I Mövzu: Pedaqogikanın mövzusu, vəzifələri və əsas anlayışları

Plan:

1. **Pedaqogikanın obyekti, predmeti və əsas pedaqoji anlayışları**
2. **Pedaqoji elm və pedaqoji proses, onların qarşılıqlı əlaqəsi. Pedaqogika elminin vəzifələri.**
3. **Pedaqogikanın əsas anlayışları: pedaqoji proses, təhsil, təlim, tərbiyə.**
4. **Pedaqogika elminin quruluşu: pedaqogikanın ümumi əsasları, didaktika (təhsil və təlim nəzəriyyəsi), tərbiyə nəzəriyyəsi, məktəbşünaslıq.**
5. **Pedaqoji cərəyanlar.**

ƏDƏBİYYAT:

1. **A. Abbasov "Pedaqogika" Bakı: Mütərcim 2010; səh. 17-59**
2. **N. Kazımov "Məktəb pedaqogikası" Bakı 2009. səh.6-17**
3. **Ə. Paşayev, F. Rüstəmov "Pedaqogika" Bakı 2002; səh. 3-17**
4. **Həsənov A.M., Ağayev Ə.Ə. Pedaqogika. Bakı: Nasir, 2007. səh. 11-28**
5. **Hüseynzadə R.L., İbrahimov F. Pedaqogika. Bakı, 2012**

1. Pedaqoji biliklər qədimdir və bəşər cəmiyyətinin inkişafından ayrılmazdır. Bu biliklər böyüyən nəslin həyata hazırlanması, onun təhsil-tərbiyəsi ilə bağlı insan fəaliyyətinin spesifik sahəsinə aiddir. Bəşəriyyətin tərəqqisi dünyaya gələn yeni nəslin özündən əvvəlki nəsillərin istehsal, sosial və mənəvi təcrübəsinə yiyələnməsi, onu daha da zənginləşdirilmiş halda yeni nəslə ötürülməsi 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 da 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 və uşaqları oxudan, öyrədən peşə sahibləri – pedaqoqlar meydana gəlmişdir. Təhsil-tərbiyə nəzəriyyəsinin intensiv inkişafına baxmayaraq, XVII əsrə qədər pedaqogika bir sıra digər elmlər kimi fəlsəfənin tərkib hissəsi olmuşdur. Tarixi səbəblər üzündən pedaqogikanın statusu, imkan və perspektivləri barədə müxtəlif fikirlər söylənilmişdir. K.D.Uşinski pedaqogikanı sənət adlandırırdı. O, pedaqogikanı sənət adlandırarkən bir sıra amilləri əsas götürürdü. Uşinskinin fikrincə, pedaqogikanın elm və ya sənət olmasını sübut etmək üçün üç suala cavab verilməlidir: a) elm nədir? b) sənət nədir? c) pedaqogika bunların hansına verilən tərifə daha çox uyğun gəlir? K.D.Uşinski yazırdı: "Elm ancaq hazırda mövcud olan və keçmişdə mövcud olmuş hadisə və şeyləri öyrənir, sənət isə bu vaxta qədər olmayan şeyləri yaratmağa cəhd edir. Sənətin yaradıcılığının məqsədi və idealı gələcəyə istiqamət almışdır." K.D.Uşinski daha sonra göstərir: "Bəllidir ki, bu mənada nə siyasət, nə təbabət, nə də pedaqogika elm adlana bilməz, çünki onlar mövcud olan vəziyyəti öyrənmir, nələrin arzu olunduğunu və bunlara hansı vasitələrlə çatmağın mümkün olduğunu göstərir. Buna görədir ki, biz pedaqogikanı tərbiyə haqqında elm deyil, tərbiyə sənəti adlandıracağıq: pedaqogika elm deyil

sənətdir. O, bütün sənətlərin içərisində ən genişi, ən mürəkkəbi, ən yüksəyi və vacibidir". Professor B.A.Əhmədov göstərir ki, K.D.Uşinski həmin müddəaları söyləyərkən ingilis alimi Con Stüart Millin irəli sürdüyü ideyalara əsaslanmış, hətta onun "Məntiq sistemi" kitabının əvvəlki nəşrlərindən bəzi iqtibaslar da vermişdir. Uşinski onun fikirlərindən nəticə çıxarır: pedaqogika irəli sürdüyü qaydaların olub-olmamasını psixologiya, fiziologiya, məntiq və s. elmlərin köməyi ilə müəyyən edir, pedaqogikanın bütün qaydaları məhz həmin elmlərdən çıxarılan nəticələrdən ibarətdir; ona görə də pedaqogika elm yox, sənət adlandırıla bilər. XVII əsrdə "sənət" sözü tətbiqi elm mənasında işlədilmişdir. Bekon, fransız ensiklopediyaçıları və bir çox başqaları "sənət" dedikdə, məhz tətbiqi elm başa düşürdülər. Mill də "sənət" dedikdə, onu tətbiqi elm kimi izah edirdi. Ona görə də Uşinski pedaqogikanı məhz bu mənada (tətbiqi elm mənasında) sənət adlandırırdı. Pedaqogikanı onun özündən kənarda 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 formalaşması uzun sürən və mürəkkəb proses olmuşdur. Hələ vaxtı ilə İ.Kant (1724-1804), G.V.Hegel (1770-1831), İ.F.Herbart (1776-1841) fəlsəfə kursundan mühazirələr oxuyan zaman pedaqogika onun bir hissəsi kim qalmaqda idi. Bununla belə, alman alimləri H.Myunşterberq (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. XX əsrin 20-30-cu illərində sovet nəzəriyyəçi pedaqoqları göstərdilər ki, pedaqogikanın statusu haqqındakı təsəvvürlər 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 tutur. Təbiət-cəmiyyət-təfəkkür üçbucağında pedaqogika, tibb və texnikaşünaslıq elmlərinə yer verilməmişdi. Nəzəri problemlərin intensiv həlli metodikalarının formalaşması, metodoloji məsələlər üzrə tədqiqatların nəticələri pedaqogikanın bir elm kimi öz hüquqlarını bərpa etməsinə imkan verdi. Artıq XX əsrin 30-40-cı illərində pedaqogikanın həm nəzəri və həm də tətbiqi elm olması qəbul olundu. Məlum olduğu kimi, vahid olan elmin hər bir sahəsi başqa sahələrindən üç mühüm əlamətinə görə fərqlənir: a) hər bir sahənin özünün xüsusi tədqiqat obyekti və buna uyğun predmeti vardır; b) hər bir sahə özünün obyektini öyrənmək üçün tədqiqat metodlarından istifadə edir; ç) hər bir sahənin tədqiqat obyektinə uyğun olan anlayışlar sistemi fəaliyyət göstərir. Pedaqogika elminin başqa elmlərdən fərqləndirən birinci əlamət onun özünəməxsus tədqiqat obyektinə malik olmasıdır. Bu obyekt bəşəriyyətin əldə etmiş olduğu təcrübəni yeni nəsillərə verməyin spesifik xüsusiyyətləri ilə xarakterizə olunur. Təcrübənin verilməsinin qanunauyğunluqlarını, prinsiplərini, yollarını pedaqogika elmindən başqa, heç bir elm özü üçün spesifik obyekt hesab edə bilməz. Həmin obyektdə (yəni təcrübənin verilməsi prosesində) fəaliyyət göstərən qanunauyğunluqlar, prinsiplər, metodlar və s. məhz pedaqogikanın anlayışlar sistemini təşkil edir. Pedaqogika öz obyektini öyrənmək üçün pedaqoji müşahidə, pedaqoji müsahibə, pedaqoji eksperiment kimi tədqiqat metodlarından istifadə edir ki, başqa elmlərdə həmin metodlar özünü

pedaqogikada olduğu şəkildə büruzə vermir. 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 baza elmidir. Onların hamısının elmi-nəzəri əsasını müasir nəzəri pedaqogika təşkil edir. Pedaqogika elminin sürətlə differensiyası nəticəsində o, artıq adi pedaqogika yox, ümumi pedaqogika statusunu almışdır. Ona bu statusun verilməsi həm şaxələnmə hadisələrinin baş verməsi, həm də baza elmi statusunu saxlaması ilə əlaqədardır. Hər bir elm kimi pedaqogika da öz müstəqilliyini saxlamaqla bir sıra başqa elmlərlə sıx 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. Bioloji elmlər, fiziologiya, gigiyena ilə pedaqogikanın əlaqəsi qaçılmazdır. Danılmazdır ki, tarix boyu pedaqoji nəzəriyyələr fəlsəfi görüşlərlə sıx bağlı olmuş, çox zaman filosoflar tərəfindən irəli sürülmüşdür. Müxtəlif tərbiyə sistemləri bu və ya başqa fəlsəfi cərəyanın təsiri altında olmuş, zəmanəmizin ya qabaqcıl, ya da mürtəce fəlsəfəsinə istinad etmişdir. Ayrı-ayrı ölkələrdə ictimai, iqtisadi, siyasi quruluşun müxtəlifliyi ilə əlaqədar müxtəlif pedaqoji cərəyanlar yaranmışdır. Pedaqogika elmi bu cərəyanların təbiətini açır, təlim, tərbiyə və təhsil sahəsindəki əks-sədanı təhlil edir, onların mütərəqqi cəhətlərini ortaya qoyur. Ə.Paşayev və F.Rüstəmov göstərirlər ki, bir elm kimi pedaqogikanın funksiyaları (vəzifələri) onun predmeti ilə şərtlənir, hansı ki, bu funksiyalar nəzəri və texnoloji olmaqla iki yerə bölünür.

Unutmayaq ki, ***pedaqogika özünün nəzəri və texnoloji funksiyalarını vəhdətdə həyata keçirir*:**

Nəzəri funksiyalar üç səviyyədə təzahür edir:

1. ***Təsviredici və izahedici səviyyə*** (bu qabaqcıl pedaqoji təcrübəni öyrənməkdir;
2. ***Diaqnostik 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 texnoloji funksiyası üç səviyyədə həyata keçirilir:

1. ***Layihə səviyyəsi*** (buraya tədris planları, proqramları, dərslik və dərs vəsaitlərinin, pedaqoji tövsiyələrin işlənib hazırlanması və s. daxildir);
2. ***Dəyişdirici səviyyə*** (bu səviyyədə pedaqoji elmin nailiyyətləri təhsil praktikasını təkmilləşdirmək və yenidən qurmaq məqsədilə tətbiq olunur);
3. ***Refleksiv və korrektiv səviyyə*** (bu səviyyə elmi-tədqiqatların nəticələrinin təhsil-tərbiyə praktikasına təsirinin yekunlarını qiymətləndirməyi və sonradan elmi-nəzəriyyə ilə praktik fəaliyyətin qarşılıqlı təsirini korreksiya etməyi nəzərdə tutur).

Hər hansı bir elm sahəsi kimi, pedaqogika elmi də özündə iki hissəni birləşdirir: O nəyi öyrənmişdir? O nəyi öyrənməlidir? Bu iki hissə arasında fasiləsiz dəyişən sərhəd vardır. Pedaqogikanın müxtəlif bölmələri fərqləndirilir.

Ənənəvi olaraq fərqləndirilən bölmələr bunlardır: pedaqogikanın ümumi əsasları, didaktika, tərbiyəşünaslıq və məktəbşünaslıq. Bu bölmələrin hər biri nisbi müstəqil nəzəriyyə kimi (elmi idrakın forması olmaqla) pedaqogikanın strukturunda yer tutmuşdur. Pedaqogika elmi-pedaqoji nəzəriyyələrin məcmusu kimi təqdim oluna bilər. Bu gün hər bir nəzəriyyənin (məsələn, didaktikanın) özünün inkişafı nəticəsində yeni-yeni nəzəriyyələr (məsələn, "Müasir dərs nəzəriyyəsi") işlənib hazırlanmışdır. Bu onu göstərir ki, pedaqogika elmi inkişaf edir, yeni-yeni nəzəriyyələr meydana gəlir. Bəşər cəmiyyəti yarandığı gündən yaşlı nəsil gənc nəslin tərbiyəsi qayğısına qalaraq, ictimai-tarixi təcrübəni gənc nəslə öyrətməyə çalışmış, onu əməyə və həyata hazırlamışdır. İctimai həyatın inkişafı həmin təcrübənin xüsusi biliklər və bacarıqlar şəklində ümumiləşdirilməsi pedaqogika elminin yaranmasına səbəb olmuşdur. Anadan olduğu gündən gənclik, ahıllıq yaşına qədər insanın tərbiyə, təlim və təhsilin qanunları və qanunauyğunluqlarını pedaqogika elmi öyrənir. Pedaqogika bir elm kimi öz adını yunan sözü olan "***paidaqoqos***" (paidos- uşaq, qoqos- ötürən) sözündən götürülmüşdür. O, qeyri – adi elmlərdən biridir. Pedaqogikanın qeyri – adiliyi ondadır ki, birincisi, o, son dərəcə mürəkkəb elmdir, çünki mütəşəkkil şəkildə insanın təhsil – tərbiyəsinin nəzəri və tətbiqi məsələlərini öyrənən elm adi ola bilməz. İkincisi, pedaqogika olduqca ziddiyyətli, dialektik elmdir, o daim inkişafdadır, çünki, insan cəmiyyətinin özü daim inkişafdadır. Üçüncüsü, pedaqogika olduqca zəngin nəzəri, praktik materiala malik elmdir. O, bəşəriyyətin tarix boyu yaratdığı irsdən süzülüb gəlir. Dördüncüsü, pedaqogika olduqca maraqlı elmdir. 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 tələbatlarının təsiri altında formalaşır və müəyyən ictimai funksiyaları yerinə yetirir. Cəmiyyətin inkişafı ilə məktəblər yaranmış, təlim və tərbiyə ilə xüsusi şəxslər məşğul olmuş, ayrıca fəaliyyət növü ortaya çıxmışdır. Məktəbin meydana gəlməsi və təlim – tərbiyənin ictimai fəaliyyət növü kimi formalaşması məktəb, müəllim, təlim – tərbiyə və şagirdlər haqqında fikirlərin, nəzəriyyələrin yaranmasına səbəb olmuşdur. Təlim – tərbiyə haqqında ayrı – ayrı görkəmli şəxslər – Platon, Aristotel, Əbu Əli İbn Sina, Bəhmənyar, Əfləzəddin Xaqani Şirvanı, Nizami Gəncəvi, Məhəmməd Fizulu, Nəsirəddin Tusi və başqaları faydalı fikirlər söyləmişlər. Lakin Pedaqogika bir elm kimi çex pedaqoqu Yan Amos Komenskinin adı ilə bağlıdır.

Pedaqogika elminin obyekti və predmeti. Pedaqoji tədqiqatlarda ən mürəkkəb məsələlərdən biri tədqiqatın obyekti və predmeti problemidir. Uzun illər obyektlə predmeti ayırmağa, onlar arasındakı sərhədləri müəyyənləşdirməyə cəhdlər göstərilmişdir. Bu günədək "Pedaqogika elminin tədqiqat obyekti və predmeti nədir?" – sualına birmənalı cavab verilməmişdir. Fikrimizə əyanilik gətirməyə çalışaq. Bu məqsədlə Azərbaycanın bəzi görkəmli pedaqoqlarının bu məsələyə münasibətlərinə nəzər yetirək. Professor Ə.X.Paşayev və professor F.A.Rüstəmovun müəllifliyi ilə çap olunan "Pedaqogika" kitabında şərh verilir ki, obyekt latın sözüdür (obyectum), mənası predmet deməkdir. Obyekt bizdən kənarda və bizim şüurumuzdan asılı olmayaraq mövcud olan xarici aləmdir.

Pedaqoji gerçəklik bu böyük obyektin bir hissəsidir. Bu hissəni – predmeti pedaqogika elmi öyrənir. Bəzi alimlərimiz 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 funksiyanı yerinə yetirən pedaqoji prosesi elmin predmeti hesab etmək olmaz. Pedaqoji prosesin bütün komponentlərinin kəmiyyət və keyfiyyət göstəricilərini müəyyənləşdirən, onun inkişafının məqsədi və nəticəsi olan təhsil pedaqogika elminin predmeti ola bilər. Professor N.M.Kazımov yazır ki, pedaqoqların bir qismi pedaqogikanın öyrəndiyi sahəni xeyli məhdudlaşdırır və belə hesab edirlər ki, bu elm yalnız uşaqların təlim-tərbiyəsi məsələlərini öyrənir. İkinci qrup pedaqoqlar bir qədər irəli gedərək deyir ki, pedaqogika böyüyən gənc nəslin tərbiyəsi haqqında elmdir. Belə çıxır ki, pedaqogika istehsalat müəssisələrində, ictimai təşkilatlarda və birliklərdə, sosial həyatın digər sahələrində təlim-tərbiyə və təhsil problemlərini öyrənmir. Bu fikirlə razılaşmaq çətindir. Üçüncü qrup alimlər, əksinə, pedaqoji elmin tədqiqat hüdudlarını əsassız olaraq genişləndirirlər. Onlar ictimai həyatda bütün sosial və iqtisadi amillərin təsiri altında şəxsiyyətin formalaşmasını tərbiyə prosesi hesab edirlər. Buna görə də, görünür, düşünürlər ki, pedaqogika uşaqlara nəinki planlı və mütəşəkkil təsirləri, hətta cəmiyyətdəki bütün qeyr-mütəşəkkil təsirləri də öyrənməlidir. Bu fikrə də tənqidi yanaşılmalıdır. Çünki insanı əhatə edən hər şeyin ona təsiri tərbiyə kimi qəbul edilərsə, pedaqogika elminin tədqiqat mövzusu həddindən artıq genişlənər, sosioloji, fizioloji, psixoloji, hətta fəlsəfi məsələləri də əhatə etməli olar. Pedaqoqların dördüncü qrupu tədris müəssisələrindən kənarda tərbiyə prosesinin varlığını haqlı olaraq qəbul edir. Lakin, təəssüf ki, mütəşəkkil təsirin bu sahələrini pedaqogikanın tədqiqat mövzusundan kənarda qoyur. Halbuki cərəyan etdiyi yerdən asılı olmayaraq şəxsiyyətin formalaşmasına göstərilən bütün məqsədyönlü və mütəşəkkil təsirlər pedaqoji proseslərə aiddir. Şəxsiyyətə mütəşəkkil, məqsədyönlü və planlı surətdə təsir göstərilməsinin hüdudları tədris müəssisələri ilə məhdudlaşmır. Deməli, müasir pedaqogika pedaqoji prosesin bütün sahələrini əhatə etməyə çalışır. Pedaqogikanın tədqiqat mövzusu ilə əlaqədar iki cəhətə də diqqət yetirmək lazımdır. Birincisi, dərslik və dərs vəsaitlərində pedaqogikanın mövzusunu tərbiyə anlayışı ilə məhdudlaşdırmaq, təlim və təhsil anlayışlarına toxunmamaq meylidir. Təlimdən, tərbiyə və təhsildən ayrılmaz olan və daim onları müşayiət edən inkişaf problemlərinə məhəl qoyulmaması pedaqogikanın tədqiqat mövzusunun şərhində ikinci çatışmayan cəhətdir. Halbuki təlim-tərbiyə və təhsil problemlərini inkişaf problemi ilə əlaqədar götürdükdə pedaqoji prosesin səmərəsi xeyli artır. Deyilənlər nəzərə alınarsa, tərbiyə ilə yanaşı təlim, təhsil və inkişaf anlayışları da pedaqogikanın tədqiqat mövzusuna – pedaqoji proses anlayışına daxil edilməlidir. Beləliklə, pedaqogika pedaqoji proses məsələlərini, yəni təlim, tərbiyə, təhsil və adamların əqli inkişaf məsələlərini öyrənir. Onun başlıca məqsədi pedaqoji prosesin qanunauyğunluqlarını aşkara çıxarmaqdan ibarətdir.Professor B.A.Əhmədov yazırdı ki, “obyekt” və “predmet” anlayışları bir-biri ilə sıx bağlıdır, bunların arasında oxşar cəhətlər çoxdur, lakin həmin cəhətlər göstərilən iki məfhumu eyniləşdirmək üçün əsas ola bilməz. Bunların başlıca fərqi aşağıdakılardan ibarətdir: a) “obyekt” anlayışı “predmet” (“mövzu”) anlayışından genişdir;

məsələn, fizikanın da, kimyanın da obyekti təbiətdir, lakin həmin elmlər təbiəti müxtəlif aspektdə öyrənir – biri maddələri və onların çevrilmələrini, digəri isə fiziki hadisələri tədqiq edir. "Aspekt" anlayışı artıq elmin mövzusu ilə bağlıdır.

b) obyekt orijinalla, mövzu isə həmin orijinalın elmdəki modeli ilə əlaqədardır. Eyni orijinalın müxtəlif modeli ola bilər, lakin bu modellər əsla bir-birini təkrar etmir. Məsələn, həm mühəndisin çəkdiyi çertyoj, həm də evin fotoqraf tərəfindən çəkilmiş şəkli "ev" orijinalı üçün model yerində çıxış edir. Çertyoj və fotoqrafiya müxtəlif elmlərin mövzularına daxil olan modellərdir: çertyoj həndəsə, fotoqrafiya isə fizika elmi ilə əlaqədardır. Pedaqogika da, psixologiya da insan haqqında elmdir, lakin psixoloqun əldə etdiyi modellə pedaqoqun əldə etdiyi model bir-birini əsla təkrar etmir.

Pedaqogika elminin obyekti (yəni orijinal) təcrübənin verilməsi prosesidir, mövzusu isə obyektin pedaqoji aspektdə öyrənilməsi, yəni orijinalın pedaqoji modelidir. "Pedaqogikanın obyekti pedaqoji gerçəklikdən ibarətdir. Pedaqoji gerçəklik dedikdə insanın həyata hazırlanmasını, onun hərtərəfli və ahəngdar inkişafına rəhbərlik prosesini, həyata hazırlayanla həyata hazırlanan arasındakı qarşılıqlı əlaqəni nəzərdə tuturuq. Nəzərə almalıyıq ki, bu proses öz-özlüyündə deyil, yalnız tədqiqata cəlb olunduqda, onun üzərində elmi araşdırmalar aparıldıqda obyekt yerində çıxış edir. Pedaqogikanın predmeti isə pedaqoji gerçəkliyin pedaqoji modelindən ibarətdir." Professor B.A.Əhmədov diqqəti belə bir həqiqətə yönəldir ki, alimlərin əksəriyyəti elmin obyektinin gerçəkliyin müəyyən sahəsindən, mövzusunun isə həmin sahənin müəyyən cəhətlərindən, tərəflərindən ibarət olduğunu qəbul edir. Bu, yuxarıda deyilənləri əsla inkar etmir və onlara uyğun gəlir. Pedaqogikada "təcrübənin verilməsi", "pedaqoji gerçəklik", "pedaqoji proses" kimi anlayışlar çox işlədilir və bəzən bunları eyniləşdirmə halları müşahidə olunur. Əslində isə bunları həmişə eyni mənada işlətmək doğru deyildir. Harada ki, təcrübənin verilməsi vardır, orada pedaqoji gerçəklik mövcuddur; pedaqoji proses isə pedaqoji gerçəklikdən dar anlayışdır. Yəni, o, ümumiyyətlə təcrübənin verilməsi deyil, yalnız müəyyən tip müəssisələrdə, yəni təlim-tərbiyə müəssisələrində özünü göstərən pedaqoji gerçəkliyi əhatə edir. Təcrübənin verilməsində məqsəd yeni nəsilləri həyata hazırlamaqdan ibarətdir. Bu mənada pedaqogikanı insanın həyata hazırlanması haqqında elm adlandırmaq olar. "Təcrübə" anlayışına aşağıdakılar daxildir: biliklər sistemi; münasibətlər sistemi; bacarıq və vərdişlər sistemi; yaradıcılıq təcrübəsi. Biliklərin yeni nəsillərə verilməsi sayəsində təbiət, cəmiyyət və təfəkkürün ümumi sirləri öyrədilir; münasibətlərin öyrədilməsi geniş mənada davranış qaydaları sistemini, davranış normalarını mənimsəməyə gətirib çıxarır; bacarıq və vərdişlər yeni nəsilləri maddi və mənəvi mədəniyyətin mühafizəsinə, bərpasına yönəldir; yaradıcılıq təcrübəsi isə mədəniyyəti daha da inkişaf etdirməyə, zənginləşdirməyə şərait yaradır. Pedaqoji prosesdə əlaqənin ikitərəfli olması mühüm şərtdir (belə formulə oluna bilər: təcrübəni verən (yəni həyata hazırlayan) $\rightleftharpoons$ əlaqə yaradan vasitələr sistemi $\rightleftharpoons$ təcrübəni qəbul edən). Məktəb pedaqogikası ümumtəhsil məktəbləri çərçivəsində məhz pedaqoji proses haqqında elmdir. Pedaqogikanın predmetinin hüdudlarının müəyyənləşdirilməsi zaman-zaman mübahisələr doğurur. İki meyl həmişə diqqət çəkmişdir: pedaqogikanın obyektini həddindən artıq genişləndirmək meyli; onu

yalnız tərbiyə ilə məhdudlaşdırmaq meyli. Akademik Səlahəddin Xəlilov pedaqogika, onun predmeti və təhsilşünaslıq məsələləri ilə bağlı maraqlı fikirlər söyləyir. O yazır ki, Avropada da pedaqogika fəlsəfi fikrin "şinelindən çıxmışdır". Lakin Avropada pedaqoji fikir birdəfəlik fəlsəfədən ayrılaraq öz ətaləti ilə baş alıb getmir. O, hər dəfə yeni fəlsəfi konsepsiyalardan qaynaqlanır və yeni siyasi gerçəkliyin, yeni sosial-iqtisadi mühitin, yeni təfəkkür səviyyəsinin tələblərinə uyğun olaraq təzədən doğulur. Avropada pedaqogikanın predmeti daha konkret müəyyən edilmişdir. Təhsilin sosial bir institut kimi öyrənilməsi, idarə olunması, təhsil menecmenti kimi sahələr heç də pedaqogikaya aid edilmir. Qərbdə təhsilin fəlsəfəsi, iqtisadiyyatı, idarə olunması müstəqil surətdə öyrənildiyi halda, Azərbaycanda bu sahələr heç bir əsas olmadan pedaqoqların öhdəsinə buraxılmış və onların tədqiqat dairəsinə sığmadığına görə, əslində tədqiq olunmamışdır. Nəhayət, söylənilənlərə yekun vuraq: pedaqoji tədqiqatın yönəldiyi sistem təhsil, tərbiyə, təlim və inkişafı vahidin tərəfi kimi özündə birləşdirir. Pedaqogika bu təbiətə malik prosesin–sistemin variantlarını öyrənir, mahiyyətinə adekvat nəzəriyyələrin və texnologiyaların işlənilməsinə yönəlir.

Pedaqogikanın aşağıdakı **vəzifələri** vardır:

1.Yeni insan şəxsiyyətinin hərtərəfli və ahəngdar inkişafını təmin edən pedaqoji prosesi tədqiq etmək.
2.Şəxsiyyətin formalaşmasının hansı qanunauyğunluqları olduğunu aşkar etmək.
3.Müəllimlərin tərbiyə - təhsil fəaliyyətinin nəzəriyyə və metodikasını işləyib hazırlamaq.
4.Qabaqcıl pedaqoji təcrübəni ümumiləşdirib həyata tətbiq etmək.
5.Müəllimləri pedaqoji nəzəriyyələrlə, tərbiyə və təlim metodları və priyomları ilə təmin etmək.

2. Müasir dövrdə cəmiyyətin inkişaf səviyyəsi elmi tərəqqi ilə sıx bağlıdır. Elm anlayışı "bilmək, məlumatlı olmaq" mənalarını verən "aləmə" kökündəndir. Alim (ərəbcə üləma) sözü də "elm" sözündən əmələ gəlmişdir. İctimai fikir tarixində öz xidmətləri ilə seçilən, elm və mədəniyyət aləmində tanınan görkəmli şəxsiyyətlər elm haqqında qiymətli fikirlər söyləmişlər. Qədim yunan filosofu Diogen elmi dünyada ən böyük xeyir, nadanlığı isə ən böyük şər hesab edirdi. Böyük türk mütəfəkkiri və şairi Cəlaləddin Rumiyə görə elm sahilsiz bir dəryadır, alim də sahilsiz dəryaya dalmış bir dalğıcdır. Dahi Azərbaycan şairi və mütəfəkkiri Nizami Gəncəvi yazırdı:

Qüvvət elmdədir, başqa cür heç kəs,
Heç kəsə üstünlük eyləyə bilməz.
Hər uca rütbədən biliniz, fəqət
Alimin rütbəsi ucadır əlbət.

Azərbaycan milli izahlı ensiklopedik pedaqoji lüğətində (Bakı, 2005) "elm" və "alim" kəlmələri belə xarakterizə olunur:

"Elm-real gerçəkliyin ictimai şüurda inikası olan və onu (gerçəkliyi) təkmilləşdirməyə yönələrək cəmiyyətə fayda verən obyektiv biliklər sistemidir. Alim - iqtisadiyyatın, ticarətin, inşaatın, mədəniyyət və incəsənətin, habelə təbiətin

bu və ya digər sahəsindəki hadisələr arasında səbəb və nəticə əlaqələrini, qanunauyğunluqlarını elmi cəhətdən araşdıran əsasən elmlər namizədi (indi fəlsəfə doktoru) və ya elmlər doktoru elmi dərəcəsi olan şəxsə deyilir".

Azərbaycan dilinin izahlı lüğətində (II cild "Şərq-Qərb", 2006) elm - təbiət və cəmiyyətin inkişafındakı qanunauyğunluqları və obyektiv aləmə təsiri üsullarını meydana çıxaran biliklər sistemi və bu biliklərin ayrıca sahəsi adlandırılır. Müəllim (ər."öyrədən, müəllim") sözü də "elm" kökündəndir. Pedaqoji anlamda müəllim - sistemləşdirilmiş bilik, bacarıq və vərdişləri, mənəvi, əxlaqi keyfiyyətləri öyrənənlərə, yetişən nəslə məqsədəyönlü, planlı və mütəşəkkil aşılayan, öyrədən, istiqamət verən və fəaliyyəti ilə cəmiyyətin inkişafına təkan verən pedaqoji təhsilli mütəxəssisdir. İnsanlara xeyirli, faydalı işlər aşılamaq tərbiyənin ana xəttidir. Tərbiyə hikmətə aid mühüm məsələlərdən biri olduğundan, hikmət vərdişinin formalaşdırılması tarixən ən aktual məsələ sayılmışdır və indiki şəraitdə bu aktuallıq daha da artmışdır. Hikmət mərifət sahibləri arasında hər şeyi olduğu kimi dərk etmək, hər işi lazımi səviyyədə yerinə yetirməkdir. Hikmət nəticəsində insanın mənəviyyatı mümkün qədər təkmilləşməli, arzu edilən səviyyəyə yüksəlməlidir. Deməli, hikmət bir-birini tamamlayan iki hissənin – elm və əməlin (işin, fəaliyyətin) vəhdətidir. Professor Z.İ.Qaralovun fikrincə, elm təbiətdə, cəmiyyətdə, insan beynində gedən dəyişmələrin, hərəkətin mahiyyətini, qanun və qanunauyğunluqlarını düzgün dərk etmək, insanın yaradıcı ağlı, sağlam düşüncəsi, iti təfəkkürü dairəsində varlıqlarda daim fəaliyyət göstərən çevrilmələri, onların səbəb və nəticələrini, xüsusiyyət və keyfiyyətlərini aşkara çıxarıb sistemə salmaqdır. Elm dərk olunmuş həqiqətlər sistemidir. Bu sistemə yiyələnməyə vərdiş etmək insanların insanlıq borcudur. Əks təqdirdə insan nadanlığa doğru gedər. Bu vərdişə sahib olanlar bilikli, ağıllı, bəşəriyyətə və özünə xeyir gətirən insanlar kimi tanınır. Quranda yazılıb: "Uca Tanrı kimi istəyirsə, ona hikmət verir, kimə hikmət verirsə, ona böyük nemət bəxş edir." Elm onunla həqiqətən məşğul olanlara məmnuniyyət bəxş edir. Lakin onun idraki qiyməti bununla bitmir. Elm – azad insan zəkasının ən böyük nailiyyəti, idealı və onun narahat ağlının məhsuludur. Elm – bəşər sivilizasiyasının məhək daşıdır. Elmin məqsədi həqiqəti axtarmaqdır. Miletli Falesdən üzü bəri həqiqəti tapmaq uğrunda mübarizə bu günə qədər davam edir və davam etməkdədir. Elmin məqsədi dünyanı və bizim özümüzü dərk etməkdir. Elmin böyük kəşflərə doğru gedən yolu, Bekonun dediyi kimi, heç də şahrah deyil, əksinə daşlı-kəsəkli, sıldırımlı və tufanlıdır. Elmdə seçmə çox vacibdir. Alim, faktlar düzgün gəlmədikdə ən sevimli nəzəriyyəni belə məmnuniyyətlə dəyişməyi, hətta rədd etməyi bacarmalıdır. O, inanmalıdır ki, təbiətdə rasionalizm mövcuddur, ancaq hesab etməməlidir ki, gerçəyin qanunları tamamilə determinikdir (Həqiqi, kəskin dəlillər gətirməlidir, unutmamalıdır ki, determinizm obyektiv gerçəklikdə baş verən bütün hadisələri, mahiyyətdə, dərin qatlarda bütün mənaları izah edə bilmir). Buna baxmayaraq, elm, hadisələrin sonrakı gedişini əvvəlcədən xəbər vermək üçün onların qanunauyğunluqlarla cərəyan etdiyini qəbul edir. Ç.Darvinin qeyd etdiyi kimi, elm adamının işinin müvəffəqiyyəti aşağıdakılarla təyin olunur:

- Elmə məhəbbət;
- Müşahidə aparmaq və faktları toplamaq səyi;
- Hər hansı məsələ haqqında uzun müddət düşünmək, lazım

gəldikdə intəhasız səbrə malik olmaq;

- Kifayət qədər ixtiraçılıq qabiliyyəti və sağlam düşüncənin olması.

A.A.Blok yazır: "Şair – ahəngin oğludur və ona dünya mədəniyyətində müəyyən rol verilmişdir. Ona üç iş həvalə olunmuşdur: birinci – səsləri öz əzəli yatağından oyadıb azad etmək; ikinci – bu səsləri müəyyən qəlibə salıb, onları müəyyən bir ahəngə gətirmək; üçüncü – bu ahəngi xarici aləmə təqdim etməkdir". Əgər bu keyfiyyətləri elmə uyğunlaşdırmağa cəhd etsək, aşağıdakılar alınar:

- Təkrar olunan faktlar və hadisələr arasındakı əlaqələri müəyyən etmək;
- Fərziyyə və nəzəriyyələrin köməyi ilə qarma-qarışıq faktları müəyyən ahəngə, qanuna gətirmək;
- Tədqiqatın nəticələrini müzakirəyə vermək.

Ehtimal ki, ən çətin üçüncü məsələdir.

İnsan bütün böyük ümidlərini elmə bağlayır, qarşısına çıxan çətinliklərdən, təhlükələrdən xilas yolunu elmdə axtarır. Baxmayaraq ki, bu gün bəşəriyyət üçün ən böyük təhlükə olan nüvə silahını da, ekoloji böhranı da elm yaratmışdır. Doğrudanmı hər bir çətinlikdən çıxış yolunu, V.Hüqonun dediyi kimi, bu çətinliyi doğuran səbəbin özündə axtarmaq lazımdır? Qarşıda duran böyük vəzifə heç olmazsa bu gün kamal əhlinin elmə daha böyük sürətlə yiyələnməsi və inkişaf səviyyəsinə görə "fəsad əhlini" qabaqlamasıdır. Elm yalnız o zaman bəşəriyyəti həqiqətən xoşbəxtliyə aparar ki, onun ön cəbhəsi etibarlı əllərdə olsun. Elmin əsas funksiyası heç də sadəcə olaraq insanın mənəvi-intellektual maraqlarına deyil, onun dünyanı məqsədyönlü surətdə dəyişdirmək, öz əməli fəaliyyətini elmi əsaslar üzrə qurmaq məqsədinə xidmət etməkdir. Bütün əməli fəaliyyət sahələri ancaq elmi əsaslarla təşkil olunduqda səmərə verir. Buna görə də ixtisasından asılı olmadan bütün fəaliyyət sahələrində çalışan insanlar həmin sahənin elmi əsaslarını öyrənmək məcburiyyətindədirlər (Elmi əsaslar təkcə elmin deyil, müvafiq fəaliyyət sahəsinin də tərkibinə daxildir. Yəni ixtisas təhsili alan şəxs elm adamı olmasa da, müvafiq fəaliyyət sahəsinin elmi əsaslarına yiyələnmiş olmalıdır). Elmin ön xəttinə çıxmaq üçün ilk növbədə onu mənimsəmək tələb olunur. Həm də təkcə konseptual məzmun baxımından deyil, sosial və təşkilati struktur baxımdan. Müasir dövrdə elmi adi şüur səviyyəsində idarə etmək mümkün deyil. Onu elmi surətdə idarə edə bilmək üçün isə elmin rüşeym halından bu günə qədər keçdiyi tarixi yolu izləmək, inkişaf meyillərini aşkara çıxarmaq və məqsədəuyğun istiqamətə yönəltmək tələb olunur. "Elm" anlayışının başa düşülməsindən asılı olaraq onun nə vaxtdan başlandığı sualını cavablandırmaq mümkündür. Elm dedikdə, bir neçə en kəsiyi ehtiva edən mürəkkəb qeyri-bircins sistem nəzərdə tutulur. İstər "elm" sistemi, istərsə də elmi inkişaf prosesi yalnız son dövrlərdə xüsusi tədqiqat predmetinə çevrilmişdir ki, bu da elmin sosial və iqtisadi rolunun ciddi surətdə artması ilə əlaqədardır. Elm elmi biliklərin bir sistem kimi formalaşdığı vaxtdan başlanır. Yəni elə bir vaxtdan ki, birincisi, bu vaxta qədər toplanmış biliklər yeni əldə olunan bilik üçün meyara çevrilir, artıq qərarlaşmış olan biliklərə uyğun gəlmək, onları tamamlamaq elmiliyin şərti kimi çıxış edir. Yaxud, ikincisi, mövcud biliklər zəminində daha obyektiv gerçəklikdən yeni faktiki material gözləmədən yeni bilik almaq imkanı yaranır, başqa sözlə, mövcud biliklər öz-özünü inkişaf etdirmək

keyfiyyəti əldə edir. Elmi biliyin tarixi inkişaf yolunun izlənilməsi elmin ümumi inkişaf qanunauyğunluğunun müəyyənləşdirilməsi üçün xüsusi əhəmiyyətə malikdir. Belə ki, bütöv "elm" sisteminin keçdiyi əsas tarixi mərhələlər yalnız konkret elmi yaradıcılıq xüsusiyyətlərinin, istifadə edilən elmi idrak metodlarının, elmi biliyin toplanma və saxlanma vasitələrinin, informasiya mübadiləsi və s. cəhətlərin müxtəlif dövrlərdə müxtəlif ictimai-iqtisadi şəraitlərdəki vəziyyətlərinə görə müəyyənləşdirilə bilər. "Elm" sisteminin başlıca elementlərindən birini də elmi yaradıcılıq prosesi təşkil edir. Tədqiqatçıların bir qismi məhz bu cəhəti elmin mahiyyəti kimi götürür və onu yalnız bir en kəsiyində, qnoseoloji müstəvidə tədqiq edirlər. Belə tədqiqatlarda elmi bilik istehsalı, prosesin bu və ya digər qnoseoloji məqamı ön plana çəkilir. Elmi məntiqi-qnoseoloji aspektdə uğurla tədqiq edə bilmək üçün əvvəlcə onu bütöv dinamik bir sistem kimi təsəvvür etmək və elmi səciyyələndirən müxtəlif hadisələr çoxluğu içərisində məntiqi təhlilin spesifik obyektini müəyyənləşdirmək lazımdır. Elm bilavasitə idrakla bağlı olduğuna görə onun öyrənilməsində məntiqi-qnoseoloji aspekt mühüm yer tutur. Lakin elm ayrıca bir fərdin deyil, ictimai fəaliyyətin məhsulu olduğundan cəmiyyətə xas olan müəyyən xüsusiyyətlər elm hadisəsində də öz əksini tapır. Hər hansı bir dövrdə və hər hansı bir ölkədə elmi fəaliyyətin özünəməxsus cəhətləri, elmin qarşısında qoyulan məqsəd və vəzifələr, elm adamlarının ictimai mövqeyi, elmi-tədqiqat istiqamətləri, bu və ya digər elmi axtarışa ictimai maraq və bundan asılı olaraq elmi axtarışların ağırlıq mərkəzinin dəyişməsi həmin dövrdə və həmin ölkədəki ictimai quruluşun xarakterindən, ümumi mədəni inkişaf səviyyəsindən də asılıdır və bu göstərir ki, yalnız məntiqi təhlillə elmin inkişaf qanunauyğunluqlarını aşkar etmək mümkün deyildir. Buna görə də elmin sistemli tədqiqi zamanı bir tərəfdən məntiqi ilə tarixin vəhdətindən çıxış etmək, digər tərəfdən də elmi mürəkkəb tədqiqat obyekti kimi götürmək, onun qnoseoloji, həm də sosioloji en kəsiklərini nəzərə almaq mühüm şərtdir. Əslində elm və bilik sistemləri yalnız müəyyən ümumi sahədə kəsişir, qalan sahələrdə isə bir-birindən fərqli məzmunlara malikdir. Bu ümumi sahə – elmi bilikdir. Elmi bilik "elm" sisteminə daxildir. "Bilik" anlayışı elmi bilikdən başqa, əməli biliyi də əhatə edir ki, sonuncu "elm" sisteminə daxil deyildir. Yaxud da "elm" anlayışının əhatə etdiyi maddi tərəflər (elmi tədqiqat institutları, laboratoriyalar, "elm texnikası" və s.) və yaradıcılıq axtarışları "bilik" sisteminə daxil deyil. Biliklər sistemi özündə fəaliyyət məqamını əks etdirmir. Elm isə məhz elmi axtarışlar, yaradıcılıq, tədqiqat prosesində – elmi fəaliyyət zamanı cəmiyyətin tərkib hissəsi kimi, ictimai hadisə kimi qarşıya çıxır. Elmin məqsəd və funksiyalarını, mənəvi aspektlərini bilmək təhsil siyasətinin formalaşması üçün çox önəmlidir. Çünki təhsilin məzmununda elmi-texniki biliklərə birtərəfli qaydada geniş yer verilməsi və onların insanın daha böyük amallar uğrunda mübarizəsində ancaq bir vasitə olduğunun öyrənilməsi, gənclərin bu amallardan xəbərsiz qalması təhsilin alı məqsədindən uzaqlaşmasına səbəb ola bilər. Elmin məqsədi insanın intellektual dünyasını zənginləşdirmək, onu daha məlumatlı, daha bilikli etmək və bu biliyin qüvvəyə çevrilməsi sayəsində onun imkanlarını artırmaq, sözün həqiqi mənasında, daim uğrunda çarpışdığı azadlığa qovuşdurmaqdır. Yuxarıda söylədiklərimizi belə xülasə edə bilərik: *elm-təbiət, cəmiyyət və təfəkkürün obyektiv inkişaf qanunları haqqında bəşəriyyətin tarix boyu*

əldə etmiş olduğu biliklər sistemindən və həmin biliklər zəminində yeni qanunların kəşf olunması üçün göstərilən fəaliyyətdən ibarətdir. Maddi aləm (bizi əhatə edən gerçəklik) vahid olduğundan onu tədqiq edən elm də vahiddir; elmin müxtəlif sahələrə bölünməsi, yəni diferensiasiya edilməsi müəyyən mənada şərtidir, varlığın müxtəlif sahələrini daha dərindən araşdırmağa xidmət edir.

3. Azərbaycanın görkəmli pedaqoq alimləri professor Ə.X.Paşayev və professor F.A.Rüstəmov göstərirlər ki, 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 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 obyektinə, predmetinə aid olan hadisələri və prosesləri təsvir və izah edir, elmi ümumiləşdirmələr aparır.

Pedaqogikanın əsas anlayışları – pedaqoji proses, təhsil, tərbiyə, təlim, inkişaf, formalaşma, pedaqoji texnologiya hesab olunur.

Pedaqoji proses. Pedaqoji proses deyərkən təlim, tərbiyə və təhsilin, habelə bunlarla əlaqədar olan inkişafın vəhdəti nəzərdə tutulur. Pedaqoji proses cəmiyyətin yaranması və inkişafı ilə birlikdə yaranmış və inkişaf etmişdir. Cəmiyyətin ehtiyaclarına uyğun olaraq pedaqoji prosesin məzmunu, təşkili formaları, metod və prinsipləri dəyişmiş və təkmilləşdirilmişdir. İctimai-iqtisadi formasiyanın, yəni istehsal üsulunun və istehsal münasibətlərinin dəyişməsi ilə pedaqoji prosesin təşkili formalarının, metodlarının dəyişməsi və inkişaf etməsi onun tarixi səciyyə daşıdığını göstərir. Pedaqoji proses bəşər cəmiyyətinin bütün mərhələlərinin zəruri funksiyalarından biri olmuşdur. ***Təhsil anlayışı***. "Təhsil hər bir dövlətin, ölkənin, cəmiyyətin həyatının, fəaliyyətinin mühüm bir sahəsidir. Cəmiyyət təhsilsiz inkişaf edə bilməz" (Heydər Əliyev). Təhsil anlayışının bir sıra xüsusiyyətləri müəyyən edilmişdir və bunlarla bağlı tədqiqatçı pedaqoqlar arasında fikir ayrılığı vardır. Məsələn, görkəmli pedaqoq, professor N.M.Kazımov təhsil anlayışının xüsusiyyətlərinə aşağıdakıları aid edir və həmin xüsusiyyətləri nəzərə alıb təhsil anlayışına tərif verir:

1. Təhsilin müvafiq biliklər, bacarıq və vərdişlər sisteminin
əhatə etməsi;
2. Xalq təsərrüfatının tərkib hissəsi olması;
3. Təhsilin müvafiq tədris müəssisələrində həyata keçirilməsi;
4. Təhsilin müəyyən müddətdə davam etməsi;
5. Təhsilin təlimlə üzvü şəkildə əlaqədar olması;
6. Təhsilin tərbiyə və inkişaf imkanına malik olması.

Müasir dövrün təcrübəsi göstərir ki, ölkələrin inkişaf səviyyəsi nə qızıl ehtiyatının miqdarından, nə təbii sərvətlərdən, nə də sənayenin həcmindən asılıdır.

Son vaxtlara qədər inkişafın göstəricisi elm tutumlu sənayenin nisbi həcmi sayılırdı. Elmi-texniki işləmələr, "nou-xau"lar müstəqil bir dəyər kimi ön plana keçmiş və sənayenin ümumi həcmindən asılı olmadan elmi-texniki potensial ölkənin iqtisadi inkişafında mühüm rol oynamağa başlamışdır. Zaman keçdikcə inkişaf göstəricisi təbii sərvətlərdən sənayeyə, sənayedən elmi-texniki potensiala doğru yerini dəyişmişdir. Ən müasir dövrdə isə bu ağırlıq mərkəzi fundamental elmlərə və təhsil sisteminə keçməkdədir. Təhsil ilk növbədə intellektual potensialın reallaşdırılmasına, mütəxəssislərin, peşəkar kadrların yetişdirilməsinə xidmət edir. Bu kadrlar ilk növbədə çağdaş sosial-iqtisadi həyatın tələblərini ödəmək üçündür. Bu barədə Heydər Əliyev belə demişdir: "Həyat böyük bir prosesdir. Bu prosesdə uğurla inkişaf etmək üçün insan müasir tələblərə uyğun olan təhsilə malik olmalıdır." Həm elmin inkişafında iştirak edən, həm müasir texnologiyalara yiyələnə bilən, istehsalı günbəgün modernləşdirə bilən kadrların yetişdirilməsi isə təhsilin inkişafından asılıdır. Ona görə də, təhsil bir tərəfdən dövlətin, digər tərəfdən ictimai-iqtisadi prosesin diqqət mərkəzində olmalıdır. Bizcə, təhsil anlayışının aşağıdakı kimi interpretasiya olunması daha məqbuldur:

Təhsil cəmiyyətin və dövlətin mənafeyi naminə şəxsiyyətin intellektual və emosional sferalarını inkişaf etdirmək, onun həyata hazırlanması məqsədi ilə sistemləşdirilmiş bilik, bacarıq və vərdişlərin mənimsənilməsi prosesi və onun nəticəsidir.

Tərbiyə anlayışı. Pedaqogikada tərbiyə anlayışının məzmunu belə ifadə olunur: ***tərbiyə şəxsiyyətin məqsədyönlü və mütəşəkkil formalaşması prosesidir.*** Hazırda bəzi tədris ədəbiyyatında tərbiyə hələ də həm geniş və dar sosial mənada, həm də geniş və dar pedaqoji mənada işlədilir. 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. Tərbiyə şəxsiyyətə mütəşəkkil, məqsədyönlü, planlı təsirlərin bütün növlərini, o cümlədən təlimin tərbiyələndirici cəhətini özündə ehtiva edir.***Yenidəntərbiyə*** tərbiyəyə nisbətən çətindir. Çünki yenidəntərbiyə zamanı tərbiyəçi iki əsas istiqamətdə iş aparılmalı olur. O, bir tərəfdən uşağın şüurunda həkk olunmuş arzuolunmaz, zərərli əxlaqi və ya digər mənəvi keyfiyyətin yanlışlığını isbat etməli, onu inandırmalı və aradan qaldırmalıdır. Digər tərəfdən də tərbiyəçi cəmiyyət üçün faydalı olan yeni keyfiyyətləri uşağa aşılamalıdır. Yanlış və ya zərərli mənəvi keyfiyyətlər uşağın şüurundan davranışına süzüldükdə tərbiyəçinin işi daha da çətinləşir. O, nəinki uşağın mənəvi aləminə, həm də əməlinə, davranış tərzinə təsir göstərməli olur. Odur ki, uşağın tərbiyəsini lap balacalıqdan düzgün qurmaq zəruridir.

Uşağın şüurunda və ya davranışında kök salmış zərərli əlamətlərin ləğvi, onların əvəzində ictimai əhəmiyyət kəsb edən keyfiyyətlərin uşaqlara aşılanması yenidəntərbiyədir.

Özünütərbiyə də, yenidəntərbiyə də özünütərbiyə ilə nəticələnməlidir. Tərbiyə və yenidəntərbiyə zamanı uşağa özünütərbiyə bacarığı verilməlidir. Bəzi uşaqlar və yeniyetmələr valideynlərin, müəllimlərin və digər tərbiyəçilərin bilavasitə nəzarəti olmayan şəraitdə düzgün düşünə və düzgün hərəkət edə bilmirlər. Belə uşaqları öz tərbiyəçilərinin tələblərinə uyğun şəkildə fikirləşməyə

və davranmağa alışdırmaq lazımdır. Tərbiyəçilərin bilavasitə nəzarəti olmadan, lakin onların məsləhətlərinə uyğun şəkildə uşaqlar nə qədər tez fəaliyyət göstərsələr, bir o qədər ailə üçün, cəmiyyət üçün yaxşıdır. Bu tərbiyə işinin müvəffəqiyyətli getdiyini göstərən əsas meyarlardan biridir.

Valideynlərin, müəllimlərin, digər tərbiyəçilərin nəzarəti olmadığı şəraitdə onların verdiyi istiqamətə uyğun düşünməyə və davranmağa uşaqların alışması prosesi özünütərbiyədir.

Təlim anlayışı. Təlim ikitərəfli pedaqoji prosesdir: öyrənənlərlə öyrədənlər arasında qarşılıqlı fəaliyyətdir. Orta ümumtəhsil məktəblərində təlim prosesi müəllimin rəhbərliyi altında şagirdlərin həyata hazırlanmasını sürətləndirmək məqsədilə onların təhsil, tərbiyə və inkişaflarını daha səmərəli təmin etməyə istiqamətləndirilən elə pedaqoji prosesdir ki, burada şagirdlərin imkanlarına uyğun inkişaf dərəcəsində əqli və əməli fəaliyyətə cəlb olunma aktları qanunauyğun şəkildə biri digərini əvəz edir. Təlim qarşıya qoyulmuş məqsədə müvafiq olaraq şagirdlərin bilik, bacarıq, vərdişləri mənimsəməsinə, əqli qabiliyyətləri və potensial imkanlarının inkişafına, özünütəhsil bacarıqlarının möhkəmləndirilməsinə, onlarda dünyagörüşün formalaşdırılmasına xidmət edir. Təlim təhsilalma prosesi kimi anlaşıla bilir. Təlim prosesində şagirdlər elmi bilikləri mənimsəyir, müəyyən bacarıq və vərdişlər əldə edirlər. Təlim təhsil verməklə yanaşı, həm tərbiyəedici, həm inkişaf etdirici, həm formalaşdırıcı, həm də nəzarətedici funksiya daşıyır. ***Formalaşma*** ekoloji, sosial, iqtisadi, ideoloji, psixoloji və s. amillərin təsiri altında insanın sosial varlıq kimi təşəkkülü prosesidir. Əgər tarixi ardıcıllıqla yanaşsaq insanın formalaşması prosesində ilk ciddi addım onun istehsal vasitələrindən istifadə etməklə öz fiziki imkanlarını artırması olub. İkinci addım müxtəlif eksperimental – texniki vasitələrlə (mikroskop, teleskop, lokator və s.) öz duyğu qabiliyyətini tamamlaması, üçüncü addım isə kibernetik qabiliyyətini müəyyən istiqamətdə artırmaq olmuşdur. Mütəşəkkil təhsil, tərbiyə şəxsiyyətin formalaşmasının mühüm amillərindən biridir. ***İnkişaf*** 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 insanın bioloji, psixoloji və sosial inkişafı anlayışları işlədilir. Pedaqogika şəxsiyyətin inkişafının həmin komponentləri ilə qarşılıqlı əlaqədə onun mənəvi inkişaf problemlərini də öyrənir. ***Pedaqoji texnologiya*** dedikdə, qoyulmuş məqsədlərə uyğun olaraq bilik, bacarıq, vərdiş və münasibətləri formalaşdırmaq və onlara nəzarəti həyata keçirmək üçün əməliyyatlar komplekti başa düşülür. Pedaqoji anlayışların mənşəyini onların özündə yox, həyatın tələbatlarında, məktəb praktikasında axtarmaq lazımdır. Anlayışların təşəkkülü və inkişafı mexanizmi insanların praktik fəaliyyəti ilə bağlıdır. Anlayışların dialektikası onlarla ifadə etdikləri hadisənin, prosesin inkişafından asılıdır. Elmin terminin dəqiqliyi, birmənalılığı onun əsas keyfiyyətlərindəndir. Bu reallıq pedaqogika elminə də aiddir.

2. **Pedaqogikanın əsas anlayışı pedaqoji prosesdir.** Pedaqoji proses deyərkən təlim, tərbiyə, təhsilin, habelə bunlarla əlaqədar olan inkişafın vəhdəti nəzərdə tutulur. Pedaqogika elminin tədqiqat obyekti insan, mövzusu isə onun

tərbiyəsi, təlimi və təhsilidir. Tərbiyə həm məhdud, həm də geniş mənada işlədilir. Məhdud mənada tərbiyə deyəndə bəziləri təlimdən və təhsildən kənarda mütəşəkkil və planlı təsirlər sayəsində fiziki, mənəvi, əxlaqi, estetik və digər keyfiyyətlərin adamda formalaşmasını nəzərdə tutur. Geniş mənada tərbiyə anlayışına bütün təsirlər, xüsusi təşkil edilməyən və təşkil edilən təsirlər təsirlər, yəni həm sosioloji və həm də pedaqoji təsirlər aid edilir. Tərbiyə prosesində gənc nəsil müəyyən biliklərə, əmək bacarıq və vərdişlərinə yiyələnir, cəmiyyətin tələbinə uyğun olan davranış normaları və qaydalarını mənimsəyir. Tərbiyənin başlıca əlamətləri bunlardır:

1. Tərbiyə ictimai hadisədir. Yəni tərbiyə yalnız insan cəmiyyətinə xasdır.
2. Tərbiyə tarixi hadisədir. Yəni ictimai quruluşlar bir – birini əvəz etdikcə tərbiyə dəyişir, yeni məqsəd, məzmun və forma kəsb edir.
3. Tərbiyə əbədi hadisədir. Lakin bu əbədilikdə əsaslı dəyişiklik vardır. Nə qədər ki, insan cəmiyyəti var, deməli tərbiyə də olacaqdır.
4. Tərbiyə üstqurum hadisədir. Yəni tərbiyə həmişə cəmiyyətin istehsal üsulu və münasibətlərinin xarakterindən, inkişaf səviyyəsindən asılı olmuş və asılı olur. Tərbiyənin istehsal üsulu ilə, cəmiyyətin ictimai quruluşu ilə şərtlənməsi onun əsas qanunauyğundur.
5. Tərbiyə ümumi hadisədir. Yəni tərbiyənin yaranması və təkmilləşdirilməsi və zənginləşməsində ayrı – ayrı adamlar deyil, cəmiyyətin bütün üzvləri iştirak edir. Deməli, tərbiyə cəmiyyətin bütün üzvlərinə xas olan ümumi və zəruri bir hadisədir.

Pedaqogikanın başlıca anlayışlarından biri də təlimdir. Təlim iki tərəfli pedaqoji prosesdir: öyrədənlə öyrənənlər arasında qarşılıqlı fəaliyyətdir. Öyrədən şəxslər müxtəlif peşə sahibləri ola bilər: müəllim, tərbiyəçi, valideyn, usta və s. Öyrənənlərin tərkibi də başqa – başqa olur: şagirdlər, tələbələr, əsgərlər və s. Öyrədən şəxs təlim zamanı 3 istiqamətdə fəaliyyət göstərir: 1) bilik, bacarıq və vərdişlərin mənimsənilməsini təşkil edir; 2) həmin bilik, bacarıqlar vasitəsilə öyrənən şəxslərdə şüurun, psixikanın inkişafına diqqət yetirir; 3) zəruri olan mənəvi keyfiyyətlərin ona aşılanmasına qayğı göstərir. Bilik – təbiət, cəmiyyət və insan təfəkküründə aid faktlar və hadisələr, qaydalar, qanunlar və qanunauyğunluqlar sistemidir.

Bacarıqlar – biliklərin tətbiq edilməsidir.

Vərdiş – bacarıqların avtomatlaşmış formasıdır.

Təlim – müəllimin rəhbərliyi ilə şagirdlərin müəyyən bilik, bacarıq və vərdişlər sisteminə yiyələnməsi və bu zaman onların inkişaf etdirilməsi və tərbiyə olunması prosesidir.

Təhsil anlayışının bir sıra xüsusiyyətləri müəyyən edilmişdir:

1-Təhsilin müvafiq biliklər, bacarıqlar və vərdişlər sistemini əhatə etməsi;
2-Xalq təsərrüfatının tərkib hissəsi olması;
3-Təhsilin müvafiq tədris müəssisələrində həyata keçirilməsi;
4-Təhsilin müəyyən müddətdə davam etməsi;
5-Təhsilin təlimlə üzvi şəkildə əlaqədar olması;
6-Təhsilin tərbiyə və inkişaf imkanına malik olması.

Beləliklə, *təhsil xalq təsərrüfatının tərkib hissəsi olub, müvafiq tədris müəssisələrində müəyyən müddətdə öyrədilən, tərbiyə və inkişaf imkanına malik olan, təlimin həm zəruri şərti, həmdə nəticəsi olan bilik, bacarıq və vərdişlər sistemidir.*

İnkişaf fəlsəfi anlayışdır. Pedaqogikada isə şəxsiyyətin inkişafı, o cümlədən təsəvvürün, təfəkkürün, iradənin, diqqətin və s. Psixoloji xüsusiyyətlərin inkişafı nəzərdə tutulur.

Təlim, tərbiyə, təhsil və inkişaf anlayışlarının qarşılıqlı əlaqəsi müxtəlif istiqamətlərdə açılır. Təlim, tərbiyə zamanı təhsilin həyata keçirilməsi zamanı şagirdlər intensiv inkişaf edir.

4. Pedaqogika elminin quruluşu dedikdə onun ümumi əsasları nəzərdə tutulur. Buraya pedaqogikanın mövzusu, əsas anlayışları, vəzifələri, mənbələri, sahələri, şəxsiyyətin formalaşması məsələləri, pedaqoji proses, onun qanunauyğunluqları, qanunları, tamlığı, zidiyyətlər daxildir.

Bundan sonra pedaqogika elminin ikinci əsas bölməsi, belə demək mümkündürsə, əsas sütunlarından biri, didaktika bölməsi gəlir. Didaktika təlim və təhsil haqqında nəzəriyyədir. Bu bölməni öyrənməklə, təhsil, təlim haqqında nəzəriyyələri, onların qanunauyğunluqlarını, qanunlarını, prinsiplərini, üsullarını, təşkili formalarını, yeni təlim texnologiyalarını öyrənirik.

Pedaqogikanın digər bölməsi tərbiyə nəzəriyyəsi adlanır. Burada məktəbdə və ailədə tərbiyənin təşkili, aparılması, üsulları, prinsipləri, tərbiyənin tərkib hissələri, onların mahiyyəti, həyata keçirilməsi yolları, ailə tərbiyəsi haqqında məlumatlara yiyəylənmək mümkündür.

Pedaqogikanın digər bölməsi məktəbin idarə olunması, məktəbşünaslıq adlanır. Bu bölmədə məktəbin idarə olunması, məktəb direktorunun və onun müavinlərinin işi, məktəb sənədlərinin hazırlanması və digər məsələlər öyrənilir.

5. Ayrı-ayrı ölkələrdə ictimai, iqtisadi və siyasi quruluşun müxtəlifliyi ilə əlaqədar müxtəlif pedaqoji cərəyanlar yaranmışdır. Azərbaycan pedaqoqları təhsil sistemlərini və pedaqoji fikirləri öyrənməyə və oradakı mütərəqqi cəhətlərdən istifadə etməyə çalışırlar. Bu, təqdirəlayiq bir ənənədir. Daha geniş yayılmış bəzi pedaqoji cərəyanlara diqqət yetirək.

Praqmatizm pedaqogikası. Praqmatizm “pragmatos” yunan mənşəli sözə uyğundur, iş və ya əməl deməkdir. Praqmatizm fəlsəfi cərəyan kimi cəmiyyətdə bütün fəaliyyətin əsasını subyektiv mənada anlaşılan əməldə, təcrübədə görür. Belə bir metodoloji müddəaya əsaslanan Con Duyi, Vilyam Kilpatrik (ABŞ) və bir çox başqaları praqmatizm pedaqogikasının əsasını qoymuşlar. Həyatda məktəblilərin iştirakını təmin etmək, uşaqların marağına diqqət yetirmək və fərdi xüsusiyyətlərini nəzərə almaq, məktəbin ictimai həyatla əlaqəsini təmin etmək, tərbiyələndirici təlimə üstünlük vermək, təlimdə şagirdlərin fəallığına nail olmaq praqmatizm pedaqogikasının başlıca xüsusiyyətləridir. Vurğulayaq ki, praqmatizm pedaqogikası təcrübəni geniş ictimai, istehsalat təcrübəsi kimi deyil, ətraf mühitlə şəxsin təması mənasında başa düşür. Məsələn, praqmatizm pedaqogikası təlimin

məzmununu və ya əxlaq tərbiyəsinin məzmununu uşaq təcrübəsinə, uşaq müşahidəsinə əsasən müəyyənləşdirir [5].

C.Duyinin fikrincə, anlayışlar, ideyalar, nəzəriyyələr yalnız gündəlik praktik fəaliyyət üçün yaradıldıqda faydalı hesab oluna bilər (onun dayandığı fəlsəfə təlimə – praqmatizmə görə, həqiqət – obyektiv aləmin insan şüurunda inikasından ibarət deyildir, həqiqət odur ki, bu və ya digər konkret situasiyada insanın qolundan tutur, ona fayda verir); bütün bunlar praktika üçün "alət" rolunu oynamalıdır. Praqmatizmin məşhur nümayəndələrindən olan ("layihələr metodu"nun nəzəriyyəçilərindən biridir) qeyd edir ki, həqiqət obyektiv ola bilməz, çünki dəyişkəndir. O, tədqiqatda yalnız eksperimenti qəbul edir.

Praqmatizm pedaqogikası cəmiyyəti yeniləşdirmək üçün tərbiyəni əsas sayır. Bu pedaqogikanın ideoloqları hesab edirlər ki, tərbiyə cəmiyyəti istənilən şəkildə düzəldə bilər, məktəb cəmiyyətdən asılı deyil, əksinə cəmiyyət məktəbdən asılıdır. Onlar tərbiyədə son məqsədi, perspektivləri qəbul etmir. Onların fikrincə, məqsəd odur ki, konkret situasiyada uşağın gözlənilmədən meydana çıxan maraq və tələbi ödənilsin, uşaq özünü mövcud ictimai quruluşun tələblərinə uyğunlaşdıra bilsin. Praqmatik pedaqoqlar sübut etməyə çalışırlar ki, elmlərin əsaslarının sistematik öyrənilməsinə ehtiyac yoxdur, müəllimin borcu odur ki, konkret fəaliyyət zamanı lazım gələn bilikləri öyrətsin ("kompleks proqramları" bu ideyadan doğmuşdur).

Praqmatizm pedaqogikası özünün nedosentrizm prinsipini irəli sürmüşdür. Bunun mahiyyəti belədir: təlim-tərbiyə prosesinin əsasında məktəblinin maraq və tələbatları durmalıdır. Bu yanaşmada uşağa o qədər hüquq verilir ki, o öz vəzifələrini tamam unutmaq halına gəlir, müəllimin rolu demək olar ki, heçə endirilir [1].

ABŞ-da neopraqmatistlər (T.Brameld, H.Raqq, E.Kelli və b.) C.Duyinin cəmiyyəti tərbiyə vasitəsilə ilə dəyişmək ideyalarını daha da dərinləşdirməklə yeni pedaqoji istiqamət yaratmağa nail ola bilmişlər.

Ekzistensializm pedaqogikası. Ekzistensializm əslində fəlsəfi cərəyandır, latın sözündən (eksistentia) əmələ gəlmişdir. Mövcudluq deməkdir. Ekzistensializm fəlsəfəsinə görə ölüm adamda qayğı, qorxu, qətilik, vicdan kimi həyat təzahürləri əmələ gətirir. Bu fəlsəfə hər kəsin özünə gün ağlamasını, heç kimdən imdad gözləməməsini tələb edir. Ekzistensializm Fransada, Almaniyada, ABŞ-da daha geniş yayılmışdır. Təlim və tərbiyə işini mövcudluq fəlsəfəsi əsasında qurmağa çalışan pedaqoqlardan A.Fallinkonu (ABŞ), E.Qrizebaxı (Almaniya) və başqalarını göstərmək olar. Onlar isbat etməyə çalışmışlar ki, adamın xarakterini formalaşdıran təlim, tərbiyə deyil, şəxsin özüdür. Nə müəllim, nə də valideyn uşağın daxili aləminə nüfuz edə bilməz.

Müəllim və ya tərbiyəçinin əsas vəzifəsi uşağa əqli və əxlaqi cəhətdən hələ kamil olmadığını hiss etdirməkdən və özünütərbiyədən ibarət olmalıdır. Ekzistensializm pedaqogikasına görə, məsələn, tarix dərslərində sosial-iqtisadi münasibətləri, siyasi quruluşları öyrənməklə yanaşı, insan aqibətinə diqqət yetirmək, hissləri oyatmaq lazımdır. Ekzistensializm pedaqogikası özünütərbiyəni ailə və məktəb tərbiyəsinə, sosial mühitin təsirinə qarşı qoyur, tərbiyədə məqsədyönlülüyün və planlığı əhəmiyyətsiz iş sayır. Bu pedaqogikanın son məqsədi uşaqlarda işgüzarlıq xüsusiyyəti formalaşdırmaqdır. Praqmatizmə

möhkəm tellərlə bağlı olan cərəyanlardan biri ***neopozitivizimdir***. Bu cərəyanın pedaqoji aləmdəki nümayəndələri (V.Bretsnika (Almaniya), R.Pitres və P.Xeret (İngiltərə), L.Leqran (Fransa)) sistematik biliklərin verilməsinə qarşı çıxır, şagirdlərin "tədqiqatçılıq" bacarığını inkişaf etdirməyi ön plana çəkirlər. Əxlaq tərbiyəsi məsələlərində neopozivistlər belə bir fikir irəli sürürlər ki, guya etik problemlərin ictimai həyatla heç bir əlaqəsi yoxdur.

Neotomizm pedaqogikası. Neotomizm də fəlsəfi cərəyandır. Neotomizm yunan sözündən (neo və tomizm) əmələ gəlmişdir. Neo – yeni deməkdir. Tomizm orta əsr sxolastı Foma Akvinskinin dini nəzəriyyəsidir. Neotomistlər Foma Akvinskinin ilahiyyat nəzəriyyəsini inkişaf etdirməyə çalışmışlar. Jak Mariten (Fransa), U.Kanninham, U.Mahogen (ABŞ), M.Kazotti, M.Stefanini (İtaliya) neotomizmin aparıcı ideoloqları olmuşdur.

Neotomistlər insanın və onun ictimai həyat tərzi formalarının ilahi qüvvə tərəfindən yarandığını iddia edirlər: insan onu yaradanı daim yadda saxlamalı, ondan həya etməli, ona itaət göstərməlidir. Neotomistlərin fikrincə, dini görüş real bilikdən üstündür. Onlar dövlət məktəblərində də dinin tədris olunmasını, bütün fənlərin tədrisinə dinin sirayət etməsini istəyirlər. Onların fikrincə, xarici aləmi dərk etmək üçün elm kifayət deyil, bundan ötrü ilahiyyat, ilahi qüvvəyə qovuşmağı bacarmaq lazımdır: sonuncunu isə uşağa kilsə, ruhanilər verir; elm şüura, din isə şüuraltı hissiyyata istinad edir. Neotomistlərə görə, İsus Xristosa oxşamaq tərbiyənin məqsədi olmalıdır. Bundan ötrü hər kəs dini cəhətdən təkmilləşməli, dini adətlərə əməl etməlidir. Neotomistlər məktəbin tədris planına humanitar fənlərlə yanaşı təbiət fənlərinin daxil edilməsini də məsləhət görürlər.

Bixeviorizm ingilis sözü olub "davranış" deməkdir. XX əsrin əvvəllərində Amerikada meydana gəlmiş cərəyandır. Cərəyanın müəlliflərindən biri olan Edvard Torndayka görə, psixologiya şüuru deyil, davranışı özü üçün tədqiqat predmeti seçilməlidir. E.Torndayka görə, həm heyvanlarda, həm də insanlarda psixi proseslər assimilyasiyanın qanunları zəminində baş verir. Hər iki halda xarici proseslər situasiya və cavab reaksiyası ilə bağlı olaraq təzahür edir. E.Torndayk ideyalarını pedaqoji proseslərə tətbiq edərək "stimul – reaksiya" nəzəriyyəsini irəli sürür. Bu nəzəriyyəyə görə, müəllim təlim prosesində elə situasiya yaratmalıdır ki, şagird məqsədəuyğun cavab reaksiyası ilə çıxış edə bilsin. Yeni təlim texnologiyaları əsasında keçirilən dərslərdə motiv məhz buna xidmət edir. Motiv şagirdi cavab reaksiyası üçün hazırlayır, onu problem ətrafında fikirləşməyə, tədqiqat aparmağa sövq edir.

Pedaqoji futurologiya. Futurologiya latın sözü futurum (gələcək) və yunan sözü **logiya** (nəzəriyyə) birləşməsi olub gələcək haqqında nəzəriyyə mənasını verir. Pedaqoji futurologiya təhsilin gələcək inkişaf yollarını, məktəbin necə olacağını müəyyənləşdirməyə çalışır. Pedaqoji futurologiyanın ABŞ-da ən görkəmli nümayəndələri Q.Broudi, A.Dyajt, D.Qolberq, U.Ziqler və başqalarıdır. Onların pedaqoji fikirlərində müxtəlif fərqlər olsa da, ümumi cəhətlər də vardır. Onlar isbat etməyə çalışırlar ki, gələcəkdə "cəmiyyət məktəbsiz" olacaq, məktəblər "tədris mərkəzləri" nə, "evdə məktəblərə" çevriləcək, müxtəlif texniki vasitələrdən, xüsusən elektron vasitələrindən geniş istifadə olunacaq, fərdi təlim üstünlük təşkil

edəcəkdir; məktəbin funksiyaları qismən kitabxanaların, muzeylərin, parkların, digər mədəni-maarif və istehsalat müəssisələrinin üzərinə düşəcəkdir.

Futuroloqların fikrincə, məktəbdə verilən biliklər tez köhnəlir, mədəni-maarif və istehsalat müəssisələrində məlumatlar isə gənclik üçün daha maraqlı olur. Futuroloqların təsəvvüründə gələcəyin təhsili fərdi təlim əsasında qurulmalıdır.

Konstruktivizm XX əsrin ikinci yarısında amerikalı pedaqoqlar Kappan, Əbdəl-Həqq, Skarf-Siter, Makkenin və başqaları tərəfindən irəli sürülmüşdür. Konstruktivizm mahiyyətcə, əsas prinsipi yeni biliklərin, ideyaların əvvəlcədən bildiyimiz ideyaların sintezi yolu ilə əldə edilməsi haqqında nəzəriyyədir. Bu, o deməkdir ki, bilik passiv olaraq alınmır. Bu, insanların necə öyrənməsi haqqında tədqiqata əsaslanan təlimə bir yanaşmadır. Bir çox tədqiqatçılar deyirlər ki, hər bir fərd biliyi başqalarından almaqdan daha çox onu özü "qurur, yaradır". Konstruktiv öyrənməyə necə nail olmaq haqqında bir sıra fikirlər vardır, lakin əksər təhsil işçiləri inanırlar ki, şagirdlər mücərrəd anlayışları araşdırmalar, mühakimələr və müzakirələr vasitəsilə daha yaxşı dərk edirlər. Yəni, öyrənənlərin beyni müəllimin üzərində yazdığı daş, yazı taxtası deyildir.

Bəzi pedaqoji ədəbiyyatda konstruktivizmə biliyin təbiətin və insanların necə öyrəndiklərinin izahını verən epistomologiya kimi yanaşılır.

Konstruktivizmin növlərinə pedaqoji ədəbiyyatda yer verilir: 1) Pyajenin psixoloji konstruktivizmi; 2) L.Vıqotskinin sosial konstruktivizmi.

Pyajenin psixoloji konstruktivizminin mahiyyətində təlimin məqsədinə uyğun şagirdin maraq və ehtiyaclarının dəstəklənməsi durur. Bu yolla tədqiqat obyektinə çevrilən şagirdin fərdi idraki inkişafı təmin olunur. L.Vıqotskinin sosial konstruktivizmi sosial transformasiya üçün təhsilə əsaslanır, sosial-mədəni kontekstdə fərdin yerləşdiyi (əhatə olunduğu) mühitin onun inkişafındakı rolunu əks etdirir. Etibarlı inkişaf zonası kimi xarakterizə olunan mühit şagirdlərin formalaşmasının bəzisi kimi göstərilir. Fərdi inkişaf mədəni qaydaların qrup tərəfindən paylaşdırıldığı və nəticədə fərd tərəfindən özününküləşdirilən sosial qarşılıqlı əlaqələr nəticəsində yaranır. Şagirdlər bilikləri mühitlə qarşılıqlı əlaqədə əldə edirlər. Bu zaman həm fərd, həm də mühit dəyişir. Tədqiqatın obyekti fərdlə sosial və mədəni mühit arasındakı dialektik münasibətlərdir.

1950-ci illərdən başlayaraq qərb ölkələrində, o cümlədən İtaliyada, Fransada, ABŞ-da, bir sıra digər ölkələrdə müxtəlif pedaqoqlar birləşərək pedaqoji dərgilər, toplumlar, jurnallar çap etdirməyə başlamışlar. Onlar təlim, tərbiyə və təhsil sahəsində apardıqları tədqiqat işlərinin nəticələrini həmin informasiya vasitələri ilə təşviq edirlər. ABŞ-da U.Adler, U.Foster, P.Krosser, İngiltərədə B.Saymon, M.Morris, Fransada R.Harodi, İ.Konyo planlı və məqsədyönlü təsir göstərməyin zəruriliyini əsaslandırır, demokratik məktəb sistemi uğrunda mübarizə aparır, icbari təhsilin müddətini uzatmağı tələb edirlər. Onların fikrinə görə, uşağın imkanlarını, qabiliyyətlərini tərbiyə şəraitindən ayırmaq və ayrılıqda nəzərdən keçirmək qeyri-elmi yoldur.

II Mövzu: Pedaqogikanın sahələri, digər elmlərlə əlaqəsi, mənbələri və tədqiqat metodları

Plan:

1. **Pedaqogikanın əsas sahələri**
2. **Elmlər sistemində pedaqogikanın yeri və onun başqa elmlərlə əlaqəsi**
3. **Pedaqogika elmində metodologiya anlayışı**
4. **Pedaqogikanın elmi-tədqiqat metodları.**
5. **Pedaqogika elminin mənbələri**

ƏDƏBİYYAT:

1. **A. Abbasov "Pedaqogika" Bakı: Mütərcim 2010; səh. 17-59**
2. **N. Kazımov "Məktəb pedaqogikası" Bakı 2009. səh.18-31**
3. **Qasımova L.N., Mahmudova R.M. pedaqogika. Mühazirə kursu. Bakı, 2003, səh. 15-31**
4. **Həsənov A.M., Ağayev Ə.Ə. Pedaqogika. Bakı: Nasir, 2007. səh. 38-49**
5. **Hüseynzadə R.L., İbrahimov F. Pedaqogika. Bakı, 2012**
6. **Ağayev Ə.Ə. və b. Pedaqogika. Bakı, 2006. səh. 5-11**

1. Vaxtilə fəlsəfənin və sosiologiyanın tərkibində olan, bir müddətdən sonra ondan ayrılan və getdikcə müstəqil elmə çevrilən pedaqogika inkişaf edərək bir çox şaxələrə ayrılmaqdadır. Pedaqogikanın 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 təcrübi informasiya toplamış və hazırda şaxələnmiş elmi biliklər sisteminə çevrilmişdir, başqa sözlə, müasir pedaqogika təhsil, təlim, tərbiyə haqqında elmlər sisteminə çevrilmişdir. Pedaqoji elmin sahələri arasında ardıcıl, sıx əlaqə vardır. Onların hamısı insanı öyrənir, onun təhsil-tərbiyə problemlərini tədqiq edir, praktika üçün tövsiyələr işləyib hazırlayır. "Pedaqogika elminin arxitekturasının özünəməxsusluğu, təkrarolunmazlığı məhz təbiətin ən ali varlığı olan insanın özünün dünyaya gəlməsi ilə və ya sosiallaşması prosesində düçar olduğu qeyri-normal hadisələrlə şərtlənir" .

Pedaqoji elm sahələrinin müxtəlifliyi insanların əqli, görmə, eşitmə, nitq və s. imkanlarının müxtəlifliyi ilə də bağlıdır.

Pedaqoji elmlər sisteminə aşağıdakılar daxildir:

Məktəbəqədər pedaqogika məktəb yaşına çatmamış uşaqların tərbiyə və təlim məsələlərini öyrənir. ***Ümumtəhsil məktəbinin pedaqogikası*** digər pedaqoji elm sahələri üçün elmi bazadır, o məhz ümumi pedaqogikadır (ümumtəhsil məktəbi bütün dünyada kütləvi məktəbdir, o, təhsil sisteminin əsasını təşkil etdiyindən həmin sistemin həlqələri – ilk peşə təhsili, subbakalavr təhsili, ali təhsil onun üzərində qurulur). ***Xüsusi pedaqogika*** (defektologiya) fiziki və əqli cəhətdən qüsurlu olan uşaqların (həm də yaşlıların) inkişafının psixofizioloji

xüsusiyyətlərini, onların təlim-tərbiyəsinin nəzəri əsaslarını, prinsiplərini, üsullarını, təşkili formalarını və vasitələrini işləyib hazırlayır. Xüsusi pedaqogikanın da sahələri vardır: *surdopedaqogika* – lal və karların, *tiflopedaqogika* – kor və zəif görənlərin, *oliqofrenopedaqogika* – ağıldan kəmlərin, *loqopediya* – nitqi qüsurlu olanların təhsili və tərbiyəsi məsələlərini öyrənir. ***Fənlərin tədrisi metodikası*** təlim qanunauyğunluqlarının ayrı-ayrı fənlərin tədrisinə tətbiq edilməsi xüsusiyyətlərini tədqiq edir, onun optimal metodlarını və vasitələrini öyrənir. ***Peşə metodikası*** konkret peşə fəaliyyətinin qanunauyğunluqlarını öyrənir, nəzəri ümumiləşdirmələr aparır, insanın təhsilinin prinsiplərini və texnologiyasını işləyib hazırlayır. Tədqiqatçılar peşə sahəsindən 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 tərbiyəsi məsələlərini öyrənir. ***Pedaqogika tarixi*** müxtəlif dövrlərdə pedaqoji nəzəriyyələrin və məktəb tarixinin inkişaf qanunauyğunluqlarını öyrənir. Pedaqogika tarixini öyrənmədən bəşəriyyətin təhsil-tərbiyə tarixini izləmək, onu təhlil etmək, tarixi-pedaqoji irsin inkişafındakı müsbət və mənfi meyilləri üzə çıxarmaq mümkün deyildir. ***Müqayisəli pedaqogika*** təhsil və tərbiyə sistemlərinin fəaliyyətinin və inkişafının qanunauyğunluqlarını müxtəlif ölkələrlə müqayisəli şəkildə öyrənir. ***Ailə pedaqogikası*** ailədə uşaqların tərbiyəsinin düzgün təşkili, ailədə düzgün münasibətlərin yaradılması, ailə ilə məktəb və digər tərbiyə müəssisələri arasında səmərəli əlaqə yaradılması, cəmiyyətlə ailənin tərbiyəvi təsirlərinin əlaqələndirməsi, bunların insanların həyata hazırlanması işinə təsiri və digər ailə, övlad problemlərini araşdırır. ***Hərbi pedaqogika*** hərbi məktəblərdə, ali hərbi məktəblərdə, hərbi akademiyalarda, adi ali təhsil müəssisələrinin hərbi kafedralarında, hərbi hissələrdə, orta məktəblərdə, orta ixtisas məktəblərində gənclərin hərbi hazırlığı, hərbi təlimi, tərbiyə və təhsilini tədqiq edir. ***Xalq pedaqogikası*** xalqın əsrlər boyu topladığı təcrübə əsasında yaranmış müdrik fikirlərdir ki, bu fikirlər insanların təlim və tərbiyəsi, davranışı, insanlara, ətraf aləmə düzgün münasibəti üçün xalq tərəfindən qəbul edilmiş əxlaqi, etik, estetik normalardır. Xalqın müdrik fikirləri folklor nümunələrində, xalqın adət və ənənələrində öz əksini tapmışdır. ***Korreksiyaedici pedaqogika*** sosial-psixoloji cəhətdən qüsurlu uşaqların diaqnostikası, profilaktikası və bərpası üzrə aparılan pedaqoji, psixoloji, metodoki işlərin məcmusunu özündə birləşdirir və buna uyğun həmin uşaqların təlıim və tərbiyəsini təşkil edir. ***İstehsalat pedaqogikası*** müxtəlif istehsalat müəssisələrində, idarə və təşkilatlarda aparılan tərbiyə işləri, texniki inkişafla bağlı yeni əmək və təlim bilik, bacarıq və vərdişlərinin formalaşdırılması və digər pedaqoji problemləri araşdırır. ***Gender pedaqogikası*** son dövrlərdə pedaqogikamıza daxil olmuşdur. Gender ingilis dilində “Genius” sözündən olub “cins” deməkdir. Gender kişi ilə qadın arasındakı fərqlərin bioloji deyil, sosial tərəflərini, fərqlərini öyrənir. Bu fərqlər kişi və qadının cəmiyyətdə fəaliyyətində, davranışında, mental və emosional xüsusiyyətlərində özünü büruzə verir. Gender pedaqogikası kişi və qadın arasında sosial bərabərliyin pedaqoji, psixoloji, əxlaqi, mənəvi problemlərini işləyib tədqiq edir. Gender pedaqogikası təlim və tərbiyə

prosesində oğlan və qızların gender sosiallaşması xüsusiyyətlərini öyrənir. Pedaqoji prosesdə gender münasibətlərinin nəzərə alınması təlim və tərbiyənin keyfiyyətinin yüksəldilməsində və səmərəli təşkilində mühüm amildir. ***Yaş peda-qogikası*** isə müxtəlif yaş dövrlərində təlim və tərbiyə məsələlərini öyrənir və ona müvafiq olaraq pedaqoji prosesi qurur. ***Yaşlıların pedaqogikası*** – pedaqoji elmin bir sahəsi olub yaşlı insanların təlimi, tərbiyəsi, təhsili və özünütəhsilinin pedaqoji cəhətdən məqsədyönlü, planlı, sistemli şəkildə müxtəlif formalarda təşkilidir. Buna androqoqika da deyilir. ***Tibbi pedaqogika.*** Pedaqogikanın bu sahəsi tibbin hüdudunda təşəkkül taparaq formalaşır. Uşaq və yeniyetmələr arasında xəstəlik hallarının olması bu istiqamətdə səhiyyənin məqsədyönlü fəaliyyət göstərməsini tələb etdiyi kimi, belə uşaqların təhsilinin də təşkilini zərurətə çevirir. Beləliklə, qoruyucu təhsil-tərbiyə konstruksiyalarının işlənib hazırlanması təxirəsalınmaz vəzifə kimi qarşıda durur. Tibbi pedaqogikanın predmetini xəstə və halsız şagirdlərlə müəllimlərin təlim-tərbiyə fəaliyyətinin sistemi təşkil edir. Deməli, müalicə və təhsilin səmərəli şəkildə uzlaşdırılması tələbatı öz-özlüyündə meydana çıxır və beləliklə, tibbi-pedaqoji elmin inteqrasiyası baş verir. Tibbi pedaqogikanın faydalılığını artırmaq üçün alimlərin və praktik işçilərin ikili təhsilə (tibbi və pedaqoji) yiyələnmələri məqsədəuyğundur. ***İslah-əmək pedaqogikası (və ya "Pentensiar pedaqogika")*** islah əmək kolonoyalarında həbs olunmuş şəxslərin yenidən tərbiyə olunması üçün pedaqoji yanaşmaların nəzəri və praktik əsaslarını öyrənir, burada onların təhsilinin və tərbiyəsinin təşkili məsələlərini araşdırır.İslah-əmək pedaqogikası hüquq elmləri ilə daha sıx bağlıdır. Pedaqoji ədəbiyyatda daha fərqli pedaqogika sahələrinə də rast gəlmək olur. ***Humanistlik pedaqogikası*** 1950-ci illərin sonu 1960-cı illərin əvvəllərində ABŞ-da yaranmışdır. Humanistlik peda-qogikası əvvəlcə humanistlik ideyalarının ifadəsi kimi meydana gəlmiş və müasir tərbiyə metodlarının nəzəri və praktik istiqamətlərini özündə əks etdirmişdir. Qərbdə onun ən fəal nümayəndələri kimi K.Rodjere, R.Bart, Ç.Ratboun və başqalarını göstərmək olar. Humanistlik pedaqogikasının əsas qayəsi təhsilə, şəxsiyyətə qayğılı münasibət, təhsildə və təlimdə avtoritarizmi dəf etmək, şagirdlərin bilikləri, bacarıq və vərdişləri mənimsəmə prosesinə emosional rəng qatmaqdır. Humanistlik pedaqogikasında təmənnasız yardım etmə, pay vermə, bağışlama, həvəsləndirmə və rəğbətləndirmə kimi formalara üstünlük verilir. Humanistlik pedaqogikası qabiliyyətli, istedadlı, talantlı uşaqların üzə çıxarılması, inkişaf etdirilməsi, forma-laşdırılması ilə məşğul olmaqla yanaşı, sahibsiz, kimsəsiz və şikəst uşaqlara da yardım edilməsini həyata keçirdiyi işlərin ən mühüm tərkib hissələrindən biri hesab edir. ***Antropedaqogika*** insanın bütün həyatı boyu təhsil, tərbiyə və inkişafı prosesi ilə bağlı yaranmışdır.İnsanın fasiləsiz tənsil alması problemlərini öyrənir. ***Bərpa pedaqogikası*** uşaqların intellektual fəaliyyətinə mane olan amillərin aradan qaldırılmasını öyrənir. Elmi-texniki tərəqqi dövründə informasiya axınının idarə olunması və yetişən nəslin nümayəndələrinin informasiya aləminə daxil edilməsi məqsədilə yaradılan pedaqogikaya informatika-kibernetika pedaqogikası deyilir. Qızların mənəvi-əxlaqi normalarının saflaşdırılmasına xidmət edən pedaqogika ***feminist pedaqogika***, oğlanların əxlaqi-mənəvi normalarının saflaşdırılmasına yönələn pedaqogika ***centlmen pedaqogikası*** adlanır. Pedaqogikanın göstərilən

sahələri də öz növbəsində inkişaf edərək şaxələnir, inkişaf edir və daha yeni pedaqogikalar meydana gəlir.

2. Bütün elm sahələri ilə pedaqogikanın əlaqəsi var. Müxtəlif tədris müəssisələri üçün tədris planlarının, tədris proqramlarının və dərsliklərin işlənməsində, ayrı-ayrı fənlərin tədrisində, müəssisə, idarə və təşkilatlarda tərbiyə işinin nizama salınmasında digər elmlərlə pedaqogikanın əlaqəsi özünü daha qabarıq göstərir. Bütün elmlərdə pedaqogikanın qarşılıqlı əlaqəsini burada səciyyələndirmək mümkün deyil. Pedaqogikanın yalnız fəlsəfə, psixologiya və fiziologiya ilə əlaqəsini nəzərdən keçirək.

Pedaqogikanın fəlsəfə ilə əlaqəsi. Akademik S.Xəlilov pedaqogika ilə fəlsəfənin əlaqəsi ilə bağlı yazır: "...pedaqogika süni surətdə fəlsəfədən ayrılmış və metodoloji təməlindən məhrum olmuşdur. Bunu ağıllı pedaqoqların özü də etiraf edir... təhsil prosesinin öz içərisində empirik bazada toplanan müşahidələrin ümumiləşdirilməsindən yaranan qondarma pedaqoji "nəzəriyyələr" əslində tətbiqi fəlsəfənin bir sahəsi olan pedaqogikanın yerini tutmağa çalışır, psevdopedaqoji təlimlər meydana çıxır. Nəticədə pedaqoji fikrin həqiqi böyük missiyası yaddan çıxır, insan arxa plana keçir və təhsil bir növ özü-özünün məqsədinə çevrildiyindən pedaqogika da ənənəvi təhsil prosesinin həndəvərindən kənara çıxa bilmir." [3] F.Paulsen göstərir ki, pedaqogikanı bir elm olaraq fəlsəfədən ayırmaq mümkün deyil. Psixologiyasız və etikasız, o, öz təməlindən ayrı düşür. Bu fənlər də öz növbəsində metafizika və idrak nəzəriyyəsindən ayrılmazdır." Yaxud sovet pedaqoqu P.S.Qureviç İqor İlinskinin "Təhsil inqilabı" kitabı haqqındakı rəydə deyir: "Təhsilin problemləri bizi mürəkkəb fəlsəfi düşüncələr sisteminə cəlb edir. Pedaqogika və tərbiyə tarixi ilə bağlı bir çox tədqiqatçıların çatışmazlığı bundadır ki, onların müəllifləri təhsilə baxışlar kompleksini, fəlsəfi və psixoloji düşüncənin ümumi axarından ayırırlar. Ona görə də, pedaqogika tarixi müxtəlif didaktika üsullarının sadalanmasından ibarət olur. Lakin, axı bu üsullar özü konkret bir dövrdə doğulmuşdur və özündə zamanın dünyagörüşü təsəvvürlərinin izini əks etdirirlər." Sadalanan fikirlərə ümumiləşmə xarakteri daşıyan mülahizələrində S.Xəlilov göstərir ki, istər insanın tərbiyəsi, istərsə də həyat üçün hazırlanması bilik və bacarıqlara yiyələnməsi məsələləri insan və cəmiyyət, insan və dünya problemlərinin tərkib hissəsidir. Təsadüfi deyildir ki, bu məsələlərə ənənəvi olaraq məhz filosofların əsərlərində müraciət edilmişdir. Yeni dövrə qədər tərbiyə məsələləri də, didaktika problemləri də məhz filosoflar tərəfindən hazırlanmışdır. Pedaqogikanın nisbi müstəqil bir elm sahəsi kimi formalaşması ilk növbədə filosoflardan Y.A.Komenskinin, J.J.Russonun, C.Lokun yaradıcılıqları ilə bağlıdır. İ.Kantın "Pedaqogika haqqında", "Maarifləndirmə nədir?" – sualına cavab", "Antropoloji didaktika" əsərlərində, Hegelin "Gimnaziya direktorunun çıxışları", "Universitetdə fəlsəfənin tədrisi", "Gimnaziyalarda fəlsəfənin tədrisi" əsərləri müasir kurikulum probleminin metodoloji əsaslarını təşkil edir. Pedaqogika ilə fəlsəfə arasında qarşılıqlı münasibətə dair əsasən üç mövqe vardır. Bəziləri (P.Narton, F.Paulsen, Q.Gerşensteyner, S.Y.Volfson və başqaları) pedaqogikanı "tətbiqi fəlsəfəyə" müncər edirlər. Onlar haqlı olaraq düşünürlər ki, fəlsəfənin sahələri olan etika-estetika, məntiq və s. ictimai həyatın sahələrini, o cümlədən təlim və tərbiyə məsələlərini də əhatə edir. Lakin onlar bu düzgün fikirdən belə bir

səhv nəticə çıxarırlar ki, fəlsəfə tərbiyə işinin məqsədini, pedaqogika isə onu həyata keçməyin yollarını müəyyənləşdirir. Buna görə də onlar pedaqogikanı tətbiqi fəlsəfə adlandırırlar. Belə çıxır ki, pedaqogikanın əsalarını və qanunauyğunluqlarını fəlsəfədə axtarmaq lazımdır. Bu mövqe ilə razılaşmaq olmaz. Başqa bir qrup mütəxəssislərə (Z.Freyd, G.Max, E.Meyman, İ.Krecmep, P.P.Blonski, A.P.Pinkevic və başqaları) görə, fəlsəfə ilə pedaqogikanın əlaqəsi olmalıdır. Bu qrupa aid olan mütəxəssislər pedaqoji qanunauyğunluqları fəlsəfədə axtarmağın düzgün olmadığını əsaslandıraraq psixologiyaya meyl etmiş və düşünmüşlər ki, pedaqogikanın başlıca dayağı psixologiya olmalıdır. Pedaqogikanı fəlsəfədən ayırmaq cəhdi uğursuzdur. Çünki humanitar elm olan pedaqogika metodologiyasız keçinə bilməz. Təlimin, təhsilin, tərbiyənin və inkişafın çox problemlərini metodoloji dayaqsız həll etmək mümkün deyil. Üçüncü E.İ.Monoszon N.K.Qonçarov, F.F.Korolyov, B.P.Yesipov və başqaları aid edilir. Onlar bir çox halda fəlsəfi müddəaları mexaniki şəkildə pedaqogikaya gətirirlər [orada]. Dialektik materializmə istinad edən pedaqoqları (N.M.Kazımov, B.A.Əhmədov, F.N.İbrahimov və başqalarını) dördüncü qrupa aid etmək olar. Dialektik materializmə istinad edən pedaqoqlar təlim, tərbiyə, təhsil və inkişaf məsələlərini konkret şəraitlə əlaqədar nəzərdən keçirirlər. Onların fikrincə, məsələn, pedaqoji prosesin səmərəlilik dərəcəsi konkret şəraitdən də asılı olur. Eyni üsulun səmərəsi bir şəraitdə çox, başqa şəraitdə az ola bilər. Yaxud dialektik materializmə istinad edən pedaqogika həm təlim və tərbiyə prosesini, həm də uşağı əqli-şüuru inkişafda nəzərdən keçirir. Uşaq daim inkişafda olduğundan və ətraf mühit amillərinin ona təsiri dəyişdiyindən tərbiyəvi təsirlər də başqalaşmış olur. Dialektik materializmə əsaslandıqda pedaqoji prosesin hərəkətverici qüvvələrini və qanunauyğunluqlarını onun özündə axtarmalı oluruq. Dialektik materializm həm də təhsil və pedaqoji fikir tarixi məsələlərinin təhlili və öyrənilməsinə düzgün yanaşmağa imkan verir: hər pedaqoji nəzəriyyəyə və ya fikrə onun yarandığı şəraitlə əlaqədar qiymət vermək lazım gəlir.

Pedaqogikanın fiziologiya ilə əlaqəsi. Bu əlaqə müxtəlif istiqamətlərdə başa düşülür. Bəzi mütəxəssislərin fikrincə, təlim və tərbiyə məsələləri bioloji faktlardan çıxış etməlidir. Guya sinir fəaliyyəti haqqında elm olan refleksologiya pedaqogikanın əsasını təşkil etməlidir. Bu cərəyanın tərəfdarları bütün pedaqoji hadisələri "stimul-reaksiya" formuluna uyğun izah etməyə çalışırlar. Onlar güman edirlər ki, pedaqogika uşağın fəaliyyətini idarə edən stimullar sistemini işləyib hazırlamalıdır. Belə bir sistem isə uşaq fəaliyyətində şüurluluq ünsürlərini məhdudlaşdırır. Bu səbəbdən də refleksoloji yanaşma düzgün sayıla bilməz. Pedaqogikada refleksoloji yanaşmanın birtərəfliliyini başa düşən digər qrup mütəxəssislər pedaqogikanı biologiyadan ayırmağa səy göstərmişlər: onlar inandırmağa çalışırlar ki, biologiyanın pedaqogikaya heç bir dəxili yoxdur və pedaqogika öz işini bioloji biliklərə istinad etmədən qurmalıdır. Ali sinir sistemi fəaliyyətinə dair elmi fiziologiyadan və genetikadan ayrı salmaq cəhdi bir sıra pedaqoji problemlərin düzgün həllinə mane olur, təlim və tərbiyədə irsi əlamətlərin rolunu inkar edir, uşaq qabiliyyətlərinin üzə çıxarılması və formalaşdırılması prosesi çətinləşdirir. Pedaqoji hadisələri yalnız bioloji qanunauyğunluqlar zəminində izah etmək cəhdi də, bu hadisələri fiziologiyasız və genetikasız

nəzərdən keçirmək cəhdi də eyni dərəcədə səmərəsizdir. Pedaqogika uşağın əqli, həm də fiziki inkişaf qanunauyğunluqlarına dayanmalıdır. Pedaqoji hadisələrin qanunauyğunluqları fizioloji qanunauyğunluqlarla müncər edilə bilmədiyi kimi, bu qanunauyğunluqlar da inkar edilə bilməz.

Pedaqogikanın psixologiya ilə əlaqəsi. Pedaqogika ilə psixologiyanın əlaqəsini təmin edən insanın psixikasıdır: psixikanı hər iki elm tədqiq edir. Psixikanın inkişaf qanunauyğunluqlarını və mərhələlərini əsasən psixologiya, təlim və tərbiyə zamanı, psixikanı maksimum inkişaf etdirməyin yollarını isə əsasən pedaqogika öyrənir. Təlim-tərbiyə zamanı psixikanın dəyişməsi pedaqogikada onların səmərəlilik dərəcəsini isbat edən başlıca meyarlardan biridir. Təlim və tərbiyə zamanı uşaqların psixikasında baş verən dəyişikliklər nə qədər dərindən öyrənilir və nəzərə alınırsa, çıxarılan nəticələr və verilən məsləhətlər bir o qədər əsaslı olur. Psixikanın, yəni qavrayışın, təxəyyülün, təfəkkürün, iradənin, diqqətin və digər psixi proseslərin və psixi xüsusiyyətlərin necə formalaşdığına psixologiya cavab verirsə, pedaqogika onları nəzərə alaraq nə öyrətmək, nə vaxt və necə öyrətmək suallarına cavab verir. Pedaqogika psixoloji biliklərə istinad etdiyi kimi, psixologiya da pedaqoji bilikləri nəzərə alır. Pedaqogika və psixologiya bir-birinin köklü müddəalarını; pedaqogika uşaq psixikasını, psixologiya isə pedaqogikanın təlim və tərbiyə nəzəriyyəsini; pedaqogika psixikanın inkişaf nəzəriyyəsini, psixologiya isə psixikanın inkişafında təlim və tərbiyənin roluna dair nəzəriyyəni və s. nəzərə alır. Təhsillə bağlı nə nəzəri, nə də praktik problemlərin həlli baxımından pedaqogika və psixologiyanın əlaqəsini nəzərə almamaq mümkün deyildir. Ə.Paşayev və F.Rüstəmov yazır: "Biz bu qarşılıqlı asılılığı obrazlı şəkildə belə ifadə edirik: pedaqogika psixologiyasız "kasıbdır", psixologiya isə pedaqogikasız "acdır". 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 qanunauyğunluqlarını bilmək şərtdir." Akademik M.Mehdizadə yazırdı ki, bu problem də çox mürəkkəbdir, böyükdür, mühüm və zəruri olan bir çox məsələni əhatə edir. Onların nəzərə alınması və onlara əməl olunması təlim-tərbiyə prosesinin səmərəliliyini yüksəldir. Son vaxtlarda pedaqoji psixologiya onları daha çox işıqlandırmağa başlamışdır, lakin təəssüf ki, bu sahədə iş ləng gedir, məlum psixoloji tövsiyələr ləng tətbiq edilir, çünki kifayət qədər aydın şəkildə şərh edilmir. L.T.Oxotina yazır: "Çox müəllimlər və metodistlər deyirlər ki, psixoloji əsərləri çətin oxumaq olur. Bu sözlərin əsası vardır. Təlim-tərbiyənin psixoloji məsələlərinin heç də hamısı axıradək həll edilməmişdir, bir çoxu hələ mübahisəlidir və müəllimlər nəyi yalnız nəzərə almaq, nəyi isə fəaliyyətə rəhbərlik kimi qəbul etmək lazım gəldiyini asan müəyyən edə bilmirlər." Həmin nöqsanları aradan qaldırmaq üçün bu istiqamətdə tədqiqatları genişləndirmək, pedaqoji kadrların psixoloji hazırlığını yüksəltmək, təhsil prosesində psixoloji tövsiyələrdən istifadə etmək işində təcrübə mübadiləsi həyata keçirmək lazımdır. Pedaqoji və psixoloji fikir tarixindən görünür ki, tərbiyə haqqında nəzəriyyələr, adətən, psixika haqqında nəzəriyyələrə uyğun gəlmişdir. Bu, tamamilə təbii hadisədir və səhv qənaət üçün əsas olmamalıdır. Pedaqoji tədqiqatlarda psixoloji eksperimentin faydasını nəzərə alan bəzi mütəxəssislər yanlış olan belə bir nəticəyə gəlmişlər ki,

guya bütün pedaqoji qaydalar psixoloji tədqiqata əsaslanmalıdır. Xüsusi vurğulayaq ki, pedaqogikanı psixologiyanın yedəyinə bağlamaq yolverilməzdir. Bir sıra psixoloqlar (B.M.Teplov, L.S.Vıqotski, S.A.Rubinşteyn, L.V.Zankov və başqaları) eksperimental yolla isbat edə bilmişlər ki, xüsusi təşkil edilən təlim və tərbiyə vasitələri ilə uşaqlarda psixikanın, qabiliyyətlərin inkişaf sürətini artırmaq mümkündür.Təfəkkürün xüsusiyyətlərinə müəllimin bələd olması da təlimin müvəffəqiyyətini təmin edən əsas amillərdəndir. Psixologiyada isbat olunmuşdur ki, ***məntiqi təfəkkürü bir sıra amillər səciyyələndirir: ardıcıllıq, tənqidilik, müstəqillik, oxşar və fərqli cəhətləri üzə çıxartmaq, ümumiləşdirmələr etmək, öz nəticəsinin düzgünlüyünü isbat etmək və s.*** Təfəkkürün əlamətlərindən hali olan və onları öz işində tətbiq edən müəllim şagirdlərində məntiqi təfəkkürün inkişafını təmin edə bilir. Bu cür faktları nəzərə alan pedaqogika həm psixikanın öz daxili qanunları üzrə inkişaf etdiyini söyləyən nəzəriyyəni, həm də psixikanın dəyişməsini başdan-başa mühitin təsiri ilə izah edən nəzəriyyəni birtərəfli hesab edir; psixikanın inkişafına şəxsin daxili mənəvi imkanları ilə ətraf mühit amilləri də, onun fəaliyyəti də güclü təsir göstərir. Buna görə də pedaqogika uşaqların fərdi və yaş xüsusiyyətlərini, qabiliyyətlərini üzə çıxarmağı və nəzərə almağı, onların fəaliyyət növlərini və üsullarını müəyyənləşdirməyi zəruri hesab edir. Pedaqogikanın məntiq, sosiologiya, gigiyena və bir çox digər elmlərlə də qarşılıqlı əlaqəsi vardır. Pedaqogika nəinki başqa elmlərin nailiyyətlərinə, həm də bütün digər elmlərə, onların inkişafına təkan verir. Pedaqogikanın digər elmlərlə qarşılıqlı əlaqəsi sayəsində tamam yeni elm sahələri də yaranır. Pedaqogika elminin digər elmlərlə təmasda inkişafı o demək deyildir ki, guya pedaqoji bilikləri başqa elm sahələrində axtarmaq lazımdır, hansı ki vaxtı ilə K.D.Uşinskinin "Antropologiya" əsərində belə meyl qabarıq şəkildə ifadə edilmişdir. Pedaqogikanın digər elmlərlə əlaqələrini aşağıdakı kimi xülasə etmək olar:

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

3. Elmin digər sahələrində olduğu kimi, pedaqogika üzrə tədqiqatlar da metodoloji əsasa istinad edir, ondan istiqamət alır. Bunsuz pedaqogikanı müvəffəqiyyətlə inkişaf etdirmək olmaz. Hər bir didaktik, metodik axtarışlar metodoloji əsasla idarə olunur. Bir sözlə, metodologiyaya əsaslanmadan həqiqi elmi tədqiqat aparmaq mümkün deyil. **"Metodologiya"** yunan dilində "metodlar haqqında elm" deməkdir. Metodologiya anlayışının hamı tərəfindən qəbul olunmuş tərifi yoxdur. Pedaqoji ədəbiyyatda metodologiya bəzən tədqiqatın metodik priyomlarının məcmusu, bəzən xarici aləm haqqında biliklərin əldə edilmə qaydaları, aləmin dərk olunması və yeniləşdirilməsi metodları haqqında nəzəriyyə hesab olunur. Əslində çox geniş məzmuna malik olan metodologiya rəhbər prinsiplərə istinad edən elmi tədqiqatların silahı, elmi təhlilin və sintezin

tələblərinin yerinə yetirilməsinin konkret vasitəsi rolunu oynayan nəzəri biliklər sistemidir. Pedaqoji metodologiya elmi-pedaqoji tədqiqatların əsas qaydaları, quruluşu, funksiyaları və metodları haqqında təlimdir. R.Dekarta görə, metodologiya idrak prosesinin fəlsəfi əsaslandırılmasıdır. Hegel göstərirdi ki, idrakın bu və ya digər sahəsi üçün xarakterik olan fəlsəfi metodu konkret elmlərin metodları ilə eyniləşdirmək olmaz, metod idrak prosesinin məzmunundan asılıdır. Fəlsəfə ensiklopediyasında metodologiyanın tərifi belə verilir: "Metodologiya idrakın və varlığın dəyişdirilməsi metodları, dünyagörüşü, prinsiplərin idrak prosesinə, ümumiyyətlə mənəvi yaradıcılığa və praktikaya tətbiqi haqqında fəlsəfi təlimdir". Mövcud fəlsəfi ədəbiyyatda metodologiyaya "Təbiət və cəmiyyət hadisələrinə yanaşma qaydası haqqında təlim", "Məqsədə çatmaq, müəyyən məsələni həll etmək üçün istifadə olunan metodlar haqqında təlim", nəzəriyyə, "Tədqiqat metodları haqqında təlim", metodika, "Elmin bu və ya başqa bir sahəsində tətbiq olunan tədqiqat metodlarının məcmusu", metod kimi tərif verilir. V.H.Nəsirov, Ə.B.Məmmədov metodologiyaya belə bir tərifin verilməsini məqbul saymışlar: "Metodologiya gerçəkliyin dərk olunması və dəyişdirilməsi metodları haqqında dialektik materializmin prinsiplərinin idrak prosesinə, mənəvi fəaliyyətə və praktikaya tətbiq olunması haqqında təlimdir." Maraqlı tərifl ərdən biri də N.E.Kovolyov, B.F.Sorokinə məxsusdur: "Elmlərin metodologiyası elmi tədqiqatların metodlarını və bu elmin predmetinin öyrənilməsinə yanaşma prinsiplərini öyrənən sahədir . Hər bir elmin öz tədqiqat predmeti və təbii ki, onun üçün spesifik tədqiqat metodları var. Onların xarakteri tədqiqatın qarşısında duran vəzifələrlə müəyyən edilir. Bununla belə, elmi idrakın ümumi metodologiyası da mövcuddur. Ümumelmi metodologiya hər bir elmin daxilində tədqiqat məsələlərinin işlənməsinin prinsipial əsasını təşkil edir. Ona görə də pedaqogikanın metodologiyasını ümumi metodologiyadan fərqləndirmək lazım gəlir . Pedaqogikanın metodologiyası pedaqoji nəzəriyyənin əsasları və quruluşu, pedaqoji gerçəkliyi əks etdirən biliklərin əldə edilməsinə yanaşma prinsipləri və yolları, habelə belə bilikləri əldə etmək fəaliyyəti, proqramların, məntiqi metodların, tədqiqat işlərinin keyfiyyətinin qiymətləndirilməsi haqqında sistemdir. Demək, pedaqogika elminin metodoloji əsaslarını idrak nəzəriyyəsi, cəmiyyətin inkişaf qanunauyğunluqları, insan və onun tərbiyəsi, şəxsiyyətin ahəngdar inkişafı və formalaşması, milli və ümumbəşəri dəyərlər, onların vəhdəti barədə fəlsəfi, psixoloji və pedaqoji nəzəriyyələr, onlara sistemli yanaşma təşkil edir . Pedaqoji tədqiqatların metodologiyası pedaqoji nəzəriyyənin əsas qaydaları, pedaqoji hadisələrə yanaşmanın prinsipləri və onların tədqiqat metodları, həmçinin biliklərin tərbiyə, təlim, təhsil təcrübəsinə tətbiqi haqqında biliklər sistemidir. "Pedaqoji tədqiqatların metodologiyası" dedikdə, hər hansı pedaqoji problemin tədqiqatının əsasına qoyulmuş ümumi prinsipial başlanğıc vəziyyət başa düşülür. Pedaqogikada metodologiyaya pedaqoji gerçəkliyin, yəni pedaqoji fakt, hadisə və proseslərin dərk edilməsi və dəyişdirilməsi haqqında nəzəri müddəaların məcmusu kimi baxılır... Mürəkkəb sistem olan metodologiyanın səviyyələri arasında müəyyən asılılıq mövcuddur. Bu zaman fəlsəfi səviyyə metodoloji əsas kimi çıxış edir, varlığın dərk olunması və dəyişdirilməsi prosesində dünyagörüşü rolunu oynayır. Metodologiyanın nəzəri tərəfi elmi axtarışın başlanğıc mühakiməsi kimi əsas pedaqoji

qanunauyğunluqların müəyyənləşdirilməsi ilə əlaqədardır. O, pedaqoji tədqiqatın hansı fəlsəfi, elmşünaslıq, bioloji və psixoloji ideyalarda qurulduğunu müəyyənləşdirən dünyagörüşü funksiyasını daxil edir, alınmış nəticəni izah edir, nəticə çıxarır. Metodologiyanın normativ tərəfi pedaqoji obyektlərə yanaşmanın ümumi prinsiplərinin öyrənilməsi, elmi-pedaqoji tədqiqatların ümumi və xüsusi metod və priyomlarının sistemidir. Metodologiyaya görə, idrak metodlarının əsasında təbiət və cəmiyyətin obyektiv qanunları durur. İdrak metodu yalnız gerçəkliyin obyektiv qanunlarını əks etdirdikdə elmi metod olur. Məhz elmi tədqiqat metodlarından istifadə etməklə biz biliyimizi artırırıq. Biz ətraf aləmdəki bir çox şeylərin strukturu və hərəkət tərzi haqqında məlumata bələd olmadan idrakda və təcrübədə yeni nəticələrin əldə edilməsi üçün ona yanaşma metoduna yiyələnə bilmərik. Biz müəyyən biliklərə yiyələndikdən sonra həmin biliklərin nə vaxt nisbətən tamamlanmış sistemə düşəcəyini gözləmədən yeni biliklər və nəticələr əldə etmək üçün onu tez tətbiq etməyə cəhd göstəririk. Unutmaq olmaz ki, yalnız nəticə deyil, ona aparan yol da real olmalıdır . Metodologiyanın predmeti və vəzifələrini tədqiqat metodlarının təhlili ilə məhdudlaşdırmaq yanlışlıq olardı. Buna daha geniş miqyasda yanaşan M.A.Danilov yazır ki, pedaqogikanın metodologiyası pedaqoji nəzəriyyənin çıxış vəziyyəti, əsası və quruluşu haqqında, biliklərin əldə edilməsi qaydaları haqqında, inkişaf etməkdə olan cəmiyyətdə fasiləsiz dəyişən pedaqoji həqiqəti düzgün əks etdirən məlumatlara yiyələnmə qaydası və yanaşma prinsipləri haqqında biliklər sistemidir. V.İ.Zaqvyazinski yazır: “Pedaqogikanın metodologiyası pedaqoji biliklər və onu əldə etmə prosesi haqqında, başqa sözlə, pedaqoji idrak haqqında təlimdir. Ona aşağıdakılar daxildir:

1) pedaqoji biliklər, həmçinin pedaqoji problematikanın strukturu və funksiyaları haqqında təlim;

2) metodoloji məna kəsb edən əsas, hakim, fundamental, fəlsəfi, ümumelmi və pedaqoji qayda (nəzəriyyə, konsepsiya, fərziyyə);

3) pedaqoji idrakın metodları (sözün dar mənasında metodologiya) haqqında təlim.

Beləliklə, pedaqoji metodologiya elmi-pedaqoji tədqiqatların başlanğıc (açar) vəziyyəti, strukturu, funksiyaları və metodları haqqında təlimdir” . V.İ.Zaqvyazinski metodoloji biliklərin tərkibinə aşağıdakıları daxil edir: a) ümummetodoloji və ümumelmi qanunlar, qanunauyğunluqlar, onlardan doğan pedaqoji qaydalar, pedaqoji fəaliyyətə verilən tələblər və pedaqoji fəaliyyət (məsələn, dərketmədə əksolunma və yaradıcılığın vəhdəti, idrakın subyektinin fəallığı, tərbiyənin ümumi məqsədi haqqında qayda); b) daha ümumi və əhəmiyyətli pedaqoji qanunlar və qanunauyğunluqlar, pedaqoji fəaliyyətə onlardan irəli gələn tələblər; c) pedaqoji tədqiqatların prinsipləri və metodları. Metodoloji problematika beş qrupa ayrılır ki, onların içərisində də ümumi və xüsusi metodologiyalar daha mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Elmi idrakın ümumi metodologiyası çoxdan mövcuddur. O, dialektikanın qanunlarına uyğun olaraq şeylərin və hadisələrin xassələrinə, təbiətin, cəmiyyətin, insan təfəkküründün ümumi qanunlarına, təfəkkür prosesinə və varlığın dəyişilməsinə, bütün obyektiv aləmə xas olanları açır. Bu, hər hansı hadisəyə, qarşılıqlı asılılığa sıx qarşılıqlı əlaqədə baxmaq imkanı verir. Təbiət, cəmiyyət və insan təfəkküründə baş verən bütün

proseslərə xas olan səbəb-nəticə əlaqələri daxili və xarici, mühüm və qeyri-mühüm əlaqələrdir. Pedaqoji prosesin dialektikasının bu problemləri – onun hərəkətə gətirmə qüvvəsi, nəzəriyyə və praktikanın, konkret və mücərrədin, tək və ümuminin, obyektiv və subyektivin, tədris-tərbiyə prosesinin harmoniyasının əldə edilməsi problemləridir. Onlar metodologiyanın inkişafının bütün mərhələlərinə daxil olur, hər hansı metodoloji biliklərin əsası kimi çıxış edir. Tədqiqatın pedaqogika tarixinə, onun nəzəriyyəsinə, didaktikaya, yaxud tərbiyəyə aid olmasından, nəzəri və ya empirik, fundamental və ya tətbiqi xarakter daşımasından, ümumi və ya konkret mövzuya həsr edilməsindən asılı olaraq metodoloji əsasda özünəməxsus çalarlar nəzərə alına bilər. Elmlərin metodologiyası onun elə bir sahəsidir ki, elmi-tədqiqat metodlarını və həmin elmi təmsil edən fənnin öyrənilməsinə yanaşma prinsiplərini öyrənir. Hər bir elm özünə xas olan tədqiqat metodlarından istifadə edir, onların xarakteri tədqiqatın məzmunundan və məqsədindən asılı olur. Pedaqogikanın metodologiyası elmlərin ümumi metodologiyasından nəşət edən, pedaqoji nəzəriyyənin çıxış vəziyyətinin, biliklər sisteminin inkişafı ənənələrinin öyrənilməsi, pedaqoji hadisələrə və onların tədqiqat metodları, həmçinin əldə olunmuş biliklərin tərbiyə, təlim və təhsil təcrübəsinə tətbiqi yolları haqqında elmdir . V.İ.Zaqvyazinskinin fikrincə, xüsusi pedaqoji problemlər pedaqogikanın və pedaqoji tədqiqatların özünəməxsus problemləridir. Onlara tədqiqatın problematikası haqqında məsələlər, metodoloji status qazanmış nəzəri qaydalar qrupu, elmi axtarışların nəticələrinin nəzəri biliklər sisteminə gətirilməsi, problemlərin tədqiqindən əldə edilən nəticələrin təcrübəyə tətbiqi, didaktik və metodik qruplaşdırılmaların prinsipial əsası daxildir. Müasir pedaqoji konsepsiyanın əsas əlamətlərini xarakterizə edən nəzəri müddəalar metodoloji əsaslar kimi çıxış edir. Didaktikada bu müddəalar təlimin məqsədi, mahiyyəti, quruluşu, hərəkətverici qüvvələri, perspektiv inkişafı və sairəni şərh edir. Metodoloji müddəaların çoxu didaktik prinsiplərdə əks olunmuşdur. Filosoflar göstərirlər ki, elmin strukturunun elementi olan metod nəzəriyyəyə, qanuna və qanunauyğunluğa nisbətən daha çox hərəkətdədir, dəyişkəndir. Geniş istifadə olunan xüsusi pedaqoji, ənənəvi elmi-tədqiqat metodları məlum materialın alınması, onun qruplaşdırılması və sistemləşdirilməsi, bu və ya digər münasibətlərin müəyyənləşdirilməsi mərhələsində çox faydalıdır. Onlar pedaqoji obyekt və hadisələrin keyfiyyət əlamətlərini, struktur elementlərini tapmağa və formalaşdırmağa imkan verir, empirik faktların öz-özünə toplanmasını təmin edir. Onların qiyməti bundadır. Bununla yanaşı, daha çox yəqin olur ki, yalnız ənənəvi metodlardan istifadə pedaqogikanın empirik bazisinin keyfiyyətcə kökündən dəyişərək yenidən yaranmasına, ciddi pedaqoji qanunların və nəzəriyyələrin formalaşmasına, pedaqogikasının öz proqnostik vəzifəsini həyata keçirməsinə ümid bəsləməyə imkan vermir. Təsadüfi deyildir ki, XX əsrin 80-cı illərinin elmi-pedaqoji nəşrlərində belə işlərin nəzəri səviyyəsini əhəmiyyətli dərəcədə yüksəltməyə imkan verən metodların axtarılmasına diqqət verilmişdir. Y.K.Babanski yazırdı: “Nəzəri təhlil metodları hər bir tədqiqatın nəzəri yeniliklərinin təlimin və tərbiyənin qanunauyğunluqlarına bu və ya digər dərəcədə daxil olmasına imkan verir. Nə qədər ki, pedaqogikanın qanunauyğunluqlarının onun inkişafının müasir mərhələsində əsaslandırılması vəzifələri real və zəruri olur, məhz buna görə də hər

hansı elmi tədqiqatda nəzəri metodların rolunun artmasına, hərtərəfli cəhd göstərmək lazımdır” . Pedaqoji tədqiqatların metodoloji əsası didaktikanın, tərbiyə nəzəriyyəsinin yaradıcı rolunun artmasına – elmi biliklərin sürətlə inkişafına, texnologiya və metodların yeniləşməsinə, yeni yanaşmanın tətbiqinə, pedaqoji prosesdə inteqrasiya və differensiyanın nəzərə alınmasına geniş imkanlar yaradır. Beləliklə, düzgün müəyyənləşdirilmiş metodoloji əsasın köməyi ilə pedaqoji prosesdəki gizli, qapalı, dərin, çətin, rəngarəng, mürəkkəb komplekslər həll olunur. Nəticədə insanın bir şəxsiyyət kimi formalaşması təmin olunur. Bu gün hərtərəfli, dərin pedaqoji tədqiqatların elmi nəticələri təhsilimizin uğurla inkişafına və dünya təhsil sisteminə müvəffəqiyyətlə inteqrasiya olunmasına xidmət edə bilər. Metodologiyanın ən fundamental problemi pedaqogikanın predmetinin və pedaqoji hadisələrin dərk olunması məntiqinin müəyyənləşdirilməsidir. Pedaqogikanın metodologiyası ilə tədqiqatın əsas problematikasını dəqiq müəyyənləşdirmək, metodoloji biliklərin obyekti və predmetinin məzmununu hərtərəfli əks etdirmək lazımdır. Elmi idrakın vacib sahəsi sayılan metodologiyanın obyekti olan elmi-tədqiqat prosesi isə biliyə yiyələnmə və onun praktik tətbiqi qaydasıdır. Metodologiyaya istinad etmək şəxsiyyətin inkişafının, yeni insanın formalaşmasının qanunauyğunluqlarına müvafiq olaraq onun idrakını inkişaf etdirməyə, tərbiyəsini lazımi səviyyədə qurmağa imkan verir. Pedaqoji tədqiqatın metodologiyası tədqiqatın məqsədinə və məzmununa uyğun formalaşdırılmalıdır.

4. Azərbaycanın görkəmli pedaqoqlarından olan professor Y.Ş.Kərimov pedaqoji tədqiqat metodlarının adətən iki qrupa ayrıldığını göstərir. Sözügedən qruplar belədir: məzmunla bağlı metodlar; formal metodlar. Birinci qrupa pedaqoji hadisə və proseslərin faktlarının öyrənilməsinə xidmət edən metodlar – müşahidə, təcrübi pedaqoji iş, eksperiment, müsahibə, anket sorğusu, məktəb və şagirdlərin fəaliyyətinə dair sənədlərin öyrənilməsi daxildir. Məzmunla bağlı hesab edilən bu metodların köməyi ilə öyrənilən məsələ və proseslə əlaqədar faktlar toplanır, sonra onlar təhlil-tərkib edilir, ümumiləşdirmələr aparılır, elmi cəhətdən əsaslandırılmış nəticələr çıxarılır, təhsil müəssisələrinə təkliflər verilir. Pedaqoji tədqiqat metodlarının formal adlanan ikinci qrupuna konkret pedaqoji hadisələri yüksək səviyyədə mücərrədləşdirən metodlar daxildir. Bu metodlardan istifadə edərkən tədqiqatçı hadisənin məzmununu nəzərə almadan ancaq formasına, gümanına görə bir sıra hadisələr haqqında mühakimə, əqli nəticə irəli sürür. Bu metodlara riyazi metodlar, xüsusilə hadisə və prosesləri kəmiyyətcə və kibernetik modelləşdirmə, məntiqi metodlar, nəzəri təhlil və tərkib metodları daxildir. Onların köməyi ilə pedaqogikanın predmetinin müəyyənləşdirilməsi, cəmiyyətin inkişafında tərbiyənin rolu, məktəbin inkişafının proqnozlaşdırılması və s. məsələlər tədqiq edilir. *Tədqiqat üsulları çoxdur. Onları mənbələrinə görə şərti olaraq beş qrupa bölmək olar: 1. Nəzəri tədqiqat üsulları; 2. Praktik tədqiqat üsulları; 3. Eksperimental tədqiqat üsulları. 4. Tarixi müqayisəli tədqiqat üsulları; 5. Riyazi üsullar.*

Y.Ş.Kərimov göstərir ki, nəzəri tədqiqatda beş əsas vasitədən istifadə edilir: təhlil, tərkib, onların vəhdəti, induksiya və deduksiya. Pedaqoji tədqiqatda bəzən

müəyyən pedaqoji hadisəni dərindən dərk etmək üçün onu təhlil etmək, fikrən hissələrə və əlamətlərə ayırmaq lazım gəlir. Eyni problem üzrə aparılmış müxtəlif tədqiqatlarda oxşar cəhətləri üzə çıxararaq ümumiləşdirmələr aparanda tərkib xeyli faydalı olur. Nəzəri pedaqoji ümumiləşdirmələr ən çox tərkibin məhsulu olur. Nəzəri tədqiqatda daha geniş istifadə olunan təhlil və tərkibin birliyidir. Bir çox hallarda tədqiqatçı pedaqoji hadisələrin təhlili ilə və ya tərkib olunması ilə məhdudlaşmır, hissələrə və ya əlamətlərə ayrılan pedaqoji hadisələr sonra ümumiləşdirilir, elmi anlayış yaradılır. Nəzəri tədqiqatda induksiya və deduksiya kimi vasitələrdən də istifadə edilir. Məlum olduğu kimi, induksiya elmi faktların toplanması, həmin faktlar üçün ümumi əlamətlərin üzə çıxarılması və bu əsasda ümumiləşdirmə aparılması prosesidir. Deduksiya, əksinə, ümumi pedaqoji fikir əsasında müəyyən qrup pedaqoji faktların nəzərdən keçirilməsi, həmin fikrə uyğun gəlib-gəlmədiyinin müəyyənləşdirilməsi prosesidir. Praktik tədqiqat üsulları bəzi mənbələrdə pedaqoji təcrübənin öyrənilməsi və ümumiləşdirilməsi adlanır. Pedaqoji nəzəriyyə üçün pedaqoji təcrübənin əhəmiyyəti böyükdür, bunların arasında canlı dialektika vardır. Pedaqoji nəzəriyyəni qidalandıran bir sıra praktik üsullar vardır: pedaqoji müşahidə; pedaqoji müsahibə və ya intervü; anketləşdirmə; fəaliyyət məhsullarının öyrənilməsi; pedaqoji sənədlərin öyrənilməsi . P.A.Podkorıtova metodları üç qrupa ayırır: ümumi dialektik metodlar; elmi idrakın bütün elmlərdə istifadə olunan ümumi metodları (müşahidə, təhlil, tərkib, eksperiment və s.); xüsusi (sahələr üzrə) elmi-tədqiqat metodları. Ümumiyyətlə, tədqiqat metodlarını nəzəri, empirik-nəzəri, empirik olmaqla qruplara ayırmaq mümkündür. Son dövrlərdə, müasir elmşünaslıqda daha bir qrup metodlardan – metanəzəri elmi-tədqiqat metodlarından da bəhs olunur. Qeyd edək ki, pedaqoji hadisələrin öyrənilməsinə idrak metodlarından heç də bir-birindən təcrid olunmuş şəkildə istifadə olunmur.

Nəzəri tədqiqat metodlarına ideallaşdırma, formalaşdırma və ekstrapolyasiya, abstraktdan konkretə yüksəlmə, aksiomatik metodlar daxildir.

Empirik-nəzəri metodlara təhlil və tərkib, induksiya, deduksiya, mücərrədləşdirmə və konkretləşdirmə, model və modelləş-dirmə daxildir.

Empirik metodlara isə tədqiqatla bağlı ədəbiyyatın təhlili, təhlillə bağlı məktəb sənədlərinin öyrənilməsi, məktəbəqədər yaşlı uşaqların, şagirdlərin, müəllimlərin fəaliyyətinin öyrənilməsi, müşahidə, müsahibə, pedaqoji təcrübənin öyrənilməsi, ekspert xidməti, monitorinq, təcrübi iş, pedaqoji eksperiment aiddir. Nəzəri, empirik-nəzəri və empirik tədqiqatlar sıx qarşılıqlı əlaqədə olduğundan bəzən onların metodikasından ayrıca söz açmaq, onları fərqləndirmək çətinləşir. Onların hər birində başqa metodlardan, xüsusilə müsahibə və müşahidədən istifadə olunur.

Elmi ədəbiyyatda pedaqoji axtarışlar prosesində daha çox aşağıdakı metodlardan istifadə olunduğu qeyd edilir:

1) pedaqoji hadisələrin nəzəri təhlili;
2) müşahidə;
3) müsahibə;
4) təcrübənin öyrənilməsi, ümumiləşdirilməsi;
5) eksperiment;

6) tədqiqatın nəticələrinin riyazi və statistik işlənilməsi;

7) dar pedaqoji problemlərin tədqiqində istifadə olunan xüsusi metodlar.

Sadaladığımız bu tədqiqat metodlarından bəzilərinin səciyyəvi xüsusiyyətlərinə nəzər salaq: ***Müşahidə pedaqoji tədqiqat metodu kimi.*** Pedaqoji – psixoloji tədqiqatların təşkilində ən çox istifadə olunan və geniş yayılmış metod müşahidə metodudur. Müşahidə bizi əhatə edən varlığın uzun müddət ərzində məqsədə yönəlmiş, planlı şəkildə qavranılmasıdır. Müşahidə bizi əhatə edən varlığı dərketmə mənbəyi olmaqla fikrimizə təkan verir. Adi seyretmədən fərqli olaraq müşahidə məqsədli, planlaşdırılmış bir proses olduğundan dərketmə prosesinin təminatçısı rolunu oynayır. Müşahidə zamanı şagird əşya və hadisə üzərində fikri fəaliyyət göstərir, hadisənin müəyyən cəhətini fərqləndirir, onları bir-biri ilə əlaqələndirir. Müşahidə ətraf aləm haqqında əldə olunmuş nəticə və ümumiləşdirmələrin həqiqiliyini praktikada yoxlamağa imkan verir. Ədəbiyyatda müşahidənin müxtəlif tərifl ərinə rast gəlmək mümkündür. Ensiklopediya lüğətində yazılmışdır: "Müşahidə hiss orqanlarının köməyi ilə varlığın məqsədyönlü, planauyğun şəkildə və hər şeydən əvvəl, az-çox uzunmuddətli qavranılmasının, xarici aləmin dərk olunmasının ən vacib qaydalarından biridir." Fəlsəfi ensiklopedik lüğətdə müşahidə "Fəaliyyətin vəzifələri ilə şərtlənən niyyətli və məqsədyönlü qavrayış" adlanır. Fəlsəfi baxımdan bu metod idrakın başlanğıcında durur. Y.R.Talıbov, Ə.Ə.Ağayev, İ.N.İsayev, A.İ.Eminovun "Pedaqogika" kitabında problemə elmi cəhətdən düzgün yanaşılmışdır: "Bu metod təlim və tərbiyə hadisələrini planlı şəkildə qavramaqdır. Müşahidəni uzun və qısa müddətə aparmaq olar. Müşahidə əvvəlcədən planlaşdırılır, nəyi, necə və nə üçün müşahidə etmək müəyyənləşdirilir. Müşahidə zamanı tədqiqatçı fakt və hadisələri sonradan ümumiləşdirir. Paşayev Ə.X., Rüstəmov F.A. "Pedaqogika" dərs vəsaitində müşahidəyə nisbətən geniş yer vermişlər. Onlar müşahidənin müşahidə olunan hadisə ilə bağlı düzgün nəticə çıxarmağa imkan verməsindən söz açır və onun aşağıdakı mərhələlərindən ibarət olduğunu qeyd edirlər.

"– müşahidələrin 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 obyektiv qeydiyyat qaydalarının seçilməsi (qeydiyyatı necə aparmaq);

– alınan məlumatın təhlil və ümumiləşdirilməsi (hansı nəticə alınıb)" .

H.Ə. Əlizadə "Sosial pedaqogikanın aktual məsələləri" adlı kitabında sosial pedaqogikada müşahidənin xüsusi yerindən söz açır, bu prosesdə hadisənin baş verdiyi şəraitin dəyişməsini qeyd edir. O, sosioloq R.Quliyevin "Sosiologiya" əsərindəki aşağıdakı fikirlə razılaşır: "Qarşıya qoyduğu konkret məqsədlə əlaqədar olan faktları toplayır, onları təhlil edir, müəyyən nəticələr çıxarır, imkan daxilində qanunauyğunluqlar müəyyənləşdirilir." Adi müşahidələrdən fərqli olaraq elmi müşahidə çox çətin olmaqla obyektiv nəticə almaq üçün müxtəlif şəraitdə uzunmüddətli, müntəzəm iş aparmağı tələb edir. V.İ.Zaqvyazinski elmi müşahidənin adi müşahidədən fərqini belə şərh edir:

1. Məqsədyönlülük. O, yalnız seçilmiş obyekt üzərində müşahidənin istiqamətliliyinin üstünlüyü ilə deyil, həm də onların təsvirinin müəyyən pedaqoji konsepsiyası aləminə keçirilməsi, onun anlaşılan terminoloji sistemi ilə bağlıdır. Müşahidəçi əşyanın tarixi, inkişafı və strukturu haqqında müəyyən təsəvvürə malikdir. Bu müşahidənin yalnız qavranılanın sadəcə qeydə alınması deyil, əksinə zəruri olan seçmə vasitəsi, müşahidə aparanın başa düşdüyü şəkildə ilkin şərhi qaydası kimi aparılmasına imkan verir.

2. Təhlil xarakterikliyi. Müşahidəçi ümumi mənzərədən artıq müşahidənin gedişində təhlil olunacaq, qiymətləndiriləcək və izah ediləcək ayrı-ayrı cəhətləri, elementləri, əlaqələri ayırır.

3. Komplekslilik. Bu əlamət pedaqoji bütövlüyü, tamlığı xarakterindən irəli gəlir və baxış dairəsindən onun heç bir mühüm cəhətini və ya əlaqələrini buraxmamağı tələb edir.

4. Sistematiklik. Bu əlamət müşahidə olunanın bir dəfə "şəklini çəkməklə" məhdudlaşmamağı, az-çox davamlı müşahidə əsasında statistik davamlı əlaqələri və münasibətləri, müəyyən dövr ərzində müşahidə olunanlarda baş verən dəyişiklikləri, inkişafı aşkara çıxarmağı tələb edir."

L.İ.Novikova, A.T.Kurakin müşahidə zamanı aşağıdakıları nəzərə almağı məsləhət görür:

a) müşahidə olunan pedaqoji prosesin baş verdiyi şərait, ümumi yol;

b) müəllimin fəaliyyəti, onun metod və priyomları, şagirdlərə təsir qaydaları, müəllimin şagirdlərə münasibəti;

c) şagirdlərin fəaliyyəti, əməli, hərəkəti, ətraf şəraitə, işə, bir-birinə münasibəti, müəllimin işlətdiyi metod və priyomlara reaksiya.

Professor Y.Ş.Kərimovun fikrincə, bunlardan əlavə aşağıdakıların da nəzərə alınması vacib və faydalıdır:

a) şagirdlərin yaşı (sinif), materialın məzmunu, xarakteri;

b) müəllimin nəzəri hazırlığı, şagirdlərin müəllimə münasibəti;

c) şagirdlərin müstəqil fəaliyyətə meyli .

Pedaqoji tədqiqatlarda müşahidə metodunun müxtəlif növlərindən istifadə olunur. Bəzi halda tədqiqatçı müşahidə aparan qrupun üzvü olur, bəzilərində isə kənardan müşahidə aparır. Müşahidə açıq və gizli, geniş və məhdud, sistematik və epizodik ola bilir. Geniş (və ya bütöv) müşahidə adətən obyekti tam əhatə edir. Bu zaman müşahidəçi müvafiq qanunauyğunluğu 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 müddət davam edir. Epizodik müşahidə dövrü 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 hazır gəlməməsinin, ev tapşırığını həll etməməsinin, sinifdə nizam-intizamın pozulması 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 vasitəsilə öyrənilir. Pedaqoji

müsahibəni planlaşdırmaq tələb olunur. Müsahibənin kimlərlə və nə məqsədlə aparılacağı, hansı sualların və nə üçün məhz həmin sualların veriləcəyi əvvəlcədən ətraflı ölçülüb biçilir. Bu metod əsasən 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 olunmuş 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 yazılmaqla aparılır).

Müsahibənin müəyyən növü olan intervü özünəməxsus xüsusiyyətə malikdir. Əgər müsahibə qarşılıqlı informasiya xarakteri daşıyırsa, intervüdə biri digərindən soruşur, müsahibin fikrinə təsir etməmək məqsədilə ona şəxsi fikirlərini demir. İntervü fərdlə və qrupla keçirilə bilər. Qrup şəklində intervü şagirdlər, həmin sinifdə dərs deyən müəllimlər, uşaqların valideynləri ilə keçirilə bilər. Pedaqoji tədqiqatlarda intervünün iki növündən istifadə olunur: bu və ya digər hadisəyə insanların münasibətinin aydınlaşmasına yönəlmiş fikir bildirən; fikir və hadisəni dəqiqləşdirən sənədli intervü. N.V.Kuzmina intervünü standart, yarımstandart və qeyri-standart olmaqla üç növə ayırır. Başqa tədqiqat metodları ilə müqayisədə müsahibə daha çox qeyri-müəyyən quruluşa, təşkilat formasına, nəticəyə malikdir. Ona görə də tədqiqatçı müsahibə aparmaq bacarığına yiyələnməlidir. Müsahibə o vaxt əsil tədqiqat metodu funksiyasının daşıyıcısı olur ki, müəllim-eksperimentator hər hansı problemlə əlaqədar faktik material toplamaq məqsədilə bu metoda müraciət edir. Həmin vaxt ortaya atılan məsələ ətrafında fikir mübadiləsi baş verir. Müsahibənin mükəmməl keçirilməsi müəllimdən, eksperimentatordan yüksək nəzəri, pedaqoji-psixoloji hazırlıq, onu aparma səriştəsinə yiyələnmək bacarığı tələb edir. Müsahibə zamanı xoşa gəlməyən həyəcan yarada biləcək hallardan qaçmaq lazımdır. Müsahibə təbii mühitdə (ailə şəraitində, sinifdə şən əhval-ruhiyyə yarandıqda, ekskursiya, gəzinti, əyləncə, istirahət zamanı) aparılmalıdır. Müsahibə zamanı yad adamın, şagirdlərin iştirakına (və ya digərləri, hansı ki, tədqiqata cəlb olunan tərəfdir), maqnitofondan, diktofondan istifadə olunmasına yol verilməməlidir. Tədqiqatçı müsahibəni, xüsusilə fərziyyənin yoxlanmasına xidmət edən cavabları yadda saxlamalıdır.

Anketləşdirmə. Anketləşdirmə metodu mahiyyəti etibarilə müsahibə metodunun yazılı şəklidir. Bu metodun tətbiqində başlıca məsələ anketin məzmunlu, dəqiq tərtib edilməsidir. Anketləşdirmə müsahibəyə nisbətən sərt məntiqi konstruksiyaya malikdir. Anket üçün suallar əvvəlcədən seçilir və mümkün olan yazılı cavablar da müəyyənləşdirilir. Anket sorğusu həmişə eksperimentatorun respondentlərlə üzbəüz ünsiyyətdə olmasını tələb etmir. Bu metod tədqiqata 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. Anket sorğusu müstəqil tədqiqat metodu olmaqla yanaşı, həm də digər tədqiqat

metodlarına xidmət edir. Anketdə mahiyyət yaxşı açılmalı, o, cavab verənin işini asanlaşdırmalıdır. Hər bir suala yazılı şəkildə birmənalı dəqiq cavab vermək imkanı təmin edilməlidir. Anket tədqiqatın fərziyyəsi ilə əlaqədar informasiyaların alınmasına xidmət etdiyindən məqsədyönlü və dəqiq olmalıdır. Anketdə şagirdlərin (respondentlərin) diqqətini yayındıran, mənfi emosiya yaradan ikincidərəcəli, o qədər də əhəmiyyətli olmayan yüngül epizodik məsələlərə yer verilməməlidir. Sual elə qoyulmalıdır ki, respondentlər əsaslandırılmış şəkildə axtarılan informasiyanı tapa bilsinlər. Anket tərtib edərkən respondentlərin həmin suallara dəqiq elmi cavab verə bilib-bilməyəcəkləri, onların ürəkdən cavab verib-verməyəcəkləri, sualların onların əhval-ruhiyyəsinə necə təsir edəcəyi nəzərə alınmalıdır. Anketdə qapalı və açıq suallar verilir. Anketdə hər hansı suala mümkün olan cavabın bütün variantları əhatə olunursa, sual qapalı hesab olunur. Bu zaman təklif olunan bir sıra formalaşdırılmış sualdan bir və ya bir neçə cavabın seçilməsi nəzərdə tutulur. Belə sualla rastlaşan respondent öz biliyinə uyğun variantı seçir. Qapalı anketin suallarında tədqiqatçı seçimi əvvəldən qoyulmuş cavab variantlarının sayı ilə məhdudlaşdırılır. Açıq sualda cavabların xarakteri, sayı, növləri və formaları əvvəlcədən nəzərdə tutulmur. Standart olmayan belə intervüdə yalnız açıq suallardan istifadə olunur. Açıq suallar o qədər də dərin düşüncə, ciddi araşdırma tələb etmir. Ona görə də respondentlər açıq suallara daha böyük həvəslə cavab verir. Bu zaman çətin sualdan qaçmaq, cavab verməkdən yayınmaq imkanı olur. Anketləşdirmə tədqiqat obyektini ölçmə, qiymətləndirmə vasitəsi rolunda da çıxış edir. Hər hansı tədqiqat metodu kimi anketləşməni də universal hesab etmək olmaz. Bu metod bəzən həlledici, bəzən köməkçi rol oynayır, bəzən isə heç lazım olmur.

Pedaqoji eksperiment. Pedaqoji eksperiment pedaqoji tədqiqat prosesində öyrənilən hadisənin effektliyini müqayisəli şəkildə, sübutedici yolla aşkara çıxaran, düzgün, dəqiq, mötəbər nəticəyə gəlməyə imkan verən xüsusi növ empirik metoddur. Pedaqoji eksperiment tədqiqatın məqsədinə uyğun olaraq yeni şərait yaratmaq yolu ilə pedaqoji hadisəyə fəal təsir göstərir. Eksperiment təlim-tərbiyə prosesinin gedişində planlaşdırılmış şəkildə məqsədyönlü dəyişikliklər aparmağa, pedaqoji faktorların təsiri ilə xüsusi yaradılmış ictimai-tərbiyəvi mühitdə şəxsiyyətin tərbiyəsinin bu və ya digər cəhətini öyrənməyə imkan verir. Eksperimentin gedişində hadisələri daha əlverişli şəkildə öyrənmək üçün süni yolla məqsədyönlü dəyişmək, yaxud yenidən yaratmaq mümkün olur. Beləliklə, hadisə prosesə nəzarət edilən və idarə olunan şəraitdə öyrənilir. Pedaqoji eksperiment planlaşdırılarkən aşağıdakılar nəzərə alınmalıdır: 1) eksperimentin məqsədi; 2) eksperimentin həcmi; 3) eksperimentdə iştirak edən şəxslərin xarakteristikası; 4) eksperiment üçün istifadə olunan materialın təsviri; 5) eksperimentin keçirilmə metodikası; 6) eksperimentin keçirilmə yeri və vaxtı; 7) eksperimentin nəticələrinə təsir göstərə biləcək əlavə dəyişənlərin təsviri; 8) eksperimentin gedişi üzərində müşahidənin təsviri; 9) eksperimentin nəticələrinin təsviri; 10) eksperimentin yekunlaşdırılması qaydası.

Tədqiqatçı eksperimentin planını elə tərtib etməlidir ki, kifayət qədər hazırlıqlı hər hansı şəxs onun əsasında müvəffəqiyyətlə eksperiment apara bilsin.

Pedaqoji ədəbiyyatda göstərilir ki, obyektiv nəticənin alınması üçün kənar təsirlərə yol verilməməli, aşağıdakı şərtlər gözlənilməlidir:

1) Eksperimenti təşkil edənin məsləyə münasibəti, ümumi-nəzəri, pedaqoji, psixoloji hazırlığı, bu sahədə səriştəsi və bacarığı mükəmməl olmalıdır.

2) Eksperimentin aparılacağı təhsil müəssisələrinin növü (məktəbəqədər müəssisə, ibtidai siniflər, orta məktəb, peşə təhsili sistemi, xüsusi məktəb və s.) müəyyənləşdirilməlidir.

3) Eksperimentin təhsil alanlar, yaxud təhsil verənlərlə aparılacağı (Adətən, təhsil alanların öyrənilməsi, inkişafı ilə əlaqədar sınaqlar keçirilir. Tərbiyəçi və müəllimlərin fəaliyyəti, onların yeni təlim texnologiyalarından istifadə etmə bacarıqlarının inkişafı üzrə də tədqiqat aparmaq mümkündür.).

4) Eksperimentə cəlb ediləcək subyektin sayı müəyyən olunmalıdır. Eksperimentə kiçik bir qrup, yoxsa sinif, məktəb, kurs, fakültə, universitet və s. cəlb olunacaq? Yeri gəlmişkən qeyd edək ki, 2-3 nəfərdən başlanmış yüzlərlə adamı eksperimentə cəlb etmək olar. Eksperimentə həddən çox adamın cəlb edilməsinə də yol verilməməlidir. Belə hallarda onların bir qismini əhatə etmək mümkün olmadığından nəticədə dəqiqlik gözlənilmir.

5) Eksperimentin aparılmasının coğrafiyası üzərində də düşünmək lazımdır. Eksperimentin yalnız şəhərdəki, yoxsa rayon mərkəzindəki, kənddəki təhsil müəssisələrində, ölkəmizin şimalındakı, cənubundakı, qərbindəki, yoxsa bütün bölgələrindəki təhsil müəssisələrində aparılması, təbiəti kasıb və ya zəngin olan yerlərdə aparılması üzərində düşünmək lazımdır.

6) Eksperimentin aparıldığı sosial mühit – iri şəhərlərdə, rayon mərkəzində, kənddə, azsaylı xalqların toplum halında yaşadıqları yerlərdə aparılması nəzərə alınmalıdır.

7) Təhsil müəssisələrinin maddi bazası, tədris avadanlığı, yeni təlim texnologiyalarından istifadə imkanları nəzərə alınmalıdır.

8) Eksperimentə cəlb olunan şagirdlərin (tələbələrin) cinsi, yaşı, sağlamlığının vəziyyəti, intizamı, oxumağa münasibəti, marağı, meyli, qabiliyyəti diqqət mərkəzində saxlanılmalıdır.

9) Eksperimentdə istifadə olunan didaktik metodlardan (müşahidə, müsahibə, anket sorğusu, intervü, yoxlama işi, testlər və s.) ayrıca və ya kompleks şəkildə istifadə olunması da nəzərə alınmalıdır.

10) Eksperimentə rəhbərlik imkanlarının (vaxtaşırı bütün obyektdə olmaq, frontal, diferensial və fərdi iş aparmaq, şifahi və yazılı anketlərlə sorğu keçirmək, hər bir mərhələni ümumiləşdirərək aparıcılara istiqamət vermək və s.) nəzərə alınması son dərəcə vacibdir.

11) Eksperimental tədqiqatların əksəriyyətində müqayisə yolu ilə effektivliyini sübuta yetirməyə imkan verən alternativ tərəfin (çox hallarda kontrol siniflər və məktəblərin) olması təmin edilməlidir. Bu məqsədlə bilavasitə eksperimentin aparılacağı siniflərin (məktəblərin) və onlarla müqayisə olunacaq kontrol siniflərin (məktəblərin) təxminən bərabərsəviyyəli olması zəruridir.

12) Eksperimentin bir və ya bir neçə təsir göstərən faktorlarla əlaqədar olması nəzərə alınmalıdır. Qrupların bərabərləşdirilməsi, əsasən, şagirdləri və müəllimləri düzgün seçməklə mümkündür. Onların hazırlığı, qabiliyyətlərinin səviyyəsi

diqqətlə öyrənilməlidir. Vurğulamaq yerinə düşər ki, bu göstəricilərin ölçülməsi qaydası hələ kifayət qədər işlənilməmişdir. Ona görə də kontrol və eksperimental qrupları tam bərabərləşdirmək çətindir. Obyekti təbii şəraitdə öyrənən metodlardan fərqli olaraq eksperiment, hadisənin mahiyyətini dumanlandıran, az əhəmiyyətli faktları təcrid etməklə onu öyrənir: istənilən nəticəni almaq üçün şəraiti planauyğun şəkildə dəyişir, kombinə edir, müxtəlif variantlar düzəldir, sonra şəraiti nəzərə almaqla tədqiq olunan hadisəni yenidən yaradır.

13) Eksperimental qruplar (siniflər, məktəblər) üçün eksperimentatorun hazırladığı sistem təlim-tərbiyə prosesinə yeni amil daxil edir. Bu yeniliyin metodikası təlimati seminarda eksperimentin aparıcılarına çatdırılmalıdır.

14) Eksperimental və kontrol siniflərin hamısında şərait eyni olmalıdır. Eksperimental və kontrol siniflərin hər ikisində tədris materialı (eksperimental amildən – sınaqdan keçirilən hadisədən başqa) eyni olmalıdır.

15) Eksperimental siniflərin işinə başqalarının müdaxilə etmələrinə, kənar təsirlərə yol verilməməlidir.

16) Eksperimentin dəqiqliyi üçün müəyyənedici eksperimentə cəlb olunmuş məktəb (sinif, şagird qrupu) onun yekunlaşdırılmasınadək dəyişdirilməməlidir. Eksperimentin xarakterindən asılı olaraq eksperimentator tədqiqatı müəyyən müddət (bir neçə gün, bir neçə ay, bir neçə il) ərzində eyni obyektlə aparmalıdır.

Eksperiment vaxta görə qısamüddətli və uzunmüddətli ola bilər. Nəzəri cəhətdən qısamüddətli eksperiment laborator şəraitdə bir-iki saat ərzində reallaşdırıldığı halda, didaktik eksperiment uzunmüddətli olur. Pedaqoji eksperimentlər yerinə yetirdiyi vəzifələrə görə üç növə ayrılır: müəyyənləşdirici (diaqnostik), öyrədici, yoxlayıcı. Müəyyənləşdirici, öyrədici və yoxlayıcı (kontrol) eksperimentin hər biri ümumi eksperimentin bir mərhələsi olmaqla biri digəri üçün zəmin rolunu oynayır, biri digərini tamamlayır. Bunların hər birinə nəzər salaq.

Müəyyənləşdirici eksperiment. Bu eksperimenti təşkiledici eksperiment də adlandırırlar. Pedaqoji-psixoloji tədqiqatlarda müəyyənedici eksperiment xüsusi mərhələ kimi yüksək qiymətləndirilir. Müəyyənedici eksperimentdə tədqiqatçı yalnız araşdırılan pedaqoji sistemin vəziyyətini öyrənir, faktların əlaqəsini, hadisələr arasındakı asılılıqları müəyyənləşdirir. Pedaqoji tədqiqatın başlanğıcı, ilk pilləsi məhz müəyyənedici eksperimentdir. Bu prosesdə təlim-tərbiyənin mövcud sistemi yoxlanır, pedaqoji-psixoloji diaqnostika aparılır. Müəyyənedici eksperimenti bəzən məktəb təcrübəsinin öyrənilməsi və ümumiləşdirilməsi ilə qarışdırırlar. Adından məlum olduğu kimi, müəyyənedici eksperiment hər hansı fərziyyənin yoxlanmasına, tədqiqat obyektinin vəziyyətinin öyrənilməsinə xidmət edən ilkin mərhələdir. Bu mərhələdə eksperimentator bir müddət bərabər səviyyəli şagirdlər (siniflər, məktəblər və s.), müəllimlər sorağında olur. Lazım gəldikdə səviyyənin belə bərabərləşdirilməsində bilavasitə iştirak edir. Bu mərhələdə təxminən bərabər səviyyəli siniflərdən (məktəblərdən, rayonlardan) kontrol sinif müəyyən edilir. İstər eksperimental, istərsə də kontrol siniflərdə mövcud və-ziyyət eyni yolla aşkara çıxarılır və sənədləşdirilir. Bu isə o qədər də asan məsələ deyildir. Eksperimentə cəlb olunacaq siniflərin səviyyəsini müqayisəli öyrənmək məqsədilə müxtəlif işlər görülür. İstər eksperimental, istərsə də kontrol siniflərdə şagirdlərin fiziki və psixi inkişafının ümumi səviyyəsi müəyyənləşdirilməli və bərabər

səviyyəli siniflər götürülməlidir. Eksperimentator çalışmalıdır ki, bütün siniflərə verilən mövzu, tapşırıqların sayı və həcmi, onların yerinə yetirilməsi üçün sərf olunan vaxt, cədvəl üzrə məşğələlərin sayı və s. eyni olsun. Burada yeganə fərq variativ ola bilər. Eyni mövzu üzrə eyni səviyyəli məsələlər, tapşırıqlar seçməklə bunu təmin etmək mümkündür. Eksperiment iki-üç paralel sinifdə təşkil olunduqda eyni müəllimin dərs deməsini təmin etmək mümkündür.

Öyrədici eksperiment. Öyrədici eksperiment adından məlum olduğu kimi, eksperimental siniflərin şagirdlərinə tədqiqatçının hazırladığı yeni sistemi, yeni materialı, qaydanı, fəaliyyət növünü öyrətməyi nəzərdə tutur. Bu zaman şagirdlərin şəxsi keyfiyyətlərinin yaxşılaşdırılması, formalaşdırılması üzrə iş gedir. Ona görə də formalaşdırıcı eksperiment hesab olunur. Öyrədici eksperiment yaradıcı, yaxud kökündən dəyişən də adlandırıla bilər. Bu zaman yeni təlim sistemi eksperimental yolla sınaqdan keçirilir. Bu sistem eksperimentin fərziyyəsinə müvafiq şəkildə qurulur. Öyrətmək təlim təcrübəsi olduğundan onu təcrübi-eksperimental iş də adlandırmaq mümkündür. Bu təcrübi-eksperimental iş daha təkmil pedaqoji prosesin modeli ola bilər. Bunun sayəsində tərbiyə və təlimin ən yüksək effektinə nail olmaq mümkündür. V.V.Krayevski çox doğru qeyd etmişdir ki, sözün ciddi mənasında eksperiment idraki tədbirdir. Öyrədici eksperimentin metodikası əvvəlcədən işlənilir. Nələrin hansı ardıcıllıqla təqdim olunacağı, necə öyrədiləcəyi müəyyənləşdirilir. Eksperimentator metodikanı eksperimental siniflərin müəllimlərinə çatdırır. O, öyrədici eksperimentə başlamazdan əvvəl müəllimlərlə treninq keçirir. Treninq bir daha müəllimlərin səviyyəsini, eksperimental tədqiqata həvəsi və bacarığı eksperimentə qoyulan ideya, fərziyyə, yeni sistemin xarakteri, əvvəlkindən fərqi, üstünlüyü, onun təcrübədə müvəffəqiyyətlə sınaqdan keçirilməsi üçün nəzərdə tutulmuş çalışmaların növləri, məzmunu haqqında məlumat verir. Həmin çalışmalar da sistemin tətbiqi prosesində lazım olacaq əyani vəsait, didaktik materiallar, testlər, şagirdlərin uğurlarının öyrənilməsi və ona nəzarətlə bağlı məsələlər açıqlanır, lakin işin gedişində bir neçə sinifdə müşahidə zamanı müəyyən situasiyada qarşıya çıxan çətinliklər, yeni ideyalar metodikada (iş sistemində) müəyyən dəyişikliklərin, korrektlərin aparılmasını diktə edə bilər. Eksperimentator belə faktları qeydə almalı və bütün siniflərə göstəriş verməlidir. Müəllimlər eksperimentin gedişində ideyanı, sistemi dəyişmədən situasiyanı, çalışmanı azacıq dəyişməklə işi davam etdirə bilərlər. Bəzən şagirdlərin fəaliyyəti nədə isə müəyyən dəyişikliyin aparılmasını diktə edə bilər. Belə dəyişikliklər müqayisəli fikir söyləməyə, nəticə çıxarmağa imkan verir. Beləliklə, eksperimentator müəllimlərə eyni çalışmalar sistemini yerinə yetirməyi təklif edir və müxtəlif hazırlıqlı qruplarda öyrədilmə prosesində qarşıya çıxan fərqləri nəzərə almağı tapşırır. Eksperimentatorun təqdim etdiyi metodika əsasında yerli şəraiti, imkanları nəzərə almaqla hər bir müəllim öz metodikasını hazırlaya bilər. Eksperimentator və müəllim öyrətdiyi yeni sistemin necə qavranılması üzərində müntəzəm müşahidə aparmalı, müvafiq şəraitin yaranmasına nail olmalı, əvvəlkindən (adət etdiyindən) fərqli olaraq hansı halların yarandığını izləməli, təlimin keyfiyyətinin necə yüksəldiyinə inanmalıdır. Bəzən eksperiment mürəkkəb problem üzrə qoyulduqda sistemin iki-üç variantı sınaqdan keçirilə bilər. Tədqiqatçı onların içərisindən daha az vaxt, vəsait, qüvvə itirməklə alınan ən yaxşı nəticəni seçməklə sistemin

optimallaşdırılmasını təmin edir. Seçilmiş variantı hazırlığı bərabər səviyyəli siniflərdə tətbiq etməklə üstünlüyünü bir daha sübut edir.

Yoxlayıcı eksperiment. Eksperimental tədqiqatın nəticələrinin obyektivliyi onun necə yoxlanmasından da asılı olur. Eksperimental tədqiqatın nəticələri qiymətləndirilərkən didaktik prosesin komponentləri – müəllim, şagird, dərslik, dərs vəsaiti, didaktik material, iş şəraiti və s. nəzərə alınmalıdır. Yoxlayıcı eksperiment ayrı-ayrı faktların alınması və ya də-qiqləşdirilməsi üçün zəruri olan güman və fərziyyənin yoxlanması məqsədini daşıyır. Yoxlayıcı eksperimentdən sonra eyni xarakterli dəqiqləşdirici eksperimentin aparılması da vacibdir. Belə təkrar eksperiment zamanı ideya və fərziyyə yeni şəraitdə yoxlanır. Əvvəlki və təkrar yoxlayıcı eksperimentlərin nəticələrinin müqayisəsi fərziyyənin doğruluğu haqqında dəqiq və etibarlı fikir irəli sürməyə imkan verir. Eks-perimentin birinci mərhələsində – müəyyənedici eksperiment zamanı bərabər səviyyəli eksperimental və kontrol siniflərin hamısında sorğu eyni suallar əsasında aparılır. Onların hamısına eyni mətn üzrə yazı, eyni məsələ və misallar, eyni çalışmalar və s. verilir. Eksperimentdə dəqiq ölçmə və riyazi aparatdan bir vasitə kimi istifadə olunur. Didaktik tədqiqatların göstəricilərinin etibarlılığı şagirdlərin tam və aydın xarakteristikaları ilə bağlıdır. Bu gün uşaq pedaqoji proseslərin mərkəzində durur. Ona görə də sinfin xarakteristikasını tərtib etmək lazımdır. Şagirdlərin inkişafının hərtərəfli ölçülməsi üçün etibarlı standart ekspertiza metodikası işlənilməlidir. Didaktik eksperimentin (didaktik eksperimentdən fərqli olaraq metodik eksperiment bilavasitə tədris fənni sisteminə daxil olmaqla frontal xarakter daşıyır, didaktik eksperiment bəzən laborator eksperimentlə məhdudlaşır) ən faydalı növlərindən biri çarpaz eksperimentdir. Mümkün olan amillərin eksperimentə təsirini aradan qaldırmaq və alınan nəticənin tam obyektivliyini təmin etmək məqsədilə çarpaz (çarpazlaşan) eksperiment tətbiq olunur: paralel siniflərdə (məktəblərdə) tətbiq olunan iş tərzinin yerləri dəyişdirilir və eksperiment davam etdirilir. Y.Ş.Kərimov yazır ki, çarpaz eksperimentin yüksək obyektivliyini təmin etmək üçün onu bəzən bir sinifdə, bir dərs ərzində aparmaq məsləhət görülür. Bu zaman müəllim sinfi iki qrupa ayırır, yaxud eyni partada əyləşənlərin biri (bir sıra) eksperimental, digəri (o biri sırası) kontrol hesab olunur. Belə eksperimentdə şagirdlərə bütün materiallar yazılı verilir. Müəllim heç bir qrupa izahat vermir. Bununla da müəllimin pedaqoji ustalığının, əhval-ruhiyyəsinin təsirinin qarşısı alınır .

Məktəb sənədlərinin öyrənilməsi. Pedaqoji prosesin xarakterizə edilməsində məktəb sənədlərinin öyrənilməsi mühüm yer tutur. Tədqiqatçı üçün sinif jurnalları, yığıncaqların 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. Fəaliyyət məhsulları da pedaqoji təcrübənin öyrənilməsinə xidmət etmək imkanına malikdir. Şagirdlərin müxtəlif formalı işlərinin nəticələrini nəzərdən keçirən tədqiqatçı nəinki şagirdlərin qabiliyyətləri barədə, bu və ya digər fənn üzrə proqram materiallarını nə dərəcədə

mənimsədikləri barədə, habelə onlara pedaqoji rəhbərliyin vəziyyəti barədə müəyyən məlumat əldə edir.

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.

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

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

Tarixi müqayisəli tədqiqat üsulu. Azərbaycanda təhsilin, təlim və tərbiyə məsələlərinin, habelə pedaqoji fikrin tarixini və ya xarici ölkələrdə müxtəlif təhsil sistemlərinin xüsusiyyətlərini müqayisəli şəkildə öyrənmək zərurəti meydana çıxanda tədqiqatın bu üsulu tətbiq olunur.

Formallaşdırma və ekstrapolyasiya metodu əldə edilmiş elmi nəticələrin dəqiq ifadəsi (ən çox riyazi düstur şəklində), bu ifadə zəminində yeni sahələrin, obyektlərin öyrənilməsi ilə bağlıdır. Formallaşdırma, əsasən düsturla bağlıdırsa, ekstrapolyasiya az sayda faktlara əsaslanaraq ümumi nəzəri nəticələr çıxarmaq və həmin nəticələri hələ tədqiq olunmamış faktlara şamil etməkdir.

Aksiomatik metod bəzi fikirləri isbatsız olaraq doğru hesab edir və həmin fikirlərə əsaslanaraq yeni nəticələr çıxarır. Pedaqogikanın aksiomları (isbatsız qəbul edilən həqiqətləri) və teoremləri hələ dəqiq müəyyənləşdirilməmişdir.

Pedaqoji tədqiqatda riyazi üsullar. Pedaqoji tədqiqatda riyazi üsullar, adətən, digər üsulların tərkibində tətbiq edilir və bu zaman iki əsas məqsəd güdür: a) toplanmış pedaqoji faktlarda baş verən keyfiyyət dəyişikliklərini dəqiqləşdirmək; b) həmin faktlar arasındakı kəmiyyət asılılığını təyin etmək.

Nəticə etibarilə riyazi üsullar pedaqoji qanunauyğunluqların elmi cəhətdən dəqiq ifadə olunmasına şərait yaradır və tədqiqatın elmiliyini yüksəldir.

Pedaqoji tədqiqatda istifadəsi faydalı olan riyazi üsullar çoxdur. Orta riyazi göstəricilərin hesablanması, dispersiya əməliyyatı, orta kvadrat sanmanın müəyyənləşdirilməsi, variantlıq əmsalının tapılması və s.

Təlim və tərbiyə problemlərinin öyrənilməsi zamanı daha geniş istifadə edilən sadə riyazi üsullar bunlardır: qeydəalma, nizamlama və qiymətləndirmə.

Qeydəalma – toplanan pedaqoji faktların və ya hadisələrin hər birində müvafiq əlamətin olduğunu müəyyənləşdirmək, habelə bu cür əlamətin xas olmadığı faktların ümumi miqdarını təyin etmək prosesidir.

Nizamlama – toplanmış pedaqoji faktların müəyyən ardıcıllıqla düzülməsi prosesidir. Bu üsulun tətbiqində iki cəhət nəzərə alınır: a) faktların eyni əlamət

üzrə düzülməsi; b) faktların düzülməsində həmin əlamətin getdikcə gücləndiyinin və ya zəiflədiyinin müəyyənləşdirilməsi.

Qiymətləndirmə – pedaqoji faktların ayrı-ayrı əlamətlərini rəqəm göstəriciləri ilə əvəz etməyə imkan verir. Pedaqoji faktların müvafiq əlamətləri rəqəm göstəriciləri ilə ifadə olunduqda diqqətdən yayına biləcək qanunauyğunluğu tapmaq asandır.

Pedaqoji test. Pedaqoji test pedaqoji prosesin öyrənilən tərəfini ciddi nəzarət olunan şəraitdə obyektiv öyrənməyə imkan verən məqsədyönlü, 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 müvəffəqiyyətini yoxlamaq üçün tətbiq olunur. Bu məqsədlə "müvəffəqiyyət", "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.

5. Pedaqoji elmin mənbələri və tədqiqat metodları bir-biri ilə əlaqədardır. Pedaqoji tədqiqat metodları pedaqoji metodologiyaya dayanaraq pedaqoji elmin mənbələrinə uyğun olaraq seçilir. Odur ki, öncə pedaqoji elmin mənbələri barədə fikirlərimizi bölüşək, sonra pedaqoji texnologiya və tədqiqat metodları anlayışlarına elmi şərh verməyə çalışaq.

Pedaqoji elmin mənbələri müxtəlifdir: pedaqoji proses, pedaqoji sənədlər, pedaqoji mövzuda yazılar, klassiklərin əsərləri və pedaqoji fikirləri, şagirdlərin (və digər tərbiyə olunanların) fərdiyyəti, şifahi xalq yaradıcılığı nümunələri, dövlət sənədləri, canlı söz, müqəddəs kitabımız "Qurani-Kərim" və s. Xüsusi qeyd olunmalıdır ki, tədris və tərbiyə müəssisələrində həyata keçirilən pedaqoji proses pedaqoji elmin və pedaqoji biliklərin əsas mənbəyidir. Sadalanan mənbələri iki qrupa ayırmaq olar: 1) geniş mənada pedaqoji prosesinin özü; 2) şifahi və yazılı mənbələr. Birinciyə praktika, ikinciyə təlim-tərbiyə haqqında əsaslandırılmış fikirlər, mülahizələr, dövlət sənədləri, pedaqoji sənədlər, mütəfəkkirlərin pedaqoji ideyaları və s. daxildir.

Dövlət sənədləri. Respublikamızda təhsil Azərbaycan dövlətinin müvafiq qanunları əsasında təşkil olunur və inkişaf etdirilir. Ən əvvəl Azərbaycan Respublikası Konstitusiyası (Əsas Qanunu), sonra təhsil sahəsində dövlət qanunvericiliyinin əsasları, təhsillə əlaqədar qəbul olunan qanunlar və digər rəsmi sənədlər nəzərdə tutulur. Bu cür sənədlərin tələblərini, təlim və tərbiyə qarşısında qoyduğu vəzifələri pedaqoji proseslə məşğul olan, pedaqoji problemləri tədqiq edən şəxslər öyrənməlidirlər.

Pedaqoji sənədlər. Hər bir tədris və ya tərbiyə müəssisəsinin özünəməxsus sənədləri vardır. Bu sənədlər həmin tədris və ya tərbiyə müəssisəsində aparılan işin xüsusiyyətlərini əks etdirir. Məktəbin necə işlədiyini öyrənməkdə həmin sənədlər tədqiqatçıya zəngin məlumat verir.

Pedaqoji mövzuda yazılar. Pedaqoji biliklər müvafiq kitablarda, jurnal və qəzetlərdə şərh edilir. Bu cür mənbələr keçmişdə tədris müəssisələrinin vəziyyətindən, oradakı təlim və tərbiyə işinin məzmunundan, üsulları və təşkili formalarından, pedaqoji fikrin tarixindən xəbər verir. Təhsilin, təlim və tərbiyənin, habelə inkişafın müasir problemlərini, qabaqcıl məktəb və müəllimlərin iş təcrübəsini, mövcud olan nöqsanları və onların aradan qaldırılması yollarını təhlil edən kitablar və məqalələr vardır.

Tərbiyə olunanların fəaliyyət məhsulları. Pedaqoji bilik mənbəyi olan uşaq fəaliyyəti məhsulları müxtəlifdir. Fənlər üzrə uşaqların icra etdikləri işlər, sinifdənxaric və məktəbdənkənar tədbirlər zamanı onların yerinə yetirdikləri tapşırıqlar buraya daxildir. Məsələn, dil üzrə uşaqların yazdıqları imla, inşa və ya rəy mətnləri, ayrı-ayrı fənlərdən həll etdikləri məsələ və misallar, tərtib etdikləri planlar və xəritələr, quraşdırdıqları modellər, düzəltdikləri əyani vasitələr, becərdikləri bitkilər, hazırladıqları fotomontaj və fotostendlər, çıxardıqları divar qəzetləri və bülletenlər, muzey üçün topladıqları eksponatlar, tikdikləri paltarlar, hörmələr, çəkdikləri şəkillər, onların istehsal etdikləri müxtəlif məhsullar və s. şagirdlərin bacarıqları və qabiliyyətləri barədə, təlim və tərbiyənin necəliyi haqqında fikir söyləməyə əsas verir.

Şifahi xalq yaradıcılığı nümunələri. Xalq təlim və tərbiyə haqqında, elm və bilik haqqında öz fikirlərini, istək və arzularını atalar sözlərində və zərb məsəllərdə, nağıl və dastanlarda, bayatı və tapmacalarda ifadə etmişdir. Bunların hamısı tərbiyəçilər üçün, xüsusən valideynlər üçün zəngin pedaqoji bilik mənbəyidir. Hər kəs ondan bəhrələnə bilər.

Canlı söz. Təlim, tərbiyə və təhsil iştirakçılarının söylədikləri fikirlər də pedaqoji bilik mənbələrindən biridir. Burada müəllimlərin və digər tərbiyəçilərin, şagirdlərin və valideynlərin, habelə pedaqoji prosesin digər iştirakçılarının dedikləri fikirlər nəzərdə tutulur .

III Mövzu: Şəxsiyyət, onun inkişafı, tərbiyəsi və formalaşması problemi

Plan:

1. **Şəxsiyyətin inkişafına və formalaşmasına təsir göstərən əsas amillər: irsiyyət, mühit, tərbiyə və şəxsi əmək.**
2. **Şəxsiyyətin inkişafı haqqında nəzəriyyələr: şəxsiyyətin formalaşmasını irsiyyətlə izah edən nəzəriyyə; şəxsiyyətin formalaşmasını mühit amilləri ilə izah edən nəzəriyyə; şəxsiyyətin formalaşmasında tərbiyəyə üstünlük verən nəzəriyyə; qoşa amillər nəzəriyyəsi.**
3. **Məktəblilərin inkişafında yaş dövrləri və onların pedaqoji-psixoloji xüsusiyyətləri.**
4. **Müxtəlif yaş dövrlərində şagirdlərin tərbiyəsinin xüsusiyyətləri.**

ƏDƏBİYYAT:

1. **A. Abbasov "Pedaqogika" Bakı: Mütərcim 2010; səh. 59-69**
2. **N. Kazımov "Məktəb pedaqogikası" Bakı 2009. səh.60-77**
3. **Qasımova L.N., Mahmudova R.M. pedaqogika. Mühazirə kursu. Bakı, 2003, səh. 76-111**
4. **Həsənov A.M., Ağayev Ə.Ə. Pedaqogika. Bakı: Nasir, 2007. səh. 50-71**
5. **Hüseynzadə R.L., İbrahimov F. Pedaqogika. Bakı, 2012**
6. **Ağayev Ə.Ə. və b. Pedaqogika. Bakı, 2006. səh. 11-14**
7. **Paşayev Ə., Rüstəmov F. Pedaqogika: Yeni kurs. Bakı, 2002, səh. 78-90**
8. **Sadıqov F. Pedaqogika. (Dərs vəsaiti). Bakı, 2009. səh. 49-69**

1. Şəxsiyyət problemi, onun müxtəlif yönlərdən öyrənilməsi hələ antik filosofların marağına səbəb olmuş və Sokrat, Platon, Aristotel şəxsiyyətin inkişafı və formalaşması haqqında dəyərli fikirlər söyləmişlər. Şəxsiyyət problemi, onun inkişafı, tərbiyəsi və qarşılıqlı əlaqələri Şərq fəlsəfəsinin, pedaqoji, psixoloji fikrinin də həmişə hədəfi olmuş, bu istiqamətdə Nizami Gəncəvinin, Füzulinin, Nəsiminin, Nəsirəddin Tusinin, Əvhədinin, habelə Sədi Şirazinin, İmam Qəzzalinin, Cəlaləddin Ruminin və başqalarının dəyərli fikirləri, şəxsiyyətin tərbiyəsinə dair qiymətli öyüd nəsihətləri məlumdur. Şəxsiyyətin inkişafı, tərbiyəsi, yaş xüsusiyyətləri və onun dövrləri Azərbaycan xalq pedaqoji fikrində də özünə möhkəm yer tutmuş, bu barədə xalqın düşüncə və fikirləri, mülahizələri bütün dövrlərdə yüksək dəyər və qiymətə malik olmuşdur. Şəxsiyyət probleminin tədqiqi ilə bağlı keçən əsrdən başlayaraq istər Azərbaycanda, istərsə də xarici ölkələrdə alimlər, xüsusilə pedaqoq və psixoloqlar daha ciddi və sistemli tədqiqat işləri aparmış, çoxsaylı məqalələr, elmi əsərlər yazıb-yaratmışlar. Bu sahədə aparılan tədqiqat işləri çox geniş bir sahəni əhatə etdiyindən müəlliflər şəxsiyyətin çoxyönlü sahələrini, müxtəlif cəhətlərini diqqətlə araşdırmışlar. Digər tərəfdən də şəxsiyyət problemi ilə təkcə pedaqoq və psixoloqlar məşğul olmamış, bu problemin tədqiqi ilə həmçinin filosoflar, sosiloqlar, bioloqlar, fizioloqlar, erqonomiklər məşğul olmuş və problem bir çox humanitar elm sahələrinin – etika, estetika, hüquq elminin həmişə tədqiqat obyekti olmuşdur. Pedaqogika şəxsiyyəti tərbiyənin obyekti, fəaliyyəti isə subyekti baxımından öyrənir, şəxsiyyətin inkişafında tərbiyənin mövqeyini, onların qarşılıqlı əlaqələrini meydana çıxarır.

Bütün bunlarla bərabər şəxsiyyət probleminə müxtəlif cəhətlərdən və mövqelərdən yanaşılmış, xeyli ciddi əsərlər yazılmış və ardıcıl olaraq da bu sahə tədqiq edilməkdədir. Şəxsiyyət dedikdə, şüurlu fəaliyyət göstərən, sosial münasibətlərdə iştirak edən, yaxşı əməllər sahibi olan, ətraf aləmi yaxşılaşdıran və ya bu barədə düşünən xeyirxah, humanist insan nəzərdə tutulur. Şəxsiyyətin inkişafı və tərbiyəsi ilə bağlı sistemli tədqiqat işləri 1930-cu illərdən etibarən başlamışdır. 1930-cu illərdə şəxsiyyətin əxlaq tərbiyəsində şüurlu intizam tərbiyəsinin roluna dair ilkin tədqiqatlar meydana gəldiyi zaman B.B. Komarovski, A.O.Makovelski, M.Rəhimli refleksoloji, biogenetik, sosiogenetik nəzəriyyələr irəli sürdülər. Həmin dövrün tədqiqatlarında şüurlu intizam tərbiyəsinin yeni yollar axtarışında şüuraltı və qeyri-şüuri proseslər pedaqoq və psixoloqların əsas diqqət mərkəzində idi. Xarici ölkə pedaqoji konsepsiyalarına, xüsusilə Avstriya alimi Z.Freydin tədqiqatlarına o zamanlar hələ qadağa qoyulmamışdı. Tədqiqatçılar əxlaqi aktların dəyişməsindən (sublimasiyasından), təcavüzkar əməllərin mexanizmlərinin öyrənilməsindən həvəslə yazır, uşaqlarla tərbiyəvi işin elə formasını axtarırdılar ki, şəxsiyyətin hərtərəfli inkişafına, şəxsiyyətin mənəvi gücünün açılmasına imkan yarana bilsin. 1930-cu illərin əvvəllərində irəli çəkilən şəxsiyyətin hərtərəfli və harmonik inkişafı problemi çox keçmədi ki, tədqiqatlardan sıxışdırılıb çıxarıldı. 1950-1960-cı illlərdə sosial-fəlsəfi və pedaqoji ədəbiyyatda hərtərəfli inkişaf etmiş şəxsiyyət modeli yenidən üstünlük təşkil etməyə başladı. Amma hazırlanmış belə bir modeldə şəxsiyyətin ahəngdar inkişafı unudulmuş, şəxsiyyətin bütövlüyü ideyası öz əksini tapmamışdı. Bəzi pedaqoq tədqiqatçılar şəxsiyyətin hərtərəfli inkişafını peşə universallığı ilə eyniləşdirirdilər. Həmin dövrdə "şəxsiyyət", "hərtərəfli və ahəngdar inkişaf etmiş şəxsiyyət" anlayışları geniş işlədilsə də, bunlar əsasən, siyasi-ideoloji yönümə, partiyalılıq, kommunist əqidəsi prinsipinə tabe etdirilmişdi. 1960-cı illərdə isə şəxsiyyətin inkişafı və formalaşdırılması pedaqoqlar tərəfindən daha dialektik şəkildə başa düşüldü. Yeni tədqiqatlar hərtərəfli, ahəngdar inkişaf etmiş şəxsiyyət nəzəriyyəsini zənginləşdirdi. Şagirdlərin şəxsiyyətinə güclü təsir göstərən bioloji, sosioloji, biososial və pedaqoji amillər arasındakı qanunauyğunluqlar aşkar edildi və tədqiq edilməyə başlandı. İctimai və şəxsi maraqlar probleminin şəxsiyyətin inkişafında mövqeyi aydınlaşdırıldı, bu münasibətin şəxsiyyətin bütövlüyündə, mənəvi və fiziki cəhətdən inkişafında böyük rolu göstərildi. 1960 və 1970-ci illərdə şəxsiyyətin hərtərəfli öyrənilməsi, şəxsiyyətin təlimini, tərbiyəsini və inkişafını qarşılıqlı əlaqədə, vəhdətdə-kompleks olaraq həyata keçirilməsi tədqiqat işlərinin mərkəzində dururdu. Şəxsiyyətin inkişafına kompleks yanaşmaq şəxsiyyətin düzgün tərbiyəsi üçün əsas şərt hesab edilirdi. Təəssüflər olsun ki, sonrakı illərdə bəzi tədqiqat işlərində şəxsiyyətin tərbiyəsində bu ideya nəzərə alınmamışdı. 1979 - 1980-cı illərdə sırf şəxsiyyət probleminə, şəxsiyyətin inkişafına və formalaşmasına həsr olunmuş kitablar da meydana gəldi. Şəxsiyyət problemini ictimai-siyasi, ideoloji tərbiyəvi baxımdan tədqiqi ön planda durdu. 1979 - 1980-ci illərdə Azərbaycan pedaqoji mətbuatında şəxsiyyətin "Fəal həyat mövqeyi" anlayışı tez-tez işlənir və tədricən pedaqoji elmin metodoloji probleminə çevrilirdi. Bu problem fəlsəfi, tarixi, sosioloji aspektlərdən tədqiq olunmağa başladı və pedaqoji yönümdən ilkin araşdırmalar meydana gəldi. 1979-cu il aprel ayının 25-dən 27-dək Bakı şəhərində keçirilən "Fəal həyat mövqeyinin

formalaşdırılması: Mənəvi tərbiyənin təcrübəsi və aktual problemləri" nə həsr olunmuş Ümumittifaq Konfransında Azərbaycan xalqının ümummilli lideri Heydər Əliyev geniş məruzə ilə çıxış etmişdir. Məruzədə şəxsiyyətin fəal həyat mövqeyinin formalaşdırılmasının əsas istiqamətləri, onun mahiyyəti, məqsəd və vəzifələri şərh edilmişdir. Daha sonralar bu fikirlərin davamı kimi Ulu öndərimniz Heydər Əliyev Gənclərin Birinci Ümumrespublika Konfransında şəxsiyyətin inkişafının səciyyəvi cəhətlərini, onun tərbiyəsinin əsas istiqamətlərini göstərmiş, xüsusilə gənclərin mənəvi tərbiyəsinin şəxsiyyətin tərbiyəsində mühüm rolu olduğu qeyd etmişdir. Fəal həyat mövqeyi problemini yeniyetmə prizmasından tədqiq edən müəlliflər göstərmişlər ki, fəal həyat mövqeyinin ilkin əlamətləri uşaqlıq dövründən təzahür etməyə başlayır, məktəb illərində, müstəqil əmək və ictimai fəaliyyət dövründə, əmək kollektivlərində dinamik inkişaf xətti ilə formalaşır, mürəkkəb situasiyalarda, əqidələrin sınağında özünü təsdiq edib yetkin şəxsiyyətin inteqral xassəsinə çevrilir. Problemi ilk dəfə akademik M.Mehdizadə ətraflı tədqiq etmiş, anlayışın fəlsəfi-sosioloji, pedaqoji-psixoloji mahiyyətini açmış, kompleks tərbiyə sistemində fəal həyat mövqeyinin əhəmiyyətini şərh etmiş, fənlərin tərbiyəyə təsir potensialını üzə çıxarmış və onu reallaşdırmağın səmərəli yollarını müəyyənləşdirmişdir. Əgər 1970-1980-ci illərdə şəxsiyyətin tərbiyəsinə və inkişafına sırf tərbiyə funksiyalarını yerinə yetirən bir sistem kimi baxılırdısa, 1990-cı illərdə bu tendensiya dəyişdi. Bu mənada tərbiyəvi işlərdə də təlim elementləri vardır. Burada da insanın praktik fəaliyyəti və davranışı üçün zəruri olan biliklər öyrədilir. Biliklər sisteminə əsaslanmayan tərbiyə sistemi və prosesi yoxdur. Əgər biz sinifdənxaric şəraitdə etik söhbət aparırıqsa, deməli, hansısa etik bilikləri öyrətmək istəyirik. Bunun özü də təlim prosesidir. Sinif-dərs sistemindəki bütün fəaliyyət növləri təhsilləndirici, tərbiyəedici və inkişafetdirici funksiyaları yerinə yetirdiyi kimi, sinifdənxaric və məktəbdənkanar şəraitdə həyata keçirilən bütün növ işlərdə şəxsiyyətin inkişafı üçün təhsilləndirici, tərbiyəedici və inkişafetdirici funksiyalar da yerinə yetirilir. Təhsil və tərbiyə məktəb şəraitində vahid təlim prosesinin iki tərəfidir, vahid nəzəriyyəyə daxil olan ideyalar, anlayışlar, qanunauyğunluqlar, prinsip və qaydalar arasında ziddiyyət ola bilməz. Çünki bunlar nəzəriyyənin struktur elementləridir. Halbuki uzun müddət məqsəd kamil şəxsiyyət yetişdirmək olduğu halda, məktəblərimizdə şagird şəxsiyyətinin inkişafının və tərbiyəsinin hissə-hissə həyata keçirilən proses kimi reallaşdırılmasına cəhd edilmişdir. Təlim və tərbiyə prosesi üçün vahid pedaqoji prinsip və vahid metodların yaradılması, təsnifatın həmin əsaslar üzrə aparılması fikri 1990-cı və 2000-ci illərdə davam etdirilmişdir. Müasir dövrdə yeni pedaqoji, psixoloji konsepsiyalara görə, şagirdin bir şəxsiyyət kimi formalaşdırılması və inkişaf etdirilməsi üçün təhsil humanistləşdirilməli, demokratikləşdirilməli, humanitarlaşdırılmalıdır. Təlim təhsilləndirici, inkişafetdirici və tərbiyəedici olmalı, fərdiləşdirilməli və diferensiallaşdırılmalıdır. Yeni pedaqoji təfəkkürdə şagirdin bir şəxiyyət kimi formalaşdırılması təhsil sisteminin başlıca vəzifəsi olmalıdır. Bu köklü vəzifənin həyata keçirilməsi üçün təhsil humanist və demokratik prinsiplər əsasında qurulmalıdır.

2. Şəxsiyyət sözü latın dilində "persona" deməkdir. Bu söz ilkin mənasında qədim yunan teatrlarında aktyorların üzünə taxdığı maskanı ifadə edirdi. Mahiyyətcə bu termin ilkin mənasında teatr fəaliyyətində komik və ya faciəvi obrazları göstərmişdir. Beləliklə, "şəxsiyyət" ilkin mənasında müəyyən rol oynayan sosial obraz olmuşdur. Şəxsiyyət problemi müasir pedaqogika, psixologiya, etika, sosiologiya və digər elmlərin daim diqqət mərkəzində durmuşdur. Şəxsiyyətin xarakteristikasının hərtərəfli öyrənilməsi onun fəaliyyətinin səmərəli idarə olunması üçün yaxşı zəmin yaradır. Şəxsiyyət ictimai-tarixi kateqoriyadır. İnsan bir tərəfdən, bioloji varlıq kimi heyvandan fərqli olaraq şüurla, nitqlə əhatə olunub, əmək bacarığı ilə fərqlənməklə, ətraf aləmi dərk edərək, ona fəal təsir edib dəyişdirə, yeniləşdirə bilirsə, digər tərəfdən insan həm də ictimai varlıqdır. Şəxsiyyətin zənginliyi onun başqaları ilə çoxşaxəli əlaqələrindən, həyat və təbiətlə münasibətlərinin fəallığından asılıdır. Şəxsiyyət müxtəlif əlaqələr (ailə, tədris, istehsalat və s.) şəraitində olmaqla, həm də siyasi mühitdə fəaliyyət göstərir. Şəxsiyyət daim ideoloji əlaqələr mühitində olur. Şəxsiyyətin ünsiyyət dairəsi geniş olduqca, onun ictimai həyatın müxtəlif cəhətləri ilə əlaqələri rəngarəng olur, o, ictimai əlaqələr aləminə daha çox nüfuz edir, onun mənəvi aləmi daha çox zənginləşir və inkişf edir. Cəmiyyətdə formalaşan insanın əlaqələr sistemi şəxsiyyətin dolğun və aparıcı keyfiyyətlərinin cəmində: insanlarla münasibətində, əmək alətlərinə, özünə münasibətində ortaya çıxır. Bu sistemin bütövlüyü, ahəngdarlığı, ziddiyyətliliyi şəxsiyyətin bütövlüyündə və digər xüsusiyyətlərində özünü büruzə verir. Sosial və istehsal əlaqələrinin çoxşaxəliliyində insan inkişaf edir və bu inkişaf onun psixikasının formalaşması, şəxsiyyətin xüsusiyyətlərinin təkmilləşməsi üçün real zəmin yaradır. Şəxsiyyətin xassələrinin formalaşması sinir sistemi fəaliyyətinin xüsusiyyətlərindən-temperamentdən, neyrodinamik və konstitusion-biokimyəvi proseslərdən də asılıdır. Bu mənada müasir pedaqogika elmində şəxsiyyət fərdi inteqrasiya orqanı kimi də tədqiq edilir. Şəxsiyyət pedaqoji və psixoloji baxımdan müxtəlif xüsusiyyətlərlə, ilk növbədə ictimai fəallıq, motivlərin davamlı sistemi, şəxsi məna və münasibət kateqoriyaları ilə xarakterizə olunur. **Şəxsiyyətin inkişafı daxili və xarici amillərlə şərtlənir:**

Daxili amillərə daxildir: genetik, bioloji, fiziki, fizioloji amillər. Bu cəhətdən daxili amillər insanın şəxsi fəallığını, şəxsin marağını, insanlarla ünsiyyət və münasibətini də özündə birləşdirir.

Xarici amillərə daxildir: fərdin müəyyən mədəniyyətə, sosial-iqtisadi sinfə və ailə mühitinə məxsusluğu. Bu baxımdan xarici amillər ictimai mühiti, kollektivi, ictimai qrupları, tərbibiyəvi təsirləri də özündə birləşdirir.

Beləliklə, **şəxsiyyət müasir pedaqogika və psixologiya elmində biogenetik, sosiogenetik və psixogenetik elementlərin məcmusu hesab edilir.** Şəxsiyyət insan varlığının bir sıra ketfiyyət və vəziyyətinin təzahürü formasıdır. İnsan ümumi anlayışdır. O bioloji növün bir kateqoriyasıdır. Fərd bioloji varlığın insan növüdür. Şəxsiyyət isə insanı digər bioloji canlılardan fərqləndirən sosial varlıqdır. Şəxsiyyətin sosial mahiyyətini insanın tərbiyə aldığı və iştirak etdiyi ictimai quruluş, mədəniyyət müəyyənləşdirir. Müasir pedaqogika və psixologiyada şəxsiyyət anlayışına birmənalı yanaşmamışlar. Tədqiqatçıların əksəriyyəti hesab edir ki, həyatı boyu formalaşan, özünəməxsus fərdi xüsusiyyətləri, müəyyən təfəkkürü,

davranış tərzi, hissləri, ictimai münasibət və ünsiyyəti olan insan şəxsiyyət adlanır (Şəxsiyyət haqqında başqa tərif və fikirlər də vardır).

Şəxsiyyətin aşağıdakı əlamətləri vardır:

1) Şəxsiyyət şüura malik olmalıdır.
2) Şəxsiyyət nitqə malik olmalıdır.
3) Şəxsiyyət ictimai-tarixi təcrübəni mənimsəyə bilməlidir.
4) Şəxsiyyət ictimai-tarixi təcrübəni başqalarına ötürə bilməlidir.
5) Şəxsiyyət əmək alətlərindən istifadə etməyi bacarmalıdır.
6) Şəxsiyət əməyi və əmək alətlərini qoruya bilməlidir.
7) Şəxsiyyət ətraf aləmi yaxşılaşdırmaq haqqında düşünməli və fəaliyyət göstərmilidir.

Hər bir insan fərd kimi dünyaya gəlir, yəni bioloji xüsusiyyətləri ilə insan kimi doğulur, lakin zaman keçdikcə o şəxsiyyətə çevrilir. Son dövrlərdə insan şəxsiyyəti ilə bağlı bu canlanmaya səbəb cəmiyyətdə şəxsiyyətin rolunun xeyli artmasıdır. İndi dünyada təxminən altı milyarddan artıq bir-birinə oxşamayan, təkrarolunmaz insan yaşayır. Onlar təkcə bioloji və fizioloji xarakteristkalarına görə yox, həm də fərdi-psixoloji xüsusiyyətlərinə görə bir-birindən fərqlənir. İnsanlar gözlərinin rənginə, səsinin tembrinə, ürəyinin ritminə, barmaqlarının izinə, şəxsi xarakteristikalarına görə bir-birindən fərqlənirlər. Belə bir şəraitdə pedaqoji nəzəriyyə və praktikanın ən mürəkkəb problemlərindən biri şəxsiyyət və onun inkişafı problemidir. Pedaqogika elmi təlim-tərbiyə prosesində, müxtəlif fəaliyyət növlərində şəxsiyyətin inkişafının və formalaşmasının ən səmərəli şərtlərini, yollarını öyrənir, onları aşkar edir.

3. ***Şəxsiyyət –*** *b*iogenetik, sosiogenetik və psixogenetik elementlərin inteqral vəhdətidir. ***Şəxsiyyət –*** içərisində yaşadığı dövrün, ictimai-siyasi quruluşun, sosial mühitin məhsuludur. ***Şəxsiyyət –*** fiziki cəhətdən normal olub, fərdi psixoloji xassələri (temperament, xarakter, qabiliyyət) olan və ictimai vəzifələri (real varlığa, adamlara, cəmiyyətə, əməyə münasibəti, ictimai fəaliyyəti və s.) yerinə yetirən, müəyyən ictimai-tarixi dövrdə (zaman kəsiyində) yaşayan konkret insandır. **Şəxsiyyət** ətraf mühitin obyektiv qanunları əsasında formalaşır. Bunun da nəticəsində onun sosial davranışı müəyyən məzmun kəsb edir. İnsanın onu əhatə edən fiziki və sosial mühiti öyrənməsi uzun çəkən bir prosesdir. Bu öyrənmə prosesi onun həyatının sonunadək davam edir. Uşaq bir yaş yarımdan sonra "mən" anlayışını başa düşür. Uşaq daim özünü başqaları ilə müqayisə edir. Nəticədə o, ətraf mühitin sosial təcrübəsini qəbul edir, özü də sosiallaşır və formalaşır. Şəxsiyyətin başqa şəxsiyyətlərlə əlaqəsi olmasa, o, özünü də dərk edə bilməz. Belə ilkin əlaqələr sosial qrup daxilində yaranır. Sosial mühit insanın formalaşmasında güzgü rolunu oynayır. Şəxsiyyətin sosiallaşmasında şəxsi nümunələr, normal həyat tərzi, normal məişət, xoş ailə münasibətləri, yoldaşlar, bilikli müəllimlər, onu əhatə edən insanların ona qayğısı və s. müsbət rol oynayır.

4. Pedaqoji və psixoloji tədqiqatlar göstərir ki, şəxsiyyətin strukturuna daxil olan elementlər həm koordinativ (ayrı-ayrılıqda mövcud olma), həm də subordinativ (biri digərindən asılı olma) prinsiplərə tabedir. Şəxsiyyətin strukturunda aşağıdakı üç vacib pedaqoji və psixoloji xarakteristika ayırd edilir: 1) Şəxsiyyətin sabitliyi. Bu zaman şəxsiyyətin psixi təzahürlərinin dəyişkənliyi və sabitliyi bu və ya digər məqamlarda onun davranışının qabaqcadan müəyyənləşməsini açıq şəkildə ortaya çıxarır. Davamlı motivlər sistemi şəxsiyyətin istiqamətini müəyyən edir.

2) Şəxsiyyətin tamlığı. Bu zaman onun bütün cəhətləri digər cəhətləri ilə sıx əlaqədə olur və buna görə də şəxsiyyətin bütün cəhətləri onun digər cəhətləri üçün vacib əhəmiyyət kəsb edir. Məsələn, insanın qarşıya qoyduğu məqsədinə çatması bacarığı, çətinlikləri dəf etməsi yalnız yüksək mənəvi keyfiyyətlərlə vəhdətdə olduqda müsbət əhəmiyyət kəsb edir.

3) Şəxsiyyətin fəallığı. Şəxsiyyətin çoxtərəfli fəaliyyətində ortaya çıxır və bu da öz növbəsində nəyi isə dərk etmək, dəyişmək, ətraf aləmi yeniləşdirmək, öz təbiətini, öz psixi xarakterini dəyişdirməklə özünütərbiyədə aşkarlanır.

Şəxsiyyət nəzəriyyəsinin işlənməsi problemində görkəmli pedaqoq və psixoloqların rolu olduqca böyükdür. Onlar öz əsərlərində şəxsiyyətin münasibətlər sisteminin sosial həyat şəraitindən asılı olduğunu birmənalı şəkildə göstərmişlər. İnsan bir fərd kimi dünyaya gəlir, sosial həyat şəraitində inkişaf edərək şəxsiyyətə çevrilir. Fərdiyyət şəxsiyyətin intellektual, iradi, əxlaqi, sosial və digər əlamətlərinin məcmusu ilə xarakterizə olunur. Hər bir uşağın öz təfəkkürü, hissləri, maraq və qabiliyyətləri, idealı, iradi və xarakter əlamətləri, temperamenti vardır. Bu keyfiyyətlər həmin şəxsi digərlərindən nəzərə çarpacaq dərəcədə fərqləndirir. Yer üzərində bir-birinə tamamilə oxşayan insan tapmaq mümkün deyildir. Hətta əkizləri də bir-birindən fərqləndirən səciyyəvi xüsusiyyətlər vardır. Hər bir insan öz fərdiyyəti etibarı ilə yeganə və təkrarolunmazdır. Şəxsiyyət sosial aspektdə öz mövqeyi ilə xarakterizə olunur. Şəxsiyyətin mövqeyi-maddi şəraitdəki münasibətlər sistemi, cəmiyyətə, insanlara, özünə, ictimai və əmək vəzifələrinə münasibətdə özünü göstərir. Şəxsiyyət bölünərək, "hissələr"lə formalaşıb tərbiyə olunmur. Şəxsiyyəti tərbiyə edərkən onun bir cəhətini tərbiyə edib, digərini nəzarətdən kənarda qoymaq olmaz. Şəxsiyyət bütöv şəkildə, kompleks şəkildə, ahəngdar şəkildə formalaşır, inkişaf edir və tərbiyə olunur. Tədqiqatçılar insanın inkişafını öyrənərkən mühüm asılılıqlar müəyyənləşdirmişlər. Bu asılılıqlar inkişaf prosesi ilə onun tərbiyəsi arasındakı qanunauyğun əlaqələrindən ibarətdir. Şəxsiyyətin tərbiyəsi onun inkişafı ilə bağlı olduğu kimi , tərbiyə özü də inkişafa kömək edir, inkişaf prosesini sürətləndirir. Şəxsiyyət bir ictimai varlıq kimi cəmiyyətsiz yaşaya bilməz. Məhz bu cəhət onun cəmiyyətdə, qrupda, birlikdə, əmək kollektivlərində yerini hər şeydən əvvəl müəyyənləşdirir. Şəxsiyyətlə intensiv tərbiyə işi aparıldıqda, onda kollektivçilik kimi mühüm cəhət formalaşır.

5. Pedaqogika və psixologiya elmində şəxsiyyətin inkişafı və tərbiyəsi ilə bağlı üç əsas konsepsiya vardır ki, onları aşağıdakı istiqamətlərdə qruplaşdırmaq olar:

1)Bioloji konsepsiya;

2) Sosioloji konsepsiya;

3) Biososial konsepsiya.

Bioloji konsepsiyanın nümayəndələri (Ziqmund 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. Psixodinamik istiqamət adlanan Z.Freyd təliminə görə, şəxsiyyətin davranışı bioloji təsir və instinktlərdən asılılıqda olur və bunlar da öz növbəsində qorxu (ölüm) və ya razılıq əlamətidir. İnsanın davranışı iki prinsipə - "zövq və həzz alma prinsipinə" və cəmiyyətin tələblərinə müvafiq "reallıq prinsipinə" tabe edilir.

Sosioloji konsepsiyanın nümayəndələri insanın bioloji varlıq kimi doğulmasını qəbul etməklə yanaşı, ünsiyyətdə olduğu sosial qrupların təsiri ilə tədricən sosiallaşması fikrini müdafiə edirlər. İnsanın sosial inkişafı onun cəmiyyət həyatına daxil olması ilə başlayır. Sosial inkişaf psixi, mənəvi və intellektual inkişaf və dəyişikliklə bağlıdır (yaddaşın, təfəkkür və iradənin inkişafı), mənəvi cəhətdən inkişaf (əxalqi cəhətdən kamilləşmə, şüurun dəyişilməsi), intellektual inkişaf (biliyin zənginləşməsi, dünyagörüşün genişlənməsi) və s.

Sosioloji konsepsiya təsdiq edir ki, şəxsiyyət sosial təzahürdür. O, zamanla sıx bağlı olub, tarixən insana nə xas olmuşsa, onu əks etdirir. Şəxsiyyətin keyfiyyətləri anadangəlmə deyil, sosial və mədəni inkişaf nəticəsində yaranır. Şəxsiyyətin həyatı, onun ünsiyyət və münasibətdə olmasıdır, onun daim biliklər qazanması, inkişafı ilə əlaqədardır. Bəzi tədqiqatçılar göstərir ki, şəxsiyyət - yalnız onun sosial keyfiyyətləridir. Belə ki, hər hansı bir fərd o halda şəxsiyyətə çevrilir ki, o artıq şüurlu fəaliyyət göstərir və ictimai münasibətlərdədir. Şəxsiyyət – onun cəmiyyətdə fəal mövqe tutması və ictimai münasibətlərin məcmusu ilə xarakterizə edilir. **Biososial konsepsiyanın nümayəndələri**nin 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 formalaşır. Hegelə görə, adamın bir sıra qüsurları onun bioloji mahiyyətindən, heyvana oxşarlıq təşkil edən cəhətlərindən irəli gəlir və sosial mahiyyət bu catışmazlıqları islah etməli, dialektik mənada inkar etməli, aradan qaldırmalıdır. İnsanın təbiətə düzgün münasibət bəsləməsi onun sosial varlıq kimi formalaşmasında həlledici amildir. Müasir pedaqogika şəxsiyyətə tam, psixi sistem kimi baxır. Burada bioloji və sosioloji xüsusiyyətlər ayrılmazdır. Şəxsiyyət ictimai həyatın məhsulu olmqla, həm də canlı orqanizmdir. Şəxsiyyətin formalaşması və davranışında sosioloji xüsusiyyətlər ayrılmazdır. Biososial konsepsiya tərəfdarları şəxsiyyəti iki yerə bölür və hesab edirlər ki, insanda gedən psixoloji proseslərin bioloji əhəmiyyəti var, həm də belə əlamətlər şəxsiyyətin sosial amil kimi istiqamətlənməsini müəyyənləşdirir. Onlar belə hesab edirlər ki, insan xüsusi bioloji fərd kimi doğulur, sosial həyat şəraitinin təsiri altında şəxsiyyətə çevrilirlər. Şəxsiyyət ictimai-tarixi kateqoriyadır. İnsan bir tərəfdən bioloji varlıq kimi, heyvandan fərqli olaraq şüurla, nitqlə əhatə olunmuş, habelə o, əmək bacarığı ilə fərqlənməklə, ətraf aləmi dərk edərək ona fəal təsir edib dəyişdirə, yeniləşdirə bilirsə, digər tərəfdən insan həm də ictimai, sosial bir varlıq olaraq özü də dəyişir, inkişaf edir. Şəxsiyyətin zənginliyi onun başqaları ilə çoxşaxəli əlaqələrindən, başqaları ilə ünsiyyət və münasibətindən, həyat və təbiətlə münasibətlərinin fəallığından

asılıdır. Şəxsiyyət müxtəlif əlaqələr (ailə, tədris, istehsalat və s.) şəraitində olmaqla, həm də siyasi mühitdə fəaliyyət göstərir. Şəxsiyyət daim ideoloji əlaqələr mühitində olur. Şəxsiyyətin ünsiyyət dairəsi geniş olduqca, onun ictimai həyatın müxtəlif cəhətləri ilə əlaqələri rəngarəng olur, o ictimai əlaqələr aləminə daha çox nüfuz edir və bundan da onun mənəvi aləmi daha çox zənginləşir. Şəxsiyyətin inkişafı dedikdə nə başa düşülür? İnkişaf, ümumiyyətlə, canlı varlıqlara xas olub, hərəkət, tərəqqi və yaradıcılıqla səciyyələnir. Şəxsiyyətin inkişafı insanın dünyaya gəldiyi gündən başlayaraq keyfiyyətcə bir-birindən fərqlənən anatomik, fizioloji, psixoloji və sosial dəyişikliklərlə səciyyələnən prosesdir.İnkişaf insan orqanizmində kəmiyyət və keyfiyyətin dəyişiklikliyidir. İnkişaf canlı varlıqlara xas olub, hərəkət, tərəqqi və yaradıcılıqla səciyyələnir. İnkişaf nəticəsində insan bioloji növ və sosial vücud kimi təşəkkül tapır və inkişaf edir. İnsanın bioloji inkişafı onun fiziki inkişafı ilə xarakterizə olunur. Fiziki inkşafa morfoloji, biokimyəvi və fizioloji inkişaf daxildir. Sosial inkişaf isə özünü insanın psixi, mənəvi intellektual inkişafında təzahür etdirir. Əgər insan belə inkişaf səviyyəsinə çatırsa və bu səviyyə ona şüurun və özünüdərkin daşıyıcısı olmağa, müstəqil dəyişdirici fəaliyyətlə məşğul olmağa imkan verirsə, belə insanı şəxsiyyət adlandırırlar.

Beləliklə, deyə bilərirk ki, **insan doğulandan ölənə qədər bioloji və sosial inkişafdadır.**

Bioloji inkişaf üç istiqamətdə gedir:

a) morfoloji inkişaf istiqaməti (boy,çəki, həcm);

b) biokimyəvi inkişaf istiqaməti (qan, sümük, əzələ);

c) fizioloji inkişaf istiqaməti (qan dövranı, həzm sistemi, cinsi inkişaf).

Sosiloji inkişaf da üç mərhələdə gedir:

a) psixoloji inkişaf mərhələsi (yaddaş, təfəkkür, iradə);

b) mənəvi inkişaf mərhələsi (əxlaqi keyfiyyətlər, şüurun inkişafı);

*c)intellektual inkişaf mərhəlsi (biliyin artması, dünyagörüşün genişlənməsi***).**

Görkəmli alman pedaqoqu Fridrix Frebel (1782-1852) göstərirdi ki, təbiətdə hər şey inkişafdadır, insan da ömrü boyu dayanmadan inkişafdadır. F.Frebel inkişaf prinsipini varlığın əsas qanunu hesab edirdi. İnsan cəmiyyətdə özünü bir şəxsiyyət kimi hiss etdikdə şəxsiyyətin sosial statusu meydana gəlir. Sosial sistemdə məqsədyönlü və düşünülmüş təhsil-tərbiyə yolu ilə insan şəxsiyyət kimi formalaşır və inkişaf edir. İnsanın inkişafı çox mürəkkəb, uzun sürən və ziddiyyətli prosesdir. Bizim orqanizmimizdə dəyişiklik bütün ömrümüz boyu baş verir. Xüsusilə, uşaq və gənclik dövründə insanın fiziki göstəriciləri və mənəvi dünyası intensiv dəyişir. Müasir pedaqogika şəxsiyyətə inkişafda, dinamikada olan tam bir sistem kimi baxır. Burada bioloji və sosioloji xüsusiyyətlər ayrılmazdır. Şəxsiyyət ictimai həyatın məhsulu olmaqla həm də canlı orqanizmdir. Şəxsiyyət və onun inkişafı haqqında digər bir nəzəri fikir interaksionostik istiqamətdir. Bu istiqamət "rollar nəzəriyyəsi" adı altında da məşhurdur. Bu istiqamətin əsasını Amerika sosioloqu və psixoloqu, rollar nəzəriyyəsinin banisi C.Mid (1863-1931) qoymuş-dur. Onun fikrincə, insan daima cəmiyyətlə qarşılıqlı əlaqədə olduğuna görə şəxsiyyətin necə davranacağını qabaqcadan müəyyənləşdirmək mümkün deyildir. Bu nəzəriyyəyə görə, şəxsiyyətin əsas mexanizmi və strukturunu onun rol şəraiti təşkil edir. Şəxsiyyət və onun inkişafı üzrə diqqəti cəlb edən pedaqoji-psixoloji

istiqamətlərdən biri də şəxsiyyətin humanistik nəzəriyyəsidir. Bu nəzəriyyə insanların davranışını heyvanların davranışı ilə bütünlükdə və ya qismən eyniləşdirən konsepsiyaya alternativ olaraq yaranmışdır. Humanist nəzəriyyənin tərəfdarları ilk növbədə insanın hərtərəfli inkişafını, "olduğu kimi görünməsi, göründüyü kimi olması"nı, insanın bugünkü real həyatı necə başa düşməsini, onu dərk etməsi və qiymətləndirməsi məsələsini öyrənib tədqiq etməkdir. Bu nəzəriyyənin tərəfdarları (Amerika alimləri K.Rocers və A.Maslou) şəxsiyyətə cəmiyyətdəki həyat və fəaliyyət prosesində yaranan hər hansı bir psixoloji törəmə kimi, insan təcrübəsinin inkişafı, ictimai davranış normalarının mənimsənilməsi, ierarxiya tələbatlarının, davranış motivlərinin forması kimi baxırlar. Bu nəzəriyyənin tərəfdarları həmçinin insanı hiss və duyğularla yaşayan varlıq kimi götürməklə, ona öz imkanlarını həyata keçirmək üçün kömək etmək lazım olduğunu bildirirlər. Onlar göstərirlər ki, insan təbiəti təkmilləşməyə, inkişaf etməyə, özünüaktuallaşdirmağa, özünüifadəyə və özünütəsdiqə istiqamətlənmişdir. Şəxsiyyətin inkişafı, tərbiyəsi və formalaşmasında psixogenetik yanaşma da mövcuddur. Şəxsiyyətə belə yanaşma nə bioloji, nə sosiloji, nə də biososal yanaşmanı rədd edir. Psixogenetik yanaşma ilk növbədə xüsusi psixi proseslərin inkişafını irəli sürür.

6. İnsanın inkişafı və onun şəxsiyyət kimi formalaşması üç başlıca amilin – irsiyyət, mühit və tərbiyənin qarşılıqlı təsiri ilə həyata keçirilir. Bəzi yeni elmi ədəbiyyatda fəaliyyət də bir amil kimi göstərilir. **İrsiyyət** dedikdə, valideynlərdən uşaqlara müəyyən keyfiyyət və xüsusiyyətlərin irsən keçməsi başa düşülür. Fiziologiyada isbat olunmuşdur ki, cinsi hüceyrədə olan xromosomlar nəsillər arasında bir növ keçid körpüsü rolunu oynayır; bu əsasda yaranan sinir sistemi insanın təlim almasına və tərbiyə olunmasına imkan yaradır. Fiziologiyada o da isbat olunmuşdur ki, insanların böyük əksəriyyətinin irsi imkanları normada oldugundan, onların psixoloji inkişaf imkanları da oxşardır; eyni yaş dövründə və eyni şəraitdə normal inkişaf edən insanların əksəriyyətində psixoloji xüsusiyyətlər təqribən bir-birinə yaxın olur. Uşağın malik olduğu irsi və anadangəlmə əlamətlər uşaq şəxsiyyətinin inkişafı üçün müəyyən fizioloji imkan rolunu oynayır. 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.) irsən keçir. Nəzərə almaq lazımdır ki, anadangəlmə əlamətlərin heç də hamısı irsi əlamət hesab edilə bilməz. Bu cür əlamətlərin bəziləri ana bətnində daxili və xarici mühitin təsiri ilə yarana bilir. İrsi əlamət bir nəsildə deyil, bir çox nəsillərdə üzə çıxır və mühitin təsirinə davamlı olur. Anadangəlmə əlamətlər isə bir nəsildə müşahidə edilir və sonrakı nəslə keçməyə də bilir. Odur ki, irsi əlamətlərlə anadangəlmə əlamətlər arasında fərq vardır. Pedaqogika elmində şəxsiyyətin formalaşması, inkişafı və tərbiyəsi məsələsində irsiyyətin mövcudluğu nəzərə alınmaqdadır. Təlim, tərbiyə, təhsil və inkişaf üçün əhəmiyyət kəsb edən fiziki

əlamətlər deyil, fizioloji əlamətlərdir. Məlumdur ki, həm fiziki əlamətlər, həm də fizioloji əlamətlər irsən nəsildən-nəslə keçir. Lakin fiziki əlamətlər (məsələn saçın, gözün rəngi) şəxsiyyətin necəliyinə, yəni onun mənəvi, əxlaqi, estetik inkişafına təsir göstərmir. Nəsildən-nəslə keçən fizioloji əlamətlərin (baş beyin qabığındakı hüceyrələrin sayı, temperament, ali sinir sisteminə məxsus digər xüsusiyyətlər) şüura, davranışa, təlim-tərbiyə işinə, şəxsiyyətin inkişafına təsiri vardır. Şərq pedaqoji fikrində, Azərbaycan folklor nümunələrində şəxsiyyətin inkişafında irsiyyətin rolu öz ifadəsini tapmışdır. Xalqımızın atalar sözlərində deyilir: "Ot kökü üstə bitər", "Namərd gəlib mərd olmaz, mərd olmasa atası", "Quyuya su tökməklə quyuda su olmaz" "Bədəsil əsil olmaz, boyunca qızıl qala" sə s.

Dahi **Nizami Gəncəvi** bu xüsusda belə yazırdı:

Zatı pis olana, üz göstərmə sən,
Qurdu bəsləməkdən ziyan çəkərsən.

Məhəmməd Füzuli irsiyyətə, zata, kökə üstünlük verərək obrazlı şəkildə belə deyirdi:

Hər kimin var isə zatında şərarət küfrü,
İstilahati-ülum ilə müsəlman olmaz.

Marağalı Əvhədi kamil insan yetişdirilməsində *irsiyyəti* əsas amil hesab etmişdir. O, gənclərə nəsihətində yazırdı:

Sən nəsil törətmək fikrində olsan,
İsmətsiz qadınla evlənmə, dayan,
Övladın yaramaz, ya oğru olar,
Toxum pis əkilsə, pis də verər bar.

İnsanın inkaf qanunauyğunluqlarının tədqiqinin pedaqoji aspekti üç başlıca problemin öyrənilməsini əhatə edir. Bunlar intellektual, xüsusi və əxlaqi keyfiyyətlərin irsən gətirilib-gətirilməməsi problemidir. Elm sübut etmişdir ki, qabiliyyətlər irsən 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. Eləcə də insan yazı yazmaq qabiliyyəti ilə doğulmur, lakin onun barmaqlarının quruluşu, əllərindəki xırda əzələlərin vəziyyəti, əqlinin inkişaf səviyyəsi sonralar yazmaq qabiliyyətinin yaranması üçün təbii imkanlar zəminində əmələ gəlir. Bu təbii imkanlar uşaqlarda fitrən (anadangəlmə) olur. Tanınmış pedaqoq-alimlər etiraf edirlər ki, irsiyyət intellektual qabiliyyətlərin inkişafı üçün əlverişli olmaya bilər. Məsələn, alkoqoliklərin uşaqlarının baş beyin yarımkürələrinin süst hüceyrələri, narkomanlarda pozulmuş genetik strukturlar, irsi psixi xəstəliklər intellektual qabiliyyətlərin inkişafına mənfi təsir göstərir. Müasir pedaqogika uşaqlarda fərqlərin aşkar edilməsini və tərbiyənin ona uyğunlaşdırılmasını deyil, hər insanda olan imkanların inkşafı üçün bərabər və müvafiq şəraitin yaradılmasını münasib sayır. Bir çox xarici pedaqoji sistemlər belə hesab edir ki, təhsil-tərbiyə insanın imkanlarına və qabiliyyətlərinə uyğunlaşdırılmalıdır. Xüsusi imkanların müəyyən olunmasında müxtəlif pedaqoji sistemlərin nümayəndələri arasında ciddi fikir ayrılığı yoxdur. Musiqi, bədii yaradıcılıq, riyazi biliklər, linqvistik, idman və s. Imkanlar xüsusi imkanlar hesab olunur. Əxlaqi keyfiyyətlərin və psixikanın irsən keçməsi məsələsi də

diqqətçəkicidir. Pedaqogikada belə bir fikir formalaşmışdır ki, şəxsiyyətin əxlaqi keyfiyyətləri irsən keçmir, onlar orqanizmin xarici mühitlə qarşılıqlı təsiri prosesində əldə edilir. İnsan anadan xeyirxah, bədxah, səxavətli və ya xəsis kimi doğulmur. Uşaqlar valideynlərinin əxlaqi keyfiyyətlərini irsən götürmürlər. İnsanın necəliyi mühit və tərbiyədən asılıdır, tərbiyə aparıcı rol oynayır. Alimlər genetik proqramı 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. İnsan bioloji növ kimi bütün tarix boyu cüzi dəyişikliyə uğramışdır. Bu, insan təbiətinin, insan mahiyyətinin gen sisteminin dəyişməzliyinə dair 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 çıxaracaq, onu demək çətindir.

İnsan şəxsiyyət kimi doğulmur. İnsanın fərdi inkişafı, onun şəxsiyyətinin formalaşması ictimai həyat şəraitindən, ictimai münasibətlər sistemindən, istehsal münasibətlərindən asılı olur. İnsan ancaq sosiallaşma prosesində, yəni ünsiyyət prosesində, başqa insanlarla qarşılıqlı əlaqədə şəxsiyyət olur. İnsanın mənəvi, sosial, psixi inkişafı cəmiyyətdən kənarda baş verə bilməz.

Şəxsiyətin inkişafına mühit amili qüvvətli təsir göstərir. İnsanın inkişafının baş verdiyi real varlıq mühit adlanır.

7. Mühit dedikdə, başlıca olaraq, ictimai, qismən isə təbii-coğrafi mühit nəzərdə tutulur. Təbii mühit-ərazinin relyefi, fauna və florası, havanın tərkibi və təzyiqi şəxsiyyətin inkişafına, onun mənəvi cəhətdən yetkinləşməsinə əhəmiyyətli təsir göstərən amillərdir. Təbii mühit anlayışına dağ, dərə, hava, su, təbiət mənzərələri, meşələr, günəş və s. daxildir. Məsələn: fiziki inkişafda, insanın sağlamlığında hava və suyun mühüm rolu olduğunu heç kim inkar entmir. Bununla belə, şəxsiyyətin inkişafında ictimai mühit, içtimai münasibətlər əsas yer tutur. İctimai mühit özü də iki yerə bölünür:

a) makromühit (kollektiv, küçə, ictimai yerlər);

b) mikromühit (ailə mühiti, şagirdin kiminlə oturub-durması və s.)

Aparılmış tədqiqatlardan belə bir nəticə çıxır ki, sosial mühit şəxsiyyətin inkişafına birbaşa deyil, həyat tərzi vasitəsilə təsir göstərir. Əgər belə olmasaydı, onda mühitin təsiri hamıya eyni cür olardı, həyat tərzinin müxtəlifliyi mühitin təsirinin transformasiya edilməsinə gətirib çıxarır. Eyni mühit daxilində hərənin bir cür həyat tərzi ola bilər ki, həmin həyat tərzi mühitin təsirini tronsformasiya edir. "Azad tərbiyə" nəzəriyyəsinin əsasını qoyan J.J.Russo (1712-1778) mühitin təsir gücünə müstəsna əhəmiyyət vermişdir. J.J.Russo şəxsiyyətin formalaşmasında irsiyyətin rolunu inkar etmiş və tərbiyənin rolunu isə faktik olaraq kölgədə qoymuşdur. J.J.Russo, düzdür, sözdə tərbiyəni qəbul etmiş, hətta pedaqoji sistemində "azad tərbiyə" və "təbii tərbiyə" anlayışları da işlətmişdir. O, "təbii tərbiyə" dedikdə təbiətin, ətrafdakı adamların, əşyaların uşağa təsirini, "azad tərbiyə" dedikdə isə, təşkil olunmuş mühitin uşağa təsirini nəzərdə tutmuşdur.

Göründüyü kimi, Russo mahiyyətcə mühitin təsir gücünü mütləqləşdirmişdir. O, demişdir: "İnsan azad doğulur, lakin o hər yerdə buxovlanır". İnsan xarakterinin formalaşmasında mühitin rolu ilə bağlı Azərbaycan filosofu Siracəddin Mahmud Əbubəkr oğlu Urməvi (1198-1283) dəyərli fikirlər irəli sürmüşdür. O, deyirdi ki, insanın xasiyyəti fitri deyil, həyatda formalaşır. O, yazırdı: "Atası xristian olan uşağı müsəlman tərbiyə etsə müsəlman olar." Onun fikrincə, uşağın saya (ağ) beynində xeyir və ya şər, yaxşı və ya pis sonralar iz salır. Dahi Nizami Gəncəvi şəxsiyyətin formalaşmasında mühitin də roluna ətraf aləmin təsirini də yüksək qiymətləndirçişdir:

Ağıllı adamla dost olsan əgər,
Elmi, mərifəti sənə də keçər....
Vəhşiylə dost olsa insan dünyada,
Vəhşi adətincə ömr edər o da.

Xalqımızın müdirk fikirlərində mühitin insan şəxsiyyətinin formalaşmasına dair dəyərli fikirlər vardır: "Dostunu mənə göstər mən deyim, sən kimsən", "Yaxşı yoldaş adamı bay edər, pis yoldaş zay", "Atı atın yanına bağlasan, həmrəng olmasa da, həmxasiyyət olar" və s. Mühitin şəxsiyətə, onun inkişafına təsiri haqqında müxtəlif fikirlər mövcud olmuş və indi də vardır. Məsələn, biheviorizm, praqmatizm cərəyanlarının nümayəndələri belə hesab edirlər ki, şəxsiyyətin vəzifəsi mövcud içtimai mühitə uyğunlaşmaqdan ibarətir. Fransız materialistləri də buna bənzər ideya irəli sürmüş və demişlər ki, insan mühitin passiv məhsuludur. Marksistlər isə vaxtilə deyirdilər ki, insanla mühit daim qarşılıqlı əlaqədədir. Mühit insana təsir etiyi kimi, insan da mühiti dəyişdirir, yeniləşdirir, insanlar şəraitin və tərbiyənin məhsuludur. Şəraitin özünü də insan yaradır. İnsan şəxsiyyətinin inkişafına **sosial mühit və təbii mühit** qüvvətli təsir göstərir. **Sosial mühit** dedikdə, insanın həyat fəaliyyətini, inkişafını əhatə edən xarici şərait nəzərdə tutulur. Sosial mühit anlayışı ictimai quruluşu, istehsal münasibətləri sistemini, maddi həyat şəraitini, istehsal və sosial proseslərin baş vermə 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 qurulduqda, tənzim edildikdə şəxsiyyətin təbii imkanlarının açılmasına, inkişaf etməsinə şərait yaranır. Bunu qiymətləndirmədikdə neçə-neçə rəssamlıq, memarlıq, musiqi qabiliyyəti olan insan adi 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 vaxtın düzgün təşkili üçün şərait, qabiliyyət və istedadı inkişaf etdirəcək stadion, dərnək, klub və s.) təmin olunması şəxsiyyətin normal inkişafına, tərbiyə işinin düzgün qurulmasına böyük təsir göstərir. Şəxsiyyətin inkişafına, xüsusilə kiçik və məktəb yaşlı uşaqlara **təbii mühit** – ailə mühiti güclü təsir göstərir. Ailə onların maraq və tələbatlarının həyata keçməsi üçün əlverişli şərait yaradır. Şəxsiyyətin əxlaqi və sosial keyfiyyətlərinin də əsası ailədə qoyulur. 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 ziddiyyətli nəticələr alınmışdır. Məlum olmuşdur ki, ayrı-ayrı adamların inkşafında irsiyyət və mühitin təsir "payı" eyni deyildir. 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 qarışıq amillər (irsiyyətlə mühitin qarşılıqlı əlaqəsi).

8. Şəxsiyyətin inkişafında **tərbiyə** amili mühüm əhəmiyyət kəsb etməkdədir. Hələ antik dövrün böyük filosofu Platon deyirdi ki, insanı düzgün tərbiyə etsək, o, ən sakit və ilahi məxluq olar. Əgər onu tərbiyə etməsələr və ya yanlış tərbiyə versələr, o zaman o, yer üzərində olan heyvanların ən vəhşisi olar. O deyirdi ki, dövlətin gücü insanların tərbiyəsindən asılıdır. İlk dəfə fitri qabiliyyətlər nəzəriyyəsinə zərbəni ingilis filosofu **Con Lokk** vurmuşdur. O **"Ağ lövhə" nəzəriyyəsi**ni irəli sürərək demişdir ki, insan doğularkən "Ağ lövhə" kimi doğulur. Bu lövhəyə nə yazılarsa, insan da elə inkişaf edəcəkdir. O, belə hesab edirdi ki, uşaq dünyaya nə şair, nə həkim, nə də ağa kimi gəlir, irsən uşağa heç nə verilmir. Con Lokk insan xarakterini axar çaya, tərbiyəni isə bəndlərə bənzədirdi. Axar çayın qarşısına bəndlər vurub onun istiqamətini dəyişmək mümkün olduğu kimi, tərbiyənin gücü ilə insan xarakterini istənilən səmtə yönəltmək olar. Con Lokk iddia edirdi ki, təsadüf etdiyimiz adamların onda doqquzu mövcud olduqları vəziyyətdə-rəhmdil və ya zalım, faydalı və ya faydasız olmalarında tərbiyəyə minnətdardırlar. İnsanlar arasındakı fərqləri məhz tərbiyə yaradır. XVIII əsrin fransız materialistləri Helvetsi, Didro və başqaları "Ağ lövhə" nəzəriyyəsini əsasən qəbul etmiş və müəyyən qədər yaymağa çalışmışlar. Helvetsi irsiyyət amilini inkar edərək tərbiyə amilini həddən çox şişirdərək deyirdi ki, "Tərbiyə hər şeyə qadirdir". Deni Didro Helvetsiyə və Con Lokka cavab yazaraq deyirdi ki, tərbiyə amilini çox da şişirtmək lazım deyildir. "Tərbiyə hər şeyə yox, çox şeyə qadirdir. "Ağ lövhə"yə yazmaq əsas şərt deyildir. Əsas şərt "Ağ lövhə"yə kim yazır, nə yazır, necə yazır və hansı alətlə yazır" – budur əsas şərt. Deni Didro demək istəyirdi ki, şəxsiyyətin nkişafı və tərbiyəsində tərbiyəçinin də rolu böyükdür. O necə tərbiyə edir, hansı üsullarla tərbiyə edr, kimi tərbiyə edir və kim tərbiyə edir - əsas məsələ budur. V.Q.Belinski də uşağın inkişafında irsiyyətin rolunu tam inkar edib, tərbiyənin rolunu həddən artıq şişirənləri tənqid edərək yazırdı ki, körpənin ruhu üzərində istənilən şeylər yazıla bilən "ağ lövhə" deyildir: "O elə bir toxumdur ki, ondan ağac ola bilər, elə bir imkandır ki, ondan adam ola bilər". Palıd ağacını alma yetişdirməyə məcbur etmək olmaz, çünki, onda alma yetişdirmək imkanı yoxdur, lakin meşədə cır alma ağacını peyvənd etməklə böyük və dadlı almalar yetişdirməyə məcbur emək olar. Bununla V.Q.Belinski insanda qabiliyyətlərin inkişaf etməsi üçün müəyyən təbii imkanların müəyyən rol oynadığını göstərmişdir. Y.A.Komenski (XVII əsr), K.A.Helvetsi (XVIII əsr) tərbiyənin roluna böyük qiymət vermişlər. Y.A.Komenskiyə görə, insan tərbiyə sayəsində insan olur. O, "hamıya hər şeyi öyrətməyin" (Pansofiya ideyası) mümkün olduğunu qeyd edirdi. Fransız materialisti K.Helvetsi də tərbiyənin rolunu şişirdirdi. O deyirdi ki, "tərbiyə hər şeyə qadirdir". Helvetsiyə etiraz edən Deni Didro göstərirdi ki, "tərbiyə hər şeyə

deyil, çox şeyə qadirdir". Tərbiyənin təbii xüsusiyyətlərə münasibəti məsələsinə toxunarkən Didro Pestalotsinin məlum bir fikrinə yaxınlaşır; D.Didro deyir ki, tərbiyə uşaqların təbiətini nəzərə ala bilsə, onlarda faydalı təbii imkanları inkişaf etdirə və zərərli təbii imkanları üstələyə bilər. Onun fikrincə, insanların xarakterindəki və zehni inkişafındakı fərqlər tərbiyənin nəticəsidir. XVII əsr fransız pedaqoqu və filosofu Mişel Lepeletye irəli sürdüyü layihələrdə göstərirdi ki, təhsil və tərbiyə vasitəsilə yeni insanlar hazırlamaq və cəmiyyəti təzələmək olar. Onun layihəsinə görə uşaqları milli məktəblərə cəlb etmək və mühitin mənfi təsirindən onları qorumaq mümkündür. Lakin, Lepeletyenin ideyalarını həyata keçirmək mümkün olmamışdır. Azərbaycan maarifçilərindən S.Ə.Şirvani, M.Ə.Sabir cəmiyyətin tərəqqisində tərbiyəyə böyük ümid bəsləmişlər. Onlar insanın xoşbəxtliyinin yolunu tərbiyədə görmüşlər. S.Ə.Şirvani "İqlimin təsiri" adlı şeirində tərbiyənin təsir gücünü belə ifadə etmişdir:

"...Ki şəxs nə qədər olsa naqabil,
Yenə tərbiyəylə olur kamil".

M.Ə.Sabir isə "Tərbiyə" adlı şeirində yazırdı:

"Ümmətin rahnüması tərbiyədir,
Millətin pişvazı tərbiyədir.
Tərbiyətlə keçir ümuri – cahan,
Hər işin ibtidası tərbiyədir".

Görkəmli pedaqoq Məmməd Tağı Sidqi uşağın formalaşmasında tərbiyənin rolunu qiymətləndirərək deyirdi: "...Uşaqlıq yaş ağaca bənzər, təzə yaş ağacı hər nə qədər əyri olsa, düzəltmək asandır və insanın da kiçikliyində tərbiyə qəbul etməsi vazeh mətləblərdəndir". Ona görə də ata babalarımız demişlər: "Ağac yaş ikən, uşaq beşikdə ikən". Tərbiyə insanın inkşafına təsir göstərsə də, müəyyən mənada inkişafdan asılıdır və insanın inkişaf səviyyəsinə əsaslanır. İnkişaf ilə tərbiyə arasında qarşılıqlı münasibətlərin dialektikası da özünü məhz bunda göstərir Uşağın bir şəxsiyyət kimi inkişafında tərbiyənin mühüm təsir qüvvəsinə malik olması haqqında görkəmli psixoloq S.A.Rubinşteynin fikirləri maraqlıdır. O göstərmişdir ki, tərbiyə və inkişaf bir vahid prosesin iki tərəfidir. Uşaq təlim-tərbiyə ala-ala inkişaf edir və inkişaf edə-edə təlim və tərbiyə alır. Bu mürəkkəb prosesdə uşağın özünün fəallığı kimi yeni amil ortalığa çıxır. Psixoloq A.N.Leontyevin obrazlı ifadəsinə görə, şəxsiyyət iki dəfə doğulur. Şəxsiyyət birinci dəfə məktəbəqədər yaş dövründə doğulur. Psixoloji baxımdan birinci dövrdə şəxsiyyətin "təvəllüd tarixi" əsasən 3 yaşında uşağın özünə "Mən" deməsilə başlayır. Şəxsiyyət ikinci dəfə yeniyetməlik yaşı dövründə doğulur. Bu dövrdə şagirdin bir şəxsiyyət kimi formalaşması prosesində mənlik şüuru əxlaqi şüurla qarşılıqlı əlaqədə inkişaf edir. Mənlik şüuru və əxlaqi şüur - şəxsiyyətin «Mən-konsepsiyası» mahiyyətcə bu ölçülərə söykənir. Onun başqa insanlara, əməyə, özünə münasibətləri sistemli şəkildə formalaşmağa başlayır. Şagirdin davranış və rəftarında onun məhz bu münasibətlər sistemini bilavasitə əks etdirən xarakter əlamətləri daha aydın şəkildə özünü göstərir, şagird bir şəxsiyyət kimi inkişaf edərək müxtəlif yollarla özünü təsdiq etməyə başlayır. Qeyd edək ki, uşağın inkişafı ictimai mühitdə mümkün olsa da, o inkişafı tərbiyənin təsiri altındakı inkişaf ilə eyniləşdirmək olmaz. İctimai mühitin uşağa təsiri ilə tərbiyənin təsiri arasındakı

fərq, hər şeydən əvvəl, tərbiyənin mütəşəkkil, məqsədyönlü və planlı olmasıdır. Halbuki mühitin təsiri ilə həyata keçən inkişaf prosesi məqsədyönlü olmaya da bilər. Tərbiyə xüsusi təşkil olunmuş təlim-tərbiyə müəssisələrində (bağça, məktəb və məktəbdənkənar tərbiyə müəssisələri) mütəxəssislər tərəfindən mütəşəkkil qaydada planlı aparıldığı halda, mühitin təsiri çox zaman qeyri-mütəşəkkil olur. Təhsil-tərbiyə məqsədyönlü aparılmaqla yanaşı, həm də şagirdlərin yaş və cinsi xüsusiyyətlərinə uyğun təşkil olunmalıdır. Mühitin təsiri nəticəsində uşaqların mənəviyyatında və hərəkətlərində yaranan qüsurları tərbiyənin köməyi ilə aradan qaldırmaq olar. Tərbiyənin rolu pedaqoji ədəbiyyatda müxtəlif cür qiymətləndirilir. Bir tərəfdən onun təsirinin gücsüz və mənasız (əlverişsiz irsiyyət və pis mühitin təsiri zamanı) olması fikri iddia edilir, irsiyyətin, fitri qabiliyyətlərin daha üstün olması göstərilir. Digər tərəfdən də insan təbiətini dəyişdirən, inkişaf etdirən yeganə vasitə hesab olunur. Tədqiqatlar göstərdi ki, təlim-tərbiyə vasitəsilə çox şeyə nail olmaq mümkün olsa da, insanı tamamilə dəyişdirmək olmaz. Təlim və tərbiyə hamıya eyni dərəcədə təsir göstərmir. O, inkişafı müəyyən məqsədə yönəldir. Düzgün təşkil olunmuş tərbiyənin ən mühüm vəzifələrindən biri insanın meyil, maraq və qabiliyyətlərini üzə çıxarmaq, onu fərdi xüsusiyyət, qabiliyyət və imkanlarına müvafiq olaraq inkişaf etdirməkdir. Şəxsiyyətin formalaşmasında mühit və tərbiyə amilləri həmişə dinamik, hərəkətdə və inkişafda olan amillərdir.

9. Şəxsiyyətin inkişafında **“Qoşa amil” nəzəriyyəsi** də mövcuddur. Bu nəzəriyyənin qabaqcıl nümayəndələrindən biri Stenli Holl olmuşdur. Bu amil özünü müxtəlif formalarda göstərir. Bu nəzəriyyəyə görə, uşağın taleyi bir tərəfdən özü ilə irsən gətirdiyi bioloji amillə, o biri tərəfdən isə onun yaşadığı ictimai mühitlə (ailə, məhəllə və s.) və ya tərbiyə ilə əlaqəlidir. Bir qrup alimlər (K.D.Uşinski, A.P.Medvedkov, V.A.Suxomlinski, B.T.Lixaçov) isbat etməyə çalışmışlar ki, şəxsiyyəti inkişaf etdirən həm mühit, həm də tərbiyədir. Bu nəzəriyyənin nöqsanı yalnız irsiyyətin rolunu inkar etməkdən ibarət deyil, həm də odur ki, şəxsin fəallığı, onun mühitə olan təsiri unudulur. “Qoşa amil” nəzəriyyəsinin başqa formasında iddia edilir ki, şəxsiyyət həm irsiyyətin, həm də mühitin məhsludur. Şəxsiyyətin formalaşmasında irsiyyət və mühitin və ya mühit və tərbiyənin, yaxud da irsiyyət və tərbiyənin rolunu qiymətləndirən pedaqoqlar, filosof və psixoloqlar olmuşlar ki onlar da “Qoşa amil” nəzəriyyəsinin tərəfdarları olmuşlar. Mühit amilinə məhəl qoymayan, şəxsiyyətin formalaşmasını irsiyyət və tərbiyə amilləri ilə izah etməyə, meyil göstərənlər də olmuşdur. Onların fikrincə, tərbiyə şəxsiyyətin təbii qüvvələri üzərində qurulmalıdır: təbii qüvvələr. Yəni irsi imkanlar nə qədər etibarlıdırsa, şəxsin tərbiyəsi də bir o qədər müvəffəqiyyətli olur. İ.H.Pestalotsi bu nəzəriyyənin ən parlaq nümayəndəsidir. Görkəmli pedaqoq A.S.Makarenko təcrübədə sübut etmişdir ki, uşaqlarda pozğun əxlaq nəinki pozğun mühitin, həm də özbaşına buraxılmış tərbiyənin nəticəsidir. Həmin uşaqlar düzgün tərbiyə işi ilə fəal şəkildə əhatə olunarsa və mühitin fəal amilinə çevrilərsə, qüsurlu mühitin və qüsurlu tərbiyənin məhsulu hesab edilən əxlaqi keyfiyyətləri aradan qaldırmaq və əvəzində cəmiyyət üçün faydalı keyfiyyətlər formalaşdırmaq olar. “Qoşa amil” nəzəriyyəsinin ünsürlərinə böyük Azərbaycan şairi S.Ə.Şirvaninin

yaradıcılığında da rast gəlmək olur. Şair şəxsiyyətin formalaşmasında tərbiyəyə böyük qiymət verdiyi kimi, mühitin də böyük qüvvəyə malik olduğunu göstərir. O, şerlərinin birində mühitin rolunu belə ifadə etmişdir:

Ey oğul, tutma nanəcib ilə xu,
Türkidə bir gözəl məsəldir bu.
At yanındakı bağlandı yabu,
Rəngi bir olmasa, olur həmxu.

Elm dəqiqliyə 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 irsiyyət öz təsir "payı"nı göstərir. Bu təsir "payı»" hesablamaq və ölçmək olduqca çətin bir işdir.

Beləliklə, deyə bilərik ki, **şəxsiyyətin inkişafında həm irsiyyət amilinin, həm ictimai mühit amilinin, həm də tərbiyə amilinin mühüm rolu və əhəmiyyəti vardır.**

10. Şəxsiyyətin inkişafında və formalaşmasında müxtəlif fəaliyyət növlərinin rolu böyükdür. Şəxsiyyət fəaliyyət prosesində formalaşır, inkişaf edir və tərbiyələnir. İnkişaf, tərbiyə və formalaşma–hər üç məfhum bir-birilə ayrımaz surətdə üzvi əlaqədə və vəhdətdədir. Şəxsiyyət - xüsusilə inkişafda olan uşaq və yeniyetmələr hər gün, hər saat fəaliyyətdədir. İnsanın normal fəaliyyət vəziyyəti, yalnız yuxu istisna olmaqla qalan hallarda fəal hərəkət vəziyyətində olur. İnsan nə qədər ki, yaşayır daim hərəkətdə, fəaliyyətdə olur, işləyir, oxuyur, oynayır, başqa insanlarla ünsiyyət və münasibətdə olur. Bir sözlə, şəxsiyyət daim işdə, əməldə və fəaliyyətdədir. Fəaliyyətsiz insan inkişaf edə bilməz, yaşaya bilməz, mənəviyyatca yüksələ bilməz. Bəs fəaliyyət nədir? **Fəaliyyət insanın cəmiyyət və insanlar tərəfindən yerinə yetirilməsi tələb olunan, öz maraq və tələbatlarının ödənilməsinə yönələn, qarşıya qoyduğu məqsədə çatmaq üçün göstərdiyi akt və fəallıqdır.** İnsan həm ətraf mühitdə, həm də təlim və tərbiyə prosesində müxtəlif fəaliyyət növlərinə cəlb olunur. Burada isə fəaliyyətə şəxsiyyətin inkişafının, tərbiyəsinin mühüm amili kimi ayrıca baxılır. İnsanın bir şəxsiyyət kimi inkişafının, mənəvi cəhətdən formalaşmasının əsas şərti onun yerinə yetirdiyi çoxplanlı, çöxnövlü fəaliyyətidir. Müxtəlif fəaliyyət növləri ilə məşğul olarkən şəxsiyyət başqa fərdlərlə və kollektivlərlə müxtəlif ünsiyyət və münasibətdə olur. Təcrübələrdən məlum olmuşdur şəxsiyyət nə qədər çox müxtəlif fəaliyyət növlərinə cəlb olunursa, nə qədər çox insan qrupları ilə, fərdlərlə ünsiyyət və münasibətdə olursa şəxsiyyətin hərtərəfli inkişafı da bir o qədər sürətlə gedir və inkişaf səviyyəsi də bir o qədər yüksək olur. Məhz fəaliyyət prosesində şəxsiyyətin hərtərəfli inkişafı baş verir, onun ətraf aləmə münasibəti formalaşır. İnsan fəaliyyət prosesində ətraf mühiti dəyişdirir, onu yenidən, öz tələbatına uyğun qurduğu kimi, özü də dəyişir, formalaşır və inkişaf edir. Bu dəyişmə, formalaşma, inkişaf təbii ki, birdən birə əmələ gəlmir. O tədricən davamlı, sistemli, ardıcıl şəkildə və kompleks olaraq həyata keçirilir. Vaxtilə görkəmli pedaqoq A.S.Makarenko deyirdi ki, insan hissə-hissə böyümür. Bir gün onun əli, ikinci gün onun ayağı, sonra başı böyümür. O bir sistem halında böyüyür, inkişaf edir. Ona görə də ona verilən təlim, tərbiyə, təhsil

də hissə-hissə deyil, bir sistem halında, kompleks şəkildə verilməli, bunlar bir-birindən təcrid olunmuş şəkildə deyil vahid bir bütöv halda şəxsiyyətin inkişafına xidmət etməlidir. Fəaliyyətin müxtəlif növləri şəxsiyyətin formalaşmasına, inkişafına və tərbiyəsinə müxtəlif şəkildə təsir göstərir. Bu və ya digər fəaliyyət növünün müvafiq yaş dövrü üçün əsas fəaliyyət növü olub-olmaması və onun təşkil edilməsi də burada əsas rol oynayır. Uşaqlar sürətlə dəyişirlər. Onlar nəinki, aybaay, hətta günbəgün, saatbasaat dəyişir və hər gün ikişaf edirlər. Onların bir şəxsiyyət kimi formalaşması da elə ilk illərdə 5-6 yaşa qədər daha sürətlə davam edir. Məşhur yazıçı, maarifçi L.Tolstoy qeyd edirdi ki, məndən altıyaşlı uşağadək – bir addımdır, yeni doğulandan altıyaş-lıyadək isə nəhəng məsafə vardır. Uşağın bütün əsas qabiliyyətləri məhz bu yaş dövründə formalaşır, inkişaf edir və inkişafın sonrakı pillələri üçün əsaslı zəmin yaradır. M.F.Axundzadə vaxtilə dönə-dönə tələb edirdi ki, körpəlikdən uşaqları öz insanlıq şərəfini və ləyaqətini dərk etmək ruhunda tərbiyə etmək lazımdır. A.Bakıxanov özünün „Kitabi-nəsihət“ adlı əsərində uşaqlıqda verilən tərbiyəni daşa həkk olunmuş nəqşlərə bənzədirdi. O, tövsiyə edirdi ki, uşaqları lap kiçik yaşlarından əxlaqi gözəlliklərə öyrətmək lazımdır, çünki kiçik yaşlarda bütün əxlaqi xüsusiyyətlər uşaqlarda dərin iz buraxır, onların təbiətinə daxil olur. Cəmiyyətin tələbatına, dövlətin sosial sifarişinə uyğun şəxsiyyət formalaşdırmaq üçün fəaliyyəti səmərəli təşkil etmək və onu düzgün istiqamətləndirmək lazımdır. Qeyd edək ki, insan fəaliyyətinin ayrı-ayrı növləri şəxsiyyətin müxtəlif əlamət və keyfiyyətlərinin inkişafına və xarakterinin formalaşmasına müxtəlif cür təsir edir. Lakin? fəaliyyət növlərinin hamısı birdən-birə şəxsiyyətin formalaşmasına və inkişafına eyni dərəcədə təsir göstərmir. Ayrı-ayrı yaş dövrlərində bu fəaliyyətlərdən biri əsas, aparıcı fəaliyyət növü kimi insanın tələbatlarını ödəmək imkanı verir, qalanları isə yardımçı, köməkçi 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. Müasir pedaqoji, psixoloji ədəbiyyatda istiqamətinə, məzmununa görə əsasən **fəaliyyətin aşağıdakı növlərini ayırd edilmişdir:**

1. Vasitəsiz emosional ünsiyyət və münasibət.
2 Əşyavi-manipulyativ fəaliyyət.
3. Oyun fəaliyyəti.
4. Təlim fəaliyyəti.
5. Əmək fəaliyyəti.
6. Ünsiyyət fəaliyyəti

Vasitəsiz emosional ünsiyyət çağanın anası ilə özünəməxsus dialoqudur. Uşaq anasının ağuşunda özünü sakit aparır, onun nəvazişini duyur, ətrini hiss edir və bundan xoşhallanır. Bu hiss əsas etibarilə bioloji cəhətdən qarşılıqlıdır və inkişafa qüvvətli təsir göstərən amildir. Əşyavi-manipulyativ fəaliyyət prosesində uşaq şeyləri sökə-sökə, bu yandan o yana sürüyə-sürüyə, bir-birinə calaya-calaya onların xassələrini dərk edir və inkişafa üz qoyur. Məktəbə daxil olana qədər uşağın əsas fəaliyyət növü isə oyundur. A.S.Makarenkonun dediyi kimi, yaşlı adamların həyatında əmək nə qədər vacib və əhəmiyyətlidirsə, uşaqların da həyatında oyun bir o qədər vacib və əhəmiyyətlidir. Şəxsiyyətin inkişafında, xüsusilə kiçik yaşlı

uşaqların həyatında oyun müstəsna dərəcədə əhəmiyyətə malikdir. Oyunu uşaq dünyasının sevinc mənbəyi, uşaqlıq şahı, dünyanın səkkizinci möcüzəsi adlandırmışlar. Uşaqların həyatında, şəxsiyyətin inkişafında oyun xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. Uşaqların təliminin də, tərbiyəsinin də əsas hissəsi oyun vasitəsilə həyata keçir. Oyunlar uşaqları hərtərəfli inikşaf etdirir və tərbiyələndirir. Oyun prosesində uşaqların biliyi artır, əqli qabiliyyətləri, nitqi inikşaf edir, dünyagörüşləri genişlənir və onlar bir şəxsiyyət kimi formalaşırlar. Uşaq oyunda müəyyən rollar ifa edir. Məhz oyundakı rol vasitəsilə uşaqlarda kollektivçilk, çeviklik, cəsurluq, dostluq, yoldaşlıq kimi əxlaqi keyfiyyətlər formalaşıb inkişaf edir. Uşaq oyun zamanı müvəffəqiyyətə çatmaq üçün sevincə qovuşmaq arzusu ilə bütün çətinliklərə qarşı inadla mübarizə aparır. Oyunda uşaqların zəif cəhətlərini aradan qaldırmağa və əvəzində müsbət əxlaqi keyfiyyətlər qazanılmasına əlverişli şərait yaranır. Oyun uşaqların öz fəaliyyətlərinə özlərinin nəzarət etməsinə, özlərinin zəif və müsbət cəhətlərini görməsinə imkan yaradır ki, bu da özünütərbiyənin, özünüinkişafın, özünütəsdiqin vəzifələrinin yerinə yetirilməsinə kömək edir. Oyun uşaqlarda şüurlu intizam tərbiyə edir. Uşaqlar oyun qaydalarını pozan yoldaşlarını məzəmmət edir və onları oyundan çıxarmağa qədər cəzalandırırlar. Oyun məktəbə-qədər yaşlı uşaqlar və kiçik məktəblilərin həyat və fəaliyyətinin tərkib hissəsidir. Onlar öz oyunlarında həyatı, müxtəlif insanları əks etdirirlər. Oyun uşaqları nəinki həyatdan, reallıqdan uzaqlaşdırır, əksinə onları ətraf mühiti dərk etməyə, təlim və əmək fəaliyyətinə hazırlayır. Məhz oyun prosesində uşaqlar ünsiyyət və münasibətləri mənimsəyir, sosial həyata hazırlanır inkişaf və tərəqqi edir və bir şəxsiyyət kimi formalaşırlar. Məşhur rus pedaqoqu K.D.Uşinski dəfələrlə oyunun tərbiyəvi, inkişafetdirici əhəmiyyətini göstərmiş, uşağı həyata, yaradıcı əməyə, fəaliyyətə hazırladığını qeyd etmişdir. O göstərirdi ki, uşaq oyun prosesində yalnız oyun tələbatını ödəmir, həm də praktik fəaliyyəti mənimsəyir, mənəvi və fiziki cəhətdən yüksəlir və həyata hazırlanır. Oyun uşaqlarda psixi proseslərin, fərdi psixi xüsusiyyətlərin, xüsusilə iradə və xarakterin, kollektivçilik hissinin inikşafına və formalaşmasına güclü təsir göstərir. Uşaqların estetik, əməksevərlik tərbiyəsində, fiziki inkişafında, xarakterin özülünün qoyulmasında oyun əvəzedilməz vasitə rolunu oynayır. Uşaqda məhz oyun prosesində yoldaşlıq, dostluq, kollektivçilik və s. hisslər inkişaf edir. Uşaqların oyununda məişətdən tutmuş, istehsal sahələrinə qədər, ictimai proseslərə qədər hər şey öz əksini tapır. Yəni rollu-süjetli, didaktik oyunlar uşağın həyat təcrübəsini, dünyagörüşünü zənginləşdirir. Tədricən intellektual oyunlar üstünlük təşkil etməyə başlayır. Daha sonra idraki oyunlar təzahür edir (Məsələn, kosmonavt, təyyarəçi, səyyah, dənizçi və s.). Oyunların növlərini və mövcud xüsusiyyətlərini nəzərdən keçirərkən unutmaq olmaz ki, hər bir oyunda uşaqların inkişafının müxtəlif tərəflərinə diqqət yetiriləcək bəzi məqamlar vardır. Məsələn, mütəhərrik oyunlar zamanı fəal hərəkətlər nəinki uşağın hərəkət orqanlarını möhkəmləndirir, hətta onun psixi və nitqi inkişafına xeyli kömək edir. Mütəhərrik oyun yüksək intizamlılıq yaradır. Bu zaman uşağın ağlı sürətlə işləyir, hissləri gərgin, hərəkətləri mütəşəkkil olur. İnşaat oyunlarında konstruksiya bacarığı ilə yanaşı, yaradıcılıq təsəvvürləri, estetik hisslər inkişaf edir, hərəkətlərə nəzarət etmək, onların gücünü, istiqamətini nəzərə almaq vərdişləri də təbiyə olunur. Oyun zamanı lazım olan qurğunun tikintisi məqsədə nail olmaqdan ötrü səbir, qətiyyət

tələb edir. Nəticədə, uşaqlar əməyin sevincini duyur, estetik zövq alırlar. Uşaqların əqli inkişafında, şəxsiyyətinin formalaşmasında didaktik oyunların böyük rolu və əhəmiyyəti vardır. Didaktik oyunlar öyrədici xarakterdədir. Elə "didaktika" yunan sözü olub, "didaktos" sözündən əmələ gəlib, öyrədirəm deməkdir. Didaktik oyunlarda təlim, idrak prosesi oyun xarakterində olur. Uşaqların qeyri-iradi diqqətinə əsaslanan tərbiyəçi onların dərketmə fəaliyyətini qüvvətləndirir, ətrafdakı əşyalara və hadisələrə marağını artırır, sensor təcrübəsini təkmilləşdirir, bacarıq və vərdişlərini formalaşdırır. Məsələn, kiçik qrup üçün nəzərdə tutulmuş "Oyuncağı tap", "Fanarı yandır" və s. kimi oyunlar vasitəsilə tərbiyəçi uşaqlara əşyanı düzgün adlandırmağı öyrədir, müşahidəçiliyini inikişaf etdirir, əsas rənglərin fərqlərini başa salır. Ən əhəmiyyətli cəhət isə budur ki, didaktik məsələ uşaqlara oyun tapşırığı formasında verilir: gəlinciyə lazım olan oyuncaqları tap, lazım olan rəngli fanarı yandırıb, maşınlara yol ver və s. oyunda həvəslə məşğul olan zaman uşaqlar bacarıqlarını möhkəmləndirir, anlayışlarını genişləndirirlər. Didaktik oyunlar böyuklər tərəfindən qaydalı oyunlar kimi yaradılır və uşaqlara hazır şəkildə təqdim olunur. Yalnız tərbiyəçinin rəhbərliyi altında oyunun məzmunu tam qavranıldıqdan sonra uşaqlar həmin oyunu müstəqil şəkildə oynaya bilərlər. Didaktik oyunlar yüksək tərbiyəvi və öyrədici xüsusiyyətlərə malik olur. Didaktik oyun uşaqların zehnini inikşaf etdirən üsullardan biridir. Burada bilik, bacrarıq və vərdişlərə nail olmaq və onları möhkəmləndirmək üçün uşaqdan dəfələrlə təmrinlərin təkrar olunması tələb olunur. Əksər oyunlar kollektiv xarakter daşıdığından belə oyunların keçirilməsi zamanı uşaqlarda həmrəylik, yoldaşları ilə hesablaşmaq, çətin anlarda bir-birinə kömək etmək, ədalətli olmaq kimi çox mühüm əxlaqi keyfiyyətlər də yaranıb inkişaf edir. Uşaqlar böyüdükcə idman oyunlarına (futbol, voleybol və s.) daha çox üstünlük verirlər. Bu oyunlar prosesində də onların iradi, əxlaqi keyfiyyətləri inkişaf edir. Onlar oyun qaydalarına əməl etməli olur, yoldaşları ilə fəaliyyətlərini uzlaşdırırlar. Qeyd etmək lazımdır ki, bütün fəaliyyət növləri bu və ya digər şəkildə nitqlə bağlıdır. Çünki ilk növbədə fəaliyyət prosesində təfəkkür və nitq inkişaf edir. İkincisi, insan fəaliyyəti bir qayda olaraq kollektiv xarakter daşıyır və burada nitq əlaqələndirici, ünsiyyət vasitəsi rolunu oynayır. Bütün bu keyfiyyətlərin məktəbəqədər yaşlı uşaqlara aşılanmasında tərbiyəçinin pedaqoji və metodik hazırlığı mühüm əhəmiyyətə malikdir. Uşağın məktəbə daxil olması ilə onun üçün yeni fəaliyyət növü – təlim fəaliyyəti başlayır. Təlim prosesi bilik bacarıq və vərdiş qazanmağa yönəldilmiş məktəblinin əsas fəaliyyət növüdür. Təlim müəllimin rəhbərliyi altında ikitərəfli proses olub (öyrədən və öyrənənlər), müəyyən vaxt çərçivəsində, sabit cədvəl üzrə, möhkəm şagird kollektivi ilə, sinif şəraitində həyata keçirilir. Bu zaman mək-təbli fəal şəkildə bilik, bacarıq və vərdişləri mənimsəyir. Biliklərin mənimsənilməsi məktəblinin fəal fikri fəaliyyətidir. Bu prosesdə hafizə, diqqət, təsəvvür, təfəkkür kimi psixoloji proseslər iştirak edir. Biliklər isə yalnız praktikada, əməldə, fəaliyyət prosesində tətbiq olunan zaman mənimsənilmiş hesab edilir. Məşhur alman pedaqoqu və filosofu İ.F.Herbart (1776-1841) təlimin nəzəri əsaslarını işləyib hazırlamış, "Təlim", "Təhsil", "Tərbiyə" anlayışlarını fərqləndirməyə cəhd etmiş, onun daxili bütövlüyünü sübut etmiş, təlimin təhsilləndirici və tərbiyəedici xarakterini işləyib hazırlamışdır. Beləliklə, İ.F.Herbart XX əsrin əvvəlində

didaktikaya tərbiyəedici təlim nəzəriyyəsi statusu vermişdir. Didaktikanın belə anlaşılması XIX əsrin sonu və XX əsrin əvvəllərində bəzi tədqiqatçıları, o cömlədən amerika alimi Con Dyuini (1859-1952) qane etməmiş və onlar təlimin inkişafetdirici isti-qamətini də irəli sürmüşlər. Beləliklə, deyə bilərik ki, təlim didaktik proses kimi şagird şəxsiyyətinin formalaşmasında, inkişafında və tərbiyəsində əsas yer tutur. Təlimin tərifindən çıxan ümumi nəticə ondan ibarətdir ki, təlim prosesi təlim edənlər və təlim alanların elə məqsədyönlü qarşılıqlı təsir prosesidir ki, nəticədə sonuncular təhsillənir, tərbiyələnir və inkişaf edirlər. Təlim məktəbə qədəm qoyan uşağın həyatına daxil olur və onu qısa bir müddətdə dəyişdirir, inkişaf etdirir, xarakterini formalaşdırır. Qeyd edildiyi kimi, təlimin əsas vəzifələrindən biri şəxsiyyəti inkişaf etdirməkdir. Bununla belə təlimin təhsilləndirici və tərbiyəedici vəzifələri də vardır ki, onlar öz xüsusi vəzifələrini yerinə yetirməklə bərabər həm də şəxsiyyəti inkişaf etdirir. Təlim prosesində bilik, bacarıq və vərdişlərin mənimsənilməsindən başqa təlim həm də təlim alanları hərtərəfli inkişaf etdirir. O, bütün istiqamətlərdə baş verir: nitq, təfəkkür, təsəvvür, iradi, emosional, fiziki keyfiyyətlər, psixoloji tələbatlar və s. Beləliklə məşhur psixoloq L.S.Vıqotskinin dediyi kimi: “Təlim öz ardınca inkişafı aparır”. Düzgün təşkil edilmiş təlim prosesi şəxsiyyəti hərtərəfli inkişaf etdirir. Nəzəriyyə və praktikada təlimin məhz şəxsiyyətin inkişafı məqsədlərini güdən xüsusi texnologiyalar işlənib hazırlanmışdır. Bu işdə rus pedaqoqlarından P.A.Qalperinin, V.V.Davıdovun, L.V.Zankovun, D.B.Elkoninin, Azərbaycan pedaqoqlarından M.M.Mehdizadənin, M.Ə. Muradxanovun xüsusi xidmətləri olmuşdur. Müasir dövrdə təlimin şəxsiyyətin inkişafedici funksiyalarını həyata keçirən çoxsaylı texnologiyalar mövcuddur. Təlimin inkişafetdirici vəzifəsi (funksiyası) uşağın intellektual inkişafındakı potensial imkanlardan maksimum səviyyədə istifadə edilməklə təlimin gücçatan çətinlik səviyyəsində qurulması və şagirdin real səviyyəsinə əsaslanmaqla onların inkişafını sürətləndirməkdir. Bu baxımdan şagirdin əqli inkişafını maksimum dərəcədə təmin edən, fənn üzrə biliklərin şüurlu surətdə mənimsəmələrinə səbəb olan və tədris işində onlarda müstəqillik fəaliyyətinin tərbiyə olunmasına köməklik göstərən təlim şəxsiyyətin inkişafetdirici təlimi adlanır. Təlim və əqli inkişaf iki qarşılıqlı əlaqəli prosesdir. Bu prosesdə təlim aparıcı hesab olunur. Buna görə də təlim prosesi yüksək elmi səviyyədə həyata keçirilməlidir. İnkişafetdirici təlim nəinki biliklərin mənimsənilməsinin idarə edilməsini, eyni zamanda şagirdlərin əqli qabiliyyətlərinin inkişafının da idarə edilməsini nəzərdə tutur. Görkəmli psixoloq L.S.Vıqotski yenə yazırdı: “Təlimlə inkişafın qarşılıqlı mürəkkəb əlaqədə olmasına baxmayaraq təlim inkişafdan əvvəl başlayır, dərketmə elmi anlayışın qarşısından keçir, anlayışlar dərk edildikcə şəxsiyyət inkişaf edir və tərbiyələnir”. **Təlimin şəxsiyyəti inkişaf etdirməsi və tərbiyələndirməsi üçün aşağıdakı tələblər nəzərə alınmalıdır:**

1. Tədrisin yüksək, lakin şagirdlərin didaktik materialın mənimsəməsi üçün gücü çatan çətinlik səviyyəsində qurulması.

2. Şagirdlərin anlaq səviyyəsi nəzərə alınmaqla kurs materialının ardıcıl, müəyyən templə öyrədilməsi.

3. Şagirdlərin öyrənmə prosesinin ictimai əhəmiyyətini, bilik qazanmağın mahiyyətini dərk etmələri.

Təlimin inkişafetdirici vəzifəsini tam həyata keçirmək üçün ilk növbədə şagirdlərin təfəkkür əməliyyatının işlənməsinə nail olmaq lazımdır. Yəni, şagird təlim prosesində, maraqlanmalı, heyrətlənməli, psixoloji situasiyalarda olmalı, müqayisə aparmalı, məsələlərə tənqidi yanaşmalı və b. təfəkkür əməliyyatları keçirməlidir. Təlimin inkişafetdirici və tərbiyələndirici funksiyasının yüksək səviyyədə həyata keçirilməsi şagirdlərin yaradıcı fəaliyyətinin, müstəqil işinin kifayət qədər olmasına, onlarda öyrənmək, biliyi təcrübədə tətbiq etmək və özünütəhsil, özünütəkmilləşdirmə bacarıq və vərdişlərinin formalaşmasına geniş imkan yaradır. Beləliklə, deyə bilərik ki, ciddi təlim fəaliyyətinə daxil olmuş şagird artıq yeni bir aləmə düşür. Müəllim şagirdin artıq dünənki uşaq olmadığını ona xatırladır, bu gün onun məktəbli, şagird olduğunu, özünə hər dəqiqə, hər saat başa salır. Şagird də anlayır ki, verilən tapşırığı yerinə yetirməyə borcludur. O bunun üçün məsuliyyət daşıyır. Tədricən şagirdlər müəllimin onlardan nə və necə olmağı tələb etdiyini anlayırlar. Birinci sinifdən etibarən hər şagird gün və həftə ərzində fərdi və üç-beş nəfərlik kiçik qruplarda hər hansı növbətçi, sanitar kimi ictimai vəzifəni yerinə yetirir. Müəllim bunların icrasını yoxlayır, hər bir şagirdin hərəkətini, davranışını qiymətləndirir, müsbət hərəkətlərini təqdir edir və hər bir şagirddə öz gücünə, imkanlarına olan inamı möhkəmləndirir. Bütün bunlar isə məktəblidə yeni keyfiyyətlərin yaranmasına səbəb olur. Təlim pro-sesində məktəblinin biliyi artır, həyat təcrübəsi, maraq dünyası inkişaf edir, elmi dünyagörüşü genişlənir. Məktəblidə yüksək şüurluluq, intizam, məsuliyyət hissi, fəal həyat mövqeyi formalaşır. Məktəbli artıq bir şəxsiyyət kimi yetişir. Müəllim birinci sinifdən başlayaraq şagirdlərə təlim prosesində biliyin ictimai əhəmiyyətini, cəmiyyət xeyrinə işləməyin, güclərinə müvafiq əmək tapşırıqlarını yerinə yetirməyin faydalı olduğunu başa salır. Müəllim nəzərə almalıdır ki, məktəblilərin iştirak etdiyi bütün fəaliyyət növləri içərisində təlim fəaliyyəti onların tərbiyəsində və inkişafında başlıca vasitədir. Təlim prosesinin şəxsiyyətin inkişafına və tərbiyəsinə təsirini pedaqoji cəhətdən düzgün təşkil etmək üçün təlimin psixoloji cəhətdən bir-birilə bağlı olan üç amilini də nəzərdən qaçırmaq olmaz:

1) Təlim prosesində nə öyrədilir?

2) Kim öyrədir?

3) Necə öyrədir?

Birincisi şəxsiyyətin inkişafında nə öyrənildiyi mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Bu cəhətdən təlimin məzmunu düzgün və zəngin olmalıdır. Məzmun düzgün seçilmədikdə, sistemsiz və pərakəndə olduqda, öyrənilməsi nəzərdə tutulan məfhumlar lazımi səviyyədə açılmadıqda, mənimsəmənin səmərəli gedəcəyinə, şəxsiyyətin inkişafına təsir edəcəyinə ümid bəsləmək olmaz. Adətən, təlimin məz-munu düzgün seçilmədikdə, şagirdlərə dolaşıq, çətin, ikinci dərəcəli, o qədər də yenilik xarakteri daşımayan materiallar təqdim olunduqda onlarda asanlıqla həmin materiallara qarşı psixoloji doyum-luq yaranır, təlim şəxsiyyətin inkişafında heç bir təsirə malik olmur və şagirdlərin fəallığı aradan qalxır. İkincisi, təlimi kim həyata keçirir, bilikləri kim öyrədir. Öyrədən şəxs – müəllim şagirdlərə nümunə olmalıdır. Müəllim öz nümunəsi ilə şəxsiyyətin inkişafına qüvvətli təsir göstərir. Müəllimdə dərin bilik olmaqla bərabər, yüksək ziyalılıq, mənəvi zənginlik, əxlaq saflığı, sağlamlıq, ünsiyyət mədəniyyəti, pedaqoji ustalıq, pedaqoji mərifət və bir

çox pedaqoji qabiliyyətlər olmalıdır. Üçüncüsü, müəllim öyrətmə metodikasına malik olmalıdır. O təlim materialını didakdik yolla işləyərək şagirdlərə zəruri məlumatı verməyi, onların fəaliyyətini səfərbər edə bilməyi, şagirdlərin əqli inkişafına təkan verməyi bacarmalıdır. Müəllim təlimin şəxsiyyətyönümlü müasir metodlarından, interaktiv metodlardan istifadə edə bilməyi, şagirdlərin əqli inkişafına təkan verməyi bacarmalıdır. Bütün bunlarla bərabər müəllim şagirdlərdə təlimə maraq və məsuliyyət yaratmalı, onların təlim motivini daim öyrənməli və lazım gələrsə onu düzgün məqsədə istiqamətləndirməlidir. M.Qorki haqlı olaraq göstərirdi ki, insan fəaliyyətinin motivlərini bilməklə biz onu asanlıqla tərbiyə edər, onu istədiyimiz istiqamətə yönəldə bilərik. O təəssüflənərək motivləri öyrənməyin çətinliyini qeyd etmiş və Dnepr çayında su elektrik stansiyası tikilərkən obrazlı şəkildə demişdir: “Böyük bir çayın qarşısını kəsmək, onu istənilən istiqamətə axmağa məcbur etmək nə qədər də asandır. Lakin insanın daxili motivlərini bilmək, onu istədiyimiz istiqamətə yönəltmək, həqiqətən vacib, lakin çox çətin məsələdir.” Deyildiyi kimi, əgər məktəblidə öyrənməyə, oxumağa həvəs yoxdursa, onda zəruri təlim-idrak motivləri yaranmamışdırsa, onu öyrətmək o qədər də asan olmayacaqdır. Məhz buna görə də müəllim ilk gündən bu cür motivlərin təşəkkül etdirilməsi qayğısına qalmalıdır. Lakin müəllim təkcə bu cür motivlərin formalaşdırılması ilə kifayətlənməməlidir. O, eyni zamanda təlim fəaliyyətini dəqiq təşkil etməyi də bacarmalıdır. Yalnız bu zaman zəruri təlim motivləri öz səmərəsini verə bilər. Bu kimi vəzifələr yerinə yetirilmədən şəxsiyyətin inkişafına və tərbiyəsinə təsir etmək olmaz. İbtidai siniflərdə öyrədilən fənlər şagirdləri sadə nəzəri təfəkkür elementlərinə, nitq mədəniyyətinə, şəxsi gigiyena və özünəxidmət vərdişlərinə yiyələnməyə hazırlayır. Müəllim yeri gəldikcə əxlaqdan, mədəni rəftar və davranışdan, namuslu və təmiz olmaqdan, etibar və səmimiyyətdən, doğruluq və düzlükdən, ictimai yerlərdə, kollektivdə özünü aparma qaydalarından, vəzifə və məsuliyyət hissindən də söhbət açmalıdır. Təlim prosesi elə qurulmalıdır ki, şagirdlərin maraq və qabiliyyəti, düşüncəsi, hafizə və yaddaşı inkişaf etsin, özləri də bir şəxsiyyət kimi formalaşsın. Yeni hərtərəfli insan yetişdirmək, onları həyata hazırlamaq, əqidəli, mətin, dözümlü, fədakar, bir sözlə insani keyfiyyətləri özündə əxz etdirən şəxsiyyət formalaşdırmaq müəllimdən, onun verdiyi təlim və tərbiyədən çox asılıdır. Bu kimi keyfiyyətləri şagirdlərə aşılamaq üçün, müəllimin təkcə pedaqoji qabiliyyəti, pedaqoji diaqnostikası, zəngin biliyi, pedaqoji ustalığı kifayət deyil, o bütövlükdə bir ata, valideyn, böyük dost, təcrübəli yoldaş kimi hərəkət etməli, hər bir şagirdə incə münasibət, mehriban rəftar, hörmət və qayğı ilə yanaşmalıdır. Yeniyetməlik və gənclik dövründə şagirdlər çox həssas olur, müstəqilliyə can atırlar. Lakin çox vaxt başa düşmürlər necə hərəkət etsinlər ki, onlardan hamı razı qalsın. Buna görə də şagirdlər çox zaman müəllimin necə hərəkət etməsinə fikir verir, özünü ona oxşatmağa çalışırlar. Müəllim ilk növbədə şagirdin şəxsində özünü görməlidir. Müəllimin hər bir hərəkəti şagird üçün örnək olmalı, onu daim öyrətməli və şəxsiyyətini inkişaf etdirməlidir. Təbii ki, bunun üçün müəllimlər daima axtarmalı, tədqiqatçı olmalı, yeni təlim texnologiyalarından istifadə etməklə vətənə, xalqa layiqli gənclər, şəxsiyyətlər yetişdirməlidirlər. Şəxsiyyətin inkişafında əmək bir fəaliyyət növü kimi böyuk qüvvəyə malikdir. Əmək nədir? Fərdin və cəmiyyətin tələbatını ödə-

məyə istiqamətlənən insanların məqsədyönlü maddi, ictimai fəaliyyətidir. Əmək əsas fəaliyyət növü kimi ictimai - faydalı məhsul istehsalı ilə nəticələnir. Əmək həmişə müəyyən bir tapşırığı yerinə yetirməklə əlaqədardır. Tapşırığın icrası isə dəqiq qavrayış, yüksək inkişaf etmiş təfəkkür, yeni-yeni kəşflərə imkan verən təxəyyül olamdan qeyri-mümkündür. Əmək prosesi fiziki və zehni qabiliyyətlərin inkişafını tələb edir və əmək prosesində bu qabiliyyətlər daha da inkişaf edir. Əmək insanı tərbiyə edir, inkişaf etdirir və yaşadır. A.S.Makarenko məhz əməyin tərbiyəvi, inkişafetdirici təsirinin gücündən istifadə edərək nəzarətsiz, sahibsiz qalmış, dələduz uşaqları layiqli vətəndaşlar kimi yetişdirmiş, onları bir şəxsiyyət kimi formalaşdırmışdır. O deyirdi ki, insanı istədiyin qədər işlətmək olar. Amma əməyin yanında tərbiyə, əxlaq getmirsə, o əmək neytral təsirə malik olacaqdır. A.S.Makarenko öz təcrübəsinə əsasən deyirdi ki, əmək insanda yüksək əxlaqi keyfiyyətlər formalaşdırır. Uşaq və yeniyetmələrdə, düzlük və doğruçuluq, yoldaşlıq və dostluq, kolleltivçilk kimi keyfiyyətləri inkişaf etdirir. O "Əməkdə tərbiyə" adlı mühazirəsində deyirdi ki, əməyi sevən insanlar, əməkdə fəal iştirak edənlər şən və xoşbəxt olurlar. Siz insanı xoşbəxt görmək istəyitsinizsə, ona xoşbəxtlik tərbiyəsi deyil, əmək tərbiyəsi verin. XVIII əsr fransız maarifçisi, pedaqoqu və filosofu J.J.Russo əməyin tərbiyəedici, inkişafetdirici gücünə böyük qiymət verirdi. O deyirdi ki, işsizlik kimi insanın əxlaqını pozan ikinci bir şey yoxdur. O gənclərə tövsiyə edərək deyirdi: "Əlini işsiz, başını fikirsiz qoyma!... Emil kəndli kimi işləməli, filosof kimi düşünməlidir". XVIII əsr İsveçrə pedaqoqu İ.H.Pestalotsi insanların inkişafında əməyin roluna müstəsna dərəcədə qiymət verərək bildirirdi ki, şəxsiyyətin inkişafı qəlbin və əllərin inkişafını tələb edir. Yalnız əmək insanın mənəvi keyfiyyətlərini, şəxsiyyətini inkişaf etdirir və qabiliyyətlərini artırır. Müasir pedaqoji nəzəriyyənin bu sahədə nəticələrinə əsasən deyə bilərik ki, düzgün təşkil edilmiş istənilən əməyə şüurlu münasibət bəslənməklə bərabər, əmək prosesində əxlaqiləşmə, təkmilləşmə, inkişaf, yeninin yaradılması prosesi də baş verir. Bu cəhətdən əmək əsasən yaradıcı xarakter daşıyır. Yaradıcı fəaliyyət nəticəsində də yeni, orijinal məhsul, ideya meydana çıxır. Yaradıcı fəaliyyət, əlbəttə, insanda müəyyən qabiliyyət, işgüzarlıq, sonsuz sevgi və maraq tələb edir. Bundan başqa yaradıcı fəaliyyət zamanı şəxsiyyətin güclü yaradıcı təxəyyülü və təfəkkürü inkişaf edir. Başlıcası isə gərgin əmək, maneələri dəf edə bilmək qabiliyyəti, iradi keyfiyyətlər inkişaf edir. Bəzən səhv olaraq fikirləşirlər ki, istedadlı adamlar, hərtərəfli inkişaf etmiş şəxsiyyətlər hər şeyə asanlıqla nail olurlar. Əslində isə belə deyildir. Əksinə, istedadlı adamlar yalnız istedadın gücünə deyil, zəhmətin, əməyin, "tər tökməyin" hesabına uğur qazanmış, bir şəxsiyyət kimi yetişmişlər. Hərtərəfli inkişaf etmiş şəxsiyyət o deyil ki, hər işi görür və hər işi bacarır, əməyini elmi əsaslarla qura bilir. Hərtərəfli inkişaf etmiş şəxsiyyət hər cür əməyi yaradıcı əməyə, azad əməyə çevirə bilir. Çoxcəhətli şəxsiyyət isə ancaq müəyyən fəaliyyət sahəsi ilə məhdudlaşmayıb, müxtəlif sahələrdə çalışa bilən, lazım olduqda yeni sənətə asanlıqla yiyələnə bilən, yeni texnika və texnologiyanı mənimsəyən, müxtəlif əmək vərdişlərinə malik olan şəxsiyyət başa düşülür. Bütün fəaliyyət növlərinin, əmək prosesinin həyata keçirilməsində şəxsiyyətin inkişafı üçün insanın özünün fəallığı mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Şəxsiyyətin yaxşı, hərtərəfli inkişafını ancaq fəal, emosional, iradi

fəaliyyət təmin edə bilər. Qeyd edək ki, fəaliyyət fəal və passiv də ola bilər. Hətta ən kiçik uşaq özünü fəal varlıq kimi göstərə bilər. Belə fəaliyyətə insan ürəkdən qoşulur, o öz imkanlarını tamamilə həyata keçirir, özünü şəxsiyyət kimi göstərir. Bu cür fəaliyyət insanı məmnun edir, fəaliyyət enerji və ilham mənbəyinə çevrilir. Şagirdin idrak fəallığı şəxsiyyətin əxlaqi və mənəvi keyfiyyətlərinin tez və düzgün formalaşmasını stimullaşdırır. Təlimdə, əməkdə fəallıq sosial təcrübəni tez və müvəffəqiyyətlə mənimsəməyə kömək edir, kommunikativ qabiliyyəti inkişaf etdirir. Şəxsiyyətin fəallığının mənbəyini onun tələbatları təşkil edir. Bu səbəbdəndir ki, 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 mərhələlərində qeyd edildiyi kimi, fəaliyyətin növləri, xarakteri, inkişafa təsir səviyyəsi operativ olaraq dəyişdirilir. İnsanın özünün fəallığı onun qabiliyyətlərini və istedadının inkişafının, təlimdə və tərbiyədə uğur qazanmasının mühüm şərtidir. Uşağa məktəbdə nə qədər qəyyumluq edilsə də, şəxsi əməyi, fəallığı olmadan o, bir şeyə nail ola bilməz. Düzgün qurulmuş tərbiyədə məktəbli pedaqoji təsirin obyekti və subyektidir, yəni, o, özünün şəxsi tərbiyəsinin, inkişafının iştirakçısıdır. Şəxsiyyətin inkişafı hər hansı təsirin yox, başlıca olaraq onun özünün tələbatlarını ifadə edən, özünün təsiri altında baş verir. Əmək prosesində fəallıq şəxsiyyətin əxlaqi və mənəvi keyfiyyətlərinin tez və düzgün formalaşmasını və inkişaf etməsini stimullaşdırır. Şəxsiyyətin fəallığının mənbəyini onun tələbatları təşkil edir. Tələbat insanı fəaliyyətə, müəyyən istiqamətdə iş görməyə təhrik edir. Bu səbəbdəndir ki, 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 mərhələlərində fəaliyyətin növləri və xarakteri operativ dəyişdirilməlidir. Ümumtəhsil məktəblərində aparılan təlim-tərbiyə işi çox zaman bu dəyi-şikliklərlə ayaqlaşa bilmir. Şəxsiyyətin fəallığı inkişaf üçün təkcə əsas deyil, həm də inkişafın nəticəsidir. Təhsil-tərbiyə özünə və insanlara sevinc gətirən fəal, təşəbbüskar, yaradıcı şəxsiyyət formalaşdırarsa, 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. Son dövrlərdə şəxsiyyətin inkişafında və formalaşmasında ünsiyyətin rolu haqqında bir sıra yazılar və elmi məqalələr gedir. Bir fəaliyyət növü kimi ünsiyyətin işgüzar əsası, həm fəallığı təmin edir, həm yaradıcı imkanları inkişaf etdirir, həm də ümumi məqsədə nail olmaq yoludur. Bununla yanaşı, kollektivin daxili proseslərindən hər bir fəaliyyətlə birbaşa deyil, vasitəli sürətdə, ünsiyyət vasitəsilə, qarşılıqlı mübadilə prosesi vasitəsilə əlaqədardır. Görkəmlii pedaqoq A.S. Makarenko haqlı olaraq mövcud münasibətləri kol-lektiv üçün daha xarakterik hesab edirdi. Qəbul edilmiş məqsədi həyata keçirmək, ümumi işi yerinə yetirmək cəhdi obyektiv olaraq kollektiv üzvlərindən məsuliyyət tələb edir. Qarşılıqlı təsirin artıq bu cəhəti: tapşırıqların bölüşdürülməsi haqqında, onların yerinə yetirilməsi gedişi haqqında, nəticələri haqqında birgə fəaliyyətin müvəfəqiyyətini təmin edən

davranış qaydaları haqqında məcburi ünsiyyət, işgüzar məlumat mübadiləsi yaradır. Şəxslərarası münasibətlərin bu növü nisbətən son vaxtlar psixoloqların və pedaqoqların öyrəndikləri sahə olmuşdur. Artıq sinif-lərdə sosiomertik metodikanın köməyi ilə şəxsi münasibətlərin kifa-yət qədər davamlı sistemi aşkara çıxarılmışdır ki, orada hər bir uşaq şəxsiyyət kimi müəyyən yer tutur Beləliklə, deyə bilərik ki, şəxsiyyətin formalaşmasında fəaliyyət növlərinin rolu böyük olduğu kimi, həmin prosesin ikinci bir tərəfi də vardır. Bu da fəaliyyətin özünün inkşafında şəxsiyyətin rolunun böyük olmasıdır. Yekun olaraq deyə bilərik ki, şəxsiyyət formalaşdıqca, inkişaf etdikcə fəaliyyətin xarakteri də köklü surətdə dəyişilir və inkişaf edir. Yəni şəxsiyyətin tələbatları əsasında fəaliyyətin motivləri formalaşır, “motiv-məqsəd” vektoru əmələ gəlir və o fəaliyyətin əsas struktur vahidinə çevrilir. Bundan asılı olaraq fəaliyyətin tərkibinə daxil olan bütün idrak proseslərinin də xarakteri dəyişilir. Onlar şəxsiyyətin xüsusiyyətləri ilə şərtlənməyə başlayırlar. Fəaliyyət prosesində şəxsiyyətin tələbat motivasiya, emosiya və idrak sahələri bir-birinə nüfuz edir, onlar tədricən qarşılıqlı əlaqədə - yeni bir inkişaf mərhələsinə çıxır və şəxsiyyətin tərbiyəsi prosesi davam edir.

IV Mövzu: Pedaqoji proses, onun qanunauyğunluqları və qanunları

Plan:

1. Pedaqoji prosesin və pedaqoji elmin mahiyyəti, onların qarşılıqlı əlaqəsi.
2. Pedaqoji proses tam, mürəkkəb və dinamik prosesdir
3. Pedaqoji prosesin mərhələləri: hazırlıq, əsas və yekun mərhələlər.
4. Pedaqoji prosesdə ziddiyyətlər. Daxili və xarici zidiyyətlər.
5. Pedaqoji prosesin qanunauyğunluqları və qanun məfhumları, onların ifadə tərzlərinə müxtəlif yanaşmalar.

ƏDƏBİYYAT:

1. **A. Abbasov "Pedaqogika" Bakı: Mütərcim 2010; səh. 17-59**
2. **N. Kazımov "Məktəb pedaqogikası" Bakı 2009. səh.18-31**
3. **Qasımova L.N., Mahmudova R.M. pedaqogika. Mühazirə kursu. Bakı, 2003, səh. 15-31**
4. **Həsənov A.M., Ağayev Ə.Ə. Pedaqogika. Bakı: Nasir, 2007. səh. 38-49**
5. **Hüseynzadə R.L., İbrahimov F. Pedaqogika. Bakı, 2012**
6. **Ağayev Ə.Ə. və b. Pedaqogika. Bakı, 2006. səh. 5-11**

1. "Pedaqoji proses" anlayışı pedaqoji ədəbiyyatda əsasən belə təqdim olunur: 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 sözlə desək, pedaqoji prosesdə mənimsənilən sosial təcrübə şəxsiyyətin keyfiyyətinə çevrilir. Professor B.A.Əhmədov göstərir ki, "harada ki, təcrübənin verilməsi vardır, orada pedaqoji gerçəklik mövcuddur; pedaqoji proses isə pedaqoji gerçəklikdən dar anlayışdır. Yəni, o, ümumiyyətlə təcrübənin verilməsi deyil, yalnız müəyyən tip müəssisələrdə özünü göstərən pedaqoji gerçəkliyi əhatə edir.

Pedaqoji gerçəklik:

1. "Pedaqoji proses" anlayışı bütövlükdə bura daxildir;
2. İstehsal prosesində peşənin öyrənilməsi, usta-şagird "münasibətləri";
3. Ailə tərbiyəsi;
4. Əmək-islah düşərgələrində həyata keçirilən tərbiyə işləri;
5. Dövlət orqanları və ictimai təşkilatların tərbiyəvi fəaliyyəti;
6. Səhiyyə, mədəni-maarif orqanlarında aparılan tərbiyə işləri;
7. İdman təşkilatlarının tərbiyəvi fəaliyyəti;
8. Kütləvi informasiya vasitələrinin, ədəbiyyat və incəsənətin

təsiri və s.

Pedaqoji prosesə:

1. Başlıca olaraq, ölkənin təhsil sisteminə aid olan təlim-tərbiyə müəssisələrində həyata keçirilən pedaqoji fəaliyyət daxildir;

2. Hərbi məktəblər, doktorantura sistemi, mütəxəssislərin ixtisasının artırılması üzrə fəaliyyət daxildir.

Prof. B.A.Əhmədov yazır ki, pedaqoji proses pedaqoji gerçəkliyin digər qollarından düz və əks əlaqələrin vəhdətinə, eləcə də öz məqsədinə görə fərqlənir: burada başlıca məqsəd insanı həyata, yəni əmək fəaliyyətinə və ictimai fəaliyyətə

hazırlamaqdan ibarətdir. “Pedaqoji gerçəklik” anlayışına daxil olan digər sahələrin əsas məqsədi insanı bilavasitə həyata hazırlamaq deyildir. Məsələn, istehsal kollektivlərində birinci məqsəd maddi nemətlər istehsal etməkdir. İnsanı həyata hazırlamaq məsələləri tabe mövqe tutur. Bu cür prosesləri, pedaqoji prosesdən fərqləndirmək üçün “pedaqoji ünsürlərə malik proses” adlandıra bilərik. Deyilənlərdən belə qənaət hasil olur ki, sosial mənada “tərbiyə” məfhumu ilə “pedaqoji gerçəklik” sinonim anlayışlardır. Təbii olaraq sual yaranır: elmi ədəbiyyata daxil olan “sosial mənada tərbiyə” anlayışını sinonim sözlə əvəz etməyə ehtiyac varmı? Əvvəlki illərin pedaqoji ədəbiyyatında bu anlayışın əvəzində daha çox “təlim-tərbiyə” prosesi işlədilmişdir. Tədqiqatlar göstərir ki, bu anlayış dardır, tam deyildir, prosesin bütün mürəkkəbliyini, hər şeydən əvvəl, onun tamlığını və ümumiliyini əks 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 cəhətlərdir . Yeri gəlmişkən qeyd edək ki, təlimin, tərbiyənin, təhsil və inkişafın vəhdəti, yəni pedaqoji prosesin vahidliyi həmin anlayışların spesifikasını, hərəsinə xas olan xüsusiyyətləri inkar etmir. Əksinə, təlimin, tərbiyənin, təhsil və inkişafın ayrılıqda mahiyyətini, əsas funksiyalarını dərindən başa düşmək də vacibdir. Ona görə yox ki, bunları bir-birindən ayıraq və qarşı-qarşıya qoyaq: ona görə ki, həmin proseslərin mahiyyətinə dərindən nüfuz edək, onların əsil dialektik əlaqələrini və qarşılıqlı keçidlərini anlayaq; bunları ətraflı başa düşmədən nə təlim, nə də tərbiyəni, nə təhsili, nə də inkişafı maksimum dərəcədə səmərəli təşkil etmək mümkün deyil. Hadisə və proseslərə, onların dərk edilməsinə “sistem-struktur” adlanan baxışla yanaşmaq müasir dövrün səciyyəvi xüsusiyyətidir. Mühüm metodoloji metod kimi özünü doğruldan sistem-struktur yanaşma XX əsrdə o dərəcədə dəbdə oldu ki, hətta bunu dialektik metodun çağdaş zəmanəmizdə alternativi kimi qiymətləndirmək meyilləri də meydana çıxdı. Fikrimizcə, burada düzgün mövqe bundan ibarətdir: sistem-struktur metod dialektik metodun elmi-texniki-informativ tərəqqi ilə ayaqlaşmağa qabil olan elə inkişaf qoludur ki, burada tam və hissə, bunların nisbəti kimi ənənəvi problemin yeni məzmun kəsb etməsindən, tam və hissənin münasibətinin daha dərindən öyrənilməsindən söhbət gedir. Lap yaxın keçmişlə fəlsəfi ədəbiyyatda “tam-hissə”, “sistem-element”, “sistem-element-struktur” kateqoriyaları, bunların bir-birinə münasibəti barədə gedən mübahisələr bir qədər səngisə də, hələ də bəzi cəhətlər haqqında fikir ayrılıqları yox deyildir. Əksər filosoflar bu fikirdədir ki, sistem – bunu əmələ gətirən elementlərin qarşılıqlı əlaqələrinin vəhdəti olub, öz məntiqi həcminə görə elə ümumi anlayışlar qəbilinə aiddir ki, o istənilən predmet, hadisə və proseslərə aid edilə bilir. “Tam” ilə “sistemi” çox zaman növ-cins münasibəti ilə izah edir, bəzən sinonim kimi işlədir, eyni bir obyektin müxtəlif əks etdirmələrini qeyd edirlər. Bəzən də tam yenicə yaranmağa başlayan sistemin zirvəsi sayılır. Sistem və elementi dialektikanın qütb kateqoriyalarına daxil etmək təşəbbüsləri də vardır. Tam və hissə haqqında ən çox yayılmış nöqteyi-nəzərə görə, hissə sistemin tərkibinə daxil olan və nisbi müstəqilliyə malik komponentdir, tam

öz aralarında əlaqələnən hissələri əhatə edən ayrı-ayrı hissələrdə həmişə olmayan bəzi xassələrə malik sistemdir. Göründüyü kimi, tam və hissənin tərifində sistem anlayışından istifadə edilib. Sistem ilə tam kimi, hissə ilə element bir-biri ilə əlaqəli anlayışlardır. Burada etiraz doğurmayan belə bir nöqteyi-nəzəri də biz dəstəkləyirik ki, sistem həm elementləri, həm də elementlər arasındakı münasibəti ehtiva edən tamdır; sistemin elementlərinin təbiətindən fikrən uzaqlaşıb əsas diqqəti bunlar arasındakı münasibətə yönəltdikdə isə sistemin strukturu anlayışına gəlib çıxırıq. Burada element tamın nisbi bölünməz hissəsi kimi çıxış edir. Deməli, tam ilə hissənin qarşılıqlı əlaqəsi öz ifadəsini həm tamın keyfiyyətinin onu təşkil edən hissələrin spesifik təbiətindən asılılıqda, həm də bu hadisələrin keyfiyyətinin tamın spesifik təbiətindən asılılıqda tapa bilir. Odur ki, tam və hissənin dialektik əlaqəsi əslində tamın strukturunu təşkil edən əlaqədir və bu mənada struktur tamın mühüm mövcudluq üsullarından biri kimi çıxış edir. Tamın nisbi bölünməz hissəsi kimi çıxış edən elementlərin və bunların münasibətlərinin üzvi vəhdəti sistem anlayışı ilə səciyyələnir. Başqa sözlə, elementlər ilə strukturun dialektik vəhdəti sistem anlayışının əsas əlaməti sayılır. Məqsədimiz, əlbəttə, “sistem”, “element”, “struktur”, habelə “tam” və “hissə” kateqoriyaları barədə gedən fəlsəfi münasibətləri hərtərəfli təhlil etmək deyil. Amma söylədiklərimiz bu və ya digər spesifik şəkildə pedaqoji prosesin özü və sahələri üçün metodoloji əsas kimi qəbul edilə bilər. Burada, öncə, diqqəti nəzəri cəhət cəlb edir ki, hər hansı bir hadisəni daha dərindən öyrənmək, onun inkişaf qanunauyğunluqlarını aşkar etmək naminə bu hadisəni onu təşkil edən komponentlərinə, mühüm və mühüm olmayan xassələrinə ayırmaq və onları ayrı-ayrılıqda araşdırmaq vacib əhəmiyyət kəsb edir. Elmi idrakda geniş yer tutan analiz metodu məhz tamın bu cür hissələrə ayrılıb öyrənilməsi ilə bağlıdır. Adətən, analiz idrak pro-sesinin başlanğıcı sayılır. Belə ki, hər hansı bir hadisəni öyrənmək üçün onun yalnız ayrı-ayrı hissələrini öyrənmək heç də kifayət deyil. Bu hissələrin qarşılıqlı əlaqə və asılılıqlarını da öyrənmək, bu hissələri bütövlükdə nəzərdən keçirmək, tamı öyrənmək gərəkdir ki, bu da elmi idrakda analizin əksinə olan sintez metodu ilə bağlıdır. Sistemin mahiyyəti onun struktur ilə funksiyası, yəni elementlərin və onların davranışının, əlaqələrinin xarakterilə, obyektin şəraitlə əlaqəsinin spesifikliyi ilə müəyyən edilir. Sistemi təşkil edən elementləri, bunların qarşılıqlı təsirini öyrənmədən buradakı davamlı, mühüm və zəruri əlaqələri ayırd etmək mümkün olmur. Elementlərin belə davamlı, mühüm, zəruri olan qarşılıqlı təsiri məhz sistemin strukturunu səciyyələndirir. Deməli, struktur elementlərin əlaqələri qanunu, sistemin invariantı kimi çıxış edir. Elementlərin, bunların əmələ gətirdiyi bütövlə, tamla əlaqəsini də öyrənmədən, açmadan həm sistemin funksiyası, həm də hər bir elementin tama nəzərən funksiyaları kölgədə qalır. Deməli, tam anlayışı sistemə nəzərən mənalanır, o, sistemin təşkilatlanmasıdır. Buradan aydın olur ki, hər bir sistemin özünəməxsus strukturu və bu strukturun daşıyıcı olduğu funksiyası var. Deməli, sistemə onun struktur və funksiyasının vəhdətindən ibarət tam kimi baxmaq olar. Sistemlər bir-birindən təkcə struktur və funksiyalarına görə deyil, həm də başlıca olaraq strukturla funksiyanın vəhdətinin necəliyi ilə, bu vəhdətin xarakteri ilə fərqlənirlər. Sistemin müəyyən edilməsi üçün ən azı aşağıdakı iki məqam gərəkdir: a) tamdan hissəni fikrən seçib ayırd etmək; b) sistemə öz elementlərinin üzvi əlaqəsi, toplusu

və onların inteqrasiyası kimi baxmaq. Bunlar ona görədir ki, əvvələn, prinsip etibarı ilə istənilən sistem özündən daha yüksək, daha mürəkkəb tamlığa malik olan di-gər sistemə element və altsistem kimi daxil olur. İkincisi də, bu prosesdə sistemin ziddiyyətsizliyi və nisbiliyi kimi xüsusiyyətləri aşkara çıxarır ki, məhz bu məqamda onun daha yüksək, daha təkmil sistemin elementi kimi çıxış etməsinə imkan yaranır. Hər bir sistem özündən aşağı struktur səviyyə kimi olan sistemə nəzərən daha mükəmməl sistem qismində çıxış edir.

2. ***Pedaqoji proses tam və mürəkkəb sistemdir***. O həm də çoxlu altsistemlərdən ibarətdir: təlim prosesi, təhsil-tərbiyə prosesi, formalaşma 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 altsistemləri kimi çıxış edir. Bu altsistemlərdən hər biri müəyyən şəraitdə (təbii-coğrafi, ictimai, istehsalat, mədəni) fəaliyyət göstərir. Hər bir sistemin həm də spesifik şəraiti (məktəbin maddi-texniki bazası, sanitar-gigiyenik vəziyyəti, əxlaqi-psixoloji mühit, estetik tərtibatı və s.) vardır. Pedaqoji prosesin tamlığı müxtəlif cəhətdən təmin olunur. Birinci növbədə, şəxsiyyətin bütövlüyü ilə, təlimdə, tərbiyə və təhsildə məqsəd və məzmunun vəhdəti ilə, hərəkətverici qüvvələrə və qanunauyğunluqlara malik olması ilə tamlıq həyata keçir. Real həyatda insan şəxsiyyəti hissə-hissə formalaşmır, onun əqli keyfiyyətləri əxlaqi keyfiyyətlərindən ayrılıqda inkişaf etmir. Şəxsiyyəti səciyyələndirən mənəvi keyfiyyətlər qarşılıqlı surətdə bir-birinə təsir göstərir, biri digərinin formalaşmasını şərtləndirir. Burada pedaqoji prosesin təşkilindən, onun necəliyindən, uşaq fəaliyyətinin müxtəlifliyi və ya yeknəsəqliyindən çox şey asılıdır. Uşaq eyni zamanda zehni, fiziki əməyə, bədii yaradıcılığa, idman fəaliyyətinə cəlb edilməklə onun şəxsiyyətinin inkişafında ahəngdarlığı təmin etmək imkanı yaranır. Göstərilən fəaliyyət növlərindən yalnız birinə uşaq aludə olduqda onun mənəvi inkişafı birtərəfli istiqamət alır. Pedaqoji prosesdə ictimai faydalı fəaliyyətin müxtəlifliyi uşaq şəxsiyyətinin hərtərəfli inkişafı üçün başlıca şərtdir. Buna görə də fəaliyyət növləri pedaqoji prosesdə əlaqələndirilir. Pedaqoji prosesin tamlığı nəinki ideya, əxlaq, estetik, əmək, fiziki, əqli tərbiyənin vəhdəti ilə, həm də bunların hər birinin daxili ahəngdarlığı ilə izah edilir. Məsələn, mənəvi inkişafın ahəngdarlığı biliklərin zənginliyinə, mənəvi kamillik həvəsinə, geniş insani ünsiyyətə əsaslanan zehni inkişafı özündə birləşdirir; əxlaqi inkişaf cəmiyyətdə bərqərar olan etika normalarına istinad edən dərin əxlaqi hisslərin və anlayışların formalaşmasını nəzərdə tutur və s. Pedaqoji prosesin tamlığı müxtəlif cəhətdən təmin olunur: 1) təhsil, təlim, tərbiyədə məqsəd və məzmunun eyni olması, hərəkətverici qüvvələrə və qanunauyğunluqlara malik olması ilə; 2) təlim, təhsil, tərbiyənin prinsiplərində, metodlarında, təşkili formalarında ümumiliyin olması ilə. Bu ümumilik həmin proseslərin məqsəd və məzmun cəhətdən qovuşmasına, pedaqoji prosesin tamlığına imkan verir.

Pedaqoji proses dinamik sistemdir. Onun öz strukturu (quruluşu) 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 yaradan komponentlərdir.

Məqsəd komponenti pedaqoji fəaliyyətin bütün müxtəlif məqsəd və vəzifələrini birləşdirir.

Məzmun komponenti həm ümumi məqsədə, həm də konkret vəzifəyə qoyulan mənanı 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, qarşıya qoyulmuş məqsədə uyğun olaraq əldə olunmuş nailiyyətlərlə xarakterizə olunur.

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. Həyata keçirildiyi yerdən və şəraitdən asılı olmayaraq pedaqoji prosesi səciyyələndirən digər cəhətlər də vardır. Pedaqoji prosesin obyekti və subyekti vardır. Cərəyan etdiyi şəraitdən asılı olaraq pedaqoji prosesin subyekti ayrı-ayrı şəxslər (müəllim, tərbiyəçi, valideyn, idarə rəhbəri və s.) və ya kollektiv orqanlar da (məktəb pedaqoji şurası, institut rektorluğu, yerli komitə və s.) ola bilər. Pedaqoji prosesin obyekti də ayrı-ayrı fərdlərdən (uşaqlardan, şagirdlərdən, tələbələrdən, əsgərlərdən və s.) və onların qrupundan (bir sinfin şagirdlərindən, məktəbin şagirdlərindən, tələbələr qrupundan və s.) ibarət ola bilir. Pedaqoji prosesin obyekti heç də həmişə passiv olmur, fəallıq da göstərir, nəinki subyektin tərbiyəvi təsirinə məruz qalır, bir çox hallarda özü subyektə təsir göstərir və bununla da pedaqoji prosesin səmərəliyinin artmasına səbəb olur. Pedaqoji proses əmək prosesidir. O, hər hansı bir əmək prosesi kimi ictimai əhəmiyyəti olan məqsədlərə çatmaq üçün həyata keçirilir. Pedaqoji prosesin subyektivliyi ondadır ki, burada tərbiyəçilərlə tərbiyə olunanların əməyi bir-birinə qoşulur, özünəməxsus qarşılıqlı təsir münasibətləri yaranır. Pedaqoji əməyin obyektinə mürəkkəblik, sistemlilik, özünütənzimləmə xasdır. Bundan başqa, ona keyfiyyət dəyişikliyi, özözünə inkişaf da xasdır. Pedaqoji proseslər çoxvariantlı, dəyişkən və təkrarolunmazdır. İnsanın formalaşması pedaqoji əməyin predmetini təşkil edir. Formalaşan şagird müəllimə nisbətən, öz inkişafının 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 gətirsək, ilk növbədə gözümüzün qarşısında tərbiyəli, həyata hazır, ictimai insan canlanır. Ümumi pedaqoji prosesin komponent "hissələri"ndə ümumi məqsədə uyğun olaraq şəxsiyyətin ayrı-ayrı keyfiyyətləri formalaşdırılır. Hər hansı bir əmək prosesi kimi pedaqoji proses təşkilolunma və idarəolunma səviyyəsinə, texnologiyasına, qənaətcilliyinə, 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 nə qədər tez və keyfiyyətli keçməsi barədə

fikir söyləməyə imkan verən universal meyardır. Pedaqoji prosesdə yuxarıda qeyd olunduğu kimi, obyekt və subyekt arasında daim qarşılıqlı pedaqoji təsir baş verir. Qarşılıqlı pedaqoji təsirin təzahür formaları müxtəlifdir: məlumat əlaqəsi, təşkilati fəaliyyət əlaqəsi, ünsiyyət əlaqəsi, idarə əlaqəsi, səbəb- nəticə əlaqəsi, meyli üzə çıxaran əlaqə. Birincidə – obyekt və subyekt arasında ictimai məna kəsb edən məlumat mübadiləsi baş verir; ikincidə – sosial məzmunlu fəaliyyət göstərilir; üçüncüdə – müxtəlif formalı adi insani ünsiyyət müşahidə olunur; dördüncüdə – verilən tapşırıqlar icra edilir; beşincidə – təlim və ya tərbiyə zamanı müşahidə edilən nöqsanların və uğurların səbəbləri öyrənilir və tədbirlər görülür; sonuncuda – qarşılıqlı pedaqoji təsirin inkişaf meyli dəqiqləşdirilir. Uşaq şəxsiyyətinin inkişafında ahəngdarlıq qanunu tələb edir ki, pedaqoji prosesdə birtərəfliliyə yol verilməsin, pedaqoji prosesdə ciddiliyin və marağın vəhdəti təmin edilsin. Təlim və tərbiyədə birtərəflik, yeknəsəqlik, şablon uşaq şəxsiyyətinin inkişafında ahəngdarlığı pozur. Məsələn, təlimdə şagird marağını nəzərə almamaq, onun fərdi xüsusiyyətləri ilə hesablaşmamaq, bütün şagirdlərə eyni tələb vermək halları olur. Bunun əksi də müşahidə edilir. Şagirdin fərdi xüsusiyyətlərini, marağını nəzərə almağa çalışan müəllimlərdən bəziləri ona qarşı tələbkarlığı tamam unudur, onun səviyyəsinə enir, im-kanından xeyli aşağı tapşırıq verir. Nə birinci, nə də ikinci halda istənilən pedaqoji səmərəni almaq mümkün olmur. Şagirdin mövcud səviyyəsini nəzərə almayan təlim, yalnız biliyin mənimsənilməsi məqsədini güdən, ondan yalnız zehni fəaliyyət tələb edən, yalnız mücərrəd anlayışları işə salan təlim emosionallığı söndürür, öyrədiləsi tədris materialının tərbiyəvi imkanlarını məhdudlaşdırır, təlimə olan həvəsi azaldır. Bu cür təlim şagirdlərə müntəzəm zehni fəaliyyət bacarığı aşılasa da, onlarda təfəkkürün inkişafına şərait yaratsa da, əldə etdikləri bilikdən fərəhlənmək, biliyə can atmaq meyli yaratmır. Şagirdin yalnız marağına bel bağlayan təlim, istər-istəməz, şagirdə zehni inkişafın, iradənin qarşısına sədd çəkir, onda çətinlikləri aradan qaldırmaq əzmini azaldır. Odur ki, təlim zamanı ciddi zehni gərginlik tələb edən tapşırıqlarla şagirdlərin fərdi xüsusiyyətləri və maraqları uzlaşdırılmalıdır. Belə olduqda onların faydalı cəhətləri bir-birini tamamlayır. Pedaqoji proses daxilən bir-biri ilə bağlı olan proseslərin məcmusudur. Bu proseslərin mahiyyəti ondan ibarətdir ki, burada öyrədilən sosial təcrübə formalaşan insanın keyfiyyətinə çevrilir. Pedaqoji proses təlim, təhsil, tərbiyə və inkişaf proseslərinin mexaniki birləşməsi deyildir. O, xüsusi qanunauyğunluqlara tabe olan keyfiyyətcə yeni bir qurumdur. Pedaqoji prosesin daxilində olan 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 spesifikliyin qorunub saxlanmasında özünü göstərir. Tam pedaqoji prosesə daxil olan təlimdə əsas məqsəd yalnız şagirdlərin bilikləri mənimsəmələrini təmin etməkdən ibarət deyil, həm də öyrədilən biliklər vasitəsi ilə şagirdləri məqsədyönlü ictimai-faydalı fəaliyyətə sövq etmək, çətinlikləri və maneələri şüurlu və təkidlə aradan qaldırmaq bacarığını onlarda formalaşdırmaq, şagird şəxsiyyətinin bütövlüyünə şərait yaratmaqdır. Tərbiyə də təlim kimi üç funksiyanı – sırf tərbiyəvi, öyrədici və inkişaf etdirici funksiyanı yerinə yetirir. Təlim prosesində elmi anlayışların, təsəvvürlərin, qanun və nəzəriyyələrin, bacarıq

və vərdişlərin formalaşması, tərbiyə prosesində isə əxlaqi, ideya, estetik və s. keyfiyyətlərin, qaydaların, ideyaların, ictimai mənalı münasibətlərin, davranışların formalaşması üstünlük təşkil edir. Təlim və tərbiyə uşaqların psixi inkişafını şərtləndirdiyi kimi, inkişaf da öz növbəsində təlim və tərbiyənin müvəffəqiyyətinə imkan verir. Tam pedaqoji prosesə daxil olan proseslərin spesifikliyi onun əsas funksiyalarını müəyyənləşdirən zaman özünü göstərir. Təlim prosesinin əsas funksiyası öyrətmək, təhsil prosesinin əsas funksiyası təhsil almaq, tərbiyə prosesinin əsas funksiyası tərbiyə etmək, inkişaf prosesinin əsas funksiyası isə inkişaf etdirməkdir. Adı çəkilən proseslərin hər biri tam pedaqoji prosesdə digər funksiyaları da yerinə yetirir: təhsil təkcə təhsilalma funksiyasını yox, həm də tərbiyəedici, həm də inkişafetdirici funksiyasını da yerinə yetirir. Təlim isə həm təhsilləndirici, həm tərbiyəedici, həm inkişafetdirici, həm nəzarətedici funksiyanı yerinə yetirir və s. Qarşılıqlı əlaqələrin dialektikası özünü bir-biri ilə 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 lazım gəlir. Təlim prosesində elmi anlayışların, qanun və nəzəriyyələrin, bacarıq və vərdişlərin formalaşdırılması üstünlük təşkil edir. Onlar şəxsiyyətin təhsil-tərbiyəsinə və inkişafına böyük təsir göstərir. Sinifdənxaric və məktəbdənkənar iş prosesində isə əxlaqi keyfiyyətlərin, əqidələrin, normaların, qaydaların, idealların, qiymətləndirmə oriyentasiyasının formalaşdırılması üstünlük təşkil edir. Bu zaman həm də təsəvvürlər, bilik və bacarıqlar formalaşır. Beləliklə, hər iki prosesdə başlıca məqsəd – şəxsiyyətin formalaşmasına xidmət etməkdir. Lakin o proseslərdən hər biri özünə xas olan vasitələrlə məqsədə nail olmağa kömək edir. Proseslərin spesifikliyi məqsədə nail olmaq üçün seçilən forma və metodlarda özünü göstərir. Əgər təlimdə daha çox sinif-dərs iş formasından istifadə olunursa, sinifdənxaric və məktəbdənkənar təhsil-tərbiyə işində müxtəlif xarakterli formalar 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, bilvasitə və bilavasitə informasiya toplayırlar. Təlim və tərbiyə üsullarındakı ümumilik pedaqoji-prosesin tamlığını təmin edən mühüm amillərdəndir. Yeni tədris materialının qavranılmasına xidmət edən mühazirə, müsahibə, və s. üsullar tərbiyə işində tətbiq edilən inandırma üsulları ilə həmahəngdir. Uyğunluq nə-inki həmin üsulların adlarında, həm də məqsədlərində və tətbiqi metodikalarında aydın duyulur. Tərbiyə işində müsahibə, mühazirə, disput və s. kimi inandırma üsullarından istifadə edilir. Birinci halda, yəni təlimdə şagirdlər əsasən konkret biliklərə, ikinci halda isə müəyyən əxlaqi, siyasi, estetik, fiziki və s. keyfiyyətlər haqqında anlayışlara yiyələnirlər. Birinci halda şagird əldə etdiyi nəticəni bilavasitə sezir; ikinci halda isə o, tərbiyəvi nəticəni bilavasitə duymaya bilər. Bu fikri problem situasiyasında belə əyaniləşdirmək olar. Müəllimin vəzifəsi şagirdləri problemin həllinə yönəltməkdən, şagirdləri müstəqil düşünməyə təhrik etməkdən və problemin həllini onların amalına çevirməkdən ibarətdir. Nəticəni dərsdə tapan şagird hətta sevinir və eyni xarakterli digər situasiyalardan baş çıxara bilir. Tərbiyə işində problem situasiyasının təşkili və

həlli prosesi nisbətən mürəkkəbdir. Bu mürəkkəblik, hər şeydən əvvəl, həyatın özündəki rəngarənglikdən irəli gəlir. Çünki konkret əxlaqi, hüquqi və ya estetik situasiyadan şagirdin çıxardığı nəticə həyatda hər gün rastlaşdığı digər hallardan baş açmaqda onun karına gəlməyə bilir: əxlaqi hadisələr çox zaman eyni məzmunda təkrar olunmur. Odur ki, şagird əxlaqlılığın meyarını, norma və qaydalarını da mənimsəməlidir ki, müxtəlif həyat situasiyalarında onları nəzərə ala və davranışının necəliyini təyin edə bilsin. Təlim və tərbiyənin vəhdəti praktik üsullarda açıq görünür. Praktik üsullar, xüsusən müstəqil işlərin müxtəlif formaları, növləri təlimdə də, tərbiyədə də tətbiq olunur. İstər təlimdə, istərsə də tərbiyədə şagirdlərin müstəqil işlərinin təşkili zamanı bəzən əməli işin müvəffəqiyyətli icrası üçün zəruri olan bacarıq və vərdişlərə nisbətən adi iradi səyə, məqsəd yolunda göstərilməli olan cəhdə çox ehtiyac duyulur. Təlim və tərbiyənin özlərinə məxsus spesifik xüsusiyyətləri və vəzifələri olsa da, hər ikisi şagird şəxsiyyətinin vəhdətdə formalaş-masına xidmət edir. Psixi proseslərin formalaşmasında təlim və tərbiyə funksiyalarını yalnız ayırmaqla kifayətlənmək olmaz. “Bəzi pedaqoqlar güman edirlər ki, təlim şagirdlərdə elmi anlayışları – məfhumları formalaşdırır və buna görə də onlarda nəzəri təfəkkürü inkişaf etdirir. Bu fikri əsas götürən fənn müəllimləri təlim zamanı şagirdlərin psixoloji inkişafına ciddi ziyan vururlar.” Çünki onlar dərsi anlayışlar zəminində qurmağa çalışır, məntiqi mühakimələrə uyur, təxəyyülün, emosionallığın, digər psixoloji keyfiyyətlərin zəruriliyini isə unudurlar. Halbuki, təlimin müvəffəqiyyəti üçün digər psixoloji inkişaf məntiqi təfəkkürün inkişafı qə-dər zəruridir. Nəzərə alınmalıdır ki, məntiqi təfəkkür digər psixoloji proseslərdən ayrılıqda cərəyan edən müstəqil proses deyil. Bir çox elmi kəşflər obrazlı təfəkkürsüz, canlı təxəyyülsüz açıla bilməzdi. Gözlə görülməsi mümkün olmayan mikroaləmin obrazı məhz xəyalda yaradılır və nəzəri təfəkkür süzgəcindən keçirilir. Təlimdə bunu unutmaq olmaz. Təlim zamanı nəzəri təfəkkürü təxəyyüldən ayırmaq düzgün olmadığı kimi, bunların hər ikisini nitqdən təcrid etmək uğursuzluqla nəticələnir. Nəzəri və obrazlı təfəkkürün, təxəyyülün nitqlə qarşılıqlı əlaqədə işlədilməsi təlim və tərbiyədə müvəffəqiyyət üçün özül olur. Həm məfhumlarla, həm də obrazlarla düşünüb-daşınmağa alışan şagirdin mənəvi qüvvələri, o cümlədən iradəsi daim səfərbər olunur. O, pedaqoji prosesdə asanlıqla irəliləyirlər və buna görə də sevinc hissi keçirir. Təlim və tərbiyə zamanı yaranan sevinc isə onun gələcək uğurlarına təkan verir. Deyilənlər eyni dərəcədə hafizəyə də aiddir. Təlim və tərbiyənin təşkili formalarındakı ümumilik onların məzmun və məqsəd cəhətdən qovuşmasına, pedaqoji prosesin tamlığına imkan verir. Təlimin təşkili formalarından hər birinin – dərsin, praktikumun, fakultativ məşğələlərin, tədris ekskursiyasının, şagirdlər üçün əlavə məşğələlərin, ev tapşırıqlarının və s. tərbiyəvi imkanları genişdir. Bu imkanların üstünə sinifdənxaric tərbiyə işləri də əlavə edilməlidir. Çünki sinifdənxaric tərbiyə işinin formaları və təlimin təşkili formaları bir-birini tamamlayır. Təlim, tərbiyə, təhsil və inkişafın qarşılıqlı əlaqəsi, bir-birinə zəmin yaratması pedaqoji prosesin tamlığını gücləndirir, hər bir qol üzrə səmərəliliyi şərtləndirir.

3. Pedaqoji proseslər silsilə xarakteri daşıyır. Bütün pedaqoji proseslərin inkişafında eyni mərhələlər nəzərə çarpır. Mərhələlər prosesin tərkib hissələri deyil, onun inkişaf ardıcıllığıdır. Pedaqoji prosesin üç başlıca mərhələsi – hazırlıq, əsas, yekun mərhələləri vardır. ***Pedaqoji prosesin hazırlıq 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 şəraitində nail olunur. Məqsəd pedaqoji prosesin konkret sistemi ilə bağlıdır. Pedaqoji prosesin bu mərhələsində ümumi pedaqoji məktəbin tələbləri ilə tədris müəssisələrinin, şagird kontingentinin konkret imkanları arasında ziddiyyətləri aşkara çıxarılır 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 informasiyalar 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. Pedaqoqlar pedaqoji prosesin az səmərəli olacağını və ya arzuolunmaz nəticələrə gətirib çıxaracağını gözləmədən onun planlaşdırılmasına və gedişinə fəal müdaxilə etmək imkanı qazanırlar. ***Pedaqoji prosesin əsas mərhələləri*** qarşılıqlı əlaqəli, mühüm elementləri özündə birləşdirir. Bu mərhələ özlüyündə digər sistemlərdən nisbi təcrid olunmuş bir sistemdir. Onun aşağıdakı elementləri vardır: qarşıdakı fəaliyyətin məqsəd və vəzifələrinin müəyyən olunması və izah edilməsi; pedaqoqlarla şagirdlərin qarşılıqlı təsiri; pedaqoji prosesin nəzərdə tutulmuş metodları; vəzifələri və formaları; əlverişli şəraitin yaradılması; məktəblilərin fəaliyyətini stimullaşdırmaq üçün müxtəlif tədbirləri həyata keçirmək; pedaqoji prosesin digər proseslərlə əlaqəsini təmin etmək. Pedaqoji prosesin səmərəliliyi bu elementlərin bir-birilə məqsədyönlü əlaqəsindən, onların istiqamətinin və praktik həyata keçirilməsinin ümumi məqsədə və bir-birinə zidd olmamasından asılıdır. Pedaqoji 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 qeyd etmək lazımdır ki, pedaqoji proses sistemi xeyli dərəcədə özünü tənzimləyən sistemdir, çünki 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 çıxarır, 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 müəyyən etmək lazımdır. Praktika göstərir ki, pedaqoq prosesin diaq-nos-tikasını və proqnozunu nəzərə almayanda daha çox səhv buraxır. Belə proses şagirdlərin vaxtını almaq, marağını itirməkdən başqa heç bir şey vermir.

4. Pedaqoji prosesdə ziddiyyətlər məsələsi pedaqoji elmin köklü məsələlərindən biridir. Bu məsələnin düzgün başa düşülməsi və dəqiq şərhi pedaqogikanın digər məsələlərinin uğurlu həlli üçün xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. Pedaqoji prosesdə ziddiyyətlər iki qrupa ayrılır: *zahiri (xarici) ziddiyyətlər və daxili ziddiyyətlər*. Daxili ziddiyyətlər ilə xarici ziddiyyətlər arasında müəyyən əlaqə vardır, buna görə də hadisələrin, proseslərin, şeylərin inkişafı səbəblərini nəzərdən keçirəndə həm daxili ziddiyyətləri, həm də xarici ziddiyyətləri nəzərə almaq lazımdır. Daxili ziddiyyətlər əlaqəsiz mövcud olmur və fəaliyyət göstərmir, şeyin, hadisənin inkişafına xarici ziddiyyətlərin təsirini isə həmin şeyin daxili ziddiyyətlərini nəzərə almadan başa düşmək mümkün deyildir. İnkişaf prosesində daxili ziddiyyətlərlə xarici ziddiyyətləri bir-birindən hökmən fərqləndirmək lazımdır, çünki inkişafda bunların rolu eyni deyildir. Xarici ziddiyyətlər çox vaxt daxili ziddiyyətlərin ifadəsi və mövcudluq forması kimi çıxış edir. Daxili və xarici ziddiyyətlər inkişaf prosesində bir vəhdət təşkil edir, bir-biri ilə əlaqədardır, lakin əsas ziddiyyətlər olan daxili ziddiyyətləri xarici ziddiyyətlərlə əvəz etmək səhv olardı. Psixi proseslərin inkişafında da ziddiyyətlərin mənbə rolunu oynaması təkzibedilməz faktlarla sübut edilir. Burada daxili ziddiyyətlərin xarici təsirlərlə yaranması, idraki ziddiyyətlərin əmələ gəlməsi, bunların həll olunması və inkişafın bu yolla davam etməsi tələb edir ki, pedaqoji prosesin, onun qollarının qanunauyğunluqlarının müəyyənləşdirilməsində ziddiyyət kateqoriyasından geniş istifadə olunsun. Pedaqoji prosesin hərəkətverici qüvvələri aşağıdakı dialektik ziddiyyətlərdən ibarətdir: 1) Müəllimin pedaqoji təsir göstərmək imkanları ilə şagirdin həmin təsirləri qəbul etmək imkanları arasındakı ziddiyyət: müəllimin təsirləri şagirdin imkanlarına uyğun gəlmədiyi kimi (təsir səviyyəsindən yuxarı və ya aşağı olur), şagirdin də əks təsirləri müəllimin səviyyəsinə uyğun gəlmir (müəllim şagirdin imkanlarını nəzərə ala bilmir, şagirdin səviyyəsini əsas tuta bilmir). Bu imkanlararası ziddiyyət pedaqoji prosesdə ən başlıca hərəkətverici qüvvədir; 2) Tərbiyənin ümumi məqsədi ilə mövcud ictimai münasibətlər arasındakı ziddiyyət (ictimai münasibətlər sürətlə inkişaf edir, məqsədin dəqiqləşdirilməsi isə ləng həyata keçirilir); 3) Tərbiyənin məzmunu ilə məqsədi arasındakı ziddiyyət (məzmunun yeniləşdirilməsi məqsədin sürətlə inkişafından geri qalır); 4) Tərbiyənin metodları ilə vasitələri arasındakı ziddiyyət. Yeni vasitələr meydana çıxır, lakin ənənəvi metodları tətbiq etməkdən kənara çıxa bilmirik. Əslində isə yeni vasitə yeni metod tələb edir; 5) Pedaqoji təsirin ümumi, onun şagird tərəfindən qəbul edilməsinin isə fərdi olması arasındakı ziddiyyət. Müəllim kollektivə təsir göstərir, amma bu təsiri hər şagird öz xüsusiyyətlərinə uyğun qəbul edir. Bu, birinci ziddiyyətlə bağlıdır, həmin ziddiyyətin xüsusi halıdır; 6) Şagirdlərin

hərtərəfli inkişafına nail olmaq tələbi ilə fərdlərin konkret qabiliyyətinin inkişaf etdirilməsi arasındakı ziddiyyət və s. Yeri gəlmişkən qeyd edək ki, pedaqoji ədəbiyyatda indiyədək nə zahiri, nə də daxili ziddiyyətlərə tərif verilməmişdir. Təbii ki, bu ziddiyyətlərin mahiyyətini açan tərifin verilməsi faydalı olardı. Pedaqoji prosesin cərəyan etdiyi mühit amillərindən ona təsir göstərərək gedişini çətinləşdirən, lakin həlli mümkün olan uyğunsuzluqlar zahiri ziddiyyətlərdir. Zahiri ziddiyyətlər arasında ideal ahəngdarlığı təmin etmək hələlik çətin olsa da, bu istiqamətdə fəaliyyəti gücləndirmək lazımdır ki, uşaqların ictimai əhəmiyyət kəsb edən mənəvi keyfiyyətləri cəmiyyətin tələblərinə maksimum yaxınlaşsın.

Tədris müəssisələri qarşısında duran vəzifələrlə cəmiyyətin imkanları arasında, pedaqoji təsirlərlə sosioloji təsirlər arasında, ailənin təsiri ilə məktəbin təsiri arasında, ayrı-ayrı müəllimlərin təsirləri arasındakı ziddiyyətlər üçün xarakterik cəhət budur ki, belə ziddiyyətlər pedaqoji prosesə birbaşa deyil, dolayı yolla təsir göstərir və bununla da gənc nəslin təlim-tərbiyə işini çətinləşdirə bilir. Elmi tədqiqatlar pedaqoji prosesə xas olan yeni-yeni ziddiyyətlər (xüsusilə də daxili ziddiyyətlər) üzə çıxarır. Tərbiyə olunan şəxs qarşısında qoyulmuş ictimai əhəmiyyətli vəzifələrlə, bu vəzifələrin öhdəsindən gəlmək üçün onun mövcud marağı arasında; xarici şüurlu münasibətin getdikcə artması ilə belə bir münasibətin reallaşmasına imkan verən bilikləri mənimsəməyin zəruriliyinə şüurlu münasibətin şəxsdə çatışmaması arasında; doğma yurdun əsil vətəndaşı olmağın obyektiv zəruriliyi ilə həyat təcrübəsinin uşaqda azlığı arasında; seçilmiş məqsədlə subyektiv imkanlar arasında; subyektin nail olduğu inkişaf səviyyəsi ilə onun həyat tərzi arasında; şəxsdə işləmək, bilikli və bacarıqlı olmaq arzusu ilə işin çətinliyi arasında; şəxsin hissləri arasında; şəxsdə sərbəstliyin güclənməsi ilə ona himayədarlıq arasında; uşağın motivləri arasında; uşağın azadlığa meyli ilə obyektiv zərurət arasında ziddiyyətlər buna misal ola bilər. Pedaqoji prosesin daxili ziddiyyətlərinə belə tərif verməkolar: *pedaqoji proses ünsürlərinin təsiri ilə şagird psixologiyasında yaranan və həlli mümkün olan uyğunsuzluqlar onun daxili ziddiyyətləridir*. Zahiri ziddiyyətlərdə olduğu kimi, daxili ziddiyyətlərin vaxtında duyulması və aradan qaldırılması üçün tədbirlər görmək təlimin səviyyəsini yüksəldir. Bu, müəllimin və ya tərbiyəçinin yüksək pedaqoji ustalığa malik olduğunu göstərən vacib meyarlardan biridir.

5. Pedaqoji prosesin əsasında duran qanunauyğunluqlar nə qədər çox aşkara çıxarılırsa və əməli işdə nəzərə alınırsa, təlim-tərbiyənin səmərəsi bir o qədər artıb, subyektivlik halları bir o qədər azalır. Bu həqiqəti hər kəs gündəlik pedaqoji təcrübəsində aydın şəkildə hiss etməmiş deyildir. Pedaqoji elmin yetkinlik dərəcəsi həm də onun müəyyənləşdirdiyi qanunauyğunluqlarla ölçülür. Pedaqoji fikir klassiklərindən Y.A.Komenski, İ.H.Pestalotsi, J.J.Russo, K.D.Uşinski, A.S.Makarenko və başqalarının əsərlərində pedaqoji qanunauyğunluqlar məsələsinə toxunulmuşdur. Müasir pedaqoqlar pedaqoji qanunauyğunluqların tədqiqinə dəyərli töhfələr vermişdir. Buna baxmayaraq, hələ də problemin həllində xeyli çatışmazlıq qalmaqdadır. Pedaqoji qanunauyğunluqları təlim-tərbiyə prosesindən kənarda axtarmaq, eyni qanunauyğunluğu müxtəlif şəkildə ifadə

etmək, prinsipi qanunauyğunluqlarla, qanunauyğunluğu qanunla eyniləşdirmək və s. buna misal ola bilər. Bu cür nöqsanların iki əsas səbəbi vardır. Birincisi, pedaqoji hadisələrin özündəki səbəb-nəticə əlaqələrinin mürəkkəbliyidir. Buna görə də pedaqoji prosesdə cərəyan edən qanunauyğunluğu üzə çıxarmaq tədqiqatçıdan böyük səriştə, onun öyrənilməsinə müxtəlif cəhətdən, həm də sistemli yanaşma tələb edir. İkinci səbəbi pedaqoji prosesin qanu-nauyğunluqlarını tədqiq etməyin metodoloji məsələlərinin zəif işlənməsində axtarmaq lazımdır.Təlim, tərbiyə, təhsil və inkişaf obyektiv prosesdir. Onlara xas olan qanunauyğunluqlar da obyektivdir. Pedaqogika elmi obyektiv proses olan təlim, tərbiyə, təhsil və inkişafın qanunauyğunluqlarını öyrənir, üzə çıxarır, ifadə edir. Qanunauyğunluq anlayışı pedaqoji hadisələr arasındakı obyektiv səbəb-nəticə əlaqələrinin mahiyyətini geniş və dəqiq ifadə edir. Pedaqoji ədəbiyyatda pedaqoji prosesin qanunauyğunluğu anlayışını "pedaqogikanın qanunauyğunluğu" və ya "metodikanın qanunauyğunluğu" anlayışları ilə eyniləşdirmək hallarına da rast gəlmək olur. Halbuki, pedaqoji qanunauyğunluqları, yəni təlim, tərbiyə, təhsil və inkişaf qanunauyğunluqlarını bir elm kimi pedaqogikanın qanunauyğunluqları ilə eyniləşdirmək olmaz. Çünki birincilər obyektiv prosesə, ikincilər isə bu proses haqqındakı elmə aiddir. Pedaqogikanın və ya metodikanın bir elm kimi öz inkişaf qanunauyğunluqları vardır və onlar heç də həmişə pedaqoji prosesin qanunauyğunluqları ilə üst-üstə düşmür. Buna baxmayaraq, bəzən nəinki metodika sahəsində, hətta pedaqogika sahəsində də təlim və tərbiyənin qanunauyğunluqları pedaqogikanın qanunauyğunluqları ilə eyniləşdirilir. Pedaqoji qanunauyğunluqların məntiqi cəhətdən düzgün ifadəsi təlim, tərbiyə və təhsil işində ondan səmərəli istifadə etməyin vacib şərtlərindən biridir. Təəssüf ki, pedaqoji ədəbiyyatda bu cəhətdən də aydınlıq azdır. Bəzi tədqiqatlarda pedaqoji qanunauyğunluq şərh edilərkən hadisələr, səbəb və nəticələr arasındakı əlaqələr nəzərdən qaçırılır. Pedaqoji qanunauyğunluğun elə ifadələri də var ki, səbəb və nəticənin adları qeyd olunur, lakin aralarındakı əlaqənin mahiyyətinin nədən ibarət olduğu göstərilmir. Bəzən də pedaqoji qanunauyğunluğun ifadəsində səbəb və nəticə asılılığı nəinki qeyd edilir, hətta bu asılılığın qanunauyğun olduğu da əlavə olunur. Y.K.Babanskinin redaksiyası altında çap olunan "Pedaqogika" vəsaitində sadalanan qanunauyğunluqların hamısı belə ifadə olunmuşdur. Pedaqoji qanunauyğunluğun ifadə formasındakı qüsurlar, onun mahiyyətinin qeyri-dəqiq ifadəsi müəllimin və digər tərbiyəçilərin işini asanlaşdırmır, qanunauyğunluğun əməli əhəmiyyəti, onun tətbiq olunması imkanları azalır. Pedaqoji hadisələrdə səbəb və nəticənin olduğu qanunauyğunluğun ifadəsində aydın əks olunmalıdır. Səbəb və nəticə arasında əlaqələrin mahiyyəti də qanunauyğunluğun düzgün ifadəsində nəzərə alınmalıdır. Qanunauyğunluğun düzgün ifadəsinə aid bir misal gətirək: ***Uşaqların cəmiyyət üçün faydalı fəaliyyəti nə qədər məqsədyönlü, onların ünsiyyəti nə qədər düzgün təşkil edilərsə, tərbiyə prosesi bir o qədər səmərəli cərəyan edir.*** Pedaqoji qanunauyğunluqların cərəyan etdiyi sahənin hüdudlarını dəqiq bilməyin də praktik əhəmiyyəti az deyildir. Bu məsələ bir elm kimi pedaqogikanın tədqiqat obyekti ilə bağlıdır.Pedaqoqların bir qismi pedaqoji qanunauyğunluqları insanın mühitlə qarşılıqlı münasibətlərində axtarır. Onlar fikirlərini belə əsaslandırmağa çalışırlar ki, uşaq yaşlı adamların həyat təcrübəsini müşahidə edir, ətraf mühitlə müxtəlif münasibətlərdə olur və

beləliklə, müvafiq dəyişikliklərə uğrayır. Bu mövqedə duran hər kəs pedaqoji qanunauyğunluqları nəinki təlim-tərbiyə prosesində, yəni mütəşəkkil, məqsədyönlü və planlı təsirlər sistemində, həm də mühit amillərinin təsiri prosesində, yəni qeyri-mütəşəkkil, qeyri-planlı, qeyri-məqsədyönlü təsirlər sistemində öyrənməli olar. Belə olduqda pedaqogika öz hüdudlarından çox kənara çıxar, digər elmlərin, o cümlədən sosiologiyanın funksiyalarını da öz üzərinə götürər . Bir çox pedaqoqlar uşağın münasibətlərini pedaqoji prosesin daxili, müəllimin və təcrübəçinin fəaliyyətini isə onun xarici cəhəti adlandırırlar. Vahid pedaqoji prosesi mexaniki şəkildə iki hissəyə ayırdıqda, birini xarici, digərini isə daxili cəhət adlandırdıqda pedaqoji prosesin həqiqi qanunauyğunluqlarını aşkara çıxarmaq işi çətinləşir. Pedaqoji qanunauyğunluqları yalnız pedaqoji prosesdə, yəni milyonlarla tərbiyəçi və tərbiyə olunanların, müəllim və şagirdlərin birgə fəaliyyətində, təlim, tərbiyə, təhsil və inkişaf proseslərində axtarmaq lazımdır. Bu zaman əlbəttə, pedaqoji qanunauyğunluqların cərəyan etdiyi şərait unudulmamalıdır. Pedaqoji mənbələrdə vurğulanır ki, pedaqoji prosesin həm təlim üçün, həm də tərbiyə üçün ümumi qanunauyğunluqları vardır. Bunlar aşağıdakılardır:

1. ***Pedaqoji prosesin dinamikasının prosesdə baş verən dəyişikliklərin kəmiyyətindən asılılığı***. Müəlliflər bu asılılıqla bağlı şərh verirlər ki, (qanunauyğunluq müvafiq ifadə tərzində təqdim olunmadığından) pedaqoji prosesdə bütün sonrakı 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 1) təlim-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) qavranılan materialın məntiqi dərk olunmuş materialın praktikada tətbiqindən asılıdır.

6. Pedaqoji prosesin səmərəliliyinin xarici (pedaqoji) və daxili (idraki) 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 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 qanunauyğunluqlarla qurtarmır. Onlar xeyli çoxdur və tədqiqatçılar yeni qanunauyğunluqlar aşkar etmək istiqamətində axtarışlarını davam etdirirlər. Bu da təbiidir. Pedaqoji prosesin qanunauyğunluqları nə qədər çox aşkara çıxarılarsa və praktik işdə nəzərə alınarsa, təlim və təhsil-tərbiyənin səmərəliliyi o qədər yüksək olar. Pedaqoji ədəbiyyatda özünə yer alan ümumpedaqoji və spesifik qanunauyğunluqların böyük bir hissəsi funksiya və mahiyyət baxımından yaxındır, ifadə tərzinə görə fərqlənirlər. Bunu B.A.Əhmədov, N.M. Kazımov, Ə.X.Paşayev, F.A.Rüstəmov, Y.K.Babanski tərəfindən formulə olunaraq, təqdim edilən qanunauyğunluqların müqayisəsi nəticəsində müəyyənləşdirmək çətin deyildir. Fikrimizi əyaniləşdirmək məqsədi ilə N.M.Kazımovun qəbul etdiyi ümumpedaqoji qanunauyğunluqları təqdim etməyi faydalı sayırıq:

– təlim, tərbiyə, təhsil və inkişaf arasındakı qarşılıqlı əlaqələri müəllimin, tərbiyəçinin bilməsi və fəaliyyət zamanı nəzərə alması şagirdlərdə tərbiyəlilik, bilik və inkişaf səviyyəsini artırır;

– təlim və tərbiyənin eyni hallarına pedaqoji proseslə məşğul olan şəxslərin münasibətləri nə qədər çox yaxınlaşarsa, pedaqoji səmərə bir o qədər yüksək olur;

– müasir layihə əsasında tikilən, lazımi avadanlığa və texniki vasitələrə malik olan, mənəvi-psixoloji mühiti sağlamlaşdıran məktəbdə təlim-tərbiyə işinin səviyyəsini yüksəltmək imkanı çoxalır;

– tədris müəssisələri cəmiyyətin kadrlara olan ehtiyacını nə qədər dolğun nəzərə alırsa, pedaqoji prosesin səmərəsi bir o qədər artır, əmək məhsuldarlığını yüksəltməyin imkanları bir o qədər genişlənir;

– hər bir konkret halda pedaqoji işin məzmunu onun məqsədinə tam uyğun seçildikdə və təlim-tərbiyə bu zəmində aparıldıqda səmərə artır;

– pedaqoji iş üsulları formalaşdırılan mənəvi keyfiyyətlərin şagirdlərdə inkişaf dərəcəsinə müvafiq seçildikdə daha çox pedaqoji səmərə verir. Pedaqoji prosesin tamlığı təlim və tərbiyə prinsiplərində də ifadə olunur. Elə prinsiplər var ki, həm təlim zamanı, həm də tərbiyə zamanı tətbiq olunur. Fəallıq, elmilik, müntəzəmlik, ardıcıllıq, müyəssərlik, möhkəmlik prinsipləri buna misal ola bilər. Şagirdlərin fəallığını təmin etmək təkcə təlim üçün deyil, tərbiyə üçün də zəruridir. Şagirdlərin fəallıq göstərməsi şəxsiyyətin formalaşmasının, həyatda fəal mövqe tutmasının zəruri şərtlərindən biridir. Fəallıq, şüurluluq və müstəqillik prinsipi öz mahiyyətinə görə, vasitənin məzmuna uyğun seçilməsi şərti ilə əlaqədardır. Fəallıq–şagirdin həyat hadisələrinə, mənimsədiyi biliklərə, formalaşdırılan tərbiyəvi keyfiyyətlərə yaradıcı, dəyişdirici, tənqidi münasibət bəsləməsi deməkdir. Həyatın, mənimsənilən biliklərin ziddiyyətlərini görə bilmək, onların səbəbləri üzərində düşünmək, aradan qaldırılması yollarını müəyyənləşdirmək, bu məqsədlə fəaliyyətə girişmək–bütün bunların hamısı fəallığa aid məsələlərdir. Şüurluluq–daxili əlaqələri, xüsusən səbəb və nəticə əlaqələrini başa düşmək, mahiyyəti üzrə çıxarmaq, fəaliyyətin məqsədini və ona nail olmağın yollarını götür-qoy etməkdir.

“Niyə belədir?”, “Başqa cür olsaydı, necə olardı?”, “Daha necə ola bilər?” kimi suallar üzərində düşünmək şüurluluqla bağlıdır. Fəallıq və şüurluluq bir-biri ilə elə bağlıdır ki, onların arasında sədd çəkmək xeyli çətindir. Müstəqillik – müəllimlə şagird arasındakı əlaqənin xarakteri ilə ölçülür. Müəllim işə az müdaxilə etdikcə şagirdin müstəqilliyi çoxalır. Əlbəttə, müəllim əvvəlcə müstəqil işləməyi öyrətməli, sonra tədricən işə özünün qarışmasını, müdaxiləsini məhdudlaşdırmalıdır. Şagirdlərin biliyi fəal və şüurlu surətdə mənimsəməsini göstərən şərtlər aşağıdakılardır: şagird dediyini sübut edə bilirsə, orijinal dəlillər gətirməyi bacarırsa, deməli, bilik şüurluluq və fəallıq şəraitində mənimsənilmişdir; şagird biliyi standart şəraitdə tətbiq etdiyi kimi, dəyişdirilmiş şəraitdə də tətbiq edə bilirsə, deməli, onu şüurluluq və fəallıq şəraitində mənimsəmişdir; şagird materialı öz sözləri ilə, dəyişdirilmiş formada ifadə edə bilirsə, deməli, onu şüurluluq və fəallıq şəraitində mənimsəmişdir; şagird öyrəndiyi bilikdən yeni bilik əldə etmək üçün müstəqil istifadə edə bilirsə, deməli, onu şüurluluq və fəallıq şəraitində mənimsəmişdir və s. Şagirdin müstəqilliyi ilə müəllimin pedaqoji rəhbərliyinin düzgün əlaqələndirilməsi prinsipi öz mahiyyətinə görə, düz və əks əlaqələrin vəhdəti prinsipi ilə əlaqədardır. Pedaqoji prosesin ikitərəfli proses olması o deməkdir ki, burada tək müəllimin çalışması, səy göstərməsi azdır; ikinci tərəf yəni şagird də fəal olmalı, öz üzərində müntəzəm işləməli, öz inkişafı qayğısına qalmalıdır. Məktəbli gərək təlim-tərbiyə işinə həvəs göstərsin, onda bu işə daxili tələbat yaranmış olsun. Bütün bu keyfiyyətləri formalaşdırmaq müəllimin vəzifələri sırasında xüsusi yer tutur. Şagirdlər kollektiv təşkil edirlər. Kollektivin isə öz orqanları olur, planı mövcuddur, məqsədi vardır, onun üzvləri bir-birindən asılıdır və s. Kollektiv pedaqoji prosesin ümumi məqsədinə tam uyğun olaraq fəaliyyət göstərir, tədbirlər keçirir, ictimai-faydalı işlər görür. Müəllim bütün bu işlərin təşkilinə və həyata keçirilməsinə bir ağsaqqal kimi, təcrübəli və bilikli bir şəxs kimi düzgün istiqamət verməlidir. Dirijor orkestrin əvəzinə çalğı alətlərində musiqi ifa etmir, sadəcə olaraq ona rəhbərlik edir, işi görən orkestrin üzvləri olur. Müəllim də belədir. O, şagirdlərin əvəzinə dərs oxumur, məktəblilərin işinə rəhbərlik edir, nəzarət ye-tirir, yoxlayır, göstəriş verir və sair, işi icra edən isə şagirdlərin özləridir. Ona görə də müəllim şagirdlərin müstəqil fəaliyyətinə geniş yer verməli, onları faydalı işlərə cəlb etməlidir. Sistematiklik və ardıcıllıq prinsipi mahiyyətinə görə, kompleks yanaşma prinsipi ilə əlaqədardır. “Sistematiklik” sözü “sistem” sözündən əmələ gəlmişdir. Pedaqoji prosesdə sistematiklik, hər şeydən əvvəl, sistemin gözlənilməsi, onun nəzərə alınması deməkdir. Məsələn, təlim prosesində elmi anlayışlar arasındakı daxili əlaqəni, tərbiyədə onun qolları və komponentləri arasındakı bağlılığı müəllimin nəzərə alması sistematiklik deməkdir. Sinif-dərs şəraitində verilən biliklərin, formalaşdırılan tərbiyəvi keyfiyyətlərin sinifdənkənar tədbirlərlə tamamlanması, vahid pedaqoji təsir sisteminin hazırlanması, tərbiyəçilərin işi arasında əlaqənin yaradılması, fənnin daxili məntiqinə riayət olunması – bütün bunların hamısı “sistematiklik” anlayışına daxildir. “Ardıcıllıq” məfhumu sistematiklikdən fərqlənir. Burada əlaqənin bir-birini ciddi surətdə izləməsi əsas şərtdir. Məsələn, bioloji fənlərdən əvvəlcə botanika, sonra zoologiya, insanın anatomiyası və fiziologiyası, nəhayət, ümumi biologiyanın tədris edilməsi, bu kursların bir-birini ciddi surətdə izləməsi ardıcıllıqla əlaqədardır.

Sistematiklikdə belə ardıcıllığın olması, arada “boşluqlara” yer verilməməsi zəruri deyildir. Məsələn, Azərbaycan dili müəllimi ismin bir cəhətini IV sinifdə öyrədir, başqa bir cəhətini bir il sonra (V sinifdə) mənimsədir. Burada ardıcıllıq pozulsa da, sistematiklik pozulmur, çünki müəllim V sinifdə öyrətdiyi əlaməti məhz IV sinifdə mənimsətmiş olduğu əlamətlə daxili əlaqədə izah edir. Daxili əlaqənin (vaxtdan asılı olmayaraq) gözlənilməsi sistematikliyin mahiyyətini, məğzini təşkil edir. “Sistematiklik” məfhumu ilə yanaşı “sistemlilik” anlayışı da işlədilir. Bunları eyniləşdirmək olmaz L.Y.Zorina “sistemlilik” anlayışını tədqiq edərək belə nəticəyə gəlmişdir ki, həmin məfhum şagirdlərin mənimsəmiş olduqları biliklə bağlıdır, biliyin keyfiyyətinə aiddir. Belə ki, şagird biliyi öz şüurunda saf-çürük edir, anlayışlar və qanunlar arasındakı əlaqələri şüurlu surətdə başa düşür, onların bir-birini tamamlamasını, birinin digəri üçün şərt olmasını ayırd edir, cisim və hadisələr arasındakı obyektiv məntiqi sistem şəklində dərk edir. Biliyin sistemliliyini qavrama, anlama, tətbiq və biliyi şagirdin sözlə ifadə etməsi arasındakı əlaqə ilə bağlıdır. Müəllif fikrini əsaslandırmaq üçün belə bir misal verir: şagird “kütlə”, “qüvvə”, “impuls” kimi anlayışları mənimsəyir, bunların əsasında Nyutonun qanunlarını dərk edir və müvafiq nəticə çıxarır (enerjinin itməməsi qanununu yuxarıdakılardan doğan hadisə hesab edir). Bu zaman əlavə bilikləri (məsələn, ümumdünya cazibə qanunu haqqındakı bilikləri) də işə qoşur. Beləliklə, müxtəlif biliklərin “çarpazlaşması” sistemliliyin meydana gəlməsinə səbəb olur. Təlimlə tərbiyənin vəhdəti prinsipi də kompleks yanaşmadan irəli gəlir. Tərbiyə işinə kompleks qaydada yanaşılması prinsipi tələb edir ki, həm tərbiyə ilə əlaqəsi olan müəssisələrin və şəxslərin fəaliyyətləri, həm də tərbiyənin müxtəlif istiqamətləri üzrə aparılan işlər uzlaşdırılsın, hazırda eyni tələb məktəbdə təlimə də verilir. Həm fənlər qarşılıqlı əlaqədə tədris edilməli, həm də təlimin bütün təşkili formaları: şagirdlərlə fərdi iş, onlara məsləhətlər verilməsi, fənn dərnəkləri, ekskursiyalar, ev tapşırıqları və s. vahid axında birləşməlidir. Təlimin funksiyası şagirdlərin həyatı dərk etmələrinə nail olmaqdırsa, tərbiyənin funksiyası da onların həyata münasibətlərini formalaşdırmaqdan ibarətdir. Bilik münasibətlərin əsasını təşkil edir, münasibət isə öz növbəsində yeni biliklərin qazanılması üçün mühüm amil yerində çıxış edir. Məsələn, şagird təlim prosesində dərk edir ki, indiyə qədər mövcud olmuş bütün ictimai-iqtisadi formasiyalar sırasında ən ədalətli cəmiyyət texnokratik-demokrativ-informasiyalı, bazar münasibətlərinə dayanan cəmiyyətdir. Cəmiyyətə olan münasibət məktəbliləri məhz həmin cəmiyyətə adaptasiya edir, bu münasibət onları cəmiyyətin layiqli üzvləri, fəal mövqeli insan kimi böyüməyə yönəldir. Beləliklə, təlim tərbiyəni, tərbiyə isə təlimi şərtləndirir. Nə biliklərdən təcrid olunmuş münasibət, nə də münasibətdən təcrid edilmiş bilik yoxdur. Əvvəla, biliklə münasibət arasındakı bu obyektiv bağlılıq müəllimdən tələb edir ki, həmin iki anlayışı daim daxili əlaqədə götürsün. Digər tərəfdən həm təlim, həm də tərbiyə eyni məqsədə xidmət edir. Məqsədin vahidliyi bu iki anlayışın bir-birini tamamlaması, bir-biri üçün şərt olması ilə nəticələnir. Hətta elə məsələlər var ki, onların təlimə, ya tərbiyəyə aid olmasını ilk baxışda fərqləndirmək çətin olur (məsələn, estetik və fiziki qüvvələrin inkişaf etdirilməsi). Təlim və tərbiyə məsələləri vahidin tərəfləridir. Şəxsiyyətə hörmətlə tələbkarlığın birliyini təmin etmək tərbiyə işində yenilməz qaydadır. Şagirdə qarşı yalnız tələbkarlıq göstərmək,

onun şəxsiyyətinə hörmətin zəruriliyini unutmaq tərbiyə işində uğursuzluğa səbəb olur. Bu həqiqət təlim işində özünü daha qabarıq göstərir. Dərs zamanı şagirdə valideyn qayğısı göstərən, nəvazişli olan, güzəştə getməyi bacaran müəllim ciddiliyini, tələbkarlığını unutmursa, daim uğur qazanır. Bu onu təsdiq edir ki, hörmətlə tələbkarlığın vəhdəti pedaqoji prosesin ümumi prinsipidir, onun hər hansı qoluna məxsus spesifik prinsip deyildir. Eyni ilə bu fikri şəx-sin müsbət cəhətlərini üzə çıxarmaqla ona istinad edilməsi prinsinə də şamil etmək olar. Pedaqogikada məlumdur ki, şəxsin müsbət cəhətini üzə çıxaran, bu cəhətə istinad edən tərbiyəçi onun psixologiyasına güclü təsir göstərə, nöqsanları aradan qaldıra bilər. Şəxsdə yaxşı cəhəti sezə bilməyən, onun yalnız nöqsanlarını qabarıq şəkildə nəzərinə çatdıran tərbiyəçi isə tərbiyə işində müvəffəqiyyətsizliyin bünövrəsini qoymuş olur. Belə bir qanunauyğunluq təlimdə də müşahidə olunur. Təlim prosesində şagirdin azacıq da olsa, irəliləyişini görə bilməyən və onu öz şagirdlərinə hiss etdirməyən, şagirdini daim danlayan müəllim ondan mənən ayrı düşür. Eyni ilə də, şagirdlərin yaş və fərdi xüsusiyyətlərini nəzərə almayan tərbiyəçi tər-biyə zamanı müvəffəqiyyət qazana bilmədiyi kimi, bu prinsipə məhəl qoymayan müəllim də çətinliyə düşür. Müyəssərlik prinsipinin də pedaqoji prosesə məxsus ümumi xarakterindən bəhs etmək daha doğru olar.

V Mövzu: Didaktika, onun problemləri. Təhsilin ümumi məsələləri

Plan:

1. **Didaktika haqqında anlayış**
2. **Elmi idrak və təlim. İdrak nəzəriyyəsi və təlim nəzəriyyəsi.**
3. **Didaktikanın müasir problemləri. Təlimdə müxtəlif yanaşma tərzləri.**
4. **Təhsilin məzmununu səciyyələndirən xüsusiyyətlər.**
5. **Təhsilin məqsədyönlü, planlı və mütəşəkkil səciyyə daşıması.**
6. **Təhsilin növləri və formaları**
7. **Təhsil haqqında Azərbaycan respublikasının Qanunu ölkəmizdə təhsilin hüquqi əsasıdır.**

Ədəbiyyat

1.Kazımov N.M. Məktəb Pedaqogikası. Dərslik. Bakı, 2009, səh. 87-105
2. Sadıqov F.B.. Pedaqogika. (Dərs vəsaiti) Bakı: Adiloğlu, 2009. səh.70-83.
3. Abbasov A.N. Pedaqogika. Bakı, 2010, səh. 70-119
4. Ağayev Ə.Ə. və başqaları. Pedaqogika. Dərs vəsaiti. Bakı, 2006, səh. 14-16
5. Qasımova L.N., Mahmudova R.M. Pedaqogika: Mühazirə kursu, bakı, 2003, səh. 187-216
6. Həsənova A.M., Ağayev Ə.Ə. Pedaqogika. Bakı, 2007, səh. 97-111

"Didaktika" termini pedaqogika elminə XVII əsrdə daxil olmuşdur. Didaktika yunan sözü olub, hərfi mənası "öyrədirəm" deməkdir. Bu termin ilk dəfə alman pedaqoqu Volfranq Ratke (1571-1635) və çex pedaqoqu Yan Amos Komenski (1592-1670) tərəfindən işlədilmişdir. Müxtəlif müəlliflər didaktikanın məzmununu fərqli izah etmişdir. V.Ratkenin fikrincə, didaktika elmləri, dilləri və incəsənəti öyrətmək məharətidir. Y.A.Komenskiyə görə, didaktika hər şeyi hamıya öyrətmək sənətidir. Didaktikanı bəzi müəlliflər təhsil nəzəriyyəsi, bəzi müəlliflər isə təlim nəzəriyyəsi kimi izah etmişlər. Məsələn, Almaniyada Otto Vilman didaktikanı təhsil nəzəriyyəsi, Fridrex Paulsen təlim nəzəriyyəsi kimi təqdim etmişdir. Rusiyada Pyotr Kapterov didaktikanın təhsil nəzəriyyəsi, Mixail Demkov isə təlim nəzəriyyəsi olduğunu bildirmişdir. Y.Talıbov, Ə.Ağayev, A.Eminov, İ.İsayev tərəfindən hazırlanmış "Pedaqogika" kitabında (Bakı, 2003) oxuyuruq: "Didaktika təlim və təhsil nəzəriyyəsi olub təlim prosesinin mahiyyətini, məzmununu, prinsiplərini, metodlarını, təşkili formalarını, habelə şagirdlərin təlim müvəffəqiyyətinin qiymətləndirilməsi məsələlərini, qanunauyğunluqlarını, müəllim və şagirdlərin fəaliyyətini, onların vəzifələrini, təlim prosesinin iştirakçıları kimi onların arasındakı münasibətləri öyrənir". Didaktikanın "Nə öyrətməli?", "Necə öyrətməli?" kimi başlıca suallarına ilk cavabı şifahi xalq yaradıcılığı nümunələrində, atalar sözləri və zərbil-məsəllərdə, nağıl və dastanlarda tapmaq mümkündür. Didaktik məsələlərə Sokrat, Platon, Aristotel, Seneka, Siseron, Nizami, Rable, Monten, Ə.Təbrizi, Ə.Marağalı, Farabi, Bəhmənyar, Nəsirəddin Tusi, Y.A.Komenski, İ.H.Pestalotsi, J.J.Russo, İ.F.Herbart, K.D.Uşinski,

M.F.Axundov, H.B.Zərdabi, Con Dyui, G.Kerşenşteyner, A.Disterveq, Ceron Bruner və bir çox başqaları diqqət yetirmiş və faydalı fikirlər söyləmişlər.

Pedaqoji fikir tarixində Y.A.Komenski didaktikanın əsasını qoymuşdur. Y.A.Komenski **"Böyük didaktika"** əsərini yazmaqla didaktikanın *"elmi-pedaqoji-metodik"* sistemini yaratmışdır. 1632-ci ildə çex dilində yazılmış və ilk dəfə olaraq 1657-ci ildə Amsterdamda latın dilində çap olunmuş "Böyük didaktika" elə bir tarixi şəraitdə yazılmışdır ki, bu zaman feodalizm cəmiyyətində məktəblərin böyük əksəriyyəti monastr və kilsələrə məxsus idi. Bu məktəblərdə başlıca olaraq din öyrədilirdi, digər fənlərin (qrammatika, ritorika, dialektika, hesab, coğrafiya, astronomiya, musiqi) materialları isə dini aspektdə tədris olunurdu, təlim metodları ehkam xarakteri daşıyırdı. O yalnız yaddaşın köməyi ilə biliklərin mənimsənilməsinə və onların şagirdlər tərəfindən müstəqil mühakimələrsiz qəbul edilməsinə əsaslanırdı. Biliklərin belə mənimsənilməsi əzbərçilik adlanırdı. Öyrənənlər kilsə kitablarının mətnlərini başa düşmədən, onları dəfələrlə təkrarlamaq yolu ilə mexaniki qaydada öyrənməyə çalışırdılar. Şagidlərin müstəqil fikrinin təzahürü nəinki qiymətləndirilmirdi, həm də küfr kimi qəddarcasına cəzalandırılırdı. Şagirdlərdə təlimə maraq oyadılmasında başlıca vasitə məcburilik idi. Təhsilin, təlimin belə sxolastik forması hakim dairələrin ideologiyasına xidmət edirdi. Ona görə də kütləvi təhsil forması heç cürə təşəkkül tapa bilmirdi. Y.A.Komenskinin ideyaları orta əsrlərə məxsus məktəblərdə sxolastikanı inkar edərək, yeni tipli məktəbin yaranma zərurətini irəli atdı. Y.A.Komenski pedaqoji fikir tarixinə böyük məktəb islahatçısı, novator pedaqoq kimi daxil olmuş, pedaqogikanın bir elm kimi formalaşmasını təmin etmiş aşağıdakı məsələləri işləmişdir:

- təlimin ana dilində aparılması ideyasını irəli sürmüşdür;
- yaş dövrlərini müəyyən etmişdir. O, yaş dövrlərini hər biri altı illə əhatə olunan dörd qrupa bölmüşdür: a) uşaqlıq dövrü (0-6 yaş), ana qucağı məktəbi; b) yeniyetməlik dövrü (6-12 yaş), ana dili məktəbi; c) gənclik dövrü (12-18 yaş), latın dili məktəbi və ya gimnaziyalar; ç) kamillik dövrü (18-24 yaş) institutlar, akademiyalar, səyahətlər. O, hər bir yaş dövrünün özünəməxsus xüsusiyyətlərini "Ana qucağı məktəbi", "Böyük didaktika", "Dillərə açıq qapı" adlı əsərlərində geniş şərh etmişdir. Y.A.Komenskinin didaktikasının əsas müddəaları ilə bağlı belə ümumiləşmə vermək olar:

- təlimin sinif-dərs sistemini irəli sürmüş, dərsin əlamətlərini, təşkili xüsusiyyətlərini "Böyük didaktika" əsərində təhlil etmişdir, hamının təhsil almasını zəruri saymışdır.
- təlimin prinsipləri və metodlarını əsaslı şəkildə işləmiş, təlimdə şüurluluq və fəallıq, əyanilik, biliklərin möhkəmləndirilməsi kimi prinsipləri geniş təhlil etmişdir.
- tədris ilini müəyyən etmiş, onu rüblərə bölmüş, hər rübdə tətillərin verilməsini zəruri saymış, məcburi məşğələnin, dərsin aşağı siniflərdə dörd, yuxarı siniflərdə 5-6 saat (45 dəqiqə olmaqla) aparılmasını, tədris ilinin sentyabrda başlayıb iyunda qurtarmasını zəruri saymışdır.
- şəkilli dərslik - "Real aləm şəkillərdə" adlı kitab yazmış, həmin kitabda 150 şəkil əsasında 150 dərsin təşkili məsələlərini işləmişdir.

- müəllim, onun şəxsiyyəti, mənəvi dəyərləri haqqında qiymətli fikirlər söyləmiş, müəllimi günəşə, memara, bağbana bənzətmişdir.
- tərbiyənin məqsədi, məzmunu, metodları haqqında bu gün də əhəmiyyətini itirməyən fikirlər irəli sürmüşdür.
- məktəb dərslikləri, onların tərtibi prinsipləri haqqında orijinal fikirlər söyləmişdir. Dərslikləri "Qızıl gül bağı", "Bənövşə", "Səhər", "Qapı", "Darvaza" və s. adlandırmağı məsləhət bilmişdir.
- ailə tərbiyəsinə geniş yer vermiş, uşağı qızıldan qiymətli, şüşədən kövrək adlandırmış, ana südünü ən müqəddəs qida hesab etmişdir. O, ailə tərbiyəsinə dair qiymətli fikirlərini "Ana qucağı məktəbi" əsərində vermişdir.
- müharibələrin əleyhinə olmuş, qılınc və oxları orağa çevirməyi zəruri saymış, insanlığın xoşbəxtliyini, normal yaşayışını təmin etmək üçün hərbi cəbbəxanaları dağıtmağı irəli sürmüşdür. O, bu kimi ictimai-fəlsəfi fikirlərini "Dünyanın dolaşıq yolları" adlı əsərində şərh etmişdir.

Y.A.Komenski ideyalarını tənqidi nöqteyi-nəzərlə inkişaf etdirərək Pestalotsi, Herbart, Uşinski, Disterveq və başqaları didaktikaya önəmli töhfələr verə bilmişlər. Ömrünün 50 ilini uşaqların təlim-tərbiyəsinə sərf edən, təlimi əməklə birləşdirməyə üstünlük verərək xüsusi tipli orta ümumtəhsil məktəbi və institut yaradan İ.Pestalotsi (1746-1827) ən nümunəvi ibtidai məktəblər üçün elementar təhsil nəzəriyyəsini işləyib hazırlamışdır.

İ.Pestalotsinin didaktikasındakı ən faydalı elmi-pedaqoji ideyalarını belə səciyyələndirmək olar:

- müəllimin ən başlıca vəzifəsi özünün nümunəvi fəaliyyətinin əsası kimi uşağın əqli fəaliyyətini inkişaf etdirib möhkəmləndirmək;
- təlimin tərbiyəedici xarakterinə üstünlük vermək;
- hər cür təhsil formalarını əbədi qanunlara (mütərəqqi qayda və qanunlara) tabe etmək;
- ağılın köməyi ilə predmetin dərk edilməsinə nail olmaq;
- öyrətmə prosesində müşahidəyə (adi müşahidəyə, ilkin müşahidəyə, mütəşəkkil müşahidəyə, sabit müşahidəyə) üstünlük vermək;
- təlimin sxolastik metodlarından yan keçmək;
- təlim prosesində əyaniliyə üstünlük vermək .

İ.F.Herbart (1776-1841) "Pedaqogikadan birinci mühazirələr", "Tərbiyənin məqsədindən doğan ümumi pedaqogika" adlı əsərlərində didaktikanın ümumi məsələlərinə və təlimin tərbiyəedici xarakterinə dair dəyərli fikirlər söyləmişdir.

İ.F.Herbartın didaktikasının əsas müddəalarından aşağıdakıları qeyd etmək olar:

- təhsil sistemində qədim dillərə üstünlük verilməsi;
- biliklərin verilməsi, mənimsənilməsi və möhkəmləndirilməsində psixoloji yanaşmalara üstünlük verilməsi;
- biliklərin dərinləşdirilməsi üçün vahidlərin müəyyənləşdirilməsi;
- müqayisədən idrak vasitəsi kimi istifadə olunması;
- ardıcıllığın, sistemliliyin, aydınlığın, assosiasiyanın metod kimi qəbul edilməsi.

İ.F.Herbart Y.A.Komenskinin ənənəvi sinif-dərs sistemini tənqidi surətdə götür-qoy edərək (tənqidi təfəkkür süzgəcindən keçirərək) etika və psixologiyanın nəzəri nailiyyətlərinə əsaslanan sistem yarada bilmişdir. İ.F.Herbartın təlim sisteminin hədəfi belədir: *düzgün pedaqoji rəhbərlik, intizam və onunla bağlı olan təlim əxlaqca güclü xarakterlərin formalaşmasına xidmət edir. Təlimi intizamla sıx uyğunlaşdırmaq, bilikləri şagirdlərin hiss və iradəsi-nin inkişafı ilə birləşdirmək tərbiyəedici təlimin mahiyyətini təşkil edir*. Bu anlayışı elmə gətirməklə İ.F.Herbart qeyd etmək istəyirdi ki, *tərbiyəni təlimdən ayırmaq olmaz, insanın iradə və xarakteri onun ağlı ilə eyni zamanda inkişaf edir. İ.F.Herbartın didaktikaya başlıca töhfəsi təlimin mərhələlərini müəyyənləşdirməkdən ibarət olmuşdur. Onun sxemi belədir: aydınlıq-assosiasiya-sistem-metod.* Təlim prosesi nəzəri xarakterli təsəvvürlərdən anlamağa doğru və anlamaqdan 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 gedişini müəyyən edir. Danılmazdır ki, İ.F.Herbartın nəzəriyyəsi XIX əsrin ortalarında geniş yayılmış və ondan üstün şəkildə istifadə olunmuşdur. Lakin müasir pedaqogikanın verdiyi qiymətə görə, Herbartın didaktik sistemi avtoritar xarakter daşımışdır. Təsadüfi deyildir ki, Amerika filosofu, psixoloqu və pedaqoqu Con Dyui (1859-1952) öz didaktik sistemini İ.F.Herbartın avtoritar pedaqogikasına qarşı qoymuşdur. Onun fikrincə, bu yanaşma cəmiyyətin və məktəbin mütərəqqi inkişafı ilə ziddiyyət yaradırdı. Buna baxmayaraq, Herbartın didaktikası müasir nəzəriyyə və praktikanın inkişafına öz təsirini göstərmişdir. Didaktikanın inkişafında rus pedaqoqlarından K.D.Uşinskinin (1824-1871) xidməti böyükdür. Onun "İnsan tərbiyənin obyekti kimi. Pedaqoji antropologiya" adlı əsəri didaktik problemlərə həsr olunmuş böyük tədqiqat əsəridir. Təlimin fəlsəfi, fizioloji, psixoloji, məntiqi əsaslarını küll şəklində işləyən K.D.Uşinski olmuşdur. Y.A.Komenskidən sonra didaktikanın bir elm kimi formalaşmasın-da K.D.Uşinskinin rolu əvəzedilməzdir. O, özünün didaktik fikirlərini məharətlə tərtib etdiyi "Uşaq aləmi" və "Vətən dili" dərsliklərində nəzərə almışdır. Antik dövrlərdən başlayaraq sosiallaşma ilə yanaşı, tədricən təhsil sistemində son məqsəd kimi şəxsiyyətyönümlü məzmun da öz əksini tapır. XX əsrin birinci yarısından başlayaraq Qərbdə pedaqoji axtarışlar bu istiqamətdə fəallaşır (R.Şteyner, M.Montessari, S.Frene). Təhsilin yeni məqsədləri, məzmunu, forma, metod və vasitələri ilə bağlı olan bu proses pedaqoji axtarışların nəticələri kimi, şəxsiyyətin səviyyəsinə müvafiq olaraq yeni sosial tələblərə deyil, həm də geniş mənada insana istiqamətləşdirilmiş forma olmağa başlayır. Beləliklə, pedaqoji paradiqmaların yeni axtarışları bir-biri ilə əks qarşılıqlı iki tendensiyanın – təhsil sferasının fərdi və sosial yönümlü ideyaların təsdiqi və araşdırılması kontekstində aparılır. Sosiallaşdırma və fərdiləşdirmə kimi bir-birinə əks yönümlərin təhsildə meydana gələn yeni məqsədlər kimi formalaşmasına səbəb olur. Nəzəriyyəçilər şəxsiyyətin psixi inkişafı ilə təlimin əlaqəsini müxtəlif cür izah edirlər:

- müstəqil proses kimi psixi inkişafın nəticələri təlim və tərbiyədə istifadə olunur;
- inkişaf, onunla birlikdə təlim və tərbiyənin məzmunu, dəqiq xarakteri vəziyyətdən asılı olaraq dəyişir;
- inkişaf təlimdə yeni texnologiyaların tətbiqini reallaşdırır, təlim prosesi də öz

növbəsində inkişafı stimullaşdırıb irəli aparır.

Ə.Paşayev və F.Rüstəmov haqlı olaraq qeyd edirlər ki, bir çox sahələrdə yenilikçi xarakter daşımasına baxmayaraq C.Dyuinin təlim nəzəriyyəsi də nöqsanlardan azad deyildi. Odur ki, C.Dyuinin "təlim prosesini ancaq problemli qurmaq", İ.F.Herbartın "təlim prosesini ancaq verbal metodlarla qurmaq" fikirləri pedaqoji praktikada tam uğur qazana bilmədi. C.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 . İ.F.Herbartın və C.Dyuinin didaktik sistemlərinin təhlili göstərir ki, onlar sürətlə inkişaf edən həyatın tələblərinə tam cavab verməmişlər. Sonralar aparılan tədqiqatlar ənənəvi və mütərəqqi sistemlərin yaxşı cəhətlərini qoruyub saxlamışdır. Didaktikada yeni istiqamətlər içərisində məşhur Amerika psixoloqu və pedaqoqu Ceron Brunerin işləyib hazırladığı "kəşflər etmək yolu" ilə öyrətmək konsepsiyası diqqətəlayiqdir. Bu konsepsiyaya görə, şagirdlər öz kəşfləri ilə dünyanı 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 təkcə müəyyən mövzu üzrə biliklərin toplanması və qiymətləndirilməsi, bunun əsasında müvafiq ümumiləşmələrin aparılması deyil, həm də öyrənilən materialın çərçivəsindən kənara çıxan qanunauyğunluqların aşkar edilməsindən ibarətdir. Didaktikanın problemləri ilə S.T.Şatski, P.P.Blonski, P.N.Qruzdev, N.K.Qoncarov, B.P.Yesipov, N.A.Sorokin, Q.İ.Şukina, M.N.Skatkin, İ.Y.Lerner, M.İ.Maxmutov, M.A.Danilov, Y.K.Babanski, M.M.Mehdizadə, M.Muradxanov, N.M.Kazımov, A.O. Mehrabov, Ə.Ə.Ağayev, Y.Ş.Kərimov, Ə.Ə. Abbasov, Ə.X.Paşayev, F.A.Rüstəmov, B.A.Əhmədov və başqaları xüsusi məşğul olmuşdur. Hazırda təhsil və təlim prosesini və ya onun ayrı-ayrı aspektlərini təsvir və izah etmək üçün onlarla müxtəlif modellər işlənib hazırlanmışdır. Bu modellərdə Komenski-Herbart klassik modelinin Dyuinin mütərəqqi nəzəriyyəsi və təlimin yeni nəzəriyyələri ilə uzlaşması açıq-aşkar 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. Didaktikanın əsas məqsədi təlim prosesinin qanunauyğunluqları əsasında təhsilin məzmununun şagirdlər tərəfindən maksimum səmərəli mənimsənilməsini, onların tərbiyə olunmasını və inkişafını təmin edən yolların və şərtlərin müəyyənləşdirilməsidir. Didaktika mütəxəssisləri çalışırlar ki, bəşəriyyətin əldə etmiş olduğu ictimai təcrübənin, bilik və bacarıqların gənc nəslə öyrədilməsində müəllimlərin və şagirdlərin zəhmətini mümkün qədər yüngülləşdirsinlər. İctimai-iqtisadi inkişafın tələblərini öyrənmək, bu tələblərə uyğun təhsilin hər mərhələsinin məqsəd və vəzifələrini konkretləşdirmək, həmin məqsəd və vəzifələri nəzərə alaraq təhsilin məzmununu müəyyənləşdirmək didaktikanın öhdəsinə düşür. Pedaqogikanın formalaşmış sahələrindən biri olan didaktika özü qollara şaxələnmişdir: ümumi didaktika, xüsusi didaktika, məktəbəqədər təlim-tərbiyə didaktikası, məktəb didaktikası, ilk-peşə ixtisas məktəbi didaktikası, orta ixtisas məktəbi didaktikası, ali məktəb didaktikası, hərbi təhsil didaktikası, yaşlıların təhsili didaktikası, xüsusi məktəb didaktikası, ixtisasartırma

didaktikası, əlahiddə didak-tika və s. Ümumi didaktika təlim və təhsil haqqında nəzəriyyə kimi başa düşülür. Didaktikanın tədqiqat obyekti təhsil prosesidir. Onun predmeti isə didaktik münasibətlərdən, bu münasibətlərin mücərrəd səviyyədə modelləşdirilməsindən ibarətdir. Didaktika müəllimin rəhbərliyi altında verilən təhsil növünü (yəni təlimi) "müəllim-vasitə-şagird" (və ya tələbə) sistemi dairəsində tədqiq edir, müstəqil təhsili isə "öyrənən-material" sistemi çərçivəsində araşdırır. Təlim–tərbiyə müəssisələrində təhsil müəllimin rəhbərliyi altında verildiyindən orta məktəb didaktikası, əsasən təlim haqqında nəzəriyyə hesab edilir. Ümumi didaktika təlim prosesinin obyektiv qanunauyğunluqlarını, onları şərtləndirən amilləri üzə çıxarmağa çalışır. Söhbət bu və ya digər fənnin, yaxud bir qrup fənnin tədrisi qanunauyğunluqlarından deyil, bütün fənlərin tədrisinə xas olan ümumi qanunauyğunluqlardan gedir. Ümumi didaktika müəyyən etmişdir ki, məsələn, bütün fənlərin tədrisində təkrar olunan səciyyəvi hallar vardır; müəllim və şagird fəaliyyətinin bir-birini şərtləndirməsi, tədris vəzifələrini şagirdlərin başa düşməsinə müəllimin rəhbərliyi; tədris vəzifəsinə uyğun gələn obyektlərin əlamətlərinə aid şagirdlərdə təsəvvürlərin əmələ gəlməsi və bu əsasda anlayışların formalaşdırılması; təlim zamanı formalaşan anlayışların əməli işə tətbiqi; biliyin tətbiqi zamanı bacarıq və vərdişlərin formalaşması və s. Xüsusi didaktikaların (bunlara çox vaxt "metodikalar" deyirlər; bəzi ədəbiyyatda "xüsusi didaktika" əvəzinə "fənn didaktikası" anlayışı da işlədilir, təbii ki, "ümumi didaktika" anlayışı ilə yanaşı "xüsusi didaktika" anlayışının işlənilməsi daha məntiqidir) vəzifəsi konkret fənlərin təlimi xüsusiyyətlərini meydana çıxarmaqdan ibarətdir. Ümumi didaktika ayrı-ayrı fənlərin tədrisi metodikasına və xüsusi didaktikaya əsaslansa da, onlara xas spesifik halları özündə ehtiva etmir. Halbuki, konkret fənni (məsələn, botanikanı, zoologiyanı, insan anatomiyası və fiziologiyasını, ümumi biologiyanı) tədris edən müəllim üçün iki cəhəti: ümumi didaktikanın müəyyənləşdirdiyi qanunauyğunluqların konkret fənnin tədrisində necə təzahür etdiyini və konkret fənnin tədrisi üçün səciyyəvi olan qanunauyğunluqları bilməsi daha vacibdir. Xüsusi didaktikaya, məsələn, bioloji fənlərin tədrisi problemlərini ümumiləşmiş şəkildə əhatə edən biologiyanın tədrisi metodikası, fizikanın ayrı-ayrı sahələrinin tədrisi məsələlərini əhatə edən fizikanın tədrisi metodikası və s. aiddir . Ümumi didaktika bütün xüsusi didaktikaları ümumiləşmiş şəkildə özündə birləşdirir və onların özəyinə çevrilir, fənlərin tədrisinə vahid mövqedən yanaşılmasına imkan verir. Pedaqogikanın ən inkişaf etmiş sahəsi və özünün dəqiq müəyyənləşmiş tədqiqat mövzusu olan, habelə konkret məsələləri əhatə edən didaktika bir sıra anlayışlara istinad edir: təhsilin məzmunu, təhsil sistemi, təhsil sisteminin prinsipləri, təhsilin məqsədi, təlim, təlimin mahiyyəti, təlimin mərhələləri, təlim prinsipləri, təlim üsulları, təlimin təşkili formaları, təlim vasitələri, müəllim, şagird, dərs, dərsin tipləri, dərsin mərhələləri, təlimdə mənimsəmə, təlim texnologiyaları, müvəffəqiyyət, nailiyyət, mənimsəməyə nəzarət, şagird nailiyyətlərinin qiymətləndirilməsi, bilik, bacarıq , vərdiş və s.

2. Didaktikanın problemlərindən biri elmi idrakla təlim arasında əlaqənin mahiyyətini açmaqdan ibarətdir. Bu əlaqə qarşılıqlıdır. İctimai inkişafın bütün

mərhələlərində sözügedən qarşılıqlı əlaqə özünü göstərir. Cəmiyyətin yaşaya bilməsi üçün mühüm şərtlərdən biri odur ki, insanlar dünyanın obyektiv inkişaf qanunlarını dərk etsinlər, həmin qanunlardan əməli şəkildə istifadə etməyin yollarını müəyyənləşdirsinlər. İkinci mühüm şərt dərk olunmuş qanunların və onlardan istifadə yollarının gənc nəslə çatdırılmasından ibarətdir. Birinci şərti yerinə yetirmək elmi idrakın, ikincini yerinə yetirmək təlim prosesinin, təlimi idrakın funksiyasıdır. Bu iki müxtəlif məqsəd və mahiyyət daşıyan, lakin vəhdət təşkil edən prosesləri - təlim prosesini və idrak prosesini nə eyniləşdirmək, nə də birini o birindən uzaq hesab etmək olmaz. Təəssüf ki, bəzi didaktlar bu iki proses arasında olan fərqləri aydın şərh edirlər, lakin onların vəhdətini unudurlar, bəziləri isə təlim prosesinin təşkilini idrak prosesinin gedişi kimi qələmə verməklə şagirdlərin yaş xüsusiyyətlərini və imkanlarını nəzərə almağı yaddan çıxarır və beləliklə də, əslində didaktikanın özünü inkar etmək dərəcəsinə gəlirlər. L.S.Rubinşteyn yazırdı ki, bu əsas məsələnin yeganə düzgün həlli yolu təlim ilə idrak prosesinin vəhdətini (eyniləşdirməsini yox) və fərqlərini (tam şəkildə müxtəlif olmalarını deyil) qəbul etməkdədir. Elmin nəticələri təlimin məzmununu zənginləşdirir, zənginləşən təlim də, öz növbəsində, elmin sonrakı inkişafına zəmin yaradır. Gələcək elmi kadrlar tədris müəssisələrindən keçib gedirlər. Elmin necəliyi həm də təlimin necəliyindən asılı olur. Elmi idrak və təlim nəinki bir-birinə, həm də birlikdə cəmiyyətin sonrakı inkişafına müəyyən təsir göstərir. Elmi idrakın nəticəsi olan biliklərin həyata, istehsalata tətbiqi üçün həmin biliklər iqtisadiyyatın müxtəlif sahələrinə gedəcək gənclər tərəfindən məhz tədris müəssisələrində mənimsənilir, bu proses fasiləsiz dövr edir. İdrak və təlim arasında qarşılıqlı əlaqənin olması, idrak nəzəriyyəsi ilə təlim nəzəriyyəsi arasında müəyyən münasibətin mövcudluğunu da göstərir. Bu və ya digər pedaqoji sistemdə təlim nəzəriyyəsi müvafiq idrak nəzəriyyəsinə istinad edir. Məsələn, barəsində yuxarıda bəhs etdiyimiz məşhur çex pedaqoqu Y.A.Komenskinin təlim nəzəriyyəsi dövrü üçün mütərəqqi olan sensualist idrak nəzəriyyəsinə uyğun qurulmuşdur. Onun fikrincə, biliyin yeganə mənbəyi müşahidə olduğundan, təlim zamanı əyaniliyə geniş yer verilməlidir. Yaxud idealist mövqedə duran bir çox pedaqoqlar dünyanın dərk olunmasında praktikaya məhəl qoymamışlar. Onların idrak nəzəriyyəsinə görə bilik şüurun, təfəkkürün məhsuludur, guya ictimai-iqtisadi təcrübənin idrak prosesinə dəxli yoxdur. Dialektik materialist idrak nəzəriyyəsinə uyğun qurulan təlim nəzəriyyəsinə görə biliyin əsas mənbəyi obyektiv gerçəklikdir, meyarı isə praktikadır. Metodoloji əsası dialektik materialist idrak nəzəriyyəsi olan təlim prosesində şagirdlərin mənimsəmə prosesi həm “canlı müşahidədən....”, həm də geniş ölçüdə müəllimin canlı sözündən, həm empirik materialın öyrənilməsindən, empirik təfəkkürdən, həm də rasional təfəkkürə istinad etməkdən başlanır. Unuda bilmərik ki, rasional təfəkkürə istinadən alınan biliklərin də kökü canlı müşahidədir. Bəşər idrakının quruluşunda mühüm və ilk element (idrakın real prosesində hər nə qədər vasitələrlə gizli ifadə olunsa da) hisslə qavranılan empirik bilik bütün biliklərimizin mənbəyi kimi çıxış edir.Yeri gəlmişkən vurğulayaq ki, idrak nəzəriyyəsinə aid olan biliklər müəllimin təlim fəaliyyətində şüurluluğunu artırır və deməli, təlimin səmərəsini yüksəltmək üçün qnoseoloji zəmin yaradır. Didaktik məsələlərdən biri də elmi idrak və təlim arasında, idrak nəzəriyyəsi və təlim nəzəriyyəsi arasında qarşılıqlı

əlaqədir. Elmi idrakla təlim arasında əlaqə qarşılıqlıdır. Belə ki, bir tərəfdən təbiət və cəmiyyət hadisələri elmi tədqiqatlar vasitəsi ilə dərk olunur, digər tərəfdən elmin əldə etdiyi həmin bilikləri gənc nəsil ümumiləşmiş formada mənimsəyir. İlk baxışda bu iki proses arasında əlaqə görünmür: biri elmi tədqiqat müəssisələrində, digəri isə tədris müəssisələrində baş verir. Elmi idrakın vəzifəsi xarici aləmin yeni-yeni qanunauyğunluqlarını, sirrini aşmaqdır. Təlimin vəzifələrindən biri mövcud biliklərin gənc nəsl tərəfindən mənimsənilməsini təmin etməkdir. İdrak prosesi biliksizlikdən biliyə doğru yüksəlmək prosesidir. İdrak nəzəriyyəsinin təlim prosesi üçün böyük əhəmiyyəti vardır. İdrak prosesi üç mərhələdən – canlı müşahidə, mücərrəd təfəkkür və təcrübədən ibarətdir. Beləliklə, elmi idrak da, təlim də dərketmə prosesidir. Elmi idrakda əsas iştirakçı alimdir, elmi tədqiqat aparan şəxsdir. Təlimdə isə əsas iştirakçı müəllim və şagirddir. Deməli yeni biliklərin alimlər tərəfindən kəşf olunması prosesi elmi idrak kimi, elmə məlum olan biliklərin şagirdlər tərəfindən öyrənilməsi isə təlim kimi başa düşülür. İdrak və təlim arasında qarşılıqlı əlaqənin olduğunu da göstərir. Bu və ya digər pedaqoji sistemdə təlim nəzəriyyəsi müvafiq idrak nəzəriyyəsinə istinad edir. Təlimin ilk üç mərhələsi (qavrama, başa düşmə və təcrübə) elmi idrak mərhələlərinə uyğun gəlir. Elmi idrakdan fərqli olaraq təlimin son–dördüncü mərhələsi–biliklərin yoxlanması və qiymətləndirilməsi mərhələsi elmi idrakda olmur. Təlim nəzəriyyəsi ilə idrak nəzəriyyəsi arasında əlaqənin olduğunu nəinki tədqiqat işi ilə məşğul olan mütəxəssis pedaqoqlar, habelə, müəllimlər də bilməlidir. Çünki belə biliklər müəllimin təlim fəaliyyətində şüurluluğunu bir qədər də artırır və deməli, təlimin səmərəliliyini yüksəltmək üçün idrak zəmini yaradır.

3. Didaktika müəllimlərin iş təcrübəsini öyrənib ümumiləşdirməklə, təlimin bir çox nəzəri və əməli problemlərini araşdırmaqla daim inkişaf etmişdir. Didaktikanın inkişafını isə təhsil qarşısında, tədris müəssisələri qarşısında dövrün irəli sürdüyü vəzifələr şərtləndirir. Cəmiyyətin inkişafının müəyyən mərhələsində ortaya çıxan yeni sosial və iqtisadi vəzifələrlə mövcud təhsil sisteminin strukturu, təhsilin məzmunu, təlim üsulları arasında uyğunsuzluq yaranır. Sonuncular birincilərdən geri qalır. Geriliyi aradan qaldırmaq lazım gəlir. Təlim və təhsillə əlaqədar didaktik problemlər yaranır. Bu, təbii bir prosesdir. Odur ki, didaktikanın problemləri həmişəyaşardır, didaktika elm sahəsi olaraq həmin problemlərin həlli ilə məşğul olmaqdadır. Didaktikanın inkişaf tarixindən görünür ki, nəzəri problemlərin işlənilməsi və müəllimlərin pedaqoji təcrübəsinin öyrənilməsi və ümumiləşdirilməsi işi olduqca mürəkkəbdir, səhvlər və yanılmalar didaktların fəaliyyətində tez-tez təzahür edir. Bir çox hallarda problemlər pedaqoji cəhətdən nöqsanlı müəyyənləşdirilir, tədqiq olunan problemin nəticəsi mütləqləşdirilir və şişirdilir. Şişirtmə hallarına müəllimlərin təcrübəsini öyrənib ümumiləşdirmək sahəsində də təsadüf edilir. Yeni sosial-iqtisadi inkişaf imkanlarına malik olan ölkəmizdə təlim və təhsil sahəsində ciddi dəyişikliklər aparılması zərurətdir. Unutmaq olmaz ki, təlim prosesinin təsiri ilə tərbiyə alan, məntiqi mühakimə yürütməyi, müqayisələr aparmağı, ümumiləşdirmələr etməyi, nəticə çıxarmağı, müstəqil fəaliyyət göstərməyi bacarmalı olan bugünkü şagird gələcəyin şüurlu vətəndaşı, yaradıcı düşünən mütəxəssisi, qurub-yaradan yenilikçidir. Cəmiyyətin

inkişafının hazırkı səviyyəsi tələb edir ki, tədris müəssisələrində təhsilin məzmunu, yəni tədris planları, tədris proqramları və dərsliklər yeniləşdirilsin. Təhsilin məzmunu respublikanın həyatına, mədəniyyətinə, iqtisadiyyatına aid məsələlərlə məhdudlaşdırılmasın, ümumbəşəri dəyərlər də nəzərə alınsın. Şagirdlərin qabiliyyətləri üzə çıxarılsın, nəzərə alınsın və inkişaf etdirilsin. Aktuallığını itirməmiş bir çox problemlər - təlim zamanı şagirdlərin tərbiyəsi, dərs zamanı əks əlaqənin təmin olunması, təlimdə şagirdlərin müstəqilliyi və fəallığının artırılması və s. yenidən işlənilsin. Ümumiyyətlə, sivilizasiya prosesinin əbədi davamlı olması didaktikanın problemlərinin həmişəyaşarlılığını və mövcudluğunu şərtləndirir. Bu cür məsələlərin nəzəri və əməli cəhətdən işlənməsi didaktika və metodika sahəsində çalışan mütəxəssislərin əlbir fəaliyyətindən çox asılıdır. Didaktikanın müasir problemlərindən mütəxəssis pedaqoqların və praktik müəllimlərin hali olmaları və bu problemlərin birlikdə həlli həm didaktikanın sonrakı inkişafına, həm də təlim və təhsilin tərəqqisinə köməkdir.

Təlimdə yanaşma tərzləri aşağıdakılardır:

1. Problemli yanaşma tərzləri;
2. Proqramlaşdırma tərzi;
3. Alqoritmləşdirmə tərzi.

Pedaqoji ədəbiyyatda təlimin müəllim tərəfindən bilik və fəaliyyət üsullarının əsasən hazır şəkildə ötürülməsi, hafizəyə daha çox üstünlük verilməsi əsasında cərəyan edən, təhsilin ilk iki səviyyəsi əhatə olunan, şagirdlərin analitik və evristik fəaliyyəti üçün önəmli funksiyalar daşıyan, analitik və evristik fəaliyyətin optimal münasibətlərin özündə saxlayan mükəmməl təlim sisteminə məxsus altsis-tem barəsində çox yazılmışdır. Həmin altsistem *"izahlı reproduktiv"*, *"izahedici"*, *"izahlı-illüstrativ"*, *"reproduktiv" təlim anlayışı (və ya "yanaşmalar"* termini) vasitəsilə təqdim olun-muşdur. Uzun müddət məktəblərimizdə bu altsistem təlimin mükəmməl sistemi kimi qəbul edilmiş, ona ənənəvi təlim statusu verilmişdir. Bir çox tanınmış psixoloqlar belə bir yanlış yanaşma üçün əsas ola biləcək ideyanın müəllifi kimi israrlı mövqedə dayanmışdır. Sözügedən altsistemin mükəmməl təlim sistemi ilə eyniləşdirilməsi cəhdi bəşərin təcrübəni əldə etməsinin formalaşmış yollarına ziddir. Məlum olduğu kimi, **insan bilik və fəaliyyət üsulları sisteminə iki istiqamət üzrə yiyələnir:**

- insan bəşərin öz ictimai-tarixi inkişafı prosesində əldə etdiklərinin bir qismini başqasına hazır şəkildə ötürür (təbii ki, müxtəlif yol və vasitələrlə);

- insan öz potensial imkanlarını səfərbər etməklə, axtarış yolu ilə real aləm haqqında biliklərə, onun dəyişidirilməsi ilə bağlı fəaliyyət üsullarına yiyələnir.

Çoxillik müəllimlik təcrübəmizə və apardığımız konkret məqsədli tədqiqat işindən əldə etdiyimiz ümumiləşdirmələrə əsasən israrlıyıq ki, təlim sistemində biliklərin və fəaliyyət üsullarının əsasən hazır şəkildə ötürülməsinə, bunların şagirdlər tərəfindən əsasən icraetmə və reproduktiv fəaliyyətin nəticəsi kimi əldə olunmasına üstünlük verilməsi tamamilə arzuolunan nəticələrə gətirib çıxarmır. Reproduktiv fəaliyyətə əsaslanan sistem barəsində N.Dayri haqlı olaraq bildirir ki, orta təhsilin sürətlə inkişaf etməsi və biliklərə tələbatın artması şəraitində bu cür təlimin çatışmazlıqları özünü get-gedə daha bariz surətdə göstərirdi. Şagirdlərin bir çoxu dərsdə işləmirdi və hətta ən yaxşı hallarda mənimsəmənin effektliyi

şagirdlərin idrak imkanlarından geri qalırdı. Səbəb-nəticə əlaqələrinin, qanunauyğunluqların zəif mənimsənilməsi və ümumiyyətlə, biliklərin əzbərlənmiş olması və onların tətbiqini, başlıca səbəbin ayrılıb göstərilməsini, mühakimə yürüdülməsini, sübut edilməsini bacarmamaq və s. bu kimi çatışmazlıqlar təlim praktikasında özünü göstərirdi. Həmin altsistemin təlimin mükəmməl sistemi üçün xarakterik və əhəmiyyəti danılmaz olan vəzifələrin həyata keçirilməsinə yönələn **aşağıdakı funksiyaları effektli şəkildə daşımadığını göstərməklə fikrimizi daha əsaslı arqumentləşdirə bilərik:**

- yeni bilik və üsulların müstəqil mənimsənilməsi fəaliyyətinə şagirdlərin daha geniş şəkildə cəlb edilməsi funksiyasını;

- şagirdlərin idrak müstəqilliyinin və yaradıcı qabiliyyətlərinin inkişafına təsir göstərmək funksiyasını;

- məktəblilərin dialektik təfəkküründün formalaşdırılması funksiyasını;

- mənimsənilmiş biliklərin yeni situasiyada tətbiqinin əsasında duran yaradıcı bacarıq və vərdişlərin formalaşdırılması funksiyasını;

- elmi tədqiqatın metodlarını əldə etmək və onlardan faydalanmaq üçün yaradıcı fəaliyyət, bacarıq və vərdişlərin formalaşdırılması funksiyasını.

Lakin deyilənlərdən səhv nəticə çıxararaq bu altsistemə etinasız da yanaşmaq olmaz. Əgər təlim materialının məzmununda öyrəniləcək anlayış və hadisələr ikinci dərəcəli (köməkçi) xarakterə malikdirsə, yeni biliklərin əldə olunması üçün istinad biliklərinin miqdarı kifayət deyildirsə, aktuallaşdırılmalı əlaqələr çətin və abstrakt olmaqla çoxluq təşkil edirsə, faktiki material böyük miqdardadırsa, onda belə bir altsistemdən necə istifadə etməmək olar?! Bəşərin bilikləri və fəaliyyət üsullarını əldə etməsi təcrübəsi, şagirdin psixi proseslərinin inkişaf xüsusiyyətləri bu altsistemə təlim prosesində yer verilməsini, təhsilin ilk iki səviyyəsinə uyğun vəzifələrin həllində bundan istifadə etməyin qaçılmazlığını təsdiq edir. İnkar olunmazdır ki, hafizədə biliklərin böyük bir qismi məhz bu yolla əldə oluna bilər. Nəhayət, təlim sistemində biliklərin və fəaliyyət üsullarının reproduktiv fəaliyyətin (şagirdin) nəticəsi kimi verilməsini özündə ehtiva edən altsistemin mövcudluğunu biliklərin strukturu şərtləndirir. Biz bu mülahizəni söyləyərkən **təlim materialına daxil olan biliklərin üç qrupda birləşdiyini nəzərə alırıq:** *ümumiləşmiş biliklər, ümumiləşmiş fəaliyyət üsulları haqqında biliklər; konkret biliklər*. **Birinci qrupa** anlayış, qanun, prinsip, qaydalar və s. daxildir. Bu qrupa aid bilikllər aşağıdakı yollarla mənimsənilə bilər: a) anlayışın və s. məzmun və mahiyyətini başa düşmədən əzbərləmək; b) hazır nəticə, ümumiləşdirmə şəklində öyrənmək, daha doğrusu anlayışın və s. məzmununun müəllim tərəfindən və ya dərsliyin köməyi ilə açılması; c) müstəqil əldəetmə. **İkinci qrupa** gerçək aləmin cisim və hadisələrinin mahiyyətinin, habelə müvafiq anlayışların, qanunauyğunluq və qanunların, qaydaların dərk olunmasında işlədilən üsul və priyomlar haqqında biliklər daxildir. Bu qrupa daxil olan biliklərin hər bir konkret halda mənimsənilmə yolunu məqsədəuyğun şəkildə (didaktik əsaslarla) müəllim müəyyən etməlidir. Belə ki, anlayış, qayda, qanun və sairənin biri təlim probleminin həlli yolu, başqası isə izahlı-reproduktiv yol seçməklə mənimsənilə bilər. **Üçüncü qrupa** faktlar, terminlər, tarixlər, adlar, verilmiş kəmiyyət miqdarları, hadisələr və s. daxildir. Bu qrupa aid olan biliklər ümumiləşdirici xarakter daşımır, o sadəcə əzbərçilik, yaddasaxlama

tələb edir. Üçüncü qrup biliklər bir qayda olaraq problemli öyrənmə yolu ilə mənimsənilmir. Bilik və fəaliyyət üsullarının əsasən hazır ötürülməsini özündə saxlayan altsistemdə isə alqoritmləşdirmə alqoritmik mədəniyətin inkişafına olan zəruri (həm şagirdlərin idarəetmə, reproduktiv fəaliyyəti üçün, həm müəllimin yeninin axtarışına yönələn fəaliyyətini şüurlu müşahidə etmək, həm də problemli öyrənmə prosesinə hazırlanma baxımından) tələbatla şərtlənir. Şagirdin alqoritmləri mənimsəməsi, tərtib etməyi bacarması əqli fəaliyyətin düzgün istiqamətdə cərəyan etməsini şərtləndirir, evristik fəaliyyətin inkişafı üçün geniş imkanlar açır. Pofessor B.A.Əhməov vurğulayır ki, nəzəri biliklərin əməli tətbiqi baxımından alqoritm əldə etməyin müstəsna əhəmiyyəti vardır. Həddindən artıq alqoritmləşdirməyə uymaq təlim prosesini zəiflədər, şagirdlərin yaradıcı qabiliyyətlərinin inkişafını ləngidər, təlimdə formalizm əmələ gətirə bilər. Təbii ki, hər şey alqoritmləşdirməli deyildir, buna lüzum da yoxdur. Əgər məsələdə bütün şərtləri, əməlləri, onların ardıcıllığını nəzərə almaq mümkün deyildirsə və ya tərtib edilən alqoritm hədindən artıq mürəkkəbdirsə, alqoritmləşdirməyə yönələn cəhdin nə mənası vardır? Amma elə məsələlər də vardır ki, onun alqoritminin tərtibi ilə bağlı iş müəyyən vaxt itkisinə səbəb olsa da belə, bundan yan keçmək olmaz. L.N.Landa şagirdlərin müstəqil şəkildə alqoritm tərtib etməsinin onun təfəkkür müstəqilliyinin formalaşması baxımından böyük didaktik dəyərə malik olduğunu vurğulayır. Şagirdlərin alqoritmik mədəniyyəti bu və ya digər məsələlərin həlli alqoritminin tərtibi üzrə fəaliyyətinin nəticəsidir. Biz alqoritmik mədəniyyət dedikdə, elə spesifik təfəkkür, bacarıq və vərdişlərin məcmusunu nəzərdə tuturuq ki, bu həm cəmiyyətin indiki inkişaf mərhələsində hər bir insanın mədəniyyətinin hissəsi kimi, həm də məktəb təhsilinin məqsədyönlü komponentlərini təyin edən bir amil kimi çıxış edir. V.A.Baydak, V.İ.Yefimov, M.P.Lapçik təlimdə alqoritmik xəttin inkişaf mərhələləri məsələsinə münasibətini bildirmiş və bu xəttin inkişafını təlim keyfiyyətinin yüksəldilməsinin etibarlı yolu hesab etmişlər. Onların o fikri ilə razılaşırıq ki, şagirdlərin alqoritmik mədəniyyətinin inkişafının ümumi seçimi aşağıdakılarla əlaqələndirilməlidir:

a) alqoritmləşdirmənin məzmun və metodlarının açılması ilə;

b) alqoritm və onun xassələri anlayışının mənimsənilməsi ilə;

ç) əsas hesablama alqoritmlərindən istifadə bacarıqlarının inkişafı ilə;

c) alqoritmlərin müxtəlif forma və növlərinin yazılması və təsviri bacarıq və vərdişlərinin formalaşdırılması ilə;

d) əsas alqoritmik şərti işarələrdən istifadə olunması ilə.

Tədqiqatımız belə qənaəti təsdiqləmişdir ki, alqoritmik mədəniyyətin inkişafı varislik əlaqələri ilə həyata keçirilir. Bu əlaqənin reallaşdırılmasının iki istiqaməti vardır: **məsələ və anlayış vasitəsi ilə.** Alqoritm tərtib edərkən aşağıdakılar diqqət mərkəzində saxlanılmalıdır:

1. Ayrı-ayrı zəruri addımlar müəyyənləşdirilir; hər addım məlum əməliyyatın yerinə yetirilməsindən ibarət olmalıdır;

2. Ayrı-ayrı zəruri addımların hər birini təşkil edən əməliyyat icraçı üçün elementar olmalıdır;

3. Alqoritmlərin elementar əməliyyatlarının ardıcıllığı dürüst müəyyən olunmalıdır.

Alqoritm tərtib etmək və onu hazır şəkildə şagirdlərə vermək hər hansı mövzunun tədrisində alqoritmləşdirmə məsələsini həll etmir. Əsas məsələ alqoritmin qurulması yolunu şagirdlərə öyrətməkdir. Bu zaman daha sadə məsələlərin həlli alqoritminin qurulmasından mürəkkəb məsələlərin alqoritminin qurulmasına doğru hərəkət etmək lazımdır. Alqoritmlərin tərtibi və tətbiqi zamanı varisliyə ciddi əməl olunmasını anlayışların inkişafı tələb edir. Anlayışların inkişafı ilə əlaqədar olaraq əvvəlki addımlar sistemini əmələ gətirən əməliyyatlar sonrakı mərhələdə elementar addıma çevrilib alqoritmin tərkibinə daxil olur. Alqoritmi mürəkkəb və çoxaddımlı olan məsələlərin həllində xüsusi hallara müvafiq sadə alqoritmlərin tərtibi üzrə iş aparmaq, sonra onları birləşdirməklə bütün halları əhatə etmək faydalıdır. Pedaqoji ədəbiyyatda şagirdlərin problemli fəaliyyətinə əsaslanan, alqoritmik və evristik fəaliyyətin optimal münasibətlərinin tənzimlənməsi yollarından biri olan altsistemə yanlış olaraq "problemli təlim" anlayışı adı altında geniş yer verilmişdir. Onu bu və ya digər kateqoriyalar sisteminə aid etməyə çalışırlar. Məsələn, F.Baykovun fikincə, problemli təlim müəllimlə şagird arasında yaranan daimi, düz və əks əlaqə nəticəsində ardıcıl surətdə təşkil olunan və həll edilən problemli vəziyyət sistemini özündə birləşdirən fəal pedaqoji proses kimi səciyyələndirilə bilər. T.V.Kudryavtsev problemli təlim prosesini şagirdlər qarşısında elə didaktik problemlərin qoyulmasında görür ki, onların həllində şagirdlər həm ümumiləşmiş bilikləri, həm də problemli məsələlərin həlli prinsipini əldə edir. V.Okon problemli təlim anlayışında problemli vəziyyətin təşkili, problemin formalaşdırılması (bu prosesdə tədricən şagirdlərin özlərinin iştirakı ilə), problemin həllində şagirdlərə zəruri köməyin göstərilməsi, həllin yoxlanılması və nəhayət, əldə olunmuş biliklərin möhkəmləndirilməsi və sistemləşdirilməsi prosesinə rəhbərlik kimi hərəkətlər çoxluğunun başa düşüldüyünü göstərir. Bəzi pedaqoqlar o əsasa görə problemli təlimi metod adlandırırlar ki, təlimin istənilən metodu həmişə problem həlli üzrə şagirdlərin fəaliyyətinə rəhbərlikdir. M.İ.Maxmutov bunun əksinə olaraq yazır ki, qabaqcıl müəllimlərin çoxsaylı dərslərinin müşahidəsi və təhlili problemli təlimin heç də metod olmadığını göstərir. Bu təlimin müxtəlif tədris priyom və metodları ilə uzlaşmada yaradıcı və məqsədyönlü tətbiqinə əsaslanan daha geniş anlayışdır, kateqoriyadır. Bir halda ki, problemli təlim bütün təlim prosesində şagirdlərin əqli fəaliyyətinin daha yüksək səviyyəyə yüksəlməsinə təsir edir, o, təlim metodu və şagirdlərin fəaliyyətinin təşkili forması deyildir. M.İ.Maxmutov problemli təlimin, biliklərin və fəaliyyət üsullarının yaradıcı mənimsənilməsi qanunauyğunluqlarına və elmi axtarışın mühüm cəhətlərinə məxsus öyrətmə və öyrənmə metod və priyomlarının spesifik uzlaşmasının daxil edilməsinə əsaslanan didaktik sistem kimi başa düşülməsini düzgün hesab edir. M.Mehdizadə sözügedən anlayışda təlimin xüsusi növünün ehtiva olunması qənaətindədir. M.Kruqlyak da əsaslandırmağa çalışır ki, problemli təlimi metodlardan biri kimi mənalandırmaq olmaz, o, problemin həlli yolu ilə biliklərin əldə olunması zamanı əqli axtarışın təşkili formasıdır. Problemli təlim bir çox hallarda problem situasiyası ilə eyniləşdirilir ki, bu da onun məhdud şəkildə anlaşılması deməkdir. Bəzi pedaqoqlar belə hesab edirlər ki, əgər problem qoyulmuşsa, deməli, artıq problemli təlim həyata keçmişdir. Baxmayaraq ki, M.A.Danilov, B.P.Yesipov, M.İ.Maxmutov və

başqaları pedaqoji tədqiqatlarında göstərmişlər ki, şagirdlərin müstəqil idrak fəaliyyətinin xüsusiyyəti hər hansı idrak məsələsini və ya onun hissəsini müstəqil həll etməsidir. Problemli təlimə aid söylənilən mülahizələrdə onun bu və ya digər elementi ilə eyniləşdirilməsi mövqeyinə də rast gəlmək mümkündür. Məsələn, bəzən problemli təlim anlayışı yalnız problemli şərh prosesi kimi qəbul olunur, bəzən də bunun əksinə olaraq problemli təlimi özündən daha geniş anlayışla eyniləşdirməyə də cəhd olunur, hətta inkişafetdirici təlim anlayışı ilə problemli təlim anlayışı sinonim kimi işlədilir. Bununla da, tam ilə hissə münasibətləri pozulmuş olur. Qeyd edək ki, "problemli təlim" anlayışından istifadə olunmasına etiraz edənlər də vardır. N.Dayri göstərir ki, son illərdə pedaqoji prosesin bu və ya digər yeniliklərini, keyfiyyətlərini, cəhətlərini, priyomlarını "təlim" adlandırmağa başlamışlar... Müəllimlərin və məktəblilərin bütün müstəsna rəngarəng təlim fəaliyyətini, o cümlədən problemlərin həllini xarakterizə edən və özündə saxlayan "təlim" terminini "problemli təlim" termini ilə əvəz etməyə əsas yoxdur. N.Dayri fikrini belə davam etdirir: "... elə bu mülahizələr üzrə "problemli təlim haqqında" deyil, "təlimdə problemlilik" haqqında danışmaq lazımdır. Bu problemliliyi azaltmır, amma ümumi terminin (təlimin) qismi terminlə-"problemli təlim" termini ilə ifadə olunmasını və bu sonuncunu universallaşdırmağı aradan qaldırır. Bu cür ifadə olunma və universallaşdırma nəticəsində isə müəllimlər əslində o cür olmayanı problemli təlim adlandırır, müvəffəqiyyətsizliyə uğrayır və təlimin effektli priyomlarını inkar etməyə başlayırlar . N.Dayrinin fikri ilə razılaşan V.P.Strezikozin də göstərir ki, problemli təlimə xüsusi didaktik sistem kimi baxmaq təhlükəlidir. Onu metod da hesab etmək olmaz. "Təlimdə problemlilik" anlayışını irəli sürmək daha məqsədəuyğundur. Bu baxımdan N.Dayri ilə razılaşmaq olar. Praktika göstərir ki, şagirdlərin problemli öyrənmə fəaliyyəti ön plana çəkilən proses onların çətinlik çəkməsinin və idrak müstəqilliyinin müxtəlif səviyyəsini doğurur. Bu faktla bağlı bəzi müəlliflər problemli təlimin özünü növlərə ayırır. M.N.Skatkin onun şagirdlərin idrak fəaliyyətlərinin təşkili üsullarından asılı bir neçə növünü ayırır. Zənn edirik ki, gətirdiyimiz nümunələr yuxarıdakı fikrimizin əyaniləşdirilməsi, daha doğrusu arqumentləşdirilməsi üçün kafi qədərdir. Əlbəttə, pedaqoqlar arasında mövcud olan fikir ayrılıqlarının bir sıra səbəbləri vardır. Biz aşağıdakıları fərqləndiririk:

- təlim prosesinin tədqiqində sistemli yanaşmadan yan keçilməsi;
- təlim prosesində başlıcaların (əsas arqumentlərin) seçilməməsi;
-təlim prosesində formal, dialektik və qeyri-səlis məntiqlərin yerinin müəyyənləşdirilməməsi;
-təlim prosesində psixodidaktik invariantların təyini məsələsinə birmənalı yanaşmanın mövcud olmaması;
-təlim texnologiyalarının həm nəzəriyyə, həm də praktikaya daxil edilməsi zamanı "tam-hissə" münasibətlərinin unudulması, birtərəfli yanaşmaların rolunun şişirdilməsi cəhdlərinin qəbul edilməsi, hətta onların bir çoxunun mükəmməl didaktik sistem səviyyəsində dəyərləndirilməsi;
- müəllimin rəhbərliyi altında həyata keçirilən təlim prosesinin pedaqoji kateqoriya olmaqla təhsilvermənin, tərbiyəetmənin və inkişafetdirmənin əsas yollarından biri kimi interpretasiya olunmaması.

Bu altsistem daxili diferensiyaya malik proses olub, mürəkkəb strukturludur və müxtəlif amillərdən asılı şəkildə nəticələr verə bilər. Tədqiqat göstərir ki, *aşağıdakılarla nəticələnən proses effektli hesab oluna bilər:*

a) şagirdlərin bilik, bacarıq və vərdişlərinin həcminin artması; b) şagirdlərin biliklərinin möhkəmlənməsi və dərinləşməsi, öyrənmə və tərbiyəliliyinin yeni səviyyəyə yüksəlməsi; c) şagirdlərin idrak tələbatlarının yeni səviyyəsi.

Effektli sayılan prosesdə qarşıya qoyulan məqsəddən asılı olaraq **biliklərin mənimsənilməsinin müxtəlif səviyyələrinə nail olmaq mümkündür: a) qavrama, anlama və dərketmə səviyyəsində; b) nümunə üzrə biliklərin tətbiqi səviyyəsində; c) yeni situasiyada biliklərin tətbiqi səviyyəsində; ç) yeni biliklərin əldə olunması səviyyəsində.** Bu sonuncu mənimsəmə səviyyəsi məhz şagirdlərin problemli öyrənmə fəaliyyətini ön plana çəkən altsistem üçün xarakterikdir. Yeri gəlmişkən vurğulayaq ki, əgər təlim materialının məzmununa daxil edilən yeni bilik elementlərinin istinad olunan biliklərə nisbəti yüksək əmsala malikdirsə, elementlərin bağlılığı kifayət qədərdirsə, onda belə bir altsistemə üstünlük verilməsi zəruridir və faydalıdır. Bu hala biganə qalmaq şagirdləri cisim və hadisələrin yaradıcılıqla müstəqil mənimsənilməsi kimi mühüm keyfiyyətlərdən məhrum etmək deməkdir. Bu altsistemdə şagirdin biliklər sisteminə yeni informasiyanın daxil edilməsi ilə bağlı əqli fəaliyyəti **özündə yeninin dərkinə tələbatın yaranmasını, problemin formulə olunmasını, yeninin kəşfini, həllin yoxlanılmasını ehtiva edir.** Qeyd olunmalıdır ki, şagirdlərin analitik və evristik fəaliyyəti zamanı **mərhələlərin əhatə olunması bir çox faktorlardan asılıdır.** Biz aşağıdakıları xüsusi olaraq fərqləndiririk:

1. Problemliliyin səviyyəsindən;
2. Şagirdlərin müstəqillik dərəcəsindən;
3. Müəllimin nəzəri və praktik hazırlığından.

Təlimdə problemliliyin dərəcəsinin və ya səviyyəsinin iki əsas əlamətlə müəyyənləşdiyini təcrübədən görmək çətin deyildir. Bunlardan biri şagirdə təqdim olunan, yerinə yetirilməsi ondan tələb edilən tapşırığın, çalışma, məsələ və sualların mürəkkəblik dərəcəsi, digəri isə prosesdə əhatə olunan mərhələlərin tamlıq dərəcəsidir. Problemin sözlə ifadəsi, yeni bilik, bacarığın məzmunu və fəaliyyət üsullarının xarakteri tapşırıqların mürəkkəblik əlamətini xarakterizə edir. İ.Y.Lernerin fikrincə, **idrak məsələlərinin mürəkkəblik dərəcəsi üç daxili amildən asılıdır.** Bu amillər aşağıdakılardır: a) həll prosesində iştirak edən şərt və verilənlərin sayından; b) həll prosesinin malik olduğu addımların miqdarından; c) alınmış nəticələrin həcmindən. Xüsusiyyətləri barədə ümumiləşmələr verdiyimiz bu altsistemin mərhələlərinin **tamlıq dərəcəsi iki amillə şərtlənir:** a) təlim materialının məzmunu; b) idrak prosesinin bu və ya digər mərhələlərinin (problemli vəziyyət, problemin qoyuluşu, hipoteza irəli sürülməsi, isbat, həllin yoxlanılması) mövcudluğu və ya mövcud olmaması. Şagirdlərin müstəqilliyinin dərəcəsi problemlilik səviyyəsi ilə bağlıdır. Lakin müstəqillik dərəcəsinin özü digər amillərlə, xüsusən də problem həlli ilə bağlı əvvəlcədən əldə olunmuş üsulları yeni tədris və həyat situasiyasına tətbiq etmək, təlim probleminin həllinin yeni üsullarını tapmaq və şagirdin verilənləri təhlil etməklə ümumiləşdirmə bacarığı əsasında müəyyən olunur. **Problemlilik səviyyəsi, idrak**

müstəqilliyinin dərəcəsi və mənimsəmə səviyyəsi qarşılıqlı asılı olan kateqoriyalardır. Problemlilik səviyyəsi idrak müstəqilliyi üçün şərt və stimul kimi çıxış edir, həm də o, öz növbəsində bilik və fəaliyyət üsullarının mənimsənilmə səviyyəsini müəyyən edir. Biz şagird fəaliyyətinin xarakteri və mərhələlərin tamlıq dərəcəsi əsasında problemliliyin aşağıda öz əksini tapan beş səviyyəyə ayrılmasına tərəfdarıq:

1. Müəllimin metodik işindən asılı olmadan problemli vəziyyətin yaradılması ilə;
2. Yaranmış vəziyyətdən istifadə olunması, yaxud da müəllimin problemli vəziyyəti özü yaratması və şagirdlərin diqqətini problemə yönəltməsi ilə;
3. Müəllimin problemli vəziyyət yaratması, onun həll yollarının və həllinin şagirdlər tərəfindən axtarışı prosesini idarə etməsi ilə;
4. Yaranmış problemli vəziyyətdə problemin müəllim tərəfindən formulə olunması və şagirdlərin tam müstəqilliklə onu həll etməsi ilə;
5. Şagirdin müstəqil olaraq problem irəli sürməsi və onu həll etməsi ilə.

Burada vurğulayaq ki, problemliliyin qeyd etdiyimiz ilk iki səviyyəsi həm də biliyin, fəaliyyət üsullarının əsasən hazır ötürülməsini ön plana çəkən altsistem üçün xarakterikdir. Birinci səviyyədə problemlilik şagirdlərin qarşılaşdığı çətinliklə əlaqədar olaraq onlar tərəfindən verilmiş suallara müəllimin cavabı əsasında aradan qaldırılır. İkinci səviyyədə isə problemi müəllim özü həll edir. Hər iki halda şagird yeninin əldə olunması istiqamətində fəaliyyətində müəllimin məntiqinin müşahidəçisi olur. Şagirdlərdə təəccüb, maraq, istək və s. yaradan metodik priyomlar da aktivləşdirmənin zəruri vasitələrindəndir. Şagirdin hissi-emosional psixi fəaliyyət sferası onlarda aktiv fəaliyyət üçün şərait yaradır, bu fəaliyyəti motivləşdirir. Lakin motivləşdirmənin əhəmiyyətini azaltmadan qeyd etmək lazımdır ki, **problem əqli fəaliyyətin ali dərəcəsini determinə edir.** Biz "şagirdin icraetmə, reproduktiv mənimsəmə fəaliyyəti müəllim tərəfindən istiqamətləndirilir və ona nəzarət olunur, şagirdin yaradıcı öyrənmə fəaliyyətinin gedişində isə bir çox məsələlər idarə olunmazdır", - fikrinin əleyhinəyik. Şagirdin yaradıcı öyrənmə fəaliyyəti idarəolunan prosesdir və onu təlim texnologiyalarının tətbiqi, imkan daşıyıcılarının funksiyalarının səmərəliliyini artırmaqla effektli şəkildə həyata keçirmək mümkündür. **Evristik fəaliyyətin əsas mərhələlərindən biri problem situasiyasının yaradılmasıdır.** Problem situasiyası şagirdlərin əqli fəaliyyətinin aktivləşdirilməsi və yeni biliklərin mənimsənilməsi prosesinin idarə-olunması vasitələrindəndir. O əqli fəaliyyət üçün xarakterik olan bütün məntiqlərin, o cümlədən alqoritmik və evristik məntiqlərin yerini müəyyənləşdirməkdə əsas rol oynayır. Elə bu səbəblərə görə də, təlim prosesində problem situasiyasının necə yaranması məsələsinin tədqiqi nəzəri və praktik cəhətdən çox faydalıdır. Əsas mahiyyətinə görə təfəkkürün yalnız yeni məqsədlər olan, fəaliyyətin köhnə, əvvəlki üsul və vasitələrinin azlıq etdiyi yerdə lazım gəldiyi məlumdur. Belə şəraitin mövcudluğu problemli vəziyyət deməkdir. Bu vəziyyətin əsasında dialektik ziddiyyət durur. Dərk olunmuş ziddiyyət yalnız analitik və ya evristik fəaliyyət nəticəsində aradan götürülə bilər. Təlim prosesində problemli vəziyyət istənilən halda yaranmır. Bu o zaman mümkün olur ki, təlim materialı xüsusi şəkildə formalaşdırılsın. Təlim materialını mənimsətmək

məqsədilə fəaliyyətə qoşulmuş şagird görə bilməlidir ki, yeni informasiya onun keçmiş təcrübəsinə uyğun gəlmir (onun məqsədi məchulu dərk etmək olduğu halda, o, məqsədinə nail ola bilmir). Burada daha konkret şəkildə söyləmək olar ki, elmi tədqiqatdan fərqli olaraq təlim prosesində problemli vəziyyət təlim tapşırıqlarının yerinə yetirilməsi üçün zəruri olan nə varsa, onlar bilavasitə şagirdin yaxın inkişaf zonasına aiddir. Tapşırığın icrası üçün yenini müəyyənləşdirmək tələbatını ödəməyə istiqamətlənən şagirdin fikri fəaliyyətinin başlanğıc momenti problemli vəziyyətlə birbaşa bağlıdır. Apardığımız tədqiqatlardan əldə etdiyimiz materialların ümumiləşməsi göstərir ki, **müəllimlərimiz problem situasiyası vasitəsilə ilə idrak tələbatı yaradarkən əsasən üç məqsəd güdürlər: a) yeni biliklər əldə etməyi və qazanılmış bilikləri, fəaliyyət növünü yeni, tanış olmayan situasiyada tətbiq etməyi öyrətmək; b) bilikləri yaradıcı tətbiq şəraitində keyfiyyətlə mənimsətmək; c) şagirdləri yaş və bilik səviyyələrinə müvafiq elmi tədqiqat metodlarının müstəqil tətbiqinə hazırlamaq.** Problem situasiyası ilə bağlı iki anlayışa elmi ədəbiyyatda tez-tez rast gəlmək mümkündür: problemli vəziyyətin yaranması və problemli vəziyyətin yaradılması. M.Kruqlyak belə hesab edir ki, "müəllim problemli vəziyyəti yaradır", – demək düzgün deyildir, çünki situasiyanın özü obyektiv xarakterlidir. Bu barədə onu demək olar ki, əvvəla, problemli vəziyyət və problem əslində psixoloji hadisədir və yuxarıda vurğuladığımız kimi, onların əsasında obyektiv, dialektik ziddiyyət durur. İkincisi, əgər problemli öyrənmə nöqteyi-nəzərdən subyektin mövqeyi ilə bağlı problem situasiya yaranırsa, problemli öyrətmə baxımından xüsusi metodik priyomların tətbiqi nəticəsində müəllim özü xüsusi olaraq onu yaradır. Odur ki, problemli vəziyyətin yaradılması anlayışına problemli öyrənməni özündə ehtiva edən altsistemin təşkili vasitəsi olan pedaqoji anlayış kimi baxmağı məqsədəuyğun hal hesab etmək olar. Unuda bilmərik ki, şagirdin fəaliyyəti müəllimin pedaqoji təsirinin transformasiya olunması ilə bağlıdır. Şagirdlər üçün öyrəniləcək anlayışın mənimsənilməsinin özündə həmişə problem mövcuddur (istənilən anlayışa xas olan dialektik ziddiyyətlərin təzahürü kimi). Şagird tərəfindən təlim materialı tamamilə mənimsənilənədək bu, mövcud olan təbii haldır. Müəllimdən asılı olmadan problemli vəziyyətin yaranması da təlim-tərbiyə prosesində qanunauyğun və təbii hadisədir. Bu hal, şübhəsiz, əqli fəaliyyəti fəallaşdırır, lakin ona şagirdlərə elmi cəhətdən əsaslandırılmış pedaqoji təsir priyomlarından istifadənin nəticəsi kimi baxmaq olmaz. Şübhə yoxdur ki, problemli vəziyyətin yaradılması üsullarının metodik cəhətdən düzgün müəyyənləşdirilməsi o zaman mümkün olur ki, onun yaranmasının qanunauyğunluqları müəllimə məlum olsun. Müvafiq ədədbiyyatda problemli vəziyyətin tiplərini aşkar etmək üçün bu qanunauyğunluqları formulə etmək təşəbbüsləri vardır.

Təlim prosesində özünü göstərən problemli vəziyyətin müəllim tərəfindən yaradılmasına və ya müəllimdən asılı olmadan yaranmasına görə fərqləndirə bilərik. Yaradılan problem situasiyalarda bir sıra məqsədlər güdülür. Bunlardan ikisi belədir:

1. Şagirdləri qarşıya qoyulmuş məqsədə yönəltmək, öyrənməni təşviq etmək üçün problemli vəziyyətin yaradılması;

2. Problemin formulə edilməsi və onun həlli ilə yeni biliyin, fəaliyyət üsulunun əldə olunması üçün problemli vəziyyətin yaradılması.

Problemli vəziyyətin yaradılması şagirdi təlim fəaliyyətinin müstəqil əldə olunmasının subyektinə çevirmək baxımından bir çox didaktik vəzifələrin həyata keçməsinə imkan yaradır:

1) Şagirdlərin suala, məsələyə, tədris mövzusuna diqqətini yönəldir, onlarda idrak marağı oyadır;

2) Şagird qarşısında qoyulan idrak çətinliyi onların əqli fəaliyyətinin aktivliyinin davamlılığına səbəb olur;

3) İdrak tələbatı ilə onun yerinə yetirilməsi imkanları arasındakı ziddiyyəti şagird qarşısında açır;

4) İdrak məsələsi, sual, çalışmada əsas problemi və çətinlikdən çıxmağın rasional yolunu axtarmağa istiqamətlənməkdə şagirdə kömək edir;

5) Aktuallaşdırılmalı əvvəlki biliklərin (əldə olunmuşların) sərhəddini müəyyən etməkdə şagirdə yardımçı olur.

Məlum olduğu kimi, problem bir və ya bir neçə məsələnin həlli ilə aradan qaldırılır. Odur ki, tədqiqat prosesindən əldə etdiyimiz materiallardan göründüyü kimi, təcrübəli müəllimlər problemli vəziyyəti yaradarkən formulə edəcəyi (və ya şagird tərəfindən formulə olunacaq) problemi və onun həllindən ibarət olan məsələni (məsələləri) əsas kimi qəbul edirlər. Onlar haqlı olaraq nəzərdə tuturlar ki, həmin məsələnin (məsələlərin) həlli yeni biliyin, fəaliyyət üsulunun əldə olunması deməkdir. Belə problem situasiyalarını dörd qrupda birləşdirmək olar:

1. Təhlili ilə şərti məlum olan, lakin həll yolu , həllin əsaslandığı nəzəri və praktik bazis, onun nəticəsi məchul olan idrak məsələsi formulə edilən problem situasiyası;

2. Təhlili ilə şərti, həllinin əsaslandığı bazis və nəticəsi məchul, lakin həll yolu məlum olan idrak məsələsi formulə edilən problem situasiyası;

3. Təhlili ilə şərti, həlli yolu ilə nəticəsi məchul, lakin həllin bazisi məlum olan, idrak məsələsi formulə edilən problem situasiyası;

4. Təhlili ilə şərti, həllin əsaslandığı bazis, həlli yolu məchul, amma nəticəsi məlum olan, idrak məsələsi formulə edilən problem situasiyası.

M.İ.Maxmutov problem situasiyasının yaradılmasının səkkiz əsas üsulunu göstərə bilmişdir. Onun mülahizələrində təqdirəlayiq cəhət budur ki, göstərdiyi üsulların dialektik ziddiyyətlərin aşağıdakı üç növü determinələşdirdiyini açıqlaya bilmişdir: a) yeninin dərk olunmasına yaranmış tələbatla yalnız keçmişdə əldə olunmuşlar əsasında bu dərketmənin qeyri-mümkünlüyü arasındakı ziddiyyət; b) əvvəllər əldə olunmuş biliklə təlim materialındakı yeni fakt və hadisələr arasındakı ziddiyyət; c) şagirdin həyat təcrübəsi ilə obyektiv biliklər arasındakı ziddiyyət. Qeyd etdiyimiz kimi, problem situasiyasının yaranması əqli fəaliyyətin istər analitik, istərsə də evristik xarakterdə cərəyan etməsindən asılı olmayaraq, yalnız başlanğıcdır. Yeni biliyin və fəaliyyət üsulunun müstəqil mənimsənilməsi problemin müstəqil həllindən kənarda həyata keçə bilməz. Həmin prosesin təşkili və idarə olunması iki əsas qanunauyğunluqla bağlıdır. Birinci qanunauyğunluq psixolojidir (mənimsəmənin problemlilik səviyyəsi), ikinci qanunauyğunluq psixolinqvistikdir (həlledici fikrin istiqaməti ilə problemin sözlə ifadəsinin

bağlılığı). Çətin vəziyyətdən şagirdin çıxması cəhdi onun elə əqli fəaliyyəti ilə bağlıdır ki, bu fəaliyyət çətinliyə səbəb olan vəziyyətin elementlərinin müəyyənləşdirilməsinə doğru istiqamətlənir. Məsələn, təlim prosesində problemi şagirdin öz qarşısında qoyması və müəllim tərəfindən şagirdin qarşısında qoyulması faktını xatırlamaq yerinə düşər. Burada şagird üçün yeni olan istənilən təlim materialının ziddiyyətlərə malik olması və materialın müəyyən şəraitdə şagird üçün problem kimi qoyula biləcəyi də unudulmamalıdır. Təlim materialın şagird qarşısında qoyulma formasından da çox şey asılıdır. Aydındır ki, **problemin optimal qoyuluşu və burada sualın irəli sürülməsi dərhal və birbaşa həyata keçən proses deyildir.** Problemin qoyulması prosesində iki faza vardır: 1) problemi "görmək", aşkara çıxarmaq; 2) problem sualın özünün qoyuluşu.

Həm analitik, həm də evristik xarakterli fəaliyyət prosesində aşağıdakı formada suallar yaranır:

1) Başlanğıc ziddiyyətin yalnız bir tərəfini əks etdirən ümumi, qeyri-müəyyən sual forması;

2) Başlanğıc ziddiyyətin hər iki tərəfini əks etdirən konkret sual forması;

3) Başlanğıc ziddiyyətin hər iki tərəfinin keyfiyyətcə işlənilməsini və cavabın axtarış oblastının lokallaşmasını ehtiva edən sualın konkret keyfiyyət forması.

Təbii ki, **istənilən bir problem mərkəzi sualdan və onun ətrafında qruplaşan suallardan ibarətdir.** Mərkəzi sualın formulə olunmasından əvvəl və ondan sonra qoyulan suallar qaçılmazdır. Birincisi problemin axtarışı prosesini, ikincisi isə problemin açılması prosesini xarakterizə edir. Problemin açılması prosesində suallar analitik və evristik fəaliyyət strukturuna istinad oluna bilər. Burada seçimin həm obyektiv, həm də subyektiv əsasları vardır.

Təlim probleminin qoyuluşunda bir sıra məntiqi qaydalar gözlənilməlidir. Bunlara aşağıdakıları aid etmək olar:

1. Müəllim unutmamalıdır ki, şagirdin öyrədiləcək materiallarla bilavasitə bağlı olan və problemin həllinin mənimsənilməsi üçün istifadə olunan keçmiş bilikləri aktuallaşdırılmalıdır. Bilik və fəaliyyət üsullarının aktuallaşdırılması ilə bağlı olan məlumlar və məlum olmayanlar ayırd edilməlidir, məlum olmayan lokallaşdırılmalıdır. Bunun üçün şagird məchulun lokallaşdırılması priyomlarını öyrənməlidir.

2. Müəllim öz şagirdlərinin hazırlıq səviyyəsini bilməlidir. Müəllim şagirdin qarşısında istənilən problemi qoya bilməz, o yalnız elə problem qoymalıdır ki, onu şagird özünün problemi kimi qəbul edə bilsin.

3.Müstəqil həll üçün mümkün şərait aşkarlanmalıdır.

Əlbəttə, bunun üçün problemin tipinin və həll üsulunun müəyyənləşdirilməsi lazımdır. Onu həm müəllim, həm də şagird bacarmalıdır. Problemin tipinin müəllim tərəfindən müəyyən edilməsi ona görə lazım gəlir ki, o, a) onu düzgün qoysun; b) onun həllinin rasional variantını seçsin; c) problemin müstəqil həlli üzrə şagirdlərin fəaliyyətinin idarəolunma yollarını müəyyənləşdirsin. Şagird isə problemin tipini ona görə müəyyənləşdirməlidir ki, daha tez və daha rasional, səmərəli həllin üsul və priyomlarını tapsın.

Problemin həlli prosesinə şagird o andan başlayır ki, yaranmış problem situasiyasından ya özü problemi formulə edir, ya da müəllimin formuləsini qəbul

edir və yaranmış problemin həlli yollarını müstəqil axtarır.

Təbii ki, müəllim və şagirdin problemi formulə etməsinin dəqiqliyindən asılı olaraq onun həlli müvəffəqiyyətli olur. Problemin şagirdin başında situasiyanın təhlilinin nəticəsi kimi yaranması, məlum və məchulların ayrılmasından asılı olur. Problemin qoyuluşu onun həllinin başlanğıcıdır. **Həllin özü isə tədris-idrak fəaliyyətinin mərhələsidir: bu mərhələ problemli öyrənmənin mürəkkəb elementlərindən biri hesab olunur və bir neçə altmərhələ və halqalardan ibarətdir.** Didaktik arsenalda məsələ həllinin zəngin praktik təcrübəsi toplanmışdır. Məsələnin yaradıcı həllinin konkret qanunauyğunluğu axıra qədər formalaşdırılmasa da, psixoloqların tədqiqatlarından bəzi nəticələr əldə olunmuşdur. Müəllim məsələnin həllinin axtarılmasının həm analitik, həm də evristik yolunu öyrətməlidir. Problem həlli üçün alqoritmik və evristik məntiqlərin hər hansı biri təklikdə kifayət deyildir. Problemin həlli planın tərtibinə həll variantlarının seçilməsi də daxildir. İnsanın intellektual fəaliyyətində planların əhəmiyyətini təsdiq edən müəlliflər planın iki növünü fərqləndirirlər: sistematik və evristik. Sistematik planlar alqoritmlərlə eyniləşdirilir. Sistematik planlaşma məsələ həllinin müvəfəqiyyəti üçün təminat verməsinə baxmayaraq ondan insanlar həllin axtarışında həmişə istifadə etmir. Bu plan yeknəsəq fəaliyyət, başqa sözlə, eyni cür hərəkətlər çoxluğu tələb edir, bəzən də çox vaxt alır. Həllin bu növünün alternativi, bir çox hallarda səmərəliliyi məhz evristik axtarış yoludur. Problemin həm analitik, həm evristik həll yolu müəyyən dərəcədə keçmiş təcrübənin aktuallaşmasını nəzərdə tutur. Ona görə ki, problemli vəziyyət özündə üç əsas elementi cəmləşdirir: **mənimsənilmiş biliklər, mənimsəmə prosesi, mənimsənilməli biliklər.** Doğrudan da, problemin həlli yolu məhz bunlarla şərtlənir, fikrən və yazılı planlaşdırma situasiyanın bu gözlənilən elementlərini özünə daxil edir. Həll planının tərtibi şagirdin qabağı görmək, sonrakı gedişi müəyyənləşdirmək bacarığından asılıdır. O, fikrən qabağa qaçır, ümumiyyətlə, problem həlli təcrübəsi əsasında öz fəaliyyət ardıcıllığını müəyyənləşdirir, nəticələri götür-qoy edir, qismən və ya tamamilə mövcud biliklərinə və ya intuisiyasına əsasən həll yolunu əldə etməyə çalışır. Belə irəli qaçma cəhdləri nəticəsində həll ideyası yaranır, fikrən əsaslandırılmış fərziyyə ortaya çıxır.

Evristik həll, bir qayda olaraq fərziyyə irəli sürməkdən başlayır. Bir çoxları belə hesab edir ki, əgər şagird fərziyyə söyləyirsə, artıq hipoteza irəli sürülmüşdür. Belə təsəvvür hipotezanın təbiətinə uyğun deyildir. Hipoteza əsaslandırılmış fərziyyədir.

Təlimdə hipoteza psixo-pedaqoji kateqoriyadır. Müəllimə bu, şagirdlərin əqli fəaliyyətinin idarə olunması vasitəsi, şagirdə təlim probleminin həlli prinsipi kimi xidmət edir. **İsbat irəli sürülmüş hipotezanın doğruluğunu yoxlamaq, təlim materialından əsas fakt və priyomu tapmaq bacarığı problemin evristik yolla müvəffəqiyyətli həllinin vacib şərtidir.** Hipoteza irəli sürmək, faktları təhlil etmək və onları isbat etmək üzrə şagirdlərin fəaliyyətinin sistematik olaraq təşkil yolu ilə bu bacarıqları formalaşdırmaq zəruridir.

Burada müəllimin rəhbər rolu xüsusi qeyd olunmalıdır. Hipotezanın isbatı gedişində bu rol ondan ibarətdir ki, müəllim: a) analiz və mühakimə üçün zəruri faktlar haqqında şagirdlərə məlumat verir; b) onların fikrini təhlilə, müqayisəyə və

nəticəyə yönəldir; c) düzgün mühakimələrə, hipotezanın əsaslandırılmasına və faktların tədqiqinə doğru şagirdləri aparır.

4. Təhsil insanlara öz əcdadlarının əsrlər boyu əldə etdiyi təcrübə və biliklərə bir neçə il ərzində yiyələnmək imkanı verir. Yaşadığı zamanın tələbləri səviyyəsində durmağa, hər dəfə sıfırdan başlamaq deyil, özündən əvvəlki nəsillərin işini davam etdirməyə insan yalnız təhsil sayəsində müyəssər olur. Ə.X.Paşayev və F.A.Rüstəmov təhsili pedaqogika elminin predmeti kimi qəbul edir və onun əsas xüsusiyyətlərini belə açıqlayırlar: 1) təhsil cəmiyyətin və dövlətin mənafeyi naminə şəxsiyyətin intellektual və emosional sferalarını inkişaf etdirmək, onu həyata hazırlamaq məqsədilə verilir; 2) təhsilin məzmunu müasir standartlara uyğun olaraq müəyyənləşdirilir; 3) təhsilin məzmunu tədris müəssisələrində və özünütəhsil yolu ilə mənimsənilir; 4) mənimsənilmənin səviyyəsi qəbul edilmiş meyarlarla yoxlanılır və qiymətləndirilir; 5) təhsilalma prosesi müəyyən olunmuş hüquqi sənədlərin verilməsi ilə başa çatır. Bir qrup mütəxəssislər (A.S.Lanqe, P.A.Jiltsov, İ.P.Şerbov, İ.F.Xarlamov, Y.K.Babanski) təhsil anlayışını bir qədər başqa cür təsəvvür edirlər. Onların fikrincə, təhsil dedikdə, gənc nəslin müəyyən elmi və xüsusi biliklər sisteminə və bununla əlaqədar olan bacarıq və vərdişlərə yiyələnməsi, onda elmi dünyagörüşünün formalaşması və təfəkkürün, idrak qabiliyyətlərinin, yaradıcı qüvvələrin inkişafı prosesi və nəticəsi başa düşülür. Azərbaycan Respublikasının "Təhsil haqqında Qanunu"nda təhsil sistemləşdirilmiş bilik, bacarıq və vərdişlərin mənimsənilməsi prosesi və onun nəticəsi kimi təqdim olunur. Məlumdur ki, yeni biliklərin əldə edilməsi təhsilin yox, elmin funksiyasına aiddir. Təhsil isə artıq məlum olan bilikləri geniş kütlələrə və ya məqsəddən asılı olaraq əhalinin müəyyən qrupuna çatdırmaq (öyrətmək, mənimsətmək) üçün təşkil olunmuş geniş miqyaslı ictimai prosesdir. Prof. S.Xəlilov göstərir ki, təhsil öz səviyyə və yönümündən asılı olaraq üç müxtəlif məqsədə xidmət edə bilər. **Birincisi,** bilik və təcrübə bu və ya digər fəaliyyət sahəsində istifadə olunmaq, praktikada tətbiq edilmək üçün əldə edilir. Həkimlərin, bəstəkarların, mühəndislərin və s. (yaradıcılıq fəaliyyətindən fərqli olaraq hazır bilik və vərdişlərə əsaslanan fəaliyyət) bu qəbildəndir. **İkincisi,** bilik və təcrübə başqalarına öyrətmək üçün əldə edilir. Müəllimlik sənəti qarşısına heç bir başqa praktik məqsəd qoymadan, yalnız təhsil sisteminin kadrla təmin olunmasına, başqa sözlə, onun öz inkişafına xidmət edir. Fənn müəllimləri əslində fizik, riyaziyyatçı yox, məhz fizika müəllimi, riyaziyyat müəllimi olduğu kimi, müəllim-mühəndis, müəllim-həkim də peşəsinə görə məhz müəllimdir. **Üçüncüsü,** bilik və təcrübənin səviyyəsini yüksəltmək, yeni biliklər əldə etmək üçün lazım olan fəaliyyət sahəsi-elmi iş də ilkin təhsil mərhələsini tələb edir. Yəni ancaq əvvəlki nəsillərdən miras qalan bilik və təcrübə öyrənildikdən sonra hər bir nəsil öz payını bura əlavə edə bilər. Yeni biliklərin alınması istiqamətində fəaliyyət nəzəri yaradıcılıq-alimlik, yeni təcrübə əldə etmək sahəsində fəaliyyət isə əməli yaradıcılıq (yaradıcı-həkim və ya alim-həkim, ixtiraçı-mühəndis və s.) adlanır. Birinci - bilik və təcrübənin tətbiqinə, ikinci – yayılmasına, üçüncü artırılmasına xidmət edir. Lakin bu fərqlər təhsilin məqsədində və yüksək mərhələsində özünü göstərən fərqlərdir. İlkin mərhələdə isə hər üç istiqamət üst-üstə düşür. Yəni bütün hallarda əvvəlcə keçmiş nəsillərin əldə

etdiklərini öyrənmək, mənimsəmək lazımdır. Bu isə sözün dar mənasında, məxsusi mənada təhsildir. Bu mərhələdə təhsil hələ başqa fəaliyyət sahələri ilə çarpazlaşmır və xalis təhsil sahəsi kimi mövcud olur. Bünövrədə və ilk mərhələlərdə daxili bölgü, şaxələnmə yoxdur. Yalnız məqsədə (müxtəlif məqsədlərə) yaxınlaşdıqca ümumi təhsil prosesində şaxələnmə başlanır və getdikcə dərinləşir. Hansı sahə üçün kadr hazırlanmasından asılı olaraq təhsil bu və ya digər ictimai fəaliyyət sahəsi ilə sıx surətdə əlaqələnmiş olur. Təbii olaraq sual yaranır: Keçmiş nəsillərin əldə etdiklərini öyrənərkən, mənimsəyərkən üstün amil nədir?

- Təhsil sadəcə bilikləri mənimsətmək üçündürmü? Əgər belədirsə, onda hansı bilikləri, hansı səviyyədə və hansı yolla?

- Təhsil gəncləri şəxsiyyət kimi formalaşdırmaq, kamil mənəviyyatlı, vətənpərvər və humanist insan nəsli yetişdirmək üçündürmü? Əgər belədirsə, bunun yolları hansılardır və buna necə nail olmaq mümkündür?

- Təhsil sərbəst düşüncə, əməli fəaliyyət, praktik quruculuq vərdişləri aşılamaq üçündürmü?

Əgər belədirsə, onda hansı vərdişləri və necə? Bu zaman bilik və əməli vərdişin əlaqəsi və nisbəti necə olur? Buna uyğun təşkilati struktur necə seçilir. Təhsilin funksional xüsusiyyətlərinin hərtərəfli və dəqiq müəyyən olunması bu cür sualları cavablandırmaq üçün əsas ola bilər. Lakin pedaqoji ədəbiyyatın təhlilindən belə aydın olur ki, "təhsil" anlayışının əsas funksional xüsusiyyətləri tam və dəqiq şəkildə müəyyənləşdirilməmişdir. Odur ki, təhsilə verilən tərif lər nöqsanlardan azad deyildir. Bizim subyektiv anlamımıza görə məqbul sayıla biləcək tərif Ə.X.Paşayevə və F.A.Rüstəmova məxsusdur, baxmayaraq ki, bu tərifin də çatışmayan cəhətləri də vardır. Tərif belədir: "Təh-sil 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 mənimsənilmə səviyyəsinin qəbul olunmuş meyarlarla yoxlanılan, qiymətləndirilən və hüquqi sənədlərdə təsbit olunan nəticəsidir". Göründüyü kimi, tərifin müəllifləri "qeyri-formal təhsil" anlayışını nəzərə almamışlar, hansı ki, sözügedən təhsil forması qüvvədə olan qanunvericilikdə təsbit olunmuşdur.Təhsilə belə bir tərif vermək daha doğru olar: **"Təhsil cəmiyyətin və dövlətin mənafeyi naminə şəxsiyyətin intellektual və emosional sferalarının inkişaf etdirilməsi və həyata hazırlanması məqsədi ilə sistemləşdirilmiş bilik, bacarıq, təcrübə və vərdişlərin mənimsənilməsi prosesi və onun nəticəsidir."** Təhsil prosesində insan mədəni dəyərləri (elm, incəsənət, memarlıq, tarixi irs və s.) mənimsəyir, nəticədə qarşılıqlı təsirlər nəzərə alınaraq müxtəlif mədəniyyətlər əsasında mədəni dəyərlər vasitəsilə gənc nəslin təhsili və tərbiyəsi prosesinin elmi əsaslarla həyata keçirilməsi təmin edilir. Bu halda qarşılıqlı təsir, insanlar tərəfindən yeni mədəni dəyərlərin mənimsənilməsi və yenidən qurulması çərçivəsində əsl yaradıcılıq prosesi kimi qəbul edilir və mədəniyyətin dinamik aspektilə birbaşa bağlı olur. Təhsil uzun illər ərzində nəsillər tərəfindən toplanmış bilik və mədəni dəyərlərin ötürülmə prosesi olduğundan, ona aşağıdakı aspektlərdən yanaşılması daha məqsədəmüvafiqdir:

- pedaqoji sistemin kultroloji paradiqması çərçivəsində;
- çoxmədəniyyətli təhsilin formalaşdırılması əsasında;

- təhsil sisteminin mədəni-tarixi formasının təşkili şəraitində;
- tədris fənlərinin təhlilinin kultroloji istiqamətlilik bazasında;
- təhsil subyektlərinin mədəni səviyyəsinin (öyrənənlərin pedaqoji və əqli mədəniyyəti) inkişaf yolları və vasitələri əsasında;
- xalqın, millətin, etnosun mədəni təhsil ənənələrinin ümumiləşdirilməsi, saxlanılması və dirçəldilməsi əsasında.

- **Təhsilin müəssisə (dövlət) modeli.** Bu halda təhsil sisteminə xalq təsərrüfatının müxtəlif sahələrində sərbəst fəaliyyət göstərən dövlət hakimiyyətinin strukturu kimi baxılır. Təhsilin məzmunu, təhsil müəssisəsinin, tədris fənlərinin, bütövlükdə təhsil sisteminin nomenklaturasının və onun məqsədinin müəyyənləş-dirilməsi mərkəzləşmiş qaydada, idarəçilik prinsipləri əsasında qurulur. Təhsil müəssisəsi birmənalı administrativ formada xüsusi qurumlara tabe olur və onların fəaliyyətinə bu qurumlar tərəfindən nəzarət edilir. Belə struktur, fəaliyyət əhalinin müxtəlif təbəqələrinin təhsil sahəsində tələbatını təmin etməyə imkan verir.
- **Təhsilin ənənəvi modeli.** Bu model qabaqcadan sistemləşdirilmiş akademik təhsil modeli olmaqla, gənc nəslə mədəniyyətin klassik elementlərinin verilməsini, yenidən hasil və ya təkrar istehsal edilməsini əsas götürərək, təhsil prosesini qurmağın xüsusi üsulu hesab edilir.
- **Təhsilin rasionalizmə əsaslanan modeli.** Bu model, hər şeydən əvvəl gənc nəslin mövcud cəmiyyətin ehtiyaclarını ödəmək məqsədilə tələb olunan bilik, bacarıq, vərdiş və praktik qabiliyyət-lərin formalaşmasını təmin etmək üçün elə təşkilati formalardan istifadə olunmasını nəzərdə tutur ki, onlar mövcud dünyanın tələblərinə cavab verə bilsin. Bu model çərçivəsində yalnız elə mədəni dəyərlər mənimsədilir və ötürülür ki, onlar gənc nəslə asanlıqla mövcud ictimai strukturlara inteqrasiya olmağa imkan versin.
- **Təhsilin fenomenoloji modeli.** Bu model öyrənənlərin şəxsi-psixoloji xüsusiyyətlərinə, onların istəklərinə və tələbatlarına ehtiyatla və hörmətlə yanaşılmasına, təhsilin şəxsi xarakter daşımasına üstünlük verir. Onun tərəfdarları məktəbə "təhsil konveyeri" kimi baxmağı inkar edirlər. Onlar təhsilə humanist nöqteyi-nəzərdən baxır, onun insan təbiətinə tam və adekvat olmasını əsas məqsəd kimi qarşıya qoyurlar. Hər bir öyrənənin özünütanımasına, təbii potensialını reallaşdırmasına, dinamik inkişafını təmin etmə-sinə müvafiq şərait yaradırlar.
- **Təhsilin qeyri-institusional modeli.** Bu modelin tərəfdarları təhsilin təşkilini sosial institutlardan, xüsusi halda məktəb və ali təhsil müəssisələrindən kənarda təşkilinə üstünlük verirlər. Onun "təbiətin qoynunda", internetin köməyilə, "açıq məktəb" şəraitində, distant təhsil yolu ilə və s. həyata keçirilməsini məqbul hesab edirlər. Bu model əsasında təhsilin və ya konkret təhsil müəssisə-sinin tədris-təlim prosesinin təşkili ilə bağlı əsas funksiyalarını aşağıdakı kimi qruplaşdırmaq məqsədəmüvafiq hesab edilir: təhsilin məqsədi; təhsilin məzmunu; təhsil prosesinin təşkili formaları; təhsilalmanın vəsitə və üsulları; real təhsil prosesinin təlim, tərbiyə və insan inkişafı birliyinin təminatçısı olması; təhsil prosesinin subyektləri və obyektləri; təhsil mühiti; baxılan tədris müəssisə-sində tədris-təlim prosesinin nəticələri, başqa sözlə, öyrənənlərin təhsillik səviyyəsi. Araşdırmalar göstərir ki, XXI əsrin əsas kapitalı ölkələrin maliyyə imkanları və

təbii resurslarının zənginliyi deyil, onların intellektual potensialı olacaqdır. Dünyanın aparıcı ölkələrinin inkişaf tendensiyası göstərir ki, intellektual potensialın formalaşması üçün təhsilin modernləşməsi aşağıdakı prioritet istiqamətlər üzrə aparılmalıdır:

- millilik və bəşərilik;
- qabaqlayıcı təhsilvermə;
- universal biliklərə yiyələnmə;
- bütün həyatboyu təhsilalma;
- yeni maliyyələşmə modelinə keçid.

1. Millilik və bəşərilik probleminin həllinin labüdlüyünü əsaslandırmaq çətin deyil. Müasir dövrdə təhsilin əsas vəzifəsi vətəndaş cəmiyyətində yaşayacaq insanın formalaşmasının vasitə və yollarını müəyyənləşdirmək, onu yüksək mənəvi ideallara və dəyərlərə yiyələnmək, insan həyatının mənasını anlamaq və dərk etməyə, öz şəxsi həyatında daim nailiyyətlər əldə etməsi üçün səy göstərməyə hazırlamaqdır. Bu tələblərə cavab verən insan ilk növbədə milli dəyərlər əsasında tərbiyə almalıdır. Eyni zamanda unudulmamalıdır ki, inkişafa istiqamətlənmiş cəmiyyətin fəaliyyə-tini dünya mədəniyyəti və təhsilindən ayrı, təcrid edilmiş şəkildə təsəvvür etmək mümkün deyil. Qloballaşma dünya mədəniyyətinə və təhsil sisteminə inteqrasiyanı tələb edir. **2. Qabaqlayıcı təhsilvermə.** Bu problemin labüdlüyü onunla şərtlənir ki, cəmiyyətin inkişafı böyük sürətlə və əsaslı dəyişikliklər şəraitində davam edir. Belə şəraitdə ictimai şüur dünyada baş verən ciddi qlobal dəyişikliklərdən xeyli geri qalır. Buna görə də aldığı təhsil insanları yaxın gələcəkdə cəmiyyətdə olacaq əsaslı dəyişikliklərə qabaqcadan hazırlamalıdır. **3. Universal biliklərə yiyələnmə.** Qlobal problemlərin həlli yalnız beynəlxalq ictimaiyyətin birgə səyi ilə yerinə yetirilə bilər. Bu isə qloballaşan dünyamızda yaranmış problemlərdən baş çıxa-ran, bütöv, universal elmi dünyagörüşə malik, fundamental elmlərin son nailliyyətlərinə bələd olan, müasir təfəkkürlü gənclərin hazırlanmasını tələb edir. Hazırda alimlər və pedaqoqlar qarşısında duran ən mühüm vəzifə, hər bir fundamental elmin bütövlüyü və tamlığını müəyyənləşdirib, sonra təbiət elmlərinin, humanitar elmlərin daxili əlaqələrini nəzərə alaraq son mərhələdə fənlərin tədrisinin yeni fundamental, bütöv sistemini və məzmununu yaratmaqdır. XXI əsrdə pedaqoji, psixoloji yanaşmaların əsasını "təhsil alanlara nəyi isə ətraflı öyrətmək deyil, öyrənməyi öyrətmək" təşkil etməlidir. **4. Bütün həyat boyu təhsilalma.** Cəmiyyətin inkişaf tenden-siyası in-sanları biliklərinin sərhəddini, ixtisasını dəyişmək məcburiyyətində qoyur. İndiki şərait tələb edir ki, insan özünü tez-tez kəskin şəkildə refleksiya etsin, imkanlarını (intellektual, mədəni, fəaliyyət) müəyyənləşdirsin, yeniliyin xüsusiyyətlərini anlamağa çalışsın, effektiv şəkildə kommunikativ və kooperativ əlaqələr qursun. Bu isə insandan bütün həyatı boyu təhsil almağı tələb edir. Ömür boyu fasiləsiz təhsilalmanın vacibliyi XXI əsrdə ixtisaslı kadrların yenidən hazırlanmasını, iqtisadiyyatın və cəmiyyətin tələbinə uyğun öz ixtisasını müntəzəm artırmasını, təkmilləşdirməsini ön plana çəkir. XXI əsrin təhsil sistemi kifayət dərəcədə novator xarakterli, çevik və yaradıcı keyfiyyətlərə malik olmalıdır. **5. Yeni maliyyələşmə modelinə keçid.** Hamının keyfiyyətli təhsil ala bilməsinin, təhsilin

normal təşkili və inkişafa istiqamət-lənmiş olmasının əsas təminatı dövlətin hər adambaşına maliyyələş-dirmə öhdəliyini necə yerinə yetirməsindən xeyli dərəcədə asılıdır. Xarici ölkələrin təcrübəsi göstərir ki, təhsil müəssisələrində adambaşına maliyyələşmə normativinə keçilməsi aşağıdakı üstünlüklərə malikdir: 1) təhsil müəssisəsinin maliyyə problemləri tam aydınlaşır, maliyyə müstəqilliyi təmin olunur, ictimaiyyətdən, digər mənbələrdən əlavə vəsait almaq ehtiyacını müəyyənləşdirir və onu leqallaşdırır, yerləşdiyi bölgənin ona nə qədər maliyyə vəsaiti ayırmasını müəyyən etməyə imkan yaradır; 2) təhsil müəssisəsi iqtisadi cəhətdən qorunur, bütün uşaqların keyfiyyətli təhsil alması təmin edilir; 3) maliyyə resurslarının məktəblər üzrə paylanmasında yol verilən subyektiv amillər minimuma endirilir; 4) təhsil müəssi-sələrinin onun üçün ayrılan vəsaitlərdən səmərəli və qənaətlə istifadə etmək marağını artırır. Təhsilin məzmununa və təşkilinə dair ümumi tələblər aşağıdakılardır:

- təhsilalanlarda müasir tələblərə və şəraitə uyğunlaşmaq, rəqabət qabiliyyətli olmaq, informasiya cəmiyyətində yaşayıb fəaliyyət göstərmək, ünsiyyət yaratmaq bacarığını formalaşdırmaq;
- öz üzərinə məsuliyyət götürmək, kollegial qərarların qəbulunda, demokratik təsisatların fəaliyyətində və inkişafında iştirak etmək keyfiyyətlərinə malik müstəqil, yaradıcı şəxsiyyət və vətəndaş formalaşdırmaq;
- təhsilalanların fasiləsiz təhsil almasını, daim yeniləşən, müasir standartlara uyğun gələn biliklərə və dünyagörüşünə yiyələnməsini, cəmiyyətin tələbatını daha səmərəli ödəməsini, şəxsiyyət kimi inkişaf etməsini və ömür boyu təhsilin hamı üçün açıq və bərabər imkanlı olmasını təmin etmək;
- yüksək intellektual səviyyəyə və praktiki iş qabiliyyətinə, yeni texnologiyalara yiyələnmək, informasiya axınında çevik istiqamət tapmaq bacarığını formalaşdırmaq;
- cəmiyyətin yüksək səviyyəli və rəqabətqabiliyyətli kadr po-tensialına tələbatının ödənilməsi üçün real zəmin yaratmaq;
- təhsil müəssisələrində tədris prosesinin təhsilalanların və təhsilverənlərin insan ləyaqətinə hörmət etməsi əsasında qurulmasını təmin etmək və təhsilalana qarşı hər hansı fiziki və psixoloji zorakılığa yol verməmək.

Təhsilin məzmununa və təşkilinə dair ümumi tələblər "Təhsil haqqında Azərbaycan Respublikasının Qanunu" və digər normativ hüquqi aktlarla tənzimlənir. Təhsilin məzmunu dedikdə, müəyən tip tədris müəssisələrində öy-rənmək üçün seçilmiş biliklər, bacarıqlar sistemi başa düşülür. Təhsilin məzmunu abstrakt deyil. O, sistemin daxili mahiyyətindən ayrılmazdır. Şagirdlərin təfəkkürünü, idraki maraqlarını formalaşdırmaq, hərtərəfli inkişafını təmin etmək və əmək fəaliyyətinə hazırlamaq ümumi təhsilin məzmunun əsasını təşkil edir. Məzmun təhsilin məqsədlərini həyata keçirməyin vasitəsi olmaqla cəmiyyətin və həm də ayrı-ayrı adamların cari və perspektiv tələbatlarını əks etdirir. Məzmunun formalaşdırılmasını, onun müxtəlif tipli və səviyyəli tədris müəssisələrinin proqramlarına daxil olunmasını daha çox tələbatlar istiqamətləndirir. Başqa sistemlərdən asılı olan, onlardan törəyən məzmun bir sistem kimi çətin formalaşır. Bununla əlaqədar olaraq qeyd etmək lazımdır ki, təhsilin məzmunu kəskin ideoloji

mübarizə mövzusu olmuşdur. Qeyd edək ki, həmişə bir-birinə zidd qüvvələr məktəbə və onun vasitəsilə bütün cəmiyyətə təsir etməyə cəhd göstərmişdir. Bu amil daimi xarakter daşıdığından təhsilin məzmunun formalaşmasının qanunauyğunluqlarından biri hesab edilir. Təhsilin məzmununun formalaşmasını şərtləndirən sistemlər içərisində qəbul olunmuş məqsədlər, sosial tələbatlar, sosial və elmi nailiyyətlər, şəxsi tələbatlar, pedaqoji imkanlar və s. seçilir. 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 formalaşdırmaq 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 arasındakı vaxt müddəti durmadan azalır. **Pedaqoji imkanlar sistemi** təhsilin məzmununa məlumatların daxil olmasına yol vermək və ya ona qadağa qoymaq rolunu oynayan tənzimləyicidir. **Başa düşmək, anlamaq, mənimsəmək 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 ümumbəşəri.** Məktəb təhsilinin məzmununun müəyyənləşdirilməsinin ümumi əsasları bunlardır: *humanistləşdirmə, diferensiallaşdırma, inteqrasiyalaşdırma, yeni informasiya texnologiyalarının geniş tətbiqi, yaradıcı şəxsiyyətin formalaşdırılması.* Tədris prosesinin məzmunu bir sistem kimi müxtəlif strukturda təqdim edilə bilər. Strukturun elementləri ayrı-ayrı biliklər və ya onların elementləridir. *Hazırda təhsilin məzmununun xətti , konsentrik, spiralvari və qarışıq strukturları geniş yayılmışdır.* **Xətti strukturda** tədris materialının ayrı-ayrı hissələri bir-biri ilə sıx əlaqədə, fasiləsiz ardıcıllıqla, məktəb təlimi dövründə bir dəfə öyrədilir. Bu strukturu əsas götürəndə ardıcıllıq, tarixilik, sistemlilik, müvafiqlik tələblərinə riayət etmək lazımdır. **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 artdıqca onlar dərinləşdirilir və genişləndirilir. **Spiralvari strukturun** xarakterik xüsusiyyəti odur ki, burada şagirdlər başlanğıc problemi diqqətdən kənarda qoymur, onunla bağlı olan biliklərin dairəsini yavaş-yavaş, tədricən genişləndirir və dərinləşdirirlər. Spiralvari strukturda konsentrik və biliklərin bir dəfə öyrənilməsi də baş vermir, onların daha geniş öyrənilməsi davam edir. **Qarışıq strukturun** imkanlarından daha çox istifadə olunur. 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, məzmununun ünvanlandığı şagird qruplarının xüsusiyyətləri nəzərə alınır. Burada daha bir məsələyə diqqət çəkmək istərdik. Təhsilin məzmunun gərəksiz informasiya maksimallığından qorunması çox vacibdir. Beyini həddindən artıq gərəksiz biliklə yükləmək sərbəst düşüncəyə ən böyük zərbədir. Sərbəst düşüncə isə passiv hafizədən fərqli olaraq elmi vəcdlə, yaradıcılıq ehtirası ilə müşayiət olunur. Leonardo da Vinçi demişkən, "elmlə ehtirassız məşğul olmaq hafizəni zibilləyir". Çünki, soyuq hafizə gücünə başqasından hazır şəkildə alınmış biliklər əslində cansız biliklərdir və onları "həzm etmək" mümkün deyil. Təsadüfi deyildir ki, B.Franklin də təhsildən danışarkən "bütün yeyilənlərin" yox, ancaq həzm olunan hissənin faydalı olduğunu yada salırdı. Avropa ölkələrinin təhsil müəssisələrində tədris prosesi, dərslərin məzmunu və qiymətləndirmə meyarları ilə tanış olduqda məlum olur ki, orada nisbətən az informasiya verildiyi halda, daha çox dərəcədə düşünmək, mühakimə yürütmək və öz fikirlərini müstəqil surətdə şərh etmək qabiliyyəti formalaşdırılır. Səbəbi isə budur ki, onlar "cansız biliyin" inkişafa xidmət etmədiyini çoxdan bilirlər. **Canlı bilik**, fəaliyyətdə olan bilik iki istiqamətdə fayda verir: ya yeni biliklərin yaranması üçün baza rolunu oynayır, ya da müvafiq əməli fəaliyyət sahələrində tətbiq olunur. **Cansız bilik** isə başqalarının təfəkküründün məhsulu olmaqla, ancaq nitq qəlibinə salındıqdan sonra hazır şəkildə qəbul edildiyindən, bir təfəkkür aktı yox, bir hafizə aktı kimi mövcud olur və ancaq informasiya kimi dəyərə malik olur. Biliyin yaradıcı səciyyə daşıması üçün onun elə bil ki, yenidən kəşf olunması – özününküləşdirilməsi lazımdır. Bilik hafizə faktından fikir faktına, canlı düşüncə prosesinin bir ünsürünə çevrildikdə, o özü də canlanır və sonrakı nəzəri və əməli fəaliyyət üçün təməl olur. Qərb fəlsəfəsi bu fərqin pedaqoji prosesdə də nəzərə alınması üçün əsas rolunu oynamışdır. Başqalarının fikirlərinin hazır şəkildə mənimsənilməsi, insanların başqaları tərəfindən müəyyən edilmiş qaydalar əsasında yaşamağa vərdiş etməsi, kənardan göstəriş gözləməsi sərbəst düşüncədən qorxmağın, fikir tənbəlliyinin nəticəsidir. L.Kant "Maariflənmə nədir, - sualına cavab" əsərində yazır: "Maariflənmə - insanın qeyri-yetkinlik halından çıxmasıdır ki, o, bu vəziyyətdə öz təqsiri üzündən qalmış olur...Öz təqsiri üzündən qeyri-yetkinliyin səbəbi düşüncənin çatışmazlığı yox, kənardan kimin isə himayəsi olmadan öz düşüncəsindən istifadə etmək üçün qətiyyətin və qeyrətin çatışmazlığıdır". Bu gün Qərbi Qərb edən, ona sivilizasiyanın önündə getmək imkanı yaradan düşüncənin ətalətdən və passivlikdən xilas olması, hər kəsə öz ağlı ilə çalışmaq imkanının yaradılmasıdır. Etiraf edək ki, biz uzun illər təcrübəmizdə hansı bilik, nə qədər bilik verilməsi ilə bağlı yanlışlıqlara yol vermişik. Halbuki təhsilin baş məqsədi bilikləri şagirdə hazır şəkildə vermək yox, bilikləri zəruri minimum həcmdə olmaqla onun şəxsi düşüncəsinin məhsuluna çevirmək və sonrakı müstəqil düşüncələr üçün əsas yaratmaqdır. Başqa sözlə, təhsilin məqsədi məhz bu mühiti yaratmaqdır. Həddindən çox informasiyanı şagirdlərə yaradıcı düşüncənin məhsulu olaraq çatdırmaq olmaz. Müəllimin real səviyyəsi, şagirdin imkanları ilə onların üzərinə qoyulan yük arasında uyğunsuzluq olmamalıdır. Tələb olunan zəruri minumum olmalıdır ki, müəllim şagirdlərin biliklərə yiyələnməsi prosesini fəal, şüurlu, imkan daxilində maksimum müstəqil və yaradıcı proses kimi təşkil etməyi bacarsın. Bu halda bilik

praktik fəaliyyətin əsası kimi fəal düşüncə prosesində formalaşar və şagirdlər həqiqətən bu prosesin iştirakçısına çevrilmiş olarlar. Tədris prosesinin məzmunu tədris planı, fənlər üzrə tədris proqramları ilə müəyyən olunur və dərs kitablarında, informasiyanı toplayıb saxlayan elektron avadanlıqlarda əks olunur. Tədris sisteminin əhatə etdiyi hər tədris müəssisəsinin özünəməxsus tədris planı olur. Müxtəlif tipli tədris müəssisələrinin qarşısında qoyulan vəzifələr başqa-başqa olduğundan onların tədris planları da müxtəlifdir. Tədris müəssisələrinin tiplərindən və formalarından asılı olaraq tədris planları nə qədər müxtəlif olsa da, onların ümumi cəhətləri də vardır. O:

1) tədris ilinin, rüblərin və tətillərin müddətini;

2) tədris müəssisələrində öyrənilən fənlərin tam siyahısını;

3) təlim illəri üzrə fənlərin bölüşdürülməsini;

4) hər fənnin bütün təlim müddətində və hər sinifdə öyrənilməsinə 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 idealı, müəyyənləşdirmiş məqsədlər, təhsilin məzmununun formalaşdırılması konsepsiyası öz əksini tapır. O, təlim-tərbiyə prosesinin qanunauyğunluqlarını, sanitar-gigiyenik və təşkilati tələbləri, yaranmış ənənələri nəzərə almaqla işlənib hazırlanır. Tədris planına daxil edilən fənlər məcburi və fakültativ (seçmə) fənlərə ayrılır. Dünyanın bir çox ölkələrində olduğu kimi, Azərbaycanda da tədris planları, mərkəzi təhsil orqanları tərəfindən işlənib hazırlanır və təsdiq olunur. Deyilənlərdən aydın olur ki, **bu və ya digər məktəbdə öyrədilən fənləri, onların siniflər üzrə ardıcıllığını, hər fənnə verilən saatların miqdarını, təhsilin müddətini, şagirdlərin fəaliyyət növlərini əks etdirən sənədə tədris planı deyilir.**

Bəzi ədəbiyyatda yazılır ki, ümumtəhsil məktəblərində elmlərin əsasları öyrədilir. Bu fikirlə razılaşmaq olmaz. Çünki, ümumtəhsil məktəblərində öyrədilən elmlərin əsasları deyil, tədris fənnidir. Tədrif fənni anlayışını elmin əsasları anlayışı ilə eyniləşdirmək düzgün deyil. Hər bir elmin xeyli sahələri vardır. Məsələn, bitkilərin anatomiyası və fiziologiyası, heyvanların anatomiyası və fiziologiyası, insan anatomiyası və fiziologiyası, bitkilərin sistematikası, gigiyena, mikrobiologiya, sistologiya, genetika və s. biologiyanın sahələridir. Tədris fənni biologiyanın sadalanan və sadalanmayan sahələrinin hamısını deyil, müvafiq tədris müəssisəsinin tələblərinə cavab verənləri əhatə edir. Tədris fənni müvafiq elmin nəinki bütün sahələrini, hətta onun əsaslarını da hərtərəfli ehtiva etmir. Məsələn, fizika, kimya, riyaziyyat, Azərbaycan dili və digər elmlərdə elə anlayışlar var ki, elmlərin əsasları hesab edilir, lakin məktəbdə öyrənilmir. Tədris fənninin məzmununa daxil etmək üçün elmdən götürülən anlayışlar didaktik cəhətdən işlənir bu zaman şagirdlərin imkanları da nəzərə alınır. Əks təqdirdə təlim işi xeyli çətinləşir: müvəffəqiyyət qazanmaq mümkün olmur. Gənc nəslə aşılanması zəruri olan bir çox əməli bacarıq və vərdişlər, yaradıcı fəaliyyətə gərəkli olan tədqiqat xarakterli tapşırıqlar elmin əsaslarına aid olmayıb tədris fənninin tərkib hissələrindən biridir. Anlayışların elmdəki sistemi ilə tədris fənnindəki sistemi arasında da fərq olur. Məsələn, botanikanın məktəbdə öyrənilməsi hüceyrənin

öyrənilməsindən deyil, ətraf mühitin bitki örtüyünün müşahidəsindən başlayır. Tədris fənni elmin təkcə didaktik cəhətdən işlənmiş əsaslarını, habelə müvafiq bacarıq və vərdişləri gənc nəslə öyrətməklə kifayətlənmir. O, həm də şagirdlərin tərbiyəsinə və əqli inkişafına xidmət etməlidir. Elmlərin əsasları isə özlüyündə tərbiyə və əqli inkişafa istiqamətlənməyə də bilir. Beləliklə, bu və ya digər elmdə mübahisə doğurmayan, isbat olunmuş biliklər (anlayışlar, qanun və qanunauyğunluqlar, qaydalar, teoremlər və s.) həmin elmin əsaslarıdır. Tədris fənni isə tədris müəssisəsində öyrənilməsi nəzərdə tutulan və müvafiq elm üzrə didaktik cəhətdən işlənən, tərbiyə və inkişaf imkanı olan zəruri biliklərin, habelə bunların mənimsənilməsinə xidmət edən bacarıq və vərdişlərin sistemidir. Bu fikirdən bir sıra əməli nəticələr çıxır. Elmin əsaslarına aid hər cür biliyi və ya anlayışı təhsilin məzmununa mexaniki şəkildə daxil etmək olmaz. Bu və ya digər anlayışın tədris fənninə daxil edilməsinin zəruriliyi lazımınca əsaslandırılmalıdır. Anlayışın tədris prosesinə qoşulması zərurəti isbat olunduqdan sonra həmin anlayış didaktik cəhətdən işlənilməlidir. Çünki eyni anlayış müxtəlif tipli tədris müəssisələrində başqa-başqa istiqamətlərdə öyrədilə bilir. Anlayışın öyrədiləcəyi sinif, şagirdlərin imkanları da diqqət mərkəzində durmalıdır. Çünki sinifdən asılı olaraq anlayış müxtəlif səviyyələrdə öyrədilir. Tədris fənninin məzmununa daxil edilən anlayışın mənimsənilməsinə və praktikada tətbiqinə imkan verən çalışmalar müəyyənləş-dirilməlidir. Bunsuz tədris fənni tamamlanmır. Tədris fənninin məzmununa daxil edilən anlayışın tərbiyəvi imkanları aydınlaşdırılmalıdır. Tədris fənninin məzmununa daxil edilən anlayışın öyrədilməsi şagirdlərin psixoloji inkişafına kömək etməlidir. Bu mənada aşağıdakı sualın cavabı da aydın olmalıdır: tədris prosesinə daxil edilən anlayış şagirdlərdə hansı psixoloji funksiyaları hərəkətə gətirməlidir?

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

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

2) öyrənilən materialın tematik məzmunu;

3) fənnin ayrı-ayrı mövzularının öyrənilməsinə müəllimin sərf edəcəyi saatların təxmini 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 diferensiya proseslərinin dərinləşməsi ilə əlaqədar olaraq tədris proqramlarının müxtəlif variantları (alternativ variantları) işlənib hazırlanır. Hər hansı bir tədris müəssisəsində şagirdlərin maraq və imkanlarına uyğun olaraq bir fənn üzrə bir neçə variantda proqram tətbiq edilməsi təklif olunur. Diferensial proqramlardan istifadə etmək, fənni dərindən və ya əksinə, öyrənəcək siniflər yaratmaq haqqında qərarı məktəb şuraları verir. Təbiət və cəmiyyət hadisələrindəki qarşılıqlı əlaqəyə və elmlər arasındakı inteqrasiyaya uyğun olaraq fənlərarası və fəndaxili əlaqələr də tədris proqramında nəzərdə tutulur. Deməli, **tədris planına əsasən fənnin hissələrini və ya bölmələrini, mövzularını, mövzulara aid**

məsələləri göstərən, fənn üçün ayrılmış saatları mövzular arasında bölüşdürən və izahat vərəqinə malik olan sənədə tədris proqramı deyilir.

Dərslik təhsil sistemində məzmun və funksiyasına görə əhəmiyyətli resurslardan biridir. Şagird şəxsiyyətinin formalaşmasında dərsliklər mühüm rol oynayır. Şagirdlərin təfəkkürünü inkişaf etdirmək, əqli fəaliyyətinin əsas üsullarını formalaşdırmaq üçün dərsliklər ən etibarlı vəsait kimi dəyərləndirilir. Buna görə də təhsil islahatları çərçivəsində həmişə dərsliklərin yaradılmasına xüsusi müstəvidə yanaşılmış, hökumət səviyyəsində dərslik siyasəti hazırlanaraq tətbiq olunmuşdur. Dərslik siyasətinin məqsədi məktəbliləri standartlara uyğun bilik, bacarıq və vərdişlərə yiyələndirmək, Vətəninə, xalqına, onun adət-ənənələrinə bələd olan, milli və ümumbəşəri dəyərlər zəminində formalaşan, fiziki və mənəvi cəhətdən sağlam, müstəqil həyata hazır və demokratik düşüncəli vətəndaşlar kimi yetiş-dirməkdir. Dərslik konkret fənn üzrə tədris planı və proqram əsasında nəzəri və praktik biliklərin əsaslarının sistemli və anlaşıqlı şəkildə izah olunduğu əsas vəsaitdir. Konqnitiv (idraki) təhsilin əsas resurslarından hesab edilən dərsliklər ən zəruri informasiyaları, tapşırıq və çalışmaları əks etdirməklə istiqamətləndirici, yönəldici, düşündürücü funksiyaları daşıyır. Dərsliklərdə artıq informasiya yükünün olması nöqsanlı hal kimi qəbul edilir və bu, onun keyfiyyətinə xələl gə-tirir. Dövlət təhsil standartlarını özündə əks etdirən fənn kurikulumlarına uyğunluq dərsliklərin əsas keyfiyyətlərindən biridir. Əslində, bu, dərsliklərin təhsil standartlarında ifadə edilmiş bilik və fəaliyyətlərin reallaşdırılmasına xidmət etməsinin ifadəsidir. Başqa sözlə, standartlardan kənara çıxma hallarına yol verilməməsi vacib tələb kimi qarşıya qoyulur. Dərslik fəal təlim prosesində bir komponent kimi şagirdi idraki fəallığa sövq etməli, onu tədqiqatçılığa və yaradıcılığa istiqamətləndirməlidir. Belə olan halda dərsliyin bilik vermək, məlumatlandırmaq kimi keçmiş ənənəyə söykənən funksiyası arxa plana keçir. Hazırda şagirdləri fəaliyyətə sövq etməklə tətbiqi xarakter daşıması dərsliklərin əsas keyfiyyətlərindən hesab edilir, onlarda bacarıqları formalaşdıra bilmək imkanının olması mühüm cəhət kimi dəyərləndirilir. Bunun üçün kifayət qədər müxtəlif növ çalışma və tapşırıqlardan istifadə edilməsi tələb olunur. İnteqrativ bacarıqların inkişafına imkan yaratmaq, onu şəxsiyyətin ümumi keyfiyyətinə çevirmək dərsliklərin xarakterik cəhətlərindən biri hesab edilməlidir. Bundan əlavə, şagirdlərin dünyagörüşünün formalaşdırılması da diqqət mərkəzində saxlanılmalı, ətraf aləmin obyektiv reallıqları ilə qəbul edilməsi üçün zəruri təlim materiallarından istifadə olunmasına üstünlük verilməlidir. Təhsil Sektorunun inkişafı layihəsi üzrə milli koodinator İ.İsgəndərov haqlı olaraq vurğulayır ki, dərslikləri kurikulumların tələblərinə uyğun səviyyədə hazırlamaq üçün bir sıra mühüm pedaqoji prinsiplərin gözlənilməsi zəruri hesab edilir. Bunların sırasında aşağıdakılar vardır.

1. **Düzgünlük.** Bu prinsip dərsliyi qeyri-ciddi faktorlardan uzaqlaşdırır, inandırıcı, stimullaşdırıcı mənbəyə çevirir. Şagirdlər dərsliyə etibarlı tədris vəsaiti kimi yanaşırlar. Dərsliyin bu prinsipə uyğun hazırlanması üçün aşağıdakı tələblərin nəzərə alınması vacib bilinir:

- təlim standartlarına uyğunluq;
- faktorların dəqiqliyi;

- orfoqrafiya, durğu işarələri, qrammatik qaydaların gözlənilməsi;
- mübahisəli faktorların olmaması.

2. **Əyanilik.** Dərslikləri baxımlı etmək, onu şagirdin ən yaxın müsahibinə, eləcə də stimullaşdırıcı vasitəyə çevirmək üçün əyaniliyə mühüm didaktik prinsip kimi müraciət olunur. Aşağıdakıların dərsliklərdə əks olunması təmin edildikdə bu prinsip tam reallaşdırılır:

- şəkillər, fotolar;
- illüstrasiyalar;
- sxemlər;
- cədvəllər;
- xəritələr;
- qrafiklər.

Əyaniliyi təmin etmək üçün yuxarıda sadalanan bütün vasitələrin eyni bir dərsliyə daxil edilməsi tələb olunmur. Dərsliklər hazırlanarkən onların özünəməxsus cəhətləri, aid olduğu fənnin xüsusiyyətləri əsas götürülür, zəruri hesab edilən müvafiq əyani vasitələr seçilir.

3. Müasirlik. Dərsliyin ən mühüm atributlarından biri onun yeniliyi, müasirliyidir. Dövrün, zamanın tələb və ehtiyaclarını özündə əks etdirməsi, şagirdlərdə yenilik əhval-ruhiyyəsi yarada bilməsidir. Buna aşağıdakı tələblər gözlənilməklə nail olmaq mümkündür:

- sosial-iqtisadi sahələrdəki nailiyyətlərin nəzərə alınması;
- elmin özündəki inkişafın nəzərə alınması;
- təlim materiallarının müasir dünyagörüşü formalaşdırmasına istiqamətlənməsi.

Dərsliyin müasir olması üçün fakt və hadisələrin inkişafla bağlı olması, onu əks etdirməsi əsas şərtlərdən biridir. Bununla yanaşı, yeni texnologiyalara istinad olunması, onların dərsliyin məzmununa gətirilməsi də müasirliyin əlamətlərindən sayılır.

4. Tamlıq. Tədris vasitələrindən biri kimi dərsliyin bütövlüyü, tamlığı onun məzmununda aşağıdakı müəyyən komponentlərin olmasını tələb edir:

- nəzəri materiallar;
- praktik materiallar;
- təsviri materiallar;
- qiymətləndirmə materialları.

Nəzərdə tutulan bu materialların hər biri mühüm didaktik əhəmiyyət daşıyır. Şagirdlərin təlim fəaliyyətinə cəlb olunması, öyrənmə prosesinin təşkili və bacarıqların dəyərləndirilməsi baxımından imkanları ilə seçilir.

5. Ardıcıllıq. Dərsliklərin məzmunundakı materialların sıralanmasında ardıcıllıq mühüm prinsiplərdən biri kimi gözlənilir. Bu zaman ardıcıllığın aşağıdakı parametrləri əsas götürülür:

- psixoloji baxımdan;
- məzmun baxımından;
- təqvim-tematik baxımdan;
- məntiqi baxımdan.

Psixoloji baxımdan ardıcıllıq təlim materiallarının maraqlılıq səviyyəsinə görə düzülməsini tələb edir. Materiallar, ilk növbədə, şagirdlərin psixi proseslərlə bağlı

fəaliyyətlərinin inkişafını təmin etmək üçün seçilir. Hafizə, təfəkkür və təxəyyül proseslərinin formalaşması istiqamətinə yönəldilir. Məzmun baxımından ardıcıllıq təlim materiallarının sadədən mürəkkəbə doğru sıralanmasında özünü göstərir. Təqvim-tematik baxımdan ardıcıllıq müvafiq təlim materiallarının düzülməsində tarixi gün və hadisələrin nəzərə alınmasını, məntiqi baxımdan ardıcıllıq isə ilkin təlim materialları vasitəsi ilə növbəti təlim materiallarının mənimsənilməsi üçün zəmin yaradılmasını tələb edir.

6. Yaş səviyyəsinə uyğunluq. Dərsliklər şagirdlərin yaş səviyyəsinə uyğun hazırlanmalıdır. Bu zaman iki əsas tələb diqqət mərkəzində saxlanılmalıdır: a) dizayn; b) təlim materiallarının məzmunu, həcmi, maraqlılığı.

7. Təlim vaxtına uyğunluq. Təlim materiallarının miqdarı və ağırlıq çəkisi müəyyənləşdirilərkən ayrılan vaxt nəzərə alınır. Bu zaman nəzəri və praktik materialların balansının gözlənilməsi, standartların reallaşdırılmasına yönəldilməsi zəruri hesab edilir. Şagirdlərin təlim marağının gücləndirilməsi üçün motivasiya imkanları genişləndirilir.

8. Oxunaqlıq. Oxunaqlığın nəzərə alınması üçün ilkin olaraq, məzmun materiallarının maraqlı olması vacib hesab edilir. Belə materiallar şagirdlərin diqqətinə səbəb olur, onları öyrənməyə təhrik edir. Təlim materiallarının lakonikliyi, aydın üslubda, sadə dildə olması öyrənmə fəaliyyətinin səmərəliliyini artırır.

9. İnklüzivlik. Bu prinsip əsasında yazılmış dərslik özünün əhatəliliyinə görə seçilməlidir. Təlim prosesində yalnız bir səviyyəni deyil, müxtəlif səviyyələri ehtiva etməlidir. Həm istedadlı, həm də müəyyən səbəblərdən geridə qalan, sağlamlığı məhdud olan və xüsusi qayğıya ehtiyacı olan uşaqların, şagirdlərin təlim maraqlarını ödəyə bilməlidir. Bunun üçün təlim materiallarının seçilməsinə və dərsliyə daxil edilməsinə diferensial yanaşılmalı, hər bir sinifdə şagirdlərin inkişaf səviyyələri nəzərə alınmalıdır.

10. Fəal təlim üçün şəraitin yaradılması. Fəal təlim müasir təhsil prosesinin əsas atributlarından hesab edilir. Onun qurulmasında bir çox amillərlə yanaşı, dərslik də həlledici rol oynayır. Nəticəyönümlü kurikulumlar məhz belə dərsliklərin hazırlanmasını tələb edir. Ona görə də dərsliklər formalaşdırılarkən fəal təlim üçün şəraitin yaradılması diqqət mərkəzində saxlanılmalıdır. Təlim materialları fəal təlim prosesinin məntiqinə uyğunlaşdırılmalıdır. Təlim marağının formalaşdırılması, problemin qoyuluşu, həll edilməsi, təqdimolunma və qiymətləndirmə dərsliyin texnoloji (metodik) sisteminin əsasını təşkil edir.

11. Gigiyenik tələblərə uyğunluq. Dərsliklər həm də gigiyenik tələblərə cavab verməli, ona uyğun hazırlanmalıdır. Bu zaman Azərbaycan Hökuməti ilə razılaşdırılmış "Ümumtəhsil sistemində dərslik siyasəti" və Təhsil Nazirliyinin qəbul etdiyi "Dərsliklərin texniki və gigiyenik standartları" adlı normativ sənədlərə istinad olunmalıdır.

Dərsliklərin hazırlanmasında mənbələrin göstərilməsi, təlim materiallarında kütləvi informasiya vasitələrindən istifadə imkanlarının nəzərə alınması məsələləri də mühüm prinsiplər kimi dəyərləndirilməli, onların da nəzərə alınması diqqət mərkəzində saxlanılmalıdır.

İdrakın inkişaf etdirilməsi və şəxsiyyətin mühüm göstəricisinə çevrilməsi müasir təhsilin mühüm fəaliyyət istiqamətlərindən biridir. Məktəb məkanında idrak (psixi) prosesləri konsepsiyasının əsas paradiqmaları inkişafetdirici və tərbiyəedici təlim prinsipləri ilə bağlıdır. Bu iki önəmli prinsipin qovşağında isə müasir məktəb özünün ən başlıca misiyasını yerinə yetirir. Ona görə də təhsilə aid hazırlanan bütün resurslar, o cümlədən də dərsliklər bu məqsədə yönəldilməli, şəxsiyyətin inkişaf dinamikasını təmin edən, onu daim izləyə bilən bir vasitə rolunu oynamalıdır. Bunun üçün ilk növbədə, şagirdin fəaliyyət dairəsi, formalaşdırılacaq bacarıqlar konkret olaraq müəyyənləşdirilməli, dərsliklərin məzmununda olan materiallar bilavasitə onların hərəkət mexanizminə çevrilməlidir.

Psixoloq və pedaqoqların fikrinə görə, fəaliyyətlər üç istiqamətdə qruplaşdırılır: idraki, informativ-kommunikativ, psixomotor. Bu fəaliyyətlərə uyğun da bacarıqların olduğu göstərilir. Şagird şəxsiyyətinin inkişafı həmin bacarıqların fonunda tənzim olunur .

5. *Təhsil sahəsində dövlət standartları fərdin, cəmiyyətin, dövlətin tələbatına uyğun olaraq, elmi-pedaqoji prinsiplər əsasında hazırlanan və müəyyən dövr (5 ildən az olmayaraq) üçün vahid dövlət tələblərini əks etdirən ümumi normalar məcmusudur*. Dövlət təhsil standartları təhsil sahəsində sınanmış mütərəqqi meyarlar, milli və ümumbəşəri dəyərlər nəzərə alınmaqla müəyyən edilir. Dövlət təhsil standartları və onların qüvvədə olan müddəti müvafiq icra hakimiyyəti orqanı tərəfindən müəyyən olunur. Dövlət təhsil standartları təhsilin məzmununu, idarə olunmasını, maddi-texniki və tədris bazasını, infrastrukturunu, təhsilverənlərin keyfiyyət göstəricilərini, hər bir təhsil pilləsində təhsilalanların bilik, bacarıq və vərdişlərinin səviyyəsini müəyyənləşdirir. Təhsil müəssisəsinin fəaliyyətinin, təhsilin səviyyəsinin və təhsilalanların nailiyyətlərinin qiymətləndirilməsində, akkreditasiyada və attestasiyada müvafiq dövlət təhsil standartları əsas götürülür. Sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərin təhsili üçün xüsusi dövlət standartları müəyyən edilir. **Təhsil proqramı (kurikulum**) dövlət təhsil standartlarına uyğun ayrı-ayrı təhsil pillələri və səviyyələri üzrə təhsilin məzmununu və mənimsənilmə qaydalarını müəyyən edir. Təhsil proqramına tədris planı, fənlər üzrə tədris proqramları, metodik təminatla bağlı tövsiyələr, qiymətləndirmə və digər müvafiq təhsil texnologiyaları daxildir. Azərbaycan Respublikasında təhsilin bütün pillələrini və səviyyələrini əhatə edən təhsil proqramları həyata keçirilir, onun müddəti müvafiq icra hakimiyyəti orqanı tərəfindən müəyyən edilir. Əlavə təhsil, distant təhsil və digər xüsusi təhsilalma formaları üçün müvafiq təhsil proqramları tətbiq edilir. Yuxarıda qeyd olunduğu kimi, sağlamlıq imkanları məhdud, uzun müddət müalicəyə ehtiyacı olan təhsilalanların təhsilini, müalicəsini, sosial adaptasiyasını və ictimai həyata inteqrasiyasını nəzərdə tutan xüsusi ümumtəhsil proqramları müəyyən edilir və həyata keçirilir. Azərbaycan Respublikasında beynəlxalq təhsil proqramları da həyata keçirilir. Beynəlxalq təhsil proqramları üzrə mütəxəssis hazırlığı müvafiq qanunvericiliyə və təhsil müəssisəsinin nizamnaməsinə əsasən tənzimlənir. **Təhsil**

kurikulumları xarakterinə görə iki yerə ayrılır: fənyönümlü və şəxsiyyətyönümlü.

Fənyönümlü kurikulumlar məzmun etibarilə elm sahəsini, onun mükəmməl anlayışlar sistemini əhatə etməklə bilavasitə bu anlayışların mənimsənilməsinə istiqamətləndirilir. Belə kurikulumların keyfiyyətində biliklərin həcmi və miqdarı əsas rol oynayır. Bütün praktik bacarıqların yerinə yetirilməsində məqsəd biliklərin möhkəmliyini, davamlığını artırmağa xidmət göstərməkdən ibarət olur. Praktik əhəmiyyət daşıyan, bacarıq, vərdiş və qabiliyyətlər arxa plana keçir, fənnin elmi potensialı artır, məlumatlılıq səviyyəsi çoxalır. Şagirdlər özlərinə praktik cəhətdən lazım olmayan fundamental bilikləri öyrənmək məcburiyyətində qalırlar. Belə kurikulumlardan daha çox ixtisaslar, təmayüllər üzrə təhsilalma prosesində istifadə olunur. Eyni zamanda onlara ali təhsilin bakalavr və magistr pillələrində məzmunun formalaşdırılması, müxtəlif elm sahələrinə aid fənlərin məzmununun müəyyənləşdirilməsi zamanı müraciət edilir. **Şəxsiyyətyönümlü kurikulumlar** bilavasitə həyati bacarıq və vərdişlərə üstünlük verilməsi ilə fərqlənir. Bu kurikuluma görə insanın gələcək həyat fəaliyyətində lazım olacaq praktik bacarıq və vərdişlər əhatə edilir, onun əqli fəaliyyətlə bağlı qabiliyyətlərinin formalaşması ön plana çəkilir. Şəxsiyyətyönümlü kurikulumlar inteqrativ məzmunu ilə seçilir. Oradakı fənlərin adlandırılmasında, məzmunun müəyyənləşdirilməsində şəxsiyyətin formalaşması üçün lazım olan tələblər əsas götürülür. Kurikulumların inteqrativ məzmunda hazırlanması onun bir neçə cəhətdən keyfiyyətinin yüksəlməsinə təsir göstərir. **Birincisi,** fənlərin inteqrasiyası onların saylarının azalması ilə nəticələnir. Məzmunca yaxın fənlər sintez edilir. **İkincisi,** fənlərin inteqrasiyası həftəlik saatların minimum səviyyəyə endirilməsinə imkan yaradır. Bu isə təlim yükünün, məşğələlərin sayının azalmasına gətirib çıxarır. **Üçüncüsü,** şagirdlərin həyati əhəmiyyəti olan bilik, bacarıq və vərdişlər qazanmalarına, onların şəxsiyyətinin formalaşması üçün ən zəruri paktik işlərin həyata keçirilməsinə imkan yaranır. Bütün bunlar bütövlükdə təhsilin humanist prinsip əsasında qurulmasına təminat verir. Azərbaycanda kurikulumlara ciddi konseptual bir sənəd kimi yanaşılır. Onun fənn üzrə bütün fəaliyyətləri istiqamətləndirə biləcək bir sənəd olması vacib hesab edilir. Ona görə də orada ilkin olaraq fənnin məzmununa yer ayrılır. Şagirdlərin əldə edəcəkləri nəticələr təhsil pillələri və siniflər üzrə müəyyənləşdirilir. Onlar zəruri məzmun standartları kimi kurikulumlara daxil edilir. Şagirdlərin, daha geniş mənada, məktəbin nailiyyətlərinin müəyyən olunmasında onlar əsas vasitə kimi çıxış edir. Kurikulumlar hazırlanarkən, məzmuna uyğun müvafiq strategiyaların müəyyən olunmasına diqqət yetirilir. Gözlənilən nəticələrin daha uğurlu əldə olunması baxımından bu, əhəmiyyətli hesab edilir. Ümumiyyətlə, dünya ölkələrinin təcrübəsində qiymətləndirmə məsələlərinin kurikulumlarda əhatə olunmasına xüsusi diqqət yetirilir. Ona nailiyyətlərin obyektiv və real qiymətləndirilməsi vasitəsi kimi baxılır. Hər bir fənn kurikulumunda sonuncu bölmə kimi təqdim olunan qiymətləndirmə hissəsi mahiyyət etibarilə Azərbaycan təhsilində yeni yanaşma tərzidir. Bu sistemdə qiymətləndirmənin müxtəlif növləri, formaları və vasitələrinin özünəməxsusluğu nəzərə alınır. Fənn kurikulumları bir sıra səciyyəvi xüsusiyyətlərə malikdir.

1. Fənn kurikulumları nəticəyönümlü xarakterə malikdir. Bu xüsusiyyət onu əvvəlki proqramlardan kəskin şəkildə fərqləndirir. Nəticəyönümlülük müasir kurikulumların hazırlanmasında nəzərə alınan mühüm didaktik prinsiplərdən biri hesab edilir. Təlim prosesində əldə olunacaq nəticələrin əvvəlcədən müəyyən edilməsi və onun məzmuna gətirilməsi bu prinsipin başlıca cəhətlərindən biri kimi dəyərləndirilir. Nəticəyönümlülüyün olması, ilk növbədə, təlim fəaliyyətlərinə əsaslanır, bütövlükdə təlim prosesinin mahiyyətini təşkil edən son nəticəni görməyə imkan verir.

2. Fənn kurikulumları şagirdyönümlülüyü ilə seçilən sənəddir. Fənn kurikulumlarında öz əksini tapan bütün nəticələr şagirdlərə, onların inkişafının izlənməsinə yönəldilmişdir. Fənnin ümumi məsələlərindən biri kimi məqsəd və vəzifələrin belə müəyyənləşdirilməsində şagird şəxsiyyətinin formalaşması və inkişafı diqqət mərkəzində saxlanılmışdır. Onların sinifdən-sinfə, bir təhsil pilləsindən digərinə keçməsinin tənzimlənməsi, inkişafının istiqamətləndirilməsi ön planda saxlanılmışdır.

3. Fənn kurikulumları konseptual sənəddir. "Azərbaycan respublikasında ümumi təhsilin Konsepsiyası (Milli Kurikulumu)" sənədindəki müddəalar respublikada hər hansı fənn üzrə fəaliyyətlər sistemini ümumiləşdirmək baxımından konseptual xarakter daşıyır. Ona görə də fənn kurikulumları öz növbələrində həm də çərçivə sənədi hesab edilir. Ondan sonra hazırlanacaq məktəb və sinif kurikulumlarının ümumi prinsiplərini əks etdirir. Fənn kurikulumları hər bir fənn üzrə məqsəd, vəzifə, məzmun, texnologiya və qiymətləndirmə məsələlərini əhatə etməklə çoxçeşidli iş parametrlərini əlaqəli şəkildə ümumiləşdirir.

4. Fənn kurikulumları inteqrativ xarakter daşıyır. Bu, ilk növbədə, onun ümumtəhsil məktəbləri üçün hazırlanması və şagird şəxsiyyətinin formalaşmasına imkan yaratması, şagirdlərdə həyati bacarıqların formalaşdırılması, onların davamlı fəaliyyət üçün hazırlanması ilə bağlıdır. Ona görə də kurikulumlarda əks olunmuş təlim nəticələri (təlim standartları) biri digərini tamamlamaq, möhkəmləndirmək, davam etdirmək baxımından elə ardıcıllıqla verilir ki, onların vasitəsilə şagird şəxsiyyətinin formalaşmasını və inkişafını izləmək mümkün olur. Bu əlaqələr məzmun və istiqamətinə görə iki yerə ayrılır: **şaquli inteqrasiya, üfüqi inteqrasiya.** Şaquli inteqrasiya daha çox fənnin siniflər və mərhələlər arasındakı əlaqəsini, üfüqi isə müxtəlif, lakin uyğun gələn fənlərin əlaqəsini ehtiva edir. Bütün hallarda şagirdlərin inteqrativ standartlar əsasında ölçülə bilən bacarıqlara yiyələnmələri diqqət mərkəzində saxlanılır.

5. Fənn kurikulumları qabaqlayıcı xarakter daşıyır. Bu, onun konseptuallığından irəli gəlir. Kurikulumlar bütün təlim nəticələrini əks etdirməklə sonrakı nailiyyətləri fərz etməyə imkan yaradır. Öyrənmə prosesində əldə edilən nailiyyətin hansı səviyyədə olmasını müəyyənləşdirmək üçün şərait əmələ gəlir. Bəzən yeni kurikulumların izahedici xarakterə malik olduğu göstərilir. Təbii ki, belə bir yanaşma yeni kurikulumların nəticəyönümlü xarakterini, onun qabaqlayıcı funksiyasını zəiflədir.

6. Təhsil geniş həcmli kateqoriyadır. Onun bütün növləri və formaları bu kateqoriyada cəmləşir. Ümumi təhsil, ibtidai təhsil, natamam orta təhsil, texniki peşə təhsili, orta ixtisas təhsili, ali təhsil, fasiləsiz təhsil, təkmilləşdirmə təhsili, dini təhsil, özünü təhsil və s. təhsil kateqoriyasının məzmununa aiddir. Peşə-ixtisas təhsili ictimai fəaliyyətin müəyyən sahəsində işləmək üçün aşağı, orta və ya ali dərəcəli mütəxəssislərin hazırlanmasına xidmət edən sistemləşdirilmiş biliklərin, bacarıq və vərdişlərin, habelə mənəvi keyfiyyətlərin məcmusudur. Ümumi təhsil məfhumu ibtidai təhsil, natamam orta təhsil və ümumi orta təhsil məfhumlarını əhatə edir. Azərbaycanda məktəbyaşlı oğlan və qızlar ümumi orta təhsilə cəlb olunur. Ümumi orta təhsil icbaridir. 1990-cı ildən respublikamızda ümumi təhsilin məzmunu iki qrup dəyərləri əhatə edir: Milli dəyərlər və ümumbəşəri dəyərlər. Milli dəyərlər də öz növbəsində iki qrupa ayrılır: respublika üçün səciyyəvi olan dəyərlər və bölgə dəyərləri. Bütün ölkələrə aid olanlar ümumbəşəri dəyərlər, ölkəmiz üçün səciyyəvi olan bölgə dəyərləri isə milli dəyərlər adlanır. Ümumi orta təhsilin, yaxud orta təhsilin və ya ali təhsilin hər birinin ayrılıqda xeyli növləri vardır. Məsələn, yalnız texniki ali məktəblərdə 200-dən artıq ixtisaslar üzrə mütəxəssislər hazırlanır. Azərbaycan Respublikasında formal, qeyri-formal, informal təhsil formaları tətbiq olunur.

- formal təhsil - dövlət təhsil sənədinin verilməsi ilə başa çatan təhsil formasıdır;
- qeyri-formal təhsil - müxtəlif kurslarda, dərnəklərdə və fərdi məşğələlərdə əldə edilən və dövlət təhsil sənədinin verilməsi ilə müşayiət olunmayan təhsil formasıdır.
- informal təhsil - özünütəhsil yolu ilə biliklərə yiyələnmənin formasıdır.

Formal təhsilin təşkili qaydaları müvafiq icra hakimiyyəti orqanı tərəfindən müəyyən edilir. Azərbaycan Respublikasında **əyani, qiyabi, distant** (məsafədən), **sərbəst** təhsilalma formaları müəyyən olunmuşdur və təhsilalma formaları çərçivəsində evdə təhsil və fərdi təhsil təşkil oluna bilər. **Fərdi** təhsil - müxtəlif səbəblərdən uzun müddət təhsildən kənarda qalmış şəxslər, habelə müəyən bir sahə üzrə xüsusi istedadı ilə fərqlənən şagirdlər üçün tətbiq edilən təhsil formasıdır. **Evdə təhsil** müvafiq təhsil proqramlarına uyğun olaraq ümumi təhsilin evdə təşkili formasıdır. Zəruri hallarda, müasir təhsil texnologiyalarından istifadə etməklə müvafiq icra hakimiyyəti orqanı tərəfindən müəyyən edilmiş qaydada digər təhsilalma formaları da tətbiq edilə bilər.

7. Təhsil haqqında Azərbaycan Respublikasının Qanunu vətəndaşların Azərbaycan Respublikası Konstitusiyasında təsbit olunmuş təhsil hüququnun təmin edilməsi sahəsində dövlət siyasətinin əsas prinsiplərini və təhsil fəaliyyətinin tənzimlənməsinin ümumi şərtlərini müəyyən edir, təhsilin ayrı-ayrı pillələri üzrə müvafiq qanunların və digər normativ hüquqi aktların qəbul edilməsində baza rolunu oynayır. Azərbaycan Respublikasında təhsil dünyəvi və fasiləsiz xarakter daşımaqla, vətəndaşın, cəmiyyətin və dövlətin maraqlarını əks etdirən strateji əhəmiyyətli prioritet fəaliyyət sahəsidir. Azərbaycan Respublikasında təhsil insan hüquqları haqqında beynəlxalq konvensiyalara və Azərbaycan Respublikasının tərəfdar çıxdığı digər beynəlxalq müqavilələrə əsaslanır, təhsil sahəsində milli-

mənəvi və ümumbəşəri dəyərlərin prioritetliyi əsasında dünya təhsil sisteminə inteqrasiya olunaraq inkişaf edir. Qanun 6 fəsil, 47 maddədən ibarətdir:

I «Ümumi müddəalar» adlanan *birinci fəsildə* əsas anlayışlar, təhsil sahəsində Azərbaycan Respublikasının qanunvericiliyi, təhsil sahəsində dövlət siyasəti, təhsilin əsas məqsədi, təhsildə fəaliyyət prinsipləri, vətəndaşların təhsil hüquqları, dövlət təhsil standartları, təlim dili və digər məsələlər şərh olunur.

İkinci fəsil təhsil sisteminin mahiyyətini və məzmununu işıqlandırır.

Üçüncü fəsildə təhsil sisteminin idarə olunması təhsil subyektlərinin hüquqları, vəzifələri və sosial müdafiəsiməsələlərindən danışılır

Dördüncü fəsil təhsilin iqtisadiyyatından

Beşinci fəsildə təhsil sahəsində beynəlxalq əməkdaşlıqdan

Altıncı fəsildə isə keçid və yekun müddəalardan bəhs edilir.

VI Mövzu: Təhsil sistemi və onun prinsipləri
Plan:

1.Təhsil sistemi məhfumu.
2. Respublikamızda təhsil sisteminin inkişaf mərhələləri
3. Azərbaycanda fasiləsiz təhsil sistemi.
4. Azərbaycanda fasiləsiz təhsil sisteminin prinsipləri.

Ədəbiyyat:

1. N. Kazımov "Məktəb pedaqogikası" Bakı 2009, səh.106-117
2. A. Abbasov, H. Əlizadə "Pedaqogika" Bakı 2010, səh 88-95
3. Qasımova L.N., Mahmudova R.M. Pedaqogika: Mühazirə kursu, bakı, 2003, səh.135-156
4. Sadıqov F.B. Pedaqogika (Dərs vəsaiti). Bakı, 2006, səh 94-108

1. Bu anlayış özü ədəbiyyatda müxtəlif formada işlənmişdir: "maarif sistemi", "xalq maarifi sistemi", "təhsil sistemi", "xalq təhsili sistemi", "dövlət təhsil sistemi". Müxtəliflik onunla izah edilir ki, ölkənin inkişafı ərzində tədris müəssisələri başqa-başqa idarə və nazirliklərin tabeliyində fəaliyyət göstərmişdir. Müasir dövrdə maarif nazirliyi ali və orta ixtisas təhsili nazirliyi və texniki peşə təhsili komitəsi bir nazirlikdə birləşsə də, bəzi başqa nazirliklərin tabeliyində olan tədris müəssisələri də vardır. Tədris müəssisələrinin hazırkı yerləşmə və idarəolunma vəziyyəti nəzərə alınarsa, "təhsil sistemi" anlayışının işlənilməsi məqsədəuyğun sayılır . Təhsil sistemi anlayışını üç əsas əlamət səciyyələndirir. **Birinci əlamət** təhsil sisteminin konkret ölkə ilə bağlılığıdır. Hər ölkənin özünəməxsus, özünün sosial-iqtisadi və mədəni-siyasi vəziyyətinə uyğun gələn təhsil sistemi vardır. **İkinci əlamət** tədris müəssisə-lərini nəzərdə tutur. Bu və ya digər ölkədə mövcud olan təhsil sistemi təhsil müəssisələri arasında qarşılıqlı əlaqələrin mövcudluğuna işarədir. Mövcud tədris müəssisələri bu cür əlaqələr sa-yəsində sistem əmələ gətirir. Göstərilən əlamətlərə istinad edərək, təhsil sistemi anlayışına belə tərif vermək olar: bu və ya digər ölkədə qarşılıqlı əlaqə şəraitində fəaliyyət göstərən tədris müəssisələrinin məcmusu təhsil sistemidir. Təhsil sistemi ölkənin iqtisadi- siyasi və mədəni səviyyəsi ilə əlaqədar təşəkkül tapır və inkişaf edir. Təhsil sistemləri tam eyniyyət təşkil edən ölkələr yoxdur. Nəinki yüksək dərəcədə inkişaf etmiş ölkələrin, hətta inkişafa qədəm qoymuş ölkələrin təhsil sistemləri də bir-birindən fərqlənir. Bu fərqin səbəbi həmin ölkələrdə həyata ke-çirilən ictimai-iqtisadi siyasətin və mədəni inkişafın müxtəlifliyidir. İctimai-iqtisadi quruluşun dəyişməsi və inkişafı ilə əlaqədar təşəkkül tapan və formalaşan təhsil sistemi öz növbəsində cəmiyyətin sonrakı inkişafına, sosial-iqtisadi və mədəni inkişafa təkan verir. Cəmiyyətin necəliyi, mənəvi sərvətin zənginlik dərəcəsi müəyyən mənada təhsil sisteminin necəliyindən asılıdır. Nəzərə alınmalıdır ki, cəmiyyətdə sosial-iqtisadi həyat dəyişdikcə təhsil sistemi də vaxtaşırı dəyişir. Təhsil sisteminə aşağıdakılar daxildir:

- bütün təhsil müəssisələri, təlim-tərbiyə prosesi ilə məşğul olan və təhsil xidmətləri göstərən digər qurumlar, təhsil fəaliyyətini və onun inkişafını təmin

edən elmi tədqiqat institutları və informasiya mərkəzləri, layihə, istehsal, kliniki, ictimai iaşə, tibbi-profilaktik və əczaçılıq strukturları, idman, istirahət və sağlamlıq kompleksləri, kampuslar, mədəni-maarif müəssisələri və təşkilatları, kitabxanalar, yataqxanalar, düşərgələr və digər infrastruktur obyektləri;
- təhsili idarəetmə orqanları və onların tabeliyində fəaliyyət göstərən müəssisə və təşkilatlar;
- təhsil sahəsində fəaliyyət göstərən qeyri-hökumət təşkilatları, assosiasiyalar, cəmiyyətlər, elmi-metodik şuralar və digər qurumlar. **Təhsil sistemi** – *hakimiyyət orqanlarının rəhbərliyi ilə ölkə daxilində qarşılıqlı asılılıq və ardıcıllıqla fəaliyyət göstərən təhsil-tərbiyə müəssisələrinin kompleksindən ibarət mürəkkəb bir təsisatdır*.

Təhsil, tərbiyə və inkişaf kateqoriyaları bir-birilə vəhdətdə təhsil sistemi daxilində həyata keçirilir. Bu sistem mürəkkəb bir qurum təşkil edərək insanın şəxsi və ictimai həyata hazırlığını təmin edir. Təhsil sisteminin bir sıra özünəməxsus əlamətləri var. Bunlar aşağıdakılardır:

- təhsil sistemi hər bir xalqın milli xüsusiyyətləri nəzərə alınmaqla iqtisadi, siyasi, elmi, texniki, mədəni inkişaf səviyyəsinə uyğun qurulur, cəmiyyətin və dövlətin mənafeyinə xidmət edir;
- təhsil sistemi ölkə daxilində mövcud olan bütün təhsil-tərbiyə müəssisələrini əhatə edir və onların qarşılıqlı əlaqə və asılılıqda fəaliyyətini təmin edir;
- təhsil sistemi idarə olunan mürəkkəb və dinamik qurumdur;
- təhsil sistemi Təhsil Qanunu ilə təsdiq olunur;
- təhsil sistemi cəmiyyət üzvlərinin milli mənlik şüurunun, intellektual və emosional sferalarını inkişaf etdirir, onların əməyə, ictimai fəaliyyətə, şəxsi həyata hazırlığını təmin edir;
- təhsil tendensiyalarına verilən tələblər dövlətin təhsil sahəsindəki strategiyası ilə müəyyənləşdirilir;
- təhsil sistemi təhsilin məzmununun müasir standartlara uyğun modernləşdirilməsini təmin edir;
- təhsil standartı yaratmaq və tətbiq etməklə dövlət özünün təhsil sistemi üzərində rəhbəredici rolunu həyata keçirir.

Təhsil sistemi üstqurum hadisəsidir. Bu səbəbdən də hər bir ölkənin milli kaloriti, iqtisadi və ictimai quruluşuna müvafiq təhsil sistemi vardır və dövlət tərəfindən müəyyən edilmiş prinsiplərə əsaslanır. Buna görədir ki, iqtisadi, siyasi və mədəni inkişafı müxtəlif olan ölkələrin təhsil sistemləri biri-birindən fərqlənir. Bu müxtəliflikdən asılı olmayaraq, təhsil sistemlərinin hamısına xas olan ümumi cəhətləri vardır. Hansı ölkədə yerləşməsindən asılı olmayaraq, vətəndaşların şəxsiyyət kimi inkişafını təmin etməsi, sosial-ictimai həyata hazırlaması, fəal həyat mövqeyi formalaşdırması bütün təhsil sistemlərinə xas olan keyfiyyətdir.

Azad, müstəqil, demokratik respublikamızda ***təhsil sisteminin məqsədi*** – *dövlət təhsil standartlarına uyğun biliyə, bacarığa, praktik hazırlığa, mütərəqqi dünyagörüşünə malik olan, xalqın milli, mənəvi, mədəni dəyərlərinə və ümumbəşəri dəyərlərə dərindən yiyələnən, Azərbaycan xalqının azadlıq amalına,*

demokratik ideyalarına, insan hüquqlarına hörmət edən, ölkəmizin hərbi müdafiəsinə hər an hazır olan, onun inkişaf etmiş dünya ölkələri sırasına çıxması üçün bilik, qüvvə və imkanlarını əsirgəməyən, dünyanın hansı yerində olmasından asılı olmayaraq, vətən üçün yaşayan və çalışan, müstəqil və yaradıcı, azad, demokratik vətəndaşlar tərbiyə etməkdir.

2. Azərbaycanda təhsil sistemi vahiddir və bütün tədris müəssisələri arasında qarşılıqlı əlaqə, vəhdət, ardıcıllıq mövcuddur. Bu ardıcıllıq təhsilin müxtəlif pillələri arasında daha aydın şəkildə təzahür edir və təhsil sistemində fasiləsizliyi təmin edir.

Fasiləsiz təhsil sistemi *bütün tip tədris müəssisələrini, ixtisasartırma və ixtisasdəyişmə təhsilini, özünütəhsili əhatə edir.*

Fasiləsiz təhsil – təhsil sisteminin bir mərhələsindən digərinə maneəsiz keçmək imkanında və hər bir vətəndaşın ömrü boyu təkmilləşməsinin zəruriliyində ifadə olunur.

Respublikamızda fasiləsiz təhsil sistemi ailə tərbiyəsi zəminində qurulur. Məktəbəqədər tərbiyə müəssisələri – *körpələr evi; körpələr evi-uşaq bağçası; uşaq bağçası; əqli və fiziki cəhətdən qüsurlu uşaqlar üçün məktəbəqədər tərbiyə müəssisələri; məktəb-uşaq bağçası* fasiləsiz təhsil sisteminin ilk pilləsidir.

Məktəbəqədər tərbiyə- müəssisələrində uşaqların fiziki və psixi sağlamlıqları təmin edilir, şəxsiyyətləri ahəngdar surətdə inkişaf etdirilir, normal həyat tərzi üçün şərait yaradılır, davranışlarında özünü göstərən çatışmayan cəhətlər, nöqsanlar korreksiya edilir, ümumi təhsilə hazırlanır.

Ümumi təhsil *– icbari olduğundan fasiləsiz təhsil sistemində baza mərhələsini təşkil edir.* Üç pillədən (I-IV sinifləri əhatə edən – ibtidai təhsil, V-IX sinifləri əhatə edən – natamam orta təhsil, X-XI (XII) sinifləri əhatə edən – orta təhsil) ibarət olan orta ümumi təhsil müəssisələri şagirdlərin meyl və maraqlarını, fərdi psixoloji xüsusiyyətlərini nəzərə alaraq onlara elmlərin əsaslarını öyrədir, fiziki və intellektual inkişafını təmin edir, şəxsiyyətini formalaşdırır, şüurlu surətdə peşə seçməyə istiqamətləndirir.

Peşə təhsili *– ölkə iqtisadiyyatının müxtəlif sahələri üçün ixtisaslı peşə sahibləri hazırlayır*. Natamam orta təhsil, yaxud orta ümumi təhsil bazasında təşkil olunur.

Orta ixtisas təhsili *– natamam orta, ümumi orta təhsil bazasında təşkil olunur (liseylər, kolleclər, gimnaziyalar və s.) və ölkə iqtisadiyyatının müxtəlif sahələri üçün orta ixtisaslı mütəxəssislər yetişdirir.*

Ali təhsil – ümumi orta təhsil, peşə təhsili, yaxud orta ixtisas təhsili bazasında qurulur. Ali təhsil universitetlərdə, institutlarda, akademiyalarda, konservatoriyalarda, ali hərbi məktəblərdə həyata keçirilir. Ali məktəblər dövlət tərəfindən və habelə, müvafiq icazələrlə, özəl qaydada açılır.

Ali təhsilin əsas məqsədi respublika iqtisadiyyatının, ictimai və mədəni həyatının müxtəlif sahələri üçün yüksək ixtisaslı, kamil mütəxəssislər hazırlamaqdır. Ali məktəblərdə təhsil əyani, qiyabi, eksternat (latınca *externius* –

xarici, kənar deməkdir. Təhsil müəssisəsində bilavasitə oxumayan şəxslərin burada keçilən təhsil kursu üzrə imtahan verməsi sistemi) formada reallaşdırılır.

Ali məktəbin fəaliyyət istiqamətləri aşağıdakılardır:

- dərin elmi biliyə, mütərəqqi dünyagörüşünə, mükəmməl ixtisas hazırlığına, yüksək erudisiyaya, mədəniyyətə malik vətəndaşlar yetişdirmək;
- müxtəlif dərəcələrdən olan ali təhsilli mütəxəssislər hazırlamaq;
- gəncləri elmi axtarışlara yönəltmək, onlarda təlim-idrak motivlərini formalaşdırmaq;
- elmi-metodik ədəbiyyat, dərslik və tədris vəsaitləri hazırlamaq;
- dövlət, müəssisə və ya müvafiq təşkilatların sifarişləri ilə kadr hazırlamaq üçün müqavilə bağlamaq;
- elmi-pedaqoji və elmi kadrların attestasiyasını keçirmək;
- ixtisasartırma və kadrların yenidən ixtisaslaşmasını təmin etmək;
- xarici ölkələrin ali məktəbləri ilə əlaqə yaratmaq və s.

Ali təhsil müəssisələri elmi-pedaqoji potensialı, maddi-texniki imkanları və təmayüldən asılı olaraq birpilləli (bakalavr), ikipilləli (magistratura), üçpilləli (doktorantura) təhsil verə bilər. Elə ali məktəblər var ki, onlar yalnız bir pillədən ibarətdir və yüksək ixtisaslı mütəxəssis kadrlar hazırlayır (məsələn, Azərbaycan Dövlət Tibb Universiteti, Ali Hərbi Məktəb və s.).

Birpilləli ali məktəblərdə müəyyən peşə istiqaməti və ya konkret ixtisaslar üzrə ali təhsilli mütəxəssislər hazırlanır. Həmin pillənin məzunları ali təhsilli mütəxəssis kimi dövlət orqanlarında, digər idarə, müəssisə və təşkilatlarda əmək fəaliyyətinə başlaya bilər, yaxud müsabiqə yolu ilə istiqamət əsasında ixtisaslaşmalar üzrə ali təhsili davam etdirə bilərlər.

Magistraturada daha dərin ixtisaslaşma aparılmaqla, elmi-tədqiqatçılıq bacarıqları formalaşdırılır. Magistraturanı başa vurduqdan sonra müdavimlər universitet və institutlarda yaradılmış Elmi Şuranın qərarı ilə «magistr» dərəcəsi alır. Magistr dərəcəli mütəxəssislər ali məktəbin bakalavr pilləsində orta ixtisas məktəblərində elmi-tədqiqat mərkəzlərində, dövlət orqanlarında işləyə bilərlər.

Magistratura pilləsində xüsusi elmi hazırlıq səviyyəsi, tədqiqatçılıq bacarıqları ilə fərqlənən məzunlar *İxtisaslaşdırılmış Elmi Şuranın* qərarı ilə üçüncü pillədə – doktoranturada saxlanmağa məsləhət bilinir. Və müvafiq imtahanlardan sonra aspiranturaya (doktoranturaya), adyunkturaya qəbul edilir. Doktoranturanı başa vurmuş şəxs İxtisaslaşdırılmış Elmi Şurada doktorluq dissertasiyası müdafiə edir. «Doktor» elmi dərəcəsi almış mütəxəssis ali məktəbin «magistratura» pilləsində, elmi-tədqiqat mərkəzlərində, müxtəlif pilləli ali təhsil müəssisələrində fəaliyyət göstərə bilər.

İxtisasartırma təhsili təkmilləşdirmə institutlarında və kurslarında, habelə, bəzi ali məktəblərin nəzdində təşkil olunur.

Sərbəst təhsil (***özünütəhsil***) insanın müstəqil surətdə öz üzərində işləməsi, müxtəlif vasitələrlə (bədii və elmi əsərlər, dövri mətbuat, radio, televiziya, kino, teatr, müasir texniki vasitələr və s.) öz mədəni səviyyəsini artırması, görüş dairəsini genişləndirməsi deməkdir.

3. Azərbaycanda təhsil sistemi dövlətin təhsil siyasətinin prinsipləri əsasında fəaliyyət göstərir. Bu prinsiplər Təhsil Qanununda öz əksini tapmışdır. Azərbaycan Respublikasının təhsil sistemi öz işini bu prinsiplər əsasında qurur.

- ***Hüquqi baxımdan hamının dövlət standartları çərçivəsində təhsil almaq imkanlarına malik olması***

Respublikamızda təhsil almaq sahəsində heç bir məhdudiyyət yoxdur və hər bir vətəndaşın təhsil almaq hüququ vardır. Təhsil – dövlət standartlarına uyğun olaraq reallaşdırılır.

Dini mənsubiyyətindən, sosial vəziyyətindən, dilindən, yaşından asılı olmayaraq hamının təhsil almaq hüququ vardır. Hər kəs təhsil müəssisəsini, təhsilin formasını, təlim dilini seçməkdə azaddır.

- ***Təhsilin humanist xarakteri***

Bu prinsipin tələbinə görə, təhsil prosesində öyrənənlərin maraq və meyilləri, fərdi imkanları, arzu və istəkləri nəzərə alınır, onlara şəxsi həyat və sosial fəaliyyətləri üçün zəruri bilik, bacarıq və vərdişlər verilir, təhsil dövlət hesabına reallaşdırılır, fasiləsiz təhsil və özünütəhsil üçün şərait yaradılır, təhsilin iştirakçıları arasında əməkdaşlıq təmin olunur, gənc nəslə milli və bəşəri keyfiyyətlər aşılanır.

Bir sözlə, təhsilin humanist xarakteri təhsilin məzmunundan tutmuş təşkilinə qədər təhsilin bütün komponent və altkomponentlərini əhatə edir.

- ***Milli, ümumbəşəri dəyərlərin, insan həyatı və sağlamlığının, şəxsiyyətin azad inkişafının üstün tutulması***

Bu prinsip respublikamızda təhsil sisteminin bəşəri dəyərləri ümumiləşdirilmiş formada özündə əks etdirməsində, gənc nəslin sağlam və ahəngdar inkişafı üçün hər cür şərait yaradılmasında, hər bir insanın öz istedad və qabiliyyətlərini istədiyi istiqamətdə inkişaf etdirmək hüququna malik olmasında, respublikamızda məktəbdənkənar tərbiyə müəssisələrinin geniş şəbəkəsinin fəaliyyət göstərməsində də təzahür edir.

- ***Təhsilin humanitarlaşdırılması***

Bu prinsip təhsil müəssisələrində humanitar fənlərə ayrılan saatların artırılmasında, məktəblərimizdə Azərbaycan xalqının mənəvi dəyərlərinin daha dərindən öyrənilməsində, gənc nəslin estetik tərbiyəsinə diqqət və qayğının yüksəlməsində, öyrədən və öyrənənlərin həmrəylik və əməkdaşlığının inkişaf etdirilməsində özünü göstərir.

- ***Təhsil sistemində vahidlik və varislik***

Təhsil sistemində vahidlik və varislik eyni tip tədris müəssisələrinin tədris planı və proqramlarının vahidliyində və dövlət standartlarına uyğun olmasında, cəmiyyətin bütün üzvlərinin təhsili üçün eyni şərait yaradılmasında, xalqımızın mənafeyinə xidmət etməsində ifadə olunur.

Təhsil sistemində varislik prinsipi onun tamlığını təmin edir və təhsil sisteminin pillələri arasındakı əlaqədə təzahür edir. Bu, o deməkdir ki, təhsil müəssisələrinin hər biri öz fəaliyyətini özündən əvvəlkinin fəaliyyəti əsasında qurur. Varislik, həmçinin, hər bir təhsil alanın ixtisası üzrə təhsilin sonrakı, daha yüksək

pilləsinə keçmək imkanının olmasında ifadə olunur. Nəticə etibarilə, təhsil sisteminin vahidliyi və tamlığı təmin olunur.

- ***Dövlət təlim-tərbiyə müəssisələrində təhsilin dünyəviliy***

Dünyəvilik prinsipi təhsil alanlara gerçəklik haqqında real, obyektiv, düzgün elmi biliklər verilməsinə əsaslanır.

- ***Təhsilin demokratikləşdirilməsi və dövlət-ictimai xarakter daşıması***

Bu prinsip cəmiyyətimizin üzvlərinin təlim dilini və təhsilin formasını seçməkdə sərbəst olmasında, təhsil alanların arzu və maraqlarına uyğun peşə-ixtisas seçməsində, öz istedad və qabiliyyətlərini təkmilləşdirmək imkanlarının olmasında, təhsilin keyfiyyətinin daim yüksəldilməsi istiqamətində iş aparılmasında, tədris-tərbiyə müəssisələrində özünüidarə orqanlarının yaradılmasında, tədris-tərbiyə müəssisələrində təlim-tərbiyə işlərinin müvafiq şuralar tərəfindən idarə olunmasında, hər bir məktəbin öz müəllimini seçmək hüququna malik olmasında, tədris-tərbiyə müəssisələrinin rəhbərləri, müəllimlər və təhsil alanlar arasında demokratik münasibətlərin qurulmasında, öyrənənlərin pedaqoji prosesin mərkəzinə qoyulmasında ifadə olunur. Bir sözlə, bu prinsip təhsil sisteminin demokratik əsaslar üzərində qurulmasını təmin edir.

Təhsilin demokratikləşdirilməsi dövlətin təhsillə bağlı irəli sürdüyü demokratik qanunlara riayət etmək əsasında reallaşdırılır.

- ***Təhsilin fərdiləşdirilməsi və diferensiallaşdırılması***

Təhsilin diferensiallaşdırılması təhsil alanların fərdi imkanları və psixoloji xüsusiyyətləri əsasında həyata keçirilir. Diferensiallaşdırma təhsilin, demək olar ki, bütün mərhələlərində özünü göstərir.

- ***Təhsil sisteminin açıqlığı***

Bu o deməkdir ki, Azərbaycanda dövlət orqanları ilə bərabər, ictimai təşkilatlar, kooperativlər, ayrı-ayrı vətəndaşlar təhsilin inkişafına yaxından kömək edir, onun yeniləşməsi və təkmilləşdirilməsi üçün şərait yaradır, tədris-tərbiyə müəssisələrinin normal fəaliyyət göstərməsinə himayədarlıq edir. Yeri gəlmişkən, onu da qeyd edək ki, təhsil üçün ayrılan maliyyə vəsaitinə vergi qoyulmur.

Hazırda Azərbaycan təhsil sistemində dünya standartlarına uyğun istiqamətdə ciddi islahatlar aparılır. Azərbaycanda təhsil islahatlarının reallaşdırılmasında ümummilli liderimiz H.Əliyevin böyük rolu olmuş, onun tərəfindən verilmiş «Azərbaycan Respublikasının təhsil sahəsində İslahat Proqramı» (1999-cu il) isə bu sahədə bütün konseptual göstərişləri özündə əks etdirmişdir. Proqramda respublikamızın təhsil sisteminin dünya standartlarına uyğunlaşdırılması, ümumtəhsil məktəbləri üçün dünya standartlarına uyğun proqram və dərsliklərin hazırlanması, ali məktəblərdə struktur və məzmun dəyişikliklərinin edilməsi, ali təhsil müəssisələrində çoxballı qiymətləndirmə sisteminə keçilməsi, təhsilin bütün sahələrində əsaslı islahatlar aparılması, respublikanın aparıcı ali məktəblərinə müstəqillik statusu verilməsi və digər fəaliyyət istiqamətləri müəyyənləşdirilmişdir.

7-ci mövzu: Təlim, onun başlıca məqsədi və vəzifələri

Plan:

1.Təlim prosesinin mahiyyəti və məzmunu.

2. Təlimin başlıca funksiyaları (vəzifələri): təhsilləndirici, tərbiyələndirici və inkişafetdirici.

3. Şagirdlərin təlim-idrak fəaliyyətinin psixoloji əsasları.

4. Mənimsəmə prosesinin quruluşu.

Ədəbiyyat:

1. Həsənov A.M., Ağayev Ə.Ə. Pedaqogika. Bakı, 2007

2. A. Abbasov "Pedaqogika" Bakı 2010;

3. Ə. Ağayev, Y. Talıbov, A. Eminov, İ. İsayev "Pedaqogika" Bakı 2006;

4. N. Kazımov "Məktəb pedaqogikası" Bakı 2009.

5. Sadıqov F. Pedaqogika. (Dərs vəsaiti). Bakı 2009

6. Ə. Paşayev, F. Rüstəmov "Pedaqogika" Bakı 2002;

1. Pedaqogika elmi, onun təlim kateqoriyası haqqında, bunların elmi-metodoloji əsasları barəsində çox yazılıb, çox deyilib. Buna dair bir çox müəlliflər dəyərli fikirlər irəli sürmüşlər. Təlimin mürəkkəb anlayış olduğu bəllidir. Bu da məlumdur ki, təlimin qarşısında təhsilləndirici, tərbiyələndirici, inkişafetdirici kimi başlıca vəzifələr durur. Deməli, o, şəxsiyyət və onun fəallığı ilə bilavasitə bağlıdır. Ona görə də, öncə bunu nəzərə alaq ki, şəxsiyyəti fəallaşdıran hər hansı bir fəaliyyət insanın dərk olunmuş məqsədi ilə tənzim edilən daxili (psixi) və xarici (fiziki) fəallığı ilə bilavasitə bağlıdır. Oyunu, təlimi və əməyi insan fəaliyyətinin əsas növləri sayırlar. Bu növlər içərisində təlim insana məxsus elə xüsusi fəaliyyət növüdür ki, o, insanın yalnız öz hərəkətlərini dərk olunan ideal məqsədlərilə tənzim etmək fəaliyyətinə yiyələnmiş olduqda mümkündür. Bunun üçün isə ilkin şərt uşaqlarda müəyyən bilik, bacarıq və vərdişlərin şüurlu mənimsənilməsi prosesidir. Lakin təlim insanı müxtəlif ictimai-faydalı fəaliyyət üçün zəruri olan bilik, bacarıq və vərdişlərlə silahlandırmaq prosesi olmaqla yanaşı insanda özünün psixi proseslərini idarə etmək, məqsədi naminə öz fəaliyyətini nizamlamaq və təcrübə seçmək, bunları istiqamətləndirmək bacarığının təşəkkülünə də bilavasitə kömək edir. Məktəb yaşında, əmək fəaliyyətinə hazırlanma mərhələsində təlim fəaliyyəti, xüsusilə mühüm əhəmiyyət kəsb edir. B.Q.Ananyevin sözləri ilə desək, "oyundan təlimə keçid, fəaliyyətin müxtəlif növlərinin növbələşməsi, cəmiyyətdə əməyə hazırlaşmaq və i.a. bu, eyni zamanda idrak fəaliyyəti subyektlərinin xassələrinin, cəmiyyətdə sosial mövqe-lərin, rolların dəyişməsi.... irəliləmələr mərhələsidir". Şübhə yoxdur ki, yaşlılar uşağın inkişafında ictimai təsirin fəal daşıyıcılarıdır, onlar uşağın fəaliyyətini təşkil edir, onları bəşəriyyətin ictimai təcrübəsi çərçivəsində mənimsəməyə yönəldirlər və bu yönəltmə o dərəcədə vacib əhəmiyyətə malikdir ki, bunu əsl təlim kimi də səciyyələndirirlər. Məsələn, professor A.V.Petrovskinin ümumi redaktorluğu ilə nəşr edilən "Ümumi psixologiya" kitabında oxuyuruq: "Uşağın fəaliyyət və davranışını bəşəriyyətin ictimai təcrübəsini mənimsəməyə yönəldən fəal proses təlim adlanır. Uşaq şəxsiyyətinin inkişafına təsir nöqteyi-nəzərdən götürüldükdə həmin proses tərbiyə

adlanır”. Təlim prosesi ilə uşağın inkişafı arasında daxili əlaqənin də mövcudluğunu pedaqoqlar, psixoloqlar dönə-dönə qeyd etmişlər. Doğrudan da, təlim prosesi yalnız şagirdlərin bilikləri əldə etməsinin, bacarıq və vərdişlərinin formalaşdırılmasının məqsədyönlü idarə olunması olmayıb, o eyni zamanda onların təfəkkürünün inkişafına istiqamətlənən əqli fəaliyyətlərinin idarə olunmasıdır. Təlim prosesində şagirdlər sonrakı mərhələdə müstəqil olaraq bilik əldə etmə qabiliyyətlərini inkişaf etdirə bilirlər, cisimlər və onlardan istifadə ətraf aləm və adamlarla münasibət qaydalarını və birgəyaşayış normalarını seçməyi, şəxsi mövqeyini müəyyənləşdirməyi, məqsədləri əsasında şəraiti dəyişdirməyi özündə saxlayan keyfiyyətlərə yiyələnirlər. Şagirdlərin psixi xüsusiyyətlərinin müxtəlif inkişaf pillələri pedaqoji prosesdə şərt kimi qəbul edilir. Düzgün qurulan təlim prosesi şagirdlərin potensial imkanlarından maksimum istifadə etmək işinə xidmət edir, onların fəaliyyətini stimullaşdırır, təşkil və tənzim edir, bununla da uşaqların inkişafına səmərəli təsir edir. Təlim prosesində fərdi fəallığın spesifik bir növü kimi şagirdlərin təlim fəaliyyəti fasiləsiz inkişaf edir. Uşaq məktəbə ilk dəfə qədəm qoyarkən, o, hələ təlim fəaliyyəti göstərməyi bacarmır, məhz təlim prosesində bu fəaliyyət növünü mənimsəyir. Təlim fəaliyyətinin özünəməxsus mürəkkəb strukturu vardır, o, məqsəd və motivlərlə xarakterizə olunur. Bu fəaliyyətdə şagird bilməlidir ki, nə edir, nə üçün edir, necə etməlidir, o, özünə nəzarət etməyi də, özünü qiymətləndirməyi də bacarmalıdır. Bu işdə kollektivin də rolu böyükdür. Çünki təlim prosesində şagirdlərin fəaliyyəti mənsub olduğu kollektivin təsirindən kənarda olmur. Burada şəxsiyyətlərarası münasibətlərin şəbəkəsi mövcuddur, həmin münasibətlər müəllimin pedaqoji təsiri ilə uşaq şəxsiyyətinin inkişafına istiqamətləndirilir. Təlim əməyinin düzgün təşkili və idarə olunması ilə şagirdlərin istehsal münasibətlərinə hazır olması üçün onların zəruri inkişafına şərait yaranır. Təlim prosesində hökmən uşağın yaş mərhələlərinin təbiəti, konkret ictimai-tarixi şəraitin ona təsiri nəzərə alınmalıdır. Bu prosesin müvəffəqiyyəti fəaliyyət aktlarının necə seçilməsindən və onların hansı ardıcıllıqla əvəz olunmasından ciddi şəkildə asılıdır, prosesin elmi-pedaqoji əsaslarla idarə olunması üçün bunu nəzərə almaq vacibdir. Elmi-pedaqoji idarəetmə dedikdə isə obyektiv qanunauyğunluqları dərk etmək, onardan istifadə etmək əsasında şagirdin təlim fəaliyyətinə şüurlu, məqsədyönlü təsir göstərmək nəzərdə tutulur. Bu proses qarşıya məqsəd qoyulması ilə başlanır və praktik nəticə əldə edilməsi ilə başa çatır. Bu məqsədə nail olduqda, yeni idarəetm dövriyyəsi, halqası kimi digər məqsəd irəli sürülür. Təlim prosesində müəlim idarəetmə funksiyalarını, başqa sözlə, o, aşağıdakı əməliyyatları yerinə yetirir: proqramın işlənib hazırlanması və qəbul edilməsi; təşkiletmə (qarşıya qoyulmuş proqram öz-özlüyündə təmin olunmur, ciddi təşkilati iş aparmaq vacibdir); tənzimetmə; uçot və nəzarət. Təlim prosesinin idarə olunması informasiya işinin yaxşı təşkil olunması ilə də sıx əlaqədardır. Belə ki, bu prosesdə informasiya-proqram işləyib hazırlamaq və qəbul etmək, habelə həmin proqramın yerinə yetirilməsinə aid fəaliyyətin təşkil edilməsi və tənzim olunması çox vacibdir. Başqa sözlə, təlimin səmərəliliyi yalnız optimal informasiya, qarşıya qoyulmuş vəzifələri yerinə yetirmək üçün zəruri və kifayət qədər informasiya olduqda təmin edilir. Məlumdur ki, təlimin məzmunundan söhbət gedəndə proqramlar mühüm əhəmiyyət kəsb edən vacub element sayılır. Təlim prosesində

istifadə olunan proqram sistemləşdirilmiş biliklərin, fəaliyyət üsullarının mənimsənilməsinə, ictimai-məhsuldar və əqli əməyə və birgəyaşayışa hazırlığa, fiziki və əxlaqi kamilləşməyə, başqa sözlə, hərtərəfli inkişafı arzu olunan (potensial imkanları nəzərə alınmaqla) şagird şəxsiyyətinin inkişafı ilə bağlı məqsədlərin reallaşdırılması ideyasını özündə saxlayır. Şagirdlərin intellektual qabiliyyətlərinin, elmi dünyagörüşünün formalaşmasında əxlaqi, estetik və fiziki keyfiyyətlərinin, onların fəaliyyətlərinin emosional-iradi cəhətlərinin inkişafını isti-qamətləndirmək proqramın əsas məziyyətlərindəndir. Təhsil elmi dünyagörüşün formalaşmasının çox mühüm şərtidir. Fəlsəfi ədəbiyyatda dünyagörüş insanın bütövlükdə dünyaya, özünün oradakı mövqeyinə olan baxışlarının ümumiləşdirilmiş sistemi kimi səciyyələndirilir. Elmi dünyagörüş insana təbiətin və cəmiyyətin inkişaf qanunları, öz həyatının məqsədi və mənası haqqında aydın təsəvvür verir. Təlim prosesi şagirdlərin dünyagörüşünün inkişafı probleminə istiqamətlənir, onlarda "şəxsiyyət azadlığı" kimi çox mühüm keyfiyyətin formalaşması şəraitini yaradır. Təlimin mahiyyəti haqqında yuxarıda dediyimiz qısa xülasədən bir daha aydın olur ki, pedaqogikanın vacib kateqoriyası olan təlim prosesi çox mürəkkəb prosesdir. Onun layihələşdirilməsi və həyata keçirilməsi yaradıcı fəaliyyətdir. Yuxarıda qeyd etdiyimiz kimi, bu prosesə baxışlarda fikir ayrılığı da yox deyildir. Məsələn, Krayevski pedaqoji mahiyyətinə görə təlimə öyrətmə və öyrənmə fəaliyyətlərinin vəhdəti, bir-birini nizamlaması, tamamlaması, şərtləndirməsi kimi baxır. M.A.Danilovun fikrincə isə təlim prosesi müəllim və onun rəhbərlik etdiyi şagirdlərin elə ardıcıl fəaliyyətlərinin məcmusundan ibarətdir ki, məktəblilərə bilik, bacarıq və vərdişlər sistemini şüurlu və möhkəm surətdə mənimsətməyə, bunun da nəticəsində onların idrak qüvvələrini inkişaf etdirməyə, onları zehni və fiziki əmək mədəniyyəti ilə silahlandırmağa, şagirdlərin dünyagö-rüşü və davranışının əsaslarını formalaşdırmağa yönəldilir . Yaxşı deyilmişdir, amma fikrimizcə, "bunun da nəticəsində" sözlərinin əvəzinə "bununla ayrılmaz şəkildə" sözlərinin işlədilməsi daha məqsədəuyğun olardı. Çünki, burada qarşılıqlı şərtlənmə mövcuddur. Təlim prosesi anlayışını daha yığcam şəkildə səciyyələndirən Y.K.Babanski yazır: "Ümumtəhsil məktəblərində təlim prosesi müəllim və şagirdlərin elə xüsusi təşkil olunan fəaliyyətidir ki, təhsil, tərbiyə və inkişaf vəzifələrinin həllinə yönəldilir". Burada təhsil, tərbiyə və inkişaf kimi üç vəzifənin bir-birindən ayrılmadan tərifə daxil edilməsi, təlim prosesinin çox vacib bir cəhətini vurğulayır. Təlim prosesində, doğrudan da təhsil, tərbiyə və inkişaf vəzifələri daxili vəhdətdə yerinə yetirilir. Bizim fikrimizcə, təlim prosesi təhsil-alma, tərbiyə və inkişaf proseslərinin daxili əlaqəsində mövcuddur, yəni təlim prosesi bu əlaqədə cərəyan edir. Lakin tərifdə "müəllim və şagirdlərin elə xüsusi təşkil olunan fəaliyyətidir" fikrinin açıqlanmasına ehtiyac vardır. Çünki orada müəllim və şagird fəaliyyətinin səciyyəsi və rolu bir qədər kölgədə qalır. Başqa bir müəllif - İ.Y.Lerner belə hesab edir ki, təlim prosesi şagirdin sosial təcrübənin müəyyən hissəsini mənimsəməsi üçün onun müəllimlə qarşılıqlı əlaqəyə girməsi aktlarının qanuni şəkildə bir-birini ardıcıllıqla əvəz etməsidir ki, bu zaman həm müəllimin, həm də şagirdin fəaliyyəti dəyişir, şagird yeni keyfiyyətlər kəsb edir. Burada, fikrimizcə, təlim prosesinin mahiyyəti daha yaxşı açılır, belə ki, qarşılıqlı əlaqəyə girən tərəflərin fəaliyyəti inkişafda götürülür. Bununla da, təlim prosesində

başqa komponentlərin də tərəflərin (müəllim və şagirdin) inkişafının tələblərinə uyğunlaşdırılması zərurəti diqqət mərkəzinə yönəldilir. Lakin burada bir şeylə razılaşmaq çətindir ki, təlim prosesinin pedaqoji mahiyyətinin mühüm cəhətini təşkil edən əlaqədə şagirdin fəaliyyətinə məhdudiyyət qoyulmur; bu əlaqə şagird tərəfindən yox, onun imkanlarının maksimum səfərbər olması əsasında qarşıya qoyulmuş məqsədlərlə tənzimlənən müəllimin çox gərgin əməyi nəticəsində mümkün olur, şagird sosial təcrübənin müəyyən hissəsini mənimsəməsi üçün müəllimlə qarşılıqlı əlaqəyə müəllim tərəfindən cəlb olunur. Məhz müəllimin pedaqoji təsiri ilə şagird təlim prosesində subyekt mövqeyinə yüksələ bilir. Təlimin mahiyyətinin mühüm cəhəti kimi bu nəzərə alınmalıdır. Təlim prosesi, onun mahiyyəti Azərbaycan pedaqoqlarının da diqqət mərkəzində olan problemdir, onların əsərlərində təlimdə müəllimin rolu daha ətraflı qeyd olunur, kölgədə qalmır. Bir neçə baxışa nəzər salaq. B.Əhmədov, A.Rzayev "Pedaqogikadan mühazirə konspektləri" kitabında təlim prosesinə belə bir tərif verir: "Təlim U-nun (müəllim nəzərdə tutulur) rəhbərliyi altında V-nin (söz, əyanilik, metodlar, təlim-tərbiyə materialı, ümumiyyətlə, müəllimin sərəncamında olanlar nəzərdə tutulur) tətbiqi ilə S-in (orta məktəb şagirdi nəzərdə tutulur) həyatı dərk etməsi, bilik, bacarıq və vərdişlərə yiyələnməsi prosesidir". Həmin kitabın 114-cü səhifəsində isə yazılmışdır: "*Təlim – müəllimin rəhbərliyi və müvafiq vasitələrin köməyi ilə şagirdin həyatı dərk etməsi prosesidir*". Buradan qarşıya sual çıxır: Bəs təlim prosesində şagirdin tərbiyə olunması onun (təlimin) mahiyyətinə daxil deyildirmi?.

Elə bilirik ki, təlim haqqında baxışlara dair gətirdiyimiz bu nümunələr deməyə kifayət qədər əsas verir ki, təlim prosesinin mahiyyətini, onun xarakterini səciyyələndirən müəyyən daxili, nisbətən davamlı təkrarlanan tərəfləri vardır. Fəlsəfi dildə desək, bu daxili, zəruri, təkrarlanan, davamlı əlaqələri həmin sistemin (təlim prosesinin) invariantları adlandıra bilərik. Bu invariantları dərk etmək, onları müəyyənləşdirmək, dərinliyinə varmaq həmin invariantlardan məqsədəuyğun surətdə istifadə etməyə imkan yaradır. Bu invariantları dərk edən müəllim öz praktik fəaliyyətində qarşısına daha düşünülmüş, elmi surətdə əsaslandırılmış məqsədlər qoyur. Bizə belə gəlir ki, təlim prosesinin daxili, nisbətən sabit cəhətləri əsasən aşağıdakılardır:

1. Təlim prosesi insanın sosial formalaşmasında (təbii ki, məktəb yaşı dövrü nəzərdə tutulur) xüsusi əhəmiyyətə malikdir. Təlim prosesi uşağın sosial formalaşmasına təsir edən xarici və daxili təsirlərlə vəhdətdədir. Təlim prosesi müstəqil yolla həyata keçirilən özünütərbiyə və özünütəhsil proseslərinin əsasında durur, pedaqoji ünsürlərə malik olan proseslərlə əlaqələnir və onda ictimai mühitin mənfi təsirlərinin aradan götürülməsi zərurəti nəzərə alınır.

2. Təlim prosesi pedaqoji prosesdir,onun əsas komponentləri müəllim və şagirddir. Müəllim təlim prosesində rəhbərlik etmə fəaliyyətinin subyektidir, onun fəaliyyəti xarici pedaqoji təsir funksiyasına malikdir, o stimullaşdırma, təşkiletmə və tənzimetmə tərkiblərindən ibarətdir, dərk olunmuş məqsədlə (təlimin məqsədi ilə) və əks-əlaqə faktları ilə tənzim olunur. Müəllimin özü və onun fəaliyyəti inkişafdadır, dəyişmədədir. Bu dəyişmə şagirdin özünün və fəaliyyətinin dəyişməsi ilə vəhdətdədir. Şagirdin fəaliyyəti idarə olunandır, bu fəaliyyət müəllimin pedaqoji təsirinin onun (şagirdin) daxili aləmi ilə transformasiyası vasitəsilə

şərtlənir. Şagirdin şəxsiyyətinin formalaşma tempi, xarakteri, istiqaməti bu fəaliyyətlə əlaqəlidir. Öyrətmə və öyrənmə fəaliyyətləri daxili əlaqədədir və vəhdət təşkil edir.

3. Düz və əks-əlaqə təlim prosesində əsasdır, daxili cəhətdir, bunsuz səmərəli idarəetmə mümkün deyildir. Müəllimin şagirdi fəaliyyətə cəlbetməsi qaydalarınının konkretləşdirilməsinin şərtlərindəndir. Təlimin digər komponentləri arasındakı əlaqə məqsəd, düz və əks-əlaqənin vasitəsi ilə müəyyənləşdirilir. Pedaqoji prosesdə düz və əks-əlaqə dəyişmədədir, inkişafdadır.

4. Təlim prosesi təhsil, tərbiyə və inkişaf prosesi ilə daxili əlaqədədir, burada ikinci dərəcəli əhəmiyyətə malik olan yoxdur.

5. Təlimin məqsədini konkret ictimai-tarixi şərait, bəşər mədəniyyətinin inkişaf səviyyəsinin dərk olunması, onun qorunub saxlanılması, inkişaf etdirilməsi təcrübəsinin verilməsinin nəzəriyyə və praktikası, uşağın sosial formalaşmasının qanunauyğunluqları müəyyən edir. Nəzərə alınır ki, bəşər mədəniyyətinin inkişaf səviyyəsi, onun dərk olunması, qorunub saxlanması və inkişaf etdirilməsi təcrübəsi cəmiyyətin insanın sosial formalaşmasına yönələn tələblərilə və ictimai münasibətlərlə vəhdət təşkil edir.

6. Təlim materialının məzmunu məqsədə və şagirdlərin imkanlarına əsasən konkretləşdirilir. Bu zaman onun zəruri bilik və bacarıqlara müvafiqliyi aparıcı ideyalara, nəzəri müddəaların öyrənilməsinə üstünlük verməklə gözlənilir.

7. Təlimin bütün komponentlərinin əlaqəsi onun nəticəsinin səmərəliliyinə təsir göstərir.

8. Təlim prosesinin hərəkətverici qüvvəsi təlimin gedişində irəli sürülən tədris və praktik vəzifələrlə şagirdlərin mövcud bilik, bacarıq və zehni inkişafının səviyyəsi arasında olan ziddiyyətlərlə bağlıdır.

9. Təlim prosesi xüsusi qaydada təşkil olunan kollektiv idrak fəaliyyətinin idarəolunması prosesdir. Məqsədin reallaşması şagirdin idrak fəaliyyətinin inkişaf dərəcəsindən asılıdır. Məqsədin həyata keçirilməsi üçün idrak motivlərinin formalaşması, ümumiləşmə ilə konkretləşdirmənin, reproduktiv fəaliyyətlə yaradıcı fəaliyyətin, nəzəri biliklərin əldə olunması ilə onların tətbiqi bacarıq və vərdişlərinin vəhdəti xüsusi əhəmiyyət kəsb edir.

10. Təlim prosesində müəllim öz pedaqoji təsiri ilə şagirdəri potensial imkanlarına uyğun (ondan maksimum istifadə olunması ilə) inkişaf dərəcəsində fəaliyyətə cəlb edir. Belə fəaliyyətə cəlbetmə aktları qanunauyğun (burada sosial formalaşmanın, idrakın, haqqında söhbət gedən prosesin qanunauyğunluqları nəzərdə tutulur) şəkildə bir-biri ilə əvəz olunur, hansı ki, bu, qarşıya qoyulmuş vəzifələrin reallaşmasını şərtləndirir.

Nəhayət, ümumiləşdirərək təlim prosesinə məqbul hesab etdiyimiz tərifi verək. **Orta ümumtəhsil məktəblərində təlim prosesi müəllimin rəhbərliyi altında şagirdlərin həyata hazırlanmasını sürətləndirmək məqsədilə onların bilik, bacarıq və vərdişlərini daha səmərəli təmin etməyə istiqamətləndirən elə pedaqoji prosesdir ki, burada şagirdlərin imkanlarına uyğun inkişaf dərəcəsində əqli, əxlaqi, psixi və əməli fəaliyyətə cəlbolun-ma aktları qanunauyğun şəkildə vəhdət halında həyata keçirilir.** Fikrimizcə, təlim prosesinə vermiş olduğumuz tərifdə onun pedaqoji, psixoloji, əxlaqi mahiyyəti öz əksini

tapmışdır. Tərifdə “pedaqoji proses” cins, “təlim prosesi” növ kimi qəbul olunmuşdur. Təlim prosesinin əsas komponenti müəllim və şagirdlər hesab olunmuşdur. Qarşıya qoyulmuş məqsəd göstərilmişdir. Şagirdlərin imkanlarına uyğun, inkişaf dərəcələri nəzərə alınmaqla əməli və zehni fəaliyyətə cəlb olunmaları xüsusi vur-ğulanmışdır. Müəllimin rəhbərliyi, pedaqoji təsiri, yönəldiciliyi ilə şagirdlərin fəaliyyətə cəlb edilməsi aktlarının bir-birini yalnız qanunauyğun şəkildə, yəni obyektiv olaraq əvəz etməsi faktına diqqət yönəldilir. Prosesin məqsədinin həyata keçməsi üçün əsas olaraq şagirdlərin təhsil, tərbiyə və inkişafdan ibarət tərkibdə olması vurğulanır.

Uşağın fəaliyyət və davranışını bəşəriyyətin ictimai təcrübəsini mənimsəməyə yönəldən fəal prosesin məktəbin vəzifələrinə müvafiq idarə olunması üçün onun qnoseoloji, məntiqi, psixoloji və pedaqoji əsaslarını müəyyənləşdirməyi, həmin əsaslarla idarəetmənin qanunauyğunluqlarını aşkarlamağı, inkişafın hərəkətverici qüvvəsi kimi əsas ziddiyyətləri seçməyi, onların əmələ gəlməsi və həll olunmasında pedaqoji təsirin vasitə, forma və metodlarının səmərəli şəkildə tətbiqi istiqamətlərinin nəzəriyyə və praktikasının işlənilməsini tələb edir.

Şübhə yoxdur ki, təcrübə uşağın fəaliyyəti nəticəsində mənimsənilir, onun inkişafı fəaliyətin nəticəsidir. Haqqında söhbət gedən fəal prosesə daxil olan uşağın fəaliyyətinin idarə olunmasının istiqamətləri obyektiv və subyektiv cəhətləri özündə ehtiva edir. İdarəedən şagirdin fəaliyyətinin obyektiv şəkildə mövcud olan tərəflərini görməli, məqsədəuyğun şəkildə onların vəhdətini nizamlamağa yönəlməli, şəraiti tənzimləməlidir. Şagirdin fəaliyyətində müxtəlif cəhətliliyin mövcud olduğu qiymətləndirilməli, əqli fəaliyyətin analitik və evristik məntiqlərinin vəhdətinə diqqət yönəldilməlidir.

“Təlim prosesi” anlayışına “sistem-struktur” baxımdan yanaşdıqda “mükəmməl sistem” və ya “bütöv sistem” anlayışlarını işlətməli oluruq. Pedaqogika nəzəriyyəsində təlimin müxtəlif sistemləri haqqında çox yazılmışdır, didaktlar tərəfindən bu və ya digər konsepsiyaya üstünlük verilməsini özündə ehtiva edən təlim sistemlərinin mövcudluğu göstərilir. Heç şübhə yoxdur ki, mükəmməl təlim sisteminin nəzəri və praktik əsaslarının işlənilməsi didaktikanın mərkəzi problemidir. Bizcə, təlim sisteminin mükəmməlliyi onun bəşər mədəniyyətinin zəruri hissəsinin şagirdlər tərəfindən mənimsənilməsinə imkan verən ən səmərəli yolları özündə saxlama səviyyəsi, başqa sözlə, şəxsiyyətin inkişafına edə biləcəyi sürətləndirici təsirin effektliliyi ilə xarakterizə oluna bilər; belə sistem təhsilin bütün səviyyələrini əhatə etməlidir, həm reproduktiv, həm də yaradıcı səviyyədə mənimsəmə isə yalnız əqli fəaliyyətin analitik və evrestik növlərinin məqsədəuyğun idarə olunması nəticəsində mümkündür. Biz belə hesab edirik ki, idrakın gerçəkliyi əksetdirmə qanunauyğunluqlarına, təlim prosesinin mahiyyətinə az-çox bələd olan hər bir kəs bu fikrə etiraz etməz. Odur ki, biz təlimin elə sistemini mükəmməl hesab edirik ki, o, özündə bir çox cəhət və keyfiyyətlərlə (altsistemlərdən ibarət olması, ayrıla bilən altsistemlərin qarşılıqlı əlaqəsini təyin edən xassənin olması, idrakın bütöv sisteminə uyğun qoyula bilməsi və s.) yanaşı, onun alqoritmik (analitik fəaliyyətin mühüm tərkibi olaraq) və evristik fəaliyyətin optimal nisbətini özündə ehtiva etmiş olsun. Mükəmməl təlim sistemi özünə nəzərən daha mükəmməl sistem olan pedaqoji prosesdə ehtiva olunur. Elə bu

səbəbə görə də, təlim sisteminin təbiətini açmaq üçün pedaqoji prosesin təbiətinə dayanmaq vacibdir. Unutmaq olmaz ki, böyük sistem ehtiva etdiyi kiçik sistemə nəzərən emercent xassələrə malik olur.

2. Təlim prosesi bir sıra funksiyaları yerinə yetirir:

1. Təhsilləndirici funksiya

2. Tərbiyəediciedici funksiya

3. İnkişafetdirici funksiya. Onlar kompleks şəklində çıxış edirlər. Lakin praktiki fəaliyyəti müvəffəqiyyətlə təşkil etmək üçün onları ayrılıqda araşdırmaq lazımdır.

Təlimin təhsilləndirici vəzifəsi. Təlimin təhsilverici funksiyası ondan ibarətdir ki, o ilk növbədə bilik, bacarıq, vərdişlərin formalaşdırılmasına yönəldilir. Təlim insana yeni biliklər verməlidir.

Bilik – elmin təbiət, cəmiyyət və təfəkkürə aid fakt, məlumat, anlayış, qanun, qayda, nəzəriyyələrin anlanmasına, hafizədə saxlanmasına və yenidən təsvirinə deyilir. Bu funksiyanın həyata keçirilməsi biliklərin tamlığını sistemliliyini və dərk edilməsini təmin edir. Bu funksiya həmçinin onu nəzərdə tutur ki, təlim təkcə biliklərin alınmasına deyil, həm də bacarıq və vərdişlərin formalaşmasına yönəldilir.

Bacarıq - biliklərə əsaslanaraq hər hansı əməliyyatları yerinə yetirmək qabiliyyətinə deyildir. Başqa sözlə, bacarıq biliklərin tətbiq edilməsi deməkdir. Bacarıq elə bir fəaliyyətdir ki, burada əqli və praktik fəaliyyət uzlaşdırılaraq aydın dərk olunmuş məqsədə doğru yönəldilir. Bacarıqlar qarşıya qoyulmuş vəzifə və şəraitlə əlaqədar olaraq mənimsənilmiş biliklər əsasında şagirdlər tərəfindən yerinə yetirilən kompleks təsirlər kimi özünü göstərir.

Vərdiş – şüurlu fəaliyyətin avtomatlaşdırılmış komponentinə deyilir. Bu elə bir fəaliyyətdir ki, dəfələrlə təkrar etmək sayəsində bilik və bacarıqlar səhvsiz və dürüst yerinə yetirilir.

Bacarıq və vərdişlər ümumi və xüsusiyə bölünür.

Xüsusi bacarıq və vərdişlərə müvafiq tədris fənni üçün spesifik olan praktik bacarıq və vərdişlər daxildir. Məsələn, fizika və kimyadan laborator təcrübələrin aparılması, coğrafiyadan – xəritə ilə iş; riyaziyyatdan – loqarifmik xətkeş, hesablayıcı maşınlarla, müxtəlif tipli modellərlə iş və s.

Xüsusi bacarıq və vərdişlərdən başqa şagirdlər bütün fənlərə aidiyyatı olan **ümumi bacarıq və vərdişləri** də mənimsəyirlər. Məsələn, oxu və yazı vərdişi, dərsliklərlə işləmək bacarığı və s.

Təlimin tərbiyəedici vəzifəsi. Təlimin tərbiyəedici funksiyası sözügedən sosial prosesin təbiətindən irəli gəlir. Təlim prosesində şagirdlərin baxışları, elmi dünyagörüşü, əxlaqi və estetik təsəvvürləri formalaşır. Təlim prosesində həmçinin şəxsiyyətin tələbatları, fəaliyyətinin motivləri, dəyərləri formalaşır.

Dərsdə təlimin tərbiyəedici vəzifəsinin yerinə yetirilməsi əsasən şagirdlərin elmi dünyagörüşünün, insan şəxsiyyəti üçün zəruri olan bir sıra əxlaqi, mənəvi keyfiyyətlərin və insani münasibətlərin formalaşdırılması xarakterini daşıyır. Təlimin tərbiyəedici vəzifəsi hər bir dövrdə, şəraitdə özünü göstərən obyektiv qanunauyğunluqdur və təlimin mahiyyətindən irəli gələn vəzifədir. Öyrətmək –

həm də tərbiyə etmək deməkdir. Demək, təlim həm də tərbiyə edir. Bu baxımdan da təlimin bu vəzifəsi müəllimlərin qarşısında duran çox mühüm vəzifədir. Müəllim bu vəzifənin reallaşdırılmasına çalışmalıdır. Məktəbdə öyrədilən elmi biliklər şagirdlərin dünyagörüşünün formalaşması üçün əsasdır. Təlimin tərbiyələndirici vəzifəsinin başlıca əhəmiyyəti bundan ibarətdir ki, o, təlim prosesinin gedişindən asılı olmayaraq materialın məzmununda olan tərbiyəvi ünsürlərin, mənaların üzə çıxarılmasına və onların şagirdlərə çatdırılmasına səbəb olsun. Bir məsələni unutmaq olmaz ki, təlim öz-özünə şəxsiyyətə müsbət tərbiyəvi təsir göstərə bilmir. Bu məsələ təlimin məqsədindən, istiqamətindən, materialın məzmunundan, həmçinin necə tədris olunmasından çox asılıdır. Buna görə də hər bir müəllim keçdiyi mövzunun tərbiyəvi cəhətini (məqsədini), imkanlarını müəyyənləşdirməli və ondan istifadə etməyi, daha doğrusu, onu reallaşdırmağı bacarmalıdır. Ümumtəhsil məktəblərində tədris fənlərinin xarakteri elədir ki, hər bir dərsin özündə tərbiyəvi ünsürlər vardır. Lakin böyük rus pedaqoqu N.İ.Piroqovun belə bir fikrini yaddan çıxarmaq olmaz ki, bu ünsür çox zaman dərində olur və bəzən səthi müşahidəçi üçün görünməz qalır. Bundan istifadə etməyən müəllim isə K.D.Uşinskinin dediyi kimi "Uşaqlar üzərində ən başlıca və gerçək təsir vasitələrini itirmiş olur". Təlimin tərbiyələndirici funksiyasının reallaşdırılmasında müəllimin üzərinə böyük vəzifələr düşür. Hər bir müəllim mövzunu planlaşdırarkən onun təhsilləndirici vəzifəsi ilə yanaşı, tərbiyələndirici vəzifəsini də nəzərə almalı, özünün biliyindən, dünyagörüşündən istifadə etməklə həmin tərbiyə imkanlarını üzə çıxarmağı bacarmalı, şagirdlərdə yüksək mənəvi keyfiyyətlər aşılamağa çalışmalıdır. Bu, həmçinin müəllimin nüfuz və pedaqoji ustalığından da çox asılıdır. Belə ki, müəllimin əqidəsi, mərifəti uşaqlara daha çox müsbət təsir göstərir. Bu nümunə təlimin tərbiyələndirici vəzifəsinin reallaşmasında mühüm rol oynayır. Hər bir müəllim dərsliklərdə olan materialın tərbiyəvi məzmununu üzə çıxarmaqla ibtidai siniflərdən başlamış, tam orta məktəbin sonuna kimi bu materialların zəngin tərbiyəvi fonda verilməsinə nail olmalıdır. Yəni təlim prosesində şagirdlərin tərbiyə olunmasına da çalışmalıdır. Bu baxımdan tədris olunan bütün fənlər tərbiyəedici baxımdan geniş imkanlara malikdirlər. Təbiət təmayüllü fənlər şagirdlərdə yurdumuzun fauna və florası haqqında bilik verməklə yanaşı, onları sevmək, qorumaq, vətənpərvərlik kimi hisslərin tərbiyə olunmasına səbəb olur. Musiqi, təsviri incəsənət kimi fənlər şagirdlərdə bədii, estetik qabiliyyətlərin inkişafına, formalaşmasına güclü təsir göstərir. Təlimin tərbiyələndirici vəzifəsinin qarşısında duran başlıca məsələlərdən biri şagirdlərin dünyagörühünün formalaşdırılmasıdır. Dünyagörüş tərbiyə edildikcə tərbiyənin digər komponentləri də bu zəmində aşılanır. Şagirdlərdə təbiət və cəmiyyət haqqında aydın və əsaslı baxış və münasibətlər yaranır, əxlaqi, etik, estetik hisslər, vətəndaşlıq, vətənpərvərlik kimi insani hisslər, keyfiyyətlər formalaşır. Təlimin tərbiyəedici xarakter daşıması və təlim prosesində yüksək tərbiyəvi nəticə əldə etmək o qədər də asan məsələ deyildir. Bu baxımdan ona nail olmaq üçün təlim prosesində təhsilləndirici və tərbiyələndirici funksiyalarının vəhdətinə nail olmaq lazım gəlir. Bu da müəllimdən geniş bilik, eridusiya, yaradıcılıq və hərtərəfli hazırlıq tələb edir. Təlimin tərbiyəedici funksiyasının həyata keçirilməsi təlim metodlarının düzgün seçilməsi ilə sıx bağlıdır. Nəzərə almaq lazımdır ki,

mövzuya, onun mahiyyətinə, məqsəd və vəzifələrinə müvafiq metodların düzgün seçilməsi təlimin tərbiyəedici vəzifəsinin səmərəliliyini artırır, onu intensivləşdirir. Eyni zamanda əlverişli təlim şəraitinin yaradılması və dərsin emosional fonda keçilməsi də burada mühüm rol oynayır. Təlimin məzmunu tərbiyəetmə imkanlarına malikdir. Bütün tədris fənlərinin bu və ya digər tərbiyəedici potensialı vardır. Şəxsi keyfiyyətlərin formalaşmasında humanitar və sosial-iqtisadi fənlər daha böyük imkanlara malikdirlər. Təbii-elmi fənlərin isə məzmunu dünyagörüşün, şüurda dünyanın vahid mənzərəsinin formalaşmasına səbəb olur. Təlim prosesində kollektivin psixoloji iqlimi, müəllim və şagird ünsiyyətinin xarakteri də mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Pedaqoji prosesin iştirakçıları arasında müxtəlif ünsiyyət stili mövcuddur: avtoritar, demokratik, liberal. Müasir pedaqogika hesab edir ki, özündə müəllimin şagirdlərə humanist münasibəti birləşdirən demokratik ünsiyyət optimal ünsiyyət formasıdır. **Təlimin inkişafetdirici vəzifəsi**. Təlimin prosesində bilik, bacarıq və vərdişlərin mənimsənilməsindən başqa həm də onların inkişafı baş verir. O, bütün istiqamətlərdə cərəyan edir: nitq, təfəkkür, diqət, hafizə, emosional keyfiyyətlər, iradi keyfiyyətlər, fəallıq, təşəbbüskarıq və s. Ona görə deyə bilərik ki, təlim prosesi məktəblinin həyatına daxil olaraq onu hərtərəfli inkişaf etdirir. Bəli, düzgün təşkil edilmiş təlim inkişaf etdirir. Lakin bu funksiya xüsusi qaydalarla istiqamətləndirildikdə müvəffəqiyyətlə realizə olunur. Müasir dövrdə təlimin inkişafedici funksiyalarını həyata keçirən çoxsaylı texnologiyalar mövcuddur. Təlimin inkişafetdirici funksiyası uşağın intellektual inkişafındakı potensial imkanlardan maksimum səviyyədə istifadə edilməklə təlimin gücçatan çətinlik səviyyəsində qurulması və şagirdin real səviyyəsinə əsaslanmaqla onların inkişafını sürətləndirməkdir. Bu baxımdan şagirdin əqli inkişafını maksimum dərəcədə təmin edən, fənn üzrə bilikləri şüurlu surətdə mənimsəmələrinə səbəb olan və tədris işində onlarda müstəqillik fəaliyyətinin tərbiyə olunmasına köməklik göstərən təlim inkişafetdirici təlim adlanır. Təlim və əqli inkişaf iki qarşılıqlı əlaqəli prosesdir. Bu prosesdə təlim aparıcı hesab olunur. Buna görə də təlim prosesi yüksək elmi səviyyədə həyata keçirilməlidir. İnkişafetdirici təlim nəinki biliklərin mənimsənilməsinin, eyni zamanda şagirdlərin əqli qabiliyyətlərinin inkişafının da idarə edilməsini nəzərdə tutur. Təlimin inkişafetdirici prinsipi başlıca olaraq aşağıdakıları yerinə yetirməlidir:

1) tədrisin yüksək, lakin şagirdlərin didaktik materialın mənimsəməsi üçün gücüçatan çətinlik səviyyəsində qurulması;

2) şagirdlərin inkişaf səviyyəsi nəzərə alınmaqla kurs materialının yüksək templə öyrədilməsi;

3) şagirdlərin öyrənmə prosesinin mahiyyətini dərk etməsi.

Təlimin inkişafetdirici vəzifəsini tam həyata keçirmək üçün ilk növbədə şagirdlərin təfəkküründün işləməsinə nail olmaq lazımdır. Təlimin inkişafetdirici və tərbiyələndirici funksiyasının yüksək səviyyədə həyata keçirilməsi şagirdlərin yaradıcı fəaliyyətinin, müstəqil işinin kifayət qədər olmasına, onlarda öyrənmək, biliyi təcrübədə tətbiq etmək və özünütəhsil, özünütərbiyə və özünütəkmilləşdirmə bacarıq və vərdişlərinin formalalaşdırılmasına geniş imkanlar yaradır.

3. Təlimin əsas elementi motivlərdir, yəni şagirdlərin təlim fəaliyyətində rəhbər tutduğu təhrikiərdir. İntellektual-təhrikedici motivlərin sırasında idraki maraq və tələbatlar xüsusi yer tutur. Motiv (latınca "movere"-hərəkətə gətirmək, təkan vermək deməkdir) dedikdə tələbatların təmin olunması ilə əlaqədar olaraq insanı fəaliyyətə təhrik edən amillər nəzərdə tutulur.

Təlim motivləri – idrak motivləri və sosial motivlər olmaq üzrə iki böyük qrupa bölünürlər.

Əgər şagirdin fəallığı ayrı-ayrı fənlərin tədrisi prosesində öyrənilən öbyektlərə yönəlmişdirsə bunlar idrak motivləridir. Əgər təlim prosesində şagirdin fəallığı başqa adamlara münasibət sahəsinə yönəlirsə bu zaman sosial motivlər yaranmış olur. Sosial motivlər də üç növə bölünür.

Motivlərin məzmun baxımdan xarakteristikasına aşağıdakılar daxildir:

1. Təlimin şagird üçün şəxsi məna kəsb etməsi.
2. Motivin fəallığı.
3. Motivin yeri.
4. Motivin müstəqil surətdə əmələ gəlməsi və təzahür etməsi.
5. Motivlərin dərk olunma səviyyəsi.
6. Eyni bir motivin müxtəlif fəaliyyət tiplərinə, tədris fənlərinə və tədris tapşırıqlarına şamil edilməsi.

Öyrənmə motivləri xarici və daxili olmaqla da iki yerə bölünür.

Xarici motivlər başqalarının təsirilə yaranan motivlərdir.

Daxili motivlər isə şagirdin özünü daxilindən gələn, öz təşəbbüsü ilə yaranan motivlərdir. Əhəmiyyətli məsələlərdən biri təlim motivlərinin öyrənilməsi və formalaşdırılmasıdır. Motivlərin öyrənilməsi onun formalaşdırılması ilə qırılmaz surətdə bağlı olduğundan bu çox vacibdir. Motivlərin öyrənilməsi prosesinə aşağıdakılar daxildir:

1. Təlim məqsədlərinin müəyyənləşdirilməsi.
2. Motivlərin yaş xüsusiyyətləri ilə uyğunluq səviyəsi.
3. Motivlərin şagirdlərin fərdi xüsusiyyətləri ilə uyğunluq səviyyəsi.
4. Motivlərin başlanğıc səbəblərinin öyrənilməsi.
5. Motivlərin dinamikasının öyrənilməsi və s.

Motivlərin öyrənilməsində müxtəlif üsul və priyomlardan istifadə etmək lazımdır. Motivlərin formalaşdırılması üçün müxtəlif üsul və vasitələrdən və treninqlərdən (xüsusi məşqlərdən) istifadə edilməsi mühümdür. Müəllim təkcə özü şagirdlərdə təlim motivləri formalaşdırmaqla kifayətlənməməli, həmçinin şagirdlərin özünümotivləşdirməyə cəhd etmələrinə çalışmalıdır. Bu məqsədlə şagirdlərə aşağıdakı tövsiyyələrin verilməsi zəruridir:

1) gün rejimi təyin etmək və təlim məşğələləri üçün münasib vaxt müəyyənləşdirmək;

2) gələcək üçün həyat planının dəqiq müəyyənləşdirilməsi;

3) dərsin məzmununu hissələrə ayırıb öyrənmək, sonra onları bütövlükdə öyrənmək;

4) öyrənilmiş mövzuya və ya fənnə aid əlavə materiallar, ədəbiyyatlar öyrənmək;

5) təkrarlardan müntəzəm və səmərəli istifadə etmək və s.

Təlim prosesində müəllim şagirdlərin öz güclərinə inam yaratmağa nail olmalı və ünsiyyət prosesində diqqətli, ehtiyatlı hərəkət etməli, şagirdləri inamsızlığa sövq edən sözlərdən və hərəkətlərdən çəkinməlidir… Başlıca məsələlərdən biri də öyrənmənin stimullaşdırılmasıdır, şagirdlərdə öyrənməyə stimulların yaradılmasıdır. Təlim motivlərinin formalaşdırılmasında mühüm məsələlərdən biri də şagirdlərə, onların gücünə inam bəslənilməsidir. Bunun üçün:

1) şagirdlərin daxili aləminə nüfuz edilməsi;
2) şagirdə öz nailiyyətlərini tanıtdırmaq (çatdırmaq);
3) şagirdlərin ən xırda nailiyyətini belə yüksək qiymətləndirmək (onları tərifləmək);
4) müxtəlif tərzlərdən istifadə etməklə onları tənqid etmək;
5) şagirdə öz nüfuzunu qoruyub saxlamağa imkan yaratmaq;
6) şagirdlərin yaxşı olacağına yüksək inam bəsləmək. Yaxşı şagirdlərə xüsusi diqqət göstərmək və s.

Təlim sistemində idarəetmənin fəlsəfi-metodoloji problemlərinin mühüm aspektləri idrak nəzəriyyəsi ilə obyektiv əlaqə zəminində müəyyənləşir. Pedaqoji ədəbiyyatda təlim prosesi ilə elmi idrak prosesinin müqayisəsində üç nöqteyi-nəzəri fərqləndirmək olar:

1. Bəziləri tərəfindən təlim prosesinin özünəməxsus xüsusiyyətləri lazımınca qiymətləndirilmədən elmi idrak prosesi ilə eyniləşdirilir.

2. Bəziləri tərəfindən təlim və idrak proseslərinin oxşarlığına laqeydlik hiss olunur, onların bir-birindən fərqləri , təlim prosesinin spesifik xüsusiyyətləri qeyd olunur.

3. Bəziləri tərəfindən təlim prosesi özünəməxsus xüsusiyyətlərə malik elmi idrak prosesi kimi qəbul edilir və hər iki prosesin bütün tərəflərinin vəhdətinin əsaslandırılmasına cəhd olunur.

Akademik M.M.Mehdizadə idrak nəzəriyyəsi ilə təlim nəzəriyyəsi arasında olan münasibətlərin şərhi üçün irəli sürülən müddəalar arasında müəyyən fərqlərə, hətta fikir ayrılıqlarına yol verildiyini qeyd edirdi. O, yazırdı ki, bəziləri idrak nəzəriyyəsi ilə təlim nəzəriyyəsini tamamilə eyniləşdirir, bunların arasında olan fərqləri unudurlar, təlim prosesinin təşkilini idrak prosesinin gedişi kimi qələmə verməklə şagirdlərin yaş xüsusiyyətlərini və imkanlarını nəzərə almağı yaddan çıxarır və beləliklə də, əslində didaktikanın özünü inkar etmək dərəcəsinə gəlirlər.

Professor Z.İ.Qaralov belə hesab edir ki, təlim həqiqəti (dərk olunmuş gerçəklikləri) böyüyən nəslə dərk etdirmək üçün məqsədyönlü, əvvəlcədən hərtərəfli proqramlaşdırılmış, öyrədənlə öyrənən arasında qurulan qarşılıqlı fəaliyyət prosesidir. Bu cəhətdən idrakla təlim arasında ciddi əlaqə var. Hər ikisi dərketmə prosesidir. Dərketmə prosesi isə həqiqətə, obyektiv aləmdəki mahiyyətə doğru irəliləmə, aşağı səviyyəli bilikdən daha yüksək səviyyəli bilik aləminə yaxınlaşmaq prosesidir. O, idrakın iki əsas pillədə (hissi və məntiqi) olmasını vurğulayır və idrak prosesinin inkişaf, təkmilləşmə qanunauyğunluğunu göstərir.

Bu problemə aid ədəbiyyatın təhlili göstərir ki, elmi idrak ilə təlimin qarşılıqlı əlaqəsindən bəhs edən müəlliflərin əksəriyyəti bu iki proses arasında oxşar və ya nisbətən fərqləndirici əlamətlərə daha çox diqqət yetirirlər. Halbuki, M.M.Mehdizadənin dediyi kimi, indi didaktiklər üçün tam aydındır ki, bu iki

müxtəlif məqsəd və mahiyyət daşıyan, lakin vəhdət təşkil edən prosesləri- təlim prosesini və idrak prosesini nə eyniləşdirmək, nə də birini o birindən çox uzaq hesab etmək olmaz. Bunların həm fərqləri, həm də oxşarlıqları vardır. İdrak nəzəriyyəsi təlim prosesi nəzəriyyəsinin metodoloji əsasını təşkil etməklə onun daha düzgün elmi əsaslarda cərəyan etməsini, daha aydın işıqlandırılmasını təmin edir. Elmi idrakla təlimi idrakın oxşar əlamətləri onların metodoloji əsaslarının eyni olduğunu söyləməyə əsas verir. Biz təlim sisteminin metodoloji əsası dedikdə, sözügedən prosesə qnoseoloji və dialektik yanaşmanı nəzərdə tuturuq. Bu yanaşma gerçəkliyin dərk olunması və dəyişdirilməsi metodları haqqında müəyyən prinsiplərin olduğunu öyrədir, elmi idrakı və təlimi həmin prinsiplər zəminində düzgün istiqamətləndirir. Təlim prosesini özünəməxsus xüsusiyyətli idrak prosesi kimi qəbul etmək hər iki prosesin oxşar və fərqli cəhətlərini müəyyənləşdirməyə, bu və ya digər didaktik problemin həllinə düzgün istiqamət seçməyə əsas yaradır. Elmi idrakla təlimi idrak arasındakı oxşar və fərqli cəhətləri düzgün və hərtərəfli ayırd etməklə şagirdlərin alqoritmik və evrestik fəaliyyətlərinin optimal mü-nasibətlərini özündə ehtiva edən sistemi məqsədəuyğun idarə etmək mümkündür. Başqa sözlə, yalnız bu halda şa-girdlərin imkanlarını hərəkətə gətirmək olar ki, bu da yeni keyfiyyəti şərtləndirir. Əldə olunmuş materiallar bizi bu qənaətə gətirir və şübhə yeri qoymur. Əsas qayəsi şagirdin obyektiv varlığı dərk, mənəvi sərvətləri əxz etməsi və bunun əsasında gələcək həyatın fəal üzvü kimi onun inkişafını sürətləndirməli olan təlim sistemi dialektikaya söykənir. Dialektika müəllimə idarə etdiyi prosesə sonsuz hadisələr sisteminin (silsiləsinin) bir halqası kimi baxmağa, onun digər hadisələrlə qarşılıqlı münasibətini, asılılığını dərk etməyə imkan verir ki, bu da obyektin hazırki halını və mahiyyətini dərindən, dəqiq öyrənməyə, onun hansı istiqamətdə inkişaf edəcəyini və gələcəyinin necə olacağını müəyyənləşdirməyə əsas verir. Təlim sistemində öyrətmə fəaliyyətinin subyektiv funksiyasını yerinə yetirməli olan müəllimin idrakın ümumi metodoloji prinsiplərini əldə etməsi bu prosesdə ona alqoritmik və evristik məntiqlərin yerini düzgün qiymətləndirməyə, onların nisbətlərini tənzimləməyə, bu məqsədlə xüsusi metod və vasitələri seçməyə əsas yaradır. Qənaətimiz belədir ki, dialektikanı həm ümumi idrak nəzəriyyəsi, həm də elmlərin metodoloji əsası hesab edənlər yanılmırlar. Səciyyəvi cəhət budur ki, belə bir metodoloji əsas evristik xüsusiyyət daşımağa qadirdir. Dialektikanın əsas qanun və kateqoriyalarının təlim prosesinin idarə olunması üçün metodoloji əhəmiyyəti ondadır ki, o, pedaqoqa bu prosesin ziddiyyətli mahiyyətini müəyyən etməyə, təlim prosesinin və onun komponentlərinin inkişafının mənbəyini, hərəkətverici qüvvəsini, daxili impulslarını açmağa imkan verir. Həmin qanuna əsaslanmadan, onun məzmun və mahiyyətinin təlim prosesində təzahürünü aydın dərk etmədən pedaqoji prosesə rəhbərlik edənə hadisələrin inkişafında meydana çıxan və təlim prosesində dərk olunanlara əks ziddiyyətlərin mahiyyətini başa düşmək, bu obyektiv ziddiyyətləri təfəkkürün məntiqi cəhətdən düzgün olmayan gedişindən törəyən subyektiv ziddiyyətlərdən ayırmaq çətin olardı. Əksliklərin vəhdəti və mübarizəsi qanununa əsaslanmaq, təlim prosesində ondan şüurlu şəkildə istifadə etmək, təlimin idarə olunması prosesində qarşıya çıxan bir sıra çətinlikləri aradan qaldırmağa və hadisə-lərin mahiyyətinə nüfuz etməyə imkan verir. Təkcə əksliklərin vəhdəti və

mübarizəsi qanunu deyil, materialist dialektikanın digər qanun və kateqoriyaları, prinsipləri də mühüm metodoloji əhəmiyyətə malikdir. Məsələn, dialektikanın əlaqə prinsipini götürək. Bu prinsipi təlimə aid etdikdə onun tərəflərinin, metodlarının, əqli fəaliyyətin növlərinin bir-biri ilə ayrılmaz əlaqədə olduğunu görürük. Elmi tədqiqatda olduğu kimi, təlim prosesində də idrakın ən ümumi və xüsusi metodları ayrı-ayrılıqda yox, qarşılıqlı əlaqədə öz funksiyalarını yerinə yetirir. Dialektik metodun təlim prosesinin gedişinə və onun nəticələrinə təsiri xüsusi metodlar vasitəsi ilə həyata keçirilir. Təlimdə alqoritmik və evristik fəaliyyət növlərinin vəhdətinin gözlənilməsi də məhz bu əlaqə haqqında təlimə arxalanır. Mühüm qnoseoloji kateqoriya olan və dialektik təbiətli bilik insanların ictimai-tarixi fəaliyyətinin məhsulu olmaqla təkcə ictimai hadisə kimi qalmır. Hər bir konkret halda biliyin daşıyıcısı ayrıca fərddir. Təlim prosesinin idarə edilməsində ön plana çəkiləcək amillərdən biri də məhz budur. İctimai ilə fərdiliyin dialektik əlaqəsi bilik anlayışından təlimdə düzgün istifadə etməyin vacib zəminidir. Təlim prosesi gerçəkliyə məxsus olan predmet və hadisələrin dərk olunmasının spesifik növü olduğundan qnoseologiyanın, dialektikanın ümumi qanunları, prinsipləri təlimin xüsusi metodları ilə əlaqəli fəaliyyət göstərir. Vəzifə bu əlaqə əsasında təlimin elə qurulmasına nail olmaqdır ki, şagirdlərin bəşər mədəniyyətini, biliklər sisteminin zəruri hissəsini mənimsəməsinə şərait yaransın, onların idrakı müstəqilliyi formalaşsın. Dialektikanın, idrak nəzəriyyəsinin bu və ya digər sahədə spesifik təzahürünü, onun hissi və məntiqi səviyyələrinin dialektik əlaqəsini düzgün anlamağın əhəmiyyətini xüsusi qeyd etməyə ehtiyac görmürük. Təkcə onu qeyd etmək kifayətdir ki, inikas anlayışının birtərəfli anlaşılması, onun mexaniki şəkildə təlimə şamil edilməsi bəzi səhv nəticələrə gətirib çıxarmışdır. Bəzi pedaqoqlar təlim prosesinin mahiyyətini hissi idrak şəraitinin yaradılmasında görməklə, “hər hansı yeni anlayışın mənimsənilməsinə şagird vasitəsiz duymadan, əyanilikdən başlamalıdır”, -ideyasını irəli sürürlər. Burada əyaniliyin rolu yüksəldilir, əyani-obrazlı təfəkkürün əhəmiyyəti şişirdilir və məntiqi, mücərrəd, ümumi təfəkkürün rolu azaldılır. İdrakın məlum formulunun sadələşdiril- məsi və qnoseologiyanın ümumi qanunlarının təlimə mexaniki köçürülməsi idrak hadisəsinin birtərəfli anlaşılması ilə birbaşa əlaqəlidir. İdrakın “canlı müşahidədən mücərrəd təfəkkürə, oradan da praktikaya-həqiqəti dərk etməyin dialektik yolu belədir”,formulundan təlim prosesində mexaniki şəkildə istifadə cəhdi (ifrata varmaq) onun məqsədlərinin reallaşmasına mənfi təsir edir. Ona görə də idrak nəzəriyyəsinin bu və ya digər anlayışına istinad edərkən onun bütöv bir təlim zəncirinin halqası olduğu unudulmamalıdır. Professor Z.İ.Qaralov göstərir ki, hissi idrakdan mücərrəd idraka keçidin öz qanunları vardır: tədricilik, kəsilməzlik, təkcələrin mükəmməl mənimsənilməsi, kəmiyyətin keyfiyyətə keçməsi, inkarı inkar, generalizasiya, keçid bazasının möhkəmliyi. Bu keçid məqsədyönlü, əqli və əməli fəaliyyət nəticəsində baş verir. İnsan gerçək aləmdən təcrid olunmaq və ümumiləşdirmələr yolu ilə təfəkkür səviyyəsini dəyişir: hissi təfəkkürdən mücərrəd təfəkkür səviyyəsinə keçir. Nitq keçidin başlıca səbəbidir. Mühakimə elmi idrakın inkişafının əsas təkan vericisidir. Təlimin mükəmməl sistemi özündə alqoritmik və evristik fəaliyyətlərin optimal münasibətlərini ehtiva etməlidir, əks halda onun mükəmməlliyindən danışmaq absurddur. Bu sistemdə alqoritmik və evristik

fəaliyyətlərin optimal münasibətlərinin əsasında aşağıdakılar durur:

- şəxsiyyətin idrak proseslərinin xüsusiyyətləri, hafizə ilə təfəkkürünün arasındakı əkslik və asılılıq münasibətləri;
- şagirdin inkişafı ilə təlim prosesi arasındakı qarşılıqlı təsirin dialektikası;
- biliyin və fəaliyyət üsullarının mənimsənilməsinin mexanizmi və qanunauyğunluqları;
- alqoritmik və evristik fəaliyətlərin təbiəti.

Məktəblilərin psixi inkişafı və bunun təlim prosesi ilə qarşılıqlı münasibəti məsələsi həm pedaqoqların, həm də psixoloqların diqqətini hər zaman çəkmişdir. Bir çox görkəmli alimlər bu sahədə tədqiqatlar aparmışdır. A.Bine, A.Ştern, İ.Piaje və başqaları şagirdlərin təlim fəaliyyətinin yaş xüsusiyyətlərindən, inkişaf səviyyəsindən asılı olduğunu isbat etməyə çalışmışdır. Psixoloq İ.Piaje V.Şternə uyğun mövqe tutaraq belə hesab edir ki, uşağın psixi inkişafı özünün daxili qanunlarına malikdir və bir sıra özünəməxsus mərhələlərindən keçir. Onun fikrincə, təlim inkişafa heç bir əsaslı təsir göstərə bilməz. Ona görə də, təlim inkişafa uyğunlaşdırılmalı və onun tənzim edilməsində məhz inkişafın səviyyəsi əsas götürülməlidir. Təlim zamanı şagirdlərin yaş xüsusiyyətlərini, inkişaf səviyyələrini nəzərə almağın zəruriliyini əsaslandıran görkəmli pedaqoqlardan Y.A.Pestalotsi və başqaları yaş xüsusiyyətlərini nəzərə almağın da vacib olduğunu göstərmişlər. Təlim prosesinin təşkili və idarə olunmasında L.S.Vıqotski "İnkişafın yaxın zonası"na əsaslanmağı tələb kimi irəli sürür. O, göstərir ki, uşağın öyrənməyə qabil olmadığı işləri öyrətməyə çalışmaq, onun müstəqil yerinə yetirə bilmədiyini ona öyrətmək qədər mənasızdır. Təlimin psixoloji əsaslarının interpretasiyasında determinizm prinsipinə biganə qalmaq mümkün deyil. Determinizm prinsipinə arxalanaraq psixi hadisələrin qanunauyğunluqlarını müəyyən etmək olar. Bu isə təlim prosesində alqoritmik və evristik fəaliyyətlərin asılılıqlarını və əksliklərini müəyyənləşdirməkdə müəllimə istiqamət göstərir. Təfəkkürün daxili şərtləri subyektin idrakda fəallığından və idrak prosesində analiz, sintez, ümumiləşmə və s. kimi fikri əməliyyatların qarşılıqlı təsirinin nə dərəcədə olması ilə müəyyən edilir. Təfəkkürün xarici şərtləri (yəni təfəkkürü zəruri olaraq yaradan şərtlər) hər şeydən əvvəl, təfəkkürün subyekti ilə obyektinin qarşılıqlı təsirinin cərəyan etdiyi mühit, şərait nəzərdə tutulur. Təfəkkür heç də obyektin bircə aktla dərk edilməsi deyil, yəni naməlum şey birdən-birə özünü aşkar etmir. Bu aktın nəticəsində təfəkkür sonrakı fikri prosesin tərkibinə daxil olur və prosesin gedişində obyektin öyrənilməsi dərinləşir. Təfəkkür prosesi insanla onun dərk etməyə can atdığı situasiya arasında, obyektlə subyekt arasında qarşılıqlı təsir kimi həyata keçir. Bu prosesdə təfəkkür problemin ilk qoyuluşunu dəyişdirə bilər, bu dəyişmiş problem fikrin sonrakı gedişinə təsir edər, ona düzəliş verər, nəhayət idrak obyekti barədə yeni məsələlər, yeni mülahizələr doğurar. Əslində determinizm prinsipi fəlsəfi-metodoloji prinsipdir və bu, elmi-idrakda mühüm əhəmiyyətə malikdir. O, psixologiya elminin də əsas metodoloji prinsiplərdən biri kimi çıxış edərək hadisələrin səbəbini insanın konkret ictimai varlıq və həyat fəaliyyəti şəraitində axtarılmasını və təhlil olunmasını tələb edir. Psixi proseslərin cərəyan etməsinin ən ümdə xüsusiyyətlərindən biri onun seçici xarakter daşıması, müəyyən obyektə yönəlməsidir və bu, psixikamızın xassəsi olan diqqətlə əlaqələndirilir. İdrak pro-

sesindən fərqli olaraq diqqət xüsusi məzmuna malik deyildir. O, psixi proseslərin cərəyanetmə dinamikasını xarakterizə edir, şüurun sensor, intellektual və hərəki fəallığının yüksək səviyyəsini tələb edən mərkəzləşməsidir. Təlim prosesində diqqət və onun müxtəlif funksiyaları mühüm əhəmiyyətə malikdir. Buraya a) diqqətin seçici funksiyası (bu müxtəlif təsirlər içərisindən idrakın tələbinə uyğun olan, əhəmiyyətli mövcud fəaliyyətlə bağlı təsiri fərqləndirməyə imkan verir) b) davranış aktı, fəaliyyətdən yayınmamaq; c) fəaliyyətin gedişini tənzim etmək, şagirdin icra fəaliyyətindəki kənara çıxmaları aradan qaldırmaq kimi funksiyalar daxildir. Bu funksiyaların nəzərə alınması, onların həyata keçirilməsi, layiqincə qiymətləndirilməsi şagirdlərin idrak fəaliyyətini idarə etməyə imkan verir. Təlim prosesində diqqətin keçirilməsi qanunauyğunluqlarının nəzərə alınması mənimsəmə üçün optimal şəraitin yaradılmasına xidmət edir. Qarşıya qoyulmuş yeni məqsədlərlə əlaqədar olaraq diqqətin şüurlu və niyyətli halda sürətlə yerdəyişməsi çox vacibdir. Diqqətin keçirilməsi müəyyən fəaliyyətin bir obyektdən digərinə və ya bir əməliyyatdan başqasına keçməsi ilə təzahür edir. Təlim fəaliyyətinin müvəffəqiyyətlə yerinə yetirilməsində diqqətlə yanaşı, qavrayış prosesi də həlledici rol oynayır. Onun qanunauyğunluqlarının nəzərə alınması vacibdir. Subyektin keçmiş təcrübəsinin, onun fəaliyyətinin motiv və məqsədlərinin, ustanovkasının, emosional vəziyyətinin (buraya insanın inamını, dünyagörüşünü, maraqlarını və s. əlavə etmək olar) qavrayışa təsiri onu göstərir ki, o, idarə edilməsi mümkün olan fəal prosesdir. Hafizə özündə qoruyub saxladığı bilik sərvətlərinin bir qismini təfəkkür, digər bir qismini qavrayış səviyyəsində hasil edir.

4. Qavrayışın tamlıq və mənalılıqla yanaşı təlim prosesində nəzərə alınması zəruri olan cəhətlərindən biri də ixtiyari qavrayışın, müşahidənin təşkili ilə əlaqədardır. Təlim materialının müvəffəqiyyətlə qavranılmasını təmin etmək üçün müəllim şagirdləri hazırlamalı, onların keçmiş təcrübələrini fəallaşdırmalı və onu yeni materialla əlaqələndirməyə kömək etməli, şagirdlərin qarşısında yeni və aydın fikri məqsədlər qoymaqla onların qavrayışlarını istiqamətləndirməlidir. Hər psixi aktın, hətta ən elementar aktın baş verməsi onun hər elementinin sonrakılarla "bağlanma" qabiliyyəti olmadan inkişaf mümkün deyildir. Bu mənada təlimdə hafizənin nəzərə alınması təlim fəaliyyətinin səmərəliliyinə əsaslı təsir göstərir. Hafizənin qanunauyğunluqlarını nəzərə almadan bu prosesdən təfəkkürə keçidi və təfəkkür prosesi ilə əlaqəni təmin etmək mümkün olmaz. Təbii ki, bu da alqoritmik və evristik fəaliyyətlərin optimal münasibətlərinin nizamlanması sahəsində də problemlər yaradar. Psixologiyaya aid ədəbiyyatda anlama, yaddasaxlama və yadasalma haqqında ətraflı məlumatlar, geniş şərhlər verilmişdir. Bizim üçün daha vacib olan cəhət budur ki, təlim prosesinin psixologiyanın həmin kateqoriyaları ilə münasibəti aydınlaşsın. Riyaziyyatın, eləcə də digər ümumtəhsil fənlərinin tədrisi prosesində çox zaman belə bir vəziyyətin şahidi oluruq. Şagird deyir: "Mən mövzunu öyrənmişəm, bilirəm. Amma onu söyləməkdə, ifadə etməkdə çətinlik çəkirəm". Burada uşağın nitq qabiliyyətinin və yaddaşının zəifliyi ilə yanaşı, bir vacib amil də onun materialı lazımi səviyyədə anlamaması, başa düşməməsidir. Yaxşı yadda

saxlamaq üçün materialı yaxşı başa düşmək mühüm şərtdir. **Anlama** problemi müasir fəlsəfi fikrin vacib problemlərindən biridir və onunla əlaqədar olaraq elmi idrakın metodologiyasında **"hermenevtika"** (yunanca izahetmə, şərh deməkdir) adlanan yeni emi istiqamət yaranmışdır. Bu sahə hazırda filosofların çox dəbdə olan, qızğın mübahisə obyektidir. Bu məsələyə xüsusi elm nümayəndələri-psixoloqlar, pedaqoqlar, fiziklər, riyaziyyatçılar və başqaları laqeyd qalmırlar. Belə bir fikir mövcuddur ki, **hadisəni anlamaq onun başqa hadisə və predmetrlərlə əlaqələrini təfəkkürdə əks etdirməkdir.** Bu əlaqələr dairəsi genişləndikcə materialı başa düşmək də dərinləşir. Bu mövqeyi psixoloq A.A.Smirnov müdafiə edir. Buna oxşar mülahizə Q.Q.Qolubevə, K.K.Platonova da məxsusdur. L.Sekey isə məsələni bir qədər başqa şəkildə izah edir. O qeyd edir ki, *biliklərin tətbiqi gedişində onun şəklini dəyişmək, rekonustruksiya etmək prosesi məhz anlama adlanan prosesə uyğundur.* Çünki materialları ancaq yaxşı anlamaqla sözlərimizlə ifadə və şərh edə bilərik. Bu məsələ ilə bağlı başqa fikir və təkliflər də vardır. Belə ki, **anlamanı biliyin öz obyektiv məzmununa münasibəti, bilik haqqında bilik əldə etmək kimi səciyyələndirmək olar.** Biz burada anlama problemi ətrafında gedən fəlsəfi diskussiyaları təhlil etmək niyyətindən uzağıq və bu mümkün də deyil. Amma həmin problemin təlim prosesi, onun idarə edilməsi ilə əlaqədar olan pedaqoji aspektinə toxunmağı zəruri hesab edirik. Çünki təlim üçün vacib olan psixologiyanın yaddaş, hafizə anlayışları bu problemlə bilavasitə bağlıdır. Anlamanı düzgün təsəvvür etmək üçün onu özündən daha geniş olan bilik və idrak kateqoriyaları ilə əlaqələndirmək lazım gəlir. Anlamanı ümumi şəkildə ilk yaxınlaşma olaraq aşağıdakı kimi səciyyələndirmək bizi az-çox qane edir: *anlama cisim və hadisələrin idrakın tələblərinə cavab verən, onu ödəyən əlaqələrini dərk etməkdir.* Biz təlimin metodoloji əsasları üzərində dayanarkən müasir idrak nəzəriyyəsində idrakın "metanəzəriyyə" səviyyəsinə və bilik kateqoriyalarına toxunduq. İndi biz onun pedaqoji prosesdə, o cümlədən təlimdə spesifik təzahürü-**metaproblem** ilə rastlaşmış oluruq. Sadələşdirilmiş şəkildə izah etsək onu **"nəzəriyə haqqında nəzəriyyə" (yaxud "nəzəriyyənin nəzəriyyəsi")** kimi səciyyələndirə bilərik. *Anlamanı da "bilik haqqında bilik", bunu təlimə nəzərən ifadə etsək "mənimsəməni mənimsəmək" kimi qəbul edə bilərik.* Başqa sözlə, **anlama prosesi "biliklərdən bilik hasil etmək" kimi bir metaprobem olaraq "düşünülə" bilər.** Bu isə ümumilikdə təlim prosesinin idarə olunmasının psixoloji əsası kimi mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Burada iki qanunauyğunluğu nəzərə almaq gərəkdir:

1. Materialın müəyyən səviyyədə anlaşılması onun yadda saxlanması üçün zəruri şərtdir. Əgər material pis mənimsənilibsə, az anlaşılıbsa, onda hafizədə dəqiq saxlanmayacaq və bununla əlaqədar qarşıya çıxan təhriflər subyekt tərəfindən lazımınca qiymətləndirilməyəcək, burada hafizə illüziyasının yaranma ehtimalı artacaqdır. Belə illüziyadan xilas olmaq üçün şagirdlərdə özünənəzarət vərdişi yaratmaq vacibdir.

2. Materialı anlamağa doğru yönələn fəal fikri proses onu qeyri-ixtiyari hafizə ilə yadda saxlamağa imkan yaradır.

Bunun tədris işini təkmilləşdirmək üçün böyük əhəmiyyət kəsb etməsini izah etməyə ehtiyac yoxdur. Bu əsasla bir sıra təlim metod və priyomlarının tətbiqində

ciddi dəyişiklik aparmaq olar. Məsələn, şagirdlərə “dərsliyin bu paraqrafını öyrənin” tapşırığı (müəllimin belə tapşırığı çox zaman materialı şagirdin əzbərləməsi ilə nəticələnir) əvəzinə, müəllim bu paraqrafa aid material üzərində müəyyən iş aparmağa (məsələn, teoremin isbatı üçün plan tərtib etməyə, bu materialı əvvəl öyrənilənlərlə müqayisə etməyə və s.) uşaqları təhrik etsə, onlarda fəal fikri prosesin inkişafına imkan yaratmış olar. Bu isə materialı bütövlükdə yadda saxlamağa kömək edər, qeyri-ixtiyari hafizə üçün yol açılar. Müəllim üçün şagirdlərin ixtiyari və qeyri-ixtiyari hafizə ilə materialı yadda saxlamaları o qədər də vacib deyil. Vacibi budur ki, material dərindən mənimsənilsin, anlaşılsın. Bunu nəzərə alsaq onda yaddaşla bağlı aşağıdakı ümumi qanunauyğunluğu formulə etmək olar: **əgər şagirdlər material üzərində fəal fikri tapşırıqlar üzrə işləyirlərsə və bu fəaliyyət materialı başa düşməyə, onu dərindən anlamağa doğru yönəlibsə, onda material ixtiyari və qeyri-ixtiyari halda müvəffəqiyyətlə hafizədə həkk olar, yaxşı yadda qalar.** Material üzərində fəal fikri fəaliyyətlə əlaqədar olan yaddasaxlamanın mühüm şərtlərindən biri təlim fəaliyyətinin daxili idrak motivlərinin yaradılmasıdır. Buna tədris məsələləri sisteminin elə xüsusi təşkili sayəsində nail olmaq mümkündür ki, burada əldə edilmiş hər bir nəticə ondan sonra gələn hər bir nəticə üçün zəruri vasitəyə çevrilmiş olsun. Biliklər müəyyən faktların, məfhumların və mühakimələrin sistemidir. Onları yadda saxlamaq üçün müəyyən məna vahidlərinə ayırmaq faydalıdır. Anlama məntiqi yaddasaxlamanın zəruri şərtidir. Anlanılan materiallar mənimsənilmiş biliklərlə, insanın keçmiş təcrübəsi ilə əlaqələnir. Məntiqi yaddasaxlamada öyrənilən materialın planının tərtib edilməsi əhəmiyyətlidir. Bu cür planların tərtibində üç mərhələ fərqləndirilir . Təlim prosesini idarə edərkən psixi proseslərin elə xüsusiyyət və qanunauyğunluqlarını bilmək vacibdir ki, bunlara istinad etməklə biliklərin əldə olunmasının gedişində həmin prosesi fəallaşdırmaq mümkün olsun. Burada həm hafizədə fərdi fərqlər nəzərə alınmalı, həm də psixi proseslərə birbirindən ayrılıqda yox, bunların qarşılıqlı əlaqəsində istinad olunmalıdır. İntellektual proseslərin mexanizmi haqqında assosiativ nəzəriyyə psixologiyada tarixən özünə yer tapmışdır. Assosiasionizmin tərəfdarları eksperimental yolla başlıca olaraq hafizəni öyrənməyə çalışmış, təfəkkürü isə hafizənin xassəsi kimi izah etmişlər. Assosiativ nəzəriyyənin tərəfdarları yalnız hafizəni yox, həm də təfəkkürün təbiətini əlaqə və assosialarla izah etməyə çalışmışlar. Assosionizm iki təəssürat arasında əlaqənin yaranması üçün onların şüurda eyni vaxtda təzahür etməsini zəruri və kafi hesab edir. Daha çox təkrar assosiasiyanın möhkəmliyinin əsas qanunu hesab olunmuşdur. Assosiativ təlimdə subyektin fəaliyyətinin təhlili, onun istiqaməti, aktivliyi kənara qoyulmuşdur. Hazırda psixoloqların əksəriyyəti hesab edirlər ki, assosiasionizm mövqeyindən təfəkkürün anlaşılması təfəkkürlə bağlı nəzəri fikrin inkişafında ötmüş mərhələdir. Müasir elmdə şəxsiyyətin fəaliyyətinə onun psixi proseslərinin, o cümlədən hafizə proseslərinin təşəkkülünü şərtləndirən amil, əsas anlayış kimi baxan nəzəriyyə daha çox nüfuz qazanmışdır. Eksperimental şəkildə müəyyən edilmiş və sübut olunmuşdur ki, müvafiq material yalnız işin məqsədi kimi çıxış etdikdə daha məhsuldar əlaqələr yaranır və fəallaşır. Həmin əlaqələrin xarakteri, müvafiq materialın subyektin gələcək fəaliyyətində iştirak dərəcəsi bu əlaqələrin qarşıda duran məqsədə çatmaq üçün nə kimi

əhəmiyyətə malik olması ilə təyin edilir. Biliklərin bərpası, reproduksiya haqqında məsələ əqli fəaliyyətin assosiativ nəzəriyyəsinin əsas məsələlərindən biri olduğundan o, bəzən reproduktiv təfəkkür nəzəriyyəsi adlandırılır. Reproduktiv təfəkkür nəzəriyyəsinə əsaslanan təlim ənənəvi didaktikada özünə yer tapmışdır. Lakin praktika göstərdi ki, bu təlim şagirdlərin yaradıcılıq qabiliyyyətlərini və müstəqilliyini formalaşdırmaq tələbinə tam cavab verə bilmir. Təfəkkürün eksperimental tədqiqindən alınan nəticələr yaradıcı, produktiv təfəkkürün əsas qanunauyğunlarını şərh etməyə imkan verir ki, bu da öz növbəsində təlimin optimal sisteminin işlənməsi üçün xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. **Fikri fəaliyyət həm insanlığın tarixi inkişafı gedişində aşkar edilmiş biliklərin mənimsənilməsi, həm də tamamilə yeni biliklərin əldə olunması üçün zəruri əsasdır. Bu prosesin necə yaranmasını, onun hansı qanunauyğunluqlara malik olmasını açmaq təlimin təşkili və idarə edilməsi probleminin həllində ən mühüm psixoloji əsas rolunu oynayır.** Psixologiya elmi eksperimental yolla bunu aşkarlamışdır: **Hafizə və təfəkkür iki müxtəlif psixi proses olsa da, bunlar arasında ayrılmaz əlaqə var və biri digərini şərtləndirir.** Təfəkkür hafizənin inkişafının müəyyən mərhələsi əsasında formalaşır. O, hafizənin məzmununun zənginliyindən və bu məzmundan istifadə etmək bacarığından asılıdır. **Hafizə və təfəkkür arasında əkslik mövcuddur.** Təfəkkür o zaman başlanır ki, keçmiş təcrübədən çatışmayan cəhət ortaya çıxır. P.P. Blonski yazırdı ki, *hafizənin məzmununu keçmiş təsir, fikirləşməyin məzmununu hələ həll edilməmiş problem təşkil edir*. Biliksiz təfəkkürün inkişafından danışmaq olmaz. Əgər bilik yoxdursa, təfəkkürün inkişafı üçün əsas da yoxdur. Hafizə ilə təfəkkürün arasındakı vəhdət və əkslik alqoritmik fəaliyyətlə evristik fəaliyyətin münasibətlərinə aydınlıq gətirən ən mühüm amil, psixoloji əsas kimi dəyərləndiriməlidir. Təfəkkür prosesi və onun nəticəsi qarşılıqlı əlaqəlidir. Əqli fəaliyyətin nəticəsi olan anlayış, bilik təfəkkür prosesinin özünə daxil olur, onun sonrakı gedişini şərtləndirir. Məsələ həlli zamanı insan təfəkkürünün sonrakı fəaliyyətini təmin edən, məsələnin indiyə qədər ona məlum olmayan yeni-yeni şərtləri və tələbləri müəyyən edilir. Təfəkkür fəaliyyətini şərtləndirən səbəb məsələ həlli zamanı tədricən əmələ gəlir, formalaşır və inkişaf edir. Bu, fikrin ilkin şərtlərində əvvəlcədən proqramlaşdırılmır. Məsələ həllində arası kəsilmədən yeni-yeni şərtlər meydana çıxır və inkişaf edir. Bu cəhətdən riyaziyyatın tədrisi xüsusi maraq doğurur. Riyaziyyatın tədrisində, məsələ həlli metodikasının özündə zəngin psixoloji məqamlar vardır. Buun təhlili o dərəcədə zəruridir ki, onu bəzi müəlliflər xüsusi tədqiqat obyekti kimi seçmişlər. Məsələn, L.M.Fridmanın monoqrafiyasında bu problemin müxtəlif aspektləri araşdırılmışdır. Həmin tədqiqat əsərində sübut olunmuşdur ki, məsələ həlli prosesində fəaliyyətin alqoritmik və evristik cəhətləri optimal üzlaşmış olduğu halda təlim prosesinin keyfiyyəti yüksəlmiş olur. Təlim prosesinin bu və ya digər funksiyasının daha səmərəli həyata keçirilməsinə yönələn konsepsiyaların işlənilməsi cəhdləri psixoloqlar üçün xarakterik cəhətlərdəndir. İnkişafetdiricilik funksiyasının gücləndirilməsi ilə bağlı işlənilən konsepsiyalar bir çox hallarda "inkişafetdirici təlim konsepsiyaları" da adlandırılır, əslində bu termindən daha çox istifadə olunur, baxmayaraq ki, biz bunun əleyhinəyik, amma ədalət naminə həqiqəti (reallığı) etiraf etməliyik. Pedaqogika elmindən təlimin inkişafetdiricilik

funksiyasının yüksəldilməsi ilə bağlı dörd əsas konsepsiya bizə məlumdur (L.V.Zankov, D.B.Elkonin-V.V.Davıdov, V.S.Biblerin və S.A.Amonaşvilinin konsepsiyaları). Bunlardan daha populyar olanı və bütün təhsil pillələrində tətbiq ediləni D.B.Elkonin-V.V.Davıdov konsepsiyasıdır. Bu alimlərin bütün təhsil strukturları üçün hazırladığı təlim texnologiyası başqalarından prinsipcə onunla fərqlənir ki, burada məktəblilərin nəzəri təfəkkürünün formalaşdırılmasına da çox üstünlük verilir. Bu sistemdə həyata keçirilən təlim məktəblilərə yalnız bilik və praktik bacarıqları deyil, həm də elmi anlayışları, bədii obrazları və mənəvi dəyərləri öyrətməklə təhsilin nəzəri səviyyəsini xeyli yüksəldir. Elkonin-Davıdovun təlim sistemində iki əsas metodik qaydaya əməl olunması tövsiyə olunur: 1) təlimin ilk mərhələsindən, şagird məktəbə gəldiyi gündən bu və ya başqa şeylər, anlayışlar öyrədilərkən onların mənşəyi və yaranması şəraiti haqqında nəzəri biliklər verilməlidir; 2) şagird nəzəri bilikləri təlim fəaliyyəti prosesində tədricən, mütəmadi olaraq mənimsəməlidir. Yeri gəlmişkən, onu da qeyd edək ki, müasir məktəb praktikasında əməkdaşlıqla, layihələr metodu ilə, modullarla, müxtəlif səviyyəli, biliklərin tam mənimsənilməsi və s. kimi təlim texnologiyaları daha geniş tətbiq olunur. Təlim prosesinin idarəolunması baxımından xüsusi əhəmiyyət kəsb edən məsələlərdən biri də yeni biliyin mənimsənilməsi ilə bağlıdır. Biliklər anlayışlar və kateqoriyalar formasında dildə və işarələr sistemində saxlanılır. Həmin biliklər sisteminə müvafiq anlayışları mənimsəmək üçün hər birinin məzmununu və həcmini açmaq lazım gəlir. Anlayışın məzmun və həcminin müəyyənləşdirilməsi iki üsulla aparıla bilər, bunu ya müəllim izah edər, ya da təlimi problem həlli yolu ilə şagird özü edə bilər. Anlayışın yaranması məsələsi psixologiyada mərkəzi problemlərdən hesab olunur Anlayışlar sisteminin mənimsənilməsi passiv deyil, aktiv prosesdir. Bu anlayışı mənimsəyən şəxsdən gərgin əqli fəaliyyət tələb edir. Biliklərin mənimsənilməsi o zaman daha müvəffəqiyyətli olur ki, insan onu özü müstəqil əldə etmiş olsun. Yeni anlayışların mənimsənilməsi prosesi əvvəl əldə olunmuş biliklər sisteminə yeni anlayışın daxil edilməsi kimi anlaşılmalıdır. Anlayışın mənimsənilməsi, fikri fəaliyyətin mərhələlərlə mənimsənilməsi, yaradıcı idrak fəaliyyətinin mexanizmi, qanunauyğunluqları, inkişafın mənbə və şərtləri və s. ədəbiyyatda elmi əsaslarla şərh olunmuş, psixologiyanın əldə etdiyi nəticələrə istinad edən müxtəlif təlim konsepsiyaları nəzəriyyə və praktikada özünə yer tapmışdır. Onlardan bəziləri pedaqoji fikrin və praktikanın ötmüş mərhələsi hesab edilir, bəzilərinin isə birtərəfli olması həm nəzəri, həm də praktik cəhətdən əsaslandırılır. Qeyd olunan reallığın səbəbləri sırasında aşağıdakılar da vardır.

1. Təlim konsepsiyalarının bəzilərinin əsasına qoyulmuş psixoloji nəzəriyyələrin özləri elmin inkişafında ötmüş mərhələnin məhsuluna çevrilmişdir;
2. Birtərəfli təlim konsepsiyalarında bu və ya digər əsaslar lazımınca qiymətləndirilməmişdir;
3. Müxtəlif psixoloji nəzəriyyələrə əsaslanan layihələr təlim sisteminə altsistemlərin təkmilləşdiririlməsi və onların uzlaşdırılması ideyası əsasında daxil edilməmişdir.

Mükəmməl təlim sistemi belə çatışmazlıqlardan uzaqdır. Bu sistem biliyin və fəaliyyət üsullarının əldə olunmasını özündə daha optimal şəkildə əxz edən

layihələr üçün açıqdır. O, idrak prosesinin tarixən formalaşmış yoluna adekvatdır. Məktəb təliminin bütöv dövrü ərzində məktəbli bəşəriyyət tərəfindən tarix boyu hasil və kəşf edilmiş hazır, təşəkkül etmiş, məlum biliklər, anlayışlar sistemi ilə qarşılaşır. Ona görə də toplanmış bilik sərvətinin mənimsənilməsi uşaqlardan geniş təfəkkür və ciddi yaradıcı iş tələb edir. Anlayışın formalaşması nəzəriyyəsinin müəllifləri (D.N.Boqoyavlinski, N.A.Mençinskaya, E.N.Kabanova-Meller, L.V.Zankov və başqaları) hesab edirlər ki, şagirdlərin əqli inkişafı üçün mühüm stimul təlim prosesində intellektual çətinlikləri şagirdlərin aktiv şəkildə aradan götürməsidir. Vurğulayaq ki, mükəmməl təlim sistemi məhz belə bir tələbin ödənilməsinə istiqamətlənir. L.V.Zankovun konsepsiyasının didaktik prinsipləri bunlardır:

1. Yüksək çətinlik səviyyəsində təlim. Şagirdin "yaxın inkişaf zonası"ndakı çətinlikləri aradan qaldırılması onu inkişaf etdirir və öz qüvvəsinə inamını möhkəmləndirir.

2. Nəzəri biliklərin aparıcı rolu. Söhbət sadəcə olaraq nəzəriyyənin öyrənilməsindən deyil, materialda mühüm əlaqələri, qanunauyğunluqları açmaqdan gedir.

3. Materialın yüksək sürətlə öyrənilməsi. Öyrənilənlərin təkrar-təkrar "çeynənilməsi" şəklində məşqlər zərərlidir. "Saqqız inkişafın ən qudurmuş düşmənidir". Öyrənilmişlərin təkrarlanması zərurəti yeninin öyrənilməsi zamanı qarşıya çıxır və onunla bağlanır.

4. Oxu prosesinin mahiyyəti məktəblilər tərəfindən başa düşülməlidir. Şagird özünü tədris fəaliyyətinin subyekti keyfiyyətində dərk edir: mən materialı necə yaxşı yadda saxlaya bilərəm, nəyi yeni öyrəndim, dünya haqqında təsəvvürlərim necə dəyişdi, mən necə dəyişirəm?

5. Bütün şagirdlərin inkişafı üzərində müntəzəm iş. Şagirdlərin qabiliyyətlərinə görə fərqləndirilməsinə yol verilmir. Hər kəs özünün inkişafı üzrə hərəkət edir, nəticədə imkanına görə müxtəlif cür inkişaf etmiş şagirdlərin əməkdaşlığı baş verir. Daxili və xarici fəaliyyətin münasibəti probleminin işlənilməsində P.Y.Qalperin, D.B.Elkonin, V.V.Davıdovun, A.N.Leontyevin irəli sürdüyü ideyalar əhəmiyyətli rola malikdir. A.N.Leonteyə görə genetik planda daxili əqli fəaliyyət və əməliyyatlar xarici təsirlərdən yaranır, sonuncuların interioriziyasının məhsuludur. Əqli fəaliyyət və əməliyyatlar vasitəli formalaşır: əvvəlcə xarici fəaliyyət (xarici obyektlərlə), sonra o, daxili fəaliyyətə çevrilir. Əqli fəaliyyətin formalaşdırılması nəzəriyyəsinin yaradıcılarından olan D.B.Elkonin və V.V.Davıdov o mövqedən çıxış edirlər ki, **müasir məktəbin qarşısında üç vəzifə - müəyyən həcmdə biliklərin mənimsənilməsi, əqli inkişaf və idrak motivlərinin yaradılması durur və bu məsələlərdən hər hansı birinin həlli digərinin həllinə səbəb olmur. Onları yalnız eyni vaxtda, eyni yolla həll etmək olar.** Bu vəzifələrin həllində müəyyənedici, mərkəzi halqa mənimsənilməli biliklərin məzmununa adekvat tədris üsulları ilə onların üzvü əlaqələndirilməsidir. Təlimin məzmununun dəyişməsi intensiv əqli inkişafla və təlim motivlərinin formalaşması ilə bağlı məsələlərin həlli üçün əsas yaradır. L.V.Vıqotski, A.N.Leontyev, P.Y.Qalperin əqli proseslərin formalaşmasının ontogenetik problemləri haqqında dəyərli mülahizələr irəli sürmüşlər. Mühüm nəticələrdən biri

odur ki, uşağın təfəkkürü özünün təcrübəsi əsasında toplanmış, bilik və əməliyyatların ictimai-tarixi işlənmiş sistemini əldə etmək yolu ilə inkişaf edir. A.N.Leontyevin fikrincə, ictimai-tarixi təcrübənin mənimsənilməsi fəaliyyətin və inikasın ümumi strukturunda dəyişiklik edir, yeni hərəkət üsullarını formalaşdırır, onun yeni növ və formalarını yaradır. Psixoloji tədqiqatlarda anlayışın formalaşması konsepsiyası ilə interiorizasiya əməliyyatı konsepsiyasının əlaqəsi araşdırılmaqdadır. Birinci istiqamətin nümayəndələrinin tədqiqatlarında məsələ həllinin konkret mexanizminin bir çox prinsipial tərəfləri açılmışdır. Bu barədə D.S.Kostyuk yazır ki, məsələ həlli insanın keçmiş təcrübəsi əsasında onun vasitəsilə həyata keçirilir ki, buraya ümumiləşmiş asosiasiyalar, bilik, bacarıq, vərdişlər və s. daxildir. Ancaq məsələnin təkcə keçmiş təcrübənin müxtəlif elementlərinin bərpasından ibarət hesab etmək birtərəfli olardı. O, gizli şəkildə mövcud olan obyektiv münasibətləri də əks etdirir. Psixoloqlar problemin həlli zamanı biliklərin mövcud sisteminə yeni informasiyanın daxil edilməsi və onun işlənilməsi ilə bağlı insanın yaradıcı əqli fəaliyyətinin analitik və evristik növlərə ayrıla bildiyini müəyyənləşdirmişlər. Yaradıcı təfəkkürün analitik və evristik növlərə bölünməsi problemin həlli zamanı şagirdlərin yalnız əqli əməliyyatları anlamasını yüngülləşdirməkdən ibarət olmayıb, eyni zamanda ayrı-ayrı əqli əməliyyatların həyata keçməsi üçün pedaqoji şəraitin yaradılması naminə müəllimin praktik fəaliyyəti üçün də əhəmiyyətlidir. Əqli fəaliyyətin analitik növü problemin həlli zamanı əqli hərəkətlərin dəqiq ardıcıllığı və mövcud həll alqoritmi ilə bağlıdır. Bu prosesdə analiz, sintez, ümumiləşdirmə, abstraklaşdırma və konkretləşdirmə kimi əqli əməliyyatlar biri-digərini izləyir, müəyyən ardıcıllıqla, etaplar üzrə, pillə-pillə yüksəlməklə problemin həlli mümkün olur. Təfəkkürün istiqamətliliyi verilənlər ilə axtarılanlar arasında münasibətlərlə müəyyənləşir, həllin üsulu sınaq və səhvi rəddetmə yolu ilə tapılır. Müvafiq qaydalar düzgün seçiləndə təfəkkürün alqoritmik məntiqi gec-tez həllə gətirib çıxarır. Tədris-idrak prosesinin təşkilində (alqoritmik və evristik fəaliyyətlərin optimal münasibətlərini özündə ehtiva edən sistemdə) müəllimin bu və ya digər əqli fəaliyyət növünün xüsusiyyətlərini bilməsi və onu diqqət mərkəzində saxlaması vacib məsələlərdəndir. Analitik əqli fəaliyyətin strukturu aşağıdakı kimidir:

1.Çətinliyin dərki və problem situasiyasının təhlili;

2.Əsas çətinliyin müəyyənləşdirilməsi;

3.Məlum alqoritmlərin tətbiqi və ya analitik yolla həllin axtarışı;

4.Həll və onun düzgünlüyünün yoxlanılması.

Evristik fəaliyyətin təbiəti ilə bağlı elmi ədəbiyyatda müxtəlif fikirlər mövcuddur. Əqli fəaliyyətin evristik növünün strukturu prinsipcə müxtəlif ola bilər. Onun ayrı-ayrı mərhələləri analitikə yaxındır. Lakin prinsipial fərq də mövcuddur. *Bunu aşağıdakı strukturdan görmək çətin deyildir:*

1) çətinliyin dərki və problem situasiyasının analizi;

2) əsas çətinliyin müəyyənləşdirilməsi və problemin formulə olunması;

3) a) fərziyyə irəli sürmək yolu ilə həll üsullarının axtarışı və onların inkişafı (yeni alqoritm tətbiqi) və ya b) hipoteza irəli sürmək və intuitiv yolla həllin tapılması;

4) əldə olunmuş nəticəni praktikaya tətbiq etmək yolu ilə hipotezanın doğruluğunun yoxlanılması .

Bu fəaliyyət növlərinin həyata keçməsi üçün zəruri alqoritmlərlə şagirdlərin silahlanmasının vacibliyini bir daha xüsusi vurğulamağa lüzum görmürük. O da aydındır ki, bu nov fəaliyyətlərin özü də şagirdləri daha geniş əhatəyə malik alqoritmlərlə silahlandırır. Tədris-idrak prosesinin idarə olunması probleminin həllində xüsusi əhəmiyyət kəsb edən məsələlərdən biri də təfəkkürün funksiyası ilə bağlıdır. Psixologiya müəyyənləşdirmişdir ki, təfəkkür müxtəlif funksiyalara malikdir və fəaliyyət nümunəsini möhkəmləndirmək onun yeganə funksiyası deyildir. **Təfəkkürün əsas funksiyası həm yeni bilikləri, həm də yeni fəaliyyət üsullarını əldə etmək qabiliyyətlərinin formalaşması ilə bağlıdır.** Biliklərin yaradıcı şəkildə mənimsənilməsinin idarə olunmasında yuxarıda göstərilən mərhələlərə istinad edilməsi, ardıcıllığın gözlənilməsi böyük əhəmiyyətə malikdir. Şagirdin optimal psixi inkişafı və əqli proseslərin aktivliyi şərtlərinin diqqət mərkəzində saxlanılması - tələbat, motiv, maraqların, emosional faktorların inkişaf xüsusiyyətləri və qanunauyğunluqlarının gözlənilməsi təlim prosesinin idarə olunması üçün xüsusi əhəmiyyətə malikdir. Şəxsiyyətin fəallığı onun ətraf aləmlə qarşılıqlı təsir prosesindəki fəaliyyətində təzahür edir. Şəxsiyyətin fəallığının mənbəyini isə onun tələbatı təşkil edir. İnsanı əhatə edən cisimlər onun fəaliyyətinin yaxın məqsədi və ya vasitəsi kimi tələbatlara nisbətən eyni vəziyyətdə olmur və şəxsiyyətin fəallığının müxtəlif dərəcələrini şərtləndirir. Obyektin əhəmiyyəti onda insan tələbatlarının həkk olunması ilə bağlıdır. **İntellektual tələbatlar şəxsiyyət üçün fəallığın daimi stimulu olaraq qalır, təmin olunduqca inkişaf edir, yeni-yeni obyektlərdə həkk olunur, bununla da onlar ardıcıl surətdə sabit əhəmiyyət kəsb edir. Bu qanunauyğunluq təlim prosesinin idarə olunmasında nəzərə alınmalıdır**. Şagirdlərin əqli fəaliyyətinin aktivliyinin daxili şərti motivlərin mövcudluğudur. Pedaqoji və psixoloji ədəbiyyatda şagirdin idrak marağı təlimin əsas təhrikedici qüvvəsi hesab edilir. Q.O.Şukina şagirdlərin təlim marağının formalaşması məsələsini eksperimental yolla tədqiq edərək yazır ki, **idrak marağı idrak sahəsinə, onu doğuran şeylərə və biliklərə yiyələnmək prosesinin özünə yönəldilmiş seçmə şəxsiyyət istiqaməti kimi qarşımıza çıxır.** İdrak marağının xüsusiyyəti idrak marağına malik adamın hadisələrin səthində olmaq deyil, dərk edilən şeyin mahiyyətinə dərindən nüfuz etmək meylindədir... İdrak marağı şagirdin idrak fəaliyyətini qüvvətləndirmək vasitəsidir...Müəllimə təlim prosesini cəlbedici etməyə imkan verən səmərəli vasitədir. Bir daha vurğulayaq ki, şagirdin psixi inkişafı, əqli proseslərinin aktivliyi şərtlərinin diqqət mərkəzində saxlanılması, tələbat, motiv, maraqlarının, emosional faktorların inkişaf xüsusiyyətlərinin və qanunauyğunluqlarının gözlənilməsi təlim prosesinin idarə olunması üçün xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. İnsan şüuru formal qaydaların hər hansı qəti sistemi ilə şərtlənməyən məsələlərin həllində çevikliyi və dəqiqliyi ilə xarakterizə olunur. İnsanın düşünmə qabiliyyəti onun beyin quruluşu ilə yanaşı, tarixən formalaşmış mədəniyyətə qovuşması, tərbiyə və təlim, cəmiyyətin yaratmış olduğu sual və vasitələrin köməyi ilə baş verən müəyyən fəaliyyətin vasitəsi ilə formalaşır. Ona görə də təlimdə mühakimələrə geniş yer vermək lazım gəlir. Mühakimələrdən əqli nəticələrə gələrkən alqoritmik, analitik və evristik fəaliyyət

göstərilir, müxtəlif metod və formalardan istifadə olunur. Elmdə empirik biliyin rolu onun hissi biliklə-duyğu, qavrayış və təsəvvürlə olan əlaqəsi əsasında müəyyən olunur. Lakin empirik biliyin təşəkkülündə hissi idrakın rolu böyük olsa da, empirik bilik xalis hissi bilik deyildir. Biliyin empirik və nəzəri formalarının əsas xüsusiyyətləri idrakın hissidən mahiyyətə yönələn inkişaf istiqaməti prinsipi əsasında başa düşülə bilər. Empirik bilik hadisənin, nəzəri bilik isə mahiyyətin inikasıdır. Elmi idrakda empirik və nəzəri biliyin əlaqəsi dialektik əlaqədir. Elmi idrakda tətbiq olunan ümumi metodlar elmi tədqiqatın səviyyəsindən və elmi tədqiqatda izlənilən məqsəddən asılıdır. Elmi biliklərin (şagirdlər üçün məchul həqiqətlərin) mənimsənilməsi prosesinin idarə olunması haqqında söhbət açdığımız qanunauyğunluq- empiriklə nəzəri biliyin dialektik əlaqəsi əsas kimi götürülməyə bilməz. Təlim prosesinin idarə edilməsində idrakın və mənimsəmənin dialektikası, psixi proseslərin inkişaf xüsusiyyətləri, əkslik və asılılıq münasibətləri, formal, dialektik və qeyri-səlis məntiqin qanunları özünəməxsus yerə malikdir və bunlar həmin prosesdə şagirdlərin alqoritmik və evristik fəaliyyətlərinin optimal münasibətlərini müəyyən edən başlıca amillərdir. Təlim prosesinə müəllimin rəhbərliyi altında həyata keçirilən, obyektiv aləmi əks etdirən idrak prosesinin xüsusi və dialektik xarakterli forması kimi baxmaqla onun səmərəliliyini təmin etmək olar. Elmi idrakda, elmlərin metodologiyasında elə problemlər qarşıya çıxır ki, bunları empirik və ya nəzəri səviyyəyə dixotomik mənada aid etmək mümkün olmur. Yəni onu ya sırf empirik səviyyəyə, ya da nəzəriyyəyə aid etmək çətin olur. Odur ki, fəlsəfi ədəbiyyatda metanəzəriyyə (və ya ekstranəzəriyyə) kimi üçüncü səviyyədən danışılır. Riyaziyyatçı A.A.Lyapunov elmi nəzəri biliyin tərkibinə **“internəzəriyyə” (“interteoriya”)** adlanan bir element daxil olunmasını təklif etmişdir. Lakin elmi-tədqiqat fəaliyyəti üçün xarakterik olan metanəzəriyyə mərhələsini **“təfəkkür tərzi”** anlayışı ilə səciyyələndirmək daha geniş miqyasda işlənməyə başlandı. Məsələn, İ.V.Saçkov elm tarixində üç təfəkkür tərzini qeyd etmişdir: **birqiymətli determinist, optimal statistik və kibernetik**. Təfəkkür tərzi daha geniş mənada L.A.Mikeşina tərəfindən işlədilmişdir. Bəzən “təfəkkür tərzi” anlayışına konkrent anlayış kimi “dünyanın mənzərəsi” adlı termin işlədilir. Bir çox müəlliflər “təfəkkür tərzini” “dünyanın mənzərəsi” anlayışının tərkib hissəsi hesab edirlər. Nəhayət, metanəzəriyyə səviyyəsi ilə bağlı olaraq “təfəkkür tərzi” və “dünyanın mənzərəsi” anlayışları ilə yanaşı **“elmin xüsusi və fəlsəfi əsasları”** (S.T.Melyuxin, Y.A.Petrov), “elmi idrakın nəzəri bazisi” (P.S.Dişleviy) və s. kimi anlayışlar da işlədilir. Bunlar onu göstərir ki, elmi idrakın forma, növ, səviyyə, mərhələləri ilə əlaqədar olan elmlərin metodologiyasında yeni bir metanəzəriyyə səviyyəsini qəbul etməyin vaxtı çatıbdır. Metanəzəriyyə səviyyəsi idrakın empirik və nəzəri mərhələləri ilə birlikdə elmi idrakda tədqiqat fəaliyyətinin strukturu haqqında təsəvvürləri genişləndirməyə, onu düzgün, daha tam anlamağa kömək edir. *İdrakın metanəzəriyyə səviyyəsinin fəlsəfi kateqoriya kimi dərindən işlənilməsi pedaqogika elminin metodoloji əsaslarının zənginləşməsi işinə yaxşı bir xidmət olardı. Bu isə öz növbəsində təlim sisteminin idarə olunması ilə bağlı nəzəriyyənin inkişafına öz təsirini etməyə bilməz.* Bununla yanaşı, klassik fəlsəfi irsə biganəlik doğru deyil və qnoseologiyanın özünü doğruldan anlayış və prinsipləri təlim sisteminin təkmilləşdirilməsi, o cümlədən şagirdlərin əqli

fəaliyyətinin tənzimlənməsi üçün metodoloji əhəmiyyətə malikdir. İdrakın hissdən rasionala və praktikaya doğru hərəkət etməsi haqqında müddəa biliyimizin hadisələri dərk etməkdən mahiyyəti dərk etməyə, bir keyfiyyətdən digər keyfiyyətə və s. doğru hərəkət yolunu aşkara çıxarır.İdrakda təcrübə ilə nəzəriyyənin, hiss ilə şüurun, induksiya ilə deduksiyanın və s. münasibətinə dair psixologiya və pedaqogika elminin qarşısında çox kəskin məsələlər durur. Didaktika sahəsində aparılan müasir tədqiqatlar sübut edir ki, induktiv yol (xüsusidən ümumiyə doğru yol) başlıca təlim vəzifələrinin (dərk ediləcək proses və hadisələrin qanunauyğunluqlarını, səbəb-nəticə əlaqələrini, bir-birindən olan asılılıqlarını mənimsəmək) yerinə yetirilməsini təmin edə bilməz. Lakin bu, əşyaların, hadisələrin xassələrinin məktəblilər tərəfindən dərk edilib, öyrənilməsi üçün zəruri (qaçılmaz) yoldur. Bu yol idrakda deduktiv yanaşma ilə hökmən əlaqələndirilməlidir. Deduktiv yol (ümumidən xüsusiyə doğru yol) proseslərin mahiyyətinin dərk edilməsi yoludur. Bu yol eyni zamanda məktəbliləri təlimdə elmi tədqiqat üsullarından istifadə edə bilməsinə gətirib çatdırır. Biz mənimsəmə və tətbiqi vahid idrak prosesinin iki tərəfi kimi qəbul edilməsinin tərəfdarıyıq. Bu, bilik və fəaliyyət üsullarının əsasən hazır şəkildə verilməsi ilə problemli öyrənmə tərkibləri olan mükəmməl təlim sisteminin vacib cəhətidir. Təlimdə biliyin hazır şəkildə verilməsi (ənənəvi təlim) ilə şagirdlərin özlərinin zehni axtarışlara cəlb olunması (müasir təlim) həmişə vəhdətdə götürülməlidir, biri digərini tamamlamalıdır. Şagirdə müəyyən bilik vermədən onu zehni axtarışlara hazırlamaq mümkün deyildir. Ona görə də indi şagirdin reproduktiv təfəkkürü ilə produktiv təfəkkürünün dialektik vəhdətdə götürülməsi təlimə verilən ən ciddi tələblərdən biridir . Q.Noyerin rəhbərliyi ilə hazırlanmış kitabda müəllimin əsas vəzifələrindən biri kimi şagirdləri fəal müzakirələrə cəlb etmək nəzərdə tutulur: “Müəllim məktəblilərə insan idrakının məhsullarını birbaşa ötürməməlidir. O, nəzərə almalıdır ki, bilik praktik fəaliyyətin əsası kimi fəal düşüncə prosesində formalaşır və şagirdlərin bu prosesdə iştirakı vacibdir. Başqa sözlə, müəllim şagirdlərin biliklərə yiyələnməsi prosesini fəal, şüurlu, imkan daxilində maksimum müstəqil və yaradıcı proses kimi təşkil etməlidir. Vurğulanan zərurətin vəhdət təşkil edən səbəbləri vardır. **Birincisi,** bu və ya digər fənninin məzmununu təşkil edən bilik və fəaliyyət üsulları müəyyən formada təqdim olunur. **İkincisi,** idrakın müəyyən metod və formalarından istifadə edilməklə tədris fənninin məzmununu təşkil edən bilik və fəaliyyət üsulları əldə olunur. **Üçüncüsü,** hər bir formanın spesifik xüsusiyyətlərini, idrakın strukturunda həmin elementin yerini və funksiyalarını bilməklə təlim prosesində şagirdin idrak fəaliyyətlərini tənzimləmək mümkündür. Məhz biliyin formasından asılı olaraq müəllimin idarəetmə fəaliyyətinin istiqaməti şərtlənir və onun əldə edilməsinə yönələn fəaliyyətin analitik və evristik cəhətlərindən hər hansı birinə üstünlük vermək, seçim etmək məsələsi həll olunur. Şagirdlərin təlim fəaliyyətləri, onların yaradıcılıq qabiliyyətləri və müstəqilliyinin fomalaşmasının məqsədyönlü şəkildə istiqamətləndirilməsi elmi biliklərin sistemini və onların inkişaf məntiqini nəzərə almağı tələb edir.

8-cu mövzu: Təlimin qanunauyğunluqları və qanunları

Plan:

1. Təlimdə müəllim və şagird fəaliyyətinin xüsusiyyətləri.

2.Təlim zamanı müəllimin öz psixoloji vəziyyətini tənzimləməsi.

3.Təlimin qanunauyğunluqlarının və qanunlarının mövcud ədəbiyyatda təsnifatı

Ədəbiyyat

1. N. Kazımov "Məktəb pedaqogikası" Bakı 2009

2. Həsənov A.M., Ağayev Ə.Ə. Pedaqogika. Bakı, 2006, səh. 154-157

3. Ə. Paşayev, F. Rüstəmov "Pedaqogika" Bakı 2002;

4. Əhmədov B.A., Hacıyev A.N. Pedaqogikanın qanunları və prinsipləri. Bakı, 1993, səh. 67-93

5. Qasımova L.N., Mahmudova R.M., Pedaqogika: Mühazirə kursu. Bakı, 2003, səh. 217-226

1. Təlim vəzifələri iki tərəfin birgə fəaliyyəti zamanı: öyrətmə və öyrənmə proseslərinin birliyi şəraitində həyata keçirilir. Öyrətmənin subyekti müəllim, öyrənmənin subyekti isə şagird və ya tələbədir. Təlim vəzifələrinin yüksək səviyyədə yerinə yetirilməsi müəllimdən və şagirdlərdən bir-birini şərtləndirən fəaliyyət sistemi tələb edir.

Təlimdə müəllimin fəaliyyət sisteminə nələr daxildir? Öyrənmə prosesinin, yəni şagirdin tədris və idrak fəaliyyətinin təşkilinə və ona rəhbərliyə aid olan bütün cəhətlər: davamiyyətə ciddi nəzarət qoymaq və ondan müvafiq pedaqoji nəticələr çıxartmaq; şagirdin tərbiyəsinə və inkişafına yönələn fəaliyyətlərini təşkil etmək; şagirdi fəallığa həvəsləndirmək; şagird fəaliyyətinə nəzarət etmək; şagird fəaliyyətinə istiqamət vermək; məqsədyönlü, planlı və mütəşəkkil fəaliyyət göstərmək; şagirdlərə öyrənməyin qaydalarını öyrətmək və s.

Təlimdə davamiyyətə ciddi nəzarət qoymaq və ondan müvafiq pedaqogi nəticələr çıxarmaq. Müəllim üçün şagirdlərin gündəlik dərslərə davamiyyətlərinin vəziyyəti özünə, öz fənninə, bütövlükdə təhsilə, məktəbə münasibətlərinin, habelə intizamlılıq səviyyələrinin göstəricisidir.

Şagirdlərin tərbiyəsinə və psixoloji inkişafına yönələn müəllim fəaliyyətinin təşkili. Öyrədiləcək mövzunun tərbiyəvi imkanlarına şagirdlərin diqqətini cəlb etmək; şagirdlər qarşısında problem qoymaq, problemin öhdəsindən gələ bilməsi üçün şərait yaratmaq; lazım olanda şagirdlər arasında tədris vəzifələri bölmək, vəzifəni yerinə yetirmək üçün onları təlimatlandırmaq; ehtiyac duyulduqda tapşırığın icrasına kömək etmək kimi tədbirlər buraya aiddir.

Şagirdin fəallığa həvəsləndirilməsi. Bu, əsasən idrak fəaliyyətinin təşkilinə aiddir. Şagirdin fəallığa həvəsləndirilməsi təlimdə müvəffəqiyyətin vacib şərtlərindən biridir. Təlimdə həvəsləndirməni müəllim müxtəlif yollarla həyata keçirir: şagirdlərin diqqətini mövzunun əhəmiyyətinə cəlb etmək; onlarda idrak marağını gücləndirmək; ailə qarşısında borc hissi oyatmaq; xalq qarşısında məsuliyyət hissi yaratmaq; öyrənilən biliyin və ya fənnini cəmiyyətdə, gələcək fəaliyyətdə rolunu başa salmaq; lazım gəldikdə qeyri-adi faktlar haqqında məlumat vermək və s. bu cür yollardandır. ***Təlimdə şagird fəaliyyətinə müəllimin nəzarəti.***

Təlim zamanı şagirdlərin necə işlədiklərinə, nələrdə müvəffəqiyyət qazandıqlarına, nələrdə çətinlik çəkdiklərinə, səhvə yol verib-vermədiklərinə müəllim daim diqqət yetirir. Dərsdə şagirdlərin fəaliyyətinə müəllim müxtəlif yollarla nəzarət edir: verilən tapşırığın, qoyulan sualın bütün şagirdlər tərəfindən aydın başa düşülüb-düşülmədiyi müəyyənləşdirilir; tapşırığın yerinə yetirilməsinin gedişi, kimin nə dərəcədə diqqətli olduğu müşahidə edilir; ehtiyac olduqda tək-tək şagirdlərlə qısa müddətli söhbətlər keçirilir; sıralar arası ilə hərəkət etdikcə şagirdlərin yazılarına diqqət yetirir; tək-tək uşaqların məlumatları dinlənilir və s. Deyilənləri ümumiləşdirməli olsaq, müəllim kimdir sualına Milli pedaqogikada belə cavab verilir: ***müəllim-sistemləşdirilmiş bilikləri, bacarıq və vərdişləri, habelə mənəvi keyfiyyətləri adamlara məqsədyönlü, planlı və mütəşəkkil aşılamaq yolu ilə cəmiyyətin sonrakı inkişafına güclü təkan verən pedaqoji təhsilli mütəxəssisdir.*** Təlimdə şagirdlərin öyrənmə fəaliyyətini səciyyələndirən xüsusiyyətlər çoxdur: öyrənmə prosesində dərketmə əməliyyatlarının olması; öyrənmədə motivlərin rolu; öyrənmədə dərketmə maraqları; öyrənmədə ünsiyyət; öyrənmədə şagirdlərin müstəqilliyi və fəallığı və s. ***Şagirdlərin öyrənmə fəaliyyətində dərketmə əməliyyatları.*** Şagirdin öyrənmə fəaliyyəti onlarda əməliyyatların sistemi kimi özünü göstərir. Şagird hər hansı tədris tapşırığını əməli şəkildə və ya fikrən yerinə yetirərkən, istər-istəməz, psixoloji fəaliyyətdə olur; bu zaman o, sözlərdən, rəqəmlərdən, sxemlərdən və başqa işarələrdən istifadə edir. Təlim zamanı şagirdlər müəllimin rəhbərliyi altında bilik əldə etməklə yanaşı, müstəqil öyrənməyə də alışmalı olurlar. ***Dərketmə əməliyyatının təzahür formaları.*** Hər bir öyrənmənin, dərketmənin

əsas vasitəsi təfəkkürdür. Bilik şagirdin təfəkkür süzgəcindən keçdikdə başa düşülür və onun öz malına çevrilir. Hadisələrin təhlil və tərkib edilməsi, onlarda oxşarlığın və fərqin müəyyənləşdirilməsi, faktların qruplaşdırılması və sistemə salınması, səbəb və nəticə əlaqələrinin üzə çıxarılması, başlıca əlamətin tapılması və s. dərketmə əməliyyatlarının təzahür formalarıdır. İdrak əməliyyatları digər psixoloji proseslərdən: hafizədən, təsəvvürdən, təxəyyüldən, iradədən, diqqətdən, müşahidədən və s.-dən ayrılmazdır. Beləliklə, Milli pedaqogikada müəyyənləşmişdir ki, tədris tapşırıqlarının şagirdlər tərəfindən uğurlu icrasına imkan verən təfəkkür tərzləri dərketmə əməliyyatlarıdır. ***Şagirdlərin öyrənmə fəaliyyətində motivlər.*** Şagirdin öyrənmə fəaliyyətində müvafiq motivlər də iştirak edir. Şagirdləri təlim fəaliyyətinə təhrik edən motivlər çoxdur: elmli, bilikli olmağın cəmiyyətdə mənasını anlamaq; elmi-texniki tərəqqidə, cəmiyyətin sosial-mədəni inkişafında, istehsalatın avtomatlaşdırılmasında, kompüterləşdirilməsində biliyin və bacarığın əhəmiyyətini başa düşmək; hər hansı peşənin cəmiyyətdə yerini dərk etmək; xalq üçün faydalı şəxs olmaq; hər hansı fənnin daha çox əhəmiyyət kəsb etdiyi qənaətinə gəlmək; savadlı, mədəni olmaq üçün oxumaq; cəmiyyətə fayda vermək üçün oxumaq; daha çox bilmək üçün oxumaq; bilikdən zövq almaq üçün oxumaq; uşaqlarla ünsiyyətdə olmaq üçün oxumaq; müəllimi sevindirmək üçün oxumaq sinifdə qabaqcıl olmaq üçün oxumaq; cəmiyyətdə yaxşı mövqe tutmaq üçün oxumaq və s. Şagirdlərin öyrənmə fəaliyyətində mənfi motivlər də ola bilir. Məsələn, valideynin hədəsindən, yaxud müəllimin danlağından şagirdin yaxa qurtarmağa çalışması; və ya valideyndən hədiyyə almaq

üçün şagirdin səy göstərməsi. Beləliklə, Milli pedaqogikaya görə, təlim zamanı şagird fəaliyyətinin səmərəsini bu və ya digər dərəcədə yüksəldən daxili psixoloji qüvvələrə öyrənmə motivi deyilir. ***Şagirdlərin öyrənmə fəaliyyətində dərketmə maraqları.*** Fənlərin əhatə etdiyi biliklər və bu bilikləri öyrənmək prosesi şagirdlərdə dərketmə maraqlarını və ehtiyaclarını yaradan amillərə aiddir. Şagirdlərdə idrak maraqlarının seviyyəsini bilən müəllim ona müdaxilə edə və istiqamətləndirə bilir. Nəzərə alınmalıdır ki, idrak marağı davamlı olan və qabarıq ifadə edilən şagirdlər təlimdə daha sərbəst, daha inamlı, daha cəsarətlə işləyirlər. Milli pedaqogikada belə hesab edilir ki, təbii, ictimai və mənəvi hadisələr öyrənməyə şagirdlərin göstərdikləri daxili psixoloji meyl onların dərketmə marağıdır. ***Təlimdə pedaqoji ünsiyyət.*** Təlimdə müəllimin səmimiliyindən, mülayimliyindən, qayğıkeşliyindən çox şey asılıdır. Müəllimdə bu keyfiyyətləri görən və yəqin edən şagirdin təlimə, məktəbə, biliyə meyli artır. Müəllimdən yalnız sərtlik görən, kobudluq duyan, təhqirlərə məruz qalan şagird nəinki həmin müəllimlə ünsiyyətdən çəkinir, nəinki bu müəllimin fənninə marağı sönür, hətta başqa müəllimlərə, onların fənlərinə də soyuqluq göstərə bilir. Milli pedaqogikaya görə, təlim zamanı məzmunu milli və bəşəri dəyərlərlə zənginləşən müəllim və şagirdlər arasındakı qarşılıqlı münasibətlərin məcmuu pedaqoji ünsiyyətdir. ***Öyrənmədə şagirdlərin fəallığı və müstəqilliyi.*** Dərs zamanı şagirdləri fəallıq göstərən, şagirdləri müstəqil işləməyə çalışan müəllim təlimdə yüksək göstəricilərə nail ola bilir. Özü çox danışan və çox işləyən, şagirdlərini isə çalışdırmayan, onlardan deyilənlərə qulaq asmağı tələb edən müəllim təlimdə, adətən, müvəffəqiyyətsizliyə uğrayır. Şagird sistemləşdirilmiş bilikləri, bacarıq və vərdişləri, habelə mənəvi keyfiyyətləri müəllimlin məqsədyönlü, planlı və mütəşəkkil rəhbərliyi altında mənimsəmək yolu ilə müstəqil fəaliyyətə hazırlanan şəxsdir. Təlimin başlıca vəzifələrini nəzərə alaraq, Milli pedaqogika təlim kateqoriyasına belə tərif verir: ***təlim- müəllimin məqsədyönlü, planlı və mütəşəkkil rəhbərliyi ilə şagirdlərin sistemləşdirilmiş biliklərə, bacarıq və vərdişlərə yiyələnmələri və bu zaman onların psixoloji cəhətdən inkişaf etmələri və tərbiyə olunmaları prosesidir.***

2. Müəllimlik peşəsinin müəyyən psixoloji mexanizmi vardır. Bu mexanizmin mahiyyətinin açılması müəllimlik peşəsinin sirlərinə nüfuz etməyi asanlaşdırır. Müəllimlik fəaliyyəti ilə aktyorluq və rejissorluq fəaliyyətinin müqayisəsi həmin psixoloji mexanizmi anlamağa və müəllimin öz psixoloji vəziyyətinə nəzarətini gücləndirməsinə imkan verir. ***Müəllim fəaliyyətini aktyor fəaliyyətinə bənzədən əlamətlər*** bunlardır: aktyor da müəllim də tərbiyəçidir. Onların fəaliyyətində auditoriya ilə əlaqədə oxşarlıq vardır. Aktyor və müəllim fəaliyyətində dinləyicilərə tərbiyəvi təsir göstərməkdə, bu təsirin əsasən söz vasitəsilə, habelə üz, əl və bədən hərəkətlərinin köməkliyi ilə həyata keçirilməsində, dinləyicilərlə qarşılıqlı əlaqədə, deyilən fikirlərə laqeyd olmamaqda, müşahidəçilikdə oxşarlıq vardır. Yadda saxlayaq ki, oxşarlıq eyniyyət demək deyildir. Aktyor da müəllim də dedikləri sözlərə biganə qalmır, onlara laqeyd olmur. Əgər müəllim izah etdiyi, aydınlaşdırmağa çalışdığı fikri qəlbən özü qəbul edirsə, onun obyektivliyinə

ürəkdən inanırsa bu inam, bu etiqad şagirdlərə də keçir. Diqqətli olmaq, müşahidəçilik qabiliyyətinə malik olmaq aktyorun da, müəllimin də fəaliyyəti üçün səciyyəvi cəhətlərdən biridir. ***Aktyor və müəllim fəaliyyətində fərqli cəhətlər*** bundan ibarətdir ki, aktyor təsadüfən toplaşan müxtəlif yaşlı tamaşaçılar qarşısında çıxış edir. Aktyorun auditoriyası, onun dinləyiciləri daimi olmur, tərkib tamaşadan tamaşaya dəyişə bilir. Müəllim isə, əksinə, eyni yaşlı adamlarla: uşaqlarla, ya yeniyetmələrlə, gənclərlə və ya yaşlılarla işləyir. Aktyor əsasən yaşlılarla təmasda olur, yaşlıların şüuruna və hisslərinə mənəvi təsir göstərməyə çalışır. Müəllim isə əsasən gənc nəsillə işləyir, onların süuruna hakim kəsilməyə səy göstərir və s. Müqayisəli təhlil açıq şəkildə göstərir ki, həm auditoriyanın tərkibinə, həm aktyorun istinad etdiyi söz mənbəyinə münasibət cəhətdən, həm də dinləyicilərin fəallıq dərəcəsi və diqqətin həcminin bölüşdürülməsi cəhətdən müəllimin fəaliyyəti, aktyorun fəaliyyətindən çətin və mürəkkəbdir; müəllimdən daha çox yaradıcılıq tələb edir. Hər sözünü, hər addımını ətraflı ölçüb-biçən müəllim, uşaqların şıltaqlıqlarını görən, lakin bəzən onların üzünə vurmayan dözümlü müəllim, lazım gələndə onlara güzəştə getməyə qadir olan müəllim, şagirdlərə valideyn qayğısı göstərən, onları övlad kimi sevən humanist müəllim, şagirdlərin nöqsanı ilə yanaşı müsbət cəhətlərini görüb üzə çıxaran və bu cəhətlərə istinad edən müəllim, şagirdlərə qayğı ilə tələbkarlığı uzlaşdıran müəllim şagirdlərin gözündə ucalır. Bütün bunlarla yanaşı, aktyor sənətini səciyyələndirən bəzi xüsusiyyətləri, o cümlədən sözün deyiliş tərzini, üz, bədən və əl hərəkətləri ilə əlaqədar olan məharətini mənimsəyən və onlardan yerli-yerində istifadə edən müəllimin pedaqoji qüdrəti qat-qat artır. Müəllimlikdə nəinki aktyorluq, həm də rejissorluq əlamətləri də vardır. Kollektivdə işləmək, kollektivə daxil olan şəxslərin müxtəlif səciyyəli fəaliyyətlərini uzlaşdırmaq, öz fəaliyyəti ilə müasir həyata müdaxilə etmək, kollektivin birgə fəaliyyətini əvvəlcədən təxəyyülündə canlandırmaq kimi xüsusiyyətlər rejissorluğu və müəllimliyi bir-birinə yaxınlaşdırır. Müəllim də aktyor qədər öz hərəkətlərinə hakim kəsilməlidir. O, hansı məqamda əli hərəkətə gətirəcəyinə, hansı məqamda partalar arası ilə və ya sinif qarşısında yeriyəcəyinə, hansı məqamda oturacağına, necə görkəm alacağına nəzarət qoymağı bacarmalıdır. Müəllimlik peşəsində həm aktyor və həm də rejissor fəaliyyətinin, ümumiyyətlə, dramaturgiyanın əlamətləri olduğundan, müəllimlik ikincilərdən daha mürəkkəb və daha çətin peşədir. Müəllim hər bir dərsi onun yaradıcılıq əsəridir; müəllim yaradıcı ziyalı hesab edilməlidir. Hər sözünü, hər addımını ətraflı ölçüb-biçən müəllim, uşaqların şıltaqlıqlarını görən, lakin bəzən onların üzünə vurmayan dözümlü müəllim, lazım gələndə onlara güzəştə getməyə qadir olan müəllim, şagirdlərə valideyn qayğısı göstərən, onları övlad kimi sevən humanist müəllim, şagirdlərin nöqsanı ilə yanaşı müsbət cəhətlərini görüb üzə çıxaran və bu cəhətlərə istinad edən müəllim, şagirdlərə qayğı ilə tələbkarlığı uzlaşdıran müəllim şagirdlərin gözündə ucalır. Adamın ehtiyaclarına xarici və daxili amillərin həyati əhəmiyyətli təsirlərdən onda törəyən psixoloji vəziyyətə emosiya və ya həyəcan deyilir. Həyəcan düşdüyü şəraitdə adamın fəaliyyətini gücləndirə, yaxud zəiflədə bilən psixoloji qüvvədir. Dərsdə emosionallığın təzahür formaları olur: razılıq, narazılıq, peşmançılıq, sevinmək, kədərlənmək, mülayimlik, sərtlik. Emosionallığı idarə etməyin üsulları çoxdur. Onları 2 qrupa ayırmaq olar:

-müəyyənləşdirici üsullar: özünümüşahidə, nöqsanı etiraf etmək, səbəblərin müəyyənləşdirilməsi.
-təkmilləşdirici üsullar: özünü ruhlandırmaq, özünə göstəriş vermək və psixoloji funksiyaları məşq etdirmək.

3. Pedaqogikada sübut olunmuşdur ki, pedaqoji proses hadisələrində, o cümlədən təlim hadisələrində səbəb və nəticə arasında davamlı təkrar olunan asılılığın mahiyyətinin aydın və dəqiq ifadəsi pedaqoji prosesin qanunauyğunluğudur. Onun yığcam ifadəsi isə qanundur. Təlimin bir sıra ünsürləri, (təlimdə müəllim və şagird fəaliyyəti; təlimin vəzifələri; təlimin məzmunu; təlimin maddi-texniki bazası; təlimin mənəvi-psixoloji mühiti) arasında qarşılıqlı əlaqə və asılılıqlar mövcuddur: müəllim və şagird fəaliyyətinin bir-birin-
dən asılılığı; təlim məzmununun vəzifələrdən asılılığı və s. Təlimin qanunauyğunluqları məhz bu qarşılıqlı əlaqələr və asılılıqlarda təzahür edir. Pedaqogika təlimin qanunauyğunluqlarını həmin əlaqələr üzrə səciyyələndirir.

1.Təlimdə mənimsəmənin səviyyəsi ilə mövzunun tədrisinin həyatla əlaqələndirilməsi vəziyyəti arasında qanunauyğun əlaqə vardır. Təlimdə bu qanunauyğun əlaqənin mahiyyəti belədir: mövzunun tədrisi həyatla, istehsalatla nə qədər ətraflı əlaqələndirilsə, həmin mövzu üzrə şagirdlərin mənimsəmə səviyyəsi bir o qədər yüksək olur. Bu qanunauyğunluğu qanun formasında ifadə edək: təlimin həyatla qarşılıqlı əlaqəsi qanunu.

2.Məktəbdə hökm sürən psixoloji mühit: müəllimlər arasında, müəllimlərlə şagirdlər arasında münasibətlərin xarakteri də təlimin səmərəliyində əks səda verir, şagirdlərin təlimə marağını gücləndirir və ya zəiflədir. Toplanan faktlar əsasında belə bir qanunauyğunluq müəyyənləşir: təlim münasib maddi-texniki və mənəvi-psixoloji şəraitdə cərəyan etdikdə şagirdlərin mənimsəmə keyfiyyəti yüksəlir. Bu qanunauyğunluğu qanun formasında ifadə edək: konkret tədris şəraitindən təlimin asılılığı qanunu.

3.Təlimlə şagirdlərin tədris imkanları arasında asılılıq vardır: şagirdlərin tədris imkanları, yəni onların əqli və iradi inkişaf səviyyəsi, təlimə marağı və işgüzarlığı yüksəldikcə təlimdə müvəffəqiyyət səviyyəsi də artır. Bu qanunauyğunluğu qanun formasında ifadə edək: şagirdlərin tədris imkanlarından təlim səviyyəsinin asılılığı qanunu.

4.Təlim zamanı müəllim şagirdlərin mənimsəmə xüsusiyyətlərini nə qədər ətraflı və diqqətlə nəzərə alırsa, şagirdlər bir o qədər müvəffəqiyyətlə oxuyur; şagirdlər təlimdə nə qədər müvəffəqiyyətlə oxuyarsa, müəllim də bir o qədər səmərəli işləyir. Bu qanunauyğunluğu qanun formasında ifadə edək: təlimdə müəllim və şagird fəaliyyətinin bir-birini şərtləndirməsi qanunu.

5.Dərsdə müəllimin fəallıq dərəcəsi artdıqca şagirdlərin fəallığı azalır və əksinə, şagirdlərin fəallığı artdıqca müəllimin fəallığı azalır. Bu qanunauyğunluğu qanun formasında ifadə edək: dərsdə müəllim və şagird fəallığı dərəcəsinin tərs mütənasibliyi qanunu.

6.Təlimin hərəkətverici qüvvələri olan ziddiyyətlərin şagirdlər tərəfindən duyulması, qəbul edilməsi və dəf olunmasına səy göstərilməsi mənimsəmənin və inkişafın səviyyəsini artırır. Bu qanunauyğunluğu qanun formasında ifadə edək:

ziddiyyətlərin şagirdlər tərəfindən duyulması, qəbul edilməsi və aradan qaldırılması qanunu.

7.Təlimin məzmunu və gedişi elmi cəhətdən nə qədər zəngin və əsaslı olursa, mənimsəmənin səviyyəsi bir o qədər yüksəlir. Bu qanunauyğunluğu qanun formasında ifadə edək: təlimin məzmununun və gedişinin elmiliyi qanunu.

8.Təlim təhsilin həyata keçirilməsi prosesi, təhsil isə bir halda təliminin əsası, digər halda nəticəsidir. Bu qanunauyğunluğu qanun formasında ifadə edək: təlimin təhsillə qarşılıqlı əlaqəsi qanunu.

9.Təlimin məzmununda və təşkilində, müəllimin davranışı və görkəmində tərbiyəvi imkanların olduğunu bildikdə və bu imkanlardan istifadə etdikdə təlim-tərbiyə işinin səviyyəsi yüksəlir. Bu qanunauyğunluğu qanun formasında ifadə edək: təlimin tərbiyələndirici imkanlarından istifadə qanunu.

10.Dərsliyin mətnlərindəki mühakimə formalarına şagirdlərin diqqəti xüsusi olaraq cəlb edildikdə, müəllimin öz mühakimələri məntiqli qurulduqda və şagirdlərin məntiqli danışıq tələb edildikdə onların əqli inkişaf sürəti artır. Bu qanunauyğunluğu qanun formasında ifadə edək: təlimin inkişafetdirici imkanlarından istifadə qanunu.

11.Əyani vasitələrin tətbiqi zamanı şagirdlərin diqqəti yalnız müşahidə olunan konkret obyektlərin əlamətlərinə yönəldikdə əsasən qavrayış təsəvvürlərin formalaşmasına, həmin əlamətlər ümumiləşdirilərək eyni tipli digər obyektlərə aid edildikdə isə anlayışların formalaşmasına imkan yaranır. Bu qanunauyğunluğu qanun formasında ifadə edək: təlimdə konkret və mücərrəd anlayışların vəhdəti qanunu.

12.Tədris mövzusunun xarakterindən asılı olaraq tətbiq edilən təlim üsullarının müxtəliflik dərəcəsi artdıqca, şagirdlərin mənimsəmə səviyyəsi yüksəlir. Bu qanunauyğunluğu qanun formasında ifadə edək: təlim üsullarının müxtəlifliyindən mənimsəmənin asılılığı qanunu.

13.Unudulmanın qarşısı alındıqda, vaxtaşırı şüurlu təkrar təşkil edildikdə, eyni bilikdən müxtəlif şəraitdə istifadə olunduqda şagirdlərin bilik və bacarıqlarının ömrü artır. Bu qanunauyğunluğu qanun formasında ifadə edək: təlimdə biliyin möhkəmliyi qanunu.

Deyilənlərdən aydın olur ki, pedaqogikada təlimin xeyli qanunauyğunluqları öyrənilmiş və müvafiq formada ifadə edilmişdir. Lakin bu o demək deyil ki, təlimin başqa qanunauyğunluqları yoxdur. Əminik ki, gələcəkdə təlimin bir çox digər qanunauyğunluqları da aşkar ediləcəkdir. Şərh olunan fikirlərdən iki nəticə irəli gəlir. Birincisi, təlimin qanunauyğunluqlarını bilməyin və fənnin tədrisi zamanı onlara istinad etməyin müstəsna əhəmiyyəti vardır. Şagirdlərin mənimsəmə fəaliyyətini yüksəltməyin vacib şərtlərindən birisi məhz təlimin qanunauyğunluqlarını müəllimin bilməsi və öz işində nəzərə alınması ilə bağlıdır. İkincisi, təlimin qanunauyğunluqları təlim prinsiplərinin elmi əsaslarını təşkil edir; təlim prinsipləri təlimin qanunauyğunluqlarından törəmədir.

9-cu mövzu: Təlimin prinsipləri, onların təsnifatı

Plan:

1.Təlimin prinsipləri anlayışı.
2.Təlimin prinsiplərinin təsnifatına müxtəlif yanaşmalar.
3.Təlimin prinsiplərinin təsnifatı.
4. Təlimin prinsiplərinin qarşılıqlı əlaqəsi və bir-birindən asılılığı.

Ədəbiyyat

1. Həsənov A.M., Ağayev Ə.Ə. Pedaqogika. Bakı, 2007, səh. 157-183
2. A. Abbasov, "Pedaqogika" Bakı 2010;
3. Ə. Ağayev, Y. Talıbov, A. Eminov, İ. İsayev "Pedaqogika" Bakı 2006;
4. Ə. Paşayev, F. Rüstəmov "Pedaqogika" Bakı 2002;
5. Sadıqov F.B. Pedaqogika (Dərs vəsaiti). Bakı, 2009, səh. 149-162
6. N. Kazımov "Məktəb pedaqogikası" Bakı 2009. səh. 144-159

1. Prinsip latın sözündən (prinsipium) alınıb; əsas ideya, ilkin ideya, başlıca tələb mənasında işlənib. Pedaqoji ədəbiyyatda təlimin prinsipi təlimin səmərəliliyin artıran əsas ideya, başlıca tələb kimi qəbul edilmişdir. Pedaqogikaya görə, təlimin mahiyyətindən və qanunauyğunluqlarından irəli gələn prinsiplər təlim zamanı müəllimin necə hərəkət etməli olduğunu müəyyənləşdirməyə imkan verir. Pedaqoji fəaliyyətin texnologiyasını isə müəyyən elmi-nəzəri əsaslarla işləyib hazırlamaq mümkündür. Təlimin qanunauyğunluqlarını bilmədən, onlara əsaslanmadan inandırıcı, etibarlı elmi metodika yaratmaq mümkün deyil. Təlimin prinsipi təlimin qanunauyğunluğundan törəmədir. Təlimin prinsipi müəllim və şagirdlərin birgə fəaliyyətini səmərəli qurmağa yardım edir. Təlimin prinsipi, yəni təlimin bütün mərhələsində, üsullarının tətbiqində, təşkili formalarında nəzərə alınır. Göstərilən əlamətlərə əsaslanaraq təlimin prinsipinin mahiyyəti Milli pedaqogikada belə ifadə edilir: ***təlimin müvafiq qanunauyğunluğundan irəli gələn, onun məzmununa, üsullarının tətbiqinə və təşkili formalarına təsir göstərən, müəllim və şagirdlərin birgə fəaliyyətini səmərəli qurmağa imkan verən didaktik ideyaya təlimin prinsipi deyilir.***

2. Didaktika sahəsində çalışan tədqiqatçılar şagird imkanlarının hərəkətə gətirilməsinə və yeni keyfiyyətin üstün səviyyəsinin əldə olunmasına yönələn təlim layihələrinin (texnologiyalarının) işlənilməsinə və tətbiqi problemlərinə xüsusi önəm verirlər. Pedaqoji ədəbiyyatda təlim texnologiyaları barəsində materiallar əhəmiyyətli yer tutur. Təsadüfi deyil ki, son illərdə dərc olunan "Kurikulum", "Azərbaycan məktəbi" və "Azərbaycan müəllimi" mətbu orqanların əksər saylarında praktik işlə məşğul olan pedaqoqlar da daxil olmaqla müəlliflərin "Təlim texnologiyaları və onların təkmilləşdirilməsi yolları"- aspektli yazılanların şahidi oluruq. Diqqəti çəkən cəhət budur ki, müəlliflər təqdim etdiyi təlim texnologiyalarının bu və ya digər üstün cəhətini, pedaqoji yeniliyini, metodlar və vasitələr xəzinəsinin zənginləşdirilməsi işinə töhfəsini, təlim prosesinin təkmilləşdirilməsini, optimallığının artması baxımından rolunu, təhsilləndirmə,

tərbiyəetmə və inkişaf vəzifələrinin məqsədəuyğun şəkildə yerinə yetirilməsinə yönələn idarəetmənin rasional təşkili nöqteyi nəzərdən təlim priyomlarını özündə cəmləşdirməsi xüsusiyyətlərini açmağa çalışırlar. Baxmayaraq ki, nəzəri cəhətdən əsaslandı-rılan texnologiyaların böyük bir qismi təlim praktikasında öz yerini tapmır. Fikrimizin əyaniliyi üçün alqoritmik və evristik məntiqlərin müəyyən nisbətlərini özündə saxlayan təlim texnologiyalarından birini– proqramlaşdırmadan təlimdə istifadə layihəsini nəzər nöqtəsi kimi qəbul edək.

Təlimdə proqramlaşdırma haqqında ən görkəmli pedaqoqlar dəyərli fikirlər söyləyirlər. A.M.Matyuşkin göstərir ki, təlimin rasional təşkili

a) təlim materialının hissələrə bölünməsi,

b) materialın hər bir hissəsinin alqoritminin müəyyənləşdirilməsi,

c) mənimsəmə addımlarının keçirilməsi haqqında əks informasiyanın alınması üçün priyomlar sisteminin mövcudluğunu tələb edir.

Bu tələblərin ödənilməsində, təlimin rasional təşkilində proqramlaşdırmanın əhəmiyyəti kifayət qədər böyükdür. M.M.Mehdizadə göstərmişdir ki, proqramlaşdırma biliklərin şagirdlərə çatdırılması mənbələrinə, fərdiləşdirməyə, onların bilik, bacarıq və vərdişləri ilə silahlanmaları prosesi üzərində nəzarətə, zehni fəaliyyət nəticələri haqqında verdikləri cavabların formasına və verilən qiymətlərin ümumiləşdirməsinə görə təlim prosesini daha da zənginləşdirir. Professor B.A.Əhmədov yazır ki, A.M.Matyuşkin, M.İ.Maxmutov və başqaları proqramlaşdırılmış təlimlə problemli təlimi əlaqələndirmək, proqramlaşdırma vasitəsi ilə problem situasiyaları yaratmaq ideyasını irəli sürmüşlər. Beləliklə, iki pedaqoji yenilik arasında əlaqənin yaranması işi xeyli asanlaşmış və bütün təlim metodlarının qarşılıqlı əlaqədə götürülməsinin zəruriliyi praktik şəkildə həyata keçirilməyə başlamışdır. Nəzəri cəhətdən əsaslandırılır ki, proqramlaşdırmadan şagirdlərin problemli öyrənmə məqsədi daşıyan həm analitik, həm də evristik fəaliyyətinin təşkili zamanı istifadə etmək mümkündür. Sualların formalaşdırılmasında və materialın şərhində problemlilik prinsipi əsas götürülməklə kadrlar tətbiq edilə bilər. A.M.Matyuşkin belə hesab edir ki, aşağıdakı üç tip kadr bu prinsipə cavab verir:

a) kadr - problem situasiyasının yaradılması üçün;

b) kadr - qoyulmuş problemin həllinə əsas yaradan faktlar barədə informasiya və izah vermək üçün;

c) kadr - problemli tapşırıqların yerinə yetirilməsinin düzgünlüyünə nəzarət (özünənəzarət) üçün.

Proqramlaşdırılmış təlim elementlərindən istifadə edən Lənkəran rayonu, Boladı kənd müəllimi Əliməmməd Ağayev öz təcrübəsindən çıxış edərək yazır ki, bunun müsbət nəticələri aşağıdakılardır:

1. Şagirdlərin təşəbbüsü və idrak fəaliyyəti genişlənir;
2. Şagirdlər müstəqil işləməyə alışırlar;
3. Şagirdlərin bütün diqqəti tədris prosesinə cəlb olunur;
4. Dərslər maraqlı, intensiv və sakit keçir;
5. Müəllimlər vaxt itirmədən sinifdə zəif oxuyan şagirdlərə daha çox kömək etmək imkanı qazanırlar;

6. Bütün sinfin işinə eyni zamanda nəzarət etməklə şagirdlərin hər birinin buraxdığı səhvləri müəyyənləşdirib onları aradan qaldırmaq üçün lazımi siqnallar verə bilir;

7. Qısa müddətdə bütün şagirdlərin biliyinə qiymət verə bilir və s.

Qeyd etmək olar ki, nəinki proqramlaşdırılmış təlimdən, hətta onun elementlərindən belə istifadə edən müəllimlərimiz çox azdır. Şimal-Qərb bölgəsində ümumtəhsil məktəblərindən ixtisasartırma kurslarına cəlb olunan on beş mindən artıq müəllimdən əldə olunan informasiya bu fikri təsdiq edir. Baxmayaraq ki, sözügedən texnologiyanın yaratdığı imkanlar nəzəri cəhətdən L.N.Leontyev, P.Y.Qalperin, N.F.Talızina, A.M.Matyuşkin, İ.T.Oqorodnikov, T.A.İlina, Q.Q.Maslova, V.Q.Boltyanski, V.İ.Krupiç, M.M.Mehdizadə, E.A.Klimov, M.İ.Maxmutov, A.İ.Rayev və başqaları tərəfindən pedaqoji və psixoloji aspektli tədqiqat obyektinə çevrilmiş, ümumiləşmələr edilmişdir.

Təlim sistemi ilə proqramlaşdırılmış təlim texologiyası arasında münasibətlərlə bağlı nöqteyi-nəzərimizi başqa bir formada Qərbi Avropanın (eləcə də ABŞ-ın) bir qrup tədqiqatçı pedaqoqlarının ümumtəhsil sistemi üçün üstünlüklərini vurğuladıqları təlim layihələri (texnologiya və modelləri)- selektiv, birləşmiş qruplar, qarışıq qabiliyyətlər, inteqrativ, innovasion təlimlər, fərdiləşdirilmiş, alqoritmik, mərhələli və s. barədə də söyləyə bilərik. Həmin təlim layihələrinin xarakterik cəhətlərinə diqqət yetirdikdə aydın olur ki, onların üstün keyfiyyətləri təlimin mükəmməl sistemində ehtiva olunan ya altsistemlərin, ya da imkan daşıyıcılarının funksiyalarının daha da təkmil həyata keçirilməsinə yönəldilmişdir. Araşdırma bizi belə qənaətə gətirir ki, təlim texnologiyalarının işlənilməsi, seçilməsi və tətbiqi ilə bağlı aşağıdakı hallar mövcuddur.

- elə texnologiyalar vardır ki, onlar nəzəri cəhətdən işlənmişdir, üstün cəhətləri dəyərləndirilmişdir və praktikada özünə yer tapmışdır (məsələn, təlimdə alqoritmləşdirmə).

- elə texnologiyalar vardır ki, o nəzəri cəhətdən işlənilmişdir, praktikada elementləri tətbiq olunur;

- elə texnologiyalar vardır ki, onlar nəzəri ümumiləşmə olaraq qalmış və təlim praktikasında yeri yoxdur.

Bu barədə nəzəri ümumiləşməmiz belədir ki, alqoritmik və evristik fəaliyyətin optimal münasibətlərini özündə ehtiva edən təlim sistemi təlim texnologiyalarının tətbiqinə (daxil edilməsinə) açıqdır. Lakin məsələnin praktik həlli - texnologiyaların təlim sisteminə daxil edilməsi üçün bir sıra şərtlər ödənilməlidir. Bunların arasından aşağıdakıları fərqləndiririk:

- pedaqoji yenilik kimi dəyərləndirilən və faydalılığı arqumentləşdirilən texnologiya üçün xarakterik olan əlamətlər təlim sisteminin təbiətinə zidd olmamalı, onun emercentliyinə tabe olmalıdır;

- təlim sisteminə daxil edilməsi nəzərdə tutulan texologiya altsistemlərin təkmilləşdirilməsinə və onların uzlaşmasına yönəlməlidir;

- tətbiq olunacaq texnologiya təlim sisteminin imkan daşıyıcılarının funksiyalarının daha üstün həyata keçməsinə yönəlməli və onların daxili əlaqəsini pozmamalıdır.

Pedaqoji texnologiyaların yaradılması və tətbiqi üzrə spesifik prinsipləri müəyyənləşdirmək, onların pedaqoji-psixoloji təhlilini vermək olduqca vacibdir. Bu prinsiplər 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. Professor Ə.X.Paşayevin və professor F.A.Rüstəmovun təhlili maraqlıdır. Sözügedən prinsiplər üzrə onların şərhi belədir:

1. Tərbiyəedici təlim prinsipi. Hər hansı pedaqoji texnologiyanın məqsədləri şəxsiyyət xarakteristikalarını formalaşdırmaqdır. Deməli, burada münasibətlər təlimin psixi materialı hesab olunur. Burada üç qrup münasibətləri fərqləndirmək olar: 1) qanuna tabelilik münasibətləri; 2) əməkdaşlıq münasibətləri; 3) "Mən" konsepsiyası. Təlim prosesi şagirdlərin psixkasına təsir edən xarici konstruksiyadır. Bu proses müəllimin, şagirdlərin, didaktik materialın təsirindən ibarətdir.

2. İnkişafetdirici təlim prinsipi. Pedaqoji texnologiyaları təşkil edən zaman tərbiyəedici səmərəni nəzərə almaqla yanaşı, onun inkişafetdirici tərəfini də layihələndirmək və həyata keçirmək yaxşı olar. Şagirdin psixi əməliyyatlarında (intekllektual, emosional, iradi, motivasion 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.

4. Şagirdlərlə əks əlaqə prinsipi. Mühüm vəzifələrdən biri hər bir dərsdə bütün şagirdlərə öz müvəffəqiyyətləri barədə məlumat vermək imkanı yaratmaqdır. Başqa sözlə desək, hər bir şagird tədris materialının mühüm elementləri üzrə yoxlanılmalıdır. Bütün şagirdlərlə əks əlaqə prinsipi şagirdi hər dərsə hazır gəlməyə stimullaşdırır. Bu prinsipi lazımi şərait yaradıldığı halda həyata keçirmək olar. Hər şeydən əvvəl ev tapşırıqları uşaqların gücünə müvafiq olmalıdır.

5. Təkrar etmək prinsipi. Tədris materialı ilə ilk dəfə tanış olandan sonra onu bir neçə dəfə təkrar etmək lazımdır. Bu zaman başlıca diqqət əsas fikirlərə, "siqnallara" verilməlidir. İl ərzində keçilmiş materiala dövri olaraq qaytarmaq və əsas fikirləri təkrar etmək lazımdır. Dərs ilinə keçən tədris ilində mənimsənilmiş materialın təkrarı ilə başlamaq faydalıdır. 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 həddindən artıq yükləmək, həm də az yükləmək olmaz. Şagird az psixi gərginlik şəraitində inkişaf etmir.

7. Təlim prosesində şagirdlərin maksimum iştirakı prinsipi dərsdə şagirdləri müxtəlif növ fəaliyyətə cəlb etməyi nəzərdə tutur. Bu məqsədlə qarşılıqlı sorğu keçirilir, yaranan problemlər, cavablardakı kəm-kəsrlər aradan qaldırılır.

8. Vahid məqsədlər üçün birləşmək prinsipi iş prinsiplərinin, məqsədləri, texnologiyaların şagirdlərə zorla qəbul etdirilməsini nəzərdə tutur.

9. Yaxın inkişaf zonasına oriyentasiya prinsipi.

Yeni təlim texnologiyalarının tətbiqi prinsipləri və digər tələblərlə bağlı geniş interpretasiya VIII fəsildə özünə yer almışdır.

3. Təlimin prinsipi bütün fənlərin tədrisi zamanı bütün müəllimlər tərəfindən nəzərə alınmalı olur. Bu anlayışa uyğun gələn təlim prinsipinin adları, miqdarı şəxsi mülahizələrə deyil, ciddi elmi əsaslara-müvafiq qanunauyğunluqlara istinad edir. Prinsiplərin qanunauyğunluqlardan törəmə olduğunu bilən və fənnin tədrisində onu dönmədən nəzərə alan müəllim mənimsəmənin səviyyəsini xeyli yüksəldə bilir. Şəxsi mülahizələr isə məktəbə yol tapa bilmir. Milli pedaqogikada müəyyənləşdirilmiş təlimin 13 qanunauyğunluğundan törəyən 13 prinsipin adlarını və hər birinin xüsusiyyətlərini qısa şəkildə göstərək.

1. Təlimin həyatla əlaqələndirilməsi prinsipi. Bu prinsip tələb edir ki, müəllim məktəbin, təhsilin həyatla, istehsalatla qarşılıqlı əlaqədə olduğunu yadda saxlasın; bilsin ki, tədris müəssisələrinin yaradılmasında, orada təhsilin məzmunu da həyatın, istehsalatın ehtiyaclarından irəli gəlir və bu ehtiyacların ödənilməsinə yönəlir. Bu prinsip müəllimdən tələb edir ki, öyrətdiyi fənin, mövzunun həyat üçün, istehsalat üçün əhəmiyyətini şagirdlərin başa düşmələrini təmin etsin, öyrənilən biliklərin şagirdlər üçün mənasız yükə çevrilməsinə imkan verməsin. Belə olduqda şagirdlərin fənnə, elmə, biliyə marağı artır, şüurluluq dərəcəsi yüksəlir.

2. Təlim üçün münasib şəraitin yaradılması prinsipi. Müəllim yadda saxlayır ki, bu prinsipin əsasında belə bir qanunauyğunluq durur: zəruri maddi-texniki bazada və mənəvi-psixoloji mühitdə keçirilən təlimin səviyyəsi yüksək olur. Belə bir qanunauyğunluq, əvvəla, məktəbdən, müəllimlərdən tələb edir ki, təlim işi üçün münasib şərait yaradılmasına nail olsunlar: sinif otağı gigiyenik qaydalara cavab versin, şagirdlərin sinifdə sayı normada olsun, zəruri texniki və əyani vasitələr, habelə dərs vəsaitləri şagirdlərin sərəncamına verilsin; ikincisi, məktəbdə normal mənəvi-psixoloji mühit yaradılsın və s.

3. Təlimdə fərdi xüsusiyyətlərin nəzərə alınması və müyəssərlik prinsipi. Şagirdlərin fərdi xüsusiyyətlərinə aiddir: onların həm mövcud bilik, bacarıq və vərdişlərinin xüsusiyyətləri, həm də fiziki, fizioloji və psixoloji xüsusiyyətləri. Bu prinsip müəllimdən tələb edir ki, təlim zamanı şagirdlərin həmin xüsusiyyətlərini ətraflı nəzərə alsın.

4. Təlimdə şüurluluq və fəallıq prinsipi. Təlim zamanı müəllim və şagird fəallığı dərəcəsinin tərs mütənasibliyi qanununa əsaslanır. Həmin səbəbə görə də şüurluluq və fəallıq prinsipinin izahı mövcud izahlardan fərqlənir. Çünki hazırkı izahat şagirdlərin şüurluluq və fəallıq mexanizminə istinad edir. Şagird tədris materialı üzərində düşündükcə, mühakimə yürütdükcə, işlədikcə, yəni zehni və əməli fəallıq göstərdikcə həmin materialı şüurlu surətdə başa düşür, dərk edir, yaxşı yadlarında saxlayırlar.

5. Təlimdə əməkdaşlıq prinsipi. Pedaqogikaya yeni gətirilmişdir. Təlimdə müəllim və şagird fəaliyyəti bir-birini şərtləndirir; təlim zamanı müəllim və şagirdlərin fəaliyyətləri arasında mürəkkəb və çoxcəhətli qarşılıqlı əlaqə

mövcuddur. Başlıcası budur ki, şagirdlərin rəğbətini qazanan, onların ehtiyaclarını duyan, onlara valideyn qayğısı göstərən, şəxsiyyətinə hörmət edən, bir sözlə, şagirdləri ilə əməkdaşlığa hazır olan müəllim öz yetirmələri ilə əməkdaşlığa hazır olan müəllim öz yetirmələrinin həqiqi tərbiyəçisinə, məsləhətçisinə, müdrik yaşlı yoldaşına çevrilir.

6. Təlimdə ziddiyyətlərin aradan qaldırılması prinsipi. Təlim zamanı ziddiyyətlərin, uyğunsuzluqların şagirdlər tərəfindən duyulması, qəbul edilməsi və aradan qaldırılması qanunundan irəli gəlir. Müəllim şagirdlər qarşısında problem qoyur, onlara tapşırıq verir; müəllim məlumat mənbəyi olur. Şagirdlər qoyulmuş yeni problemi və ya verilmiş tapşırığı həll etmək üçün öz bilik ehtiyatlarını səfərbər etməyi və psixoloji imkanları daxilində fəaliyyət göstərməli olur.

7. Təlimdə elmilik prinsipi. 5 istiqamətdə nəzərə alınır. Əvvəla, bu prinsip tələb edir ki, ayrı-ayrı elmlər sahəsində üzə çıxarılan yeniliklər şagirdlərin başa düşəcəkləri formada təlimin məzmununa qovuşdurulsun; konkret faktlarla ümumi məfhumların nisbəti təlimdə tarazlaşdırılsın; faktik material nəzəri anlayışlara, nəzəri anlayışlar isə faktik materiala üstün gəlməsin.

8. Təlimin təhsilləndirici prinsipi də pedaqogika üçün yenidir. Təlim və təhsil anlayışlarının qohum anlayışlar olduğunu, onların real həyatda bir-birinə çevrildiyini, təlimin təhsili həyata keçirmək prosesi olduğunu, təhsilin təlim üçün həm əsas, həm də nəticə olduğunu müəllim bilməli və öz işində nəzərə almalıdır; çalışmalıdır ki, təlimin təhsil verən vəzifəsini tam həyata keçirsin.

9. Təlimin tərbiyələndirici prinsipi . Təlimin bütün cəhətləri: onun təşkili formaları da, üsulları da, vasitə və tərzləri də dərsdə müəllim-şagird münasibətlərinin xarakteri də şagirdlərə müəyyən tərbiyəvi təsir göstərir. Bu prinsip tələb edir ki, müəllim tədris edəcəyi mövzu üzrə elə materiallar, elə faktlar seçsin, elə rəqəmlər, elə nümunələr gətirsin ki, onlar uşaqlarda Azərbaycan xalqının istədiyi yüksək əxlaqi keyfiyyətlərin formalaşmasına kömək etsin; müəllim öz nitqinə qarşı tələbkar olur; təlimin tərbiyələndirici prinsipi müəllimə xatırladır ki, şagirdləri ilə münasibətdə xeyirxahlıq, qayğıkeşlik, sadəlik, təvazökarlıq təcəssümü olsun, öz fəaliyyətində şagirdlərə hörməti onlara qarşı tələbkarlığı ilə üzvi şəkildə birləşdirsin; şagirdlərin dərsə davamiyyətinə, dərsdə onların özlərini necə apardıqlarına, nə dərəcədə diqqətli olduqlarına, necə düşündüklərinə müəllimin fikir verib-verməməsi şagirdlərə bu və ya digər dərəcədə tərbiyəvi təsir göstərir.

10. Təlimin inkişafetdirici prinsipi. İsbat olunmuşdur ki fənlərin tədrisi şagirdlərin psixoloji inkişafına kömək edir. Təlim şagirdlərə nəinki təhsil verir, nəinki onlara tərbiyəvi təsir göstərir, eyni zamanda onların psixoloji qüvvələrini inkişaf etdirir. Bu məqsədlə müəllim öyrədilən cisim və hadisələrin diqqətlə müşahidəsini, bir qədərdən sonra təsəvvürdə canlandırılmasını, haqqında mühakimə yürüdülməsini, müqayisə edilməsini, oxşar və fərqli əlamətlərin üzə çıxarılmasını, ümumiləşdirmələr aparılmasını təşkil edir.

11. Təlimdə əyaniliyin anlayışa xidmət etməsi prinsipinin əsasında duran qanunauyğunluq belədir: əyani vasitələrin tətbiqi zamanı şagirdlərin diqqəti yalnız müşahidə olunan konkret obyektlərin əlamətlərinə yönələn zaman onlarda əsasən qavrayış və təsəvvürlərin formalaşmasına, həmin əlamətlər ümumiləşdirilərək eyni

tipli digər obyektlərə aid edildikdə isə müvafiq anlayışların formalaşmasına imkan yaranır. əyaniliyin növləri müxtəlifdir: təbii əyanilik, şəkil əyanilik, sözlü əyanilik, şərti əyanilik və hərəkətli əyanilik.

12. Təlimdə bilik və bacarıqların möhkəmləndirilməsi prinsipini həyata keçirməyin başlıca yolları unudulmanın qarşısının alınması, şüurlu təkrar və bilikdən müxtəlif istifadə. Şüurlu təkrarın bütün formaları unudulan biliyi yada salmaq məqsədini deyil, unutmanın qarşısını almaq, yaddaqalmanın müddətini uzatmaq məqsədini güdür.

13. Müxtəlif üsullardan istifadə prinsipi. Tələb edir ki, təlim zamanı müəllim bir üsulun tətbiqi ilə kifayətlənməsin, mövzunun şüurlu və möhkəm mənimsənilməsi üçün zəruri olan üsullara əl atsın: şagird müşahidə aparsın, mühakimə yürütsün, nəyisə axtarıb tapsın, aldığı nəticənin doğurduğu yoxlasın, öyrəndiyi biliyi təcrübədə tətbiq etməli olsun.

4. *Təhsilvermə (təhsilləndirmə) modelləri – təhsilvermənin (təhsilləndirmənin) strukturu, tədris kursunun məzmunu və quruluşu, şagirdlərlə işin təşkilinin konkret məqsədləri, şagirdləri qruplara bölmənin formaları, testləşdirmə və qiymətləndirmənin metodları, həmçinin təlim prosesinin qiymətləndirilməsi kimi məsələlərin qarşılıqlı əlaqələrini müəyyənləşdirməyə imkan verir. Qərbi Avropanın tədqiqatçı pedaqoqları ümumtəhsil sistemində təhsilvermənin bir çox modellərindən, o cümlədən aşağıdakı yeni modellərindən (formalarından) də istifadə etməyi məsləhət bilirlər: 1) seçmə qruplar (selektiv) modeli; 2) birləşmiş qruplar modeli; 3) "qarışıq qabiliyyətlər" modeli; 4) inteqrativ təlim modeli; 5) innovasion təlim modeli.*

Təhsilvermə (təhsilləndirmə) modelləri aşağıdakı əsas komponentləri ilə birbirindən fərqlənirlər:

- *modelin təhsilvermə strukturu;*
- *təlim kurslarının məzmunu;*
- *təlim kurslarının təşkili;*
- *şagirdlərin qrup şəklində təşkili formaları;*
- *şagirdlərin idarə edilməsi;*
- *tətbiq edilən testlər və yoxlamalar;*
- *təlim prosesinin qiymətləndirilməsi.*

2. Seçmə qruplar (selektiv) modeli. *Bu modeldə təlimin ilk dövrü (bir həftədən bir ilə qədər) şagirdlərin qabiliyyətlərinə görə seçilməsi işi aparılır. Son illərdə məktəbə qəbul edilənlər (V-X siniflərdə) testlər vasitəsi ilə seçilərək müxtəlif səviyyəli şagirdlərdən sinif (potok) qruplaşdırılır. Şagirdlərin yüksək səviyyəli siniflərdən aşağı səviyyəli sinifə keçidi asan, əksinə isə praktik olaraq çətin həyata keçirilir. Müxtəlif siniflərdə tədris proqramları müxtəlif olur. Yüksək səviyyəli siniflərin proqramı daha çətin və mürəkkəbdir. Elə fənlər (məsələn: dil, riyaziyyat, tarix) var ki, müxtəlif səviyyəli siniflərin hamısında tədris olunur. Fənlərin bəziləri isə yalnız aşağı səviyyəli siniflərdə keçirilir. Yüksək səviyyəli siniflərdə təhsil alan və yeddi fəndən dövlət imtahanı verən məzunlar universitetlərə imtahansız qəbul olunurlar.*

Modelin xarakterik cəhətləri bunlardır:

- *fənlər üzrə tədris materialının öyrənilməsi uzunmüddətli olmur;*
- *siniflərdə təlimin metodları və yolları müəllim tərəfindən seçilir;*
- *şagird qruplarının seçilməsi və siniflərdə birləşdirilməsinin tənzimlənməsi qabiliyyətləri maksimum dərəcədə yaxın olanların müəyyənləşdirilməsi prinsipi ilə aparılır;*
- *bilik səviyyəsinə görə qiymətləndirilərək şagirdlərin siniflərdə qruplaşdırılması dövründən sonra seçmədə buraxılan nöqsanları aradan qaldırmaq üçün üfüqi yerdəyişmələr aparmağa yol verilir.*

Əgər eyni səviyyəli siniflərdə şagird verilən tapşırığı tələb olunan səviyyədə yerinə yetirə bilmirsə, ona həmin qrupda ikinci ilə oxumağa icazə verilir. İkinci ildə də onun göstəriciləri aşağı olsa, onda bir səviyyə aşağı olan sinifə keçirilir, sonradan həmin şagirdin bütün fənlər üzrə səviyyəsi ümumi orta qiymətdən yuxarı olduqda o, öz sinfinə qaytarılıb təhsilini davam etdirə bilər.

Seçmə qruplar modeli ilə işləyən Almaniyada "Vahid məktəb", İngiltərədə "Hərtərəfli" və ya "Universal məktəb" və Hollandiyada gimnaziya (illik), HAVO (orta təhsilin yuxarı pilləsi –İllik), MAVO (peşə təhsilinə hazırlıq pilləsi – illik) adlanan məktəblər mövcuddur.

3.Birləşmiş qruplar modeli. *Belə modellə işləyən məktəblərdə həm "müxtəlif qabiliyyətli", həm də "eyni qabiliyyətli" şagird qrupları təhsil alır. Müxtəlif qabiliyyətli şagirdlərdən təşkil olunan qruplarda ictimai elmlər, ana dili, bəzi dəqiq elmlər üzrə fənlər və fiziki mədəniyyət fənni öyrənilir. Eyni qabiliyyətli (və ya yaxın qabiliyyətli) şagirdlərdən təşkil olunan qruplarda isə yuxarıda göstərilən fənlərdən başqa riyaziyyat, ingilis dili və fransız dili də öyrənilir. Müxtəlif qabiliyyətli (və ya "qarışıq") qruplar təşkil edərkən bir çox hallarda şagirdlərin intellektual qabiliyyətləri ilə bərabər, sosial vəziyyəti və cinsi də nəzərə alınır.*

"Eyni qabiliyyətli" qrupları təşkil etmək üçün müəyyən fənlər üzrə test yoxlamaları aparılır. Bu qruplarda fənlər müxtəlif səviyyəli proqramlar əsasında tədris olunur. Hər bir şagird hansı fənni hansı səviyyədə öyrənmək istədiyini özü seçir, sonralar əldə etdiyi nailiyyətlərdən asılı olaraq qrupunu dəyişdirə bilir. "Qarışıq" qruplarda fənlərə ayrılan həftəlik saatlar bir neçə il dəyişmir, onun tərkibi isə dəyişir, yəni şagirdlər daha yaxşı oxuduqca, daha yüksək səviyyəli "eyni qabiliyyətli" qruplara keçə bilir. "Qarışıq" qruplarda şagirdlərə müəllimlərdən məsləhət almağa və əlavə məşğələ keçməyə icazə verilir.

Birləşmiş qruplar modelinin əsas xarakterik xüsusiyyətləri bunlardır:

- *idraki təlimdə yaxşı nəticələr əldə olunur;*
- *"eyni qabiliyyətlilər" üzrə qruplarda riyaziyyat və dillər uzun müddət öyrənilir;*
- *ənənəvi təhsilin məzmunu dəyişməz qalır;*
- *fənlərin öyrənilməsi "şaquli" aparılır və sonda imtahan vermə ilə nəticələnir.*

Şagirdlərə qazandığı nailiyyətlərə görə daha yüksək səviyyəli qrupa keçmək üçün ildə üç dəfə imkan verilir. Şagirdlərin ayrı-ayrı fənlər üzrə səviyyəsinin müəyyənləşdirilməsini və "qarışıq" qruplarda onların idarə edilməsini məsləhətçi həyata keçirir. Şagird başqa səviyyəli qrupa keçmək istədikdə məsləhətçi fənn müəlliminə bu barədə xəbər verir.

Bu modeldən Avropanın bir çox ölkələrində istifadə edilir. Berlin şəhərinin FEQA adlanan məktəbində bu model tətbiq edilir. Məktəbdə şagirdlər birinci yarım ildə "qarışıq" qruplarda oxuyur, yoxlamadan keçdikdən sonra "eyni qabiliyyətli" müxtəlif qruplarda təhsilini davam etdirirlər.

4."Müxtəlif qabiliyyətlilər" modeli. *Belə modeldə bütün fənlərin öyrənilməsi sonadək "qarışıq qabiliyyətlilər" qruplarda aparılır. Bəzi fənlərin (riyaziyyat, xarici dillər, təbiət fənləri) tədris materialı müxtəlif müddətdə öyrədilir. Siniflərdə bütün şagirdlər baza təhsil planları və proqramları əsasında təhsil alırlar. Baza tədris kurslarının öyrənilməsi başa çatdıqda şagirdlərin bilikləri diaqnostik testlərlə yoxlanılır. Baza proqramlarını yaxşı mənimsəyən şagirdlərə əlavə materialları da öyrənməyi təklif edirlər. Baza kurslarını mənimsəyə bilməyənlərə, kurs materialını təkrar etmək, bir qədər korrektə edilmiş material və tapşırıqların öyrənilməsi təklif olunur. Qısa müddətdə təkraretmə qurtardıqdan sonra şagirdlərin hamısı birlikdə yeni bölmənin materialını öyrənirlər. Burada əlavə tapşırıq alan və kurs materiallarını təkrar edən şagirdlər qruplara ayrılmır, eyni sinifdə fəaliyyət göstərirlər.*

5.İnteqrativ təlim modeli. *Bu modeldə fərdiləşdirməyə, fərdin inkişafına və müstəqilliyə xüsusi diqqət yetirilir. Modelin əsas xüsusiyyətləri aşağıdakılardır:*

- *təlim kursları, tədris materialları, kursların məzmunu ənənəvi təlimdə olduğundan fərqlənir;*
- *burada müəllimlər üçün yeni fəaliyyət imkanı yaranır;*
- *onların tədris kursunun məzmununu hər bir şagirdin tələbatına uyğunlaşdırmaq imkanları vardır.*

Bu modellə təhsil verilərkən koqnitiv (idraki), normativ və ekspressiv təcrübənin inkişaf etdirilməsinə təqribən eyni dərəcədə diqqət yetirilir, yəni şəxsiyyətin hərtərəfli inkişafına böyük əhəmiyyət verilir. Şagirdlər permanent qruplarda birləşdirilir, belə qruplarda müəllimlərin fəaliyyət imkanları – şagirdlərin idarə edilməsi, qruplarla işin təşkili, məsləhətvermə və s. daha da genişlənir.

İnteqrativ təlim modelinin aparıcı xüsusiyyətləri aşağıdakılardır:

- *şagirdlər yüksək üstünlüklərə (fərdi inkişaf, cəmiyyətdə öz mövqeyini anlama, müstəqillik) malikdirlər;*
- *alternativ təlim üsullarından və müxtəlif tədris situasiyalarından istifadə şagirdlərin fərdi inkişafı üçün əlverişli şərait yaradır;*
- *şagirdlərin idarə edilməsi şəxsiyyətə hörmət və sosial dəyərlərə əsaslanır;*
- *seçilmiş təlim üsulları fərdin tələbatları əsasında aparılır;*
- *şagirdlərin fənn sahələrinin (humanitar və texniki) seçməsində tələskənliyə yol verilmir, gözləmə müddəti o vaxta qədər davam edir ki, hansı peşənin onları daha çox cəlb etdiyini tam dərk etsinlər;*
- *bu modellə təhsildə hansı pedaqoji məqsədin yerinə yetirilməsi aydın dərk edilir;*

Şagirdlərin qruplarda birləşməsi (yığılması) aşağıdakı kriteriyalar əsasında aparılır:

- *bir-biri ilə dostluq əlaqələrinə görə;*
- *müəllimi "sevməsi" və ya "sevməməsinə" görə;*
- *marağına və motivasiyasına görə;*

• *didaktik düşüncələrə görə.*

6. İnnovasion təlim modeli. *ABŞ, Almaniya, İngiltərənin bir qrup alimləri və tədqiqatçıları müxtəlif ölkələrin ümumtəhsil məktəblərində müşahidələr və araşdırmalar aparmış və məktəblərdə aşağıdakı bir-birinə oxşar mühüm nöqsanların, çatışmazlıqların hökm sürdüyünü müəyyənləşdirmişlər:*

• *müəllimlər izolə edilmiş sinif otaqlarında işləyirlər;*

• *müəllimlər arasında əlaqələr zəifdir;*

• *tədris kurslarının məzmunu və tədris metodikası sahəsində müəllimlər arasında kooperasiya çox zəifdir;*

• *idarəetmə prosesi fənlərin tədrisi prosesindən ayrılmışdır;*

• *müxtəlif fənlər arasında əlaqələr zəifdir;*

• *məktəb daxilində müəllimlərin ixtisasının artırılması (daxili treninq) pis təşkil olunmuşdur;*

• *məktəb üçün ümumi pedaqoji konsepsiya yoxdur;*

• *müəllimlər fənni tədris edə bilir, lakin şagirdləri idarə etmək vərdişləri yoxdur, çünki onlar bu sahədə təhsil almırlar;*

• *müəllimlər kifayət qədər diaqnostik biliklərə malik deyil və pedaqoji ustalıqları çatışmır, buna görə də onlar korrektiv müşahidələr aparıb, şagirdlərin davranışı barədə düzgün nəticə çıxara bilmirlər;*

• *böyük məktəblərdə şagirdlərin əməkdaşlıq etmək və stabil sosial əlaqələr qurmaq imkanları çox azdır.*

Bütün bu tənqidi qeydləri nəzərə almaqla yuxarıda adları qeyd olunan ölkələrin tədqiqatçıları prinsipcə yeni olan bir model qurmuş və onu "kiçik qruplu komanda" modeli adlandırmışlar. Bu model innovasion təlim modelinə nümunə ola bilər.

İnnovasion təlim modelində fərdi və sosial məqsədlərə xüsusi diqqət verilir. Bütün fənlərə aid kursları müəllimlər komandası tədris edir, şagirdlər permanent qruplarda (4-6 nəfərlik) təhsil alırlar. Bir müəllim bir neçə fəndən dərs deyir. Bu isə müxtəlif fənlər arasındakı maneələri zəiflədir, təhsilin məzmunu həm şagirdlər, həm də müəllimlər üçün real məna kəsb edir. 5-8 nəfərdən təşkil edilən "müəllimlər komandası" eyni yaşda olan 60-100 uşağın təlimini tam əhatə edə bilir.

Şagirdlər kiçik permanent qruplarda bütün fənləri öyrənirlər. Bir neçə qrupun tərkibi sabit qalır. Müəllimlər komandası təlim prosesində belə kiçik qruplarda layihələrlə iş, məsləhətvermə, korrektiv tədris metodlarını uğurla tətbiq edirlər. Fənlərin tədris materialının həcmi və məzmunu məhdudlaşdırılmır və ciddi olaraq müəyyənləşdirilmir. Qruplarda təlim üsulları vəziyyətin diaqnostikası əsasında komandanın özü tərəfindən seçilir. Hər komandanın öz dərs cədvəli olur və bu cədvəl qarşıya qoyulan məqsəddən asılı olaraq tərtib edilir. Şagirdlərin idarə edilməsi tədris kurslarının öyrənilməsi ilə sıx əlaqələndirilir. Hər bir müəllim eyni zamanda yönəldici, məsləhətverici, hami rəhbər olur. Burada məqsəd kiçik qrupların fəaliyyətinə, onların sosial proseslərə yönəldilməsinə lazımınca dəstək verməkdir.

Kiçik permanent qruplarda oxuyanlar qarışıq qabiliyyətli uşaqlardan təşkil olunduğundan, qruplarda yerdəyişmələr, dəqiqləşdirmələr 6-9 ay ərzində aparılır, bu müddətdən sonra isə tərkib təxminən sabit qalır.

Modelin başqa xarakterik cəhətləri bunlardır:

- *öyrənilən müxtəlif fənlərin tədris metodikası bir-birindən ciddi surətdə fərqlənmir, ona görə də, seçilmiş müəyyən mövzuların, layihələrin öyrənilməsində müxtəlif fənlərin materiallarından, müxtəlif bilik sahələrindən istifadə olunmasına cəhd edilir;*
- *şagirdlərin daxil olduğu kiçik permanent qruplarda gedən sosial proseslərə tədris kurslarının bir hissəsi kimi baxılır;*
- *şagirdlərin idarə edilməsi və tədris planları bir-biri ilə sıx əlaqələndirilir, buna görə də, məktəbdə xüsusi məsləhətçilər olmur və buna ayrıca vaxt verilmir;*
- *komandaların avtonomluğuna icazə verilir, buna görə də, hər komandanın təlimə yanaşması müxtəlif olur;*
- *müxtəlif fənlərin məzmununu məntiqi şəkildə əlaqələndirməyə cəhd edilir;*
- *müəllimlərin permanent qrupları ilə şagirdlərin permanent qrupları arasında sıx bağlılıqlar mövcuddur.*

Yuxarıda M.Mərdanovun, R.Ağamalıyevin, A.Mehrabovun, T.Qardaşovun elmi interpretasiyaları əsasında təqdim etdiyimiz idarəetmə-təhsilvermə (təhsillən-dirmə) modellərinin praktikada tətbiqi onların məqsədəuyğun birləşdirilməsini tə-ləb edir. Tədqiqatçı pedaqoqlar həmin təhsilvermə (təhsilləndirmə) modellərini idarəetmənin digər təşkili modelləri ilə aşağıdakı kimi birləşdirməyi məqsədəuy-ğun hesab edirlər:

- *seçmə qruplar-seqment tipli idarəetmə modeli;*
- *birləşmiş qruplar-üfüqi məsləhətvermə strukturlu xətti idarəetmə modeli;*
- *"qarışıq qabiliyyətlər" qrupu- kollegial idarəetmə modeli;*
- *İnteqrativ təlim-matris tipli idarəetmə modeli;*
- *İnnovasion təlim-modul tipli idarəetmə modeli.*

Təqdim olunan bu kompleks modellər tipik situasiyalı şəraiti olan məktəblər üçün qəbul edilə bilər. Əslində isə göstərilən modelin reallaşdırıldığı məktəblər ideal situasiyalarla az və ya çox dərəcədə yaxın vəziyyətdə olan iki, üç və ya daha çox modelin sintezindən, birgə işlənilməsindən alınan nəticə hesab olunur. Yəni modellər yalnız müxtəlif variantların ola biləcəyi sahənin sərhədlərini müəyyən edir (9).

Unudulmamalıdır ki, məktəbin dəyişib inkişaf etməsi üçün aşağıdakı proses-lərin də getməsi vacib sayılır:

- *pedaqoji yenilikləri qəbul etməkdə, onlara uyğunlaşmaqda və tətbiqində məktəbin kollektivinin yaradıcı qabiliyyətlərinin, bacarığının olması;*
- *məktəbdə innovasion dəyişikliyə meyl və istiqamətlənmə yaratmaq üçün siyasi, sosial-iqtisadi, texniki və digər xarici amillərlə təsir edilməsi;*
- *məktəbi əhatə edən mühitin təsiri ilə onun daxili motivasiyasının qarşılıqlı uyğunlaşdırılması prosesinin aparılması.*

Onu da qeyd edək ki, bəzi tədqiqatçılar məktəbin inkişafını məktəbdə idarəetmənin təşkili və təhsilvermə üsullarının dəyişdirilməsində görürlərsə, digərləri innovasiya fəaliyyətinin məktəbdə effektiv şəkildə həyata keçirilməsi ilə əlaqələndirirlər

10-cu mövzu: Təlimin mərhələləri, metodları və vasitələri

Plan:

1.Təlimin mərhələləri məfhumu
2. Təlimin metodları haqqında anlayış
3.Təlim metodlarının əsas qrupları
4. Təlim materialının məzmunu
5.Təlimin əsas vasitələri

Ədəbiyyat

1. N. Kazımov "Məktəb pedaqogikası" Bakı 2009. Səh. 159-180
2. Ə. Ağayev, Y. Talıbov və b. "Pedaqogika" Bakı 2006; səh. 43-53
3. Ə. Paşayev, F. Rüstəmov "Pedaqogika" Bakı 2002; səh. 195-225
4. A. Abbasov "Pedaqogika" Bakı 2010; səh. 134-166
5. Qasımova L.N., Mahmudova R.M. Pedaqogika. Mühazirə kursu. Bakı, 2003, səh. 292-328
6. Həsənov A.M., Ağayev Ə.Ə. Pedaqogika. Bakı, 2007, səh. 194-207

1. Təlimin mərhələləri və onların ardıcıllığı belədir: 1) yeni tədris materialının qavranılması; 2) biliklərin, bacarıq və vərdişlərin formalaşması; 3) biliklərin, bacarıq və vərdişlərin möhkəmləndirilməsi və tətbiqi; 4) müvəffəqiyyətin hesaba alınması və qiymətləndirilməsi.

Yeni tədris materialının qavranılması. Bu prosesə şagird psixoloji cəhətdən hazır olmalıdır. Məlumatı qavramaq üçün psixoloji hazırlıq şagirdin öyrənəcəyi fənnin məqsədini dəqiq və aydın təsəvvür etməsindən ibarətdir. Şagird üçün onun getdiyi yol aydın olmalıdır. Şagirdin qarşısında məqsəd aydın qoyulmazsa, məlumatın qavranılmasının səmərəsi az olar və ya heç olmaz. Ona görə də müəllim məqsədi şagirdlərin nəzərinə çatdırma-ğa kifayət qədər diqqət yetirməlidir. Təlimin bu mərhələsində şagirdlər öyrənilən mövzu (material), qanun və ya qayda ilə ilkin tanış olurlar: onlar öyrənməli olduqları obyektin, anlayışın, qanunun və ya qaydanın əlamətlərini duyurlar; görürlər, eşidirlər, toxunurlar, mümkünsə dadırlar. Qavrama mərhələsində şagirdlər diqqətlərini öyrənilən cisim və hadisələr üzərində cəmləşdirirlər. Bu zaman şagirdlərin həyat təcrübəsi, bilikləri qavrama prosesinə qoşulur, qavranılan obyektlə həyat təcrübəsi tutuşdurulur, oxşar olanlar tapılır, müvafiq qrupa aid edilir, fərqli cəhətlər ayrıca nəzərdən keçirilir. Qavramada mövcud həyat təcrübəsini xatırlamağın əhəmiyyətini P.K.Anoxinin bir fikri daha da aktuallaşdırır. Alim isbat edir ki, qavramaya qədər obyekt haqqında əvəlcədən eşidilmiş və ya oxunmuş məlumat obyektin müvafiq əlamətlərini tez duymağa im-kan verir. Bu psixoloji qanunauyğunluqlardan xəbərdar olan müəllim qavrayış mərhələsini lazımi izahatla müşayiət etdirir. Tədris mövzusunun qavranılmasını təşkil edərkən şagirdi yalnız müşahidəçiyə çevirmək olmaz. Şagird qavrama prosesinə fəal surətdə qoşulmalıdır; onun mümkün qədər daha çox duyğu orqanları işə salınmalı, əyaniliyin müxtəlif növlərindən istifadə edilməlidir. Çünki mənimsəmənin sonrakı mərhələlərinin müvəffəqiyyəti qavramanın dolğunluğundan və dəqiqliyindən çox asılıdır. Mövzunun qavranılması hələ onun tam başa düşülməsi, anlaşılması demək deyildir. Mövzunu başa düşmək üçün qavrayış əsasında fikir formalaşmalıdır. Şagird müəllimin rəhbərliyi ilə qavradığı

materialı götür-qoy etməli, necəliyinə varmalıdır. Təlimin bu mərhələsində şagird öyrənilən obyektə sadəcə baxmır, görür; o, səsi nəinki eşidir, həm də ona qulaq asır, necəliyini dərk etməyə çalışır; mətni oxumaqla kifayətlənmir, ayrı-ayrı söz və ifadələri başa düş-mək istəyir; tarixi şəxsiyyətin necə hərəkət etdiyini anlamağa çalışır. Müəllim şagirdlərin diqqətini aparılan təcrübənin, alınan kimyəvi reaksiyanın, fiziki hadisənin mahiyyətinə cəlb edir, bu məqsədlə suallar qoyur, tapşırıqlar verir; çalışır ki, yeni tədris materialını şagirdlər şüurlu surətdə qavrasınlar.

Bilik, bacarıq və vərdişlərin formalaşması. Tədris materialını qavramaq və anlamaq hələ onu tam mənimsəmək üçün kifayət deyil. Bundan ötrü əlavə addımlar atılır, tədris materialının şagirdlər tərəfindən əsaslı dərk olunması təşkil edilir. Bu məqsədlə müəllim şagirdlərin şüurunu hərəkətə gətirir, onları düşünməyə, fikir yürütməyə vadar edir; onların diqqətini öyrənilən hadisələrdə və cisimlərdə səbəb-nəticə əlaqələrinə yönəldir. Təlimin bu mərhələsində uşaqlar müəllimin rəhbərliyi ilə müəyyən əqli nəticələr çıxarır, öz fikirlərinin doğruluğunu isbat etməyə meyl göstərirlər, onlarda əqidə ünsürləri yaranır, öyrəndikləri hadisələrə müəyyən mövqedən yanaşmağa başlayırlar. Təlimin bu mərhələsində şagirdlər idrak əməliyyatları olan müqayisəyə, təhlilə, ümumiləşdirməyə, mücərrədləşdirməyə daha çox müraciət etməli olurlar. Bu səbəbdən də, şagirdlərin bilik və bacarıqları intensiv şəkildə formalaşır. Şagirdlər öz bacarıqlarını işə salırlar, bilik ehtiyatından vəziyyətin tələb etdiyi bilikləri seçib istifadə edirlər. Mənimsəmənin bu mərhələsində formalaşan yeni bilik şagirdin malik olduğu biliklərə qovuşur. Fərəhli hal kimi göstərilməlidir ki, idrak prosesində nəzəri təfək-kür, məfhumlar səviyyəsində fikir yürütməyin vacibliyini görkəmli Azərbaycan filosofu Bəhmənyar xüsusi qeyd etmişdir. O, isbat edirdi ki, hadisəni görmək hələ onu dərk etmək, başa düşmək demək deyil. Atalar yaxşı demişdir: “Göz görmək, ağıl başa düşmək üçündür”. 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 məcbur edir. Dərsdə problem situasiyasının 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 yiyələnmək işində çətinliklərin aradan qaldırılması şagirdin praktikasına yaxşı təsir göstərir, şagirdlərdə öz qüvvəsinə inam yaradır, əmək vərdişləri formalaşdırır, onu müstəqilliyə və yaradıcılığa alışdırır. Məlumatın mexaniki mənimsənilməsi, formul və tərifl ərin şüurun iştirakı olmadan əzbərlənməsi biliklərin formal mənimsənilməsinə səbəb olur. Formal mənimsəmə isə insanın əqli inkişafına kömək etmir, yaradıcılığa deyil, doqmatizmə gətirib çıxarır. Hazırda psixoloq 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 əsasən 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 yiyələnmək lazımdır və i.a.

Bilik, bacarıq və vərdişlərin tətbiqi. Əsaslı şəkildə dərk edilən bilik və bacarıqlar sonra möhkəmləndirilir. Öyrənilən bilik və bacarıqların möhkəmləndirilməsinə ehtiyac vardır. Məlumdur ki, şagirdlər tədris materialını anlayır və hətta dərk edir, lakin bir müddətdən sonra onu unuda bilir. Biliyin yaddan çıxması isə təfəkkür prosesini, mühakiməni çətinləşdirir. Hafizəsində lazımınca bilik ehtiyatı olmayan şagirdin fikri səthiliyi ilə fərqlənir. Möhkəmlətmə tədbirləri biliklərin hafizədə uzun müddət qalmasına və təfəkkürün zənginləşməsinə imkan verir. Öyrənilən biliklərin yaddaqalma müddəti möhkəmlətmə sayəsində xeyli artır və idrakın sonrakı mərhələsi üçün etibarlı zəminə çevrilir. Bütün bunlara görə də təlim zamanı bilik və bacarıqların möhkəmləndirilməsi zəruri olur. Tədris materiallarının yenidən götür-qoy edilməsi, onun şüurlu təkrarı, bəzi anlayışların, ümumiləşmələrin, əlaqələrin, isbatların, qaydaların, qanunların və s. vaxtaşırı yada salınması müəllimdən xüsusi vaxt və qayğı tələb edir. Təlim zamanı biliyin möhkəmliyini, dərinliyini və şüurluluğunu təmin etməklə kifayətlənmək olmur. Bununla yanaşı, bilik həm də əməli səciyyə daşımalıdır; lazım gəldikdə mövcud bilikdən təlimdə və ictimai-iqtisadi həyatda istifadə edilməlidir. Biliklər hafizədə toplanıb qaldıqda, ondan istifadə edilmədikdə əhəmiyyətini itirir. Mənimsəmənin tamlığını təmin etmək üçün öyrənilən biliyin tətbiqini təşkil etmək lazım gəlir. Fənnin məzmunundan və tədris mövzusunun xarakterindən asılı olaraq bilik və bacrıqlar müxtəlif formalarda tətbiq edilir**.**

Şagirdlərin tədris fəaliyyətinə nəzarət təlimin vacib mərhələlərindən biridir. Təlim zamanı şagirdlərin mənimsəmə fəaliyyətinə nəzarət imkan verir ki, müəllim onların bilik və bacarıqlarının mövcud vəziyyətindən hali olsun, ehtiyac duyan, çətinlik çəkən şagirdlərə lazımi köməklik göstərsin, müvafiq istiqamət versin; yaxud dərsdən sonra belə şagirdlərlə fərdi şəkildə əlavə iş aparsın. Şagirdlərin tədris fəaliyyətinə lazımınca nəzarət etməyən, onların mənimsəmə səviyyəsini üzə çıxarmayan və həmin səviyyənin necəliyini sonrakı işində nəzərə almayan müəllim təlimdə tam müvəffəqiyyət qazana bilmir. **Nəzarətin müxtəlif növləri var:** *gündəlik nəzarət, tematik nəzarət, dövrü nəzarət, yekun nəzarət.* Şagirdlərin tədris fəaliyyətinə nəzarət onun xüsusiyyətlərini qiymətləndirmək və hesaba almaqla üzv şəkildə əlaqədardır. Nəzərə alınmalıdır ki, şərh olunan mərhələlər təlim prosesində bir-birindən tam ayrılıqda cərəyan etmir, onlar bir-biri ilə qarşılıqlı əlaqədə olur, hətta bir-birinə çevrilə bilir, biri digərində iştirak edir. Təlim mərhələlərinin ardıcıllığına müəllim yaradıcılıqla yanaşır. Çünki fənnin və mövzunun, habelə qarşıya qoyulmuş didaktik vəzifənin xarakterindən asılı olaraq mənimsəməni cisim və hadisələrin qavranılmasından deyil, anlayışların dərk olunmasından başlamaq,

təlimin hansısa mərhələsini adlamaq mümkün olur. Təlimdə bu cəhət də nəzərə alınmalıdır.

2. Təlim sisteminin əsas komponentlərindən biri təlim materialının məzmunudur. “Təlim materialının məzmunu” dedikdə şagirdə “Nəyi öyrətmək, nəyi aşılamaq lazımdır?”- sualına verilən düzgün cavab başa düşülür. Onu təlim prosesinin məzmunu ilə qarışıq salmaq olmaz. Müəllimin rəhbərliyi altında həyata keçirilən təlim prosesinin məzmununa müəllimin fəaliyyəti, şagirdlərin fəaliyyəti və təlim materialının məzmunu daxildir. Təlim materialının məzmunu özündə başlıca olaraq dörd elementi-biliklər sistemini, bacarıq və vərdişlər sistemini, yaradıcı fəaliyyət təcrübəsini, münasibətlər sistemini əhatə edir. Bu dörd element qarşılıqlı münasibətə girərək bəşər təcrübəsinin zəruri hissəsini özündə saxlayan təlim materialının məzmununu əmələ gətirir. Hər bir tarixi dövrdə təhsilin məqsədi mövcud ictimai münasibətlərin xarakteri, konkret səviyyəsi və inkişaf perspektivləri əsasında müəyyən edilir. Həmin məqsədə nail olmaq üçün, hər şeydən əvvəl, şagirdə verilməli bilik, bacarıq və vərdişlər, aşılanmalı münasibətlər müəyyənləşdirilir. Təhsilin məzmunu onun qarşısında duran məqsədə çatmaqdan ötrü vasitə yerində çıxış edir. Elmin sistemi, təhsilin məqsədi və şagirdlərin imkanları qarşılıqlı əlaqədə təhsilin məzmununu müəyyən edir. Təlim təhsilin həyata keçirilməsi prosesidir (təhsilin həyata keçirilməsi texnologiyası kimi baxmaq olar), təlim materialının məzmunu ilə təhsilin məzmunu anlayışları eynigüclüdür. Təlim materialı seçilib sistemləşdirilərkən aşağıdakılar nəzərə alınır:

1. Elmin tarixi inkişafında anlayış, qanun, prinsiplər hansı ardıcıllıqla əldə edilmişdirsə, tədris fənnində də həmin ardıllıq əsasən gözlənilir;

2. Tədris fənninin məzmunu elmin nailiyyətləri baxımından müəyyən edilir;

3. Tədris fənninin məzmunu şagirdlərin əqli inkişafı baxımından formalaşdırılır.

Bir daha vurğulayaq ki, proqramların tərtibi prinsipləri ilə bağlı mütəxəssislər arasında yekdil fikir yoxdur. Onları belə qruplaşdırmaq olar: 1) proqramlar pilləlilik (konsentrik) prinsipi üzrə tətbiq olunmalıdır, şagirdlər aşağı siniflərdə müəyyən məsələ haqqında ilkin məlumat almalı, yuxarı siniflərdə isə həmin məsələləri nisbətən dərindən öyrənməlidirlər; 2) proqramlar xətti prinsip üzrə tərtib olunmalı, bir məsələ şagirdə bir dəfə təqdim edilməlidir; eyni məsələni müxtəlif siniflərdə, müxtəlif səviyyədə öyrətməyə ehtiyac yoxdur; 3) proqramlar eklektiv (şagirdlərin qabiliyyəti və marağı zəminində) prinsip üzrə tərtib olunmalı, bəzi fənlər qabiliyyət və marağa uyğun şəkildə, həm də dərindən öyrədilməli, digər fənlər könüllülük əsasında təqdim olunmalıdır; 4) proqramlar spiralvari strukturda olmalıdır; bunun xarakterik xüsusiyyəti odur ki, şagirdlər başlanğıc problemi diqqətdən kənarda qoymur, onunla bağlı olan biliklərin dairəsini yavaş-yavaş (tədricən) genişləndirir və dərinləşdirir, burada konsentrik və xətti struktura xas olan fasilələr yoxdur, biliklərin bir dəfə öyrənilməsi də baş vermir, onların daha geniş öyrənilməsi davam edir; 5) proqramlar qarışıq strukturda tərtib olunmalıdır, bu struktur xətti, konsentrik və spiralvari strukturların kombinasiyasıdır, hansı ki, bu kombinasiya təhsilin məzmununu təşkil edən zaman manevr etməyə, onun ayrı-

ayrı hissələrinin müxtəlif yollarla ifadə olunmasına kömək edir. Təlim materialının sistemləşdirilməsi zamanı biliyin çoxluğuna istinad etmək o qədər də doğru yol sayıla bilməz. Məsələ biliyin çoxluğunda deyil. Əgər bu biliklər şəxsi ağılın süzgəcindən keçərək qiymətləndirilməyibsə və işlənməyibsə, həmin biliklərin həcminin böyüklüyündən asılı olmayaraq, adam yaradıcı şəxsiyyət ola bilməz. Akademik A.X.Mirzəcanzadədən bir iqtibasa diqqət verək: "Nəyi öyrənmək lazımdır? Burada yada bir latın ifadəsi düşür: çox şeyi ancaq bir az (Multum, non multa), yəni kəmiyyət yox, keyfiyyət. Elə yığcam bilik qazanmaq lazımdır ki, onu müxtəlif şəraitlərdə qərar qəbul edəndə tətbiq etmək mümkün olsun". Bilik qiymətli xəzinədir. Təlim materialının məzmunu bu xəzinədən zəruri, "açar" roluna malik minimumu özündə ehtiva etməlidir. Başlıca, düşünən beynin gördüyü canlı işdir. Təlim materialı bu başlıcaya yönəlməlidir. Heroklitə görə, çox bilmək naşılar üçün müdriklikdir. Əslində çox bilmək müdriklik olmasa da, avamlıq da de-yil, həm də çox bilmək başqalarının müdrikliyi hesabına qazanılır. Antuan de Sent Ekzuperi yazır ki, orta səviyyəli, üçü çox çətinliklə alan şagirdin təbiət qanunları və insanın varlığı haqqında Dekart və Paskaldan çox məlumatı var. Ancaq, məgər həmin şagirdin onlar kimi düşünmək qabiliyyəti varmı? Bizim məlumatlarla zəngin əsrimizdə əsas sərvət necəliyindən asılı olmayaraq məlumat deyil, ağılın gördüyü canlı işdir. Məlumat ölür, ağıl və fikir yaşayır, ikişaf edir. Buna görə də təlim materialı elə məzmun və sistemə malik olmalıdır ki, bu inkişafa kömək edə biləcək nə varsa hərəkətə gətirilə bilsin. Təlim materialı şagirddə düşüncə qabiliyyəti ilə hazırcavablılığı birləşdirməyə kömək etməlidir. Bu iki keyfiyyət bir adamda birləşdikdə ecazkar bilik ən qiymətli, yeni bir keyfiyyəti-ağılı yaradır (Kant). Təlim prosesində bilik, bacarıq və vərdişlərin formalaşdırılması onun, təlimin başlıca funksiyasıdır, təhsilləndirici vəzifəsidir. Təlim materialının məzmunu bu funksiyaya xidmət etməlidir. Həmçinin təlimin digər komponentləri kimi təlim materialının məzmunu tərbiyə və şagird şəxsiyyətinin inkişafı funksiyasına müvafiq gəlməlidir.

3. Pedaqogikanın metodoloji problemləri içərisində biliklə idrak prosesinin münasibəti önəmli yer tutur. Bu da məlumdur ki, bilik və idrak fəaliyyəti arasında mürəkkəb münasibətlər vardır. Odur ki, şagirdlərin təlim fəaliyyəti priyomlarının formalaşdırılması heç də ikinci dərəcəli əhəmiyyətə malik olmayıb, inkişafetdirici təlimin mürəkkəb və mərkəzi problemlərindəndir. Bununla əlaqədar olaraq belə bir məlum fakt diqqəti cəlb edir, bilik həmişə bu və ya digər idrak fəaliyyətinin məhsuludur, həm də biliklərə yiyələnmə prosesinin idarə olunması öyrənənin idrak fəaliyyətinin idarə olunması ilə mümkündür. F.İ.Talızinanın fikrincə, bilik və fəaliyyət münasibətinin özünəməxsusluğu ondan ibarətdir ki, bir tərəfdən idrak fəaliyyətinin xarakteri həlledici şəkildə biliyin keyfiyyətinə təsir edir, digər tərəfdən biliklərin mənimsənilməsi gedişində idrak fəaliyyəti bir çox hallarda yenidən qurulur və təkmilləşir. Buna əlavə olaraq qeyd etmək olar ki, idrak fəallığının həqiqi təşkili yalnız o halda mümkün olur ki, şagirdlər biliklərin , bacarıq və vərdişlərin əldə olunması gedişində xüsusi və sistematik olaraq idrak fəaliyyəti priyomlarını öyrənsinlər. Bu priyomların mənimsənilməsi təkcə

biliklərin formalaşmasına müsbət təsir göstərməklə bitmir, həm də şagirdlərin təlimə münasibətini də dəyişir, onu aydın məqsədli, təşkil olunmağı bacaran, müstəqil subyektə çevirir. Təcrübə göstərir ki, məktəbdə şagirdlərin idrak fəaliyyəti priyomlarının formalaşmasına hər tərəfli diqqət yönəldilməmişdir, hələ də, əsasən icraedici priyomlara üstünlük verilməkdədir. Halbuki, vacib cəhət budur ki, hər bir şagird bilikləri, bacarıq və vərdişləri mənimsəmə prosesində yalnız praktik yox, həm də əqli fəaliyətin rasional priyomlarını mənimsəmiş olsun. Biliklərin mənimsənilməsini təmin edən priyomlar çoxluğu arasında elələri var ki, tədris tapşırıqlarının konkret məzmunundan irəli gəlmir, təlim fəaliyyətinin təşkilinə yönəlir. Bu priyomların əldə olunması təlim işinin fərdi sitilini formalaşdırır, onun müstəqilliyini, aktivliyini, sərbəstliyini, özünütənzim etməsini təmin edir. Bu cür priyomlara kitabla, əyani materialla iş aid edilə bilər. Bilikləri mənimsəmə prosesində məktəblilər materialın yadda saxlanması, bərpası, müşahidə, məsələ həlli priyomlarından müntəzəm istifadə edir, faydalanır. Müəllimin qarşısında duran vəzifə təlim işinin effektli priyomlarını şagirdlərdə formalaşdırmaqdır. Pedaqoji ədəbiyyatda göstərilir ki, təlim fəaliyyəti priyomlarının şərhinə və onların formalaşdırılmasına hələlik kifayət qədər diqqət yetirilmir. Proqramlarda, dərsliklərdə və metodik vəsaitlərdə yalnız yerinə yetirilməli olan məzmun müfəssəl verilir, lakin bu məzmunun necə mənimsədilməsi bütövlükdə açılmır. İnkişafetdirici təlimin təşkili şagirdlərin əqli fəaliyyət priyomlarının əldə olunması üçün şəraitin yaradılmasını nəzərdə tutur. Onların əldə olunması yalnız mənimsəmənin keyfiyyətcə yeni səviyyəsini təmin etmir, həm də əqli inkişafı əsaslı şəkildə irəlilədir. Bu priyomları əldə etməklə şagirdlər tədris məsələlərinin həllində daha çox müstəqil olur, bilikləri mənimsəmə üzrə fəaliyyətlərini rasional şəkildə qura bilirlər. Pedaqoji və psixoloji ədəbiyyatda “priyom” anlayışının şərhinə toxunulsa da, onun elmi əaslarla izahı, demək olar ki, yoxdur. Bu barədə fikir ayrılıqlarına da rast gəlirik. Pofessor B.A.Əhmədov bu barədə belə yazırdı: “Pedaqoji ədəbiyyatda, əvvəllər dediyimiz kimi, bir çox anlayışlar, o cümlədən də vasitə, üsul və fənd (priyom), mənbə, prinsip və başqaları tam elmi əsaslarla şərh olunmamışdır”. Bunu qeyd edən müəllif həm də pedaqoji ədəbiyyatda öz əksini tapan “priyomlar üsulun tərkib hissəsidir” tərifinə tərəfdar çıxır. B.A.Əhmədovun fikrincə, priyomların neçə variantda birləşməsi imkanlarının öyrənilməsi metodlarını dəqiqləşdirmək baxımından çox faydalıdır və bu, həllini gözləyən problemlərdəndir. Pedaqoji prosesin diqqətlə öyrənilməsi əsasında priyomların əlaqə imkanlarını dəqiq şəkildə müəyyənləşdirmək olar. Priyomların üsulun tərkib hissəsi olması mülahizəsinə biz də tərəfdarıq. Üsullar öyrətmə, öyrənmə qruplarına ayrılır. Təbiidir ki, həmin metodların tərkib hissəsi kimi priyomları fərqləndirmək olar. Onların arasında binar münasibətlər mövcuddur. Bu barədə E.N.Kabanova-Meller, L.V.İtelson və Y.K.Babanskinin mülahizələri diqqəti cəlb edir. Bu mülahizələrdə priyom anlayışı bilavasitə fəaliyyətlə və əqli iş üsulları ilə əlaqələndirilir. Əlbəttə, təlim prosesində müxtəlif məntiqi əsasa görə, olduqca çox priyomlardan bəhs etmək olar. Bunların arasında təlimin idarə olunması, şagirdin fəaliyyətinin idarə olunan pedaqoji təsir obyektindən idarəetmə subyektinə çevrilməsi, idrak müstəqilliyi əldə etməsi, yaradıcı qabiliyyətlərinin formalaşması, normal mənimsəmə fəaliyyəti göstərməsi baxımdan əhəmiyyətə malik bir sıra

ümumi fəaliyyət priyomlarını fərqləndirmək zəruridir. Belə priyomlara yadda saxlama və yada salma, müşahidə etmə və surətyaratma priyomlarını və s. aid edirik. Vurğulamaq yerinə düşər ki, şagirdlərin analitik və evristik fəaliyyətlərinin idarə olunması və vəhdəti bu priyomlardan kənarda mövcud deyildir. Məlum olduğu kimi, hər bir aktual fəaliyyət hafizə proseslərindən kənarda mümkün deyildir. İstənilən bir psixi aktın, hətta ən elementar psixi aktn belə, baş verməsi onun hər bir elementinin sonrakılarla "bağlanması" üçün saxlanılmasını tələb edir. Bu cür "bağlanma" qabiliyyəti olmadan inkişaf mümkün deyildir, bunsuz insan "əbədi olaraq yeni doğulmuş uşaq vəziyyətində qalardı" (İ.M.Seçenov). Yada salmaq imkanı heç də möhkəm yadda saxlama üçün məcburi göstərici olmadığından təkrar etmək yolu ilə biliklərin daha davamlı şəkildə möhkəmləndirilməsi qayğısına qalmaq zəruri olur. Yadda saxlamanın ən geniş yayılmış priyomlarından biri təkrardır. Onun səmərəliliyi, məhsuldarlığı dərk olunmasından, başa düşülməsindən, fəal olmasından asılıdır. Əldə olunmuş biliklərin təkrarının ən yaxşı yolu mənimsənilmişlərin sonrakı fəaliyyətə daxil edilməsidir. Odur ki, şagirdin müvafiq fəaliyyətində əldə etdiyi materialı hər dəfə yeni səviyyədə və əlaqədə təkrar etməsi priyomunu tətbiq etməyi bacarması zəruridir. Öz həcminə görə, çoxlu təkrar tələb edən təlim materialı üç cür – hissə-hissə (qismən yadda saxlama), materialın hamısını birdən (bütöv yadda saxlama), hamısı və hissə-hissə (birləşdirilmiş yadda saxlama) priyomu ilə yadda saxlanıla bilər. Qismən yadda saxlama priyomundan istifadə edilərkən, tamın ümumi məzmununa bələdləşmək olmur, ona görə də ayrı-ayrı hisələr bir-birindən təcrid olunmuş şəkildə öyrənilir. Materialın ümumi məzmununda istifadə olunan, ayrı-ayrı hissələri qarşılıqlı əlaqədə anlamağı və yadda saxlamanı asanlşdıran bütöv yadda saxlama daha məhsuldar priyomdur. Lakin materialın ayrı-ayrı hissələri öz çətinlik dərəcəsinə görə bir-birindən fərqlənə bilər. Bu zaman, əvvəlcə, materialın hamısı bütövlükdə başa düşülür, sonra ayrı-ayrı hissələr, xüsusilə ən çətin hissələr öyrənilir və nəhayət, material yenidən bütövlükdə təkrar olunur. Təcrübə göstərir ki, yadda saxlamaya materialın həcmi, materialın tərkibi (faktik verilənlərin və müstəqil fikri vahidlərin miqdarı) və növü (şifahi, sözlü, qrafik, ədədi və s.) təsir göstərir. Materialın spesifik xüsusiyyətləri oun mənimsənilməsi, yadda saxlanması priyomlarının müxtəlifliyinə səbəb olur. Məlum olduğu kimi, xüsusilə bizim üçün mühüm həyati əhəmiyyətə malik olan, bizdə maraq və emosiya doğuran şeyləri qeyri-ixtiyari olaraq tam və möhkəm, bəzən isə həyatımız boyu yadda saxlaya bilirik. Yerinə yetirdiyimiz vəzifənin məzmunu ilə nə qədər çox maraqlansaq, qeyri-ixtiyari yadda saxlama bir o qədər çox məhsuldar olacaqdır. Təlim prosesində biliklərin qeyri-ixtiyari olaraq yadda saxlnılmasının yüksək məhsuldarlığını təmin edən şəraitin xüsusi şəkildə öyrənilməsi göstərmişdir ki, bunun üçün mühüm şərtlərdən biri təlim fəaliyyətinin daxili, idrak motivlərinin yaradılmasıdır. Təlim prosesinin motivləşməsinə yönələn vasitə və faktorlar rəngarəngdir. Biz burada yadda saxlama ilə əlaqədar idrak motivlərinin yaradılmasının ən mühüm vasitəsini göstərmək, qeyd etmək fikrindəyik, çünki məqsədimiz müvafiq priyomu üzə çıxarmaqdır. Bizcə, təlim fəaliyyətinin daxili, idrak motivlərinin yaradılmasına tədris məsələləri sisteminin elə xüsusi təşkili sayəsində nail olmaq mümkündür ki, burada əldə edilmiş hər bir nəticə özündən sonra gələn nəticəyə nail olmaq üçün zəruri vasitəyə çevrilmiş

olsun. Odur ki, təlim prosesində əldə etdiyi nəticədən sonrakı mərhələdə təlim və-zifələrini yerinə yetirmək, çətinlikləri aradan qaldırmaq, ziddiyyətləri həll etmək priyomlarını tətbiq etməyi şagirdin bacarması vacibdir. İxtiyari yadda saxlama xüsusi mnemik fəaliyyətin, daha doğrusu, əsas məqsədi yadda saxlamanın özü olan fəaliyyətin məhsuludur. Bu cür fəaliyyətin də məhsuldarlığı onun məqsədlərinin, motivlərinin və yerinə yetirilməsi yollarının xüsusiyyəti ilə əlaqədardır. Xüsusi tədqiqatların göstərdiyi kimi, burada ixtiyari yadda saxlamanın mühüm cəhətlərindən biri materialı dəqiq, tam və ardıcıl yadda saxlamaqla əlaqədar olan aydın məqsədin qoyulmasından ibarətdir. Əlbəttə, mnemik məqsədin yolunu sadəcə olaraq, yadda saxlama niyyəti daşıyan işdən ibarət etmək olmaz. Müxtəlif mnemik məqsədlər materiala, onun məzmununa, onun dil formalarına müxtəlif şəkildə birləşməyi tələb edir. Bu isə müvafiq yaddasaxlama yollarını seçməyi şərtləndirir. Ona görə də tədris işində şagirdlər qarşısında məhz nəyi və necə yadda saxlamaq vəzifəsini qoymaq zəruridir. Bu nöqteyi-nəzərdən İ.Ş.Yakimanskaya yadda saxlamanın xüsusi priyomlarının, özünün qeyd etdiyi kimi, daha vacib olanlarının üzərində dayanır:

1. Materialın mənaca qruplaşdırılması priyomu;
2. İstinad nöqtələrinin ayrılması priyomu;
3. Plan tərtibi priyomu;
4. Məntiqi sxemin ayrılması priyomu .

Əlbəttə, ixtiyari yadda saxlamanın məhsuldarlığını təmin edən şərtlər içərisində mərkəzi yeri səmərəli yadda saxlama priyomlarından istifadə edilməsi tutur. İ.S.Yakimanskayanın təklif etdiyi priyomlardan biri olan “plan tərtibi priyomu” özündə materialın mənaca qruplaşdırılmasıı və istinad nöqtələrinin ayrılmasını da saxlayır və hətta onların vahid asosiasiya sistemində birləşdirilməsini də nəzərdə tutur.

V.S.Muxina öyrənilən materilın planının tərtib edilməsini məntiqi yadda saxlamanın priyomlarından biri kimi qiymətləndirir və düzgün olaraq göstərir ki, o, üç mərhələdən ibarətdir.

1. Materialın tərkib hissələrinə ayrılması;
2. Onlar üçün başlıq düşünülməsi və ya materialın həmin hissəsinin bütün məzmunla asanlıqla əlaqələndirən hər hansı istinad nöqtəsinin tapılması;
3. Hissələri özlərinin başlıqlarına və ya ayrılmış istinad nöqtəsinə əsasən vahid assosiasiya sistemində birləşdirmək .

Ayrı-ayrı fikirlərin, cümlələrin mənaca birləşdirilməsi yadda saxlanılan materialın həcminə xələl gətirmədən yadda saxlanılması lazım olan vahidlərin miqdarını azaldır. Bu zaman yadda saxlama bir də ona görə asanlaşır ki, planın tərtib edilməsi nəticəsində material aydın, hissələrə ayrılmış, sahmana salınmış forma alır. Bunun sayəsində həmin material oxu prosesinin özündə asanlıqla yadda saxlanılır. Fəaliyyətdə müxtəlif mövqe tutan material müxtəlif əhəmiyyət daşıyır. Buna görə də o, müxtəlif bələdləşmə tələb etməklə başqa-başqa şəkildə möhkəmlənəcəkdir. Əsas məqsədəuyğun məzmun daha fəal bələdəşmə tələb edir və o, fəaliyyətin əldə edilmiş nəticəsi olduğuna görə həqiqi şəkildə möhkəmləndirilir. Ona görə də məqsədi əldə etmək şərtlərinə nəzərən əsas məqsədin məzmunu daha yaxşı yadda qalır. Xüsusi tədqiqatlardan alınmış faktlar göstərir ki, fəaliyyətdə əsas məqsəd

mövqeyini tutan material üzrə nə qədər çox məzmun əlaqələri yaranarsa, o, bir o qədər yaxşı yadda qalır. Çətin mətnlərin üzərində fəal şəkildə işləyib planını tərtib etdikdə daha yaxşı yadda qalır. Material üzərində fəal fikri iş aparıldıqda hmin material qeyri-ixtiyari olaraq daha yaxşı yadda saxlanılır. Biliklər müəyyən faktlar, məfhumlar və mühakimələrin toplanmasından ibarətdir. Onların yadda saxlanılması üçün müəyyən məna vahidlərini ayırmaq, onlar arasında əlaqə yaratmaq, təfəkkür prosesləri ilə az və ya çox dərəcədə bağlı olan məntiq priyomları tətbiq etmək çox vacibdir. **Anlama – məntiqi, mənalı yadda saxlamanın zəruri şərtidir.** Anlaşılan material ona görə tez və möhkəm yadda saxlanılır ki, onlar məzmunca artıq əvvəl mənimsənilmiş biliklərlə, insanın keçmiş təcrübəsi ilə əlaqələnir. Əksinə, anlaşılmayan və ya pis anlaşılan material daim insan şüurunda nə isə ayrıca, geniş təcrübə ilə məzmunca əlaqələn-dirməyən bir şey kimi özünü göstərir. Anlaşılmayan material özünə maraq da doğurmur. Anlama üçün nəzərdə tutulan plandan fərqli olaraq yadda saxlama üçün nəzərdə tutulan planda material daha kiçik vahidlərə parçalanır və bu zaman başlıq yalnız nəyin yadda saxlanacağını göstərir, xatırladır. Məhz buna görə də öz formaları etibarı ilə onlar çox vaxt yarımçıq, rabitəsiz olur. *Cisim və hadisələrin müqayisəsinin obyektiv əsasını onların mahiyyətlərindəki oxşarlıq, struktur, qərarlaşma və inkişaflarındakı ümumi qanunauyğunluqlar təşkil edir.* Odur ki, gerçəkliin cisim və hadisələrini çox cəhətdən müqayisə etmək olar. Bu müqayisələr içərisində cisimlərin keyfiyyət və kəmiyyət münasibətlərinin müqayisəsi birinci dərəcəli əhəmiyyət qazanır. Bu münasibətlərin fərqini, əlbəttə, mütləqləşdirmək olmaz. Hadisələrin kəmiyyət və keyfiyyət cəhətləri dialektik qarşılıqlı əlaqədə olduqları üçün bu fərq nisbi səciyyə daşıyır. Bununla belə , bu fərq həm də müəyyən obyektiv əsasa malikdir. Məsələnin mahiyyəti bundadır ki, inkişaf prosesində cisim və hadisələr müəyyən keyfiyyət dəyişmələrinə uğrasalar da, özlərinin əvvəlki hallarına xas olan bir sıra mühüm əlamətləri qoruyub saxlayır. Məhz bu keyfiyyət mərhələləri onların həm ümumiliyini, həm də fərqini aşkar etmək üçün müqayisə oluna bilir. Cisim və hadisələrin kəmiyyət münasibətləri baxımından müqayisəsi üç cür baş verə bilir:

1. Cisim və hadisələri, onların keyfiyyət xarakteristikalarından sərf-nəzər edərək yalnız kəmiyyət xarakteristikalarına – həcminə, tempinə, çəkisinə və intensivliyinə görə müqayisə etmək olar.

2. Genetik əlaqədə olan müxtəlif cisim və hadisələri kəmiyyət baxımından müqayisə etmək olar.

3. Gerçəkliyin cisim və hadisələrinin öz keyfiyyət halını saxlayaraq, bu keyfiyyətin ölçülü hüdudlarında malik ola bildikləri kəmiyyət xarakteristikalarına görə müqayisə oluna bilər. Gerçəkliyin cisim və proseslərinin müqayisəsi məkan-zaman münasibətləri əsasında da həyata keçirilə bilər.

Təcrübə göstərir ki, obyektlər arasında fərqin göstərilməsi yadda saxlama üçün xüsusilə mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Bu yadda saxlama zamanı rabitələrin xüsusiləşməsi təmin olunur, obyektlərin surətlərini yada salmaq müvafiq yola yönəlir. Obyektlər arasında yalnız ümumi, ələxsus çox geniş rabitələrin yaranması onların yada salınmasını çətinləşdirə bilər. Obyektlər arasında nə qədər az fərq olarsa, onların yadda saxlanılması da bir o qədər sürətlə gedər və möhkəm olar.

Odur ki, müqayisə priyomunu tətbiq edərkən, obyektlərin müqayisəsində aydın nəzərə çarpan fərqlərdən başlamaq, yalnız bundan sonra az nəzərə çarpan fərqlərə keçmək zəruridir. İxtiyari yadda saxlamanın məntiqi priyomlarından biri də təsnif etmə və sistemləşdirmə priyomudur. Bu mürəkkəb priyom oxşarlıq və fərqləndirmə (əkslik) üzrə assosiasiyalara əsaslanır. Material üzərində məntiqi iş surət rabitələrinə geniş istinad etdikdə bu, yadda saxlamanın mənalılığını və möhkəmliyini artırır. Ona görə də, mümkün olan hər yerdə müvafiq surətləri şagirdin canlandırılması, yadda saxladığı materialla (məzmunu ilə) həmin surətlər arasında assosiasiya yaratması zəruridir. Bununla yanaşı daha bir mühüm priyom yadda saxlanılacaq məzmunun öz-özünə nağıl olunmasıdır. Lakin yalnız materialı qabaqcadan dərk etdikdən sonra, xüsusilə materialın anlşılması üçün mürəkkəb və çətin olduqda bu priyoma müraciət etmək faydalıdır. Yada salma, xüsusilə öz sözləri ilə yada salma, materialın anlaşılmasını asanlaşdırır. Təlim prosesndə təkcə ixtiyari yadda saxlamaya deyil, qeyri-ixtiyari yadda saxlamaya da istinad etmək zəruidir. Şagirdlər fəal anlama tələb edən materialla bağlı idrak məsələlərini həll edərkən onlardan qeyri-ixtiyari yadda saxlama ən yüksək məhsuldarlıq əldə edir. Bu kimi hallarda qeyri-ixtiyari yadda saxlama ixtiyari yadda saxlamaya nisbətən daha məhsuldar olur, çünki anlama prosesi ilə mnemik məsələnin eyni vaxtda yerinə yetirilməsi çətin olur və ya heç cür mümkün olmur. İxtiyari yadda saxlama yalnız o zaman yüksək məhsuldarlıq əldə edir ki, materialın anlaşılması bütövlükdə yerinə yetirilən mnemik işə tabe olsun. Qeyri-ixtiyari yadda saxlamaya yeni materialın öyrənilməsi zamanı istinad etmək, mnemik məqsədi isə onun möhkəmləndirilməsi mərhələsində irəli sürmək priyomu təlim praktikasında özünü doğruldur. İdraki və mnemik məqsədlərin ayrılması və fərqləndirilməsi biliklərin yadda saxlanılmasına rəhbərlikdə ən mühüm şərtdir. Təlim prosesndə tətbiq olunan təlim fəaliyyəti priyomlarının böyük bir qrupu yadasalma ilə bağlıdır. Məlum olduğu kimi, tanımadan fərqli olaraq yadasalma yadda saxlanılan obyektin yenidən qavranılmasında baş verir. Qeyri-ixtiyari yadasalma o zaman istiqamətlənmiş və mütəşəkkil ola bilər ki, o, təsadüfən qavranılan obyktlərin təsiri ilə deyil, insanın indiki anda icra etdiyi fəaliyyətin məzmununun təsiri altında yaranmış olsun. İxtiyari yada salma insanın öz qarşısında qoyduğu reproduktiv məqsədin köməyi ilə yaranır. Material nə qədər çox möhkəmləndirilərsə, yada salma da bir o qədər asanlıqla baş verər. Lakin bəzən bizim üçün lazım olan bir şeyi xatırlamaq olmur, bu zaman müəyyən çətinlikləri aradan qaldırmaq, fəal axtarış aparmaq lazım gəlir. Psixoloji tədqiqatlar göstərir ki, xatırlamanın müvəffəqiyyəti məzmunun nə dərəcədə aydın və dəqiq dərk olunmasından asılıdır. Xatırlama çətin olduqda geniş bilik dairəsindən reproduktiv məqsədə müvafiq olan daha məhdud, dar bilik dairəsinə doğru getmək zəruridir. Bunun üçün mövcud assosiasiyaların yada salınacaq şeylərlə qarşılaşdırılması, müqayisəsi zəruridir. Yaxşı dərk edilmiş və nitqdə dəqiq ifadə olunmuş reproduktiv məqsəd xatırlamanın sonrakı gedişinə istiqamət verir. Mühüm xatirlama priyomlarına aşağıdakıları aid etmək olar: xatırlanacaq materialın planının tərtibi, özündə fəal şəkildə obyektin müvafiq surətinin yaradılması; özündə lazım olanı dolayı yolla yada salmağa kömək edən vasitəli assosiasiyaların niyyətli şəkildə yaradılması. Yadda saxlama priyomları ilə yanaşı biliklərin mənimsənilməsi prosesində müşahidə priyomları da vacib rola

malikdir. İstənilən biliyin mənimsənilməsi gerçəkliyin cisim və hadisələrinin qavranılmasına, onların sözlə və ya qrafik təsvirlərinə əsaslanır. Müşahidə, qavranılanın passiv seyr olunması, fotoqrafik əks olunması deyildir. O, qavrayışın tamlığını və dəqiqliyini təmin edən xüsusi mürəkkəb prosesdir. Psixologiya elmi sübut etmişdir ki, obyektin məqsədli qavranılmasının məzmun və istiqaməti insanın bilik və marağından, təcrübə və baxışlarından, onun gerçəkliyə münasibətindən bilavasitə asılıdır. Məşhur psixoloq P.P.Blonski müşahidəni "düşünən qavrayış" kimi müəyyənləşdirilmişdir. Təfəkkür, bir tərəfdən, qavrayış qarşısında vəzifə qoyur, onu təşkil edir, istiqamətləndirir. Digər tərəfdən, öyrənilən obyekt haqqında biliklərin formalaşdırılması üçün qavrayış nəticələrini yenidən işləyir. Müşahidə biliklərə əsaslanır. Müşahidə obyekti haqqında ilkin biliyi çox olanlar onu daha hərtərəfli və məzmunlu qavrayır. Lakin bu azdır, müəyyən müşahidə priyomlarını da mənimsəmək zəruridir. Məktəb təcrübəsi göstərir ki, bir çox şagirdlər müvafiq biliklərə malik olduqları halda müşahidə etməyi bacarmırlar. Onlar qavranılan obyektin mühüm xüsusiyyətlərini qeydə ala bilmirlər. Müşahidənin effektli olmasından ötrü şagirdlərin obyektlərə sadəcə olaraq yönəldilməsi şərt deyildir, başlıca məsələ həmin istiqamətdə onların fəaliyyətini təşkil etmək zərurətidir. Bundan ötrü hər bir tədris fənnində biliklərin mənimsənilməsi prosesndə rasional müşahidə priyomlarının öyrənilməsinə xidmət edən xüsusi sensor məsələləri ayırmaq zəruridir. Bu məsələlər müxtəlifdir və şagirdlərin analitik və evristik fəaliyyətləri əsasında yerinə yetirilir. Bunlara aşağıdakıları aid etmək olar:

- axtarış məsələləri (müəyyən əlamətlərə əsaslanaraq nəyisə tapmağı, ayırmağı, tanımağı tələb edən edən məsələlər);
- müqayisə məsələləri (iki və daha çox obyektlərin sensor xarakteristikalarının, fəza, funskonal, struktur tutuşdurulması əsasında müqayisəli təhlil olunmasını tələb edən məsələlər).
- verilmiş obyektlərin fikrən qruplaşdırılması məsələləri (müxtəlif elementləri ayırmaq və onları yeni əlaqə və münasibətlərə daxil etmək tələbini yerinə yetirən məsələlər);
- xüsusi tədqiqat məsələləri (şagirdlərin diqqətini müstəqil olaraq verilmiş obyektin analizinə yönəldən məsələlər).

Obyektin xüsusiyyətlərindən və müşahidənin məqsədindən asılı olaraq müşahidə priyomları mövcuddur. Spesifik məzmunu nəzərə almaqla tətbiq olunan müşahidə priyomlarını istənilən tapşırığın icrasına konkret məzmun nəzərə almadan tətbiq olunan mşahidə priyomlarından fərqləndirmək lazımdır. Sonuncu müşahidənin təşkilinə xidmət edir: verilmiş obyektin tamamilə qavranılmasına imkan yaradan plan üzrə qavramanın ardıcıllığını və sistemliliyini təmin edir. Təcrübə göstərir ki, şagirdlər bir çox hallarda təsviri oxumaqda çətinlik çəkirlər. Ona görə yox ki, əsas işarələmələrin mənasını bilmirlər, ona görə ki, təsvir obyektini plana uyğun nəzərdən keçirməyi bacarmırlar, birinci növbədə nəyə diqqət yetirməli olduğunu, əsas elementləri digər bütün elementlərdən ayırmağın dəqiq kriteriyalarını bilmirlər. Qabaqcıl təcrübədə təsviri qavramağın öyrədilməsi metodikası müxtəlif formalarda həyata keçirilir. Bir çox hallarda verilmiş təsvirin təhlili üçün konkret oriyentirləri ayırmaq nəzərdə tutulur. Digər hallarda istənilən təsvirə

baxışın ümumi qaydaları ilə şagirdlərin tanış edilməsi məqsədəuyğun sayılır. Bütün hallarda çertyojun oxunmasının iki mərhələsinə əməl olunur. Birinci mərhələdə uşaqlar çertyojun tərtibinin ümumi əsaslarını müəyyənləşdirir, ikinci mərhələdə təsvir olunan cismin forması, elementləri, ölçüsü, elementlərarası münasibətləri müəyyənləşdirilir. Qavrayışın dəqiqliyini, tamlığını təmin edən priyomlar arasında müşahidə seçiciliyi mühüm rol oynayır. Bir çox hallarda obyektin elementlərindən bu və ya digərini əsas element kimi ayırmaq lazım gəlir. Belə ayırmada müəyyən əlamətə, müəyyən ardıcıllığa, müəyyən kriteriyalara əməl etmək vacib olur. Seçicilik müşahidə mədəniyyətiin başlıca şərtidir. Məşhur holland astronomu M.Minnart yazırdı: "Sizin dərk etdiyiniz özünüzdən asılıdır. Bunun üçün gözünüzü "nəyə baxmaq lazım gəldiyini bil" adlı sehirli əsaya toxundurmağınız kifayətdir. Müşahidə priyomlarının formalaşması məktəbdə aparılan işin sistematikliyindən asılıdır. Hər bir tədris fənni müşahidənin məzmununa spsifik tələblərini diqtə edir. Hər bir tədris fənni üzrə xüsusi işlənmiş tapşırıqlar sistemini müşahidə priyomlarının mənimsənilməsinə yönəlmək zəruridir. Biliklərin mənimsənilməsində, məsələlərin həllində surətlər böyük rol oynayır. Bu surətlərin yaradılması və onlardan istifadə olunması müəyyən təsəvvür etmə priyomlarının tətbiqini tələb edir. Surətlərin yaradılması, onun fikrən dəyişdirilməsinin xüsusi priyomları mövcuddur və bu priyomlar müxtəlif tədris fənləri üzrə əldə olunur. Praktika da göstərir ki, şagirdlər bu priyomların əldə olunmasında çətinlik çəkirlər. Müəllimlərin əksəriyyəti qeyd edir ki, şagirdlər statik obrzları dinmik obrazlara nisbətən yaxşı təsəvvür edirlər. Əlbəttə, bunun səbəbini təlim prosesinin özündə axtarmaq daha düzgün olardı. Görünür, bu məsələlərə kifayət qədər diqqət verilmir. Bəzi tədris fənlərində müxtəlif çevrilmələrdən istifadə olunduğu halda (məsələn, ortoqonal və paralel proyeksiyalama, dönmə, mərkəzi və ox simmetriyası və s.), onların yerinə yetirilmə priyomları ümumiləşdirilmir. Uşaqlar konkret tapşırıqların yerinə yetirilməsinin xüsusi priyomları kimi onları qavrayırlar. Psixoloji tədqiqatlar göstərir ki, uşaqlar surətlərin yaradılmsı prosesində və onlardan istifadə zamanı fəza münasibətlərinə nisbətən forma və böyüklüyün təhlilini asanlıqla yerinə yetirirlər. Ona görə ki, fəza münasibətləri mənimsəmə obyekti kimi xüsusi olaraq nəzərdən keçirilmir. Fəza münasibətlərindən istifadə priyomlarının əldə olunması ilə forma və böyüklüyün təhlili metodikası fərqlidir. Abstrakt fəza obrazlarının qarşılıqlı məkan münasibətlərinə diqqət yönəltmək işi fəza təsəvvür və təxəyyüllərinin formalaşdırımasına xidmət edir. Bu iş sadə məkan münasibət və kateqoriyalarının mənimsənilməsi, sadə məkan və miqdar təsəvvürlərinin, sadə məkan, miqdar və hərəkət təsəvvürlərinin formalaşdırılmasının məntiqi davamı kimi qurulmalıdır. Bu halda obraz yaratmaq və onu fəaliyyətin əsasına qoymaq şagird üçün çətinlik törətmir. Problemin həllinin çıxış nöqtəsi xüsusi tapşırıqlar sisteminin yaradılmasıdır. Psixoloji nöqteyi-nəzərdən surətlərdən fikri istifadə tələb edən tapşırıqları üç qrupda birləşdirmək mümkündür:

1. Obyektin fəzada vəziyyətinin dəyişdirilməsini tələb edən (onun struktur xüsusiyyətlərini dəyişməməklə) tapşırıqlar;

2. Yaradılan surətin struktur dəyişməsini tələb edən (fəzadə vəziyyətini saxlayan) tapşırıqlar;

3. Eyni zamanda fəzada vəziyyətini və struktur dəyişməni tələb edən tapşırıqlar.

İnsan biliklərə ona görə yiyələnir ki, həmin biliklərdən öz fəaliyyətində istifadə etsin, onun köməyi ilə qarşısına çıxan məsələləri həll edə bilsin. Hər hansı bir məsələni düzgün həll edə bilmək üçün fikirləşməyi bacarmaq lazımdır. Eyni zamanda şagirdlərdə bu cür bacarığın yaranması təlimin səmərəliliyi, keçirilən materialın hərtərəfli və şüurlu mənimsənilməsi üçün başlıca şərtlərdəndir. Bu nöqteyi-nəzərdən təlim psixologiyasında şagirdlərin fikri iş priyomlarına yiyələnmələrinin rolu xüsusi olaraq qeyd edilir. Psixoloji ədəbiyyatda "fikri iş priyomu" anlayışı müəyyən tip məsələni həll etmək üçün lazım olan əməliyyatlar sistemi kimi başa düşülür. M.Ə.Həmzəyevin fikrincə, şagird dərs zamanı təlim tapşırıqlarını yerinə yetirərkən qarşısında duran fikri məsələni həll etmək üçün lazımi əməliyyatlardan müəyyən sistem halında istifadə edirsə, bu sistem həmin məsələni düzgün həll etməyə imkan verirsə və eyni tipli məsələnin icrasında həmişə tətbiq olunursa, onu fikri iş priyomu adlandırmaq olar.

Dediklərimizi ümumiləşdirərək söyləyə bilərik:

1. Təlim fəaliyyəti priyomları praktik tədris tapşırıqlarının yerinə yetirilməsinə və nəzəri biliklərin mənimsənilməsinə yönəlməklə iki qrupa ayrılır: praktik fəaliyyət priyomları və nəzəri fəaliyyət priyomları. Praktik fəaliyyət priyomları da həmişə nəzəri fəaliyyət priyomlarına əsaslanır. Nəzəri fəaliyyət priyomları daxili planda yerinə yetirilir. Onu təhlil və idarə etmək xeyli dərəcədə çətin olur, praktik priyomların əyani şəkildə həyata keçirilmə ardıcıllığını görmək mümkün olduğundan, onu idarə etmək nisbətən asandır.

2. Təlim fəaliyyətinin priyomları həmin prosesdə əldə olunur və inkişaf edr. Bu, təlim prosesinin səmərəliliyinə həm ciddi şəkildə təsir edir, həm də onun nəticəsi kimi mövcud olur.

3. Təlim fəaliyyəti priyomlarının mənimsənilməsinin analitik və evristik yolu mövcuddur. Onların hər ikisi təlimin daxili cəhətləri ilə bağlıdır.

4. İstənilən növ tədris işində şagirdlərin əqli fəallığı nəzərdə tutulur. Lakin mənimsəmənin konkret məqsədindən asılı olaraq bu fəallığın formaları müxtəlif ola bilər. Materialın əzbər mənimsənilməsində mnemik proseslər, yeni materiallarla tanışlıqda müşahidə prosesləri aparıcı olur. Odur ki, priyomların seçilməsi, sistemləşdirilməsi və nəzərdə tutulan prosesdə istifadə olunmasında onların effektliyini şərtləndirən amil kimi istifadə olunduğu şərait qiymətləndirilməlidir. Başlıca məqsədlərdən biri şagirdi təlimin subyekti etməkdir ki, o, oxumağa qabil insan kimi tərbiyə olunsun. Bu prosesdə şagirdin fəallığı (əslində idarəedənin özünün də fəallığı) kifayət qədər yüksək olur. Hər bir şagirdin öz fikri, ideyası olur. Zəif şagirdlər də fəallaşmaq "məcburiyyətində qalırlar". Məhz bu cür əlaməti təlim sistemi o zaman özündə ehtiva edir ki, onun əsasında aşağıdakı prinsiplər durur:

- şagirdə yönləndirmə;
- inkişafı qabaqlama;
- əməkdaşlıq.

Belə təlim sistemi interaktiv xüsusiyyətə malikdir. İnteraktivliyini ön plana çəkən təlim sisteminin əsas komponentlərindən olan metod və priyomların

mündərəcəsi daha zəngindir. Qeyri-elmi görünsə də, onları “interaktiv metod” və “interaktiv priyom” anlayışları ilə təqdim edirlər və müəllimlər də bu terminlərə öyrəşiblər. Müəllimlərin öyrəşdikləri, alışdıqları stereotipi aradan qaldırmaq asan deyildir. İnteraktiv xarakterə malik priyomlardan hər bir mövzunun tədrisində istifadə etmək məsləhət görülmür. Dərsdə qarşıya qoyulmuş məqsəd, şagirdlərə veriləcək bilik, bacarıq və vərdişlərin məzmunu, xarakteri, inteqrasiya imkanları, şagirdlərin hazırlığı, yerli şərait, məktəbin maddi bazası və s. nəzərə alınmaqla bu tip priyomlara müraciət edilməlidir. Dərsdə onun köməyi ilə ətraf aləmin müxtəlif əşya və hadisələri, qanun və qanunauyğunluqları arasındakı üzvi əlaqələr bərpa olunur, şagirdlərin həmin əlaqələri vəhdətdə qavramalarına, özlərini də təbiətin kiçik bir zərrəsi olmaqla dərk etmələrinə əlverişli şərait yaranır. Bu prosesdə şagirdlər təbiətdə, cəmiyyətdə baş verən hadisələri qavrayarkən onları təhlil edir, qiymətləndirir, onlara münasibətlərini bildirirlər. Bu isə artıq müstəqilliyə, sərbəst düşüncəyə aparan yoldur. Maraq nə qədər dərin olsa, uşaqlarda öyrənmək stimulu, arzusuna çatmağa inam o qədər güclənər. İ.P.Pavlov göstərmişdir ki, informasiya maraqdan kənar verildikdə baş beyin qabağında onun fəal kəsbetmə mərkəzi formalaşmır. Nəticədə məktəb küt, yaddaşsız uşaqlar hazırlayır. Maraqdan kənar işləmək heysiyyətdən, iradədən, düşüncədən kənar işləmək deməkdir. Bu, baş beyin qabığında işlək kodun kobud şəkildə sındırılması, uşağın mənəviyyatında köləlik alqoritminin formalaşması deməkdir . İnteraktiv təbiətli priyomlar şagirdlərdə yeni keyfiyyətlər formalaşdırır: müsahibini, hər hansı danışanı (danışığı), maqnitafon, radio, televiziya verilişlərini dinləmək, söylənilən fikrə hörmət etmək, yeri gəldikdə münasibət birdirmək, müstəqil, tənqidi və yaradıcı düşünmək, sərbəst fikir söyləmək, irəli sürdüyü fikri müdafiə etmək, sübuta yetirmək, məntiqi təfəkkürünü inkişaf etdirmək, təcrübəsini və ümumi hazırlığını təhlil etmək, özünü obyektiv qiymətləndirmək, kollektivdə öz yerini görmək, əqli və fiziki əmək prosesində kollektivin üzvləri ilə əməkdaşlıq etmək, birgə işləmək, ümumi əməyin payına düşən hissəni ləyaqətlə yerinə yetirmək, kollektivin fikrinin formalaşmasında fəallıq, işgüzarlıq göstərmək, qrupun üzvləri, sinif kollektivi ilə birgə qərar vermək, qarşıdurma yarandıqda müdafiə olunmaq, münaqişəni səbirlə, sülh yolu ilə həll etmək, riskin mahiyyətini anlamaq, yeri gəldikdə riskə getmək, emosional situasiyada özünü ələ almaq, idarə etmək, şəxsi sağlamlığına görə məsuliyyət daşımaq, insana, onun hüquqlarına hörmətlə, ədalətlə yanaşmağı bacarmaq və s. “İnteraktiv xarakterli priyomlar özündə produktiv, yaradıcı, sərbəst düşünmə qabiliyyətlərini birləşdirməklə təlimi tədqiqat prosesinə yaxınlaşdırır. Bu priyomların köməyi ilə şagird təlim prosesinin bərabərhüquqlu aparıcısı rolunu oynayır. Biliklərin müstəqil əldə edilməsi üçün problemli şəraitin yaradılması yolu ilə təfəkkürün müstəqilliyinə və sərbəstliyinə, sinifdə şagirdlərin səmərəli fəaliyyəti üçün psixoloji şəraitin yaradılmasına, əməkdaşlığa, şagirdlərin fəal dərketmə mövqeyinə, təfəkkürün inkişafına, bilikləri sərbəst tətbiq etmələrinə əsaslanan interaktiv təbiətli təlim sistemi məhz sözügedən priyomlar vasitəsilə reallaşır. Bu priyomların tətbiqində məqsəd şagirdlərə mümkün qədər çox bilik verib, onların yaddaşını zənginləşdirməkdən ibarət deyil. Bir daha qeyd edək ki, burada müəllim hazır bilikləri verən şəxs kimi deyil, şagirdləri biliklərin axtarılmasına cəlb edən, ”tədqiqata” başçılıq edən şəxs kimi fəaliyyət göstərir.

Başlıca məqsəd şagirdləri təhliletmə, düşünmə, müstəqil bilik əldəetmə, bu bacarığı inkişafetdirmə və məqamında tətbiqetmə qabiliyyətinə yiyələndirməkdir. Deyilənlərdən müəllimin fəaliyyətinin sıxışdırılması nəticəsi çıxarılmamalıdır. Müəllim yenə də tədris prosesinin aparıcı qüvvəsidir, sistemyaradıcı komponentlərindən biridir. İnteraktiv təbiətli priyomlardan istifadə məktəblilərdə müstəqil düşünmək, oxuduğuna, başqalarının fikrinə, eşitdiyinə münasibət bildirməklə onları təsdiq və ya inkar etmək bacarığını formalaşdırır. Bu prosesdə başlıca cəhət müsahibini diqqətlə dinləməyi, onun düzgün olmayan, bəzən tənqidi fikirlərinə dözmək (tolerantlıq göstərmək), səbrli və nəzakətli olmaqdır. Hövsələsizlik və dözümsüzlük ünsiyyətdə olanları şəxsiyyət kimi qəbul etməyə aman vermir. Dözümsüzlük kobudluqla, təhqiramiz ifadələrin işlədilməsi ilə nəticələnir ki, bu da ünsiyyətin pozulmasına gətirib çıxarır. Bu priyomlardan istifadə şagirdin aktiv lüğətini daha da zənginləşdirir, şifahi nitqini nizama salır, müsahibə, dialoq prosesində qarşısındakını inandırmaq, fikrini sübut etmək, nitqin məntiqi kəsərini artırmaq üçün dəqiq söz seçməyi öyrədir. Beləliklə, şagirddə söz, onun mənasına, dəyərinə diqqətlilik tərbiyə olunur. Şagird dialoqda artıq, yersiz söz işlətməmək, əvvəllər dediyi sözə əks çıxmamaq, uzunçuluq etməmək üzərində düşünür. Nəticədə onun natiqlik qabiliyyəti inkişaf edir. Bu başlıqda söylədiklərimizi yetərli sayırıq. Ona görə ki, bu dərsliyin sonrakı fəslində təlimi fəallaşdıran priyom və metodlar barəsində ətraflı bəhs edilmişdir.

4. “Növ-cins” məntiqi münasibətləri baxımından təlim metodu “elmi idrak metodu”na nəzərən (təlimin tərəfi kimi şagirdi, bu prosesdə daha üstün maraq kəsb etdiyini qəbul etməklə) növ durumundadır. Təbii ki, təlim metodunun xüsusiyyətlərinə aydınlıq gətirmək üçün onun mənsub olduğu cinsin təbiəti (elmi idrak metodu və onun spesifik xüsusiyyətləri) barəsində əsaslı biliyə malik olmaq gərəkdir. Fəlsəfi ədəbiyyatda “elmi idrak metodu” anlayışının mahiyyət qatlarının şərhinə xüsusi yer verilir. Zənnimizcə, onlardan bəzi iqtibasları gətirmək yerinə düşər və bu, sonrakı izahlarımıza əsas yaradar. V.H.Nəsirov və Ə.B.Məmmədovun fikrincə, metod məqsədə çatmaq, gerçəkliyin dərk olunması və onun praktiki dəyişdirilməsinə nail olmaq üçün istifadə edilən üsulların məcmusudur . Hegelə görə, biz “metoda təbiətin artıq dərk etdiyimiz anlayışının özünün hərəkəti kimi baxmalıyıq”. T.Pavlov bu məsələ ilə bağlı izahında vurğulayır ki, bütün maddi törəmələr obyektiv surətdə, insandan kənarda və onun şüurundan asılı olmadan mövcud olduqları halda, metodlar təbiətin özündə mövcud deyildir. Onlar insanın, gerçəkliyin öyrənilməsinə əsaslanan mənəvi fəaliyyət olub, ancaq insanın şüurunda mövcuddurlar. İdrak metodu həmişə bir-biri ilə üzvi surətdə bağlı olan obyektiv və subyektiv tərəfləri ehtiva edir. Dərk olnumuş qanunauyğunluqlar əsasında gerçəkliyin tədqiq olunması və praktik surətdə dəyişdirilməsi üsulları onun subyektiv tərəfini təşkil edir . Təbii ki, kəşf olunmuş qanunauyğunluqlar özü-özlüyündə metod deyildir. Metod bu qanunauyğunluqlar əsasında gerçəkliyin tədqiq olunmasına və yeni nəticələr əldə edilməsinə imkan verən qaydalar sistemidir. İdrak prosesində (və elmi tədqiqatda) rəhbər tutulan və istifadə olunan üsul və qaydaların formalaşdırılmasının obyektiv əsasını təşkil edən qanunauyğunluqlar, metodun səciyyəvi cəhəti kimi hətta bir sıra hallarda onun tərifinə daxil edilir.

Məsələn, bolqar filosofu Todor Pavlov idrak metodunu “obyektiv aləmin subyektiv inikası kimi götürülən insan təfəkkürünün daxili hərəkət qanunauyğunluğu” kimi, başqa sözlə, gerçəkliyin və idrakın ən ümumi xassə və əlaqələrinin inikasından ibarət olan qanun və kateqoriyalarından şüurlu və planlı şəkildə istifadə olunması kimi müəyyən edir. Metod insan fəaliyyətində xüsusi dəyər kəsb edir. Təsadüfi deyildir ki, ingilis filosofu F.Bekon metodun mühüm əhəmiyyətini qeyd edərək, onu qaranlıq gecədə yolçunun yolunu işıqlandıran fənərə bənzədir və haqlı olaraq deyirdi ki, hətta düz yolla gedən çolaq belə düz yolu olmayan, daşlı-kəsəkli yolla gedən sağlam adamı ötə bilər. Təbii ki, müəllimin pedaqoji fəaliyyətinin də (digər peşə sahibi olan insanların fəaliyyəti kimi) yalnız müxtəlif metodlardan istifadə edilməsi sayəsində təsirliyi səmərəli olur. Qeyd etmək yerinə düşər ki, metod yalnız fəaliyyət üsulu olmayıb, həm də biliyin xüsusi formasıdır. Bu biliyin spesifikliyi ondadır ki, o, öyrənilən (tədqiq olunan) obyekt haqqında informasiya rolunu oynamaqla bərabər, subyektin obyektə məqsədəuyğun təsirinin norması kimi çıxış edir. Yuxarıda qeyd etdik ki, təlim metodunun diqqəti çəkən məxsusluğu vardır. İ.P.Podlasiy yazır: “Nə qədər ki, təlim birgə fəaliyyətdir, müəllimə aid ediləndə tədris metodundan danışmaq yerinə düşür. Şagirdə münasibətdə isə öyrənmə metodları demək lazımdır. Əgər söhbət müəllim və şagirdlərin birgə işindən gedirsə, burada, şübhəsiz “təlim metodları meydana çıxır”. Y.Ş.Kərimov da göstərir ki, təlim prosesi bir-biri ilə vəhdətdə olan üç fəaliyyət növünün məcmusudur. Spesifik cəhətlərinə görə fərqlənən bu fəaliyyət növlərinin birincisi müəllimlə, ikincisi şagirdlə, üçüncüsü isə onların hər ikisi ilə bağlıdır. Bundan asılı olaraq öyrədənin metodu öyrənənin metodundan, onların birgə fəaliyyətinin metodu isə ayrılıqda hər ikisinin metodundan fərqlənir. Y.Ş.Kərimova görə, “metod (təlim metodu-müəlliflər) müəllim və şagirdlərin təlim, tərbiyə, inkişaf məqsədlərinə nail olmağa istiqamətləndirilmiş birgə fəaliyyətinin nəticəsidir”. Professor Ə.X.Paşayev və professor F.A.Rüstəmov təlim metoduna belə tərif vermişdir: “Təlim metodu təlim-tərbiyə məqsədlərinə nail olmaq üçün pedaqoq və şagirdlərin nizama salınmış qarşılıqlı fəaliyyətidir. Təlim metodları dedikdə, məqsədlərə nail olma, təhsil vəzifələrini həll etmə yollarının məcmusu başa düşülür. Göründüyü kimi, bəziləri metodu sadəcə olaraq şagirdlərə bilik, bacarıq və vərdişlərin verilməsi yolları, bəziləri təlim prosesində qoyulmuş vəzifələri yerinə yetirməklə, təlim məqsədinə nail olmaq üçün müəllim və şagirdlərin birgə (qarşılıqlı) fəaliyyət qaydası hesab edirlər; bəziləri buna tərbiyə və inkişaf etdirmə yollarını da əlavə edirlər. “Təlim metodu” anlayışını daha dürüst anlamaq üçün onun mənsub olduğu təlim sisteminin mühüm anlayışları ilə interpretasiyasını aparmaq gərəkdir. Belə anlayışlar sırasına priyom, prinsip, vasitə, forma, məzmun, struktur və s. daxildir. Priyomla metodun münasibəti məsələsi ilə bağlı professor Y.Ş.Kərimov yazır ki, priyom metodun müəyyən hissəsi, elementi, struktur hissəsi olub, onun bu və ya digər sahəsinin yüksək səviyyədə yerinə yetirilməsinə xidmət edir. Priyom biliklərin mənimsənilməsi, bacarıq və vərdişlərin formalaşması prosesində təfəkkür əməliyyatı anıdır, metodun kiçik bir hissəsidir...mövzudan və məqsəddən asılı olaraq metoddan priyom, priyomdan metod kimi istifadə etmək mümkündür. Onun fikrincə, priyom müstəqil tədris vəzifəsini yerinə yetirmir, dərsin əsasına qoyulan, “onun taleyini həll edən” metodun yerinə yetirdiyi vəzifəyə kömək göstərir.

Danılmazdır ki, təlim priyomu iş metodunda özünəməxsus çalarlar yaradır, onun fərdi fəaliyyət tərzini əks etdirir, şagirdlərin materialı mənimsəmələrinin fərdi xüsusiyyətlərini təmin edir. Metod priyomların mexaniki məcmusu deyildir. Onların necə seçilməsi müəllimin hazırlığından, materialı mənimsətmə istiqamətlərindən asılıdır. Priyomların bir qismi ümumpedaqoji olmaqla bütün fənlərin tədrisi prosesində istifadəyə imkan verdiyi halda, bəziləri yalnız bu və ya digər fənnin tədrisinə xidmət edir. Bu barədə yuxarıda bəhs etmişdik. İ.Y.Lerner eyni priyomun situasiyadan asılı olaraq müxtəlif xarakter daşıdığını qeyd edir. Priyomların bir metod daxilində müxtəlif cür birləşmələri müxtəlif nəticə verir. Biliklərin daha effektli, düşünülmüş şəkildə verilməsi üçün priyomlar müxtəlifdir. Ümumiyyətlə, aşağıda qeyd olunan priyomlara qabaqcıl təcrübədə daha çox yer verilir: təfəkkürün, diqqətin, yaddaşın, qavrayışın, təxəyyülün müxtəlif əməliyyatlarının formalaşması və fəallaşdırılması, şagirdlərin tədris materialını öyrənmələri ilə əlaqədar hisslərinin, həyəcanlarının fəallaşdırılması; nəzarət, özünənəzarət, özünütəlim, tədris prosesini kollektiv və şəxsi idarəetmə. Rus didaktı İ.Y.Lerner göstərir ki, hər bir metod dörd elementi əhatə edir: bunlardan birincisi məqsədin dərk olunması, ikincisi fəaliyyət üsulu haqqında biliyə malik olmaq, üçüncüsü vasitələrə malik olmaq, dördüncüsü isə şagirdin xüsusiyyətlərini bilməklə bağlıdır. Bəziləri təlim metoduna "müəllimlə şagirdlərin qarşılıqlı fəaliyyət üsulu" kimi tərif verir. Məsələn, professor L.N.Qasımovanın yanaşması belədir: "metod" məfhumu...? mənaca həqiqətə, gözlənilən nəticəyə doğru irəliləmək yolu, üsulu deməkdir. Pedaqoji praktikada o, ənənəvi olaraq təlim-tərbiyə məqsədlərinə çatmağın nizama salınma üsuludur. Maraqlı mülahizələrdən biri də prinsip ilə metodun münasibəti və prinsipin metoda çevrilməsi ideyasıdır. Məlum olduğu kimi, didaktik prinsiplər praktik pedaqoqların fəaliyyətinə rəhbərlik xidmətini də yerinə yetirir. Müəyyən situasiyada prinsipin bu və ya digər funksiyası üstünlüyə malik olur. Bu qanunauyğunluğu V.İ.Zaqvyazinski düzgün olaraq qeyd edir: "Praktik olaraq prinsipin dəyişən funskiyası onu metoda çevririr, konkret situasiyanı nəzərə alaraq tələblərdə, qaydalarda konkretləşir, daha sonra isə fəaliyyətin üsulunda, priyom və proseduralarda istifadə olunur. Aydınlıq üçün əlavə etmək yerinə düşər ki, prinsip metoda çevriləndə özünün başqa funksiyalarını itirmir, onlar yalnız zəifləyir. Ona görə prinsip olaraq qalmır, başlıca olaraq nizamlayıcı funksiya yerinə yetirir. Şərti olaraq demək olar ki, funksional şəkildə prinsiplərin bəziləri şagirdlərin idrak fəaliyyətinin və onların şəxsiyyətinin formalaşmasının obyektiv qanunauyğunluqlarını əks etdirir, digərləri pedaqoqun bu qanunlar və şagirdlərin təlim və tərbiyəsi məqsədilə fəaliyyət qaydaları, haqqında biliklərini əks etdirir. Başqa sözlə, M.İ.Maxmutovun dediyi kimi, "pedaqoqun nəzəri bilik və təcrübəsinin, pedaqoji fəaliyyət və davranışının parametrini, normalarını ifadə edir". M.İ.Maxmutov göstərir ki, konkret təlim metodu-onun prinsipləri ilə şərtlənən qarşılıqlı pedaqoji fəaliyyətin qaydaları sistemidir, müəllim və şagirdlər onun əsasında qarşıya qoyulmuş məqsədlə konkret üsul və priyomları seçir. Göründüyü kimi, M.İ.Maxmutov təlim metodunun təlimin prinsipləri ilə şərtlənməsini vurğulayır. B.A.Əhmədov vasitə ilə metodun eyniləşdirilməsi ideyasına qarşı çıxır. O, təlim metoduna tərif verərək yazır: "Qarşıya qoyulmuş didaktik məqsədin tələbi zəminində seçilmiş məzmunun müəl-

lim və şagird fəaliyyətinin qarşılıqlı əlaqəsi prosesində mənimsənilməsi və mənimsənilmiş biliklərin bacarıqlara, vərdişlərə çevrilməsi üçün vasitələrdən düzgün istifadə edilməsinə təlim metodu deyilir". Burada sözlər, əyani şeylər və fəaliyyət vasitə hesab olunur. Şübhəsiz ki, professor B.A.Əhmədovun təlim metoduna verdiyi bu tərif, "məqsəd - məzmun - metod" ardıcıllığı əsas kimi götürüldüyü halda məqbul hesab olunmalıdır. Tərifdə işlədilən "vasitələrdən düzgün istifadə edilməsi" fikrinə isə qeyri-müəyyənlik kimi baxmamaq olar. Ona görə ki, burada "didaktik məqsədin tələbi zəminində seçilmiş məzmunun müəllim və şagird fəaliyyətinin qarşılıqlı əlaqəsi prosesində mənimsənilməsi və mənimsədilmiş biliklərin bacarıqlara, vərdişlərə çevrilməsi üçün" şərti qoyulmuşdur. Biz hesab edirik ki, metod aid olduğu sistemdə yerinə yetirdiyi funksiyalara, sistemin komponentlərinin arasındakı dialektik əlaqələrə görə izah olunmalı, onun mahiyyəti açılmalıdır. Burada təlimə sistem kimi baxmaq, bu sistemə xas olan tam, hissə, element, altsistem, struktur kimi anlayışların münasibətinə, onların dialektik əlaqəsinə əsaslanmaq, sistemin funksiyasına diqqət yetirmək mühüm şərtdir. Bütün deyilənlərə əsasən təlim metoduna belə bir tərifin verilməsini məqbul sayırıq: **Təlim prosesində qarşıya qoyulmuş təhsil, tərbiyə və inkişaf vəzifələrinin həllinə yönələn, təlimin qanunauyğunluqlarından irəli gələn prinsiplərlə şərtlənən, müəllim və şagirdlərin fəaliyyətinin dialektik vəhdətini təmin edən qaydalar sisteminə (təlim sisteminin komponentinə) təlim metodu deyilir.** Qeyd etmək yerinə düşər ki, təlim metodlarının mahiyyətinin işıqlandırılması, təsnifatı, nomenklaturası, seçilib tətbiq edilməsi baxımından mövcud fikir müxtəlifliyi pedaqoji nəzəriyyə üçün heç də qorxulu vəziyyət deyildir. Əksinə, bu hal yeni-yeni diskussiyaların açılması üçün geniş imkanlar yaranmasına səbəb olur, nəticədə nəzəri fikir zənginləşir və dəqiqləşir. Pedaqoji ədəbiyyatdan təlim metodlarının nomeklaturası və təsnifatı haqqında bizə məlum olan mülahizələri aşağıdakı kimi qruplaşdırmağı məqbul sayırıq:

1. Təlim metodlarının təsnifində məntiqi əsas olaraq bilik mənbələrini götürmək lazımdır;
2. Əgər təlim prosesində şagirdin zehni fəallığı müəllimə nisbətən üstünlük təşkil edirsə, onda produktiv metodlardan, şagird bir qədər passiv, müəllim bir qədər aktiv olarsa, onda reproduktiv metodlardan danışmaq olar;
3. Təlim metodlarının təsnifində şagirdlərin idrak fəaliyyətlərinin müstəqilliyinin inkişaf dərəcəsi əsas hesab olunmalıdır;
4. Təlim metodlarının təsnifində ümumi məqsəd əsas olaraq qəbul edilməlidir;
5. Təlim prosesi ikitərəfli prosesdir, burada binar münasibət mövcuddur, müəllimin öyrətmə, şagirdin öyrənmə fəaliyyəti vəhdət təşkil edir, təlim metodu öyrətmə metodu ilə ona müvafiq olan öyrənmə metodunu əlaqələndirməyi ifadə edən terminlə adlana bilər. Odur ki, təlim metodları müəllimin öyrətmə və şagirdin öyrənmə fəaliyyəti arasındakı binar münasibətə görə təsnif olunmalıdır.
6. Təlim metodlarının xarakteristikasına daha çox tam halda yanaşmaq üçün bir sıra prinsipial müddəalara istinad etmək lazımdır, o cümlədən onların quruluşunda müəllim və şagirdlərin fəaliyyətinin vəhdətini əks etdirmək vacibdir. Təsnifatda təlim metodlarının məcmusu (həm yeni, həm ənənəvi metodlar həm öyrətmə, həm də öyrənmə metodları) öz əksini tapmalıdır;

7. Pedaqoji prosesdə “məqsəd-vasitə-metod” ardıcıllığı özünü göstərir, metodları məhz bu baxımdan təsnif etmək lazımdır;

8. Biliyin əldə olunmasının, bacarıq və vərdişlərin formalaşdırılmasının xarakterinə görə təlim metodları təsnif olunmalıdır;

9. Təlim metodları təhsilin məzmun tərkibinə, onun müxtəlif elementlərinin mənimsənilməsi qaydalarına əsasən qruplara bölünməlidir.

Təlim metodlarının müxtəlif təsnifatı təsadüf nəticəsində deyil, müxtəlif əsaslarla müəyyənləşdirilir. Bəziləri təlim metodlarının təsnifatının əsasına biliklərin mənbəyini, o biriləri - didaktik vəzifələri, üçüncüləri təfəkkür formalarını qoyurlar və s. Vurğulayaq ki, pedaqoji ədəbiyyatda bilik və bacarıqların mənbəyini əsas götürən təsnifata daha çox rast gəlmək olar. Bütün təlim metodları belə təsnifatda şifahi, əyani və praktik olmaq üzrə üç yerə bölünür. Görünür, belə üstün yanaşmanın səbəbləri vardır. Səbəblərdən biri bu ola bilər ki, sözügedən təsnifatda müxtəlif ədəbiyyatda özünə yer alan, şərh olunan metodların hamısını səciyyələndirmək mümkün olur. Təlim metodlarının belə təsnifatında təlim prosesi üçün əlaqədar metodu seçmək çətin olmur. Bununla yanaşı qeyd etmək yerinə düşər ki, həmin təsnifat, ümumilikdə qəbul olunmamışdır. Ədalət naminə söyləmək olar ki, həmin təsnifat əleyhinə çevrilən bu tənqidi qeydlər o qədər də əsaslı deyildir. Praktikanın həqiqətin kriterisi olması, onun bilik mənbəyi olmasına mane olmur. Sözün, nitqin bilik mənbəyi olduğunu dedikdə, hər şeydən əvvəl, müəllimin canlı sözlə, şifahi nitqlə verdiyi bilik nəzərdə tutulur. Dərslik, kitab həmçinin bilik mənbələridir və bunlarda olan biliklər, mətnlər təhriki nitqlə şagirdlərə verilir. Bütün bunlar heç də sözə, nitqə bir tərəfdən şagirdlərin idrak prosesinin komponenti, o biri tərəfdən şagirdlərə bilik vermək üçün müəllimin əlində silah kimi baxılmasını inkar etmir. Bütün bunlara baxmayaraq, həmin təsnifatı nöqsansız hesab etmək doğru olmaz. Bizcə, onun əsas nöqsanı ondadır ki, burada təlim metoduna iki tərəfli baxış yoxdur, hansı metodun müəllimin, hansının şagirdlərin fəaliyyətinə aid olması ay-dınlaşmır. Bu isə çox ciddi məsələdir.

İ.Y.Lerner və M.N.Skatkin zəmanələrinə görə təlim metod-larının maraq doğuran nomenklaturasını və təsnifatını irəli sürmüşlər. Onlar çoxlu miqdarda olan təlim metodları əvəzinə cəmi beş metodun varlığını sübut etməyə çalışmışlar. Bunlar aşağıdakılardır:

1. İzahetmə- əyani və ya məlumatvermə-mənimsəmə metodu;
2. Reproduktiv metod.
3. Problemli şərh metodu.
4. Qismən axtarış və ya evristik metod.
5. Tədqiqat metodu.

Bu təsnifatın orijinalığını problemin həlli üçün müəlliflərin, hər şeydən əvvəl, işə cəsarətlə yanaşmalarında, problemin tarixində ilk dəfə olaraq yeni nomenklatura təklif etmələrində görmək lazımdır. Orijinallıq həm də ondadır ki, təsnifatın əsasında şagirdlərin idrak fəaliyyətinin müstəqillik dərəcələri qoyulur, təlim üsulları isə təlimin məqsədləri və ya təhsilin məzmununun səviyyələri ilə bağlanır. İ.Y.Lerner yazır ki, təlimin pedaqoji dillə ifadə olunan dörd məqsədi vardır ki, bunlar da mədəniyyətin dörd elementinə müvafiqdir. Madam ki, belədir, onda təhsilin məzmunu ancaq mədəniyyətin həmin məzmun növlərindən- bilik,

bacarıq və vərdişlərdən, yaradıcı fəaliyyət təcrübəsindən, birgə yaşayışa xas olan sərvətlər sisteminə yönəlmiş emosional tərbiyə normasından ibarət olmalıdır. Bu iki müəllifin təlim metodları və onların təsnifatı haqqında şagirdlərin idrak fəaliyyəti tələbləri ilə uzlaşan nəzəriyyəsinin dəyərli olduğu inkaredilməzdir. Hər şeydən əvvəl ona görə ki, onlar şagirdlərin yaradıcı qabiliyyətlərini inkişaf etdirməyə yarayan evristik, tədqiqatçılıq və problemli şərh kimi metodların istifadə edilməsini irəli sürürlər. Bu baxımdan təlim metodlarının bu cür təsnifatını didaktikada irəliyə doğru atılan bir addım hesab etmək olar. Bununla yanaşı, bu təsnifat da nöqsanlardan uzaq deyildir. Hər şeydən əvvəl, təlim metodlarının iki tərəfli mahiyyəti burada açılmır. Həm "öyrətmə" metodu, həm də "öyrənmə" metodu anlayışları "təlim metodu" məfhumunda ümumi verilir. Eyni zamanda onların metodların ənənəvi təsnifatını qiymətləndirməmələrini də düzgün hesab etmirik. Onlarla təcrübədə sınaqdan çıxmış təlim metodları əvəzinə iki metodun adını çəkmək və əlaqədar bütün başqa metodları bu iki metodun "təzahürü" adlandırmağa haqq qazandırmaq çətindir. Bu baxımdan Y.K.Babanskinin fikri maraq doğurur. O yazır: "Bütün təlim metodlarını iki metodda cəmləmək olmaz. Bu təlim prosesinin dialektik səciyyəsinə zidd olardı. Təlim metodlarının çoxluğu haqqında dialektik təsəvvürə istinad edərək, biz onların təsnif edilməsi imkanını inkar edə bilmərik. Təsnifat isə məhdud miqdarda donub qalmış metod deyil, müxtəlif çeşiddə olan metodların təsnifi qaydasıdır. Prinsip etibarı ilə təsnifat çox ola bilər. Ona görə də onlardan birinə üstünlük vermək olmaz. Burada sual meydana çıxa bilər: "Əgər metodlar çoxdursa, əgər onlar qruplara bölünürsə, belə müxtəlif çeşiddə olan metodlardan müəllim real bir surətdə necə istifadə edə bilər? Bunun üçün nəzəriyyə və müəllimlərin təlim metodlarının optimal əlaqələndirmə metodikasını işləyib hazırlamaq lazımdır". Məsələyə daha diqqətlə yanaşdıqda aydın olur ki, reproduktiv (yenidən hasil edən) metoddan başqa bu təsnifatda nəzərdə tutulan bütün digər metodlar ənənəvi nomenklaturadan götürülmüşdür. Bu təsnifatda birinci metod "izahetmə-əyani" və ya "məlumatvermə- mənimsətmə" adlanır. Hər şeydən əvvəl qeyd edək ki, bu terminlər bir-birinə uyğun deyildir. Əyani dedikdə göstərmə, nümayiş etdirmə anlaşıldığı halda, "mənimsətmə" dedikdə, şagirdlərin onlara verilən bilikləri dərk etməsi anlaşılır. Hələ bu bir yana qalsın, "izahetmə-əyani" dedikdə tamamilə müəllimin hərəkəti, "məlumatvermə- mənimsəmə" dedikdə, həm müəllimin, həm də şagirdlərin hərəkəti nəzərə alnır. Görünür, məhz belə dolaşıqlığı nəzərə alaraq müəlliflər, sonralar yalınız "məlumatvermə-mənimsətmə" termini üzərində dayanmışlar. Burada nöqsan yalnız, istilahlarla bağlı deyildir. Həm də görmək çətin deyildir ki, ənənəvi metodlar qrupu "forma" adı altında bir yerdə qruplaşdırılmışdır. Belə ki, mühazirə, nəqletmə, şərhetmə və bu kimi metodların didaktik vəzifələri şagirdlərə bilik vermək olduğu halda, kinofilm, diafilm göstərmək, təcrübə və ya cismi naturada və ya rəsmdə nümayiş etdirmək və s. şagirdlərə verilən biliyin mənimsənilməsini asanlaşdırır. Bu iki metodlar qrupunu bir-biri ilə qarşılaşdırmaq yox, əlaqəli şəkildə işlətmək lazımdır. Çünki bunların hər ikisi eyni məqsədə – bu iki müəllifin sözləri ilə desək, şagirdlərin birinci səviyyədə olan təhsili (bilikləri) mənimsəmələrinə xidmət edir. Bunun kimi də, təkraretmə, çalışma, o cümlədən məsələ və misal həlli, dillər üzrə yazı işləri, laboratoriya məşğələləri, emalatxana işləri və s. sınaqdan çıxmış, şagirdlərə

təhsilin ikinci səviyyəsini verməyə yarayan, onlarda bacarıq və vərdişləri formalaşdıran biliyi təcrübəyə tətbiq etmək bacarığı yaradan üsulları "reproduktiv" adlandırılan metodun təzahür formaları hesab etməyə ehtiyac yoxdur. Onu da unutmaq olmaz ki, şagirdlərin reproduktiv hərəkətləri, yəni bilikləri yenidən ifadə etmələri, müəllimin təlimat verən, təşkil edən, təhrik edən hərəkətləri olmasa, müvəffəqiyyətlə yerinə yetirilə bilməz. Təsnifatda qeyd olunan qalan üç metod-problemli şərh , evristik və ya qismən axtarış, tədqiqat adlı metodlar müstəqil olaraq saxlanıla bilər, çünki bunlar, təhsilin üçüncü səviyyəsinin, yəni şagirdlərdə yaradıcılıq fəaliyyəti təcrübəsinin formalaşdırılmasına xidmət etməklə təlim metodlarının bir qrupuna daxil olurlar. Bunların da hər biri iki tərəflidir. Pedaqogikada əvvəllər məlum olan belə bir fikri unutmaq olmaz ki, təlim metodları "öyrətmə" və "öyrənmə" metodlarını birgə əks etdirir. Ona görə də təlim metodlarının ikitərəfli olması "elə bir pedaqoji vəziyyət yaradır ki, orada bir tərəfdən müəllimlərin pedaqoji fəaliyyəti şərtlənir, digər tərəfdən, şagirdlərin fəaliyyəti əks olunur" (M.M.Levina).

M.İ.Maxmutov təlim metodlarının iki tərəfli olduğunu irəli sürməklə təsnifatda bunları əks etdirir. Şərti olaraq o, təlim metodlarını belə adlandırır və təsnif edir:

1. Məlumatvermə- izahetmə metodu.
2. İzahetmə- reproduktiv metod.
3. Məlumatvermə- axtarış metodu.
4. Təhriketmə- tədqiqat metodu.

Əvvəla, M.İ.Maxmutovun təsnifatda əyaniliyi əks etdirən metodu və ya metodları nə üçün ixtisar etdiyi aydın deyildir. Müəllifin istifadə etdiyi terminlərin bir qismini də müvafiq hesab etməyə əsas yoxdur. O, birinci metodu "məlumatvermə-icraetmə", ikinci metodu isə "izahetmə-reproduktiv" adlandırır. Məgər "reproduktlik" anlayışında həm də "icraetmə" məfhumu yerləşmirmi? Məhz bütün bunlarla, həmçinin yuxarıda haqqında söhbət açdığımız, M.İ.Maxmutovun təklifindən əsaslı şəkildə fərqlənməyən təsnifatlarla da razılaş-maq çətindir. Təlim metodlarının belə qruplaşdırılmasının əsasına həm şagirdlərin idrak fəaliyyətinin quruluşu, həm də təhsilin səviyyələri qoyulmuşdur. Bu təsnifat təlimdə didaktik vəzifələri də hesaba alır və bu da qüsur deyildir. Belə ki, ilk iki qrupa daxil olan metodlar təlim prosesinin quruluşunun ilk mərhələsinə istinad edərək şagirdləri "hazır" biliklərlə silahlandırmaq kimi didaktik vəzifəni, təhsilin ilk səviyyəsinə uyğun həll edir. Metodların üçüncü qrupu praktika mərhələsi ilə bağlıdır. Bu mərhələ şagirdləri bacarıq və vərdişlərlə silahlandırmaq vəzifəsini həll etməyə xidmət edir, biliyin praktikaya tətbiqinə- təhsilin ikinci səviyyəsinin təmin edilməsinə kömək edir (praktik bacarıq verməyən heç bir məktəbin, heç bir universitetin dəyəri yoxdur). Təlim metodu qruplarının hər birinə sınaqdan çıxmış bir neçə öyrətmə və öyrənmə metodları daxildir. M.M.Mehdizadə axtarış metodlarına evristik-müsahibə və ya qismən axtarış, problemli şərh, tədqiqat, seminar, mühazirə-seminar, referat, disput və s. metodları aid edir. Bu metodlar ilk üç qruplardakılardan onunla fərqlənir ki, şagirdlərin idrak fəaliyyətini inkişaf etdirməyə, onlarda müstəqil işləmək vərdişi yaratmağa və beləliklə, şagirdlərin yaradıcı qabiliyyətlərini inkişaf etdirməyə müəllim tərəfindən daha geniş istifadə

olunmağa yarayırlar. Bu metodların vasitəsi ilə şagirdlər təhsilin üçüncü səviyyəsinə uyğun yaradıcılıqla fəaliyyət göstərməyə nail olurlar. Təlim metodlarının nomenklaturası və təsnifatı ilə bağlı Ə.X.Paşayevin və F.A.Rüstəmovun fikirləri xüsusilə maraqlıdır. Təlim metodlarının ənənəviliyinə, yerinə yetirdiyi təlim vəzifələrinə, bilik mənbələrinə, idrak tipinə (xarakterinə), təlim məqsədlərinə, tədris-idrak fəaliyyətinin funksiyasına, ümumi əlamətlərinə, təlimin başlıca mərhələlərinə, polinar cəhətlərinə görə təsnifatı ilə bağlı fikirlərini açıqlayan Ə.X.Paşayev və F.A.Rüstəmov üzərində dayandıqları bu təsnifatlardan hər birinin qüsursuz olmadığını vurğulayırlar. Onlar göstərirlər ki, bu təsnifatlardan 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 ayırmaq cəhdlərindən imtina olunmasıdır. Metodların çoxölçülülüyü uydurma təsnifatlardan imtina etməyi zəruri sayır, metodları sadəcə səciyyələndirməyi və müxtəlif təlim situasiyalarında onların tətbiqi xüsusiyyətlərini açmağı məqsədəuyğun hesab edir. Bu yanaşma məntiqi cəhətdən ən az qüsurlu olan yanaşmadır. Unudulmamalıdır ki, metodlar təlim prosesində təhsilləndirici, inkişafetdirici, tərbiyəedici, oyadıcı (motivasiyalaşdırıcı) və nəzarətedici-korreksiyaedici funksiyaları yerinə yetirir. Metodun vasitəsi ilə məqsədə nail olunur, onun öyrədici funksiyası bundan ibarətdir. Şagirdlərin inkişafının sürəti və səviyyəsi, həmçinin təhsil- tərbiyənin nəticələri metodlarla şərtlənir. Metod şagirdlərdə oxumağa maraq oyatmaq üçün müəllimin əlində bir vasitədir. O, şagirdlərin idraki fəaliyyətinin başlıca, bəzən də yeganə stimulyatorudur. Nəhayət, bütün metodların vasitəsilə (yalnız nəzarətedici metodlar istisna olmaqla) müəllim tədris prosesinin gedişini və nəticələrini diaqnozlaşdırır, onda lazım olan dəyişikliklər aparır (nəzarət-korreksiya funksiyası). Müxtəlf təlim metodları tədris prosesi müddətində öz funksional yararlığını daim saxlaya bilmir. Doğrudan da belədir. Bizcə, Ə.X.Paşayev və F.A.Rüstəmovun bu fikirləri ilə əsasən razılaşmaq olar. Təlim sistemində metodların nomenklaturasını və təsnifatını müəyyənləşdirərkən aşağıdakılar nəzərə alınmalıdır:

1.Tələbatsız fəaliyyət yoxdur. Tələbatın ödənilmə obyekti məqsəddir. Təlim prosesi qarşıya qoyulmuş məqsədin şagirdin təlim fəaliyyətinin səbəbi olan tələbatlarının ödənilmə obyektinə çevrilməsi və onun sabit əhəmiyyət daşıması vacibdir. Əks halda şagird pedaqoji təsirin obyekti olduğu halda, bu təsirlə təşkil olunmalı, nizamlanmalı bir fəaliyyətin subyekti ola bilməz. Odur ki, təlim metodlarının nomenklaturasına və təsnifatına **"təlim prosesinin qarşısına qoyulmuş vəzifələrin şagirdin idrak tələbatının təminolunma obyektinə çevrilməsinə xidmət edən və onun fəaliyyətə cəlb olunmasına istiqamətlənən (kommunikativ) metodlar qrupu" daxil edilməlidir.**

Ənənəvi təlim metodlarının səciyyəvi xüsusiyyətləri:

Şərh. Müəllimin sözü əsasında tədris materialının şagirdlər tərəfindən qavranılması və anlaşılması şərhdir. Şərh, adətən, üç mərhələdən ibarət olur: yeni mövzunun qavranılmasına uşaqların hazırlanması, mövzunun bilavasitə qavranılması və qavranılan bilik və məlumatların qismən ümumiləşdirilməsi. Şərh üsulunun səmərəliliyini təmin edən bir sıra tələblər vardır: 1) danışılan məzmunun

etibarlılığı-faktların dəqiqliyi; 2) fikirlərin inandırıcı olması; 3) şərhin obrazlılığı və emosionallığı; 4) nitqin aydınlığı və düzgünlüyü.

Problemli şərh. Müasir didaktikada problemlə əlaqədar üç anlayış mövcuddur: problemli təlim, problemli vəziyyət (situasiya), problemli şərh. Bunları təəssüf ki, həm pedaqoji ədəbiyyatda, həm də məktəb praktikasında çox zaman qarışdırır, eyniləşdirirlər. Halbuki bunların hər birinin özünəməxsus spesifik didaktik vəzifəsi vardır. Problemli təlim anlayışında mükəmməl təlim sisteminin altsistemlərindən biri nəzərə alınır, problemli şərh axtarış metodları sırasına daxil olan metoddur; problemli vəziyyət dedikdə, təlim prosesində şagirdlərin bildirdikləri həqiqətlə, öyrənmək istədikləri yeni həqiqətlər arasında əmələ gələn ziddiyyətlər, şagirdləri öyrənməyə sövq edən, yeni yaranan vəziyyət, yaranan tələbat nəzərdə tutulur. Son zamanlar didaktikada və məktəb təcrübəsində özünə geniş meydan açan bu metodun mahiyyəti, qismən də olsa, müəllimin oxuduğu mühazirə metodunun spesifik bir növünü andırır. Müəllim mühazirəsində nəqletmədən, sadəcə təsviretmədən istifadə etdiyi kimi, onu problemli şərh kimi də qurur. Lakin bu mühazirənin başqa növlərinə nisbətən şagirdləri daha çox düşünməyə vadar edir. Problemli şərhin mahiyyəti ondan ibarətdir ki, burada müəllim problem qoyur, onu özü də həll edir, lakin ziddiyyətlərin həll edilməsi yolunu şagirdlərin başa düşəcəkləri dərəcədə açır, həll yoluna uyğun təfəkkürün gedişini aşkara çıxarır. Bu metodun vasitəsilə müəllim elmi idrakın nümunələrini, problemin elmi yolla həll edilməsini, "biliyin embriologiyasını" göstərir şagirdlər isə bu hərəkətin-problemin həlli istiqamətində fikrin inkişafını izləmiş olurlar (bu prosesi şagird fikrən həyata keçirir).

Mühazirə. Şərhlə yanaşı yuxarı siniflərdə mühazirədən də istifadə edilir. Şərh dərsin az bir hissəsini, mühazirə isə çox hissəsini, bəzən də dərsi tamam əhatə edir. Mühazirə zamanı müəllim faktlar nümayiş etdirir, onların təsvirini verir, mühakimə yürüdür, ehtimallar irəli sürür, onların həqiqi olub-olmadığını isbat edir, tutuşdurur, müxtəlif nöqteyi-nəzərlərə şagirdlərin diqqətini cəlb edir, suallar vasitəsi ilə onlarda marağı gücləndirir. Mühazirənin planını dərsdə elan etmək, onu şagirdlərə yazdırmaq müəllimin mühakiməsini, onun məntiqini izləməyə imkan verir. Mühazirənin mühüm yerlərini şagirdlərin qeydə alması onları diqqətli olmağa alışdırır. Mühazirədə məntiqi yaddasaxlama tərzləri, isbatlar, faktların qruplaşdırılması, sistemə salınması, ümumiləşdirilməsi, müqayisələr üstünlük təşkil edir. Buna görə də mühazirə zamanı şagirdlərin anlama dərəcəsini yoxlamaq məqsədi ilə suallarla onlara müraciət edilməsinə haqq qazandırmaq lazımdır.

Seminar. Çox qədim tarixə malik olan bu metod, əslində ali məktəb tələbələri ilə aparılan təlim işi metodlarından biri hesab olunur. Son zamanlarda orta məktəbdə təhsilin məzmunu xeyli mürəkkəbləşdiyindən, bir çox dərslərdə, xüsusən IX-XI siniflərdə ilk mənbələr üzərində işləməyi tələb edən tarix, ədəbiyyat dərslərində istifadə edilən axtarış metodları qrupuna seminar metodunun daxil edilməsi məqsədəmüvafiqdir. Bunu, xüsusən, tədqiqat üsuluinun nəticəsində əldə edilən yeni məlumat haqqında sinifdə hesabat verərkən tətbiq etmək lazımdır. Belə ki, nəticəni dəqiqləşdirən, problemi həll edən şagird bu barədə yazılı və ya şifahi məlumat verir. Məlumat müzakirə edilir, müəllim tərəfindən yekunlaşdırılır. Seminar metodu, digər tərəfdən, müstəqil olaraq da tətbiq edilə bilər. Məzmunu

məlum olmayan mövzu və ya mövzular şagirdlərə verilir, müəyyən vaxt göstərilir, lazım gələrsə, müəllim məsləhətlər verir, mövzu işləndikdən sonra növbəti dərslərdə müzakirə olunub yekunlaşdırılır. Bu metodun əhəmiyyətini də elmi həqiqətləri şagirdlərə müstəqil olaraq aydınlaşdırmaq vərdişinin aşılanmasında, onların idrak fəaliyyətini inkişaf etdirməkdə axtarmaq lazımdır.

Mühaziə-seminar. Seminarın mövzu və ya mövzuları mürəkkəb olduqda bunların mahiyyətini, xüsusən araşdırılma istiamətlərini şərh etmək üçün müəllim giriş mühazirəsi oxuyur, sonra seminarın mövzuları üzərində yuxarıda göstərilən qayda üzrə müstəqil iş başlanır.

Müsahibə. Müsahibə biliklərin şagirdlərlə dialoq prosesində verilməsidir. Təlim təcrübəsində müsahibə digər metodlarından daha çox istifadə edilir. Müasir dövrdə mücahibəyə biliyi dərk etmənin bütün mərhələlərində müraciət olunur. Müsahibə hər bir fərdin effektiv fəaliyyətini təmin edir. Qabaqcıl müəllimlər dərsdə bütün uşaqların fəallığını təmin etmək üçün müsahibəyə müraciət edirlər. Müəllim müsahibə prosesində şagirdlərlə əks əlaqə yaradır. O, düzgün cavabları təqdir etməli, qeyri-dəqiq, səhv cavablara görə uşaqlara narazlığını bildirməlidir. Müsahibə fəal, oyadıcı metod olmaqla diqqəti cəlb edir. Bu metodun başlıca tələbi düşünülmüş sualların və şagirdlərin cavablarının ciddi sistemidir. Müsahibə metodu dərsin hər bir mərhələsində müxtəlif təlim məqsədilə tətbiq olunur. Ev tapşırığı yoxlanarkən, yeni material izah edilərkən, biliyin möhkəmləndirilməsi və təkrarı, yeni biliyin tədrisi məşğələsini yekunlaşdırarkən, şagirdlərin suallarına cavab verərkən müsahibədən istifadə olunur. Müsahibə metodu qədər çoxcəhətli və effektli metod bəlkə də yoxdur**. İnteraktiv metodlr adlanan priyomların əksəriyyəti məhz müsahibəyə əsaslanır.** Müsahibə zamanı tədris matarialı şagirdlərin şəxsi həyat təcrübəsi ilə əlaqələndirilir. Müəllim əks əlaqə imkanına malik olur. O, şagirdlərin nələri anladıqlarını, nələri anlamadıqlarını asanlıqla aşkara çıxara bilir. O, işin gedişi prosesində özünə düzəliş verə, materialın izahı istiqamətini dəyişə, məlumatı dərinləşdirə, genişləndirə, əlavə məlumat verə bilər. Beləliklə, müsahibə şagirdlərin təfəkkürünü maksimum dərəcədə inkişaf etdirir, onların idrak qabiliyyətinin inkişafını təmin edir. Müsahibənin gedişində şagirdlərin müstəqil fikir söyləmələri, mühakimə yürütmələri imkanı yarandığından müəllim hər bir şagirdi öyrənə və inkişaf etdirə bilir. Müsahibənin təşkili prosesi mürəkkəbdir. Müsahibənin müvəffəqiyyətlə getməsi üçün mövzu və konkret təlim vəzifəsi düzgün müəyyənləşdirilməlidir. Müəllim müsahibəni hansı istiqamətə, hansı ardıcıllıqla aparacağını təsəvvür etməli, müsahibənin məntiqi planını "görməlidir". Müəllim şagirdlərin həmin proqram üzrə hazırlığını da aydın təsəvvür etməlidir. Müsahibənin müvəffəqiyyəti çox vaxt müəllimin verdiyi sualların məzmunu və xarakterindən asılı olur. Müəllim məqsədyönlü sual qoymaqla şagirdləri "oyadır", onlar əvvəllər əldə etikləri bilikləri xatırlayır, onları ümumiləşdirmək, inkişaf etdirmək yolu ilə yeni bilikləri müstəqil mənimsəmələrini təmin edir. Beləliklə, şagirdlər addım-addım yeni biliklərə yiyələnirlər. Müsahibə frontal və fərdi aparılır, frontal müsahibədə şagirdlər "canlanır", onlar arasında rəqabət, yarış baş verir. Bu prosesdə güclü uşaqlar cəld reaksiya verirlər. Onlar digər şagirdlərə nümunə olurlar. Frontal müsahibədən sonra müəllimin fərqlənən şagirdlərin biliyini qiymətləndirməsi onlarda razılıq hissi yaradır. Tədris materia-

lının məzmunu və konkret vəzifələrdən asılı olaraq müsahibənin müxtəlif növlərindən istifadə edilir.

Evristik və ya qismən axtarış metodu. Müsahibə metodundan başqa didaktikada evristik müsahibədən də söhbət gedir. Bunların müştərək cəhətlərinin olması şübhəsizdir. Hər ikisində müəllimin bu və ya başqa təlim materialı üzrə ardıcıl verdiyi suallara şagirdlərdən cavablar alınır, onlar düşünməyə vadar edilir, yeni elmi həqiqətlərin açılması istiqamətinə sövq olunurlar. Lakin bununla bərabər, onları heç də eyniləşdirmək olmaz, çünki hər biri müstəqil metod olmaqla mahiyyət etibarilə müxtəlif didaktik vəzifələrin həllində istifadə edilirlər. Müsahibə metodu informasiyavermə metodları sırasına daxil olmaqla şagirdlərin biliklərinə və həyati təcrübələrinə istinad edərək yeni məlumatın verilməsinə xidmət edir. Şagirdlərin əvvəlki dərslərdə aldıqları biliklərə istinad etməklə qurulan müsahibə, sual-cavab qaydasında cərəyan edən belə prosesdə, ayrı-ayrı şagirdlər çətinlik çəksələr də sinif bütövlükdə çətinlik çəkmir, nəticədə didaktik vəzifə həll olunur, şagirdlər yeni biliyi öyrənirlər. Fənlərin, xüsusilə dillər və riyaziyyatın tədrisində müsahibə metodlarından çox istifadə edilir, çünki şagirdlərin fəallaşdırılması üçün əlverişlidir. Belə müsahibələrin təşkilində vaxta qənaət etmək, çaşdırıcı suallar verməmək, sualları şagirdlər arasında bölüşdürmək, suallara tam cavablar almaq və s. əsas şərtlərdəndir. Pedaqogika tarixində əvvəllər belə istiqamətdə olan müsahibə metoduna "evristik müsahibə" adını da verənlər olmuşdur. Lakin indi pedaqoji ədəbiyyatda və məktəb təcrübəsində evristik müsahibə metodu başqa mahiyyət daşıyır. Evristik müsahibə metodu, həqiqətən, həm də qismən axtarış metodu adlandırıla bilər, çünki bundan istifadə etməklə problemi şagirdlərə çdırmaq mümkündür, çətinlik çəkdikləri yerdə müəllim yardımçı suallar vasitəsi ilə şagirdlərə kömək edə bilər. Bu üsulun tətbiqi şagirdləri hadisə və şeylərin xassələrini tutuşdurub müqayisələr aparmağa, mühakimələr yürütməyə, bir sözlə, onların yaradıcı qabiliyyətlərinin inkişafına xeyli xidmət edir. Bunun nöqsanı ondadır ki, problemi açmaq üçün daha çox vaxt tələb olunur. Onun qarşısını almaqdan ötrü yenə də sualları ardıcıl vermək, müsahibəni məqsədyönlü aparmaq lazımdır. Onu da əlavə edək ki, evristik müsahibəni də universallaşdırmaq zərərlidir, onun da tətbiq edilməsinin yerini düzgün seçmək lazımdır.

İzah. Problemli vəziyyət-bəzən izahla müşayiət edilir. Hadisələrdə səbəb-nəticə əlaqələrinin açılmasınsda izah üsulu mühüm rol oynayır. İzahdan istifadə edərkən müəllim şagirdlərin diqqətini mətləbə yönəltməli, onlarda dinləmə və anlama arzusu yaratmalıdır. Şagirdlərin təlim motivlərini, fərdi psixoloji xüsusiyyətlərini yaxşı bilmədən buna nail olmaq çətindir. İzahdan istifadə edərkən əks -əlaqənin yaranması böyük əhəmiyyətə malikdir. İzahın gedişində müəllimin problemli sual qoyması şagirdlərdə cavab reaksiyası yaradır. İzah çox vaxt hadisənin qeyri-adiliyi, asılılıq əlaqələrinin özünü göstərməsi, hamını maraqlandıran, lakin çətin hadisənin dərk olunması ilə bağlı olur. İzah prosesində müəllim əyani vasaitdən, qısamüddətli təcrübədən, yazı taxtasında fiqur, diaqram, cədvəl çəkib fikrini sübut etmək və s. yollardan istifadə edə bilər.

Kitab üzərində iş. Bu üsulun bir sıra xüsusiyyətləri vardır. Kitab üzərində işlərkən dərketmə prosesini şagird özü təşkil etməlidir. Müəllim bir təlimatçı kimi hərəkət edərək şagirdin fəaliyyətini yalnız dolayı idarə edə bilər. Buna görə də

kitab üzərində iş şagirdin idrak bacarığı səviyyəsinin daha yüksək olmasını tələb edir. Çap edilmiş mətn müəllimin canlı sözündən fərqlidir. Yazılı nitq formasına görə o, daha mürəkkəbdir, yığcamdır. Şərhin məzmununda oxucunun-şagirdin inkişaf səviyyəsi, müəllimin öz şərhində nəzərə aldığı kimi, incə bir surətdə nəzərə alına bilməz. Bu isə kitab üzərində işdə çətinliklər yaradır. Bununla belə, bilik mənbəyi olmaq etibari ilə kitab mühüm üstünlüklərə malikdir. Dərsliyi oxuduqda dərk edilənin strukturu daha asanlıqla başa düşülür. Mətnin hissələrə ayrılması – fəsillərin, paraqrafların başlıqları mətnin planının asanlıqla dərk edilməsinə yardım göstərir. Ən mühüm yerlərin gözə çarpan şiriftlərlə verilməsi əsas ideyaları müəyyənləşdirmək işini yüngülləşdirir . Bu üsul eyni zamanda bir neçə mənbə üzərində işləməyə, materialları müqayisə etməyə və yalnız qarşıya qoyulmuş məqsədə daha dolğun şəkildə cavab verən materialları seçib götürməyə, sistemləşdirməyə imkan verir. Kitab üzərində işlədikdə dərk etmənin müstəqil olması əqidənin, qiymətvermə mühakiməsinin formalaşması üçün əhəmiyyətlidir. Kitab üzərində işləməyi öyrənmiş adamlar fəal və müstəqil surətdə dərk etmə işi ilə məşğul ola bilər. Əks təqdirdə şagird oxuduqlarını mexaniki surətdə yadda saxlamağa çalışaraq, kitab üzərində öz fəaliyyətini ən bəsit şəkildə təşkil edəcəkdir. Müəllim kitab üzərində işləməyi şagirdlərə öyrətmək məqsədilə başqa üsullarla dərs deyərkən, əvvəlcə kitaba müraciət olunmasından bir üsul kimi istifadə etməlidir. Belə hallarda kitabda materialların məzmunu böyük olmur, əldə edilən məlumatın şüurlu surətdə mənimsənilib – mənimsənilmədiyi material oxunduqdan sonra yoxlanılır. Müəllim hər hansı bir anlayışı şərh etdikdən sonra dərslikdə yer alan tərifi oxumağı şagirdlərdən xahiş edir, bundan sonra oxunmuş tərif müzakirə olunur. Müşahidəni təşkil edib sual verdikdən sonra müəllim həmin suallara dərslikdə cavab tapmağı, irəli sürülmüş bu və ya başqa mühazirənin kitabdan gətirilən sitatlarla sübut olunmasını təklif edir. O, soraq ədəbiyyatına baxmağı, tərifi bu və ya digər sözün mənasını lüğətdən tapmağı, soraq kitabına əsasən anlayışı səciyyələndirməyi, məlumatı dəqiqləşdirməyi təklif edir. Kitab üzərində işləməyin xüsusi tərzlərini-sadə və mürəkkəb plan tutmaq, konspekt düzlətmək, tezis tərtib etmək, lazımi şeyləri qeyd etmək tərzlərini şagirdlərə öyrətmək üçün aşağıdakı tapşırıqlardan: mətnə başlıq düşünüb tapmaq, məzmununda ayrı-ayrı yerlərin hansı suallara cavab verdiyini müəyyənləşdirmək, hekayəni hissələrə bölmək, bu hissələrdən hər birinə başlıq vermək, sadə planı mürəkkəb plana döndərmək, fakt məlumatının seçilib götürülməsi məqsədi ilə mətnin lazımi yerlərini oxumaq, çıxarılan nəticəni, bu və ya digər müddəanı sübut etmək üçün kitablardan material toplamaq, kitabda verilən material əsasında cədvəl, qrafik və s. tərtib etmək kimi tapşırıqlardan istifadə etmək olar. Müəllimin bu kimi tapşırıqları dərslik üzərində işləyən şagirdlərin dərketmə prosesinin fəallaşmasına səbəb olur, onlarda kitab üzərində işlə əlaqədar olan ümumiləşdirilmiş bacarıqların formalaşdırılmasını asanlaşdırır. Yeni bilik üçün müstəqil mənbə olan kitaba şagirdlərin müraciəti müəllimdən xüsusi metodiki tərzlər tələb edir. Bunlara aşağıdakıları aid etmək olar:

1.Giriş müsahibəsi əvvəllər öyrənilmiş materialla şagirdlərin müstəqil surətdə öyrənəcəkləri material arasında əlaqə yaradılmasını təmin edir. Bunlara aşağıdakıları əlavə etmək olar:

2. Müəllim xüsusi təlimat keçərək, yeni materialı oxuyarkən onun məzmununda nəyə diqqət yetirmək, onu nə ilə müqayisə etmək, hansı iş növlərindən: qeydlər aparmaq, plan tutmaq, məzmunu çertyoj, sxem şəklində ifadə etmək lazım gəldiyini göstərir.

3. Kitab üzərində şagirdin müstəqil işindən sonra müəllim oxunmuş material haqqında müsahibə keçirir. Bu müsahibədə məqsəd materialın şüurlu surətdə mənimsənilməsinin səviyyəsini yoxlamaq, işə yekun vurmaq, kitab üzərində iş tərzlərindən hansılarının daha uğurlu olduğunu, səmərəli mənimsəməni təmin etdiyini müəyyənləşdirməkdir.

Müşahidə. Təlim zamanı öyrənilən hadisələri şagirdlər çox halda bilavasitə, təbii şəraitdə nəzərdən keçirməli olurlar. Təbiət və cəmiyyət hadisələri üzərində şagirdlərin müşahidəsini adətən müəllim təşkil edir. Bəzən şagirdlərin öz təşəbbüsləri ilə müşahidələrini müəllim müdafiə etməli və həvəsləndirməlidir. Təbiət və cəmiyyət hadisələrinin şagirdlər tərəfindən müşahidəsi bəzən qısa müddətli, bəzən də uzun müddətli olur. Müxtəlif təbii şəraitdə bitkilərin, böcəklərin və heyvanların yaşayış xüsusiyyətlərini, buludların hərəkətinin küləklərlə əlaqəsini, çay yataqlarının yerdəyişməsini, təbii şəraitin dəyişməsində adamların təsərrüfat fəaliyyətinin rolunu müşahidə etmək və s., əlbəttə, uzun müddət tələb edir. Şagirdlərin müşahidəsi bəzən müəyyən tədris müvzusunu keçməzdən əvvəl təşkil olunur və mövzu öyrənilən zaman şagirdlərin müşahidə materiallarına istinad edilir. Təbiət və cəmiyyət hadisələri ilə şagirdlərin bilavasitə təmasda olmaları mövzunun daha şüurlu və daha möhkəm qavranılmasına imkan verir. Təlim üsulu kimi müşahidənin səmərəliliyi bir sıra tələblərə əməl olunmasını zəruri edir.

1.Nəyin müşahidə ediləcəyi şagirdlər üçün aydın olmalıdır.

2. Müşahidənin nə məqsədlə aparılacağını şagirdlər bilməlidir.

3. Müşahidə zamanı nələrə diqqət yetiriləcəyi deyilməlidir.

4. Müşahidə materialları qeydə alınmalıdır.

5. Bütün şagirdlər müşahidəyə qoşulmalıdır.

6. Müşahidənin yekunlarından dərsdə istifadə olunarkən şagirdlərin fəaliyyətinə münasibət bildirilməlidir.

Demonstrasiya. Bir çox mövzuların şüurlu başa düşülməsini təmin etmək məqsədilə dərsdə müxtəlif əşyaların, cihazların, alətlərin, vəsaitlərin dinamikasının açılması, diafilmlərin, diapozitivlərin, kinofilmlərin, təcrübələrin göstərilməsi lazım gəlir. Demonstrasiya sadəcə nümayiş deyil, canlı prosesdir. Demostrasiya zamanı ilk növbədə obyektin xarici əlaməti- böyüklüyü, forması, rəngi, hissələri, onların hər birinin görünüşü, xassələri, daxili keyfiyyətləri (cihazın necə işləməsi, buzun necə əriməsi, çəyirtkənin necə atılması və s.) nümayiş etdirilir. Bu zaman fəal idrak prosesi baş verir. Demonstrasiyanın səmərəliliyini təmin etmək üçün aşağıdakı şərtlər gözlənilməlidir: nümayiş etdirilən obyekt (tarla bitkiləri, tərəvəz, yeraltı sərvətlər, əmək alətləri və s.) hamı tərəfindən aydın görünməli, müxtəlif hiss orqanları tərəfindən duyulmalıdır, qavranmalıdır; əşya və ya təcrübə yalnız lazımi anda nümayiş etdirilməlidir; şəkillər iri, rəngli, cədvəllərin yazıları hamının görə biləcəyi irilikdə olmalıdır; obyektin sözlə təsviri müşahidəçiliyi inkişaf etdirməlidir; şagird əldə ediləcək biliklə əlaqədar cəhətə diqqət yetirməlidir;

nümayişin nəticəsi şagirdlərin iştirakı ilə formalaşdırılmalıdır; nümayiş etdirilən obyektin xarici əlamətlərinə aludəçiliyə yol verilməməlidir.

İllüstrasiya. İllüstrasiya demonstrasiya metoduna çox yaxın olan və bir-birini tamamlayan metod olub, əşya və hadisələrin bilavasitə özlərinin təqdim olunması ilə deyil, simvolik təsvirlərin köməyi ilə qavranılması metodudur. Əşya və hadisələr, həmçinin demonstrasiyada canlı verilən proseslər illüstrasiya metoduna əsasən plakatların, fotoşəkillərin, sxemlərin, yastı modellərin, rəsmlərin köməyi ilə verilir. İbtidai siniflər üçün müxtəlif mövzularda (meyvə, tərəvəz, heyvanlar, quşlar, ağaclar və s.) şəkilli kartoçkalar, coğrafiya və tarixə dair xəritələr, albomlar və s. geniş yayılmış illüstrativ materiallardır.

Adətən, məktəblərin bir çoxunda illüstrativ materiallar divardan asılı şəkildə saxlanılır. Şagirdlər onların üzərində dəfələrlə müşahidə apardıqlarından maraq azalır. İllüstrativ materialı dərsin əvvəlində asıb işə başlamaq da məsləhət görülmür. Söhbət ondan gedən anda şagirdlərə təqdim olunan illüstrativ material böyük maraq doğurur və effekt verir.

Laboratoriya işi. Müəllimin göstərişi əsasında şagirdlərin təcrübə qoymaları prosesi, bilavasitə müşahidə etmələri və müstəqil nəticə çıxararaq bilik əldə etmələri laboratoriya işidir. Fizika, kimya, botanika, zoologiya, ümumi biologiya, əmək təlimi və s. fənlərin tədrisində laboratoriya işindən daha geniş istifadə edilir.

Laboratoriya işinin müvəffəqiyyətli təşkili üçün müvafiq avadanlığın, cihazların, preparatların, texniki vasitələrin, digər zəruri əşyaların məktəbdə olması vacibdir.

Laboratoriya işi məktəbin laboratoriyalarında, fənn kabinetlərində, məktəbyanı sahədə, istehsalat müəssisələrində təşkil edilir.

Laboratoriya işinin səmərəliliyi üçün müəllim bir sıra tələblərə əməl edir:

1. Laboratoriya işi üçün şagirdlərə tapşırılacaq təcrübənin mövzusunu, gedişini, nəticəsini müəllim əvvəlcədən dəqiqləşdirir, dərsə qədər isə təcrübəni özü qoyur, alınacaq nəticəni yoxlayır;
2. Müəllim laboratoriya işinin mövzusu, məqsədi, mərhələləri barədə şagirdlərə məlumat verir, təhlükəsizlik məsələlərini diqqət mərkəzində saxlayır;
3. Müəllim təcrübənin gedişini diqqətlə izləyir, çətinlik çəkənlərə istiqamət verir, təcrübə qoymaq bacarığının uşaqlarda formalaşmasına köməklik göstərir.
4. Müəllim təcrübənin gedişini diqqətlə izləyir, çətinlik çəkənlərə istiqamət verir, təcrübə qoymaq bacarığının uşaqlarda formalaşmasına köməklik göstərir.
5. Laboratoriya işində qoyulan təcrübədən alınan nəticələrin ümumiləşdirilməsinə və sözlə ifadə olunmasına müəllim rəhbərlik edir.

Laboratoriya işi həm biliklərin şüurlu mənimsənilməsinə, həm də biliklə əlaqədar bacarıqların formalaşmasına münasib imkan yaradır. Yeni məlumat əldə edən, onun mahiyyətini öyrənən şagird yeni biliyi qarşıya qoyulmuş məsələni həll etmək vasitəsinə çevirir. Həm də bu zaman evristik müsahibədəkinə nisbətən fəal axtarış zonası genişlənir. Müəllimin bilavasitə və ya dolayı rəhbərliyi altında şagird axtarış yolunu müəyyənləşdirir, onun uğursuz variantlarını kənara atır, öz fikrincə daha doğru bir həlli seçib götürür. Müsahibədə və ya disputdakına nisbətən laborator işində şagirdlərin müstəqilliyi və yaradıcılığı xeyli çoxdur. Laboratoriya işi şagirdlərdə müşahidəçiliyi, dərketmə qabiliyyətini inkişaf etdirir, faktlara qarşı

onlarda hörmət tərbiyə edir, əmək mədəniyyətini formalaşdırır. Laboratoriya işi məktəblini politexnik xarakterli bacarıq və vərdişlərlə silahlandırmaqla yanaşı, onları elmi eksperiment metodikası ilə tanış edir, cihaz və alətlərlə işləməyi öyrədir. Heç bir üsul dərketməyə dair müstəqil axtarış işinin təşkili və eyni zamanda onun idarəedilməsi sahəsində laboratoriya işi qədər böyük imkana malik deyildir. Laboratoriya işlərini frontal və ya qrup üzrə, avadanlıq imkan verdikdə isə fərdi surətdə də təşkil etmək olar. Bu üsul axtarışın tərkibinə daxil olan hər bir ünsürü ayrılıqda götürüb onun müvəffəqiyyət və uğursuzluğunu təhlil etməyə, fəaliyyətdən sonra atılacaq addımı müəyyənləşdirməyə imkan verir. Laboratoriya işini əməli cəhətdən hər hansı bir mərhələdə dayandırmaq və dərketmə məsələsinin həllinə dair hər hansı bir sualı müzakirəyə qoymaq olar. Laboratoriya işinin üstünlüyü ondadır ki, burada şagirdlərin fəaliyyəti, bir qayda olaraq maddiləşir və bunun sayəsində dərketmənin ayrı-ayrı mərhələləri göz qabağında olur və idarə edilə bilir.

Praktik işlər. Praktik işlər metodu şagirdlərin yiyələndikləri bilik və bacarıqların təcrübədə tətbiq olunmasına, təlimdə nəzəriyyə və təcrübənin arasında əlaqənin yaranmasına xidmət edir. Praktik işlərin bir qismi sinifdə, əksəriyyəti təbiətin qoynunda- məktəbin tədris- təcrübə sahəsində, tarlada, çayın yatağında, meşədə yerinə yetirilir. Şagirdlərin xəritə, kompas, ərazinin planını hazırlamaları, torpağı təhlil etmələri, mineral gübrələrin tərkibini və tətbiqi qaydalarını öyrənmələri, heyvanların növlərinə görə yem tədarükünün həyata keçirilmə qaydası ilə tanış olmaları, sahənin ölçülməsi və əkin üçün ayrılması və s. praktik işlər hesab olunur. Şagirdlərin öz bilik və bacarıqlarını həyatla, istehal sahələri ilə bağlamaları onların biliklərinin ictimi dəyərini artırır, mövqeyini dəyişir, gənclərin müstəqilliyi, təşəbbüskarlığı, ictimai işlərdə fəal iştirak etmələrində bu metodun rolu böyükdür. Biliyin və bacarığın tətbiqi dərslərində şagirdlərin idrak fəaliyyəti bir neçə mərhələdən keçir. Hər şeydən əvvəl müəllim qarşıda duran iş barədə izahat verir. Bu zaman o, şagirdlərin işi nəzəri cəhətdən dərk etmələrinə şərait yaradır. Müəllim təlimat verir, şagird işin yerinə yetirilmə qaydasını təkrarlayır, digərləri müşahidə aparırlar. Bütövlükdə sinif işə cəlb olunur, hər kəs işi müstəqil yerinə yetirir. Nəhayət, şagirdlər qiymətləndirilirlər (Podlasiy İ.P.). Praktik işlər düzgün keçiriləndə şagirdlərin biliklərinin dərinləşməsinə, onlarda bacarıq və vərdişlərin formalaşmasına kömək göstərir. Şagirdlər kəndlinin, fəhlənin, sənətçinin praktik işini ardıcıl, diqqətlə müşahidə edir, nümunə əsasında işi elə yerinə yetirirlər ki, əvəllər yiyələndikləri biliklərə müraciət etməyə ehtiyac qalmır. Onlar pambıq, çay, tütün, bostan, tərəvəz və s. becərməyi öyrənirlər. Praktik işi yerinə yetirərkən onlarda həmin prosesi düzgün planlaşdırmaq, əmək bölgüsü aparmaq, əmək prosesini ciddi cəhdlə təşkil etmək, işi vicdanla yerinə yetirmək, onun yüksək keyfiyyətdə olmasına çalışmaq, birgə işləmək kimi keyfiyyətlər formalaşır.

Disput. Elmi mübahisə mənası verən disput ümumtəhsil məktəblərində çox zaman tərbiyə metodu kimi, bu və ya digər əxlaqi görüşlər haqqında şagirdlərin (yuxarı siniflər üzrə) fikirlərini öyrənmək, görüşün məna və əhəmiyyətini daha geniş şərh etmək məqsədilə təşkil edilir. Buna indi də məktəblərdə tərbiyə məsələlərində yer verilir. Lakin burada biz disputun təlimin axtarış metodları sırasında istifadə edilməsinin məqsədəmüvafiq olmasına diqqəti cəlb etmək istərdik. Disput nisbətən

məhdud şəkildə işlədilən metoddur. Buna müəllim o zaman müraciət edir ki, şagirdlərdə bu və ya başqa elmi məsələ haqqında müxtəlif rəylər əmələ gəlir, buna xüsusilə ədəbiyyat dərslərində, bu və ya digər yazıçının personajlara verdiyi rol və qiymətin ziddiyyətli cəhətlərinin müzakirəsi məqsədilə meydan verilir. Müəllim hadisə və əhvalatlarda ziddiyyətli cəhətləri qeyd edir, bu barədə ədəbiyyatda müxtəlif fikirlərin olduğunu göstərir və bu münasibətlə şagirdlər arasında dərsdə və dərsdən-kənar vaxtlarda disput təşkil etməklə onların- şagirdlərin öz fikirlərini söyləmələrinə, onu sübut etmək üçün dəlillər gətirmələrinə imkan verir. Şübhə yoxdur ki, belə mübahisələrdə iştirak edən şagirdlər müəyyən dərsdə ona hazırlaşırlar. Çünki, onlar müstəqil olaraq fikir söyləməlidirlər. Onların fikri həqiqətə tam müvafiq olmasa da, şagirdləri müstəqil fikir söyləməyə alışdırır, tənqidi düşünməyi öyrədir. Disputun tətbiqinin keyfiyyəti isə müəllimin məharətindən, fənnin tədrisi prosesində disput üçün münasib məsələlər qaldırılmasından, ona lazımi hazırlıq aparılmasından, disputun mütəşəkkil keçirilməsindən asılıdır. Vaxtaşırı təşkil edilən təlim disputu dərsdə şagirdlərin fəallaşdırılmasına kömək edir ki, bu da təlimin məqsədlərindən biridir.

Tədqiqat metodu. Pedaqoji ədəbiyyatda bəzilərinin (məsələn, İ.Y.Lerner) bu metodu "tədqiqat prinsipi" istilahı ilə də ifadə etməsinə rast gəlirik. Lakin onların şərhində bu terminlərin hər ikisi eyni mənanı verir. Şübhəsiz, buna "tədqiqat metodu" demək məqsədə daha çox uyğundur. Ona görə ki, "prinsip" "metoda" görə geniş mənalıdır: tədqiqat prinsipi deyilirsə, bütün dərsləri bu əsasda yerinə yetirmək tələb olunardı. Halbuki, dərslər (xüsusən yuxarı siniflərdə) qismən bu yolla verilə bilər. Əlavə olaraq onu da deməliyik ki, didaktikada təlim prisnpiləri arasında belə adda prinsip yoxdur və olmamışdır. Ədalət naminə qeyd olunmalıdır ki, təlim metodları (axtarış metodları) sırasında bu tədqiqat metodu özünə yer almışdır və pedaqoqlar bu məsələdə öz mövqelərini tutarlı arqumentlərlə əsaslandırmışlar. Tədqiqat metodunun özünəməxsus tarixi vardır. Tədqiqat metodunun mahiyyətinə gəldikdə, deməliyik ki, bu hər yerdə, hər zaman tətbiq olunmur. Qeyd edək ki, laboratoriya işi əsasən bir faktla, bir hadisə ilə məhdudlaşırsa, tədqiqat üsulu eyni səciyyəli bir çox hadisələrin öyrənilməsini nəzərdə tutur. Tədqiqat üsulunda şagirdlər müəllimin göstərişi əsasında müvafiq təbiət və ya cəmiyyət hadisələrini müstəqil müşahidə edərək lazım olan faktlar topladıqlarından və nəticələr çıxartdıqlarından əsil elmi tədqiqata yaxınlaşırlar. Müstəsnasız olaraq bütün fənlərin tədrisində tədqiqat üsulundan istifadə edilə bilir. Təbiət fənləri ilə əlaqədar əşyaların xassələri, maddələrin qarşılıqlı təsiri, bitki örtüyünün müxtəlifliyi, onun səbəbləri, kənd təsərrüfat məhsullarının havadan, ümumiyyətlə, iqlimdən, relyefdən asılılığı və s. şagirdlər üçün tədqiqat mövzusu olur. Humanitar fənlər üzrə ədəbi dilin xüsusiyyətlərinə, ləhcə xüsusiyyətlərinə, ailə ənənələrinə, xalq yaradıcılığına, musiqiyə, nəğməyə, təsviri incəsənətə, diyarşünaslığa və i.a. aid şagirdlərə tədqiqat xarakterli tapşırıqlar verilir. Şagirdlərin tədqiqat işi məktəbin laboratoriya və fənn kabinetlərində, şitilliyində, canlı guşəsində, məktəbyanı sahədə, istehsalatda, kənd təsərrüfatı sahələrində, çöldə, meşədə, çəmənlikdə və s. təşkil edilir. Tapşırığın xarakterindən asılı olaraq şagirdlərin tədqiqat işinin müddəti müxtəlif olur. Tapşırıq alan şagirdlərə aydın olmalıdır ki, tədqiqat işi bir sıra mərhələlərdən keçir: 1. Tapşırığa uyğun faktların müşahidəsi; 2. Şagirdlər üçün faktlarda aydın olmayan

cəhətlərin müəyyənləşdirilməsi; 3. Bu cəhətləri izah etmək üçün fərziyə (ehtimal) irəli sürülməsi; 4. Fərziyənin doğruluğunun yoxlanılması; 5. Yoxlamadan müəyyən əməli nəticə çıxarılması. Tədqiqat metodu elmə məlum olan, lakin şagirdlər üçün yeni olan biliyin əsaslı və möhkəm mənimsədilməsinə kömək edir və onları müstəqil düşünməyə, mühakimə yürütməyə alışdırır, elmi tədqiqat işinə hazırlayır. Tədqiqat işinin şagirdlər üçün çətinliyini müəyyən edən müəllim bu metoda onları tədricən alışdırır; bir halda şəkil və ya təcrübə, yaxud ayrı-ayrı faktlar üzrə suallar qoymaqla problemi duymağı şagirdlərə öyrədir, digər halda suala cavab verməyə, üçüncü halda müvafiq faktlardan nəticə çıxartmağa, dördüncü halda ehtimal yürütməyə, beşinci halda ehtimalın doğruluğunu yoxlamaq üçün plan tutmağa, altıncı halda ehtimalı yoxlamağa alışırlar.

Təkrar. Biliyin əsaslı mənimsənilməsinə və möhkəm yadda qalmasına kömək edən metodlardan biri də təkrardır. **İcra etdiyi konkret didaktik vəzifəyə görə təkrarı üç əsas növə ayırmaq olar: yeni mövzunun mənimsənilməsinə xidmət edən təkrar; unutmanın qarşısını alan təkrar; ümumiləşdirici və sistemləşdirici təkrar.** *Birinci halda* müəllim qabaqlar keçirilmiş materiallardan eləsini müəyyənləşdirir ki, onun təkrarı öyrədici mövzunun şüurlu başa düşülməsinə zəmin yaratsın: müəllim belə materialı yenidən nəzərdən keçirməyi şagirdlərə tapşırır. O, materialın nə dərəcədə yadda qaldığını növbəti dərsdə yoxlayır və nəzərdə tutduğu yeni mövzunu həmin əsasda öyrətməyə başlayır. *İkinci halda* müəllim keçdiyi hər bir mövzunun cari təkrarını təşkil edir ki, mənimsənilmiş bilik, fakt, qanun, teorem, qayda şagirdlərin hafizəsində möhkəmlənsin, unutmanın qarşısı alınsın. Müəllim hər hansı biliyin, qanunun, qaydanın unudulduğunu müəyyənləşdirdiyi halda isə həmin materialın təkrarını şagirdlərə tapşırır. Bəzən belə tapşırıq bütün sinfə deyil, ayrı-ayrı şagirdlərə aid olur. *Üçüncü halda* təkrar müxtəlif dərslərdə şagirdlərin əldə etdikləri biliklərin ümumiləşdirilməsinə və sistemə salınmasına xidmət edir. Təkrarın bu növündə müəllim bir-biri ilə bağlı olan və bir-birini tamamlayan bir neçə paraqrafı (mövzunu) oxumağı və bəzi suallara cavab hazırlamağı şagirdlərə təklif edir. Suallar elə ifadə edilir ki, şagirdlər nəzərdə tutulmuş paraqrafları (mövzuları) diqqətlə araşdırmalı olurlar. Müəllim dərslərin birində cavabını müzakirəyə qoyur, öz biliklərini ümumiləşdirməkdə və sistemə salmaqda şagirdlərə kömək göstərir. ***Çalışmalar.*** Bəzən müəllim biliyin sadəcə təkrarı ilə kifayətlənmir, şagirdlər tərəfindən biliyin tətbiqini təşkil edir, onlarda bacarıq və vərdişlər formalaşdırır. Biliyin əməli işə tətbiqini, bacarıq və vərdişlərin formalaşdırmasını təmin edən metod çalışmalardır. Çalışma eyni hərəkətin və ya hərəkətlər sisteminin dəfələrlə təkrarını tələb edir. Çalışma bir neçə mərhələdən keçir: müəllim əməlin necə icra edildiyini göstərir, şagird isə onu müşahidə edir; sonra şagird həmin əməlin icrasında özünü sınayır; səhv hərəkət olduqda aşkara çıxarılır və ona düzəliş edilir; şagird əməlin icrasında yenidən özünü sınayır; öz əməlinə nəzarət edir; yenidən əməl təkrar olunur. Əməl avtomatlaşanadək, yəni səliqəli, nöqsansız icra olunanadək təkrar edilir. Əməli işin izahatla müşayiətini şagirdlərdən tələb edən müəllimlərə haqq qazandırmaq lazımdır. Belə hallarda məsələ və ya misal həll edən, digər əməli iş görən şagirdlər hər bir addımı, əməliyyatın hər bir mərhələsini izah etməli, aydınlaşdırmalı olur; bu zaman şagirdin nitqi və təfəkkürü də inkişaf edir. Şagirdin necə düşündüyü və necə işlədiyi müəllimə

də, qalan şagirdlərə də aydın olur. Əməliyyatın alqoritmini, yəni əməliyyatı təşkil edən əməllərin ardıcıllığını şagirdlər qarşısında açmağın və onların həmin ardıcıllıqda işləməyə alışdırmağın əhəmiyyəti böyükdür. Bacarıq və vərdişləri formalaşdırarkən onların tətbiqi şəraitini bəzən dəyişmək lazım gəlir. Bu, öz bilik, bacarıq və vərdişlərindən dəyişmiş şəraitdə istifadə edə bilməyə imkan verir. Bir variantlı çalışmalardan müxtəlif variantlı çalışmaya keçdikdə şagirdlərin bacarıq və vərdişlərinin ümumiləşməsinə münasib şərait yaranır. ***Öyrədici nəzarət.*** Bu metodun başlıca funksiyası nəzarət-korreksiya funksiyasıdır. Bu metodun tətbiqi zamanı nəzərdə tutulur ki, nəzarət tədris prosesinin ayrılmış, təcrid olunmuş elementi olmasın, eyni zamanda öyrədici, inkişafetdirici, tərbiyəedici və oyadıcı funksiyaları yerinə yetirsin. Ə.X.Paşayev və F.A.Rüstəmov vurğulayırlar ki, bu metodun müxtəlif modifikasiyaları vardır. Onlar bir-birindən nəzarətin təşkilinə görə fərqlənir. Bunlara şifahi, yazılı, laborator, maşın, test və özünənəzarət aid olunur. ***Videometod.*** İnformasiyanın ekran vasitəsilə verilməsi tədris müəssisələrinin iş praktikasına intensiv surətdə daxil olur. Kodoskoplar, proyektorlar, kinoapparatlar, tədris televiziyası, videoproiqrıvatellər, video maqnitafonlar, həmçinin informasiyanı displeyli əks etdirən 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. Videometod bütün didaktik funksiyaları müvəffəqiyyətlə yerinə yetirir. Videometod biliklərin induktiv və deduktiv yolla mənimsənilməsini, şagirdlərin müstəqilliyinin və idraki fəallığının müxtəlif səviyyəsini nəzərdə tutur. Bu metodun öyrədici və tərbiyəedici funksiyası əyani obrazların təsirinin yüksək səmərəliliyi ilə şərtlənir. Müvafiq təlim metodlarının seçilməsi təlim prosesinin optimal təşkili və idarə olunmasının mərkəzi problemlərindəndir. Hər bir metodun özünəməxsus funksiya və imkanları, üstünlüyü və zəif cəhətləri vardır. Müəllimin metodlardan istifadə qabiliyyətində spesifiklik mövcuddur. Odur ki, bu problemin özünəməxsus çətinlikləri vardır.

5. Suallar və onların təlimdə yeri. Şagirdlərin bilik və fəaliyyət üsullarını böyüklərin köməyi ilə mənimsəməsi heç də onların təfəkkür müstəqilliyini istisna etmir, əksinə tələb edir. Əks təqdirdə biliklərin mənimsənilməsi sırf formal, səthi, düşünülməmiş, mexaniki işə çevrilərdi. Bəşəriyyətin tarixi inkişafı gedişində həm biliklərin mənimsənilməsi, həm də tamamilə yeni biliklərin əldə edilməsi üçün fikri fəaliyyət zəruri əsasdır. Bu çətin təkzib oluna biləcək mülahizədən sualın təlimdə rolunu və yerini görmək çətin deyildir. Hafizədən təfəkkürə keçid, təfəkkür prosesi bütövlükdə məhz sualla bağlıdır. Bu münasibətlə professor Ə.Bayramov yazır ki, təfəkkür cisim və hadisələr arasındakı müxtəlif əlaqələri əks etdirdiyi üçün hər bir konkret halda məhz həmin əlaqələri tapmağa, axtarmağa yönəlmiş olur. Həmin axtarış, adətən, müvafiq söz siqnallarına cavab olaraq meydana çıxır. Belə siqnal sualdır. Sualı ya insanın özü qarşıya qoyub ona cavab axtarır, ya da başqası irəli sürür. Təfəkkür həmişə sualdan başlayır. Suala cavabaxtarma prosesində cisim və hadisələr arasındakı əlaqə və münasibətlər əks etdirilir. İnsanın fəaliyyəti dərk olunmuş məqsədi ilə əlaqədar olaraq tənzimlənir. Məqsədinə uyğun

olaraq dərketmə, dəyişdirmə fəaliyyəti zamanı o, mərkəzi suala istiqamətlənən yardımçı sualları, mərkəzi sual formalaşdıqdan sonra onun açılışına yönələn digər sualları irəli sürür və tapdığı cavablar əsasında biliksizlikdən biliyə doğru irəliləyir. Təlim prosesində məktəblinin qeyd olunan xarakterə malik dərketmə və dəyişdirmə fəaliyyəti müəllimin rəhbərliyi altında xüsusi şəraitdə həyata keçirilir. Təlim prosesində suallar məqsədə və bu prosesin mahiyyətinə uyğun olaraq spesifik xarakterə və funksiyalara malik olur. Bir çox müəlliflər, o cümlədən M.İ.Maxmutov göstərir ki, şagirdlərin idrak fəaliyyətinin aktivləşməsində suallar, bəlkə də, birinci dərəcəli əhəmiyyətə malikdir. Suallar təlim prosesində biliyin əldə olunmasının vasitəsi kimi qədimdən tətbiq olunmaqdadır... "Sokrat öz yetişdirmələrinə biliyi hazır şəkildə verməmiş, onları düşündürücü sualların köməyi ilə həqiqəti dərk etməyə doğru istiqamətləndirmişdir. Şagird suala cavab verəndə Sokrat səhvi düzəltmir, əlavə sualların vasitəsilə suala verilən cavabın düzgün olmadığını ona başa salırmış... Sokratın verdiyi təlimin mahiyyəti bundan ibarətdir: Didaktik vəzifə irəli sürür, həmin vəzifəyə şagirdlərin diqqətini cəlb edirdi. Sonra müəllim öz suallarını və gətirdiyi nümunələrin köməyi ilə fikrin inkişafını istiqamətləndirir, alınan cavablar isə şagirdin düşüncə tərzi, fikrin real inkişafı haqqında müəllimə lazımi informasiya verirdi. Burada müəllimin məqsədi, yəni irəli sürülmüş didaktik vəzifə, şagirdin öz məqsədinə çevrilir, müəllimlə şagird arasında fəal əlaqə yaranır, şagirdin idrak fəaliyyəti müəllimin suallarının vasitəsilə idarə olunurdu". Suallar vermək yolu ilə şagirdi faktların təhlilinə cəlb etmək, yəni hadisənin əvvəl öyrənilmiş hadisə ilə oxşar və fərqli cəhətlərini aşkar etməyə yönəltmək, nəticə çıxarmaq, ümumiləşdirməyə təhrik etmək, müxtəlif asılılıqları tapmaq və məntiqi əməliyyatları yerinə yetirmək işinin iştirakçısına çevirmək mümkündür. Müəllim suallar vasitəsilə dərketmənin əməliyyat cəhətlərini aşkara çıxarır. O, suallar qoymaqla müqayisə, ümumiləşdirmə, sistemləşdirmə əməliyyatlarından məktəblinin müstəqil dərketmə prosesində istifadə etməsini asanlaşdırır. Suallar şagirdin fikri fəaliyyətini biliksizlikdən biliyə doğru yönəldir. Odur ki, öyrəniləcək materialın məzmununun açılmasına kifayət dərəcədə yönələn suallar sistemini irəli sürmək vacib məsələlərdən hesab olunmalıdır. Bizim qənaətimizə görə, mükəmməl təlim sisteminin imkan daşıyıcıları, o cümlədən suallar funksiyalarını aşağıdakılardan asılı olaraq yerinə yetirir:

- Təlim prosesi qarşısında qoyulmuş məqsəddən ;
- Təlim sisteminin fəlsəfi-metodoloji, məntiqi-psixoloji, didaktik əsaslarından;
- Təlim sistemində qarşıya qoyulmuş vəzifələrlə şagirdlərin real imkanları arasındakı ziddiyyətdən;
- Alqoritmik və evristik fəaliyyət növlərinin təbiətindən, qarşılıqlı əkslik və asılılıq münasibətlərindən;
- Təlimdə istifadə olunan innovasiyalardan;
- Üstün mövqeyi seçilmiş altsistemin təbiətindən;
- İmkan daşıyıcılarının (təlim sisteminin komponentlərinin) münasibət-lərindən.

Sualların təsnifatı haqqında hələlik yekdil fikir formalaşmamışdır. Bəziləri hesab edir ki, suallar məzmununa, dil və intonasiyasına görə qruplaşdırılsın. Bu mövqedə olanlar düşünürlər ki, uyğun cavabların alınmasında vurğulanan cəhətlər vacib rola malikdir. Digərləri hesab edirlər ki, məqsədinə görə sualları fərqləndirmək daha effektlidir və onları a) bilavasitə uzaqdan istiqamət verən; b) köməkçi; c) düşüncə yaradan növlərə ayırmaq olar. Üçüncülər isə hesab edirlər ki, suallar iki növ – informasiyalı və problemli ola bilər. Bir çox hallarda problemi sualla eyniləşdirirlər. Problemlə sualın fərqləndirici əlamətini onun vacibliyində və yaxud mürəkkəbliyində görürlər. Baxmayaraq ki, burada nə vaciblik, nə də mürəkkəblik problemin xüsusiyyətini açmır. Belə ki, çox vacib, çox mürəkkəb olan suallar problem olmaya bilər. "Problem" anlayışı ilə "sual" anlayışı arasında əlaqə olduğunu göstərmək mümkündür, amma onları eyniləşdirmək olmaz. Sual didaktik termin olmaqla belə bir mənaya malikdir: şagirdlərin idrak fəaliyyətinin idarə olunması və onların aktuallaşdırılması vasitəsidir.

Məsələ və ondan istifadə olunması. Təlim prosesində vasitələr kompleksinə aid olan imkan daşıyıcılarının mühüm elementlərindən biri də məsələ və onun sistemidir. Bu element təlim sistemində ona görə vasitə sayılır ki, o şagirdin bilik, bacarıq və vərdişlər sisteminin əldə olunmasına səbəb olan əqli fəaliyyətin, o cümlədən onun tərkiblərinin idarə edilməsində "alət" funksiyasını yerinə yetirir. M.A.Danilov təlim prosesində məsələləri irəli sürməyin mühüm hesab etdiyi aşağıdakı qaydalarını göstərmişdir:

1. Şagirdlər qarşısında qoyulan idraki məsələ konkret məzmundan irəli gəlməlidir ki, biliklərin sistemi və elmin məntiqi pozulmasın;

2. Şagirdlərin qarşısında məsələ qoyarkən onların hazırki inkişaf səviyyəsi və hazırlığı nəzərə alınmalıdır ki, bu, işin görülməsi üçün real şərait yaratmış olsun;

3. Öz növbəsində məsələlərin məzmununda əqlin, təxəyyülün, yaradıcılıq proseslərinin inkişafı üçün zəruri məlumat olmalıdır, yoxsa öyrənmə şagirdlərin inkişafını irəlilədə bilməz;

4. Məsələnin həllinə yönəldilən konkret əməliyyatın aparılması üçün şagirdlərdə rəğbət oyatmaq (fəaliyyət üçün müsbət bir motiv yaratmaq) lazımdır;

5. Əvvəlcə müəllimlə əməkdaşlıq şəraitində sinifdə aparılan kollektiv işlə məsələ həll etməyi şagirdlərə öyrətmək, onları lazımi üsullarla silahlandırmaq, tədricən müstəqil, fərdi işlərə və məsələlərin müstəqil həllinə keçmək lazımdır .

Məsələlərin tipologiyası və sistemi praktik baxımdan o qədər də səmərəli şəkildə işlənilməmişdir. Y.M.Kolyaqin, Q.L.Lukankin və başqaları məsələnin komponentlərinin onu həll etməli olan subyekt üçün məchul olması əsasında təsnif edilməsi mülahizəsi ilə çıxış edərək aşağıdakı tipologiyanı təqdim etmişlər:

1.Standart məsələlər; 2. Öyrədici məsələlər; 3. Axtarış məsələləri; 4. Problemli məsələlər.

Bu istiqamətdə xeyli nümunələr göstərmək olar. Biz təlim sisteminin vasitələri kompleksinə daxil edilən məsələlərin aşağıdakı kimi təsnifatını məqbul sayırıq:

1. Başlıca olaraq yeni biliyin əldə olunmasına tələbatı formalaşdıran, təlim prosesinin qarşısında qoyulmuş məqsədin şagirdin idrak tələbatının təminolunma obyektinə çevrilməsinə xidmət edən məsələlər.

2. Başlıca olaraq yeni biliyin, naməlumun əldə olunmasına xidmət edən məsələlər, hansı ki, bunları aşağıdakı iki yarımqrupda birləşdirmək olar:

a) məzmununa və ya şagirdin qarşısında qoyuluşuna görə problemli idrak məsələləri;

b) məzmununa görə problemli , şagird qarşısında qoyuluşuna və həmçinin şərh olunmasına görə qeyri-problemli idrak məsələləri.

3. Biliyin möhkəmləndirilməsinə , bacarıq və vərdişlərin yaradıcılıq təcrübəsinin inkişaf etdirilməsinə xidmət edən məsələlər.

Bu qrupa aşağıdakılar aid edilir:

a)nümunə üzrə, tiplər üzrə çevrilmiş məsələlər;

b) dəyişdirilmiş situasiyalara tətbiq olunan, yaradıcılıq təcrübəsinin inkişafına xidmət edən məsələlər.

4.Əldə olunmuş nəticələrin müəyyənləşdirilməsinə, özü-özünü qiymətləndirmək keyfiyyətlərinin formalaşmasına istiqamətlənən məsələlər. Təlim prosesinə məsələnin daxil edilməsini şərtləndirən amillər sırasında müəllimin pedaqoji ustalığı xüsusi yer tutur. Məsələlərin həlli prosesində belə bir sxem gözlənilir: 1) şagird tərəfindən müstəqil (və ya müəllimin iştirakı ilə) şərtin və tələbin dərk olunması, məsələnin ayrı-ayrı elementlərinin mənimsənilməsi və işlənilməsi, yaddaşın mürəkkəb sistemində lazımi məlumatların axtarılması, məsələnin komponentlərinin əlaqələndirilməsi üçün keçmiş təcrübənin və biliklərin bərpası işi həyata keçirilir. 2) şagird tərəfindən məqsədə yönəldilən sınaqlar, məsələnin məlum tipə aidetmə cəhdləri, mövcud şəraitdə daha çox münasib olan həll metodunun seçilməsi, həll planının axtarılması və onun təhlili müstəqil şəkildə və ya müəllimin yaxından iştirakı ilə həyata keçirilir; 3) həll planının həyata keçirilməsi üsullarının seçilməsi və nəticənin qeyd olunması işi yerinə yetirilir; 4) nəticə təhlil edilir, həllin daha da təkmilləşdirilməsi yolu axtarılır (araşdırılır), yeni biliklər və təcrübə sistemləşdirilir.

Biliklərin tətbiqi, bacarıq və vərdişlərin formalaşmasına yönələn çalışmalar sistemi. Bunsuz biliklər sisteminin əldə olunmasına yönələn inkişaf mümkün deyildir. Ona görə ki, əldə olunmuş biliklər (eyni zamanda fəaliyyət üsulları) şagirdin mənimsəməyə yönəldiyi sistemin elementləridir. Element və onun daxil olduğu sistem arasında isə dialektik əlaqə mövcuddur.

Mənimsəmənin komponentləri olan möhkəmləndirmə və tətbiqin əlaqəsi, onların bilik və bacarıqların inkişafı baxımından təlim prosesində həyata keçirilməsi yolları haqqında elmi ədəbiyyatda dəyərli mülahizələr vardır, həm də burada bacarıqların və vərdişlərin əmələ gəlməsi, onların daxili münasibətləri, mahiyyəti haqqında da fikirlər söylənilir. Bacarıq və vərdişlərin formalaşması üçün çalışmalar sistemi əhəmiyyətli rola malikdir. B.A.Əhmədov çalışmalar sistemindən istifadə olunması işinin aşağıdakı ardıcıllıqla təşkil olunmasını məqsədəuyğun sayır: 1) formalaşdırılan bacarıq və vərdişin əhəmiyyəti başa salınır; 2) zəruri biliklər yada salınır, formalaşdırılmış bacarıqlar reallaşdırılır (işə qoşulur); 3) təlimat verilir; 4) çalışma müəllimin yaxından iştirakı və ciddi nəzarəti altında icra edilir; 5) müstəqil çalışmalar yerinə yetirilir. O, tövsiyə edir ki, yaradıcılıq bacarığının inkişafı baxımından biliyin yeni şəraitdə tətbiqi məsələsinə xüsusi fikir verilməlidir. Təlim sistemində biliyin möhkəmləndirilməsi, bacarıq və vərdişlərin

formalaşdırılması üçün çalışmaların sistemləşdirilməsində aşağıdakı iki tezis məntiqi olaraq qəbul oluna bilər:

1. Möhkəmləndirmə işi mənimsəmə proseinin mühüm mərhələlərində diqqət mərkəzində saxlanılmalıdır və yeni biliyin əldə olunmasında keçmiş təcrübənin, əldə olunmuşların zəruri hissəsinin seçilərək istifadə olunması, fəal işlənməsi həmin biliklərin möhkəmləndirilməsinin ən optimal yollarındandır.

2. Bacarıq və vərdişlər biliklərin müxtəlif növ tətbiqində formalaşır və inkişaf edir. Bu prosesdə bilik, bacarıq və vərdişlərin dialektik vəhdəti daha yaxşı təmin edilir və bu da onların inkişafını şərtləndirir. Belə ki, əvvəla, müvafiq biliyin biliklər sisteminə doğru irəliləməsi üçün mövcud bacarıq və vərdişlərin inkişafı ilkin şərt rolunda çıxış edə bilir. İkincisi, biliklərin standarta uyğun gəlməyən situasiyalarda tətbiqi isə yaradıcı bacarıq və müvafiq vərdişlərin formalaşmasına səbəb olur. Bu əsasdan biliyin möhkəmləndirilməsinə, bacarıq və vərdişlərin formalaşdırılmasına, reallaşmasına yönələn çalışmaların aşağıdakı sistemini məqbul saymaq olar: 1)nümunə üzrə ica edilən; 2) alqoritmlərə əsaslanan; 3) sistemləşdirici tələb qoyan; 4) alqoritmlərin tərtibini tələb edən; 5) variativ, yeni şəraitdə biliyi tətbiq etməyə yönələn; 6) yeni biliyin əldə olunması üçün zəruri biliklərin bərpasını və fəallaşdırılmasını tələb edən; 7) yeni biliyin əldə olunması üçün zəruri biliklərin bərpası tələb olunan və yeninin daxil edilməsi ilə yerinə yetirilən; 8) şagirdi yaradıcı işlərə yönəldən çalışmalar.

Əyaniliklə sözün vəhdəti. Təlimin əyaniliyi xüsusi vasitələrdən müəllimin sözü ilə uzlaşdırılmış şəkildə istifadə edilməsi nəticəsində həyata keçirilir. Hələ XIX əsrin ortalarında uşaqların əqli fəaliyyətlərinin aktivləşdirilməsi vasitəsi kimi əyaniliyin tətbiqi ideyası irəli sürülmüşdür. Uzun müddət həmin vasitələrin köməkçi rol oynaması nəzərdə tutulmuşdur: Onlardan biliklərin mənimsənilməsini asanlaşdıran və şagirdlərdə öyrənilən materiala maraq oyadan illüstrativ vasitə kimi istifadə olunmuşdur. Didaktikada əyani vasitələrə, əsasən, həyatla əlaqəsi istiqamətində baxılmış, onun rolunu hərtərəfli tədqiq etmək, bunu problem kimi araşdırmaq diqqətdən yayınmışdır. Məhz bu səbəbdən də bəzi tədqiqatçılar (məsələn, İ.İ.Pidkasisti, L.V.Zankov, M.İ.Maxmutov, M.A. Danilov, N.A.Mençinskaya, E.Q.Minqazov və başqaları) əyaniliyin təlimdə roluna belə klassik baxışı heç də kifayətləndirici hesab etməmiş, bu statusda istifadə olunan əyaniliyi şagirdlərin idrakının fəallaşması üçün hərtərəfli effektli vasitə saymamışlar. Təbii ki, əyaniliyin funksiyalarının məhdud şəkildə anlaşılması zərərli hal kimi qəbul olunmalıdır. Q.İ.Şukinanın təlim prosesində əyaniliyin idrak yükünün "çoxmənalılığı" haqqında mülahizəsi, L.V.Zankovun və N.A.Mençinskayanın əyaniliyin üç funskiyası (əyanilik biliyin mənbəyidir, əyanilik deduktiv nəticələrin, hissi qavrayışın əsası və idrakın dayağıdır) haqqında fikirləri, sonuncuların qeyd etdiyi funskiyalara M.İ.Maxmutovun əlavə etdiyi əyaniliyin dördüncü funskiyası- təlim probleminin qoyuluşu, problemli vəziyyətin yaradılması vasitəsi olması barədə mühakimə diqqətəlayiqdir. E.Q.Minqarovun tədqiqatları şagirdlərin tədris-idrak fəaliyyətinin aktivləşdirilməsində əyaniliyin rolunu aydınlaşdırmaq imkanı yaradır. Onun fikrincə, şagirdlərin aktivləşməsi əyani vasitələrin tətbiqinin konkretdən abstrakta, ümumidən fərdiyə, hərəkət etməyəndən hərəkət edənə və s. keçid xətti və ya əks-keçid xətti üzrə gedir. Əks-keçid halı idrak məsələlərinin həllinin

araşdırılması və induktiv nəticələrin tədqiqi prosesi üçün xarakterikdir. Əyaniliyin aşağıdakı funskiyalarından istifadə etməklə təlim prosesinin idarəolunmasını yaxşılaşdırmaq mümkündür: 1) əyanilikdən empirik məlumatları əldə etmək vasitəsi kimi; 2) əyanilikdən deduktiv nəticələrin təsdiqi vasitəsi kimi; 3) əyanilikdən induktiv nəticəyə gəlmək, ümumiləşdirmənin, sistemləşdirmənin əsaslandırılması vasitəsi kimi; 4) əyanilikdən, bərpaedici fəaliyyətdən evristik fəaliyyətə keçid şəraitinin yaradılması vasitəsi kimi; 6) evristik fəaliyyətin illüstrasiya təminatını yaxşılaşdırmaq vasitəsi kimi. Təlim sistemində əyani vasitələrin tətbiqi zamanı aşağıdakı tələblər gözlənilməlidir.

1.Təlim prosesi əyani vasitələrlə həddindən artıq yüklənməməlidir, əks halda tədris materiallarının başa düşülüb mənimsənilməsində şagirdlərin müstəqilliyini və fəallığını aşağı salır. Əyani vasitələrin çoxluğu biliklərin mənimsənilməsinə maneçilik törədir, axtarış prosesinə mənfi təsir göstərir.

2. Əyani vasitələrdən istifadə edilməsinin aydın məqsədi olmalıdır. O, əqli fəaliyyətin növlərinin idarə olunmasını şərtləndirməlidir.

3. Şagirdlərdə kənar assosiasiyalar yaratmaq üçün əyani vasitədə lüzumsuz heç bir şey olmamalıdır.

4. Əyani vasitə tətbiq edərkən şagirdlərin imkanları nəzərə alınmalıdır. Belə bir fikir yanlışdır ki, aşağı siniflərdə yalnız şəkilli əyani vasitələrdən istifadə olunmalıdır. Uşaqları şərti təsvirlərdən istifadə etməklə əlaqələri, asılılıqları başa düşməyə alışdırmaq zəruridir.

11-ci mövzu: Təlimin təşkili formaları

Plan:

1. **Təlimin təşkili formaları haqqında anlayış.**
2. **Dərsin səciyyəvi xüsusiyyətləri. Dərsin tipləri və quruluşu.**
3. **Dərsə verilən müasir tələblər.**
4. **Təlimin digər təşkili formaları (Praktikum və fakultativ, mühazirə və seminar məşğələləri, imtahan, test. Maraqlar üzrə dərslər, tədris ekskursiyaları, şagirdlərlə əlavə təlim işləri, ev tapşırıqları)**

Ədəbiyyat

1. Kazımov N.M. Məktəb pedaqogikası. Dərslik. Bakı, 2009, səh. 90-105, səh. 193-210

2. Abbasov A.N. Pedaqogika. Bakı, 2010, səhş 167-215

3. Ağayev Ə.Ə. və b. Pedaqogika, Bakı, 2006, səh, 53-60

4. Qasəmova L.N., Mahmudova R.M. Pedaqogika. Mühazirə kursu. Bakı, 2003, səh. 292-328

1. "Təlimin təşkili forması" anlayışının interpretasiyası ilə bağlı fikir müxtəlifliyi vardır. Biz onun təlimin (dəyişmə və inkişaf prosesinin) məzmununun mövcudluq üsulu, məzmunun mövcud olmasını mümkün edən öz daxili təşəkkülü, quruluşu kimi dərk edilməsini məqbul sayırıq.

Təlim praktikası təsdiq etmişdir ki, ümumtəhsil məktəblərində təlimin əsas təşkili forması dərsdir. N.İ.Maxmutovun fikrincə, dərs təliminin elə hərəkət formasıdır ki, burada təlimin məzmunu, prinsip və metodları təmin olunur, müəllim tərəfindən müəyyən vaxt çərçivəsində planlaşdırılır və tənzim edilir, müəllim- şagird münasibətlərinin məcmusu kimi meydana çıxır. (14) Dərsin təkmilləşdirilməsi (onun əsas forma olması səbəbli) təxirə salınmaz tələbdir. Ədalət naminə söyləmək olar ki, dərsin təkmilləşdirilməsi ilə bağlı xeyli araşdırılmalar aparılmışdır, bu proses hazırda davam etdirilməkdədir; onun tipləri və strukturu dəqiqləşdirilməkdə , təlim materialının prosesual hərəkətinin forması rolunu oynaya biləcək səviyyədə təşkil və idarəedilməsinin nəzəriyyə və praktikası işlənməkdədir. Bunlara baxmayaraq, dərslə bağlı məsələlərin həllində indinin özündə də yekdillik yoxdur.

Müasir dərs nəzəriyyəsində və təlim təcrübəsində dərsin didaktik məqsədlərə görə bölgüsündən bir iş aləti kimi istifadə edirlər. Həm də bu zaman belə düzəliş verilir ki, "xalis şəkildə" (yalnız yeni məlumat verən, yaxud yalnız bilik, bacarıq və vərdişləri möhkəmləndirmək məqsədilə keçirilən) dərslərə nadir hallarda təsadüf edilir. Hər bir dərs didaktik məqsədlər kompleksini yerinə yetirir və bu zaman müxtəlif üsullardan istifadə olunur.

Dərsin tipologiyasına baxışlar içərisində M.İ.Maxmutovun mövqeyi bizdə daha çox maraq doğurur və onu həqiqətə adekvat hesab edirik. Onun fikrincə, müasir dərsləri problemli və problemli olmayan iki qrupda birləşdirmək olar. Bunların fərqini təlimin metod və vasitələrində, dərsin strukturunda axtarmaq lazımdır.

Problemli dərsin didaktik göstəricisi onun kompleksliliyi, "sintetikliyi"dir. Bu kombinə edilmiş dərsin eyniyyəti deyildir. Sintetik dərsdə bir neçə didaktik məsələ həll olunur (bu kombinə edilmiş dərs üçün də xarakterikdir), lakin bu başlıca cəhət deyildir. Sintetik dərsin mahiyyəti budur ki, bir qayda olaraq keçilmiş materialın təkrarı yeni materiala girişlə birləşir, zəruri biliklərin aktullaşması mərhələsindən yeninin öyrənilməsi başlanır, yeninin əldə olunması müstəqil işlərlə bağlanır, biliklər praktikada sistematik olaraq tətbiq olunur, bilik, bacarıq və vərdişlərin təkrarı yeni əlaqə və uzlaşmalarda fasiləsiz həyata keçirilir. Əsas mərhələnin (yeni materialın izahı, onun qavranılması, yeni anlayışların mənimsənilməsi, vərdişlərin işlənilməsi və s.) kompleksliyi problemli dərsin əsas xüsusiyyəti kimi müşahidə olunur. Qeyri-problemli dərslər üçün sintetiklik xarakterik cəhət olmadığından onların tipologiyasını aşağıdakı kimi müəyyənləşdirmək məqbul sayılır. Əsas məqsədi:

- Yeni materialın qavranılmasını təmin edən dərs;
- Bilik və bacarıqların formalaşmasını təmin edən dərs;
- Bilik, bacarıq və vərdişlərin təkmilləşdirilməsini təmin edən dərs;
- Bilik və bacarıqların inkişaf dərəcəsinin yoxlanılması olan dərs;
- Kombinə edilmiş dərs.

Problemli və qeyri-problemli dərs tiplərinin özlərinin də alttipləri yarana bilir, bu təlim sisteminə müvafiq texnologiyaların daxil edilməsi səbəbi ilə baş verir.

Təbiidir ki, hər hansı dərs tipinin daxilində bir necə dərs növü ayırmaq olar. Problemli dərsin növləri əsasına qoyulmuş problemlilik prinsipinə görə fərqlənir. Dərs tipinin növlərə ayrılması şagirdlərin əqli fəaliyyət növlərinin idarə olunması nöqteyi-nəzərdən praktik əhəmiyyətə malikdir.

Dərsin səmərəliliyinin artırılması onun strukturunun dərk olunmasından xeyli dərəcədə asılıdır. Problemli və problemli olmayan dərs struktur baxımından bir-birindən fərqlənir.

Fəlsəfi ədəbiyyatda struktur anlayışının müxtəlif şərhlərinə rast gəlmək mümkündür. Struktur bütövlükdə götürülən proseslərin, hadisələrin, predmetin hissələrinin, tərəflərinin qarşılıqlı təsiri, bunların nisbətən möhkəmləndirilməsidir, münasibətidir. Struktur anlayışı fəaliyyət prosesində tərkibin elementləri arasında təşəkkül tapmış qarşılıqlı əlaqələrin variantları kimi başa düşülür. Adətən struktur anlayışında sistemin elementləri arasındakı daxili əlaqələrin keyfiyyətcə müəyyən və nisbətən möhkəm ardıcıllığı və qaydaları ifadə edilir. Onu sistemin elementlərinin xüsusi nizamiliyi kimi də başa düşmək olar.

2. Dərs pedaqoji hadisə kimi struktura, quruluşa malikdir, lakin onun müəyyənləşdirilməsinə gəldikdə, bu, nisbətən mürəkkəb məsələdir. Hətta, "dərsin quruluşu pedaqogikada həll edilməmiş problemlərdəndir"- deyənlər də vardır (4).

Bütöv sistem olan dərsdə qarşılıqlı əlaqəyə malik xarici və daxili altstrukturlar mövcuddur. Onların fikrən fərqləndirilməsi idarəetmə prosesində məqsədəuyğun hal hesab olunmalıdır. Aktuallaşdırma, yeni anlayış və fəaliyyət üsullarının formalaşma- sı və mənimsənilmiş biliklərin tətbiqi dərsin didaktik strukturunun komponentləridir. Dərsin ümumi didaktik strukturu dərslərin təşkilinin ümumi təlimatı, alqoritmidir. Bu struktur dərsin metodik strukturunda açılır və konkretləşir. Didaktik strukturun elementlərinin sayı dəyişməz olmasına baxmayaraq metodik strukturun elementlərinin sayı dəyişən kəmiyyətdir. Bu, dərsin metodik strukturunun çoxvariantlılığını şərtləndirir. Bütün fənlər, bütün tip və növ dərslər üçün vahid metodik struktur vermək qeyri-mümkündür, bu strukturu yalnız model şəklində təsəvvür etmək olar.

Təbii ki, dərsin metodik strukturunun xarakteri yalnız onun didaktik strukturundan asılı deyildir. Burada dərsin daxili altstrukturunu nəzərə almamaq yanlışlığa səbəb olur. Hansı ki, bu tədris – idrak prosesini əks etdirən elementlərdən ibarətdir. Psixoloqlar sübut etmişlər ki, mənimsəmə prosesi qavramadan başlayır və bir sıra mərhələləri əhatə edir.

Bu proses yeni biliklərin əvvəl əldə edilmiş anlayışlar sisteminə daxil olması ilə başa çatır.

Aydındır ki, sözügedən strukturun bu elementləri gözlə görünmür. Onlar "məntiqi gözlə" görünür, xarici formada metodik strukturun elementləri ilə ifadə olunur. Həmin elementlərin funksional qarşılıqlı əlaqəsi və onların ardıcıllığı mənimsəmənin ümumi məntiqini determinələşdirir. Şübhəsiz ki, şagirdin fəaliyyətinin biliyin həqiqətə doğru hərəkətinin formalaşmış yoluna müvafiq idarə olunması zamanı məlum alqoritm və formal məntiq qanunlarından istifadə olunur, bu halda proses reproduktiv xüsusiyyətlərə malik olur. Bundan fərqli olaraq mənimsəmənin yaradıcı xarakteri produktiv əqli fəaliyyətin məntiqi, təlim probleminin qoyuluşu və həlli ilə bağlıdır. Bir halda ki, dərsin problemlilik göstəricisi axtarış fəaliyyətinin mərhələləri strukturundadır, onda təbiidir ki, bunlar problemli dərsin daxili strukturunun hissəsi kimi təsəvvür oluna bilər. Beləliklə, problemli dərsin strukturu problemli olmayan dərsin strukturundan idrak prosesinin məntiqi-psixoloji elementləri ilə fərqlənir və problemli dərsin ümumi, metodik və produktiv mənimsəmə elementləri qrupundan danışmaq olar.

Altstrukturların əsasları bir-birindən fərqlənir: didaktik vəzifələr sistemi və təlim prosesinin məntiqi əsasında didaktik struktur qurulur; didaktik struktur əsasında metodik struktur qurulur; mənimsəmənin daxili altstrukturu şagirdin produktiv əqli fəaliyyətinin məntiqi əsasında qurulur.

Problemli dərslə qeyri-problemli dərsin strukturları arasındakı fərq bundan ibarətdir ki, problemli dərs tipində məntiqi-psixoloji struktur həm mənimsəmə prosesinin ümumi məntiqi, həm də yaradıcı əqli fəaliyyətin məntiqi ilə müəyyənləşir, qeyri- problemli dərs tipində bunlardan birincisindən danışmaq olar.

Dərs tipindən asılı olmayaraq, didaktik əsaslara malikdir, yaxud başqa sözlə desək, hər bir dərs müəyyən didaktik tələblərə cavab verməlidir. Dərsə verilən didaktik tələblər, əslində, məşğələnin təşkilindən, keçirilməsindən onun məzmunun müəyyənləşdirilməsindən sonra aparıcı rol oynayır. Məhz didaktik əsasların gözlə-nilməsi, ona ciddi əməl edilməsi dərsin daha effektli, daha canlı qurulmasına səbəb

olur, onun qarşısında qoyulan vəzifələrin, bütövlükdə isə təlimin bütün funksiyalarının müvəffəqiyyətli həllini təmin edir.

Didaktik əsaslar dərsin müxtəlif məsələlərini, müxtəlif sahələrini əhatə edir. Təlim prosesinin yüksək metodik səviyyədə qurulması üçün bir sıra amillər reallaşmalıdır. Bu amillər sırasına metod və priyomların, təlimin forma və tiplərinin seçilməsi, sinifdə bütün şagirdlərin zehni və əməli fəallıq göstərməsinə diqqətlə yanaşılması, təlimin texniki və müxtəlif əyani vasitələrinin seçilməsi və onlardan düzgün istifadə olunması, didaktik prinsiplərə riayət edilməsi və s. daxildir.

Dərsin hansı formada-bütün siniflə (frontal), qrup (sinifi müvəqqəti bir neçə qrupa bölməklə), fərdi (hər bir şagirdin imkanları nəzərə alınaraq onları işlətməklə) təşkilini əvvəlcədən müəyyənləşdirdikdə didaktik əsasların seçilməsi və tətbiqi xeyli asanlaşır, elə bir çətinlik törətmir. Məktəblərdə bu formaların hamısı (daha çox frontal və komanda) tətbiq olunur.

Didaktik əsasların hesaba alınmasını asanlaşdıran başlıca cəhətlərdən biri də məşğələlərin təşkilində təlimin altsistemin müəyyən edilməsidir. Hər bir altsistem özünün spesifik quruluşuna malik olmaqla didaktik əsaslara ehtiyac hiss edir və heç biri ayrılıqda universal təbiətli deyildir.

Didaktik əsaslar habelə hər bir dərsdə riayət edilməli olan didaktik prinsiplərlə əlaqədardır. Dərsə verilən tələblər baxımdan təlim metodlarının müəyyənləşdirilməsi və onlardan dərsdə istifadə edilməsi də son dərəcə müstəsna əhəmiyyət kəsb edir. Hər bir təlim metodu qrupu bir sıra öyrətmə və öyrənmə metodlarını özündə birləşdirir. Müəllim hər bir metodun seçilməsini və istifadəsini müəyyənləşdirərkən təkcə yeni materialı öyrətmək barədə düşünməməli, həm də dərsdə şagirdlərin iştirakını, fəallığını təmin edən öyrənmə metodları haqqında da fikirləşməlidir.

Biz dərsdə yerinə və faydasına görə sınaqdan çıxmış bütün təlim metodlarından istifadə edirik. Lakin bu gün məktəblərimizdə özünə yer alan müasir dərs ənənəvi metodlarla yanaşı axtarıcılığa yönəldilmiş metodlardan daha məharətlə istifadə etməyi, onların tətbiqinə nail olmağı tələb edir. Şagirdlərin zehni fəallığının inkişafını təmin etmək, onları düşünmək, axtarışlar aparmaq, müəyyən problemin həllinə yaradıcılıqla yanaşmağa sövq etmək və s. baxımdan təlimi fəallaşdıran (müasir) metodların əhəmiyyətli olmaları məlumdur.

Dərsin didaktik əsaslarının hesaba alınması təlimin dərsdə həyata keçirilməsi qaçılmaz olan üç əsas funksiyasını da nəzərdə tutur. **Təlim hər şeydən öncə, şagirdləri elmlərin əsasları ilə dərindən silahlandırmağa, əqli və praktik fəaliyyətləri üçün bilik , bacarıq və vərdişlərə yiyələnmələrinə xidmət edir.** Bilik, bacarıq və vərdişlər təhsilin əsas komponentləridir. Xüsusən, bilik təlimin başlıca, aparıcı komponenti hesab olunur. “Onda bəşəriyyətin ümumiləşdirilmiş təcrübəsi”, həyatın müxtəlif sahələrindən elmə məxsus olan faktların, qayda və nəticələrin, qanunauyğunluqların, nəzəriyyələrin əksi ifadə edilmişdir (Q.İ.Şukina). Tədris prosesində qazanılan bacarıq və vərdişlər də təhsilin zəruri komponentləridir. Məsələn, oxu, yazı, hesablama, əmək işləri, zehni və praktik məsələlərin həlli və s. “Vərdiş bacarığın komponenti kimi çalışmalar zəminində avtomatlaşdırılmış hərəkətdir. Bacarıq- mürəkkəb kompleks hərəkəti icra etmək

qabiliyyətidir. Vərdişlər hərəkətlərin icrası qaydalarını bilmək zəminində formalaşır. Bacarıq öz əsaslarına görə yaradıcı fəaliyyətdir" (V.A.Onişşuk), yeri gəlmişkən vurğulayaq ki, bacarıqla vərdiş arasında olan münasibətləri pedaqoqlar fikir ayrılığı ilə şərh edirlər. Hər halda "bilik-bəsit bacarıqlar - vərdişlər- mürəkkəb bacarıqlar – yaradıcı əməllər" formulu daha məqsədə müvafiq görünür.

Təlimin təhsil funksiyasının komponenti kimi bacarıq və vərdişlərdən söhbət gedərkən, yalnız qazanılan sadə tədris bacarıq və vərdişləri üzərində dayanmaqla kifayətlənmək olmaz. Burada nəzəri məlumatın həm də təcrübədə tətbiqi, insan üçün zəruri olan əqli və əməli fəaliyyət sistemində qazanılan bacarıq və vərdişlər də əhatə edilməlidir. Unutmaq olmaz ki, burada eyni zamanda söhbət yaradıcı xarakterli bacarığın şagirdlərə aşılanmasından gedir.

Dərsdə təlimin inkişafetdirici funksiyasının nəzərə alınması və təmin edilməsi də çox mühüm məsələdir. "Təlimlə inkişafın qarşılıqlı mürəkkəb əlaqədə olmasına baxmayaraq, təlim inkişafdan əvvəl başlayır, dərketmə elmi anlayışın qapısından keçir" (L.C.Vıqotski). Təlim prosesində uşaq təkcə əqli cəhətdən deyil, həm də fiziki cəhətdən inkişaf edir. Elmlərin əsaslarının öyrənilməsi uşağın intellektual imkanını, onun təfəkkürünü, nitqini, idrak qabiliyyətini, qavrayışını, dərk etməsini, təxəyyül və fantaziyasını, onun hadisələri başa düşmək, müqayisə etmək, faktlar ümumiləşdirə bilmək, əqli nəticələr çıxarmaq, yaradıcı bacarığını və s. inkişaf etdirir.

Qeyd etməliyik ki, psixoloq və didaktlar tədqiqatları ilə şagirdlərin inkişafında nəinki təlimin rolunu əsaslandırmış, habelə təlim sistemini təkmilləşdirməklə onun səmərəsini yüksəltməyə yönəldilən dəyərli fikirlər söyləmişlər. Qəti vurğulanmalıdır ki, səmərə verməyən heç bir təlim, o cümlədən heç bir dərs uşağın inkişafını təmin edə bilməz. Təlimin ideya- elmi səviyyəsini və metodikasını yalnız əsaslı surətdə yaxşılaşdırmaqla buna nail ola bilərik.

Təlimin tərbiyəedici funksiyasının təmin olunması daha mürəkkəbdir. Təlimin tərbiyəedici xarakteri onun funksiyasında həyata keçirilir. Bu, təlimin müxtəlif funskiyaları içərisində mərkəzi, aparıcı xətt hesab olunur.

Bu, pedaqogikada ən sadə, hamının dərk edə biləcəyi bir həqiqətdir, nəinki müasir, hətta klassik didaktikanın əsas, başlıca prinsiplərindəndir. Sözügedən həqiqəti dönə-dönə qeyd etməklə məqsəd onu sadəcə xatırlamaq deyil, yüksək səviyyədə həyata keçirməyə diqqət yönəltməkdir. Şagirdlərə müəyyən bilik vermək, onun yadda qalmasına nail olmaq, onlarda bacarıq və vərdişlər aşılamaq, sonralar isə möhkəmləndirmək elə bir çətinlik törətmir, lakin burada tərbiyəvi effekti dəqiq müəyyənləşdirmək lazımdır. Həm də bu vəzifəni əldə etmək, təlimin tərbiyəedici göstəricisinə nail olmaq o qədər də asan məsələ deyil. Vaxt vardı ki, dərsdə tərbiyəedici "momentlər" haqqında çox danışır və yazırdılar. Unutmaq olmaz ki, hər hansı bir təlim, hətta nə qədər formal keçsə belə uşağın qəlbində müəyyən iz qoyur.

Qabaqcıl müəllimlər bu vəzifənin həllinə yerli şəraiti nəzərə alaraq və pedaqogikanın tövsiyə etdiyi qaydalara riayət etməklə, təlimin təhsil və tərbiyələndirici vəzifələrinin vəhdətini təmin etmək yolu ilə nail olurlar. Bu vəzifələrin həlli, birinci növbədə, müəllimlərdən dərin bilik, məktəblərdə optimal təhsil və tərbiyə şəraiti tələb edir. Nə qədər ki, bu vəzifələr təfərrüatı ilə yerinə

yetirməlidir, onda təbii ki, təlim prosesində hər fənn üzrə hər bir dərsin tərbiyələndirici vəzifəsini nəinki müəyyənləşdirmək, onu təlimin müxtəlif priyom və metodlarından istifadə etməklə praktik surətdə həyata keçirmək tələb olunur. Təbii ki, bu işdə müəllimin hazırlığından və onun yaradıcı fəaliyyətindən çox şey asılıdır.

Təlimin tərbiyəedici funksiyası həm onun məzmununda, həm dərsin keçirilmə metodu və dərsdə əlverişli təlim şəraitinin yaradılmasında, həm də dərsin emosional axınında həyata keçirilir. Məlumdur ki, "emosiyalar xarakterindən asılı olaraq əqli fəaliyyətə canlandırıcı, yaxud əksinə, cansıxıcı təsir göstərir. Təlimdə müsbət emosiyalar mənəvi yüksəliş yaradır...Heyranlıq, həzz almaq, fərəh, hüsn-rəğbət müsbət emosiyalar kimi nəzərdə tutulur. Mənfi emosiyalar da vardır. Məsələn, narazılıq, məyusluq, nifrət, şübhə (L.V.Zankov). Hər bir təlim fənni emosional təsirin yaradılması imkanlarına malikdir ki, bu da şagirdlərin əxlaq və estetik tərbiyəsində mühüm amil hesab olunur.

Dərsin ideya-siyasi, elmi-nəzəri və əməli səviyyəsini yüksəltmək üçün lazım gələn ən mühüm tələblərdən biri məhz dərsin həyatla əlaqələndirilməsinin təmin edilməsidir. Dərsə verilən tələblərdən bəhs edərkən bu mühüm tələbi unudub keçmək yolverilməzdir. Hər şeydən əvvəl onu qeyd edək ki, bu tələbə riayət edilmədən verilən dərs, öz təhsil-tərbiyə əhəmiyyətini məhdudlaşdırır, şagirdlərdə maraq oyatmır, hətta formalizmin kök salması üçün geniş meydan açır, ancaq bilmək xatirinə öyrənmək əhvali-ruhiyyəsi doğurur. Ona görə də şagirdlərə müxtəlif fənlər üzrə öyrəndikləri biliklərin həyatla necə əlaqədar olduğunu dərk etdirmək, şübhəsiz dərsin yüksək keyfiyyətdə keçirilməsinə xidmət edir.

Hər bir dərs imkan dairəsində ölkənin, dünyanın müasir ictimai, siyasi və iqtisadi problemləri, baş verən hadisələri, elmin və texnikanın ən yeni nailiyyətləri, sənaye və kənd təsərrüfatı istehsalatı ilə əlaqələndirilməlidir. Unuda bilmərik ki, şagirdləri həyata, əməyə hazırlamaq məsələsi (vəzifəsi), hər şeydən əvvəl, onları respublikanın ictimai-iqtisadi və mədəni həyatı ilə tanış etmək yolu ilə yerinə yetirilə bilər. Dərsin həyatla əlaqəsi dedikdə, bunu hər dərsin süni surətdə bu və ya başqa həyatı hadisə ilə bağlanması kimi düşünmək olmaz. Dərsin həyatla əlaqəsi, təcrübənin göstərdiyi kimi, müxtəlif formada və müxtəlif yollarla həyata keçirilə bilər. Hər şeydən əvvəl, bu texnikanın, sənayenin, kənd təsərrüfatının tərəqqisində, insan cəmiyyətinin, insanın özünün, onun zehni və fiziki qüvvələrinin, dünyagörüşünün inkişafında, bu və ya digər başqa elmi nəzəriyyənin, bu və ya başqa elmi qanunun, elm və texniki ixtiranın oynadığı rolu şagirdlərə dərk etdirməkdən ibarətdir. Şagirdləri fənlər üzrə təlim prosesində başa salmaq lazımdır ki, insan elmə istinad edərək xariqələr yaradır, eyni zamanda insanın ictimai təcrübəsi ilə ümumiləşdirilir, elm və texnika insan əməyini yüngülləşdirir, onu daha çox məhsuldar edir. Lakin bütün bu anlayışlar şagirdlərə doqmatik şəkildə, bir və ya iki dərsdə deyil, müxtəlif fənlər üzrə verilən dərslər sistemində tədriclə, müxtəlif formalarda aşılanr.

Təlim prosesi dərsdə ona istiqamətləndirməlidir ki, Azərbaycan vətəndaşının daşımalı olduğu ideyalar şagirdlərdə inama, əqidəyə, ideoloji mübarizə silahına çevrilsin. Bu məqsədlə təlim prosesi elə qurulmalıdır ki, şagirdlər bu ideyaları formal deyil, daxilən, dərindən dərk etsinlər, o ideyalarla yaşasınlar, emosional

əhvali-ruhiyyəni duya bilsinlər. Məhz buna görədir ki, təlimdə emosionallıq, emosiyanın rolu inkaredilməzdir. Əlbəttə, bu yeni məsələ deyildir. Təlim prosesində, şagirdlərdə müsbət və ya mənfi emosiyaların oyadılmasının zəruriliyini inkar edən yoxdur, lakin əməli cəhətdən onu çox zaman həyata keçirmək qayğısına qalmayanlar da az deyildir. Buna görə də dərslərin təşkili və gedişində cansıxıcılıq, biganəlik halları az olmur. Təəssüflə demək lazımdır ki, hələ heç də bütün müəllimlər və məktəb rəhbərləri dərk etməmişlər ki, dərs vermək məharəti təkcə biliyi dürüst şərh etməkdə deyildir, həm də şagirdlərdə böyük və dərin maraq oyatmaqdadır: bu isə sinifdə əhvali-ruhiyyə yüksək olduğu zaman mümkündür. Məhz buna görə də biz dərsin yüksək elmi-siyasi səviyyəsindən danışarkən və bu kimi digər məsələlərə toxunarkən, təlim və emosionallığın, hisslərin dərsdə ehtiza-za gətirilməsindən yan keçə bilmərik. Əksinə, onu xüsusi olaraq nəzərə almalıyıq. Məlumdur ki, şagirdlərə bilik öyrənməyə, elmin sirlərinə bələd olmağa maraq hissi, didaktik vəzifənin yerinə yetirilməsindən asılı olaraq sevinc və ya kədər, rəğbət və ya nifrət, iftixar və ya biganəlik hissi oyatmadan onlara verilən elmi biliklər möhkəm olmaz, uşaqların mənəvi aləmini zənginləşdirmək mümkün olmaz.

Qabaqcıl məllimlərin təcrübəsi açıq göstərir ki, **dərsin emosional təsir qüvvəsindən** hər bir fənnin təlimi prosesində istifadə etmək mümkündür. Fənnin tədrisi ustası olan hər bir müəllim dərslərində elə misallar və ya faktlar gətirə bilər ki, şagirdlərdə ya şadlıq, ya da məyusluq, ya fərəh, hüsn-rəğbət, iftixar, ya da nifrət, qəzəb, ikrah və s. hissləri doğursun. Belə priyomların isə tərbiyəvi təsir gücü inkar edilməzdir.

Mühüm məsələlərdən biri də **dərsdə təlim prosesinin intensivl-əşdirilməsidir.** Bu da yeni məsələ deyildir. Təlim prosesini intensivləşdirmək, məlum olduğu üzrə böyük və mürəkkəb məsələdir. Burada ancaq bir cəhətə-təlim prosesinin dərsdə intensivləşdirilməsi məsələsinə toxunmaq istərdik. Təlim metodlarının, həmçinin dərsin təkmilləşdirilməsi, müxtəlif təlim texnologiyalarının tətbiqi də bu məsələni açmağı təkidlə tələb edir.

Təlim priyomlarının mürəkkəbliyi, həmçinin dərsdə müstəqil işlərin təşkili, problemli şərhin və digər bu kimi axtarış metodlarının tətbiqi, aydındır ki, çox vaxt tələb edir. Dərslərin müddətini və ya dərs ilini uzatmağa isə imkan yoxdur. Əsas çıxış yolu bu məqsədlə dərsdə təlim prosesini intensivləşdirməkdən ibarətdir. Dərsi intensivləşdirmənin mahiyyəti isə vaxt ölçüsü vahidini dəyişdirmədən görülən işlərin miqdarını, keyfiyyətə xələl gətirmədən artırmaqdır. Bunun üçün dərsin hər dəqiqəsindən səmərəli istifadə etmək, bir dəqiqənin belə boş keçməsinə yol verməmək, hər şagirdin dərsin əvvəlindən axırınadək gərgin işləməsini təmin etmək lazımdır. Dərsin intensivləşdirilməsi xüsusi priyomla deyil, dərsin hər mərhələsində, priyomlar sistemindən istifadə etməklə yerinə yetirilə bilər.

Dərsdə bütün **şagirdlərin məhsuldar təlim işi ilə əhatə edilməsi, onların dərketmə fəaliyyətinin aktivləşdirilməsi** çox vacib məsələlərdəndir. Şagirdlərin hər birinin dərsdə gərgin işləməsini təmin etmək hər şeydən əvvəl, onların idrak fəaliyyətini aktivləşdirmək dərsin təkmilləşdirilməsinə əsas tələblərdən biri hesab edilir. Bu da təsadüfi deyildir, çünki şagirdlərin idrak fəaliyyətini təlim prosesində aktivləşdirmək elə bir mühüm tələbdir ki, ona istinad edərək onların hazırlıq səviyyəsini əsaslı surətdə yüksəltmək mümkündür. Dərsdə şagirdləri fəallaşdırmaq

tələbi pedaqogika tarixində yeni məsələ deyildir. Zəmanələrinin görkəmli pedaqoqları görməyə bilməzdilər ki, pedaqoji prosesin keyfiyyətini yüksəltmək üçün müəllimin yeni dərsi məharətlə şərh etməsi ilə yanaşı, şagirdlərin dərsdə fəal iştirakı, onların zehni, əqli cəhətdən fəallıq göstərmələri də mühüm şərtdir. Buna görə də onlar dərsin "şablonlaşdırılması"nı , sönük və maraqsız keçirilməsini müxtəlif şəkildə tənqid etmiş, belə dərslərin şagirdlərdə zehni inkişafı ləngitdiyini açıb göstərmişlər. K.D.Uşinski təkidlə tələb edirdi ki, şagirdlər dərsdə, mümkün qədər fəal və müstəqil işləsinlər, müəllim isə onların bu cür işləmələrinə rəhbərlik etməklə material versin. Məhz bu münasibətlə o, şagirdlərə "öyrənməyi öyrətmək lazımdır"- deyirdi, yəni onları elə işlətmək lazımdır ki, yeni anlayışları müstəqil olaraq asanlıqla dərk etməyi öyrənsinlər. Bu baxımdan o, təlim prosesində müqayisəyə xüsusi yer verməyi tələb edir və göstərirdi: "Tərbiyəçi imkan daxilində lap əvvəlcədən uşağı elə öyrətməlidir ki, o, başqası tərəfindən (şifahi və ya kitab vasitəsilə) ona şərh edilən biliyi düşünmədən mənimsəməsin, əksinə, öyrəndiyi bilikləri öyrənmiş olduqları ilə müqayisə etsin, tutuşdursun". O zamanlar məlum səbəblərdən bu qabaqcıl fikirlərin məktəblərə daxil edilməsinə mane olurdular. Sevindirici haldır ki, dərsdə şagirdlərin fəallaşdırılması ilə bağlı qabaqcıl iş təcrübəsi Azərbaycan məktəblərində özünə yer almaqdadır.

Şagirdlərin idrak fəaliyyətinin gücləndirilməsi probleminin mahiyyətinə gəldikdə isə deməliyik ki, bu heç də xüsusi bir priyomla başa gələn iş deyildir. Bu, şagirdlərin təlim prosesində bütün zehni qüvvələrini aktivliklə işlətməsini, yeni bilikləri mənimsəməyə dərin maraq göstərməsini, təlim prosesində müstəqil hərəkət etməyə çalışmasını, qarşıya çıxan çətinlikləri yox etməyə səy göstərməsini tələb edən mühüm didaktik prinsipdir. Məhz buna görə də dərsə verilən bu tələbin yerinə yetirilməsi kompleks surətdə bir sıra pedaqoji tələblər nəticəsində, o cümlədən, həm təlim metodlarının səmərəli tətbiqi, həm də təlim texnologiyalarının məzmuna və sinifə görə düzgün müəyyənləşdirilməsi, həm fənlərarası əlaqəni, xüsusilə şagirdlərin müstəqil fəaliyyətinin təşkil olunması və s. yolu ilə həyata keçirilə bilər. Burada bir maraqlı ümumiləşməyə də nəzər salmağı lazım bilirik. Professor Ə.X.Paşayev və professor F.A.Rüstəmovun fikrincə, müasir dərs aşağıdakı ümumi tələblərə cavab verməlidir:

1) elmin ən yeni nailiyyətlərindən, qabaqcıl pedaqoji praktikadan istifadə etməklə dərsi təlim və təhsil-tərbiyə prosesinin qanunauyğunluqları əsasında qurmaq;

2) dərsdə bütün didaktik prinsip və qaydaları optimal nisbətdə həyata keçirmək;

3) şagirdlərin maraq, meyl və tələbatlarını nəzərə almaqla onların produktiv (məhsuldar) idraki fəaliyyəti üçün lazımi şəraiti təmin etmək;

4) fənlərarası əlaqəni təmin etmək;

5) əvvəl öyrənilmiş bilik və bacarıqlarla əlaqə yaratmaq, şagirdlərin nail olduqları inkişaf səviyyəsinə istinad etmək;

6) şəxsiyyətin bütün strategiyalarının inkişafını motivsiya və aktivizasiyalaşdırmaq;

7) təlim-tərbiyə fəaliyyətinin bütün mərhələlərinin ardıcıllığını 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 formalaşdırmaq;

11) hər bir dərsi diqqətlə diaqnozlaşdırmaq, proqnozlaşdırmaq, layihələşdirmək və planlaşdırmaq.

Onlar haqlı olaraq göstərirlər ki, hər bir dərs öyrətməyə, tərbiyə etməyə və inkişaf etdirməyə xidmət edir. Bunu nəzərə alaraq, dərsə təhsilverici, tərbiyəedici və inkişafetdirici tələblər verilir. Ə.X.Paşayev və F.Rüstəmov **təhsilləndirici tələblərə aşağıdakıları aid edirlər:**

- hər bir dərsin təhsilverici vəzifəsini dəqiq müəyyənləşdirmək;
- dərsdə idrak fəaliyyətinin ən yeni texnologiyalarını tətbiq etmək;
- təlimin müxtəlif növlərini, formalarını və metodlarını rasional əlaqələndirmək;
- dərsin strukturunun formalaşmasına yaradıcı yanaşmaq;
- dərsdə şagirdlərin kollektiv fəaliyyətinin müxtəlif formalarını onların müstəqil fəaliyyəti ilə uyğunlaşdırmaq;
- dərsdə operativ əks əlaqəni, nəzarəti və idarəni təmin etmək;

Dərsə verilən tərbiyəedici tələblərə aşağıdakılar daxil edilir:

- tədris materialının tərbiyəedici imkanlarını, nail olunacaq real tərbiyə məqsədlərini müəyyənləşdirmək;
- tədris işinin məqsəd və məzmunundan üzvü surətdə irəli gələn tərbiyə vəzifələrini qoymaq;
- şagirdləri milli və ümumbəşəri dəyərlər əsasında tərbiyə etmək, onlarda səliqəlilik, məsuliyyətlilik, icraçılıq, müstəqillik, işgüzarlıq, diqqətlilik, doğruçuluq, kollektivçilik kimi həyatı əhəmiyyəti olan keyfiyyətləri formalaşdırmaq;
- şagirdlərə diqqət və qayğıkeş münasibət göstərmək, pedaqoji taktın tələblərinə riayət etmək, şagirdlərlə əməkdaşlıq etmək, onların müvəffəqiyyət qazanmasına maraqlı olmaq.

Bütün **dərslərdə müntəzəm olaraq həyata keçirilən inkişafetdirici tələblərə** aşağıdakılar daxil edilir:

- şagirdlərdə müsbət təlim-tərbiyə motivlərini, maraqlarını, yaradıcı təşəbbüskarlığı və fəallığı formalaşdırıb inkişaf etdirmək;
- şagirdlərin inkişaf səviyyəsini və psixoloji xüsusiyyətlərini öyrənib nəzərə almaq; onların “yaxın inkişaf zonasını” layihələşdirmək;
- tədris məşğələlərini “qabaqlama” səviyyəsində keçmək, inkişafda yeni keyfiyyət dəyişikliklərinin başlanmasını stimullaşdırmaq;
- şagirdlərin intellektual, emosional, sosial inkişafında “sıçrayışları” proqnozlaşdırmaq və baş verəcək dəyişiklikləri nəzərə almaqla tədris məşğələlərini operativ surətdə yenidən qurmaq.

Dərsə yuxarıda sadalanan tələblərdən başqa digər tələblər də verilir. Bunlara təşkilati, psixoloji, idarəedici, gigiyenik, etik tələblər daxildir.

Yeri gəlmişkən, qeyd edək ki, məktəblilərin tədris məşğələlərinə marağının azalması kimi qorxulu meyl yarananda (bu XX əsrin 70-ci illərinə təsadüf etmişdir) müəllimlər şagirdlərin əqli əməkdən üz döndərməsinin qarşısını müxtəlif üsullarla almağa cəhd göstərdilər. Kütləvi praktikada bu problemə diqqət yetirilərək qeyri-standart dərslər təşkil edildi. Məqsəd şagirdlərdə tədris əməyinə maraq oyatmaq və o marağı saxlamaq idi. Qeyri-standart dərslər standart strukturu olmayan impovizə edilmiş tədris məşğələləridir.

Təbii ki, qeyri-standart dərslər öz məqsədinə, təşkilinə, keçirilmə metodikasına görə qeyri-adi dərslərdir, onlar ciddi strukturu, müəyyən iş rejimi olan gündəlik tədris məşğələlərinə nisbətən şagirdlərin daha çox xoşuna gəlir. Ona görə də, müəllimlər belə qeyri-standart dərslərdən də istifadə etməlidirlər. Amma qeyri-standart dərsləri başlıca iş formasına çevirmək olmaz. Dərslər-işgüzar oyunlar, dərslər-mətbuat konfransı, yarış dərsləri, məsləhət dərsləri, kompyuter dərsləri, qarşılıqlı təlim dərsləri, yaradıcılıq dərsləri, dərslər-oyunlar, fantaziya dərsləri, dərslər-konsertlər, məqbul dərsləri, dialoq dərslər, dərslər-rollu oyunlar, dərslər-seminarlar, inteqral dərslər, "məhkəmə" dərsləri və s. bu kimi qeyri-standart formalara aludəçilik etmək olmaz. Çox vaxt apardığına, ciddi əqli əmək sərf edilmədiyinə və yüksək nəticə qazanmadığına görə onları sistem halında tətbiq etmək məqsədəuyğun deyildir.

3. I. Müasir dərsə verilən didaktik tələblər

- ✓ təhsil vəzifələrinin aydın və onların aparıcı tərkib elementlərinin formalaşdırılması, inkişafedici və tərbiyəedici vəzifələrlə bağlılığı;
- ✓ tədris proqramının tələblərinə və məqsədlərinə uyğun olaraq dərsin optimal məzmununun müəyyən olunması, onlara hazırlıq dərəcəsi və şagirdlərin hazırlığı uçotu;
- ✓ şagirdlər tərəfindən elmi biliklərin, bacarıq və vərdişlərin, həm də onun ayrı-ayrı mərhələlərinin formalaşdırılması üzrə proqnozlaşdırılma dərəcəsinin mənimsənilməsi;
- ✓ daha rasional metod, priyom və təlim vasitələrinin seçilməsi, dərsin hər bir mərhələsinin optimal təsiri, stimullaşdırılması və nəzarət, idraki fəallığı təmin edən seçim, kollektiv və fərdi işlərin dərsdə müxtəlif formalarının bir-birilə uzlaşdırılması və onun şagirdlərin təlim almalarına maksimal dərəcədə köməyi;
- ✓ dərsdə bütün didaktik prinsiplərin reallaşdırılması;
- ✓ şagirdlərin müvəffəqiyyətli təlim almaları üçün şəraitin yaradılması.

II. Dərsə verilən psixoloji tələblər

Dərsin psixoloji məqsədi:

1) şagirdlərin tədris predmetinin konkret öyrənilməsi və yaxud konkret dərslə bağlı inkişafın layihələndirilməsi;

2) əvvəlki dərslərdə əldə olunmuş nəticələrin və mövzuların öyrənilməsi üzrə psixoloji tapşırıqların dərsin məqsədli qurulmasında uçotunun nəzərə alınması;

3) şagirdlərin inkişafını təmin edən metodik priyomların, psixoloji-pedaqoji təsirlərin ayrı-ayrı vasitələrinin nəzərə alınması.

Dərsin üsulu

1. Dərsin inkişafedici təlimin prinsiplərinə uyğun olaraq strukturunun və məzmununun müəyyənləşdirilməsi:

- ✓ şagirdlərin təfəkkür və yaddaşlarının yüklənmə dərəcəsi;
- ✓ şagirdlərin yaradıcı fəaliyyətinin və təkrarlama həcmlərinin müəyyənləşdirilməsi;
- ✓ biliklərin müstəqil axtarışı prosesində hazır şəkildə mənimsənilməsinin planlaşdırılması (müəllimdən eşitdiklərindən, yaxud dərsliklərdən, vəsaitlərdən və s.);
- ✓ müəllim və şagirdlər tərəfindən problemli-evristik təlimin yerinə yetirilməsi (problemi kim qoyur, formalaşdırır və onu kim həll edir);
- ✓ məktəblilərin fəaliyyətinin qiymətləndirilməsinin müəllim tərəfindən təhlili, nəzarət uçotu, qarşılıqlı tənqidi şəkildə dəyərləndirilmə, uşaqların özününəzarəti və özünütəhlili;
- ✓ uşaqlarda fəaliyyətə ruhlandırma münasibətləri (aparılmış işlərlə, quruluşlarla bağlı izahlar, stimullaşdırıcı maraq, hər hansı çətinliklərin dəf edilməsi ilə bağlı gücün tətdiq olunması, gücdən istifadə etmə və müsbət hisslər) və məcburetmədən (aldığı qiyməti barədə şagirdin diqqətinə çatdırma, ciddi iradlar, öyüdlər, nəsihətlər və s.) istifadə etmək ola bilər;

2. Müəllimin özünütəşkilinin xüsusiyyətləri:

- ✓ dərs üçün ən başlıcası müəllimin psixoloji məqsədi dərk etməsi və onun həyata keçirilməsi ilə bağlı daxili hazırlığı;
- ✓ dərsin əvvəlində və onun gedişində işçi əhvali-ruhiyyə (müəllimin özünü ələ alması, onun əhvali-ruhiyyəsi, mövzu və dərsin psixoloji məqsədi ilə, ciddiliyi ilə qarşıya qoyulmuş məqsədə çatmaqla bağlı inadkarlığı, onun bütün dərsdə iştirak edənlərə optimist yanaşma bacarığı, pedaqoji biliyi və s.);
- ✓ pedaqoji takt (ortaya çıxma halları);
- ✓ dərsdə psixoloji mühit (dərsdə şən, təmiz, işgüzar ünsiyyətin, mühitin yaralması və saxlanılması).

Şagirdlərin idraki fəaliyyətinin təşkili

1. Şagirdlərin təfəkkürünün və təxəyyülünün məhsuldar işləməsi, şəraitin təmin olunması üçün tədbirlərin müəyyənləşdirilməsi;

- ✓ şagirdlər tərəfindən öyrənilən obyekt və hadisələrin qavrayışı, onların dərindən dərk edilməsi yollarının planlaşdırılması;
- ✓ qurulmalara inandırma və tələqinetmə formasında istifadə;
- ✓ şagirdlərin diqqətinin sabitliyi və diqqətliliyin planlaşıdırılması ilə bağlı şərait;
- ✓ şagirdlərin yaddaşlarının əvvəl mənimsənilmiş bilik, bacarıq və onların yenilərini əldə etməyi ilə bağlı (söhbət, fərdi sorğu, təkrarlama üzrə tapşırıqlar və s.) işin aktuallaşdırılmasında müxtəlif formalardan istifadə.

2. Şagirdlərin təfəkkürünün və təxəyyüllünün yeni biliklərin və bacarıqların formalaşdırılması prosesində fəaliyyətinin təşkili:

- ✓ şagirdlərdə bilik və bacarıqların formalaşması səviyyəsinin müəyyənləşdirilməsi (konkret-hissi təsəvvür, anlayış səviyyəsi, ümumiləşdirici obrazlar, kəşflərdə, nəticələrin formalaşdırılmasında və s.);

- ✓ şagirdlərdə təxəyyülün, təfəkkür fəaliyyətinin təşkili, yeni obrazlarda dərketmənin təşkili, dərketmə səviyyəsi, anlayışlar və təsəvvürlərin formalaşdırılmasının psixoloji qanunauyğunluqlarına söykənmə;
- ✓ şagirdlərin təfəkkürünün müstəqilliyini və fəallığını təmin edən işin priyom və formalarının planlaşdırılması (suallar sistemi, problemli situasiyaların yaradılması, müxtəlif səviyyəli problemli-evristik tapşırıqların yerinə yetirilməsi, axtarış və şagirdlərin dərsdə tədqiqat xarakterli işlərinin təşkili, müstəqil işin gedişində intellektual çətinliklərin dəf edilməsinin yaradılması, tapşırıqların şagirdlərin idrakının müstəqil inkişafı məqsədinə uyğun olaraq mürəkkəbləşdirilməsi);
- ✓ dərketmə səviyyəsinin yüksəldilməsinə rəhbərlik (təsviridən, müqayisəlidən, izahlıdan ümumiləşdiriciyə, qiymətləndiriciyə, problemliyə) və beləliklə də mühakimə və müzakirə bacarığını formalaşdırma;
- ✓ şagirdlərin müxtəlif növlü yaradıcı işlərindən istifadə etmə (işin məqsədinin izahı, onun yerinə yetirilmə şərtləri, materialın seçilməsi və sistemləşdirilməsi üzrə təlim və eləcə də işin tərtibi və nəticələrinin işlənib hazırlanması üzrə iş).

3. İşin nəticələrinin möhkəmləndirilməsi:

- ✓ vərdişlərin tapşırıqlar yolu ilə formalaşdırılması;
- ✓ əvvəlcədən mənimsənilmiş bacarıq və vərdişlərə öyrətmənin yeni iş şəraitinə keçirilməsi, mexaniki keçirilmənin qabaqcadan yol verilməzliyinin nəzərə çatdırılması.

4. Təlim prosesinin təşkilinin digər formaları (köməkçi formaları) sırasına dərnəklər, praktikumlar, seminarlar, konfranslar, məsləhətlər, fakültativ məşğələlər, tədris ekskursiyaları, şagirdlərin müstəqil işləri (evdə) və s. aiddir. Bu formalar şərti olaraq köməkçi formalar adlanır, ola bilər ki, onlardan bəziləri məsələn, seminarlar, evdə müstəqil işlər, fakültativ məşğələlər, ekskursiyalar müəyyən vaxt təlimin təşkilinin əsas forması statusunda çıxış etsin.

Qeyd etmək lazımdır ki, şagirdlərin evdə müstəqil işi məktəbdənkənar 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 meyllərini, istedad və qabiliyyətlərini inkişaf etdirməkdir.

Müstəqil ev işi tədris proqramlarının tələblərini, həmçinin məktəblilərin maraq və tələbatlarını, onların inkişaf səviyyəsini nəzərə almaqla qurulur. Sinifdənxaric müstəqil iş şagirdlərin müstəqilliyinə, şüurluluğuna, fəalllığına istinad edir. Düzgün təşkil edilmiş sinifdənxaric fəaliyyət şagirdlərin inkişafında sinifdəki fəal işdən heç də az əhəmiyyət kəsb etmir.

Ə.X.Paşayev, F.A.Rüstəmov yazırlar ki, şagirdlərin evdə müstəqil işi aşağıdakı təlim funskiyalarını yerinə yetirir:

1) dərsdə əldə olunmuş bilik və bacarıqları möhkəmlətmək;

2) sinifdə keçirilmiş tədris materialını genişləndirmək və dərinləşdirmək;

3) çalışmaları müstəqil yerinə yetirmək üçün bacarıq və vərdişləri formalaşdırmaq;

4) proqram 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 vasitələri hazırlamaq (təbiət nümunələri, şəkillər, üllüstrasiyalar, qəzet və jurnallardan kəsilib götürülmüş və statistik materiallar əsasında).

Fənn dərnəkləri öz istiqamətinə, məzmununa, iş metodlarına, keçirilmə vaxtına görə müxtəlifdir. Praktika təsdiq edir ki, fənn dərnəkləri şagirdərin maraq və meyllərinin inkişafında olduqca əlverişli rol oynayır. Təlimə müsbət münasibət inkişafa da müsbət təsir edir. Dərnəklər həyatla əlaqənin möhkəmləndirilməsinə, fənlərarası əlaqənin inkişafına kömək edir. Şagirdlərin fənn dərnəklərində iştirakı tədris prosesini fəallaşdırır, təlimin keyfiyyətini yüksəldir.

Ekskursiyalar tədris işinin qədim formalarındandır. Könüllü keçirilən tərbiyə xarakterli ekskursiyalardan fərqli olaraq, təlim ekskursiyaları tədris proqramlarında öz əksini tapır. Ekskursiyanın hər bir mərhələsinin vəzifəsindən asılı olaraq, müəllim şagirdləri kollektiv, qrup və fərdi tpşırıqlar üzərində işlədir. Ekskursiyaların təşkili forması məqsəd, obyektin xüsusiyyətləri, şagirdlərin idrak qabiliyyətini səmərəli idarə etmək imkanları, həmçinin şagirdlərin təhlükəsizliyini və sağlamlığını müdafiə etmək istəyi ilə şərtlənir.

Fakültativlər və seçmə kurslar tədris planı üzrə məktəblilərin, onların valideynlərinin arzu və maraqlarını nəzərə almaqla işlənib hazırlanır. Fakültativlərin və seçmə kurslar siyahısı tərtib edilərkən təkcə şagirdlərin arzularına deyil, həm ictimai tələbatlara və məktəbin imkanlarına əsaslanılır. Şagirdlərin praktik fəaliyyətə hazırlanması zamanı konkret şərait və vəzifələr nəzərə alınır. Fakultativ və seçmə məşğələlər ümumtəhsil fənləri ilə sıx əlaqədə keçirilməlidir.

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 düşsün, mürəkkəb tapşırıqların və öyrənilən hadisələrin mahiyyətini açmağı öyrənsinlər. 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 səviyyəsini düzgün müəyyən etməyə kömək edir.

Şagirdlərin mütəşəkkilliyi

1) şagirdlərin təlimə münasibəti, onların zehni inkişafının özünütəşkili və səviyyəsi;

2) təlimlənmə səviyyəsinə görə şagirdlərin mümkün qrupları, onların fərdi, qrup, frontal formada dərs şəraitində müxtəlif vəziyyətlərinin uçotu.

Şagirdlərin yaş xüsusiyyətlərinin uçotu:

1) şagirdlərin fərdi və yaş xüsusiyyətlərinə uyğun olaraq dərsin plan-laşdırılması;

2) güclü və zəif şagirdlərin uçotu nəzərə alınmaqla dərsin aparılması;

3) güclü və zəif şagirdlərə differensial yanaşma.

III. Dərsə verilən gigiyenik tələblər

1) temperatur rejimi;

2) havanın fiziki-kimyəvi xüsusiyyəti, xassələri (otağın havasının dəyişdirilməsi);

3) işıqlandırılması;

4) yorulmanın qabaqcadan qarşısının alınması;

5) fəaliyyət növlərinin birinin digərini əvəz etməsi (qulaqasmanın hesab, qrafik, praktik işlərlə əvəz olunması);

6) bədən tərbiyəsi dəqiqələrinin keyfiyyətli və vaxtlı-vaxtında keçirilməsi;

7) şagirdlərin düzgün işçi duruşunun gözlənilməsi və qorunması;

8) sinif mebelinin şagirdin boyuna uyğun olması.

IV. Dərsin texniki cəhətdən aparılmasına verilən tələblər

1) dərs emosional olmalı, təlimə maraq doğurmalı və şagirdlərin biliyə olan tələblərini tərbiyə etməlidir;

2) dərsin ritmi və tempi optimal olmalı, müəllim və şagirdlərin hərəkətləri tam, bütöv olmalıdır;

3) müəllimlə şagirdlərin dərsdə qarşılıqlı münasibətləri tam əlaqə şəraitində zəruridir, burada pedaqoji takt və pedaqoji optimizm qorunulmalıdır;

4) yaradıcı əməyin səmərəliliyi və fəallığı mühiti aparıcı olmalıdır;

5) imkan daxilində şagirdlərin fəaliyyət növlərini dəyişdirmək, təlimin optimal metod və priyomlarını bir-birilə uzlaşdırmaq zəruridir;

6) məktəbdə vahid orfoqrafik rejimin gözlənilməsi təmin olunmalıdır;

7) müəllim hər bir məktəblinin fəal təlimə cəlb olunmasını təmin etməlidir.

Dərsin mərhələlərinin planlaşdırılması və müəllimin ona hazırlığı:

1. Dərslərin sisteminin mövzu, yaxud bölməyə görə işlənib hazırlanması.

2. Proqram, metodik vəsait, məktəb dərsliyi və əlavə ədəbiyyat əsasında təhsil, tərbiyə, dərsin inkişafedici vəzifələrinin müəyyənləşdirilməsi.

3. Dərs materialının optimal məzmununun seçilməsi, onun bir sıra hissələrinin məna cəhətdən bitmiş bloklara bölünməsi, aparıcı bilik hissələrinin fərqləndirilməsi, onların didaktik cəhətdən işlənib hazırlanması.

4. Başlıca materialın fərqləndirilməsi, şagirdin dərsdə nəyi bilməsi və yadında saxlaması zəruridir.

5. Dərs strukturunun işlənib hazırlanması, onun tipinin, məqsədyönlü təlim metodlarının və priyomlarının müəyyənləşdirilməsi.

6. Bu materialın digər fənlərlə əlaqələrinin axtarılıb tapılması, bu əlaqələrdən yeni materialı öyrənməkdə istifadə olunması, onların şagirdlərin yeni biliklərinin və bacarıqlarının formalaşdırılmasında rolu.

7. Müəllimin və şagirdlərin dərsin bütün mərhələlərində hərəkət və fəaliyyətlərinin planlaşdırılması.

12-ci mövzu: Yeni təlim texnologiyaları

Plan:

1. Yeni təlim texnologiyası anlayışı, onun səciyyəvi əlamətləri.
2.Təlim texnologiyalarının struktur və funksional komponentləri.
3.Təlim texnologiyalarının təsnifat qruplaşması.
4. Təlim texnologiyalarının yaradılması və tətbiqi prinsipləri.
5.İnteraktiv təlim metodu ilə keçilən dərslərin mərhələləri və səciyyəvi xüsusisiyyətləri. İnteraktiv təlim metodlarının təsnifatı və məzmunu.
6. Təlim texnologiyalarının təsnifat xarakteristikası.
7.Dərsdə şagirdlərin qiymətləndirilməsi.

Ədəbiyyat

1. Ə. Ağayev, Y. Talıbov, A. Eminov, İ. İsayev "Pedaqogika" Bakı 2006; səh. 60-111
2. Ə. Paşayev, F. Rüstəmov "Pedaqogika" Bakı 2002; səh. 248-263
3. Sadıqov F. Pedaqogika. Bakı, 2006 s. 174-206
4. R.Hüseynzadə, F. İbrahimov "Pedaqogika" Bakı 2012

1. İnkişaf etmiş Qərb dövlətlərinin təhsil sistemində istifadə edilən aktiv və ya interaktiv təlim metodlarından respublikamızın təhsil müəssisələrində yüksələn xətlə istifadə edilməkdədir. Bu metodların şagird şəxsiyyətinin formalaşdırılmasında xüsusi yeri vardır. Təlimi humanistləşdirmədən, humanitarlaşdırmadan, demokratikləşdirmədən şagird şəxsiyyətini formalaşdırmaq olmaz. Təlimin humanistləşdirilməsi prinsipi sosial, bəşəri və mədəni ideyalara xidmət edir. "Məlum olduğu kimi islahatın əsas mahiyyətini təhsilin humanistləşdirilməsi, humanitarlaşdırılması, demokratikləşdirilməsi, diferensiallaşdırılması və inteqrasiya kimi prinsiplər təşkil edir. Bu prinsiplər isə milli zəminə, bəşəri dəyərlərə əsaslanan dünyəvi təhsil sisteminin yaradılmasının, təhsil alanın şəxsiyyət kimi formalaşdırılması üçün onun təlim-tərbiyə prosesinin bərabər hüquqlu subyektinə çevrilməsini bir vəzifə kimi qarşıya qoyur". Yeni təlim texnologiyalarında şagirdlərin intellektual, mənəvi cəhətdən inkişaf etdirilməsi ön plana keçirilir. Yeni texnologiyaların təlimdə tətbiqi şagirdlərin öz fikirlərini aydın, məntiqi ardıcıllıqla ifadə etmələrinə şərait yaradır. Bu metodlar şagirdlərin yaradıcılıq qabiliyyətinin inkişafını təmin etməklə, onlarda yüksək ünsiyyət mədəniyyəti formalaşdırır. Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyinin kollegiya iclasının materiallarında göstərilir: "Fasiləsiz təhsil konteksində şəxsiyyətin, kamil insanın hazırlığı üzrə dünya təcrübəsinə inteqrasiya prinsipi zəruri faktor kimi qəbul edilməli, həmin istiqamətdə konkret fəaliyyət həyata keçirilməlidir". Bu şagirdləri müəyyən qədər fəallaşdıran, təlimdə müvəffəqiyyət qazanmağa imkan verən ənənəvi təlim metodlarından bütövlükdə imtina etmək demək deyildir. Ənənəvi metodların müsbət cəhətlərindən istifadə edərək yeni yanaşmanın, yeni təlim texnologiyalarının, innovasiyaların pedaqoji, psixoloji əsaslarını işləmək və nəticəyönümlü, şagirdə istiqamətlənmiş təlim-tərbiyə prosesinin elmi əsaslarının müasir tələblərə uyğun araşdırmaların aparılması təhsil sisteminin qarşısında duran ən aktual problem kimi qiymətləndirilir. Yuxarıda təlim metodları təlimdə

müəyyən məqsədə nail olmaq üçün müəllim və şagirdlərin fəaliyyətinin nizama salınması qaydasıdır. Təlim metodları dedikdə, məqsədə nail olmaq, təhsil vəzifələrini həll etmək yollarının məcmusu başa düşülür. Pedaqoji ədəbiyyatda metod anlayışı müəllimin və ya şagirdlərin fəaliyyətinə aid edilir. Müəllimin fəaliyyəti ilə bağlı olan metodlar tədris metodları, şagirdlərin fəaliyyəti ilə bağlı olan metodlar isə öyrənmə metodları adlanır. Müəllim və şagirdlərin birgə fəaliyyəti ilə bağlı olan metodları təlim metodları kimi işlətmək lazımdır. Təlim metodları strukturunda priyomları (tərzləri) da fərqləndirmək lazımdır. Priyom metodun elementidir, onun tərkib hissəsidir, metodun tətbiqində ayrıca addımdır. Təlim metodu mürəkkəb, çoxparametrli bir anlayış olmaqla təlimin məqsədini, məzmununu, qanunauyğunluqlarını, prinsiplərini səmərəli həyata keçirmək üçün istifadə olunur. Təlimin məqsədinin, məzmununun keyfiyyətlə icrası seçilmiş metodların praktik imkanlarından asılıdır. Bu imkanları məhz metodlar təmin edir və didaktik sistemin inkişaf sürətinə təkan verir. Təlimdə tətbiq edilən metodlar inkişafa nə qədər çox şərait yaradarsa, təlimin səmərəsi də bir o qədər yüksək olar.

Bu mənada interaktiv təlim metodları üstünlük təşkil edir. İnkişafetdirici, nəticəyönümlü təlim əsas üç funksiyanı yerinə yetirdiyindən, bunlar təlim-tərbiyə prosesində nəzərə alınmalıdır:

- pedoqoji - buraya şagirdin təlimlə bağlı inkişafına təsir göstərən amilləri: mikromühiti, kommunikasiyaları, şəxsi təcrübə və metodları;
- psixoloji-buraya təlim nəticələrinin mənimsənilməsini təmin edən şagirdlərin psixoloji imkanları: səyi, marağı, xarakterik xüsusiyyətləri;
- sosial - buraya əxlaq, əmək, elm, incəsənət, din və s. ilə əlaqədar bilik və bacarıqların verilməsi daxildir.

Təlim prosesinin mahiyyəti, təlim metodlarının məzmunu ictimai şərait inkişaf etdikcə dəyişdiyindən, Azərbaycan Respublikası azad, müstəqil inkişaf yoluna keçdikdən sonra inkişafın xarakterinə uyğun olaraq təlim metodları da forma və məzmunca yeniləşməyə başlamışdır. Cəmiyyət müstəqil düşünən, kamil, rəqabətəqabil şəxsiyyət, yaradıcı insan yetişdirməyi problem kimi təhsil müəsisələrinin qarşısında qoymuşdur. Bu vəzifələri həyata keçirmək, reallaşdırmaq inkişaf etmiş qabaqcıl ölkələrdə mövcud olan fəal təlim metodlarından, milli-mənəvi dəyərləri nəzərə alaraq istifadəni zərurətə çevirmişdir.Azərbaycan Respublikasında təhsil sahəsində İslahat Proqramı yeni təlim metodlarından, təlim texnologiyalarından istifadənin elmi, pedaqoji - psixoloji əsaslarının işlənilməsini əsas problem kimi qarşıya qoymuşdur. Təhsil sistemində yeni təlim texnologiyalarının tətbiqi təlim prosesinin səmərəliliyini, keyfiyyətini yüksəldən əsas amil olduğundan, belə nəticəyə gəlmək olar ki:

- tədris prosesi nəticəyönümlü proses olduğundan, məqsədi əvvəlcədən müəyyənləşdirilmiş və şagirdə istiqamətlənmiş təlim həyata keçirilməlidir;

- tədris və təlim bir-biri ilə sıx bağlı olduğundan daim qarşılıqlı əlaqədə götürülməlidir;

- tədris prosesi hər birinin öz rolu və statusu olan bir neçə fərdlərin əməkdaşlığından irəli gələn sosial bir proses olub inkişaf rejimində fəaliyyət göstərməlidir;

- tədris prosesi qarşılıqlı əlaqələrin xarakterindən, mühitin xüsusiyyətlərindən, təhsil müəssisələrinin əhatəsindən asılı olub onların daxili quruluşundan irəli gələn verbal və sensor davranışların məcmusunu özündə birləşdirməlidir .

Müəllimlər yeni texnologiyalardan istifadə etməklə dərsləri daha maraqlı edən, şagirdləri, əsasən, sağlam mühakimələr irəli sürməyə, sonradan real həyata tətbiq edəcəkləri məzmunu başa düşməyə yardım edən mühüm vasitələrə çevirə bilərlər. Deməli, yeni təlim metodları təhsilin məzmununu daha yaxşı mənimsəmək və şagirdlərin müstəqil cavab vermək məqsədi ilə tələb olunan təfəkkür prosesini inkişaf etdirmək üçün çox faydalıdır. Yeni təlim texnologiyalarının üstün cəhətlərini prof. Ə.Ə.Ağayev belə göstərir: "...dərs tam fəallıq şəraitində keçir, təkcə müəllim deyil, şagirdlər də yaradıcılıq axtarışında olurlar, müstəqil düşüncə tərzi formalaşır, təşəbbüskarlıq, yeniliyə meyllilik güclənir". Təlim prosesini aktivləşdirmək üçün düşünmə qabiliyyətini inkişaf etdirmək, yaradıcılığa həvəsləndirmək və öyrənməyə maraq yaratmaq məqsədini güdən müəllim, şagirdi təlimə cəlb edəcək müəyyən metod, texnika və proseduralardan istifadə etməlidir. Şagird təliminin fəal iştirakçısı olmaq üçün hazırlanmalıdır. Müəllim şagirdə dünyanı başa düşməkdə və qazandığı bilikləri real həyat şəraitinə tətbiq etməkdə yardım göstərməlidir. Yeni texnologiyalar tədris strategiyasının yerinə yetirilməsinə istiqamətləndirildiyindən, onlar nəzərdə tutulmuş təlim məqsədlərinə nail olmaqda əsas alət rolu oynayır. Yeni texnologiyalar bir sıra xüsusiyyətləri ilə ənənəvi təlim metodlarından fərqlənir: şagirdlərin tədqiqat fəaliyyətinə cəlb edilmələri, müəllim tərəfindən problemli şəraitin yaradılması, biliklərin şagirdlər tərəfindən müstəqil əldə edilməsi və s. Qeyd edilən xüsusiyyətlər bəzi ənənəvi təlim metodlarında da olmuşdur, lakin yeni təlim metodları bütövlükdə göstərilən xüsusiyyətlərə əsaslanır. Araşdırmalar göstərir ki, yeni təlim texnologiyaları aşağıdakı prinsiplərə əsaslandıqda şagirdlərin yaradıcılıq qabiliyyətini inkişaf etdirməyə imkan verir:

- təfəkkürün inkişafına səbəb olacaq konstruktivizmə;
- şagirdlərin sosial inkişafına səbəb olacaq kooperativ təlimə;
- biliklərin müstəqil əldə edilməsi üçün şəraitin yaradılmasına;
- bilik və bacarıqların müstəqil şəkildə əldə edilməsinə;
- müəllimin təşkilatçı, koordinator, bəzi hallarda arbitr rolunda çıxış etməsinə.

D.Kappana görə, konstruktivizm – öyrənənlərin biliklərə özlərində əvvəllər mövcud olan və təcrübələrdən əldə etdikləri yeni ideya və ya nəzəriyyələrlə əlaqələndirməklə yiyələnməsi prosesidir. Konstruktivizm bəzən yaradıcılıq kimi də səciyyələndirilir. Konstruktivizm belə bir ideyaya əsaslanır ki, bilik qurulur, kəşf edilir, yaradılır. Bilik passiv şəkildə alına bilməz, bilik fəal öyrənmə prosesində əldə edilə bilər. Konstruktivizm nəzəriyyəsinin həyata keçirilməsi üç şeyi tələb edir: fəal şagird, sosial şagird və yaradıcı şagird. Yaradıcı (konstruktiv) mühitin təmin edilməsi üçün müəllim aşağıdakılara əməl etməlidir:

- bilik vermək yox, biliyi əldə etməyə həvəs yaratmalı;
- hazır cavablı suallar yox, problemli suallar verməli;
- öyrənənin gələcək inkişafını təmin etməli ;
- informasiya verməkdənsə, öyrənəni biliklərin əldə edilməsi prosesinə cəlb etməli;

- öyrənmə prosesini düzgün planlaşdırmalı.

Kooperativ (əməkdaşlıq əsaslı) təlimdən fərqli olaraq ənənəvi didaktikada təlim tapşırıqlarının üç formada verilməsi göstərilir: frontal, qrup, fərdi.

Yeni təlim texnologiyalarının tətbiq edildiyi dərslərdə qrup forması üstünlük təşkil edir. Burada mahiyyət də dəyişir, qrupu təşkil edən şagirdlər qarşılıqlı ünsiyyət, mülahizə zəminində verilmiş tapşırığı icra edirlər. Kooperativ təlim zamanı şagirdlər yalnız birgə fəaliyyət göstərdikləri digər şagirdlərlə eyni vaxtda öz məqsədlərinə çata bilərlər. Kooperativ əsaslı öyrənmə təlim tapşırığının elə təşkilini tələb edir ki, şagirdlər dərsin məqsədinə özünün və kiçik qruplardakı yoldaşlarının səyləri nəticəsində nail olsunlar. Kooperativ təlimə aid öyrənmə modeli D.Conson və R.Conson tərəfindən yaradılmışdır. Onlar kooperativ öyrənməyə daxil edilməli beş komponent müəyyən etmişlər:

- müsbət qarşılıqlı asılılıq (şagirdlər səmərəli nəticələrə nail olmaqla digər qrup üzvlərindən eyni dərəcədə, qarşılıqlı şəkildə asılı olduqlarını bilməli və buraya məqsəd, tapşırıq, ehtiyat (material, məlumat), rol, mükafat, qarşılıqlı asılılıqlar daxil edilməlidir);
- şagirdlərin üz-üzə qarşılıqlı fəaliyyəti;
- fərdi məsuliyyət (hər qrup üzvü məsuliyyət barədə aydın təsəvvürə malik olmalıdır);
- şagirdlərin müvafiq şəxsiyyətlərarası və kiçik qrup bacarıqları ilə təlimatlandırılması (qrupdaxili davranış qaydaları);
- qrupun fəaliyyəti (şagirdlərin qrupun necə işləməsini qiymətləndirmək, üzvlərin işlərinin faydalı olub-olmamasını müzakirə etmək üçün vaxtı olmalıdır).

Sxemdən görünür ki, müəllimin funksiyalarına dizayner anlayışı da daxil edilmişdir. Burada dizayner müəllimin təhsil prosesinin məzmunu ilə bağlı kurikulumlara uyğun mövzu və onun məzmununun müəyyənləşdirməsi, onu şagirdlərin imkanlarına uyğunlaşdırması mənasında başa düşülməlidir.

Müəllimin fasilitasiya bacarıqlarına aşağıdakılar daxildir:

- müəllim və şagirdlərin birgə əməkdaşlığı,
- onların qarşılıqlı hörmət və etibarı,
- şagirdlərin olduqları kimi qəbul edilməsi və müəllim tərəfindən onların daim dəstəklənməsi,
- şagirdlərin qabiliyyətlərinə inam,
- təfəkkürün stimullaşdırılması,
- şagirdlərdə öyrənmə stimulunun və motivasiyasının yaradılması,
- onların sinif mühitinə, müəllimin xüsusi həssas münasibətinə uyğunlaşması.

2. Təlim prosesi mürəkkəb prosesdir. Onun məqsədəuyğun şəkildə təşkili vacibdir. Təlimin məqsədəuyğun təşkilində prinsiplər mühüm rol oynayır. Didaktika təlim nəzəriyyəsi olmaqla təlimin obyektiv qanunlarını, qanunauyğunluqlarını aşkara çıxarır, onlardan istifadə yollarını müəyyənləşdirir. Təlim prinsipləri təlim qanunlarından irəli gəlir. Prinsip didaktikanın qanunlarına uyğun təlim fəaliyyətini təşkil etmək üçün qəbul edilmiş ideyalar toplusudur. Prinsip dedikdə həmçinin didaktikada mövcud olan qanunlardan istifadə etmək, fəaliyyəti həmin qanunların

tələblərinə uyğun şəkildə təşkil etməkdir. Təlim prinsipləri didaktikanın mühüm vəzifələrinin həyata keçirilməsinə xidmət edir. Prinsiplər müəllimin qarşısına elə vəzifələr qoyur ki, o bunlara əməl etməklə şagirdlərin yüksək tədris uğuruna nail olur. Təlim zamanı müəllimin fəaliyyətinin ümumi istiqamətini müəyyən edən prinsiplər pedaqoji ədəbiyyatda müxtəlif cür təsnif edilir. V.A.Slasteninin digər müəlliflərlə birgə yazdığı "Pedaqogika" dərsliyində təlim prinsiplərinin aşağıdakı kimi təsnifi verilmişdir: elmilik; tərbiyəedici təlim; təlimin tətbiqi; təlimin ardıcıllığı və sistemliyi; təlimdə fərdi yanaşma; təlimdə yaşauyğunluq; təlimdə yaradıcı inkişafın təmin edilməsi; təlimin çətinlik dərəcəsinin nəzərə alınması; əyanilik; mürəkkəblik dərəcəsindən asılı olaraq mövzunun imkana uyğunlaşdırılması. Y.K.Babanski təlim prinsiplərinin aşağıdakı kimi təsnifini vermişdir: elmilik; təlimin həyatla əlaqələndirilməsi; sistematiklik və ardıcıllıq; əyanilik; təlim prosesində müxtəlif metodlardan istifadə etmə, təlimin asan (anlaşılıqlı) mənimsədilməsi prinsipi. B.Əhmədova görə, təlimin aşağıdakı prinsipləri vardır: təlim materialının onun məqsədi zəminində seçilməsi; təlim vasitələrinin onun məzmunu zəminində seçilməsi; təlim metodlarının onun vasitələri zəminində seçilməsi; təlimdə şagirdin imkanının nəzərə alınması; elmilik; şüurluluq; fəallıq və müstəqillik; sistematiklik və ardıcıllıq; fənnin daxili məntiqinin gözlənilməsi; biliyin möhkəm mənimsədilməsi; reproduktiv və produktiv təfəkkürün vəhdəti; biliklə fəaliyyətin birliyi və s. Prinsiplərin təsnifatı ilə əlaqədar göstərdiyimiz nümunələr əsasında onu demək olar ki, istər ənənəvi, istərsə də müasir pedaqoji ədəbiyyatda təlim prinsipləri öz həllini tam tapmamışdır. Ona görə ki, pedaqoqlar prinsiplərə müxtəlif aspektlərdən yanaşırlar. Mütləq olanı odur ki, təlim prosesində müəyyən mexanizm vardır, onu bilməsək bu prosesdə məqsədə nail ola bilmərik, bilsək də keyfiyyətli təlim ola bilməz. Təlimdə müvəffəqiyyət qazanmağa imkan verən mexanizm təlim prinsipləridir. Təlim metodları və ya texnologiyaları dəyişsə də bunlara uyğun prinsiplər həmişə olacaqdır. Yeni təlim texnologiyaları əsasında həyata keçirilən təlim prosesinin də özünə məxsus prinsipləri vardır. Bu prinsipləri iki yerə qruplaşdırmaq olar:

a) Şagirdi rəqabətəqabil , sosial, hərtərəfli inkişaf etdirməyə xidmət edən təlim-tərbiyə prinsiplərinə;

b) İnteraktiv təlim zamanı rəhbər ideyalar kimi qəbul edilməli prinsiplərə.

Şagirdi rəqabətəqabil, sosial, hərtərəfli inkişaf etdirməyə xidmət edən təlim-tərbiyə prinsipləri "Azərbaycan Respublikasında Təhsil İslahatı Proqramı"nda öz əksini tapmışdır. Bunlar aşağıdakılardır.

1. Demokratikləşdirmə-təhsil prosesinin demokratikləşdirilməsində maraqlı olan bütün tərəfləri, dövlət strukturları və ictimaiyyət nümayəndələrini (müəllimləri, şagirdləri, valideynləri) təhsil prosesinə fəal iştirak etməyə cəlb etmə deməkdir; tədris müəssisəsinin "şəffaflığı" prinsipinin həyata keçirilməsidir.

2. Humanistləşdirmə–təhsilin humanistləşdirilməsi şagirdə münasibətin dəyişilməsini nəzərdə tutur, o cümlədən yaradıcı inkişaf qabiliyyətli və humanist yönümlü şəxsiyyətin formalaşdırılması; əqli və fiziki imkanlarından, öyrənmə qabiliyyətindən asılı olmayaraq şagirdin şəxsiyyətinə hörmətlə yanaşma; şagirdin qabiliyyət və təmayüllərinin aşkar edilməsi və onların inkişafı üçün şəraitlərin yaradılması.

3. Diferensiallaşdırma–təlimin diferensiallaşdırılması şagirdlərin imkanlarının nəzərə alınması ilə qurulur.

4. Fərdiləşdirmə–təhsilin fərdiləşdirilməsi şagirdlərin fərdi maraq və tələbatlarının nəzərə alınmasıdır.

5. İnteqrasiya–təhsilin inteqrasiyası fənlərin öyrənilməsi zamanı fənlərarası əlaqələrin aşkar edilməsi əsasında qlobal təfəkkürün formalaşdırılmasının vəcibliyini nəzərdə tutur.

6. Humanitarlaşdırma–təhsilin humanitarlaşdırılması şəxsiyyətin yaradıcı inkişaf prosesinin şərti kimi çıxış edir və təhsilin məzmununun formalaşmasına yeni yanaşmanı nəzərdə tutur. Bu ümumbəşəri dəyərlərin yaradılması ilə bağlı fənlərin rolunun artmasını, öz xalqının mədəniyyətinə birləşmə və dünya mədəniyyətinin dəyərləri ilə tanışlığı ifadə edir.

İnteraktiv təlim üsullarının tətbiqi zamanı istiqamətverici ideyalar kimi qəbul edilərək praktikada tətbiq edilməli prinsiplər isə aşağıdakılardır:

1. Şagirdə yönəlmiş təlim prinsipi: şagird təlim prosesinin mərkəzi obyekti kimi çıxış etməlidir; təlim uşağın imkan və qabiliyyətlərinə, onun biliyinə, maraq və tələbatlarına yönəlməlidir;

2. Fəal təlim prinsipi: tədris prosesi elə təşkil olunmalıdır ki, idrak fəallığını, təbii öyrənmə fəaliyyətini doğursun, şagirdə "ilk kəşf" sevinci keçirməyə imkan versin, onda yeni biliklərə yiyələnmək həvəsini yaratsın;

3. İnkişafetdirici təlim prinsipi: təlim inkişafı qabaqlamalı (L.S.Vıqotskiy), uşağın "qarşıdakı (yaxın) inkişaf zonasına" yönəlməlidir. Yəni təlim uşağın özünün müstəqil fəaliyyəti və ya böyüklərin köməyi sayəsində aşkarlanan bilik və bacarıqları əldə etmək potensial imkanlarına tuşlanmalıdır;

4. "Qabaqlayıcı təlim" pinsipi: təlim cəmiyyətin inkişaf təmayüllərini əks etdirməli və yeni nəsillərə yaxın gələcəkdə təşəkkül tapacaq dünyada fəaliyyətə hazırlamalıdır;

5. Təlim-tərbiyə sisteminin çevikliyi prinsipi: İctimai mühitin və şagirdlərin dəyişən tələbləri nəzərə alınmaqla, təlim proqramlarının məzmununun, tədris planlarının qurulmasının, təlim-tərbiyə prosesinin təşkilinin, pedaqoji texnologiyaların seçilməsinin sistematik təzələnməsi baş verməlidir;

6. Əməkdaşlıq prinsipi: "müəllim-şagird-valideyn" qarşılıqlı münasibətləri sistemində onların hər biri təlim prosesi gedişində tərəf-müqabili kimi iştirak etməlidirlər;

7. Dialoji təlim prinsipi: məsələlərin birgə həlli gedişində özünün və qrup üzvlərinin fikirlərini, imkanlarını və təcrübələrini müəyyən edə bilməsi və faydalanması məqsədi ilə hər bir şagirdin müzakirələrdə və qrupun işində iştirakı təmin edilməlidir.

Bildiyimiz kimi, yeni təlim texnologiyaları və ya interaktiv təlim metodları yaddaşa yox təfəkkürə əsaslanır. Yeni təlim texnologiyaları ilə müstəqil şəkildə bilik əldə edən şagirdlərin nəyinki təfəkkürü inkişaf edir, formalaşır həm də yaradıcılıq qabiliyyəti də inkişaf edir. Şagirdlərin göstərilən istiqamətdə formalaşmalarına nail olmaq üçün təlim prosesində bir çox tələblərə əməl etmək lazımdır. **Problemlilik:** təlim modelində problemli inkişaf şəraitinin mo-

delləşdirilməsi; ətraf mühitin cisim və hadisələrində mövcud olan real ziddiyyətlərin həll edilməsi cəhdinə əsaslanmış təlim;

Bilik və təfəkkürün ayrılmazlığı: biliklər hazır vəziyyətdə qavranılmamalıdır; onlar təfəkkürün inkişaf etdirilməsi vasitəsi olmalıdır;

Məzmunun məlumatlılığı və elmi tutuma malik olması: təlim proqramları əsas elmi nailiyyətləri və məlumatı əks etdirməlidir;

Yaradıcılığın stimullaşdırılması: təlim prosesində bütün növ yaradıcı fikrə və fəaliyyətə dayaq vermək;

Biliklərin və həyat tələbatlarının qarşılıqlı əlaqəsi: təlimin məzmunu şagirdi onun öyrəndiklərinin həyat ilə necə əlaqəli olmasının dərk edilməsinə yönəltməlidir;

Şəxsi yönəlişlik: təlim proqramları şagirdlərə şəxsi təcrübələrinin istifadə edilməsinə imkan yaratmalıdır;

Diferensiallaşdırma: məzmunun şagirdlərin maraq və meyllərinə, qabiliyyətlərinə, şagirdlərin inkişaf səviyyələrinə yönəlişliyi;

Müstəqil öyrənmə vərdişlərinin əldə edilməsinə yönəlişlik: biliklərə sərbəst yiyələnməyi, onları yaradıcı olaraq işləyib tətbiq etməyi öyrədən tapşırıqlar olmalıdır;

İnteqrasiya: fənlərarası əlaqələrin məzmunda əks olunması müxtəlif fənlərdən olan mövzuları əlaqəli surətdə yüksək səmərə ilə öyrənməyə, çoxsaylı tədris fənlərini bir-biri ilə əlaqələndirməyə və beləliklə, təlimin məzmununun tamlığını və şagirdlərin təsəvvüründə dünyanın vahid mənzərəsinin inkişafını təmin etməyə imkan verir.

Təlim proqramlarının məzmununun tərtibində çeviklik: proqramların məzmununun variativliyi və sistematik olaraq təzələnməsi;

Biliklərin ümumiləşdirilmiş şəkildə mənimsənilməsi: təlim proqramları ancaq ayrıca biliklərin mənimsənilməsinə deyil, eyni zamanda biliklərin özəyini təşkil edən fundamental elmi biliklərin öyrənilməsinə yönəlməlidir;

Gələcəyə istiqamətlənmə: təlimin məzmununda proqnoz və gələcək üçün əhəmiyyətli ola bilməsi məsələlərinin həlli elementləri olmalıdır;

Təlimin nəticələrinin əks etdirilməsi: təlim proqramları təlimin sonunda şagirdin nələri bilmələrini və praktiki olaraq nəyə qabil olmalarını əks etdirməlidir.

3. Pedaqoji tədqiqatlardan məlum olmuşdur ki, təlim prosesinə metodik yanaşmanın əsas üç növü vardır:

1) Passiv ənənəvi təlim;

2) Müasir fəal təlim;

3) Yeni İnteraktiv təlim.

Ənənəvi təlim metodunda müəllim əsas sima olub yalnız şagirdlərə diktə edir, öyrədir. Buna ənənəvi təlim prosesi deyilir ki, uzun illər belə təlim prosesi mövcud olmuş və bu gün də yeniliyə can ataraq yaşamaqdadır. Ənənəvi təlim prosesində müəllim fəaldır, şagirdlər isə passiv dinləyicidirlər. Müəllim deyir, şagirdlər eşidir. Belə dərs prosesində qarşılıqlı əlaqə, əks əlaqə yoxdur. Şagird bu prosesdə yalnız bir obyektdir. Müəllimin şagirdlərlə əlaqəsi yalnız suallara verilən cavablar, yazı işləri vasitəsilə həyata keçirilir. Şagirdlərə çatdırılan biliyin mənim-

sənilməsi baxımından belə metod səmərəsizdir. Lakin, belə ənənəvi dərsin də müəyyən müsbət cəhətləri vardır. Belə ki, müəyyən vaxt çərçivəsində şagirdlərə müəyyən bilik və məlumatlar verilir. Şagirdlərin bilik dairəsi genişlənir, məlumatları artır. Bu prosesdə təlim şagirdləri inkişaf etdirir. Amma buna inkişafetdirici təlim deyə bilmərik. Bu prosesdə yalnız biliklər, məlumatlar genişlndirilir, inkişaf etdirilir. Buna inkişafetdirici təlim yox, təlim inkişaf etdirir deyə bilərik. Şagirdin belə fəaliyyəti produktiv deyil, reproduktiv təlim adlanır. Reproduktiv təlim onunla xaraktrerizə edilir ki, şagird yalnız yazır, informasiyanı, bilikləri alır, onu qəbul edir, başa düşür, yadda saxlayır və təcrübədə tətbiq. Belə fəaliyyətin əsas məqsədi məktəblidə bilik, bacarıq və vərdişlərin formalaşdırılması, diqqət və yaddaşın inkişaf etdiirlməsidir. Bu metodun müsbət cəhətini görən bəzi müəllimlər bu metodun həmişə qalacağı iddiasındadırlar. Bəzi hallarda da təcrübəli müəllimlər, xüsusilə də şagirdlər artıq materialın mahiyyətini, dərsin məqsədini biləndə passiv metodun özündən də fənni əsaslı öyrənə bilirlər.

Təlimdə ənənəvi metodların aşağıdakı səciyyəvi cəhətləri vardır:

1.Bir qayda olaraq ənənəvi dərslərdə əsas diqqət şagirdlərdə bacarıqların formalaşmasına deyil, biliklərin mexaniki mənimsənilməsinə yönəldilir.

2.Ənənəvi təlimdə hazır informasiyanın çatdırılması ilə onun mənimsənilməsi üçün şərait yaradılması müəllimin başlıca funksiyasını təşkil edir.

3.Müəllimin şagirdlə rəftarında avtoritar, avtokratik iş üsulu, üslubu qabarıq şəkildə təzahür edir. Ənənəvi təlimdə hər bir dərs hazırlığın yoxlanması, yeni materialın izahı və dərsin möhkəmləndirilməsi mərhələləri ilə səciyyələnir.

Ənənəvi dərs tipində mövzuların tədrisi zamanı sinifdə ümumi gərginlik hökm sürür, tədris prosesi şagirdlərin deyil, daha çox müəllimin aktual hesab etdiyi məsələlərin həllinə yönəlir. Bu zaman şagirdlərin əksəriyyəti təlim prosesində passiv iştirak edir. Ona görə də dərslər eyni tipli olub, şagirdlər üçün darıxdırıcı keçir. Hər bir dərs öz predmeti səciyyəsində tədris olunur, bu zaman həm də fənlərarası əlaqəyə az diqqət yetirilir.Bu prosesə interaktiv deyil, interpassiv deyilir. Ənənəvi təlimin müəyyən imkanları da vardır. Belə ki, ənənəvi pedaqoji prosesi təsvir edəndə biz ilk növbədə lövhənin qarşısında duran müəllimi və onun sakit dinləyiciləri olan şagirdləri görürük. Bu zaman müəllim çalışır ki, bilikləri çatdırsın, şərh etsin və misallar gətirsin. Sagirdlər isə bu məlumatları passiv şəkildə qavrayır, anlayır, mənimsəyir, sonra bilikləri möhkəmləndirmək üçün bunları təkrarlayır və ya məsələlərin həlli prosesində tətbiq edirlər. Yəni, ənənəvi dərsdə şagirdlər məlumatları yadda saxlamağa çalışırlar, müəllim isə nəticələri özü çıxararaq bilikləri hazır şəkildə şagirdlərə çatdırır. Öyrədici fəaliyyət ilk növbədə müəllimin fəallığı əsasında həyata keçirilir. Ənənəvi təlimin bu xüsuiyyətinə görə onu izahedici-illüstrativ və ya reproduktiv (təkraredici) təlim adlandırırlar. Bunu aşağıdakı sxem əsasında təsvir etmək olar. Hamıya məlum olduğu kimi, hər hansı bir məlumat real həyatda tətbiq edilən zaman əsaslı biliyə çevrilir. Şagirdin cavabına qoyulan tələblərin əsasını əslində biliklərin mənimsənilməsinin yoxlanılması yox, verilən məlumatların yadda saxlanılması təşkil edir. Eyni zamanda ənənəvi təlim prosesində biliklərin praktiki tətbiqini təsəvvür etmək üçün şagirdə müvafiq imkanlar yaradılmır. Beləliklə, dərsin məzmunu adətən daha çox nəzəri öyrənilir və həyatın tələbatlarına uyğunlaşdırılmır. Şagirdin şəxsi təcrübəsi, onun

tələbatları, maraqları, qabiliyyətləri və fərdi xüsusiyyətləri nəzərə alınmır. Belə dərs prosesinin nəticəsində heç kim əmin ola bilməz ki, bütün şagirdlər bu bilikləri lazımi səviyyədə dərk edəcək. Şagirdin hazır bilikləri mənimsəməsi nəinki onun təfəkküründün inkişafı üçün stimul yaratmır, eyni zamanda idrak prosesini kütləşdirir, uşağı yaradıcılıqdan, sərbəstlik, müstəqillik, təşəbbüskarlıq kimi keyfiyyətlərdən məhrum edir. Nəticədə təlimin səmərəliliyi azalır, çünki onun keyfiyyəti şagirdin əqli qabiliyyətlərinin və hafizəsinin inkişaf səviyyəsi, idrak motivasiyasının olub-olmaması kimi psixoloji amillərdən birbaşa asılı olur. Deməli, ənənəvi təlim zamanı şagirdlərin dərketmə fəallığı passiv, reproduktiv xarakter daşıyır. Belə dərsdə yalnız informasiyaların toplanmasına və yaddaşın məşq etdirilməsinə yönəlmiş, həyatın real tələbatlarından kənar olan təhsil şəraitində müasir dövrün şəxsiyyətinin, hərtərəfli inkişaf etmiş insanın formalaşdırılması çətindir. Belə dərslərdə şablonçuluq, formalizm, əzbərçilik geniş yayılmış olur. Ənənəvi təlim sisteminin ən mürəkkəb problemlərindən biri istifadə olunan pedaqoji texnologiyaların konservatizmi, qeyri-çevik, şablonçu olmasıdır. Müasir informasiya – kommunikasiya dövründə elmin müxtəlif sahələrində toplanmış bilik kütləsi elə sürətlə artır ki, təlimin ənənəvi sxem və prinsiplərinə əsaslanaraq onları həm öyrənənə çatdırmaq, həm də mənimsətmək əslində çox çətin bir prosesə çevrilir. **Fəal təlim metodu** elə təlim metodudur ki, dərs prosesində müəllimlə şagird arasında qarşılıqlı əlaqə, münasibət, ünsiyyət, müəllim-şagird əməkdaşlığı vardır. Şagirdlər passiv dinləyici deyillər. Onlar dərsin fəal iştirakçılarıdır, müəllimin yaxın köməkçisidirlər. Əgər passiv təlim metodunda müəllim əsas fiqur, əsas sima idisə, indi müəllim və şagird birlikdə dərsin əsas qurucusu, təşkilatçılarıdır. Fəal təlimdə müəllim və şagird eyni səviyyədə, eyni dərəcədədirlər. Əgər passiv dərs avtoritar, avtokratik üsulda qurulursa, fəal dərs tipində əməkdaşlıq, işgüzarlıq, demokratik prinsiplər öz əksini tapır. Fəal təlimdə müəllim şagirdə təsir göstərdiyi kimi, şagird də müəllimə təsir göstərir. Fəal təlimdə müəllim şagirdə öyrətdiyi kimi, müəllim özü də şagirddən öyrənir. Fəal təlimdə qarşılıqlı dialoq, əməkdaşlıq hökm sürür. Fəal təlimi sxem şəklində aşağıdakı kimi göstərə bilərik. Fəal təlimin prinsiplrini aşağıdakı kimi qruplaşdırmaq olar:

1. Şəxsiyyətə yönəlmiş təlim prinsipi
2. Fəal idraki prinsip
3. İnkişafetdirici təlim prinsipi
4. “Qabaqlayıcı təlim” prinsipi
5. Təlim-tərbiyənin çevikliyi prinsipi
6. Əməkdaşlıq prinsipi
7. Dioloji təlim prinsipi

Fəal və interaktiv təlim anlayişlarının bir çox cəhətləri bir-birilə çox yaxın və ümumidir. Belə ki, hər iki metodla keçilən dərs şagirdləri fəallışdırmağa yönəldilmiş, hər ikisində şagirdlərə hazır biliklər verilmir, onlar axtarıcılığa, tədqiqatçılağa sövq edilir, hər ikisində müəllim şagird münasibətləri, ünsiyyət və dialoqlar hökm sürür. **İnteraktiv təlim zamanı isə** müəllimin başlıca vəzifəsi şagirdlərə yardımçı olmaqdan, təlim prosesində şagirdlərin fəaliyyətini əlaqələndirib onlara yaradıcı axtarışa həvəs yaratmaqdan, axtarıb araşdırmağı, nəyi harada

öyrənməyi öyrətməkdən ibarətdir. İnteraktiv təlim metodları özü də fəal təlim prosesinə daxil olan metodlardandır. Burada biliyin əasas qrup və cütlərlə iş formalarından müntəzəm şəkildə istifadə etməklə axtarılıb tapılması ön plana çəkilir. Bu cür təlim texnologiyası ilə təşkil olunan dərslərdə əvvəlcə problemə istiqamət verəcək motivasiya yaradılır. Motivasiya problemə çıxaracaq məsələnin qoyulmasıdır. Onun nəticəsi tədqiqat sualı olur. Həmin tədqiqat sualı problemin həlli yollarına dair ilkin fərziyyələrin irəli sürülməsinə şərait yaradır. Sonra həmin problemin araşdırılması üçün qruplarda işlər təşkil olunur. Hər qrup irəli sürülmüş fərziyyələrin doğruluğunu isbat etmək üçün mətn üzərində, bilik mənbələrinə nəzər salmaqla tədqiqat işlərinə cəlb olunurlar. Alınan nəticələr işçi vərəqlərində qeyd olunur. İşçi vərəqlərində işlər tamamlandıqdan sonra təqdimat mərhələsi gəlir. Hər qrup öz tədqiqatlarının yekunları ilə auditoriyanı tanış edirlər. Sonra təqdim olunan bütün işlər arasında rabitə, əlaqələr yaradılır. Məlumatlar sistemə salınaraq ümumiləşdirilir. Həmin ümumiləşmələr ilkin fərziyyələrlə müqayisə olunur və nəticələr çıxarılır. Bundan sonra biliyn tətbiqi mərhələsi gəlir. İşin gedişindən aydın olduğu kimi, fəal-interaktiv təlimdə şagirdlərdə məntiqi, tənqidi və yaradıcı təfəkkürün inkişafı qayğısına qalınır, təlim prosesinə tədqiqat xarakteri verilir. Təlim prosesində işgüzar iş mühiti, əməkdaşlıq şəraiti yaradıldığından iştirakçıların yüksək fəallığı təmin olunur.

4. Məlum olduğu kimi interaktiv təlim metodları ən yeni texnologiyalardan biri sayılır. Təlim texnologiyası deyəndə pedaqoji prosesdə təlimin ən yeni və ən səmərəli metodlarından, priyom, tərz və vasitələrindən istifadə etməklə yüksək elmi–intellektual səviyyəyə və nümunəvi mənəvi-əxlaqi normalara malik olan şəxsiyyətin yetişdirilməsi nəzərdə tutulur. “İnteraktiv” latın sözü olub, iki mənada təqdim olunur. Birincisi “intero” şəklində, yəni “daxili”, “içəri” mənasında, ikincisi isə “internaşin” şəklində yəni “ara”, “qarşılıqlı əlaqə”, “dialoq” “beynəlxalq” mənasında işlədilir. “Aktiv” və ya “akt” sözü isə beynəlxalq status almış “aktivişhin” sözündən olub, “fəaliyyət”, ”fəal”, “fəallıq”, “fəallaşmaq” mənasında işlədilir. Demək, “İnteraktiv” “qarşılıqlı əlaqə”, “anlaşma”, “əməkdaşlıq”, “dialoq” deməkdir. Bu prosesdə hər iki tərəfin fəallığı mühüm yer tutur. Bu fəallaşma adi və normal fəallaşma kimi deyil, çevik və dinamik fəallaşma kimi başa düşülür. Deməli, “interaktiv” sözü pedaqoji prosesin son dərəcə dinamik fəallaşdırılması kimi başa düşülməlidir. Bu prosesdə hər bir şagirdin öz müstəqil fikri, düşüncəsi və ideyası olur və hər bir zəif şagird də fəallaşır. Bütün bunlar da, heç şübhəsiz, təlim keyfiyyətinin yüksəlməsinə, təkmilləşməsinə bilavasitə təsir göstərir, şagirdlərin mənimsə-

mə keyfiyyətini artırır. İnteraktiv təlimə tədrisin və idrak fəaliyyətinin təşkili və idarə olunması metodlarının məcmusu kimi baxmaq olar. İnteraktiv təlim üçün aşağıdakı cəhətlər səciyyəvi ola bilər:

- müəllim tərəfindən şüurlu surətdə (iradi olaraq) idraki problem situasiyasının yaradılması;
- problemin həlli prosesində şagirdlərin fəal tədqiqatçı mövqeyinin stimullaşdırılması;
- şagirdlər üçün yeni və zəruri olan biliklərin müstəqil kəşfi, əldə edilməsi və mənimsənilməsi üçün şəraitin yaradılması.

Yeni yanaşmanın mahiyyəti ondadır ki, təlim şagirdlərin yaddaşının təkcə yeni elmi biliklərlə (informasiya ilə) zənginləşdirilmə-sinə deyil, həm də təfəkkürün müntəzəm inkişaf etdirilməsi əsasında daha çox biliklərin müstəqil əldə edilməsi və mənimsənilməsi, ən mühüm bacarıq və vərdişlərinin, şəxsi keyfiyyət və qabiliyyətlərin qazanılmasına yönəlib. Bu zaman şagirdlər müəllimin rəhbərliyi altında, xüsusi seçilmiş, asan başa düşülən və yadda qalan, ən vacib təlim materialının öyrənilməsi prosesində fakt və hadisələrin səbəb-nəticə əlaqələrini, qanunauyğunluqlarını aşkar etməyi, nəticə çıxarmağı, mühüm və dərin ümumiləşdirmələr aparmağı öyrənirlər. İnteraktiv təlim prosesində şagirdin mövqeyi – "kəşf edən", "tədqiqatçı", araşdırıcı" mövqeyidir; o, gücü çatdığı məsələlər və problemlərlə üzləşərkən, bunları müstəqil tədqiqat prosesində həll edir. Şagirdlər təlim prosesində passiv dinləyici deyil, fəal düşünən, danışan, fikir söyləyən, münasibət bildirən, biz subyekt, təlim prosesinin tamhüquqlu iştirakçısı, tədqiqatçısı kimi çıxış edir və bilikləri fəal axtarış və kəşflər prosesində mənimsəyirlər. **Müəllimin mövqeyi**–fasilitator ("bələdçi", "aparıcı") daha çox istiqamətverici mövqeyindədir. O, problemli vəziyyətləri planlı və istiqamətlənmiş surətdə təşkil edir, şagirdlər qarşısında tədqiqat məsələlərinin meydana çıxmasına şərait yaradır və onların həllinə metodiki kömək göstərir. İnteraktiv metodlarla qurulan dərs ənənəvi dərsdən onunla fərqlənir ki, burada uşaqlar özləri biliyi əldə edir, müstəil çalışaraq, axtararaq bilik qazanır. Şagirdlər təlim prosesinə fəal cəlb olunurlar. Müəllim isə daha çox istiqamət, məsləhət verir, o bələdçi rolunu oynayır. Sinifdəki iqlim uşaqların sərbəstləşməsinə, müstəqilliyinə, fəallığına səbəb olur, uşaqlar öz fikirlərini sərbəst söyləyə bilirlər. İnteraktiv dərsin dəqiq strukturu var və qarşıya qoyulan məsələləri həll etməyə imkan verir, uşaqlar biliklərə yiyələnir, tədris proqramı zərər çəkmir. İnteraktiv təlimin əsas üstünlüyü-real idrak motivasiyasının yaranmasıdır. Bu da idrak fəaliyyətinin gedişində şagirdlərin təfəkküründə gerçək ziddiyyətlərin həlli imkanlarına əsaslanır. Real ziddiyyətlərdən yaranan emosiyalar əqli ehtiyatların səfərbərliyini təmin edir, idrak fəaliyyətini şövqləndirir, diqqəti uzun müddət cəmləməyə imkan yaradır. Bilgilər "hazır" şəkildə deyil, onların müstəqil surətdə kəşfi prosesində mənimsənilir, yəni mənimsəmə prosesi passiv deyil, fəal xarakter daşıyır. Əgər şagird öz istəyinə və öz fəaliyyətinə əsasən yeni bilikləri kəşf edirsə, onda o, dərsə yaradıcı və maraqla yanaşır, əldə etdiyi bilikləri uzun müddətə və möhkəm mənimsəyir. İnteraktiv təlim metodunun tədris prosesinə daxil edilməsi şagirdlərin passivliyinin aradan qaldırılmasına, lazım olan

təfəkkür xüsusiyyətlərinin və yaradıcılığın formalaşdırılması və təlim keyfiyyətinin yüksəldilməsinə şərait yaradır. Təlimin səmərəliliyi xeyli artır. Bunun aşağıdakı səbəblərini göstərmək olar:

- şagirdlərin idrak fəaliyyəti və təlim motivasiyası hesabına;
- təfəkkürə əsaslanaraq biliklərin müstəqil, məhsuldar və yaradıcı şəkildə əldə edilməsi və mənimsənilməsi sayəsində.

Dünya təcrübəsi göstərir ki, interaktiv təlim metodu müəllim üçün dərsin keyfiyyətini artırmaq üçün vacib bir vasitədir. Bu metod şagirdlər üçün dərsi çox maraqlı və cəlbedici edir. Fəal interaktiv təlim həm təlimin məzmununun öyrənilməsini, həm də bu məzmunun tətbiqini daha səmərəli edir, şagirdlərin dərketmə fəaliyyətini daha da fəallaşdırır. Şagirdlərin öyrənməyə həvəsi və nailiyyətləri artdıqca, müəllimin də fəaliyyəti yüngülləşir. Lakin bu o demək deyil ki, müəllimin zəhməti azalır. İnteraktiv təlim əslində dərsin hazırlanması və idarə edilməsi üçün müəllimdən böyük zəhmət, işgüzarlıq və yaradıcılıq tələb edir. Bunu da qeyd edək ki, interaktiv təlim metodlarından hər bir mövzunun tədrisində istifadə etmək məsləhət görülmür. Dərsdə qarşıya qoyulmuş məqsəd, şagirdlərə veriləcək bilik, bacarıq və vərdişlərin məzmunu, xarakteri, inteqrasiya imkanları, şagirdlərin hazırlığı, yerli şərait, məktəbin maddi bazası və s. nəzərə alınmaqla interaktiv priyomlara müraciət edilməlidir. Bəzən müəllimlərdən eşitmək olur: "Biz yaxşı dərs deyirik, amma şagirdlərin marağı yoxdur". Təcrübələr göstərir ki, maraq biliyin necə təqdim olunmasından asılıdır. Uşaqların biliyi artdıqca, daha çox şey bilməyə can atır, öyrənməyə həvəsi və marağı olur, araşdırmalar aparırlar. Təcrübəli müəllimlər, pedaqoqlar bildirirlər ki, oxumaq istəməyən, maraqlanmayan uşaq yoxdur. Uşaq doğulandan ətraf aləmi öyrənməyə, dərk etməyə can atır və onlarda hər şeyə maraq olur. Deyilənlərdən məlum olur ki, interaktiv metodlar təlimin keyfiyyətini xeyli dərəcədə yüksəldir, şagirdlərdə yeni idraki və əxlaqi keyfiyyətlər formalaşdırır: müsahibini, hər hansı danışanı (danışığını), maqnitafon, radio, televiziya verilişlərini dinləməyi, söylənilən fikirlərə hörmət etməyi, yeri gəldikdə münasibət bildirməyi, müstəqil, tənqidi və yaradıcı düşünməyi, sərbəst fikir söyləməyi, irəli sürdüyü fikri müdafiə etməyi, sübuta yetirməyi, məntiqi təfəkkürünü inkişaf etdirməyi, təcrübəsini və ümumi hazırlığını təhlil etməyi, özünü obyektiv qiymətləndirməyi, kollektivdə öz yerini görməyi, əqli və fiziki əmək prosesində kollektivin üzvləri ilə əməkdaşlıq etməyi, birgə işləməyi, ümumi əməyin payına düşən hissəni ləyaqətlə yerinə yetirməyi, kollektivin fikrinin formalaşmasında fəallıq, işgüzarlıq göstərməyi, qrupun üzvləri, sinif kollektivi ilə birgə qərar verməyi, qarşıdurma yarandıqda müdafiə olunmağı, münaqişəni səbrlə, sülh yolu ilə həll etməyi, tolerant olmağı, risqə getməyi, emosional situasiyada özünü ələ almağı, özünü idarə etməyi, şəxsi sağlamlığına görə məsuliyyət daşımağı, insana, onun hüquqlarına hörmətlə, ədalətlə yanaşmağı bacarmaq və s. İnteraktiv metodlarla keçilən dərslərdə şagirdlərdə hər şeyi bilmək həvəsi, təşəbbüskarlıq yüksəlir, onların öyrənmə fəallığı, təlimin keyfiyyəti və səmərəliliyi artır, nəticədə mexaniki yaddaş deyil, yaradıcı təfəkkür inkişaf edir. **İnteraktiv təlim** bilik, bacarıq, təcrübə və vərdişlərə yiyələnməyə, cəmiyyətin vətəndaşları üçün zəruri sosial və intellektual təfəkkürün, müstəqil çalışma, müstəqil düşünmə bacarıqlarının inkişafına kömək edən demokratik üsullarla aparılan təlim prosesidir.

İnteraktiv təlim prosesində dərsdə yaranan, meydana çıxan şagirdlərarası öyrənmə-öyrətmə ünsiyyəti və əməkdaşlığı, müəllim-şagird birliyi və əməkdaşlığı nəzərdə tutulursa, interaktiv metodlar isə təlim prosesində öyrənmə və anlaşmaya, bacarıq və keyfiyyətlərə şagirdlərin yiyələnməsini həyata keçirən üsullar, tərzlər, işlər, yanaşmalar, vasitələr nəzərdə tutulur. Ən son tədqiqatların nəticəsi göstərir ki, interaktiv təlim metodları effektiv nəticəni konstruktivizm nəzəriyyəsinə istinad edərək təlimə İKT-nin yaxından tətbiqi ilə verir və öz işləkliliyini daha da səmərəli edir. Psixoloqlar qeyd edirlər ki, informasiya insanın eşitdiklərinin 10%-i, gördüklərinin 50%-i, özü etdiklərinin isə 90%-i həcmində yaddaşında qalır. İKT-nin bu sahədə böyük dəstəyi öyrənənin şəxsi araşdırması zamanı güclü informasiya bankı ilə təmin olunmasındadır (internet, elektron kitablar, test və tapşırıqlar və s.). İnteraktiv təlim prosesində ilk baxışdan elə görünə bilər ki, müəllim sinifdə fəal rol oynamır. Əslində isə müəllim şagirdi ruhlandıran, ona özünü tapmaqda kömək edən "yaradıcıya" çevrilir. İnteraktiv metodlar müəllimin təkcə başqalarını öyrətməsinə deyil, onun özünün də öyrənməsinə, daha yaradıcı və enerjili pedaqoq olmasına imkan verir. İnteraktiv təlim metodları həmçinin sinif otağının həmişəki tərtibatından, məşğələlərin təşkilinin adət etdiyimiz qaydasından imtina olunmasını tələb edir. Şagird masalarının sinif otağında yerləşdirilməsinin dörd əsas forması vardır:

1."Sinif" forması – ənənəvi qayda .
2."Kafe" forması ("diskussiya klubu").
3."Ü" hərfi formasında sinif.
4."Dairə" formasında sinif.

"Kafe" forması qruplarda iş üçün əlverişlidir.

"U" hərfi forması rollu oyunlar zamanı, tanışlıq vaxtı, diskussiyaların gedişində daha səmərəlidir.

"Dairə" forması müxtəlif diskussiyaların, dairəvi masaların keçirilməsi üçün daha rahatdır.

İstifadə olunan bütün üsullar aşağıda verilmiş komponentlərdən ibarət olan təlim prosesinin qanunauyğunluqlarından irəli gəlir:

a) təlimin məqsədi,
b) təlimin məzmunu,
c) şagirdlərin dərketmə imkanları,
ç) müəllimin öyrətmə fəaliyyəti və şagirdlərin öyrənmə işi, təlimin təşkilati forması və s.
d) təlimin nəticəsi.

Bütün bu komponentlər qarşılıqlı surətdə əlaqəlidir və təlim prosesində vəhdətdə çıxış edirlər. Onlar sabit və təkrarlanandır. Buradan belə bir vacib tələb ortaya çıxır-hər hansı təlim üsulları, vasitələri və formalarının müəyyənləşdirilməsi və tətbiqi zamanı bu komponentlərin qarşılıqlı əlaqəsini nəzərə almaq zəruridir. Müəllim bu əlaqələrin bütün dərs prosesi boyu mövcud olduğunu yaddan çıxarmamalıdır. Bunu nəzərə almadan istənilən nəticəni əldə etmək qeyri-mümkündür.

Kiçik qruplarda iş.

Kiçik qruplarda iş təlim əməkdaşlığı kimi mühüm bir prinsipə əsaslanır. Kiçik qruplarda iş üsulu üzrə keçirilən dərs ənənəvi qaydada aparılan dərsdən nə ilə

fərqlənir? Bu cür dərsdə şagirdlər fəal iştirak edir, birlikdə çalışırlar; qrupun üzvü kimi onlarda bir-birinin müddəa və rəylərini müzakirə etməyə motiv yaranır. Qruplarda iş tolerantlığa (dözümlülüyə) və nəzakətliliyə alışdırır. Qruplarda işin şagirdlər üçün faydası aşağıdakılardır:

- istedadlı şagirdlər bütün sinfin diqqətini cəlb etmədən öz qabiliyyətlərini göstərə bilərlər (yeniyetmələr çox vaxt öz qabiliyyətlərini nümayiş etdirməyə çəkinirlər, yaşıdlarının onları "müəllimin gülməşəkəri" adlandıracaqlarından ehtiyatlanırlar);
- passiv şagirdlər öz bacarıqlarını açıqlamağa məcbur olurlar (qrupda iş onlarda məsuliyyət hissi doğurur);
- şagirdlər az vaxt ərzində müəyyən ideyalar söyləməyi, bu və ya başqa mücərrəd ideyaya öz şəxsi təcrübəsi baxımından yanaşmağı öyrənirlər.

Qruplara necə bölməli?

- Hər birində 4-6 nəfərdən çox olmamaqla 4-6 qrup yaradıla bilər. Qrupların çoxluğu işin nəticələrinin təqdimatı üçün zəruri olan vaxtı uzadır, qrupda şagirdlərin sayının çoxluğu isə onlardan hər birinin qrupun işində fəal idrakını məhdudlaşdırır.
- Qrupun tərkibi çox vaxt müəllim tərəfindən müəyyənləşdirilir. Şagirdlərin bölgüsünü əvvəlcədən planlaşdırmaq lazımdır.
- Qrupun tərkibi hər cəhətdən müxtəlif ola bilər. Dostları ayırmaq yaxşı olar. "Yaxşı" və "pis" qrupların yaranmasına yol vermək olmaz.
- Qrupun tərkibi tez-tez dəyişir. Şagirdlərin daim eyni tərkibdə işləməsi arzuolunmazdır.
- Qruplara bölgü üsulları maraqlı və cəlbedici olmalıdır.

Kiçik qruplarda iş üsulu üzrə dərsi necə planlaşdırmalı?

Dərsə hazırlaşarkən aşağıdakı sual-məsələlər üzərində fikirləşmək lazımdır:

- Məqsədlər nədən ibarətdir? Şagirdlər hansı biliklərə, bacarıq və dəyərlərə yiyələnməlidirlər?
- Uşaqların bunu öyrənməsi nə üçün vacibdir?

Planlaşdırma:

- Paylama materialının hazırlanması.
- Sinif otağının əvvəlcədən lazımi vəziyyətə gətirilməsi.
- Dəqiq tapşırığın (təlimatın) verilməsi.
- Diqqətin, işləmək üçün ayrılmış vaxtın cəlb edilməsi.
- Qrupun gördüyü işə dair hasabat formasının (təqdimatın) şərtləşdirilməsi.

Bir qayda olaraq, görülmüş iş qrupun iştirakçılarından biri tərəfindən təqdim edilir (ya şagirdlərdən birinin istəyi, ya da qrupun seçimi üzrə).

İşin davam etdiyi müddətdə müəllim hər bir qrupun necə çalışmasını müşahidə edir: bütün qruplara bərabər diqqət yetirir; əgər qrup özü xahiş edərsə, müzakirə prosesinə müdaxilə edir. İş başa çatdıqdan sonra müəllim qrupların hər birinin əldə olunmuş nəticələri təqdim etməsini xahiş edir. Təqdimetmələr bitdikdən sonra müəllim görülmüş işlərə yekun vurur. Yeni təlim texnologiyaları ilə keçirilən dərslərin üstün cəhətlərindən biri şagirdləri sosial cəhətdən inkişaf etdirməkdir. Belə dərslərdə təşkil edilən kooperativlər (qruplar) şagirdlərin sosial formalaşmasında mühüm rol oynayırlar. Qrupu təşkil edən şagirdlər arasında

yaranan münasibət, ünsiyyət, qrupdaxili davranış qaydaları ilə tənzimlənir. Belə qaydalar şagirdlərin əxlaqi-mənəvi cəhətdən formalaşmalarında gərəkli rol oynayır. Qrup davranış qaydaları aşağıdakı kimidir:

- Qrupu təşkil edən üzvlərin vəzifələrini düzgün müəyyənləşdirmək;
- Qrup liderini seçmək;
- Qrupun hər bir üzvünün fikirlərinə hörmətlə yanaşmaq və dinləmək;
- Hər kəsin öz şəxsi fikrini söyləməsi üçün imkan yaratmaq;
- Problemin həlli üçün birgə yollar axtarmaq;
- Qrup işində fəallıq göstərmək;
- Artıq hərəkətlərə yol vermədən müəllimin verdiyi mövzu ətrafında müzakirələrdə iştirak etmək;
- Söylənilən fərdi fikrin elmiliyinə diqqət yetirmək;
- Digər şagirdlərlə ünsiyyətdə yüksək mədəniyyət göstərmək.

5. İnteraktiv təlim metodu ilə keçilən dərs bir neçə bir-birilə üzvi şəkildə bağlı olan mərhələlərdən ibarətdir. Həmin mərhələləri aşağıdakı kimi qruplaşdırmaq olar: Dərsin I mərhələsi - "Motivasiya, probleminin qoyulması" adlanır. Hər bir dərsin əvvəlində tədqiqatı başlamaq üçün problem müəyyənləşdirmək lazımdır. Yəni mövzu ətrafında problem qoyulmalıdır. Əsl problem həmişə çoxsaylı fərziyyələr, ehtimallar doğurur və bunları da yoxlamaq üçün ilk növbədə tədqiqat sualları formalaşdırılmalıdır. Məhz tədqiqat sualı yeni biliklərin kəşfinə aparan bələdçi, "yolgöstərən ulduz" rolunu oynayır. İnteraktiv təlimin ilk mexanizminə əsasən məhz problemin olması şagirdlərin idrak fəallığının yaranmasının başlıca addımı olur. Bəs nə üçün biz dərsin bu mərhələsini motivasiya adlandırırıq? Psixoloji amil kimi motivasiya hər hansı fəaliyyətin mexanizmini işə salan sövqedici, təhrikedici qüvvədir. Motivasiya qismində ortaya gətirilmiş problem və onun həlli tələbatı fəal dərsdə təfəkkür prosesini işləməyə sövq edən və şagirdlərin idrak fəallığını artıran amil kimi çıxış edir. Bu prosesin ən mühüm nailiyyətlərindən biri düşünmənin sərbəstliyi və müstəqilliyidir: Uşaq öz fikrini "Zənnimcə…", "Mənə belə gəlir ki,…", "Mən belə hesab edirəm ki,…" sözlərindən istifadə etməklə ifadə edir. Dərsin II mərhələsi – "Tədqiqatın aparılması" adlanır. Problemin həlli üzrə irəli sürülən fərziyyələri təsdiq və ya təkzib edən, habelə qoyulan tədqiqat sualına cavab verməyə kömək edə biləcək faktları tapmaq zərurəti ortaya çıxır. Buna – şagirdləri irəli sürülmüş problemin həllinə məqsədyönlü şəkildə aparan, özündə yeni informasiyanı və yeni sualları daşıyan müxtəlif çalışmalar kömək etməlidir. Məhz yeni faktların öyrənilməsi və bu suallara cavabların tapılması gedişində düşünmək və yeni bilgiləri kəşf etmək üçün münasib şərait yaranır. Bunun üçün problem fərziyyələrlə həll edilməyə başlayır. Tədqiqat müxtəlif formalarda: bütün siniflə birgə, kiçik qruplarda, cütlük şəklində və ya fərdi şəkildə aparıla bilər. Lakin, interaktiv təlim anlayışının özü ənənəvi təlimdə tətbiq edilən frontal və ya fərdi formalarla müqayisədə daha fəal iş formalarının mövcudluğunu özündə ehtiva edir. Təlimin interaktiv xarakteri kiçik qruplarda və ya cütlük şəklində aparılan işlərdə daha qabarıq formada təzahür edir. Dərsin III mərhələsi: "İnformasiya mübadiləsi" adlanır. Bu mərhələdə iştirakçılar tədqiqatın gedişində əldə etdikləri tapıntıların, yeni informasiyanın mübadiləsini aparırlar. Qoyulmuş suala cavab tapmaq zərurəti

tədqiqatın bütün iştrakçılarını bir-birinin təqdimatını fəal dinləməyə sövq edir. Təqdimat bir növ yeni biliklərin dairəsini cızır və hələlik bu biliklər natamam və xaotik xarakter daşıyır. Məhz bu mərhələdə yeni bir tələbat - həmin bilikləri qaydaya salmaq, sistemləşdirmək, müəyyən bir nəticəyə gəlmək üçün tədqiqat sualına cavab tapmaq zərurəti yaranır. Dərsin IV mərhələsi–"İnformasiyanın müzakirəsi və təşkili" adlanır. Bu, ən mürəkkəb mərhələdir və bütün bilik, bacarıq və vərdişlərin, təfəkkürün müxtəlif növlərinin (məntiqi, tənqidi, yaradıcı) səfərbərliyini tələb edir. Müəllim fasilitasiya əsasında (yönəldici, köməkçi suallardan istifadə etməklə) əldə edilmiş faktların məqsədyönlü müzakirəsinə və onların təşkilinə kömək edir. İnformasiyanın təşkili bütün faktlar arasında əlaqələrin aşkara çıxarılmasına və onların sistemləşdirilməsinə yönəldilir. Nəticədə mövcud tədqiqat sualına cavabın cizgiləri aydın seçilməyə başlayır. Dərsin V mərhələsi –" Nəticə, ümumiləşdirmə" adlnır. Beləliklə, şagirdlərə yeni bilginin kəşfi yolunda son addımı atmaq: konkret nəticəyə gəlmək və ümumiləşdirməni aparmaq işi qalır. Bunun üçün şagird nəinki əldə olunan bilgiləri ümumiləşdirməli, həm də gəldiyi nəticəni tədqiqat sualı ilə (bu nəticə həmin suala cavab verirmi?) və irəli sürülmüş fərziyyələrlə (onların arasında düzgün olanı varmı?) müstəqil olaraq tutuşdurmalıdır. Bu çox mühüm məqamdır. Dərsin kuliminasiyasını bilikləri məhz uşaqların özləri axtarıb tapdıqları, kəşf etdikləri üçün onların duyduqları bənzərsiz sevinc və məmnuniyyət hissi təşkil edir. Dərsin VI mərhələsi–"Yaradıcı tətbiqetmə" adlanır. Biliklərin mənimsənilməsinin başlıca meyarı onun yaradıcı surətdə tətbiqidir. Yaradıcı tətbiqetmə biliyi möhkəmləndirir, onun praktiki əhəmiyyətini uşağa açıb göstərir. Buna görə müəllim imkan daxilində şagirdlərə təklif edə bilər ki, onlar müəyyən məsələlərin həlli üçün, yaxud hansısa yeni suallara cavab tapmaq üçün, qazanılmış bilikləri tətbiq etməyə çalışsınlar. Əgər yaradıcı tətbiqetmə dərhal mümkün deyilsə və əvvəlcə biliklərin mənimsənilməsi yolunu sona qədər, keçmək tələb olunursa, deməli, bu yolu keçmək lazımdır. Lakin son nəticədə yaxşı olar ki, şagirdlərə, onların kəşf etdikləri bilgilərin yaradıcı surətdə tətbiqinə dair çalışma verilsin, bu halda həmin bilgi həmişəlik onların şüurunda həkk olunar. Bu mərhələ vaxt etibarilə yalnız bir akademik dərslə məhdudlaşdırılmaya da bilər, yəni onun həyata keçirilməsi sonrakı dərslərdə də mümkündür. Dərsin VII mərhələsi- "Qiymətləndirmə" və ya "Refleksiya" adlanır. Qiymətləndirmə istənilən prosesin təkmilləşdirilməsini təmin edən bir mexanizmdir. Təkmilləşmək üçün vaxtında öz qüsurlarını və öz nailiyyətlərini aşkar etmək, uğur qazanılmasına nələrin mane olduğunu və nələrin kömək etdiyini müəyyənləşdirmək vacibdir. Şagirdlərin təlim fəaliyyətini qiymətləndirmə və refleksiya prosesləri məhz bu məqsədə xidmət etməlidir. Refleksiya–artıq başa çatmış prosesin şüurda inikasıdır. Təlim prosesinin refleksiyası biliklərin mənimsənilməsinin bütün mərhələlərini təhlil etməyə və dərindən başa düşməyə imkan verən başlıca mexanizmlərdən biridir. Refleksiyanı həyata keçirmək üçün şagirdlərə onları yeni bilginin kəşfinə gətirib çıxarmış təlim hərəkətlərinin alqoritmini izləməyə kömək edə biləcək bir neçə sual vermək kifayətdir. Nəticədə şagird öz tədqiqat fəaliyyətinin əsas mərhələlərini və komponentlərini, nailiyyət qazanmaq üçün amilləri dərk etmiş olur. Yuxarıda göstərildiyi kimi, interaktiv təlimin mühüm xüsusiyyətlərindən biri şagirdlərin müstəqil təlim, müstəqil

özünüinkişaf, müstəqil düşünmə bacarıq və vərdişlərinə yiyələnməsinə imkan yaratmaqdır. Dərs başa çatdıqdan sonra göstərilmiş fəaliyyətlərdən birini-qiymətləndirmə və ya refleksiyanı həyata keçirərkən müstəqil öyrənmə proseslərinin nəzərdən keçirilməsi və bunun nəticəsində öz öyrənmə fəaliyyətinin təkmilləşdirilməsi məqsədəuyğun olardı. Bəzən qiymətləndirmə və refleksiyanı dərsin müxtəlif mərhələlərinə daxil etmək olar, bunun özü də təlim prosesinin daha uğurla keçməsinə kömək edər. Şagirdlərin işi effektivlik dərəcəsinə görə həm kəmiyyət, həm də keyfiyyətcə qiymətləndirilə bilər və bu müxtəlif metodlarla və müxtəlif formalarla həyata keçirilə bilər. Lakin müəllim yadda saxlamalıdır ki, qiymətləndirmə ilk növbədə şagird üçün özünüqiymətləndirmə və özünənəzarət vasitəsi rolunu oynamalıdır. Özünüqiymətləndirmə vərdişlərini formalaşdırmaq məqsədilə bütün sinfin və müəllimin qarşısında şagirdlərin özlərinə qiymət verməsi təcrübəsindən, habelə qarşılıqlı qiymətləndirmədən istifadə etmək olar. Bundan əlavə, qiymətləndirmə meyarlar üzrə aparılmalıdır, yəni konkret meyarlara əsaslanmalıdır. Müəllim şagirdləri öncədən bu meyarlarla tanış edə və ya qiymət verməklə onu əsaslandıra bilər. İnteraktiv dərsin mərhələlərinə müvafiq nəticələrin dəyərləndirilməsi: İnteraktiv metodla aparılan dərsin quruluşunu ümumi, sistemli şəkildə qavramaq üçün və dərsi apararkən onun məqsədə uyğun olub-olmadığını müəyyən etmək üçün müəyyən pedaqoji meyarlar da lazımdır. «Hər mərhələdə əsas hadisələr hansılardır?» və «Hər mərhələnin nəticəsində nə alınmalıdır?» sualları məhz bu meyarlar kimi çıxış edə bilər. Təlim prosesində fasilitasiya qaydalarına əməl olunmalıdır ki, o qaydaları ümumi şəkildə aşağıdakı kimi ümumiləşdirmək olar:

Fikri təhriketmə qaydaları:

- Motivasiya mərhələsində şagirdləri dərsin mövzusunun müəyyənləşdirilməsinə cəlb etməli.
- Dərsə məntiqi, tənqidi və yaradıcı təfəkkürü və elmi-tədqiqat vərdişlərini inkişaf etdirən tapşırıqları daxil etməli.
- Qapalı suallardansa, açıq suallardan daha çox istifadə edilməlidir.
- İştirakçılar tərəfindən ifadə olunan fikirləri anlamağa çalışmaq və öyrəndiyiniz, oxuduğunuz, yaratdığınız fikirləri zorla qəbul etdirmək olmaz.
- Fasilitasiya zamanı konkret misallardan, müqayisə və qarşılaşdırma, analogiya üsullarından istifadə etmək, istiqamət verməyən “kar” sualları az sayda verməyə çalışmaq lazımdır.
- Mənaca yaxın olan yönəldici suallardan istifadə etməli, lakin bilavasitə yönəldici suallardan istifadə edilməməlidir.
- İştirakçının deyə biləcəyi sözü və ya fikri onun əvəzinə ifadə etməməli, mətndə əsas fikri müəyyən etmək və onu öz sözləri ilə ifadəsi, ümumiləşdirmə, öz fikrini ifadə və yenidənifadəetmə bacarığı üzərində işlənməlidir. Öz fikirlərini daha dəqiq ifadə etməyə iştirakçıları təhrik etmək və onlara köməklik göstərmək lazımdır. Bunun üçün sərf edilən vaxta təəssüflənmək lazım deyil! Bu prosesi nümayiş etdirmək və iştirakçıların diqqətini buna cəlb etmək lazımdır.

- İştirakçıların əvəzinə onların məhsulunu izah etməməli, digər iştirakçıların işinə öz fikir və münasibətlərini ifadə etməyə hər bir iştirakçıya imkan yaradılmalıdır.
- İştirakçıların cavablarının formal dinlənilməsinə yol verilməməli, iştirakçıların əsas fikirlərini ümumiləşdirib, digərlərini onların şüuruna çatdırmaq lazımdır.
- Fasilitasiya zamanı iştirakçıların cavablarını dəqiqləşdirib şərh etməli (qiymətsiz, məzmununa görə), problemli hallarda onların həllinə iştirakçılar cəlb edilməlidir.

Fasilitasiya zamanı psixoloji dəstəkləmənin qaydaları*:*

- Müsbət dil ifadələrindən istifadə etmək, müzakirədə və qrup işində iştirak etmələrinə görə iştirakçılara minnətdarlıq bildirmək lazımdır (pozitiv münasibət və hörmət).
- Danışanları diqqətlə dinləmək, hər bir iştirakçıya öz fikrini söyləməyə imkan yaratmaq lazımdır. Qrupun yalnız yüksəkdən danışan iştirakçılarını deyil, bütün qrupun iştirakçılarını diqqətlə dinləməyə hazır olmağı nümayiş etdirmək lazımdır (fəal dinləmə vərdişi).
- İştirakçılarla birlikdə işləyib hazırlanan qaydalara riayət etmək lazımdır. Unutmaq olmaz ki, treninq zamanı məşqçi davranış nümunəsi kimi çıxış edir.
- İştirakçılara adları kimi müraciət etmək və onların gözlərinə baxmaq lazımdır (fərdi yönəlmə).
- Konstruktivliyi dəstəkləyib qarşıdurmaya şərait yaradılmalıdır.
- İştirakçıların fikirləri ilə səmimi maraqlanmaq lazımdır.
- Yalnız liderlərin və ən fəalların yox, bütün iştirakçıların nöqteyi-nəzərinə eyni dərəcədə diqqətlə yanaşılmalıdır.
- Hər hansı bir fikirlərin qiymətləndirilməsinə, məzəmmət və lovğalığa imkan verilməməlidir.
- Lazımsız olaraq qrupun işi qiymətləndirilməməlidir. Fasililatorun qiyməti onun şəxsi fikrini əks etdirməli və qiymətləndirmə üçün yox, fasilitasiya üçün bir vasitə olmalıdır! O, iştirakçıların fikirləri ilə razı olmadıqda bunu onlarla müzakirə etməyi təklif etməlidir. Lakin fasililator işi mütləq qiymətləndirməli olduqda, o bunu meyarlar əsasında etməlidir. Təşkilati dəstəkləmənin qaydaları:

1. Müzakirəni təşkil etdikdə yeni biliyi əldə etmək üçün hər kəsin fikrinin vacib ola bilməsini bütün şagirdlərə çatdırmaq lazımdır. Bunu həyata keçirmək üçün iştirakçıları aşağıdakı suallar vasitəsilə müzakirəyə cəlb etmək olar: “”Bu haqda siz nə fikirləşirsiniz?”, “Kim razıdır, kim razı deyil?, “Başqa cür bunu demək (və ya etmək) olardımı?” və s.
2. Dərsdə öz fəaliyyətlərini planlaşdırmağı və təşkil etmək bacarığını formalaşdırmaq lazımdır.
3. Lövhədə və ya kağız üzərində qrup işi zamanı müəyyən edilən əsas halları qeyd etmək məqsədəuyğundur. Unutmaq olmaz ki, qrup işinin nəticələri sonrakı mərhələdə məlumatın müzakirəsi üçün lazımdır (“körpülərin”quraşdırılması).

4. Öz razılığını və ya narazılığını ifadə etmək üçün şagirdlərə xüsusi işarələr təklif edilməli (məsələn, baş barmağın yuxarı və ya aşağı vəziyyəti) və onlarla müzakirə zamanı əks əlaqəni verməyə təhrik etmək lazımdır.

5. Disskusiya cəhdlərinin, artıq danışmağın, qeyri-adekvat və ya məqsədəuyğun olmayan söhbətlərin qarşısı alınmalıdır. Bunun üçün iştirakçını mədəni surətdə dayandırıb ona öz fikirlərini qısa və məzmuna uyğun çatdırmaq qaydası xatırlanmalıdır. Diskussiyanın lideri olmaq lazımdır.

6. İnteraktiv təlim üsulları o zaman müsbət nəticə verə bilər ki, şagirdlər üçün müasir tələblərə cavab verən öyrədici mühit yaradılsın. Öyrədici mühit üç komponentdən ibarətdir: 1) sosial-psixoloji; 2) informasiya mühiti; 3) əşyavi mühit.

Sosial-psixoloji mühit: Sosial-psixoloji mühit nə deməkdir? – Bu şagirdin digər insanlarla və öz daxili aləmi ilə qarşılıqlı münasibətidir. Əməkdaşlıq, açıqlıq, bir-birini başa düşmə və köməklik mühiti təlimin effektivliyini artırır, təlim prosesinə emosianallıq verir, şagirdləri sözün əsil mənasında məktəbə doğru çevirir. **İnformasiya mühiti:** İnformasiya mühiti məlumat mənbələrinin bütün kompleksini öz tərkibinə daxil edir. Adətən məlumat mənbələrinin çox dar dairəsindən istifadə edilir. Təəssüf ki, bir çox hallarda müəllim və dərs vəsaiti yeganə məlumat mənbəyi kimi çıxış edir. Bir çox məlumat mənbələrindən istifadə edilməməsi (bədii, ensiklopedik, elmi-populyar ədəbiyyat, müşahidə, televiziya, kino, mətbuat və s.) təlim prosesini kasıblaşdırır, onu bir çox boyalardan məhrum edir, müəllim və şagird arasında sərbəstliyin itməsinə səbəb olur. **Əşyavi mühit:** Əşyavi mühitin tərkibinə maddi-texniki resursların tam kompleksi daxildir. Bunlar aşağıdakılardır:

- məktəb əşyavi mühiti: dərsliklər, didaktik vəsaitlər, texniki avadanlıq, stendlər və s.;
- təbii mühit: canlı və cansız təbiət;
- yaşayış mühiti: ev, məişət, maddi mədəniyyət və s.

Məktəb əşyavi mühiti daha geniş istifadə olunur. Məktəb binasının divarlarında uşaqların öyrənmə motivasiyasını stimullaşdıran stendlər (əyani və məlumatverici), uşaq işlərinin sərgisi, qəzetlər və s. asılır. Təəssüflər olsun ki, təbiət mühitinin imkanlarından təlim prosesində çox az istifadə olunur. Açıq havada dərslər və ekskursiyalar sisteminin işlənib hazırlanması, təbii mühitin öyrənilməsi ilə bağlı müxtəlif tapşırıq və məşğələlərin tədris proqramına daxil edilməsi vacibdir. İnteraktiv təlim metodları ilə keçirilən dərslərdə şagirdlərin inkişafını (və ya inkişaf səviyyələrini) B.Blumun tansonomiyası ilə müəyyən etmək olar:

1. Biliklərin mənimsənilməsi bacarığı: bura öyrəniləcək materialın konkret faktlardan bütöv nəzəriyyələrə qədər yadda saxlaması, ifadə edə bilməsi daxildir.
2. Dərketmə bacarığı: öyrəndiyi materialı şərh etməsi, hadisələrin gələcək inkişafı ilə bağlı məntiqli fikirlər söyləməsi.
3. Tətbiqetmə bacarığı: öyrəndiyi materialın məzmununu konkret şərait və vəziyyətdə tətbiq edə bilməsi.

4. Təhliletmə bacarığı: öyrəndiyi materialı tərkib hissələrinə ayırmaqla strukturunu müəyyən etməsi.

5. Sintez etmə bacarığı: elementləri kombinə etməklə tamı alması.

6. Qiymətləndirmə bacarığı: öyrəndiyi materialın əhəmiyyətini müəyyən edə bilməsi.

Yeni təlim texnologiyalarını ayrı-ayrı mövzulara, fənlərə tətbiq edərkən tədris ediləcək mövzunun məzmunu ilə tam tanış olmaq lazımdır. Yeni təlim texnologiyalarının məzmunu, tədrisdə tətbiq edilmə imkanlarını nəzərə aldıqdan sonra mövzunun hansı interaktiv təlim metodundan istifadə edilərək tədris ediləcəyini müəyyənləşdirmək lazımdır. Təcrübə göstərir ki, mövzunun tədrisi zamanı bir və ya iki təlim texnologiyasından istifadə edildikdə səmərə yüksək olur. İnteraktiv təlim metod və texnikalarına diqqət yetirək. İnteraktiv təlim metod və texnikaları mahiyyətinə görə bir neçə yerə qruplaşdırıla bilər. Bu qrupları aşağıdakı kimi təsnif etmək olar:

1. “Beyin həmləsi” metodları: hücum, BİBÖ, auksion, klaster, suallar, anlayışların çıxarılışı, söz assosiasiyaları, insert.

2. Müzakirə metodları: müzakirə, diskussiya, debatlar, müzakirə xəritələri, Sokrat üsulu, akvarium.

3. Rollu oyunlar metodları: rollu oyun, modelləşdirmə, səhnələşdirmə.

4. Prezentasiya metodları: təqdimatlar, esse.

5. Tədqiqatın aparılması metodları: problemin həlli, kublaşdırma, konkret hadisənin araşdırılması, Venn diaqramı, lahiyələrin hazırlanması, sorğu vərəqləri və müsahibələr, qərarlar ağacı, ideyalar xalısı, refleksiya.

6. Təşkilati metodlar: ziqzaq, karusel.

Bu üsulun məqsədi diskussiya vərdişlərini inkişaf etdirməkdir**.** Akvarium bir neçə variantda keçirilə bilər. “Akvarium”un keçirilməsinin I variantı:

Şagirdlərin köməyi ilə diskussiya aparmaq qaydaları (məsələn, reqlamentə əməl etmək, bir-birinin sözünü kəsməmək və s.) müəyyən edilir. Şagirdlər iki qrupa bölünür. Bir qrup dairənin daxilindəki stullarda əyləşərək müəllimin təklif etdiyi problemi müzakirə edir. Dairədən kənardakı stullarda əyləşmiş digər qrup isə diskussiyanın müəyyən edilmiş qaydalara uyğun aparıldığını müşahidə edir. Müəyyən olunmuş mövzu üzrə birinci qrup diskussiya aparır. 15-20 dəqiqədən sonra diskussiya dayandırılır, “xarici dairənin” iştirakçıları diskussiyanın gedişini qiymətləndirir və qruplar yerini dəyişərək bu və ya digər problemin müzakirəsini davam etdirirlər. “Akvarium”un keçirilməsinin II vaiantı:

“Daxili dairənin” iştirakçıları müəllimin təklif etdiyi problemi müzakirə edir və I variantdan fərqli olaraq, iştirakçılar bu zaman yalnız problemin “lehinə” olan dəlilləri söyləyirlər. Digər qrupun üzvləri xarici dairədə stullarda əyləşirlər, dəlilləri dinləyir, yazıya alır, təhlil edir, öz əks-dəlillərini hazırlayırlar. 15-20 dəqiqədən sonra diskussiya dayandırılır, xarici və daxili dairədən olan şagirdlər öz yerlərini dəyişirlər. Onlar əvvəlki iştirakçıların dəlillərini təkzib etmək üçün diskussiya aparırlar. Burada qrupların vahid fikrə gəlməsi vacib deyil. **Qərarlar ağacı** Bu üsul mürəkkəb və birmənalı olmayan vəziyyətlərdə qərar qəbulunu asanlaşdırır. O həmçinin bu qərarların qəbul edilməsi zamanı rəhbər tutulmuş motivlərin təhlili üçün də lazım ola bilər. “Qərarlar ağacı” mübahisəli qərar və nöqteyi-nəzərlərin şa-

girdlərə daha yaxşı aydınlaşdırılmasına kömək edir; şagirdlərin biliklərin cəlbedici formada ümumiləşdirilməsinə və qiymətləndirilməsinə imkan yaradır. Bu üsuldan istifadə etməklə şagirdlər mümkün olan qərarların bütün variantlarını, eləcə də bunların hər biri ilə bağlı müsbət və mənfi cəhətləri müfəssəl təhlil edirlər. Məşğələlər zamanı şagirdlər aşağıdakı cədvəli doldururlar. Tətbiq etmə qaydası.

- Məşğələ başlanmazdan əvvəl aparıcı təhlil ediləcək problemi müəyyənləşdirir, qruplar üçün cədvəlləri hazırlayır.
- Əvvəlki dərslər (ev tapşırığı) zamanı şagirdlər şərtləşdirilmiş problemlə, tarixi şəraitlə bağlı biliklər əldə edirlər.
- Müəllim şagirdləri 4-6 nəfərlik qruplara (4-5) bölür. Hər bir qrup doldurmaq üçün cədvəllər və markerlər alır. Müəllim tapşırığın yerinə yetirilməsi üçün vaxt müəyyənləşdirir: 15 dəqiqədən 20 dəqiqəyədək.
- Qruplarda iş zamanı şagirdlər problemin həlli variantlarının üstünlük və çatışmazlıqlarını qeyd edir, sonra isə bu problemlə bağlı qərar qəbul edirlər.
- Tapşırıq yerinə yetirildikdən sonra qrupların nümayəndələri növbə ilə öz işlərinin nəticəsini təqdim edirlər. Zərurət olduqda müəllim cədvəlləri müqayisə edir, qrupları eyni qərarlara gətirib çıxarmış səbəbləri açıqlayır, suallara cavab verir. "Əqli hücum" – şagirdlərin fəallığının həvəsləndirilməsi və ideyaların sürətli generasiyası üsuludur.

Bu üsuldan konkret problemin həlli, ya da yeni mövzunun öyrənilməsi zamanı suala cavab axtarmaq üçün istifadə oluna bilər.

Tətbiq etmə qaydası.

- "Əqli hücum"un hansı problem üzrə aparılacağını qərarlaşdırın. Onu müxtəlif cavabları ola biləcək sual şəklində formalaşdırın.
- Şagirdlərdən öz ideyalarını bildirməyi xahiş edin.
- Bütün ideyaları elə yazın ki, hamı görə bilsin. Bunlar ayrı-ayrı sözlərdən, yaxud qısa ifadələrdən ibarət ola bilər.
- Şagirdlərə izah edin ki, onlar bir-birinin ideyalarını şərh edə, ya da artıq səslənmiş ideyaları təkrarlaya bilməzlər.
- Şagirdləri fəallığa həvəsləndirin, lakin onları ideyalarını bildirməyə məcbur etməyin.
- İdeyaları yazarkən onları qiymətləndirməkdən çəkinin.
- Öz ideyalarınızı yalnız sinifin fəallığını yüksəltmək zərurəti meydana çıxdıqda bildirin.
- Əgər hər hansı cümlə aydın deyilsə, müəllifindən onu izah etməyi xahiş edin, ya da öz izahınızı verin və şagirdlərin onunla razı olub-olmadığını yoxlayın.
- Hər yeni təklifi yazın. Çox vaxt bunların ən qeyri-adi, gözlənilməzi və ağılsızı ən faydalı və maraqlı olur.
- İdeyalar tükənəndə "əqli hücum"u dayandırın, bütün təklifləri nəzərdən keçirin və şagirdlərdən xahiş edin ki, onların şərhini versinlər.

Bütün ideyaları şərh etdikdən sonra müəllim şagirdlərin iştirakı ilə bunları mühümlüyünə görə sıralayır ki, qoyulmuş sualın, yaxud problemin həllinə kömək edən ideyaları seçmək mümkün olsun. **Rollu oyunlar** Oyunlar daha maraqlı və səmərəli iş formasıdır. Rollu oyun kiçik improvizasiya-pyesdir. Onun məqsədi təlim materialının qavranılmasını və dərk edilməsini asanlaşdırmaq, şagirdləri real

təhsildə və həyatda baş verən vəziyyətlərə hazırlamaqdır. Qeyri-müəyyənlik şəraitində, yaradıcılıq fəaliyyətində, real mühitin əsas cəhətlərinin təxəyyüldə yaradıldığı vəziyyətdə qərar qəbul etməyi öyrətmək üçün oyundan istifadə olunur. Müəllimin vəzifəsi öz personajına kənardan baxmağı öyrətmək, bu vəziyyətdə onun güclü və zəif tərəflərini başa düşməyə kömək göstərməkdən ibarətdir.

Tətbiq etmək qaydası.

- Müəllim əvvəlcədən situasiya fikirləşib tapır, sinif otağını hazırlayır.
- Oyunun iştirakçılarını ehtiyatla və ustalıqla seçmək lazımdır.
- Rolun ifası zamanı münaqişələrin yaranmasına yol verilməməlidir.
- Rollar qısa olmalı, sadə dildə yazılmalıdır.
- Müəllim sinfi öz rollarını ifa edən bir neçə qrupa bölə, ya da bir qrupa oynamağı, qalanlarına isə aktyorların oyununu müşahidə etməyi tapşıra bilər.

Oyunun sonunda şagirdləri ustalıqla rollarından "çıxarmaq" vacibdir.

Yekunlaşdırarkən müəllim diqqəti aktyorların söylədiyi ayrı-ayrı sözlərə deyil, məşğələnin məqsədlərinə yönəldir. **Vəziyyət üzrə praktikum** Bu üsul şagirdlərdə, az da olsa, şəxsi hüquqi təcrübənin olmasını nəzərdə tutur. Şagirdlərə mənəvi sahəyə aid problemlərin qoyulduğu və sinifdə ciddi müzakirə tələb edən müxtəlif vəziyyətlər təklif olunur. Vəziyyət üzrə praktikum tənqidi təfəkkür vərdişlərini, təhlil qabiliyyətini inkişaf etdirir, mənəvi dəyərləri, mövqeləri formalaşdırır. Dəyərlərin müəyyənləşdirilməsinə dair vəziyyət üzrə çalışmalar şagirdlərə öz rəylərinə görə cavab verməyi və bunları müdafiə etməyi öyrədir.

Tətbiq etmək qaydası

- Müəllim dərsdə müzakirə olunacaq problem və sualları əvvəlcədən fikirləşib tapır.
- Vəziyyət üzrə praktikum üçün materialları diqqətlə seçir.
- Hər vəziyyətə dair suallar və tapşırıqlar düşünülür. Bunlar 2-dən 5-dək ola bilər.
- Vəziyyət ayrı-ayrı kağız vərəqlərində, kartoçkalar şəklində yazılır.
- Sinif ya cütlüklərə, üçlüklərə, ya da 4-5 qrupa bölünür.
- Şagirdlərə təlimat, tapşırıq və suallar verilir.
- Qrupların işi sona çatan kimi müzakirə başlanır.

Diskussiya Bu üsul həm müəllim, həm də şagirdlər üçün universaldır. Bu üsul onların qoyulmuş problemlərə və suallara münasibətini öyrənməyə imkan verir. Şagirdlər verilmiş mövzunu 10-20 dəqiqə ərzində müzakirə edirlər. Diskussiya şagirdlərə tarix, vətəndaşşünaslıq, hüquqi xarakterli məsələlər və digər fənlərə aid mühüm problemlərin müstəqil şəkildə müzakirə etmək imkanı verir, informasiya toplamaq vərdişlərini və fəallığını inkişaf etdirir, bütün şagirdlərə öz nöqteyi-nəzərini bildirmək və eyni zamanda mübahisədə kiminsə üstünlük qazanmaq imkanlarını məhdudlaşdırır. Bu üsul həmçinin, müəllimin tələbi olmadan fikir mübadiləsinə kömək edir, dinləmək, növbə ilə danışmaq, tolerantlıq nümayiş etdirmək bacarıqlarını inkişaf etdirir.

Tətbiq etmək qaydası.

Başlanğıcda şagirdlərə diskussiyanın aparılmasının əvvəlcədən tərtib edilən əsas qaydalarını xatırlatmaq yaxşı olardı:

1. Danışanı dinləmək.

2. Eyni vaxtda yalnız bir adam danışa bilər.
3. Çıxış etmək istəyi varsa, əlini qaldırmalıdır.
4. Danışanın sözünü kəsməmək.

Müəllim keçiriləcək diskussiyanın mövzusunu əvvəlcədən elan edir. Diskussiyanın gedişində o, yazı taxtasından asılmış vatman kağızı vərəqində yazılmış mövzu və plan haqqında məlumat verir. Sonra diskussiyanın başlanması üçün işarə verir. Müəllim diskussiyanın gedişinə qarışmır, sonda isə yekun vurur. **Yazılı debatlar** Debatlar şagirdləri həyəcanlandıran, xarakterli, mübahisəli mövzular üzrə planlaşdırılmış xüsusi dialoqdur. Debatların məqsədi öz mövqeyini, nöqteyi-nəzərini dəlil-sübutlu şəkildə, sakitcəsinə müdafiə etməyi şagirdlərə öyrətməkdir. İştirakçılar müzakirə olunan mövzunun "lehinə" və "əleyhinə" olan dəlilləri gətirməli və opponentlərini öz mövqeyinin düzgün olduğuna inandırmağa çalışmalıdırlar. Debatların aparılmasının 2 forması mövcuddur: şifahi və yazılı.

- Yazılı debatlar - tərəflər arasında yazılı dialoq formasıdır.
- Debatlar cütlüklər, ya da üç-dörd nəfərlik qruplar şəklində aparıla bilər.
- Debatlar A-4 (albom) və A-1 (vatman) vərəqlərində, xüsusi forma üzrə keçirilir.
- Debatlar zamanı şagirdlər yalnız öz dəlillərini təqdim etmir, həm də digər tərəfin dəlillərinə cavab verirlər.
- Debatlar şagirdlərin müzakirə olunan məsələ ilə bağlı fikirlərini dərinləşdirir, onları diskussiya mədəniyyətinə alışdırır.

Tətbiq etmək qaydası

1. Müəllim şagirdlərə debatların necə keçirildiyini izah edir: bir qrup mövzusunu təsdiq edir və öz mövqeyini sübuta yetirir, digəri isə həmin mövzunu təkzib edir və öz sübutlarını təqdim edir.
2. Şagirdlər debatın keçiriləcəyi mövzu ilə irəlicədən tanış olurlar.
3. Sinif ya cütlüklərə, ya da cüt saylı qruplara, məsələn, hərəsində üç şagird olmaqla 8, yaxud 10 qrupa bölünür.
4. Müəllim şagirdlərə sinif otağının hər iki tərəfi boyu düzülmüş stullara əyləşməyi təklif edir və püşkatma yolu ilə hər qrupun üzvlərinin hansı nöqteyi-nəzəri müdafiə edəcəklərini müəyyənləşdirir.
5. Sinif otağının hər iki tərəfində əyləşmiş qruplar iki-iki yazılı dialoqa başlayırlar. Birinci qrupdan olan şagirdlərə öz dəlilinin formalaşdırılması üçün 5 dəqiqə vaxt verilir. Həmin dəlil kağız vərəqinə yazılır.
6. Sonra vərəqlər opponentlərə ötürülür və onlara öz tərəf-müqabillərinin dəlillərinə cavablarını formalaşdırmağa və yazmağa, eləcə də öz əks-dəlillərini şərh etməyə 8 dəqiqə vaxt ayrılır.
7. Bu cür mübadilə prosesi 2-3 dəfə təkrarlanır, özü də bu zaman hər şagird mütləq tərəf-müqabilinin dəlilinə cavab verməli və öz dəlilini də buraya əlavə etməlidir. Adətən 3-4 raund kifayət edir. Sonuncu raundda şagirdlərə nəticəni yazmaq imkanı verilir. Bundan sonra işlər yığılır (əgər A-4 formatlı kağızda yerinə yetirilmişsə), yaxud bunların təqdimatı keçirilir (əgər iş A-1 formatlı kağızda icra edilmişsə). Əgər qruplarda icra olunmuş işlərin təqdimatı keçirilirsə, dəlillər və əks-dəlillər iki şagird tərəfindən oxunur. Çox vacibdir ki, oxu zamanı müəllim şagirdlərin yalnız öz cavablarını oxumasına, mübahisəyə girişməməsinə, bir-birinin

dəlillərini “saf-çürük” etməsinə göz yetirsin, çünki bunlar yazılı debatlardır və şagirdlər öz fikirlərini yazılı formada bildirirlər. Əgər işlər A4 formatında və cütlükdə yerinə yetirilibsə, onda həmin işlər toplanır və müəllim tərəfindən qiymətləndirilir.

8. Yekunlaşdırmanın ən yaxşı forması hər iki tərəfə ünvanlanmış aşağıdakı sual ola bilərdi: “Rəqibin ən yaxşı dəlilləri hansılar idi?” 1-ci mərhələ. Müəllimin qoyduğu suala şagirdlər fərdi şəkildə cavab verir, öz fikirlərini kağız vərəqində qeyd edirlər. 2-ci mərhələ. Qruplara bölünmə aparılır, uşaqlar elə həmin məsələ üzrə qrup işinə başlayır və öz rəyini ümumiləşdirirlər. Qrup öz rəyini vatman kağızı vərəqi üzərində qeyd edir, sonra öz işini təqdim edir. 3-cü mərhələ. Müəllim qrupların rəyini ümumiləşdirir, təqdim olunmuş işlərdəki oxşar bəndləri aşkar edir və bunları ayrıca vatman kağızı vərəqinə yazır.

Modelləşdirmə – ciddi problem qoyan hər hansı bir mücərrəd və ya uydurma hadisənin canlandırılması və bunun vasitəsilə problemin həllidir. Bu hadisə çox zaman real həyatda baş verən hadisənin sadələşdirilmiş lakin canlı nümunəsi olur. Problemi həll etmək üçün iştirakçılar həyatda və bu hadisədə rast gəldikləri müəyyən rolları ifa edirlər. Lakin rolların ifası tam sərbəstdir və onun nəticəsində alınan problemin həllini heç kəs əvvəlcədən proqnozlaşdıra bilmir. Nəticələr rolun ifasından asılıdır. Modelləşdirmə zamanı şagirdlərə bu rolun ifasında öz nöqteyi-nəzərindən çıxış etməyə icazə verilir.

İnsert metodu İnsert səmərəli mütaliə və təfəkkürün inkişafı üçün interaktiv qeydetmə sistemidir. İşarələr sistemindən istifadə edib mətni başa düşmək üçün biliyini yoxlamaqla düzgün cavab axtarmaq üsulu. Yeni dərsi oxumamışdan əvvəl müəllim şagirdləri cütlərə ayırır. Beş dəqiqə ərzində onlardan xahiş edir ki, Hindistan haqqında nə bilirlərsə, təsəvvürlərinə gələnləri qısa şəkildə yazsınlar. Müəllim bildirir ki, ola bilsin, sizin yazdıqlarınız dəqiq olmasın, buna bir o qədər fikir verməyin, dərsin gedişi zamanı düzəliş aparacağıq. Hindistan haqqında bildiklərinizi siyahı şəklində, alt-alta yazın. Cütlərdə iş qurtardıqdan sonra bütün sinif müzakirəyə başlayır. Hindistan haqqında məlumatlar lövhədə qeyd edilir və ümumiləşdirilir.

Klaster Klaster hər hansı bir mövzu və ya fikrin mümkün qədər açılmasına, şagirdlərin bu ətrafda geniş, sərbəst düşünməsinə şərait yaradan metoddur. Şaxələndirmə strategiyasından həm düşünməyə yönəltmə, həm də düşünmə mərhələsində istifadə etmək olar. Dərsin əvvəlində, mövzu ətraflı öyrənilməmişdən qabaq şagirdlərin fikrini cəmləşdirmək və əvvəlki biliklərini yada salmaq üçün istifadə oluna bilər. Bu metodun tətbiqi zamanı fikirdən fikir, mövzudan mövzu doğur, yeni assosiasiyaların yaranması imkanı genişlənir. Klaster metodu həm fərdi, cütlərdə, həm də qrupla həyata keçirilə bilər. Onun tətbiqi çox sadə və yadda qalandır. Şaxələndirməni həyata keçirmək üçün:

1.İri ağ kağız götürülür.

2.Kağızın mərkəzində söz, hər hansı fənnə aid termin, cümlə və s. yazılır.

3.Həmin sözdən şaxələr ayrılır və yeni fikirlər yazılır.

Düşünməyə yönəltmə zamanı şagirdlər mövzusu ilə əlaqədar bildiklərini yadlarına salırlar. Yəni onlar klasteri işlədilər və hər qrup öz işini sinfə təqdim etdi. Sonra isə konkret mövzu verilir, şagirdlər həmin mövzu ilə tanış olurlar. Ola bilsin

ki, müəllim tətbiq etmədə, yəni düşünmə mərhələsində də klaster metodundan istifadə etsin. Mətndən aldığı yeni bilikləri klasterdə qeyd etsinlər. Bu zaman onlar qeydlərini yaxşı olardı ki, başqa rəngli qələmlə etsinlər (Əvvəlki bilikləri yeni aldığı bilikdən ayırmaq məqsədi ilə). Bu metoddan istənilən fənnin tədrisi zamanı istifadə etmək əlverişlidir.

Ziq-zaq metodu Əvvəlcə şagirdləri dörd nəfərlik qruplara bölün. Qruplar müəyyənləşdirildikdən sonra hər bir qrupdakı şagirdlərə təklif edin ki, hərəsi bir rəqəm söyləməklə 1-dən 4-ə qədər saysınlar. Beləliklə, hər bir kəsin söylədiyi rəqəm onun nömrəsi olacaqdır. Sonra şagirdlərə mətn verilir. İzah edilir ki, mətni araşdırmaq, məzmunu dərk etmək və məğzinə varmaq lazımdır. Şagirdlərin diqqətinə çatdırmaq lazımdır ki, mətn 4 hissəyə bölünmüşdür. Hər bir qrupdakı 1 nömrəli iştirakçı birinci hissə, 2 nömrəli iştirakçı ikinci hissə, 3 nömrəli iştirakçı üçüncü, 4 nömrəli iştirakçı dördüncü hissə üçün cavabdeh olacaqlar. Bu qaydanı izah etdikdən sonra şagirdlərdən xahiş edin ki, eyni nömrəli iştirakçılar bir yerə toplansınlar. Eyni nömrəli iştirakçılardan təşkil olunmuş qruplar indi ekspert qrupları adlanır, onların vəzifəsi, mətnin öhdələrinə düşən hissəsinin materialını diqqətlə öyrənməkdən ibarətdir. Onlar həmin hissəni oxumalı, məzmununu müzakirə etməli və materialı lazımınca qavramalıdırlar. Ekspert qrupunun hər bir üzvü öyrəndiyi hissənin materialını dərsin əvvəlində yaranmış qrupun üzvlərinə izah etməlidir. Şagirdlərə çatdırmaq lazımdır ki, sonradan onların bəzilərinə öyrəndikləri hissəni bütün sinfə izah etmək təkilf olunacaq. Ekspert qruplarının işi başa çatdıqdan sonra, onlar öz əvvəlki qruplarına qayıdıb materialın məzmununu həmkarlarına izah edirlər. Şagirdlər bilməlidirlər ki, yekunda bütün qrup üzvlərinin materialın məzmununu tam mənimsəmələri zəruridir. Bu metoddan istifadə zamanı müəllim əvvəlcədən mövzunu 4 hissəyə (hissəyə ayırmaq qrupların sayından asılıdır) ayırır. Məsələn, mövzu: Azərbaycan. Bu zaman onun coğrafi mövqeyi və təbii şəraiti – birinci; relyefi - ikinci; iqlimi və daxili suları - üçüncü; əhalisi və nəqliyyatı - dördüncü ekspert qrupuna tapşırılır. Hər ekspert qrupu ona düşən hissəni öyrənir, müzakirə edir, sonra əvvəlki qruplara qayıdır, orada öyrəndikləri hissəni qrup üzvlərinə izah edirlər. Beləliklə, mövzunun hər bir hissəsi haqqında qrupun hər bir üzvü bilik alır və o barədə qrup üzvlərinə məlumat verir. İlkin qrup üzvləri qeydlər etməli, meydana çıxan sualları yazmalı, sonra bu suallar hər bir hissə üçün məsul olan ekspertlərə ünvanlanmalıdır. Müəllim informasiyanın dəqiq verildiyinə və qarşıya çıxan sualların düzgün cavablandırıldığına əmin olmalı və nəzarət etməlidir. **Dəyirmi masa** Müəllim sinfi qruplara bölür. Hər qrupa bir vatman kağızı və qrupun şagirdlərinin sayı qədər rəngli flamaster verir. Hər şagird ona verilən rəngli flamaster ilə yazmalıdır. Yazılı “Dəyirmi masa” elə metoddur ki, bu zaman vərəq qrupun daxilində dairə üzrə daim bir nəfərdən digərinə ötürülür. Məsələn, müəllim mövzuya aid hansısa bir fikri yazır, sonra şagird öz fikirlərini əlavə edərək vərəqi sol tərəfdəki “qonşusuna” verir. O da öz növbəsində bu fikrə yeni mülahizələr əlavə edir və vərəqi başqasına ötürür. Şagirdlərin hər biri öz fikirlərini ayrı rəngli qələmlə və ya flamasterlə yazırlar. Bu zahirən bütün şagirdlərin yoldaşlarından geri qalmamaq hissini gücləndirir və müəllimə imkan verir ki, mövzunun hər bir şagird tərəfindən mənimsənilməsini və hər bir kəsin nə dərəcədə iştirak etdiyini müəyyənləşdirsin. Məsələn, ədəbiyyat dərsində Nizami

Gəncəvinin yaradıcılığı mövzusunun tədrisi zamanı müəllim vatmanda bir söz yazır: “Xəmsə”. Qrupun üzvlərinin hər biri sıra ilə öz əlavələrini edirlər. Şagirdin biri yazır “Beşlik”, digəri “Sirlər xəzinəsi”, o biri “Leyli və məcnun” və s. beləliklə, bütün üzvlər xəmsə ilə əlaqədar bildiklərini sıra ilə qeyd edirlər. Qruplar işlərini bitirdikdən sonra hər qrup öz işini təqdim edir. Hansı qrupun mövzunu nə dərəcədə mənimsəməsi aydın olur. Sonda müəllim ümumi nəticə çıxarır. Bu metoddan bütün fənlərin tədrisində istifadə etmək olar. **Qrafik göstəricilər** Tədris zamanı zehni prosesləri əyaniləşdirmək üçün qrafik göstəricilərdən istifadə edilir. Konseptual cədvəllər, T-sxemlər və Venn diaqramı qrafik göstəricilərin ən səmərəli formalarıdır. **Konseptual cədvəl** Bu üsul üç və ya daha çox obyekt, yaxud cəhətin müqayisəsi nəzərdə tutulan zaman səmərəli sayılır. Cədvəli düzəltmək üçün vərəqin sol tərəfində, şaquli qrafada müqayisə ediləcək obyektlər, üfüqi qrafalarda isə onların müqayisə olunacaq xüsusiyyətləri göstərilir. Konseptual cədvəldən ədəbiyyat dərslərində surətləri, müxtəlif peşələri müqayisə edərkən istifadə etmək olar. Bu cədvəldən yazı işləri üçün hazırlıq mərhələsində, ibtidai sinifdə və dil-ədəbiyyat dərslərində də istifadə etmək olar. Ədəbiyyat dərslərində müqayisə ediləcək cəhətlərə hansı aspektdən yanaşmağı müəllim aydınlaşdırmalıdır. Cədvəldə mövzu ilə əlaqədar dəyişiklik edə bilər. **Semantik əlamətlərin təhlili** Semantika fransızca “semantiq”ue, yunanca semantikos – işarə edən, “sema” işarə deməkdir, semantikanın tədqiqat obyekti işarənin (sözün) üçüncüsünün (işarələyən, denotat, işarələnən) vəhdətidir. İşarələyən (zahiri ünsür, səslərin yaxud qrafik işarələrin ardıcıllığı) denotat (adlandıran predmet və gerçəklik hadisələri) işarələnənlə (predmet və hadisələrin insan şüurunda əksi) bağlıdır. Bu üç əlaqə semantikanın məna kateqoriyasını təşkil edir. Bu strategiyadan şagirdlərdə əsas biliklərin formalaşdırılması və inkişafı üçün istifadə etmək olar. Semantik əlamətlərin təhlili metodu şagirdlər üçün tanış olmayan mövzunun tədrisi zamanı daha əhəmiyyətlidir. Bu metodun tətbiqi zamanı keçilmiş mövzu ilə yeni mövzu müqayisə edilir. Bunun üçün müəllim yazı lövhəsində sxem çəkir. Sxemin sol tərəfində yuxarıdan aşağıya üç müqayisə olunacaq obyektin adı yazılır. Kağızın yuxarı hissəsində, soldan sağa müqayisə olunan xüsusiyyətlər yazılır. Şagirdlər də bunu özləri üçün qeyd edirlər, uşaqlar iki və ya üç tanış obyekti müqayisə edərək, semantik əlamətlərin altında hər bir obyektə müvafik işarə və qeydlər qoyurlar. **Venn diaqramı** kəsişən iki və ya daha artıq çevrə üzərində qurulur. Çevrələrin üst-üstə düşdüyü hissədə yazmaq üçün kifayət qədər yer olmalıdır. Həmin hissədə sözü gedən məsələnin oxşar yaxud ümumi cəhətləri qeyd olunur. Tutaq ki, şagirdlər coğrafiyadan və ya tarixdən iki ölkəni müqayisə edirlər. (Hər bir fənnə aid müqayisə olunan məsələ, obyekt ola bilər). Venn diaqramı vasitəsi ilə oxşar və ya fərqli cəhətləri vermək olar. Sinif qruplara bölünür, mövzuya aid mətn paylanılır. Müəllim qruplara tapşırır ki, mətnlə tanış olsunlar və onlara təqdim olunan ağ kağızlar üzərində Venn diaqramı qursunlar. Bu zaman müəllim diaqramı yazı lövhəsində qurur. Diaqramın kənar hissələrində (çevrələrin) fərqli cəhətlər, üst-üstə düşən hissədə isə oxşar cəhətlər yazılır. Qruplarda iş bitdikdən sonra hər qrup öz işini təqdim edir. Dərsin sonunda müəllim fikirləri ümumiləşdirərək lövhədə qurulmuş Venn diaqramında qeydlər edir və son

nəticəni söyləyir. Bu diaqramdan bütün fənlərin tədrisi zamanı istifadə etmək əlverişlidir.

7. Məktəblərimizdə mövcud olan ənənəvi qiymətləndirmə üsulu ilə fəal təlim metodlarının tətbiq edildiyi dərslərdə şagirdlərin bilik və bacarıqlarının qiymətləndirilməsi arasında ciddi fərq vardır. Bu cür dərslərdə yeni qiymətləndirmə sistemini nəzərə almaq lazımdır. Qiymətləndirmə tapşırıqların yerinə yetirilməsinə əsaslanmalıdır. Qiymətləndirmənin əsası tapşırığın yerinə yetirilməsinin keyfiyyəti ilə müəyyən edilir. Qiymətləndirmənin obyektləri isə şagirdlərin yerinə yetirdiyi ev tapşırığı, qrupların işində və diskussiyalarda iştirak, suallar formalaşdırmaq və tədqiqat aparmaq bacarığı ola bilər. Ev tapşırığı müsahibə, sosioloji sorğu aparılmasından, esse (kiçik inşa) yazılmasından, anket hazırlanmasından və i.a. ibarət ola bilər. Şagirdlər öz biliklərini və əqli vərdişlərini şifahi, yazılı, vizual, rollu, ya da digər formada təqdimatlar yolu ilə nümayiş etdirə bilərlər. Yaxşı təşkil edilmiş təqdimetmə şagirdlərin biliklərinin və əqli vərdişlərinin yüksək səviyyədə olması deməkdir.

Dərslərdə nə qiymətləndirilir?

1. Məzmunun - əsas faktların və terminlərin, səbəb-nəticə əlaqələrinin, nəticə və ümumiləşdirmənin mənimsənilməsi.

2. Təhliletmə vərdişlərinin, öyrənmə bacarığının, digər qrupların baxışlarının, yaxud nöqteyi-nəzərinin başa düşülməsi və i.a.

3. Dəyərlərin formalaşdırılması.

Yeni təlim texnologiyaları ilə keçirilən dərslərdə şagird biliyinin qiymətləndirilməsinin üç istiqamətdə aparılması tövsiyə edilir:

-Diaqnostik qiymətləndirmə(ilkin səviyyənin qiymətləndirilməsi).Bununla müəyyənləşdirilir ki, şagirdlər əsas bilik və bacarıqlara malikdirlərmi? Tədris edilmiş materialın hansı hissəsini bilirlər?

- Formativ qiymətləndirmə(təlim irəliləyişini müəyyən etmək üçün). Şagirdlər standartların reallaşması istiqamətində irəliləyə bilirlərmi?

- Summativ qiymətləndirmə (yekun). Şagirdlər standartlara əsaslanan məqsədlərə hansı səviyyədə nail olublar?

Şagirdlərin qiymətləndirilməsi üçün dəqiq meyarlar işlənib hazırlanmalıdır. Meyarlar bilik və bacarıq, o cümlədən, informasiyanı aydın təqdim etmək bacarığı və məntiqi təfəkkür qabiliyyəti kimi göstəricilərinin inkişafını əks etdirməlidir. Qiymətləndirmə meyarları nə qədər aydın olsa, bir neçə müəllimin bu və ya digər şagirdin işini eyni qaydada qiymətləndirəcəyinə bir o qədər çox yəqinlik yaranar. Şagirdlərin özləri də qiymətləndirmə meyarlarını bilməlidirlər ki, onlardan nə gözlənildiyini təsəvvür etsinlər. Yerinə yetirilmiş ev tapşırığının "əla", "yaxşı", "kafi" qiymətləndirilməsi meyarlarını şagirdlərin özlərinin müəyyənləşdirməsi prinsipial məsələdir. Qiymətləndirmə "əks-əlaqə"nin yaradılmasına kömək etməli, yəni şagirdlərə və müəllimlərə bir-birini daha yaxşı başa düşməkdə yardım göstərməlidir. Şagirdlər qiymətləndirmə meyarlarını kiçik qruplarda işləyib hazırlaya, sonra isə bütün siniflə birlikdə müzakirə edə bilərlər. Yekun qiymət şagirdin özünüqiymətləndirməsindən, onun qruplardakı işinin qiymətindən və müəllimin verdiyi qiymətdən toplanaraq yarana bilər. **Qiymətləndirmənin müxtəlif üsul və formaları. Test tapşırıqları**. Dərslərdə qiymətləndirmə üçün

müəllim tərəfindən hazırlanmış **işçi vərəqindən** istifadə etmək olar. İşçi vərəqindəki tapşırıqlar iki növə ayrıla bilər:

a) müəyyən konkret cavabı olanlar (**testlər**). Məsələn: (1və2 test)

b) problemlərə münasibətlərin, onların məqbul, ağlabatan şəkildə qiymətləndirilməsini nəzərdə tutanlar (**açıq suallı tapşırıqlar**). Bu axırıncı tapşırıqlar müəyyən dərəcədə şagirdlərin bəzi şəxsi xüsusiyyətlərinin öyrənilməsi vasitəsi rolunu oynaya və onlar tərəfindən özünü dərk etmək üçün istifadə oluna bilər. **Şagirdin özünüqiymətləndirməsi.**

Ola bilsin ki, bəzi dərslərdə müəllim tərəfindən biliyin yekun qiymətləndirilməsi nəzərdə tutulmur və qiymət qoymaq tövsiyə edilmir. Lakin onlar məktəblilərin **refleksiya**, yəni suallara cavablar, müzakirələr vasitəsilə özünüqiymətləndirməsinə yol açır. Şagirdlərin öz fəaliyyətinin qiymətləndirilməsinə cəlb edilməsi çox vacibdir, çünki bu iş məktəbliləri öz davranışına daha məsuliyyətlə yanaşmağa sövq edir, onlarda obyektivliyin tərbiyə edilməsinə yardımçı olur, öz münasibətlərini düzlük və qarşılıqlı anlaşma prinsipləri əsasında qurmağı öyrədir. Lakin bu qiymətlər qeyri-səmimilik və ya özünüaldatma ucbatından təhrif edilə bilər. Ancaq insanın öz-özünü necə gördüyünü müəyyən etmək daha vacibdir, çünki özünüqiymətləndirmə ilə kənardan verilən qiymətlərdəki fərq öz-özlüyündə qrup və fərd üçün zəngin informasiya mənbəyi ola bilər. Dərsə aşağıdakı suallar yazılmış kiçik **anketin** köməyi ilə yekun vurmaq mümkündür:

1. Dərsdə sizin ən çox xoşunuza gələn nə oldu?
2. Daha çox xoşlamadığınız nə idi?
3. Vəziyyətin yaxşılaşması üçün nə təklif edirsiniz?

Şagirdin qrupdakı işini necə qiymətləndirməli? Şagirdin qrupdakı işinin qiymətləndirməsini hər bir şagirdin qrupun işinin ümumi nəticəsinə verdiyi töhfənin faizlə nisbətinə əsasən müəyyənləşdirmək olar. Müəllim bütövlükdə qrupun aldığı balların miqdarını müəyyən edir. Məsələn, dörd nəfərdən ibarət qrupa 20, üç nəfərlik qrupa 15 bal verilir. Şagirdlər bu balları hər kəsin ümumi naliyyətdəki roluna, verdiyi töhfəyə əsasən müstəqil olaraq bölüşdürürlər. Qrupdakı işə görə alınmış ballara sinifdə aparılmış diskussiyada iştirak üçün müəllim tərəfindən verilmiş mükafat balını da əlavə etmək zəruridir. Balların yekunu xüsusi jurnala yazılır. Orijinal cavablara görə daha üç bal vermək olar. Rübün və ilin sonunda balların yekunu **reytinq qiymətini** təşkil edir ki, bu da şagirdlərin düşünmək və öz fikirlərini şifahi ifadə etmək, diskussiyada təşəbbüsü öz üzərinə götürmək qabiliyyətini əks etdirir. Dərslərdə şagirdlər, onların fikrincə, qrupun işinə faiz hesabı ilə nə kimi töhfə verdiklərini elan edirlər; onlar təsadüfi qaydada cütlüklərlə bir-birinin rolunu, töhfəsini izah edirlər, qrup ayrı-ayrı şagirdlərin öz töhfəsi ilə bağlı təəssüratını ümumilikdə ya təsdiq, ya da təkzib edir. Şagirdlər bir-birinin biliklərini qiymətləndirməklə sinif yoldaşına öz səhvlərini aradan qaldırmaqda kömək edə bilərlər. Qrupun özünüqiymətləndirməsi üçün müəyyən formalı vərəqələrdən istifadə etməklə bütövlükdə qrupun necə işlədiyinə, öz tapşırığını necə yerinə yetirdiyinə qiymət vermək olar. **Dərslərin qiymətləndirilməsinin əsas prinsipləri.** Dərslərin qiymətləndirilməsi zamanı əsas diqqət təkcə informasiyasının mənimsənilməsinə deyil, həm də cəmiyyətin

həyatında bir vətəndaş kimi iştirak etmək üçün zəruri olan bacarıqların mənimsənilməsinə yönəlir. Müasir vətəndaş cəmiyyətində bu bacarıqlar fəaliyyətin dörd növündə cəmlənir: tədqiqat (tənqidi təhlil); kommunikasiya (ünsiyyət, informasiyanın verilməsi və başa düşülməsi, əqidə); qərar qəbulu; fərdi və kollektiv fəaliyyətin təşkili. "Yanlış cavablar ola bilməz, onlar müxtəlif ola bilər" müddəası əsas prinsiplərdən biri olmalıdır. Bu prinsiplərin ardıcıl həyata keçirilməsi bir-birilə rəqabət aparmamağa, əksinə, əməkdaşlıq etməyə, ümumi mövqe işləyib hazırlamağa imkan verir. Ümumiyyətlə, fəal təlim metodlarının tətbiq edildiyi dərslərdə müəllim etibara, hörmətə əsaslanan əməkdaşlığa hazır olmalıdır. Aşağıda qruplarda iş və təqdimatla iştirakın qiymətləndirilməsinin bəzi meyarları və şagirdlərin özünü qiymətləndirməsi üçün vərəqlər verilmişdir ki, müəllimlər bunlardan fəal təlim metodlarının tətbiq olunduğu dərslərdə istifadə edə bilərlər. Göstərilən meyarlara müəllimin lazım bildiyi başqa qiymətləndirmə parametrləri də əlavə edilə bilər. **Qruplarda işin qiymətləndirilməsi.**

Qrupun işində şagirdlərin fəallığının qiymətləndirilməsi meyarları:

1. Şagird tapşırığın məqsədləri üzərində diqqətini cəmləşdirirmi?
2. O, qrupun digər üzvləri ilə qarşılıqlı əlaqədə çalışırmı?
3. Başqalarına mane olmadan işləyirmi?
4. O, qrupun bütün üzvləri ilə nəzakətlə rəftar edirmi?
5. Şagird tapşırığın yerinə yetirilməsinə nə kimi töhfə verir?
6. Qrup halında işin yaxşılaşdırılması yollarını tapmağa kömək edirmi?

13 mövzu: Tərbiyə nəzəriyyəsinin ümumi məsələləri: mahiyyəti, məqsədi, vəzifələri, növləri

Plan:

1. **Tərbiyə nəzəriyyəsinin mahiyyəti.**
2. **Tərbiyə kateqoriyasını səciyyələndirən cəhətlər.**
3. **Tərbiyənin məqsədi, məzmunu və vəzifələri**
4. **Tərbiyənin növləri: yenidəntərbiyə, özünütərbiyə.**
5. **Tərbiyə prosesinin komponentləri.**
6. **Mütəfəkkirlər, pedaqoqlar tərbiyənin məqsəd və vəzifələri haqqında.**

Ədəbiyyat

1. N. Kazımov "Məktəb pedaqogikası". Dərslik. Bakı 2009. s. 230-245

2. A. Abbasov "Pedaqogika" Bakı 2010; səh. 226-235

3. Ə. Ağayev, Y. Talıbov və b. "Pedaqogika" Bakı 2006; s. 111-112

4. Sadıqov F. Pedaqogika. Bakı, 2009, s. 262-277

5. Ə. Paşayev, F. Rüstəmov "Pedaqogika" Bakı 2002; s. 321-325

1. "Tərbiyə" sözü ərəbcə *"əl-tərbiyə"* sözünün *"rəbb"* kökündən əmələ gəlib. O, üç mənanı ifadə edir: ***"Rəba"***-doğru yol göstərmək; ***"Rəbi"***- bəsləmək, yetişdirmək, böyütmək, tamamlamaq; *"**riba"***-çoxaltmaq. ***"Rəbb"*** Allahın 99 adından biri olub. "Quranda"da Allah sözündən sonra ən çox işlənən sözdür. Mənası *"tərbiyə edən", "nemət verən", "maddi və mənəvi kamilliyə doğru yönəldən", "ərsəyə çatdırma"* deməkdir. ***"Mürəbbi"*** sözü də *"rəbb"* kəlməsindən əmələ gəlmişdir. *"Ərsəyə çatdırma"* dedikdə, uşağın sərbəst yaşamaq, öz taleyi haqqında düşünməyi bacarmaq və davranışını sərbəst olaraq qaydaya salmaq, dünyaya münasibətdə müstəqil dərketmə qabiliyyətinə yiyələnmək səviyyəsinə çatdırmaq mənası başa düşülür. Şəxsiyyətin təşəkkül tapıb formalaşmasında digər amillərlə yanaşı, tərbiyə prosesinin müstəsna dərəcədə böyük rolu vardır. Peyğəmbərimiz Həzrəti Məhəmməd (s.ə) buyurdu ki, *"tərbiyə valideynin öz övladına verdiyi ən böyük hədiyyədir"*. Hər bir şəxs-istər uşaq, cavan, istərsə də yaşlı olsun daim tərbiyəyə möhtacdır. Hələ vaxtilə ingilis filosofu Con Lokk göstərirdi ki, insanlar arasında fərqləri məhz tərbiyə yaradır. Tərbiyənin əsas qayəsi geniş, mütərəqqi dünyagörüşlü, xeyirxah, mədəni, humanist insanlar yetişdirməkdir. Pedaqoji anlayış kimi *tərbiyənin məzmununun* üç əlaməti göstərilir: **birinci,** məqsədyönlülük; **ikinci,** bəşəriyyətin tarixi inkişafının nailiyyətləri olan sosial-mədəni dəyərlərə müvafiqlik**; üçüncü,** təşkil olunan tərbiyəvi təsir

sisteminin mövcudluğu.“**Tərbiyə işi insan cəmiyyətinin yarandığı ilk dövrlərdən meydana gəlmiş, şəxsiyyətin formalaşması, inkişafı, davranışı prosesidir”. “Tərbiyə yaşlı nəslin əldə etdiyi bilik, bacarıq və təcrübənin məqsədyönlü, planlı, mütəşəkkil şəkildə gənc nəslə aşılanmasıdır”.** Tərbiyə insan cəmiyyətinin yarandığı ilk dövrlərdən meydana gəlmiş, şəxsiyyətin formalaşması prosesi olmuşdur. Tərbiyə sözünün əksər dillərdə lüğəti mənası bəsləyib yetişdirmə, qidalandırma, böyütmə, alışdırma, vərdişetdirmə deməkdir. Bu məna tərbiyə prosesinin mahiyyətini bəsit şəkildə olsa da, düzgün əks etdirir. Həmin anlayışların hər birində iki tərəfin fəaliyyəti nəzərdə tutulur: kimsə kimi isə bəsləyib yetişdirir, qidalandırıb böyüdür, kimsə kimi isə müəyyən işə, fəaliyyətə, keyfiyyətə alışdırır, vərdiş etdirir. Xalq arasında tərbiyə anlayışının ayrı-ayrı cəhətlərini səciyyələndirən söz və ifadələri təhlil etsək, tərbiyənin mahiyyəti haqqındakı təsəvvürümüz xeyli genişlənər. Tərbiyənin mahiyyəti haqqında xalqın bu anlamı müasir elmi nöqteyi-nəzərə uyğun gəlir: ***tərbiyə etmək, yaşlıların istədikləri sifət və keyfiyyətləri uşaqlara aşılamaq məqsədi ilə onların birgə həyat fəaliyyəti prosesidir.*** Bu proses şüurlu, mütəşəkkil və planlı surətdə yerinə yetirilir, həm yaşlıların, həm də uşaqların inkişafına yönəldilir və əməkdaşlıq prinsipi üzərində qurulur. Göründüyü kimi, tərbiyə prosesində iki fəal tərəf iştirak edir. Onların biri yaşlı adam Tərbiyəçi, o biri uşaqdır tərbiyə olunan. Hər ikisi fəaldır. Ancaq daha fəal olanı tərbiyəçidir. Məhz o, uşağı bəsləyib yetişdirir, ona təsir göstərir, onda yeni keyfiyyətlər, nəcib əxlaqi sifətlər yaradır, zehni və fiziki qabiliyyətləri təşəkkül etdirib möhkəmləndirir, uşağın fəal şəxsi mövqeyini təmin edir. Bu prosesdə tərbiyəçinin özünün də şəxsiyyəti inkişaf edir, formalaşır. Beləliklə, ***tərbiyə-tərbiyəçi ilə uşaq arasında yaradıcılıq əməkdaşlığı şəraitində həyata keçirilən elə ikitərəfli qarşılıqlı fəaliyyət prosesidir ki, həmin prosesdə bir tərəfdən uşaq tarix boyu qazanılmış təcrübə və bilik sərvətləri ilə silahlanır, inkişaf edir, tərbiyəçinin bilavasitə göstərdiyi pedaqoji rəhbərliklə özünün fəallığı zəminində həyata düzgün münasibət bəsləyir, öz həyat yolunu təyin etmək mədəniyyətinə, zehni, əxlaqı, iqtisadi, siyasi, hüquqi, ekoloji, bədii və fiziki mədəniyyətə, faydalı adətlərə və davranış qaydalarına yiyələnir, digər tərəfdən tərbiyəçi özü kamilləşir, inkişaf edir.*** Deməli, tərbiyə-şəxsiyyətin məqsədyönlü formalaşması və inkişafı prosesidir. Məqsədyönlü formalaşma və inkişaf tərbiyənin mahiyyətini təşkil edir. Məktəbdə verilən tərbiyənin mahiyyəti-şəxsiyyəti yüksək ideyalılıq və “baza mədəniyyəti” (yəni mənəvi iqtisadi, siyasi hüquqi, ekoloji bədii və fiziki mədəniyyət, həmçinin əmək və ailə münasibətləri mədəniyyəti daxildir) ruhunda formalaşdırmaqda, nəcib bəşəri idealların uşağın intellektual və emosional aləmindən keçirib onun xarakter əlamətlərinə çevirməkdə ifadə olunur. Şagirdi bu cür formalaşdırmaq üçün ona həm əbədi-ümümbəşəri sərvətləri mənimsətmək, həm də müasir cəmiyyətin hərtərəfli inkişafı gedişində əldə edilən sərvətləri-quruculuq işləri ilə bağlı məsələlər üzrə toplanan çoxcəhətli islahat və idrak təcrübəsini, ictimai-siyasi və mənəvi təcrübəni aşılamaq lazımdır. İstehsalat təcrübəsi dedikdə, adamların əmək fəaliyyəti-ictimai həyatın əsasını əks etdirən təcrübə nəzərdə tutulur. İdrak təcrübəsi-ümumi mədəniyyətdə, elmdə, incəsənətdə, dildə ifadə olunan təcrübədir. İctimai-siyasi təcrübə ideologiya və ictimai münasibətlər sahəsində toplanmış təcrübədir. Mənəvi təcrübə isə, ən yüksək bəşəri

ideallara uyğun olaraq insanların əxlaqını, şüurunu, davranışını, zövqünü və fiziki kamilliyini vəhdətdə ifadə edən təcrübədir. Ailə münasibətləri mədəniyyəti də əsas etibarilə bu təcrübəyə daxildir. Böyüməkdə olan nəslin hazırlığı, bir şəxsiyyət kimi inkişafı və formalaşması ilə bağlı öncədən müəyyənləşdirilən və əldə edilən nəticələrdir. Yəni məqsəd işin sonunda əldə ediləcək nəticədir. Eyni qayda ilə deyə bilərik ki, nəticə də həyata keçirilmiş məqsəddir. Bu da məlumdur ki, tərbiyə fasiləsiz prosesdir və planlı, mütəşəkkil, düzgün tərbiyə özünütərbiyə ilə nəticələnir. Başqa sözlə desək, tərbiyə insanı doğulduğu gündən məzaradək müşayiət edir. **Tərbiyənin məqsədi cəmiyyətin obyektiv həyat şəraitindən və tələbatından doğur. Hər bir ictimai quruluşda tərbiyənin qarşısına qoyulan məqsəd və vəzifələr həmin quruluşun şərait və ehtiyacı ilə, ictimai inkişafın obyektiv qanunauyğunluqları ilə şərtlənir.**

2. Tərbiyə prosesi insan doğulandan ölənə qədər davam edir. Ona görə də **tərbiyə əbədi hadisədir.**

- Tərbiyə prosesinə hər şey, hamı təsir göstərir. Ona görə də **tərbiyə ümumi hadisədir.**

- Cəmiyyətin inkişafı ilə əlaqədar olaraq tərbiyə də inkişaf edir, təkmilləşir, dəyişir. Müxtəlif tarixi dövrlərdə tərbiyənin məzmunu müxtəlif olmuşdur. Ona görə də **tərbiyə tarixi hadisədir.**

- Hər bir xalqın, millətin özünəməxsus milli tərbiyə xüsusiyyətləri mövcuddur. Ona görə də **tərbiyə milli hadisədir.**

- Bəşəriyyətin əldə etdiyi ən yaxşı keyfiyyətləri, gözəl əxlaqı, davranışı insan əxz edir, onları mənimsəyir. Ona görə də **tərbiyə bəşəri hadisədir.**

❖ ***Tərbiyə məqsədyönlü prosesdir.*** Tərbiyənin məqsədi tərbiyə olunana yaxın və aydın olanda prosesin təşkili ən yüksək səmərəni təmin edir.

❖ ***Tərbiyə çoxamilli prosesdir***. Bu prosesdə çoxlu obyektiv və subyektiv amillər özünü göstərir. Şəxsiyyətin daxili tələbatını ifadə edən subyektiv amillərin şəxsiyyətin yaşadığı obyektiv şəraitə uyğun gəlməsi tərbiyə vəzifələrini uğurla həll etməyə kömək edir.

❖ ***Tərbiyə dialektik prosesdir.*** Bu onun fasiləsiz inkişafında dinamikliyində, dəyişkənlyində özünü göstərir.

❖ ***Tərbiyə kompleks prosesidir*.** Bu o deməkdir ki, tərbiyə prosesinin məqsədləri, vəzifələri, məzmunu, forma və metodları vəhdətdədir. Bunların hamısı şəxsiyyətin tam formalaşması ideyasına tabedir. Şəxsiyyətin əxlaqi keyfiyyətlərinin formalaşması kompleks halda, vəhdətdə baş verir**.**

❖ ***Tərbiyə mürəkkəb dinamik prosesdir.*** Bu sistemin hər bir komponenti öz növbəsində bir sistem hesab edilə bilər, çünki onun da öz komponentləri vardır.

❖ ***Tərbiyə dəyişkən, qeyri-müəyyən prosesdir.*** Bu proses subyektiv amillərin təsirindən asılıdır: tərbiyə olunanların fərdi fərqlərindən, onların sosial təcrübəsindən, tərbiyəyə münasibətindən asılıdır.

❖ ***Tərbiyə ikitərəfli prosesdir.*** Bu proses iki istiqamətdə gedir: tərbiyəçidən tərbiyə olunana (birbaşa əlaqə) və tərbiyə olunandan tərbiyəçiyə (əks əlaqə). Prosesin idarə olunması başlıca olaraq əks əlaqələr üzərində qurulur.

❖ ***Tərbiyə mürəkkəb və ziddiyyətli prosesdir.*** Bu o deməkdir ki, onun hadisələri tez nəzərə çarpmır. Tərbiyə prosesinin mürəkkəbliyi onun dinamik və dəyişkən olmasındadır**.**

❖ ***Tərbiyə şəxsiyyətin inkişafı və formalaşması prosesidir.*** Bu prosesə həm şəxsiyyətə edilən xarici təsir, həm də özünütərbiyə və özünütəkmilləşdirmə daxildir.

❖ ***Tərbiyə fasiləsiz, uzun sürən prosesdir.*** Tərbiyə proseesi tərbiyəçilərin tərbiyə olunanlara fasiləsiz, sistematik ardıcıl təsiri prosesidir. Burada məqsədli iş sistemi qurulur. Tərbiyə işi insanın bütün həyatı boyu davam edir, nəticəsi gec görünən və insanın əməllərində özünü göstərən bir prosesdir.

Göründüyü kimi, **tərbiyə prosesində** iki fəal tərəf iştirak edir. Onlardan biri tərbiyəçi, digəri isə tərbiyə olunandır. Hər ikisi fəaldır. Ancaq daha fəal olanı tərbiyəçidir. Məhz o, uşağı bəsləyib yetişdirir, ona təsir göstərir, onda yeni keyfiyyətlər, nəcib əxlaqi sifətlər yaradır, zehni və fiziki qabiliyyətləri təşəkkül etdirib möhkəmləndirir, uşağın fəal şəxsi mövqeyini təmin edir. Bu prosesdə tərbiyəçinin özünün də şəxsiyyəti inkişaf edir, formalaşır. Beləliklə, ***tərbiyə prosesi tərbiyəçi ilə tərbiyə olunan arasında yaradıcılıq əməkdaşlığı şəraitində həyata keçirilən ikitərəfli qarşılıqlı fəaliyyət prosesidir***. Bu elə bir prosesdir ki, həmin prosesdə bir tərəfdən uşaq tarix boyu qazanılmış təcrübə və bilik sərvətləri ilə silahlanır, inkişaf edir, tərbiyəçinin bilavasitə göstərdiyi pedaqoji rəhbərliklə özünün fəallığı zəminində həyata düzgün münasibət bəsləyir, öz həyat yolunu təyin etmək mədəniyyətinə, zehni, əxlaqı, iqtisadi, siyasi, hüquqi, ekoloji, bədii və fiziki mədəniyyətə, faydalı adətlərə və davranış qaydalarına yiyələnir, digər tərəfdən tərbiyəçi özü kamilləşir, inkişaf edir. Deməli, ***tərbiyə şəxsiyyətin məqsədyönlü formalaşması və inkişafı prosesidir.*** Məqsədyönlü formalaşma və inkişaf tərbiyənin əsas mahiyyətini təşkil edir. **Tərbiyənin mahiyyəti - şəxsiyyəti yüksək insani keyfiyyətlərlə tərbiyələndirmək, onda nəcib əxlaqi, mənəvi keyfiyyətlər aşılamaq, əməyə, həyata hazırlamaq, estetik və fiziki mədəniyyət, ailə münasibətləri mədəniyyəti formalaşdırmaq, cəmiyyətdə düzgün davranış normalarına istiqamətləndirmək, milli və bəşəri dəyərləri mənimsətmək və bütün bunların tərbiyə olunanın intellektual, emosional, daxili aləmindən keçirib onun xarakter əlamətlərinə çevirməkdir.** ***Tərbiyə prosesi çoxçalarlı, dinamik və dəyişkən prosesdir***. Bu prosesdə bir tərəfdən sosial-psixoloji, digər tərəfdən pedaqoji əlaqə və asılılıqlar özünü göstərir. Bu əlaqə və asılılıqlar bir-biri ilə sıx surətdə bağlıdır. Onları nəzərə almadan tərbiyə prosesini düzgün təşkil etmək olmaz. Sosial əlaqə və asılılıqlar dedikdə, tərbiyə prosesinin gedişində şagirdlərin ictimai sərvətləri mənimsəməsi zamanı özünü göstərən əlaqələr və asılılıqlar nəzərdə tutulur. Pedaqoji əlaqə və asılılıqlar uşağı əhatə edən mühit və tərbiyə qüvvələri tərəfindən göstərilən təsirlərlə bağlı olan əlaqə və asılılıqlardır. Uşaq həmişə müəyyən mikro və ya makro mühitdə yaşayır, həmyaşıdları, valideynləri, bacı-qardaşları ilə ünsiyyətdə olur, məktəbin, müəllimlərin təsirinə məruz qalır, səhnə və ekran əsərlərinə, televizor verilişlərinə baxır, kitab və qəzet oxuyur, radionu dinləyir və s. Tərbiyənin bir sıra nisbi mənada tərkib hissələri müəyyənləşdirilmişdir ki, tərbiyə olunanda həmin keyfiyyətlərin aşılanması məqsədəmüvafiqdir. Onları aşağıdakı kimi ayırmaq olar: əxlaq tərbiyəsi, mənəvi

tərbiyə, intellekt tərbiyəsi (zehin tərbiyəsi), əmək tərbiyəsi, estetik tərbiyə, fiziki tərbiyə. Bütün bunlarla bərabər tərbiyə prosesində uşaqların hüquq, ekoloji, iqtisadi, ruhi tərbiyəsi ilə də məşğul olunur. Bütün bunlar tərbiyənin məzmununu təşkil edir. Amma, nəzərə almaq lazımdır ki, tərbiyənin bütün tərkib hissələri bir birilə sıx bağlıdır. Hər hansı bir tərbiyənin tərkib hissəsində digər keyfiyyətlər də tərbiyə olunur və ya olunmalıdır. Bu cəhətdən tərbiyənin tərkib hissələri bir növ şərti xarakter daşıyır, insanın tərbiyə prosesində bütün bu tərbiyəvi keyfiyyətlər kompleks şəkildə həyata keçirilir. Tərbiyə fəaliyyətində xüsusi, təşkilati cəhətindən söhbət getdikdə, adətən, burada müəyyən şəxsiyyətin formalaşmasına olan təsir assosiasiyası nəzərdə tutulur. Tərbiyə ənənəvi olaraq xüsusi inkişaf edən şəxsiyyətə, onun formalaşması məqsədi ilə cəmiyyət tərəfindən müəyyənləşdirilmiş sosial xassə və keyfiyyətinə pedaqoji təsiridir. Tərbiyə dedikdə, biz pedaqoji prosesdə həyata keçirilən müxtəlif növlü fəaliyyətin stimullaşdırılmasını və təşkilini nəzərdə tuturuq ki, onlar ictimai təcrübə əldə etmək üçün şəxsiyyətə imkanlar verir. O, bilik, bacarıq, sosial və mənəvi münasibətləri ilə formalaşır. Tərbiyə cəmiyyətimizin demək olar ki, bütün sahələrində həyata keçirilir. Ailənin, uşaq bağçasının, ümumtəhsil məktəblərinin, texniki peşə məktəblərinin, orta, ali ixtisas məktəblərinin, kolleclərin, idarə, müəssisə və təşkilatların tərbiyə imkanları genişdir. Başqa sözlə, sadalanan ictimai qurumlar tərbiyənin həyata keçirildiyi yerlərdir. Ümumiləşdirilmiş formada desək, tərbiyəçilər və tərbiyə olunanlar tərbiyənin iştirakçılarıdır. Valideynlər, müəllimlər, ustalar, idarə, müəssisə və təşkilatların rəhbərləri və s. şəxslər tərbiyəçilər kimi fəaliyyət göstərirlər. Tərbiyə və təlim prosesi arasında ciddi, möhkəm sədd və ya sərhəd çəkmək olmaz. Bu hər iki anlayış bir-biri ilə sıx bağlıdır. Belə ki tərbiyə etmək, elə həm də təlim etmək deməkdir. Çünki tərbiyə işi aparılarkən tərbiyəvi keyfiyyətlərin aşılanması prosesində həm də tərbiyə, ədəb, əxlaq normaları öyrədilir, bu sahədə öyrənənlərə müəyyən biliklər mənimsədilir. Bu öyrətmə prosesi özü təlim prosesidir. Həmçinin təlim etmək, həm də tərbiyə etməkdir. Təlim prosesində tərbiyəvi vəzifələr həyata keçirilir. Təlimi tərbiyədən tərbiyəni də təlimdən ayrı təsəvvür etmək olmaz. Bununla bərabər təlim və tərbiyənin prinsipləri, metod və vasitələri arasında müəyyən fərqli xüsusiyyətlər də vardır:

1. Təlimdən fərqli olaraq tərbiyə işi uzun sürən bir prosesdir. Tərbiyə olunan müxtəlif tərbiyəvi təsirlər nəticəsində böyüyür və inkişaf edir. Bunların içərisində əsas təhsil ocağı olan məktəbin böyük rolu vardır. Məktəb həyatı insanın həyatında mühüm rol oynayır. Məktəb dövrü insanın şüurunda dərin iz buraxır, onun dünyagörüşünü, həyata baxışını, əqidə və adətləri bu dövrdə təşəkkül tapır. Lakin tərbiyə uşağın məktəbə daxil olmasından çox əvvəl ailədən, hətta ana bətnindən başlayır və bütün həyatı boyu davam edir. Təlim prosesi isə insanın müəyyən yaş dövrünü , həyatının müəyyən bir hissəsini əhatə edir.

2. Tərbiyə prosesinin səciyyəvi cəhətlərindən biri tərbiyə işinin nəticəsinin gec görünməsi və ya heç bəlli olmamasıdır. Bəzən uzun müddət tərbiyə işi aparılır, lakin nəticəsi heç hiss olunmur. Sonralar bir neçə illərdən sonra özünü bu və ya digər formada göstərir.

3. Tərbiyə prosesinin bir səciyyəvi xüsusiyyəti də onun özünütərbiyə və yenidəntərbiyə prosesi ilə sıx bağlılığıdır. Uşaq tərbiyə prosesində passiv obyekt

deyildir. O, fəal bir subyektidr.O müvafiq tərbiyəvi təsirlərə məruz qalaraq, bu və ya başqa keyfiyyətlərə yiyələnmək üçün səy göstərir. Tərbiyənin müvəffəqiyyəti xüsusən şagirdlərin özünün arzu və səyindən çox asılıdır. Özünütərbiyə yaxşı tərbiyənin nəticəsi olaraq öz davranışını təhlil edərək ona düzəlişlər edir, onu təkmilləşdirir, yaxşılaşdırır, pis keyfiyyətləri aradan planlı məqsədyönlü şəkildə aradan qaldırır, yeni müsbət keyfiyyətlərə yiyələnir. Özünütərbiyə adətən yeniyetməlik dövründən başlayır və gənclik illərində daha da inkişaf edir. Yeniyetməlik dövründə şagirdlər özlərinin qüvvə və qabiliyyətlərinə inanır, kollektivdə müəyyən mövqe tutmağa səy göstərirlər. Yeniyetməlik dövründə özünütərbiyə sistemli və ardıcıl xarakter daşımır. Sonrakı dövrlərdə şüurun kamilləşməsi ilə əlaqədar olaraq özünütərbiyə ciddi xarekter daşıyır. Tərbiyə prosesi uşaqlara təkcə yeni, müsbət keyfiyyətləri tərbiyə etməkdən ibarət deyildir; uşaqlarda əmələ gəlmiş mənfi sifətləri və zərərli adətləri aradan qaldırmaq da, yəni uşağı yenidən tərbiyə etmək də tərbiyə işinin səciyyəvi xüsusiyyətidir. Vaxtında uşağın tərbiyəsi ilə məşğul olmadıqda, o yenidəntərbiyəyə möhtacdır ki, bu da uzunmüddətli, çətin və mürəkkəb bir prosesdir. Nəticəsi gec görünən, bəzən də görünməyən bir pedaqoji prosesdir.

4. Tərbiyə prosesinin səciyyəvi xüsusiyyətlərindən biri də ondadır ki, o uşaqların bütün həyat və fəaliyyətinin düzgün təşkil edilməsini tələb edir. Əgər şagirdin bütün həyat və fəaliyyət tərzi düzgün qurulmamışdırsa ona edilən bilavasitə tərbiyəvi təsirlərlə çox şey əldə etmək olmaz. Bu məktəbdə və məktəbdənkənar müəssisələrdə, sinifdənxaric tədbirlərdə, ailədə tərbiyə işlərinin düzgün qurulmasını tələb edir. Uşaqlara tərbiyəvi təsirlərin kompleksliliyini tələb edir.

5. Tərbiyə daha çox insanın əxlaqını, mənəviyyatını formalaşdırır, onun daxili aləminə, qəlbinə təsir göstərir. Təlim isə daha çox insana bilik verir və dünyagörüşünü formalaşdırır.

6. Tərbiyə prosesinin səciyyəvi cəhətlərindən biri də budur ki, ətraf aləm, küçə, bazar, kollektiv, müxtəlif insanlar, həmyaşıdlar uşağın tərbiyəsinə daha qüvvətli təsir göstərir, nəinki, ətraf aləm onlara bilik verir.

Tərbiyə prosesi çoxçalarlı, dinamik və dəyişkən prosesdir. Bu prosesdə bir tərəfdən sosial, digər tərəfdən psixoloji, üçüncü tərəfdən pedaqoji əlaqə və asılılıqlar özünü göstərir. Özü də həmin əlaqələr və asılılıqlar bir-biri ilə sıx surətdə bağlıdır. Onları nəzərə almadan tərbiyə prosesini düzgün təşkil etmək olmaz. Sosial əlaqə və asılılıqlar dedikdə tərbiyə prosesinin gedişində şagirdlərin ictimai sərvətləri mənimsəməsi zamanı özünü göstərən əlaqələr və asılılıqlar nəzərdə tutulur. Misal üçün, elmin əsaslarına yiyələnmək incəsənəti dərindən başa düşməyə və düzgün qiymətləndirməyə kömək edir. İncəsənəti dərindən başa düşmək isə öz növbəsində adamın bilik dairəsini genişləndirir. Psixoloji əlaqə və asılılıqlar-şəxsiyyətin psixi xüsusiyyətləri və xassələri sahəsinə aiddir. Şəxsiyyət özünün bütün psixi xüsusiyyət və xassələri ilə birlikdə məhz mütəşəkkil tərbiyə prosesində daha yaxşı formalaşır. Bu prosesdə şəxsiyyətin səyi, tələbatı, imkanları, fəaliyyət motivləri və digər növ psixi xassələri, xüsusiyyətləri bir-birinin formalaşması üçün şərait yaradır, bir-birinə təsir edir, başqa sözlə desək, adamın-uşağın psixi xassələri, onun səyi motivlərin məzmununu, tələb və imkanları, fəallıq dərəcəsi

tərbiyə prosesinin gedişini və xarakterini şərtləndirir. Pedaqoji əlaqə və asılılıqlar isə uşağı əhatə edən mühit və tərbiyə qüvvələri tərəfindən göstərilən təsirlərlə bağlı olan əlaqə və asılılıqlardır. Uşaq həmişə müəyyən mikro və ya makro mühitdə yaşayır, tay-tuşları, valideynləri, bacı-qardaşları ilə ünsiyyətdə olur, məktəbin, müəllimlərin təsirinə məruz qalır, səhnə və ekran əsərlərinə, televizor verilişlərinə baxır, kitab və qəzet oxuyur, radionu dinləyir və s. Bütün bu mənbələrdən alınan təsirlər uşağın tərbiyəsinə möhür vurur. Tərbiyə prosesi dialektik prosesdir və dialektika həmin prosesin ziddiyyətlərinə aşılır. Tərbiyə prosesinin ziddiyyətləri çoxdur. Həmin ziddiyyətlərin bəziləri daxili, bəziləri isə zahiri (Xarici) xarakter daşıyır. Zahiri xarakterli ziddiyyətlərə misal olaraq şagirdlərə verilən vahid tərbiyəvi tələblərin məktəbdə ayrı-ayrı müəllimlər tərəfindən pozulması, tərbiyədə uşaqların cinsi, yaş və fərdi xüsusiyyətlərin nəzərə alınmamasını, məktəbin və ailənin tərbiyəvi təsirlərinin uyğun gəlməməsini və s. göstərmək olar. Belə ziddiyyətlər tərbiyə işinə əngəl törətsələr də, müvəqqəti ziddiyyətlərdir. Tərbiyə prosesini düzgün təşkil etməklə, işə ciddi yanaşmaqla onları aradan qaldırmaq mümkündür və lazımdır. Çünki həmin ziddiyyətlərə biganəlik göstərilsə, tərbiyə prosesinin tam səmərəsini təmin etmək olmaz. Bununla belə, tərbiyə prosesinin hərəkətverici qüvvələri onun daxili ziddiyyətləridir. məsələn, müəllimin rəhbər rolu ilə şagirdin müstəqilliyi arasındakı ziddiyyət, şagird şəxsiyyətinin bioloji inkişafı ilə ictimai inkişafı arasındakı ziddiyyət, tərbiyə prosesində təsirlə əks təsir arasındakı ziddiyyət, tərbiyənin ümumi məqsədi ilə mövcud ictimai münasibətlər arasındakı ziddiyyət, tərbiyənin məzmunu ilə məqsədi arasındakı ziddiyyət və s. Məktəbin həyata keçirdiyi tərbiyə prosesində ən başlıca hərəkətverici qüvvə, daxili ziddiyyətlər bunlardır:

1. Tərəflərin səviyyə və imkanları arasındakı ziddiyyət;
2. Şagird kollektivinə edilən pedaqoji təsirin ümumi, onun şagirdlər tərəfindən qəbul olunmasının fərdi xarakter daşıması ilə əlaqədar ziddiyyət;
3. Şagirdin rəftar və davranışında formalaşmış keyfiyyət, vərdiş və adətlərlə formalaşdırılmış olan yeni keyfiyyət, vərdiş və adətlər arasındakı ziddiyyət;
4. Xarici tələb və təsirlər ilə uşağın daxili səy, meyl və marağı arasındakı ziddiyyət;
5. Şagird şəxsiyyətini hərtərəfli və ahəngdar inkişaf etdirmək tələbi ilə uşağın fərdi qabiliyyətini inkişaf etdirmək tələbi arasındakı ziddiyyət;
6. Şagirdin əks təsirləri ilə müəllimin formalaşmış keyfiyyətləri arasındakı ziddiyyət.

Beləliklə, yaxşı təşkil edilmiş tərbiyə prosesində özünü göstərən daxili və zahiri ziddiyyətlər “həll oluna-oluna” tərbiyə işində müvəffəqiyyət qazanılır, şagird şəxsiyyətinin formalaşması üçün əlverişli şərait yaradılır.

3. Tərbiyə sisteminin hər bir komponenti öz növbəsində bir sistem hesab edilə bilər, çünki onun da öz komponentləri vardır. Sistemlərin prinsiplərinə 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 yanaşma sistemin mühitlə qarşılıqlı təsirini mütləq öyrənməyi nəzərdə tutur. Tərbiyə prosesini dinamikada öyrənmək onun nə vaxt meydana gəldiyini, təşəkkülünü və inkişaf yollarını müəyyənləşdirmək deməkdir. Müasir pedaqogikada tərbiyə prosesi sisteminin modeli aşağıdakı meyarlara əsasən qurulmuşdur:

- məqsədlər və vəzifələr meyarı;
- tərbiyə prosesinin məzmunu, prosesin baş verdiyi şərait meyarı;
- tərbiyəçilərlə tərbiyə olunanların qarşılıqlı təsir meyarı;
- tətbiq olunan metodlar meyarı;
- tərbiyə fəaliyyətinin formaları meyarı;
- zaman kəsiyində prosesin inkişaf mərhələləri meyarı və s.

Müasir məktəbdə tərbiyə prosesi aşağıdakı vəzifələrin həllinə yönəldilmişdir:

1)şəxsiyyətin imkanlarının hərtərəfli, ahəngdar inkişafı məqsədini nəzərə almaqla onun tam və bütöv formalaşmasına;

2) ümumbəşəri dəyərlər əsasında şəxsiyyətin əxlaqi keyfiyyətlərinin, inkişafının, intellektual, emosional və iradi sferalarının ahəngdar formalaşmasına;

3)məktəbliləri elm, mədəniyyət, incəsənət sahəsində ictimai dəyərlərə yiyələndirməyə;

4)cəmiyyətin demokratikcəsinə yeniləşməsinə, şəxsiyyətin hüquq və vəzifələrinə müvafiq olaraq həyat mövqeyini tərbiyəsinə;

5) şəxsiyyətin imkanlarını və arzularını, həmçinin sosial tələblərini nəzərə almaqla onun qabiliyyətlərinin və maraqlarının inkişafına;

6)məktəblilərin fərdi və ictimai şüuru inkişaf etdirən idrak fəaliyyətinin təşkilinə;

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
2. Biliklərin əqidəyə çevrilməsi.
3. hisslərin formalaşdırılması.

Tərbiyə prosesini mərhələlərə ayırarkən fəaliyyətin ardıcıllığını pedaqoji meyar kimi götürmək olar. Bu zaman tərbiyə prosesinin strukturunda aşağıdakı komponentlər əmələ gələcəkdir:

1. şagirdləri ümumi norma və tələblərlə tanış etmək;
2. həmin norma və qaydalara münasibətləri formalaşdırmaq;
3. şagirdlərdə baxış və əqidələri formalaşdırmaq;
4. şəxsiyyətin ümumi istiqamətini formalaşdırmaq.

Tərbiyə zamanı adamlara davranışla əlaqədar aşılanan milli və ümumbəşəri mənəvi dəyərlərin məcmuu tərbiyənin məzmununu təşkil edir. Bu cür mənəvi dəyərlər isə çoxdur. Məsələn, vətənpərvərlik tərbiyəsi zamanı adamlara aşılanan mənəvi keyfiyyətlər bunlardır: Azərbaycan Respublikasının ərazisi, uca dağları, müxtəlif ağaclı meşələri, gen dərələri, allı-güllü düzənləri, məhsuldar torpağı, tükənmək bilməyən yeraltı sərvəti, qədim kənd və şəhərləri və s. haqqında biliklər: vətən sevgisi, vətən eşqi, vətənə qayğı. Vətənin daha da çiçəklənməsi üçün var qüvvəsi ilə çalışmaq, vətən naminə vuruşa hazır olmaq, lazım gələrsə vətən yolunda canından keçmək; tarixdə vətənpərvərlik nümunələri göstərmiş şəxsləri

yad etmək, onları heç vaxt unutmamaq və s. vətənpərvərlik tərbiyəsinin məzmununa aiddir. Tərbiyə zamanı davranışla əlaqədar adamlara aşılanan bu cür milli və ümumbəşəri dəyərlər şəxsiyyəti səciyyələndirən digər mənəvi keyfiyyətlərdə: əməksevərlikdə, qənaətçilikdə, gözəllik hissində, dünyagörüşündə, halallıqda, səxavətlikdə, ağıllılıqda, dostluqda və yoldaşlıqda, intizamlılıqda, insanpərvərlikdə, hörmətdə və s.-də kifayət qədərdir. Tərbiyənin məzmununu təşkil edən belə mənəvi keyfiyyətlər tərbiyənin tərkib hissələrinə aid olan mövzuda daha ətraflı açılır. ***Məqsəd*** dedikdə iş prosesinin nəticəsinin şüurlu surətdə əvvəlcədən xəyalən planlaşdırılmış ideal obrazı nəzərdə tutulur. Yəni məqsəd işin sonunda əldə ediləcək nəticədir. Eyni qayda ilə deyə bilərik ki, nəticə də həyata keçirilmiş məqsəddir. Müəllim nə edəcəyini və nəticədə nəyə nail olacağını, uşaqlarda hansı keyfiyyətlə yaradacağını əvvəlcədən dürüst dərk etməsə, öz fəaliyyətində müvəffəqiyyət qazana bilməz. Tərbiyənin məqsədi müəllim üçün əvvəlcədən aydın olduqda isə o öz işini həmin məqsədə uyğun qurur, bu məqsədə çatmaqdan ötrü daha münasib üsul və vasitələrdən istifadə edərək fəaliyyətin sonunda yaxşı nəticələrə nail olur. Tərbiyənin məqsədi cəmiyyətin obyektiv həyat şəraitindən və tələbatından doğur. Hər bir ictimai quruluşda tərbiyənin qarşısına qoyulan məqsəd və vəzifələr həmin quruluşun şərait və ehtiyacı ilə, ictimai inkişafın obyektiv qanunauyğunluqları ilə şərtləşir. Cəmiyyətin həyat şəraiti, ehtiyac və tələbləri dəyişdikdə, ona uyğun olaraq tərbiyənin məqsədi də dəyişir. Müasir şəraitdə tərbiyənin real məqsədi-hərtərəfli inkişaf etdirilməsidir. Davranışla əlaqədar olan milli və ümumbəşəri mənəvi dəyərlərə gənc nəsli məqsədyönlü, planlı və mütəşəkkil yiyələndirmək yolu ilə respublikamızın dövlət müstəqilliyini, sərhədlərinin toxunulmazlığını, ərazi bütövlüyünü qorumağa, ölkəmizi inkişaf etmiş demokratik dövlətlər səviyyəsinə qaldırmağa qadir olan vətəndaşlar yetişdirmək tərbiyənin başlıca məqsədidir. Ölkəmizin indiki durumunda tərbiyədən gözlənilən bu nəticə ümumi, qlobal, strateji səciyyə daşıyır. Bu səbəbdən həmin məqsəd bir gündə, bir ayda deyil, uzun müddətdə bir sıra konkret vəzifələrlə həyata keçirilir və reallaşır. Tərbiyənin vəzifələri hər bir halda tərbiyə olunanların yaş xüsusiyyətləri, fərdi və cinsi xüsusiyyətləri nəzərə alınmaqla konkretləşdirilir. Çünki, eyni mənəvi keyfiyyət haqqında məlumat, anlayış və təsəvvürlərin və bununla əlaqədar olan əməli bacarıq və vərdişlərin səviyyəsi müxtəlif yaş dövrlərində olan və başqa-başqa ailələrlə boya-başa çatan şəxslərdə eyni olmur. Hər bir mənəvi keyfiyyətlə əlaqədar bu cür müxtəlif səviyyə nəzərə alınmaqla müəyyənləşdirilən yaxın tərbiyə vəzifəsi daha tez, daha konkret nəticə verir. Tərbiyə olunanların bir halda hisslərinə, digər halda şüuruna, üçüncü halda əməli fəaliyyətinə təsir göstərmək lazım gəlir. Deməli, tərbiyənin vəzifəsini müəyyənləşdirmək üçün tərbiyəçini maraqlandıran mənəvi keyfiyyətlərin tərbiyə olunan şəxslərdə necəliyi, onun səviyyəsi öyrənilməli və müvafiq tərbiyəvi addımlar atılmalıdır. Göründüyü kimi, tərbiyənin uzaq, ali məqsədinə xidmət edən, habelə gənc nəsildə bu və ya digər milli və ümumbəşəri mənəvi dəyərlərin səviyyəsinə uyğun gələn yaxın, xəyali nəticə tərbiyənin vəzifəsidir. Tərbiyə fasiləsiz prosesdir və planlı, mütəşəkkil tərbiyə özünütərbiyə ilə nəticələnir. Özünütərbiyə adamın özünü saflaşdırmasıdır, yəni, öz xarakterini, təbiətini müsbət mənada dəyişdirmək, təkmilləşdirmək, formalaşdırmaq üçün öz üzərində şüurlu,

məqsədyönlü və müstəqil surətdə işləməsidir. Özünütərbiyə insanın özündə zehni, mənəvi, fiziki və estetik keyfiyyətləri, adət, rəftar və davranışı təkmilləşdirməyə yönəldilmiş şüurlu və müntəzəm fəaliyyətdir.

4. Məlumdur ki, tərbiyə fasiləsiz prosesdir və planlı, mütəşəkkil tərbiyə özünütərbiyə ilə nəticələnir. Başqa sözlə desək, tərbiyə-insanı doğulduğu gündən məzaradək müşayiət edir. **Özünütərbiyə -** adamın özünü saflaşdırmasıdı, yəni öz xarakterini, təbiətini müsbət mənada dəyişdirmək, təkmilləşdirmək, formalaşdırmaq üçün öz üzərində şüurlu, məqsədyönlü və müstəqil sürətdə işləməsidir. Özünütərbiyə-insanın özündə zehni, mənəvi, fiziki və estetik keyfiyyətləri, adətən rəftar və davranışı təkmilləşdirməyə yönəldilmiş şüurlu və müntəzəm fəaliyyətdir. Tərbiyə prosesində tərbiyənin məqsədi məzmunu və vəzifələri əsas etibarilə müəllim tərəfindən uşaqlara tələqin və yaxud şərh edilirsə, özünütərbiyə prosesində həmin məsələləri uşaq özü müəyyənləşdirir, dərk və qəbul edir. Yəni uşaq özü tərbiyənin həm obyekti həm də subyekti olur. Obraza desək, özünütərbiyə prosesində tərbiyə edənin işi ilə tərbiyə olunanın işi bir şəxsiyyətdə cəmləşir. Özünütərbiyənin mahiyyəti, məzmunu istiqaməti, üsul və vasitələri müxtəlif yaş dövrlərində müxtəlif olur. Şagird sinifdən-sinfə keçdikcə özünütərbiyənin xarakteri dəyişir, zənginləşir və daha şüurlu, məqsədyönlü istiqamətdir. Yeniyetməlik dövründə özünü tərbiyə intensiv şəkildə cərəyan edir. Bu dövürdən başlayaraq uşaqda özünə "başqalarının gözü ilə baxmaq" davranışını, rəftarını, hiss və düşüncələrini, arzu və maraqlarını, düzgün qiymətləndirmək meyli güclənir. Həmin əsasda o öz şəxsiyyətini təkmilləşdirməyə, danışığını, geyimini, oturuşunu-duruşunu tənzim etməyə, xoşlamadığı hərəkətdən uzaqlaşmağa çalışır yəni özünütərbiyə ilə məşğul olur. Özünütərbiyəyə ehtiyac-şəxsiyyətin inkişafının yüksək formasıdır. Özünütərbiyənin geniş yayılmış vasitə və priyomları çoxdur. Özünümüşahidə, özünüdərketmə, özünütənqid,özünüməcbur etmə, özününəzarət, özünütələqin, özünüqiymətləndirmə gündəlik yazma və s. Hər bir müəllim-tərbiyəçi belə vasitələri seçməkdə və onların mahiyyətinin dərk olunmasında şagirdlərə yaxından kömək etməlidir. Özünüdərketmədən danışarkən şagirdi başa salmaq lazımdır ki, bu adamın öz mənliyini, şəxsiyyətini,qabiliyyətini, rəftar və davranışını hisi və düşüncələrini dərk edib qiymətləndirməsidir. Özünümüşahidədən bəhs edərkən şagirdə izah olunmalıdır ki, bu özünüdərketmə ilə bağlı fəaliyyətdir. Özünümüşahidə - adamın öz əhval-ruhiyyəsini, ovqatını, psixi vəziyyətini dərk etmək üçün öz fikir və hisslərini, rəftar və davranışını müşahidə etməlidir. Özünü müşahidədə şagirdlər pis cəhətləri atır, yaxşı cəhətlərə üstünlük verir. Tərbiyə dedikdə, elə anlayışın özündəcə fəal tərəf olan subyektin – tərbiyəçinin, müəllimin aktual iştirakı nəzərdə tutulur. Yəni kim isə, kimi isə tərbiyə etməlidir, onu müəyyən normalara, ədəb-ərkan qaydalarına, davranış tərzinə dəvət etməlidir. Bunun üçün isə əvvəlcə həmin normaların, meyarlar sisteminin ilkin müəyyənliyi tələb olunur. Lakin intellektual, əxlaqi və mənəvi dəyərlər sisteminin bütün dövrlər və bütün xalqlar üçün standart forması və normativləri yoxdur. Yəni əvvəlcə tərbiyə verənin özünün meyar seçdiyi və tələqin etdiyi dəyərlər sistemi düzgün seçilməlidir. Bu isə artıq tərbiyə prosesinin miqyasından kənara çıxır və pedaqogikanın deyil, fəlsəfənin predmetinə daxildir. Təsadüfi

deyildir ki, bəzi müəlliflər pedaqogikanı fəlsəfənin tətbiq sahələrindən biri hesab edir. Təlim və tərbiyə ilə bağlı problemlər, anlayışlar, kateqoriyalar hər bir dövrdə fəlsəfənin qalxmış olduğu yeni inkişaf səviyyəsindən bir də nəzərdən keçirilməlidir. Tərbiyəçi olmaq missiyası məsuliyyətli olduğu qədər də böyük bilik və hazırlıq tələb edir. Müəllim isə üstəlik müəyyən bir fənni də yüksək səviyyədə mənimsəməli və üstəlik onu başqalarına mənimsətməyin yollarını da bilməlidir. Bəli, müəllimlik zirvəsinə qalxmaq bütün bu labirintlərdən keçməyi intellektual səviyyənin və mənəviyyatın yüksək zirvəsini fəth etməyi tələb edir. Bax, buna görə də, müəllim adı ucadır, mənəviyyat və idrak yolunun zirvəsində qərar tutur. Başqa sözlə, insanın cisminin yox, diqqətinin, fikrinin harada olması əsasdır. Nə etməsindən daha çox, hansı motivlə etməsi, ürəyindən nə keçməsi önəmlidir. Əbu Turxanın dediyi kimi, «fikrin-zikrin haradadırsa, sən də oradasan». Nə barədə fikirləşməsi insanın təkcə əqlini yox, ürəyini, könlünü də nişan verir. Uşaq özü fəal başlanğıcdır. Onu təbii varlıq kimi bir çox keyfiyyətlər səciyyələndirir ki, bunlardan biri də temperametrdir. «Temperament şəxsiyyətin formalaşması prosesində bir növ xammal kimi çıxış edir». Uşaq bir tərəfdən öz daxili genetik meylləri, digər tərəfdən də, yaşadığı mühitin çox müxtəlif, al-əlvan təsirləri ilə formalaşır. Müəllim, tərbiyəçi hər bir konkret uşaq üçün bu prosesin xüsusiyyətlərini bilmədən, ona müdaxilə edə bilməz. Daha doğrusu, bu müdaxilənin hansı istiqamətdə təsir edəcəyini müəyyənləşdirmək olmaz. Hətta cansız aləmdə bir zərrəciyin başqa zərrəciyə təsirinin nəticələri birqiymətli ölçülə bilmir. Daha doğrusu, bu, prinsipcə mümkün deyil. Çünki qeyri-müəyyənlik prinsipi var. Çünki güman olunduğu kimi, zərrəciyin də iradəsi ola bilər. Bəs iradəsinə şübhə etmədiyimiz canlı insanlara təsirin istiqamətini müəyənləşdirmək mümkündürmü? Ümumiyyətlə mümkün ola bilərmi? «Tərbiyə etmək», yoxsa insana özünü, təbiəti və cəmiyyəti dərk etməkdə yardımçı olmaq?! İnsanın düzgün həyat yolu seçməsi, xoşbəxt olması, öz həyat və fəaliyyəti ilə başqalarının xoşbəxtliyinə mane olmaması üçün ilk növbədə yüksək mənəvi-intellektual səviyyə tələb olunur. Bütün konkret hallar üçün yarayan hazır həyat reseptləri ola bilməz. Hər bir situasiya başqasından nə ilə isə seçilir. Ona görə də, hər bir məqamda qərarı şəxs özü çıxarmalıdır. Bunun üçün isə geniş dünyagörüşü, əqidə müəyyənliyi və əxlaqi-mənəvi dəyərlər sisteminin mənimsənilməsi tələb olunur. İnsanın öz istəklərinə, arzularına çata bilməməsi, bu yolda mübarizələr aparmağa məcbur olması bir şeydir, bu istəklərdən könüllü surətdə imtina etmək məcburiyyətində olması başqa şeydir. Yəni insanın istəkləri müxtəlif olur və onlar heç də həmişə öz aralarında uyğun gəlmir; bir istəyin həyata keçirilməsi, ancaq başqa bir istəkdən uzaqlaşmaq hesabına mümkün olur. İnsanın arzu və istəkləri sağlam olduqda onlara çatmaq uğrunda mübarizə cəmiyyət tərəfindən müsbət qarşılanır. Dünyada tarixən formalaşmış müxtəlif tərbiyə sistemləri vardır. Hər şey məqsəddən asılıdır: əvvəlcə müəyyənləşdirilməlidir ki, biz icraçı, yoxsa yaradıcı insan hazırlamaq istəyirik? Bunlardan hər birinin öz üsulları vardır. «Böyüklərin buyruğuna əməl edən», «sözə qulaq asan», «deyilənləri qeyd-şərtsiz yerinə yetirən», nizam-intizam qaydalarını pozmayan, qoyulmuş yolla gedən və yoldan sapmayan *tərbiyəli* şəxs obrazı bizə yaxşı məlumdur. Dikbaş, «bildiyini babasına verməyən», böyüklərin yanında fikir

söyləməkdən çəkinməyən, müəllimlərlə mübahisə edən, qaydaları pozan, «ipə-sapa yatmayan» *tərbiyəsiz və ya «çətin tərbiyə olunan» uşaq* obrazı da yaxşı məlumdur.

Lakin bu ənənəvi tərbiyə meyarlarından fərqli olaraq, Qərbdə ikinci tip uşaqlar özü də iki yerə bölünür. Nəzərə alınır ki, gələcəyin həm cinayətkarları, həm də dahiləri bunların sırasındadır. Liderlik, təşkilatçılıq keyfiyyətləri də məhz ikinci qrup uşaqlarda olur. Dahilik və dəlilik əlamətləri – hər ikisi əvvəlcə standartdan, normadan kənara çıxma kimi müşahidə olunur. Ona görə də, Qərbdə ikinci qrup uşaqlara daha böyük diqqət verilir. Sərbəst düşüncənin, yaradıcıllıq potensialının inkişafı üçün maksimum şərait yaradılır. Uşaqlara özünü realizasiya imkanı verilir. Onları «böyüklərin», «avtoritetlərin» qəlibinə salmaq cəhdləri göstərilmir. Nəsihətlər, tövsiyələr üzərində qurulmuş tərbiyə sistemi ancaq ənənəvi mühit üçün faydalı ola bilər; o da əgər vərdişə çevrilərsə. Standartdankənar, ekstremal vəziyyətlərdə məhz həmin vəziyyətə uyğun optimal qərar çıxarmaq üçün mənəvi prinsipləri dövlətçilik təfəkkürü və ixtisas maraqları ilə eyni müstəviyə gətirmək, çıxarılacaq qərarın strukturana daxil etmək üçün ən əsas amil sərbəst düşüncə, yaradıcı təfəkkürdür. İnsanı sadəcə öz öhdəsinə buraxmaq, düşdüyü mühitdəki axınlarla təkbətək qoymaq olmaz. Çünki belə mübarizədə ancaq çox böyük zəka və iradə sahibləri qalib gələ bilər. Əksəriyyətin isə böyük ideyaların təsir dairəsindən çıxmaq və cari proseslərin və meyllərin cazibəsindən qurtula bilmək üçün daimi bir köməyə, istiqamətləndirilməyə, yaddaşın, mənəvi öhdəliklərin və inamın müntəzəm iştirakının təmin edilməsinə böyük ehtiyacı var. İnsanın hər dəfə özündən asılı olmadan qatıldığı cari hadisələrdən, onların hissi-mənəvi axarından ayrılaraq özünə qayıtmasına, ali məqsədə, ilkin böyük ideyaya, ilahi başlanğıca qayıtmasına bir təkan lazımdır. Onu seçim qarşısında tək-tənha buraxmaq, uzun müddət heyvani nəfsin (daxili şeytanın) və ya nəfsanə ictimai mühitin (xarici şeytanın) ixtiyarında qoymaq olmaz. İnsan hətta məcburiyyət üzündən, ictimai zəruri bir akt kimi cari hadisələrə qatılırsa, o, həmin mühitdə tamamilə itib-batmamalı, bir ayağı ilə böyük dünyada dayanmalıdır...İnsan hətta haqq-ədalət yolunu bilsə də, haqqı nahaqdan seçmək iqtidarında olsa da, papağını qarşısına qoyaraq haqq-hesab aparmaq üçün macal tapmaya da bilər, axın onu qarşısına qatıb apara bilər. Yenidəntərbiyə-adamın şəxsiyyətində, rəftar və davranışında müşahidə edilən qüsurların, zərərli keyfiyyətlərin aradan qaldırılmasıdır.

5. Tərbiyə prosesinin komponentləri dedikdə, tərbiyənin qaynaqları, tərkib hissələri, məqsəd və vəzifələri, məzmunu, prinsipləri, metodları, tərbiyə işinin tə.kili formaları və vasitələri başa düşülür. Bu anlayışlar haqqında isə qarşıdakı mühazirələrdə ayrılıqda geniş məlimatlar aracağıq.

6. XVII əsrdə yaşamış çex pedaqoqu **Yan Amos Komenski (1592-1670)** elmi pedaqogikanın banisi hesab olunur. Humanizm və demokratiklik Komenski dünyagörüşünün əsasını təşkil edir. Y.A.Komenski pedaqogikasını təbiətəmüvafiqlik pedaqogikası adlandırırlar. Onun fikrinsə insan təbiətin bir hissəsi olduğundan onun tərbiyəsi də təlimi də təbiətin qaydalarına tabe olmalıdır: “Təbiət hər yerdə bizə nümunə göstərir”. O, təbiəti müəllim hesab edir və Siseronun “.... əgər bir rəhbər kimi biz təbiətin arxasınca getsək, heç bir zaman

azmarıq" – fikrinə haqq qazandırır. Buradan belə nəticə çıxır ki, uşaq da təbiətin bir hissəsi olduğundan, onun tərbiyəsi də təbii yolla getməlidir. Məktəb bütün qaydalarını dəqiq olaraq təbiətdən götürməlidir. **"Balıqlar suya, ağaclar meşəyə, otlar çəmənliyə toplaşdığı kimi, uşaqlar da məktəbə toplaşmalıdır"**. Komenski fərdi təlimin əleyhinə çıxmış, sinif-dərs sistemini, kollektiv təlimin zəruriliyini əsaslandırmışdır. Y.A.Komenski dövrünün məktəb sistemini yaratmış, onun məqsəd və vəzifələrini müəyyənləşdirmişdir. O, məktəbi insanlıq, humanizm, əməksevərlik tərbiyə edən iş emalatxanası adlandırmışdır. O, elə məktəblər açmağı tələb edirdi ki, orada hər iki cinsdən olan bütün gənclər bir yerdə elmləri öyrənə bilsinlər. Məktəbin əsas vəzifəsi cəmiyyətdə ümumi müdrikliyi yaymaqdan ibarətdir. Y.A.Komenski yaş dövrlərinə uyğun olaraq məktəb sistemini belə vermişdir: 1) 0-6 yaşa qədər – uşaqlıq – "Ana qucağı məktəbi" – ailədə tərbiyə; 2) 6-12 yaş – yeniyetmə - ana dili məktəbi – hər hansı yaşayış məntəqəsində yerləşən məktəb; 3) 12-18 yaş – gənclik – latın dili məktəbi – (gimnaziya) – hər şəhərdə; 4) 18-24 yaş – kişiləşmə - akademiya – universitetlər. Birinci mərhələ üçün Komenski "Ana qucağı məktəbi" adlı vəsait də yazmışdır. "Ana qucağı məktəbi"ndə uşaqların ətraf aləmlə tanışlığı, xarici hiss üzvlərini inkişafı nəzərdə tutulurdu. Y.A. Komenski uşaqların tərbiyəsində nümunəyə böyük əhəmiyyət verirdi. Y.A. Komenski, tərbiyənin qarşısına aşağıdakı vəzifələri qoyurdu:

1. Bizi əhatə edən xarici aləmi dərk etdirmək;
2. İnsanın nə etməli olduğunu öyrətmək;
3. Dinə sadiq, mömin insanlar yetişdirmək.

Y.A.Komenskiyə görə tərbiyənin aşağıdakı metodları vardır: 1) Şəxsi nümunə; 2) nəsihət; 3) təmrinlər; 4) rəğbətləndirmə; 5) cəza.

Con Lokk (1632-1704) şəxsiyyətin tərbiyəsi sahəsində dolğun nəzəriyyə yaradan ingilis maarifçilərindən biridir. O, öz ideyalarını *"Tərbiyə haqqında fikirlər" (1693)* əsərində vermişdir. C.Lokkun fikrincə, bütün millətin rifah halı uşaqların tərbiyəsindən asılıdır, insanların onda doqquzu tərbiyənin nəticəsində xeyirxah, yaxud ziyankar, faydalı, yaxud faydasız olur. Görkəmli mütəfəkkirin fikrincə, tərbiyənin əsas məqsədi və vəzifəsi ağıllı və planlı, ardıcıl iş aparmağı bacaran *centlmen* yetiş- dirməkdir. C.Lokk qeyd edirdi ki, *"Əsl centlmen fiziki, əqli və mənəvi cəhətdən təkmilləşdirilmiş bir insan olmalıdır". "İnsanın tərbiyəsi necədirsə, özü də elədir"*. C.Lokk *tərbiyə metodları* dedikdə, qarşıya qoyulmuş məqsədə çatmaq üçün tətbiq edilən tərbiyə vasitələrini başa düşürdü. Tərbiyə vasitələrinə aşağıdakıları aid edirdi:

- ✍ *valideyn nüfuzu;*
- ✍ *məşq;*
- ✍ *nümunə;*
- ✍ *uşaqla müsahibə;*
- ✍ *Mükafat (rəğbətləndirmə) və cəzalandırma*.

C.Lokk qeyd edirdi ki, yaxşı tərbiyə almış işgüzar insanlar cəmiyyət üçün böyük alimlərdən də çox xeyir verə bilərlər. Fiziki və əxlaqi kamillik əldə etmək, habelə elmlərin öyrənilməsinin əxlaqa və tərbiyəyə təsiri alimi düşündürən mühüm məsələlərdən idi. **Con Lokka** görə, əmək tərbiyəsi ona görə zəruridir ki, o, uşağı pis adətlərdən uzaqlaşdırır, habelə onu işgüzar gələcəyə hazırlayır. Uşağı əməyə və sənətə hazırlayarkən onun maraqları da mütləq nəzərə alınmalıdır. Uşaq üçün maraqsız olan, zorla yerinə yetirilən iş heç bir yaxşı nəticə verməz. Con Lokk "Ağ

lövhə” nəzəriyyəsini irəli sürmüşdür. Onun fikrincə uşaq doğularkən onun beyni ağ lövhə kimi təmiz olur. Sonra ətraf aləm tədricən ona təsir edir və xarakteri formalaşır. O, həmin nəzəriyyəsini “Təcrübələr” adlı əsərində belə ifadə edir: insan qəlbi ağ lövhə kimidir. Bu nəzəriyyənin öz dövrü üçün böyük əhəmiyyəti vardır. Bu nəzəriyyə ilə Con Lokk feodalizm cəmiyyətinə, onun qayda və qanunlarına böyük zərbə vurmuşdu. O, bununla fitri qabiliyyətlər nəzəriyyəsini rədd edirdi. V.Q.Belinski Lokk nəzəriyyəsinin çatışmayan cəhətlərini tənqid etmişdi. O yazırdı ki, uşaq beyni ağ lövhə deyil, imkanı olan toxumdur. Uşaq dünyaya müəyyən təbii imkanlarla gəlir, həmin təbii imkanlar həyatda inkişaf edir. Con Lokk isə həmin nəzəriyyə ilə hər cür fitri istedadı inkar edirdi.

XVII əsr fransız maarifçilərindən biri də **Jan Jak Russodur** (1712-1778)**.** O, təbii hüquq, təbii tərbiyə və təbii din nəzəriyyələrini irəli sürmüşdür:

I. Təbii hüquq nəzəriyyəsi. J.J.Russoya görə, əmək adamlarını, onların uşaqlarını tərbiyə etməyə ehtiyac yoxdur. Onlar onsuz da tərbiyəlidirlər. Dövlətlilərin uşaqlarını tərbiyə etmək lazımdır. O zaman dünya başqa şəkil alar. Ona saf təbiətdə, təbiətə uyğun tərbiyə vermək lazımdır. Təbiətə imkan vermək lazımdır ki, uşaqları tərbiyə etsin. *Bitkini becərməklə, insanı tərbiyə etməklə formalaşdırmaq olar*.

II. Təbii tərbiyə nəzəriyyəsi. Russoya görə, uşağın tərbiyəsi təbiətə uyğun olmalıdır. Russo azad tərbiyə tərəfdarı idi. Russo tərbiyənin psixoloji cəhətdən əsaslandırılmasını müdafiə edir, uşağın yaş xüsusiyyətləri ilə bərabər, həm də fərdi xüsusiyyətlərinin nəzərə alınmasını zəruri hesab edirdi.

J.J.Russonun nəzəriyyəsinə görə, təbii tərbiyə tərbiyəçinin uşağı dərindən bilməsi, onun şəxsiyyətinə yüksək dərəcədə hörmət etməsi nəticəsində onu pis təsirdən qoruya bilər. **J.J.Russo** deyirdi ki, uşaqlar tərbiyəni üç mənbədən: *təbiət, əşya* və *insanlardan* alır:

1. Təbiət vasitəsi ilə tərbiyə insanın qabiliyyətlərini, hiss orqanlarını inkişaf etdirmək deməkdir;

2. Əşya və hadisələrlə tərbiyə uşaq şəxsiyyətinə onu əhatə edən mühitlə təsir etmək deməkdir. Məsələn: uşaq əlini oda vurur, əli yanır. Ona görə də ikinci dəfə əlini bir daha oda vurmur və buradan da təbii olaraq əşyalar vasitəsilə uşaq tərbiyə olunur.

3. İnsanlarla tərbiyə uşaq şəxsiyyətinə müəyyən məqsədlə edilən pedaqoji təsirdir. Russoya görə, alınan bilik və vərdişlər insanlar tərəfindən verilən tərbiyəyə daxildir.

Bu üç təsir istiqamətdə, vəhdətdə həyata keçirilərsə, tərbiyə düzgün gedər, qarşıya qoyulmuş məqsədə nail olmaq olar. Tərbiyədə ən böyük səhv həddindən artıq tələsməkdir. J.J.Russo uşağın təcrübəsini həddindən artıq yüksək qiymətləndirirdi. Təbiətin verdiyi bizdən asılı deyildir. Russonun təbii tərbiyə nəzəriyyəsi onu azad tərbiyəyə gətirib çıxarırdı. O deyirdi: **“Təbiət tələb edir ki, uşaqlar böyük olmazdan əvvəl, uşaq olsunlar!”** Tərbiyənin vəzifələrinə J.J.Russo xoşbəxtliyi, həm də ləyaqəti inkişaf etdirməyi, arzuları məhdudlaşdırmağı, qüvvələri inkişaf etdirməyi daxil edirdi. Belə tərbiyə olunan şəxsiyyət ləyaqətli, xoş- bəxt, rəhmdil olmaqla sözün əsl mənasında insan kimi yetişir.

III. Təbii din nəzəriyyəsi. J.J.Russo Allahın varlığını qəbul edirdi. O, tərbiyədə uşağın yaş xüsusiyyətlərini nəzərə almaq tələ- binə müvafiq olaraq insanın inkişaf dövrlərini müəyyənləşdirməyə nail olmuşdur. O, ***"Emil və ya tərbiyə haqqında"*** adlı pedaqoji əsərində Emilin inkişafını dörd dövrə bölür. Əsər özü beş hissədən ibarətdir. Dörd hissəsi Emilin tərbiyəsinin dörd dövründən, beşinci hissə isə qadın tərbiyəsindən, yəni Sofiyanın tərbiyəsindən bəhs edir. Beləliklə, J.J.Russonun fikrincə, kamil tərbiyə təbii öyrənmə ilə olmalı və tərbiyə olunanın təbiətinə tamamilə müvafiq olmalıdır. Tərbiyə zamanı heç bir zor, təzyiq işlədilməməlidir.

Fransız materialist filosoflarının görkəmli nümayəndələrindən biri **Klod Adrian Helvetsidir** (1715-1771). Helvetsi fitri ideyaları rədd edərək tərbiyənin rolunu yüksək qiymətləndirir və deyirdi: "Tərbiyə hər şeyə qadirdir!". Onun fikrincə tərbiyə hər şeyi həll edir, tərbiyə vasitəsilə dahilər yetişdirmək mümkündür. Bu isə onun idealist–"dünyanı rəylər idarə edir" baxışından irəli gəlirdi. Helvetsi yazırdı ki, insan biliyi onun duyğularının məhsulu olduğundan, tərbiyənin əsas vəzifəsi hiss orqanlarını tərbiyə və inkişaf etdirməkdən ibarətdir. Helvetsi ictimai tərbiyəni ailə tərbiyəsindən üstün tutaraq məktəb tərbiyəsinə böyük əhəmiyyət verirdi. "Ağıl haqqında", "İnsan, onun əqli qabiliyyətləri və tərbiyəsi haqqında" əsərlərni yazmışdır.

Deni Didro (1713-1784), fransız materialist filosoflarından biridir. D.Didro "Fəlsəfi düşüncələr", "Korların məktubu və gözlülərə nəsihət" adlı əsərlərində feodal quruluşunu tənqid edir, öz fikirlərində ardıcıl olaraq materiyanın məhv olmamasını və yaşamasını möhkəm müdafiə edirdi. O, duyğuları qiymətləndirərək deyirdi, ağlımız hakim, duyğularımız isə şahidimizdir. Didro tərbiyənin əhəmiyyətinə böyük qiymət verirdi, lakin Helvetsi kimi onu həddindən artıq şişirtmirdi. Helvetsiyə cavab olaraq deyirdi: "Tərbiyə hər şeyə yox, çox şeyə qadirdir!".

Görkəmli pedaqoq-demokrat İohan Henrix Pestalotsi (1746-1827) ömrünün əlli ildən çoxunu uşaqların tərbiyəsinə həsr etmişdir. İ.Pestalotsinin pedaqoji ideyalarının əsasını tərbiyənin təbiətə müvafiqlik prinsipi təşkil edir. Buna görə də tərbiyəçi uşaqların təbii qüvələrini düzgün istiqamətləndirməli, onun inkişafına mane olan hər cür təsiri aradan qaldırmalıdır. İ.Pestalotsi deyirdi ki, təbiətəmüvafiq tərbiyə ailədən başlayır, əxlaq tərbiyəsinin əsası ailədə qoyulur. Əxlaqın sadə forması uşağın anaya olan məhəbbətidir. Uşaq kiçik yaşlarından ana nəvazişi görür və onqa görə də ana ilk tərbiyəçi olur. Məktəb yaşına çatmamış uşaqlar üçün Pestalotsi ailəni ilk tərbiyə məktəbi hesab edərək orada uşaqların hisslərinin, nitq və təfəkkür qabiliyyətlərinin inkişaf etdirilməsini, sağlamlıqlarının qorunmasını zəruri sayırdı. Pestalotsi deyirdi ki, ana kimi sevirsə uşaq da onu sevir. Ana kimə etibar edirsə, uşaq da ona etibar edir. Ana kimə inanırsa, uşaq da ona inanır. Uşağı bacara bildiyi işi görməsinə imkan verilməlidir. Uşaqları erkən yaşlarından işə, zəhmətə alışdırmadan ondan dəyərli insan tərbiyə etmək qeyri-mümkündür. Uşaq sevincli əməyə doğru getməlidir. Bağda, həyətdə işləmək, bitkilər toplamaq və s. ictimai həyata hazırlıqdır. Unutmaq olmaz ki, günahsızı cəzalandıran hər bir kəs məhəbbəti itirir. Ana dilinin öyrədilməsindən danışarkən Pestalotsi deyir ki, ana dilinin və hər hansı bir dilin təbiətə müvafiq öyrənilməsi hissi qavrayış vasitəsilə əldə edilən biliklərlə əlaqədardır. Pestalotsi nəsihətçilikdən uzaq olmağı məsləhət

görür. Nəsihət uşağı bezdirir, həmin sözlər hər gün təkrar olunduqca onlar hiddətlənir. Azadlığa üstünlük verir. Azadlığın boğulması uşağın qəlbində müqavimət doğurur. Azadlıq uşağın qəlbini sakitliklə, təmkinliklə doldurur. Lakin, bu uşağı özbaşınalığa da gətirib çıxarmamalıdır. Pestalotsi yazır, "vətəndaşı erkən yaşlarından işə alışdırmadan ondan dəyərli insan tərbiyə etmək olmaz". Lakin əmək cəlbedici, sevinc gətirən olmalıdır.

İ.F.Herbart tərbiyənin məqsədini müəyyənləşdirməyə böyük əhəmiyyət vermişdir. İ.F.Herbart tərbiyənin məqsədini *iki yerə* bölürdü: **1. İmkan daxilində olan məqsədlər**. Bu müəyyən ixtisas üzrə peşə seçməkdir; **2. Zəruri məqsəd**. Bu insanın bütün fəaliyyət sahələri üçün lazımdır. ***Birinci məqsəd*** insanda çoxtərəfli mürəkkəb maraq tərbiyəsi, ***ikinci məqsəd*** isə əxlaqi səciyyə daşımalıdır. İ.F.Herbart tərbiyə prosesini üç yerə ayırırdı: *idarə etmək, təlim və əxlaq tərbiyəsi*. *İdarə dövrü* uşağın gələcəyini deyil, mövcud vəziyyətini, tərbiyə prosesində müəyyən qayda və intizama tabe olmasını nəzərdə tutur. O, uşaqda "vəhşi şuxluğu" susdurmalıdır. İ.F.Herbart tərbiyənin məqsədini xeyirxah insanların yetişdirilməsində görürdü. Bu məqsədlə də o, mövcud əxlaqi normalara və hüquqi qayda-qanunlara tabe olan, ona hörmət edən, ona uyğunlaşmağı bacaran adamların tərbiyə olunmasını nəzərdə tuturdu. İ.F.Herbartın tərbiyənin məqsəd və vəzifələri ilə bağlı fikirləri bu əxlaqi ideyalara əsaslanır:

⌘ **Daxili azadlıq ideyası** şəxsiyyətin əql və iradəsinin, əxlaqi mühakimə ilə iradəsinin harmoniyasını nəzərdə tutur;

⌘ **Kamillik ideyası** bədən və ruhun sağlamlıq qayğısına qalmağı, həm bədəni, həm də ruhu qiymətləndirməyi, onları mü- kəmməlləşdirmək arzusuna malik olmağı, yüksək mənəvi dəyərlərə yiyələnməyi nəzərdə tutur;

⌘ **Məhəbbət ideyası** şəxsi iradə ilə digər fərdlərin iradəsi arasında harmoniyanı, yüksək səviyyəli müəllim-şagird münasibətlərini nəzərdə tutur;

⌘ **Ədalət ideyası başqasına edilən hər bir hərəkət üçün** mükafat, yaxud cəza verməyi nəzərdə tutur;

⌘ **Hüquq ideyası** fərdin öz hüquq və vəzifələrini başqaları ilə münasibətdə dərk etməsini, mübahisə zamanı hər iki tərəfin bərabərhüquqlu olmasını qəbul etməyi nəzərdə tutur**.**

İ.F.Herbarta görə, tərbiyə insanın iradəsi ilə onun çoxtərəfli maraqları arasında harmoniya yaratmalıdır. Bu harmoniyaya isə idarəetmə, təlim və əxlaq tərbiyəsi ilə nail olmaq olar. O, əxlaq tərbiyəsində dini tərbiyəyə, cəzaya xüsusi yer verirdi. Lakin İ.F.Herbart cəzanı intiqam məqsədi ilə deyil, şagirdə xeyirxahlıq aşılamaq məqsədi ilə verilməsini məsləhət bilirdi. O deyirdi ki, uşağın öz hərəkətində sərbəst olmasına yol verilməməlidir. Onun ictimai həyatla bağlanmasında ehtiyatlı olmalıdır. Odur ki, ictimai həyatın təsiri tərbiyədən güclü olmamalıdır.

Görkəmli alman pedaqoqu Adolf Disterveq (1790-1866) 1832-ci ildə Berlində ilk dəfə müəllimlər cəmiyyəti təşkil etmişdir. Elə ona görə də mütərəqqi alman alimləri hələ sağlığında ikən ona "Alman müəllimlərinin müəllimi" kimi şərəfli bir ad vermişdir. A.Disterveq təhsil sahəsində köhnə ənənələrə qarşı ciddi etiraz etmişdir. O, bütün uşaqlar üçün bərabar, mütərəqqi ümumi təhsil və tərbiyə sistemini lazım bilir, Almaniyada hökm sürən dini etiqada əsaslanan məktəb

bölgüsünü tənqid edirdi. A.Disterveqin pedaqoji irsində tərbiyənin mahiyyəti, məqsədi və əsas prinsipləri mühüm yer tutur. A.Disterveq tərbiyənin məqsədini insan fəaliyyətinə, həqiqətə, gözəlliyə, xeyirxahlığa xidmət etməsində görürdü. Onun fikrincə məktəbin vəzifəsi milli mənafeyi yüksək tutan, milli ədavətdən, milli məhdudluqdan uzaq insanlar tərbiyə etməkdir. İnsanlığa və vətənə məhəbbət onun yaradıcılığında vəhdəd təşkil edir. ”İnsan mənim adım, alman isə ləqəbimdir” - fikri onun milli məhduduluqdan nə qədər uzaq olduğuna dəlalət edir. A.Disterveq tərbiyənin mədəniyyətəmüvafiqlik prinsipini irəli sürmüş, onun məzmununu şərh etmişdir. Bu prinsip tələb edirdi ki, tədris-tərbiyə prosesi *xarici, daxili və ictimai mədəniyyət* əsasında təşkil edilsin. A.Disterveq xarici mədəniyyətə əxlaq normalarını, məişəti, istehlakı, daxili mədəniyyətə isə sosial münasibətləri və milli mədəniyyəti aid edirdi. Bu o deməkdir ki, uşağın tərbiyəsində təbii və yaş xüsusiyyətlərindən başqa, həm də onun doğulduğu və gələcəkdə yaşadığı yerin şəraiti, vaxtı nəzərdə tutulmalıdır.

Böyük rus pedaqoqu **K.D.Uşinskinin** (1824-1871) ***“İnsan tərbiyənin predmetidir”*** pedaqoji-psixoloji əsəri XIX əsrin 60-cı illərində Rusiyanın mütərəqqi ictimai fikrində mühüm rol oynamışdır. Bu əsərlə o, tərbiyə haqqında yeni fikirlər irəli sürmüşdür.*”Əgər pedaqogika insanı hər cəhətdən tərbiyə etmək istəyirsə, o, əvvəlcə insanı hər cəhətdən də öyrənməlidir”* müddəasına uyğun olaraq K.D.Uşinski aşağıdakı məşhur fikrini irəli sürür: “Tərbiyəçi insanı həqiqətdə olduğu kimi bilməli, onun bütün zəif və qüvvətli cəhətləri ilə, bütün gündəlik xırda ehtiyacları və eləcə də böyük ruhi tələbləri ilə tanış olmalıdır. Tərbiyəçi insanı ailədə, cəmiyyətdə, xalq arasında, bəşəriyyət içərisində və öz vicdanı ilə üzbəüz durduğu halda öyrənməlidir. O, insanı bütün yaşlarda, bütün siniflərdə, bütün vəziyyətlərdə, şadlıq və qəmginlik hallarında, yüksələn və alçalan hallarda, bədəncə sağlam və xəstə olan vaxt, hədsiz ümidlər içərisində və bütün insan təsəllilərinin gücsüz olduğu ölüm yatağında olan zaman öyrənməlidir. O, ən çirkin və yüksək işlərin meydana çıxması səbəblərini, cinayətlərin və yüksək fikirlərin baş verməsi tarixini bilməlidir. Yalnız bu zaman o, insan təbiətinin özündən tərbiyə vasitələrini əxz edə bilər bu vasitələr isə çoxdur”. K.D.Uşinskiyə görə, səmərəli pedaqogikanın əsas yolu insanı tərbiyə predmeti kimi əsaslı surətdə öyrənməkdən ibarətdir. *Pedaqoq alim* K.D.Uşinski *“İctimai tərbiyədə xəlqilik haqqında” əsərində* yazırdı: “Hamı üçün ümumi olan tək bircə fitri meyl var ki, tərbiyə ona hər zaman arxalana bilər. Biz buna *xəlqilik* adı veririk”. K.D.Uşinskinin tərbiyə sistemində *xəlqilik* əsas ideyanı təşkil edir. Bu onun pedaqoji konsepsiyasının əsas mərkəzidir. K.D.Uşinski xəlqiliyi hər bir xalqın öz tarixinə və həmin xalqın səciyyəvi xüsusiyyələrinə müvafiq kimi başa düşürdü. Onun fikrincə, gənc nəslin tərbiyəsi xəlqilik üzərində qurulmalı və uşaqlarda milli iftixar hissi oyatmalıdır. K.D.Uşinski yazırdı ki, hər xalqın özünəməxsus milli tərbiyə sistemi vardır: ona görə ki, bir xalqın başqa xalqdan tərbiyə sistemlərini əxz etməsi mümkün deyildir. K.D.Uşinski əxlaq tərbiyəsinə böyük əhəmiyyət vermişdir. Onun fikrincə, *tərbiyənin məqsədi-həm zehni, həm əxlaqi, həm də fiziki cəhətdən inkişaf etmiş və öz zəhməti ilə xalqına fayda verən mükəmməl insan yetişdirməkdir*. Tərbiyə insanın formalaşmasında həlledici rol oynayır, insan tərbiyə nəticəsində insan olur. K.D.Uşinski tərbiyəni yalnız insan cəmiyyətinə xas

olan ictimai hadisə hesab etmiş və onu biolojiləşdirməyə çalışan hər cür təşəbbüsə qarşı çıxmışdır. K.D.Uşinski gənc nəsildə vətənpərvərlik, xalqa bağlılıq, ictimai vəzifə hissi, insanpərvərlik, əqidədə möhkəmlik, işgüzarlıq, çətinliklərlə mübarizə üçün yüksək iradə və əzm, əməyə sevgi, doğruçuluq, namuslu və intizamlı olmaq kimi müsbət əxlaqi keyfiyyətlərin tərbiyə edilməsini vacib sayırdı. K.D.Uşinski şəxsiyyətin formalaşmasında *əməyi* mühüm şərt hesab edirdi. O, *"Əməyin psixi və tərbiyəvi əhəmiyyəti"* adlı məqaləsində əməyi maddi sərvətlər yaradan mühüm şərt adlandıraraq yazırdı: "Əgər tərbiyə insanı xoşbəxt etmək istəyirsə, onu xoşbəxtlik üçün tərbiyə etməməli, bəlkə də əmək həyatına hazırlamalıdır... Tərbiyə insanda əməyə adət və məhəbbət inkişaf etdirməlidir". Fiziki əməyə böyük əhəmiyyət verən K.D.Uşinski onun zehni əməklə birləşdirilməsini faydalı hesab etmişdir. Onun fikrincə, təlim əməkdir, özü də ağır zehni əməkdir; bu sahədə vərdişi olmayan adam daha tez yorulur, buna görə də uşaqları zehni əməyə tədricən alışdırmaq lazımdır. K.D.Uşinski qeyd edirdi ki, ictimai tərbiyə sahəsində hər kəsin öz yeri vardır. Lakin, bu orqanizmdə ən mühüm üzv müəllimdir, tərbiyəçidir. Tərbiyəvi təsir inkişaf etmiş xarakterin yeni təşəkkül edən xarakterə təsiri deməkdir, xarakter insanın şəxsiyyətindədir. Ona görə də tərbiyədə hər şey tərbiyəçinin şəxsiyyətinə əsaslanmalıdır, çünki tərbiyə qüvvəsi ancaq insan şəxsiyyətinin canlı mənbəyindən axır.

A.S.Makarenkonun pedaqoji sisteminin əsas tələbi-*kollektivdə, kollektiv vasitəsi ilə, kollektiv üçün tərbiyə prinsipidir.* O, deyirdi ki, bizim tərbiyənin əsas vəzifəsi kolektivi ilk öncə təşkil və tərbiyə etməkdir. **Kollektiv** adamların təsadüfi toplanışı deyil, ümumi məqsədə çatmaq üçün müəyyən səlahiyyət, məsuliyyət hiss edən adamların birliyidir. ***Kollektiv-***mütəşəkkil şəxslərin, kollektiv orqanlara malik şəxsiyyətlərin məqsədə yönəlmiş kompleksidir. Kollektiv canlı ictimai orqanizmdir, ona görə orqanizmdir ki, onun orqanları vardır, burada vəkalət, məsuliyyət, hissələr arasında nisbət, asılılıq vardır; bunlar olmazsa, kollektiv də ola bilməz, sadəcə qurum və ya yığım ola bilər. A.S.Makarenko insanın tərbiyə və yenidəntərbiyə edilməsində *əməyin* rolunu yüksək qiymətləndirirdi. O, deyirdi ki, intizam tərbiyənin təkcə vasitəsi deyil, həm də tərbiyənin nəticəsidir. Pedaqoqun fikrincə, günahkar və intizamsız adamları cəzasız buraxmaq olmaz. Əsas məsələ cəzanı necə tətbiq etməkdədir. Cəza sistemsiz, mənəvi cəhətdən təhqiredici və tələsik olmamalıdır, cəza fərdi səciyyə daşımalı və günaha müvafiq verilməlidir. Cəza verməzdən əvvəl izahat işi aparılmalıdır.

XI əsr Azərbaycan xalqının ictimai-bədii, pedaqoji təfəkkür tarixinin görkəmli nümayəndələrindən biri Qətran İbn Mənsur Təbrizidir (1012-1088) O, təkcə Azərbaycanda deyil, bütün Yaxın Şərqdə mədhiyyələr yazan, dəyərli fikirlər söyləyən, hikmətli sözlər deyən böyük mütəfəkkir kimi tanınmışdır. Onun şeirləri əxlaqi, mənəvi, ibrətamiz fikirlərlə zəngindir. O həyat haqqında fikirlərini mənsub olduğu sadə xalq kütləsinə müraciətlə belə deyir: "Ey ciyəri yanan, bu bağdan meyvə axtarma. Bu bağ ancaq ikiqapılı bir söyüdlükdür. Bihudə danışma ki, bağban arxada durub. Torpaq kimi aram ol, yel kimi ötüb keç". Şair demək istəyir ki, yaşadığımız həyat olum və ölüm adlı iki qapısı olan söyüdlükdən ibarətdir. Olum qapısmdan bu söyüdlüyə daxil olan insan dadlı meyvələr axtarır, nəsə bir şeylər toplamaq istəyir. Lakin nəzərə almır ki, bu bağ söyüdlükdür. Bu söyüdlükdən

dərilmiş “meyvə” heç nəyə yaramayacaq. Buradan heç nə apara bilməyəcəkdir. Əcəl adlı bağban pusquda durmuş, insanı ölüm qapısından içəri atmaq üçün fürsət gözləyir. Şair bildirir ki, bu həyatda insan “torpaq kimi təvazökar” olmalı, aza qane olmalı, maddiyyətə, dünyagirliyə, mala, pula hərisliyə, meyl etməməlidir. Qətran Təbrizi insanın formalaşmasında, müəyyən məqama, rütbəyə çatmasında ***irsi amillərə*** üstünlük verir. O bu amillərin ya bitki və güllərin timsalında ya da bir başa açıq şəkildə əsil nəcabəti, kökü tərif edir və “Ot kökü üstə bitər” misalına tərəfdar çıxır.

Dövrünün alimləri **Xətib Təbrizini** “Ədəbiyyat, qrammatika və leksioqrafiya elmlərinin başçısı”, “Ensiklopedik zəka”, “Fazil”, “Şeyx”, “Ərəb elmlərinin rəhbəri və ədəbiyyatşünaslığın bayraqdarı”, “Əxlaq və mənəviyyat şərhçisi” kimi adlandırmışlar. Bu dahi Azərbaycan alimi Şərqin müsəlman xalqlarının elm, maarif və mədəniyyətinin inkişafında böyük xidmətləri olmuşdur. O, qırx ildən artıq “Nizamiyyə” mədrəsəsində ədəbiyyat elmləri bölməsinin rəhbəri, professoru və mədrəsənin zəngin kitabxanasının müdiri olmuşdur.Xətib Təbrizinin elmi-pedaqoji irsi olduqca zəngin və rəngarəngdir. O, ömrünün sonuna qədər elmi-pedaqoji fəaliyyətini dayandırmamış və dəyərli əsərlər və şərhlər yazmışdır ki, bu əsərlərdə ədəbiyyat və dilçiliyin tədqiqi ilə bərabər Şərq xalqlarının adət və ənənələri, etnoqrafiyası, əxlaqi-mənəvi təfəkkürü öz əksini tapmışdır.

Xətib Təbrizi islam qaydaları, şəriət qanunları ilə ciddi maraqlanmış və hətta bu barədə iki böyük əsər yazmışdır. Onlardan birincisi “Təfsir əl-Quran”dır (“Quranın açıqlaması”). İkincisi isə Quranın elmi qrammatik cəhətdən təhlilinə-həsr edilmiş “İrab əl-Quran”dır (“Quranda hallanma”). Xətib Təbrizi insanın formalaşmasında, tərbiyə olunub ərsəyə çatmasında ictimai mühitin roluna yüksək qiymət verir. Xətib insanları öz vətənində kortəbii surətdə deyil, ağılla sevməyə çağırırdı. Məhz buna görə də, alim vətənpərvərliyi insanın ağlının kamilliyində, insanın mərdliyində görürdü. İnsanpərvərlik Xətibin fikrincə, vərənpərvərlik kimi müqəddəsdir. O, insanların bir-biri ilə mehriban, xoş ünsiyyətdə olmasını təbliğ edirdi: “İnsanlarla xoş ünsiyyətdə olanlar onların ən şərəflisidir” - deyiridi. Xətib Təbrizi qənaətcilliyi bir əxlaqi keyfiyyət hesab edir və bunu varlanmağın yeganə yolu hesab edir və “Qənaət ən böyük dövlətdir”-deyirdi. O, deyirdi:***“Ədəb elə bir şeydir ki, insan ona əməl etdikdə xalq içərisində şöhrətlənir, zinətlənir və şərəfi artır”.***

XI əsrdə yaşayıb yaratmış və fəlsəfəni bilavasitə ***İbn Sinadan*** öyrənmiş filosof və pedaqoq ***Əbülhəsən Bəhmənyar İbn Mərzban əl-Azərbaycani*** fəlsəfə tarixində görkəmli yer tutduğu kimi pedaqoji fikir tariximizdə də xüsusi yer tutur. Aşağıdakı hikmətli fikirlər ona məxsusdur: “Qürbətdə insanın munisi ağıldır”.”Hikmət elmlərini öyrənməyən və bu elmlərdəki xüsusiyyətlərə yiyələnməyən elm gerçəkliklərindən xəbərsizdir”. “Öz ehtiyaclarından artıq şey tələb edən şəxs hikmət əldə edə bilməz və onu əldə etməyə malik deyildir”. Bəhmənyar insanın kamilləşməsində onun biliyinə və mənəvi aləminə, əxlaq tərbiyəsinə böyük önəm vermiş və onu həmişə yüksək qiymətləndirmişdir. O demişdir: “Mənəvi ləzzət elə dərmandır ki, onunla heç bir xəstəlik baş verməz və elə sağlamlıq vasitəsidir ki, heç bir xəstəliyə məruz qalmaz. Həqiqi həzz əqli həzzdir. Zira əqli həzzlər dərdin təqib etmədiyi şəfadır, xəstəliyin yaxın düşmədiyi

sağlamlıqdır". Bəhmənyar insanın mənəvi cəhətdən kamilləşməsində ilk növbədə biliyin, təhsilin, əqlin roluna yüksək qiymət vermişdir. "Sərvət qorunur, əql isə insanı qoruyur", "Sənə narahatlıq üz verdikdə kədəri əzmlə boğ, çıxış yolu tapmaq və xilas olmaq üçün əqli səfərbər et", "Baş vermiş işə görə qüssələnmə, onu aradan qaldırmağa, dəf etməyə çalış, ağlını işlət". Bəhmənyar insanın mənəvi zənginliklərinə böyük əhəmiyyət verərək göstərir ki, bu keyfiyyətlər həm irsidir, həm də sonradan əldə ediləndir. O, bununla insanın formalaşmasında həm irsi amillərə, həm də tərbiyəyə üstünlük vermişdir. Mənəvi keyfiyyətlərdən danışarkən o intizamlılağa, xeyirxahlığa, məqsədyönlüyə, əliaçıqlığa, qorxmazlığa, əməksevərliyə, bilik qazanmağa böyük önəm vermişdir. Bəhmənyar insan zəkasına yüksək qiymət verərək deyir ki, böyük Yaradan hər bir insana zəka bəxş etmişdir və bunun sayəsində insan digər canlılardan fərqlənir. Beləliklə Bəhmənyar billiyin gücünə böyük önəm verir və onun insan əxlaqına, mənəviyyatına qüvvətli təsir göstərdiyini bildirir.

Nizami Gəncəvi özünün zəngin və hərtərəfli yaradıcılığı ilə bəşəriyyəti daim düşündürən humanist, əxlaqi ideyaları tərənnüm etmişdir. Ədalət, sülh, insanpərvərlik, mərhəmət, mənəviyyat, xeyirxahlıq, əməksevərlik, dostluq, qardaşlıq və s. əxlaqi keyfiyyətlər Nizami yaradıcılığında əsas yer tutur. Buna görə də Nizaminin əsərləri səkkiz əsrdən artıqdır ki, həmişə olduğu kimi, bu gün də aktual və müasirdir. Nizamini tarix boyu dünyada şöhrətləndirən onun Xəmsə adlı beş əsəridir. Nizaminin əsərləri qüvvətli tərbiyəedici gücə malik olduğundan uzun illər boyu dahi sənətkarın əsərləri nəsillərin tərbiyəçisi olmuş, yeni nəsillər ondan müdrik məsləhətlər almış, dəyərli öyüdlər qazanmışlar. Nizami poeziyası adamları xeyirxahlığa, yaxşılığa, darda qalanların əlindən tutub kömək etməyə çağırır. Nizaminin fikrincə, sən başqasına kömək edərsənsə, başqası da bir gün sənə köməyini əsirgəməz. Nizaminin fikrincə, yaxşılıq etməyi bacarmaq insan üçün mənəvi zənginlikdir. Belə mənəvi kamilliyə çatmağı, xeyirxah olmağı, başqalarına yaxşılıq etməyi bacarmaq lazımdır. Nizami insanları yaxşılığa, xeyirxahliğa çağırdığı kimi, adamlarda bu mənəvi keyfiyyətləri qiymətləndirməyin vacib olduğunu da əxlaqi keyfiyyət hesab edir. Şairin əsərlərindən belə nəticəyə gəlmək olur ki, Nizaminin bütün şeirləri mənəvi, əxlaqi fikirlərlə yoğrulmuş, onun misraları insanları humanizmə, ədalətə, qayğı və mərhəmətə, nikbinliyə, doğru və dürüst olmağa, əməksevərliyə, vətənpərvərliyə və s. ən yüksək əxlaqi, mənəvi keyfiyyətlərə səsləyir. Nizami elmə, biliyə yüksək əxlaqi qiymət verir. Elmsiz insanın qüvvətsiz olduğunu bildirir. Nizami xalqı öz taleyinə laqeyd qalmamağa, hüquqlarını başa düşüb, haqlarını tələb etmək üçün maarifə, biliklərə yiyələnməyə, həm də hər cür biliklərə deyil, insana xeyir gətirən, faydalı biliklərə yiyələnməyə çağırırdı. Nizami göstərirdi ki, cəmiyyətin ən yaxşı vətəndaşı ancaq təhsilli, elmə qabil, maarifpərvər və müdrik olan insanlardır. Buna görə də hər bir şəxs ağıllı olmağa, biliklərə yiyələnməyə, müdrik insanlardan öyrənməyə çalışmalıdırlar. Nizamiyə görə təlim prosesi insana bilik verməklə bərabər həm onu maddi, həm də mənəvi cəhətdən yüksəldir. Nizaminin fikrincə, təlimin son həddi yoxdur. O, insanı həmişə təkmilləşdirməli, həm də mənəvi cəhətdən zənginləşdirməlidir. Nizami bir əxlaqi keyfiyyət kimi dosluq və yoldaşlığa yüksək qiymət verir və qeyd edir ki, adamlar üzdə bir cür, dalda başqa cürdür. Nizami düzlük, mərdlik, sadəlik,

xoşxasiyyətlilik kimi keyfiyyətləri gənc nəsildə tərbiyə etməyi məsləhət bilirdi. Nizamiyə görə düzlük və doğruçuluq böyük mərdlikdir. Nizami həddən artıq yumşaq, mülayim olmağı, yersiz təvazökarlığı ciddi nöqsan saymışdır. Nizami hər cür fəaliyyətdə orta mövqeyin tutulmasını məsləhət görür. Çoxun da, azın da zərərli olduğunu bildirir. Amma, onun ideyalarında orta həddQızıl həddadlandırılır. Səbrli olmaq, sirr saxlamaq, qənaətcil olmaq yüksək əxlaqi keyfiyyətlər sayılır. Nizami öz dəyərli misralarında bu əxlaqi keyfiyyətləri dilə gətirir və insanlara səbrli olmağı, sirr saxlamağı, qənaətcil olmağı tövsiyə edir. Nizami mahir bir pedaqoq kimi təlim tərbiyə işlərində yaş dövrlərinin nəzərə alınmasının böyük əhəmiyyəti olduğunu bildirmiş və özü əsərlərində bu məsələyə toxunmuşdur. Nizami yaş dərəcələrindən danışarkən o böyük filosof, tarixdə İlk müəllim hesab edilən Aristotelin 7-7 yaş bölgüsünü bəyənmiş və onu təqdir etmiş və oğlu Məhəmmədə 7, 14, 21 yaşlarında nəsihətamiz şeirlər yazmışdır (Şeirlər dərsliyin I cildinin IV fəslində verilmişdir). N.Gəncəvi şəxsiyyətin formalaşmasında irsi amillərin roluna yüksək qiymət verir. O dahi flosof Aristotelin dili ilə insanlara məsləhət görür ki, zatı pis olana etibar edib, iş tapşırmaq qurdu bəsləməyə bənzər. Nizaminin dəyərli nəsihətamiz əsərlərində tərbiyənin bütün sahələri öz əksini tapmış və Azərbaycan pedoqoji fikrində Nizami ideyaları əməyə, zəhmətə qatlaşmaqda, elm, bilik qazanmaqda, peşə, sənət dalınca getməkdə, yaxşı dostlar tapmaqda, ümumiyyətlə, kamil bir insan kimi formalaşmaqda gənclərə əsrlər boyu tərbiyəçi, yol göstərən müəllim olmuşdur.

Azərbaycan məktəb və pedaqoji fikir tarixində böyük mütəfəkkir, görkəmli alim və astronom, pedaqoq və tərbiyəçi Məhəmməd Nəsirəddin Tusinin (1201-1274) özünəməxsus yeri və xidmətləri olmuşdur. Deyə bilərik ki, N.Tusi böyük astronom, riyaziyyatçı, filosof olmaqla bərabər, həm də bir pedaqoq, müəllim və tərbiyəçi kimi gənc nəslin hərtərəfli inkişafı, tərbiyəsi və təlimi üçün dəyərli əsərlər yazmış, müdrik fikirlər söyləmişdir. Tusinin yaratdığı pedaqoji əsərlər təlim və tərbiyənin çox geniş və müxtəlif sahələrini əhatə etmiş və bu əsərlər neçə-neçə nəsillərin təlim və tərbiyəsində mühüm rol oynamış, müəllim və pedaqoqlarımız həmin əsərlərdən xeyli faydalanmış, öz əməli fəaliyyətində onlardan istifadə etmişlər.Bütün bunlar da öz növbəsində pedaqoji elmimizin, tərbiyə nəzəriyyəsinin inkişafında əhəmiyyətli rol oynamışdır. Tusinin ən məşhur əsəri isə 1235- ci ildə yazdığı “Əxlaqi- Nasiri” əsəridir ki, bu əsər əxlaq, mənəviyyat məsələlərinə həsr olunmuşdur. Bu kitab İranda Qəhistan hökmdarı Nəsirəddinin əmri ilə yazıldığından Tusi bu əsəri hökmdarın şərəfinə “Əxlaqi –Nasiri”, yəni “Nasirin əxlaqı” – adlandırmışdır. Pedaqoji fikir tarixində “Əxlaqi- Nasiri” əsəri yüksək qiymətləndirilir və ali pedaqoji məktəblərdə tədris edilir. Tusinin dövründə də bu əsər məktəb və mədrəsələrdə geniş öyrədilmişdir. Tusinin 200-ə qədər əsər və mənzumələri olmuş ki, bu günə qədər əhəmiyyətini itirməmişdir. Nəsirəddin Tusi yazır ki, Yer üzərində yaranan məxluqatın ən şərəflisi insandır. Bunu əsas götürən Tusi bütün yaradıcılığı boyu insanın tərbiyəvi keyfiyyətlərini tərənnüm etmiş və yaşadığı dövrün əxlaqi sifətlərinə fərdi yanaşmışdır. Nəsirəddin Tusi “Fəzilət” və “Rəzalət” kimi fəlsəfi anlayışların özünəməxsus məntiqi bir ardıcıllıqla tutuşdurur, dərin müşahidə nəticəsində onların incə tərəflərini meydana çıxarır. **Tusinin fikrincə fəzilətlər dörddür: “Hikmət”, “Şücaət”, “İffət”, “Ədalət”.**

14-cü mövzu: Tərbiyənin qanunauyğunluqları və qanunları

Plan:

1. **Tərbiyə prosesində ziddiyyət anlayışı.**
2. **Pedaqoji ədəbiyyatda tərbiyənin qanunauyğunluğu məhfumunun qoyuluşu**
3. **Tərbiyənin qanunauyğunluğu və qanunu anlayışları.**

Ədəbiyyat

1. N. Kazımov "Məktəb pedaqogikası" Bakı 2009. səh 246-259
2. Ə. Paşayev, F. Rüstəmov "Pedaqogika" Bakı 2002; səh 319-321
3. Qasımova L.N., Rəhimova R.M. Pedaqogika (dərs vəsaiti). Bakı: Bakı Universiteti, 2003.
4. Qaralov Z.İ. Fizika qanunlarının tədrisi. Bakı, 1997, Səh. 37-84
5. Qaralov Z.İ. Tərbiyə (üç cilddə). Bakı, 2003
6. Sadıqov F.B. Pedaqogika (Dərs vəsaiti). Bakı, 2009, səh. 277-292
7. Həsənova A. M., Ağayev Ə.Ə. Pedaqogika. Bakı, 2007, səh. 289-293

1. Tərbiyə prosesi çoxçalarlı, dinamik və dəyişkən, mürəkkəb prosesdir. Bu prosesdə bir tərəfdən sosial, digər tərəfdən psixoloji, üçüncü tərəfdən də pedaqoji asılılıqlar özünü göstərir. Sosial əlaqə və asılılıqlar dedikdə tərbiyə prosesinin gedişində uşaqların ictimai sərvətləri mənimsənilməsi (yəni tarix boyu əmək, əxlaq, elm, mədəniyyət və incəsənət sahəsində toplanmış sərvətlərə yiyələnməsi) zamanı özünü göstərən əlaqələr və asılılıqlar nəzərdə tutulur.

Psixoloji əlaqə və asılılıqlar: Şəxsiyyətin psixi xüsusiyyətləri və xassələri sahəsinə aiddir. Şəxsiyyət özünün bütün psixi xüsusiyyət və xassələri ilə birlikdə məhz mütəşəkkil tərbiyə prosesində daha yaxşı formalaşır.

Pedaqoji əlaqə və asılılıqlar: Bu isə uşağı əhatə edən mühit və tərbiyə qüvvələri (müəllim, valideyn, ailə, məktəb, ictimai təşkilatlar, əmək kollektivləri, kütləvi məlumat vasitələr və s.) tərəfindən göstərilən təsirlərlə bağlı olan əlaqə və asılılıqlardır.

Tərbiyə prosesi–dialektik prosesdir və dialektika həmin prosesin ziddiyyətlərində açılır. Tərbiyə prosesinin ziddiyyətləri çoxdur. Həmin ziddiyyətlərin bəziləri daxili, bəziləri isə zahiri (xarici) xarakter daşıyır. Zahiri xarakterli ziddiyyətlərə misal olaraq şagirdlərə verilən vahid tərbiyəvi tələblərin məktəbdə ayrı-ayrı müəllimlər tərəfindən pozulmasını, tərbiyədə uşaqların cinsi, yaş və fərdi xüsusiyyətlərinin nəzərə alınmasını, məktəbin və ailənin tərbiyəvi təsirlərinin uyğun gəlməsini və s. göstərmək olar. Bununla belə, tərbiyə prosesinin hərəkətverici qüvvələri onun daxili ziddiyyətləridir. Məktəbin həyata keçirdiyi tərbiyə prosesində ən başlıca hə-rəkətverici qüvvə, daxili ziddiyətlər bunlardır:

1. Tərəflərin səviyyə və imkanları arasındakı ziddiyyət;

2. Şagird kollektivinə edilən pedaqoji təsirin ümumi, onun şagirdlər tərəfindən qəbul olunmasının fərdi xarakter daşıması ilə əlaqədar ziddiyyət;

3. Şagirdin rəftar və davranışında formalaşmış (sterotip halına düşmüş) keyfiyyət, vərdiş və adətlər formalaşdırılmalı olan yeni keyfiyyət, vərdiş və adətlər arasındakı ziddiyyət;

4. Xarici tələb və təsirlər ilə uşağın daxili səy, meyl, marağı arasındakı ziddiyyət;

5. Şagird şəxsiyyətini hərtərəfli və ahəngdar inkişaf etdirmək tələbi ilə uşağın fərdi qabiliyyətini inkişaf etdirmək tələbi arasındakı ziddiyyət;

6. Şagirdin əks təsirləri ilə müəllimin formalaşmış keyfiy-yətləri arasındakı ziddiyyət.

Beləliklə, yaxşı təşkil edilmiş tərbiyə prosesində özünü göstərən daxili və zahiri (xarici) ziddiyyətlər "həll oluna-oluna" tərbiyə işində müvəffəqiyyət qazanılır, şagird şəxsiyyətinin formalaşdırılması üçün əlverişli şərait yaradılır. Tərbiyə və təlim prosesi arasında ciddi, möhkəm sədd və ya sərhəd çəkmək olmaz. Bu hər iki anlayış bir-biri ilə sıx bağlıdır. Belə ki tərbiyə etmək, elə həm də təlim etmək deməkdir. Çünki tərbiyə işi aparılarkən tərbiyəvi keyfiyyətlərin aşılanması prosesində həm də tərbiyə, ədəb, əxlaq normaları öyrədilir, bu sahədə öyrənənlərə müəyyən biliklər mənimsədilir. Bu öyrətmə prosesi özü təlim prosesidir. Həmçinin təlim etmək, həm də tərbiyə etməkdir. Təlim prosesində tərbiyəvi vəzifələr həyata keçirilir. Təlimi tərbiyədən tərbiyəni də təlimdən ayrı təsəvvür etmək olmaz. Bununla bərabər təlim və tərbiyənin prinsipləri, metod və vasitələri arasında müəyyən fərqli xüsusiyyətlər də vardır:

1. Təlimdən fərqli olaraq tərbiyə işi uzun sürən bir prosesdir. Tərbiyə olunan müxtəlif tərbiyəvi təsirlər nəticəsində böyüyür və inkişaf edir. Bunların içərisində əsas təhsil ocağı olan məktəbin böyük rolu vardır. Məktəb həyatı insanın həyatında mühüm rol oynayır. Məktəb dövrü insanın şüurunda dərin iz buraxır, onun dünyagörüşünü, həyata baxışını, əqidə və adətləri bu dövrdə təşəkkül tapır. Lakin tərbiyə uşağın məktəbə daxil olmasından çox əvvəl ailədən, hətta ana bətnindən başlayır və bütün həyatı boyu davam edir. Təlim prosesi isə insanın müəyyən yaş dövrünü , həyatının müəyyən bir hissəsini əhatə edir.

2. Tərbiyə prosesinin səciyyəvi cəhətlərindən biri tərbiyə işinin nəticəsinin gec görünməsi və ya heç bəlli olmamasıdır. Bəzən uzun müddət tərbiyə işi aparılır, lakin nəticəsi heç hiss olunmur. Sonralar bir neçə illərdən sonra özünü bu və ya digər formada göstərir.

3. Tərbiyə prosesinin bir səciyyəvi xüsusiyyəti də onun özünütərbiyə və yenidəntərbiyə prosesi ilə sıx bağlılığıdır. Uşaq tərbiyə prosesində passiv obyekt deyildir. O fəal bir subyektidr.O müvafiq tərbiyəvi təsirlərə məruz qalaraq, bu və ya başqa keyfiyyətlərə yiyələnmək üçün səy göstərir. Tərbiyənin müvəffəqiyyəti xüsusən şagirdlərin özünün arzu və səyindən çox asılıdır. Özünütərbiyə yaxşı tərbiyənin nəticəsi olaraq öz davranışını təhlil edərək ona düzəlişlər edir, onu təkmilləşdirir, yaxşılaşdırır, pis keyfiyyətləri aradan planlı məqsədyönlü şəkildə aradan qaldırır, yeni müsbət keyfiyyətlərə yiyələnir. Özünütərbiyə adətən yeniyetməlik dövründən başlayır və gənclik illərində daha da inkişaf edir.

Yeniyetməlik dövründə şagirdlər özlərinin qüvvə və qabiliyyətlərinə inanır, kollektivdə müəyyən mövqe tutmağa səy göstərirlər. Yeniyetməlik dövründə özünütərbiyə sistemli və ardıcıl xarakter daşımır. Sonrakı dövrlərdə şüurun kamilləşməsi ilə əlaqədar olaraq özünütərbiyə ciddi xarekter daşıyır. Tərbiyə prosesi uşaqlara təkcə yeni, müsbət keyfiyyətləri tərbiyə etməkdən ibarət deyildir; uşaqlarda əmələ gəlmiş mənfi sifətləri və zərərli adətləri aradan qaldırmaq da, yəni uşağı yenidən tərbiyə etmək də tərbiyə işinin səciyyəvi xüsusiyyətidir. Vaxtında uşağın tərbiyəsi ilə məşğul olmadıqda, o yenidəntərbiyəyə möhtacdır ki, bu da uzunmüddətli, çətin və mürəkkəb bir prosesdir. Nəticəsi gec görünən, bəzən də görünməyən bir pedaqoji prosesdir.

4. Tərbiyə prosesinin səciyyəvi xüsusiyyətlərindən biri də ondadır ki, o uşaqların bütün həyat və fəaliyyətinin düzgün təşkil edilməsini tələb edir. Əgər şagirdin bütün həyat və fəaliyyət tərzi düzgün qurulmamışdırsa ona edilən bilavasitə tərbiyəvi təsirlərlə çox şey əldə etmək olmaz. Bu məktəbdə və məktəbdənkənar müəssisələrdə, sinifdənxaric tədbirlərdə, ailədə tərbiyə işlərinin düzgün qurulmasını tələb edir. Uşaqlara tərbiyəvi təsirlərin kompleksliliyini tələb edir.

5. Tərbiyə daha çox insanın əxlaqını, mənəviyyatını formalaşdırır, onun daxili aləminə, qəlbinə təsir göstərir. Təlim isə daha çox insana bilik verir və dünyagörüşünü formalaşdırır.

6. Tərbiyə prosesinin səciyyəvi cəhətlərindən biri də budur ki, ətraf aləm, küçə, bazar, kollektiv, müxtəlif insanlar, həmyaşıdlar uşağın tərbiyəsinə daha qüvvətli təsir göstərir, nəinki, ətraf aləm onlara bilik verir.

2. Professor N.Kazımov 2007-ci ildə yazdığı “Məktəb pedaqogikası” dərsliyində tərbiyənin qanunauyğunları və qanunları haqqında aşağıdakı kimi şərh vermişdir:

Tərbiyənin qanunauyğunluğu məfhumunun mahiyyətinə dair pedaqoji ədəbiyyatda aydınlıq yoxdur. Milli pedaqogikaya görə, obyektiv şəkildə mövcud olan təbiət, yaxud cəmiyyət və ya təfəkkür hadisələrində səbəb-nəticə arasında davamlı təkrar olunan asılılığın mahiyyətinin aydın və dəqiq ifadəsi qanunauyğunluqdur. Qanunauyğunluğun yığcam ifadəsi isə qanundur. Qanunauyğunluğun bu cür başa düşülməsi tərbiyə hadisələrində də özünü doğruldur. Yəni tərbiyə hadisələrindəki səbəb-nəticə arasında davamlı təkrar olunan asılılığın mahiyyətinin aydın və dəqiq tərbiyə prosesinin qanunauyğunluğudur. Bu anlamı bir misalda konkretləşdirək. Tərbiyə işində müşahidə olunur ki, uşağın qarşısında qoyulan tələblə bu tələbi istənilən səviyyədə icra etmək üçün həmin uşağın malik olduğu psixoloji keyfiyyətlər arasında müəyyən asılılığın varlığı özünü göstərir. Həmin psixoloji keyfiyyətlər uşaqda formalaşıbsa tapşırıq yüksək səviyyədə yerinə yetirilir; əks halda tapşırıq ya icra olunmur, yaxud səliqəsiz icra olunur. Deməli, tələb və ya tapşırıqla onun icrasına imkan verən bacarığın vəziyyəti arasında asılılıq mövcuddur. Bu asılılığın mahiyyəti, yəni qanunauyğunluq belədir: tərbiyə zamanı uşağa verilən tapşırıq onun psixoloji imkanlarına uyğun gəldikdə icra səmərəli, uyğun gəlmədikdə isə-keyfiyyətsiz olur. Milli pedaqogika tərbiyənin

qanunauyğunluqlarının mahiyyətini də açmışdır; qısa da olsa onları səciyyələndirək:

1. Tərbiyə prosesinin məqsədi ilə əlaqədar qanunauyğunluq. Hazırda tərbiyə işinin qlobal məqsədi Milli pedaqogikada belə ifadə edilmişdir: gənc nəsli davranışla əlaqədar olan milli və ümumbəşəri mənəvi dəyərlərlə məqsədyönlü və mütəşəkkil silahlandırmaq yolu ilə respublikamızın dövlət müstəqilliyini sərhədlərinin toxunulmazlığını, ərazi bütövlüyünü qorumağa, ölkəmizi inkişaf etmiş demokratik dövlətlər səviyyəsinə qaldırmağa qadir olan vətəndaşlar yetişdirmək. Deməli, tərbiyə işində məqsəd aydınlığı ilə onun səmərəsi arasında müəyyən asılılıq mövcuddur. Asılılığın mahiyyəti, yəni qanunauyğunluq Milli pedaqogikada belə ifadə edilir: ***tərbiyə işinin məqsədi nə qədər düzgün müəyyənləşdirilib həyata keçirilirsə onun səmərəsi bir o qədər artır; və əksinə, tərbiyə işinin məqsədi qeyri-müəyyən olduqda səmərə azalır.***

Bu qanunauyğunluğu qanun formasına salmaq mümkündür: ***tərbiyədə səmərənin məqsəddən asılılığı qanunu.***

2. Tərbiyənin mühitlə əlaqəsində qanunauyğunluq. Tərbiyənin təşkil etdiyi yerlərdə (məsələn, ailələrdə və ya məktəblərdə) maddi-texniki və mənəvi-psixoloji mühit başqa ola bilir. Bu cür müxtəliflik aparılan tərbiyə işinin səviyyəsinə bu və ya digər dərəcədə təsir göstərir: onun səmərəsini artıra da, azalda da bilir. ***Münasib maddi texniki və mənəvi-psixoloji mühitdə cərəyan edən tərbiyə işi uşaqların tərbiyəlilik səviyyəsini artırmağa imkan verir; tərbiyə işi namünasib şəraitdə cərəyan etdikdə tərbiyəlilik səviyyəsini artırmağı çətinləşdirir.***

Qanun forması: tərbiyədə səmərəliliyin həyata keçirdiyi mühitdən asılılığı qanunu.

3. Tərbiyənin həyatla əlaqələndirilməsində qanunauyğunluq. Hər hansı mövzu üzrə müsahibə apararkən, məruzə edərkən, disput keçirərkən, digər tərbiyəvi tədbir təşkil edərkən, həyat faktlarına söykəndikdə, dövrümüzün real faktlarına istinad etdikdə, mövzunun bugünkü həyatımız həyatımız üçün əhəmiyyəti açıldıqca iştirakçıların hisslərinə və şüuruna təsiri artır. Bu qanunauyğunluq Milli pedaqogikada belə səciyyələndirilir: ***tərbiyəvi tədbirlərin məzmunu real həyat faktları ilə zənginləşdirildikdə onun səmərəliliyi artır; quru sözcülüyə çevrildikdə səmərə azalır.***

Qnun forması: tərbiyədə səmərəliliyin həyatla əlaqələndirilməsindən asılılığı qanunu.

4. Şagirdə hörmət və tələbkarlıqla əlaqədar qanunauyğunluq. Tərbiyəçinin yalnız tələbkar olduğu, yaxud yalnız hörmət göstərdiyi hallada şagirdlərin tərbiyəlilik səviyyəsi artmır; müəllimin tələbkarlığı ilə hörmətinin vəhdətdə olduğu hallarda isə şagirdlərin tərbiyəlilik səviyyəsi yüksəlir.

Qanun forması: tələbkarlıqla hörmətin vəhdəti qanunu.

5. Tələblərlə əlaqədar qanunauyğunluq: tərbiyə olunanlar qarşısında başqa-başqa şəxslərin qoyduqları tələblərdəki müxtəliflik tərbiyə işini nə qədər çətinləşdirirsə, tələblərdə vahidlik tərbiyə işini bir o qədər asanlaşdırır.

Qanun forması: tələblərdə vahidlik qanunu.

6. Tərbiyənin planlığı ilə əlaqədar qanunauyğunluq. Formasından asılı olmayaraq qarşıdakı tərbiyəvi tədbir, tərbiyə işi, əvvəlcədən nə qədər diqqətlə

ölçülür-biçilirsə gözlənilən nəticə bir o qədər tam həyata keçirilir və əksinə, tərbiyə işi əvvəlcədən hərtərəfli planlaşdırılmadıqda gözlənilən nəticəni almaq çətinləşir.

Qnun forması: tərbiyədə səmərənin planlılıqdan asılılığı qanunu.

7. Söz və əməlin nisbətində qanunauyğunluq. Tərbiyəçinin sözü ilə əməli bir-birinə uyğun gəldiyi hallarda tərbiyə olunanların tərbiyəlilik səviyyəsi artır; və əksinə, uyğun gəlmədiyi hallarda, tərbiyəlilik səviyyəsi artmır.

Qanun forması: sözlə əməlin vəhdəti qanunu.

8. Tərbiyəçinin inam dərəcəsi ilə əlaqədar qanunauyğunluq: Tərbiyəçinin inamı, nikbinliyi artdıqca, tərbiyə olunanlarda faydalı cəhətləri də üzə çıxarıb, ona istinad etdikcə tərbiyə işində səmərəlilik artır; və əksinə, tərbiyəçi inamsızlıq göstərdikcə tərbiyə işində səmərə artmır.

Qanun forması: tərbiyədə səmərəliliyin inam dərəcəsindən asılılığı qanunu.

9. Yaş, fərdi və cinsi xüsusiyyətlərlə əlaqədar qanunauyğunluq: tərbiyə olunanların yaş, fərdi və cinsi xüsusiyyətləri tərbiyə zamanı nə qədər diqqətlə öyrənilib nəzərə alınarsa, onların tərbiyəlilik dərəcəsi bir o qədər yüksəlir.

Qanun forması: tərbiyədə yaş, fərdi və cinsi xüsusiyyətlərin nəzərə alınması qanunu.

10. Tərbiyə olunanların fəallıq dərəcəsi ilə əlaqədar qanunauyğunluq: Tərbiyə olunanlar tərbiyə işinin passiv iştirakçılarına (dinləyicilərinə, müşahidəçilərinə) çevrildikdə tərbiyəlilik dərəcəsi o qədər də artmır, tərbiyə işinin fəal iştirakçılarına (hətta yaradıcılarına) çevrildikdə isə tərbiyəlilik dərəcəsi artır.

Qanun forması: tərbiyə olunanların fəallıq dərəcəsindən tərbiyəliliyin asılılığı qanunu.

11. Tərbiyənin məzmununun məqsəddən asılılığı ilə əlaqədar qanunauyğunluq: hər bir konkret halda tərbiyə işinin məzmunu həm yaxın, həm də uzaq məqsədə uyğun seçildikdə və tərbiyə işi bu zəmində aparıldıqda onun səmərəsi artır.

Qanun forması: tərbiyə işi məzmununun məqsəddən asılılığı qanunu.

12. Tərbiyənin inkişafetdirici imkanları ilə əlaqədar qanunauyğunluq. Tərbiyə işinin psixoloji imkanlarına malik olduğunu tərbiyəçi bildikdə və bu imkanlardan istifadə etdikdə tərbiyə olunanlarda psixoloji qüvvələrin inkişaf səviyyəsi yüksəlir və əksinə.

Qanun forması: müəllimin səriştəliliyindən psixoloji inkişafın asılılığı qanunu.

13. Tərbiyənin elmiliyi ilə əlaqədar qanunauyğunluq: Tərbiyə işinin bütün cəhətləri hər bir konkret halda tərbiyəçi tərəfindən əsaslandırılaraq keçirildikdə səmərəsi artır.

Qanun forması: Tərbiyə işinin elmiliyi qanunu.

14. Tərbiyə üsulunun seçilməsi ilə əlaqədar qanunauyğunluq. Hər hansı mənəvi keyfiyyəti formalaşdırmaq üçün müəllim (valideynin) seçdiyi üsul tərbiyə olunan şəxslərin həmin keyfiyyət üzrə tərbiyəlilik dərəcəsinə uyğun gəldikdə səmərə verir.

Qanun forması: tərbiyə üsulunu tərbiyəlilik dərəcəsinə uyğun seçmək.

Nəzərə alaq ki, tərbiyənin qanunauyğunluqlarından onun prinsipləri törəyir

3. Tərbiyənin qanunauyğunluqları dedikdə, bu anlayış sabit təkrarlanan və tərbiyə prosesində mühüm əlaqədə olan amilləri nəzərdə tutur ki, onların yerinə yetirilməsi şəxsiyyətin inkişafı və formalaşmasında səmərəli nəticəyə gətirib

çıxarır. **Tərbiyə prosesinin qanunauyğunluqları aşağıdakı kimi müəyyənləşdirilmişdir:**

1. Bütün tarixi mərhələlərdə tərbiyənin xarakteri istehsalın obyektiv tələbləri və cəmiyyətin aparıcı sinfinin maraqları ilə müəyyənləşir ki, bu da onun mühüm qanunauyğunluqlarını təşkil edir.

2. Mütəşəkkil tərbiyə prosesi – ictimai həyatın obyektiv və subyektiv amilləri ilə şərtlənir.

3. Tərbiyə cəmiyyətin inkişafı ilə qarşılıqlı əlaqədə, dialektik vəhdətdədir.

4. İnkişaf həm verbal proseslərlə (nitqlə, təfəkkürlə), həm də sensor - hərəki proseslərlə bağlıdır.

Verbal proseslər - şüurun, mənəviyyatin, sensor-hərəki prosesləri isə praktik hərəkətlərin əsasında formalaşır.

Bu faktı əsas götürərək tərbiyənin belə bir qanunauyğunluğunu qeyd: etmək olar: tərbiyə prosesində uşağa göstərilən təsirlər kompleks verbal və sensor - hərəki proseslərə nə gədər məqsədyönlü şəkildə əsaslansa, uşağın ümumi (mənəvi və fiziki) inkişafının ahəngdarlığı bir o qədar səmərəli həyata keçər.

5. Tərbiyə əməli fəaliyyət və ünsiyyətlə ayrılmazdır və tərbiyənin göstəricisi əməl, fəaliyyət və davranışdır.

6. Şəxsiyyətin daxili aləminə - yəni mənəvi, intelektual, emosianal və iradi fəaliyyət sahələrinə tərbiyənin təsir gücü ilə əldə edilən nəticə arasında mütənasiblik vardır.

15-ci mövzu: Tərbiyənin başlıca mərhələləri və ümumi metodları
Plan:

1.Tərbiyənin mərhələləri anlayışı
2.Tərbiyənin başlıca mərhələləri:
   a) **mənəvi dəyər səviyyəsinin üzə çıxarılması;**
   b) **aşılanması nəzərdə tutulan mənəvi dəyərlərin şagirdlər tərəfindən qavranılması;**
   c) **mənəvi dəyər üzrə anlayışın onlarda formalaşdırılması;**
   d) **formalaşan anlayışa uyğun davranışın və fəaliyyətin təşkili;**
   e) **davranış və fəaliyyətə nəzarət, onun qiymətləndirilməsi.**
3. Tərbiyənin əsas metodları

Ədəbiyyat

1. Qasımova L.N., Rəhimova R.M. Pedaqogika (dərs vəsaiti). Bakı: Bakı Universiteti, 2003. s. 370-391
2. N. Kazımov "Məktəb pedaqogikası" Bakı 2009. s. 270-289
3. A. Abbasov "Pedaqogika" Bakı 2010; s. 254-266
4. Ə. Paşayev, F. Rüstəmov "Pedaqogika" Bakı 2002;

1. Pedaqogika üzrə rus və Azərbaycan dillərində çap olunmuş dərs vəsaitlərini diqqətlə nəzərdən keçirdikdən sonra belə qənaətə gəlmək olur ki, həmin kitablarda tərbiyənin mərhələlərinə aid fikir yoxdur. Çünki orada belə bir məsələ qoyulmamışdır. Bütün mütəxəssis pedaqoqlar təsdiq edirlər ki, tərbiyə işi nəinki məqsədyönlü, həm də planlı prosesdir. Tərbiyənin qarşısında qoyulan məqsədə çatmaq üçün nədən və necə başlamağın, hansı ardıcıllıqla getməyin zəruriliyi qismən əsaslandırılır, planlaşdırılır. Bu cür hazırlıq işləri görüləndən sonra tərbiyə işinə başlanılır. Tərbiyənin mərhələləri həm tərbiyəçinin, həm də tərbiyə olunanın birgə fəaliyyətlərində özünü göstərir. Aşılanacaq milli və ya ümumbəşəri dəyərlə əlaqədar tərbiyə olunanlarda üzə çıxarılan və tərbiyə zamanı nəzərə alınan mənəvi-psixoloji hazırlıq səviyyəsi tərbiyə mərhələlərini müəyyənləşdirməyin başlıca əsası hesab edilir. Müəllimi, valideyni, digər tərbiyəçini maraqlandıran hər hansı milli və ya ümumbəşəri dəyər üzrə tərbiyə olunan şəxsdə anlayış səviyyəsi təqribi olsa da müəyyənləşdiriləndən sonra həmin səviyyəyə uyğun olaraq tərbiyə işi planlaşdırılır və həyata keçirilir. Başqa sözlə desək, tərbiyə işinin metodikası tərbiyə olunanların mənəvi psixoloji hazırlıq səviyyələri nəzərə alınmaqla qurulduğundan mərhələlidir.
I mərhələdə aşılanması nəzərdə tutulan hər hansı milli və ya ümumbəşəri dəyərin tərbiyə olunanlarda səviyyəsi təqribi də olsa üzə çıxarılır.
II mərhələdə tərbiyəçinin başlıca qayğısı nəzərdə tutduğu dəyər üzrə öz uşaqlarda, yeniyetmə və ya gənclərdə ilkin təəssürat yaratmaqdan, onların diqqətini belə bir dəyərin varlığına yönəltməkdən ibarət olur.

III mərhələdə tərbiyəçi çalışır ki, həmin dəyərə dair tərbiyə olunanlarda müəyyən anlayış formalaşsın, onun mahiyyəti və əhəmiyyəti başa düşülsün.
IV mərhələdə tərbiyəçi tərbiyə olunan şəxslərdə formalaşdırdığı anlayışa, şüura uyğun olaraq onların əməli fəaliyyətlərini təşkil edir.
V mərhələdə tərbiyəçi tədbirə yekun vurur: tərbiyəvi tədbirdə uşaqların, yeniyetmələrin və ya gənclərin iştirak dərəcəsinə, qazandıqları anlayışa uyğun necə fəaliyyət göstərdiklərinə öz münasibətini bildirir və sözlə də olsa qiymətləndirir.

Deyilənlərdən belə nəticə çıxır: hər hansı milli və ya ümumbəşəri dəyərlə əlaqədar keçiriləcək tərbiyəvi tədbirdən əvvəl həmin dəyər üzrə tərbiyə olunanların mənəvi-psixoloji hazırlıq səviyyəsinin araşdırılması əsasında alınan nəticələrdən asılı olaraq tədbir ən azı üç, ən çoxu beş mərhələdən keçə bilir. Aşılanacaq milli və ya ümumbəşəri dəyərlə əlaqədar tərbiyə olunanlarda üzə çıxarılmış mənəvi-psixoloji hazırlığın səviyyəsinə nəzərən aparılan tərbiyə işindəki keçidlərə ***tərbiyənin mərhələləri*** deyilir.

2. *"Metod" yunan sözüdür. Yol, üsul deməkdir. Tərbiyə metodları dedikdə tərbiyə edənin və tərbiyə olunanın özünə, ətrafdakı insanlara və ətraf aləmə düzgün münasibət formalaşdırmaq məqsədilə qurulan qarşılıqlı fəaliyyətin təşkili modelidir.* Deməli, metod qarşıya qoyulan məqsədlə sıx bağlı olub, təbiəti dərk edilən prosesdə meydana çıxır. Tərbiyə metodunun düzgün seçilməsi və düzgün tətbiq edilməsi pedaqoji peşəkarlığın mühüm şərtidir. ***Tərbiyə metodlarının xüsusiyyətləri*** aşağıdakılardır:

❖ **Tərbiyə metodları** tərbiyə olunanların davranışına, hisslərinə, şüuruna konkret şəkildə təsir etmək yolu ilə birgə fəaliyyətdə pedaqoji vəzifələrin həllidir, pedaqoq-tərbiyəçi ilə tərbiyə olunanların ünsiyyət və münasibətidir.

❖ **Tərbiyə metodları** müəllimlə şagirdlərin fəaliyyətinin qarşılıqlı və birgə fəaliyyətinin təşkili üsullarıdır.

❖ **Tərbiyə metodları** şagirdlərin fəaliyyətinin köməyi ilə tərbiyənin məzmununun mənimsənilməsidir.

❖ **Tərbiyə metodları** şəxsiyyətin xüsusiyyətlərinin forma-laşması üçün müvafiq məqsədlərə istiqamətlənməsidir.

❖ **Tərbiyə metodları** şagirdlərin (tələbələrin) məqsədyönlü fəaliyyətinin təşkil edilməsində, müəllim və uşaq kollektivinin fəa-liyyətində özünü əks etdirir.

❖ **Tərbiyə metodları** qoyulmuş məqsədə nail olmaq üçün istifadə olunan üsul və vasitələrin sistemidir.

❖ **Tərbiyə metodları** müəyyən olunmuş keyfiyyətləri şagirdlərdə tərbiyə etmək məqsədilə onların şüuruna və davranışına təsir göstərmək üçün nizama salınmış fəaliyyətdir.

❖ **Tərbiyə metodları** müəyyən olunmuş keyfiyyətləri şagirdlərdə tərbiyə etmək məqsədilə onların şüuruna, iradəsinə, hisslə-rinə və davranışına təsir göstərmək üçün nizama salınmış fəaliyyət-dir.

❖ **Tərbiyə metodları** uşaqların məqsədyönlü fəaliyyətində uşaqların və yeniyetmələrin fəaliyyətinin təşkilində, pedaqoq və şagird kollektivinin fəaliyyətində özünü əks etdirir.

❖ **Tərbiyə metodları** dedikdə, biz tərbiyə olunanların davranışına, hisslərinə,

şüuruna konkret şəkildə təsir etmək yolu ilə birgə fəaliyyətdə pedaqoji vəzifələrin həllini, pedaqoq-tərbiyəçi ilə tərbiyə olunanların ünsiyyətini başa düşməliyik.

❖ **Tərbiyə metodları** tərbiyənin məqsəd və məzmunu ilə müəyyənləşir.

Tərbiyənin məqsədi və vəzifələri. Məqsəd metodları müəyyən edir. Məqsəd necədirsə, ona çatmaq metodları da elə olmalıdır.

❖ **Tərbiyənin məzmunu.** Metodları məzmunca deyil, konkret məna ilə düzgün əlaqələndirmək olduqca vacibdir.

❖ **Şagirdlərin yaş xüsusiyyətləri.** Eyni bir məsələ şagirdlərin yaşından asılı olaraq müxtəlif metodlarla həll olunur. Yaşın arxasında sosial təcrübə, psixoloji və əxlaqi keyfiyyətlərin inkişaf səviyyəsi durur.

❖ **Kollektivin formalaşma səviyyəsi.** Kollektivin idarə olunmasında çeviklik müəllim və şagirdlərin əməkdaşlığının zəruri şərtidir.

❖ **Şagirdlərin fərdi və şəxsiyyət xüsusiyyətləri.** Humanist müəllim elə metodlar tətbiq etməyə çalışmalıdır ki, onlar hər bir şəxsiyyətə öz qabiliyyətini inkişaf etdirməyə, öz fəaliyyətini, öz "mən"ini realladırmağa imkan versin.

❖ **Tərbiyə şəraiti.** Tərbiyənin baş verdiyi vəziyyət *pedaqoji situasiya* adlanır. Buraya maddi, psixofizioloji şəraitdən başqa, sinifdə yaranan münasibətlər də daxildir.

❖ **Tərbiyə vasitələri.** Tərbiyə metodları vasitələrlə qar- şılıqlı əlaqədədir və onlarla birlikdə tətbiq edilir, əyani vasitələr, təsviri incəsənət və musiqi əsərləri, kütləvi informasiya vasitələri metodların səmərəli tətbiqi üçün mühüm əhəmiyyətə malikdir.

❖ **Pedaqoji (psixoloji) kvalifikasiya (ixtisas) səviyyəsi.** Bir çox metodlar mürəkkəb olduğundan tərbiyəçi ancaq bildiyi metodlardan istifadə edir.

❖ **Tərbiyə üçün vaxt.** Vaxt amili tərbiyənin layihələşdirilməsi metodların seçilməsi zamanı olduqca vacibdir.

❖ **Gözlənilən nəticələr.** Metodu seçən zaman uğur qazanılacağına inam olmalıdır. Ona görə də metodun tətbiqinin nə kimi nəticələr verəcəyini qabaqcadan görmək lazımdır.

Pedaqogika elmində metodların təsnifatında vahidlik olmasa da, bu məsələdə ümumi bir meyl vardır. Alimlərin böyük qismi tərbiyə metodlarının təsnifatında məntiqi əsas kimi tərbiyənin psixoloji amillərindən və fəaliyyətin bütövlüyü prinsipindən çıxış edirlər. Tərbiyə prosesinin psixoloji təhlili göstərir ki, insanın fəaliyyəti müəyyən psixoloji amillərlə bağlıdır: bizim fəaliyyətimiz şüurun, iradə və adətlərin, habelə hisslərin məhsuludur. İnsan şüurlu məxluq olduğu üçün onun bütün fəaliyyəti, davranışı şüurla tənzim olunur. Buna görə də, ilk növbədə, şüura təsir göstərmək, onda əxlaqi təsəvvürlər, inam, əqidə formalaşdırmaq, yaxşını və pisi, gözəli və çirkini, doğrunu və yalanı, həqiqini və saxtanı insana inandırmaq lazım gəlir. Buna görə də **inandırma metodları** gərəkdir. Tərbiyə şüurla davranışın vəhdətinə əsaslanır. İnsana əxlaqi normaları izah etməklə, inandırmaqla yanaşı, həm də onun bu normalara uyğun davranması, hərəkət etməsi, fəaliyyət göstərməsi, müsbət adətlərə yiyələnməsi, alışması vacibdir. Ona görə də **alışdırma metodları** gərəkdir. Deməli, tərbiyə işində öncə insanın şüurunu formalaşdırmaq, iradəsini möhkəmlətmək, sonra da onda müsbət adətlər yaratmaq və bu yolla da şüurla davranışın vəhdətinə nail olmaq, düzgün davranış təcrübəsi formalaşdırmaq

lazımdır. Bu baxımdan tərbiyə metodları əsas etibarilə inandırma və alışdırma metodlarına bölünür. Tərbiyə işində insanın hissi aləmi, duyğuları mühüm rol oynayır. Rəğbət-nifrət, sevinc-kədər, xeyirxahlıq-bədxahlıq, humanizm-eqoizm, həzz-ikrah hissləri insanın davranışını, rəftarını, hərəkətlərini, fəaliyyətini stimullaşdırır. Uşaqlıqdan insan qəlbinə müsbət hisslər aşılanmazsa, orada boşluq yaranır və çox vaxt bu boşluğu mənfi hisslər tutur. Nəticədə insan qəlbində bədxahlıq, qəddarlıq, laqeydlik, habelə bir çox nəfs xəstəlikləri–paxıllıq, tamahkarlıq, kin, qeybət, acgözlük yuva salır və insanı xoşagəlməz yollara çəkir. Deməli, insan qəlbini nəcib hisslərlə zənginləşdirmək, gözəl ürək tərbiyə etmək vacib vəzifələrdən biridir. Bu məqsədlə hissə təsir göstərən stimullaşdırıcı tərbiyə metodlarından istifadə edilir. Ona görə də **rəğbətləndirmə və cəzalandırma metodları gərəkdir**. Beləliklə, insana hərtərəfli təsir və fəaliyyətin tamlığı prinsipindən çıxış edərək, tərbiyə metodlarını aşağıdakı kimi təsnif etmək olar:

1. Şüuru formalaşdıran metodlar – buna inandırma metodları deyilir.

2. Fəaliyyətin təşkili və davranış təcrübəsini formalaşdıran metodlar – buna alışdırma metodları deyilir.

3. Fəaliyyət və davranışı stimullaşdıran metodlar – buna rəğbətləndirmə və cəzlandırma metodları deyilir.

Şüuru formalaşdıran metodlar: Şüuru formalaşdırma metodları düzgün tərbiyə tələblərinin nədən ibarət olmasını izah etmək və onların icrasının zərurliyinə tərbiyə olunanları inandırmaq, bu haqda onda əqidə yaratmaq üçün istifadə edilən yol və vasitələrə deyilir. İnsanın möhkəm əqidəyə müxtəlif şəraitdə yiyələnirlər. Məktəbdə bu iş təlim, həmçinin sinifdənxaric və məktəbdənkənar tədbirlər prosesində aparılır. Təlim prosesində bu iş müxtəlif fənlərin tədrisi zamanı həyata keçirilir. Sinifdənxaric və məktəbdənkanar tədbirlər prosesində isə şüurun formalaşdırılması prosesi – yəni inandırma əxlaqi söhbətlər, fərdi söhbətlər, tərbiyə məsələlərinə dair məruzə və mühazirələr, disputlar və bədii əsərlərin müzakirəsi, öyüd və nəsihətlər, nümunələr və s. vasitəsilə həyata keçirilir.

❖ **İzah etmə** *öyrənilən obyektin ayrıca anlayış və hadisələrin qanunauyğunluqlarının sözlə şərh edilməsidir.* Bu metoddan istifadə problemə dair misallar gətirməyi və məntiqiliyi tələb edir.

❖ **Tərbiyəvi söhbətlər** metodunun mahiyyəti ondan ibarətdir ki, tərbiyəçi (müəllim, sinif rəhbəri, şagird özünüdarə təşkilatlarının rəhbərləri və i.a) tərbiyə ilə bağlı hər hansı bir məsələni canlı söhbət formasında şərh edir, uşağa həmin məsələyə aid konkret suallar verir, onun fikirlərini aşkara çıxarır, lazım gəldikdə müvafiq dəqiqləşdirmələr aparılır

❖ **Aydınlaşdırma** *emosional formada təsir metodu olub, qrupa və ya ayrıca şəxsə yönəldilir.* Bu metodun tətbiqi sinfin və kollektivin üzvlərinin şəxsiyyət keyfiyyətlərini bilməyə əsaslanır. Məktəb təcrübəsində aydınlaşdırma təlqinə yaxındır.

❖ **Təlqin** hiss edilmədən insanın daxilə aləminə, psixikasına qüvvətli təsir etmək, inam yaratmaqdır. Təlqin qüvvətli inandırma metodudur. Təlqin digər tərbiyə metodlarının təsirini gücləndirmək üçün istifadə olunur.

❖ **Bədii əsərlərin müzakirəsi** Uşaqların mənəviyyatına – zehnini və hissi aləminə təsir göstərməkdə, davranış normalarını onlara başa salmaqda, inam və

əqidə yaratmaq işində qüdrətli tərbiyə üsullarından biri də bədii əsərlərin müzakirəsidir.

❖ **Mühazirə** *bu və ya digər mövzu üzrə dinləyicilərdə nisbi də olsa, düzgün anlayış formalaşdırmaq üçün planlılığı, ardıcıllığı, elmiliyi ilə səciyyələnən mütəşəkkil şərhdir*. Bu metod tərbiyə vasitəsi olub, gənclərdə sosial fəallıq, müstəqillik kimi keyfiyyətləri formalaşdırmaqla yanaşı, onları şüurlu intizam, kollektivçilik ruhunda tərbiyə edir. Bu metod üçün səciyyəvi cəhət budur ki, o, hər hansı bir mövzu üzrə dinləyicilərdə tam anlayış yaradılmasına yönəlir. Mühazirə elmiliyi, dərinliyi, ardıcıllığı, sistemliliyi ilə fərqlənir. Bu səbəbdən də o, müvafiq mənəvi dəyərlərin şüurlu başa düşülməsinə münasib imkan yaradır. Bu metod ciddi hazırlıq tələb edir. Dinlə-yi-cilərin də mühazirə mövzularına hazırlaşmaları vacib sayılır. Mühazirə yuxarı siniflərdə keçirilir.

❖ **Etik və estetik söhbət (müsahibə)** *biliklərin sistematik və ardıcıl müzakirəsidir. Bu metodun predmetini daha çox əxlaqi və estetik problemlər təşkil edir*. Belə söhbətlərin məqsədi bilikləri ümumiləşdirmək və estetik əqidələr sistemi formalaşdırmaqdır. Planlı söhbətlər qabaqcadan nəzərdə tutulur, onları aparmaq üçün hazırlıq görülür. Plansız söhbətlər kortəbii şəkildə meydana gəlir. Planlı etik və estetik söhbətlərin mövzuları tərbiyə prosesinin ümumi məzmununu, şagirdlərin tərbiyəlilik səviyyəsini və yaşını nəzərə almaqla müəyyən olunur. Söhbət üçün ədəbiyyat tövsiyə edilir, həyatdan faktlar, nümunələr seçilir. Aparıcı giriş sözü söyləyir, sonra iştirakçıların qarşısında suallar qoyur, onların fəallığını stimullaşdırır. Burada müxtəlif fikirlər dinlənilir, çıxışlara qiymət verilir, əlavələr edilir, düzəlişlər aparılır. Sonda isə fikirlər ümumiləşdirilir və söhbət yekunlaşdırılır.

Etik və estetik söhbətlərin səmərəsi bir sıra mühüm şərt-lərdən asılıdır:

⌘ Söhbətin problem xarakterində olması, orada ideyaların, fikirlərin mübarizəsi vacibdir.

⌘ Müəllim şagirdlərin qeyri-standart suallarını stimullaşdırmalı, onlara həmin suallara cavab tapmaqda kömək etməlidir;

⌘ Şagirdlərə sərbəst şəkildə öz fikirlərini söyləmək imkanı verilməlidir;

⌘ Söhbət üçün material şagirdlərin emosional təcrübəsinə yaxın olmalıdır. Real təcrübəyə əsaslanan mücərrəd mövzulara dair söhbətlər uğurlu qurula bilər;

⌘ Söhbət zamanı açıq ifadə olunan fikirlər və onlarla bağlı yaranan şübhələr müəllimə söhbəti istiqamətləndirməyə kömək edir ki, şagirdlər müzakirə olunacaq məsələnin mahiyyətini başa düşsünlər;

⌘ Söhbətin gedişində bütün nöqteyi-nəzərləri üzə çıxarmaq və tutuşdurmaq olduqca vacibdir. Bu obyektivlik, ədalətlilik, ünsiyyət mədəniyyəti cəhətdən xüsusi əhəmiyyət kəsb edir;

❖ **Öyüd-nəsihət** *xahiş, rica, aydınlaşdırma və təlqinlə əlaqələndirilir*. Öyüd-nəsihətin səmərəsi müəllimin nüfuzundan, onun şəxsi keyfiyyətlərindən, müraciət formasından və s.-dən asılıdır. Tərbiyə metodu kimi nəsihətdən müəllimlərimiz, valideynlərimiz tez-tez istifadə edir. Səbəbi odur ki, nəsihət bilavasitə gənc nəslin şüuruna ünvanlanır.

Nəsihət bir şəxsə, bir qrup adama, hətta bütöv bir xalqa da aid ola bilər. Nəsihətə qulaq asanlar da, ona əməl edənlər də, nəsihətə biganə qalanlar da tapılır.

Birincilər həyatda düzgün yol seçə bilir, ikincilər isə bir çox çətinliklərdən keçməli olurlar. *Qoca Şərqin böyük şairi* Sədi gözəl deyib:

“Yazıq o şəxsə ki, sevmir nəsihət
Nəsihət sevənlər qazanar sərvət”.

Nəsihətin əhəmiyyəti atalar sözlərində, habelə hikmətli sözlərdə müxtəlif formalarda dönə-dönə xatırlanır. Məsələn; “Nəsihət acı olar, meyvəsi şirin”, “Məsləhətli don gen olar”...

Deməli, nəsihət geniş həyat təcrübəsinə malik olan şəxsin başqasına həyatda səhvə yol verməməsi, düzgün istiqamət götür- məsi üçün verdiyi tövsiyədir.

❖ **Təlimat** tərbiyəvi metod olub, uşağın tapşırıqların icrasına necə yanaşmasını, ona necə münasibət göstərməsini aşkar edir.

❖ **Disput** latın sözü olub, mühakimə yürütmək, mübahisə etmək deməkdir. Disput müxtəlif mövzular üzrə canlı, sağlam mübahisələrdir. Burada mühakiməər toqquşur, müxtəlif fikirlər tutuşdurulur. Məktəblərdə təşkil edilən müxtəlif məzmunlu disputlar şagirdlərin elmi dünyaqgörüşünün zənginləşməsinə, mənəvi keyfiyyətlərinin formalaşmasına və zənginləşməsinə şərait yaradır. Disputlar tədris və tərbiyə işləri ilə uyğunlaşdırılmalıdır. Bu tədbirlər gənc nəsildə təşəbbüskarlıq vərdişlərinin, ictimai fəallığın, milli ləyaqətin, Vətənə məhəbbətin, düzlüyün, doğruçuluğun və s. keyfiyyətlərin tərbiyəsinə təkan verməli, əxlaqi keyfiyyətlərin, mənəvi davranışın həqiqiliyinə inam yaratmalı, əqidə formalaşdırmalıdır. Disputlar şagirdləri düşündürməklə, fəallaşdırmaqla yanaşı, həm də onları ölkəmizin tarixi ilə tanış edir, Vətən uğrunda mübarizəyə ruhlandırır, müxtəlif fakt və hadisələri təhlil etməyə, mübahi-sələr aparmağa sövq edir. Burada şagirdlər müxtəlif əxlaqi kateqoriyalar haqqında öz fikirlərini sərbəst deməyə çalışırlar. Disputlar yuxarı sinif şagirdlərində maraq yaradır, ətrafda baş verən hadisələrin gerçəkliyini dərk etməyə, əxlaq normalarını mənimsəməyə, mənəvi ideyalara yiyələnməyə inkan verir. Disput iştirakçıların qabaqcadan bildiyi hər hansı mövzu üzrə fikir birliyi yaratmaq məqsədi ilə müəyyənləşdirilmiş vaxtda mütəşəkkil keçirilən fikir mübadiləsidir. Bu metod mürəkkəb olub, müəllimdən yüksək peşəkarlıq tələb edir. Müəllim şagirdlərə fikirlərini toplamağa, cəmləşdirməyə, öz mövqeyini əsaslandırmağa kömək etməlidir. Deməli, disput müstəqil tədbir kimi təşkil edilib keçirilə də bilər, hər hansı məşğələlərin tərkibində bir metod kimi tətbiq edilə də bilər. Metod kimi disputun tətbiq sahəsi çoxdur: ondan şagirdlər və tələbələr, habelə valideynlər arasında da istifadə edilir. Bu səbəbdən də disputun mövzusu müxtəlif ola bilər. Disputun səmərəsi ona hazırlığın səviyyəsindən asılı olur. Disputun mövzusu, keçirilmə vaxtı, müzakirəyə qoyulacaq məsələ və ya sual, habelə müvafiq mənbələr barədə iştirakçılara xeyli əvvəl məlumat verilir. Disputun belə mövzuları ola bilər : “Bilikli adam kimə deyilir”, “Gözəlliyi necə başa düşürsən”, “Gözəllik ondur, doqquzu dondur” - atalar sözünün mahiyyəti nədən ibarərdir”, “Gənclərin mənəvi tərbiyəsi üçün nə etmək lazımdır”, ”Vətənpərvər insan necə olmalıdır”, “Milli-mənəvi dəyərlərimiz” və s. Disput mövzularının təsnifatı və məzmun istiqamətlərini aşağıdakı kimi qruplaşdıra bilərik: 1) Əxlaqi-etik mövzulara - milli ləyaqət, milli mənlik şüuru, dostluq – yoldaşlıq, düzlük və doğruçuluq, vicdan, borc və məsuliyyət hissi daxildir; 2) ideya-siyasi mövzularda keçirilən disputlar şagirdlərə yüksək ideyalıq, siyasi yetkinlik aşılamaqda, mənəvi

tələbatın inkişafı qayğısına qalmaqda böyük rol oynayır; 3) vətənpərvərlik mövzusu şagirdləri Vətən uğrunda mübarizəyə ruhlandırır, Vətən torpağının düşmənlərinə qarşı barışmazlıq ruhunda tərbiyə edir, onlarda milli mənlik şüurunu inkişaf etdirir; 4) estetik mövzular şagirdlərə cəmiyyət və ictimai münasibətlərdəki gözəlliyi duymaq, qavramaq və mənimsəməkdə kömək edir, onlarda bədii yaradıcılıq qabiliyyətlərini, ətraf aləmə, əməyə, davranışa gözəllik meylini formalaşdırır; 5) ədəbi-bədii mövzularda keçirilən disputlar gənclərə öz tarixi köklərinə, qədim adət və ənənələrə bələd olmaqda, gələcəkdə öz yerlərini düzgün müəyyən etməkdə, Vətən sevgisi, böyüyə hörmət, xeyirxahlıq, millətə bağlılıq, dosta sədaqət və s. keyfiyyətlərə yiyələnməkdə kömək edir.

Disputların keçirilməsində üç mərhələ vardır: **1) Disputa hazırlıq mərhələsi.** Bu mərhələdə disputun mövzusu, maqsəd və vəzifələri, planı, ssenarisi, vaxtı, yeri, çıxış edənlər, dəvət olunan şəxslər müəyyənləşdirilir; **2) Disputun keçirilməsi mərhələsi**ndə artıq burada "Giriş sözü", "Çıxış edənlərin və iştirakçıların sözü ", "Son söz" ardıcıllığı ilə keçirilməlidir; **3) Disputun yekun mərhələsi**ndə fikirlər ümumiləşdirilir, düzgün nəticələr çıxarılır, düzgün mövqe bildirilir .

Məruzə səmərəli tərbiyə üsullarından biri olub, gəncləri məruzə ətrafında öz tənqidi qeydlərini deməyə istiqamətləndirir. Məruzə ardıcıllığı, sistemliliyi və əhatəliliyi ilə şərtlənir. Məruzələri bir çox hallarda tərbiyə olunanların özünə də tapşırmaq olar. Bu zaman müəllim və tərbiyəçi ona rəhbərlik etməlidir. Məruzə və mühazirədən sonra aydın olmayan məsələlər barədə suallar verilməsinə imkan yaratmaq lazımdır. Bəzən tərbiyəçinin izahatına, ümumləşdirici çıxışına ehtiyac da yarana bilər. Məruzəçidən yüksək şüurluluq, savadlılıq, pedaqoji mərifət, pedaqoji takt tələb edilir.

❖ **Nümunə** Vaxtilə qədim yunan filosofu Seneka deyirdi ki, öyüd və nəsihətlərin yolu uzun, nümunələrin yolu isə qısadır. K.D. Uşinski isə göstərirdi ki, şəxsiyyət tərbiyəsi üçün şəxsiyyətə şəxsiyyətlə təsir göstərmək olar. Fransız psixoloqu Anri Vallon yazırdı: "Müsbət nümunə götürmək və onu təqlid etmək insanı fəaliyyətə təhrik edir".

Böyük çex pedaqoqu Y.A.Komenski isə təsdiq edirdi ki, "Uşaqlar dərk etməzdən əvvəl nümunəni götürürlər".

İnsanın təbiəti elədir ki, o, həyatının bütün sahələrində özünə nümunə tapmaq istəyir, yəni kimdənsə örnək almaq istəyir. Gözəl tərbiyə nümunələri insanın mükəmməl tərbiyə almasına əlverişli şərait yaradır. Psixoloqlar və sosioloqlar insan həyatında nümunənin əhəmiyyəti mövzusunu çox araşdırmışlar. Onlardan biri də tanınmış qərb psixoloqu Qabriel Tarddır. Onun nəzərincə, insanı ictimailəşdirən, onu mədəniyyətlərə diqqətli edən əsas amil nümunələr, təqlidlərdir. Əgər müsbət nümunələr olmasaydı insanın danışıq dili, yazı xətti də olmazdı. Yaxşı nümunələrdən istifadə etməyən və ya ondan imtina edən insan yazıb-oxumaq kimi misilsiz dəyərlərdən məhrum olar, öz əcdadlarının elmi və mədəni irsindən faydalana bilməz. İş başına gələn istənilən bir nəsil, özündən əvvəlki nəslin təcrübələrindən faydalanmalı, onlardan nümunə götürməli, öz ictimai həyatını nizamlamaq, ehtiyaclarını aradan qaldırmaq üçün onlara əsaslanmalıdır. Demək, keçmiş irsin mənimsənilməsində aparıcı amil nümunə götürməkdir. Atalarımız nahaq yerə deməmişlər ki, "Dünya gör-götür dünyasıdır".

Əgər öz həyatımızda ata-babalarımızın təcrübələrindən faydalanmasaydıq, onların məlumatlarından istifadə etməsəydik, hətta yemək və geyim kimi ehtiyaclarımızın təminində misilsiz problemlərlə üzləşərdik. Axı keçmiş təcrübələrdən faydalanmadan xörək bişirmək, libas tikmək, ev tikmək necə mümkün olar?! Bəşəriyyət yaxşı örnəklərdən imtina etsəydi, hazırkı təkamüldən məhrum olardı. Bəli, keçmiş elmi, mədəni biliklərdən faydalanmanın ən əsas amili müsbət nümunələrdən faydalanmaqdır. Əlbəttə ki, bütün sahələrdə kor-koranə nümunəyə üz tutmaq ifratçılıqdır. Amma, düşünmək olmaz da ki, insanın formalaşmasında yeganə yol nümunədir.

Tərbiyə prosesində hansı nümunələrdən istifadə olunur:

1. İlk növbədə görkəmli şəxsiyyətlərin, alimlərin, incəsənət adamlarının, yazıçı və şairlərin, ictimai və dövlət xadimlərinin həyatından nümunələr

2. Kiçik məktəblilərin idealı konkret şəxslərdir. Böyük məktəb yaşlı uşaqların idealı isə ümumiləşmiş obrazlar, ideallardır. Buna görə də ədəbi obrazların, kinofilm film süjetlərindəki obrazlar nümunəsində tərbiyə mühüm yer tutur.

3. Sadə insanların, məktəblilərin, yoldaşların müsbət nümunələri, müsbət davranışları məktəblilər üçün bir tərbiyəvi örnək mənbəyidir.

4. Müəllim və ya tərbiyənin şəxsi nümunəsi qüvvətli tərbiyə mənbəyi və təsirli tərbiyə metodudur. Müəllimin sözü, hərəkət və davranışı ən qüvvətli tərbiyə vasitəsidir. Məktəbli üçün müəllim, xüsusilə sinif müəllimi onun üçün idealdır.

5. Valideynin şəxsi nümunəsi qüvvətli təsiredici tərbiyə vasitəsidir. Nəinki valideyn nümunəsi ailənin bütün üzvləri bir-birindən nümunə götürərək tərbiyələnir və inkişaf edirlər. Böyük pedaqoq A.S.Makarenko deyirdi ki, uşaqları hər şey tərbiyə edir: insanlar, əşyalar, hadisələr. Amma insanlar daha qüvvətli tərbiyəedici təsirə malikdirlər ki, bu sahədə valideynlər birinci yerdədirlər. Onlar hər gün uşaqlarla ünsiyyət və münasibətdə olarkən onların mənəvi aləminə qüvvətli təsir göstərirlər. Valideyn nümunəsi uşaqların gələcək ailə həyatında, onların xarakterlərinin formalaşmasında mühüm təsir qüvvəsinə malikdirlər.

Nümunələr əsasında tərbiyədə nüfuzlu, hörmətli şəxsin nümunəsi xüsusilə böyük əhəmiyyət kəsb edir. Hörmət və nüfuz nə qədər böyükdürsə tərbiyəvi təsir də bir o qədər yüksək olacaqdır. Buna görə də nümunə tərbiyəsində valideynlərin və müəllimlərin nüfuzu, hörmət və şərəfi əsas yer tutmalıdır. Ona görə A.S.Makarenko dəfələrlə deyirdi ki, nüfuz olmadan heç bir tərbiyəvi təsir mümkün deyildir. Tərbiyəçi və valideynin nüfuzu tərbiyədə əsas şərtdir. Böyüklər hər bir hərəkətində, davranışında, rəftarında uşaqlara nümunə olmalıdırlar. Əgər böyüklər uşaqlarda düzlük və doğruluq tərbiyə etmək istəyirlərsə bunu ilk növbədə özləri öz əməlində nümunə göstərməlidirlər. Səliqəli geyinməyən bir valideyn və ya bir tərbiyəçi uşaqdan səliqəli geyinməyi tələb edə bilməz. Nümunə tərbiyəsində böyüklərin uşaqlara vahid tələbkarlıqla yanaşmasının böyük əhəmiyyəti vardır. Tərbiyənin mühüm prinsiplərindən biri “Tələblərdə vahidlik” prinsipidir. Uşaqlar bəzən pis nümunələrlə də qarşılaşırlar. Bu nümunələri onlar həyatda, küçədə, kinofilmlərdə və s. görə bilirlər. Onları bunlardan ayırmaq və ya qadağan etmək mümkün deyildir. Cəmiyyətimizdə pislərlə yaxşılar bir yerdədir. Ona görə də uşaqlarda rast gəlinən pis nümunələrə qarşı etiraz hissi yaradılmalı, onlar pis nümunələri görsələr də onu etməməlidirlər. Artıq yaxşı nümunələr əsasında tərbiyə

görmüş məktəbli pis nümunə gördükdə onun ardınca getməz ona öz etirazını bildirər. **Fəaliyyəti təşkil edən və davranış təcrübəsini formalaşdıran metodlar:** İnsanın necə hərəkət etməsində, nə cür davranmasında, öz istək və arzularını necə idarə etməsində şüur və əqidə ilə yanaşı adətlər, vərdişlər, iradi kefiyyətlər mühüm rol oynayır. Şagirdlərin tərbiyəsində istənilən nəticəyə çatmaq üçün onlarda müsbət adətlərin yaranmasına və iradi keyfiyətlətin tərbiyə olunmasına xüsusi fikir verilməlidir. Həmin məqsədlə fəaliyyətin təşkilinə və davranış təcrübəsinin formalaşmasına xidmət göstərən metodlar vardır ki, onlar aşağıdakılardır:

❖ **Təmrinlər (çalışmalar)** *tərbiyə olunanlar tərəfindən onların şəxsiyyətinin formalaşması, inkişafı məqsədilə praktik işlərin təşkili və planlı surətdə müxtəlif hərəkətlərin təkrarən yerinə yetirilməsidir.*

Təmrinlər şəxsiyyətdə tələb olunan keyfiyyətləri formalaşdırmaq üçün istifadə olunan təsirli bir metoddur. Müxtəlif çalışmalar, təmrinlər nəticəsində şəxsiyyət sabit vərdiş və adətlərə yiyələnir. Təmrin metodunun mahiyyəti tələb olunan müəyyən bir hərəkətin, davranışın avtomatlaşma səviyyəsinə qədər yerinə yetirilməsi, insanın xarakterinə çevrilməsidir.

Təmrinlərin səmərəsi bir çox şərtlərdən asılıdır:

✍ Təmrinlər sistemindən;
✍ Təmrinlərin məzmunundan;
✍ Təmrinlərin gücə müvafiqliyindən;
✍ Təmrinlərin həcmindən;
✍ Təmrinlərin təkrarlanma tezliyindən;
✍ Nəzarətdən və korreksiyadan;
✍ Şagirdlərin fərdi xüsusiyyətlərindən;
✍ Təmrinlərin fərdi, qrup, kollektiv formalarının əlaqələndirilməsindən və s.

Təmrinlər nə qədər tez-tez yerinə yetirilərsə , onların köməyi ilə formalaşan keyfiyyətlərin inkişaf səviyyəsi də bir o qədər yüksək və keyfiyyətli olar. Çalışmalar sistemini planlaşdırarkən müəllim hansı vərdiş və adətləri aşılayacağını nəzərdə tutmalıdır. Tərbiyəvi çalışmalar həyatdan götürülməlidir.

❖ **Öyrəşdirmək, öyrəşmək –** bu uşağı və ya məktəblini *intensiv şəkildə yerinə yetirməsi lazım olan öyrədici və ya müəyyən müsbət hərəkətə öyrəşdirilən, adət etdirilən çalışmalardır.* Bu metod tərbiyə prosesinin bütün mərhələlərində tətbiq edilə bilər. Öyrəşdirmə alışdırma anlayışı ilə sıx bağlı olsa da tam eyni mənada deyildir. “Öyrəşmək” daha çox bir şeyi özünə adət etmək, vərdiş etmək, öyrənmək mənalarını verir. Misal üçün deyilir: “Tahir uşaqlıqdan dağ havasına alışdığı üçün Bakının istisinə öyrəşə bilmirdi”. Alışdırmanın ilkin mərhələsi öyrətmə və bunun ardınca həmin məsələyə öyrəşdirmə gəlir. Davranış və əmək bacarıqları ilə əlaqədardır, habelə o, axıradək nəzarət altında təşkil olunur.

Öyrəşdirmə, adət halına salma tərbiyə prosesinin bütün mərhələlərində tətbiq edilir, amma daha çox ilk mərhələlərdə səmərəli olur. Öyrəşdirməni düzgün tətbiq etmək üçün müəyyən şərtlərə və tövsiyələrə əməl olunmalıdır:

🕮 Müəllim və şagirdlərdə tərbiyənin məqsədi haqqında aydın təsəvvür olmalıdır;
🕮 Öyrəşdirmə zamanı qaydaları dəqiq və aydın formalaş- dırmaq lazımdır;

📖 Vaxtın hər bir hissəsi üçün şagirdlərin gücü çatacaq op- timal həcmi müəyyənləşməlidir. Vərdişi aşılamaq üçün vaxt lazım- dır. Burada tələsiklik məqsədi aydınlaşdırmaq əvəzinə uzaqlaşdırır;

📖 İşi yerinə yetirmək lazım gəldiyini şagirdlərə göstərin. Çirkli və təmiz ayaqqabıları müqayisə edin. Elə edin ki, müqayisə şagirdi utandırsın, onda natəmizlikdən əl çəkmək arzusu yaratsın;

📖 Öyrəşdirmə daimi nəzarət tələb edir. Nəzarət səmimi olmalı, amma zəifləməməli, mütləq özünənəzarətlə uyğunlaşdırılmalıdır;

📖 Oyun formasında həyata keçirilən öyrəşdirmə pedaqoji effekt verir. Şagird oyun zamanı davranış qaydalarını kənardan heç bir göstəriş olmadan könüllü yerinə yetirir.

Deməli, öyrəşdirmə *davranış və əmək bacarıqlarının uşaqlarda vərdişə çevrilənədək tərbiyəçinin bilavasitə nəzarəti altında müntəzəm yerinə yetirilməsidir*.

Tələb nəticəsində davranış normalarının yerinə yetirilməsi- nə nail olunur, şagirdlər müəyyən fəaliyyətə cəlb olunurlar, onlarda sosial keyfiyyətlər formalaşır.

➢ **Tələb** müəllim və şagirdlər arasında yoldaşlıq mü- nasibətlərinin əmələ gəlməsinə əsaslanır. Müəllimin istədiyi davra- nışa nail olmaq üçün irəli sürdüyü tələb vasitəsiz tələbdir. Bu metodun köməyi ilə şagirdlər müəyyən fəaliyyətə cəlb olunur, onlarda əxlaqi keyfiyyətlər formalaşır.

Tələblər verilmə formasına görə iki cür olur: *bilavasitə (bir- başa) verilən tələblər* və *bilvasitə (dolayısı yolla) verilən tələblər.*

➢ **Bilavasitə tələblərə** müəyyənlik, konkretlik, dəqiqlik xarakterikdir. Burada tələb qətiyyətli tonda verilir, özü də çoxlu çalarda (intonasiya, mimika, səsin gücü) ifadə oluna bilər.

➢ **Bilvasitə tələblərdə** (məsləhət, xahiş, işarə,etibar və s.) fəaliyyətin stimulu artıq tələbin özü deyil, onun yaratdığı psixoloji amillərdir.

✍ **Tələb-məsləhət** şagirdi müəllimin tövsiyə etdiyi hərə- kətlərin məqsəduyğunluğuna, faydalılığına, zəruriliyinə inandırmaqdır. Şagird öz müəllimini böyük, hada təcrübəli, yoldaş, nüfuzlu adam kimi qəbul edərsə, onun məsləhətini qəbul edəcəkdir.

✍ **Tələb-etibar** müəllim-şagird münasibətlərində özünü göstərir. Burada etibar bir-birinə hörmət edən tərəflərin təbii müna- sibətləri kimi özünü göstərir.

✍ **Tələb-xahiş** yaxşı təşkil olunmuş kollektivdə ən çox işlənən təsir vasitələrindən biridir. Bu müəllim və şagirdlər arasında yoldaşlıq münasibətlərinin əmələ gəlməsinə əsaslanır. Xahiş özü də elə əməkdaşlığın, qarşılıqlı etibar və hörmətin təzahür formasıdır.

✍ **Tələb-işarə** öz effektivliyinə görə bilavasitə tələbi ötüb keçir. Təcrübəli müəllimlər yeniyetmə və gənclərlə iş zamanı bu formanı müvəffəqiyyətlə tətbiq edirlər.

✍ **Tələb-təqdir** də bilvasitə tələb formalarından biridir. Müəllimin vaxtında ifadə etdiyi təqdir güclü stimul kimi təsir edir. Verilmə qaydasına görə *vasitəsiz (bilavasitə)* və *vasitəli (bilvasitə) tələblər* vardır. Müəllimin istədiyi davranışa nail olmaq üçün irəli sürdüyü tələb *vasitəsiz (bilavasitə) tələbdir*. Şagirdlər bir-birinə müəllimin "təşkil etdiyi" tələbi verirlər. Belə tələb *vasitəli tələbdir.*

İctimai rəy. Əslində bu da tələbin bir formasıdır, həm də kollektiv formasıdır. İctimai rəy – şagirdin hərəkət və davranışının, öz istək və arzusunu ifadə etmək tərzini başqaları (kollektiv) tərəfindən qiymətləndirlməsi ilə əlaqədardır. Belə ki, inkişaf etmiş kollektivdə (yaxud qrupda) kəskin şəkildə ifadə edilən ictimai rəy şagirdi ya müsbət hərəkətlərə sövq edir, ya da onu anormal hərəkətlərdən çəkindirir, nəticədə nəcib adətlərin əmələ gəlməsinə kömək göstərir. Tərbiyəvi baxımadn ictimai rəyin kəsəri onun səmərəliliyindən, obyektivliyindən, ədalətli olmasından və aydın ifadə edilməsindən asılıdır. Kollektiv tənqid və qərarlar ictimai rəy metodunun formalarındandır.

Rejim. Bunu alışdırma metodunun vasitələrindən biri kimi də qeyd edirlər. Sözün geniş mənasında rejim – *insanın davranışını, həyat tərzini nizamlandıran qaydaların cəmidir*. Şagirdlərin gündəlik fəaliyyətini nizama salan vaxt cədvəli rejimin bir növüdür. Tərbiyə işində rejim böyük rol oynadığından konkret şəraiti, uşağın sağlamlığını, həyat tərzini nəzərə almaqla ailədə, məktəbdə və ya məktəbdənkənar ictimai yerlərdə uşaq həyatının bütün sahələri rejimdə nizama salınmalıdır. Rejimi müəyyənləşdirmək işində şagirdlərin arzu və rəylərini nəzərə almaq, məsləhət bilinmiş qaydaların zəruriliyinə onlarda möhkəm inam yaratmaq, həmin qaydaların müəyyən dövr ərzində sabitliyinə və uşaqlar tərəfindən sözsüz yerinə yetirilməsinə nail olmaq tərbiyənin müvəffəqiyyəti üçün ən vacib şərtlədəndir.

Tapşırıq *tərbiyə metodu olub müxtəlif xarakter daşıyır.* Müəllimlər tapşırıqların köməyi ilə şagirdləri (tələbələri) müsbət hərəkətlərə alışdırırlar. Tapşırıq metodu yaxşı nəticələr verir. Müəl-limlər tapşırıqların köməyi ilə şagirdləri yaxşı hərəkətlərə alışdırırlar. Tapşırıqlar müxtəlif xarakter daşıyır. Nəzarət müxtəlif formalarda (tapşırığı yerinə yetirmə haqqında hesabat formasında) ola bilər. Yoxlama tapşırığın yerinə yetirilməsinin keyfiyyətini qüvvətləndirməklə başa çatır.

Yarış. Yarış kollektivdə şagirdlərin fəaliyyətini təşkil etməyin və onu stimullaşdırmağın başlıca metodlarından biridir. Tərbiyə metodu kimi o, uşağın özünü təsdiqləmə faktına istinad edir. Məlum olduğu kimi, hər bir şagird, sinif və ya kollektiv ya məktəb kollektivində öz yerini "tapmağa", seçilməyə çalışır və bu məqsədə çatmaq üçün səy göstərir, məşqlər edir, öz üzərində çalışır və s. Bütün b-unlar da fəaliyyətin düzgün təşkili üçün dəyərli metodlardan sayılır.

Şagirdlərin müxtəlif fəaliyyət növlərinə cəlb edilməsi. Şəxsiyyət fəaliyyət prosesində formalaşır. Fəaliyyətin isə müxtəlif sahələri, növləri vardır. Şagirdlərin ən çox məşğul olduğu fəaliyyət sahələri, təlim, ictimai faydalı əmək, ictimai işlər, oyun və idman məşğələləridir. Bunların hər biri tərbiyə işində müstəsna rol oynayır. Təlim özünün təşkil formaları ilə də tərbiyələndirici səciyyə daşıyır.

Dərsin zənglə başlayıb zənglə qurtarması, zəng çalınanda uşaqların sinfə daxil olub öz partaları arxasına keçmələri, müəllim sinfə gələn kimi səssizcə ayağa qalxıb onunla salamlaşmaları, keçmiş mövzunu danışmaq üçün icazə almaları, danışan yoldaşlarını sakitcə dinləmələri və s bütün bunlar şagird şəxsiyyətinin düzgün formalaşmasında əhəmiyyətli rol oynayır.

Tərbiyəedici situasiya *xüsusi yaradılmış şəraitdə şagirdlərin (tələbələrin)*

fəaliyyətinin və davranışının təşkili metodudur. Situasi-yalar uydurulmuş olmamalıdır. Məktəb həyatında situasiyalar hər addımbaşı olur. Belə situasiyalara praqmatik tendensiyalar nəzərə alınaraq müəllim və şagirdlərin kommersiya münasibəti kimi baxılır. Burada şəxsi mənfəət başlıca oyadıcı qüvvə olur. Bu metod hələ tamamilə formalaşmamışdır, amma müəllim və şagirdlərin konkret razılaşmaları müxtəlif növ müqavilə və qarşılıqlı öhdəliklər sistemi vasitəsi ilə hər yerdə fəaliyyət göstərir.

Davranışı və fəaliyyəti stimullaşdıran metodlar: Stimullaşdırma - hərəkətə gətirmək, təkan vermək, həvəsləndirmək, şirnikdirmək deməkdir. Fəaliyyət və davranışı stimullaşdırmaq-fəaliyyət və davranışa təkan verməkdir, insanı müsbət fəaliyyətə təhrik etmək, hərəkətə gətirmək, həvəsləndirmək demək-dir. Fəaliyyət və davranışı stimullaşdıran metodlar – **rəğbətləndirmə və cəzalandırmadır.**

Davranışı və fəaliyyəti stimullaşdıran metodlar

✍ **Rəğbətləndirmə** *şagirdlərin hərəkətlərinin müsbət qiymətləndirilməsinin, təqdir edilməsinin ifadəsidir*. Rəğbətləndirmə müsbət vərdiş və adətləri möhkəmləndirir. Rəğbətləndirmənin təsiri müsbət emosiyaların oyanmasına əsaslanır. Rəğbətləndirmə-inam, xoş əhval-ruhiyyə yaradır, məsuliyyəti artırır.

Rəğbətləndirmənin növləri* müxtəlifdir: *bəyənmə, təqdiretmə, "Afərin", "Əhsən" sözləri vasitəsilə şagirdi ruhlandırmaq, inam göstərmək, tərifləmək, təşəkkür elan etmək, tərifnamə vermək, hədiyyə ilə mükafatlandırmaq, vəzifəyə irəli çəkmək, fəxri heyətə nümayəndə seçmək, şəklini şərəf lövhəsinə vurmaq və s.

Rəğbətləndirmənin pedaqoji, psixoloji tərəfləri, onun nəticələri əvvəlcədən nəzərə alınmalıdır:

🕮 Müəllimlər çalışmalıdırlar ki, rəğbətləndirmə şagirdlərdə tərifləmək və mükafat almaq motivləri yox, daxili inam və əxlaqi motivləri formalaşdırsın;

🕮 Rəğbətləndirmə şagirdi kollektivin üzvlərinə qarşı qoymamalı, kollektiv tərəfindən razılıqla qarşılanmalıdır;

🕮 Yüksək əməksevərlik, məsuliyyət, səmimilik keyfiyyətləri göstərən, başqalarına kömək göstərməklə özü yüksək şəxsi nailiyyətlər qazanan şagirdləri xüsusilə rəğbətləndirmək lazımdır;

🕮 Rəğbətləndirmə şagirdin xidmətlərinə, fərdi xüsusiyyətlərinə, kollektivdə mövqeyinə uyğun olmalıdır.

🕮 Eyni şagirdlər hər dəfə rəğbətləndirilməməlidir, başqa şagirdlər də, hətta zəiflər də unudulmamalı, nə vaxtsa onlara da diqqət yetirilməlidir ki, həvəslənsinlər;

🕮 Yersiz tərifl ər lovğalığa gətirib çıxarar. Rəğbətləndirmə zamanı kollektivin rəyi nəzərə alınmalıdır;

🕮 Rəğbətləndirmə fərdi yanaşma tələb edir. Özünə inamı olmayan, geri qalan şagirdi də ruhlandırmaq çox vacibdir. Şagirdlər onlara göstərilən etimadı doğrultmaqla öz çətinliklərini də aradan qaldıra bilərlər.

🕮 Rəğbətləndirmə məsələsini həll edərkən ədalətlilik prinsipinə əməl edilməlidir.

🕮 Rəğbətləndirmə kollektiv qarşısında olmalıdır.

Rəğbətləndirnə metodunu iki qrupa ayırmaq olar:

1) S*adə rəğbətləndirmə metodları; 2)Yüksək rəğbətləndirmə metodları.*

Sadə rəğbətləndirmə metodları şagirdin başına sığal çəkmək, "Afərin!", "İşi belə görərlər" kimi ifadələr işlətmək, arzusunu yerinə yetirmək, kitab alıb hədiyyə vermək, səyini dilə gətirib tərifləməkdir.

Yüksək rəğbətləndirmə metodları şifahi və ya yazılı təşəkkür elan etmək, tərifnamə vermək, fərqlənmə diplomu vermək, şəklini şərəf lövhəsinə vurmaq, qızıl medalla təltif etmək, vəzifəyə irəli çəkmək və s.

🕮 **Cəzalandırma metodu** *pedaqoji-psixoloji təsir metodudur*. Bu tərbiyə metodu şagirdlərdə arzuolunmaz hərəkətlərin qarşısını almaq, onları aradan qaldırmaq məqsədini daşıyır.

Cəzalandırma metodu xarici stimulları yavaş-yavaş daxili stimullara çevirməyi nəzərdə tutur. *Müasir məktəbdə cəzalandırmanın müxtəlif formaları tətbiq edilir:*

Şagirdin fəaliyyətini bəyənməmək və işinə irad tutmaq, xəbərdarlıq etmək, yığıncaqda gördüyü işi müzakirə etmək, tənqid etmək, danlamaq, məzəmət etmək, vəzifədən kənar etmək, valideynini məktəbə dəvət etmək, valideynlə şagird haqqında korreksiyaedci fərdi söhbət aparmaq, töhmət vermək, dərsdən kənar etmək (müəllimlər otağına göndərməklə), şagirdin sinfini dəyişmək, şagirdin məktəbini dəyişmək, son həddə cəza məktəbdən xaric etməkdir ki, buna nadir hallarda yol verilə bilər.

Cəzalandırma metodunun səmərəliliyini müəyyən edən pedaqoji şərtlər bunlardır:

🕮 Əgər cəzalandırma ideyası kollektivdən gələrsə və cəzanı kollektiv müdafiə edərsə, o zaman onun təsir gücü artar.

🕮 Uşağa cəza verərkən ictimai rəyə söykənmək lazımdır;

🕮 Cəza şagirdə aydın olanda o təsirli olur. Cəzanı verdikdən sonra onu yada salmaq lazım deyil, şagird ilə normal münasibətlər saxlanılmalıdır;

🕮 Şagirdi pedaqoji zərurət üzündən cəzalandırırıq. Cəzadan istifadə edərkən şagirdi təhqir etmək olmaz;

🕮 Münaqişəli situasiya cəza metodunu tətbiq etmək üçün əsasdır. Cəza haqqında hər hansı bir resept vermək olmaz, hər bir hərəkət fərdidir;

🕮 Cəza güclü təsir edən metoddur. Müəllimin cəzada buraxdığı səhvləri düzəltmək xeyli çətindir. Ona görə də yaranmış situasiya haqqında tam aydınlıq olana qədər cəza verməyə tələsməməli;

🕮 Cəzanın əvəz çıxmaq alətinə çevrilməsinə yol verməyin. Şagirddə cəzanın onun xeyrinə olması ilə bağlı əqidə formalaşdırılmalıdır;

🕮 Cəza pedaqoji taktı, şagirdin yaş və fərdi xüsusiyyətlərini yaxşı bilməyi tələb edir.

🕮 Cəzalandırma kolektiv qarşısında verilməlidir.

🕮 Kollektivi və ya qrupu cəzalandırmaq olmaz. Cəza yalnız fərdi olmalıdır.

🕮 Cəza digər tərbiyə metodları ilə kompleks tətbiq olunmalıdır.

16-cu mövzu: Tərbiyənin tərkib hissələri

Plan:

1. Şagirdlərdə dünyagörüşünün formalaşdırılması. Şagirdlərin zehni tərbiyəsi.
2. Şagirdlərin əxlaq tərbiyəsi
3. Şagordlərin əmək tərbiyəsi və peşəyönümü
4. Şagirdlərin hüquq tərbiyəsi.
5. Şagirdlərin iqtisadi tərbiyəsi
6. Şagirdlərin estetik tərbiyəsi
7. Şagirdlərin fiziki tərbiyəsi

Ədəbiyyat

1. N. Kazımov "Məktəb pedaqogikası" Bakı 2009. səh. 290-380
2. Ə. Paşayev, F. Rüstəmov "Pedaqogika" Bakı 2002;
3. Ə. Ağayev, Y. Talıbov, və b. "Pedaqogika" Bakı 2006; səh.123-141
4. A. Abbasov, H. Əlizadə "Pedaqogika" Bakı 2010;
5. Qasımova L.N., Rəhimova R.M. Pedaqogika (dərs vəsaiti). Bakı: Bakı Universiteti, 2003.
6. Həsənov A.M., Ağayev Ə.Ə. Pedaqogika. Bakı, 2006, səh. 334-363
7. Sadıqov F.B. Pedaqogika (Dərs vəsaiti), Bakı, 2006, səh. 417-428
8. Abbasov A.N. Şagirdlərin hüquq tərbiyəsi. Bakı, 1983, səh.92
9. Abbasov A.N. Uşaqların ailədə hüquq tərbiyəsi. Bakı, 1987, səh.29

1. Təbiət, cəmiyyət və təfəkkür hadisələrini adamın dərk etməsinə və fəaliyyət göstərməsinə istiqamət verən vahid baxışlara ***dünyagörüşü*** deyilir. Formalaşmış vahid baxış isə, mahiyyətcə ya dialektik materialist, ya idealist, yaxud dini səciyyə daşıyır. Dialektik materializm dünyagörüşünə görə, təbiətdə və cəmiyyətdə baş verən bütün hadisələrin səbəbi həmin hadisələrin özündədir. Cisim və hadisələrin yaranmasına, hərəkətdə olmasına, inkişafına və dəyişməsinə kənardan heç bir fövqəl qüvvə təsir etmir; dünyada təbii qanunauyğunluqlar hökm sürür. İnsanın vəzifəsi həmin qanunauyğunluqları başa düşməkdən və öz məqsədləri üçün onlardan istifadə etməkdən ibarətdir. Bu cür başa düşülən dünyagörüşünə ***elmi dünyagörüşü*** də deyilir. İdealizm dünyagörüşü elmi dünyagörüşünün tam əksidir. Dünyagörüşünün bu formasına görə, aləmdə hökm sürən bütün hadisələrin əsasında ideyalar və ya süur durur. Təbiətdə və cəmiyyətdə baş verən, görünən və görünməyən hadisələrin hamısı müvafiq ideyalar sayəsində, müəyyən şüur müqabilində cərəyan edir. İdealist dünyagörüşünə görə, adamların vəzifəsi ideyaları dərk etməkdən idarət olmalıdır. İdealizm dünyagörüşünü dini dünyagörüşü ilə eyniləşdirmək və ya qarışdırmaq düzgün deyil. Dini dünyagörüşünə görə, hər şeyin-yerin, göyün, bitkilərin, heyvanat aləminin, insanların yeganə yaradıcısı Allahdır. Dünyada, o cümlədən cəmiyyətdə cərəyan edən hadisələrin hamısı Allahın iradəsinə tabedir. Hürufizim dünyagörüşünə görə, dünyada nə varsa, hamısı dildə işlənən hərflərin, səslərin sayəsində başa düşülür və mümkün olur. Hərflər isə sözlərdə ifadə olunur. Fəzlullah Nəimi yazırdı: "Əgər sözlər olmasaydı, mövcudatı tanımaq olmazdı". Hürufilərin fikrincə, hərflər və hərflər vasitəsi ilə deyilən sözlər, habelə rəqəmlər Allahın rəmzidir. Bu rəmzləri anlayanlar Allaha qovuşur, ilahiləşir, yaradıcılarına çevrilir. Dünyagörüşünün bu

və ya digər forması adamların yaşadığı və fəaliyyət göstərdiyi ictimai-iqtisadi, siyasi-mənəvi mühitdən, onların savad dərəcəsindən, milli adət və ənənələrin, mədəniyyətin səviyyəsindən asılı olaraq yaranır. Hazırda İslam ölkələrinin əksəriyyətində dini dünyagörüşü və ya Azərbaycan Respublikasında elmi dünyagörüşü aparıcı rola malikdir. Dünyagörüşü bir günə, bir ilə, beş ilə formalaşmır. Bundan ötrü çox oxumaq, çox öyrənmək, çox düşünmək, çox sınaqdan keçirmək lazım gəlir. Tam formalaşmış vahid dünyagörüşü az adamda müşahidə olunur. Bunun səbəbini dünyagörüşünün mürəkkəbliyində, uzun müddətdə formalaşmasında, vəziyyətlə, şəraitlə əlaqədar dəyişə bilməsində, məfhumun mahiyyətinin çoxları üçün aydın olmamasında axtarmaq lazımdır. Odur ki, belə də demək olar: ***Dünyagörüşü***-dünyaya, yəni varlığa, həyata, təbiətə, cəmiyyətə, təfəkkür hadisələrinə olan elmi, fəlsəfi, əxlaqi, estetik, siyasi, hüquqi, dini bilik, ideya və əqidələrin ümumiləşdirilmiş sistemidir. Dünyagörüşünün mənşəyi cəmiyyətin maddi həyat şəraitindədir, varlıqdadır. Dünyagörüşü elmi, yaxud qeyri-elmi olur. Elmi dünyagörüşü reallıqlara, düzgün biliklərə, zəkaya, elmin nailiyyətlərinə əsaslanır, xalqın həyati mənafelərini və ümumbəşəri dəyərləri dolğun şəkildə ifadə edir. elmi dünyagörüşünə yiyələnmiş adam ilk növbədə əqlinin qüdrətinə arxalanır, həyata, gələcəyə, qurub yaratmağa möhkəm etiqad bəsləyir, əqidəsi uğrunda fəal mübarizə aparır, müxtəlif xarakterli hadisələrin mahiyyətini, ayrı-ayrı vəziyyətdən səmərəli çıxış yolunu, özünün cəmiyyətdəki yerini və s. belə həyati məsələləri düzgün qiymətləndirməyi bacarır. Bütün bu xüsusiyyətlər elmi dünyagörüşünün əsas əlamətləri olub onu qeyri elmi dünyagörüşündən fərqləndirir. Elmi dünyagörüşü və qeyri elmi dünyagörüşü daban-dabana ziddir. Mövhumat qeyri elmi dünyagörüşünün əsasını təşkil edir. Mövhum-xəyali deməkdir, xəyalda təsəvvür edilən qüvvə mənasını verir. Mövhumat mövhum sözünün cəmidir. At-ərəbcə cəm şəkilçisidir. Mövhumat bəşəriyyətin ilk təşəkkülü pilləsinin məhsuludur. İnsanlar ibtidai icma dövründə rastlaşdıqları dəhşətli təbiət və cəmiyyət hadisələrinin həqiqi səbəblərini başa düşə bilməmişlər; bu səbəbdən də həmin hadisələri qeyri-adi, xəyali, təbiətdən uzaq olan, fantastik qüvvələrlə əlaqələndirmişlər. Savadsızlıq, elmdən, elmi biliklərdən uzaq olmaq isə cəhalətə, avamlığa, mövhumata yol açır. Həyat faktları göstərir ki, mövhumat və onunla bağlı olan adət və ənənələr elmi biliyi məhdud olan, elmi dünyagörüşü hələ formalaşmayan adamların ailələrində daha çox müşahidə edilir.

Mövhumat-müxtəlif əşya və hadisələrin fövqəltəbii qabiliyyət və mahiyyətə malik olması haqqında təsəvvürlə bağlı yaranmış etiqaddır. Onu “ateist tərbiyə” ilə eyniləşdirmək düzgün olmaz. Çünki “ateizm” dini, allahı inkar edir. mövhumat isə “Əslində olmayıb fikrə gətirilən şeylərdir”, sağlam zəkaya uymayan xəyalətdir, ağlasığmayan etiqaddır. Bu etiqad birdən-birə deyil, tədricən yaranmışdır. Din nədir? Azərbaycan Sovet Ensiklopediyasında yazılır ki, din bir və ya bir neçə Allahın “müqəddəslərin” yəni fövqəltəbiiliyin bu və ya digər növünün reallığlnl əsas götürən dünyagörüşü, davranış və spesifik fəaliyyətdir. Bu cür başa düşülən dinin geniş yayılmış növlərindən biri İslamdır. Dinin faydalı cəhətləri çoxdur. İslam dini adamları paklığa, halallığa, gözəlliyə, sağlamlığa, xoşbəxtliyə, dostluğa, insanpərvərliyə səsləyir, xəyanətə, sədaqətsizliyə, satqınlığa, bədxahlığa, pisliyə qarşı olmağa çağırır. Zehni tərbiyə problemi barədə söz açmağın iki başlıca səbəbi

vardır. Bunlardan biri dövrümüzün xüsusiyyətləri ilə, digəri isə mövcud pedaqoji ədəbiyyatla bağlıdır. Bəzi ədəbiyyatlarda ağıl tərbiyəsi əqli tərbiyə və ya zehni tərbiyə kimi verilmişdir. Zehni tərbiyə geniş mənada başa düşülən tərbiyənin tərkib hissələrindən biridir. Bundan əlavə, həmin məfhumlar təlim və təhsillə əlaqədar nəzərdən keçirildikdə deyilməlidir ki, ağıl keyfiyyətlərini aşılamaq təlim və ya təhsilin həyata keçirdikləri vəzifələrdən biridir. Ağıl tərbiyəsini dünyagörüşündən, xüsusən də elmi dünyagörüşündən asılı etmək məqbul sayıla bilməz. Çünki, dini dünyagörüşlü və ya idealizm dünyagörüşlü adamları ağılsız hesab etmək tam ədalətsizlik olduğu kimi, özünü elmi dünyagörüşlü şəxs hesab edənlərin arasında hərəkətinə görə cəzalandırılanlara göz yummaq da haqsızlıq olardı. Mövcud ədəbiyyatda, o cümlədən pedaqoji ədəbiyyatda "ağıl" məfhumu geniş işlədilsə də, onun mahiyyəti elmi cəhətdən təhlil edilməmişdir və bu səbəbdən açılmamışdır. Məsələyə aydınlıq gətirmək üçün keçmiş irsimizə müraciət etmək, müdrik ata-babalarla məsləhətləşmək, ağıl haqqında, insan həyatı və fəaliyyətində onun yeri və əhəmiyyətinə dair müdriklərimizin fikirlərini də nəzərə almaq faydalı olardı. Xalqımızın adlı-sanlı adamları, elm və mədəniyyətimizin nümayəndələri, yazıçı və şairləri ağıl haqqında olduqca dəyərli, bu günümüz üçün çox əhəmiyyətli fikirlər söyləmişlər. Həmin fikirlər atalar sözləri, zərb məsəllər, bayatılar, tapmacalar, nağıllar, rəvayətlər, şerlər, hekayələr və s. formasında ifadə olunmuşdur. Geniş mənada başa düşülən biliklilik ağlın təzahür əlamətlərindən birinə çevrilə bilir. Ağıl məfhumunu səciyyələndirən əlamətlər bunlardır: öz peşəsinin zirvəsinə ucalmağa çalışmaq, görəcəyi işin, deyəcəyi sözün nə ilə nəticələnəcəyini qabaqcadan düşünmək, öz nöqsanını görmək, etiraf edib düzəltməyə səy göstərmək, yumşaq və məntiqli danışmaq, daim təmkinli, səbirli olmaq, bilikli olmaq. Müvafiq təfəkkür əməliyyatları əsasında ailə və xalq naminə bir peşənin əsl ustası olmağa çalışmaq, görəcəyi işin və söyləyəcəyi fikrin nə ilə nəticələnəcəyini əvvəlcədən ölçüb-biçmək, yol verdiyi nöqsanı etiraf edib aradan qaldırmaq, səbirli olmaq, biliyə daim can atmaq kimi xüsusiyyətlərin vəhdəti-***ağıldır.*** Zehni tərbiyənin vəzifələri: ağıl məfhumunun mahiyyətindən irəli gəlir. Onun qarşısında qoyulan vəzifələrdən biri sənətlə, peşə ilə əlaqələndirilir. Tərbiyə zamanı hər bir uşaq şəxsi həyatda , ümumxalq işində hər bir sənətin əhəmiyyətini aydın təsəvvür etməli və bir peşənin sahibi olmalıdır; bilməlidir ki, peşənin pisi yoxdur, cəmiyyət üçün bütün peşələr faydalıdır. Vəzifələrdən biri də peşə, sənət sahəsində gənc nəsli təkmilləşdirməkdən ibarətdir. Vəzifələrdən biri də atacaqları addımların və deyəcəkləri sözlərin nə ilə nəticələnəcəyini qabaqcadan düşünə bilmək bacarığının gənc nəslə aşılanmasından ibarətdir. İşdə, adi həyatda adamların yol verdikləri nöqsanların etiraf olunmasına və aradan qaldırılmasına yönələn səylər ağıl tərbiyəsinin vəzifələrinə aid edilməlidir. Zehni tərbiyənin vəzifələrindən biri də səbirlə əlaqədardır. Gənc nəsli səbirli, təmkinli olmağa alışdırmaq, onu ağıl zirvəsinə istiqamətləndirmək deməkdir. Daim biliyə can atmağın, geniş biliyə malik olmağın, həyatda və fəaliyyətdə əhəmiyyətini gənc nəslə başa salmaq, biliyə, elmə onda dərin maraq oyatmaq ağıl tərbiyəsinin vəzifələrindəndir. Təhlil, müqayisə, ümumiləşdirmə və s. təfəkkür əməliyyatlarının gənc nəsildə formalaşdırılması da ağıl tərbiyəsinin vəzifələrinə aiddir. Zehni tərbiyənin məzmunu: ağıllı adam öz sənəti, öz peşəsi ilə sayılıb seçilir. Veyil-veyil gəzən,

sənət, peşə sahibi olmayan, vaxtını eyş-işrətdə keçirən şəxslər arasında ağıllı adam kimi ad çıxaranlar tarixdə olmamış və indi də yoxdur. Zehni tərbiyədə əhəmiyyət kəsb edən xüsusiyyətlərdən bir də atılacaq addımın, deyiləcək sözün nə ilə nəticələnəcəyini əvvəlcədən görə bilməklə bağlıdır. Söylənəcək fikrin, görüləcək işin sonu barədə düşünüb danışanda, yalnız bundan sonra işə və ya sözə başlayanda adam uğur qazana bilir. Ağıllı adam hərəkətlərində və ya sözündə nöqsanı hiss edən kimi ya başqalarının şahidliyi ilə ya da özü öz qarşısında həmin nöqsanı etiraf edir və çalışır ki, gələcəkdə o cür nöqsan təkrar olunmasın. Ata-babalarımız ağıllılıq əlaməti kimi səbirli, təmkinli olmağı vacib hesab etdiklərindən, səbirliliyin gənclərə aşılanması ağıl tərbiyəsində önəmli yer tutur. Daim bilik öyrənməyə meyl ağıllı adamın bəzəyi olduğundan, ağıl tərbiyəsində biliyə can atmaq, bilikli olmağa səy göstərmək diqqət mərkəzində durur. Təhlil, müqayisə, ümumiləşdirmə və s. təfəkkür əməliyyatları barədə imkan düşdükcə şagirdlərə müvafiq məlumatların verilməsi və həmin əməliyyatlar üzrə bacarıqların onlara aşılanması da ağıl tərbiyəsinin məzmununa daxil edilməlidir. Ağıl tərbiyəsinin qarşısında qoyulmuş vəzifələrin öhdəsindən uğurla gəlmək üçün istifadə edilən yollar çoxdur. Onlardan bəzilərini göstərək:

1. Öz sənətinin əsl ustası olan tarixi şəxslərin nümunəsi;
2. Ağıllı hesab olunan şəxslərlə görüşlər;
3. İşə başlamazdan əvvəl nəticəni görə bilmək haqqında müsahibə;
4. Düşünərək və düşünmədən deyilən sözlərin nəticələrinə aid müsahibə;
5. Səbirli və səbirsiz görülən işlərin aqibəti barədə müsahibə;
6. Biliyin və biliksizliyin əhəmiyyəti barədə müzakirə;
7. Təfəkkür əməliyyatlarına uyğun gələn və gəlməyən mühakimələrin təhlili.

Tərbiyə işinin məzmunu dedikdə onun tərkib hissələri və ya istiqamətləri, sahələri başa düşülür. Tərbiyənin məzmunu çox genişdir və bu bir çox tərbiyə sahələrini əhatə edir. Müxtəlif pedaqoji ədəbiyyatda tərbiyənin məzmunu və ya tərkib hissələri müxtəlif sayda və müxtəlif tərkibdə verilmişdir. Tərbiyə prosesində tərbiyənin tərkib hissələri arasında sərhəd çəkmək olmaz. Hər hansı bir tərbiyəvi işdə tərbiyənin müxtəlif sahələri, tərkib hissələri özünü göstərir. Bu baxımdan tərbiyə işi kompleks xarakter daşıyır və şəxsiyyətin hərtərəfli, ahəngdar inkişafına xidmət edir. Ümumiləşmiş şəkildə tərbiyənin məzmununu aşağıdakı kimi təsnif etmək olar. **Zehni tərbiyə** - (Bəzi pedaqoji ədəbiyyatda əqli tərbiyə də işlənir) uşaqların, şagirdlərin zehni qüvvələrinin, zehni təfəkkürünün, əqlinin, dünyagörüşünün, intellektinin məqsədyönlü inkişaf etdirilməsi prosesidir. Zehni tərbiyə insanda mənəvi zənginlik yaratmaqla bərabər əxlaqi saflığın da əsasını qoyur. Biliklərə yiyələnmə prosesində intellektual qabiliyyətləır yaradıcı təfəkkür inkişaf edir, nəcib əxlaqi keyfiyyətlər formalaşır. Bu prosesdə insanlarda öz gücünə inam yaranır, bu inam isə təşəbbüskarlıq və yaradıcılıq meyllərinin yaranmasına səbəb olur. Fənn və maraq dərnəklərinin, müxtəlif idraki klubların işi, kitab mütaliəsi, kitab üzərində müxtəlif işlər - rəy yazmaq, plan tutmaq, icmallaşdırmaq, tezis hazırlamaq və s., kitab və kitabxanalardan istifadə, tarixi yerlərə, muzey və sərgilərə, təbiətə ekskursiyaların təşkili, müxtəlif peşə sahibləri, elm adamları ilə görüşlər zehni tərbiyənin mühüm vasitələri hesab edilir. Zehni tərbiyənin bir sıra vəzifələri vardır. **Zehni tərbiyənin birinci vəzifəsi təfəkkürü, əqli qüvvələri,**

potensial intellektual qabiliyyətləri inkişaf etdirməkdir. Təfəkkür beynin məhsuludur və bütün insanlara xasdır. Onun dialektik, məntiqi, mücərrəd induktiv, deduktiv, yaradıcı növləri vardır. Təfəkkürün inkişafı fikri fəallıqla, məntiqi və tənqidi düşüncə ilə, təhlil, müqayisə və ümumiləşdirmələr aparmaqla həyata keçirilir. Düşüncə və fikirləşmək təfəkkürü inkişaf etdirir. Alman pedaqoqu A.Disterveq yazırdı ki, uşaqlara fikirləri deyil, fikirləşməyi öyrətmək lazımdır. Bilikləri deyil, bilikləri tapıb öyrənməyi öyrətmək lazımdır. Təfəkkürün inkişafı ağlın inkişafına təsir göstərir. Psixoloqlar ağlın aşağıdakı keyfiyyətlərini göstərirlər: **ağlın müstəqilliyi, ağlın tənqidiliyi, ağlın dərinliyi, ağlın çevikliyi, fikrin sürəti, fikrin məntiqiliyi. Ağlın müstəqilliyi** şagirdlərin hadisələrin mahiyyətinə nüfuz edib sərbəst, şüurlu şəkildə fikir yürütməsində; **ağlın tənqidiliyi** fakt və hadisləri təhlil süzgəcindən keçirib doğru və yanlış təsəvvürləri aydınlaşdırmaq və başa düşmək qabiliyyətində; **ağlın dərinliyi** – hər hansı bir təzahürün, hadisənin mahiyyətini tamın aydınlıqla anlamaqda, nəticəni öncədən görməkdə; **ağlın çevikliyi** – bu və ya digər problemə münasibətdə sürətli, düzgün qərar qəbul etmək, yaranmış situasiyadan baş çıxarmaqda; **fikrin sürəti**- hər hansı bir məsələyə qısa müddətdə münasibət bildirmək bacarığında; **fikrin məntiqiliyi** məntiqi dəlilləri əsas götürərək, inandırmağı, sübut etməyi, bacarmaqda öz ifadəsini tapır. Hər bir şəxsin, o cümlədən şagirdin ağlı, əqli və intellektual inkişafı onun qazandığı biliklərin həcmində, geniş dünyagörüşə malik olmasında, yaradıcı idrakın müstəqilliyində idrakın səmərəli yollarını müəyyənləşdirməkdə, zehni bacarıq və qabiliyyətlərində özünü göstərir. **Zehni tərbiyənin ikinci vəzifəsi şagirdləri tədqiqatçılıq bacarıq və qabiliyyətlərinə yönəltməkdir.** Şagirdləri araşdırıcılığa, axatarıcılığa yönəltmək, onlara müstəqil çalışmaq, müstəqil bilik qazanmaq bacarıq və vərdişlərini aşılamaq lazımdır. Şagirdlərin tədqiqatçılq fəaliyyəti onlara məlum olmayan faktların, nəzəri biliklərin və fəaliyyət üsullarının açılması kimi başa düşülə bilər. Bu yolla şagirdlər müxtəlif fənlərin tədrisi prosesində tədqiqatın əsas metodları ilə tanış olur, bilikləri sərbəst və müstəqil əldə etmək bacarığına yiyələnirlər. Şagirdlərin tədqiqatçılıq bacarıqları bilikləri müstəqil qazanmaq, onları araşdırmaq, müqayisə və təhlillər aparmaq, ümumiləşdirmək üçün intellektual praktik bacarıqlar sistemidir. Təlim prosesi və zehni inkişaf bir birilə sıx əlaqəlidir. Təlimin keyfiyyəti zehni qabiliyyətlərin inkişafına və zehni tərbiyənin yerinə yetirilməsinə qüvvətli təsir göstərir. Bu baxımdan tədris materialı yadda saxlamaq üçün verilməməli, o şagirdlərin zehni təfəkkürünü inkişaf etdirməli, onları axtarıcılığa, daha yeni biliklər qazanmağa sövq etdirməli, dərsdə hər bir şagirdin idraki fəallığı təmin olunmalıdır. Şagirdləri tədqiqatçılıq bacarığına yiyiləndirmək üçün onlara təcrübə və müşahidələr aparmağa, praktik işlər yerinə yetirmələrinə şərait yaradılmalıdır. Şagirdlərin tədqiqatçılıq metodu ilə iş aparmaları özündə müşahidə, eksperiment, modelləşdirmə, sınaqdan keçirmə kimi metodları özündə birləşdirir. Tədqiqatçılıq bacarığının yerinə yetirilməsində modelləşdirmə metodunun xüsusi yeri vardır. Bu metod vasitəsilə hər hansı prosesin modeli hazırlanır Qeyd edək ki, məktəblinin tədqiqatçılıq bacarıq və qabiliyyətləri yuxarı siniflər üçün xarakterik olsa da, bunu kiçik məktəbli yaş dövründən başlamaq lazımdır. Məktəblinin tədqiqatçılıq ba-ca-rıqlarına yiyələnməsi, onun intellektual səviyyəsini yüksəldir, dünyagörüşünü

genişləndirir, zehni təfəkkürünü, müstəqil düşünmə və bilik qazanma qabiliyyətini inkişaf etdirir, əqli mühakimələr, təhlil-lər, ümumiləşdirmələr aparmasına kömək edir ki, bütün bunlar da məktəblinin təhsilinə uğurlar qazandırır. **Zehni tərbiyənin üçüncü vəzifəsi şagirdləri bilik, bacarıq və vərdişlərlə silahlandırmaqla onlarda elmi dünyagörüş və fəlsəfi dünyagörüş formalaşdırmaq, fakt və hadislərə elmi və fəlsəfi dünyagörüş baxımından yanaşmağı öyrətməkdir.** Elmi dünyagörüş - yəni, insan təcrübi elmlərin nailiyyətləri əsasında varlıq aləmi barəsində ümumi bir nəzər əldə etmiş olur. Fəlsəfi dünyagörüş isə əqlin səyləri və elmi dəlillər vasitəsi ilə əldə etdiyi nəzəriyyə və təcrübəyə öz xüsusi fikri və düşüncəsi olur. Bu da məktəblinin yaradıcı, düşüncəsi, tənqidi təfəkkürü sayəsində mümkün olur. İnsanlarda elmi dünyagörüşün əsası hələ kiçik yaşlarından qoyulur. Bu sistemli təlim müəssisələrindəki, təlim prosesində təlim-tərbiyə prinsiplərinə riayət etməklə ayrı-ayrı fənlərin tədrisi prosesində həyata keçirilir. Təbii və dəqiq elmlərin tədrisi prosesində təbiətin sirləri açılır, humanitar fənlərin tədrisi prosesində isə cəmiyyətin inkişaf qanunlarını mahiyyəti dərk edilir və s. Materialların tədrisi prosesində əsası qoyulan elmi dünyagörüş sinifdənkənar tədbirlər vasitəsilə möhkəmləndirilir və inkişaf etdirilir. Məktəbli hər yanda öz elmi, biliyi ilə öz ziyalılığını göstərməli, elmli və ədəbli danışmalı, məsələlərə elmi nöqteyi nəzərdən yanaşmalıdır. İntellektual səviyyəsi yüksək olan insanlar ictimai-siyasi və təbiət hadisələrinə elmi nöqteyi-nəzərdən, elmi əsaslara istinad edərək yanaşır. Bu isə onlarda elmi dünayögörüş formalaşmasına səbəb olur. **Zehni tərbiyənin dördüncü vəzifəsi şagirdlərə zehni əməyin səmərli təşkili yollarını öyrətməkdir.** Yəni nə vaxt zehni işlə məşğul olmalı, necə məşğul olmalı, hansı metodlardan istifadə etməli və s. öyrədilməlidir. Zehni iş zamanı bu əməyin gigiyenasına əməl edilməlidir. Məsələn, hər bir saatdan bir 10-15 dəqiqəlik tənəffüs etmək, yüngül idman hərəkətləri etmək, gözlərin gimnastikasını etmək, havaya çıxmaq, otağın havasını dəyişmək, iş növünü dəyişmək faydalı hesab olunur. Zəif işıqlı yerdə və ya çox işıqlı yerdə oxumaq gözlərə zərərdir. Yaxud da uzanmış vəziyyətdə oxumaq, avtobusda oxumaq yenə də gözlərə zərər verə bilər. Bu sahənin tədqiqatçıları qeyd edirlər ki, zehni fəallıq gün ərzində, həftə ərzində, il ərzində eyni səviyyələrdə olmur. Səhər saatlarından başlayaraq saat 12-yə qədər zehni fəallıq yüksək olur, sonra tədricən zəifləməyə başlayır, günün ikinci yarısında zehni fəallıq axşam saatlarından başlayaraq saat 10-a qədər yüksək olur və sonra tədricən zəifləyir. Gecə saatlarında çalışmaq, yatmamaq üçün çay, qəhvə içmək sağlamlığa zərər olduğu kimi, zehni iş üçün də səmərəli hesab edilmir. Həftə ərzində də zehni fəallıq eyni səviyyədə olmur. Həftənin 1-ci günü zehni fəallıq bir qədər aşağı ola bilir. İstirahət günündən sonra dincələn beyni işə salmaq üçün zehni işə başlamaq lazımdır. İl ərzində də zehni fəallıq eyni dərəcədə olmur. Uzun yay boyu istirahətdən sonra sentyabr oktyabr ayları zehni işə alışmaq bir qədər çətin olur və insan tez yorulur. Sonrakı aylar zehni fəallıq yüksəlməyə doğru gedir. **Zehni tərbiyənin beşinci vəzifəsi şagirdlərdə biliklərə maraq tərbiyə etməkdir.** Bu məqsədlə məktəbliləri fənn və maraq dərnəklərinə, müxtrəlif maraqlı məktəb klublarına, elmi cəmiyyətlərin işinə, bilik viktorinalarına, elmi-publisistik müzakirələrə cəlb etmək lazımdır. Onların elmi cəmiyyətlərdə, oxucu konfransalarında iştirakı təmin olunmalıdır. Kollektiv şəkildə, qrup formasında sinifdə

şagirdlər arasında “Öyrəndiyini başqasına öyrət!” və ya “Oxuduğunu başqasına danış!” məşğələləri keçirmək “Kəşf olunmuş və kəşf olunmamış sirlər haqqında” söhbətlər aparmaq, “Sual-cavab” gecələri, hekayə və şeir axşamları keçirmək şagirdlərdə biliklərə maraq tərbiyəsi baxımından çox faydalı nəticələr verər. **Bu istiqamətdə uşaqlara bilik mənbələrindən istifadə etmək qaydaları da öyrədilməlidir**. Yəni uşaqlara nəyi haradan tapmağı, haradan öyrənməyi öyrətmək lazımdır. Bunun üçün məktəbdə “Öyrənməyi öyrən” dərnək və ya klubları yaradıla bilər ki, burada onlara ardıcıl və geniş məlumatlar vermək olar. Məktəbdə kitabxana dərsləri də təşkil etmək olar ki, məktəblilərə kitab və kitabxanadan istifadə qaydaları, kataloq, biblioqrafiya, elektron kitabxana və s. haqqında məlumat vermək xeyli faydalıdır. Biliklərə maraq yaradan işlərdən biri də **şagirdləri mütaliəyə, özünütəhsil işlərinə sövq etdirmək**dir. Şagirdlər elmi-kütləvi, bədii fantastik əsərləri oxumağa meyilli olurlar. Bu da onaların biliklərə maraq göstərməsi, yeni biliklər qazanması baxımından da faydalıdır.

2. ”Əxlaq” ərəbcə ***“Xəlq”, “Xulq”*** sözündən yaranıb “Xarakter”, “Səciyyə” “Yaranış” mənasını verir. “Məxluq” sözü də buradan meydana gəlmişdir. Latın dilində ***“Mores”*** “vərdiş” deməkdir. Sonradan bu söz başqa dillərə keçmişdir. İngiliscə “***morolist”,*** rusca ***“Moral”*** sözləri meydana gəlmişdir ki, mənası müsbət, gözəl vərdişlər, yaxşı adətlərə aid olmaq deməkdir. Qədim Roma və Yunanıstanda yaxşılığı birbaşa əxlaqla əlaqələndirmişlər. ***Əxlaq*** etikanın tədqiqat obyektidir. ***“Etika”*** “Etos” sözündən əmələ gəlib yunanca “vərdiş” mənasını verir. Hərəkətlər vərdiş əmələ gətirir, vərdiş də insanın xarakterini yaradır. Ona görə yaxşı demişlər: “Əkərsən hərəkət, biçərsən vərdiş, əkərsən vərdiş biçərsən xarakter, əkərsən xarakter biçərsən taleh”. Demək, əxlaq hərəkətlə, davranışla, praktik işlə, əməllə bağlıdır. **Əxlaq cəmiyyətdə davranış modellərinin cəmidir, xalqın davranış normalarının məcmusudur.** Əxlaq tərbiyəsinin də məqsədi yetişən gənc nəsli cəmiyyətin, toplumun əxlaq normalarına, cəmiyyətdə müəyyən edilmiş davranış qaydalarına əməl etməyə alışdırmaq, onları milli mentalitetə, adət və ənənələrə uyğun hərəkət etməyə sövq etdirməkdir. Bu cəhətdən mənəvi tərbiyədən fərqli olaraq ki, o fərdi kateqoriyadır, əxlaq tərbiyəsi isə ictimai kateqoriyadır. Əxlaq tərbiyəsi görmüş şəxs cəmiyyətin əxlaq nörmalarına, milli-mənəvi dəyərlərə, milli mentalitetə, adət və ənənələrə əməl edir. Məsələn, xalqımızın müdrik fikirlərində deyilir: “Paltarın yaxşısını özünə götür, yeməyin yaxşısını qonağa ötür”(M. Kaşqarlının “Divan..”ında da bu fikir işlənməkdədir). Yaxud deyilir: ” Qonaq gəlməyən evə həkim gələr”, “Qonağın ruzusunu Allah yetirir”. Bu fikirlər onu göstərir ki, xalqımızda qonaqpərvərlik bir əxlaq normasıdır. Əxlaq tərbiyəsi görmüş şəxs cəmiyyətin bu əxlaq normasına əməl edəcəkdir. Əxlaq insanın başqalarıyla ünsiyyətində, rəftarında, ictimai yerlərdə davranışında özünü göstərir. Əxlaq insanın özünə, başqalarına, əməyə, hadisələrə, cəmiyyətə, xalqın milli-mənəvi dəyərlərinə münasibətini əks etdirir. Cəmiyyətin inkişafı ilə, onun iqtisadi quruluşunun dəyişməsi ilə birlikdə əxlaq da dəyişir. Buna görə cəmiyyət nəinki əxlaqı yaradır, həm də onu qoruyur və inkişafına təsir edir. Əxlaqın formalaşmasına ictimai şüurun, siyasətin, hüququn, fəlsəfənin, ədəbiyyatın, mədəniyyətin, tarixin ciddi təsiri olur. Onlar əxlaq tərbiyəsinin məzmununa və

xarakterinə təsir göstərirlər. Əxlaq tarixi hadisədir və milli xarakter daşıyır. Buna görə bütün dövrlərdə dünya xalqlarının öz etnik münasibətlərinə uyğun əxlaqi qanunları mövcud olmuşdur. Azərbaycan xalqının da özünəməxsus əxlaq normaları mövcuddur. Qeyd edək ki, ictimai quruluş, iqtisadi şərait dəyişdikcə əxlaq normaları da dəyişir, inktşaf edir, təkmilləşir və daha yüksək əhə-miyyət kəsb edir. Ona görə də əxlaq normalarını erkən yaşlardan uşaqlara aşılamaq lazımdır. Bunun üçün müəyyən prinsip və metodlar vardır ki, valideyn və tərbiyəçilər bunları bilməlidirlər. Pedaqogika elmi sübut edir ki, uşaqlıqda düzgün tərbiyə edilən əxalqi keyfiyyətlər sonralar insan xarakterinin formalaşmasına təsir göstərir. Bu cəhətdən əxlaq tərbiyəsi ailədən başlayır və sonrakı dövrlərdə davam etdirilir. Əxlaq tərbiyəsi uşaqlıqda əxlaqi hissilərin, adətlərin, əxlaqi şüurun inkişaf etdirilməsinə xidmət edir, çünki kiçik yaşda uşaqların hərəkət və davranışında hissilər, emosiyalar, rənglər, nümunələr üstünlük təşkil edir. Uşaqda ilk əxlaqi hisslər onu əhatə edən insanlara münasibətdə özünü göstərir. Onu da qeyd edək ki, 2-4 yaşlı uşaqların insanlara və ətraf həyat hadisələrinə münasibəti müxtəlif və dəyişkən olur. Uşaqdakı müsbət hərəkətlər bəzən əksinə, mənfi münasibətlə də əvəz oluna bilir. 4-5 yaşlı uşaqlarda əxlaqi hisslər get-gedə sabitləşir. Onlar yoldaşlarına qayğı ilə yanaşır, böyüklərə hörmət edir. Bu zaman valideyn və tərbiyəçinin müsbət hisslərini formalaşdırmaq üçün apardığı tərbiyəvi tədbirlər öz səmərəsini verir. Bu yaşlı uşaqlar balacalara oyun zamanı kömək edir, sınmış oyuncağını düzəltməyə çalışır, qocalara, xəstələrə qayğı ilə yanaşır, xüsusən, baba və nənəyə kömək etməkdən həzz alırlar, 5-6 yaşlı uşaqlar artıq öz hisslərini idarə etməyə çalışır, hisslərini şüura tabe etməyə səy göstərirlər. Məsələn, 6 yaşlı uşaq ağlamağını ailənin yaşlı üzvünün məsləhəti ilə dayandırır, ətraf adamlara mane olan hərəkətlərini, qaçmağı və qışqırmağı, bərkdən gülməyi dayandırır (“Babam yatıb, onu oyatmaq olmaz”, “Mən qışqıranda balaca bacım qorxur” – kimi hərəkətlərini dayandırmaq üçün mühakimə yürüdür). Məhz buna görə 4-6 yaşlı uşaqlarda öz hərəkətlərinin yaxşı və pis olduğunu yaxşı başa düşmək hissini formalaşdırmaq lazımdır. Kiçik yaşlı uşaqlar çox vaxt belə hallarda öz mənfi hərə-kətlərinin zərərini yaxşı başa düşürlər. Belə şəraitdə oxşar müsbət hərəkətləri nümunə göstərməklə başa salmaqdan istifadə etmək lazımdır. Məs: Ana 4 yaşlı qızına deyir: “Yadındadırmı, sən xəstə olanda qardaşını səs-küy salmağa qoymurdum, o, sənin paltarlarını səliqəyə salırdı? Qızım, indi sən də səs salma. Qardaşının paltarlarını səliqəyə sal, onun üçün şeir söylə, mahnı oxu, qoy şənlən-sin...”. Beləliklə, uşaq, başqalarının həyəcanını başa düşür, özünün mənfi hisslərini tərgidir, şıltaq və ərköyün hərəkətlərdən uzaq olur. Kiçik yaşlı uşaqlarda əxlaqi adətlər qeyri-ixtiyari yaranır. Buna görə də əxlaqi adətləri uşaqlarda səmərəli inkişaf etdirmək üçün onları daha çox yaxşı hisslərə, hərəkətlərə və meyllərə alışdırmaq lazımdır. Kiçik yaşda yaranan vərdiş və adətlər uşaq böyüdükcə onun fəaliyyətində daha dərin və möhkəm olur, eyni zamanda daha mürəkkəb adətlərə çevrilir. Uşaqlarda kollektiv oyunda daha fəal olmaq, qarşılıqlı yardım göstərmək, böyüklərə kömək etmək, səliqəli geyinmək adətləri, mədəni davranış normaları inkişaf edir. Belə müsbət adətlər xarakter tərbiyəsinin əsasını təşkil edir. Kiçik yaşlı məktəblilərdə əxlaqi davranışlar haqqında aydın təsəvvürlər formalaşır. Onlar yaxşı və pis hərəkətləri dərk edirlər. Öz rəftar və hərəkətlərini tənzimləyir və

müvafiq normalara uyğun hərəkət edirlər. Bu yaşlı uşaqlarda təmkinliyi, yüksək mədəni davranış normalarını, ünsiyyət mədəniyyətini, insanlarla, yoldaşlara, böyüklərə münasibət və düzgün rəftar etmək qaydalarını tərbiyə etmək və inkişaf etdirmək olar. Gənc nəslin hərtərəfli inkişafında əxlaq tərbiyəsinin rolu böyükdür. Məktəblilər tərəfindən əxlaqi keyfiyyətlərin ardıcıl mənimsənilməsi, onların uşaqlarda davranış normalarına çevrilməsinə səbəb olur. Məktəblilərin əxlaqi keyfiyyətlərə yiyələnməsində yaşlıların tərbiyəvi təsiri böyükdür. Əxlaqi keyfiyyətlər çoxdur, onlardan ən əsaslarını aşağıdakı kimi ayırd edə bilərik: Böyüklərə, valideynə, müəllimə hörmətlə yanaşmaq, kiçiklərə qayğı göstərmək. Necə ki, demişlər: "Yol böyüyün, su kiçiyin". Cəmiyyətimizdə müəllim ən şərəfli peşə sayılır. Ona görə də xalqımız ən hörmətli, ən ləyaqətli insanlara, şair və yazıçılara "Müəllim" deyə müraciət edirlər. Uşaqlara qayğı ilə yanaşmaq, onlara mərhəmət göstərmək xalqımızın müqəddəs saydığı vəzifələrdəndir. Necə ki, böyüklər səlam-kəlamdan sonra soruşurlar: "Uşaqlar necədir." Uşaq evin yaraşığıdır. Atalarımız demiş: "uşaqsız ev məzar, uşaqlı ev bazar!" Qonaqpərvərlilk. Azərbaycan ailəsində yaxşı nə varsa, onu qonaq üçün saxlayarlar. Qonaq evləri tikilir, qonaq otaqları yaradılır, "Qonaq evin bəzəyidir" - demişlər. Qonşuya hörmətlə yanaşmaq, yardımına, köməyinə qoşmaq. "Atalarımız demiş: "Yaxın qonşu, uzaq qohumdan yaxşıdır"; Sözdə bütövlük. Bu əxalqi keyfiyyət qədim dövrlərdən xalqımızın yüksək əxlaqi keyfiyyətidir. Necə ki, Azərbaycana gələn məşhur səyyahlar demiş ki, Azərbayacanda möhürlü, imzalı sənədə ehtiyac yoxdur. Kişi söz verdi, demək məsələ həll oldu. Qarşılıqlı yardım xalqımızın gözəl əxlaqi sifətlərindən biridir. Kasıba əl tutmaq, yoxsula yardım etmək, Yetimə kömək etmək xalqımızın mühüm əxlaqi keyfiyyətidir.Vətənpərvərlik Azərbayacan xalqının ayrımaz xarakterik xüsusiyyətidir. Vətənpərvərlik – öz doğma vətəninə, ölkəsinə, diyarına məhəbbət, onun düşmənlərinə qarşı barışmazlıq ifadə olunan əxlaqi keyfiyyətlərdir. Bu aparıcı əxlaqi keyfiyyət olub digər əxlaqi keyfiyyətlərin əsasını qoyur. Belə ki hər bir müsbət əxlaqi keyfiyyətin əsasını öz millətinə, vətəninə, xalqına, doğma, kiçik kəndinə məhəbbət təşkil edir. Bütün müsbət keyfiyyətləri insanlara, vətəninə olan müsbət münasibətlər stimullaşdırır. Vətənpərvərlik tərbiyəsi insanın yaşadığı mikro mühitdən, doğma ata yurdunu, kəndini, küçə və şəhərini sevməkdən başlayır. Bu məhəbbət böyük vətənə, onu qoruyan dövlətə yaradılacaq məhəbbətin əsasını təşkil edir. Vətən uğrunda canını fəda edən nə qədər igidlərimiz, milli qəhrəmanlarımız vardır. Müqəddəs torpağımızın işğalçılardan azad edilməsi üçün nə qədər şəhidlərimiz var. Xalqımız demiş: "Vətəndən əziz bir də vətəndir, Vətəni sevmək imandandır". "Bayraqları bayraq yapan üstündəki qandır; Torpaq, əgər uğrunda ölən varsa vətəndir!" – demişlər. Daha yenə əlavə etmək olar: Dostluq və yoldaşlıq, düzlük və doğruçuluq, sədaqətlilik, cəsurluq və s. "Mənəviyyat" ərəbcə "Məna" sözündən yaranmışdır. İnsanın mənası, dəyəri deməkdir. Mənəviyyat insanın qəlbinin, ürəyinin gücü, paklığı, təmizliyi, düzlüyü deməkdir. Ona görə də mənəvi tərbiyə qəlb tərbiyəsi ilə bağlıdır. Mənəviyyat insanın daxili aləmini, xarakterini, insanlara, ətraf aləmə, hadisələrə münasibətini əks etdirən fərdi kateqoriyadır. Mənəviyyat insanın intellektual və təbii mahiyyətidir ki, bu, onun ruhi tərbiyəsini, daxili aləmini xarakterizə edir və özünü ifadə edir. **Bura ilk növbədə insanın şərəfi, namusu,**

vicdanı, milli-mənlik şüuru, vətəndaşlıq qeyrəti, fədakarlığı, milli-mənəvi dəyərlərə hörməti, keçmişimizi, tariximizi, dilimizi, mədəniyyətimizi, adət və ənənələrimizi dərindən öyrənməsi, habelə xeyirxahlığı, mərhəmət və qayğıkeşliyi, həssaslığı və humanizmi, tolerantlığı, müasirliyi, insanlara hörmət və sevgisi, vətənə məhəbbəti kimi mənəvi keyfiyyətlər daxildiur. Mənəviyyat insanın olduğu kimi görünməsi, göründüyü kimi olmasıdır. Mənəviyyat insanın daxili aləminin zənginliyinin göstəricisidir. Mənəvi cəhətdən zəngin insanın sağlamlığı da mükəmməl olur. Mənəvi cəhətdən zəngin insan həyatdan zövq alır və rahat yaşayır. Mənəvi cəhətdən zəngin insan hər cür çətinliyə dözə bilir, ən çətin anlarda belə düzgün qərarlar çıxara bilir.

Ulu öndərimiz Heydər Əliyev gənclərin mənəvi tərbiyəsi haqqında, mənəviyyat haqqında Azərbaycan Gənclərinin Birinci Ümumrespublika Forumundakı nitqində belə demişdir: "Xalqımızın tarixinin əsasını təşkil eləyən bütün mərhələlərdə, keçmiş əsrlərdə yüksək mənəviyyat olmuşdur. Keçmiş tariximizdən bizə qalan simaları bu gün dünyada məşhurlaşdıran və bizim üçün nümunə edən onların yüksək mənəviyyatıdır, yüksək amallarıdır... Gənclərimizin qarşısında duran əsas vəzifələrdən biri mənəvi tərbiyə məsələsidir... mənəvi tərbiyəni daim aparmaq lazımdır və gənclərimizi yüksək mənəviyyat ruhunda tərbiyələndirmək lazımdır. Ümumbəşəri dəyərlər, Azərbaycan xalqının milli-mənəvi dəyərləri hər bir gənc tərəfindən mənimsənilməlidir. Mənəviyyat olmayan yerdə heç bir şey ola bilməz... Gənclərimiz milli ruhda tərbiyə olunmalıdır, bizim milli-mənəvi dəyərlərimizin əsasında tərbiyələnməlidir. Gənclərimiz bizim tariximizi yaxşı bilməlidir, keçmişi yaxşı bilməlidir, dilimizi yaxşı bilməlidir, milli dəyərlərimizi yaxşı bilməlidir. Milli dəyərlərimizi, milli ənənələrimizi yaxşı bilməyən gənc vətənpərvər ola bilməz". Budur mənəvi tərbiyənin məzmunu!

Məktəbdə mənəvi tərbiyə sahəsində işlər aşağıdakı istiqamətlərdə aparılmalıdır:

1. Məktəblilərdə mənəvi şüur formalaşdırmaq (yaxşılığı və pisliyi, xeyirxahlığı və bədxahlığı, gözəli və çirkini, həqiqini və saxtanı ayırd etməyi bacarmaq, mill-mənəvi şüur, milli mənlik, vətən, millət təəssübkeşliyi, fədakarlıq, soykökünə bağlılıq və s.)
2. Məktəblilərdə mənəvi hisslər yaratmaq (vicdan, şərəf, ləyaqət, namus, borc, inam, məsuliyyət, vətənpərvərlik, vətəndaşlıq və s.)
3. Məktəblilərdə mənəvi mövqe formalaşdırmaq (Həyatın çətin məqamlarında fədakarlıq göstərmək, xeyirxah münasibətdə olmaq, insanlara hörmət, qayğı və həssaslıqla yanaşmaq, kömək və yardım etmək və s.)
4. Məktəblilərdə mənəvi sima formalaşdırmaq (səbr və təmkinli olmaq, tolerantlıq, mütəşəkkillik, dəqiqlik, sədaqətlilik, mərdlik, cəsurluq, mədəniyyət və nəzakətlilik, sadəlik və təvazökarlıq, düzlük və doğruçuluq, dostluq və yoldaşlıq, mərhəmət və qayğıkeşlik və s.)
5. Məktəblilərdə mənəvi davranış, adət və vərdişlər formalaşdırmaq (Vətənə, xalqa xidmət etməyə hazır olmaq, xalqın adət və ənənələrinə hörmət, mənəvi davranış nümayiş etdirmək, düzgün müstəqil qərar çıxarmaq, ədəbli, nəzakətli ünsiyyət və rəftar etmək, insanlara xeyirxah münasibətdə olmaq). Mənəvi tərbiyə

iki tərəfli prosesdir. Tərbiyə edən tərbiyə olunana tərbiyəvi təsir göstərir və tərbiyə olunanda mənəvi keyfiyyətlər davranışında, hərəkətlərində özünü göstərir. Bu o zaman davranışda, əməldə özünü göstərir ki, mənəvi keyfiyyətlər sadəcə olaraq əzbərlədilmir, bu keyfiyyətlər hərəkət və davranışda formalaşdırır. Şagirdlərin mənəvi tərbiyəsində yaş, fərdi, psixoloji və cinsi xüsusiyyətlər nəzərə alınmalıdır.

3. Hərtərəfli inkişaf etmiş şəxsiyyətə verilən əsas və mühüm tələblərdən biri də şəxsiyyətin əməyə qadir olması, istehsalın, xalq təsərrüfatının bu və ya digər sahəsində fəaliyyət göstərmək bacarığına, əməyə, əmək adamlarına müsbət münasibətlərə malik olmasıdır. Hər kəs, xüsusən həyata atılan yeniyetmə və gənclər, istehsalın bir sahəsində çalışmaq üçün zəruri əmək bacarıq və vərdişlərinə malik olmalıdır. Bu əmək bacarıq və vərdişlərinin həm ailədə, həm də sistemli təhsil müəssisələrində təlimin ilk günlərindən əsası qoyulur. Əmək, bacarıq və vərdişləri məhz əmək tərbiyəsi vasitəsilə həyata keçirilir. Əmək tərbiyəsi sistemli və məqsədyönlü şəkildə təlim-tərbiyə müəssisələrində aparılır. Əmək tərbiyəsi müəllim və tərbiyəçinin rəhbərliyi altında böyüyən nəsildə, ümumiyyətlə insanlarda həyat üçün zəruri olan əmək, bacarıq və vərdişlərin, əməyə, əmək adamlarına məhəbbət hissi formalaşdırılması prosesidir. Ona görə də əmək tərbiyəsi, **əmək təlimi və əmək tərbiyəsi** olmaqla iki hissəyə ayrılır. Əmək təlimi xüsusi əmək dərslərində aparılır. Bu dərslərdə əmək fəaliyyətinin maddi istehsal prosesi haqqında zəruri elmi məlumatlar verlir, müvafiq bacarıq və vərdişlər formalaşdırlır. Birinci sinifdən başlayaraq uşaqlar əmək dərslərində əməyə hazırlanırlar. Orta ümumtəhsil məktəblərində əmək təlimi xüsusi proqram əsasında aparılır. Bu proqram təhsil nazirliyində təsdiq edilir və respublikanın bütün məktəbləri üçün eyni və zəruri olub bütün siniflər üzrə əmək təliminin məzmununu əhatə edir. Kiçik siniflərdə əmək təlimi əsasən öyrədici xarakter daşıyırsa, yuxarı siniflərdə artıq yeniyetmə və gənclər məhsuldar əməkdə iştirak edirlər. Belə ki, IX-XI siniflərdə yeniyetmələr istehsalat təcrübələrində istehsalın müəyyən sahəsində məhsuldar əməkdə bilavasitə iştirak edir, məhsul istehsal edir, öz əməklərinin bəhrəsini görürlər. Orta məktəblərdə əməyə düzgün və şüurlu münasibət tərbiyə edilməsi imkanları genişdir. Bura uşaq və yeniyetmələrin təlim əməyi, əmək dərsləri ictimai-faydalı işlərdə iştirakı və s. aid etmək olar. Səmərəli təşkil olunmuş təlim prosesində tərbiyə olunanlar əməyə alışır, biliklərinin qiymətləndirilməsi ilə əməklərinin nəticəsini görür, əməyi sevir, kiçik yaşlardan əməyə hazırlanırlar. İstənilən şəraitdə əmək təlim işi ilə əlaqələndirilməlidir; bu həm əməyi, həm də təlimin şüurluluğunu təmin edir. Kənd təsərrüfatına aid təcrübələr zamanı aqrotexniki üsullardan, üzvi və mədəni gübrələrdən vaxtında və yerində istifadə edilir, kənd təsərrüfatı maşınları işlədilir. Bu zaman müəllim uşaq əməyinin elmiliyini, elmlə təcrübəni əlaqələndirməyi tərbiyə olunanların diqqət mərkəzinə gətirməlidir.

Əmək tərbiyəsi müəyyən pedaqoji tələblər əsasında aparılmalıdır:

1. **Əmək fəaliyyətindən tərbiyə vasitəsi kimi istifadə edilməlidir.** Əmək insanda müəyyən əxlaqi, mənəvi keyfiyyətlərin formalaşmasına istiqamətlənməlidir. İstehsal fəaliyyətində (kiçik və ya böyük) iştirak elə şəkildə qurulmalıdır ki, bu prosesdə iştirak edən hər kəs əməyinin nəticəsini görərkən

özünü cəmiyyət üçün faydalı şəxs hesab edə bilsin. Əməyinin nəticəsinin əhəmiyyətini dərk etsin, bununla fərəhlənsin. Qarşıya çıxan əmək çətinliklərindən qorxmasın, bu çətinliyi aradan qaldırmaq istiqamətlərini arasın.

2**. Əmək uşağın yaşına, gücünə uyğun qurulmalıdır.** Bu tələb əmək proqramlarında öz əksini tapır. Əmək təlimi uşaqların fiziki, intellektual, psixoloji inkişaf səviyyəsinə uyğun qurulur. Əməyin bütün sahələrində, yəni sinifdənxaric, ictimai-faydalı və digər tədbirlərdə bu tələb nəzərə alınmalıdır. Bu tələb həmçinin mədəniyyət müəssisələrində, məktəbdənkənar təhsil müəssisələrində təşkil edilən əmək fəaliyyətlərində, texniki və yaradıcı, tikişçilik və s. dərnəklərin təşkilində də nəzərə alınmalıdır. Bu müəssisələrdə təşkil edilən yaradıcı əmək fəaliyyəti zehni əməklə fiziki əməyi birləşdirməli, iştirakçıların yaradıcılq qabiliyyətlərini inkişaf etdirməli, onlarda yeni əxlaqi keyfiyyətlər formalaşdırmalı, özünətəhsili stimul-laşdırmalıdır.

3. Əmək tərbiyəsi uşaq və gənclərin fiziki inkişafına təkan verməlidir. Əmək prosesində işlədilən alətlər, görülən işlər onların əzələlərini inkişaf etdirib, möhkəmləndirməlidir. İş şəraiti elə qurulmalıdır ki, bədəninin quruluşu, qaməti, mütənasibliyi, görmə qabiliyyəti və s. düzgün inkişaf etsin.

4. Əmək təlimi və tərbiyəsində sistematiklik və ardıcıllığa xüsusi fikir verilməlidir. Uşaq və yeniyetmələrdə əmək adətləri formalaşdırmaq üçün onların hər gün əmək fəaliyyətində iştirak etməsini təmin etmək lazımdır. Yaradılmış əmək adətləri isə böyüyən və inkişaf edən insanı əməyə psixoloji cəhətdən hazırlayır, onlarda ictimai fəallıq formalaşdırır.

5. Əmək tərbiyəsi prosesində fərdi əməklə kollektiv əmək əlaqələndirilməlidir. Fərdi əmək tərbiyə olunanlarda müvafiq əmək vərdişləri, fərdi məsuliyyət formalaşdırır, iradəni inkişaf etdirib möhkəmləndirir. Kollektiv əməkdə isə bu cəhət kollektiv səylə birləşir, ictimai əhəmiyyət kəsb edir, daha səmərəli şəkil alır. Kollektiv əməkdə əsas cəhət ondan ibarətdir ki, ümumi əmək kollektiv üzvləri arasında bölüşdürülür, kollektiv üzvləri fəaliyyət baxımından bir-birindən asılı olur, kollektiv əməyin müvəffəqiyyətli nəticəsi hər fərdin əməyindən asılı olması hər fərdin məsuliyyətini birə-iki qat artırır, onlar daha diqqətli olmağa çalışırlar. Əgər fərdi əmək zamanı fərd yalnız öz işinin nəticəsi üçün məsuliyyət daşıyırsa, kollektiv əmək zamanı isə bütün kollektivin əməyi üçün məsuliyyət daşıyır.

Əməyin müxtəlif növləri mövcuddur:

1) özünəxidmət əməyi; 2) ictimai-faydalı əmək; 3) məhsuldar əmək .

Ailədə **özünəxidmət əməyi**nin əsası qoyulur, məktəbəqədər tərbiyə müəssisələri və təhsil müəssisələrində isə bu iş davam etdirilir. Həmçinin özünəxidmət əməyi bütün istehsal müəssisələri, fəaliyyətin bütün sahələrində mövcuddur və hər kəsdən tələb olunan zəruri fəaliyyət növlərindən biridir. Əməyin bu növünə gigiyenik qaydalar, şəxsi əşyaları, dərs və iş ləvazimatlarını təmiz və səliqəli saxlamaq və s. aiddir. Özünəxidmət əməyi ictimai faydalı əməyin ilk mərhələsidir. Özünəxidmət əməyi şagirdin, tələbənin, işçinin bilavasitə özü, iş yeri, ailəsi, onu əhatə edən mikromühitlə bağlıdır.

İctimai-faydalı əmək isə cəmiyyətin xeyrinə pulsuz əməkdir. Əməyin bu növü rayon, şəhər üzrə keçirilən kampaniya xarakterli fəaliyyət növüdür. Nəticədə

maddi nemət əldə edilən fəaliyyət **məhsuldar əmək** adlanır. Bu əmək fəaliyyətin ən geniş formasıdır. Əvvəli ümumtəhsil məktəblərindən başlanır. Əmək dərslərində uşaq və gənclər müxtəlif məişət əşyaları (stol, stul və s. əmək alətləri) düzəldir, məktəbyanı sahələrdə müxtəlif kənd təsərrüfatı məhsulları yetişdirir və s. məhsuldar əmək sahələrində çalışırlar. Məktəbdənkənar təhsil müəssisələrində isə müxtəlif dərnəklərdə bu və ya digər əmək sahəsini öyrənməklə maddi məhsul istehsal edirlər. Məsələn texniki dərnəklərdə texniki sahədə yaradıcılıq işlərini tətbiq edərək, yeni texniki vəsait hazırlanır və sınaqdan keçirilir. Bu isə yeni texniki tərəqqilərinin əmək məhsuldarlığının artırılmasının əsası və ya vasitəsi olur. Əmək tərbiyəsinin məzmunu müxtəlif təlim-tərbiyə müəssisələri üçün müvafiq nazirliklər və baş idarələr tərəfindən müəyyən edilir. Orta məktəblərdə əmək tərbiyəsi Təhsil Qanununda, Mili Təhsil Konsepsiyasında (kurikulum) və digər məktəblə bağlı sənədlərdə göstərilmişdir.

Məktəblilərin peşəyönümü

Əmək tərbiyəsinin yeniyetmə və gənclərin peşə yönümü sahəsində böyük və əhəmiyyətli rolu vardır. Peşə – xalq təsərrüfatının bu və ya digər konkret bir sahəsinə aid bilik, bacarıq və vərdişlərə yiyələnmə və həmin sahədə fəaliyyətə qoşula bilmək üçün və fəaliyyət göstərmək üçün yiyələnmiş zəruri əmək bacarıq və qabiliyyətləridir.

Böyüyən nəslin sənətə yiyələnməsinin zəruriliyi hələ yazılı ədəbiyyatımız meydana gəlməmişdən çox əvvəllər xalqın ağıllı, müdrik adamları tərəfindən yüksək qiymətləndirilmiş və xalq yaradıcılıq nümunələrində oz əksini tapmışdır. Nağıllarımızda, bayatılarımızda, atalar sozlərimizdə, dastanlarımızda və digər bir sıra şifahi xalq ədəbiyyatı janrlarında sənət və peşəseçmə işinin vacibliyini əks etdirən çoxlu sayda nümunələr sübut edir ki, xalqımız hər hansı bir peşə və sənət öyrənməyi bir çox titullardan, var-dövlətdən, mal-sərvət toplamaqdan üstun tutmuş, bu işə xüsusi diqqət yetirmişdir. Bir xalq deyimində olduğu kimi:

Günləri bir-bir sana,
Yar verdi bir sir sana
Bir elm, bir də sənət,
Xəzinədir insana.

Və ya:

Güllərin həşəm olsun,
Gün vursun həşəm olsun
Var-dovlətin olunca,
Sənətin, peşən olsun.

Şərqin böyük ədəbi abidələrindən olan “Qabusnamə” də deyilir:

“Sənəti olmayan adamlar gövdəsi olub, kölgəsi olmayan Muğilana ağacı kimi faydasız olurlar, nə özlərinə xeyir verirlər nə başqalarına. “Elm və sənət oyrənmək, istər böyük olsun, istərsə kiçik, hamıya vacibdir, çunki insan öz tay-tuşları arasında üstünlüyü yalnız elm və sənətə görə əldə edə bilər”. Böyük Azərbaycan mütəfəkkiri Nizami Gəncəvi peşə və sənət seçməyin faydasını yüksək dəyərləndirmiş və onu halal yaşamağın əsas amili kimi qiymətləndirmişdir.

Onuncun öyrətdim ki, əlimi bu sənətə,
Bir gün sənə əl açıb düşməyim xəcalətə -

Deyən şair insanın oz zəhməti hesabına yaşadığı sadə həyatı, başqalarının hesabına yaşanan cah-cəlallı həyatdan üstün tutur. Nizami insanın bir sənət, peşə sahibi olmasını yüksək qiymətləndirir, keyfiyyətli əməyi yüksək dəyərləndiri:

Kamil bir palançı olsa da insan,

Yaxşıdır yarımcıq papaqçılıqdan - deyərək insanları seçdikləri sənəti hərtərəfli öyrənməyə çağırır.

Nəsrəddin Tusi müdrik bir filosof və pedaqoq kimi tövsiyə edir: "Kim hansı sənətkar adlanırsa, o sənətdə aşağı mərtəbə ilə razılaşmayıb irəliləməli, daha yüksək dərəcəyə qalmayıb, iqtisadiyyatda səhlənkarlığa yol verməməlidir". N.Tusi peşə seçmək probleminin mahiyyətində daha da dərinə gedərək hər bir şəxsin bacarıq və qabiliyyətlərinin nəzərə alınmasını, məhz bunlara istinad edil-məsini zəruri hesab edirdi. Marağalı Əvhədi cəmiyyətin inkişafında faydalı və yaxşı peşələrin mühüm rol oynadığını xüsusi qeyd edir və göstərirdi ki, yaxşı peşə insanı qüsurlardan xilas edir və cəmiyyətin inkişafına xidmət edir. Əvhədi hər bir peşə, sənət adamının həmçinin peşəkar olmasını yüksək qiymətləndirir, peşəkar insan haqqında yuksək fikir soyləyərək oan hörmət bəsləyir, peşəkarları həyatda ən faydalı, gərəkli və mötəbər insanlar kimi dəyərləndirir. Görkəmli ədib belə bir qənaətə gəlir ki, dunyada ən yaxşı iş elm öyrənmək və ən yaxşı vəzifə peşəkarlıqdır. Əvhədi bu munasibətlə özünün məşhur "Cami-cəm" əsərində yazır:

Ən böyük nemətdir, anlasan, peşə,
Peşəkar düz yolla gedər həmişə.

Və ya:

Dünyanı nizama peşəkar salar,
Hər nizam peşədən, hünərdən olar.

Ə.Marağalı uşaqları əməklə böyütməyi, ona müəyyən iş, sənət öyrətməyi onların sonrakı inkişafı üçün əsas hesab edir, çətinliklərə qalib gəlmək, möhnət və bədbəxtliklərdən xilas etmək ucun uşağı iş-gücdən azad etməməyi məsləhət bilir:

Nazla boyuməsin qoy cox da övlad,
Onu iş-gucdən də eyləmə azad.
Sonra cətinliyə duşərsə əgər,
Bir möhnət, bədbəxtlik onu məhv edər.

Dahi Azərbaycan şairi və mütəfəkkiri M.Füzulinin olməz əsərləri icərisində uşaqların elm öyrənməsi, sənət secməsi kimi məsələlər də xususi yer tutur. Onun bu fikirləri xüsusən "Rindu-Zahid" adlı əsərində daha qabarıq şəkildə özünü göstərir. Füzuli göstərir ki, yeniyetməlik dövründə düzgün seçilməyən sənət insana bütün ömrü boyu öz mənfi təsirini göstərir. XIII – XIV əsrlərdə yaşayıb yaratmış görkəmli Azərbaycan mütəfəkkiri Məhəmməd ibn Hinduşah Naxçıvani də öz əsərlərində uşaq və gənclərin peşə və sənət seçməsinə geniş yer vernişdir. O "Dəsturlül-katib fi təyinil-məratib" adlı əsərində dövlətxahlardan tələb edir ki, yalnız elmdən deyil, sənət və sənətkarlıqdan da faydalansınlar. Peşəseçməyə XIX-XX əsr maarıfçilər tərəfindən də xüsusi diqqət yetirilmişdir. Bu baxımdan Abbasqulu ağa Bakıxanov, Seyid Əzim Şirvani, Məmməd Tağı Sidqi, Mirzə Mahmud İrəvani, Uzeyir Hacıbəyli və başqaları bu gün də oz əhəmiyyətini saxlayan qiymətli fikirlər söyləmişlər. Böyüyən nəsil dərin bilik və dunyagörüşə, yuksək milli və bəşəri dəyərlərə, mənəvi keyfiyyətlərə malik olmaqla bərabər, özü-

nün arzusuna, qabiliyyət və bacarığına, həmçinin cəmiyyətin kadrlara olan cari və perspektiv tələbatlarına müvafiq olaraq peşə və ixtisas secməyə hazırlanmalıdır. Bunun üçün ümumtəhsil məktəblərində təlim-tərbiyə işi elə səviyyədə aparılmalıdır ki, şagirdlər əsas təhsili bitirdikləri vaxt hansı peşə və ixtisas ardınca gedəcəklərini dəqiq bilsinlər. **Yeniyetmə və gənclərin peşə marağının öyrənilməsi, qabiliyyətlərin müəyyənləşdirilməsi, peşələrə aid məlumat, peşəyə aid bilik, bacarıq və vərdişlər, seçilmiş peşə üzrə işə düzəlmə, peşəyə uyğunlaşma, yenidənoriyentasiya** məktəbdə peşə yönümünün məzmununu təşkil edir.

Peşə yönümü işi aşağıdakı istiqamətlərdə aparılmalıdır:

1) Peşə maarifi; 2) peşə məsləhəti; 3) peşə təmayülü.

Peşə yönümü yeniyetmə və gənclərin peşə nöqteyi-nəzərindən öyrənilməsindən başlayaraq yenidən oriyentasiyasına qədər olan bütün işlər sistemini əhatə edir. Peşənin səhv seçilməsi, peşə üzrə yenidən iş aparılaraq qabiliyyətə uyğun peşə seçilməsi prosesi yenidənoriyentasiya adlanır.

Peşə ilə ixtisas məfhumu bir-birinə oxşar olsa da hər məfhumun öz mahiyyəti vardır. Peşə daha geniş anlayış olub, bir neçə ixtisası əhatə edir və s. Məsələn, müəllimlik peşəsi fənlərin tədrisi üzrə bir neçə ixtisasları əhatə edir: Ədəbiyyat müəllimi, riyaziyyat müəllimi, ibtiadi sinif müəllimi və s. Mühəndislik peşəsi fəaliyyət sahələrinə görə xeyli ixtisasları əhatə edir. Peşəyönümü - təlim-tərbiyənin mühüm tərkib hissəsi olduğundan onun təşkili və aparılmasında ənənəvi prinsip və metodların rəhbər tutulması vacibdir.

Peşəyönümü işində aşağıdakı prinsiplərə əməl edilməlidir:

1. Peşəyönümünün dövlət əhəmiyyətliliyi prinsipi.

Dövlətimiz yeni nəslin yüksək səviyyədə hazırlanmasına böyük əhəmiyyət verir və bunu cəmiyyətin gələcəyinin təmin edilməsinin əsas amillərindən biri sayır. Respublikamızın "Təhsil sahəsində islahat Proqramı"nda deyilir: "Cəmiyyət öz gələcəyini təmin etmək məqsədi ilə yeni nəslin yüksək səviyyədə hazırlığına nail olmalı və buna görə də təhsil üstün sahəyə çevrilməlidir". Təlim-tərbiyənin mühüm tərkib hissələrindən biri peşəyönümü işidir. Peşəyönümü dövlət əhəmiyyətli işdir. Bu iş elə bir istiqamətə yönəldilir ki, onun müvəffəqiyyətlə həll edilməsi nəticə etibarilə dövlətin kadr hazırlığı siyasətinin həyata keçirilməsinə kömək olur. Bu baxımdan peşəyönümü işində dövlət maraqlarının olması və onun bu maraqlara uyğun şəkildə qurulması fəaliyyət prosesində əsaslanılan əsas prinsiplərdən birinə çevrilməlidir.

2. Peşəyönümü işində elmilik prinsipi.

Bu prinsip təlimin prinsiplərindən olsa da, peşəyönümü işində daha yeni məzmun kəsb edir. Bu prinsip hər şeydən əvvəl peşə-yönümü işinə elmi şəkildə yanaşmağı tələb edir. Onun əsasında formalizmə yol verməmək, şagirdlərin maraq göstərdikləri peşələrin məzmunu, peşələr sistemində yeri, gələcək perspektivləri haqqında əsaslı biliklər vermək, elmin və texnikanın son nailiyyətləri və istiqamətləri ilə bağlı meydana çıxan yeni peşələr və peşə sahələri ilə tanışlıq, işə düzəlmə imkanları haqqında məlumatlar, şagirdlərin marağı ilə real seçmə imkanları arasında nisbətin nəzərə alınması və digər bir sıra məsələlər durur. Peşə seçimində elmilik prinsipi elə bir seçimin müəyyən edilməsini tələb edir ki, seçilən

peşə birincisi, insanda xoş hisslər yartsın, ona zövq versin və xoşbəxtlik gətirsin, ikincisi, bacarıq və qabiliyyətə uyğun olsun, üçüncüsü, cəmiyyət və insanlar üçün faydalı, lazımlı olsun. Bunlar peşəseçmədə üç mühüm baza amillərini -"İstəyirəm", "Bacarıram", "Lazımdır"əlaqələndirir ki, bu da peşəseçiminin elmi surətdə həllini nəzərdə tutur.

3. Peşəyönümü işində əxlaqi keyfiyyətlərin, mənəvi tələblərin nəzərə alınması prinsipi.

Peşeçimində şəxs seçəciyi peşəyə əxlaqi, mənəvi yöndən yanaşmalıdır. O peşəseçimində gələcəkdə bu peşədən müxtəlif qanunsuz yollarla pul qazanmaq, gəlir əldə etmək düşüncəsi ilə peşə seçməməlidir.

4. Peşəyönümü işində şüurluluq prinsipi

Peşəyönümü işində məktəblilərin şüurluluğu təmin olunmadan müvəffəqiyyətli nəticəyə nail olmaq olmaz. Şagirdin maraq göstərdiyi peşənin mahiyyətini, çətinliklərini, tələblərini, ona yiyələnməyin mümkünlüyünü, gələcək perspektivlərini şüurlu olaraq dərk etməsi peşəyönümü işində kortəbiiliyin, təsadüfiliyin qarşısını alır, onlarda bu sahəyə inamlı münasibətin yaranmasına, peşə yönümünün və həyat yolunun dəqiqləşməsinə və əqidənin formalaşmasına səbəb olur. Təcrübə göstərir ki, peşəyönümü işi məhz şüurlu surətdə yerinə yetirildikdə seçilən peşə fərəh mənbəyinə cevrilir və onun sahibi bu sahədə müvəffəqiyyətlə fəaliyyət göstərə bilir. Bu baxımdan da məktəbdə və ailədə aparılan peşəyönümü işlərində şüurluluq prinsipinin gözlənilməsi vacibdir.

5. Peşəyönümündə məktəblilərin yaş xüsusiyyətlərinin nəzərə alınması prinsipi. Təlim və tərbiyə üçün xarakterik olan bu prinsipin peşəyönümü işində nəzərə alınması mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Hər yaş dövrü insan şəxsiyyətində özünəməxsus xüsusiyyətlərlə müşayiət olunduğundan peşəyönümü işində bunları nəzərə almadan heç bir müvəffəqiyyətə nail olmaq olmaz. Psixologiya və fizioligiya elmləri sübut edir ki, məktəbli şəxsiyyətində hər bir yaş dövrü müxtəlif üzvlərin və onların funksiyalarının yetkinləşməsi ilə xarakterik olur. Buna görə də ayrı-ayrı yaş dövrlərində müəyyən fəaliyyət növləri daha qabarıq formada nəzərə çarpır. Bu məsələ peşələrə olan münasibətlərdə də özünü aydın şəkildə göstərir. Bununla əlaqədar olaraq məktəbdə təşkil edilən peşəyönümü işi özünün məqsədi, məzmunu, formaları və üsulları ilə məktəblilərin yaş dövrlərinin xüsusiyyətlərini və dinamik inkişafını nəzərə almaqla aparılmalıdır. Müəllim kiçik yaşlı məktəblilərin peşə maraq və münasibətlərinin keçici, dəyişkən olmasını, yeniyetmələrin peşələrin romantikasına daha çox maraq göstərməsini, müəyyən sahə üzrə bacarıq və qabiliyyətlərinin tam formalaşmamasını, gənclərin isə peşə seçməyə daha realist, bəzən praqmatik movqedən yanaşmasını və artıq bacarıq və qabiliyyətlərinin qabarıq şəkildə üzə cıxmasını, bu sahədə ozünütərbiyə meylinin güclənməsini yaddan cıxarmamalı, peşəyönümü işində hər bir yaş dövründə nəyə istinad etməyi, nəyə əsaslanmağı bilməlidir.

6. Peşəyönümü işində şagirdlərin fərdi xüsusiyyətlərinin nəzərə alınması prinsipi.

Peşəyönümü işində heç də az əhəmiyyət kəsb etməyən bu prinsip hər bir şagirdin fərdi xüsusiyyətlərini -maraqlarını, temperamentini, bacarığını, qabiliyyətlərini və digər bir sıra psixoloji xüsusiyyətlərini nəzərə almağı tələb edir.

Burada ən əvvəl hər bir şagirdin psixoloji, intellektual, fiziki və mənəvi inkişaf səviyyəsi, maraqların qabiliyyətlərə müvafiqlik səviyyəsi və şəxsiyyətin digər xarakterik cizgiləri nəzərə alınmalıdır. Hər bir şagirdin öz səviy-yəsinə, gücünə, qabiliyyətinə müvafiq peşə seçməsi üçün bu prinsipə ciddi riayət olunmalı və peşəyönümü işinin diferensial şəkildə, fərdi xüsusiyyətləri nəzərə almaqla aparılmasına nail olunmalıdır.

7**. Peşəyönümü işinin diferensiallaşdırılması prinsipi.**

Şagirdlərin peşə seçməyə hazırlanması işində diferensiallaşdırma prinsipini əldə rəhbər tutmaq və belə iş üsullarından hərtərəfli şəkildə istifadə etmək müasir dövrdə peşəyönümü probleminin həllində olduqca mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Buna görə də onun bir prinsip kimi irəli sürülməsi müasir dövrdə peşəyönümü işinin elmi şəkildə həll edilməsində əsaslı yer tutur. Bu da səbəbsiz deyildir. Məlum olduğu kimi, hər bir şagirdin özünəməxsus fərdi psixoloji xüsusiyyətləri, inkişaf səviyyələri vardır. Bununla əlaqədar olaraq onların həyat planları, peşə, sənət, ixtisas yönümlərində də müxtəliflik vardır. Belə olduğu təqdirdə bu işin hər bir şagirdin psixofizioloji xüsusiyyətlərinə müvafiq diferensial şəkildə aparılmasına ehtiyac yaranır.

8. Peşəyönümündə sistemlilik və ardıcılıq prinsipi.

Peşəyönümü işində sistemlilik və ardıcıllığın gözlənilməsi onun səmərəliliyinin təmin olunmasının əsas şərtlərindən biridir. Bu prinsipin gözlənilməsi istər nəzəri şəkildə aparılan işlərdə, istərsə də praktik formada həyata keçirilən tədbirlərdə şagirdlərin aldıqları bilik, bacarıq və vərdişlərin formalaşmasına gətirib cıxarır. Digər tərəfdən isə, aparılan peşəyönümü işlərindən hansı tədbirin, nə vaxt, harada, kimlərlə keçiriləcəyi, hansı məqsədə nail olunacağı və s. haqqında tərbiyəçidə əvvəlcədən aydın təsəvvürlər olur. Eyni zamanda problemin həllində fasiləsizlik kimi mühüm bir amil öz həllini tapmış olur.

9. Peşəyönümündə varislik prinsipi

Peşəyönümü işlərində sistemliliyin və ardıcıllığın gözlənilməsi bu prosesdə varislik kimi mühüm bir prinsipin də gözlənilməsinə və həyata keçirilməsinə gətirib cıxarır. Buna görə də sistemli və ardıcıl şəkildə həyata keçirilən tədbirlər elə təşkil edilməlidir ki, əvvəlki tədbirlər sonrakıların aparılmasına zəmin yaratsın və sonra aparılan müəyyən işlər əvvəlki tədbirlərin məntiqi davamı olsun. Orada alınan informasiya və məlumatları, bilik, bacarıq və vərdişləri daha da genişləndirsin, möhkəmləndirsin və bu sahədə şagirdlərin inkişafına kömək etsin. Aparılan konkret bir tədbir qarşıya qoyulmuş ümumi məqsədin həyata keçirilməsinin bir ünsürü olsun.

10. Şəxsiyyətin imkan və qabiliyyətlərinin, bilik və bacarıqlarının seçilmiş peşənin tələblərinə uyğunluğu prinsipi. peşəyönümü prosesində nəzərə alınması vacib olan prinsiplərdən biridir. Hər bir peşənin tələb etdiyi müəyyən amillər, göstəricilər vardır ki, onları nəzərə almadan peşəyönümü işini müvəffəqiyyətlə aparmaq mümkün deyildir. Peşə seçimində proses birtərəfli olmadığından bu prosesdə hər iki tərəfin gostəriciləri bir-birinə uyğun gəlməlidir. Başqa sözlə desək, peşənin verdiyi tələblərə şagirdin psixoloji, fiziki, əqli, mənəvi və s. keyfiyyətləri cavab verməlidir.

11. Peşəyönüm işində müstəqillik və sərbəstlik prinsipi.

Peşəyönümü elə bir problemdir ki, burada şagirdlərin müstəqilliyinə və seçim qarşısında sərbəstliyinə əsaslanmaq lazımdır. Əks halda seçilən peşə nə onun sahibinə, nə də cəmiyyətə elə bir fayda gətirməz. Azərbaycan Respublikasının Konstitusiyasının 35-ci maddəsində deyilir: "Hər kəsin əməyə olan qabiliyyəti əsasında sərbəst surətdə özünə fəaliyyət növü, peşə, məşğuliyyət və iş yeri seçmək hüququ vardır". Buna görə də şagirdlərin bu konstitusiya hüququndan düzgün istifadə edə bilməsi ucun onlara peşəyönümü prosesində elə bir mənəvi-psixoloji şərait yaradılmalıdır ki, şagird sevdiyi, maraq göstərdiyi, qabiliyyət və bacarığına müvafiq olan peşəni sərbəst, müstəqil surətdə seçə bilsin. Belə olduqda şagirdlərə öz imkanlarını dəfələrlə ölcüb-biçməyə, qabiliyyətlərinə müvafiq əmək sahəsi seçməyə imkan yaranar və seçilən peşə həm özünə, həm də dövlətə, xalqa daha çox xeyir verər. Dahi Nizami Gəncəvi deyirdi:

Hər kəs sənətdə olmasa azad,
Dünya bu gedişlə olurmu abad!

Peşəyönümündə müstəqillik və sərbəstlik prinsipinin gozlənilməsi şagirdləri eyni zamanda valideynlərin çox vaxt əsassız təhriklərindən, ali təhsil almaq xatirinə hər hansı bir ali məktəbə daxil olmaq məcburiyyətindən azad edir. Valideynlər də, muəllimlər də, yaxın qohum-tanışlar da öz məsləhət və tövsiyələrini verir, peşə seçmək sərbəstliyi isə şagirdin özünə həvalə edilir. Belə olduqda peşəyönümü işi elmi şəkildə, konstitusiyanın tələbləri səviyyəsində həll edilmiş olur.

12. Peşəyönümündə kadrlara olan tələbatın nəzərə alınması prinsipi.

Bu prinsipin əsas mahiyyəti respublikamızın iqtisadiyyatının başlıca inkişaf istiqamətlərini nəzərə almaqla əmək bazarına tələbatların formalaşdırılmasıdır. Bu problemin həlli ücün iqtisadi inkişa-fın kadr təminatı tələb və təklif prinsipinə uyğun proqnozlaşdırma, cari və perspektiv planlar əsasında qurulmalı, pedaqoji kadr potensialının formalaşdırılmasına xüsusi diqqət yetirilməlidir. Bu zaman respublika iqtisadiyyatının üstün inkişaf etdirilməli sahələrinin müasir tələblərə cavab verən kadrlarla təmin olunması onların hazırlığının aparıcı istiqaməti olmalıdır. Peşə seçilməsində əsas məsələ xalq təsərrüfatının, ölkənin peşələrə olan tələbatını nəzərə almaqdır. Peşəyə istiqamətləndirmədə həm müasir sənayenin inkişafı, onun tələbləri, həm də ölkənin inkişaf perspektivləri, dövlətin və xalqın mənafeyi nəzərə alınmaldır. Bu prosesdə həmin məsələlər yüksək vətəndaşlıq hissi əsasında həyata keçirilməlidir.

Peşəyönümü işinin metodları aşağıdakı kimi təsnif edilmişdir:

1)Peşələr haqqında söhbətlər; 2) Şəxsi sənəd və materialların öyrənilməsi, müəllimin, ailə üzvlərinin və tanışların rəyi və xarakteristikası; 3) fərdin imkanlarının, meyl və maraqlarının aşkarlanması üçün musahibə və intervülərin aparılması; 4) maraq və meyli müəyyənləşdirmək üçün anketləşdirmə; 5) peşə yararlığını, meyllərini və qabiliyyətlərini müəyyənləşdirmək üçün testləşdirmə; 6) peşə məsləhəti və peşəseçmə üçün tibbi müayinələrin aparılması. Peşəyönümü cəmiyyətin sosial inkişafı ilə dəyişilən və daim inkişafda olan bir prosesdir. Cəmiyyət inkişaf etdikcə, bu problem də inkişaf edir, genişlənir, yeni mahiyyət və məzmun kəsb edir. Bu da özünü hər şeydən əvvəl cəmiyyətdə tərbiyənin məqsəd və məzmununun yeniləşməsində, sosial-iqtisadi inkişafın dinamikasında və elmi-

texniki tərəqqinin məktəbin bütün sahələrinə getdikcə daha çox nüfuz etməsində göstərir. Bu baxımdan məktəbdə peşəyönümü işinin sisteminin təkmilləşdirilməsi onun məzmun, forma və metodlarının cəmiyyətimizin indiki tələbləri səviyyəsində təşkilində və respubilkamızın təhsil islahatının tələblərinə müvafiq qurulmasına həmişə diqqət yetirilməlidir.

4. Hüquq tərbiyəsi tərbiyənin tərkib hissələrindən biridir. Hüquq tərbiyəsi vasitəsilə insanlar hüquqi biliklərə yiyələnir cəmiyyətdə mövcud olan hüquq normaları, onların mahiyyəti, hüquqi pozuntularının konkret nəticəsini öyrənirlər. İnsanlar cəmiyyətdə vətəndaşın hüquqları haqqında zəruri biliklərə yiyələnirlər. Hüquq tərbiyəsi vasitəsilə tərbiyə olunanlarda cəmiyyətdə mövcud hüquq normalarına münasibət formalaşdırılır. Hüquq tərbiyəsi şəxsiyyətin ahəngdar inkişafına yönələn ideya-tərbiyə işləri kompleksinin mühüm bir istiqamətini təşkil edir. Hazırda, hüquqi dövlət quruculuğunun həyata keçirildiyi bir dövrdə gənc nəslin hüquq tərbiyəsi böyük əhəmiyyət kəsb edir "Hüquq" ərəbcə "haqq söz" deməkdir. Hüquq ictimai şüurun bir forması olub, dövlət tərəfindən müəyyən edilən və mühafizə olunan, ictimai münasibətləri tənzimləyən məcburi davranış qaydaları sistemidir. Hüquq əxlaqla sıx bağlıdır. Hüquq normaları əxlaq normalarından müəyyən cəhətdən fərqlənir: hüquq normaları hamı üçün məcburidir və rəsmi dövlət aktlarında əks olunur. Hər cür fəa-liyyətdə olduğu kimi, hüquqi fəaliyyət də insanın hüquqi düşüncəsi, inamı və hüquqi davranışının vəhdəti kimi özünü göstərir. İnsanın hüquqa dair təsəvvürləri, ideya və görüşləri, hissləri, onun hüquq düşüncəsində ifadə olunur. Hüquq düşüncəsi nə qədər yüksək olarsa, insan hüquq normalarını bir o qədər şüurlu yerinə yetirər, onların pozulmasına yol verməz. İnsanın şüur və davranışı vəhdətdə olub, bir-birini şərtləndirir. Onun hüquqi davranışı da hüquqi şüur səviyyəsindən, intellektual və emosional inkişafdan çox asılıdır. Qanunazidd hərəkətlər, bir qayda olaraq, insanın təhrif olunmuş bilikləri, tələbat və maraqları ilə bağlıdır. Məsələn, pozulmuş, təhrif edilmiş maddi tələbatlar acgözlük, tamahkarlıq, pul və mal-dövlət hərisliyi yaradır. Yaxud, təhrif olunmuş ünsiyyət tələbatı şöhrətpərəstlik, eqoizm, zorakılıq yaradır. Bu mənfi sərvət meyllərinin təsiri altında hüquqazidd hərəkət-lər (oğurluq, rüşvətxorluq, xuliqanlıq və s.) baş verir. Cəmiyyətə zidd hərəkətlərin səbəbləri, ilk növbədə, insanın hüquqi şüurunun aşağı səviyyədə olması ilə, cəmiyyət və hüquq haqqında yanlış təsəvvürləri ilə, şəxsiyyətlə cəmiyyət arasında, onların tələbləri arasında pozulmuş münasibətlərlə şərtlənir. Bu hal hüquqi şüurun, bütövlükdə hüquq tərbiyəsinin vacibliyini göstərir. Hüquq tərbiyəsi gənc nəslin hüquqi şüur və davranışını, habelə hüquq normalarına münasibətini formalaşdırmaq məqsədi güdən planlı və mütəşəkkil fəaliyyət prosesidir. Hüquq tərbiyəsi qarşısında aşağıdakı vəzifələr durur:

1) gənc nəsildə hüquqi şüur, hüquqa və qanunçuluğa dair baxış və təsəvvürlər aşılamaq;

2) uşaq, yeniyetmə və gənclərdə hüquq psixologiyası formalaşdırmaq:

3) böyüyən nəsildə hüquqi davranış təcrübəsi, birgəyaşayış qaydalarına uyğun düzgün davranış bacarıqları formalaşdırmaq, yeniyetmələr arasında qanunpozma hallarının qarşısını almaq, bu məqsədlə profilaktik tədbirlər həyata keçirmək.

Hüquq tərbiyəsi insanın hüquqi şüurunun bütün komponentlərinə təsir göstərir: hüquqa dair biliklər (idrak komponenti), hüquqa münasibət (qiymətləndirmə komponenti), insanın davranış mövqeyi (iradi komponent). Hüquqi şüurun hər üç komponenti vəhdət halında çıxış edir. Hüquq normalarına dair biliklər və onlara müsbət münasibət əsasında hüquqi əqidə və davranış mövqeyi, yəni hüquqauyğun davranışa hazırlıq və səy formalaşır. Hüquqi şüurun formalaşması və inkişafı uzun sürən, mürəkkəb və ziddiyyətli prosesdir; o, bütün ömür boyu davam edir. İlk hüquqi təsəvvürlər ailədə valideynlərin təsiri ilə formalaşır. Burada uşaq nəyin yaxşı və nəytin pis olduğunu öyrənir, ilk qadağanlarla, öz əməllərinə verilən qiymətlə ("olmaz", "ayıbdır" və s.) qarşılaşır. İlk əxlaqi təsəvvür və qiymətlər əsasında onda bəsit hüquqi təsəvvürlər, hisslər və münasibət formalaşır. Hüquq tərbiyəsi məktəbdə planlı və sistemli xarakter kəsb edir, müxtəlif forma və metodlarla həyata keçirilir. Bu formalar içərisində dərs əsas yer tutur. Ayrı-ayrı fənlərin tədrisi prosesində şagirdlərin hüquqi şüurunun formalaşması üçün mövcud imkanlardan istifadə edilir. İbtidai siniflərin ana dili, təbiətşünaslıq fənlərində hüquqa dair elementar məlumatlar verilir. Hüquq tərbiyəsi baxımından "İnsan və cəmiyyət" fənni daha böyük imkanlara malikdir. Bu fənnin köməyi ilə şagirdlər dövlət quruluşu, hüquq sistemi, Konstitusiya hüququ, qanunverici və icra orqanları və hüquqi məsələlər barədə biliklərə, siyasi-hüquqi baxış və təsəvvürlərə yiyələnirlər. Hüquq tərbiyəsi üzrə təlim prosesində aparılan işlərlə yanaşı, sinif-dənxaric və məktəbdənkənar işlər də böyük əhəmiyyət kəsb edir. Hüquq tərbiyəsi ilə bağlı sinifdənxaric işlər müxtəlif formalarda təşkil edilir. Məqsəd və məzmununa görə onları iki qrupa bölmək olar: a) hüquq təbliğatı və hüquqi şüurun formalaşmasına xidmət edən formalar; b) hüquq-mühafizə fəaliyyətinin təşkili for-maları. Birinci qrup formalara hüquqi mövzularda söhbət və mühazirələr, tematik axşamlar, viktorinalar, disputlar, əxlaqi-hüquqi məsələlərə dair bədii əsərlərin və filmlərin müzakirəsi, hüquq lektoriyaları, gənc hüquqşünas dərnəkləri, hüquq mövzularında konfr-ans-lar, hüquq-mühafizə orqanlarının əməkdaşları ilə görüşlər, hüquq bilikləri klubu, gənclərin diskussiya klubu və b. daxildir. Bu formalar yeniyetmə və gənclərin hüquqi biliklərini artırmağa, hüquqi məsələlərə inam yaratmağa kömək göstərir. İkinci qrup formalara məktəblilərin marağa görə könüllü dəs-tələri polisin gənc dostları, yaşıllıq dostları, sərhədçilərin gənc dostları, gənc yanğınsöndürənlər, gənc yol nəqliyyatı müfəttişləri, ictimai asayişi mühafizə dəstələri və b. daxildir. Bu formalar şagirdlərin hüquq-mühafizə fəaliyyətinin təşkilinə, onlarda hüquqi baxışların və əqidənin yaranmasına, müsbət adətlərin və fəal həyat mövqe-yinin, habelə əxlaqi-hüquqi təcrübənin formalaşmasına xidmət edir. Məktəbdənkənar müəssisələr də hüquq tərbiyəsi sahəsində müəyyən rol oynayır. Uşaq-gənclər evi və sarayları, mədəniyyət saraylarında fəaliyyət göstərən dərnək və bölmələr, gənc təbiətçilər stansiyaları, uşaq kitabxanaları yuxarıda göstərilən bir çox iş formalarından istifadə edir (hüquq universitet və lektoriyaları, gənc hüquqşünas dərnək və klubları və s.). Sinifdənxaric və məktəbdənkənar işlər uşaq və yeniyetmələrin asudə vaxtının səmərəli təşkilində böyük əhəmiyyət kəsb edir. Təcrübə göstərir ki, məktəblilərin, xüsusən yeniyetmələrin asudə vaxtı düzgün təşkil edilmədikdə onların bir qismi günlərini boş-boşuna keçirir, nəzarətsiz qalır, bəzən mənfi təsir altına düşür, hətta hüquqazidd hərəkətlərə

(xuliqanlıq, sərxoşluq, narkomaniya və s.) yol verirlər. Yeniyetmə cinayətkarlığının təhlili göstərir ki, onların böyük qismi (60-70%-i), bir qayda olaraq, idman, mütaliə, bədii özfəaliyyət və digər ictimai-mədəni fəaliyyətlə məşğul olmamışlar. Bunu nəzərə alıb, şagirdlərin dərsdənkənar fəaliyyətini mənalı təşkil etmək, onları müxtəlif fəaliyyət növlərinə - idmana, ictimai-faydalı əməyə, elmi-texniki və bədii yaradıcılıq işlərinə, mütaliəyə geniş cəlb etmək lazımdır. Hüquq tərbiyəsinin müvəffəqiyyəti onun planlı, məqsədyönlü və mütəşəkkil təşkilindən, bu sahədə məktəb, ailə və ictimaiyyətin sıx əməkdaşlığını təmin etməkdən asılıdır.

5. İqtisadi biliklərin mənimsənilməsi, onların əqidəyə çevrilməsi, iqtisadi təfəkkürün formalaşması, hər bir işdə qənaətcilliyə alışmaq **iqtisadi tərbiyə** adlanır. Məktəblilər iqtisadi tərbiyə prosesində belə bir həqiqəti dərk edirlər ki, insanlar yeməyi, geyməyi və digər zəruri yaşayış vasitələrini hazır şəkildə təbiətdən almırlar. İnsanlar özlərini dolandırmaq, nəsli artırmaq üçün maddi nemətləri istehsal etməlidirlər. Bunun üçün isə istehsalın texnologiyasını bilmək, müəyyən peşəyə sahib olmaq lazımdır.

İqtisadi tərbiyənin birinci komponentini şagirdlərdə iqtisadiyyatın əsaslarına dair biliklər təşkil edir.

İqtisadi tərbiyənin ikinci komponenti qənaətcillik şüurunun və iqtisadi təfəkkürün formalaşmasıdır.

İqtisadi tərbiyənin üçüncü komponenti iqtisadçı hərəkətlərin formalaşmasıdır. Bu isə o deməkdir ki, iqtisadiyyat haqqındakı biliklər, anlayışlar, hərəkətlər əməli işlə birləşir.

İqtisadi tərbiyənin dördüncü komponenti sahibkarlıq və təsərrüfatçılıq qabiliyyətləri və bacarıqlarının formalaşdırılmasıdır. Bu isə o deməkdir ki, məktəbli yeraltı və yerüstü sərvətlərin qədrini bilməli, meşələrin, çayların, göllərin, dənizlərin təmiz saxlanmasına qayğı göstərməlidir.

İqtisadi tərbiyənin beşinci komponenti iqtisadi vərdişlərin formalaşdırılmasıdır. İqtisadi tərbiyə məktəblilərdə adamlara xeyirxah və diqqətli olmaq, israfçılığa, israfçılıq edənlərə qarşı barışmazlıq kimi keyfiyyətləri tərbiyə edir.

İqtisadi tərbiyənin vəzifələri bunlardır:

1. İqtisadi tərbiyə kiçik yaşlarından başlayaraq, uşaqlarda iqtisadi təfəkkürün sadə ünsürlərinin inkişafına zəmin yaratmalıdır;

2. Məktəbliləri iqtisadiyyatın, iqtisadi həyatın ən zəruri hadisələri ilə tanış etməli, onlarda iqtisadi təfəkkür və şüurun formalaşmasına kömək etməlidir;

3. Ailədə gəlirin və çıxarın hesaba alınmasını, il üçün ailə büdcəsinin planlaşdırılması və istifadəsini öyrətməli, xalq əmlakını qorumalı, əməklə manatın qədrini bilməlidirlər.

İqtisadi tərbiyənin ən mühüm yollarından biri **dərsdir.** Müxtəlif fənlərin tədrisi prosesində şagirdlər iqtisadiyyata dair anlayışları mənimsəyir, atalar sözlərini öyrənərkən xalqımızın qənaətçilliyə dair fikirləri ilə tanış olurlar. ”Kəlilə və Dimnə”də deyilirdi:

Dağdan hey götürüb desən ki, çoxdur,
Bir də görəcəksən dağ özü yoxdur.

Məktəblərdə həyata keçirilən sinifdənkənar işlər təlim prosesini tamamlayır, məktəblilərin təlim prosesində əldə etmədikləri iqtisadi bilikləri möhkəmləndirir, iqtisadi tərbiyəyə dair məlumatlarını zənginləşdirir. İqtisadiyyat məfhumunun 2 əsas mənası var: hərfi və elmi. İqtisadiyyat rus dilində işlənən ekonomika sözünün mənasını andırır. Əslində ekonomika yunan (oikonomike) sözündən alınmışdır; hərfi mənası ailə təsərrüfatını idarə etmək deməkdir. İqtisadiyyat sözünün elmi mənası onun hərfi mənasına müəyyən dərəcədə uyğun gəlir: yəni iqtisadiyyat ölkədə maddi nemətlərin istehsalı, bölüşdürülməsi, mübadiləsi və istehlakı kimi ardıcıl proseslərin sistemi kimi başa düşülür. İqtisadiyyat məfhumunun elmi şəkildə başa düşülməsi iqtisadi tərbiyənin elmi əsaslarından birini təşkil edir. gənc nəslin iqtisadi tərbiyəsi məsələləri Azərbaycanda son dövrün məhsuludur. Sovet hakimiyyəti illərində iqtisadi tərbiyə ilə məşğul olmağa ehtiyac qalmırdı. Çünki sosializm zamanı ölkənin iqtisadiyyatı yuxarıdan-mərkəzi hakimiyyət orqanları tərəfindən planlaşdırılırdı. Respublikamızın dövlət müstəqilliyi şəraitində vəziyyət tamam başqalaşmışdır; bazar iqtisadiyyatına keçmişdir; maddi nemətlərin istehsalını da bölüşdürülməsini də, mübadiləsini də, istehsalını da əsasən bazar müəyyənləşdirir. İqtisadi tərbiyənin əsas məqsədlərindən biri yeni iqtisadi durumdan baş açmaqda gənc nəslə köməklik göstərməkdir. Bazar iqtisadiyyatına aid olan əsas məfhumlar İqtisadi tərbiyənin məzmununu təşkil edir. İqtisadi tərbiyə zamanı istifadə olunan başlıca məfhumlar aşağıdakılardır: bolluq, qənaət, qıtlıq, israfçılıq, pul, pul siyasəti, mübadilə, iqtisadi asılılıq, bazar və qiymət, maya və qazanc, sövdələşmə, məhsuldarlıq, rəqabət, iqtisadi qurumlar, iqtisadiyyatda dövlətin rolu, iqtisadi sistemlər, iqtisadi stimullar, tələb və təklif, işsizlik, ticarətə mane olan amillər, gəlirin bölüşdürülməsi, ümumi milli istehsal, müflisləşmə, bazar uğursuzluqları, maliyyə siyasəti, iqtisadi artım, iqtisadi sabitlik və s.

İqtisadi tərbiyənin vəzifələri həyata keçirilən zaman sadalanan iqtisadi məfhumlardan istifadə olunur. İqtisadi tərbiyənin vəzifələri belə konkretləşdirilir:

1) Bazar iqtisadiyyatına aid olan başlıca məfhumlarla gənc nəsli tanış etmək.
2) Ailə həyatında və cəmiyyətin inkişafında iqtisadiyyatın rolu barədə gənc nəsldə təsəvvür yaratmaq.
3) Gənc nəsldə sahibkarlıq, təsərrüfatçılıq, qənaətcillik kimi keyfiyyətlər formalaşdırmaq.
4) Xalq əmlakına, başqalarının yaratdığı maddi və mənəvi sərvətlərə gənc nəsldə qayğılı münasibət formalaşdırmaq.

İqtisadi tərbiyənin icra etdiyi vəzifələri nəzərə alan Milli pedaqogika onun mahiyyətini belə açmışdır: bazar iqtisadiyyatı ilə əlaqədar olan məfhumların və faydalı keyfiyyətlərin gənc nəsldə məqsədyönlü, planlı və mütəşəkkil formalaşdırılması prosesi iqtisadi tərbiyədir.

6. "Estetika" yunanca "estezis" sözündən olub, hiss etmək, qavramaq deməkdir. Estetik tərbiyə dedikdə, incəsənət və həyatdakı gözəlliklərin qavranmasına, estetik zövq və qabiliyyətlərin inkişafına yönələn təsirlərin

məcmusu nəzərdə tutulur. Estetik tərbiyə insanları gözəllik aləminə yaxınlaşdırır, estetik zövqlər yaradır, gözəlliyi görmə, qavrama, dərk edərək qiymətləndirmə bacarığı formalaşdırır, yaradıcılıq qabiliyyətlərini inkişaf etdirir. Estetik tərbiyə insanlarda gözəl hisslər yaratmaqla onları həyata gözəllik ünsürləri daxil etməyə təhrik edir. Tərbiyənin digər tərkib hissələri kimi estetik tərbiyə də əxlaq, əqli, fiziki, əmək, hüquq və s. kimi keyfiyyətlərlə qarşılıqlı əlaqədədir. Estetik tərbiyə şəxsiyyət tərbiyəsində böyük rol oynayır. O, tərbiyənin digər tərkib hissələri ilə sıx bağlıdır. Estetik tərbiyə zehni tərbiyəyə kömək göstərir: o, insana bilik verir, həyatı dərk etməyə yardım edir. Estetik tərbiyə insan əxlaqına güclü təsir göstərir. Ədəbiyyat, incəsənət insan mənəviyyatını zənginləşdirir, humanizm, xeyirxahlıq, vətənpərvərlik və b. müsbət keyfiyyətlər formalaşdırır. **Estetik tərbiyə prosesində öncə insanda estetik şüur yaradılmalı, sonra estetik hisslər inkişaf etdirilməli və daha sonra estetik davranışa nail olmaq lazımdır.** Estetika–gözəllik haqqında elmdir. Gözəllik hissi insan qəlbini təmizləyir, saflaşdırır, onu yaxşı əməllərə yönəldir. Gözəl fikrə və qəlbə malik insan pisliyə, bədxahlığa, qəddarlığa yol verməz. Bu mənada "Dünyanı gözəllik xilas edəcək" fikrinə haqq qazandırmaq olar. Dahi şairimiz Hüseyn Cavid deyirdi: “Mənim tanrım gözəllikdir, sevgidir”. Gözəlliyin başlıca mənbələrini təbiət, cəmiyyət, ədəbiyyat, incəsənət və insan gözəlliyi təşkil edir. İnsanın gözəlliyi zahiri və daxili gözəlliyin vəhdətidir. Estetik tərbiyə məktəblilərin həyata estetik münasibətlərini, bədii zövqünü, gözəlliyi duyma, qavrama bacarıq və qabiliyyətlərini, hisslərini inkişaf etdirir və formalaşdırır. Estetik tərbiyə geniş anlayış olub, bədii tərbiyəni də əhatə edir. Bədii tərbiyə incəsənət əsərləri vasitəsilə həyata keçirilən estetik tərbiyə prosesidir. Estetik tərbiyənin sisteminə ailədə və uşaq bağçasında estetik tərbiyə, məktəbdə təlim prosesində və sinifdənxaric tədbirlərdə, məktəbdənkənar tərbiyə müəssisələrində, habelə uşaq həyatının təşkilində, insan münasibətlərində estetik tərbiyə işləri daxildir. Estetik tərbiyənin bünövrəsi ailədə qoyulur. Ailə gözəlliyin, uşaq zövqünün ilk məktəbi, ana laylası uşaqların ilk nəğməsidir. Ailədəki səliqə-sahman, təmizlik, uşaq oyuncaqları, ev avadanlığı və əşyalarının gözəlliyi, valideynlərin oxuduğu mahnı və şeirlər, danışdıqları nağıllar, təbiət gəzintiləri-bütün bunlar kiçik yaşlarda uşaq zövqünü formalaşdırır. Məktəbəqədər dövrdə estetik tərbiyə çox böyük əhəmiyyət kəsb edir. Estetik tərbiyə uşaq bağçasında daha sistemli xarakter kəsb edir. Uşaqlarla estetik məzmunlu məşğələlər - təbiətlə və ətraf aləmlə tanışlıq, musiqi, rəsm, gil, applikasiya, quraşdırma işləri, əmək məşğələləri aparılır, musiqili-didaktik oyunlar keçirilir, bayram və əyləncələr yüksək estetik formada təşkil edilir. **Estetik tərbiyənin vəzifələri**: Estetik tərbiyənin başlıca vəzifələri şagirdlərin estetik anlayışlarını, estetik mühakimələ-rini, estetik zövq və baxışlarını, bədii təxəyyülünü, gözəlliyi duymaq, qavramaq qabiliyyətlərini formalaşdırmaq və inkişaf etdirməkdir. Estetik mədəniyyətə yiyələnmək tərbiyəliliyin meyarlarından biri, insanın mədəni səviyyəsinin göstəricilərindən biridir. Estetik tərbiyə nəticəsində yaranan estetik mədəniyyət mənəvi mədəniyyətin tərkib hissəsi kimi əməkdə, incəsənətdə, davranışda gözəlliyi, xeyirxahlığı, yaxşılığı duymağı, qiymətləndirməyi və fərqləndirməyi nəzərdə tutur. Uşaqlara ictimai həyatda, incəsənətdə gözəlliyi duymağı və hiss etməyi öyrətmək, uşağın qarşısında təbiət və cəmiyyətdəki gözəllikləri açmaq

uşaqların estetik qabiliyyətini inkişaf etdirmək vacib vəzifələrdəndir. Estetik tərbiyənin mühüm bir vasitəsi təbiət gözəlliklərdir. Təbiət gözəlliklər mənbəyidir. O, estetik hisslərin, təxəyyülün inkişafına zəngin material verir. Təbiət gözəlliklərini uşaqlara sevdirmək və onlardan zövq almağı öyrətmək lazımdır. Görkəmli şair Hüseyn Arif təbiət gözəlliklərini gözəl misralarla belə vəsf etmişdir:

Gəl çıxaq seyrinə uca dağların,
Çəmən olan yerdə xalça nə lazım.
Gözündən su içək buz bulaqların,
Lilpar olan yerdə dolça nə lazım.

Nə kaman götürək nə tar nə qaval,
Orda nəğmə də var, nəğməkar da var,
Yarıb buludları dinəndə qartal
O səsə bərabər bir səs harda var.

Təbiət gözəllikləri insanın ağlını və qəlbini zənginləşdirir, onda yüksək estetik və mənəvi hisslər-vətənpərvərlik, xeyirxahlıq, həssaslıq, doğma torpağa məhəbbət, iftixar hissləri oyadır. Bütün bunlar isə təbiətə, ətraf mühitə, insanlara estetik münasibətin formalaşmasına kömək edir. Təbiətin füsunkar gözəlliklərini şagirdlərə anladılması üçün hər gülə-çiçəyə, ağaca, quşa, küləyə, buluda, yağışa, qara mənsub əlamətləri başa salmaq lazımdır. Görkəmli İsveçrə peadqoqu İ.H. Pestalotsi oğlunun tərbiyəsi haqda yazdığı gündəliyində təbiətin əvəzsiz gözəlliyindən və onun əvəzsiz tərbiyəçi olduğundan bəhs edərək yazırdı: "Təbiətin azad auditoriyasında oğlunun əlindən tutub gəzdirəcəkəsn, onu dağlarda, vadilərdə öyrəcəkəsn. Təbiətin bu azad auditioriyasında onu sənətlə necə tanış edəcəyinə diqqət yetirəcək, dil və yerölçmək çətinlikləri onun üçün azadlıqla əvəz olunacaqdır. Lakin, bu azadlıq saatlarında təbiət səndən daha yaxşı müəllim olacaq... Quşlar füsunkarlıqla civildəyəndə qurdlar yarpağın üstündə xışıltı ilə sürünəndə sus, danışma, dayan, dur! Bil ki, təbiət ən gözəl tərbiyəçilərimizdir". Estetik tərbiyənin mühüm bir istiqaməti məişətdə, geyim və münasibətdə gözəllik ruhunda şagirdləri tərbiyə etməkdir. Böyüyən nəsil məktəbdə, ailədə, şəxsi həyatda gözəllik qanunları ilə yaşamağa, hər yerdə estetik mühit yaratmağa çalışmalıdırlar: gözəl danış-malı, gözəl geyinməli, gözəl yeriməli, gözəl davranmalıdırlar. Necə ki A.Çexov deyirdi ki, insanda hər şey gözəl olmalıdır. Fikir də, geyim də, sifət də, davranış da və s. Kütləvi tədbirlər sırasında teatr-kino tamaşalarına kollektiv gedişlər, əyləncəli gecələrin keçirilməsi, albom, stendlərinin tərtibi və s. də estetik tərbiyə baxımından əhəmiyyətlidir. Məktəbin özü bütövlükdə estetik baxımdan gözəl, səliqəli və təmiz olmalıdır. Uşaqlar məktəbin həm daxili və həm də xarici gözəlliyindən zövq alamlı, onu qorumalıdırlar.Y.A. Komenski haqlı olaraq deyirdi ki, məktəb həm içəridən, həm də bayırdan gözləri cəlb edəcək xoş bir yer olmalıdır. Bütün bu işlərdə müəllimlərin, valideynlərin, böyüklərin nümunəsi, emosional, estetik mədəniyyəti, gözəl, nəzakətli davranışı böyük rol oynayır. Tərbiyəçinin daxili gözəlliyi, uşaqlarla ədalətli münasibəti, həssaslığı, pedaqoji məharəti, hər işdə ölçü hissini gözləməsi, düzlüyü, doğruçuluğu, mədəniliyi münasibət və davranış estetikasının çox təsirli vasitələridir. Estetik tərbiyənin bir çox vasitələri mövcuddur. Bunların içərisində: a) insanların təbiətlə əlaqəsi; b)

ictimai-sosial həyat; v) əmək fəaliyyəti mühüm yer tutur. İnsanların gözəlliklə, təbiətlə əlaqəsi nəticəsində onlarda gözəl hisslər baş qaldırır, təbiətə vurğunluq əmələ gəlir. Bu işdə təbiətə ekskursiyalar, yaşıllaşdırma işində iştirak etmək və s. əhəmiyyətli yer tutur. Təbiət, onun gözəlliyi özü uşaq və yeniyetmələri gözəlliyi sevdirir. Estetik tərbiyənin ikinci vasitəsi insanların sosial həyatıdır. Abadlaşdırılmış şəhər və kəndlər, onların gündən-günə gözəlləşdirilməsi, yaraşıqlı binalar tikilməsi və istirahət guşələrinin salınması insanlar arasında gözəl, mehriban ünsiyyət yaradır, onları həyatı daha da gözəlləşdirməyə ruhlandırır, yaradıcılıq qabiliyyətlərini inkişaf etdirməyə sövq edir. Estetik tərbiyənin vasitələri içərisində əmək mühüm yer tutur. İnsan öz əməyinin nəticəsindən, cəmiyyətə verdiyi xeyrdən zövq alır. Estetik tərbiyə metodlarına:

a) estetik bilgilərin verilməsində istifadə edilən təlim metodları;

b) estetik zövq və estetik baxışların tərbiyə edilməsində istifadə edilən tərbiyə metodları;

c) estetik yaradıcılığın özünə məxsus olan spesifik metodlar daxildir.

Birinci qrupa şifahi şərh, müsahibə, illustrasiya və demonstrasiya, izah və s.; ikinci qrupa söhbət, müzakirə, disput, ədəbi-bədii gecələr və s.; üçüncü qrupa isə estetik fəaliyyətin təşkili metodikası daxildir. Məsələn, rəssam olmaq istəyirsə şəkil çəkmə qaydaları, naturanı görə bilmək, fırçadan, qələmdən və s. istifadə öyrədilir. Rəqqasəyə rəqs elementləri, musiqiyə uyğun hərəkət etmək qaydası öyrədilir. Ümumiyyətlə estetik təlim və tərbiyə, əsasən iki formada təlim və dərsdənkənar proseslərdə həyata keçirilir, mədəniyyət və incəsənət müəssisələrində də estetik tərbiyə tədbirlərinə geniş yer verilir. Tərbiyənin digər tərkib hissələri kimi estetik tərbiyədə də baza kimi təlim prosesi götürülür. Məktəblərdə tədris edilən dərslərin, demək olar ki, hamısında estetik tərbiyə imkanı vardır. Bir sıra fənlər isə bilavasitə estetik tərbiyə və təliminə (musiqi, rəsm, nəğmə və s.) xidmət edir **Ayrı-ayrı fənlərin tədrisində estetik tərbiyə imkanları**ndan geniş istifadə etmək lazımdır. Məktəbdə tədris edilən fənlərin hamısı estetik tərbiyənin vəzifələrini həll etmək baxımından müəyyən əhəmiyyətə malikdir. Burada müəllim pedaqoji ustalıq və yaradıcılıq göstərərək şagirdin hisslərinə təsir göstərməli, onun qavrama qabiliyyətini, dərk etmə bacarığını və digər müsbət və mənfi xüsusiyyətlərini göz önünə alaraq dərsi obrazlı şəkildə, bir aktyor məharəti ilə aktyorcasına tədris etmək zərurəti duyulur. Məktəbdə bilavasitə estetik tərbiyə ilə bağlı tədris fənləri vardır ki, bura musiqi, rəsm, təsviri incəsənət fənləri əsas yer tutur. Buna baxmayaraq bütün fənlərin tədrisində estetik tərbiyə imkanları vardır.

Musiqi dərsləri şagirdlərin estetik tərbiyəsində əsas tədris fənlərindən biridir. Musiqi dərslərində tədris olunan hər hansı mövzu şagirdlərin daxili aləmini zənginləşdirir, bədii zövqlərini, duyğularını, qavrayışlarını tənzimləyir, estetik dünyagörüşlərini genişləndirir. Musiqi insanda ruh yüksəkliyi yaradır, həvəslə işləməyə sövq edir. Musiqi, heç şübhəsiz, daha çox hisslərlə bağlı olub, insanın əhvalına, emosional vəziyyətinə təsir edir. Lakin bir çox pedaqoqlar musiqinin əqli tərbiyə üçün də böyük önəm daşıdığını qeyd edirlər. V.A.Suxomlinski qeyd edir ki, musiqi tərbiyəsindən kənarda mükəmməl əqli inkişaf mümkün deyil. Digər tərəfdən, «gimnastika bədəni dikəltdiyi kimi, musiqi də insan ruhunu dikəldir». Bizcə, musiqi növündən asılı olaraq müxtəlif təsir imkanlarına malikdir. Aşağı

sinif şagirdlərində sadə mahnılar yuxarı sinif şagirdlərinə isə səs həcmi geniş olan mahnılar öyrədilir. Məktəblilərə mahnı öyrədilərkən onun mətni və müəllifi haqqında söhbətlər aparmaq və dərsi mümkün qədər əyaniləşdirmək lazımdır. Dahi bəstəkar Üzeyir Hacıbəyov şagirdlərin musiqi estetik tərbiyəsində xalq musiqisi nümunələrinə üstünlük verirdi. Bununla yanaşı, Ü.Hacıbəyov xalq musiqisindən başqa dünya musiqisi korifeylərinin də əsərləri ilə məktəbliləri tanış etməyi məsləhət görür və onun fikrincə, "əks təqdirdə Azərbaycan xalqı mədəni xalqlar səviyyəsinə qalxa bilməz". Şagirdlərin estetik tərbiyəsilə əlaqədar məktəb qarşısında duran əsas vəzifə haqda Ü.Hacıbəyov yazırdı: "Məktəbin ən yaxın məqsədi azərbaycanlıları musiqi sənətinə alışdırmaqla bunlar üçün yeni sənət qapısı açmaq, əlavə məxfi qalmış olan məharət və təbii sahibləri zühura çıxarmaqla bəşəriyyətə bu yolla xidmətlər göstərməkdir. Digər böyük bir qayeyi-əməl vardır ki, o da Şərq musiqisini məktəb vasitəsilə tərəqqi etdirib Qərb musiqisini bu gün işğal etməkdə olduğu uca mərtəbələrə qədər irəlilətməkdir..."Musiqi dərsinin düzgün qurulması uşaqlarda müxtəlif yaradıcı keyfiyyətlərin formalaşmasına xüsusi şərait yaradır. Esteteik dünyagörüş uşaqları, digər fənləri də dərindən öyrənməyə alışdırır və onları məktəbin bütün ictimai həyatında yaxından iştirak etməyə istiqamətləndirir. Nəticədə:

1. Uşaqlar digər fənlərin estetik mahiyyətini yaxşı qavrayırlar;
2. Dünya klassik musiqi nümunələrini, geniş həcmli, musiqi əsərlərini asanlıqla mənimsəyirlər.
3. Bədii yaradıcılıq dərnəklərinə üzv yazılırlar.
4. Şagirdlərdə gözəlliyi duymaq, qavramaq qabiliyyəti inkişaf edir.
5. Ətraf aləmdə gözəllikləri duymağı və onlardan zövq almağı formalaşdırır.

Bütün bunlar şagirdlərin estetik tərbiyəsinin hərtərəfli inkişafına kömək edir.

Rəsm çəkməklə bütün uşaqlar maraqlanır və bu onların ilk sevimli işlərindən biri hesab olunur. Uşaqlar çox həvəslə şəkil çəkirlər. Rəsm uşaqların görmə qavrayışını, bədii hislərini, təxəyyülünü, zövq və yaradıcılıq qabiliyyətlərini inkişaf etdirir. Bu dərslər uşağı cisim və hadisələrini mahiyyətinə daha dərindən nüfuz etməyə alışdıraraq cisimlərin forma və məzmun gözəlliyini seçməkdə, bu gözəlliyi qiymətləndirə bilməkdə onlara yardım göstərir. Rəsm dərslərində məktəblilərin həm də rəssamların həyat və yaradıcılığı ilə tanış olur,onların çəkdikləri şəkillərdəki ideya və süjet xəttini duymağı öyrənirlər. Rəssamların çəkdikləri şəkillərdən tərtib olunmuş albomlar və eləcə də sərgilər, şagirdləri təsviri incəsənət aləminə daxil edir, gözəlliyi duymaq və qiymətləndirmək sahəsində onlarda həssaslığı artırır. Rəsm dərslərində məktəblilərin əldə etdikləri müvəffəqiyyətlə kifayətlənməməli, rəsm dərnəyində onların iştirakını təmin etməklə bu müvəffəqiyyəti möhkəmləndirmək lazımdır. Uşaqları ardıcıl olaraq rəsm sərgilərinə aparmalı, görkəmli rəssamların əsərləri haqqında məlumatlar verilməlidir. Rəsm əsərləri uşaqların ruhuna hiss üzvlərinə qüvvətli təsir göstərən sənət növüdür. Sənət var ki, ancaq duyğulandırır, sənət var ki, həm də düşündürür. Məsələn, mənzərə şəkli ancaq təbii gözəlliyi ifadə etdiyi halda, müəyyən bir hadisənin, süjetin təsviri hiss aşılamaqla bərabər, insanı həm də düşündürə bilər. Məşhur realist Azərbaycan rəssamı Bəhruz Kəngərli (1892-1922) Azərbaycan rəssamlıq sənətində portret və mənzərə yaradıcılığının əsasını qoymuş, rəssamlıq

sənətinə yeni məzmun və forma gətirmişdir. Onun rəsm əsərləri insanda müxtəlif hisslər yaratmaqla bərabər həm də düşündürür, insanları tarixi hadisələrlə məlumatlandırır. Bəhruz Kəngərlinin çoxsaylı əsərlərində Vətən torpağı, onun təbiəti, tarixi yerləri, mənzərələri, insanları tərənnüm edilir ki, bu da rəssamın doğma yurduna, vətəninə dərin sevgi və məhəbbətindən irəli gəlir. Onun yaradıcılığında tarixi mövzulu əsərlər xüsusi yer tutur. Bu tarixi əsərlər əsasən Naxçıvan diyarının tarixi abidələrinə, dağlarına, qalalarına, müqəddəs məkanlarına, məscidlərinə, habelə ermənilər tərəfindən dağıdılmış, yandırılmış tarixi yerlərinə, qaçqınlara, didərginlərə həsr olunmuşdur. Bu əsərlər bədii estetik cəhətdən dəyərli olduğu kimi, tərbiyəvi cəhətdən də çox əhəmiyyətli və qiymətli əsərlərdir. Bu əsərlər insanlarda vətən torpağına sevgi və məhəbbət, milli iftixar hissləri, yüksək mənəvi, əxlaqi keyfiyyətlər tərbiyə edir. Bu cəhətdən müəllim və tərbiyəçilər, sənət adamları, pedaqoqlar rəssamın yaradıcılığından, yüksək peşəkarlığından, əsərlərinin bədiiliyindən, estetikasından danışarkən bu əsərlərin bədii-əxlaqi, mənəvi, cəhətləri də unudulmamalıdır. Azərbaycan rəssamlıq məktəbinin görkəmli nümayəndələrindən biri Azərbaycanın əməkdar incəsənət xadimi, Azərbaycan xalq rəssamı, Azərbaycan Dövlət mükafatı laureatı Səttar Bəhlulzadədir (1909-1974) ki, onun əsərləri davamlı olaraq məktəblilərə tanıtdırmalı, öyrədilməli və bu əsərlərin estetik, bədii gözəlliyi uşaqlara çatdırlmalıdır. S. Bəhlulzadə Abşeronun neft mədənlərini, bağ və kəndlərini təsvir edən rəsmlər yaratmışdır. Bəhlulzadənin yaradıcılığında təbiət təsvirlərinə meyl getdikcə güclənmiş, o, mənzərə janrında daha bitkin əsərlər yaratmışdır. Onun “Abşeron etüdləri”, "Buzovna neft mədənləri", "Əmircan", ”Axşamçağı Ordubad bağlarında", "Vətənimin baharı", "Bakıda atəşfəşanlıq", "Qudyalçay vadisi", "Qızılbənövşəyə gedən yol", "Suraxanı atəşgahı", "Şahnabat", "Neft daşları", "Şamaxı üzümlükləri" və s. əsərləri qiymətli, bədii sənət əsərləridir ki, bunlar yetişən nəslimizə çatdırılmalı və onların estetik məna dəyəri uşaqlara anladılmalıdır. Digər rəssamlarımız və onların əsərləri haqqında da şagirdlərə ardıcıl məlumatlar verilməlidir. İbtidai siniflərin **ana dili dərsləri**ndə şagirdlərə öyrədilən kiçik, sadə, obrazlı nağıllar, şeir parçaları onların estetik və əxlaqi hisslərini, bədii təxəyyülünü inkşaf etdirir. Orta və yuxarı siniflərə keçdikcə bu vərdişlər daha da dərinləşdirilir. Məktəbin orta və yuxarı siniflərində estetik tərbiyə üçün bədii ədəbiyyatdan geniş istifadə etmək imkanı yaranır. **Ədəbiyyat dərslərinin** estetik tərbiyə imkanları xüsusilə genişdir. Maksim Qorki yazırdı: “Bədii ədəbiyyatın tərbiyəvi əhəmiyyəti ona görə çoxdur ki, o eyni zamanda həm düşüncəyə, həm də hissiyyata güclü təsir edə bilir”. Ədəbiyyat dərslərində yeniyetmə və gənclər bədii əsərləri öyrənirlər. Bu zaman onlar əsər qəhramanlarını təhlil edirlər, ona münasibət bildirirlər. Bu isə onları həm də öz hərəkət və davranışlarına gözəllik əlamətləri daxil etməyə məcbur edir, onlarda gözəlliyə aid münasibətlər formalaşdırır. Ədəbiyyat dərslərində yeniyetmə və gənclər zəngin ədəbi materiallar xalq, yaradıcılığı, poeziya ilə tanış olur, yaradıcı, bədii təxəyyülləri inkişaf etdirir. Poeziya daha çox hisslərə təsir etsə də, həm də əqli inkişaf üçün də çox vacibdir. Poeziya oxucunun hiss dünyası, duyğularını inkişaf etdirməklə yanaşı, şeiri təhlil və tərkib etməklə, mühakimələr aparmaqla uşaqların qabiliyyətini də inkişaf etdirmək olar. **Tarix dərsləri**ndə təcrübəli müəllimlər bu və ya digər mövzuya uyğun ədəbi parçalardan, təsviri sənət

əsərlərindən və incəsənətin başqa nümunələrindən yeri gəldikcə istifadə etməklə, uşaqları maraqlandırır və onlarda müsbət tarixi hadisələrə hüsn-rəğbət, mənfi hadisələrə qarşı isə nifrət hissi aşılayır. **Biologiya və coğrafiya dərsləri** təbiətdəki gözəllikləri görməkdə uşaqlara kömək edir və onlarda bu gözəlliklərə məhəbbət hissini tərbiyə edir. Estetik tərbiyədə **əmək dərslərinin** böyük əhəmiyyəti vardır. Əmək şəxsiyyətin hərtərəfli inkişafına, o cümlədən estetik baxışla-rına qüvvətli təsir göstərir. Əmək, yaradıcı fəaliyyət ən gözəl zövq mənbəyidir. İnsanın xoşbəxtliyi yaradıcı əməklə, əmək sevinci ilə bağlıdır. Əmək dərslərində müəllim məktəblilərin hazırladıqları əşyaların xarici gözəlliyinə və səliqəli olmasına nail olmaqla onlarda estetik zövqün inkişafına kömək etməlidr. **Bədən tərbiyəsi** dərslərində hərəkətlərin bədii cəhətdən lazımi şəkildə icrası, komandaların dürüst yerinə yetirilməsi, dərsin müəyyən hissələrinin musiqi müşayəti ilə aparılması və s. məktəblilərdə gözəl əhval-ruhiyyə oyadır, onların gülərüzlü və gözəl qamətli adamlar kimi yetişməsinə kömək edir. Bədən tərbiyə dərslərində hamının idman forması ilə iştirak etməsi, idman zalında təmizlik, səliqə səhman, gözəl bəzədilmə, həzin musiqi sədaları uşaqların estetik tərbiyəsinə qüvvətli təsir göstərir. Bədən tərbiyəsi dərslərində hərəkətlərin bədii şəkildə icrası, dərsin musiqi ilə müşayiət edilməsi, qamətin düzgün inkişafı kimi məsələlər estetik tərbiyə-nöqteyi nəzərindən çox faydalıdır. Ümumiyyətlə, hər bir dərs uşaqlarda bədii və estetik hisslər doğura bilər. Müəllimin nitqinin ifadəliliyi, obrazlılığı, hərəkətlərinin təbiiliyi, dərsdə istifadə etdiyi şəkil və sxemlərin, həmçinin başqa əyani vasitələrin gözəlliyi, yazı taxtasındakı yazısının qəşəngliyi, sinfin xarici şəraiti, səliqəliyi, təmizliyi və zövqlə təşkil edilmiş təlim prosesinin özü, sinfin gözəl görünüşü uşağın estetik tərbiyəsinə müsbət təsir göstərir. Dərslərdə aparılan estetik tərbiyə sinifdənxaric və məktəbdənkənar işlərdə daha da dərinləşdirilir və genişləndirilir. Bu işlər şagirdlərin maraqlarının və fərdi yaradıcılıq qabiliyyətlərinin inkişafına kömək göstərir. Estetik tərbiyə üzrə sinifdənxaric işlərin məzmunu, forması müxtəlif və rəngarəngdir. Bunları üç qrupa ayırmaq olar: dərnək işləri, kütləvi işlər və fərdi işlər. Bədii yaradıcılıq və incəsənət dərnəkləri estetik tərbiyə üzrə sinifdənxaric işlərin geniş yayılmış formalarındandır. Belə dərnəklərə musiqi, xor, rəsm, rəqs, ədəbiyyat, dram, bədii oxu, bədii tikiş və b. dərnəklər daxildir. Məktəblilərin estetik tərbiyəsini inkişaf etdirən mövcud forma və yollar içərisində **bədii özfəaliyyət dərnəkləri** mühüm əhəmiyyətə malikdir. Özfəaliyyət rolu ilə uşaqlarda bir sıra vacib yaradıcı keyfiyyətləri, estetik qabiliyyətləri üzə çıxarmaq, cilalamaq və sonradan formalaşdırmaq sahəsində görülən işlər daha böyük səmərə verə bilər. Məktəbdə estetik yönümlü dərnəklərin təşkilinə və bu dərnəklərdə uşaqların iştirakına xüsusi fikir verilməlidir. Bu cəhətdən bədii yaradıcılıq və incəsənət dərnəkləri xüsusi əhəmiyyət kəsb etməkdədir. **Rəsm dərnəyi** bədii yaradıcılıq yaradıcılıq dərnəkləri içərisində özünəməxsus yer tutur. Rəngarəng növləri və formaları olan rəs-samlıq sənəti insanın mənəvi aləminə nüfuz edən ən güclü vasitələrdəndir. Bu dərnək şagirdlərin təsviri yaradıcılıq qabiliyyətini inkişaf etdirmək məqsədi ilə rəsm əsərlərinin müzakirəsini keçirir, təsviri incəsənət əsərləri haqqında mqhazirələr aparır rəssamların həyat və yaradıcılıqlarını öyrənir, rəsm əsərlərinin sərgisini təşkil edir, rəsm sənəti üzrə müəyyən bilik və bacarıq-larla silahlanırlar. **Rəqs dərnəyi** uşaqların ən çox sevdiyi nicəsənət növüdür.

Əyləncəli tədbirlərdə, bayramlarda, şənliklərdə, toplantılarda uşaqlar həvəslə çıxış edirlər. Rəqs uşaqlarda sevinc və fərəh hissləri yaradır, onları fəallaşdırır və özləri haqda düşünməyə sövq edir. Kollektiv rəqs zamanı uşaqlar bir-birinə yaxınlaşır, sağlam ünsiyyət yaranır, əxlaqi və fiziki tərbiyə inkişaf edir. Uşaqlar, yeniyetmələr və gənclər rəqs zamanı əylənir, sevinir və fərəh hissi keçirirlər. Rəqs zamanı hər kəs öz bacarıq və istedadlarını səfərbərliyə alır, gördüklərini yadda saxlamağa çalışır, hərəkətləri üzərində düşünür. Bu isə onlarda həm də hafizə və təfəkkürü inkişaf etdirir. Məktəbdənkənar və mədəniyyət müəssələrində təşkil edilən rəqslər yaşa-uyğun təşkil edilir. Ona görə də dərnəklər eyni yaşlı, heç olmazsa yaşlarında az fərq olan insanları biləşdirməlidir. Rəqs zamanı geyimlər də gözəl, milli və ya müasir olmalıdır. **Dram dərnəyi** şagirdləri bədii əsərlərin oxunmasına və dərk olunmasına sövq edir. Bu dərnək də şagirdləri özünə cəlb edir. Aktyor rolunda çıxış edən şagirddə bəzən bu peşəyə sevgi yaranır. Aktyorluq sənətinə vurğunluq yarada bilir. Bu dərnəkdə hazırlanan tamaşalar şagirdlərdə əxlaqi-mənəvi keyfiyyətlətlərin formalaşmasına kömək edir. Sinifdənxaric tədbirlərlə yanaşı, şagirdlər məktəbdənkənar müəssisələrdə uşaq və məktəblilər sarayları və evlərində, estetik tərbiyə mərkəzlərində, təsviri sənət studiyalarında müxtəlif növ yaradıcılıq fəaliyyətinə cəlb edilirlər. Bir çoxları bu yolla öz gələcək həyat yolunu müəyyən edir, böyük sənətə vəsiqə alırlar. Məktəblilərin estetik tərbiyəsini lazımi səviyyədə aparmaq üçün tərbiyənin məlum ümumi prinsiplərini rəhbər tutmaqla yanaşı, bir sıra vacib şərtlərə də əməl edilməlidir. Onlardan ən başlıcaları aşağıdakılardır:

1. Estetik tərbiyə insanın mənəvi tərbiyəsi, elmi və əxlaqi dünyagörüşünün formalaşdırılması prosesi ilə sıx əlaqəli şəkildə aparılmalıdır.

2. Estetik tərbiyədə yüksək ideallq təmin olunmalıdır. Estetik tərbiyə məqsədi ilə istifadə edilən material diqqətlə seçilməli, onların ideyaca yüksək,bədii cəhətcə dəyərli və zəngin olmasına xüsusi fikir verilməlidir.

3. Estetik tərbiyə işində uşaqların yaş xüsusiyyətləri nəzərə alınmalıdır. Təcrübə və müşahidələr göstərir ki, kiçik yaşlı uşaqlara məzmunu onlar üçün anlaşılmayan bədii əsərlər oxumaq, yaxud onların musiqi tərbiyəsini simfoniya kimi musiqi əsərlərindən başlamaq, belə uşaqlardan böyüklər kimi şeir söyləməyi, şəkil çəkməyi və s. tələb etmək yaxşı nəticə vermir.

4. Uşağı gözəllik aləminə daxil edən ayrı-ayrı tədbirlərdə tədriciliyə ciddi əməl olunmalıdır. Məsələn: uşaqları böyük ədəbi əsərləri düzgün qavramağa hazırlamaqdan ötrü onlara sadə nağıllardan danışmağa başlamaq lazımdır.

5. Estetik tərbiyə işində ardıcıllıq gözlənilməlidir. Esetetik bacarıq və vərdişləri uşağa yavaş-yavaş, həm də bir birilə sıx əlaqədar olan çoxlu çalışmalar nəticəsində aşılamaq olar.

6. Estetik tərbiyə hərtərəfli aparılmalıdır.Estetik tərbiyə işi elə qurulmalıdır ki uşaq eyni zamanda həm də incəsənətin müxtəlif növlərilə məşğul ola bilisn. Estetik tərbiyənin hərtərəfli aparılması uşaqların xüsusi maraq və meyillərini, qabiliyyət və istedadlarını inkişaf etdirməyə imkan veirr.

7. Uşaqların estetik tərbiyəsi sahəsində aparılan işlərdə müvəffəqiyyətin bir şərti də məktəblə ailənin, məktəbdənkənar tərbiyə müəssisələrinin, ziyalılarının, ittifaqlarının və s. vahid xətt üzrə əlbir işləməsidir.

8. Məktəblilərin estetik tərbiyəsində müvəffəqiyyəti təmin edən bir şərt də

onları xalq incəsənətinin növlərilə, həmçinin xalqın gözəlliyə dair hikmətamiz kəlamları ilə yaxından tanış etməkdir.

9. Uşaqlara estetik tərbiyə vermək üçün müəllimlər, valideynlər və uşaqların tərbiyəsilə məşğul olan digər şəxslər də öz estetik mədəniyyətlərini yüksəltməlidirlər.

10. Estetik tərbiyədə məktəb, ailə, məktəbdənkənar müəssisələr, mədəniyyət ocaqları, bədii yaradıcılıq təşkilatları (rəssamlar, bəstəkarlar, yazıçılar birlikləri) bir-birilə sıx əməkdaşlıq etməli, vahid xətt üzrə əlbir işləməlidirlər.

7. Hərtərəfli inkişaf etmiş şəxsin ən mühüm keyfiyyətlərindən biri onun sağlamlığı, fiziki kamilliyidir. Sağlamlığın qeydinə qalmaq, fiziki gücün artırılmasına qayğı göstərmək insanın əxlaqi keyfiyyətlərinin bir göstəricisidir.
Ağlın yetkinləşməsində, əxlaqi keyfiyyətlərin kamilləşməsində, xoş əhval ruhiyyənin yaradılmasında, hafizənin və digər psixoloji proses və xüsusiyyətlərin inkişafında fiziki tərbiyənin rolu böyükdür. Fiziki keyfiyyətlər arasında geniş formalaşdırılanlar – dözüm-lülük, cəldlik, çeviklik, güclülük, elastiklik, surət fiziki tərbiyə vasitəsilə həyata keçirilir. Hüseyn Caivd gənc nəslə müraciətlə deyirdi:

“Mənim diləyim sizlər üçün,
Sağlam bədən, sağlam sinir, sağlam beyin..”

Fiziki tərbiyə şəxsiyyətin ahəngdar inkişafının mühüm şərtini təşkil edir. Fiziki tərbiyə əqli inkişafa kömək edir. Sağlamlıq səmərəli zehni fəaliyyətin vacib şərtidir: o, insanın fikir qüvvəsini artırır, yorğunluğu aradan qaldırır, iş qabiliyyətini bərpa edir. Fiziki tərbiyə insanları Vətəni müdafiə etməyə hazırlayır. Bunun üçün təlim müəssisələri xüsusi proqram əsasında fəaliyyət göstərir. Fiziki tərbiyə həmçinin əqli inkişaf vasitəsidir. Belə ki, fiziki cəhətdən zəif və nöqsanlı insanların əqli inkişafında da çatışmazlıq və ya nöqsanlar mövcud olur. Bu nöqteyi nəzərdən H. Zərdabi fiziki tərbiyəni hərtərəfli və harmonik şəxsiyyət formalaşdırmanın əsas şərtlərindən biri hesab edirdi. Onun fikrincə, fiziki tərbiyə əqli və əxlaq tərbiyəsinin müvəffəqiyyətlə həyata keçirilməsi üçün mühüm əhəmiyyətə malikdir Fiziki tərbiyə insanın əxlaqi-iradi inkişafının da mühüm vasitəsidir: o, iradəni möhkəmlədir, insanda dözümlülük, intizam, kollektivçilik, yoldaşlıq və dostluq kimi keyfiyyətlər tərbiyə edir. Görkəmli fizioloq P.F. Lesqaft fiziki tərbiyəni yüksək qiy-mətləndirmiş, onu iradə və xarakterin formalaşmasında, əxlaq tərbiyəsində, əqli qabiliyyətlərin, fikri fəallığın, bədii zövqün inkşafında mühüm amil, vasitə hesab etmişdir. Göründüyü kimi, fiziki tərbiyə şəxsiyyətin formalaşmasında böyük rol oynayır. Buna görə də gənc nəslin fiziki tərbiyəsinə xüsusi diqqət yetirmək lazımdır. Fiziki tərbiyənin əsas məqsədi fiziki cəhətdən sağlam, gümrah nəsil tərbiyə etməkdən, onları əməyə və fəal ictimai həyata hazırlamaqdan ibarətdir. Bu ümumi məqsədə nail olmaq üçün fiziki tərbiyə qarşısında aşağıdakı konkret vəzifələr durur:

1) gənc nəslin normal fiziki inkişafını və sağlamlığını təmin etmək;

2) məktəblilərə həyat üçün zəruri olan bacarıq və vərdişlər (düzgün yeriş, qaçış, tullanmaq, üzmək və s.) aşılamaq;

3) uşaq və gənclərdə bədən tərbiyəsi və idmanla müntəzəm məşğul olmağa,

öz bədənini möhkəmlətməyə tələbat yaratmaq;

4) fiziki mədəniyyətə, gigiyena və təbabətə aid bilik və vərdişlər aşılamaq;

5) böyüyən nəsildə təlim, əmək və vətən müdafiəsi üçün zəruri olan iradi-mənəvi keyfiyyətlər (dözümlülük, çeviklik, cəldlik, qüvvə) tərbiyə etmək, onlarda qorxu, inamsızlıq, səbirsizlik və s. kimi mənfi keyfiyyətləri aradan qaldırmaq əzmi formalaşdırmaq.

Məktəbdə fiziki tərbiyə müxtəlif vasitə və formalarla həyata keçirilir. Fiziki tərbiyənin vasitələrinə təbii amillər, fiziki təmrinlər, gigiyenik amillər daxildir. Fiziki tərbiyənin mühüm bir vasitəsi təbii amillərdən istifadə etməkdir. **Təbii amillər** təbiətin sağlamlaşdırıcı qüvvələridir. Bura günəş, hava, su daxildir. İnsan orqanizminin təmiz havaya (oksigenə), suya, günəş şüasına böyük ehtiyacı vardır. Təmiz hava insan orqanizmi, beyin, ciyər və ürəyin fəaliyyəti üçün zəruridir. Çirkli hava (karbon qazı) beyni yorur, orqanizmin müqavimət gücünü zəiflədir, belə havada mikrob çox olur. Günəş həyat mənbəyidir. Günəş şüası mikrobları məhv edir, qan damarlarını genişləndirir, orqanizmin müqavimətini artırır. Günəş düşməyən evdə insan tez xəstələnir. Su da böyük sağlamlaşdırıcı təsirə malikdir: su dərini təmizləyir, tənəffüsü yaxşılaşdırır, əsəbləri sakitləşdirir.

Fiziki təmrinlər fiziki tərbiyə vəzifələrinin həlli üçün xüsusi seçilib tətbiq edilən əsas hərəkətlər və hərəkət əməliyyatlarıdır. Fiziki təmrinlərin təsnifatına müxtəlif yanaşma halları vardır. Nisbətən geniş yayılmış təsnifat fiziki tərbiyə vasitələrinin tarixən formalaşmış sisteminə əsaslanır. Buraya gimnastika, oyun, idman və turizm daxildir. Gimnastika bütövlükdə orqanizmin və onun ayrı-ayrı sistem və funksiyalarının inkişaf etdirmək məqsədi ilə aparılan xüsusi təmrinlərdir. Gimnastikanın müxtəlif növləri ayırd edilir: əsas, gigiyenik, idman, bədii, istehsalat, müalicə gimnastikası. Oyunlar fiziki təmrinlərin geniş yayılmış növüdür. Oyun həm fiziki, həm də mənəvi tərbiyə vasitəsidir. Oyunda uşaqların orqanizmi, fiziki qüvvələri, düşüncə bacarığı, hazırcavablıq, təşəbbüskarlıq inkişaf edir, kollektivçilik, yoldaşlıq və dostluq keyfiyyətləri formalaşır. Oyunlar iki növdə olur: hərəkətli və idman oyunları. Hərəkətli oyunlar əsasən ibtidai siniflərdə, idman oyunları isə məktəbin orta və yuxarı siniflərində keçirilir. İdman fiziki təmrinlərin daha mürəkkəb növüdür. İdmanda bədəni möhkəmlətmək vəzifəsi fiziki çalışmaların ayrı-ayrı növlərində (yüngül atletika, güləş, üzgüçülük, futbol, voleybol, basketbol, dama, şahmat və s.) yüksək nəticələr əldə etmək uğrunda mübarizə ilə qovuşur. Turizm doğma diyarın təbiəti, tarixi və mədəni yerləri ilə tanışlıq, şagirdlərin görüş dairəsini genişləndirmək məqsədi ilə keçirilən yürüş və gəzintilərdir. O, uşaq və gənclərin fiziki dözümlüyünü, ətraf aləmə bələdliyini, sərbəstliyini təmin etməyə, kollektiv həyat və fəaliyyət təcrübəsi qazanmağa kömək göstərir. **Gigiyenik amillər** fiziki tərbiyə, sağlamlıq baxımından böyük əhəmiyyətə malikdir. Gigiyenik amillərə qida, yuxu, istirahət, bədənə qulluq, normal mənzil və iş şəraiti, rejim, rahat geyim və s. daxildir. Sağlamlıq üçün normal qida vacib şərtdir. Yemək müəyyən həddaxilində olmalıdır: həddən çox və az yemək də zərərlidir. Qidada zülalların, vitaminlərin, mineral maddələrin olmasına diqqət yetirilməlidir. Zülal çatışmazlığı üzdə qırışlara, rəngin solmasına, saç tökülməsinə, böyrək xəstəliyinə səbəb olur. Vitamin və mineral çatışmazlığından dəri xəstəlikləri, saç tökülməsi, göz və ürək zəifliyi, dırnaq

sınması, qanazlığı və s. baş verir. Normal yuxu da sağlamlıq üçün mühüm şərtdir. O, yorğunluğu götürür, orqanizmin iş qabiliyyətini bərpa edir. Normadan çox və az yatmaq eyni dərəcədə zərərlidir. Çox yatmaq orqanizmi süstləşdirir, kökəlməyə və piylənməyə (xüsusən yeməkdən sonra) səbəb olur, insanı passivləşdirir, bəzən yatımlılıq kimi mənfi adətin yaranmasına gətirib çıxarır. Gigiyenik amillər içərisində düzgün gün rejimi böyük əhəmiyyətə malikdir. Rejim insanın həyat tərzini nizama salan qaydaların məcmusudur. O, iş və istirahəti tənzim edir, insanda intizamlılıq, səliqəlilik, dəqiqlik, təşkilatçılıq tərbiyə edir, müsbət adətlər yaradır. Ailədə və məktəbdə sanitar-gigiyenik tələblərə ciddi əməl edilməlidir. Ailədə şagirdin iş otağı, məktəbin sinif otaqları gigiye-nik tələblərə (optimal həcmi, hava tutumu, işıq və istilik rejimi, havasının dəyişilməsi, əşyaların yaş əsgi ilə silinməsi və s.) cavab verməlidir. Partalar uşaqların boyuna uyğun və rahat olmalıdır. Ailədə sanitar-gigiyenik tələblərin gündəlik icrasına və adətə çevrilməsinə çalışmaq lazımdır: uşaqlar hər səhər və axşam dişlərini fırça ilə yumalı, yeməkdən qabaq əllərini yumalı, yeməkdən sonra ağzı yaxalamalıdırlar. Məktəbdə fiziki tərbiyənin təşkili formaları. Fiziki tərbiyənin həyata keçirilməsi səmərəli formalar seçib tətbiq etməyi tələb edir. Belə formalara bədən tərbiyəsi dərsləri, fakültativ məşğələlər, gün rejimində idman-sağlamlıq tədbirləri, fiziki tərbiyə üzrə sinifdənxaric və məktəbdənkənar tədbirlər daxildir. Bədən tərbiyəsi dərsləri fiziki tərbiyənin əsas, bütün şagirdlər üçün məcburi olan məşğələ formasıdır. Fiziki cəhətdən hazırlıqlı və idmana həvəs göstərən şagirdlər üçün fakültativ məşğələlər keçirilir. Bu məşğələlər könüllülük əsasında həftədə iki dəfə təşkil olunur. Fiziki tərbiyənin mühüm forması kimi gün rejimində idman-sağlamlıq tədbirləri böyük əhəmiyyətə malikdir. Bu tədbirlərə daxildir: səhər gimnastikası; dərslərdə (xüsusən ibtidai siniflərdə) yorğunluğu götürmək üçün 2-3 dəqiqəlik bədən tərbiyəsi dəqiqələri; böyük tənəffüslərdə açıq havada oyun və əyləncələr. Fiziki tərbiyə üzrə sinifdənxaric işlər uşaq və gəncləri sistemli şəkildə bədən tərbiyəsi və idmana cəlb etməyə, onların asudə vax-tını səmərəli təşkil etməyə imkan verir. Sinifdənxaric fiziki tərbiyə tədbirlərinə idman dərnəkləri və bölmələri, oyun və əyləncələr, idman yarışları, idman bayramları, Spartakiadalar və s. daxildir. Fiziki tərbiyə sahəsində məktəbdənkənar işlər də çoxcəhətli və rəngarəngdir. Bu işləri uşaq idman məktəbləri, uşaq turist stansiyaları, mədəniyyət və istirahət parkları, idman bazaları, könüllü idman təşkilatları və başqa müəssisə və təşkilatlar təşkil edirlər.

8. "Ekologiya" yunan sözü olub, yurd (məkan) haqda təlim deməkdir. Ekoloji tərbiyə ahəngdar şəxsiyyət tərbiyəsinin mühüm tərkib hissəsidir. O, gənc nəsli ekoloji biliklərlə silahlandırmağa, ekoloji mədəniyyəti formalaşdırmağa yönələn tədbirlər sistemidir. Ekoloji tərbiyənin əsasını təbiətə sevgi, onun mühafizəsi işi təşkil edir. İnsan təbiətin bir üzvüdür. Təbiət öz sərvətləri ilə insanı bəsləyir, yaşadır, fiziki və mənəvi qüvvələrini inkişaf etdirir, ona həyat verir. Lakin bəzən insan öz yaşamaq mənbəyini - təbiəti, ekoloji mühiti korlayır; udduğu havanı, içdiyi suyu, məhsulunu yediyi torpağı zəhərləyir. Bu yolla insanlıq öz-özünü məhvə aparır, özü üçün dəhşətli fəlakətlər, xəstəliklər yaradır. Bunun qarşısını almaq üçün kiçik yaşlardan uşaqları təbiətə qayğılı münasibət ruhunda

tərbiyə etmək, ekoloji şüuru və mədəniyyəti formalaşdırmaq lazımdır. Hər bir insan - şəxsiyyət və vətəndaş kimi öz yurdunun, bəşər övladı kimi isə dünyanın ekoloji vəziyyəti və tarazlığı üçün məsuliyyət hiss etməli, onun pozulması hallarına barışmazlıq göstərməlidir. Bu, dünyanın hər bir sakininin insanlıq borcudur.

Ekoloji tərbiyədə aşağıdakı vəzifələr həyata keçirilir:

- böyüyən nəsildə ekoloji şüur formalaşdırmaq;

- uşaq və gənclərdə doğma təbiətə, ətraf mühitə məhəbbət və qayğılı münasibət, onun korlanmasına qarşı barışmazlıq hissləri aşılamaq;

- təbiəti mühafizə üzrə zəruri bacarıq və vərdişlər formalaşdırmaq, gənc nəsli fəal ekoloji fəaliyyətə hazırlamaq;

- məktəblilərin şüurunda və fəaliyyətində təbii ehtiyatlara, maddi sərvətlərə qənaətcil yanaşmaq münasibəti tərbiyələndirmək;

- təsərrüfat-iqtisadi vəzifələri vicdanla yerinə yetirməyə alışdırmaq;

- gənc nəsli təbiətin mühafizə işinə cəlb etmək.

Ekoloji tərbiyəni təkmilləşdirmək cəhdləri əvvəlcə ailədən, sonra isə ibtidai məktəbdən başlanılmalıdır. Bu cəhdlərin təməli daha çox özünü ibtidai sinif məktəblərində büruzə verir. Kiçik yaşlı məktəblilərdə ekoloji tərbiyəni formalaşdırmazdan əvvəl ilk öncə onun komponentlərini müəyyən etmək lazımdır. Ekoloji tərbiyənin komponentlərinə **ekoloji şüur, ekoloji bilik, ekoloji təhsil, ekoloji təfəkkür, ekoloji dünyagörüşü, ekoloji fəaliyyət və ekoloji davranış aiddir.** Ən mühüm komponentlərdən biri də ekoloji bilikdir. Kiçik yaşlı məktəblilərdə ekoloji tərbiyəni formalaşdırmazdan öncə onları ekoloji biliklərlə silahlandırmaq lazımdır. Həmin əldə edilən ekoloji bilikləri daha yaxşı mənimsəmələri üçün ekoloji bilik və məlumatları şüurlu surətdə dərk etməlidirlər. Belə ki, ekoloji bilik bizi əhatə edən canlı təbiətin strukturu haqqında olan biliklərdir. Geniş mənada ekoloji biliklər bizi əhatə edən canlı və cansız təbiətin mahiyyəti və dinamikası haqqında elmi məlumatın inteqrasiya olunmuş formasıdır ki,burada Yerin canlı qatının işi və onun biosferinin tamlığı da əhatə olunur. Kiçik yaşlı məktəblilərə ekoloji biliklərin aşılanması çox mühüm bir prosesdir. Ekoloji biliklərin dərindən mənimsəyən şagirdlər özlərini əhatə edən təbiətdə baş verən hadisələri təhlil etmək bacarığına, təbiətin ayrı-ayrı komponentləri arasındakı səbəb-nəticə əlaqələrini müəyyən etmək qabiliyyətinə malik olurlar. Ekoloji bilikləri kiçik yaşlı məktəblilərə aşılamaq üçün təlim-tərbiyə proqramında ekoloji mövzulara xüsusi yer verilməlidir. Onlar ətraf mühit anlayışı ilə əlaqədar yaşa müvafiq olaraq biliklər qazanmağa müvəffəq olduqdan sonra təbiətə qayğılı münasibət bəsləməli olacaqlar. Ətraf mühitdən asılı olaraq hər bir canlının həyat tərzi tənzimlənir. Ətraf aləm haqqında sadə informasiyaya malik olan uşaq bilməlidir ki, o, daim ətraf mühitdən asılı olur və onun orqanizminin dəyişməsində, formalaşmasında əsas rol oynayır. Ekoloji tərbiyə işində müxtəlif yollardan, forma və metodlardan istifadə edilir. Erkən yaşlardan uşaqlarda təbiət hadisələrinə düzgün baxışlar yaratmaq, onlara təbiəti, canlıları sevdirmək, uşaq qəlbində xeyirxahlıq hissləri oyatmaq lazımdır. Kiçik yaşlardan buna diqqət yetirilməzsə, uşaqda təbiətə, heyvan və quşlara qarşı laqeydlik, hətta qəddarlıq, rəhmsizlik hissləri baş qaldıra bilər. Təbiətə qarşı qəddarlıq təbiət gözəlliklərinə laqeydlikdən, ətraf aləmə qeyri-həssas münasibətdən, bir sözlə, uşaq qəlbində xeyirxahlıq

hisslərinin kütləşməsindən başlanır. Ailədə və uşaq bağçasında aparılan ekoloji tərbiyə işləri məktəbdə daha da inkişaf etdirilir və sistemli şəkil alır. Təlim prosesi ekoloji tərbiyənin çox mühüm yoludur. Ayrı-ayrı fənlərin tədrisində ekoloji təhsil və tərbiyə üçün böyük imkanlar vardır. İbtidai siniflərdə şagirdlər təbiətşünaslıq və ətraf aləmlə tanışlıq dərslərində təbiət və onun mühafizəsi haqqında ilkin təsəvvürlərə yiyələnir, onlarda təbiətə məhəbbət, onu qorumağın vacibliyi fikri aşılanır. Orta və yuxarı siniflərdə ekoloji təhsil və tərbiyə işləri genişləndirilir. Kimya dərslərində torpağın münbitliyini saxlamaq üçün kimyəvi gübrələrdən istifadə edilməsi, sənaye və məişət tullantılarının emalı, ekoloji cəhətdən təmiz ərzaq məhsullarının istehsalı və s. barədə təsəvvürlər aşılanır. Bunlar isə şagirdlərin ekoloji təfəkkürünün inkişafına güclü təsir göstərir. Ekologiya və təbiəti mühafizə sahəsində digər fənlərdə - biologiya, zoologiya, botanika, coğrafiya dərslərində daha ətraflı biliklər verilir və onların tətbiqi aspektləri nəzərdən keçirilir. Ekoloji tərbiyə sahəsində dərslərdə aparılan iş sinifdənxaric və məktəbdənkənar tədbirlər yolu ilə daha da dərinləşdirilir. Yerli şəraitdən asılı olaraq təbiəti mühafizə işinin müxtəlif formalarından istifadə olunur: məktəb meşəçiliyi, gənc təbiətçi dərnək və klubları, məktəb qoruqları, meyvə bağları, şagird istehsalat briqadaları, ekologiya üzrə olimpiada və viktorinalar, məktəb ekologiya cəmiyyəti, ekologiya ayları, ekologiya reydləri və s. belə maraqlı formalardandır. Məktəblərdə və yaşayış yerlərində yaşıllıq iməciliklərinin keçirilməsi, mavi və yaşıl keşikçi dəstələrinin yaradılması, ilk çiçək bayramlarının, meşə və quş günlərinin, təbiət dostları və gənc bağbanların müsabiqələrinin təşkili kimi tədbirləri məktəblərdə ənənə şəklinə salmaq lazımdır.

17-ci mövzu: Məktəblilərlə dərsdən və məktəbdənkənar təlim-tərbiyə işləri. Uşaq birlikləri

PLAN:

1. **Dərsdənkənar və məktəbdənkənar təlim-tərbiyə işi məhfumları, onların oxşar və fərqli cəhətləri**
2. **Dərsdənkənar təlim-tərbiyə işinin əhəmiyyəti, vəzifələri və xüsusiyyətləri.**
3. **Dərsdənkənar təlim-tərbiyə işinin formaları: fərdi şəkildə keçirilən tədbirlər; qrup –kollektiv şəkildə keçirilən tədbirlər; dərnəklər; kütləvi tədbirlər; klub işləri.**
4. **Fənn dərnəkləri. Şagird özünüidarə orqanları**
5. **Məktəbdənkara müəssisələr: Ümumi və xüsusi məktəbdənkənar müəssisələr.**
6. **Uşaq birlikləri tərbiyə təsisatı kimi.**

Ədəbiyyat:

1. N. Kazımov "Məktəb pedaqogikası". Dərslik. Bakı 2009. s. 408-413

2. Ə. Paşayev, F. Rüstəmov "Pedaqogika" Bakı 2002; s. 457-468

3. Ə. Ağayev, Y. Talıbov və b. "Pedaqogika" Bakı 2006; s. 160-167

4. A. Abbasov "Pedaqogika" Bakı 2010; s. 308-316

1. Məktəbdə şagirdlərlə aparılan təlim-tərbiyə işləri təlim prosesi, dərslə məhdudlaşmır. Əks təqdirdə, bu, pedaqoji prosesin səmərəliliyinə mənfi təsir göstərər, məktəbə marağı azaldardı. Pedaqoji kollektivin üzvləri şagirdlərin asudə vaxtları barədə də düşünür, onların dərsdən sonrakı saatlarını şən, mənalı və məzmunlu, maraqlı keçməsi qayğısına qalır və eyni zamanda rəngarəng tədbirlər təşkil etməklə gənc nəslə tərbiyəvi təsir göstərirlər. Lakin, əlbəttə, dərsdənkənar tədbirlərin təlim prosesi ilə əlaqəsi məsələsi də diqqət mərkəzində dayanır. Təlim prosesi ilə müqayisədə dərsdənkənar iş özünəməxsus xüsusiyyətlərə malikdir. Həmin xüsusiyyətləri nəzərdən keçirək:

1. Təlim prosesindən fərqli olaraq, dərsdənkənar iş könüllü xarakter daşıyır.

2. Dərsdənkənar tədbirlərdə müxtəlif yaşlı və müxtəlif siniflərdən olan şagirdlər iştirak edirlər. 3. Dərs sinif şəraitində keçirilirsə, dərsdənkənar tədbirlər üçün məkan, yer məhdudluğu yoxdur. Onlar sinif otağında, akt zalında, stadionda, məktəb həyətində, dəhlizdə, kino-teatrda, meşədə, muzeydə, xiyabanlarda və s. təşkil oluna bilər. 4. Dərsdənkənar tədbirlər tədris proqramına əsasən yox, arzu, istək və marağa, təşəbbüsə görə təşkil edilir. 5.Tədbirlər qabaqcadan planlaşdırılır, sinif rəhbərlərinin, məktəbin dərsdənkənar tədbirlər planlarında öz əksini tapır (qabaqcadan nəzərdə tutulmamış tədbirlərin keçirilməsi də mümkündür).

6.Dərsdənkənar işlərin təşkilində məktəblilərin müstəqilliyi, təşəbbüskarlığı nəzərə alınmalıdır. Tədbirin təşəbbüsçüsü ayrı-ayrı şagirdlər, yaxud şagird kollektivi ola bilər. 7.Dərsdənkənar işlər məktəblilərin müsbət keyfiyyətlərinin inkişafına şərait yaratmalı, ictimai və ideya-mənəvi istiqamətə malik olmalı və dünyagörüşü genişləndirməlidir və s.

8. Dərsdənkənar işin cəlbedici və maraqlı olması üçün tədbirlərin gedişində əyləncəli vəziyyətlərin yaradılmasından, viktorina, müsabiqə, yarış və oyundan, bədii özfəaliyyət kollektivinin çıxışından istifadə edilməlidir.
9.Dərsdənkənar tədbirlər də təhsilləndirici, inkişafetdirici, tərbiyələndirici vəzifələri yerinə yetirməlidir.
10.Dərsdənkənar tədbirlər zamanı məktəblilərin davamiyyəti sinif jurnalları üzrə yoxlanılmır, onlara yazılı qiymət verilmir.

2. Dərsdənkənar işin təşkili formalarını, adətən fərdi, qrup halında və kollektiv (kütləvi) olmaqla üç yerə bölürlər. Bu fikir baxımından *fərdi forma* – dərsdənkənar oxunu, şagird tərəfindən əyani vəsaitin (kolleksiya, fotomontaj, sxemlər, stend və s.) hazırlanmasını, şagird konfransı üçün çıxış, divar qəzeti üçün məqalənin yazmasını, fərdi bədii məşğələləri əhatə edir. Müxtəlif dərnəklərin (ədəbiyyat, tarix, kimya və s. fənlər üzrə; «Bacarıqlı əllər» və s.); klubların («Şən və hazırcavablar», «16 yaşlılar», «Qlobus», «İstirahət günü» və s.); habelə studiyaların, cəmiyyətlərin, lektoriyaların fəaliyyətini – *qrup halında* işlərə; disput, müzakirə, söhbət, görüş, səhərcik, tematik gecə, şagird konfransları, turnirlər, yürüş və ekskursiyalar, olimpiadalar, oyunlar, yarışlar və s. bu kimi tədbirləri *kollektiv (kütləvi) formalara* aid etmək mümkündür. Dərsdənkənar işin bəzi formalarını nəzərdən keçirək: *Söhbət və mühazirələr* müxtəlif mənəvi, etik, estetik və s. məsələlərə həsr edilir. Bir sözlə, tərbiyənin bütün sahələri və istiqamətlərini əhatə edən mövzulara aid ola bilər. Məqsəd gənc nəslin mənəvi və hüquqi şüurunu, estetik zövqünü formalaşdırmaqdan, vətənpərvərlik, milli mənlik, şərəf və ləyaqət hisslərini qüvvətləndirməkdən, sağlamlığını möhkəmləndirməkdən və fiziki mədəniyyət formalaşdırmaqdan, intizamı təmin etməkdən ibarətdir. Aparılmış söhbət və mühazirələr şagirdlərdə düzgün davranmaq, qanuna hörmət bəsləmək, əməksevər, doğruçul, prinsipial, sadə və təvazökar, qayğıkeş, mərd olmaq, böyüklərə hörmət etmək tələbatı yaradır. Söhbətlərin həyati, inandırıcı; mühazirələrin maraqlı olmasına, darıxdırıcı və yorucu xarakter daşımamasına fikir verilməlidir. Ona görə də sinif rəhbəri, müəllim, mühazirəçi qabaqcadan ciddi hazırlaşmalı, şagirdlərin nəzərinə məhz hansı cəhətləri çatdıracağını, hansı nümunələri gətirəcəyini dəqiq müəyyənləşdirməlidir. Yeri gəldikcə Şərqin şifahi və yazılı abidələrinə, görkəmli adamların, yazıçı və şairlərin fikirlərinə istinad etmək söhbət və mühazirələrin təsir gücünü artırır. Söhbət və mühazirələrin mövzusunu qabaqcadan müəyyənləşdirmək və məktəblilərin münasibətini, arzusunu nəzərə almaq da az əhəmiyyət daşımır. Onları maraqlandıran məsələlərdən söhbət getdiyini gördükdə şagirdlər tədbirdə daha fəal iştirak edir və müxtəlif suallar verirlər. *Axşamlar.* Ümumtəhsil məktəblərində məzmunundan asılı olaraq müxtəlif formalı axşamlar keçirilir. Onları aşağıdakı şəkildə qruplaşdırmaq mümkündür: ədəbi-bədii axşamlar, görkəmli adamların ildönümünə həsr olunmuş axşamlar, humanitar fənlər üzrə axşamlar, təbiət fənləri üzrə axşamlar, sual-cavab axşamları, tematik axşamlar və s. Həmin axşamların məzmununa şagirdlərin ailə həyatına hazırlığı, vətəndaşlıq yetkinliyi, cəmiyyətdə davranış normaları, milli mənlik, şərəf və ləyaqət tərbiyəsi və s.-lə əlaqədar məsələlər daxil edilir. Şeir parçaları, səhnəciklər və s. buna

nümunə göstərilə bilər. Tematik axşamlar müəyyən mövzuya həsr olunur. Məsələn, «Gəncliyin ailə qarşısında borcu», «Valideynin qayğısına qalmaq hər bir övladın borcudur» və s. *Sual-cavab axşamları.* Adının özü sual-cavab axşamlarının mahiyyətini müəyyən edir: mənəvi-etik problemlərin suallar və cavablar vasitəsilə şagirdlərə çatdırılması. Suallara cavab verəcək şəxsdən yüksək hazırlıq tələb edilir. Ona görə də qabaqcadan həmin suallarla tanış olmaq, onları qruplaşdırmaq xüsusilə vacibdir. Dərsdənkənar işin bu formasını şagirdlərin sual, böyüklərin isə cavab vermələri ilə məhdudlaşdırmaq olmaz. Belə münasibət məktəbliləri passiv dinləyicilərə çevirərdi. Sual-cavab axşamları təşkil edərkən «İnsanda hansı cəhəti mühüm sanırsan?», «Kimə ideal insan demək olar?», «Qəhrəmanlıq həmişə mümkündürmü?», «Nikah nədir və nikahın bağlanması üçün hansı şərtlərə əməl edilməlidir?» və s. bu kimi məsələlər nəzərdən keçirilə bilər. *Görüşlər.* Məktəbdə istehsalat qabaqcılları, əmək və müharibə veteranları, adlı-sanlı yazıçı və şairlər, alimlər, incəsənət xadimləri ilə görüşlər təşkil edilir. Belə görüşlər zamanı şagirdlər zehni və fiziki əməyin gözəllikləri, bədii və elmi təfəkkürün, texnikanın nailiyyətləri ilə tanış olur, vətənpərvərlik, mərdlik dərsləri keçirlər. *Dəyirmi stol ətrafında görüşlər* də geniş yayılmışdır. Şagirdlər bir yerə toplaşaraq, stol arxasında əyləşir, bir çox mənəvi-etik problemləri işgüzar şəkildə müzakirə edirlər. Bu, bir növ kollektiv söhbət təsiri bağışlayır. Söhbətin konkret bir problemə həsr olunması məsləhətdir. Belə görüşdə iştirakçıların sayı bir qədər məhdud olur. Oğlan və qızlar müstəqil surətdə fikir mübadiləsi aparırlar. Ona görə də bu, onlardan yüksək hazırlıq tələb edir. Qəfil meydana çıxacaq suala da hazır olmaq lazım gəlir. Dəyirmi stol arxasında əsas etibarilə yuxarı sinif şagirdləri toplaşırlar. Görüşdə iştirak edən müəllim yalnız şagirdlərdə düzgün təsəvvür formalaşdırmaq, mühakimələrə istiqamət, düzəliş vermək məqsədilə öz sözünü deməlidir. *Şagird konfransları.* Müəllimin rəhbərliyi altında, pedaqoji kollektivin və məktəb ictimai təşkilatlarının köməyi, şagirdlərin qüvvəsi ilə təşkil olunur. Şagird konfransları:

- bu və ya digər fənn üzrə mövzularla, etik-mənəvi problemlərlə bağlı qazanılmış biliklərin möhkəmləndirilməsinə, genişləndirilməsinə və dərinləşdirilməsinə;
- müvafiq baxışın formalaşmasına;
- biliklərə müstəqil surətdə yiyələnmək üzrə zəruri bacarıq və vərdişlərin qazanılmasına;
- gənc nəslin mənəvi keyfiyyətlərinin inkişafına, bir şəxsiyyət kimi formalaşmasına xidmət göstərir və s.

Konfransa 2-3 həftə hazırlıq görülür. Məruzələrin hazırlanması məqsədilə, hər şeydən önjə lektor qrupu yaradılır. Lektor qrupundan əlavə daha bir neçə qrup yaratmaq mümkündür. Təşkilatçılar qrupu sinif şagird özünüidarəsi rəhbərlərinin fəaliyyətini əlaqələndirmək məqsədilə və gələcəkdə qonaqların qarşılanması, dəvətnamələrin paylanması üçün müvafiq şagirdlər ayırır. Zalın, dəhlizin tərtibi, elanın və dəvətnamələrin nəfis şəkildə yazılması tərtibçilər qrupuna tapşırılır. Onlar həm də stendlər, kitab sərgiləri, şagirdlərin müstəqil işləri üçün albomlar düzəldir, bülletenlər buraxırlar. Mətbuat mərkəzi konfransa hazırlığı, onun keçirilməsini və yekununu divar qəzetində əks etdirir, radio qovşağı vasitəsilə müəyyən bildirişlər, xəbərlər verir. Məruzəçilər sinif rəhbərləri, fənn müəllimləri

və tərbiyə işləri üzrə direktor müavini tərəfindən hazırlanır. Məruzələr hazır olduqdan sonra müəllim şagirdlərə müvafiq məsləhətlər verir, həmçinin bildirir ki, məktəblilər konfransda sərbəst məruzə etsələr, daha maraqlı və cəlbedici olar. Konfransın yekununu məktəb şagird özünüidarə orqanının yığıncağında müzakirə etmək faydalıdır. Məruzəçilərin rəğbətləndirilməsi də səmərəli təsir göstərir. *Müzakirələr* də bir neçə səpgidə aparılır. Seçilmiş mövzuya uyğun olaraq bədii əsərlərin, elmi-kütləvi və pedaqoji ədəbiyyatın, kino-filmlərin, teatr və televiziya tamaşalarının, qəzet və jurnal məqalələrinin müzakirəsini keçirmək, şagirdlərin həmin incəsənət əsərlərində irəli sürülən ideyalara, həyat hadisələrinə, insanların hərəkət və davranışlarına, düşünjələrinə, hisslərinə necə yanaşdığını aşkara çıxarmaq mümkündür. *Disputlar* gənc nəsildə bir çox müsbət keyfiyyətlərin formalaşmasına imkan yaradır, şagirdlərə öz yaşıdlarının – oğlan və qızların, böyüklərin davranış motivlərinə, qarşılıqlı münasibət və rəftar tərzinə obyektiv qiymət verməyi, ətraf aləmə açıq gözlə baxmağı öyrədir, onlarda özünütərbiyəyə tələbat yaradır. Disputun gedişində məktəblilər inandırıcı və sübutlu danışmağa çalışmaqla bərabər eyni zamanda diqqətlə qulaq asmağa, öz yoldaşlarının nöqteyi-nəzərlərinə nəzakət və səbirlə münasibət göstərməyə adət edirlər. Disput latın sözüdür. Mənası da mühakimə yürütmək, mübahisə etmək deməkdir. Disput fikirlərin müstəqil mübadiləsi olub oğlanların və qızların başlıca hadisələrə fəal və yaradıjı münasibət göstərmələrinə imkan verir, kollektivi birləşdirir, iştirakçıların diqqətini müzakirə ediləcək məsələyə yönəldir. Disput güclü tərbiyə vasitəsidir. O, şagird şəxsiyyətinin təşəkkülündə, onda fəal mənəvi-etik mövqeyin formalaşmasında, öz baxış və əqidəsini müəyyən mülahizəyə əsaslanmaq və məntiqi surətdə müdafiə etmək qabiliyyətinin tərbiyə olunmasında müstəsna əhəmiyyət daşıyır. Disputda yanlış və doğru təsəvvürlər yaranır. Rəylər müxtəlif olur, bir-birinə zidd fikirlər meydana gəlir. Get-gedə onlar dürüstləşir. Disput mənəvi problemlərə, insanların bu və ya digər əsərdəki qəhrəmanın davranış motivlərinə qiymət verməkdə məktəblilərə yol göstərir. Eyni zamanda hərəkət və rəftarlarını, davranışlarını, fikirlərini yaşlı nəslin, ədəbi qəhrəmanın davranışı ilə müqayisə etməyə şərait yaradır. Disputun canlı, maraqlı və məzmunlu keçməsindən ötrü həm də yaxşı nümunlərlə, fakt və dəlillərlə silahlanmaq lazımdır. Belə nümunələr bir tərəfdən dinləyiciləri özünə cəlb edir, onların təfəkkürünü işıqlandırır, digər tərəfdən tərbiyəvi təsir göstərir. Şagirdlər müvafiq vəziyyətlərdə necə hərəkət etməyi öyrənirlər. Göründüyü kimi, dərsdənkənar tədbirlər ümumtəhsil məktəblərinin həyatında, şagirdlərin tərbiyəsində əhəmiyyətli yer tutur. Bütün deyilənləri əsas tutaraq, dərsdənkənar işə aşağıdakı tərifi vermək olar: **dərsdənkənar iş** dedikdə, təlimdənkənar vaxtlarda pedaqoji kollektiv üzvlərinin (sinif rəhbərləri, fənn müəllimləri, kitabxanaçı, şagird təşkilatları, məktəb ictimai təşkilatları, valideyn komitəsi, məktəb həkimi və b.) və məktəb rəhbərlərinin, bir sıra hallarda ailə və ictimaiyyət nümayəndələrinin və b. yaxından köməyilə müxtəlif təşkilatı formalarda aparılan təlim-tərbiyəvi tədbirlərdir.

3. Şagirdlərin dünyagörüşünün formalaşmasında, müsbət mənəvi keyfiyyətlərinin daha da inkişaf etdirilməsində, fiziki baxımdan möhkəmlənmələrində,

yiyələndikləri biliklərin əhatə dairəsinin genişləndirilməsində, hərəki və əmək bacarıq və vərdişlərə yiyələnmələrində, Vətənin ləyaqətli övladları kimi böyümələrində, vətənpərvər olmalarında onlarla aparılan məktəbdənkənar iş də özünəməxsus rol oynayır. Təlim-tərbiyə işləri təkcə ailədə və məktəbdə həyata keçirilmir. Yaşayış yerlərində, məktəb mikrorayonunda bu işə cavabdeh müəssisələr və şəxslər mövcuddur. Mənzil-istismar sahələrində uşaqların oyununu, əyləncələrini təşkil etməkdən ötrü təşkilatçı-pedaqoq ştatı nəzərdə tutulmuşdur. Polis idarələrində yetkinlik yaşına çatmamışların işləri üzrə müfəttişlik fəaliyyət göstərir. Müfəttişliyin əməkdaşları, xüsusən pedaqoji cəhətdən özbaşına buraxılmış yeniyetmələrlə məşğul olur, onların qanun pozğunluqlarının, naqis təsir altına düşmələrinin qarşısını alırlar. Müxtəlif məktəbdənkənar müəssisələr tərəfindən asudə vaxtlarında məktəb mikrorayonunda şagirdlərlə aparılan təlim-tərbiyəvi tədbirlər **məktəbdənkənar *iş*** sayılır. **Məktəbdənkənar müəssisələr** dedikdə, uşaqlar və yeniyetmələrlə məktəbdən kənarda iş aparan dövlət və ictimai müəssisələr nəzərdə tutulur. Azərbaycan Respublikasında məktəbdənkənar müəssisələrin iki növü məlumdur: ümumi və xüsusi. Ümumi məktəbdənkənar müəssisələrə daxildir: Uşaq yaradıcıq evləri və sarayları, uşaq parkları. Burada gənc nəsil arasında müxtəlif istiqamətlər üzrə işlər aparılır. Xüsusi məktəbdənkənar müəssisələrin şəbəkəsi aşağıdakıları əhatə edir:

1. Uşaq kitabxanaları. 2. Gənc turistlər stansiyaları. 3. Gənc texniklər stansiyaları. 4. Gənc təbiətçilər stansiyaları. 5. Uşaq dəmiryol stansiyaları. 6. Uşaq meydançaları. 7. Uşaq kino-teatrları (məsələn, Bakıda «Vətən» kino-teatrı). 8. Uşaq teatrları (məsələn, «Kukla» teatrı, Gənc Tamaşaçılar Teatrı və s.). 9. Uşaq-gənc yaradıcılıq klubları. 10. Uşaq filarmoniyası. 11. Uşaq-gənclər idman məktəbləri. 12. İdman və incəsənət məktəbləri (studiyaları). 13. Uşaq düşərgələri və s. və i.a. Məktəbdənkənar müəssisələr ümumtəhsil məktəbləri ilə sıx əlaqə şəraitində fəaliyyət göstərir. Uşaq və gənclər təşkilatları da məktəbdənkənar müəssisələrin işində yaxından iştirak edirlər. Uşaq və yeniyetmələrlə iş həm müəssisələrin öz bazasında, həm də yaşayış yerlərində aparılır. Məktəbdənkənar müəssisələrdə uşaqlar rəngarəng tədbirlərlə – idman, bədii və texniki yaradıcılıq, diyarşünaslıq, turizmlə və s.- lə əhatə olunurlar. Bu tipli müəssisələrdə uşaq və yeniyetmələr məktəbdə yiyələndikləri bilikləri daha da inkişaf etdirir və möhkəmləndirir, asudə vaxtlarını keçirir, tərbiyə alırlar. Belə ki, müxtəlif texniki dərnəklərdə, gənc texniklər stansiyalarının məşğələlərində iştirak edən məktəblilərin texniki təfəkkürü, peşə maraqları inkişaf edir. Uşaq kitabxanaları təkcə məktəbli oğlan və qızları kitabxanaya üzv yazıb, oxumaq uçun onlara kitablar vermir, həm də burada müxtəlif tədbirlər keçirir, uşaqların qüvvəsindən istifadə edir. Kitab müzakirələri, yazıçı və şairlərin yubileylərinin qeyd olunması, «Kitab həftəsi» və s. belə səmərəli iş formalarındandır. Uşaq və gənclər idman məktəbləri gənc idmançıların yetişdirilməsində böyük rol oynayır. Uşaq istirahət düşərgələri yay aylarında məktəbli oğlan və qızların istirahətini təşkil edir və s. Məktəbdənkənar müəssisələrə icra hakimiyyəti və rayon (şəhər) təhsil şöbələri ümumi və pedaqoji rəhbərliyi həyata keçirir.

4. İstər ümumməktəb şagird təşkilatları, istərsə də sinif şagird kollektivləri özünüidarə prinsipləri əsasında təşkil olunduqda onların fəaliyyəti səmərəli nəticələnər, təhsilləndirici, inkişafetdirici və tərbiyəvi təsirin gücü geniş vüsət alar. Ümumtəhsil məktəbində təhsil ocağının, şagird həyatının idarə olunması, nəinki oğlan və qızların mənafeyi naminə həyata keçirilir, həm də qanunauyğun şəkildə getdikcə daha artıq dərəcədə onların bilavasitə öz işlərinə çevrilir. Şagird özünüidarəsini inkişaf etdirmək məktəbdə demokratiyanın bərqərar olmasını göstərən əlamətdir. Keçmiş komsomolla müqayisədə götürüldükdə, bu günkü gənclər ittifaqları cəmiyyətdə öz yerlərini müəyyənləşdirməkdə çətinlik çəkir və onların gənc nəslə təsiri zəifdir. Eyni sözləri gənclər təşkilatının ümumtəhsil məktəblərindəki qurumlarına da aid etmək olar. Odur ki, məktəbdə yuxarı orqanlardan heç bir asılılığı olmayan şagird özünüidarə orqanlarının yaradılmasına üstünlük verilməlidir. Özünüidarə ictimai fəallığın çox mühüm təzahür formasıdır. Özünüidarə fəaliyyəti təlimin keyfiyyətinin yüksəldilməsinə, yaradıjı özfəaliyyətin inkişafına, intizamın bərqərar olmasına doğru istiqamətlənmişdir. Şagirdlərin rəhbərlik və asılılıq münasibətlərində iştirakına imkan verir. Özünüidarənin düzgün və səmərəli təşkili nəticəsində məktəblilər daha mütəşəkkil və müstəqil olurlar. Onlar getdikcə daha artıq dərəcədə təşəbbüskarıq nümunəsi göstərir və təşkilatçılıq qabiliyyətlərinə yiyələnirlər. Nəticədə məktəbdə sağlam və möhkəm kollektiv yaranır. Lakin özünüidarə heç də bir çox klubların yaradılması, saya-hesaba gəlməyən tədbirlərin həyata keçirilməsi mənasında da başa düşülmür. Şagird özünüidarə orqanları belə bir həqiqəti möhkəm yadda saxlayır ki, məsələ heç də təşkil olunan tədbirlərin kəmiyyətində, sayında deyil, əksinə onların keyfiyyətində, yəni hansı tərbiyəvi nəticənin əldə edilməsindədir. Tədbirlər, sadəcə məktəblilərin başını qatmaq üçün keçirilmir. Onların hər birinin şagirdlərin hiss və duyğularında necə əks olunduğu və hansı mənəvi keyfiyyətlərin inkişafına, oğlan və qızların nümunəvi davranışına nejə kömək göstərdiyi öyrənilir. Bəzi məktəblər öz vəzifələrini təlim prosesini təşkil etmək, məşğələ otaqlarını müəllimlə təmin etməklə məhdudlaşdırırlar. Dərsdənkənar tədbirlər və bu tədbirlərdə özünüidarə orqanlarının qüvvəsindən istifadə etmək unudulur. Yaxud dərsdənkənar tədbirlər, adətən pedaqoji kollektivin öz təşəbbüsü ilə və yaxud kənardan sifarişlə həyata keçirilir. Şagirdin arzusu nəzərə alınmır, onlara yalnız tələblər verilir. Odur ki, təhsil ocağında gənc nəslin həyatı onların maraq və meylinə, məktəbli təşəbbüsünə, arzu və istəyinə uyğun şəkildə qurulmalıdır. Özünüidarə şagirdlərdə təlimə və tapşırılan ilə məsuliyyət hissini, kollektivdə təşkilatçıların sayını artırır. Əgər təlimin keyfiyyəti aşağı düşmüşdürsə, məktəbdə intizam, dərslərə davamiyyət zəifləmişsə, məşğələlərdə iştirak etməmək, yaxud dərsdən qaçmaq halları çoxalmışdırsa, bu işlərlə yalnız pedaqoji kollektiv, məktəb rəhbərliyi məşğul olmamalıdır. Şagirdlərin gücündən də istifadə edilməlidir. Onlar təhsil aldıqları məktəbdə öz həyatlarını özləri qurur, öz-özlərini idarə edir, bir-birinə qarşı məsuliyyət, cavabdehlik daşıyırlar. Özünüidarə prinsipləri əsasında qurulmuş şagird kollektivi təhsil ocağının avadanlığını da, səliqə-sahmanını da qoruyur, bayram tədbirlərinin, görüşlərin, müzakirələrin, yarışların təşkilində təşəbbüskar özləri olurlar. Şagird özünüidarəsinin aşağıdakı strukturda qurulması məqsədəuyğundur: şagird özünüidarə şurası yaradılır. Şuranın sədri və müavinləri

seçilir. Şagird özünüidarə şurasının ali orqanı şuranın ümumi yığıncağı sayılır. Şagird özünüidarə orqanları öz fəaliyyətini hərəsinin tərkibinə üç-dörd nəfər üzv daxil olan beş-altı komissiyanın köməyi ilə həyata keçirir. Hər bir komissiyaya sədr seçilir. Şagird özünüidarə şurası seçkili orqandır. O, vaxtaşırı iclaslarını keçirir, komissiya sədrlərinin məlumatlarını dinləyir, özü üçün plan tutur. Şura öz fəaliyyətini təxminən aşağıdakı komissiyalar vasitəsilə həyata keçirir:

1.Təlimin keyfiyyətinə nəzarət komissiyası; 2. Davamiyyətə və şagirdlərin intizamına nəzarət üzrə komissiya; 3. Sanitariya-gigiyena işləri üzrə komissiya; 4. Mədəni-kütləvi tədbirlər üzrə komissiya; 5. Tərtibat işləri üzrə komissiya və s. Son zamanlar ümumtəhsil məktəblərində şagird özünüidarəsinin tərbiyədə özünü doğrultmuş yeni bir forması – ***uşaq parlamenti*** yaranmışdır. Bu parlament məktəblilərin hüquqlarının və mənafeyinin keşiyində dayanır, onları uşaq hüquqları konvensiyası ilə və eləcə də insan hüquqlarına dair başqa sənədlərlə tanış edir, şagirdlərin təlim-tərbiyə prosesində subyekt kimi götürülməsinə çalışır. Məktəbdə demokratiyanın bərqərar olmasının mühüm göstəricisi kimi nəzərdən keçirilən şagird parlamenti öz əsasnaməsinə uyğun şəkildə fəaliyyət göstərir. Parlamentin sədri, müavinləri və üzvləri yuxarı sinif şagirdləri arasından seçilir. Şagird parlamentinin iclasları ayda bir dəfə çağrılır. Pedaqoji şuranın iclaslarında yaxından iştirak edən parlament sədri və onun müavinləri burada nəzərdən keçirilən məsələlərlə bağlı çıxış edir, öz təkliflərini irəli sürürlər. Şagird parlamentinin nümunəvi əsasnaməsi vardır. Həmin əsasnamənin tələbinə görə, şagird parlamenti razılıq verməsə, bu və ya digər şagird məktəbdən çıxarıla bilməz. Şagird parlamenti, habelə dərs apara bilməyən, məktəblilərə münasibətdə zorakılıq tədbirlərinə əl atan müəllimlər barədə ölçü götürmək üçün tədris müəssisəsinin rəhbərliyi qarşısında məsələ qaldırmaq səlahiyyətinə malikdir. Bəzi məktəblərdə şagird özünüidarəsinin, demokratiyanın başqa bir formasına – *prezident üsul-idarəsinə* müraciət olunur. Şagird məktəbə prezident seçilir. Adətən bu vəzifəyə bir neçə məktəblinin namizədliyi irəli sürülür. Onlar öz platformaları ilə şagirdləri tanış edir, prezident seçiləcəkləri təqdirdə hansı işlər görəcəkləri barədə məlumat verirlər. Ümumməktəb şagird kollektivi ən layiqli namizədi prezident seçir. Şagird özünüidarə orqanlarına pedaqoji rəhbərliyi məktəb rəhbərləri, o cümlədən tərbiyə işləri üzrə direktor müavini həyata keçirir.

Sinifdənxaric və məktəbdənkənar tərbiyə işinin mahiyyəti, məqsədi və məzmunu

Pedaqoji ədəbiyyatda “sinifdənxaric iş və “məktəbdənkənar iş” analışları tez-tez işlədilir. Bəziləri bu ifadələri fərqləndirməkdə çətinlik çəkir, əksər hallarda onları sinonim anlayışlar kimi başa düşürlər. Halbuki, aralarında müəyyən oxşar cəhətlərin olması ilə yanaşı, fərqli xüsusiyyətləri də vardır. Oxşar cəhət budur ki, hər iki halda tərbiyənin ya dərsə qədər, ya da dərsdən sonra (yəni təlim fəaliyyəti çərçivəsindən kənarda) həyata keçirilir. Hər ikisi məktəblilərlə aparılan ümumi tərbiyə işinin tərkib hissəsi və ya davamıdır. Fərqli cəhətləri isə aşağıdakılardır:

Sinifdənxaric iş – məktəbin apardığı təlim-tərbiyə prosesinin zəruri tərkib hissəsidir. Bu işi dərsdən əvvəl (əgər dərslər ikinci növbədə keçilirsə), yaxud dərsdən sonra (əgər dərslər birinci növbədə keçilirsə) ya pedaqoji kollektivin üzvləri (məktəbin rəhbər işçiləri, fənn müəllimləri, sinif rəhbərləri və s.) ya da müxtəlif növ şagird özünüidarə təşkilatları, uşaq və gənclər təşkilatının rəhbərləri təşkil edib həyata keçirirlər.

Sinifdənxaric iş prosesi şagirdlərin tədris materialları üzə- rində və onlar müəyyən fakt və hadisələri öyrənərkən əldə etdikləri bilik, bacarıq və vərdiş səylərini möhkəmlətməkdə böyük rol oyna- yır. Belə ki, məktəbdə təşkil olunan müəyyən xarakterik iş priyom- larının, tərbiyələndirici tədbirlərin müstəqil təşkilinə xidmət edən qabaqcıl üsul və tərzlərin tətbiqi sinifdənxaric iş prosesində daha geniş təzahür imkanlarını tapır.

Bu yönümdə tərbiyələndirici ***sinifdənxaric tədbirlərə yanaş- ma*** aşağıdakı istiqamətlərlə həyata keçirilməlidir:

- Sinifdənxaric tərbiyəvi tədbirlər üzərində iş apararkən bu prosesdə müəllimin iştirakı bilavasitə təmin olunmalıdır;
- Sinifdənxaric tədbirlərin gedişi, bir qayda olaraq, şagird- lərin fakt və hadisələri müstəqil fəaliyyət süzgəcindən keçirib, məlum və məchulları təhlil etməsi, nəticələri özlərinin ümumiləş- dirməsi, tərbiyənin mənbələri üzərində müstəqil və fərdi qaydada iş aparılması zəminində qurulmalıdır;
- Sinifdənxaric iş üzərində işləməyin yəqinliyini uşaqların özü müəyyənl- əşdirməli, bu zaman onların mühakimə və fakir ümumiləşdirmələrinin məntiqi ardıcıllığı və sistemliliyi təhlil olunma-lıdır.

Bütün bu proseslərdə şagird daxili əks-əlaqə imkanlarına yiyələnir, kütləvi-mədəni tədbirlərin ayrı-ayrı ünsürlərindən istifadə metodikasının elmi-idraki, intellektual-mənəvi meyarlar əsasında qurulmasına özünü səfərbər etməklə, müasir şəraitdə tərbiyəvi təd- birlər üzərində işləməyin tətbiqi haqqında metodik-nəzəri göstəriş- lərə əməl edir.

***Məktəblilərin sinifdənxaric tədbirlərə cəlb olunması iki isti- qamətdə aparılır*:**

1) Şagirdlərin təlim xarakterli sinifdənxaric işlərə cəlb edil məsi;

2) Tərbiyələndirici səciyyə daşıyan sinifdənxaric fəaliyyətə təhrik olunması.

Müasir şəraitdə sinifdənxaric tədbirlərin təkmilləşdirilməsi istiqamətlərinin məzmununu, yəni forma və üsullarla müəyyənləşdirmək üçün xüsusən, əməyə hazırlıq, əqli, əxlaqi, fiziki, estetik, iqtisadi və ekoloji tərbiyə, habelə insan

hüquqlarına hörmət əsasında hər bir məktəbli ilə bir neçə yönümdə iş aparılmalıdır. İlkin olaraq, şagirdlərin tərbiyələndiricilik vəsilələrinin bila- vasitə dərsdə və dərsdənkənar vaxtda onların əməli fəaliyyətini vahid sistemdə birləşdirməyin daha təsirli yollarını aşkara çıxar- malı, hər bir müəllimin (tərbiyəçinin), məktəb rəhbərlərinin diqqət mərkəzində olmalıdır. Məktəblilərin həmin amillər zəminində təlim və sinifdənxaric fəaliyyətinin, ictimai-faydalı və məhsuldar əməyinin onların milli-mənəvi dünyagörüşünün formalaşdırılmasına tabe etdirməyin forma və üsulları işlənib hazırlanmalıdır. Bunlar fənn müəllimlərinin, ibtidai siniflər üzrə qrup tərbiyəçilərinin və sinif rəhbərlərinin gündəlik əməli fəaliyyətinə çevrilməlidir. Yeniyetmə şagirdlərin tərbiyə amilinin və sinifdənxaric təd- birlərin qarşılıqlı təsirlərinin ən real variantları seçilməli, yerli şərai- tə uyğun tətbiq olunmalıdır. Məktəblilərin təlimini, tərbiyəsini və inkişafını vahid prosesdə həyata keçirmək işində dərsin, tərbiyə işlərinin, sinifdənxaric tədbirlərin üzvi surətdə əlaqələndirilməsi, bir-birini tamamlaması tələbinə işdə ciddi əməl edilməlidir. Bütün bu deyilənlər sinifdənxaric işlərin tərbiyə və mahiyyətində, təkmilləşdirilməsi istiqamətində, müasir tərbiyə nəzəriyyəsində, məktəb təcrübəsində çox vacib məsələlərdəndir. Məktəblilərlə aparılan ***sinifdənxaric iş formalarından*** aşağı- da qeyd edəcəyimiz amilin öz təsirliliyi daha da səmərəli meydana çıxır:

- Bədii mətnlərin oxunması, kitab müzakirələrinin keçirilməsi, əxlaqi söhbətlərin təşkili yolu ilə;
- Rollu oyunların (“Kosa-kosa”, “Gəldim, qaç”, “Qoduqodu” və s.) təşkili yolu ilə;
- Oyun-səyahətlərin təşkili (məktəb turizmi, idman kompleksi, ətraf mühiti müşahidə əsasında) yolu ilə;
- Bayram tədbirlərinin keçirilməsi (Novruz, Qurban, Ramazan, 26 İyun, 31 dekabr, 28 May) yolu ilə;
- Müvafiq soyqırımı və matəm günlərinin qeyd olunması (20 yanvar - Şəhidlər gününün, 26 fevral Xocalı faciəsi, 31 Mart-Azərbaycanlıların soyqırımı gününün və s.) yolu ilə;
- Sinif və məktəb fəalları dəstəsinin işinin təşkili (nəzarət, rejim, kitabların təmiri, ictimai-faydalı əmək və s.) yolu ilə;
- Müsabiqə və yarışların keçirilməsi yolu ilə;
- Viktorina və gecələrin təşkili yolu ilə;
- Əmək işlərinin yerinə yetirilməsi,əməyin insan həyatında yeri və s. müəyyənləşdirilməsi yolu ilə;
- Kino, televiziya və radio verilişlərindən istifadə yolu ilə;
- Ekskursiya və turizm işlərinin təşkili yolu ilə və s.

Bütün bu sadalanan sinifdənxaric tərbiyəvi tədbirlər şagird- lərə başlıca olaraq yurdsevərlik, milli özünüdərk, soykökünə bağ- lılıq, İslam dəyərləri və Şərq mədəniyyətini əxz etməyi, yüksək milli və bəşəri həqiqətləri aşılayır. Habelə şagirdlərdə bacardıqları səviyyədə intellektual mənəvi fəzilətə rəğbəti, rəzalətə nifrəti, tərbiyədə aşkarlıq və demokratik meyli stimullaşdırır, həyatda, cəmiyyətdə, qarşılıqlı münasibətlərdə normal davranmağın əhəmiyyətini başa salır, istifadə edilən tərbiyə və təlimin harmonik vəhdətindən istifadə edilməsi həqiqətlərini

anladır. Sinifdənxaric iş öz müntəzəmliliyi və məzmunu, forma və çoxnövlülüyü ilə geniş imkanlar açır. Bu baxımdan uşaq şəxsiy- yətinin formalaşmasında tərbiyə işi başlıca yeri tutur. Tərbiyə işinin praktik həyata keçirilməsi həm təlim, həm də problemi ehtiva edən tərbiyəvi məzmunlu sinifdənxaric tədbirlər prosesində baş verir. Hazırda kifayət qədər sinifdənxaric tərbiyəvi iş üsulları mövcuddur. Son illər məktəb praktikasında belə tədbirlərin nizama salınması üçün tərbiyəvi fəaliyyət növü kimi sinifdənxaric və məktəbdənkənar iş formaları genişləndirilir. Sinifdənxaric işlərin səmərəli təşkili üçün rəngarəng iş formalarından, üsul və vasitələrdən istifadə olunur ki, bu da yetiş- məkdə olan cəmiyyətin tərəqqisinə xidmət edir.

Məktəbdənkənar tərbiyə işi isə dərsdən sonra, məktəblilərin məktəbdəki təlim-tərbiyə işlərindən sonra onların asudə vaxtlarının səmərəli təşkili üçün keçirilən planlı, məqsədyönlü tədbirlərdir. Bu tədbirləri əsasən məktəbdənkənar təhsil müəssisələri təşkil edib keçirir. Məktəbdənkənar təhsil müəssisələri haqqında Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyinin təlimati–metodik və statistik məktub"unda deyilir: "Məktəbdənkənar təhsil uşaq, yeniyetmə və gənclərin maraq, meyl və bacarıqlarının, intellektual səviyyələrinin, yaradıcılıq qabiliyyətlərinin inkişafı, fiziki cəhətdən sağlam böyümələri üçün əlverişli şərait yaradır, onların istirahətinin, asudə vaxtlarının mənalı təşkilini təmin edir. Məktəbdənkənar təlim-tərbiyə könüllülük əsasında qurulur, ailə, təhsil müəssisələri, ictimai təşkilatlar, yaradıcılıq birlikləri, cəmiyyətlər, fondlar, əmək kollektivləri ilə birlikdə, həmçinin ayrı-ayrı vətəndaşların köməyi ilə aparılır. Məktəbdənkənar təhsil müəssisələrinə aşağıdakılar daxildir: uşaq-gənc yaradıcılıq sarayları, evləri, klublar, bədii, estetik, texniki, ekoloji, turizm və diyarşünaslıq yönümlü mərkəzlər, uşaq-gənclər idman və şahmat məktəbləri və s. Məktəbdənkənar təhsil müəssisələrində məşğul olan uşaqlar, şagirdlər, tələbələr məktəbdənkənar təhsil müəssisələrinin xidmətlə-rindən pulsuz və güzəştlə istifadə edirlər. Məktəbdənkənar təhsil müəssisələrində işin məzmun və formalarını həmin müəssisələrin şuraları müəyyən edir. Məktəbdənkənar təhsil müəssisələrinin əsas fəaliyyət istiqamətlərini aşağıdakı kimi qruplaşdırmaq olar:

1. Dərnək məşğələləri;
2.Mədəni-kütləvi tədbirlərin, müsabiqələrin, idman yarışlarının keçirilməsi;
3. Təlimati-metodiki işlər.

Məktəbdənkənar təhsil müəssisələrində məşğul olan uşaq, yeniyetmə və gənclərlə istirahət, bayram və tətil günlərində də iş aparılır... **Uşaq Yaradıcılıq Mərkəzlərin**də əsasən "Bacarıqlı əllər", "Bədii qiraət", "Rəsm", "Xalçaçılıq", "Dram", "Bədii özfəaliyyət", "Məktəb teatrı", "Rəqs", "Gənc idmançılar", "Naxışlı tikmə", "Texniki estetika", "Fortepiano", "Xor", "Nağara", "Tar", "Heykəltəraşlıq", "Kukla teatrı", "Coğrafiya-diyarşünaslıq", "Foto", "Ağac üzərində oyma", "Qarmon", "İbtidai texniki modelçilik", "Dəmir üzərində döymə", "Tarix-diyarşünaslıq" və s. adlarda dərnəklər təşkil olunur. Uşaq yaradıcılıq mərkəzlərində bütün təqvim ili ərzində dərnək üzvləri ilə müxtəlif mədəni-kütləvi tədbirlər, idman yarışları, müsabiqələr, sərgilər, bayram şənlikləri, ekskursiyalar keçirilir, onların respublika və beynəlxalq səviyyəli tədbirlərdə iştirakı təmin olunur. Bu müəssisələrin bir çoxunda "Sağlam həyat tərzi", "Etika qaydaları", yuxarı sinif

şagirdləri ilə “Reproduktiv sağlamlığın əsas-ları” mövzularında təlim kursları, məşğələ və seminarlar təşkil edilir, narkomaniya, alkoqolizm, AİDS, tütünlə mübarizə və s. mövzularda geniş maarifləndirmə işləri aparılır, çoxsaylı tədbirlər keçirilir. Bu mərkəzlər tərəfindən dərnək rəhbərlərinə məşğələlərin məzmununun yeniləşdirilməsi, müasir tələblərə cavab verən yeni tədris plan və proqramların hazırlanması istiqamətində metodiki köməkliklər göstərilir. Ümumtəhsil məktəblərində müxtəlif adda dərnəklər təşkil edilir, Uşaq birliyi rəhbələri ilə birgə tədbirlər planlaşdırılır və həyata keçirilir. Respublikada **Texniki Yaradıcılıq Mərkəzi** fəaliyyət göstə-rir. Texniki yaradıcılıq mərkəzlərində əsasən “İbtidai texniki modelçilik”, “Radioelektronika”, “Elektrotexnika”, “Bacarıqlı əllər”, “İn-formatika”, “Texniki estetika”, “Əyləncəli fizika”, “Texniki ekologiya”, “Gənc konstruktorlar”, “Gəmi”, “Avto”, “Raket”, “Təyyarə” modelçiliyi, “Robot texnikası”, “Kimya – texnologiya” və s. adlarda dərnəklər fəaliyyət göstərir. Texniki yaradıcılıq mərkəzlərinə cəlb olunan uşaq, yeniyetmə və gənclərin texniki yaradıcılıq potensialları inkişaf etdirilir, onlar erkən yaşlarından səmərələşdiricilik və ixtiraçılıq işlərinə cəlb olu-nurlar. Bu müəssisələrdə məşğul olan məktəblilər ümumtəhsil məktəblərində fizika, kimya, riyaziyyat, informatika, astronomiya dərslərində aldıqları nəzəri bilikləri konstruktiv fəaliyyətləri zamanı daha yaxşı mənimsəyirlər. Texniki yaradıcılıq mərkəzlərində bütün təqvim ili ərzində dərnək üzvləri ilə müxtəlif mədəni-kütləvi tədbirlər, elmi-texniki yaradıcılıq müsabiqələri, sərgilər, texniki idman yarışları, ekskursiyalar keçirilir, onların respublika və beynəlxalq səviyyəli tədbirlərdə iştirakları təmin olunur... Respublikamızda **Gənc turistlər və diyarşünaslıq mərkəzi** fəaliyyət göstərir. Gənc turistlər və diyarşünaslıq mərkəzləri öz işini əsasən aşağıdakı istiqamətlər üzrə qurur:

1. Bizim irs;
2. İncəsənət aləmində;
3. Azərbaycan beynəlxalq aləmdə;
4. Azərbaycanın müstəqilliyi uğrunda mübarizədə;
5. Azərbaycanın tikintiləri üzrə yürüşlərdə;
6. Təbiətin sirlərinə doğru;
7. Kütləvilikdən turizm ustalığınadək.

Bu bölmələrdə aparılan işlərin əsas məqsədi tariximizi, soy-kökümüzü, mədəniyyət, ədəbiyyat və incəsənətimizi gənc nəslə öyrətmək, vətənimizin flora və faunası haqqında onlara bilik vermək, tarixi abidələrimizi qorumaq, vətənə məhəbbət hissi aşılamaqdır. Mərkəzlər nəinki uşaqlarla iş aparır, həmçinin metodiki tövsiyələr işləyib hazırlayır, şəhər, rayon təhsil şöbələrinə, təhsil mü-əssisələrinə əməli köməklik göstərir. Gənc turistlər və diyarşünaslıq mərkəzləri respublikamızın tarixini, flora və faunasını, mədəniyyət abidələrini şagird və tələbələrə tanıtmaq, onlara sevdirmək məqsədilə ekskursiya, yürüş və gəzintilər təşkil edir, şagirdlərə milli dəyərlərimizin qorunması, torpağa sevgi, vətənə məhəbbət hissinin aşılanması istiqamətində mütəmadi iş aparır. Təhsil Nazirliyi sistemində **uşaq-gənclər idman və şahmat məktəbi mövcuddur.** Məktəblər uşaq və gənclər arasında yarışlar keçirir, respublika və beynəlxalq səviyyəli yarışlarda iştirak edir. UGİM-lərdə 27 idman növü inkişaf etdirilir. Onlardan 20-si Olimpiya idman (atletika, ağır atletika, akrobatika, boks, badminton, baydarka və kanoe,

basketbol, bədii gimnastika, idman gimnastikası, üzgüçülük, velosiped idmanı, voleybol, futbol, həndibol, otüstü xokkey, qılıncoynatma, sərbəst güləş, yunan-roma güləşi, cüdo, sambo, taekvando, karate, kinkboksinq, stolüstü tennis, tennis, şahmat, dama) növüdür... **İxtisaslaşdırılmış olimpiya ehtiyatları uşaq-gənclər idman məktəbi** də fəaliyyət göstərir. Təhsil Nazirliyi sistemində fəaliyyət göstərən idman məktəbləri arasında **uşaq-gənclər şahmat məktəbləri** xüsusi yer tutur. Şahmat məktəblərində məktəblilər şahmatla məşğul olurlar. Bir qayda olaraq şahmatçılar respublika və beynəlxalq yarışlarda iştirak edirlər. Təhsil Nazirliyi tərəfindən ölkədə ekoloji təhsil və maarifləndirmə prosesinin fasiləsizliyi, ekoloji biliklərin təbliğ edilməsi sahəsində məqsədyönlü işlər aparılır. Məktəbdənkənar təhsil müəssisəsi kimi "**Ekoloji tərbiyə və təcrübəçilik mərkəzləri"** fəaliyyət göstərir və gənc nəsildə erkən yaşlardan ekoloji təfəkkürün, ekoloji mədəniyyətin, ətraf mühitə məsuliyyətli və humanist münasibətin formalaşması baxımından faydalı işlər görürlər. Uşaq və yeniyetmələrin asudə vaxtının səmərəli təşkili, əməli bacarıq və vərdişlərə yiyələnməsi, onların mənəvi və intellektual inkişafı, potensial yaradıcılıq istedadlarının aşkara çıxarılması, elmi tədqiqatçılıq qabiliyyətlərinin formalaşdırılması ekoloji tərbiyə və təcrübəçilik mərkəzlərinin əsas vəzifələrindəndir. Ekoloji tərbiyə və təcrübəçilik mərkəzlərinin kompleks fəaliyyət proqramı ekoloji dərnəklərin fəaliyyətini, məktəblilərin asudə vaxtlarının səmərəli təşkilini, onların təbiətsevərlik, təbii sərvətlərə qayğı və vətənpərvərlik ruhunda tərbiyəsini, ekoloji kütləvi tədbirlərin keçirilməsini, ekskursiya və ekspedisiyaların təşkilini və digər məsələləri əhatə edir..." İstər sinifdənxaric tərbiyə işləri olsun və istərsə də məktəbdənkənar tərbiyə işləri olsun onların fəaliyyəti :

- şagird şəxsiyyətinin formalaşmasına və məktəbdə təlim və tərbiyə keyfiyyətinin yüksəlməsinə xidmət edir;
- məktəblilərin təlim prosesində qazandıqları bilik, bacarıq və vərdişləri daha da zənginləşdirir və həyata tətbiq etmələrinə imkan yaradır;
- məktəblilərin fəallığını, təşəbbüskarlığını maraq, meyl və qabiliyyətlərini inkişaf etdirir;
- məktəblilərin asudə vaxtlarının ağıllı təşkilinə şərait yaratmaqla onları xoşagəlməz təsadüfi hadisələrdən və küçənin mənfi təsirindən qoruyur, şəxsiyyətlərarası əlaqələrini tənzimləyir, dostluq, yoldaşlıq kimi əxlaqi keyfiyyətlər yaradır, yaşıdları arasında əxlaqi münasibətləri cilalayır;
- məktəblilərin sağlamlığını möhkəmləndirir;
- məktəblilərin ictimai fəaliyyət və əmək vərdişləri ilə silahlanmasına kömək edir ;
- məktəblilərin potensial qüvvələrini, intellektual imkanlarını üzə çıxarır, yaradıcılıqlarını inkişaf etdirir, özlərini dərindən tanımalarına kömək edir;
- məktəblilərin elm, texnika, ədəbiyyat, incəsənət və s. sahələr üzrə əlavə məlumat əldə etmələrinə şərait yaradır;

Sinifdənxaric və məktəbdənkənar tərbiyə işi həm məktəblilərin hərtərəfli və ahəngdar inkişafına xidmət edir, həm də onların fərdi istedad və qabilliyyətlərini daha vüsətlə formalaşdırmalarına optimal yardım göstərir.

Sinifdənxaric tərbiyə işinin formaları və təşkili prinsipləri

Sinifdənxaric tərbiyə işlərinin təşkili formalarını əsasən aşağıdakı kimi bölmək olar. **Fərdi iş formaları, qrup halında iş formaları, kollektiv iş formaları, kütləvi iş formaları, səciyyəvi iş formaları.**

Fərdi iş formaları **–** dedikdə şagirdin öz arzu və marağına əsasən (yaxud onun fərdi imkanlarını nəzərə alaraq sinif rəhbərinin, müəllimin və s. verdiyi tapşırıqlar üzrə) müstəqil surətdə yerinə yetirdiyi işlər nəzərdə tutulur. Belə işlərə misal olaraq sinifdənxaric oxunu, uşağın ədəbi yaradıcılıqla, idmanla, rəsmlə məşğul olmasını, müəyyən musiqi alətində çalmağı öyrənməsini, əyani vəsait (kolleksiya, stend, fotoalbom və s.) hazırlamasını, divar qəzetinə məqalə yazmasını, çıxış və ya məruzə üçün müvafiq mövzuda material toplamasını və s. göstərmək olar. Fərdi işin başlıca məqsədi – uşağın arzu və marağını yerinə yetirmək, şəxsi yaradıcılıq qabiliyyətini aşkarlayıb inkişaf etdirməkdir. Şagirdin fərdi yaradıcılıq fəaliyyətini stimullaşdırmaqdan ötrü onların fərdi işlərinin nəticələri üzrə məktəbdə müsabiqə keçirmək, sərgi təşkil etmək, baxış keçirmək və həmin işləri qiymətləndirmək son dərəcə faydalıdır. Buna nail olmaq lazımdır ki, sinifdənxaric fərdi tərbiyə işləri uşağı gələcəkdə öz qabiliyyətlərini daha da yaxşı inkişaf etdirmək naminə hansı müstəqil işlə məşğul olmağın vacibliyini dərk etməyə, özünütərbiyə ilə məşğul olmağa hazırlasın. ***Qrup halında iş formalarına*** sinifdənxaric işin ən geniş yayılmış növlərinə məktəbdə fəaliyyət göstərən müxtəlif adlı dərnəklər, komandalar, studiyalar, muzeylər, ədəbi-bədii klublar, lektoriyalar, sənət sevərlər cəmiyyəti və s. tərəfindən aparılan işlər daxildir. Necə adlandırılmasından asılı olmayaraq sinifdənxaric işin bu formaları şagirdləri maraq dairəsinə görə bir yerə birləşdirib onların məktəbdaxili fəaliyyətini genişləndirməkdə, yaradıcılıq qabiliyyətlərini artırmaqda, müvafiq sahələr (elm, texnika, mədəniyyət və s.) üzrə bilik, bacarıq və vərdişlərini inkişaf etdirməkdə, eləcə də əmək-istehsalat kollektivləri və yazıçıların, rəssamların, artistlərin yaradıcılıq təşkilatları ilə məktəblilərin əlaqəyə girmələrinə şərait yaratmaqda əlverişli rol oynayır. ***Kollektiv iş formalarına*** müxtəlif mövzulara həsr edilən **səhərciklər və axşamlar, yarışlar, müsabiqələr, bayramlar, disputlar, konfranslar, olimpiadalar, iməciliklər, oyunlar, kroslar, turist gəzintiləri, mədəni yürüşlər, oyunlar, teatr və kino tamaşalarına kollektiv baxış, kitab müzakirələri, qabaqcıl adamlarla görüşlər, fənn gecələri** və s. tədbirlər daxildir. Bu iş formalarının mövzularını müəyyənləşdirmək üçün müşahidə, müsahibə və anket sorğusu üsullarından istifadə etməklə şagirdlərin rəyini, maraq və arzularını öyrənmək yaxşı olar. Çünki uşaqlar onları düşündürən məsələlərə həsr olunmuş tədbirləri fərəhlə qarşılayır və belə tədbirlərdə daha fəal iştirak edirlər. Uşaqlarda yaradıcılıq, təşkilatçılıq, təşəbbüskarlıq, icraçılıq kimi keyfiyyətlərin təşəkkülünə və formalaşmasına xidmət etməyən, sevinc, şadlıq, maraq, intellektual və emosional reaksiya doğurmayan, təxəyyülü və fantaziyanı inkişaf etdirməyən tədbirlərə yol verilməməlidir. Kollektiv iş formalarının keçirilməsinə xüsusi pedaqoji ustalıq tələb edilir. Təcrübəli müəllimlər şagirdlərin iştirakı ilə tədbirlərin mövzusunu və xarakterini dəqiqləşdirdikdən sonra icra vaxtını və yerini müəyyənləşdirirlər. Daha sonra plan tərtib olunur, şagirdlər arasında vəzifə bölgüsü aparılır, məsul icraçılar,

köməkçilər müəyyənləşdirilib təlimatlandırırlar, tədbirin təşkili başa çatandan sonra nəti-cələr təhlil edilir, uğurlu və kəsirli cəhətlər ümumiləşdirilir və müvafiq təkliflər hazırlanır. Həmin təkliflər növbəti tədbirlərin hazırlanması və həyata keçirilməsi prosesində nəzərə alınır və lazımi düzəlişlər aparılır. Məktəbdə keçirilən kollektiv iş foramalarına dair bir neçə nümunə göstərmək olar:

Əxlaqi söhbətlər ən çox aşağı siniflərdə aparılır və konkret mövzuya həsr edilir. Məs. "Dostluq və yoldaşlıq haqqında", "Böyüklərə hörmət və qayğı", "Düzlük və doğruçuluq haqqında", "Sadəlik və təvazökarlıq haqqında", "Milli bayramlarımız", "Dini bayramlarımız", "Novruz bayramı haqqında", "Adət və ənənələrimiz haqqında", Burada sinifdə oxuyan şagirdlərin hər hansı bir hərəkəti mövzu ola bilər.

Disputlar. «Disput» latın sözü olub mübahisə etmək deməkdir. Disput ən çox yuxarı sinif şagirdləri ilə təşkil edilir. Disputların mövzusu müxtəlif ola bilir. Məsələn, "Nəzakətli adam kimdir? Qəhrəmanlıq nə deməkdir"?" "Kimə oxşamaq istərdin"?,"Bilikli adam kimə deyirlər"? "Gözəlliyi necə başa düşürsən"?, "Vətən haradan başlanır"? və s.

Disputlar şagirdlərin mənəvi tərbiyəsinin, düzgün davranışlarının formalaşmasına, onların nitq və məntiqi təfəkkürünün inkişafına böyük təsir edir. Disputlar məzmununa görə üç böyük problemi əhatə edir:

1. Əxlaqi, etik;
2. Estetika və estetik zövq;
3. Siyasi və beynəlxalq hadisələr.

Disputların mövzu və dairəsi çox əhatəlidir. Mütəşəkkil şəkildə təşkil olunan disputlar şagirdlərdə əxlaqi keyfiyyətlərin formalaşmasına şərait yaradır.

Disputu aşağıdakı plan üzrə keçirmək müsbət nəticə verər.

• Disputun mövzusunu müəyyən etmək;
• Disputa aid ədəbiyyatı qeyd etmək, sualları tərtib etmək;
• Şagirdləri disputa hazırlamaq;
• Disputun keçirilməsi;
• Disputla əlaqədar şagirdlərin əməli işlərdə iştirakını təmin etmək.

Disputlar şagirdləri düşündürməklə, fəallaşdırmaqla bərabər, həm də onları ölkəmizin tarixi ilə tanış edir, vətən uğrunda mübarizəyə ruhlandırır, müxtəlif fakt və hadisələri təhlil etməyə, mübahisələr aparmağa sövq edir. Burada şagirdlər müxtəlif əxlaqi kateqoriyalar haqqında öz fikirlərini sərbəst deməyə çalışırlar. Disputlar yuxarı sinif şagirdlərində maraq yaradır, ətrafda baş verən hadisələrin gerçəkliiyini dərk etməyə, əxlaq normalarını mənimsəməyə, mənəvi ideyalara yiyələnməyə imkan verir. Disput özünün məqsədi, məzmunu, ideya istiqaməti cəhə- tindən təlim prosesinin davamıdır.Disputlar yanlış əxlaqi təəsəv- vürlərlə düzgün əxlaqi təsəvvürləri qarşılaşdırmağa və müxtəlif əx- laqi görüşlərin bir-biri ilə müqayisəsi əsasında, onların hansının olub olmadığını müəyyən etməəyə imkan verir. Disput şifahi təbliğatın asan va maraqlı formasıdır. Burada ilk addım mövzunun seçilməsidir. *Disputun mövzusu* bu günün tələblərinə cavab verməli, ziddiyyətli fikirlər yaradan problemi həll etməlidir. *Disputun əsas məqsədi* tərbiyə prosesini mənəvi keyfiy- yətlərə yönəltməkdən ibarətdir. Disput şagirdlərin doğma vətəninin tarixini, ayrı-ayrı görkəmli şəxsiyyətlərin həyat və fəaliyyətini

öyrənməyə, məruzələr hazırlamağa həvəsini artırır, respublikada və dünyada baş verən ictimai-siyasi hadisələrə maraqlarını gücləndirir. Şagirdlər gördükləri, müşahidə etdikləri bu və ya digər hadisələri müzakirə etməyə, onlara öz münasibətlərini bildirməyə, düzgün mühakimə yürütməyə can atırlar. Onlar elm, texnika, incəsənət yenilikləri ilə tanış olur, ölkəmizdə baş verən hadisələrin mahiyyətini, məzmununu dərk edir, onlarda iqtisadi və hüquqi təfəkkür inkişaf edir, milli şüur və milli ləyaqət, milli iftixar hissi güclənir. Məktəblərdə təşkil edilən müxtəlif məzmunlu disputlar şagirdlərin elmi dünyagörüşünün zənginləşməsinə, mənəvi keyfiyyətlərinin formalaşması və təkmilləşməsinə böyük şərait yaradır. Disputda yuxarı sinif şagirdləri əxlaqi təsəvvürlər, anlayış- lar, mühakimələr və əqli nəticələrlə qarşılaşır, onları öz hərəkət və davranışlarında göstərməyə çalışırlar. Məktəbli, adətən, öz hərəkət və davranışından daha çox başqasının hərəkətini, davranışını və s. münasibətləri qiymətləndirir. Disputlarda gənclərin mənəvi tərbiyəvi geniş yer tutmalıdır. Burada başlıca vəzifə gənclərdə mənəvi əqidə formalaşdırmaqdır. Bunun üçün disputlarda həyatdan müsbət nümunələr, nəsihətlər gətirmək və yaxud onu incəsənət, əxlaq mövzusunda keçirmək vacibdir. Disputların mütəşəkkil, sistemli, müntəzəm təşkili və keçiriləsi cansıxıcı və formalizmi aradan qaldırır. Disput şagirdlərdə doğma yurdun tarixini öyrənmək həvəsini artırır, ictimai hadisələrə marağı gücləndirir, onların əxlaqına, dünyagörüşünə, siyasi biliyinə güclü təsir göstərir. Burada şagirdlərin fərdi xüsusiyyətləri, qabiliyyət və yaradıcılıq meylləri daha da inkişaf etdirilir. Şagirdlərdə bilik qazanmağa marağın yaradılmasında verilən ədəbiyyatların, görkəmli adamlarla görüşlərin əhəmiyyəti bö- yükdür. Disput şagirdlərin dərsdə aldığı biliyi dərinləşdirməkdə, müstəqil işləmək vərdişi əldə etməkdə, əqli fəaliyyətin hüdudunu daha da genişləndirməkdə çox faydalıdır.Disputa cəlb edilən şagirdlərin bacarığı və qabiliyyəti, maraq və meyli ciddi surətdə nəzərə alınmalıdır. Disput mövzusu maraqlı olduqda buraya daha çox şagird cəlb olunur. Mövzu şagirdlərin diqqətini cəlb edir, onları maraqlandırır. Şagirdlər mövzuya aid ədəbiyyatlar oxuyurlar, məruzə hazırlayırlar, müzakirəyə qoşulmaqla öz fikirlərini söyləməyə böyük həvəs göstərirlər. Disputlar məktəbin tədris işi ilə üzvi surətdə bağlı olmalıdır. Disputu keçirməkdə məqsəd fənlərin tədrisi prosesində şagirdlərin aldıqları nəzəri və təcrübi bilikləri daha da möhkəmləndirmək və dərinləşdirməkdən, onlara nəzəri biliyi təcrübədə tətbiq etmək bacarığı aşılamaq və yüksək əxlaqi sifətlər tərbiyə etməkdən ibarədir. *Disputun vəzifəsi* şagirdlərin asudə vaxtlarını səmərəli təşkil etmək, onların mənəviyyatına təsir edən mənfi amilləri zərərsizləşdirməkdir. Disput çox ciddi bir işdir. Ona ciddi və diqqətli yanaş- dıqda onun müvəffəqiyyəti olur və o, şagirdlərin mənəvi keyfiyyətlərinin formalaşmasında müsbət rol oynayır. Yaxşı təşkil olunmuş disput təşəbbüskarlığın tərbiyəsinə imkan yaradır. Bu gün disputda böyük insan kütləsi, xüsusi ilə gənclər iştirak edir. Çıxış edən gənc üçün disput şəxsiyyətini təsdiq etməyin özünəməxsus bir üsuludur. Həmyaşıdlarının onun çıxışını necə qarşılamağı, onun fikirlərini necə qiymətləndirəcəkləri onun üçün böyük əhəmiyyət kəsb edir. Disputda çıxış edən, nəinki təşkilatçılıq bacarığını əldə edir, həm də öz vətəndaşlıq mövqelərini qoruyurlar, özlərində prinsipiallıq və mübarizliyi inkişaf etdirirlər. Deməli, disput yuxarı sinif şagirdlərinin şəxsiyyətinin formalaşmasına çox böyük təsir göstərir.

Burada onlar aşağıdakı ***keyfiyyətlərə*** yiyələnirlər:

- Təlim prosesində əldə etdikləri bilik, bacarıq və vərdişləri daha da genişləndirib dərinləşdirir, bililərin tətbiqi üçün daha real imkanlara malik olur, onlardan həyat prosesində istifadə etmək yollarını öyrənirlər;
- Onlar şüurlu intizam, kollektivçilik, təşəbbüskarlıq, təş- kilatçılıq bacarığı, müstəqillik, səlis danışıq və s. qabiliyyətlərini üzə çıxarırlar;
- Vətənpərvərlik, beynəlmiləlçilik, dostluq və yoldaşlıq, hörmət və tələbkarlıq, qarşılıqlı qayğı kimi keyfiyyətləri dərindən anlayırlar;
- Atalar sözləri, hikmətli sözləri öyrənir, görkəmli şəxsiy- yətlərin tərbiyəvi fikirlərindən sitat gətirir və elmin bir çox sahələri haqqında məlumat toplayırlar.
- Asudə vaxtlarının düzgün bölünməsini təşkil edirlər, bir-birlərinin qabiliyyət və istedadlarını üzə çıxarırlar ki, bu da onlara gələcəkdə peçə seçimi etməkdə kömək olur.

Disput yalnız həqiqətləri üzəçıxarmaqla kifayətlənmir, habelə fikirləşməyi, hərəkət etməyi, öz əqidəsini müdafiə etmək qabiliyyətlərini formalaşdırmağı şagirdlərə öyrədir. Disput yoldaşlıq münasibəti daşımalıdır. Burada müəllimlər şagirdlərin başqalarının rəyinə münasibət bəslədiklərinə, necə qiymətləndirdiklərinə xüsusi əhəmiyyət verməlidirlər.Mübahisələrdə inandırma yolu ilə, məntiqlə qələbə çalmaq lazımdır. Disputların şagirdlərin təlim-tərbiyəsində, onlarda mənəvi keyfiyyətlərin formalaşmasında böyük əhəmiyyət vardır. Məhz bu əhəmiyyətlilik disputların vəzifələrinin məqsədəuyğun həyata keçi- rilməsinə güclü təsir göstərir. Disputların gənclərin dünyagörüşünün formalaşmasına kö- mək etməklə yanaşı, həm də onlarda prinsipiallıq tərbiyə edir, düzgün mülahizə yürütməyə, dilin səlisləşməsinə təsir göstərir. Dis- putun maraqlı cəhəti budur ki, burada bu və ya digər məsələ haqqında fikirlər toqquşur, şagirdlərə öz dünyagörüşünü aşkar etmək, baş-qalarının hərəkətlərinə düzgün qiymət vermək qabiliyyətinə malik olmaq imkanı verilir. Disputda şagirdlərə müstəqillik verilir. Sərbəstlik nəticəsin- də şagird necə hərəkət edəcəyini şüurlu surətdə dərk edir və bu ideyanı həyata keçirmək üçün onda arzu və cəhd oyanır. Şagird disputda öz təsəvvürlərini bu və ya digər məsələ ətrafında cəmləşdirir və mövzu ilə əlaqədar təcrübələrini, təsəvvürlərini yaddaşında bərpa edir. Disputun səviyyəsi onun iştirakçılarının mədəni səviyyəsinin, bilik dairəsinin göstəricisidir. Gənclər burada iştirak etməklə öz biliklərini artırır, yoxlayır və möhkəmləndirir və onlarda sərbəstlik, təfəkkür, natiqlik qabiliyyəti, başqasını dinləmək mədəniyyəti kimi cəhətlər formalaşır. Şagirdlərin diqqətini və marağını artırmaq üçün disput mü- təşəkkil və dinamik keçməlidir. Hər şey aparıcıdan, onun hazırlığından, onun təşkilatçılıq qabiliyyətindən gözlənilməz vəziyyətdən çıxış yolu tapmaq, dinləyicilərin diqqətini cəlb etmək bacarığından asılıdır. Disput keçirərkən şagirdlərin qəlbinə və şüuruna hakim olmaq üçün disputun keçirilmə planını bilmək lazımdır. Disput aşağıdakı ***plan*** üzrə keçirilir:

1. Disputun keçirilmə yerini müəyyən etmək;
2. Disputun mövzusunu seçmək;
3. Mövzuya aid suallar tərtib etmək;
4. Suallara uyğun olan ədəbiyyatları müəyyənləşdirmək;
5. Şagirdləri disputa hazırlamaq;

6. Disputa hazırlıq işlərində şagirdlərin fəal iştirakını təmin etmək;

7. Disputun keçirilməsi;

8. Disputun yekunu.

Disputun uğuru aparıcıdan çox asılıdır. Giriş sözünün möv- zuya əsaslanaraq qısa və aydın olması, auditoriya qarşısında müba- hisəli suallar qoymaq və onları düşünməyə məcbur etmək onun başlıca vəzifəsidir. Aparıcı təşkilatçılarla sadə, sərbəst və inandırıcı danışmalıdır ki, bu da onu iştirakçılarla yaxınlaşdırır, iştirakçılarda ona qarşı inam yaranır və açıq söhbətə gətirib çıxarır. Aparıcının giriş sözü və onun disputa rəhbərlik metodu mü- bahisəli və eyni zamanda dostluq xarakteri daşımalıdır. Giriş sözün-də müzakirə olunan problem haqqında ziddiyyətli fikirlər olduğunu söyləmək, iştirakçıları mövzu və onun ayrı-ayrı sualları ətrafında çıxış etməyə, öz münasibətini bildirməyə çağırmaq lazımdır. Giriş sözündən sonra o, müzakirə olunacaq mövzunun adını, sualları iştirakçılara bildirir. Disputa başlayarkən şagirdlərə mövzu ətrafında fikir mübadiləsi söyləyə bilmələri xatırladılmalıdır. Müzakirə ardıcıllıqla, yəni bir sualdan digərinə keçməklə aparılsa daha səmərəli olar. Aparıcı hər bir sualın qısa yekununu verməlidir. Dis-putun gedişi zamanı aparıcı bütün iştirakçılara söz verilməlidir. Hər kəs çıxış etmək, çıxış edənə və aparıcıya sual vermək hüququna malikdir. Müzakirə olunan məsələ haqqında şagirdlərin çıxışları və mübahisəsi başlanır. Hər bir şagird mübahisə olunan məsələ haqqında öz fikrini söyləyir. Bu zaman aparıcının məsuliyyəti daha da artır. O, çıxış edənləri bacarıqla istiqamətləndirməli, sualların ardıcıl müzakirəsinə nəzarət etməli, mövzudan uzaqlaşmağa yol verməməlidir. O, çalışmalıdır ki, mübahisə prinsipial xarakter daşısın, çıxışlar əsaslı olsun. Şagirdlərin çıxışından sonra disputa dəvət olunmuş görkəmli şəxslər, alimlər və məktəbin müəllimləri yığcam şəkildə şagirdlərin çıxışlarına öz münasibətlərini bildirirlər, həmin məsələyə dair söylənilən fikirləri ümumiləşdirirlər. Disputun rəhbəri son sözündə disputa yekun vurur, çıxışlara qiymət verir, səhv mülahizə və fikirləri göstərir, onların səbəblərini açıqlayır. Düzgün mülahizələrə aid dəlillər gətirir, bütün suallara, aydın olmayan məsələlərə qənaətbəxş cavab verir. Aparıcının son sözü xüsusi rol oynayır. Burada disput ye- kunlaşdırılır, müzakirə olunan məsələnin elmi cəhətdən əsaslan- dırılmış həlli verilir. Son söz həm də ona görə əhəmiyyət kəsb edir ki, ona müəyyən metodik tələblər aiddir. Belə ki, o:

- ❖ Qısa, aydın və inandırıcı olmalı;
- ❖ Müzakirə olunan problemin düzgün həllinə yol göstər- məli;
- ❖ Ən yaxşı və ən maraqlı çıxışlara istinad etməli;
- ❖ Tənqidi fikirlərə imkan yaratmalı;
- ❖ Gələcək disput iştirakçılarının qeyri-mənəvi inkişafına kömək etməli;
- ❖ Yeni problemlər qoymalı;
- ❖ Gənclərdə biliyə, öz təhsilini və xarakterini təkmilləşdir-məyə maraq doğurmalıdır.

Aparıcı disputu başlamazdan əvvəl çıxış edənlərə təşəkkür edir, gələcək disputun mövzusu və sualları barəsində iştirakçılarla məsləhətləşir. Yaxın günlərdə keçiriləcək mədəni-kütləvi tədbir barədə onlara məlumat verir. Disputu təhlil edərkən müsbət nəticələri cəmləşdirmək, müvəffəqiyyətə səbəb olan şərtləri və

metodları göstərmək, uyğunsuzluğun səbəblərini müəyyənləşdirmək lazımdır. Təhlil həm müşahidəçiliyi, tələbkarlığı, özünütənqidi, pedaqoji ustalığı gücləndirməyi tərbiyə edir.

Disputun pedaqoji təhlili aşağıdakı əsas meyarlara uyğun keçirilə bilər:

1. Tərbiyəvi məqsədin mövcudluğu;

2. Mövzunun aktuallığı və müasirliyi;

3. Onun ideya istiqaməti;

4. Məzmunun elmi cəhətdən şagirdlərin yaş xüsusiyyətlərinə uyğunluğu;

5. Müəllim və şagirdlərin hazırlığı, təşkilatçılıq və mütəşək- killik.

Disputun keyfiyyətini şagirdlərin reaksiyası ilə müəyyənləş- dirmək olar. Onların həyəcanlı əhval-ruhiyyələri, keçirilən tədbirə olan müsbət münasibətləri disputun müvəffəqiyyətindən; laqeyid- sizlikləri isə uğursuzluğundan xəbər verir. Ümumiyyətlə, disput- ların məzmunu və forması etibari ilə bədii şəkildə qurulur. Mübahi- sələrdə və çıxışlarda səlis, düşündürücü intonasiya, fikrin bu və ya digər şəkildə formula edilməsi dinləyicilərə yaxşı təsir bağışlayır və uzun müddət yaddan çıxmır.

Disputun keçirilməsi və onun nəticəsi bir çox şərtlərdən asılıdır. Bu ***şərtlər*** aşağıdakılardan ibarətdir:

- ❖ Disputun keçirilməsi müəyyənləşdirilməsi;
- ❖ Disputun rəhbərinin mövzuya hazırlıqlı olması;
- ❖ Disputun nahar fasiləsi zamanı keçirilməməsi, habelə eyni zamanda onun vaxtının uzadılmaması və s.

Bədii əsərlərin müzakirəsi. Bədii əsərlərin müzakirəsini təşkil etmək üçün əvvəlcədən elan yazılır və əsərdəki obrazlar haqqında danışmaq konkret şagirdlərə tapşırılır. Şagirdlər hazırlaşdırılır. İştirak edəcək müəllif və ya qonaqlar müəyyənləşdirilir. Kitabın müzakirəsi üçün kitab bir neçə şagird və müəllimlər tərəfindən oxunur, müəllif və kitab haqqında müxtəsər yazı və ya elan yazılır, vaxt müəyyənləşir və müzakirə keçirilir. Müzakirə rəhbərin, təşkilatçının giriş sözü ilə başlayır və yekun sözü ilə də bitir. Müzakirə 1.5 saatdan çox çəkməməlidir.

Doğma diyara yürüşlərin və ekskursiyaların təşkili. Bu kimi tədbirlər zamanı şagirdlər doğma təbiətin gözəlliyini daha dərindən qavrayırlar. Onun zəngin təbiəti, adamlarının əmək xaruqələri, doğma yurdun tarixi ilə tanış olurlar. Ekskursiya və yürüşlər zamam şagirdlər od tutub yanan üfuqlər, əlvan çiçəklər üzərində günəşin zərrin şüasından bərq vurub büllur kimi göz qamaşdıran incə şeh damlalarının, qırçın ləpələr qoynunda çırpınan gümüşü balıqları, pərişan halda küləyin ahəstə mehi ilə saçlarını darayan söyüdləri, zərif tül içərisində xumarlanan çölləri, dəniz kimi dalğalanan zəmiləri müşahidə edir, günəşə doğru həsrətlə boylanan çiçəklərin ətrini duyur, zirvələri ağ örpəyə bürünmüş dağların əzəmət və qüruruna məftun olurlar. Təbiətin füsunkar gözəlliyini heç vaxt sinifə gətirmək, sözlərlə təsvir etmək mümkün deyildir.

Kütləvi iş formaları dedikdə isə bu ümumkətəb miqyasında keçirilən tədbirlərdir. Yaxud da bir və ya iki məktəblə birlikdə keçirilən tədbirlərdir. Bura ümumxalq bayramlarının təntənəli şəkildə keçirilməsi, Yeni il şənliyinin, Novruz bayramının, yaxud bir milli qəhrəmanla, görkəmli şəxsiyyətlə təntənəli şəkildə keçirilən görüş daxil ola bilər.

Səciyyəvi iş formaları dedikdə bu sinif rəhbərinin, yaxud məktəb uşaq və gənclər birliyinin keçirdiyi səciyyəvi tədbirlərdir ki, o yalnız sinif rəhbərinə və ya uşaq və gənclər təşkilatına məxsusdur. Məsələn, Sinif rəhbərinin keçirdiyi "Sinif saatı" sinif rəhbərliyinə aid səciyyəvi iş formasıdır. Yaxud uşaq və gənclər təşkilatının özünəməxsus şəkildə keçirdiyi yürüşlər, toplanışlar, tonqal qalayıb ətrafında söhbətlər, əyləncələr və s. uşaq, gənclər təşkilatının səciyyəvi iş formaları hesab olunur.

Sinifdənxaric tərbiyə işinin müvəffəqiyyətli nəticələr verməsi üçün tərbiyənin ümumi prinsipləri rəhbər tutulmaqla digər tələblərə də əməl edilməlidir. Bu tələblərdən ən başlıcası aşağıdakılardır.

1. Sinifdənxaric dərnək və klubların, bölmələrin, fakültətiv məşğələlərin və s. seçilməsi könüllü xarakter daşımalıdır. Bu məsələdə müəllim tərbiyəçi, sinif rəhbəri şagirdə faydalı məsləhət və istiqamətlər verə bilər, amma onu məcbur edə bilməz;

2. Sinifdənxaric işlər ictimai və ideya-mənəvi istiqaməti baxımından yararlı, faydalı olmalıdır. Yəni təntənəli yığıncaq və görüşlərdə, dərnəklərdə, məktəb muzeylərində, klublarda, birləşmələrdə, müsabiqələrdə, yarışlarda və i.a. elə tədbirlər həyata keçirilməlidir ki, onlar şagirdlərin ictimai cəhətdən fəal, ideya-mənəvi cəhətdən sağlam əqidəli şəxsiyyətlər kimi yetişdirilməsinə kömək göstərmiş olsun;

3. Sinifdənxaric işlər vaxtında və ağıllı şəkildə planlaşdırılmalı, bu işlərin icrası zamanı şagirdlərin təşəbbüskarlığına və öz fəaliyyətinə geniş meydan verilməlidir. Təcrübə və müşahidələrdən aydın olur ki, bu və ya digər tədbirin gedişində uşaqların təşəbbüskarlığına və özfəaliyyətinə şərait yaradıldıqda həmin keyfiyyətlər onlarda sürətlə inkişaf edir, şagirdlər fəaliyyət zamanı yeni forma və üsullar tapıb tətbiq edirlər, öz maraqlarını təmin etmək üçün xüsusi fəallıq göstərirlər;

4. Sinifdənxaric işlərdə romantikadan, əyləncəli situasiyaların yaradılmasından, təşkilati-işgüzar oyun elementlərindən geniş istifadə edilməlidir. Belə olduqda tədbir daha çox şagirdi cəlb edər və səmərəli nəticələr verər;

5. Sinifdənxaric işlərə verilən tələblərdən biri də belədir: şagirdlərin görüş dairəsini genişləndirən, bilik ehtiyatını zənginləşdirən, maraqlarını artıran, sağlamlığını təmin edən və fiziki keyfiyyətlərini təkmilləşdirən məşğələ və tədbirlərdən mümkün qədər əlaqəli şəkildə istifadə olunmalıdır. Belə olduqda tərbiyə işinə kompleks qaydada yanaşma tələbi yerinə yetirilir;

6. Nəhayət, sinifdənxaric işlər şagirdlərin tədris işi ilə sıx əlaqələndirilməlidir. Keçirilən sinifdənxaric tədbirlər təlim keyfiyyətinin yüksəlməsinə, şagirdlərin bilik və dünyagörüşünün genişlənməsinə kömək etməlidir. Bəzi orta məktəblərdə sinifdənxaric işlərlə tədris işinin qarşılıqlı əlaqəsi müxtəlif tərzdə həyata keçirilir. Məsələn: bəzi hallarda sinifdənxaric iş dərsin və ya digər növ tədris məşğələsinin məntiqi davamı kimi keçerilir. Bəzi hallarda isə sinifdənxaric iş müəyyən fənlər üzrə şagirdlərin meyllərinin, fərdi qabiliyyətlərinin dərinləşdirilməsinə yönəldilir. Tədris fəaliyyətinin sinifdənxaric işlə bu tərzdə əlaqələndirilməsi hər bir şagirdin fərdi qabiliyyətini, bacarıq və istedadını əhəmiyyətli dərəcədə inkişaf etdirir, yaradıcılıq potensialını artırır, elmi dünyagörüşünü və fəal həyat mövqeyini

məqsədyönlü şəkildə formalaşdırır.

Sinifdənxaric işlərdə dərnəklərin yeri

Sinifdənxaric işlər sırasında dərnəklər geniş fəaliyyət göstərirlər. Dərnəklər əsasən iki cür təşkil olunur: **1) Fənn dərnəkləri.** Bu dərnəklər bilavasitə məktəbdə tədris olunan fənlərlə bağlıdır. Bu dərnəklər həmin fənlərin daha dərindən mənimsənilməsinə, o sahədə şagirdlərin biliklərinin daha da dərinləşdirilməsinə xidmət edir. Fənn dərnəklərini əsasən fənni tədris edən müəllimlər aparırılar; **2) marağa görə təşkil olunan dərnəklər.** Belə dərnəklər uşaqların maraq və meylinə görə təşkil edilir. Bu dərnəkləri yuxarı sinif şagirdləri və ya müəyyən mütəxəssis, maraqlı şəxs təşkil edib keçirə bilir.

Fənn dərnəkləri:

Məktəblərdə müəyyən fənlər üzrə dərnəklər təşkil edilir. Bunların məqsədi şagirdlərin ayrı-ayrı fənlərə olan maraqlarını artırmaq, onların dərsdə mənimsədikləri bilikləri daha da zənginləşdirməkdir. Dərnəyi təşkil etməzdən əvvəl şagirdlərlə ciddi iş aparılır. Dərnəyə üzvlər cəlb olunur, onun işi, istiqaməti, planı müəyyən edilir. Bundan sonra yaranmış dərnək fənn müəllimlərinin birinin rəhbərliyi altında fəaliyyətə başlayır. Dərnəkdə proqramda olmayan, lakin proqram materialının dərindən öyrənilməsinə kömək edən mövzular nəzərdə tutulur. Bu zaman hər bir fənnin özünəməxsus xüsusiyyəti nəzərə alınır, yeni maraqlı, interaktiv metodlardan, yeni texnologiyalardan istifadə olunur.

Ədəbiyyat və dil dərnəkləri.

Şagirdlər milli və dünya ədəbiyyatından tanınmış yazıçılar haqqında daha dərin məlumatlara yiyələnirlər. Həmçinin xarici dil öyrənilir. Hazırda xarici dillərin öyrənilməsinə də çox diqqət verilir. Buna görə də məktəbdə xarici dilləri öyrənən dərnəklər təşkil edilir. Həmin dərnəklərdə şagirdlər ingilis, alman, fransız, fars dillərini öyrənməyə çalışırlar. Bu dərnəklərlə şagirdlər həm ədəbi əsərləri, həm də dillərə aid kütləvi əsərləri öyrənməyə diqqət yetirirlər. Bunun nəticəsində onlarda milli ilə ümumbəşərinin vəhdəti anlayışı formalaşır.

Fizika və riyaziyyat dərnəkləri

Şagirdlər fizika və riyaziyyatın tarixinə aid, bu sahədə böyük kəşflər etmiş alimlərin həyat və fəaliyyətinə dair məlumatları öyrənirlər. Bu zaman onlar dünya fizika və riyaziyyat elmlərinin inkişafında böyük xidmətləri olan Əlxarəzmi, Farabi, İbn Sina, Əbül Vəfa, Cabir bin Həyyan, Nəsirəddin Tusi və başqalarının fikirlərini öyrənirlər.

Coğrafiya dərnəyi

Bu dərnəyin məqsədi coğrafiya, diyarşünaslıq məsələləri ilə məşğul olan şagirdləri bir kollektivə toplayıb onların coğrafi biliklərini zənginləşdirməkdir. Bu dərnəkdə şagirdlər məşhur səyyahlar haqqında – Övliya Çələbi, Jan Şarden, Aleksandr Düma, Tur Heyrdal, Hacı Zeynalabdin Şirvani, Məhəmməd Şirvani, Əbdürrəşid Bakuvi və başqaları haqqında məlumatlar alırlar. Coğrafiya dərnəyinin müxtəlif bölmələri olur və bu bölmələrdə fiziki coğrafiya, qitələr və materiklər coğrafiyası, Azərbyacan abidələri və digər məsələlər öyrənilir. Dərnəyin üzvləri fotomontajlar, albomlar tərtib edir, məşhur səyyahların, dənizçilərin, alimlərin şəkillərini toplayırlar, həyat və fəaliyyətlərinə dair məruzələr yazırlar. Yuxarı sinif

şagirdləri elmi-tədqiqat xarakterli məruzələr hazırlayır və rayonlar arası, respublika üzrə olimpiadalarda çıxış edirlər.

Kimya dərnəyi

Bu dərnəyin üzvləri elmi-kütləvi əsərləri oxuyur, kimya alimlərinin həyat və fəaliyyətinə dair məruzə və referatlar yazır, elementlər aləminə səyahətlər adlı mövzularda gecələr təşkil edir, yüz beş element haqqında ətraflı məlumatlar toplayırlar.

Məşhur kimyagər Cabir Bin Həyyan haqqında, Mendeleyev və onun cədvəli haqqında maraqlı məlumatlar toplayırlar.

Gənc təbiətçilər dərnəyi

Məktəblilərin idrak maraqlarının inkişafinda, görüş dairələrinin genişləndirilməsində Gənc təbiətçilər dərnəyinin rolu böyükdür. Bu dərnəyin sahəsi geniş olub kənd təsərrüfatı sahəsində becərilən bitkilərin növlərini əhatə edir. Burada şagirdlər doğma diyarın bitki aləmini öyrənir və bunun nəticəsində uşaqlarda vətənpərvərlik hissi daha da güclənir. Dərnəyin üzvləri tədris-təcrtibə sahəsində təcrübəçilik işi aparır, müxtəlif bitkilərə qulluq edirlər.

Ölkəşünaslıq dərnəyi

Bu dərnəyin üzvləri rayonun təbii ehtiyatlarını, sənaye və kənd təsərrüfatının tarixini, mədəniyyətini və s. məsələləri öyrənirlər. Bu zaman onlar yaşadığı kəndin tarixini, yeraltı və yerüstü sərvətlərini, təbiətini ətraflı öyrənirlər. Hər bir şagird ölkəşünaslıq işləri zamanı doğma diyarı tədqiq edir, onun nailiyyətlərini, adət və ənələrini, folklorunu dərindən öyrənir. Hər bir kəndin, şəhərin, küçənin özünəməxsus tarixi, abidələri və görkəmli şəxsləri vardır ki, onlar haqqında şagirdlər məlumat toplayırlar .

Neçə illərdən bəri davam edən ermənilərə qarşı müharibədə hər bir ev və ya qohum evi demək olar ki, şəhid və ya yaralı vermişdir. Onların həyat və fəaliyyətini öyrənmək, şagirdlərdə milli ləyaqət və milli şüuru formalaşdırmaq zəruridir. Kəndin, şəhərin tarixi Vətən tarixinin bir parçasıdır. Ölkəşünaslıq işləri zamanı şagirdlər şifahi xalq ədəbiyyatı nümunələrini toplayır, qəhrəmanların, əmək qabaqcıllarının həyat və fəaliyyətini öyrənirlər.

Marağa görə təşkil eidlən dərnəklər:

Bacarıqlı əllər dərnəyi.

Bu dərnək adətən ibtidai sinif şagirdləri üçün təşkil edilir. Uşaqlar həmin dərnəkdə əmək təlimi dərslərində öyrəndikləri bilik, bacarıq və vərdişləri daha da möhkəmləndirirlər. Hər bir şagird özünün nəyə qadir olduğunu nümayiş etdirir. Belə işin icrası zamanı əl hərəkətlərinin incəliyi, onun beyinlə əlaqəsi yaranır, ixtiracılıq, yaradıcılıq inkişaf edir. İxtiraçılıq uşaqların barmaqlarının ucundadır.

Texniki dərnəklər.

Məktəbdə avtomobil, aviomodel, foto, radio, elektrotexnika və s. dərnəklər təşkil oluna bilir. Həmin dərnəklərin üzvləri məktəbin fizika, kimya, biologiya laboratoriyaları üçün əyani vəsaitlər də hazırlayırlaya bilirlər. Bu dərnəklərdə şagirdlər müəyyən ixtiraçılıq sahəsində elmi nailiyyətlərdən necə istifadə olunması və s. məsələlərlə tanış olurlar.

Bədii özfəaliyyət və estetik tərbiyə yönümlü dərnəklər.

Xalq oyunları, mahnıları, dram məktəblərdə geniş yayılmışdır. Bu dərnəklər şagirdlərdə bədii yaradıcılıq qabiliyyətini inkişaf etdirir. Onlar müxtəlif musiqi alətlərində çalmağı,oxumağı, rəqs etməyi öyrənirlər. Dərnəyin üzvləri məktəb tədbirlərində, müxtəlif musiqi olimpiadalarda, bayramlarda fəal iştirak edirlər.

Bədii özfəaliyyət dərnəklərinin təşkili aşağıdakı formalar üzrə həyata keçirilə bilər:

1. Ədəbi dərnəklər.
2. Dram dərnəkləri.
3. Təsviri-incəsənət dərnəkləri.
4. Vokal dərnəkləri.
5. Musiqi dərnəkləri.
6. Xoreoqrafiya dərnəkləri.
7. Kino və fotoqrafiya dərnəkləri.
8. Tətbiqi sənət dərnəkləri.
9. Digər dərnəklər.

Şagirdlərin estetik tərbiyəsini düzgün qurmaq üçün dram dərnəklərinin xüsusi əhəmiyyəti vardır. Dram dərnəklərinin təşkilində aşağıdakı tələblər nəzərə alınmalıdır:

1. Dram dərnəkləri üçün əsərlərin seçilməsi zamanı uşaqların yaş, bilik və bacarıq səviyyələri nəzərə alınmalıdır.

2. Dərnək üzvlərinin seçilməsi zamanı bədii ədəbiyyata daha çox maraq göstərən, nitqində, ifadə tərzində qüsurlar olmayan, dərslərindən yüksək qiymətlər alan şagirdlərə üstünlük verilməlidir.

3. Seçilmiş əsər üzərində dərnək üzvlərilə birlikdə işləmək lazımdır. Əgər belə olarsa, hansı rolun kimə tapşırılması daha düzgün müəyyənləşdirilər.

4. Məşğələlərdə "səhnə danışığı" ilə bağlı əvvəlcədən hazırlanmış tədrislər əsasında spesifik xarakterli iş aparılmalıdır.

5. Dram əsərlərində cərəyan edən hadisələri daha dolğun təqdim etmək üçün texniki vasitələrlə yanaşı, musiqi alətlərində daha yaxşı çalmaq səriştəsi olan şagirdlərin gücündən lazımi qaydada istifadə edilməlidir.

6. Məktəb səhnəsində tamaşaya qoyulacaq dram əsərlərinin, yaxud müvafiq parçaların mövzusuna uyğun dekorasiya və paltarların hazırlanması və ya əldə edilməsi unudulmamalıdır.

7. Hər bir obrazın daxili aləminin açılmasında mühüm əhəmiyyət kəsb edən qrim əməliyyatı da düzgün aparılmalıdır.

8. Məşqlər cədvəl üzrə vaxtlı-vaxtında normal otaq şəraitində keçirilməlidir.

9. Hazırlanmış nümunələrin premyerasına mütəxəssislərin, ədəbiyyat müəllimlərinin, məktəb rəhbərlərinin dəvət olunması vacibdir.

Tamaşa və parçaların nümayişindən sonra dərnək üzvlərinin iştirakı ilə təhlillər aparılmalı, deyilmiş müsbət və mənfi cəhətlər obyektiv qiymətləndirilməlidir. Xor dərnəyi də şagirdlərin estetik tərbiyəsi baxımından əhəmiyyətlidir. Şagirdlərin bədii yaradıcılıq qabiliyyətlərinin inkişafında mühüm rol oynayan xor dərnəkləri şagirdlərin estetik hisslərinin, bədii zövqlərinin inkişafına qüvvətli təsir göstərir. Kollektiv oxu zamanı yaranan xor qədim tarixə malikdir.

Xorla oxu tarix boyu ayrı-ayrı xalqların məişətinə daxil olmuş və əmək cəbhəsində, mübarizə meydanında, mərasim məclislərində insanların yaxın dostu olmuşdur.

Bədən tərbiyəsi və idman dərnəklərində şagirdlər müxtəlif idman növləri ilə məşğul olur, öz sağlamlıqlarını möhkəmləndirirlər. Belə dərnəklərdə iştirak edən məktəblilərin əksəriyyəti idman sahəsində nailiyyətlər də qazanırlar.

18-ci mövzu: Məktəbin idarə edilməsi və təlim-tərbiyə işlərinə rəhbərlik. Sinif rəhbəri. Şagird kollektivinin təşkili və təbiyəsi

Plan:

1. Məktəbin idarə edilməsinin mahiyyəti və məzmunu. Məktəbin idarə olunmasının üsulları.

2. Məktəbi idarəetmə təşkilatları (Pedaqoji şura, fənn komissiyaları, metod birləşmələr və s.), onların fəaliyyətinin əsas xususiyyətləri.

3. Məktəb direktorunun vəzifələri və məsuliyyəti.

4. Məktəb direktorunun müavinlərinin vəzifələri və məsuliyyəti. Məktəbin illik təlim-tərbiyəvi iş planı

5. Müəllimlərin attestasiyası, ixtisaslarının artırılması və təkmilləşdirilməsi.

6. Sinif rəhbəri –tərbiyəçidir. Sinif rəhbərinin işinin səciyyəvi əlamətləri, onun əsas funksiyaları və vəzifələri.

7. Sinif rəhbərinin şagirdlərlə işinin məzmunu.

8. Sinif rəhbərinin şagirdləri öyrənmə metodları: pedaqoji müşahidə, müsahibə, şagirdlərin yaradıclıq məhsullarının öyrənilməsi, anket sorğusu, eksperiment.

9. Sinif rəhbərinin müəllimlərlə işi.

10. Sinif rəhbərinin valideynlərlə işi.

11. Şagird özünüidarəsi. Şagird özünüidarəsi şurası.

Ədəbiyyat

1. Sadıqov F. Pedaqogika. Bakı, 2009, səh. 576-592
2. Ə. Paşayev, F. Rüstəmov "Pedaqogika" Bakı 2002; səh 451-456, s. 488-492
3. N. Kazımov "Məktəb pedaqogikası" Bakı 2009. səh.423-425
4. A. Abbasov "Pedaqogika" Bakı 2010; s. 320-328, s. 341-345
5. Ə.Ağayev və b. Pedaqogika. Baki, 2006. s. 166-167
6. R.Hüseynzadə, F.İbrahimov "Pedaqogika" Bakı 2012

1. Məktəbə rəhbərlik edərkən təlim-tərbiyə prosesinin özünəməxsus qanuna-uyğunluqlarını nəzərə almaq vacibdir. Tədris tərbiyə prosesini idarə etməkdə məqsəd şəxsiyyətin ahəngdar inkişafını təmin etməkdir. Tərbiyə, təhsil prosesi dövlət təhsil sistemi, ictimai təşkilatlar və ayrı-ayrı vəzifəli şəxslər tərəfindən idarə olunur. Təhsilin quruluşuna və sisteminə nazirlik, Muxtar Respublika, vilayət,

təhsil nazirliyi, təhsilin rayon, şəhər şöbələri daxildir. Bunları Azərbaycan dövlətinin təhsil nazirliyi idarə edir. Nazirlik bütün tip məktəblər, universitetlər, institutlar, orta ixtisas məktəbləri, peşə-texniki məktəblər üçün tədris planı və proqramları hazırlayır və təsdiq edir. Nazirlik həmçinin icbari təhsil qanununun yerinə yetirilməsinə, məktəblərdə təlim-tərbiyə məsələlərinin dözgün qoyuluşuna, məktəblərin maddi texniki bazasının zənginləşməsinə, müəlimlərin, məktəb rəhbərlərinin, pedaqoji kadrların ixtisaslarının artırılmasına, yenidən hazırlanmsana nəzarət edir və bütün bunlar üçün məsuliyyət daşıyır. Təhsil Nazirliyi nəzdində müxtəlif elmi, metodik şuralar yaradılır. Təhsil orqanlarına, məktəblərə kömək məqsədilə qabaqcıl müəllimlər, alimlər, müxtəlif ixtisas sahibləri həmin şuralarda işə cəlb olunurlar. Onlar tədris planları, proqramlar və dərsliklərin müzakirəsində fəal iştirak edirlər. Məktəbin idarə edilməsi və ona rəhbərlik vəhdətdə həyata keçirilir. İdarəetmə məktəbdə planlaşdırmanı, təşkilati işləri, pedaqoji prosesin stimullaşdırılmasını, təlim-tərbiyə işinin nəticələrinin təhlilini və s. nəzərdə tutur. Təhsilə rəhbərlik idarəetmə vəzifələrinin necə yerinə yetirilməsi ilə sıx bağlıdır. Buna görə də təhsilə rəhbərliyin bir necə prinsipi vardır. Həmin prinsiplər sırasında demokratik **mərkəziyyət, planlaşdırma, hesaba alma və nəzarət, elmilik** mühüm yer tutur. Demokratik mərkəziyyət mərkəzi rəhbərliklə yerli rəhbərliyin vəhdətini təmin edir. Bu prinsip vahid rəhbərliklə kollegiallığın təmin olunmasına şərait yaradır. Bu prinsip respublika Təhsil Nazirliyi ilə yerli (rayon, şəhər) Təhsil şöbələrinin, Muxtar Respublika, Vilayət nazirliyinin qarşılıqlı əlaqədə olmasını təmin edir. Planlaşdırma, hesaba alma və nəzarət prinsipləri təlim-tərbiyə müəssisələrinin işinin yalnız cari deyil, həm də perspektiv planlaşdırmanı, görülən işlərin hesaba alınmasını və onlara nəzarət edilməsini tələb edir. Perspektiv planda beş il təxmini icra tədbirləri nəzərdə tutulur. Elmlilik prinsipi cəmiyyətin inkişaf qanunauyğunluqlarını, elmin yeniliklərini nəzərə almağı tələb edir. Təlim-tərbiyə işinin elmi təşkili kompleks yanaşma əsasında həyata keçirilir. Bu prinsip eyni zamanda idarə etmədə meydana çıxan yeni keyfiyyət və iş üsullarının öyrənilməsini, onu yaradıcı şəkildə tətbiq etməyi nəzərdə tutur. Təhsilin idarə olunması müvafiq qanunvericilik aktları, əsasnamələr və təhsil müəssisəsinin nizamnamələri ilə tənzim edilir. Məktəbin idarə olunması və ona rəhbərlik, məktəb direktoru, onun müavinləri vasitəsilə həyata keçirilir. Bunların hüquq və vəzifələri, ümumtəhsil məktəbi əsasnaməsilə müəyyən edilir. Məktəb direktoru məktəbin idarə olunması və rəhbərlik üçün şəxsi məsuliyyət daşıyır. Məktəb direktoru yüksək ixtisaslı mütəxəssislər içərisindən seçilirlər. Direktorlar məktəb işini, təhsil sistemini və öz ixtisaslarını dərindən bilməlidirlər. Onlar müəllim kollektivinə, bütövlükdə məktəbə rəhbərliyi öz üzərinə götürür, məktəbdə bütün təlim tədris proqramlarının yerinə yetirilməsi, şagirdlərin təlim-tərbiyə keyfiyyəti, müəllim kadrlarının yüksək ixtisaslı olması üçün məsuliyyət daşıyırlar. Dərslərdə, sinifdənxaric tədbirlərdə olmaq, onları təhlil etmək müavinlərinə, müəllimlərə, metodik kömək göstərmək direktorların vəzifələrinə daxildir. Məktəb direktoru pedaqoji şuranın sədri kimi onun işini planlaşdırır, müəllim kollektivi ilə birlikdə elmi pedaqoji bilikləri valideynlər arasında təbliğ edir. Məktəb direktoru müəllimlərə, işçilərə hörmətlə yanaşır, onların təşəbbüskar və yaradıcılıqla işləmələrinə şərait yaradır. Pedaqoji kollektivin təşkilatçısı olan məktəb direktoru-

nun rolu o vaxt daha çox yüksəlir ki, müəllimlər onun əməyini yüksək pedaqoji mədəniyyət nümunəsi hesab edir, onu uşaqların bilavasitə tərbiyəçisi kimi görürlər. Məktəbdə təlim-tərbiyə və metodik işə tədris işləri üzrə direktor müavini rəhbərlik edir. Bu vəzifəyə yüksək ixtisaslı müəllimlərdən biri təyin edilir. O, tədris işinin keyfiyyəti, tədris planı və proqramının yerinə yetirilməsi üçün direktor qarşısında təlim-tərbiyə işlərinin yüksək səviyyədə təşkilinə çalışır. Pedaqoji şura məktəb rəhbərinin hesabatını müzakirə edir, metodik və təşkilati məsələlərə dair fikirlər söyləyir.

2. Məktəbdə idarəetmə fəaliyyatinin müxtəlif formaları vardır. Bunlar aşağıdakılardır: məktəb şurası, pedaqoji şura, direktoryanı müşavirə, direktorun müavini yanında müşavirə, operativ müşavirə, metod-seminarlar, komissiyaların iclasları, şagird komitəsinin iclası və s. Pedaqoji şura bir kollektivdə işləyən peşəkar1ar 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 məktəblərində yaradılır. Pedaqoji şura daim fəaliyyət göstərən orqandır. Pedaqoji şuraya direktor (sədr), onun müavinləri, müəllimlər, tərbiyəçilər, kitabxanaçı, valideyn komitəsinin sədri, məktəb şurasının sədri daxildirlər. Pedaqoji şuranın fəaliyyətində iki sahə özünü göstərir:

1) istehsalat-rəsmi sahə;
2) elmi pedaqoji sahə.

Birinciyə məktəbin illik iş planının təsdiqi, rüblər üzrə məktəbin işinin yekunlarını müzakirə etmək, imtahanlara hazırlıq və onların təşkili planının təsdiqi, şagirdlərin sinifdən-sinfə keçirilməsi və məktəbi qurtaranların buraxılışı, dərs ilinin yekunları və şagirdlərlə yayda iş daxildir. Elmi-pedaqoji sahəyə yuxarı orqanların göstərişlərinin və elmi-tədqiqat işlərinin nəticələrinin müzakirəsi, qabaqcıl təcrübənin məktəbdə tətbiqi, məktəbdə pedaqoji prosesin təhlili daxildir. Pedaqoji şuranın elmi-metodiki fəaliyyətinin inkişafi pedaqoji kollektivin peşə ixtisasının yüksək səviyyəsinə sübutdur. Belə məktəbdə istehsalat məsələləri operativ həll olunur. Pedaqoji şuraların hazırlanmasını və keçirilməsini dörd mərhələyə ayırmaq 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. Beşinci pedaqoji şura tədris ilinin axırında üç iclasda keçirilir:

1) imtahanlara buraxılış;
2) imtahanların gedişi;
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 aşagıdakı iki problem üzərində işləmək qərarına gəlir:

1) Təlim prosesinin fəallaşdırılması;

2) Şagirdlərin 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 fəallaşdırılmasının müxtəlif məsələləri müzakirə üçün pedaqoji şuranın gündəliyinə çıxarılır. Hər bir məsələ üzrə məruzəçilər və əlavə məruzəçilər təyin olunur. Fənn metodik birləşmələrinin işi və müəllimlərin özünütəhsili də pedaqoji şuralarda həll olunan problemlərlə tematik cəhətdən bağlı olmalıdır (fənlərin xüsusiyyətlərini, ayrı-ayrı müəllimlərin fərdi hazırlığını və maraqlarını nəzərə almaqla). Ümumiyyətlə pedaqoji şuranın fəaliyyaəti aşağıdakı vəzifələrin həllinə yönəldilməlidir:

1) dövlət standartlarına cavab verən tədris planlarının, proqramlarının, 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 formalaşdırmağa, qabaqcıl pedaqoji təcrübəni öyrənməyə, ümumiləşdirməyə və yaymağa, yeni peadqoji texnologiyalardan istifadə etməyə;

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 mükafatlandırmanın 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 sektoru; 3) şagird sektoru.

1. 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 tərəfindən seçilir.

2. **Valideyn sektoru** valideyn komitəsini yaradır. 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.

3. **Şagird sektoru** şagird komitəsini yaradır.

3. 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, metodik 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 arasındakı, müəllimlərlə şagirdlər arasındakı, müəllimlərlə rəhbərlər arasındakı 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 effektliyi minimum iki səbəbdən asılıdır:

1) metodşuraya kim rəhbərlik edir;

2) onun üzvlərinin tərkibi neçədir.

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 metodbirləşmələrdə, 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 metod birləşmələri;

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 şəhər məktəbləri ayrıca və ya 2-3 kənd məktəbində birləşmiş metodbirləşmə yarada bilər. Metodbirləşmələrin işinin məzmunu çoxcəhətlidir. Onlar təlim-tərbiyə işinin və şagirdlərin biliklərinin keyfiyyətini yüksəltmək məsələlərini, təcrübə mübadiləsinin təşkili, qabaqcıl pedaqoji təcrübənin və pedaqoji elmin nailiyyətlərinin 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 formalaşdırılır, əsas təşkilati-pedaqoji tədbirlər müəyyənləşdirilir (kabinetlərin tərtibati, didaktik materialın ekspertizası, yoxlama yazı işlərinin mətnlərinin, mövzularının təsdiqi və s.), elmi-metodik məruzələrin, fənlər üzrə açıq dərslərin və sinifdənxaric 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 sinifdənxaric işlərin keçirilməsi, onların geniş təhlili və müzakirəsi, yeni metodik ədəbiyyatın xülasəsi, metodiki günə yekun vurulması (iclas, «dəyirmi masa» va 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 va praktiki hazırlığının vəhdətdə aparılmasına yönəldilmişdir. Müasir pedaqoji nəzəriyyələrin öyrənilməsi problem seminarların 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 tacrübəli 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 əlaqadar olaraq problem qrupların (innovasiya qruplarının) fəaliyyəti geniş maraq

doğurur. Müəllimlərin belə qrupu həm məktəb rəhbərlərinin, alim-pedaqoqların, həm də müəllimlərin özlərinin təşəbbüsü ilə meydana gələ bilər. Problem qrup öz fəaliyyətini həm öz məktəbində, həm də ondan kənarda 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, çünki işin səmərəsi fərdi, qrup və ya kollektiv tələbatlardan və imkanlardan asılıdır.

4. Planlaşdırma ən mühüm amil olub məktəbi idarə etməyin və ona rəhbərliyin zəruri tərkib hissəsidir. Planlaşdırma və məktəbə rəhbərlik məsələləri məktəbin müəllim kollektivi ilə razılaşdırılır. Planlaşdırmanın əsasını əldə olan daxili və xarici informasiyalar təşkil edir. Məktəb işinin planlaşdırılmasında üç növ plan – **cari, illik ve perspektiv** plan nəzərdə tutulur. Perspektiv plan bir neçə il üçün tərtib edilir və burada aşağıdakı məsələlər öz əksini tapır; əvvəlki illərdə görülən işlərin təhlili, yeni illər üçün məktəbin ən zəruri vəzifələrinin müəyyən edilməsi, şagird kontingentindəki və sinif komplekslerində dəyişiklik, məktəbin inkişafının təşkilati pedaqoji problemi, təlim-tərbiyə işlərini təkmilləşdirmənin əsas istiqamətləri, pedaqoji kadrlarla iş, inzibati təsərrüfat işləri və məktəbin maddi texniki bazasının möhkəmləndirilməsi. İllik plan məktəbin bütün həyatını əks etdirir və daha çox konkret olur. İllik plan adətən aşağıdakı bölmələrdən ibarət olur:

1. Əvvəlki tədris ilində məktəb işinin təhlili;
2. Yeni tədris ilində məktəbin vəzifələri;
3. Ümumi icbari təhsilin həyata keçirilməsi;
4. Təlim-tərbiyə prosesinin keyfiyyətinin yüksəldilməsi;
5. Şagirdlərlə sinifdənxaric və məktəbdənkənar işlərin təşkili;
6. Şagirdlərin təlim-tərbiyəsində məktəb, ailə və ictimaiyyətin əlbir işi;
7. Pedaqoji şuranın işi;
8. Metodik işlər, ixtisasartırma və attestasiya;
9. Elmi nailiyyətlərin və qabaqcıl təcrübənin tətbiqi;
10. Məktəbi idarə və məktəbdaxili nəzarət;
11. Səhiyyə-sağlamlıq işləri;
12. Təşkilati-təsərrüfat işləri;
13. Məktəbin maddi bazası.

Cari planda ayrı-ayrı bölmələrin fəaliyyət proqramları qeyd edilir və yeri gəldikcə illik planda müəyyən düzəlişlər aparılır. Cari planlaşdırmaya müəllimin tematik və dərs üzrə planları, sinif rəhbərlərinin rüblük və illik, məktəb direktoru və onun müavinlərinin həftəlik və aylıq planları daxildir. Məktəbdə təlim-tərbiyə keyfiyyətinin yüksəldilməsində ən zəruri şərt həmin planların əlaqəli şəkildə

həyata keçirilməsidir. Qeyd olunan nəzarətlə yanaşı məktəb rəhbərləri il ərzində 40-50 saat dərs dinləməli və onların pedaqoji təhlilini verməlidir. Bu təhlil zamanı məktəb direktoru obyektiv və ədalətliliyi gözləyir, əks təqdirdə müəllimlər və məktəb rəhbərləri arasında narazılıq baş verə bilər. Müəllimin fəaliyyətinə nəzarətlə yanaşı şagirdlərin təlim işinə də nəzarət olunur. Bu zaman proqram materialının necə yerinə yetirilməsinə diqqət verilir. Nəzarət zamanı məktəb rəhbərləri hər bir şagirdi hərtərəfli öyrənməyə nail olur. Onun idrak marağının, qabiliyyətinin necə inkişaf etməsini öyrənə bilir. Nazarətin tərbiyəvi əhəmiyyəti ondan ibarətdir ki, o şagirdə tapşırılan işə məsuliyyət hissi yaradır, onları müstəqilliyə, yaradıcılığa təhrik edir. Nəzarət şagirdləri də, müəllimləri də sistemli işin icrasına cəlb edir. Təlim tapşırığını yerinə yetirən şagirdlərdə mənəvi keyfiyyətin formalaşmasına kömək edir, sağlam ictimai rəy yaradır. Şagirdlərin tədris fənlərinə nəzarətin məzmunu didaktik vəzifələr, tədris və inkişaf səviyyəsi ilə müəyyənləşdirilir. Nəzarət zamanı şagirdin tədris fəaliyyəti kompleks şəkildə yoxlanılır, onların inkişaf dinamikası, şəxsiyyətin necə formalaşması nəzərdə tutulur. Müəllimlərin nəzarətinə **cari, dövri, yekun** nəzarəti daxil edilir. **Cari** nəzarəti müəllim hər gün dərsdə təşkil edir, sistemli şəkildə şagirdlərin bütün hərəkətlərini-müvəffəqiyyət və nöqsanlarını qeydə alır. Belə nəzarət sayəsində müəllim hər bir şagirdi, habelə kollektivi bir tam halında öyrənir. **Dövri** nəzarət adətən bütöv bir mövzu, bölmə başa çatdıqdan sonra aparılır. **Yekun** nəzarəti isə ilin sonunda kurs tamamlandıqda aparılır. Nəzarətdən məqsəd şagirdlərin bilik, bacarıq və vərdişlərinin keyfiyyətini yüksəltmək üçün əhəmiyyətli təkliflər hazırlamaqdır, müəllimlərin pedaqoji fəaliyyətinə düzgün istiqamət vərməkdir.

5. Müasir dövrdə elmi-texniki inqilabın və ictimai həyatın sürətli inkişafı müəllimin öz biliyini, ixtisasını və pedaqoji ustalığını daim artırmağı və təkmilləşdirməyi tələb edir. Müəllim öz biliyini, elmi-siyasi səviyyəsini, ixtisas təhsilini və pedaqoji ustalığını daim təkmilləşdirməzsə, cəmiyyətin onun qarşısında qoyduğu mühüm təlim-tərbiyə vəzifələrini müvəffəqiyyətlə həyata keçirə bilməz. Müəllimin öz biliyini təkmilləşdirməsi, həyatın zəruri tələbidir. Buna görə müasir ümumtəhsil məktəbində gənc nəslin təlim və tərbiyəsi sahəsində müvəffəqiyyətlə işləmək üçün hər bir müəllim öz üzərində ciddi çalışmaq, özünütəhsillə müntəzəm məşğul olmaqla yanaşı, həm də ixtisasartırma kurslarında iştirak edərək öz elmi, pedaqoji və psixoloji təhsilini, metodik və praktik ustalığını zənginləşdirməli və artırmalıdır. Ümumtəhsil məktəbi müəllimlərinin peşə hazırlığının təkmilləş-dirilməsində, onların elmi, ideya-nəzəri və pedaqoji hazırlığının yüksəldilməsində ixtisasartırma kurslarının və müəllimlərin attestasiyadan keçirilməsinin əhəmiyyəti böyükdür. Buna görə də Azərbaycan Respublikası hökuməti və Azərbaycan Təhsil Nazirliyi müəllimlərin pedaqoji və metodiki cəhətdən təkmilləşməsi məsələlərinə xüsusi diqqət və qayğı göstərir. Hazırda respublikamızda müəllimin elmi-pedaqoji və ixtisas səviyyəsini, pedaqoji ustalığını təkmilləşdirmək üçün böyük bir sistem silsiləsindən: kurs üzrə hazırlıq (hər müəllim dörd-beş ildən bir hazırlıq kursu keçir), metodiki işlər, nəzəri seminarlar, elmi-praktiki və elmi-nəzəri konfranslar, monoqrafiyaların müzakirəsi, rayon, şəhər və respublika üzrə müşavirələr, pedaqoji mühazirələr, pedaqoji-psixoloji disputlar və s. tədbirlərdən müntəzəm və

səmərəli istifadə edilir. Müəllimlərin ixtisasının artırılması və peşə hazırlıqlarının təkmilləşdrilməsində əsasən Azərbaycan Müəllimlər İnstitutu və onun filialları, Bakı Pedaqoji Kadrların İxtisasının Artırılması və Yenidən Hazırlanması İnstitutu fəaliyyət göstərir. Müasir ümumtəhsil məktəblərində müəllimlərin gənc nəslin təlim-tərbiyəsi sahəsində müvəffəqiyyətlə işləməsini təmin etmək, öz elmi-siyasi və ixtisas biliyini, metodik ustalığını təkmilləşdirməyə marağını artırmaq üçün onların elmi-pedaqoji fəaliyətini düzgün qiymətləndirmək və fərqləndirmək, yaradıcı işləməyə həvəsini yüksəltmək məqsədilə müəllimlər arasında attestasiyalar keçirilir. Attestasiya Azərbaycan Dövləti və Hökumətinin müvafiq sənədləri əsasında həyata keçirilir. Attestasiya aşağıdakı tələblər üzrə həyata keçirilir:

a) yalnız məktəb müəllimləri attestasiyadan keçirilir, attestasiya məktəb rəhbərləri üçün tətbiq olunmur;

b) attestasiyada müəllimin bütün şəxsi keyfiyyətləri və iş göstəriciləri əsas götürülür;

v) attestasiya səlahiyətli, obyektiv şəxslərdən ibarət komissiya tərəfindən aparılır.

Attestasiyanın ilk mərhələsi məktəbdə təşkil edilir. Məktəb rəhbərliyi (məktəb direktoru, onun müavinləri, həmkarlar təşkilatı birlikdə) müəllimin şəxsi keyfiyyətləri və iş göstəriciləri haqqında ətraflı xarakteristika hazırlayır. Bu xarakteristikada müəllimin şəxsiyyətinə və təlim-tərbiyə fəaliyətinə obyektiv qiymət verilir, həm də yaradıcı işinə görə xüsusi fərqlənən, ən yaxşı müəllimlərə fəxri adların verilməsi məsələsi irəli sürülür. Məktəblərdə hazırlanan materiallar rayon (şəhər) təhsil şöbəsinə təqdim edilir (göndərilir), burada təşkil edilmiş xüsusi iş qrupu, sonra da rayon (şəhər) attestasiya komissiyası tərəfindən baxılıb müzakirə edildikdən sonra Respublika Təhsil Nazirliyində attestasiya Komissiyasına təqdim edilir. Attestasiya materialları əsasında komissiya nəticədə müəllimin fəaliyəti haqqında aşağıdakı qaydada bu qərarların birini qəbul edir:

a) müəllim tutduğu vəzifəyə uyğun gəlir və rəğbətləndirilməyə layiqdir;

b) tutduğu vəzifəyə uyğun gəlir;

v) şərti olaraq tutduğu vəzifədə saxlamaq olar (həm də bəzən burada attestasiya komissiyasının müəllimin gələcək fəaliyəti haqqında tövsiyələri də aydın göstərilir);

q) tutduğu vəzifəyə müvafiq (uyğun) deyil.

Attestasiya komissiyasının qərarı iki ay müddətinə Təhsil Nazirliyi və onun tabeliyində olan rəhbər orqanları tərəfindən həyata keçirilir.

Attestasiyadan keçən müəllim hərgah beş il müddətində köçüb və ya dəyişdirilib başqa məktəbdə işləyərsə, ona attestasiyadan keçməsi barədə arayış verilir.

6. Sinif rəhbəri anlayışı ilk yaranan vaxtlarda “Qrup rəhbəri” adı ilə meydana gəlmişdir. Onun fəaliyyətinə dair təlimat **1931-ci ildə** təsdiq olunmuşdur. Sonralar, 1934-cü ildən “qrup” - sinif adı ilə, “qrup rəhbəri” isə sinif rəhbəri adı ilə əvəzlənmişdir. Şagirdlərin təlim-tərbiyəsində müəllimlərin hər birinin ayrılıqda böyük rolu olsa da, sinfin tərbiyə işlərinin təşkilində, şagirdlərin möhkəm bir

kollektiv ətrafında birləşdirilməsində, tərbiyə işlərinin vahid istiqamətə yönəldilməsində bacarıqlı, təcrübəli, tərbiyə işlə-rini yaxşı bilən təşkilatçı pedaqoq – müəllimə ehtiyac duyulur. Elə bir pedaqoq - müəllim ki, o eyni sinifdə dərs deyən müəllimlərin kollektiv pedaqoji əməyini vahid istiqamətə yönəltməli, sinif şagird kollektivini təlim-tərbiyə vəzifələri ətrafında sıx birləşdirməli, sinifdənxaric işləri məqsədyönlü şəkildə təşkil etməli və şagirdlərin fəaliyyətini stimullaşdırmalıdır. Bütün bunları sinfin təcrübəli, bacarıqlı, yüksək əxlaqi və mənəvi keyfiyyətlərə malik, sevimli müəllimi **sinif rəhbəri** yerinə yetirir. Sinif rəhbəri vəzifəsinin zəruriliyi də məhz elə buradan irəli gəlir. Müəllimlər sinif rəhbəri vəzifəsinə məktəb direktorunun əmri əsasında təyin olunurlar. Sinif rəhbərləri məktəbdə təlim-tərbiyə işlərinin keyfiyyətini yüksəltməkdə, şagirdlərin hərtərəfli, ahəngdar inkişafını, meyl və bacarığını təmin etməkdə böyük rol oynayırlar. Sinif rəhbərinin pedaqoji işinin məzmunu çoxcəhətlidir. Təhkim olunduğu sinif şagirdlərinin dünya baxışlarını for-ma-laşdırmaq, əqli, ideya-siyasi, əxlaqi, hüquq, əmək, estetik, fiziki, iqtisadi və ekoloji tərbiyə vəzifələrinin yerinə yetirilməsini istiqamətləndirmək, məktəbə yaxın olan iqtisadi əmək kollektivləri və ictimai təşkilatları ilə rəhbərlik etdiyi sinif şagirdlərinin sıx əlaqəsini yaratmaq, valideynlərlə müntəzəm iş aparmaq, onların pedaqoji mədəniyyətini yüksəltmək, şagird birliklərinə və özünüidarə təşkilatlarına arxalanaraq lazım gəldikdə onların fəaliyyətinə ustalıqla nüfuz edib düzgün pedaqoji istiqamət vermək və s. belə mühüm işlər sinif rəhbərinin fəaliyyətində geniş yer tutur. *“Azərbaycan Respublikası Ümumtəhsil məktəbinin nümunəvi Əsasnaməsi” və “Orta ümumtəhsil məktəbinin Nizamnaməsi”ndə* sinif rəhbərinin vəzifələri konkret müddəalar şəklində aydın müəyyən edilmişdir. Bu mühüm sənədlərə, əsasən, ***sinif rəhbərinin vəzifələrinə*** daxildir:

⌘ Sinif rəhbəri sinif şagird kollektivini təşkil edir; şagirdlərin vəzifələrini, “şagirdlər üçün qaydalar”ı, əxlaqi hərəkətləri və mədəni davranış qaydalarını izah edib şagirdlərə başa salır və aydın dərk etdirir; başqa müəllimlərlə, sinfin şagird təşkilatları ilə sıx əməkdaşlıq şəraitində ona etibar edilmiş sinif şagirdləri ilə məqsədyönlü tərbiyə işi aparır. Məktəbli şəxsiyyətinin hərtərəfli inkişafı və forma-laşdırılmasına kömək edən faydalı tədbirlər təşkil edir.

⌘ Şagirdləri ətraf mühitə, bütünlükdə Azərbaycan təbiətinə, dövlət bayrağına, gerbinə, himninə və s. atributlara, Azərbaycan xalqının tarixinə, milli-mədəni dəyərlərinə dərin hörmət ruhunda tərbiyə edir.

⌘ Şagirdləri müxtəlif xalqlar, etnik və milli qruplar arasında şüurlu qarşılıqlı anlaşma, sülh, humanizm və dostluq münasibətləri ruhunda tərbiyə edir və həyata hazırlayır.

⌘ Valideynlərlə möhkəm əlaqə yaradır, şagirdlərin təlim-tərbiyəsi işində onların köməyindən müntəzəm istifadə edir, onlara pedaqoji-psixoloji məsləhətlər verir. Məktəb və ailə tərəfindən şagirdlər qarşısında qoyulan pedaqoji tələblərin vahidliyinə nail olur, valideynlərlə, günüuzadılmış qrupların rəhbərləri ilə, müəssisə, idarə və təşkilatlarda yaradılmış ailəyə və məktəbə yardım komissiyaları ilə daim əlaqə saxlayır.

⌘ Şagirdlərə verilən ev tapşırıqlarının normal olmasını tən- zim edir, lazım gəldikdə, şagirdlərə vaxtında tədris köməyi göstərilməsini təşkil edir.

⌘ Sinif üzrə müəyyən olunmuş sənədləri tərtib edir, şagird- lərin təlim müvəffəqiyyəti, dərsə dəvamiyyəti və davranışı barəsində məktəbin rəhbərliyinə məlumat verir, onların gündəliyinin vəziyyətinə nəzarət edir.

⌘ O, şagirdlərin sağlamlığının möhkəmlənməsinə kömək edən tədbirlər həyata keçirir, onların ictimai-faydalı əməyini təşkil edir.

Təcrübəli sinif rəhbəri, ilk əvvəl, öhdəsində olan şagirdləri elmlərin əsaslarına dair biliklərlə dərindən və möhkəm silahlandırmalıdır, onların hafizəsini tədris proqramlarında müəyyənləşdirilmiş bilik sərvətləri ilə zənginləşirməlidir. Bu sinif rəhbərinin ***öyrədici, maarifləndirici vəzifəsidir***. Sinif rəhbəri şagirdlərin yiyələndikləri biliklər zəminində onların elmi dünyagörüşünü və ideya-əxlaq əqidəsini formalaşdırmalı, şagirdləri nəcib ümumbəşəri əxlaqi keyfiyyətlər ruhunda tərbiyələndirməlidir. Bu onun ***tərbiyələndirici vəzifəsinə*** aiddir. Hər bir sinif rəhbəri şagirdlərin sağlamlığını, fiziki inkişafının yüksək səviyyəsini təmin etməyə, dərsdənkənar tərbiyə işlərini pedaqoji baxımdan düzgün təşkil daxil etməklə onların marağını, intellektual və fiziki qabiliyyətlərini inkişaf etdirməyə nail olmalıdır. Bu sinif rəhbərinin ***inkişafetdirici vəzifəsidir.*** Bacarıqlı sinif rəhbəri uşaqların öz imkanları daxilində respublikamızın ictimai-siyasi həyatında, kütləvi tədbirlərdə, təbliğat və təşviqat işlərində fəal iştirakını təmin etməlidir. Bu sinif rəhbərinin ***ictimai-siyasi vəzifəsinə*** daxildir. Sinif rəhbəri ictimai-pedaqoji sahədə də fəal qüvvə olmalı, ictimaiyyətlə, valideynlərlə və ya onları əvəz edən şəxslərlə sıx əlaqə saxlamalı, onları uşaqların təlim-tərbiyəsi məsələləri üzrə lazımi biliklərlə silahlandırmaqda yorulmadan iştirak etməli, tərbiyənin forma, metod və vasitələrini təkmilləşdirməyə, sinifdənxaric işlərin yüksək səmərəliliyini təmin etməyə ciddi səy göstərməlidir. Bunlar da sinif rəhbərinin ***ictimai-pedaqoji vəzifəsinə*** daxildir. Sinif rəhbəri şagirdlərin eyni tərkibi ilə uzun müddət işləyir. Bu prosesdə o, həm rəhbər, həm tərbiyəçi, həm də müəllim kimi özünü şagirdlərdə təkrar etdirir, mənəvi keyfiyyətlərini, təcrübəsini öz yetirmələrinin mənəviyyatında davam etdirir, uşaqların sosial təşəkkül prosesinə qüvvətli təsir göstərir. Sinif rəhbəri şagirdlərin ictimai həyatda müvafiq mövqe tutmalarına, xalqa fayda verən bir qüvvəyə çevrilmələrinə kömək edir; hər bir şagirdi *"yer üzünün əşrəfi"* səviyyəsinə qaldırmağa çalışır. Bu çox nəcib, cəlbedici və şərəfli iş olub sinif rəhbərinin fəaliyyətini səciyyələndirir. Həmin fəaliyyətin özünəməxsusluğunun ikinci cəhəti onun son dərəcə çətin və mürəkkəb iş olmasıdır. Uşağı tərbiyə etmək, onun qəlbinin dərinliyinə varmaq, varlığını dərk etmək çox çətin və mürəkkəb işdir. Çünki hər bir uşağın özünəməxsus daxili aləmi, mənəvi dünyası, meyli, marağı, bacarığı, psixi və fiziki xüsusiyyətləri olur. Bunları öyrənib tərbiyə işində nəzərə almaq sirli və tilsimli qalaya yol tapmaq kimi müşkül bir işdir. Sinif rəhbəri fəaliyyətinin özünəməxsusluğunun bir cəhəti də bu fəaliyyətin son dərəcə məsuliyyətliliyidir. O, bütün sahələrdə uşaqlar üçün yalnız müsbət mənada etalon olmağa, yaxşı nümunələr göstərməyə çalışmalıdır. Sinif rəhbərinin fəaliyyətinin özünəməxsusluğunu səciyyələndirən başqa cəhətlər də vardır. Onlar tərbiyə fəaliyyətinin fasiləsizliyi, zövqverici və fərəhli iş olması ilə, sonsuz dəyişən şəraitdə uşaqların davranış və münasibətlərinin qeyri-standartlığı ilə və s. belə faktlarla əlaqədardır. Xalq gənc nəslin formalaşmasında tərbiyəçi şəxsiyyətinin böyük əhəmiyyət kəsb etdiyini hələ bu anlayışın, bir pedaqoji termin kimi, yazılı

ədəbiyyata gəlməsindən çox-çox əvvəl başa düşmüş, ən gözəl sifətləri də, ilk növbədə, məhz milyonlarla adamlar üçün tərbiyəçi rolunu oynayan müdrik şəxsiyyətlərə aid etmişdir. Müasir sinif rəhbəri və müəllim (tərbiyəçi) öz adının və vəzifəsinin səviyyəsində durmaq üçün, birinci növbədə, vətəndaşlıq mövqeyinə, ideya inamına və möhkəm əqidəyə malik olmalıdır. Tərbiyəçi sinif rəhbəri yüksək mədəniyyəti, yaxşı səliqəsi, zəngin mənəvi aləmi, nəcib əxlaqi sifətləri və geniş dünyagörüşü ilə fərqlənməlidir. Tərbiyəçi sinif rəhbəri yaxşı təşkilatçılıq bacarığına malik olmalıdır. O, uşaqları sevməyi, onlara qayğı ilə yanaşmağı və bu qayğını, sevgini ağılla tələbkarlıqla birləşdirməyi bacarmalı, optimist ovqatlı olmalıdır. Tərbiyəçi sinif rəhbəri səbirli, təmkinli, qətiyyətli, obyektiv və ədalətli olması ilə fərqlənməlidir. O, fəal ictimaiyyətçi və öz xalqının yaxın köməkçisi olmalı, təbliğat və təşviqat işlərində iştirak etməlidir. Tərbiyəçi sinif rəhbəri pedaqoji texnikaya, pedaqoji mərifətə malik olmalıdır. Deməli, yaxşı sinif rəhbəri və ya tərbiyəçi müəllim olmaq və uşaqların tərbiyəsində fərəhli nəticələr qazanmaq üçün hər bir adamın pedaqoji ustalığa dərindən yiyələnməsi son dərəcə vacibdir. Müasir tərbiyəçi sinif rəhbərində yeniliyə həssaslıq, bu və ya digər pedaqoji məsələnin həllinin qeyri-standart üsullarını tapmaq qabiliyyəti olmalıdır. Bütün işlərdə tərbiyəçi aparıcı rol oynamalı və öz şəxsiyyətini bütün istiqamətlərdə yeni-yeni keyfiyyətlərlə zənginləşdirməlidir. Sinif rəhbərləri şagirdlərin tərbiyəsi sistemində ən başlıca tərbiyə qüvvəsidir. Sinif rəhbərləri şagirdlərin tərbiyəçisi və rəh- bəridir. Onun öhdəsinə V sinifdən XI sinfə qədər şagirdlərlə tərbiyə işini təşkil etmək vəzifəsi düşür. Sinif rəhbərlərinin vəzifəsi öz sinfində sinifdənkənar tərbiyə işləri təşkil etməkdən, həmin sinifdə dərs deyən müəllimlərin işini tənzimləməkdən ibarətdir. Sinif rəhbəri sinfə aid sənədləri tərtib edir, gündəliklərin və şagirdlərin şəxsi işlərinin vəziyyətinə nəzarət edir.

Sinif rəhbərinin əsas fəaliyyət sahələri aşağıdakılardır:

1. Ayrı-ayrı şagirdləri və sinif kollektivini davamlı öyrənmək;
2. Şagird kollektivini təşkil etmək, vəzifə bölgüsü aparmaq;
3. Müəllimlərin tərbiyəvi fəaliyyətini tənzim etmək;
4. Sinifdənxaric tərbiyə işlərini təşkil etmək;
5. Şagirdlərin biliklərə dərindən yiyələnməsinə nəzarət etmək;
6. Şagirdlərin əxlaq tərbiyəsi ilə bağlı təcrübə qazanmasına və davranışlarına nəzarət etmək;
7. Şagirdlərdə davranış mədəniyyətinin tərbiyə edilməsi;
8. Valideynlərlə iş aparmaq.

Sinif rəhbəri sinif jurnalını səliqəli tərtib edib hazırlayır və həmişə nizami qaydada aparır. O, tədris ilinin əvvəlində müdiriyyətdən sinif jurnalını qəbul edib, onu tələb olunan qaydada səliqə ilə yazıb hazırlayır və onun müəllimlər tərəfindən həmişə səliqəli yazılmasına və aparılmasına nəzarət edir. Sinfin bütün şagirdlərinin gündəliklərinin olması və onun normal aparılması qayğısına qalır və onu təmin edir, hər gün keçirilən fənnlər üzrə hər dərsdə şagirdlərə verilmiş qiymətlərin orada düzgün və səliqəli yazılmasını və aparılmasını, hər həftə gündəliklərin valideynlərə göstərilib imza etdirilməsini isə müəllimlərdən tələb edir və ona nail olur. O, vaxtaşırı şagird gündəliklərini yoxlayıb, qiymətlərin orada düzgün yazılmasına nəzarət edir, hər rübün sonunda şagirdlərin rüblük qiymətlərini gündəliyin

axırındakı xüsusi qrafaya köçürür. Sinif rəhbəri şagirdlərin şəxsi işlərini diqqətlə nəzərdən keçirib normal vəziyyətdə hazırlayır, dərs ilinin sonunda hər şagirdə onun təlim-tərbiyə fəaliyyəti, şagirdlər üçün qaydalara necə riayət etməsi, məsuliyyəti, intizamı, mədəni davranışı və xasiyyəti haqqında xüsusi xarakteristika tərtib edir. O, tədris rüblərinin sonunda müəllimlərin razılığı ilə şagirdlərin rüblük, ilin axırında isə illik qiymətlərini-təlim müvəffəqiyyətlərini müəyyənləşdirib qiymət cədvəllərinə (sinif jurnalına) köçürüb yazır və bu barədə məktəbin rəhbərliyinə rəsmi məlumat verir. O, öz sinfində aparacağı təlim-tərbiyə işlərinə aid rüblük və ya yarımillik iş planları yazıb hazırlayır, sinif şagirdləri ilə il ərzində həyata keçirilmiş bütün təlim-tərbiyə işləri barədə dərs ilinin sonunda ətraflı hesabat yazır və məktəb müdiriyyətinə təqdim edir, rəsmi hesabat verir. **Sinif rəhbəri sinfin tərbiyə vəzifələrini müəyyən edir** və onları həyata keçirir. Şagirdlərin fərdi xüsusiyyətlərindən asılı olaraq bu vəzifələrin həyata keçirilməsinin vasitə və metodları da müxtəlif ola bilər. Belə ki, bəzi şagirdləri tərifləmək, digərlərinə əmr vermək, başqalarını isə davranış qaydalarını pozduqlarına görə tənbeh etmək lazım gəlir. Deməli, şagirdləri düzgün tərbiyə etmək üçün onlara fərdi yanaşmağı bacarmaq lazımdır. Fərdi yanaşma isə yalnız şagirdləri dərindən və hərtərəfli bilmək əsasında mümkün ola bilər.

Sinif rəhbəri şagirdləri öyrənərkən aşağıdakı tələblərə əməl etməlidir:

1. Öyrənmə tərbiyə və təlimin keyfiyyətinin yüksəlməsini təmin etməlidir;
2. Öyrənmə planlı və sistematik aparılmalıdır;
3. Öyrənmənin təbiiliyi, həyatiliyi və obyektivliyi təmin edilməlidir;
4. Şagirdlər fəaliyyətdə öyrənilməli və tərbiyə edilməlidir;
5. Öyrənmə zamanı müxtəlif metod və tərzlərdən istifadə edilməlidir;
6. Şagird bütövlükdə və tam öyrənilməlidir.

Bu tələblərin hər biri haqqında müəllim tələbələrə ətraflı izahat verməlidir. Adətən, öyrənmə prosesində şagirdin ümumi və sosial inkişafı, onun mənəvi siması, səciyyəvi xüsusiyyətləri, intizamlılığı, təlim əməyi, davranış mədəniyyəti və digər keyfiyyətləri aydınlaşdırılır. Bununla bərabər, məktəblinin həyat və məişət şəraiti ilə tanış olmaq, onun kiminlə dostluq etdiyini, asudə vaxtını necə keçirdiyini, nə ilə məşğul olduğunu aydınlaşdırmaq lazımdır. Şagirdlərin diqqəti, hafizəsi, təfəkkürü və digər psixi proseslərinin xüsusiyyətləri də öyrənilməlidir. Sinif rəhbərinin şagirdləri pedaqoji cəhətdən öyrənməsi üçün təqribi planı olmalıdır.

Şagirdləri öyrənmə proqramında aşağıdakı məsələlər əks olunmalıdır:

I. Şagirdlər haqqında ümumi məlumat: soyadı, adı, anadan olduğu il, tarix, şagirdin ev ünvanı, şagirdin valideynləri harada və hansı vəzifədə işləməsi, ailədə qarşılıqlı əlaqələr, ailə tərkibi, ailənin mədəni səviyyəsi, maddi vəziyyəti, məktəblinin rejimi və asudə vaxtı, ev işlərində iştirakı, dostları, tanışları, məktəblinin həyatında ən vacib hadisələr, səhhəti (məktəb həkiminin məlumatı üzrə). **II. Şagirdin ümumi inkişafı:** təlim əməyinə münasibəti, şagirdin mənimsəmə səviyyəsi, fiziki əməyə münasibət, intizamlılıq səviyyəsi, şagirdin maraq və meylləri; **III. Şagirdin ictimai-siyasi və ictimai işi:** sinfin ictimai həyatında iştirakı, ictimai işin yerinə yetirilməsi xarakteri, sinif kollektivində yeri. **IV. Şagird şəxsiyyətinin əsas əlamətləri:** ictimai şüuru, dünyagörüşü, ideyalarının konkret şəraitdə-təlimdə, ictimai işdə və əməkdə həyata keçirmək

qabiliyyəti: mənəvi keyfiyyətləri, vətənə məhəbbət hissi, ölkəmizdəki hadisələrə marağı, öz əməyi ilə məktəbə, cəmiyyətə kömək göstərməyi, xarakterik iradi əlamətləri, məqsədyönlülük, fəallıq, qətiyyətlilik, cəsarətlilik, müstəqillik, təşəbbüskarlıq, mütəşəkkillik, səbrlilik, intizamlılıq, məktəblinin fərdi, psixiloji xüsusiyyətləri. **V. Şagirdi öyrənmə prosesində sinif rəhbərinin nəzərdə tutduğu pedaqoji tələblər:** hansı xüsusiyyətləri necə inkişaf etdirmək və təkmilləşdirmək, məktəblinin hərəkətindəki nöqsanları aradan qaldırmaq üçün nə etmək lazımdır. Aydındır ki, bir sıra məsələlər müəyyən şəraitlə əlaqədar olaraq sinif rəhbərinin proqramına daxil edilməyə də bilər. Deməli, sinif rəhbərinin planı konkret olmalıdır. Sinif rəhbəri təkcə ayrı-ayrı şagirdləri deyil, bütün sinif kollektivini öyrənməlidir. Deməli, sinif rəhbəri bütün şagird kollektivini öyrənməyi nəzərdə tutan aydın proqrama malik olmalıdır. **Şagird kollektivini öyrənmək proqramı isə aşağıdakı məsələləri əhatə etməlidir: I. Sinfin tərkibi. Yaş tərkibi:** dərketmə səviyyəsi və şagirdlərin inkişafı, iş qabiliyyəti, mənimsəmə dərəcəsi və sinfin ictimai siması. **II. Sinfin həmrəyliyi:** İşgüzarlıq nə səviyyədədir? Sinifdə marağa görə qruplaşmalar varmı, şagirdlər bir-birlərinə necə yanaşırlar? Onlar sinfin işlərinə necə münasibət bəsləyirlər, məktəbdə və məktəbdənkənar vaxtlarını bir yerdə keçirməyi, bir yerdə öyrənməyi və bir yerdə oxumağı istəyirlərmi? Oğlan və qızlar dostluq edirlərmi? Kollektiv üzvləri lazım olduqda bir-birini müdafiə edirmi? **III. Sinfin mütəşəkkilliyi:** burada şagirdlərin kollektiv işləri yerinə yetirmək üçün hazır olması, təhkim olduğu şəxslərin göstərişlərinə əməl etmələri və s. öyrənilir. **IV. Sinifdə ictimai rəy:** burada şagirdlərin yoldaşlarının işinə necə münasibət bəsləməsi, onu bəyənməsi və ya pisləməsi, narazılıq və narazılıqlarını necə ifadə etməsi, danışıqları və işləri arasındakı uyğunsuzluğun olub-olmadığını, sinifdə tənqid və özünütənqidin olması və s. öyrənilir. **V. Kollektivdə yoldaşlıq əlaqələrinin xarakteri:** məktəbliləri nə birləşdirir (yaşayış yerlərinin ümumiliyi: partada bir yerdə oturmaq, maraqlar, ümumi iş), şagirdlər harada dostluq edirlər (məktəbdə və ya məktəbdən kənarda), onlar yoldaşlarına necə kömək göstərirlər, dostlarına qarşı tələbkardırlarmı, fiziki qüsuru olan şagirdlərə düzgün münasibət bəsləyirlərmi və s. Bundan başqa, sinif rəhbərinin öyrənmə proqramına *"Sinfin fəalları ilə iş", "Sinif kollektivinin ümumməktəb kollektivi ilə əlaqəsi", "Sinif kollektivinin daha da möhkəmləndirilməsi tədbirləri"* və s. bölmələri daxil edilir. Bəs sinif rəhbəri şagirdləri hansı metodlarla öyrənə bilər? Sinif rəhbəri şagirdlərini öyrənmək üçün aşağıdakı ***metodlardan i***stifadə edə bilər:

1. Şəxsi işlərlə tanışlıq: şagirdin sağlamlığı, təhsil səviyyəsi, tərbiyəlilik səviyyəsi.

1. Keçən ilki sinif jurnalı ilə tanışlıq .
2. Sabiq sinif rəhbəri və sinfin müəllimlərilə söhbət.
3. Direktor və onun müavinlərinin məlumatı.
4. Şagirdlərlə şəxsi görüşlər (tədris ilinin əvvəlində və sonunda).
5. Valideynlərlə söhbət.
6. Pedaqoji müşahidə.
7. Şagirdlərlə müsahibələr.
8. Pedaqoji eksperimentlər.
9. Şagirdlərin fəaliyyət məhsullarının öyrənilməsi;

10. Müəllimlərlə söhbət;
11. Anketlər;
12. İnşa yazılar;
13. Ev şəraitinin öyrənilməsi;
14. Dolayı xarakteristikaların ümumiləşdirilməsi (bu zaman sinif rəhbəri şagirdlər haqqında başqa şəxslərdən aldığı məlumatları özündə olan materiallarla müqayisə edir);
15. Şagirdlərin qarşılıqlı əlaqələrinin, dostluq münasibətlərini sosiometrik metodlarla öyrənilməsi.

Sinif rəhbəri məktəb pedaqoji kollektivində özünəməxsus xüsusi mövqeyə və nüfuza malik şəxs sayılır. O, bir tərəfdən ixti-saslı müəllimdir, hansısa fənni tədris edir. Bir müəllim kimi həm öyrədən, həm də tərbiyə edəndir. Başqa sözlə, onun məktəbdə vəzifəsi gənc nəslə öz ixtisası üzrə biliklər vermək, müvafiq bacarıq və vərdişlər aşılamaq, onların dünyagörüşünü genişləndirmək; eyni zamanda şagirdlərin tərbiyəsi qayğısına qalmaq, onların ən yaxşı, nəcib keyfiyyətlərini inkişaf etdirmək, həm də xarakterlərindəki, davranış və rəftarlarındakı, başqalarına, o cümlədən, böyüklərə və həmyaşıdlarına münasibətlərindəki qüsurları aradan qaldırmaqdır. Sinif müəllimi də, sinif rəhbəri də ayrı-ayrı siniflərdə fəaliyyət göstərsələr də, onların ***iş xüsusiyyətləri bir-birindən xeyli fərqlənir:***

1) Sinif müəllimi yalnız öz sinfində dərs deyir; **sinif rəhbəri** isə rəhbərlik etdiyi sinifdən əlavə, digər siniflərdə də öz fənnini tədris edə bilir.

2) Sinif rəhbəri yalnız bir fənnin müəllimidir; **sinif müəllimi** isə öz sinfindəki bütün fənləri tədris edir.

3) Sinif müəllimi sinifdə tədris etdiyi bütün fənlərin mənimsənilməsinə cavabdehdir; **sinif rəhbəri** isə, təmsil etdiyi fənnin tədrisinə məsuliyyət daşıdığı kimi, həm də digər fənlərin tədrisinə cavabdehdir.

4) Sinif müəllimi təlim-tərbiyə işində, dərsdənkənar tədbirlərin hazırlanmasında və həyata keçirilməsində, əsasən, öz qüvvəsinə güvənir; **sinif rəhbəri** isə dərsdənkənar tədbirlərin hazırlanmasında, icrasında sinifdə dərs deyən müəllimlərin, valideynlərin imkanlarından istifadə edə bilir.

5) Sinif müəllimi hər gün azı dörd saat şagirdlərlə işləyir; **sinif rəhbəri** isə başlıca olaraq təhkim olunduğu sinifdə öz fənni üzrə dərs zamanı şagirdlərlə təmasda olur, əlavə tədbirlər keçirir, lazım olanda dərsdən sonra da şagirdlərlə tərbiyəvi tədbirlər keçirir.

6) Sinif müəllimi şagirdlərlə əlaqədar yaranan problemi yerindəcə, təxirə salmadan həll etmək imkanına malikdir; **sinif rəhbərində** isə bəzən belə imkan olmur və problemin həlli üçün vaxt tələb olunur.

"Azərbaycan Respublikası ümumtəhsil məktəbinin nümunəvi əsasnaməsi"ndə ümumtəhsil məktəbinin əsas vəzifəsi belə müəyyənləşdirilmişdir: "Fərdin təbii imkanlarını inkişaf etdirmək, ona elmin əsaslarını öyrətmək, fiziki, əqli, intellektual imkanlarını, meyl, maraq və idrak qabiliyyətlərini nəzərə alaraq onun şəxsiyyətini formalaşdırmaq, həyatda və cəmiyyətdə səmərəli fəaliyyətə hazırlaşmasına müstəqil, yaradıcı, düşünən, ümumi mədəniyyətə malik milli mənəviyyatlı şəxsiyyətin yetişdirilməsinə xidmət etmək, şüurlu olaraq peşə seçməyə hazırlamaq, Azərbaycan inkişafı naminə fədakarcasına çalışan vətəndaş tərbiyə etməkdən

ibarətdir". Həmin mühüm vəzifələrin həyata keçirilməsində sinif rəhbəri bir müəllim və eyni zamanda müvafiq sinfin rəhbəri kimi böyük rol oynayır. Sinif rəhbəri öz fəaliyyətinə sinif kollektivini təşkil etməklə başlamalıdır. Bu xüsusda *"Ümumtəhsil məktəbinin nümunəvi Əsasnaməsi"ndə* deyilir: "Sinif rəhbəri şagird kollektivini təşkil etməli, məktəbli şəxsiyyətinin formalaşdırılması üçün məqsədyönlü iş aparmalıdır". Lakin bu işi kortəbii şəkildə aparmaq olmaz. O, kollektivi yaratmağı bacarmalıdır.

7. Sinif rəhbərinin işi fənn müəllimlərinin, habelə pedaqoji kollektivin digər üzvlərinin işindən özünəməxsusluğuna görə fərqlənir. ***Sinif rəhbərinin işinin səciyyəvi xüsusiyyətlərinə*** aşağıdakılar daxil edilə bilər:

✍ Sinif rəhbəri həm rəhbər-tərbiyəçi, həm də müəllim kimi özünü şagirdlərdə təkrar etdirir, mənəvi keyfiyyətlərini öz yetirmə-lərinin mənəviyyatında davam etdirir;

✍ Sinif rəhbəri şagirdlərin ictimai həyatda müvafiq mövqe tutmalarına, xalqa fayda verən bir qüvvəyə çevrilmələrinə kömək edir, hər bir şagirdi "yer üzünün əşrəfi" səviyyəsinə qaldırmağa çalışır;

✍ Həmin fəaliyyətin son dərəcə çətin və mürəkkəb iş olması;

✍ Öz fəaliyyətində müvəffəqiyyət qazanmaq üçün sinif rəhbəri şagirdlərin hamısının yaş və fərdi xüsusiyyətlərini nəzərə almalı, uşaqlara olan tərbiyəvi təsirləri səriştəli dirijor kimi vahid məqsədə yönəltməli, müxtəlif vasitə, yol və üsulların optimal variantlarını tapmalıdır.

✍ Tərbiyəvi işdə hazır reseptlərlə işləmək olmaz. Bu sahədə iki eyni hadisəyə təsadüf etmək qeyri-mümkündür. Oxşar hadisələrin özlərinə də eyni cür yanaşmaq eyni nəticə vermir. İşin hər addımında sinif rəhbərindən zəngin erudisiya, böyük yaradıcılıq və pedaqoji səriştə tələb olunur;

✍ Fəaliyyətin özünəməxsusluğunun bir cəhəti də bu fəaliyyətin son dərəcə məsuliyyətliliyidir. Uşaqların tərbiyəsində səhvə, məsuliyyətsizliyə yol verilsə, bu bizim gələcək ağrı-acılarımıza səbəb ola bilər.

Şagirdlərin hərtərəfli, məqsədyönlü öyrənilməsi sinif rəhbərlərindən zəngin pedaqoji məharət və ustalıq tələb edir. Buna görə də işgüzar sinif rəhbərləri gündəlik yazır və orada təlim-tərbiyə prosesində rastlaşdıqları maraqlı pedaqoji situasiyaları, faktları müqayisə, təhlil-tərkib edib ümumiləşdirmələr apararaq zəruri pedaqoji nəticələr çıxarırlar.

Sinif rəhbəri şagird şəxsiyyətini bütövlükdə öyrənməlidir. Çünki şəxsiyyət hisssə-hissə deyil, tam şəkildə formalaşır. ***Buraya daxildir:***

⌘ Sinifdəki şagirdlər arasında ictimai vəzifə bölgüsü aparmaq (sinifdəki şagird təşkilatlarının iştirakı ilə), şagirdlərin həmin tapşırıqları müvəffəqiyyətlə icra etmələri üçün onlara məsləhət vermək;

⌘ Sinfin şagird təşkilatlarının işinə pedaqoji cəhətdən düzgün istiqamət vermək, bu təşkilatların fəaliyyətlərini əlaqələndirmək;

⌘ Möhkəm sinif kollektivinin yaranmasına nail olmaq və bu işdə fəalların, şagird təşkilatlarının gücündən səmərəli surətdə istifadə etmək;

⌘ Sinif rəhbəri tərbiyəvi tədbirləri həyata keçirərkən belə bir pedaqoji qanunu əsas götürməlidir: şagirdlərin tərbiyəsi keçirilən tədbirlərin çoxluğu ilə

deyil, həmin tədbirlərin şagirdə göstərdiyi təsir gücü ilə ölçülür;

⌘ Sinif rəhbəri özü ilə kollektiv arasında pedaqoji münasibətlər formalaşdırarkən aşağıdakı qanundan çıxış etməlidir: sinif rəhbəri şagirdlərin qəlbinə nə qədər dərindən nüfuz edirsə, şagirdlərlə onun arasındakı münasibətlər bir o qədər pozitiv xarakter alır;

⌘ Sinif rəhbəri şagirdlərin həyatının, fəaliyyətinin düzgün təşkilinə nə qədər çox nail olursa, məqsədə doğru gedən yolu bir o qədər qısaltmaq olur. Bəzi alimlər sinif rəhbərinin işindəki aşağıdakı ***səciyyəvi xüsusiyyətləri*** göstərmişdir:

⌘ Sinif rəhbəri, hər şeydən əvvəl, öz şagirdləri ilə daimi çoxcəhətli ünsiyyət imkanındadır;

⌘ Sinif rəhbəri şagirdlərin eyni tərkibi ilə uzun müddət işləmək imkanına malikdir;

⌘ Sinif rəhbəri işinin xüsusiyyəti sonsuz dəyişkən konkret şəraitlərdə uşaqların davranış və münasibətlərinin qeyri-standartlığı ilə əlaqədar olmasındadır. Ona görə də iş formalarının müxtəlifliyi, yaradıcılıq və yenilik tərbiyə prosesinin və şagirdlərin öz xüsusiyyətlərindən doğur;

⌘ Sinif rəhbərinin fəaliyyəti axtaran və düşünən pedaqoqa təşəbbüskarlığını və öz fəaliyyətini maksimum üzə çıxarmaq üçün geniş meydan verir; şagirdlərə aid olan elə bir məsələ yoxdur ki, onun həllində sinif rəhbərinin iştirakı olmadan keçinmək mümkün olsun;

⌘ Sinif rəhbəri bir dirijor kimi şagirdlərlə, valideynlərlə, sinifdə işləyən müəllimlərlə vahid məktəb sisteminin ayrı-ayrı vasitələrinin işini idarə edir və tənzimləyir. Deməli, sinif rəhbərinin məktəbdə fəaliyyəti pedaqoji kollektivin digər üzvlərinin işi ilə müqayisədə özünəməxsusluğu ilə fərqlənir. Sinif rəhbəri şagirdin qəlbinə nə qədər dərindən nüfuz edərsə, şagirdlərlə onun arasındakı münasibətlər bir o qədər pozitiv xarakter alar.

8. Məktəbdə şagirdləri və sinfi bir vəhdət halında öyrənmək üçün diaqnostik metodlardan istifadə olunmalıdır. Diaqnostikanın təcrübəsində istifadə üçün əlverişli olan metodları nəzərdən keçirək: **Müşahidə** *sinif rəhbərinə şagirdlər haqqında daha çox informasiya toplamağa imkan verən metoddur*. Müşahidə şagirdin xarici əlamətlərinə, davranış və rəftar tərzinə, mühakimə qabiliyyətinə və nitq mədəniyyətinə görə təzahür edən xüsusiyyətlərini üzə çıxarmaqdan ibarət olan tədqiqat üsuludur. Müşahidə metodu məhsuldar metod olub, hadisələri nəinki təsvir etməyə, eləcə də izah etməyə imkan verir. Odur ki, sinif rəhbərləri müşahidəni mütəşəkkil və ardıcıl surətdə təşkil etməlidirlər. Ona görə ki, müşahidə və onun nəticələrinin təhlili onlardan obyektivlik tələb edir. Müşahidə üçün plan tutulur, nəyi və necə müşahidə etmək məsələləri planda əks etdirilir. Fakt və hadisələri, şagird davranışının müsbət və mənfi tərəfləri müşahidə edilir və müəyyən nəticələr çıxarılır. Sinif rəhbərləri şagirdlərin rəftar və hərəkətlərini, keçirtdikləri emosional halları ətraflı öyrəndikdən sonra onun psixi vəziyyəti haqqında nəticə çıxarmalıdırlar. Müşahidə diaqnostik vasitə işində ən əsas yerlərdən birini tutur. Hətta "çətin" tərbiyə olunan uşaqlarla aparılan tərbiyə işində də pedaqoji müşahidə üstünlük təşkil edir. Bunun bir neçə səbəbi vardır:

⌘ **Birincisi,** pedaqoji müşahidə uşağın həyat fəaliyyətində təbii şəraiti nəzərə alır;

⌘ **İkincisi,** peqaqoji müşahidə diaqnostikanın gizli formasıdır, bu zaman uşaq bir obyekt kimi pedaqoji yoxlamaya məruz qaldığını hiss etmir;

⌘ **Üçüncüsü,** pedaqoji müşahidə uşağın həyata münasibətlərinin bütün sahələrini birbaşa əhatə etməyə şərait yaradır;

⌘ **Dördüncüsü,** müşahidələr bu və ya digər münasibətin üzə çıxması üçün müxtəlif situasiyalar təklif edir;

⌘ **Beşincisi,** pedaqoji müşahidə dəyişən münasibətlərin dinamikasını laboratoriya metodlarından fərqli olaraq əks etdirir.

Təcrübədə sinif rəhbərlərinin "çətin" tərbiyə olunan uşaqlarla apardıqları işdə əsas səhvləri onların davranışına lazımi diqqət yetirməmələridir. Sinif rəhbərləri şagirdlərin pis davranışlarını qeyd edərək, səylərini bu hərəkətlərin düzəldilməsinə yönəldir, başqa formalarını isə düzəlişsiz və inkişafsız qoyurlar. Münasibətlərin yaranması formaları o zaman real münasibət göstəriciləri hesab olunar ki, onlar pedaqoji müşahidəyə aid olsun.

***Bunlar aşağıdakılardır**:*

Nitq göstəriciləri: *"nə dedi?", "bunu necə ifadə etdi?";*

Mimika göstəriciləri: *"necə görünürdü?", "necə baxdı?"*

Praktik göstəricilər: *"bu zaman özünü necə hiss etdi?" ;.*

Reaksiya vermə davranış göstəriciləri: *"bunu necə etdi?"*

Xarici görünüşü: *"xarici görünüşü necədir?" və s.*

Pedaqoji müşahidə zamanı uşaqların təbii həyat şəraitinin məqsədli qavrayışı, münasibətlərin çoxsaylı göstəriciləri təhlil və qeyd edilir. Göstəriciləri qeyd edərkən, sinif rəhbərləri pedaqoji müşahidə zamanı öz obyekti kimi onları deyil, tərbiyəlilik əlamətlərini nəzərə almalıdırlar. Göstəricilər uşağın iradəsindən və şüurundan asılı olmayaraq onun obyektə qarşı real münasibətini əks etdirir. Ətraf mühitə adi reaksiya verərək, şagird davranışın xarici görünüşündə müəyyən obyektə münasibətini göstərir. Pedaqoji müşahidənin diqqət mərkəzində həmişə münasibət obyekti dayanır, o, çoxsaylı göstəricilərin təhlili sayəsində üzə çıxır. Əgər sinif rəhbəri bilmək istəyirsə ki, uşaq özünü nə üçün pis aparır, bu zaman o, şagirdin fiziki və psixoloji vəziyyətinin üzə çıxmasından başqa, şagirddə hansı obyektə qarşı neqativ hərəkətlərin gizləndiyini də təyin etməlidir. Münasibət obyektini müəyyən edərkən müəllim öz təxminində əmin olmalıdır. Bundan sonra diaqnozlaşdırmanın xüsusi metodikalarına keçmək lazımdır. Müşahidə zamanı sinif rəhbəri öz təəssüratlarını dəqiqləşdirərkən uşaqlara belə yardımçı suallar verir: *"Siz istərdinizmi..?", "Siz necə fikirləşirsiniz..?"* Bəzən bu cür dəqiqləşdirici suallar diaqnostikaya ehtiyacı aradan qaldırır, yəni uşaqlar açıq şəkildə öz meylləri və dəyərləndirdikləri barədə məlumat verirlər. Müşahidədə hadisələr, faktların təsvirləri, şagirdlərin davranış xüsusiyyətləri öz əksini tapmalıdır. Tərbiyə metodikası müşahidənin məqsəd və obyektinin təyinini (hansı keyfiyyət və xüsusiyyətləri öyrənmək lazımdır), eləcə də nəticələrin uzunömürlülüyü və təsbit-etmə bacarığını da tələb edir. Məsələn; sinif rəhbəri öz müşahidələrini sinifdənxaric və məktəbdənkənar işlər zamanı apararaq (sinfin təmizliyi və ya məktəb tədbiri zamanı) ayrı-ayrı kartoçkalara qeyd edə bilər. Müşahidə sinif

rəhbərinə şagirdi təbii şəraitdə görmək imkanı yaradır. Sinif rəhbərinə gündəlik tutmaq və orada müşahidənin qeydləri üçün yer saxlamaq tövsiyə olunur. Vaxtilə öz şagirdləri haqqında qeydlər aparan müəllimlər müşahidə ustaları olmuşdur. **Anket** və digər sorğu metodları şagirdlərin şəxsi keyfiyyətləri, dəyərləri, qarşılıqlı münasibətləri, fəaliyyət sahələri haqqında müxtəlif məlumatlar verir. Anket sorğusunun tərtib edilməsi asan iş deyil. Bu sinif rəhbərindən həm şagird fəaliyyətinin keyfiyyətinin siyahısını, həm də onun haqqında lazım olan digər məlumatların müəyyənləşdirilməsini tələb edir. Anket sualları anlaşıqlı, aydın, uşaqların yaş və bilik səviyyəsinə cavab verməlidir. Onların sayı çox olmamalıdır. Anketləşdirmə asan əldə edilən məlumatların tez toplanmasına şərait yaradır. Anketdən istifadə zamanı sorğunun çatışmazlığı da mümkündür. Belə ki, cavablar həmişə geniş, dəqiq və səmimi olmaya bilər. Anket sorğusu müxtəlif məqsədlər üçün təşkil edilir. Şagirdlər nəyi və necə mütaliə edirlər?Asudə vaxtdan necə istifadə edirlər? Məsuliyyət və münasibət anlayışlarını necə qəbul edirlər? Şəxsiyyətlərarası münasibətləri necə başa düşürlər? Vətənə xidməti necə başa düşür və nədə görürlər? İdman sahəsində qazanılan nailiyyətlər səndə nə kimi hisslər yaradır? **Anketlər** vasitəsi ilə şagirdin ümumi görüş dairəsini, mütaliə səviyyəsini respublikamızda, habelə dünyada baş verən hadisələrə necə münasibət bəslədiyini, milli ləyaqət və dəyanəti necə başa düşdüyünü, görkəmli şəxsiyyətlərin həyat və fəaliyyətini öyrənməyə münasibətini və s. kimi məsələləri öyrənmək olar. Sinif rəhbəri üçün şagirdlərin istəklərini, idraki maraqlarını vaxtında öyrənmək vacibdir ki, onları işdə tətbiq edə bilsin. Formasına görə anketlər *açıq* (şagird cavabı sərbəst qeyd edir, öz fikirlərini yazır) və *qapalı* (verilmiş cavabların arasından uyğun variantı seçir) olur. ***Açıq suallara verilən tələblər*** aşağıdakılardır:

⌘ Sualın qoyuluşunun qrammatik cəhətdən düzgün olması;

⌘ Sualın kifayət qədər aydın və yığcam olması, çətin sözlərdən istifadə olunmaması;

⌘ Sualda kifayət qədər daha çox məlumatın olması;

⌘ Sualdan nəyin gözlənildiyinin araşdırılması;

⌘ Açıq sualların relevantlıq baxımından müəyyənləşdirilə bilən sahəyə-bacarığa aid olması;

⌘ Sualın yalnız müvafiq (relevantlıq)bacarıq vasitəsilə cavablandırmaya aid olması;

⌘ Sualın aldadıcı olmaması-sualın mənanı tutmaqla, cavablandıra bilən olmaması;

⌘ Şagirdlərin yaş, bilik və dünyagörüşlərinə müvafiqliyi;

⌘ Sualların aidiyyəti olmayan məlumatın hesabına artırılmaması və s.

Açıq suallar aşağıdakı formada təqdim olunmalıdır:

⌘ Suallar və onun hissələrinin seçilə bilən olması;

⌘ Sualların nömrələnməsinin aydın olması;

⌘ İşarələrdən qaydalara – ənənəyə uyğun olaraq istifadə olunması;

⌘ Şəklin, cədvəlin və s. qrafik cəhətdən düzgün olması;

⌘ Şəkillərə, cədvəllərə istinadların düzgün olması və s.

Bir neçə cavab variantlı sualların üstün cəhətləri aşağıdakılardır:

⌘ Məzmunla bağlı nümunənin daha geniş çeşidli olması;

⌘ Balların hesablanmasının nisbətən aşağı olması;

⌘ Balların hesablanmasının obyektiv olması;

⌘ Şagirdin vaxtdan səmərəli istifadə etməsi;

⌘ Yazmaq bacarığının tələb olunmaması;

⌘ Mexaniki bal hesablanmasının mümkün olması və s.

Bir neçə cavab variantlı sualların qoyuluşu aşağıdakılardan ibarət olmalıdır:

⌘ Aydın sual və tapşırığın olması;

⌘ Suala cavab vermək üçün anlaşıqlı və müvafiq məlumatın olması;

⌘ Qrafik cəhətdən sualın düzgün tərtib olunması və s.

Şagirdləri öyrənmək üçün sorğuya nisbətən daha asan üsul *müsahibədir*. O, standartlaşdırılmış və sərbəst ola bilər. **Müsahibə** şagirdin özü, müəllimləri, yoldaşları, valideynləri ilə aparılır. Müsahibədə məqsəd şagird haqqında başqa adamların fikirlərini öyrənməkdir. Müsahibə zamanı verilən suallara alınan cavabları qeydə almaq lazım deyil. Birinci halda əvvəlcədən düşünülmüş suallar müəyyən ardıcıllıqla verilir ki, asan söhbət alınsın. Sərbəst söhbət daha dəqiq, geniş məlumatların alınması məqsədilə sualların şəklini dəyişməyə şərait yaradır. Amma bu iş müəyyən sərişdə tələb edir. Psixoloqlar açıq suallar verməyi tövsiyə edirlər ki, sərbəst, geniş cavablar almaq mümkün olsun. **Söhbət** də müşahidə kimi şagirdi tanımaq üçün daha təbii üsuldur. Sinif rəhbəri əvvəlcə müəyyən etməlidir ki, o şagirdi nə üçün öyrənmək istəyir və bu haqda ondan necə soruşmaq olar. Söhbəti səmimi aparmaqla şagird və kollektiv haqqında düzgün və dəqiq məlumat əldə etmək mümkündür. Şagirdlərin fərdi xüsusiyyətlərinin öyrənilməsi üçün sənədlərin (*kitabxana, tibb kartoçkası*) və *yaradıcılıq işlərinin (inşalar, şəkillər*) təhlilindən istifadə oluna bilər. Şagirdlərin yaradıcılıq məhsullarının (əl işlərinin, imla, ifadə, inşa, texniki yaradıcılıq işləri) öyrənilməsi şagird haqqında müəyyən fikir söyləməyə imkan yaradır. Son illər şagirdlərə sərbəst mövzularda inşalar yazdırmağa ədəbiyyat müəllimləri daha çox üstünlük verirlər. Məsələn*; "Milli dəyərlərimiz sərvətimizdir", "Torpaq uğrunda ölən varsa, vətəndir"* və s. Bu kimi mövzularda yazılmış inşaları təhlil edərkən mümkün qədər şagirdlərin adi günlərdə özlərini necə aparmalarına da diqqət yetirmək lazımdır. Yaxşı inşa yazmaq, tank modeli düzəltmək, müxtəlif mövzularda rəsm əsərləri çəkmək hələ şagirdin daxili dünyasının öyrənilməsi demək deyildir. Çünki Vətəni qorumaqdan danışmaq hələ vətənpərvər olmaq demək deyildir. Ona görə də sinif rəhbərləri şagirdlərin sözləri ilə əməli işlərinin vəhdətinə diqqət yetirməlidirlər. Şagirdləri daha ətraflı və dərindən öyrənmək, onların tərbiyəlilik səviyyəsini aşkar etmək üçün *sınaq yoxlama yazı işlərindən* istifadə edilir. Sinifdə qarşılıqlı münasibətlərin yaranması və şəxsi keyfiyyətlərin üzə çıxması üçün həm də sosiometriyadan istifadə edilməlidir. Psixoloji diaqnostikada üç növlü psixodiaqnostik metod geniş vüsət almışdır. Şəxsiyyətin keyfiyyətinin müəyyənləşdirilməsinə istiqamətlənmə onların əsas xüsusiyyətidir. Testlər etibarlılıq və vahidlik tələblərinə uyğun gəlməlidir. **Test** standartlaşdırılmış sınaqdır, tədqiqatçını maraqlandıran xüsusiyyəti üzə çıxaran və ölçüb-biçən "cihazdır". Diaqnostika zamanı bir qrup testlər şagirdlərin uğurları və

bacarıqları haqqında fikir yürütməyə şərait yaradır. Burada intellekt və şəxsiyyət, xüsusi qabiliyyət və nailiyyət testləri də vardır. *İkinci qrupda* aparılan diaqnostika özünütəsvirə və sual kitabçalarında əksini tapan suallara verilmiş cavablara əsaslanır. *Üçüncü qrup* isə layihələşdirilmiş metodikalardır. ***Layihələşmiş testlərin bəzilərindən****: tamamlanmış bütöv cüm-lələrdən, hekayə, əhvalat metodundan, hansısa hadisənin, situasiyanın aydınlaşdırılmasından, rəsmin çəkilməsi, yaxud tamamlanmasından, vəziyyətin öyrənilməsindən* sinif rəhbərləri istifadə edə bilərlər. Məktəbdə diaqnostika işləri planlı və sistemli şəkildə aparılmalıdır. Sinif rəhbəri bu işləri məktəb psixoloqu ilə əməkdaşlıq edərək yerinə yetirə bilər. Sinfin həm ümumi pedaqoji diaqnostikasını, həm də şagirdlərin iştirakının şəxsi aspektlərə yönəldilmiş diaqnostikanı keçirtmək tövsiyə olunur. Yaxşı olar ki, qabaqcadan şagirdləri öyrənmə proqramı hazırlansın. Sinif rəhbərlərinin əksəriyyəti gündəlik eksperiment aparırlar. Eksperimentin məqsədi şagirdlərin fakt və hadisələrə münasibətlərini öyrənmək, onları sınaqdan keçirməkdir. Pedaqoji eksperimentin bir neçə növü var. Bunlar adətən, *təbii* və *laboratoriya eksperimentidir.* Təbii eksperiment zamanı şərait dəyişmir, sadəcə olaraq, məktəblinin hərəkəti, davranışı nəzarətdə saxlanılır. **Təbii eksperiment** *elə müşahidədir ki, bu tərbiyə prosesində baş verən dəyişikliklər sistemli şəkildə öyrənilir. Bu zaman müşahidəçi şagirdlərin fəaliyyətinə müdaxilə edir.* **Pedaqoji eksperiment** *zəruri məlumatları və faktları, fərziyyələri əvvəlcədən dəqiq müəyyən etməyi, konkret şəraiti nəzərə almağı tələb edir.* Pedaqoji eksperiment vasitəsi ilə şagirdlərin tərbiyəsinin səviyyəsini, müxtəlif həyat və fəaliyyət şəraitində onların qarşılıqlı əlaqələrini, əməyə, təbiətə, adamlara münasibətlərini aşkar etmək, müxtəlif həyati situasiyalarda onların özlərini necə aparmalarını, müstəqilliyini, təşəbbüskarlığını və fəallıqlarının inkişaf dinamikasını öyrənmək olur. Bu mənəvi keyfiyyətlər tam, bütövlükdə formalaşır. Sinif rəhbəri şagirdləri hərtərəfli öyrənməlidir. *Böyük rus pedaqoqu və psixoloqu* K.D.Uşinski deyirdi ki, "tərbiyəçi insanı həqiqətdə olduğu kimi bilməli, onun bütün zəif və qüvvətli cəhətləri ilə, bütün kiçik ehtiyacları və eləcə də böyük ruhi tələbləri ilə tanış olmalıdır". Sinif rəhbəri şagirdləri fəaliyyətin bir çox növlərinə, müxtəlif həyat şəraitinə cəlb edərək, özü üçün kəşflər edir, şagirdlər haqqında öz bilik və təsəvvürlərini zənginləşdirir. Sinif rəhbəri şagirdləri öyrənərkən obyektivliyi gözləməlidir. Şagirdləri öyrənən sinif rəhbəri müqayisə və ümumiləşdirmələr apararaq onlar haqqında düzgün nəticəyə gəlməlidir. Sinif rəhbərləri şagirdləri öyrənərək tərbiyə etməli, tərbiyə edərək öyrənməlidirlər. Sinif rəhbəri şagirdləri nə qədər yaxşı, də-qiq tanıyarsa, onun pedaqoji tərbiyə sistemi bir o qədər ardıcıl və konkret, tərbiyə fəaliyyətinin nəticələri o qədər məhsuldar olar. Sinif rəhbərləri şagirdləri öyrənərkən onların sağlamlığına xüsusi diqqət yetirməlidir. Bunu şagirdlərin müasir həyat tərzi tələb edir. Ona görə ki, yeniyetməlik dövründən başlayaraq şagirdlərin həyat tərzinə müxtəlif amillər təsir edir. Sağlam həyat tərzi şagirdlərin sağlamlığının təmin edilməsində böyük rol oynayır. Şagirdləri içkilərdən, narkotik maddələrdən qorumaq vacibdir. Bu işdə sinif rəhbəri həkim və fiziki mədəniyyət müəllimi ilə əməkdaşlıq etməlidir. Sağlam həyat tərzinin təşkili üçün sinif rəhbəri şagirdlərin gün rejiminə, tibbi müayinədən keçmələrinə xüsusi diqqət yetirməlidir. Sinif rəhbəri şagirdlərin fərdi kartoçkalarını tez-tez nəzərdən keçirməli, onların profilaktik peyvəndlərdən keçmələrini təşkil et-

məli, onların həddindən artıq yüklənmə hallarına qarşı mübarizə aparmalıdır. Şagirdlərin məqsədyönlü, müntəzəm və hərtərəfli öyrənilməsi fərdi yanaşmanın zəruri şərtidir. Çünki hər bir şagird özlüyündə bir dünyadır. Hər bir şagirdin özünəməxsus fərdi-psixoloji xüsusiyyətləri vardır. Temperament və xarakterin mənəvi və iradi qabiliyyətlərin, formalaşmış şəxsi təcrübənin öyrənilməsi hər bir uşağın özünəməxsus fərdi xüsusiyyətləridir. Şagird və kollektivlər haqqında məlumat toplamaq, tərbiyə prosesini optimallaşdırarkən işin nəticələrini müntəzəm şəkildə qeydə almaq, yeri gəldikcə tərbiyə prosesinə düzəlişlər etmək xüsusi əhəmiyyətə malikdir. Sinif rəhbəri yalnız öz işini yaxşı planlaşdırmaqla kifayətlənməməli, həm də onun nəticələrini qeydə alıb, habelə təhlillər aparmalı, müqayisə edib nəticələr çıxarmalı, müsbət və çatışmayan cəhətləri aşkar edib konkret tədbirlər görməyi bacarmalıdır.

9. Sinif rəhbərinin hüquq və vəzifələri orta ümumtəhsil məktəblərinin nizamnaməsində, təhsillə bağlı digər normativ sənədlərdə və qanunvericilik aktlarında müəyyənləşdirilmişdir. Sinif rəhbəri aşağıdakı ***hüquqlara*** malikdir:

❖ Rəhbərlik etdiyi sinifdə fənn müəllimlərinin dərslərində və həyata keçirdikləri tərbiyəvi tədbirlərdə iştirak etmək;

❖ Şagirdi təlim müvəffəqiyyətinə, intizam və davranışına görə rəğbətləndirmək, yaxud tənbeh etmək üçün rəhbərliyə və ya müvafiq təşkilatlara təkliflər vermək;

❖ Valideynləri məktəbə dəvət etmək;

❖ Şagirdlərin ailələrinə gedib onların ev və iş şəraiti ilə tanış olmaq;

❖ Sinifdə təlim-tərbiyə işinin vəziyyətini yaxşılaşdırmaq məqsədi ilə direktor və məktəbə hamilik edən istehsalat müəssisələri qarşısında məsələ qaldırmaq.

❖ Sinif rəhbərinin qarşısında qoyulan dövlət vəzifələrinin ləyaqətlə həyata keçirilməsi üçün ona müəyyən səlahiyyətli hüquqlar verilmişdir.

Sinif rəhbəri valideynləri məktəbə dəvət edərək sinif valideyn iclası (yığıncağı) keçirir və orada şagirdlərin təlim-tərbiyə işlərinin daha səmərəli təşkili üçün zəruri olan məsələləri birlikdə müzakirə və həll edir. Ailə tərbiyəsinin mühüm, aktual mövzuları, ailədə uşaqların təlim-tərbiyəsi işlərinin təşkilinin daha səmərəli və fəal formaları, vasitə və üsulları, şərtləri və s. barədə valideynlərlə vaxtında sistematik olaraq elmi-metodiki söhbətlər edir, məruzə və mühazirələr söyləyir, onları müntəzəm qayda ilə elmi-pedaqoji-psixoloji biliklərlə məlumatlandırır. Sinif rəhbəri hər bir şagirdi dərindən və hərtərəfli öyrənməsə, sinfə müvəffəqiyyətlə rəhbərlik edə bilməz. ***Sinif şagirdlərini öyrənməyin əsas metodları****na* aiddir:

❖ Kollektivin praktik fəaliyyəti prosesində şagirdlərin davranışını, əhvalını müşahidə etmək;

❖ Şagirdləri gəzinti, birgə işdən sonra, istirahət, turizm yürüşləri şəraitində öyrənmək;

❖ Şagirdlərin müəyyən mövzular üzrə xüsusən də sərbəst mövzulara aid yazdıqları inşalarından istifadə etməklə onları öyrənmək;

❖ Şagirdləri disputlar, etik söhbətlər, iclas və konfranslar, kitab müzakirəsi,

kinofilmlər, teatr tamaşaları və s. üzrə ən müxtəlif iş növlərinə cəlb etməklə öyrənmək;

❖ Şagirdləri müxtəlif məsələlərə aid aparılan xüsusi söhbətlərlə: şagirdlərin əməyi, öz valideynlərinə, məktəbə, yol- daşlarına münasibətini aydınlaşdırmaqla, şagirdin bu və ya başqa hadisəni necə qiymətləndirdiyini, onun baxışlarında nəyə səy göstərdiyini aşkar etməklə öyrənmək. Məlumdur ki, şagirdlərin dərslərini müvəffəqiyyətlə, əla və yaxşı oxuması üçün onların bütün dərslərə müntəzəm davam etməsi vacibdir. Əgər şagirdlər il ərzində bütün fənlər üzrə dərslərə və başqa təlim məşğələlərinə müntəzəm, ardıcıl davam etməsələr, tez-tez dərslərə gəlməsələr, o zaman onlar tədricən təlimdə geriləyib zəif oxuyar, ayrı-ayrı fənlər üzrə dərslərindən "pis" ("2") qiymətlər alar və bəzən də iki il bir sinifdə qalmalı və oxumalı olarlar. Bunun əsas səbəbi odur ki, tədris proqramlarının tələbi ilə hər bir fənn üzrə mövzular və elmi biliklər dərslərdə şagirdlərə sistematiklik və ardıcıllıq prinsipi əsasında öyrədilir və mənimsədilir. Şagird dərsdə iştirak etmədikdə, dərslərdə keçirilən mövzuları və bilikləri müəllimin izahatı əsasında dinləmədiyi üçün, onu sonra özü oxusa da, yenə tam aydın başa düşmür. Bu zaman şagirdin biliyində müəyyən kəsir yaranır, bu kəsir isə gündən-günə artır, nəticədə şagirdin təlimdə vəziyyəti çətinləşər. Belə vəziyyətin yaranmaması üçün sinif rəhbəri şagirdlərin dərslərə müntəzəm davam etməsinə xüsusi fikir verir, sinfindəki şagirdlərin üzrsüz dərs ötürmələrinə qarşı ciddi səylə mübarizə aparır. İlk növbədə, o, hər gün şagirdlərin dərslərə davamiyyətini xüsusi olaraq izləyir və yoxlayır. Sinif rəhbəri həftənin müəyyən günlərində sinif jurnalını nəzərdən keçirərək, müntəzəm qayda ilə dərslərə gedib şagirdlərdən kimin gəlib gəlmədiyini, dərslərdə sistematik iştirak etmədiyini müəyyən edir, həm də onun tapşırığı ilə sinif nümayəndəsi müəyyən vaxtlarda kimin hansı gün, hansı saat dərsdə olmaması və yaxud dərsdən qaçması barədə ona dəqiq məlumat verir. Sinif rəhbəri dərsə gəlməyən, xüsusən də 2-3 gün və daha çox müddət dərslərdə iştirak etməyən şagirdlərin ailəsinə bu barədə məlumat verir, valideynləri xəbərdar edir. O, mütləq valideynlə müəyyən əlaqə saxlayıb onu məktəbə çağırtdırır. Bundan sonra o, valideynlərə və üzrsüz dərsə gəlməyən həmin şagirdlərə müəyyən təsir göstərir. Sinif rəhbəri dərslərə müntəzən gəlməyən, tez-tez dərs ötürən uşaqlara şagirdin təlim vəzifələrini, dərslərə müntəzəm gəlməyin əhəmiyyətini izah edir və beləliklə də onlarda təlimə maraq və məsuliyyət hissini artırmağa çalışır. Təlim müvəffəqiyyəti uğrunda mübarizədə dərslərindən geri qalan, zəif oxuyan və "2" qiymət alan şagirdlərə qayğı və kömək göstərmək, onlarla bütün dərs ili ərzində müntəzəm qayda üzrə əlavə işləmək sinif rəhbərinin mühüm bir vəzifəsidir. Təlimdə geri-qalmanı vaxtında tez görmək və onun əsas səbəbini müəyyən etmək və onun qarşısını almaq çox mühüm şərtdir və vacibdir. Sinif rəhbəri sinif jurnalı və şagird gündəliklərində olan qiymətləri nəzərdən keçirib yoxlayarkən kimlərin hansı fənlərdən irəlilədiyini və kimlərin də gerilədiyini müəyyən edir və bu zəmin əsasında hansı şagirdlərlə hansı fənn müəlliminin köməyi ilə işlə-mək lazım gəldiyini müəyyənləşdirir. Bundan sonra o, həmin geridə qalan tək-tək şagirdlər haqqında ayrı-ayrı fənn müəllimləri ilə xüsusi müsahibə aparıb, hər bir şagirdin hansı fəndən zəif oxumasının səbəbini öyrənir və birlikdə həmin şagirdlərə müəyyən əməli qayğı və köməklik göstərmək üçün bəzi faydalı tədbirlər görürlər:

fənn müəllimi dərsdə şagirdə diqqəti və qayğını artırır, onu diqqətlə dərsə fikir verməyə təhrik edir, onun üçün əlavə məşğələlər təşkil edir, onu dərsdə fəallaşdırmağa çalışır. Bundan əlavə, sinif rəhbəri və fənn müəlliminin birgə rəyi ilə şagirdlərə dərslərini öyrənməkdə sinfin bəzi qabaqcıl, əlaçı şagirdlərinin yoldaşlıq köməyi təşkil edilir. Ona evdə əlverişli təlim şəraiti, dərslərini vaxtlı-vaxtında öyrənməsi üçün valideynlərinin nəzarəti, qayğısı və əməli köməyi təmin edilir. Tənbəl şagirdlərlə xüsusi, fərdi tərbiyəvi söhbətlər aparılır və onların təhsilin əhəmiyyətini yaxşı dərk etməsinə və bu yolla təlimə marağının və səyinin artırılmasına ciddi, hərtərəfli təsir göstərilir. Şagirdlərin dərslərindən əla və yaxşı oxuması, habelə təlim işində yüksək müvəffəqiyyət qazanması üçün onların ev tapşırıqlarını müntəzəm həll etmələri vacibdir. Bu zəruriyyətə görə, sinif rəhbəri öz sinfində şagirdlərin evə verilən təlim tapşırıqlarının müəyyən normada verilməsinə xüsusi nəzarət etməlidir. Çünki bəzi müəllimlər tədris etdiyi öz fənnini yaxşı öyrətmək məqsədi ilə bir-birindən xəbərsiz şəkildə evə təlim tapşırıqlarını həddən çox verir və nəticədə şagirdlər ev tapşırıqları ilə yüklənirlər. Bunun nəticəsində həftənin bəzi günlərində təlim tapşırıqları çoxlu miqdarda və ağır olduğu üçün şagirdlər çətinliyə düşür, əla və yaxşı oxuyanlar bu tapşırıqlar üzərində gün ərzində uzun müddət gərgin işləməli olur, bir sözlə, özlərini fiziki cəhətdən üzürlər. Orta və zəif oxuyanlar qorxub çox vaxt çətin dərslərin öyrənilməsinə, dərs tapşırıqlarını yerinə yetirmək işinə ya gücləri çatmadığından onları yarımçıq, səthi icra edir, bəzilərini öyrənib, həll edib yerinə yetirir, bəzilərini isə heç yerinə yetirmir, hətta öyrənmir və hazırlamırlar. Sinif rəhbəri şagirdlərə ev tapşırıqlarının normadan artıq verilməsinin qarşısını almaq məqsədilə öz sinfində dərs deyən ayrı-ayrı fənn müəllimləri ilə il ərzində həmişə sıx əlaqə saxlamalı və onların hamısından dövlət sənədlərində nəzərdə tutulan norma üzrə şagirdlərə ev tapşırıqlarının verilməsini tələb edir, bu istiqamətdə onların arasında vahid xətt-hərəkət yaratmalıdır, habelə bu məqsədə mütləq nail olmalıdır. Bununla bərabər, sinif rəhbəri bu sahədə şagirdlərə başqa formada da qayğı göstərir, dərs mövzuları və materialları, ev tapşırıqları üzərində səmərəli işləmək yollarına dair onlarla müəyyən vaxtlarda xüsusi müsahibələr keçirir, onlara faydalı məsləhətlər verir, sərfəli qaydalar öyrədir. Şagirdlərdə təlimə məsuliyyət hissinin yaradılması və tərbiyə edilməsində şagird gündəliklərinin müəyyən əhəmiyyəti vardır. Gündəliyin olması şagirdi məsuliyyətli olmağa təhrik edir. Buna görə də sinif rəhbəri sinifdə bütün şagirdlərin gündəliyinin olmasının və onun səliqəli aparılması qayğısına qalır, onun əhəmiyyətini şagirdə aydın başa salır, şagirdləri gündəliyi təmiz yazmağa, səliqəli saxlamağa və aparmağa tərhik edir. Bəzən isə o, zəruri hallarda şagirdin təlim fəaiyyəti, müvəffəqiyyəti və vəziyyəti, dərsə davamiyyəti və s. barədə gündəlik vasitəsilə valideynlərə müəyyən siqnallar verir, orada valideynlərin-ata-anaların nəzərinə bəzi konkret məlumatlar, dəqiq qeydlər yazır və onlara çatdırır. Məsələn; pedaqoji ədəbiyyatda tövsiyə edildiyi qaydada gündəlikdə bu məzmunda qeydlər yazmaq olar: “Elçin son günlərdə birinci dərslərə gecikir” və s. Bütün müəllimlər şagirdlərdən dərs soruşduqda, onların qiymətini mütləq jurnala və gündəliyə yazmalıdır. Bu sinif rəhbərinin və valideynlərin şagirdlərin təlim müvəffəqiyyətinə nəzarət etməsi üçün vacibdir. Bu eyni zamanda şagirdlərdə təlimə məsuliyyəti artırır. Şagirdlərin dərsə hazırlaşması və təlim tapşırıqlarını

müvəffəqiyyətlə icra etmələri üçün, onların gün ərzində müəyyən rejim üzrə işləməsinin və evdə normal şəraitinin, xüsusi iş guşəsinin olmasının əhəmiyyəti böyükdür. Məktəbli üçün ailədə müəyyən bir otaqda xüsusi iş guşəsinin yaradılması və orada məktəblinin boyuna müvafiq iş stolu, stulunun qoyulması və onun bütün dərs kitabları, tədris ləvazimatları ilə təmin edilməsi şagirdin dərslərini və başqa təlim tapşırıqlarını sakit bir guşədə rahat öyrənməsinə, normal şəraitdə müvəffəqiyyətlə icra etməsinə əlverişli imkan yaradır. Eləcə də, məktəblinin gün ərzində dəqiq rejim qaydası ilə yaşaması və işləməsi, onun gün ərzində sistematik qayda ilə müəyyən dəqiq vaxtlarda evdə təlim tapşırıqlarını, dərslərini öyrənməsi və icra etməsi, müəyyən vaxtlarda açıq havada gəzməsi, idmanla məşğul olaraq istirahət etməsi və normal yatması məqsədəuyğundur. Şagirdlər zehni və fiziki əmək məşğələlərini düzgün növ- bələşdirdiyi üçün bu məşğələlərin birindən digərinə keçəndə fəal istirahət edir, zehni cəhətdən çox yaxşı qavrayır və şən əhval ruhiyyəli olurlar. Bu hal şagirdlərin növbəti dərslərini asan və tez mənimsəməsinə, yaxşı başa düşməsinə, evə verilən təlim tapşırıq-larını tez və müvəffəqiyyətlə yerinə yetirmələrinə çox kömək edir və müsbət təsir göstərir. Lakin bəzi ailələrdə bu mühüm məsələyə ciddi əhəmiyyət verilmir. Sinif rəhbəri təlim uğrunda mübarizə apararkən şagirdin gün ərzində dəqiq rejim ilə işləməsinə və onun üçün evdə iş guşəsi təşkil olunması məsələsinə xüsusi diqqət yetirir və normal təşkilinə nail olmağa çalışır. Bu niyyətlə o, gündəlik rejim və iş guşəsinin zəruriyyəti və əhəmiyyətini tədris ilinin əvvəlində sinif iclaslarında şagirdlərə, valideyn yığıncaqlarında isə valideynlərə izah edir, həm də vaxtaşırı bu mövzularda söhbətlər aparıb, bunların faydalı olmasını onlara aydın dərk etdirir. Bununla bağlı o, vaxtaşırı şagird və valideynlərə lazımi məsləhətlər verir, tövsiyələr edir. Bunlardan başqa, sinif rəhbəri sinifdəki şagirdlərin təlim müvəffəqiyyətlərini, ayrı-ayrı fənlərə necə münasibət göstərdiyini və fəallığını öyrənmək üçün müntəzəm qayda ilə müxtəlif vaxtlarda dərslərə, laborator və praktik məşğələlərə gedib şagirdləri müşahidə edir, vəziyyəti öyrənir və müəyyən məlumatlar toplayır. Bu əsasda şagirdlərə yenidən təsir göstərərək onları təlim uğrunda mübarizəyə istiqamətləndirməyə və təhrik etməyə çalışır. Sinif rəhbərinin mühüm işlərindən biri də şagirdlərinin mərkəzləşdirilmiş imtahanlara daha səmərəli hazırlaşmasına düz- gün təlimat və istiqamət verməkdən, onların yüksək səviyyədə müvəffəqiy-yətlə imtahanlar verməsinə nail olmaqdan ibarətdir. O, bu işləri də səmərəli təşkil etməyə və şagirdlərin imtahanlarının uğurlu, müvəffəqiyyətlə nəticələnməsinə nail olmağa çalışır. Tədris ilinin sonuna yaxın dövrdə isə sinif rəhbəri yayda öz üzərində işləmək və “2” qiymət aldığı fəndən yenidən imtahan vermək üçün “məcburi təlim tapşırığı” alan şagirdlərə xüsusi qayğı və kömək göstərir, onlarla almış olduqları təlim tapşırıqları üzərində səmərəli işləməyə dair fərdi müsahibələr aparır, həmin şagirdlərə və onların valideynlərinə bu sahədə xeyirxah, faydalı məsləhətlər verir, düzgün yollar və istiqamətlər göstərir.

10. Sinif rəhbərinin fəaliyyətində valideynlərlə aparılan pedaqoji iş mühüm yer tutur. Bu istiqamətdə onun işinin əsas mərkəzini valideynlər–ata-analar arasında pedaqoji bilikləri müntəzəm təbliğ etmək və ailə tərbiyəsi məsələləri, ailədə

uşaqları düzgün tərbiyə etmək üsulları ilə onları silahlandırmaq təşkil edir. Belə ki, valideynlərin heç də hamısı xüsusi pedaqoji təhsilli deyildirlər, onlar müxtəlif peşələrin sahibləri olduqlarından xüsusi pedaqoji təhsil almamışlar. Buna görə də valideynlərə ailədə uşağı düzgün tərbiyə etmək üsulları barədə müntəzəm elmi məlumatların və nəzəri-pedaqoji biliklərin verilməsi zəruridir. Məktəbin işini daha da yaxşılaşdırmaq tədbirləri haqqındakı bəzi qərarlar valideynlər arasında pedaqoji biliklərin hər vasitə ilə, xüsusən də mətbuat vasitəsilə və şifahi yolla təbliğinin yaxşılaşdırılmasını tələb edir və bu istiqamətdə müəyyən faydalı tədbirlərin görülməsini qarşıya əməli vəzifə qoymuşdur. Bu sahədə sinif rəhbəri bir sıra mühüm işlər görür və həyata keçirir. O, ilk növbədə, öz sinfinin valideynlərini məktəbə dəvət edib, sinif valideyn yığıncağı keçirir və orada şagirdlərin təlim-tərbiyəsi işləri sahəsində valideynlərin vəzifələrini, onların məktəblə, müəllimlərlə müntəzəm əlaqə saxlamasının, vaxtaşırı məktəbə gəlib öz uşaqlarının təlim müvəffəqiyyəti, dərslərə davamiyyəti, tərbiyə işləri ilə yaxından maraqlanmasının və tanış olmasının əhəmiyyətini onlara izah edib başa salır, bu istiqamətdə valideynlərə müəyyən tapşırıqlar, məsləhətlər və tələblər verir. Sinif rəhbəri hər dəfə valideynlərlə fərdi halda görüşəndə uşağın təlim-tərbiyəsi işinin vəziyyəti haqqında, dərslərə davamiyyəti, ayrı-ayrı fənlər üzrə təlim müvəffəqiyyəti və məsuliyyəti, şagirdlərin qaydalara necə əməl etməsi, intizamı, əxlaqı və mədəni davranışı, sağlamlığı, müəllim və sinif yoldaşları ilə münasibəti və s. barədə valideynlərə real, konkret məlumat verir, bu istiqamətlərdə onların uşaqlara qayğısını, tələbkarlığını və nəzarətini təşkil edir, habelə təlim-tərbiyə vəzifələri sahəsində məktəblə ailə arasında vahid tələblərin, fəaliyyət xəttinin gözlənilməsinə və həyata keçirilməsinə müvəffəq olur. Sinif rəhbəri fərdi pedaqoji müsahibə zamanı valideynləri müasir pedaqoji biliklərlə aydın təlimatlandırıb istiqamətləndirməli, ailədə uşaqları düzgün tərbiyə etmək yollarını, şərt və qaydalarını onlara öyrətməyə nail olmalıdır. Valideynlərlə aparılan belə fərdi söhbətlərlə bərabər, sinif rəhbəri vaxtaşırı şagirdlərin valideynlərini məktəbə dəvət edib, "sinif valideyn yığıncağı" təşkil edir. Belə yığıncaqlarda şagirdlərin təlim-tərbiyəsinin səmərəli təşkilinin bəzi konkret məsələlərinə dair sinif rəhbəri (məsələn; "Şagirdlərin təlim-tərbiyəsi sahəsində valideynlərin vəzifələri", "Uşaqların fiziki tərbiyəsi və sağlamlığı sahəsində valideyn qayğısı" və s.) qısa müddətli məruzələr edir, mühazirələr söyləyir. Beləliklə, sinif rəhbəri valideynlərə müəyyən sistem ilə müntəzəm pedaqoji təhsil verir, onların ailədə uşaqların təlim-tərbiyəsi işlərini məktəbin vəzifələri və tələbləri istiqamətində daha düzgün və səmərəli qurmaq, təşkil etmək və həyata keçirmək ideyaları, üsulları və vasitələri haqqında pedaqoji biliklərlə məlumatlandırır, təlimatlandırır və istiqamətləndirir. Bu yollarla pedaqoji bilikləri öyrənmək, aydın və şüurlu mənimsəmək nəticəsində valideynlər, gənc ata-analar ailə tərbiyəsi sahəsində öz vəzifələrini, rolunu və məsuliyyətini düzgün dərk edir, öz ailəsində övladının təlim-tərbiyəsi işlərini, mütaliəsini, dərslərə hazırlaşması işini, gündəlik rejimini, əxlaqi və mədəni davranışını və s. kimi məsələləri dövlət müəssisəsi olan məktəbin vəzifələri və tələbləri əsasında təşkil edir və müvəffəqiyyətlə həyata keçirməyə səy edir və çalışırlar. Məktəb ailə tərbiyəsi sahəsində, ailədə uşaqları müvəffəqiyyətlə tərbiyə etmək işində həmişə valideynlərə qayğı, kömək və rəhbərlik göstərməli, onların ailə tərbiyəsinə dair

zəruri elmi-pedaqoji biliklərlə silahlanmasını təmin etməlidir. Ailə tərbiyəsi sahəsində valideynlər arasında müvəffəqiyyətli pedaqoji maarif təbliğatını başlıca olaraq sinif rəhbəri "sinif valideyn yığıncaqları" vasitəsilə həyata keçirir və keçirməlidir. Sinif valideyn yığıncaqlarına bütün və əksəriyyət valideynlər böyük maraq göstərir və belə yığıncaqlara müntəzəm gəlirlər. Ailə tərbiyəsi mövzularında aparılan pedaqoji söhbətlər, məruzə və mühazirələr ayrı-ayrı sinif şagirdlərinin yaş səviyyəsinə uyğun şəkildə təşkil edilir. Sinif valideyn yığıncaqları müasir pedaqoji ədəbiyyatın düzgün tövsiyə etdiyi kimi, hər rübün əvvəlində olmaqla, tədris ili ərzində cəmi dəfə dəfə deyil, hər bir sinif valideynləri ilə ayda bir dəfə müntəzəm təşkil etməlidir. Orada sinif rəhbəri müəyyən dəqiq plan üzrə ailə tərbiyəsinin ayrı-ayrı konkret məsələlərinə dair zəruri və çox vacib mövzularda maraqlı, müxtəlif tanış ailələrin həyatından, təcrübəsindən alınmış faktlar, hadisələrə dair məzmunlu söhbətlər və mühazirələr aparmalıdır. Bu tədbirlər valideynlərin tərbiyə prosesinin mahiyyəti, məqsəd və vəzifələri, tərbiyə işlərinin xüsusiyyətləri, səmərəli təşkli yolları, vasitə və üsulları, habelə ailədə övlad tərbiyəsində valideynlərin vəzifələri, məsuliyyəti, valideyn nüfuzunun əhəmiyyəti və onun təsiri, ev tapşırıqları üzərində valideyn nəzarəti və s. kimi məsələlər barədə elmi-pedaqoji təhsili, pedaqoji-psixoloji bilikləri mənimsəməsinə çox kömək edir. Valideynlər üçün nəzərdə tutulan belə söhbətlərə sinif rəhbəri ciddi yanaşmalı və yaxşı hazırlaşmalıdır. O, ailədə şagirdlərin tərbiyəsinə aid mövcud pedaqoji ədəbiyyatı müntəzəm oxuyub öyrənmək yolu ilə bu sahədə tərbiyə nəzəriyyəsini yaxşı və əhatəli mənimsəyə bilir və valideynlər qarşısında istənilən mövzularda 30-35 dəqiqəlik vaxt ərzində müvəffəqiyyətlə çıxış edərək lazımi pedaqoji bilikləri onlara aydın çatdırmağı və öyrətməyi bacarar. Bütün bu işlərlə yanaşı, sinif rəhbərləri şagirdlərin təlim-tərbiyəsi işlərinin səmərəli təşkili və həyata keçirilməsi məsələləri barədə il ərzində vaxtaşırı tək-tək valideynlərlə, ata-analarla zəruri pedaqoji müsahibələr, fərdi söhbətlər aparırlar. Sinfin təlim-tərbiyəsi işlərinin təşkili və həyata keçirilməsində pedaqoji təhsilli, təşkilatçı valideynlərin əməli qayğısını, köməyini və fəal iştirakını təşkil edir, şagirdlərin gəzinti və ekskursiyalara, kino və teatra, sərgilərə kollektiv gedişi zamanı, eləcə də sinif şagirdlərini milli bayram günlərini, tarixi günləri, görkəmli şəxsiyyətlərin yubiley günlərini, adlı-sanlı adamlarla görüş gecələrini təntənəli şəkildə qeyd edilməsinə hazırlıq tədbirlərində valideyn fəallarının yardım və köməyini təmin edirlər. Bu işlərdə valideynlərin iştirakına müəyyən lazımi imkan yaradır və onlara rəhbərlik göstərir. Bütün bu işlər ayrı-ayrı siniflərdə tərbiyə prosesinin keyfiyyətinin yüksəldilməsinə müsbət təsir göstərir, şagirdlərin tərbiyəsini yaxşılaşdırır və təkmilləşdirir.

Bildiyimiz kimi, məktəb valideynlərin iştirakı olmadan yeni nəslin tərbiyəsi sahəsində qarşıya çıxan bütün problemləri həll edə bilməz. Şagirdlərin təlim müvəffəqiyyəti ilə valideynlərin pedaqoji bilikləri arasında birbaşa əlaqə vardır. Bir qayda olaraq, düzgün ailə tərbiyəsi görmüş uşaqların təlim müvəffəqiyyəti də yüksək olur. Lakin, ailə tərbiyəsində ciddi nöqsanlara yol verən ailələr də az deyildir. Bunun əsas səbəblərindən biri valideynlərin pedaqoji biliyinin az olmasıdır. Valideynlərin pedaqoji biliyinin artırılması üçün məktəblərdə valideynlərlə müxtəlif pedaqoji yönümdə işlər aparılır. Aparılan bu işlər kollektiv və fərdi xarakter daşıyır.

I-Kollektiv əlaqə formalarına daxildir:

⌘ Sinif valideyn yığıncaqları;

⌘ Valideynlər üçün məsləhət saatları;

⌘ Valideynlər üçün "Açıq qapı" günləri;

⌘ Valideyn konfransları;

Valideynlərin ayrı-ayrı siniflər ilə tematik məsləhətlərin və praktik məşğələlərin təşkili;

⌘ Müntəzəm şəkildə keçirilən pedaqoji söhbətlər.

II- Fərdi əlaqə formalarına daxildir:

⌘ Sinif rəhbərinin bu və ya digər şagirdin ailəsinə getməsi;

⌘ Valideynlərin məktəbə dəvət olunması və s.

III- Qrup halında əlaqə formalarına daxildir:

Tez-tez intizamı pozan, pedaqoji təsirlərdən nəticə çıxarmayan iki və daha artıq məktəblinin valideynlərin sinfə çağırılması; Pedaqoji və psixoloji maariflənməyə ehtiyacı olan bir sinfin valideynləri üçün pedaqoji lektoriyalar. Müəllim adları qeyd olunan formaların hər biri haqqında şagirdlərə məlumat verməlidir. Bunların izahından sonra onun aşağıdakı məsələlərə toxunması vacibdir: Valideynlərlə aparılan pedaqoji, nəzəri və metodiki işlərin əksəriyyəti */xüsusən, pedaqoji savadın artırılması üçün zəruri olanlar/* kollektiv xarakter daşıyır. Mühazirə və söhbətin məzmununu dərk etmək imkanı bütün dinləyicilərdə eyni olmur. Bununla əlaqədar olaraq, oxunan mühazirələr, aparılan söhbətlər, müzakirələr, disputlar heç də həmişə pedaqoji cəhətdən məqsədəuyğun nəticə vermir. Zəruri pedaqoji nəticəni əldə etmək üçün valideynlərlə fərdi surətdə işləmək lazımdır. Aparılmış elmi tədqiqatlarla müəyyən edilmişdir ki, valideynlərin pedaqoji savadının artırılması, diferensial yanaşma daha səmərəli nəticə əldə edilməsinə şərait yaradır. Pedaqoji biliyin təbliğində diferensial yanaşma dedikdə, hər hansı bir meyar əsasında müəyyənləşdirilmiş valideyn qrupları ilə məqsədəuyğun və planlı şəkildə aparılan nəzəri-metodiki işlər nəzərdə tutulur. Bu zaman müəllim müxtəlif situasiyalarda hər bir qrup üçün daha səmərəli olan vasitə və yollardan istifadə edir. Valideynlərlə aparılan işin məqsədindən asılı olaraq diferensiasiyanın meyarı müxtəlif ola bilər:*"Valideynin məktəbə münasibəti","Ailənin strukturu", "Valideynin pedaqoji hazırlıq səviyyəsi"* və s. *Pedaqoji savad səviyyəsinə görə, valideynləri əsasən, üç qrupa ayırmaq məqsədəuyğundur. Bu qruplar aşağıdakılardır:* **Birinci qrupa** daxil olan valideynlər yüksək pedaqoji savadları və uşaqların tərbiyəsinə göstərdikləri maraq və həvəsə görə digərlərindən fərqlənirlər. Belə valideynlər daim yeni ədəbiyyatı izləyir və öz pedaqoji təhsillərini müntəzəm olaraq artırırlar. Onların çoxu valideyn komitəsinin üzvüdür, məktəbin verdiyi tapşırıqları məsuliyyətlə yerinə yetirirlər. **İkinci qrupa** daxil olan valideynlər uşaqların tərbiyəsi işinə böyük maraq göstərirlər. Lakin, onlar kifayət qədər pedaqoji hazırlığa malik deyildirlər. Bu səbəbdən də övladlarının tərbiyəsində həmişə müvəffəqiyyət qazana bilmirlər. Bəzən onlarla uşaqlar arasında qısa müddətli münaqişələr yaranır. Belə hallarda onlar sinif rəhbərinə müraciət edir, onunla məsləhətləşirlər. Onlar məktəbin müxtəlif tədbirlərində də fəal iştirak edir, uşaqlarının yaxşı oxuması üçün əllərindən gələni əsirgəmirlər. **Üçüncü qrupa** daxil olan valideynlər pedaqoji savadlarının aşağı

olmalarına görə övladlarının tərbiyəsinə maraq göstərmirlər. Belə ailələrdə tez-tez uşaqlarla valideynlər arasında münaqişələr baş verir. Birinci qrupa daxil olan valideynlərlə iş zamanı, ilk növbədə, onların pedaqoji ustalığına və təcrübəsinə arxalanmaq və onlara metodik xarakter daşıyan tapşırıqlar vermək lazımdır. Belə valideynlər ikinci və üçüncü qrupa daxil olan valideynlər üçün müxtəlif yığıncaqlarda və elmi-metodiki konfranslarda mühazirələr oxumasını, söhbətlər etməsini, müxtəlif sinifdənxaric tədbirlərdə iştirakını təşkil etmək məqsədəuyğundur. Bu valideynləri ən yeni pedaqoji ədəbiyyatla tanış etmək, onların pedaqoji məharətlərini artırmaq qayğısına qalmaq lazımdır. Məktəb ikinci qrup valideynlərin nəzəri biliyini artırmağa çalışmalıdır. Bu məqsədlə onlarla "uşağın asudə vaxtının təşkili", "Mədəni davranış qaydaları" və s. məsələləri əhatə edən söhbətlər aparmaq faydalı olar. Bu valideynlərə tez-tez illüstrativ nümunə əsasında misallar gətirmək və izahedici konkret situasiyada nə üçün belə etmək lazım olduğunu izah etmək, xarakter daşıyan tapşırıqlar vermək lazımdır. Bu cür tapşırıqların həlli, bir tərəfdən valideynlərin nəzəri biliklərini artırır, digər tərəfdən qazandıqları bilikləri əməli olaraq tətbiq etmək bacarığını formalaşdırır. Bu qrup valideynlərin müxtəlif situasiyalarda necə hərəkət etdiklərini öyrənmək, onların səhvlərini müzakirə etmək də faydalı olardı. Müntəzəm olaraq keçirilən tematik yığıncaqlar da xüsusi əhəmiyyətə malikdir. Üçüncü qrupa daxil olan valideynlərlə daha çox fərdi söhbətlər etmək lazımdır. Bu söhbətlərdə valideynlərin səhvlərini izah etmək vacibdir. Müntəzəm olaraq aparılan fərdi söhbətlər bir müddət sonra bu valideynlərlə qrup şəklində məşğul olmaq imkanı yarandığı zaman onlara alternativ xarakterli tapşırıqlar təklif edilə bilər. Belə tip tapşırıqlar valideynlərin hər hansı bir situasiyaya münasibətini və səhvini öyrənməyə imkanı verir. Sonra səhvlər müzakirə olunur, müəllimlər tədricən bu valideynlərlə izahedici xarakter daşıyan tapşırıqlar verə bilərlər. Belə tapşırıqlar valideynlərə sərbəst fikir yürütmək imkanı yaradır. Söhbətlər, tematik yığıncaqlar, sual-cavab axşamları və s. tədricən səmərəsini verir. Beləliklə, valideynlərlə əlaqə sistemli, məqsədyönlü, planauyğun şəkildə olmalı, ailə tərbiyəsinin müsbət ənənələrinə əsaslan-malıdır. Sinif rəhbərinin ailələrlə işinin əsas məqsədi şagirdlərin tərbiyəsində vahid tələbkarlığı müəyyənləşdirməkdir. Sinif rəhbərinin apardığı tərbiyə işinin səmərəliliyi məktəb və ailənin qarşısında dayanan, tərbiyə vəzifələrinə cavab verən müxtəlif forma və metodların, habelə işin məzmununun hansı səviyyədə uzlaşmasından çox asılıdır. Möhkəm sinif kollektivinin yaradılmasında, onun mütəşəkkil fəaliyyətində, şagirdlərin fərdi-psixoloji xüsusiyyətlərinin öyrənilməsində, sinif kollektivinin qarşısında duran problemləri araşdırmaqda, tərbiyəvi vəzifələri operativ həll etməkdə və kollektivi hər hansı bir işə səfərbər etməkdə sinif saatı ən yaxşı vasitədir. Məktəblərdə sinif rəhbərləri tərəfindən tərbiyə işinin əsas forması hesab edilən, bütün təlim-tərbiyə prosesini və onun təhlilini əhatə edən ***"sinif saatı"*** geniş tətbiq olunur. Sinif saatı bir qayda olaraq, frontal keçirilir və uşaqların müvəffəqiyyət problemlərini həll etməklə məhdudlaşır. Lakin bu cür məhdudiyyət sinif saatlarında tərbiyə məsələlərini yüksək məzmunlu bir səviyyədə həll etməyə imkan vermir. Sinif saatını keçirməkdə sinif rəhbərinin vəzifəsi şagirdlərdə məqsədyönlü, işgüzar ünsiyyəti təmin etmək, sinifdə sağlam əxlaqi mühit yaratmaqdır. Sinif saatı əvvəlcədən dərs cədvəlinə daxil edilir, həftədə bir dəfə

müəyyən olunmuş gündə keçirilir. **Bəs sinif saatı nə vaxt keçirilməlidir?** Sinif saatı dərsdənkənar tərbiyə işi olduğundan, o, dərsdən sonra keçirilməlidir. Yaxşı olar ki, sinif saatı həftənin sonuna salınsın. **Sinif saatı ayda neçə dəfə keçirilməlidir?** Sinif saatının səmərəliliyi onun say çoxluğunda deyil, pedaqoji cəhətdən qurulması, keçirilmə metodikası şagirdlərin şüur və davranışına təsir etməklə, kollektivin fəallığı və təşəbbüskarlığı ilə ölçülür. Təcrübələr göstərir ki, sinif saatının mütləq hər həftə keçirilməsi heç də vacib deyil. Ciddi hazırlıq tələb edən sinif saatını digər tərbiyəvi iş formaları ilə növbələşdirərək ayda bir-iki dəfə keçirmək olar. **Sinif saatının müddəti nə qədər olmalıdır?** Bunun üçün də qəti hökm vermək olmaz. Sinif saatı o vaxt qurtara bilər ki, artıq uşaqlar özləri onun qurtarmasını hiss etsinlər. Amma sinif saatı uşaqlar yorulanadək davam etdirilməməlidir. Buna baxmayaraq, V-VI siniflərdə sinif saatı 40-45 dəqiqə, yuxarı siniflərdə isə, əgər mövzu aktual və maraqlıdırsa, bir saata qədər artırıla bilər. Sinif saatlarından nəsihət, öyüd vermək üçün istifadə edilməsi arzuolunmazdır. Uşaqlar hiss etməlidirlər ki, onları tərbiyə işi aparmaq üçün deyil, sadəcə olaraq, səmimi söhbət, bir-biri ilə ünsiyyət yaratmaq üçün yığmışlar. ***Sinif saatlarını keçirərkən sinif rəhbəri aşağıdakı məsələləri*** həll etməlidir:

- Mövzunun seçilməsi;
- Keçirilmə yeri və vaxtı; “Sinif saatı”nın planının tərtibi və keçirilməsinə hazırlıq;
- Əksər məktəblilərin hazırlıq prosesinə cəlb olunması;
- Şagirdlər arasında tapşırıqların bölünməsi;
- Şagirdlərin tərbiyə səviyyəsini, sinfin xüsusiyyətlərini, onların yaş xüsusiyyətlərini nəzərə almaq imkanı və s.

Sinif saatının məzmunu necə olmalıdır? Sinif saatı şagirdlərin təhsilinin və tərbiyəsinin qarşısında duran vəzifələri əhatə etməlidir. Şagirdlərin mənəvi problemlərini öyrənmək, onların dünyagörüşünü formalaşdırmaq, Azərbaycanın müstəqilliyi və suverenliyi, dövlətçiliyi haqqında bilik və təsəvvürlərini genişləndirmək, bu yolda canlarını qurban verənləri və hazırda Azərbaycanı qurub yaradanları, inkişaf etdirənləri, müstəqilliyimizi möhkəmləndirib dünyaya tanıtdıran ümummilli liderimiz H.Əliyevin gərgin əməyini, fəaliyyətini anlatmaq, vətənimizin dostları və düşmənlərini tanıtmaq, dövlətimizin əsas rəmzlərini, Əsas Qanunu öyrətmək, hər bir məktəblinin mənəvi aləmini zənginləşdirmək sinif saatının məzmununda özünə möhkəm yer tutmalıdır. Göstərilən məzmun konkret mövzularda öz əksini tapmalı və sinif rəhbərinin iş planına daxil edilməlidir. Sinif saatı mövzuya və şagirdlərin yaş xüsusiyyətlərinə uyğun, sinfin hazırlıq səviyyəsinə müvafiq olaraq müxtəlif formalar-da – söhbət, müzakirə, görüş, disput, viktorina, şifahi jurnal kimi də təşkil edilə bilər. Sinif saatı sinfin ali orqanı kimi sinfin mühüm işlərinin əsas təşkili formasıdır. Sinif saatının keçirilməsinə verilən əsas tələb bütün şagirdlərin bu tədbirlərdə fəal iştirakıdır. Onlar bir-birinə oxşamamalı və təkrar olunmamalıdır. Sinif saatı rəngarəngliyi ilə seçilməlidir. Şagirdlər və sinif rəhbəri seçilmiş mövzuya əvvəlcədən hazırlaşırlar. Bundan sonra qoyulmuş məsələnin müzakirəsi başlanır. Məktəblilər qısa məlumatlarla çıxış edir, məsələyə aid mühakimə yürüdür və suallara cavab verirlər. Bu cür tədbirlərin keçirilməsində şagirdlər böyük həvəs və maraqla iştirak edir, məcburiyyət olmadan

seçilmiş mövzu üzrə verilmiş tapşırıqları yerinə yetirir, bu və ya digər problemin müzakirəsində öz müstəqilliklərini, qabiliyyətlərini, bacarıq və biliklərini nümayiş etdirirlər. Sinif saatının bu cür təşkili şagirdə hiss olunan dərəcədə pedaqoji təsir göstərir, onun kim olduğunu dərk etməyə, tərbiyənin şüurlu və fəal subyektinə çevrilməsinə kömək edir. Sinif saatı mövzudan asılı olaraq məktəbdənkənar da keçirilə bilər. Məsələn; əgər sinif saatı təbiətin qorunmasına həsr olunubsa, əlbəttə, bu mövzu təbiətin qoynunda – bulaq başında, yaxud nəbatət bağında keçirilə bilər. Yaxud yol hərəkəti qaydalarına həsr olunmuş sinif saatı yaxşı olar ki, DYP-nin tədris mərkəzində və ya xüsusi tərtib edilmiş sinif otağında təşkil edilsin. Məktəb təcrübəsindən məlumdur ki, sinif saatının, əsasən, üç funksiyası var: *maarifləndirici, istiqamətverici və təşkiledici funksiya.* **Maarifləndirici funksiya** onunla izah edilir ki, sinif saatında şagirdlərin bilik və dünyagörüşləri genişləndirilir, məlumatlılıq səviyyəsi artır və fənlərin yaxşı öyrənməsinə əsas yaranır. Belə sinif saatının mövzusu ölkəmizin iqtisadi, siyasi həyatına, elm və texnika yeniliklərinə, tarix, ədəbiyyat, mədəniyyət və soykökümüzlə bağlı mövzulara həsr edilə bilər. Bu istiqamətdə sinif saatının mövzuları müxtəlif ola bilər. Məsələn; "Azərbaycanın təbii sərvətləri", "Xalqımızın böyük oğulları", "Əsrin müqaviləsi", "İpək yolu","Bizim Konstitusiyamız", "Dövlət rəmzlərimiz", "Xalqımızın tarixi abidələri", habelə maraqlı həyat hadisələrindən, elm və texnika yeniliklərindən, öyrənilmiş və öyrənilməmiş sirlərindən sinif saatlarında danışmaq olar. **İstiqamətverici funksiyalı s**inif saatında şagirdlər praktik olaraq, fəaliyyətə, əməli işə, ictimai-faydalı əməyə istiqamətlənirlər. Bu zaman şagirdlər real olaraq praktik fəaliyyətə qoşulurlar. **Təşkiledici funksiyal**ı sinif saatı isə sinif kollektivinin təşkilinə, kollektivdə ictimai rəyin yaradılmasına, ictimai münasibətlərin təkmilləşməsinə, kollektivin hər hansı işə səfərbər edilməsi-nə həsr olunur. Bir sıra təcrübəli sinif rəhbərləri hər bir tədris ilinin əvvəlində təşkilati sinif saatı keçirirlər. Bu saatda sinfin fəallarının-şagirdlərin ictimai tapşırıqları, vəzifələri bir daha konkretləşdirilir. Sonra şagirdlər sinfin iş planı ilə tanış olurlar, planın iş bölgüsü icraçılar, təşkilatçılar və s. tərəfindən müəyyənləşdirilir. Təşkilat funksiyalı sinif saatlarında sinfin təlim-tərbiyə işlərinin vəziyyəti, şagirdlərin davranışı, təhsilə, yoldaşlarına münasibəti və s. məsələlər müzakirə edilə bilər. Belə müzakirələr şagirdlərin mənəvi, əxlaqi keyfiyyətlərinin inkişafına, onların mütəşəkkil fəaliy-yətinə, kollektivin möhkəmlənməsinə, fəaliyyətinin təkmilləşməsinə kömək edir. Sinif saatında ekspromt söhbətlər də aparıla bilər. Yəni əvvəlcədən nəzərdə tutulmamış, hazırlıq görülməmiş, qəflətən ortaya çıxan məsələ haqqında söhbət edilir. Bu çox zaman ayrı-ayrı şagirdlərin müəyyən hərəkət və davranışı, habelə şagird qaydalarının pozulması halları, hüquq və vəzifələri müzakirə edilir, operativ qərarlar çıxarılır. Bəzən sinfin həyatında baş verən gözlənilməz hadisə, münaqişə, mürəkkəb situasiyalar müzakirə və təhlil edilir. Belə hallarda təcrübəli sinif rəhbərləri təkcə günahkarları müəyyənləşdirməklə kifayətlənmir, həm də hadisəni müzakirə etməklə bu və ya digər əxlaqi-etik problemin mahiyyətini hər bir şagirdə anlaşıqlı şəkildə izahatını verir. Şübhəsiz, belə sinif saatı şagirdlərin əxlaqi şüur və davranışının, mənəviyyatının formalaşmasına müsbət təsir göstərir, onların ədalətli, prinsipial hərəkət etmələrinə, öz yoldaşlarına qarşı diqqətli olmağa, hərəkətlərinə düzgün qiymət vermələrinə kömək edir. ***Sinif saatları öz təşkil***

xüsusiyyətlərinə görə də 3 növə bölünür: **Birinci növ sinif saatlarını** sinif rəhbəri şəxsən özü keçirir. Belə sinif saatlarında sinif rəhbərləri müəyyən aktual mövzu ilə şagirdlər qarşısında çıxış edir. Mövzular rəngarəng və müxtəlif ola bilər. Məsələn; "Asudə vaxtı necə keçirməli?", "Gün rejimini necə qurmalı?", "Müstəqil çalışmağın sirləri" və s. Əlbəttə, sinif rəhbərləri belə mövzulara hazırlaşmalı və yeri gələrsə, ayrı-ayrı mütəxəssisləri, pedaqoq-alimləri cəlb edə bilərlər. **İkinci növ sinif saatlarını** sinfin şagirdləri təşkil edir. Sinif rəhbəri şagirdlərlə birlikdə sinif saatının mövzusunu müəyyənləşdirir, şagirdlərin kitabxanadan, dövri mətbuatdan istifadə etmələri üçün istiqamətlər göstərir, bədii ədəbiyyatdan, həyatdan nümunələr göstərmək üçün tapşırıqlar verir. Şagirdlər sinif saatına müstəqil hazırlaşarkən fəallıq və təşəbbüskarlıq göstərir, maraqlı təkliflər, yaradıcı fikirlər irəli sürürlər. Belə sinif saatları daha çox yaradıcı xarakterli olur, sinif onu bay-ram təntənəsi kimi səbirsizliklə gözləyir. Bu növ sinif saatlarının keçirilməsinə "Milli qəhrəmanlarımız", "Torpaqdan pay olmaz", "Vətən onlarla fəxr edir", "Doğma diyarım" və s. mövzular misal ola bilər. **Üçüncü növ sinif saatlarını** dəvətli şəxslər aparırlar. Sinif saatı müxtəlif peşə sahibləri, maraqlı həyatı olan şəxslərin, mü-haribə iştirakçılarının, veteranların iştirakı ilə keçirilir. Şagirdlərin belə şəxslərlə görüşü onların təlim və tərbiyəsinə qüvvətli təsir göstərir, bilik və dünyagörüşünü xeyli genişləndirir. Belə tədbirə hazırlaşarkən sinif rəhbəri görüş iştirakçısı ilə əvvəlcədən görüşüb söhbət edir, tədbirin istiqaməti, məqsəd və vəzifələri, sinfin xüsusiyyətləri və s. məsələlər haqqında onlara məlumat verir. Bununla bərabər, sinif rəhbəri də şagirdləri görüşə hazırlaşdırır. Kimin gəlməsi haqqında, onun şəxsi keyfiyyətləri, ictimai vəzifəsi haqqında məlumat verir. Sinfin fəallarına görüşün təşkili üçün lazımi tapşırıqlar da verir. Onlar sinfi tərtib edir, hədiyyələr alır, çıxışa hazırlaşır, özfəaliyyət kollektivinin konsertini hazırlayırlar. Belə görüşlərdə vacib cəhət odur ki, şagirdlər hörmətli qonağı lazımınca salamlasın, qayğıkeşlik nümayiş etdirsin və diqqət göstərsin, çıxışını alqışlasın, hörmətlə yola salsın. Dərs kimi sinif saatına da hazırlaşmaq zəruridir. Hər sinif saatına həm keçirilmə ərəfəsində, həm də bütün pedaqoji fəaliyyət boyu hazırlaşmaq lazımdır. Bunun üçün sinif rəhbərinin kifayət qə-dər biliyi, təşkilatçılıq, didaktik, konstruktiv, kommunukativ qabiliyyəti olmalıdır. Bəzən sinif rəhbəri sinif saatı üçün hazır materialların, seminarların yoxluğundan şikayətlənir.Lakin unutmaq olmaz ki, ən yaxşı hazır material belə, müəllimin yaradıcı işini əvəz edə bilməz. Sinif saatında söhbət üçün ən yaxşı material bizim bu günki həyat tərzimiz, problemlərimiz və perspektivlərimizdir.

11. Sinif rəhbəri rəhbərlik etdiyi siniflə bağlı olaraq təlim-tərbiyə işini planlaşdırarkən sinif rəhbəri həm tərbiyənin məqsəd və vəzifələrini nəzərə almalı, həm də məktəbin ümumi iş planı ilə hesablaşmalıdır. Sinif rəhbəri tədbirlər planı hazırlayarkən sinfin bilik və tərbi-yəlilik səviyyəsini, onların maraq və tələbatlarını, psixoloji key-fiyyətlərini nəzərə almalıdır. **Sinfin tərbiyə işlərinə aid plan illik və yarımillik tərtib edilir. Daha sonra sinif rəhbəri öz işini daha konkret qurması üçün "Aylıq təqvim plan" da tutması işin xeyrinədir. Bu tor - qrafik formasında tutula bilər ki, bu da daha konkret xarakter daşıyır.**

Təlim-tərbiyə işini planlaşdırarkən sinif rəhbəri hansı tələbləri əsas

götürməlidir? Bu ***tələblər*** aşağıdakılardır:

1) Məqsədəuyğunluq; 2) optimallıq; 3) planın reallığı; 4) konkretlik (icra vaxtı və məsul şəxs dəqiq göstərilməli); 5) yaşauyğunluq; 6) yerli şəraitin nəzərə alınması; 7) perspektivlik və işdə rejimin təmin edilməsi. Sinif rəhbəri öz işini planlaşdırarkən *"Məktəblilərin tərbiyə edilməsinin nümunəvi məzmunu"nu* əsas götürməlidir. Sinfin iş planı müəyyən ardıcıllıqla qurulmalıdır. Adətən, iş planının əvvəlində sinfin ümumi səciyyəsi verilir. Buna çox zaman *sinfin pasportu* da deyilir. Sonra sinif fəallarının xarakteristikası verilir və sinfin qarşısında duran tərbiyəvi tədbirlər qeyd edilir. Sonrakı bölmə *"Şagird kollektivi ilə aparılan işlər"* adlanır. Burada bir tədris ili ərzində şagirdlərlə aparılacaq tərbiyə işlərinin əsas məzmunu planlaşdırılır. Bura daxildir: *Şagirdlərlə aparılan in-tellektual tərbiyə işləri; Əxlaq tərbiyəsi üzrə aparılan işlər; Şagirdlərin mənəvi tərbiyə məsələləri; Əməksevərlik tərbiyəsi; Estetiik tərbiyə; Fiziki tərbiyə və sağlamlıq işləri; Uşaq birliyi və Gənclər təşkilatı ilə aparılan işlər; "Valideynlərlə aparılan işlər"* Tədbirlərin təşkili zamanı sinif rəhbəri tərbiyəyə kompleks yanaşma prinsipinin tələblərini əsas götürməli və hər bir tədbirin məzmununu müəyyənləşdirərkən bu prinsipin tələblərindən çıxış etməlidir. *Planlaşdırma işlərində və ümumiyyətlə tərbiyə işlərinin təşkilində* şagirdlərin fərdi xüsusiyyətlərini, onların həyat şəraitini öyrənmək tərbiyə işində çox mühüm amildir. Bu, *birinci növbədə,* sinif rəhbərinin vəzifəsinə daxildir. Sinif rəhbərinin işinin müvəffəqiyyəti və səmərəliliyi hər bir şagirdin daxili aləmini, psixologiyasını dərindən bilməkdən də asılıdır. Həqiqətən də məktəblilərin fərdi xüsusiyyətlərini yaxşı bilmədən onları düzgün tərbiyə etmək mümkün deyildir. Sinfin tərbiyə işinin səmərəli təşkili və həyata keçirilməsi üçün onun məqsədyönlü, real, məzmunlu və aydın planlaşdırılması zəruridir və vacibdir. Sinif şagirdləri ilə aparılacaq işlərin düzgün planlaşdırılması tərbiyə prosesinin səmərəsinin və keyfiyyətinin yüksəldilməsində mühüm rol oynayır. *Sinif rəhbərinin tərtib etdiyi tərbiyəvi iş planı iki başlıca məqsəd güdməli, iki mühüm tələbə cavab verməlidir:*

1) Sinif rəhbərinin iş planı məktəbin qarşısında qoyulan təlim-tərbiyə prosesinin xüsusiyyətlərinə;

2) Habelə sinfin xüsusi inkişaf səviyyəsinə, real imkan və tələblərinə uyğun şəkildə konkret və aydın olmalıdır.

Sinif rəhbəri tərbiyəvi iş planını müasir məktəbin məqsəd və vəzifələrini, öz sinfinin ümumi inkişaf səviyyəsini və vəziyyətini, ayrı-ayrı şagirdlərin fərdi xüsusiyyətlərini, ailə vəziyyətini, maddi imkanını, fiziki və mənəvi tələbatını və s. nəzərə alaraq tərtib etməli və hazırlamalıdır. Sinif rəhbərinin iş planı mürəkkəb, çoxcəhətli və maraqlı səciyyə daşıyan sənəddir. Bu sinif rəhbərinin ən məsuliyyətli işinin mahiyyətini aşkara çıxarır. Buna görə də bir məktəbdə eyni adlı ayrı-ayrı siniflər (məsələn; VIIa, VIIb, VIIc və s.) üzrə işləyən sinif rəhbərlərinin tərbiyə işlərinə aid planları tamamilə eyni deyil, bir-birindən müəyyən dərəcədə fərqli olur. Sözsüz ki, iki qoşa siniflərdə bir planla müvəffəqiyyətlə işləmək mümkün deyildir və olmaz. Sinif rəhbərinin iş planı, adətən, rüblük, yaxud yarım illik hazırlanır. Sinif rəhbərinin iş planında, ilk növbədə, sinif haqqında ümumi informasiya faktları *("Sinfin pasportu")* verilir. Sinif rəhbəri planının *"Sinif pasportu"* adlı giriş hissəsində sinifdəki şagirdlərin ümumi sayı, o cümlədən oğlan

və qızların, əlaçıların miqdarı, hətta uşaqların soyadı və adları da göstərilməlidir. Bu məlumatla bərabər, həmin hissədə sinif rəhbərləri sinif nümayəndəsinin, sinif divar qəzetinin redaksiya heyəti üzvlərinin, Uşaqlar birliyi təşkilatının, sinif valideyn komitəsi üzvlərinin soyadı və adlarını qeyd edirlər. Bunlardan əlavə, planda sinfin səviyyəsini və fəaliyyətini ümumi şəkildə səciyyələndirən qısa xarakteristika verilir. Daha sonra isə planın giriş hissəsində tədris ilinin yarım ili, yaxud il ərzində sinfin qarşısındakı vəzifələr müəyyənləşdirilir və aydın göstərilir. Bölmələr adı altında həyata keçirilməsi nəzərdə tutulan tərbiyəvi işlər və tədbirlər planda konkret və aydın şəkildə yazılır və onun icra olunması tarixi də qeyd olunur. Uşaqlar birliyi və Gənclər təşkilatlarının iştirakı ilə birgə aparılacaq işlər, görüləcək tədbirlər göstərilir, bu tədbirlərin həyata keçirilməsi üçün məsul şəxslərin, cavabdeh rəhbər şagirdlərin, sinif şagird təşkilatlarının soyadları və adları da qeyd olunur. Bəzən sinfin tərbiyəvi tədbirlərində müdiriyyətin nümayən-dələrinin, sinif valideyn komitəsinin üzvlərinin, ayrı-ayrı valideynlərin və s. iştirakı zəruri olur və onlar sinfin sinifdənkənar müəyyən tədbirlərində iştirak etməli olurlar. Bəzən də sinif kollektivi və ya onun fəal üzvləri, ayrı-ayrı rəhbər təşkilatçı şagirdləri məktəb üzrə təşkil edilib keçirilən müəyyən tədbirlərdə (fənn gecələrində, idman yarışlarında və s.) bir yerdə fəal iştirak edir, belə işlərə cəlb edilirlər. Bütün bu tədbirlər sinif rəhbərinin tərbiyə işlərinə illik iş planında öz əksini tapmalı və aydın qeyd olunmalıdır. Sinfin tərbiyə işlərinə aid iş planı belə layihə şəklində hazır olduqda, onunla əvvəlcə sinif fəallarının, sonra isə sinfin bütün şagirdlərinin tanış edilməsi zəruridir. Bu tanışlığı *"sinif saatı"nda* həyata keçirmək mümkündür. Bu zaman şagirdlərə planda həyata keçirilməsi nəzərdə tutulan ayrı-ayrı konkret maddələr və məsələlər ilə bilavasitə yaxından tanış olur və real vəziyyətdən çıxış edərək öz mənəvi maraq, arzu və təklifləri ilə sinfin qarşısına qoyulan perspektiv vəzifələrin, tədbir-lərin daha da zənginləşməsində fəal iştirak edirlər. Sinfin iş planında şagird kollektivinin rəy, arzu və istəklərinin nəzərə alınması planda göstərilən həmin işləri şagirdlərin həvəslə və ləyaqətlə həyata keçirməsinə maraq və imkan yaradır, habelə onların təşəbbüskarlığını, məsuliyyətini, fəallığını artırır. Şagirdlərin arzu etdikləri və özlərinin əqli,fiziki, əxlaqi, əmək, estetik tələbatı üçün zəruri və faydalı bildikləri tədbirlərin daha yüksək səviyyədə təşkili və keçirilməsində böyük həvəslə və fəal iştirak edir və onları ləyaqətlə həyata keçirməyə nail olurlar. İş planının layihəsi müzakirə olunarkən sinif rəhbərinin rəhbər rolu, aparıcı mövqeyi mühafizə olunur və yalnız şagirdlərin fəallaşdırıcı təklifləri nəzərə alınır və plana daxil edilir sinif rəhbəri müzakirə vaxtı məktəbin məqsəd və vəzifələri baxımından şagirdlərin rəy və çıxışlarına mütləq münasibət göstərir, onlara düzgün təlimat və istiqamət verir. İş planı tam hazır olduqda və müdiriyyət tərəfindən bəyənilib təsdiq edildikdə, sinif rəhbəri onun əsasında işə başlayır və işləyir. Belə ki, o, vaxtaşırı sinfin iş planını nəzərdən keçirib oradakı maddələrə, məsələlərə diqqətlə baxıb, nəzərdə tutulan tədbirləri bir-bir sinfin şagirdləri və aidiyyəti olan şəxslərlə birlikdə konkret vaxtda təşkil edir və həyata keçirir. Görülmüş işləri, həyata keçirilmiş tədbirləri isə icra edilmiş iş kimi, həmçinin icra edilməmiş tədbirləri, onların yerinə yetirilməməsinin obyektiv səbəblərini konkret şəkildə planın *"Qeyd"* qrafasında qeyd edib yazır.

19-cu mövzu: Məktəb, ailə və ictimaiyyətin əlbir işi

Plan:

1. Məktəb, ailə və ictimaiyyətin əlbir işinin zəruriliyi, məqsədi və vəzifələri, istiqamətləri.

2. Şagirdlərin valideynləri ilə məktəbin işinin formaları: fərdi, qrup halında, kollektiv.

3. Şagirdlərin tərbiyəsində ictimaiyyətin iştirakı formalaır: ictimaiyyət şuraları vasitəsilə; yetkinlik yaşına çatmamışların işləri üzrə komissiya vasitəsi ilə; hüquq mühafizə orqanları vasitəsilə; əmək kollektivləri vasitəsilə.

4. Ailənin mahiyyəti. Ailənin mühüm vəzifələri: a) nəslin davam etdirilməsi; b) yeni nəslin, yeni insanın tərbiyəsi.

5. Ailə tipləri. Məktəb valideyn komitəsinin işi.

6. Məktəbin valideynlərlə fərdi işi.

Ədəbiyyat

1. A. Abbasov "Pedaqogika" Bakı 2010; səh. 328-340

2. Ə. Ağayev, Y. Talıbov və b. "Pedaqogika" Bakı 2006; səh. 156-159

3. Qasımova L., Mahmudova R. Pedaqogika: Mühazirə kursuş Bakı, 2003, səh. 485-492

1. Ailə özünəməxsus spesifik xüsusiyyətləri ilə xarakterizə olunan, psixoloji çalarlara malik və bir sıra funksiyaları icra edən kiçik sosial qurumdur. Qədim tarixə və kökə bağlı olan ailə məsələləri, şübhəsiz, müasir dövrdə istər ayrılıqda götürülmüş şəxsiyyət, istərsə də bütövlükdə cəmiyyət üçün əhəmiyyəti artmaqda olan ümumbəşəri dəyərlərin, mədəni irsin, əxlaqi norma və qaydaların ötürücüsü rolunu oynayır. Ailə Azərbaycan xalqının psixologiyasının aparıcı qüvvəsidir. Zamanın təfəkkür süzgəcindən bu günə kimi gələn və aktual səslənən ailə və onun formalaşması məsələləri Azərbaycan xalqının deyimlərində həmişə ülvi və müqəddəs ölçülərlə dəyərləndirilmişdir. Xalqımız ailəni müqəddəs ocaq saymışdır. Şəxsiyyətin təşəkkülündə ailənin rolunu başlıca qeyd etmək lazımdır. İki nəslin, soyun qovşağında yeni ailə əmələ gəlir. *"Ailə bir-birinə məişət birliyi və qarşılıqlı mənəvi məsuliyyətlə bağlı olan insanların nigah və qan qohumluğuna əsaslanan birliyidir"*. Bu birlikdə ailədaxili münasibətlərin hansı səviyyədə inkişafı ailənin hazırkı və gələcək durumunu səciyyələndirən əsas faktordur. Sorğu kitabçasında ailə belə səciyyələndirilir: *"Ailə–ümumi qəbul edilmiş anlayışda qan qohumluğu və ya nigah əlaqələri ilə bağlanan insanlardır"*. "Ailə" dedikdə dəqiq müəyyən edilmiş maraqları və məqsədləri olan mini ictimai qrupu nəzərdə tutulur. Ailənin əsas məqsədi qalib gəlmək, özünü qorumaq, ailə üzvlərinin əsas tələbatını ödəyə bilmək və nəslin davamını təmin etməkdir. Ailənin psixoloji mövqeyi, uşaqların tərbiyəsi ərin və arvadın münasibətləri ilə şərtlənir. Azərbaycan ailəsinə həsr edilmiş tədqiqatlarda qeyd edilir ki, ailə-qadın və kişinin qarşılıqlı meyli və istəyi ilə qurulan könüllü ittifaqdır. Onların arasında formalaşan münasibətləri, insanın insana təbii münasibəti kimi qiymətləndirmək olar. Bu münasibətlər bir-birilə məişət birliyi və qarşılıqlı mənəviyyatla bağlı olan adamların nigah və qan qohumluğuna əsaslanır. Burada ailəni səciyyələndirən iki mühüm xüsusiyyət diqqəti cəlb edir:

1) Məişət birliyi; 2) Özünəməxsus xüsusiyyətlər.

1. Məişət birliyi üçün səciyyəvi olan xüsusiyyətlərə ailənin əmək mühiti, büdcəsi və təsərrüfatı, məişət estetikası daxildir. Ailəni bunlarsız təsəvvür etmək olmaz.

2) Özünəməxsus münasibətlər. Ailədə cinslər, cinsi tələbatdakı fərqdən gələn münasibətlər əxlaqi psixoloji münasibətlər formasında özünü göstərir. Qarşılıqlı cavabdehlik, məsuliyyət, kömək bu münasibətlərə aiddir. Özünəməxsus münasibətlər kontekstində şəxsiyyətlərarası münasibətlər fonunda ailədaxili münasibətlər əsas götürülür. Alimlər ailənin cəmiyyətə, şəxsiyyətin formalaşmasına, dəyərlər istiqamətinə, ideallarına, mədəni irsə münasibətini və təsirini qeyd edirlər. Bununla bağlı onlar ailəni bütün ailə özəkləri tərəfindən yerinə yetirilən və əsas, vacib mövqe kimi qəbul edilən ailə funksiyalarını qeyd edirlər. Bəzi pedaqoq və psixoloq alimlər ailənin əsasən, *cinsi, reproduktiv, tərbiyəvi (yaxud sosiallaşma), iqtisadi və bərpaedici funksiyalarını* qeyd edirlər.

Ailənin cinsi funksiyası *cinsi meylin və onun təmin edilməsinə sosial nəzarətin həyata keçirilməsini şərtləndirir*. Belə nəzarət cinsi əlaqələrin sərbəstləşməsi üzərində qoyulur ki, ailədə münaqişəyə səbəb olmasın. **Reproduktiv funksiya** *böyüklərin üzərinə uşağın düzgün böyüməsi ilə bağlı nigah və ailənin strukturunu tənzimləyən qaydalara riayət olunması vəzifəsini qoyur*. Bu funksiya uşaqların və cəmiyyətin inkişafını zəruri edir. Bu mənada valideynlərin həyat planları (neçə uşaq istəmələri, ailə şəraiti, iş və s.) diqqəti cəlb edir. **Təsərrüfat-iqtisadi funksiya** *ailədə aparılan məişət işlərini nəzərdə tutur.* Bu funksiya ailə münasibətlərinin müxtəlif tərəflərinin – ailənin təsərrüfatı, büdcəsi, idarə olunması, əmək mühiti, ailədə kişi və qadın əməyinin xüsusiyyətləri, uşaqların əmək vəzifələri və s. məsələləri əhatə edir. **Ailənin tərbiyəvi funksiyası** *xüsusi əhəmiyyət kəsb edir.* Burada cəmiyyətin mədəniyyəti bir nəsildən digərinə keçiril- məsində müvafiq cəmiyyətin üzvü olan uşaqların rəftar davranışını təmin edən proses nəzərdə tutulur. Ailənin məhz bu funksiyası da bu baxımdan prioritet istiqamətlidir. Məlum məsələdir ki, tərbiyə tarixən çətin və lazımlı proses olmuşdur. Bu mənada o təkcə ailənin deyil, eyni zamanda cəmiyyətin funksiyasına çevrilmişdir. Bu mürəkkəb prosesdə tədqiqatçılar əsas tərbiyə ocağı ailəni hesab etdikləri üçün ağırlıq onun üzərinə düşür. Əsasən də, ailədə qadının (arvadın)rolu xüsusi vurğulanır. Görkəmli pedaqoq A.S. Makarenko göstərirdi ki, *"Uşaqlar bizim qocalığımızdır. Düzgün tərbiyə bizim xoşbəxt qocalığımız, pis tərbiyə gələcək dərdimizdir, gələcək göz yaşlarımızdır, ölkə qarşısında təqsirimizdir"*. **Ailənin bərpaedici funksiyası** *insan üçün sağlamlaşdırıcı, psixoterapevtik mühitdir.* Bu mühitdə ailədaxili ünsiyyət önəmli əhəmiyyət kəsb edir. İnsan həyatının mühüm hissəsi ailədə-həyat yoldaşı, uşaqlar və qohumlarla ünsiyyətdə keçir. Bu ünsiyyətin düzgün bərpası ailənin gələcək imkanlarını və inkişafını şərtləndirir. Burada ər-arvadın şəxsi həyatı ilə bağlı məsələlər əhəmiyyət kəsb edir. Səmimi və qarşılıqlı hörmət və məhəbbət əsasında qurulan ünsiyyət ailədəki bütün yorğunluqları aradan qaldırır, problemlərin asan həlli yollarını tapır. Bu əsasən qadın və kişinin bir-birinə münasibətində və uşaqların valideynlərə olan münasibətində təzahür edir. Ana-ata və uşaqların ünsiyyəti, onların istirahəti üçün mənəvi-psixoloji şəraitin yaradılması, asudə vaxtın səmərəli təşkili və s. məsələlər ailənin bərpaedici

funksiyasına daxildir. Qeyd etdiyimiz funksiyaların spesifik mahiyyətinə nəzər salsaq, görərik ki, bunların hamısında əsas aparıcı qüvvə ər və arvad birliyidir. Ailə münasibətləri, məhz bu birlikdə zühur edir. Ailədaxili münasibətlər ailəyə məxsus tipoloji xüsusiyyətləri əks etdirir. Ailə məsələlərində pedaqoji-psixoloji münasibətlər mühüm rol oynayır. Ailə münasibətləri cəmiyyətdə bərqərar olmuş ictimai münasibətlərlə də bilavasitə bağlıdır. Cəmiyyət dəyişdikcə ailə də dəyişir və inkişaf edir. Elə bu mənada qeyd etmək lazımdır ki, bir vaxtlar mürəkkəb ailələrin hökm sürdüyü cəmiyyətdə artıq nuklearlaşmış ailələr üstünlük təşkil edir. Cəmiyyətin əsas özəyi olmaqla ailə orada olan bütün dəyişikliklərə öz münasibətini bildirir. Ailə qarşılıqlı münasibətlərin mənəvi aspektinə yönəlmişdir, belə ki, o eyni zamanda həm sosioloji, həm də bioloji quruluşdur. Müasir dünyada *ailənin əsasən üç müxtəlif növü* geniş yayılmışdır:

1. Ər və arvad cütlüyü – övlad və övladsız ailələr (*nuklear ailə*)

2. Valideynlərdən birinin övladları ilə yaşadığı ailələr (*natamam ailə*)

3. Ər və arvad cütlüyü ilə övlad və ya övladsız ailələr; ər və arvad valideynləri ilə və ya başqa qohumları ilə birlikdə olan ailələr (*mürəkkəb ailə*)

Mürəkkəb ailə üç və ya daha çox nəsildən – baba, nənə, ata-ana, bibi, əmi və uşaqlardan ibarət ola bilir. Belə ailələr tərkibcə mürəkkəb xarakter daşıyır. Burada yalnız bir neçə nəslin yaşaması ilə yanaşı, uşaqların sayı da mühüm yer tutur. ***Nuklear ailə nədir?*** *Bu sadə ailəyə məxsus olmaqla ailə tipi hesab olunur, latınca nuşleus – nüvə deməkdir.* Nuklear ailənin tipləri uşaqların sayına görə fərqləndirilir. Bir və iki uşaqlı ailələr az uşaqlı, üç və dörd uşaqdan ibarət olanlar orta uşaqlı ailə tiplərinə bölünür. Azərbaycan pedaqoq və psixoloq alimlərindən qeyd edirlər ki, Azərbaycan ailəsi uşağa bağlıdır. Uşaq hər bir ata-ana qəlbinin kövrək hisslərini ifadə edir. Təkuşaqlı ailələrdə isə uşağın ünsiyyət tələbatı az təmin olunur, çox vaxt isə təmin olunmur. Belə ki, ailədə bacı və qardaşın olmaması uşaq üçün psixoloji amilə çevrilir. Demoqrafiyada müasir ailəni xarakterizə etmək üçün sadə və mürək-kəb ailə ilə yanaşı, tam və natamam ailə terminlərindən də istifadə olunur. Ailənin tam və natamam olması şəxsiyyətlərarası münasibətlər sferasında ər və arvadın varlığına əsasən müəyyən edilir. Əgər ailədə ər və arvad bir yerdə yaşayırsa bu tam ailə hesab olunur. Əgər ər və ya arvad vəfat etmişsə, yaxud boşanmışdırsa bu zaman ailə natamam ailəyə çevrilir. Qeyd etmək lazımdır ki, natamam ailələrdə bir sıra çətinliklər meydana çıxır. Bu çətinliklər natamam ailənin formasından asılı olaraq müxtəlif olur. Belə ki, əgər ata, yaxud ana vəfat etmişsə ailəyə maddi tərəfdən ziyan dəyir, ailənin mənəvi dayaqları dağılmır, çətinliklər aradan qaldırılır, uşaqlar da böyüyürlər. Boşanmış natamam ailələrdə isə məsələ bir qədər dərinləşir. Boşanma ailənin özəyini təşkil edən münasibətləri pozur. Qeyd etmək lazımdır ki, ailədə baş verən hər cür dava-dalaş boşanma ilə nəticələnməyə də bilər. Bu ailədə tərəflərin şəxsi keyfiyyətlərindən asılıdır. Əlbəttə ki, ailələrdə baş verən böhranların səbəbləri müxtəlif cür olur. Hər hansı səbəbdən asılı olmayaraq ailədə yaranan ziddiyyət və böhranın ziyanı uşaqlara dəyir. Sosioloqlar ər və arvadın mübahisəsini, dava-dalaşını döyüşə bənzədərək qeyd edirlər ki, bu döyüşdə qalib yoxdur, məğlub olan var. Onlar dava-dalaşla hörmətdən düşürlər. Eyni zamanda sosioloqlar bu kontekstdə uğurlu və uğursuz ailə terminlərindən istifadə etmişlər. Müəyyən edilmişdir ki, uğurlu

ailələrin hamısı bir-birinə oxşayır. Uğursuz ailələrə gəldikdə isə onların hər birinin öz təcümeyi-halı var. ***"Ailə mədəniyyəti"*** anlayışı vardır. Ailə mədəniyyəti bir-birinə səmimi hörmətdən, səmimi münasibətdən, qarşılıqlı etimaddan, fikir və hissləri qarşılıqlı şəkildə bölüşdürməkdən, yeri gəldikdə güzəştə getməkdən asılıdır. Ailədaxili və onun ətrafındakı psixoloji iqlim uşaqların bir şəxsiyyət kimi formalaşmasında mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Ailədaxili və onun ətrafındakı psixoloji iqlim uşaqların bir şəxsiyyət kimi formalaşmasında xüsusi əhəmiyyət kəsb edir.

2. Uşaq şəxsiyyətinin formalaşmasında ailənin rolu əvəzedilməzdir. Gənc nəslin tərbiyəsi ailənin başlıca funksiyalarından biridir, valideynlərin isə ən mühüm vəzifələrindəndir.Lakin ailədə valideynlərin xeyirxah arzularından asılı olmayaraq, həm yaxşı, həm də pis uşaq böyüyə bilir. *Bunu nə ilə izah etmək olar?* Ailədə hansı şəraitdə yaxşı, və ya pis uşaq formalaşır? Valideynlər gənc nəslin tərbiyəsində nəyə xüsusi diqqət yetir-məlidirlər? Heç bir ailədə uşaq kortəbii şəkildə tərbiyə edilmir. Hər bir valideyn uşaqlarının tərbiyəsində mütləq müəyyən pedaqoji məq-sədi rəhbər tutur. Həmin məqsəd nə dərəcədə doğrudur və ya səhvdir? Valideyn öz məqsədini necə həyata keçirir? Valideynlərin bir qisminin pedaqoji məqsədləri çox vaxt aydın xarakter daşımır, yəni dəqiq olmur. Bu uşaqların ailə tərbiyəsi işinə böyük ziyan vurur. Lakin bununla yanaşı, qeyd etmək lazımdır ki, valideynlərin – ata-ananın böyük əksəriyyətinin öz qarşısına qoyduqları pedaqoji məqsədlər dəqiqliyi ilə seçilir. Şəxsiyyətin formalaşması ictimai münasibətlər sistemi ilə bilavasitə bağlıdır. Tərbiyədən geniş mənada danışanda məhz bu cəhəti – ictimai münasibətlər, o cümlədən, ailə münasibətləri sisteminin uşaq şəxsiyyətinə təsiri nəzərdə tutulur. Ailədə uşaqların sosial inkişaf şəraiti müxtəlif amillərlə şərtlənir, onlardan ikisini ayrıca qeyd etmək gərəkdir. ***Birinci tip amillərə*** ailə münasibətləri – ata ilə ana, valideynlərlə uşaqlar, bacı ilə qardaş, və s. arasındakı münasibətlər daxildir. Ailənin maddi vəziyyəti, mənzil şəraiti, quruluşu ***ikinci tip amillər*** sırasına daxil edilir. ***İkinci tip amillər*** uşaqların tərbiyəsinə bu və ya digər dərəcədə təsir göstərir. Lakin psixoloji tədqiqatlardan görünür ki, onları gənc nəslin tərbiyəsində həlledici hesab etmək olmaz. Ailə münasibətlərinin uşaqların tərbiyəsində roluna xüsusi diqqət yetirilməlidir. Ailədə böyüməkdə olan nəslin tərbiyəsi prosesində valideynlərin istifadə etdikləri ən mükəmməl tərbiyə üsulları ailə münasibətlərinin tərbiyəvi səmərəliliyini əvəz etmir və edə də bilməz. Ailə münasibətləri, hər şeydən əvvəl, uşaqların emosiya və hisslərinə təsir göstərir. Yaş artdıqca uşaqlar həmin münasibətləri mənimsəyir, nəticədə bu zəmində də oğlan və qızların xarakter əla- mətləri formalaşır. Valideynlər uşaqlardan söhbət düşəndə bir səslə deyirlər: "Əzizim əzizdir, tərbiyəsi ondan da əzizdir". Atalar sözünün hikməti aydındır. Uşaqların tərbiyəsinə xüsusi diqqət yetirilməlidir. Əhalinin təhsil–mədəni səviyyəsinin köklü surətdə yüksəlməsi valideynlərin pedaqoji mədəniyyətinə də mühüm təsir göstərmişdir. İxtisasından asılı olmayaraq onların böyük əksəriyyəti ailə tərbiyəsi problemləri üzrə qəzet və jurnallarda ardıcıl surətdə dərc olunan məqalələri maraqla oxuyur, televiziya və radio verilişlərində ölkəmizin, o cümlədən, respublikamızın tanınmış psixoloq, pedaqoq və həkimlərin söhbətlərinə diqqətlə qulaq asırlar. Son zamanlar ailə tərbiyəsi problemlərinə dair

kitab və kitabçalara da maraq artmışdır. Lakin bir çox ailələrdə, xüsusilə, gənc ailələrdə uşaqların tərbiyəsi sahəsində ciddi nöqsanlara rast gəlirik. Onlar, əlbəttə, təsadüfi xarakter daşıyır və müəyyən səbəblərlə bağlıdır. Son illər valideynlərin pedaqoji mədəniyyəti məsələlərini öyrənmək məqsədilə müxtəlif tədqiqatlar aparılmışdır. Alimlər müəyyən etmişlər ki, ata-anaların bir çoxunun ailə tərbiyəsi haqqındakı bilikləri çox ümumi, hətta bəzən səthi xarakter daşıyır. Belə valideynlər ailə tərbiyəsinin ən sadə məsələlərini həll etməkdə çətinlik çəkir, buna görə də uşaqla "ağlı necə kəsirsə, elə də rəftar edir". Bu zaman onlar "tərbiyə üsullarının" nəticələrini görmür, özlərinin atalıq və analıq borcunu pedaqoji baxımdan düzgün qiymətləndirə bilmirlər. *Onlara ailə pedaqogikasını kim öyrədir?* Demək olar ki, heç kim. Ailə tərbiyəsi məsələlərini biz özümüz başqalarına–uşaq vaxtı ata və anamıza, sonralar isə qonum–qonşuya baxa-baxa çox vaxt onların səhvlərini təkrar edə-edə öyrənirik. Ailə münasibətlərinin gənc nəslin tərbiyəsindəki rolunun nəzərə alınmaması ailə tərbiyəsində yol verilən nöqsanlar içərisində xüsusi yer tutur. Bir sıra ailələrdə uşağa verilən mənəvi tələblərlə valideynlərin öz əməlləri uyğun gəlmir. Evin məişət qayğılarında ata-ananın eyni dərəcədə iştirak etməməsi, hətta bu əsasda əmələ gələn söz-söhbət və münaqişələr uşaqlarda kişilik və qadınlıq haqqında təsəvvürlərin formalaşmasına mənfi təsir göstərir. Bəzən ata uşağa bir tərzdə, ana başqa cür, nənə isə tamamilə fərqli şəkildə təsir edir. Tərbiyəvi təsirlərin vəhdətdə olmaması uşaqların münasibətlər sisteminin və qiymət meyarlarının formalaşması prosesini çətinləşdirir. Ailənin tərbiyə vəzifələri və imkanları haqqında da yanlış təsəvvürlərə də az təsadüf olunmur. Bir çox ailələrdə əmək tərbiyəsinin əhəmiyyətsiz yer tutması, oyunlardan və birgə inkişafetdirici məşğələlərin digər formalarından az istifadə edilməsi bununla bağlıdır. Gənc nəslin yaş, fərdi və cins xüsusiyyətlərinin, tələbat və imkanlarının hesaba alınması sahəsində də ciddi nöqsanlar vardır. Məsələn, psixoloqlar müəyyənləşdirmişlər ki, 5-6 yaşında uşaqlar dil öyrənməyə çox həssas olurlar, onlar ana dili ilə yanaşı, rus dilini, hətta üçüncü bir dili, tutaq ki, ingilis dilini öyrənə bilərlər. Lakin təəssüflə bildirməliyik ki, ailələr çox zaman bu imkandan səmərəli istifadə etmirlər. Valideynlər uşaqların təbii imkan və qabiliyyətlərinin vaxtında üzə çıxarılması sahəsində də ciddi nöqsanlara yol verirlər. Onlar çox zaman uşağı heç bir əsas olmadan incəsənət sahələrinə təhrik edir, texnika sahəsinə isə maraq yaratmırlar. Bəzi ailələrdə özünü göstərən əşya xəstəliyi uşaqların mənəvi tərbiyəsinə xüsusilə mənfi təsir edir. Bəzi ata–analar, hətta uşaqlar üçün "peşə seçəndə" belə onun "maddi cəhətdən sərfəli" olmasına diqqət yetirirlər. Valideynlərin özlərinin maraqlarının məhdud olması uşaqların dünya, ailə, insan haqqında təsəvvürlərində əks olunur. Ailə tərbiyəsinə quru nəsihətçilik halları da az ziyan vurmur. Uşaqlarda ünsiyyətin az və yeksənək olması da diqqəti cəlb edir. Bir çox hallarda isə valideynlərin uşaqlarla ünsiyyəti sadəcə olaraq adi güzəran söhbətinə çevrilir, səthi və məhdud xarakter daşıyır. Ailədə asudə vaxtın planlaşdırılması gün rejiminin düzgün təşkilindən çox asılıdır. Bu bəzi hallarda valideynin iradəsindən də asılı olmur. Həmin işdə məktəb, ictimai təşkilatlar ailəyə kömək etməyə borcludurlar. Müşahidələr göstərir ki, uşaqlar daha çox sərbəst olduqları-məktəbdən və ailədən kənar gəzib dolandıqları vaxt pozulurlar. Yaşadığı məhəllənin, küçənin, yerləşdiyi ərazinin yaxınlığı, dostluq, yoldaşlıq etdiyi uşaqların əxlaqı həddi-buluğa

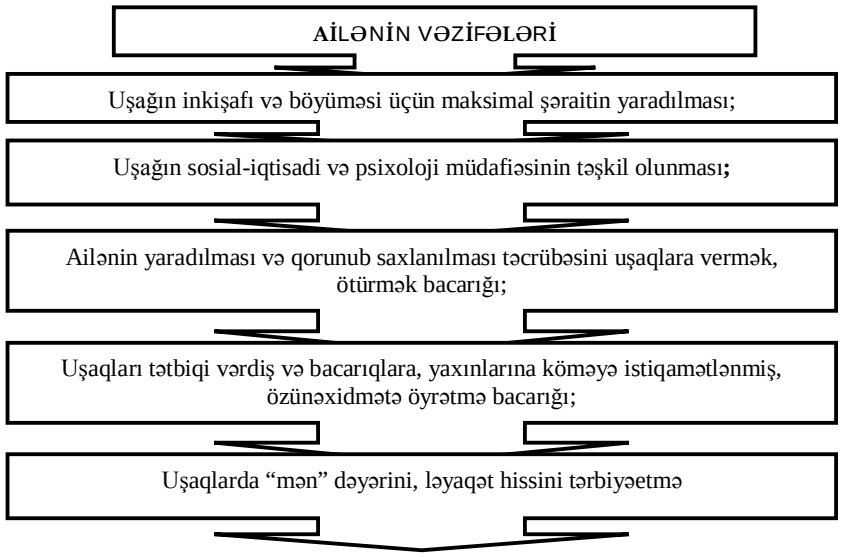
çatmamışlara güclü təsir edir. Məhəllə uşaqları arasında nüfuzluları daha yüksək olur. Digər uşaqlar onun ətrafında toplaşır, onlarla məsləhətləşirlər. Həmin yeniyetmənin şəxsiyyətini müəyyənləşdirmək, sonra əməli tədbir görmək valideyn üçün zəruridir. Ailədə yeniyetmələrin hədsiz dərəcədə əzizlənməsi, onların hər cür tələblərinə güzəştə gedilməsi, bəzi hərəkət və davranışlarında onlara sərbəstik verilməsi çox vaxt pis nəticələnir. Belə ki, yeniyetmə məktəbdən yayınır, siqarət çəkməyə, içki içməyə, yaşlılara məxsus oyunlara oynamağa, evə gec gəlməyə başlayır. Ailə tərbiyəsinin çox mühüm bir xüsusiyyəti vardır: valideynlərlə uşaqlar arasında münasibətlər şəxsi–emosional xarakter daşıyır. Ana uşaqla "şirin" dillə ilə danışır. Ata məhəbbəti də şirindir, övladların qəlbini riqqətə gətirir. Ailə tərbiyəsinin üstünlüyü və zərifliyi də məhz bundadır. Fiziki və psixoloji cəhətdən yaxşı inkişaf etmək üçün uşağa *(yeniyetmə və gəncə*) hər şeydən əvvəl, valideyn məhəbbəti gərəkdir. O şərtlə ki, ata-ananın məhəbbəti uşağı inkişaf etdirməlidir. Onun nəinki bu günkü, həm də sabahkı xoşbəxtliyinin rəhni olmalıdır. Müasir ailələrdə uşaqların əzizlənməsi müxtəlif formalarda özünü göstərir: onlar uşağı əmək qayğılarından azad edirlər, hamı onun canına and içir, adi sözünə belə əməl edir, gənci salmırlar, adi çətinlikləri belə onun üçün ata və ya ana aradan qaldırır... Vali- deynlər o zaman xəbər tuturlar ki, gəncin iddiası günü-gündən artır. O, ailənin işləri ilə maraqlanmır, yalnız özü haqda fikirləşir. Tutduğu xoşagəlməz hərəkətlərə görə evdə heç bir cəza almayan, hətta valideynlərdən biri tərəfindən müdafiə edilən övladlar da vardır. Onlarda belə bir fikir yaranır: "Madam ki, ona hər şeyə icazə verilir, mane olan, xətrinə dəyən yoxdur, o, nə istəsə edə, hətta qanunu da poza bilər". Belə halda yeniyetməyə bəslənən qayğının həddi gözlənil-məlidir. Çox zaman uşaq həddindən artıq əzizləndiyi zaman "çətin" olur. Uşağı tez-tez, özü də yersiz tərifləmək, onun pis əməllərini alqışlamaq pedaqoji baxımdan düzgün deyil. Təəccüblü odur ki, bəzi valideynlər bu mətləbi başa düşsələr də, yenə də uşağı həd- dindən artıq qayğı ilə böyüdürlər, çünki bu çox asan yoldur. Uşağı əzizləməyə asandır, lakin onunla hər hansı bir əsəri müzakirə etmək, ona dil öyrətmək və s. isə çox çətindir. Çünki bu valideyndən təkcə vaxt deyil, həm də bilik, baca- rıq, pedaqoji səriştə tələb edir. Biz hər hansı bir qayğıdan uşağı azad etməklə onu həyata hazırlamırıq, bahalı şey almaqla onun başını qatırıq, əslində isə onu öz ümidinə buraxırıq, yəni tərbiyəsi qayğısına qalmırıq. Bir çox ailələrdə isə uşaqlara qarşı həddindən ziyadə tələb- karlıq göstərilir. Cəzanın ədalətli olmasına fikir verilmir. Bir çox hallarda cəza müstəsna dərəcədə sərt xarakter daşıyır. Uşağı qorxudurlar, onda inamsızlıq hissi yaradırlar. Bəzi ailələrdə isə uşaq nadinclik etdikdə, sözə baxmadıqda, dərslərini öyrənmədikdə, xoşa-gəlməz iş tutduqda valideyn yerli-yersiz onu döyür, fiziki cəhətdən ona ziyanlıq yetirir. Bu isə uşağın düzgün tərbiyəsinə son dərəcə mənfi təsir göstərir, eyni zamanda, valideynlər uşağın gözündə nüfuzdan düşür. Fiziki cəzanı tətbiq edən valideyn uşağa təkcə fiziki deyil, həm də psixi zədə yetirir. Psixoloji tədqiqatlar göstərir ki, artıq yeniyetməlik dövründə uşaqların mənlik şüuru inkişaf edir, onlar özlərini bir şəxsiyyət kimi yüksək qiymətləndirir, öz ləyaqət və şərəflərini bütün aydınlığı ilə başa düşürlər. Buna görə də uşaqları qətiyyən döymək olmaz. Uşağı döymək, onu təhqir etmək, ləyaqətini alçaltmaq onun şəxsiyyətini tapdalamaq deməkdir. Lakin bu o demək deyil ki, uşağı cəzalandırmaq olmaz. Cəzanın

müxtəlif növləri vardır. Onların bir çoxundan ailə tərbiyəsində bu və ya digər dərəcədə istifadə olunur. Lakin cəza məqsəd deyil, vasitə olmalıdır. Həm də uşağı mütəmadi olaraq danlamaq, utandırmaq və ya hədələmək qadağandır. Ailədə tez-tez bədən cəzasına məruz qalan uşaq özgələşir, kobud və qəzəbli olur. Fiziki cəza uşağın qəlbində zərifliyi və həssaslığı məhv edir. Düzgün tərbiyə xoş rəftar və tələbkarlıqla yanaşı gedir. Tələbkarlıq uşağın şəxsiyyətinə və ləyaqətinə təzyiq kimi deyil, ona etibar və hörmət zəminində olmalıdır. Valideynlər ilk gündən öz uşaqlarında düzgün adət və vərdişlər formalaşdıra biliblərsə, uşaqlar bircə sərt baxışdan səhvlərini anlayacaq, yaxşı işi ilə "günahlarını" yumağa çalışacaqlar. Tutduğu əməllərə görə uşaqlarla elə söhbətlər aparılmalı, onlara elə təsir göstərilməlidir ki, o həmin pis hərəkətin onun üzvü olduğu, kollektivə, valideynlərə, ailənin şərəfinə, nüfuzuna, ümumiyyətlə, cəmiyyətə nə kimi zərər vurduğunu şüurlu surətdə dərk etsin, öz hərəkət və davranışına düşüncəli nəzarət etsin, yaşlıların xeyirxah məsləhətlərinə qulaq assın. Bunun üçün isə valideynlər, ilk növbədə, tərbiyənin məqsədini aydın təsəvvür etməlidirlər. A.S.Makarenko göstərirdi ki, bəzi ailələrdə bu məsələyə daim etinasızlıqla yanaşırlar: valideynlər və uşaqlar sadəcə bir yerdə yaşayırlar, onlar ümid edirlər ki, hər şey öz-özünə qaydaya düşəcəkdir. Belə valideynlərin nə aydın məqsədi, nə də müəyyən proqramı olur. Əlbəttə, belə hallarda tərbiyənin nəticəsi də həmişə təsadüfi olur və çox vaxt valideynlər sonra təəccüb edirlər ki, nə üçün onların maraqları korlanmışdır. Tərbiyənin məqsədi müxtəlif formalarda–ideya-siyasi, əmək, əqli, mənəvi, estetik, ekoloji, hüquq və fiziki tərbiyə kimi həyata keçirilir. Bu sahədə ailənin öz imkanları, uşaq bağçalarının və məktəbin özünəməxsus xüsusiyyətləri vardır. Lakin buna baxma- yaraq onlar vəhdət təşkil etməlidir. Əmək, mənəvi və əqli tərbiyənin ayrı-ayrılıqda özünəməxsus məzmunu, vəzifələri və üsulları vardır. Ailədə ata və ana onları yaxşı bilməlidir. Lakin nəzərə alınmalıdır ki, şəxsiyyət hissə-hissə tərbiyə olunmur. Onun formalaşması sistemli xarakter daşıyır. Tərbiyə-nin yuxarıda göstərdiyimiz tərkib hissələri hamısı bir məqsədə-şəxsiyyətin formalaşdırılması məqsədinə xidmət edir. Buna görə də ailə tərbiyəsində onların qarşılıqlı əlaqəsinə ciddi diqqət yetirilməlidir. Uşaqlarda ictimai mülkiyyətə, ətraf aləmə, təbiətə, insanlara qarşı münasibətdə özünü büruzə verən mənfi, sərt münasibətlər vaxtında valideyni ciddi düşündürməlidir. Evdəki mebellərə qayğı göstərən uşaq avtobusdakı oturacaqları kəsir, məktəbdə pəncərə şüşəsini sındırır, ictimai yerdə tum çırtlayıb yeri zibilləyir və s. Ana onun uşağının hərəkətlərinə irad tutan vətəndaşların, ictimaiyyətin "acığına" oğluna tapşırır ki, onların dediklərinə qulaq asmasın. Yaşlı adamın ayaq üstündə durduğu halda, uşağın avto-busda və qatarda əyləşməsi, özünü görməzliyə vurması bizi narahat edir. Lakin valideyn özü buna şərait yaratdıqda vəziyyət daha dözülməz olur. Burada valideyn, ilk növbədə, pedaqoji cəhətdən düzgün hərəkət etmir. İkincisi, o, öz övladına etinasızlıq, saymazlıq və laqeydlik kimi mənfi keyfiyyətlər aşılayır. İnsan anadan olduğu gündən ömrünün sonuna kimi tərbiyəvi təsirlərin əhatəsində yaşayır. Bunun üçün valideynlər uşağı ilk gündən elə tərbiyə etmə- lidir ki, onun hansı yaşındasa yenidən tərbiyəsinə ehtiyac qalmasın. O, cəmiyyət üçün faydalı adam kimi böyüsün, ailə, kollektiv, ümumiyyətlə, xalq üçün ağır yükə çevrilməsin. Böyüməkdə olan nəslin tələbat–motivasiya sahəsinin, əxlaqi şüurun

formalaşmasına xüsusi diqqət yetirilməlidir. Uşaqda özü haqqında aydın təsəvvür yaradılmalıdır. Belə ki, o, özünün müsbət və mənfi keyfiyyətlərini düzgün qiymətləndirməyi öyrənməli və vaxtında özünütərbiyə ilə məşğul olmalıdır.

3. Şəxsiyyətin əsasını qoyan cəmiyyətin struktur vahidi ailədir. **Ailə** qan və qohumluq münasibətləri ilə ər-arvadı, uşaqları və valideynləri birləşdirir. İki insanın nigahı hələ ailə demək deyildir, ailə uşaq doğulduqdan sonra yaranır. İnsan nəslinin yaradılmasında, uşağın doğulmasında və tərbiyəsində ailənin əsas funksiyaları özünü büruzə verir. Ailə insanların elə bir sosial-pedaqoji qrupudur ki, bu onların optimal tələblərini ödəmək, nəsil davam etdirmək, onun qorunmasına xidmət etmək və onun hər bir üzvünün özünütəsdiqi (özünəhörməti) deməkdir. ***Ailə dedikdə*, heç də insanın yaşadığı otaq nəzərdə tutulmur. Burada hisslər, maraqlar, ailə üzvlərinin daim gözlənildiyi sevimli yer, sevənlərin, bir-birini başa düşənlərin, bir-birini müdafiə edənlərin yaşadığı bir məkan nəzərdə tutulur.** Ailə elə bir qurumdur ki, burada ailə üzvləri bütün tərəfləri və cəhətləri ilə əhatə olunmuşdur. Bütün şəxsi, mənəvi, əxlaqi keyfiyyətlər öncə ailədə formalaşır. Ailənin şəxsiyyətin inkişafında, böyüyən insanın taleyində əhəmiyyəti çox böyükdür. Ailə tərbiyəsi konkret ailədə valideynlərin və qohumların köməyi nəticəsində yaranan tərbiyə və təhsildir. Ailə tərbiyəsi mürəkkəb sistemdir. Həm irsi, həm də bioloji amillər uşaqların və valideynlərin sağlamlığına təsir edir, maddi-texniki təminat, sosial vəziyyət, həyat şəraiti, ailə üzvlərinin sayı, ailənin yaşadığı yer, uşağa münasibət və s. bütün bunların hamısı üzvi surətdə hər bir konkret halda ailədə özünü göstərir.

Ailənin vəzifələri aşağıdakı sxemdə verilmişdir:



Ailə tərbiyəsinin məzmunu tərbiyənin bütün istiqamətlərini özündə əhatə edir. Ailədə fiziki, estetik, əmək, əqli və uşaqların mənəvi tərbiyəsi həyata keçirilir və yaş artdıqca onun özü də dəyişir. İmkan daxilində ailələr və ailəyə yaxın olanlar uşaqlara təbiət, cəmiyyət, texnika haqqında biliklər verir, onlarda yaradıcılıq

fəaliyyəti, təcrübəsi formalaşdırır, bəzi intellektual vərdişlər, nəhayət, onlarda həyata, dünyaya, insanlara, peşəyə münasibət tərbiyə edirlər. Ailə tərbiyəsində əsas yeri mənəvi tərbiyə tutur. Ailədə ilk növbədə müsbət keyfiyyətlərin tərbiyə olunmasına, xüsusilə - xeyirxahlıq, diqqətlilik, qayğıkeşlik, böyüklərə, valideynlərə hörmət, kiçiklərə qayğı, sadəlik, təvazökarlıq, düzlük və doğruçuluq, əməksevərlik, vətənpərvərlik kimi mənəvi, əxlaqi keyfiyyətlərin tərbiyə olunmasına fikir verilməlidir.

4. Ailədə uşaqların tərbiyəsində aşağıdakı ***pedaqoji prinsiplərə əməl edilməlidir:***

1. Uşaqların yaş, cinsi və psixoloji xüsusiyyətlərinin nəzərə alınması prinsipi. Bəzi valideynlər uşağın hansı yaşda olduğuna fikir vermir, kiçiyə də, böyüyə də eyni tələbkarlıqla yanaşırlar. Əgər uşaqlar evdə səs salır, heç cür sakitləşmirsə, ata, yaxud ana mübahisəni kəsmək üçün onların hər birinə eyni tərzdə ciddi təsir göstərir. Bu ciddilik uşaqların hər birinə müxtəlif cür təsir göstərir. Böyük yaşlı uşaqlar bu münasibəti adi qarşılayır, kiçik yaşlılar özlərini yığışdırır, lap balacalar isə ağlamsınınb dururlar. Demək tələb yaşa uyğun olmalıdır.

2. Ailə tərbiyəsində uşaqların temperament tipləri nəzərə alınmalıdır. Temperament tiplərindən asılı olaraq, hər bir oğlan və ya qıza necə yanaşmaq, onun hisslərini düzgün qiymətləndirmək asanlaşır. “Temperament” sözünün latın dilində hərfi tərcüməsi “hisslərin lazımi qarşılıqlı nisbəti” deməkdir.Yunan həkimi Hippokrat (V-IV əsr) tətbiq etmişdir. Temperament dedikdə o insanın həm fərdi anotomik-fizioloji, həm də psixoloji xüsusiyyətlərini nəzərdə tutmuşdur. Temperament tiplərinə Hippokratın verdiyi sanqvinik, xolerik, fleqmatik və melanxolik adları müasir pedaqogika və psixologiya elmində indi də işlənilməkdədir. Temperament insanın elə bir anadangəlmə xüsusiyyətləridir ki, onlar intensivliyin, təsirə cavab vermə sürətinin dinamik xarakteristikalarını, emosional qıcıqlanma və tarazlıq dərəcəsini, ətraf mühitə uyğunlaşma xüsusiyyətlərini şərtləndirir:

Sanqvinik tip–qüvvətli və müvazinətli, canlı, zirək, diribaş, fəal və təşəbbüskar, işgüzar, tələskən, şəraitə tez alışan, emosional, yaddaşları bir qədər zəif ;

Xolerik tip–qüvvətli, ünsiyyətli, coşğun, çılğın, emosional, inadkar, bəzən aqressiv, müvazinətsiz, hövsələsiz;

Fleqmatik tip–qaradinməz, təmkinli, ədalətli, sakit, ağır davranışlı, az ünsiyyətli;

Melanxolik tip – sakit, zəif, qapalı, səbrli, kədərli, düşüncəli, həssas, pessimist, yüksək yaddaş.

Valideyn ailədə öz övladları ilə tərbiyə işi apararkən göstərilən temperament tiplərinə uyğun şəkildə hərəkət etməlidir.

3. Fərdi yanaşma prinsipi. Ailədə tərbiyə vasitələri seçərkən uşağın fərdi xüsusiyyətlərini nəzərə almaq lazım gəlir. Bəzi şəxslər fərdi yanaşma və fərdi tərbiyəni bir-biri ilə eyniləşdirirlər, halbuki onlar arasında fərq vardır. Fərdi tərbiyə təklikdə tərbiyə etməyi nəzərdə tutur, fərdi yanaşma isə uşağın fərdi xüsusiyyətlərini nəzərə almağı tələb edir.

4. Hörmət və tələbkarlıq prinsipi. Valideynlər uşaqlarına yaşlarından asılı olmayaraq onlara hörmət etməli, onların şəxsiyyəti, fikri, düşüncəsi ilə hesablaşmalıdırlar. Bəzi valideynlər övladlarına yalnız tələbkarlıq göstərir, onlara hörmətlə yanaşmağın lazım gəldiyini unudurlar. Uşaq nə qədər nadinc, sözəbaxmayan, davakar olsa belə, valideyn onunla mərifətli, nəzakətli və mədəni davranmalı, pedaqoji etikanın tələblərini pozmamalıdır.

5. Tərbiyəvi təsirlərdə vahidliyin gözlənilməsi prinsipi. Bir çox hallarda ailə üzvləri bu prinsipə əməl etmirlər. Ata tərəfindən uşağa verilən tapşırıq, bəzən ana tərəfindən pozulur, yaxud da əksinə olur. Ailə üzvləri arasında uşağa hamı vahid tələbkarlıqla yanaşmalıdır.

6. Sistemlilik və ardıcıllıq prinsipi. Ailədə tərbiyə işləri müəyyən sistem və ardıcıllıqla aparılmalıdır. Bu işlə hər gün, hər saat, hər an, müntəzəm şəkildə məşğul olmaq lazımdır. Sistemsizlik, nəzakətsizlik tərbiyənin uğurla aparılmasına maneçilik törədir. Sistemlilik o deməkdir ki, həyata keçirilən hər hansı bir tədbir bir-birini tamamlasın, tərbiyəvi təsirlər zamanı vahidlik gözlənilsin.

7. Ailə münasibətlərində nikbinlik prinsipi İlk növbədə valideynlər öz övladlarına həmişə yaxşı nəzərlərlə baxmalı, övladlarının işlərinə şübhəli baxmamalıdır. Valideynlər uşaqlarını ruhlandırmalı, həvəsləndirməli, onlara inam göstərməlidirlər. Ailə üzvləri də bir-birlərinə qarşı yaxşı, nikbin münasibətdə olmalı və qarşılıqlı inam, etibar, hörmət ailədə hökm sürməlidir.

8. Ailədə böyüyən insana humanist və qayğıkeş münasibət prinsipi. Ailədə böyüyən uşaqlara valideynlər humanist, qayğıkeş münasibət bəsləməli, yaxşı nə varsa hamısı ilk növbədə uşaqlar üçün nəzərdə tutulmalıdır. Valideynlər övladlarının xoşbəxt, sağlam böyümələri üçün onlara hər zaman qayğıkeş münasibətdə olmalıdırlar.

9. Uşaqların hamısını bərabərhüquqlu görmək və ailənin həyat fəaliyyətinə onları cəlb etmək prinsipi. **A**ilənin bütün üzvləri bərabərhüquqludurlar. Valideynlər övladları arasında ayrıseçkilik etməməli, birini, o birindən üstün görməməli, birini tərif edib, o birini məzəmmət etməməli, hamısına eyni münasibət, eyni rəftar göstərməlidir. Ailə üzvləri ailənin bütün işlərinə cəlb edilməli, ailənin problemləri ailə üzvləri ilə birlikdə müzakirə edilib həll edilməlidr. Övladlar ailə işlərinə həmişə cəlb edilməli, ailə problemlərinin həllinə kömək etməlidirlər.

10. Tələblərdə ardıcıl olmaq və mümkün olmayanı tələb etməmək prinsipi. Ailədə uşaqlara müəyyən tələblər də verilir, müəyyən qaydalara əməl etməsi də tələb olunur. Bu ailə tərbiyəsinin mühüm şərtlərindən biridir. Valideynlər uşaqlara verilən tələblərdə ardıcıl olmalı, onların yerinə yetirilməsinə nəzarət etməlidirlər. Əlbəttə, tələblər də uşaqların gücünə, yaşına, sağlamlığına, psixologiyasına uyğun olmalıdır.

Bu prinsiplərdən başqa, bir sıra **xüsusi prinsiplər** də vardır ki, onlar da ailə tərbiyəsi üçün mühüm qaydalardır:

1.Ailədə fiziki və psixoloji təsirlərin qadağan edilməsi prinsipi.

2.Başqalarının, ailə üzvlərinin məktub və gündəliklərini oxu- mağın qadağan edilməsi prinsipi.

3.Ailədə çox danışmağın, ucadan danışmağın qadağan edilməsi prinsipi.

4.Uşaqları hədələməyin qadağan olunması prinsipi .

5. Ailədə erkən oyanma qayadasına əməl etmək prinsipi.

6. Ailədə səhər idmanı ilə məşğul olmaq prinsipi.

Bu prinsiplərə ailədə ciddi riayət edilməsi tərbiyənin düzgün qurulmasına səbəb olar. Deməli, ailə tərbiyəsinin məqsədi şəxsiyyətdə müsbət keyfiyyətləri formalaşdırmaqdır ki, onlar uşağın inkişafında yaranan çətin-likləri vaxtında dəf etməyə imkan yaradır. İntellektin inkişafı, yaradıcı bacarıqlar, qabiliyyət, ilkin əmək fəaliyyəti təcrübəsi, mənəvi və estetik cəhətdən formalaşma, mədəniyyət və uşaqların fiziki sağlamlığı, onların xoşbəxtliyi-bütün bunların hamısı ailədən, valideynlərdən asılı olmaqla ailə tərbiyəsinin əsasını təşkil edir. Valideynlər birinci tərbiyəçilər kimi uşaqlara daha güclü təsir etmək qüvvəsinə malikdir. Ailə tərbiyəsinin öz metodları vardır. Bunların sırasında şəxsi nümunə, birlikdə müzakirə, inam və etibar, sevgi-məhəbbətin büruzə verilməsi, bu və ya digər işlə bağlı ailə üzvünün qayğısına qalma, nəzarət, yumor və zarafatlar, ənənələr, tərifləmələr, mükafatlandırma və s. ola bilər. Burada seçim yalnız konkret situativ şərait nəzərə alınmaqla fərdi şəkildə həyata keçirilə bilər.

Pedaqoq və psixoloq alimlər valideyn davranışının aşağıdakı göstəricilərini fərqləndirirlər:

1. Tərbiyə prosesində himayəçiliyin səviyyəsi. Burada söhbət valideynlərin yeniyetmələrin tərbiyəsinə nə qədər diqqət və vaxt sərf etmələrindən gedir. Himayəçilik səviyyəsində iki cür kənarlaş-ma müşahidə olunur. Biri həddindən artıq (*hiperhimayəçilik),* digəri isə bir qədər az (*hipohimayəçilik*).

Hiperhimayəçilik haqqında valideynlər yeniyetməyə həddindən artıq qüvvə, vaxt və diqqət yetirdiklərindən danışırlar. Yeniyetmələrin tərbiyəsi valideynlərin həyatının əsas hissəsini təşkil edir. Valideynlər öz həyatlarını uşaqlarının tərbiyəsinə həsr edirlər.

Hipohimayəçilik himayəçilik səviyyəsinin son dərəcə zəif, aşağı vəziyyətidir. Yeniyetmə belə olduqda valideynlərinin diqqət mərkəzindən kənarda qalır. Sanki ailədə uşaq haqqında heç kəs fikirləşmir. Valideynlər uşaqla yalnız mühüm bir hadisə baş verdikdə məşğul olur, onunla maraqlanır, onlar haqqında düşünürlər.

2. Yeniyetmənin tələblərinin yerinə yetirilməsi dərəcəsi. Valideynlərin fəaliyyəti, əsasən, yeniyetmənin tələblərinin ödənilməsinə istiqamətlənir. Bu da onların maddi həyatı, məişəti, qida-lanması, geyimi, eləcə də mənəvi, hər şeydən öncə, valideynlərlə ünsiyyəti, onların sevgisi diqqət mərkəzində durur. *"Sparta tər-biyəsi"* himayəçilik səviyyəsinin yüksək nümunəsi (valideyn tərbiyə ilə daha çox məşğul olur, ona daha çox diqqət yetirir) və uşaqların (yeniyetmə və gənclərin) tələblərinin ən aşağı səviyyədə yerinə yetirilməsi kimi qiymətləndirilə bilər.

Tələblərin ödənilməsi dərəcəsində iki kənarlaşma mümkündür:

a) uşaqların hərəkətlərində pis işə göz yumma, əsasən, o zaman baş verir ki, valideynlər yeniyetmənin hər hansı bir tələbini maksimum dərəcədə ödəməyə çalışırlar, daha doğrusu, onu ərköyünləşdirirlər. Uşağın hər bir arzusu qanuna çevrilir. Belə tərbiyənin zəruriliyini bəzən izah etmək üçün valideynlər arqumentlər gətirməkdən çəkinmirlər. Buna səbəb uşağın zəifliyi, onun fərdiliyi, valideynin vaxtilə özü əldə edə bilmədiyini uşağına verməsi, uşağın ailədə tək olması və yaxud uşağın atasız böyüməsi və s. ola bilər.

b) yeniyetmənin bütün tələblərinin nəzərə alınması: tərbiyənin belə üsulu valideynin yeniyetmənin tələblərinin lazımınca ödənilməsinə can atması ilə xarakterizə olunur. Hər şeydən öncə, burada uşaq mənəvi tələblər üzündən, daha doğrusu, emosional münasibət, ünsiyyət və valideynlərin onlara məhəbbətinin ifrat dərəcədə olmasından əziyyət çəkirlər.

3. Ailədə yeniyetməyə olan tələblərin sayı. Yeniyetməyə olan tələblər tərbiyə prosesinin mühüm hissəsidir. ***Birincisi,*** bu həm də yeniyetmənin vəzifəsidir, daha doğrusu, yeniyetmənin yerinə yetirdiyi tapşırıqlardır. ***İkincisi,*** bu qadağan tələbləridir ki, yeniyetmə onları etməli deyil. Bu tələb həm də yeniyetmənin yerinə yetirmə sanksiyalarını (yumşaq mühakimədən sərt cəzalandırmaya qədər) nəzərdə tutur. Yeniyetməyə qarşı tələblər sisteminin pozulma forması müxtəlifdir.

Ailədə yeniyetmənin tələblər sisteminin pozulması hallarını nəzərdən keçirək:

❖ Tələblərin həddindən artıq çoxluğu;

❖ Son dərəcə yüksək mənəvi məsuliyyət. Belə olduğu halda yeniyetmələrə verilən tələblər son dərəcə böyükdür, bu onun imkanlarına uyğun gəlmir və onun şəxsiyyətinin inkişafına kömək etmir.

❖ Yeniyetmənin vəzifələrinin natamamlığı. Belə halda yeniyetmə ailədə son dərəcə az sayda vəzifələri yerinə yetirir, nəticədə onları hər hansı bir ev işinə cəlb etmək çətin olur.

4. Qadağan tələblərin sayı. Hər şeydən öncə, bu yeniyetmənin məsuliyyət dərəcəsi ilə müəyyən olunur və burada onun öz davranışını seçmək üsulu özünü göstərir. Bununla bağlı burada iki kənarlaşma halı ortaya çıxa bilər: *həddindən artıq qadağan tələblərin çoxluğu və həddindən artıq qadağan tələblərin azlığı.*

Qadağan tələblərin çoxluğu. Belə halda yeniyetməyə *"hər şey olmaz"* kimi qadağanlar qoyulur. Yəni yeniyetmənin qarşısına onun hərəkətlərini, davranışını məhdudlaşdıran çoxsaylı tələblər qoyulur ki, bu da onun müstəqilliyini əlindən alır. Belə vəziyyət iradəli yeniyetmələrdə *emansipasiya reaksiyasının inkişafını* stimullaşdırır *(valideynlərə, yaxud hər hansı bir nüfuzlu adama qarşı çıxmaq).*

Qadağan tələblərin azlığı. Belə halda yeniyetməyə istədiyini etməyə icazə verilir. Əgər hər hansı bir qadağalar olsa belə, yeniyetmə onu asanlıqla aradan qaldıra bilir. Belə ki, yeniyetmə evə qayıtmaq vaxtını, siqaret çəkməyi, spirtli içkilərə qurşanmağı və s. özü müəyyənləşdirir. O, elədiyi hərəkətlərinə görə valideynlərinə hesabat vermir. Valideynlər də belə olduqda onun davranışına heç bir sədd qoya bilmirlər. Belə tərbiyə yeniyetmələrdə qeyri-sabit tiplərin inkişafını stimullaşdırır.

5. Sanksiyalar. Sanksiyaların həddindən artıq çox olması da tərbiyənin sərt üsulları kimi qiymətləndirilir. Valideynlər üçün belə sərt cəzalara müraciət etmə və hətta ən xırda pozuntulara qarşı reaksiyanın özü xarakterikdir. Sanksiyaların azlığında valideynlər fikirləşirlər ki, belə cəza növlərindən kənar keçə bilir, ya da ki, onu çox çox nadir hallarda tətbiq edirlər. Onlar yalnız uşaqları mükafat- landırmağı düşünür və cəzanın nəticəsinin yaxşı olacağına inanmırlar.

6. Tərbiyə üsulunun qeyri-sabitliyi. Tərbiyə üsulunun, tərbiyə priyomlarının sərt şəkildə dəyişilməsi son dərəcə sərt bir hərəkətə keçiddir. Burada emosionallıqdan daha çox yeniyetmənin xarakterindəki fərqlərlə bağlı məqamlara diqqət yetirilməlidir. *Alman psixiatrı* P.Leonqardın müşahidələrinə görə, belə bir

üsul elə cəhətlərin formalaşmasına təsir edir ki, onlar inadkarlığı və yaxud nüfuzlu insana qarşı sərt davranmağı nəzərdə tutur. Valideynlər, adətən, yeniyetmələrin tərbiyəsindəki belə tərəddüdlü cəhətləri etiraf edirlər, lakin bu qüsurları çox vaxt nəzərə almırlar. Valideyn davranışının neqativ xüsusiyyətləri, uşaqların davranış normalarından kənara çıxmaları onların əsəbi vəziyyəti üçün əsas səbəbdir. Yeniyetmə ailənin diqqət mərkəzində olduğundan valideynlər onun tələblərinin maksimum dərəcədə təmin olunmasına can atırlar. Tərbiyənin belə tipi yeniyetmədə isteroit xarakter xüsusiyyətlərin inkişafına kömək edir. Hiperhimayəçilik zamanı yeniyetmə daim valideynlərin diqqət mərkəzində olur və belə halda yeniyetməni müs-təqillikdən, özünüidarəetmədən kənar edir, ona güc, vaxt sərf edir və çoxlu sayda qadağalar, məhdudiyyətlər qoyurlar. Belə tərbiyə hipertim yeniyetmənin zəif xüsusiyyətlərini daha da gücləndirir.

5. Ailədə tərbiyənin düzgün qurulmamasının səbəbləri müxtəlifdir. Birincisi, valideynlərin pedaqoji mədəniyyətinin aşağı olmasıdır. Belə hallarda yalnız izahat işləri aparmaq kömək edə bilər. Bəzən burada şəxsiyyətin mənfi rolunu valideynlərin özləri oynayırlar. Belə olduqda mütəxəssislər üçün aşağıdakı ***iki qrup səbəb*** müəyyənləşdirilir:

1. Valideynlərin xarakterində kənarlaşma. Xarakterdə kənarlaşma və psixopatiya bəzən tərbiyədə müəyyən pozuntulara gətirib çıxarır. Xarakterin qeyri-sabit aksentuasiyasında valideynlər daha çox öz uşaqlarına az tələblər verməklə tərbiyəni həyata keçirmək istəyirlər. Valideynlərin epileptoid aksentuasiyası tez-tez tərbiyənin sərt üsulu ilə şərtlənir. Uşağa nümayişkaranə qayğı göstərmə və sevgi digərlərinin gözü qarşısında bir cür, onların özləri ilə ayrı olduqda isə başqa çür emosional münasibətin olması pis haldır. Belə hallarda valideynlərin xarakterlərindəki kənarlaşmaları müəyyənləşdirmək və inandırmaq lazımdır ki, məhz bu cəhətlər tərbiyədə kənarlaşmaların və pozuntuların yaranmasında həlledici rol oynayır. Belə olduqda valideynlərin xarakterinin xüsusiyyətlərinin qarşılıqlı əlaqəsi, yeniyetmənin tərbiyə üslubunda və onun davranışındakı pozuntular psixoterapevtin, məktəb psixoloqunun ciddi nəzarəti altında olmalıdır.

2. Yeniyetmələrin hesabına valideynlərin özlərinin şəxsi problemlərini həll etmə. Belə olduğu halda tərbiyənin belə pozuntuları əsasında hansısa dərk edilməyən, düşünülməyən tələb dayanmışdır. Bu kimi hallarda valideynə onun davranışının qeyri-düzgün olmadığını və öz tərbiyə üsulunun dəyişməsini başa salma nəticəsiz qalır.

Valideyn hisslərinin genişlənməsi, şərtlənən pozuntular, yüksək (aparıcı) himayəçilik, qəyyumluq. Tərbiyədə pozuntunun bu mənbəyi o zaman daha çox meydana çıxır ki, müəyyən səbəblər üzündən valideynlər arasında ər-arvad münasibətləri pozulmuş olur: ya boşanma baş verib, ya da onların tərbiyədə aparıcı rol oynaması və münasibətləri uşaqları qane etmir, emosional soyuqluq, xarak-terlərdə, maraqlarda uyğunsuzluq mövcuddur və s. Bəzən də elə olur ki, ailədə ana, nadir hallarda isə ata özləri də bilmədən istəyirlər ki, uşaq böyüklər kimi düşünsün, davransın. Onlar istəyirlər ki, ailədə olan tələblərin bir hissəsini ödəyə və onların ər-arvad münasibətlərində bir-birinə qarşı bağlılıq qarşılıqlı şəkildə ödənilmiş

olsun. Sonralar isə yeniyetmələrlə münasibət valideynlər üçün son dərəcə mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Belə ki, ana ikinci dəfə ailə qurmaqdan imtina edir, bütün sevgi-məhəbbətini oğluna həsr edir. Uşaqlıq dövründə oğulda anaya qarşı övladlıq sevgisi inkişaf edir. Yeniyetməlik dövründə valideynlə müstəqil böyüyən yeniyetmənin həyatı arasında müəyyən münasibətlər yaranır. Valideyn, xüsusilə ana övladını son dərəcə yüksək aparıcı rola malik hiperhimayəçiliyin köməyi ilə saxlayır. Yəni həddən artıq himayəçilik, qəyyumluq edir, övladın qulluğunda səhər axşam "qul kimi" durur, onun bütün tələblərini qeydsiz, şərtsiz yerinə yetirir. Bütün bunlar tərbiyənin sürətlə pozulmasına səbəb olur.

Yeniyetmədə uşaq keyfiyyətlərinə üstünlük verilmə. Bunlar tərbiyədə pozuculuğu şərtləndirən amillərdəndir. Bunlardan biri hiperhimayəçilikdir. Belə olduğu halda valideynlər tərəfindən uşaqların böyüməsi dərk edilmir, burada yalnız onların uşaq hisslərini stimullaşdırmaq əsas yer tutur. Belə valideynlər üçün yeniyetmə hələ də uşaq olaraq qalır. Bəzən onlar açıq şəkildə etiraf edirlər ki, kiçikləri tərbiyə etmək onlara daha çox xoş gəlir. Yeniyetməni kiçik uşaq kimi nəzərdən keçirən valideynlər ona verilən tələblərin də səviyyəsini aşağı salırlar.

Valideyn və tərbiyə olunan arasında inamsızlıq. Bu da tərbiyədə pozulmanın şərtlərindəndir. Belə hallarda valideynlə yeniyetmə arasında hakimiyyət bölgüsü gedir. Bəzən də valideyn "hakimiyyəti əldən verir", yeniyetmənin dediyi kimi hərəkət edir, onun tələblərini yerinə yetirir. Lakin pedaqoji baxımdan bu yanlış hərəkətdir. Bu ona görə belə olur ki, uşaq öz valideyninə istədiyi kimi yanaşır, onun zəif yerlərini bilir və onlardan istifadə etməklə daha böyük hüquqlara malik olur. Belə hallarda özünəinamlı yeniyetmə öz tələblərini qorxmadan valideynə bildirir. Burada sözsüz ki, valideyn tərbiyə işində zəiflik göstərmişdir. *"Zəif yer" variantı* valideynin psixoastenik xüsusiyyətləri ilə bağlıdır. Müəyyən şəraitdə tələbkarlıqla *"eqosentrik"* valideynlərdən tərbiyə almış uşaqlar böyüdükdə öz uşaqlarında da eqosentrik tələblərin mövcudluğunu görmək istəyir, onlara qarşı eyni borcu qaytarmaq hissini nəzərdə tutur. Bununla da göstərmək istəyirlər ki, məhz onların özləri də vaxtilə elə olmuşlar. Belə valideynlərin çıxışlarının xarakterik cəhəti tərbiyədə yol verilmiş kütləvi səhvlərin etiraf edilməsidir. Bu tip valideynlər inadkarlıqdan qorxur, öz uşaqlarına müqavimət göstərmir, yaxud onlara daim güzəştə getmək üçün çoxlu sayda bəhanə tapırlar.

Uşağı itirmə xofu. Bu da pozuntuları şərtləndirən amillərdəndir ki, burada hiperhimayəçilik aparıcı rol oynayır. *"Zəif yer"* burada valideynlərin özlərinə son dərəcə inamsızlığı, səhv etmək qorxusu – bütün bunların hamısı bəzən uşağın doğulması tarixi ilə bağlı olur. "Onu çox gözləmişik, həkimə çox müraciət etmişik", "O, son dərəcə zəif və xəstə doğulub, ona görə də onu qorumaq lazımdır" və s. bu kimi fikirlər meydana çıxır. Digər mənbə uşağın uzunmüddətli ağır xəstəlik keçirməsidir. Valideynlərin yeniyetməyə belə halda münasibəti, əsasən, uşağı itirmə qorxusu altında formalaşır. Belə qorxu valideynləri yeniyetmənin bütün arzu və istəklərinə qulaq asmağa məcbur edir, onun tələblərini yerinə yetirməyə çalışır, digərləri isə ona çox qəyyumluq edirlər. Beləliklə, burada hiperhimayəçilik başlıca rol oynayır. **Valideynlik hisslərinin inkişaf etməməsi.** Bu hisslər tərbiyədə bir sıra pozuntuları şərtləndirir: burada hiperhimayəçilik, emosional üzdöndərmə, yüksək mənəvi, əxlaqi məsuliyyət və sərt davranış mövcuddur.

Tərbiyə yalnız o halda adekvat ola bilər ki, valideynlər güclü motivlərə söykənmiş olsunlar. Məsələn; *uşağa sim-patiya, sevgi-məhəbbəti nümayiş etdirmə və s.* Valideyn hisslərinin zəifliyi və ya bu hisslərin inkişaf etməməsi bəzən uşaq və yeniyetmələrin xarakterlərinin pozulmasına gətirib çıxarır. Eyni zamanda bu hadisə çox nadir hallarda dərk edilir, lakin valideynlər tərəfindən lazımınca qiymətləndirilmir. Zahirən bu cəhət uşaqlarla heç bir ünsiyyətə girməməkdə, uşaqların cəmiyyətdə dözümsüzlük göstərmələrində, həyatda baş verən hadisələrə maraq göstərməməkdə özünü büruzə verir. Valideyn hisslərinin inkişaf etməməsinin əsas səbəbi uşaqların (yeniyetmənin) valideyni qəbul etməməsi də ola bilər. Ola bilər ki, onun özü də vaxtilə valideyn nəvazişi görməmişdir. Digər səbəb isə valideynin xarakterinin xüsusiyyəti ola bilər. Valideynlik hissləri bəzən gənc valideynlərdə olduqca zəif olur, yaşlandıqca onlar daha çox yüklənirlər. Ağır, gərgin həyat şəraitində yeniyetmə üzərinə valideynlik vəzifələrinin daha çox hissəsi *(son dərəcə yüksək, mənəvi məsuliyyət)* qoyulur. Belə valideynlərinin sözsöhbətləri valideyn vəzifələrinin yoruculuğundan şikayətlənmələridir.

Arzuolunmaz keyfiyyətlərinin yeniyetmədə əks olunması. Bu da tərbiyənin pozulması ilə şərtlənir: emosional rəddetmə, ciddi, sərt tərbiyə üsulu. Belə tərbiyənin səbəbi bəzən yeniyetmənin valideynin onda elə xüsusiyyətlər görməsidir ki, o, onu özündə hiss etmir. Bu təcavüzkarlıq, tənbəllik, alkoqol içkilərə meyllilik yaxud da həddindən artıq müqavimətlilik, ziddiyyətlilik, aqressivlik və ya səbirsizlik ola bilər. Yeniyetmələrdə olan belə keyfiyyətlərə qarşı mübarizə aparmaqla valideyn bundan özü üçün nəticə çıxarır. Hər kəsdə arzuolunmaz keyfiyyətlərlə mübarizə ona imkan verir ki, o, onda bu keyfiyyətlərin olmadığından danışsın. Belə valideynlər daha böyük həvəslə öz müsbət keyfiyyətləri, yeniyetmənin isə zəif cəhətləri, onlarla bağlı tədbirlər haqqında danışır və onları həyatda tətbiq etməyə çalışırlar. Valideynlərin danışıqlarında bəzən oğluna inamsızlıq, hətta müsbət hərəkətində xoşagəlməz bir cəhət tapmağa canatma özünü göstərir. Belə səbəb sonralar elə bir keyfiyyətə çevrilir ki, valideyn onunla özü də bilmədən mübarizə aparır. Bəzən də yeniyetməyə kiçik bir tapşırığı, tələbi etməməsi üzündən ciddi cəza verilir və ya inamsızlıq göstərilərək deyilir: "Bizim oğlan heç vaxt ev işlərinə kömək etməz" və s. Bu sözlərdən sonra çətin ki, yeniyetmə ev işlərində ailəyə kömək edər.

Ər-arvad arasındakı ziddiyyətlərin tərbiyə müstəvisinə keçirilməsi. Bu da tərbiyənin pozulmasını şərtləndirir. Burada bir valideynin hiperhimayəçiliyi digərinin aparıcı hiperhimayəçiliyi ilə toqquşur. Ərlə arvad arasındakı qarşılıqlı münasibətlərdəki ziddiyyət bəzən stabil ailələrdə də özünü göstərir. Valideynlər bir-birlərindən daha çox narazılığı ön plana çəkir, bir-biri ilə ziddiyyətə girməklə uşağın (yeniyetmənin) rifahı ilə bağlı qayğını kənara qoyurlar. Valideynlər özlərini elə göstərməyə çalışırlar ki, guya onlar "uşaq barədə daha çox düşünürlər". Bununla belə, valideynlərin fikirlərində fərqlər daha çox diametral xarakter daşıyır. Onlardan biri daha sərt tərbiyəyə üstünlük verir (bu aparıcı hiperhimayəçilikdir), digərinin isə yeniyetməyə daha çox "yazığı" gəlir. Burada bu cəhətin xarakterik şəkildə özünü göstərməsi ərlə arvadın bir-birinin tərbiyə metodlarından necə istifadə etməsi özünü ifadə edir. Bununla belə, aydın görünür ki, onlardan hər biri yeniyetməni tərbiyə etmək deyil, öz tərbiyəvi mübahisələrində kimin daha çox

haqlı olduğunu sübuta yetirmək məsələsidir. **Yeniyetmənin cinsindən asılı olaraq yeniyetməyə münasibətdə valideynlərin fərqli münasibətləri**. Bu da tərbiyə pozuntusunu şərtləndirən amillərdəndir. Burada da hiperhimayəçilik, emosional rəddetmə özünü göstərir. Bəzən valideynin yeniyetməyə münasibəti, yeniyetmənin xüsusiyyətləri uşağın cinsinə görə müəyyənləşir. Qadın keyfiyyətləri üstünlük təşkil etdikdə, kişi cinsindən olan yeniyetməni görməyə gözü olmur, onu qəbul etmir. Atanın öz oğlunda xeyli sayda çatışmazlıqları hiss etməsi, onun bütün yaşıdlarının başqa cür olub, onları daha bacarıqlı kimi təqdim etməsi, onları övladına nümunə göstərməsi də tərbiyə işinin pozulmasına səbəb olur. Eyni zamanda ata yeniyetməni lazımınca qiymətləndirməməsi, kiçik bacısından isə razılığını bildirməsi, onun ləyaqətli olduğunu daha çox qeyd etməsi də tərbiyə işinə mənfi təsir göstərir.

6. Ailə tərbiyəsi uşağa sevgidən başlayır. Pedaqoji nöqteyi-nəzərdən valideyn məhəbbəti uşağın gələcəyinə inamdan və məhəbbətdən yaranan sevgi olmalıdır. Bu sevgi valideyn hisslərindən, arzularından fərqli olan elə bir sevgidir ki, burada uşaqların hörmətini qazanmaq onların maddi cəhətdən arzu-istəklərinə əməl etməkdən daha vacibdir. "Kor" ağıla, düşüncəyə söykənmiş valideyn sevgisi uşaqlarda istehlakçılığa xidmət etməklə, əməyə münasibəti bəsitləşdirir, habelə valideynlərə sevgi və məhəbbət hissini azaldır. Pedaqoqlar qeyri-düzgün tərbiyənin bir neçə tipini müəyyənləşdirmişlər.

Ailədə qeyri-düzgün tərbiyə tipləri

Nəzarətsizlik. Bu zaman valideynlər yalnız öz işləri ilə məşğul olur və uşaqlara lazımınca diqqət yetirə bilmirlər. Nəticədə onlar özbaşına qalır və istədikləri kimi şənlənmək axtarışında olur və *"küçə"* kompaniyalarının təsiri altına düşürlər.

Hiperqəyyumluq. Burada uşağın həyatında baş verən hadisələrə həddindən artıq diqqət yetirmə və nəzarətetmə özünü göstərir ki, bu zaman uşaq daima sərt əmrlər, çoxsaylı qadağalar eşidir. Nəticədə o, qeyri-təşəbbüskar, qorxaq, öz qüvvəsinə inamsız kimi böyüyür və öz-özünü müdafiə etmək, öz maraqlarının müdafiəçisi kimi çıxış etməkdən məhrum olur. Burada tədricən "nə üçün başqalarına hər şey olar, mənə olmaz" fikri, meyli ortaya çıxır. Yeniyetmələrdə bütün bunların hamısı valideyn məcburiyyətinə qarşı "qiyamlarla" nəticələnir. Onlar prinsipial olaraq bilərəkdən bütün qadağaları pozur və evdən qaçırlar. Hiperqəyyumluğun digər növü ailədə *"pərəstiş" tipli tərbiyədir*. Uşaq daim diqqət mərkəzində olmağa adət edir, arzuları və bütün tələbləri qeyd-şərtsiz yerinə yetirilir. Daim onu tərifləyirlər, nəticədə isə o, öz imkanlarını düzgün qiymətləndirə və eqosentrizmini dəf edə bilmir, kollektiv onu başa düşmür. Bu hisslər ona pis təsir edir, nəticədə o, hamını təqsirləndirir, özü barədə qətiyyən düşünmür ki, onun səhvləri var. Həmin səhvlər uşağa onun irəlidəki həyatı boyu xoşagəlməz hisslər, həyəcanlar gətirən xarakter formalaşdırır.

Sərt tərbiyə. Ən kiçik səhvlərə görə uşağın ciddi şəkildə cəzalandırılması ilə müşayiət olunur və uşaq daim qorxu içində böyüyür. K.D.Uşinski qeyd edirdi ki, qorxu bütün nöqsanların əsasını təşkil edir. Qəddarlıq, sərtlik, başqasının məcbur etdiyi şəraitə uyğunlaşma, başqasının dediyi kimi hərəkətetmə-bütün bunların hamısı qorxudan yaranır.

Uşağa etinasızlıq tipli tərbiyə. Bu tərbiyədə etinasızlıq və soyuqluq müşahidə edilir. Uşaq hiss edir ki, ailədə atası və yaxud anası onu sevmir. Bəzən isə ona elə gəlir ki, guya onu sevirlər. Zahirən kənardakılara belə görünür ki, guya valideynlər onlara qarşı son dərəcə diqqətli və xeyirxahdırlar. L.Tolstoy yazırdı ki, "xeyirxah riyakarlıqdan pis şey yoxdur, xeyirxah riyakarlıq açıq qəddarlıqdan daha pis təsir edir, nəticələrə gətirib çıxarır". Uşaq ailə üzvlərindən kimisə daha çox sevirsə, bunun üçün o, daha çox emosional hisslər keçirir. Belə əziyyət əsəblərin həddən artıq gərilməsinə, bu və ya digər çatışmazlıqlara, uşaqların hirsli, əsəbi olmasına gətirib çıxarır.

Yüksək mənəvi məsuliyyət şəraitində tərbiyə. Kiçik yaşlarından uşağın beyninə belə bir fikir yeridilir ki, o, mütləq valideynlərin çoxsaylı arzularını, inamlarını doğrultmalıdır. Yaxud da valideynlər ona nəinki uşaq kimi baxır, həm də onun üzərinə daha böyük qayğılar, məsuliyyət düşür. Nəticədə uşaqlarda daim özünün və yaxınlarının rahatlığı ilə bağlı həyəcan, qorxu hiss olunur. Uşağın qeyri-düzgün tərbiyəsi onun xarakterini zəiflədir, onun ətrafdakılara münasibətini çətinləşdirir. Ailədə yolverilməz tərbiyə metodlarından biri *fiziki cəza metodudur*. Burada uşaqlar daim qorxu nəticəsində özlərini idarə edirlər. Fiziki cəza fiziki, psixi və mənəvi zədələrə gətirib çıxarır. Nəticədə bu uşaqların davranışının dəyişilməsi ilə başa çatır. Belə ki, hər bir ikinci dəfə cəzalandırılan yeniyetmədə adaptasiya ilə bağlı onun kollektivə uyğunlaşması çətinləşir. Belə uşaqlarda təhsilə maraq azalır. Alimlər bu hadisəni xüsusi fenomen kimi qeyd etmiş, onu uşaqlara qorxulu müraciət etmə sindromu adlandırmışlar. Müxtəlif ölkələrin qanunvericiliyində uşaqlarla belə davranan insanlar haqqında onları yaxşı tanıyan insanların lazımi məntəqələrə xəbər vermələri ilə bağlı məsuliyyət müəyyənləşdirilmişdir. Hər şeydən öncə, fiziki cəzaya oğlanlar daha çox məruz qalırlar. Nəticədə onların özləri daha çox qəddar olurlar. Onlara digərlərini alçaltmaq, döymək, gülmək, onları məsxərəyə qoymaq daha çox xoş gəlir. Uşaqlarla təhlükəli münasibət sindromunun səbəbləri, əsasən, ailənin sosial-iqtisadi statusunda, münasibətlər sistemində gizlənmişdir. Valideynlərin uşaqlarla səmimi münasibətlərinin müxtəlif variantı o zaman meydana çıxır ki, onlar qarşılıqlı ünsiyyətdə sabit tələblər hiss edirlər. Valideynlərin uşaqlarla ünsiyyətində qarşılıqlı inam, münasibətlərdə bərabərhüquqluluq üstünlük təşkil edir. Daha az əmr, əxlaq haqqında nəsihətlər söyləmək, uşaqlara daha çox qulaq asmaq və öz aralarında dost münasibəti yaratmaq, bu və ya digər məsələlərin, qərarların birgə həlli yolunu axtarmağa can atmaq burada daha vacibdir. Valideynlər uşaqların maraqlarına daha dərindən bələd olduqda və uşaqlar onlarla fikirlərini bölüşdürdükdə, qarşılıqlı münasibətlərdə bəzi çatışmazlıqlar da özünü büruzə verə bilər. Əgər valideynlər lazımi diqqətliliyə və takta malik deyillərsə, o zaman onlar uşaqların sirlərinə lazımi qədər diqqət yetirə, onların inkişafını lazımınca qiymətləndirə bilməzlər. Belə bir variant daha geniş yayılmışdır; valideynlər uşaqların maraq və qayğılarına nəzər yetirmək istəyirlər. Lakin uşaqlar bunu dərk etmək istəmirlər. Belə ki, uşaqlar özləri öz aləmlərində olur, valideynlər isə uşaq dünyasına daxil olmağı bacarmırlar. Öz baxışlarını onlara məcburi qəbul etdirə bilmirlər və lazımsız tənqidi iradlarla rastlaşırlar. Ailə cəhdlərinin qeyri-müvəffəq, ziddiyyətli nəticəsi ortaya çıxır. Uşaq isə sanki fəryad qopararaq, "Əziz valideynlər, əgər siz məni

tərbiyə etsəniz, mən evdən qaçacağam”-deyir. Uşaqlarla valideynlər arasında digər münasibətlər variantlarına da rast gəlinir: Valideynlər daim özləri özlərinə diqqət yetirir, işə daha çox can yandırırlar, nəticədə onlar uşaqlarla ünsiyyətdən uzaqlaşır, onlara diqqət yetirmirlər. Belə olduqda uşaqların daxilində, düşüncəsində küskünlük, bədbinlik və tənhalıq hissi yaranır. Bəzən də elə olur ki, uşaqların həyata can atmaları ailədə ziddiyyətə gətirib çıxarır və valideynlərin bundan haqlı şəkildə narazılığı uşaqlarda təhsilə qarşı birtərəfli münasibətə gətirib çıxarır. Bu da onların xoşagəlməz cəhətlərinin inkişafını ortaya çıxarır-siqaret çəkmə, alkoqol içki qəbul etmə, narkotiklərə meyilli olma və s. baş verir. Valideynlərin haqlı olmalarına baxmayaraq, uşaqlara elə gəlir ki, valideynlər düzgün danışmırlar, necə yanaşmağı onlar özləri daha yaxşı bilirlər. Bu kimi vəziyyət yarandıqda valideynlər uşaqların canatma motivlərini, meyllərini daha dərindən öyrənməli, onların bu və ya digər hərəkətlərinə hörmətlə yanaşmalı, onlara öz dəlillərini (sübutlarını) inamlı şəkildə açmağı bacarmalıdırlar. Valideynlərin pedaqoji cəhətdən maarifsizliyi, onların qəddarlığı, ailədə uşaqların həddindən artıq ərköyün böyüdülməsi onların bir-birindən üz döndərməsinə, uşaqlarla valideynlər arasında düşmən münasibətinə gətirib çıxara bilər.

7. Yeniləşmə və qloballaşma şəraitində informasiyaların sürətli inkişafı, kütləvi kommunikasiya və təbliğatın genişlənməsi, cəmiyyətdə özünü göstərən bu və ya digər proseslər ailədaxili məsələlərə də təsir göstərir. Bu kontekstdə ailədaxili və şəxsiyyətlərarası münasibətlər məsələsi də müasir pedaqogika və psixologiyanın aktual problemlərindən birinə çevrilmişdir. Ailədaxili münasibətlərin sağlam peadqoji, psixoloji əsaslar üzərində, qarşılıqlı hörmət və məhəbbət əsasında qurulması cəmiyyətin inkişafını şərtləndirən amillərdəndir. Ailədaxili münasibətlər əsasən ata və ananın ailədəki rolu və münasibəti ilə şərtlənir. Bu münasibətlər həm ailənin möhkəmliyinə, həm də uşaqların tərbiyəsinə xüsusi təsir göstərir. V.A.Suxomlinski qeyd edirdi ki, “Uşaqların əsas tərbiyə məktəbi ər və arvad, ata və ana arasındakı qarşılıqlı münasibətdir”. Odur ki, ailədə tərəflərin əsas, başlıca rolu bir-birini qavramaq və anlamaqdır. Bu anlama və münasibət ailənin gələcək planlarını qurmaqda vacibdir. Ailə münasibətlərinin əsasını ər və arvad münasibətləri təşkil edir. Onlar ailənin qoşa qanadlarıdır. Ailədaxili münasibətlər kontekstində valideynlərin uşaqları ilə münasibəti də önəmli əhəmiyyət kəsb edir. Bu məsələ hələ lap kiçik yaşlarından, məktəbəqədər dövrdən başlayır. Uşaqların şəxsiyyətinin formalaşmasında, psixi inkişafında, ətrafdakılarla rəftar və davranışında, idrak fəallığının inkişafında valideyn-övlad münasibətləri mühüm rol oynayır. Bu münasibətlər uşağın öz yerini, ailədəki rolunu müəyyənləşdirməkdə və özünü dərk etməsində, qabiliyyət və bacarıqlarını inkişaf etdirməkdə önəmlidir. Ailədaxili münasibətlər kontekstində valideyn-uşaq münasibətləri tarixən milli xüsusiyyətlərin tələblərinə uyğun olaraq, eyni zamanda valideynlərin özlərinin düçüncə tərzinə, fərdi xüsusiyyətlərinə uyğun əsaslar üzərində qurulur. Uşaqların şəxsiyyətinin formalaşmasında və psixi inkişafında aparıcı rol oynayan ünsiyyət tələbatı da məhz bu münasibətlərin gedişində bu və ya digər dərəcədə ödənilir. Qeyd etdiyimiz kimi sağlam, düzgün münasibət sağlam, formalaşmış gələcəyə yol açır. Təəssüflə qeyd etmək lazımdır ki, bəzi vaxtlarda ailədaxili münasibətlərin (ər-

arvad) nizamsızlığı uşaqların taleyində neqativ izlər buraxır. Uşaqlarla rəftar və davranış zamanı valideynlər bəzi vaxtlarda birtərəfli iştirak edirlər. Valideynlərdən birinin uşağı çox əzizlə-məsi, yaxud tez-tez onun üçün "havadarlıq" etməsi, "hələ uşaqdır düzələr" və s. bu kimi mühafizəkar mövqeləri uşaqların tərbiyəsində birtərəfli ölçülərə gətirib çıxarır. Çünki ailənin tərbiyə imkanları valideynlərin və uşaqların qarşılıqlı əlaqəsi ilə müəyyən olunur. Bu kontekstdə ailədə intizam tərbiyəsi vacibdir. Qeyd etdiyimiz kimi ailələrdə çox vaxt uşaqların həddindən artıq əzizlənməsi buna mane olur. Uşağını kor-koranə sevən ata, yaxud ana onun bütün tələblərini yerinə yetirməyə çalışır. Hətta kiçik yaşlı uşaqlar söyüş söyəndə belə valideyn onu müdafiə edir. Azərbaycanın böyük *satirik şairi* M.Ə.Sabirin *"Uşaqdır" satirası* bu xüsusda şeiri diqqəti cəlb edir.

"Ay başı daşdı kişi, dinmə uşaqdır, uşağım!
Nə ədəb vaxtıdı, qoy söysün, uşaqdır, uşağım!
... Bir söyüşdən ötəri etmə əziyyət balama,
Göyərib coşma, utan, qonşuları yığma dama,
Sənə söydükləri getsin başı batmış atama,
Qışqırıb bağrını da yarma, uşaqdır, uşağım!
Nə ədəb vaxtıdır, qoy söysün, uşaqdır, uşağım!"

Ailədə uşaqların tərbiyəsində kökə bağlılıq, keçmişin yaxşı xüsusiyyətlərinin təcəssümü üçün pedaqoj, psixoloji materiallar önəmlidir. Xalqımızın qədim, ulu dastanı olan "Kitabi-Dədə Qorqud"da əksini tapan etnik-psixoloji xüsusiyyətlər ailədaxili münasibətlərin formalaşması və bu zəmində uşaqların tərbiyəsində zəngin xəzinədir. Mütəffəkirlərin yaradıcılığına nəzər saldıqda görünür ki, onlar tərbiyə və tərəqqi işində ailə münasibətlərinə xüsusi diqqət yetirmişlər. Mütəfəkkirlər ailənin möhkəmləndirilməsini cəmiyyətin sağlam əsaslar, mütərəqqi qaydalar üzrə inkişafı üçün zəruri hesab etmişlər**.** F.Köçərli bu xüsusda yazırdı: *"Ər və övrət (arvad)... bir bədənin iki şaqqası və müvafiq hissəsi olduqlarına görə, bunların arasında olan yekdillik, ülfət, məhəbbət və mənəvi rəqabət gərəkdir"*. Doğrudan da, ailədə ata-ana əsas sima olduqları üçün onların arasında yaranmış münasibət uşaqların bu günü və gələcəyi üçün istiqamətləndiricidir. Xüsusən də, Azərbaycan ailəsində bu münasibətlər daha çox diqqəti cəlb edir. Özünəməxsus spesifik çalarları ilə xarakterizə olunan Azərbaycan ailəsi kökə, nəslə, uşağa bağlı olduğu üçün həmişə bütövlüyündə, ülviliyində seçimli olub. Ər və arvad arasındakı münasibətin məzmununu qarşılıqlı hörmət və qayğı, səmimiyyət və mehribanlıq təşkil edir. Odur ki, bir-birinin nüfuzunu saxlamaq, uşaqların tərbiyəsində vahid tələbləri gözləmək ailədaxili münasibətlərdə əsas faktordur. İnsan anadan olduğu gündən ömrünün sonuna kimi tərbiyəvi təsirlərin əhatəsində yaşayır. Bunun üçün valideynlərin ilk gündən bu məsələlərə məsuliyyətlə yanaşmaları zəruridir. Çağanın dünyaya gəlişi onun vasitəsiz-emosional ünsiyyəti ilə xarakterizə olunur ki, bunun əsasında da valideyn-ana durur. Uşaqlar doğulduqları gündən özünəməxsus sosial-psixoloji ailə mühitinə düşür... Müəyyən edilmişdir ki, dilsiz-ağızsız çağa üç aylıq olanda mədəniyyət onun bütün həyatına nüfuz edir. Bu kontektdə, uşaqların psixi inkişafında, tərbiyə və təlimində valideynlərin xüsusilə də, ananın rolu önəmlidir. M.T.Sidqi bu xüsusda yazırdı ki, "Uşağın əvvəlinci müəllimi təbii ki, validəsidir. Burada ananın öhdəsinə daha çox məsuliyyət düşür.

Çünki uşağa birinci tərbiyə və təlim verən anadır". Pedaqoji və psixoloji tədqiqatlardan aydın olmuşdur ki, uşağın sağlam psixoloji inkişafa malik olması üçün onun ana ilə ünsiyyəti (emosional ünsiyyət), xüsusən də, ilk üç ildə əhəmiyyət kəsb edir. Uşağın psixoloji ehtiyacını sevgi, məhəbbət, qayğı, ülvi hisslərin məcmusu kimi qiymətləndirmək mümkündür. Bu dövrlərdə əmək və oyun fəaliyyətinin inkişafı da uşaqların psixikasına müsbət təsir göstərir. Ailədaxili münasibətlərdə ana ilə bərabər atanın da rolu önəmlidir. Onları ailə tərbiyəsinin qoşa qanadları adlandırırlar. Azərbaycan ailəsində həm ata, həm də ana uşaqlar üçün yaşayır. Deyimlərimizdəki "Dörd göz uşaq üçündür", "Anasız uşaq evdə xar olar, atasız uşaq çöldə" və s. bu kimi kəlmələrin fəlsəfi, psixoloji kökləri aydındır. Bir məsələni xüsusi vurğulamaq lazımdır ki, valideynlər uşaqların ayrı-ayrı yaş dövrlərinin qanunauyğunluqlarını bilməli və onların rəftar və davranışlarında cinsi tərbiyənin xüsusiyyətlərinə xüsusi diqqət yetirməlidirlər. Hər yaş dövrünün özünəməxsus xüsusiyyətləri vardır. Problemlə bağlı xüsusilə böhranlı yaş dövrlərində bir sıra cəhətlər üzə çıxır. Bunlar tərbiyə işi üçün çox vacibdir. Digər tərəfdən Azərbaycan ailəsi üçün xüsusi aktuallıq kəsb edən cinsi tərbiyə və cinsi fərqlərin psixologiyasının nəzərə alınması şəxsiyyətin formalaşmasında vacib məsələdir. Cinsi tərbiyənin psixoloji aspektlərini geniş təhlil edən pedaqoq və psixoloqlar bu məsələlərin kökünü lap uşaqlıqdan başlanmasını vurğulayırlar. Oğlan, yaxud qız uşaqları ilə ünsiyyət, rəftar və davranış onların gələcəkdə kişi, yaxud qadınlıq etalonlarına necə yiyələnmələrinə zəmin yaradır. Uşaq adlanan varlıq doğulduğu ilk gündən etibarən yüksək hissiyyata malik olur. Bu hissiyyat onların ilk anlarındakı davranışından görünür. Ailədə uşaqların mənəvi-psixoloji inkişafının əsas göstəricilərindən biri də onların idrak fəallığının inkişafıdır ki, bu da zamanının tələbidir. Artan informasiyalar, siyasi və sosial-iqtisadi həyatdakı irəliləyişlər uşaqların istedad və zehin qabiliyyətlərinin genişlənməsi məqsədini qarşıya qoyur. Zehni, intellektual inkişaf psixoloji prosesdir. Bu prosesin anadangəlmə və irsiyyətlə bağlılığı fikri ilə yanaşı alimlər qeyd edirlər ki, sağlam psixoloji mühit və şəraitin yaradılmasıdır. Bu mənada müasir dövrdə valideynlərin pedaqoji savadı və mədəniyyətinin yüksəldilməsi vacibdir. Xüsusilə də, anaların savadlı olması övlad tərbiyəsində və ailədaxili münasibətlərin düzgün qurulmasında zəruridir. Ailədaxili münasibətlər, ailənin psixoloji iqlimi, "ər-arvad", "valideyn-uşaq" və "uşaq-uşaq" münasibətləri ailə tərbiyəsinin əsaslarıdır. Çünki ailədaxili və onun ətrafdakı psixoloji iqlim şəxsiyyətin formalaşmasında mühüm əhəmiyyət kəsb edir və şəxsiyyətlərarası münasibətlərin özünəməxsus sahəsini təşkil edir.

8. Uşaqlara, onların tərbiyəsinə qayğı göstərmək ümumxalq işdir. Bütün cəmiyyət bu iş üçün cavabdehdir. Çünki uşaqlar cəmiyyətin, xalqın gələcəyidir, yaşlı nəslin davamçılarıdır. Ululərımızın kəlamları ilə desək: *"Uşaq valideynin mabədidir"*, *"Son beşik- yurda keşik"*. Odur ki, davamçıların gələcəyini xoşbəxt görmək, yurdu, vətəni etibarlı adamlara vermək istəyən hər kəs gənc nəslin təlim-tərbiyəsi ilə ciddi məşğul olmalı, onun hərtərəfli və ahəngdar inki- şafı üçün əlverişli şərait yaratmalı, hər bir uşağın ictimai cəhətdən fəallığının, meyl və bacarığının inkişaf etməsini təmin etməlidir. Bu vəzifəni isə daha yaxşı şəkildə ailənin, məktəbin,

ictimaiyyətin və əmək kollektivlərinin birgə işi zəminində yerinə yetirmək olar. ***Birincisi,*** uşaq (şagird) daim bu qüvvələrin əhatəsində olur. Uşağın (şagirdin) xarakterinin, dünyabaxışının, həyata, əməyə, ideya-mənəvi və mədəni sərvətlərə münasibətinin əsasları həmin qüvvələrin reallığında təşəkkül tapıb formalaşır. ***İkincisi,*** uşağı (şagirdi) tərbiyə etməkdə ailə, məktəb də, ictimaiyyət də eyni məqsəd güdür, xalq qarşısında eyni dərəcədə məsuliyyət daşıyır. Ailənin, məktəbin, ictimaiyyətin və əmək kollektivlərinin qarşılıqlı fəaliyyətində yekdillik olmasa, uşaqların (şagirdlərin) tərbiyə işində xoşagəlməz hallar baş verə bilər. Müxtəlif xarakterli cinayətlər törətdiyinə görə həbsxanaya düşmüş minlərlə yeniyetmələr və gənclər üzərində aparılan tədqiqatlardan aydın olur ki, onların pis əməllərə qurşanmasına əsas səbəb əksər hallarda: ya ailədə, ya məktəbdə, ya da əmək kollektivlərində özünü qabarıq şəkildə göstərən nöqsanlardır. Məlum olduğu kimi, uşaq cəmiyyətin ilkin özəyi olan ailədə dünyaya gəlir. Ailə cəmiyyətin ilkin özəyi, onun sosial quruluşunun ünsürlərindən biridir. Ailə sosial qurum olub, nigah və yaxın qohumluqla qarşılıqlı mənəvi münasibətlərlə səciyyələnir. İnsanların nəsli davam etdirməyə olan təbii tələbatı nigah və ailə vasitələri ilə nizama salınır. Beləliklə, ailə qarşılıqlı məhəbbət, inam, etibar və hörmətə əsaslanan birlikdir. ***Ailənin 2 mühüm vəzifəsi*** vardır:

1. Nəslin davam etdirilməsi;

2. Yeni nəslin, yeni insanın tərbiyəsi.

Bu iki vəzifə bir-biri ilə sıx bağlıdır. İnsan öz nəslini artır- mırsa, öz nəslinə tərbiyə verməsə, cəmiyyət məhv olar. ***Birinci vəzifənin*** əhəmiyyətli olmasına baxmayaraq, ***ikinci vəzifə*** daha məsuliyyətlidir. Çünki burada təkcə təbiətin bəxş etdiyi xüsusiyyətlər deyil, həm də mədəniyyətin, cəmiyyətin əlavə etdiyi xüsusiyyətlər təzahür edir. Ailə insani münasibətlərin ilk tərbiyə məktəbidir. Ailədə ilk əxlaqi təcrübə, fəzilət təşəkkül tapır. Ailə özlüyündə kiçik hər bir dövləti xatırladır. Ailədə uşaqlar yalnız tərbiyə almırlar, həm də onlar böyüdükcə övladlıq borclarını dərk edir, qocalmış valideyn-lərinə qayğı göstərməyin zəruriliyini anlayırlar. Bütün ailələrdə uşaqların tərbiyəsinə böyük qayğı göstərilir. Ailədə tərbiyə prosesinin başlanğıcı və sonu yoxdur. Uşaqlar üçün onların valideynləri idealdır. Müəllimlər müxtəlif tip ailələrlə iş aparmağa, valideynlərlə əlaqə saxlamağa, onlara müəyyən pedaqoji biliklər verməyə məcbur olurlar. Müasir ailələr uşaqların sayından asılı olaraq çoxuşaqlı, azuşaqlı, biruşaqlı və uşaqsız olurlar. Tərkibinə görə bu ailələr bir nəsilli *(ancaq ər-arvad),* iki nəsilli *(valideynlər və uşaqlar),* nəsillərarası *(uşaqlar, valideynlər, nənə və baba)* olur. Əgər ailədə valideynlərdən yalnız biri varsa, belə ailələr natamam ailə hesab edilir. Pedaqogikada ailələr təkcə tərkibinə görə deyil, həm də qarşılıqlı münasibətlərin xarakterinə görə təsnif olunurlar: ***İdeal ailələr, orta ailələr, neqativ (qalmaqallı, əsəbi) ailələr.*** Ailə tərbiyəsinin məqsədi şəxsiyyətdə elə keyfiyyətlər formalaşdır-maqdır ki, onlar çətinlikləri və maneələri aradan qaldırmağa kömək etmiş olsun. Uşağın *(yeniyetmə və gənclərin)* intellektual və yaradıcı qabiliyyətlərinin, idraki qüvvələrinin inkişafı, habelə ilkin əmək fəaliyyətində qazandığı təcrübə, emosinal mədəniyyəti və fiziki sağlamlığı ailədən və valideynlərdən asılıdır. Bütün bunlar ailə tərbiyəsinin başlıca məqsədini təşkil edir. Ailənin uşağa göstərdiyi tərbiyəvi təsir bütün digər tərbiyəvi təsirlərdən güclüdür. Uşaq böyüdükcə həmin təsir

zəifləyir, bəzən də tamamilə yox olur. Burada elə keyfiyyətlər inkişaf etdirilir ki, onları ailədən kənarda formalaşdırmaq çətin olur. Ailə şəxsiyyətin sosiallaşması prosesini həyata keçirir. Bu uşağın (şagirdin) fiziki, əxlaqi və əmək tərbiyəsi üzrə ailənin səylərinin ümumiləşmiş ifa-dəsidir. Cəmiyyətin üzvləri ailədən çıxır; ailə necədirsə, cəmiyyət də elədir. Ailə ənənələrin varisliyini təmin edir. Vətənpərvər vətəndaş, gələcək ailə başçısı, qanuna tabe olan cəmiyyət üzvi tərbiyə etmək ailənin mühüm sosial funksiyasıdır. Ailə uşağın peşə seçiminə əhəmiyyətli təsir göstərir. Müasir ailələrin əksəriyyəti vaxtının çox hissəsini uşaqlarının mənəvi cəhətdən inkişafına deyil, onların maddi təminatına sərf edirlər.

Ailədə uşaqların tərbiyəsinə mənfi təsir göstərən səbəblər aşağıdakılardır:

1. Zəhmətkeş ailələrin əksəriyyətinin iqtisadi səviyyəsinin aşağı olması;

2. İctimai həyatın mədəni səviyyəsinin aşağı olması;

3. Ailədə qadının iki qat yüklənməsi: onun həm ailədə, həm də cəmiyyətin ictimai həyatında iştirak etməsi;

4. Boşanma hallarının artması;

5. Nəsillər arasında münaqişələrin yaranması;

6. Ailə və məktəb arasında əlaqələrin zəifləməsi və s.

Uşaqların ailədə tərbiyəsi zamanı, ilk növbədə, onların dav- ranış və rəftarında mənfi keyfiyyətlərin yaranmasının qarşını al- maq, bu cür keyfiyyətlərin yaranması imkanlarını aradan qaldırmaq lazımdır. Nə qədər ailə varsa, o qədər də tərbiyə xüsusiyyətləri vardır. Bu müxtəlifliyə baxmayaraq, ailədə böyüklərlə uşaqlar ara- sındakı qarşılıqlı münasibətlərdə tipik modelləri fərqləndirmək olar.

Uşaqları sevən ailələrdə valideynlər uşaqları nə maraqlandırdığını və narahat etdiyini bilir, onların rəyinə, fikrinə, hiss və həyəcanına hörmət edir, onlara kömək etməyə çalışırlar.

Həssas, qayğıkeş ailələrdə yaşlılarla uşaqlar arasında münasibətlər normal olsa da, onların münasibətlərində müəyyən məsafə mövcud olur. Bu münasibəti heç bir tərəf pozmağa çalışmır. Belə ailədə uşaqlar öz mövqelərini bilir, valideynlərinə qulaq asırlar. Bu ailənin uşaqları sözəbaxan olsalar da, kifayət qədər təşəbbüskar olmurlar.

Maddi oriyentasiyalı ailələrdə başlıca diqqət ailənin maddi təminatına verilir. Valideyn uşaqlarını kiçik yaşlardan həyata praqmatik yanaşmağa, hər şeydə xeyir görməyə, fayda axtarmağa alışdırırlar. Onları yaxşı oxumağa məcbur edirlər, yeganə məqsəd ali məktəbə qəbul olunmaqdır. Belə ailələrdə valideynlərin və uşaqların mənəvi aləmi yoxsuldur.

Düşmən ailələrdə uşaqlar özlərini pis hiss edirlər. Onlara hörmət edilmir, etimad göstərilmir, habelə uşaqlara etibar edilmir, onlara daim nəzarət olunur. Heç bir əsas olmadan uşaqlar böyüklər tərəfindən cəzalandırılırlar. Belə ailələrdə uşaqlar öz niyyət və arzularını gizli saxlayır, bir-birinə qarşı mehriban olmur, valideynlərinə pis baxır, yoldaşları ilə yola getmir, məktəbi sevmirlər.

Antisosial ailələrə, əslində, ailə demək olmaz. Onlar daha çox uşaqlar üçün müvəqqəti sığınacaqdır. Burada valideynlər uşaqları sevmir, onların dünyaya gəlməsini arzulamır, onları bir övlad kimi qəbul etmirlər.

Adətən, belə ailələrdə valideynlər yanlış həyat tərzi keçirir, böyüklər bir-biri ilə yola getməyib münaqişələrə girir, uşaqlara hədə-qorxu gəlirlər. Odur ki, belə

ailələrdə tərbiyə alan uşaqlar evdən tədricən uzaqlaşırlar.

Pedaqogikada *ailə tərbiyəsi dedikdə,* valideynlərlə uşaqların qarşılıqlı münasibətlərinin idarə olunması sistemi başa düşülür. Bu münasibət həmişə tərbiyəedici xarakter daşıyır. Bu zaman onlar aşağıdakı ***şərtləri*** nəzərə almalıdırlar:

Məktəblə ailə arasında uşağın tərbiyəsinə xidmət edən vahid tələblərin yerinə yetirilməsinə ciddi nəzarət edilməlidir:

- Valideynləri öz ətrafında birləşdirməyə və onların böyük tərbiyə imkanlarından istifadə etməyə ruhlandırmalıdır;
- Valideynlərin pedaqoji biliklərə yiyələnməsinə və onların pedaqoji mədəniyyətinin yüksəldilməsinə xüsusi qayğı göstərilməli, valideynlərlə aparılan maarifləndirmə işlərinə diqqət yetirilməlidir.
- Məktəb və ailə ictimai tərbiyənin həyata keçirilməsində aparıcı rol oynayır.

Məktəb uşaqların tərbiyəsində ailə və ictimaiyyətin fəaliyyətinin əlaqələndirilməsi üçün öz işini aşağıdakı kimi həyata keçirir:

Məktəb pedaqoji kollektivin, valideyn komitəsinin, yaşayış yerlərində ictimai şuraların, klubların, kitabxanaların, stadionların, səhiyyə orqanlarının tərbiyəvi iş planlarını əlaqələndirir, tərbiyə prosesinin iştirakçılarının hər birinin funksiyalarını dəqiq bölüşdürür;

- Məktəb öz gücü ilə valideynlərə və ictimaiyyətin nümayəndələrinə uşaqlarla iş aparmağın ən effektli üsullarını sistematik surətdə öyrədir;
- Məktəb tərbiyə işinin gedişini və nəticələrini diqqətlə öyrənir və müzakirə edir, nöqsanların səbəblərini aşkar edir və onları aradan qaldırmaq üçün birgə tədbirlər həyata keçirirlər.
- Məktəbdə valideynlərlə iş valideyn birlikləri vasitəsi ilə aparılır. Bu birliklər aşağıdakılardır: valideyn komitələri, şuraları, konqreslər, yardım cəmiyyətləri, rəyasət heyətləri, komissiyalar və s.

Məktəb və ailə tərbiyəsi arasında sıx inteqrasiyaya keçilən yerlərdə *"məktəb-ailə"* kompleksi yaradılır. Belə komplekslərin başlıca tələbi məktəbin fəaliyyətinin bütün istiqamətləri üzərində valideyn nəzarətini təmin etməkdən ibarətdir. Valideyn birliklərinin başlıca vəzifələrindən biri pedaqoji bilikləri yaymaqdır. Valideyn universitetləri, dəyirmi masalar, konfranslar, pedaqoji maarifin müntəzəm fəaliyyət göstərən bir çox cari və birdəfəlik formaları valideynlərə kömək edir. Ümumi etik, iradi, intellektual dəyərləri öyrənmək üçün valideynlər məktəbi yaradılır. *Ailələdə* uşaqların tərbiyəsini düzgün təşkil etmək üçün valideynlər məktəblə sıx əlaqə saxlamalı, ondan vaxtında lazımi məsləhətlər almalıdır. Məktəb ictimai-dövlət təşkilatıdır, ictimai və sosial tərbiyənin müvəkkilidir. Burada uşağın təlim-tərbiyəsi səriştəli adamlar-mütəxəssislər tərəfindən aparılır. Məktəbdə aparılan tərbiyə işi prosesində müəllimlərin vəzifəsi, ilk növbədə, ondan ibarətdir ki, şagirdlərdə aşılayacaqları əxlaq prinsiplərinə dərin şəxsi inam hissi və vərdişlər qazandıra bilsinlər. Şagirdlərlə aparılan tərbiyəvi iş hər gün və hər saat: dərslərdə, tənəffüslərdə, küçədə, oyun prose-sində və s. həyata keçirilir. Şagirdlərlə aparılan tərbiyəvi iş məktəbin bütün fəaliyyəti prosesində həyata keçirilir ki, bu da şagirdləri ümumbəşəri əxlaqın mühüm keyfiyyətlərinə yiyələndirməyə istiqamətləndirir. ***Məktəb***, eyni zamanda, valideynləri də unutmur. O, təlim-tərbiyənin forma və üsullarını uşaqların yaş, fərdi və cins xüsusiy-yətlərinə əsasən

müəyyənləşdirməkdə valideynlərə yardım göstərir, əhali arasında pedaqoji bilikləri yayır, uşaqların həyatını düzgün təşkil etməyin metodlarını ailəyə öyrədir, övladlarının tərbiyəsində yaxşı nəticələr əldə edən ailələrin iş təcrübəsini ümumiləşdirib geniş kütləyə çatdırır. Məktəb təlim-tərbiyə sahəsində mütəxəssislərin çalışdığı mühüm mərkəz olmaq etibari ilə özünün fəaliyyət dairəsini daim genişləndirir, ailələrə də hər cəhətdən kömək göstərir. Məktəb gənc ailələrin köməyinə çatmalı, uşağın asudə vaxtını səmərəli təşkil etməyin yollarını valideynlərə izah etməlidir: ailədə boş vaxtlarda müxtəlif növ oyunlar keçirmək, oyuncaqlar almaqla uşağı mədəni əyləncəyə alışdırmaq, onu yaşına uyğun texniki yaradıcılıq işinə cəlb etmək, müxtəlif bədii kitabların, qəzet və jurnallardakı maraqlı məqalələrin ailədə oxunuşunu keçirmək, uşaqlar üçün nəzərdə tutulan radio və televiziya verilişləri haqqında fikir mübadiləsini təşkil etmək, uşağa şəkil çəkdirmək, şeir, mahnı oxumaq, tapmaca tapdırmaq, uşaqla birlikdə parka gəzintiyə çıxmaq, ailənin məişət və təsərrüfat işlərində fəal iştirakını təmin etmək və s. belə yollardandır. Məktəb ailələrlə həmişə səmimi təmasda olmalıdır. Məktəbin ailə ilə digər əlaqə formalarına: **müəllimlərin ailəyə getməsi, valideynlərin ailəyə dəvət edilməsi, məktəbdə keçirilən valideyn günü, ailə tərbiyəsinə həsr edilmiş konfranslar, valideyn universitetləri və s. daxildir.** Məktəbdə təlim-tərbiyə işinin keyfiyyətinin yüksəldilməsində məktəbin ictimai təşkilatlarla da əlaqəsinin böyük əhəmiyyəti vardır. İctimai təşkilatlar məktəblə əlaqə formasını sinif rəhbəri və məktəb valideyn komitəsi vasitəsi ilə həyata keçirirlər. Bu isə məktəbdə tərbiyə işinin yüksəldilməsinə böyük təsir göstərir.

9. Bəzən ailədə valideynlər yeniyetmələrin arzu və istəklərinə mane olurlar. Belə hallarda yeniyetmələr geri çəkilməyə, valideynlərinə tabe olmağa məcbur olur və böyüklərdən incik olduqlarını gizlədirlər. Bəzi valideynlər yeniyetməyə güzəştə gedir, öz gücsüzlüklərini göstərirlər. Burada hər iki model qüsurludur. Belə situasiyalarda düzgün qərarların axtarışı xüsusi metodikanın köməyi ilə əldə olunur. Belə metodika *"Altı addım"* adlanır. ***"Altı addım" metodikasını*** nəzərdən keçirək: **Birinci addım** problemin müəyyənləşdirilməsidir. Burada uşağın, yaxud yaşlının xoşagəlməz davranışının səbəbləri müəyyənləşdirilməli və izah edilməlidir. Bu məqsədlə yeniyetmə və gəncə diqqətlə qulaq asmaq, sonra ona tələblər, hisslər haqqında məlumat vermək lazımdır. Burada *"Mən danışıram, söyləyirəm"* tipli variantdan istifadə etmək zəruridir. Birinci addım problemin müəyyənləşməsi ilə başa çatmalıdır. **İkinci addım** məsələnin mümkün variantlarının həllinin axtarışıdır. Onları birgə axtarmaq lazımdır. Əvvəl çox sərfəli olar ki, beynə gələn bütün variantları bir-bir nəzərdən keçirəsən, hətta onlar ilk baxışda gərəksiz olsalar da belə, bunu etmək mütləq lazımdır. Burada *"beyin hücumu"* zamanı bütün ağla gələn ideyalar təklif olunur və onlardan heç biri tənqid edilmir. **Üçüncü addım** təklif olunmuş variantların müzakirəsi və dəyərləndirilməsidir. Burada çıxış nöqtəsi birdir. Hər iki tərəfin tələbləri – həm uşağın, həm də böyüyün tələbləri mütləq yerinə yetirilməlidir. **Dördüncü addım** məsələnin ən yaxşı həlli yollarını axtarıb tapmaqdır. Burada bir-birinə suallar vermək daha yaxşıdır: "Əgər biz bu ideyadan istifadə etsək, necə olar? Hamı razı qalarmı? Belə variantın həllində səhv nədən ibarətdir?" Qəbul edilmiş qərar yazılı

şəkildə qeyd oluna bilər ki, hər iki tərəf onun altında *“müqavilə”* sözünü yaza bilər. **Beşinci addım** qərarı necə yerinə yetirməyi müəyyənləşdirməkdən ibarətdir. Burada bu və ya digər qərarın müqavilə bəndinə kimin cavabdehliyini müəyyənləşdirmək lazımdır. **Altıncı addım** ondan ibarətdir ki, təklif olunmuş yollardan hansı problemin həllinə daha çox köməklik edir. Bununla belə, daha yaxşı olar ki, bir-birinizdən soruşasınız: “Problem aradan götürüldümü?”, “Problem həll oldumu?”, “Siz bizim etdiklərimizdən razısınızmı?” və s.

20 Mövzu: Pedaqogika tarixi elm və tədris fənni kimi

Plan:

1. **Pedaqogika tarixi kursunun mövzusu, məqsədi və tədqiqat metodları.**
2. **Pedaqogika tarixi elminin predmeti və vəzifələri.**
3. **Pedaqogika tarixinin sosiologiya, fəlsəfə, psixologiya və mədəniyyət ilə əlaqəli inkişafı.**
4. **Pedaqogika tarixi fənninin tədrisi mərhələləri.**

Ə D Ə B İ Y Y A T

1. Seyidov Ə. Pedaqogika tarixi. Bakı,1968
2. Pestalossi İ.H. Seçilmiş pedaqoji əsərləri. Bakı, 1970
3. Rüstəmov F. Yeni dövrün pedaqogika tarixi (dərslik). Bakı, 2004
4. Rüstəmov F. Pedaqogika tarixi. Bakı, 2006
5. Джуринский А.Н. История педагогики. М.,1999

1. Millət inkişaf etmək, bəşər mədəniyyətinə töhfələr vermək, imzalar içində görmək üçün öz keçmişini, soykökünü öyrənmək, tarixini bilmək məcburiyyətindədir. Bunsuz təşəkkül, inkişaf və tərəqqi yoxdur. Hər bir xalq dünya mədəniyyətinin inkişafına öz töhfəsini verir. Bu mənada böyüyən nəslin təhsil və tərbiyəsi ilə bağlı yaranmış baxışları, nəzəriyyə və təcrübənin inkişafına təsir göstərən pedaqoji ideyaları bu və ya digər xalqın müstəsna xidmətinin nəticəsi və monopoliyası hesab etmək olmaz. ***Elm və sənət hansı ölkədən gəlirsə gəlsin, bütün insanlara aiddir. Ona görə də xüsusi qeyd olunmalıdır ki, dünya pedaqoji fikrinin dəyər statusu qazanmış nümunələri ayrı-ayrı seçilmiş xalqa və millətə deyil, bəşər mədəniyyətinə məxsusdur.*** Ona görə də bu tarixi-pedaqoji irs dünya xalqları tərəfindən eyni dərəcədə öyrənilməli, tədqiq və təbliğ olunmalıdır. Indiki dövrdə bu, böyük aktuallıq kəsb edir. ***"Milli vurma cədvəli olmadığı kimi, milli elm də ola bilməz, nə millidirsə, o, elmi deyil"*** (A.Çexov).

"Bəşəri kapital"dan maksimum istifadə məsələsi heç vaxt indiki kimi kəskinliyi ilə qarşıda durmamışdır. Çünki cəmiyyətin irəliyə doğru inkişafı üçün əhalinin hamılıqla təhsil alması getdikcə mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Bu gün dünyanın demək olar ki, əksər ölkələri gənc nəslin tərbiyəsi və təhsili sahəsində eyni məsələlərin həlli qarşısında dayanmışdır. Böyüyən nəslin təhsili və tərbiyəsinin yeni pedaqoji paradiqmalarının yaradılması dövrün reallığına çevrilmişdir. Onun yaradılmasında isə bütün ölkələrin və dünya xalqlarının pedaqoji irsi ilə bağlı elmi informasiya mənbələrinin əhəmiyyəti gün-gündən artır.

Müasir pedaqoji nəzəriyyələr tarixi inkişafın nəticəsidir. Tərbiyə və təhsilin müasir nəzəriyyəsi "bükülüb örtülmüş" tarix, zəngin xəzinə və qiymətli mənbədir. tarixsiz nəzəriyyə, nəzəriyyəsiz səmərəli təcrübə yoxdur. ***"Elmin tarixi yoxdursa, nəzəriyyəsi də yoxdur, amma elmin nəzəriyyəsi olmazsa, onun tarixini xəyala belə gətirmək olmaz"*** (N.Çernışevski). Keçmişlə hazırki dövr və şübhəsiz, gələcək arasında qarşılıqlı əlaqənin dinamikası belədir. Buna görə də bizim bilik və təcrübəmiz zaman keçdikcə elə bir əsasa çevriləcəkdir ki, gələcək nəsil ona istinad edərək öz övladlarına təhsil-tərbiyə verə biləcək və eynilə bizim kimi öz dövrünün tələblərinə uyğun olaraq əldə etdiyi nəticələrlə bu təcrübəni zənginləşdirəcək.

Bunlar, hər şeydən əvvəl, pedaqogikanın idrakı vəzifəsini ifadə edir. Lakin onun heç də az vacib olmayan, təhsilin hüdudlarından kənara çıxan və pedaqogika tarixini dünyada baş verən sosial-siyasi hadisələrə daxil edən digər bir vəzifəsi də vardır. Söhbət yuxarıda qeyd etdiyimiz kimi, dünyanın bütün ölkələrində gənc nəslin tərbiyəsi ilə bağlı yaranan mürəkkəb vəziyyətdən gedir. Bu vəziyyət tamamilə ziddiyyətlidir. Bir tərəfdən ümumi, ekoloji, iqtisadi, sosial və digər problemlərin həllinin zəruriliyi dünya xalqlarından bütün səyləri birləşdirməyi, bir-biri haqqında daha çox biliyə malik olmağı, bütün fəaliyyət sahələrində bilikləri və müsbət təcrübəni mübadilə etməyi tələb edir. Digər tərəfdən isə bu pozitiv proseslər dünyanın bir sıra bölgələrində qanlı müharibələrə çevrilən milli və dini ziddiyytələrin separatçılığın kəskinləşməsi ilə qarşılaşır. İndi sadəcə müharibəsiz dünya deyil, bütün insanlar arasında münasibətlərin humanistləşdirilməsi uğrunda hərəkat genişlənir. Humanitar silsiləli digər fənlər kimi pedaqogika tarixi də başqa xalqlar haqqında qeyri-dəqiq təsəvvürləri islah etmək, başqa millətlərdən olan insanlara münasibətdə səhv stereotipləri dağıtmaq gücünə malikdir. Ona görə də həm xarici ölkələrin, həm də respublikamızın müəllim kadrları hazırlayan ali məktəblərinin tədris planlarında pedaqogika tarixi mühüm yer tutur.

Pedaqogika tarixi köhnəlmiş, həyatın rədd etmiş olduğu müddəalar, prinsiplər, qaydalar sistemi deyil, təhsil-tərbiyə məsələlərinin müasir problemlərinin həlli üçün mühüm mənbələrdən biridir. Keçmişdədiqqət verilməyib kənara atılmış, köhnə, indiyə kimi yanlış hesab olunan ideyaların özü də bir çox hallarda müasir mütərəqqi ideyalar üçün təkanverici bünövrə rolunu oynaya bilər. Keçmişi unutmaq olmaz, çünki o, gələcəyin müəllimidir. **Keçmişi tam dərsk etməklə biz bu günümüzü anlayır, fikrən keçmişin dərinliklərinə endikcə gələcək fikirləri aşkar edir, geriyə nəzər yetirməklə irəliyə addımlayırıq** (A.Gertsen). **Keçmişi nə qədər gözəl bilsək, hazırda yaratdıqlarımızn bütün əhəmiyyətini o qədər asan, o qədər dərin və sevinclə başa düşə bilərik** (M.Qorki). Keçmişi bilməmək təkcə indinin dərkinə zərər gətirmir, o həm də gələcəyə nüfuz etmək təşəbbüslərini təhlükə altına qoyur.

Təkcə bu günü deyil, gələcəyi dərindən dərk etmək və qiymətləndirmək nöqteyi-nəzərdən də keçmişi yaxşı bilmək lazımdır. Keçmiş bu günlə bağlı olduğu kimi, gələcəklə də sıx bağlıdır. Bu gündə dünənin, sabahda isə bu günün izləri olur. Bir çox məsələlərdə gələcək üçün zəmin təşkil edən bu günün ağıllı, qabaqcıl fikirləri mütərəqqi irsi ilə sıx əlaqədardır. Həmin irs bu gün də insanın ağlına, zəkasına qida və qüvvət verir, eyni zamanda, gələcək perspektivləri daha yaxşı aydınlaşdırmaqda, təhsil-tərbiyənin daha optimal üsul və vasitələrini tapmaqda ona yardım göstərir.

Məktəb və pedaqogika çoxəsrlik tarixi bir yol keçmişdir. Bu yolda pedaqogika ideyalarvə konsepsiyalar məcmusundan tədricən elmə çevrilmişdir. Pozitiv pedaqoji ideyalar tarixin ayrı-ayrı məqamlarında tez-tez oz əhəmiyyətini itirərək aradan çıxmış, lakin sonralar başqa şəkildə yenidən yaranmışdır. Təhsil-tərbiyə təsissatlarının inkişafı da müxtəlif və ziddiyyətli olmuş, zaman keçdikcə səviyyəsi, miqyası və nəticələri daha da yüksəlmişdir.

2. Başqa elmlər kimi pedaqogika tarixi elminin də özünəməxsus ***predmeti*** və ***vəzifələri*** vardır. Tarixi-müqayisəli tədqiqatlarda pedaqogika tarixinin predmetinin müəyyənləşdirilməsi ilə bağlı müxtəlif fikirlər mövcuddur. Bəzi pedaqogika tarixçiləri mütəşəkkil və məqsədyönlü təhsil-tərbiyə prosesinin nəzəriyyə və praktikasının inkişafının öyrənilməsini pedaqogika tarixinin ***predmeti*** hesab edirlər. Başqa bir qrup isə insanın şəxsiyyət kimi formalaşması prosesinə təsir göstərən bütün tərbiyəvi təsirlərin tarixinin təhlilini pedaqogika tarixinin predmeti sayılır. Digər bir qrup alimlərin fikirləri isə tamam başqadır. Onlar tarixi-pedaqoji prosesinpredmet sahələrini qarşı-qarşıya qoyur, birini digərlərindən fərqləndirməyə çalışırlar. Pedaqogika tarixçisi K.Stoy pedaqogika tarixini tarixi pedaqogika, yəni pedaqoji fəaliyyətin tarixi ilə bağlı olmayan pedaqoji ideyalar tarixi kimi şərh edir. Bu nəzəriyyə geniş təbliğ olunsa da, sonrakı dövrlərdə özünə tərəfdar tapa bilməyib. Sosial obyekt haqqında biliklər tarixini obyektin özü haqqındakı tarixdən ayırmamaqla pedaqogika tarixinin predmetini müəyyənləşdirmək elmi yanaşma hesab edilə bilməz.

Pedaqogika tarixi bəşər cəmiyyəti mövcud olduğu zamandan indiyə kimi ayrı-ayrı tarixi dövrlərdə tərbiyənin, məktəbin və pedaqoji nəzəriyyələrin yaranması və inkişafından bəhs edir. ***Pedaqogika tarixi*** təhsil təcrübəsinin tarixi inkişafını və pedaqoji bilikləri vəhdətdə, habelə təhsilin və pedaqoji elmlərin müasir problemləri ilə qarşılıqlı əlaqəda öyrənən elm sahəsidir.

Tarixi-pedaqoji prosesin strukturunda təhsil0tərbiyə təcrübəsini və pedaqoji biliklərin inkişafını əhatə edən iki əsas predmet zonaları fərqləndirilir. Onlardan hər biri tədqiqat sahəsi kimi nisbi müstəqilliyə malik olsalar da, bir-biri ilə üzvü surətdə əlaqədədirlər. Çünki pedaqogika dünyanın mənəvi-praktik mənimsənilməsi formalarından biri, pedaqoji praktika isə (onun bütün növlərində-dövlətin təhsil siyasətindən tutmuş ailənin, məktəbin və digər müəssisələrin təhsil fəaliyyətinədək) pedaqoji ideyaların mənbəyi və maddiləşmə sferasıdır. Bu predmet zonalarından alınan biliklərin sintezi tarixi-pedaqoji prosesin bütöv mənzərəsini yaratmağa, onun inkişaf qanunauyğunluqlarını müəyyənləşdirməyə imkan verir. Pedaqogika tarixinin strukturu, məzmunu, vəzifələri, metodoloji prinsipləri ayrı-ayrı dövrlərdə dəyişmiş, zənginləşmişdir. Bu dəyişiklik bir sıra amillərdən, hər şeydən əvvəl cəmiyyətdə baş verən ictimai-siyasi hadisələrdən, tarixi-pedaqoji biliklərin təkamülünün daxili məntiqindən, bəzi hallarda isə subyektiv münasibətlərdən asılı olmuşdur.

Tarixi-pedaqoji prosesin inkişaf tendensiyalarını ümumdünya pedaqogika tarixi və ayrı-ayrı ölkə və regionların pedaqogika tarixi öyrənir. Bu prosesi ***dövrlər tarixinə*** (ibtidai icma cəmiyyətinin, qədim dünyanın, orta əsrlərin, yeni və ən yeni dövrlərin pedaqogika tarixi), bu və ya digər sosial-iqtisadi ukladın üstünlük təşkil etdiyi formasiyalar tarixinə (ibtidai-icma, quldarlıq, feodalizm, kapitalizm, sosializm cəmiyyətlərinin pedaqogika tarixinə) bölməklə öyrənmək olar.

Pedaqogika tarixinin əsas ***vəzifəsi:*** Öz predmetini tarixilik və elmilik prinsipinin tələbləri əsasında dərindən və elmi surətdə tədqiq etdirməkdir. Bununla o, bir neçə mühüm vəzifəni yerinə yetirmiş olur:

- gələcək müəllimləri dünya xalqlarının zəngin pedaqoji irsi və məktəb tarixi ilə tanış edir, onları bu sahədə zəruri olan bilik, bacarıq və vərdişlərlə silahlandırır;

- gələcək müəllimlərin dünyagörüşünü artırır, intellektual səviyyəsini yüksəldir, elmi-pedaqoji təfəkkürünü genişləndirir və zənginləşdirir;

- müxtəlif elmi-pedaqoji məsələlərin irəli sürülməsi və həllində onlara yaxından kömək göstərir;

- pedaqogika tarixi gələcək müəllimlərdə bir tərəfdən beynəlmiləlçilik keyfiyyətləri, digər tərəfdən isə dünya pedaqoji fikir xəzinəsinə verdiyi töhfəyə görə öz millətinə hörmət hissi formalaşdırır.

Pedaqogika tarixini öyrənmədən bəşəriyyətin təhsil-tərbiyə tarixini izləmək, onu təhlil etmək, tarixi-pedaqoji irsin inkişafındakı müsbət və mənfi meylləri üzə çıxarmaq mümkün deyildir. Pedaqogika tarixinin öyrənilməsi həm də siyasi və tərbiyəvi əhəmiyyət kəsb edir. O, bir tərəfdən cəmiyyətin, digər tərəfdən məktəb və pedaqogikanın qarşılıqlı təsirinin gedişini və nəticələrini tam aydınlaşdırmağa imkan verir. Məktəb və pedaqogikanın cəmiyyət və mədəniyyətləri yenidən necə yaratdığı, tərbiyə və təlim sahəsində qazanımış mədəni dəyərlərin necə möhkəmləndirilməsi haqqında biliklər sistemi yaranır. Məktəb və pedaqogikanın mədəni və ictimai təkamülün əsas hərəkətverici qüvvələrindən biri olması fikri formalaşır.

Məktəb və pedaqogika sinfi, silki, siyasi, etnik və başqa ictimai maraqların toqquşdugu səhnədir. ayrı-ayrı dövrlərdə bu toqquşmalar kəskin münaqişələrə çevrilmiş, nəticədə tərbiyə və təlimdə ciddi təbəddülatlar yaranmışdır. Pedaqogika tarixinin tədrisi bu müyllərin öyrənilməsinə şərait yaradır. Məktəb və pedaqoji fikir tarixinin öyrənilməsi ümumi və pedaqoji mədəniyyətin formalaşmasının mühüm şərtidir, çünki o, tərbiyənin nəzəriyyə və təcrübəsinin inkişaf prosesi haqqında bilik verir, pedaqoji peşəkarlığın və dünyagörüşünün təşəkkülünə kömək edir.

3. Pedaqogika tarixi **sosiologiya, fəlsəfə, psixologiya və mədəniyyət tarixini** inteqrasiya edərək tarixi-pedaqoji nəzəriyyələrə tarixi-mədəni prosesin ayrılmaz hissəsi kimi baxır. “Pedaqogika tarixi” aşağıdakı məsələlərə xüsusi diqqət yetirir:

- dünyanın müxtəlif ölkələrinin pedaqoji irsindəki ümumi kökləri aşkar etmək;
- gənc nəslin tərbiyəsinin milli xüsusiyyətləri və milli ənənələri ilə yanaşı pedaqoji ideyaların və pedaqoji təcrübənin trasmilli və ümumbəşəri məzmununu göstərmək;
- ən qədim dövrlərdən bu günümüzədək müxtəlif ölkələrdə pedaqoji biliklərin və məktəb təcrübəsinin daim zənginləşməsini nəzərdən keçirmək;
- gənc nəslin tərbiyəsi və təhsilinin tarixi təcrübəsini dünya miqyasında təhsil-tərbiyənin müasir problemlərinin həlli baxımından təhlil etmək;
- təhsil-tərbiyə nəzəriyyəsi və təcrübəsini formalaşdıran iqtisadi, sosail-siyasi amilləri təhlil etmək.

Hər bir dövrün pedaqoji fikrinin ümumi istiqamətlərini təyin edərkən ayrı-ayrı filosofların, pedaqoqların şəxsiyyətinin qısaxarakteristikası da verilir. Bu da

təbiidir. Müdriklərdən biri deyib ki, əslində, ***tarix yoxdur, yalnız ayrı-ayrı şəxslərin tərcümeyi-halları var.*** Şəxsiyyət tarixi inkişafın məhsulu və eyni zamanda onun yaradıcısıdır. Buna görə də, hər bir tarixi dövr ona xüsusi tələblər vermiş və verməkdədir. şəxsiyyət ətraf mühitə uyğunlaşır və onu dəyişdirir. Bununla əlaqədar, təhsil şəxsiyyətin mövcud ictimai quruluşa uyğunlaşmasının ən mühüm elementlərindən biri və ryni zamanda bu quruluşu dəyişməyin vasitəsi kimi çıxış edir. Beləliklə, bir tərəfdən cəmiyyətin inkişafı ilə təhsil-tərbiyə təcrübəsi və nəzəriyyəsindəki daimi irəliləyiş və yeniliklər, digər tərəfdən isə təhsilin mövcud səviyyəsinə tənqidi münasibət bununla izah olunur.

Məktəb və pedaqogika tarixinin öyrənilməsi təhsil-tərbiyə haqqında elmi mənimsəməyə kömək edir, cəmiyyət və insan haqqında, müasir dünya pedaqoji prosesinin mənbələri haqqında qiymətli və əvəzolunmaz biliklər verir.

4. Pedaqogika tarixi fənni ayrı-ayrı ölkələrin milli pedaqogika tarixlərini bir-birindən necə fərqləndiyini, eyni zamanda onlar arasında çoxlu ümumi tərəflərin (məqsədlərin, vəzifələrin eyniliyi; gənc nəslin vətənpərvər, əməksevər, himanist, vicdanlı tərbiyə olunması, bu gün ümumbəşəri adlandırdığımız bir çox müsbət keyfiyyətlərə yiyələnmələrinə səy göstərməsi) olması təsəvvür yaradır. Pedaqogika tarixi fənninin tədrisi mərhələləri insan fəaliyyətinin ən çətin və mühüm sahələrindən olan gənc nəslin tərbiyəsi işində həm Şərq, həm də Avropa ölkələrinin qədim, orta əsrlər, Yeni və Ən yeni dövr təcrübəsinin özünəməxsus yekunudur. Bu təcrübənin ibrətamizliyi və əhəmiyyəti siə şübhəsizdir.

Azərbaycanda milli və regional xüsusiyyətləri özündə əks etdirən müstəqil təhsil konsepsiyasının hazırlanmasında indiyəqədərki təhsil sistemlərinin öyrənilməsinin böyük əhəmiyyəti vardır. Dünyada bir sıra ənənəvi təhsil sistemləri mövcuddur. Bunlara ilk növbədə ***müasir Qərb təhsil sistemi,*** rəqabətə tab gətirmədiyindən artıq unudulmaqda olan ***Şərq təhsil sistemi*** və yenə də xarici təsirlərlə sıxışdırılan, lakin bir çox ölkələrdə əsasən saxlanılmaqda olan ***sovet təhsil sistemi*** aiddir. Şərq təhsili insan mənəviyyatının kamilləşməsinə, onun əxlaq və şəriət normalarını mənimsəməsinə, Qərb təhsili iş qabiliyyəti olan və bunun üçün şübhəsiz ki, həm də müəyyən ixtisas biliyinə yiyələnmiş olan kadrlar yetişdirilməsinə, sovet təhsili isə oxumaq və biliklərə yiyələnməyə (ancaq hafizə və ya əzbərçilik hesabına olsa da) üstünlük verir. Sovet təhsili, bir tərəfdən, dünyəvi biliklərin, fundamental elmlərin əsaslarını, uşaq üçün çətin də olsa, mürəkkəb proqramlar əsasında öyrətməyə çalışır, verilən informasiyanın həcminə görə hətta Qərb standartlarını arxada qoyurdu. Bu, ən çox Qərbdəki sərbəstliyi və könüllülüyü icbariliklə əvəz etmək hesabına əldə edilirdi. Digər tərəfdən, şagirdlərin və tələbələrin dünyagörüşü də icbari yolla ideoloji çərçivələrə salınırdı ki, bu da təhsildə ifrat şərqçiliyin təzahürü idi. Deməli, sovet təhsil sistemi əslində yeni bir şey olmayıb, ifrat Qərb və ifrat Şərq mövqelərinin eklektiv qatışığından ibarət idi. Bu ifrat təzahürlərdən vəhdətə keçmək isə mümkün olmayıb. Şərq, Qərb və sovet təhsil sistemlərinin mahiyyəti, təşəkkülü və inkişaf istiqamətləri, uğurları və çatışmazlıqları haqqında biz pedaqogika tarixi fənnində yaxından tanış olacağıq.

21-cı mövzu: Ən qədim dövrdən orta əsrlərədək Qərbi Avropa və Rusiyada tərbiyə və məktəb

Plan:

1. **Qədim sivilizasiyalarda tərbiyənin mütəşəkkil formalarının yaranması.**
2. **Ailənin meydana gəlməsi və uşaqların tərbiyəsində onların yeri.**
3. **Qədim Şərq ölkələrində məktəb və tərbiyə.**
4. **Antik dövrdə Yunanstanda və Romada məktəb və pedaqoji fikir.**
5. **Xristianlığadək dinlərdə tərbiyə.**

Ədəbiyyat:

1. **Ə.Seyidov "Pedaqogika tarixi" Bakı-1968.**
2. **H.Əhmədov "Pedaqogika tarixi kursundan mühazirə mətnləri" Bakı-1987.**
3. **F.Rüstəmov "Pedaqogika tarixi" Bakı-2006.**
4. **F.Rüstəmov "Qərb pedaqogika tarixi" Bakı-2003**
5. **Y.Yusifov "Qədim Şərq tarixi" Bakı-1993**
6. **F.Rüstəmov "Şərqdə pedaqogika tarixi" Bakı-2002**

1. Tərbiyənin necə əmələ gəlməsi haqqında məsələni aydınlaşdırmaq çox mühümdür. İnsan cəmiyyətinin inkişafının ilk mərhələsində-ibtidai icma cəmiyyətində tərbiyənin öyrənilməsi ciddi yazılı sənədlər olmadığına görə bir sıra çətinliklərlə müşayiət olunur. İnsanın mənşəyi ilə bağlı konsepsiya düzgün müəyyənləşdirilmədiyindən tərbiyənin yaranması haqqında bir neçə konpessiya mövcuddur. İnsanın tərbiyə fəaliyyəti onun əmək fəaliyyətinin zəruri bir hissəsidir, bu fəaliyyət insanın öz nəslini davam etdirməsinə xidmət edir. bu əməyin nəticəsi maddi nemətlər və dəyərlər deyil, yaxşı təhsil-tərbiyə almış insandır. Tərbiyə maddi istehsal sahəsinə deyil, mənəvi istehsal sahəsinə aiddir. Buna görə də, insan nəslinin davamının əbədi və təbii şərti olan uşaqların təbiyəsi insanın təşəkkülünün ilk mərhələsində əmələ gəlmiş, bir ictimai üsulun digəri ilə əvəz edilməsindən asılı olmayaraq bütün bəşər tarixi boyunca davam etmiş və edəcəkdir. İbtidai insanların tərbiyəsi kortəbii və sistemsiz idi. İctimai təcrübə və şüur zənginləşdikcə onun məzmunu və üsulları mürəkkəbləşirdi. Tərbiyə əvvəlcə xüsusi fəaliyyət növü deyil, həyat təcrübəsinin ötürülməsi kimi başa düşülürdü. Tərbiyənin bu cür anlamı 2-3 milyon il əvvələ aiddir. Müasir insanların əcdadları yeməli bitkiləri, yerli relyefi, heyvanların xüsusiyyətlərini yaxşı tanımalı və bilməli, güclü və dözümlü olmalı idilər. Nitq həyat, məişət və ovçulq təcrübəsinin ötürülməsinin ən güclü vasitəsi idi. Tədricən tərbiyə təcrübənin nəsildən-nəslə ötürülməsi kimi geniş məzmun kəsb etməyə başladı. Bu hər şeydən əvvəl, yaşayış uğrunda gündəlik mübarizənin bir hissəsi idi. Xüsusi fəaliyyət növü kimi tərbiyənin təşəkkülünün çox mühüm şərtlərindən və amillərindən biri ibtidai icma dövrünün insanları arasında maddi əlaqələrin təkamülüdür. Təcrübənin bir adamdan başqasına, bir nəsildən digərinə ötürülməsi yolu ilə bu əlaqələrin davam etdirilməsi və təkmilləşdirilməsi spesifik fəaliyyət növü kimi tərbiyənin inkişafına səbəb oldu. İnsanların ünsiyyət tələbatından yaranan tərbiyə sadə əmək formalarının təkamülü ilə bağlı meydana gəldi. Əmək alətlərinin hazırlanması və

istifadə olunması qədim mövcudiyyətin vacib şərti idi. Bunun üçün mövcud təcrübənin ötürülməsi zəruri idi. Böyüklərin köməyi olmadan uşaqlar bu təcrübəyə yiyələnə bilməzdilər. Buna görə də əmək alətlərinin və əməyin özünün mürəkkəbləşməsi ilə əlaqədar uşaqların öyrədilməsinin təşkilində böyülərin rolu labüd olaraq artdı. Zaman keçdikcə, insanların həyat təcrübəsi, dünyagörüşü genişlənir, tərbiyə sahəsindəki təcrübə və bilikləri zənginləşirdi. Onu saləflərdən xələflərə vermək işi xüsusi ustalıq, qayda-qanun, adət və ənənə tələb edirdi. Bu dövrdə tərbiyənin xarakterik xüsusiyyətlərindən biri o idi ki, uşaqların tərbiyəsi ümumi və təbii səciyyə daşıyırdı. Bütün uşaqlar qrup və ya kollektiv şəkildə birgə tərbiyə olunurdular. Bu tərbiyə onların icmanın əmək həyatında müstəqil iştirak etməsi üçün bir hazırlıq idi. Tərbiyənin diferendiasiyasının yeganə istiqaməti uşaqların cinsi və yaşı idi. Oğlanlarla qızların tərbiyəsindəki fərq əməyin təbii bölgüsündən meydana gəldi. Oğlanlar kişilərlə birlikdə ov etmək, balıq tutmaq, silah düzəltməkdə iştirak edir, qızlar isə qadınların rəhbərliyi altında məhsul yetişdirir, torlayır, yemək, qab-qacaq və paltar hazırlayırdılar. Qadınlar yeniyetmə qızlara ev işləri ilə məşğul olmağı öyrədirdilər. Bu dövrdə insanlara təsir etmək üçün tərbiyənin xüsusi bir ideoloji iş olaraq ayrılmasına, uşaqların tərbiyə edilməsi üçün xüsusi müəssisələrinin yaradılmasına şərait və ehtiyac yox idi.

O dövrdə tərbiyə əmək adamlarının fəaliyyəti və onların təbiət qüvvələri ilə apardığı mübarizə ilə sıx bağlı idi. Tərbiyənin forma və metodları çox sadə idi. Ilk vaxtlarda uşaqların tərbiyəsi bəşər cəmiyyəti həyatının əmək prosesindən ayrılmırdı. Tərbiyə icma həyat tərzindən irəli gələrək bu cür mövcudluq üsuluna zəmin yaradır və onu möhkəmləndirirdi.

2. Ailənin meydana gəlməsi və inkişafı cəmiyyətin tərəqqisi ilə bağlı olmuşdur. Ailə ictimai hadisə olmaqla yanaşı, həm də təbii-bioloji başlanğıca malikdir. İctimai həyatın mürəkkəb hadisələrindən biri olan ailənin və onunla bağlı münasibətlərin iqtisadi, bioloji, sosial-psixoloji və mənəvi aspektləri vardır. Ailənin təşəkkülü və inkişafı cəmiyyətin maddi-məhsuldar qüvvələrinin, istehsal münasibətlərinin inkişafı və dəyişməsi ilə sıx bağlı olmuşdur. Ailə tarixinin məşhur tədqiqatçısı ***Morqanın*** təbirincə desək, *ailə fəal ünsürdür, o heç vaxt dəyişməz qalmır. Cəmiyyət aşağı pillədən yüksək pilləyə doğru inkişaf etdikcə, o da aşağı formadan yüksək formaya keçir.*

Qohumluq sistemləri isə əksinə, passivdir: ailədə baş verən tərəqqi bunlarda yalnız uzun müddət keçdikdən sonra özünü göstərir və yalnız ailə əsaslı surətdə dəyişildikdə, bunlar da əsaslı surətdə dəyişilir. Elə bunun səbəbidir ki, bəşəriyyət inkişafının üç başlıca mərhələsinə uyğun olaraq üç nigah forması (qrup nigah, ikili nigah və tək nigah) keçirmişdir. Artıq b.e.ə. XI-VIII minillikdə dünyanın bir sıra ərazilərində, o cümlədən Kiçik, Ön və orta Asiyada ibtidai icma cəmiyyətində sosial və əmlak təbəqələşməsi baş verdi. Əmlak bərabərsizliyinin get-gedə güclənməsi, xüsusi mülkiyyətin təşəkkül tapması və tədricən fornalaşması, qulların və monoqamiyanın (təkarvadlılıq və təkərlilik) meydana gəlməsi nəticəsində ibtidai icma quruluşu dağılmağa başladı. Ailə cəmiyyətin əsas iqtisadi və sosial özəyinə çevrildi. Qəbilə quruluğundan fərqli olaraq uşaqların tərbiyə edilməsi vəzifəsi ailənin üzərinə düşdü. Ailə tərbiyəsi tərbiyə işinin kütləvi formasında

çevrildi. Ümumi, bərabər və nəzarət olunan icma tərbiyəsi silki-ailə tərbiyəsinə çevrildi. Uşaqlar, hər şeydən əvvəl, valideynlərin nümunəsində tərbiyə olunurdular. Müxtəlif təbəqələrin nemayəndələrinin-başçıların, kahinlərin, döyüşçülərin və icmanın digər üzvlərinin tərbiyəsində nəzərə çarpan fərqlər yarandı. Yüksək təbəqəyə məxsus ailələrdə uşaqların tərbiyəsi məqsədyönlü və sistemli xarakter almağa başladı. Uşaqlar sələflərinin və valideynlərinin təcxrübəsini onların sözü və təqlid yolu ilə mənimsəyirdilər. Bu təcrübə sirr və sehrbazlıq kimi qiymətləndirilirdi. Elə buna görə də, tərbiyəvi fəaliyyətə fövqəladə bir iş kimi baxılır; ona sehrli məna verilirdi. Məsələn, Afrika qottentatlarında analar uşağın başı üstündə sehrli ovsunlar oxuyurdular ki, o, güclü və cəld ovçu kimi böyüsün. Valideynlərin əxlaqi öyüdlərinə də sehrli məna verilirdi. Məsələn, yerli avstraliyalılar qızardılmışçoxayaqlı (buğumayaqlı sinfindən olan heyvan) ilə uşağın ayağına yüngülcə vuraraq deyirdilər: “Xeyirxah ol, bağqasının heç nəyini götürmə”.

3. Tarixi inkişaf prosesində ibtidai icma quruluşu quldarlıqla əvəz olundu. Eramızdan bir çox əsr əvvəl ilk dəfə olaraq şərqdə böyük dövlətlər, şəhərlər və məktəblər əmələ gəldi. Qədim Şərq mədəniyyəti bəşəriyyətə misli-bərabəri olmayan elə bir təcrübə qoyub ki, onsuz nəinki dünya məktəb və pedaqogikasının, həm də elm və mədəniyyətinin inkişafını təsəvvür etmək qeyri-mümkündür. Bu dövrdə ilk tədris müəssisələri yaranmış, tərbiyə və təhsilin mahiyyətini dərk etmək üçün ilkin təşəbbüslər göstərmişdir.

Dünyanın ən qədim mədəniyyətlərindən biri olan şumer-akkad mədəniyyəti müasir İraq ərazisində yerləşən Dəclə və Fərat çaylarının arasındakı vadidə, yunanların Mesopotomiya adlandırdıqları yerdə meydana gəlmişdir. Amerika alimi Samuel Kramer qədim mənbələrə əsaslanaraq qəti hökm verir ki tarix Şumerdən başlayır. İlk yazı növləri piktoqrafiya və heroqlif qədim şərqlilərə məxsusdur. Qədim şumerlər, hindlilər, elamlar piktoqrafik yazı sistemini yaratmış və bundan təsərrüfat hesabı aparmaq üçün istifadə etmişlər. Şumerlərin memarlıq, incəsənət ədəbiyyat, yazı, elmi biliklər sahəsində əldə etdikləri nailiyyətlər qədim Şərq ölkələrinin mədəni həyatında öz əksini tapmışdı. Şumerlərdə təhsilin başlıca ocağı məktəb idi. Məktəblər təhsil verməklə yanaşı, həm də dəftərxana funksiyasını yerinə yetirirdilər. Şumer məktəbi mizi yazının meydana gəlməsi nəticəsində təzahür etdi. Burada təlimin əsas məqsədi sənət öyrətmək idi. Bu məktəblərdə mirzələr hazırlanırdı, mixi yazı sistemi və əsas riyazi biliklər öyrədilirdi. Şagirdlər şumer və akkad dillərini yaxşı bilməli, ədəbi əsərlərin üzünü köçürməyi bacarmalı idi. Onlara eyni zamanda ilahiyyat, coğrafiya, nəbatat, zoologiya, minerologiya, qrammatika ilə bağlı savad verilirdi. Məktəblər məbəd və saray yanında yaransa da, orada təhsilin məzmunu dünyəvi xarakter daşıyırdı. Müəllimlərin əmək haqqı şagirdlərdən alınan vəsait hesabına ödənilirdi. Təlim ümumi və icbari xarakter daşıyırdı. Daha çox imkanlı adamların uşaqları təhsil alırdılar ki, onlar da məktəbi bitirdikdən sonra ya məbədlərdə, ya da saraylarda zəngin və məşhur adamların təsərrüfatlarında mirzəlik edir, ya da həyatlarını elmə və tədrisə həsr edirdilər. B.e.ə.IV minilliyin sonunda qədim Misir yazısı meydana gəlmişdi. Misir yazı növü piktoriya, yəni, şəkli yazı adlanırdı. Şəkli işarələr vasitəsilə ayrı-ayrı sözlərin,

anlayış və məfhumların mənası verilirdi. Qədim Misirdə məktəb təhsili ilə bağlı ilk məlumatlar b.e.ə. III minilliyə təsadüf edir. qədim Misirdə məktəb və tərbiyə işi uşağı, yeniyetməni, gənci həyata hazırlamağa, onları yaşlılar aləminə daxil etməyə yönəlmişdir. Öz fikrini müxtəsər söyləyən, taleyin məhrumiyyətlərinə və əzablarına dözməyi bacaran insan qədim misirlilərin idealı hesab edilirdi. Belə ideal insanların əsas kriteriyalarından biri də onların yaxşı təlim alması və tərbiyə olması hesab olunurdu.

Qədim Misirdə ailə tərbiyəsi və təlimi qadınla kimi arasında qarşılıqlı münasibətlərin xarakterini əks etdirirdi. Bu qarşılıqlı münasibətlər bərabər-hüquqlu əsaslar üzərində qurulurdu. Qədim Misirlilər heroqlifləri daş, ağac, dəri, heyvan sümükləri üzərində yazırdılar. Sonralar papirus əsas yazı materialına çevrildi. Papirusların üzərində heroqliflərin olkin şəkli xeyli dəyişirdi. Bu heratik yazı adlanırdı. Heratika vasitəsi ilə ədəbi və elmi əsərlər tərtib olunurdu. Tərbiyənin başlıca vəzifəsi uşaqları axirət dünyasına hazırlamaqdan ibarət idi. Şagirddən hər şeydən əvvəl dinləmək tələb olunurdu. Fiziki cəza təbii və zəruri sayılırdı. Təlimin məqsədi peşələrə hazırlıq idi ki, bununla ənənəvi olaraq ailə üzvləri məşğul olurdular. Tacirlər, sənətkarlar, musiqiçilər öz sənətlərini uşaqlarına öyrədirdilər. Misirdə ilk məktəb b.e.ə. III minillikdə fironların yanında yaranmışdır ki, burada da gələcək mirzələr təhsil alırdı. Hakim qrupların inhisarında olan məktəblər iki cür idi:

1. saraylarda kahinlər və ya ən yüksək imtiyazlı adamlar üçün olan məktəblər;
2. xırda məmurlar hazırlayan məktəblər.

Qədim Misirdə ali təhsil müəssisəsi- “Həyat məktəbi” də fəaliyyət göstərmişdir. Tədris müəssisələrində kanalların çəkilməsi, məbədlərin, piramidaların tikintisi, məhsulun miqdarının müəyyənləşdirilməsi üçün hesablama işləri aparmaq, xüsusilə Nilin daşmasını proqnozlaşdırmaq məqsədilə istifadə edilən astronomik hesablamalar üçün zəruri olan biliklər öyrədilirdi. Belə ölkələrdən biri də qədim Çindir. Qədim Çində həm ibtidai, həm də yuxarı dərəcəli dini səciyyəli fəlsəfi məktəblər olmuşdur. Çində ilk məktəblər b.e.ə. III minillikdə meydana gəlmişdir. Onlar syan (yaşlıların gəncləri öyrətdikləri yer) və syuy (gənclərin silah işlətnəyi öyrəndikləri yer) adlanırdı. Çində təlimin əsas məqsədi heroqlif yazının öyrədilməsindən ibarət idi. Tərbiyənin əsas yeri ailə ənənələri tutur, hər bir ailədə həyat əsrlər boyu formalaşmış adət və təsəvvürlərin təsiri ilə davam edirdi. Belə hesab edirdilər ki, hər bir evin öz himayədarı var. Çində əsrlər boyu bilikli, nəzakətli, özünü dərk edən, qəlbində sülh və harmoniya yaratmağı bacaran insan təbiyəsini nəzərdə tutan pedaqoji ideal formalaşmışdır. Təvazökarlıq, böyüyə hörmət, müəllimə itaət yüksək mənəvi dəyərlər kimi təbliğ edilirdi. Həmin məktəblərdə böyük yazıçıların və şairlərin əsərləri, əxlaq və fəlsəfə, bəzən də nücum elmi öyrədilirdi. Qədim Çində yüksək mədəniyyət və xüsusilə heroqlif yazıları öz təsirini qonşu xalqlara, I növbədə Hindistana , Misirə və başqa ölkələrə də göstərmişdir. Qədim Hindistanın tarixi iki əsas dövrə bölünür: dravid-ari və buddizm. Burada b.e.ə. III minillikdə mövcud olmuş mədəniyyəti protodravit və dravidlər yaratmışlar. Məktəb təhsili o dövrün mədəniyyət mərkəzi olan Harappa şəhərində meydana gəlmişdi. Burada təhsil haqqında ən qədim sənəd (upanişadlar) b.e.ə. VIII-VII əsrlərə aid edilən müqəddəs nəsihətlər hesab olunur. Hindlilərin

qədim eposu olan “Mahabharata” dastanında krişna cəsur döyüşçü kimi təsvir olunur, xeyir naminə ədalətli döyüş aparır, hərbi bacarıq və qabiliyyət nümayiş etdirir. Digər qəhrəman Rama da Krişna kimi ideal tərbiyənin daşıyıcısıdır. O, alimlikdə, tərbiyədə və müdriklikdə hamını ötüb keçmişdir. Həmişə yaxşılıq edərək heç vaxt lovğalanmaz, başqalarında nöqsan axtarmazdı. “Bhaqavadqita” (b.e.ə. I minillik) qədim hindlilərin müqəddəs, eyni zamanda tədris kitabı idi. Bu kitabda tərbiyə və təhsilin məzmunu ilə bağlı nümunələr verilirdi. Bu kitab müdrik müəllimin öz şagirdi ilə söhbəti formasında yazılmışdır. Burda müəllimlərin evində təlim qaydası çox hallarda ailə münasibətləri tipində qurulurdu: şagird ailənin üzvü hesab edilirdi, təhsil almaqla yanaşı, birgəyaşayış qaydalarını da mənimsəyirdi. Tədris məşğələləri keçmək üçün xüsusi bina yox idi. Təlim açıq havada keçirilirdi. Müəllimin evi - qurukula təlim almaq üçün ən münasib yer idi. Sonralar ailə məktəbləri yarandı ki, burada gənclərə şihafi yolla bilik verilirdi. Şagirdlər veda mətnləri dinləyir, əzbərləyir və təhlil edirdilər. Təlim səs-heca üsulu ilə aparılırdı. Hindistanda palma yarpaqları üzərinə yazırdılar ki, bunları da çox az müddət saxlamaq mümkün idi. Ona görə də yazıya nisbətən şihafi sözə daha çox üstünlük verilirdi. Şifahi şərh biliklərin verilməsində daha etibarlı üsul hesab olunurdu. Vedaların əsas hissəsi arxaik dildə səslənirdi. Buna görə də təlim fənləri sırasında qrammatika, fonetika və etimologiya xüsusi yer tuturdu. Şagirdlərin vəzifələri təkcə vedaları əzbərləməklə bitmirdi, onlar ev işlərinə kömək etməli, pəhriz saxlamalı, nəfslərini boğmalı idilər. Müəllimlərə əvvəlcədən haqq verilmirdi. Onlara verilən hədiyyələr daha çox simvolik dəyərə malik idi. Təlim üçün kompensasiyanın əsas üsulu şagirdlərin təsərrüfat işlərində müəllimlin ailəsinə kömək etməsi idi. Şəhərlərin yaxınlığında meşə məktəbləri adlanan məktəblər yaranmışdı. Burada “quru”nun-zahidlərin ətrafında onların sadiq şagirdləri toplaşırdılar. Burda tərbiyənin və məktəb təhsilinin inkişafında buddizmin mühüm rolu olmuşdur. Buddizm təliminin əsasını 4 “nəcib həqiqət” təşkil edirdi.

I həyat özü şərdir, çünki əzab-əziyyətlə doludur

II əzab- əziyyət səbəbsiz deyil, bu, yaşamaq, kef çəkmək, hakimiyyətə, ağalığa və var-dövlətə sahib olmaq arzusundan doğur.

III bu əzab-əziyyətə son qoymaq mümkündür. Bunun üçün arzu və pis ehtiraslardan imtina etmək lazımdır.

IV əzab-əziyyətə son qoymaq üçün çıxış yolu vardır. Bunun üçün insan özünü mənəvi cəhətdən təkmilləşdirməli, pis hərəkətlərdən çəkinməli, arzularını boğmaq üçün daxili müvazinətini itirməməli, düz danışmalı, yalan və böhtandan imtina etməli, pak əməl sahibi olmalıdır. Qədim Hindistanda mütəşəkkil tərbiyə və təlim uzun bir inkişaf yolu keçmiş, təlim proqramı tədricən praktik həyata yaxınlaşmış, nisbətən sadələşdirilmiş, təhsilə cəlb olunanların sosial dairəsi genişlənmişdi. Burada elmin müxtəlif sahələri inkişaf etmişdi. Riyazi biliklər sahəsində müəyyən nailiyyətlər qazanılmışdır. “Sıfır” rəqəmi ilk dəfə Hindistanda işlədilmişdir. Onluq say sistemi mövcud idilər, Pifaqor teoremini bilirdilər. Xüsusi təqvim yaratmışdılar.

Türklər (Türk sözünün mənası güclü, möhkəm deməkdir) b.e.ə. II minilliyin əvvəllərində Orta Asiyada, Altay-Sayan dağlarının şimal-qərb bölgəsində, Yenisey

çayı boylarında yaşayırdılar. İlk türk dövlətlərindən biri Hun imperatorluğudur. Onun ilk hökmdarı Tuman (Teoman) olmuşdur. Hunlarda təkallahlıq mövcud idi. Onlar allahlarına Tanrı deyirdilər. "Tanrı" sözü həm göyü, həm də ilahini əhatə edirdi. "Türk" sözünü ilk dəfə rəsmi dövlət adı olaraq qəbul etmiş Türk dövləti Göytürk dövlətidir. Türk pedaqoji fikrinin ən qiymətli mənbəyi, məxəzdir. Bu abidələrdə xalqın mənəvi aləmi, ruhu, istək və arzusu, yadellilərə qarşı mübarizəsi, vətənpərvərlik duyğuları, mərdlik, qeyrət, inadkarlıq kimi xüsusiyyətləri öz əksini tapmışdır. Orada göstərilir ki, türklüyə xəyanət edən bəzi bəylər özlərinə Çin adları qəbul etdilər. Qədim türklərin böyüyən nəslin tərbiyəsi baxımından daş kitabələr kimi "Alp Ər Tunqa", "Şu", "Oğuz xaqan", "Bozqurd" dastanları mühüm rol oynayır. Qədim türklərin inanc yeri göy və yer olmuş, qurda, qartala məhəbbəti ibadət deyil, müqəddəslik, təmizlik, paklıq (ata inam), güc, qüvvət (qurda, qartala inam) rəmzi kimi dəyərləndirilməlidir. Onlar uşaqlarında da məhz bu keyfiyyətləri tərbiyə etməyə çalışmışlar. Həmişə at belində yürüşlərdə olan, vətənini yadellilərdən qoruyan türklərin uşaqları da qurd kimi qorxmaz, at kimi dözümlü və qartal kimi çevik olmalı idi. Ona görə də uşaqların fiziki tərbiyəsinə xüsusi fikir verilir, onlara at çapmağa, qılınc oynatmağa, ox atmağa, vuruşmağa, döyüşdə qalib gəlməyə zəruri olan keyfiyyətlər, cəldlik, çeviklik, güc və bacarıq tələb edən təmrinlər aşılanırdı. Bunları gənc nəslə öyrədən tayfa ağsaqqalları və uşaqların valideynləri, xüsusən də ataları idi. Onları həyatı sevən, gözəllikdən həzz almağı bacaran, estetik zövqə və vətən əxlaqına malik insanlar kimi tərbiyə etmək məqsədilə fərdi, dini və milli bayramlardan, müxtəlif oyun və xalq mahnılarından təsirli tərbiyə vasitəsi kimi istifadə edilirdi. Hərbi təlim zamanı oğlanlara və qızlara fərq qoyulmurdu. Qadınlar da kişilər kimi at minər, top oynayar, güləşər və savaşlarda iştirak edərdilər. Uşaqlar kiçik yaşlarından ailədə əməyə alışdırılırdı. Uşaqların təlim tərbiyə alması üçün xüsusi təşkil olunmuş müəssisələr yox idi. Hər kəs öz sənətini övladına öyrədirdi. Qədim türklər uşaqlarını üç inam üzərində tərbiyə edirdilər: 1) təbiət qüvvələrinə inam; 2) ata kultu; 3) Göy Tanrı (Göy Allahı). Yəni onlar uşaqlarını uca qaya, su mənbələri, dəniz, dəmir qılınc və təbiət hadisələrinə inam üzərində tərbiyə edir, təbiətə, təbiət hadisələrinə hüsn-rəğbət yaradır, bu hadisələrdən baş çıxarmağı, qorxmamağı öyrədirdilər ki, təbiət hadisələri onlar üçün kulta çevrilməsin, ilahiləşməsin. Uşaqları bütlərə deyil, Göy Tanrıya səcdə etməyə alışdırmışlar. Onlar Göy Tanrını bütün göy üzü hesab edir və uşaqlarını inandırırdılar ki, bütün həyata can verən, onu geri alan, insanları cəzalandıran və bağışlayan da Göy Tanrıdır. Deməli, "türklərdə təkallahlıq islamdan çox-çox qabaq olmuşdur". Qədim türklərin orijinal, zəngin və bitkin tərbiyə sistemi olmuşdur: "Yunanlar estetikada, romalılar hüquqda, israillilər və ərəblər dində, fransızlar ədəbiyyatda, anqlosakslar iqtisadda, almanlar musiqi və metafizikada (Fəlsəfədə), türklər isə əxlaqda (Vətən əxlaqı, məslək əxlaqı, ailə əxlaqı, cinsi əxlaq, mədəni (Şəxsi) əxlaq) birincilik qazanmışlar".

4. Min illik bir dövrü əhatə edən antik pedaqogika b.e.ə. VII-VI əsrlərdə meydana gəlmiş, əvvəlcə İoniyada, sonralar Cənubi İtalyanın yunan şəhərində, nəhayət Afinada təşəkkül tapmış və inkişaf etmişdir. Romada isə antik pedaqoji fikir b.e.ə. II-I əsrlərdə yaranmış, eramızın V-VI əsrlərinə qədər aparıcı mövqeyə

mailk olmuşdur. Antik dövrün orijinal pedaqoji nəzəriyyələri Şərqin pedaqoji ənənələrini mənimsədikdən sonra tərəqqi yoluna qədəm qoymuşdur. B.e.ə. III-II minillikdə Yunanstanda, Kritdə və Egey dənizinin bəzi adalarında öz yazisi olan mədəniyyət yaranmışdı. Bu yazılı mədəniyyət piktoqrafiyadan (piktos-şəkil, qarfo-yazı deməkdir) başlamış mixi və hecan yazılara qədər böyük bir inkişaf yolu keçmişdi. O dövrdə bu mədəniyyətə yiyələnənlər kahinlər, saray əyanları və adlı-sanlı dövlətli adamlar idi. Qədim Yunanıstanda qəbul edilmiş tərbiyə formaları Hesiodun "əməklər və günlər" poemasında da təsvir olunmuşdur. Poemada o dövrün həyat və məişət qaydaları verilir, insanın ən zəruri keyfiyyəti olan əməksevərlik ideyası ön plana çəkilir. Qədim Yunanıstanda məktəblər o qədər də böyük olmayıb 20-50 şagirdlə bir müəllimdən ibarət idi. Şagirdlər müəllimin evində və ya sadəcə şəhərin küçəsində məşğul olurdular. Müəllim hündür stulda, uşaqlar isə onun ətrafında açılıb-yığılan kiçik kətillərin üstündə oturur, dizlərinin üstündə yazırdılar. Eyni vaxtda müxtəlif yaşlı uşaqlar məşğul olurdular. Biri müəllimə cavab verəndə qalanları tapşırığı icra edirdilər. Məşğələlər böyük nahar fasiləsi verilməklə bütün günü davam edirdi. Tətil verilmirdi-istirahət .əhər və ailə bayramlarına düşürdü. Müəllimlərə təxminən orta səviyyəli ustanın qazandığı qədər məvacib ödənilirdi. Təlim oxu, yazı və nəğmədən başlanırdı. Kitablar az idi. Biliklər müəllimin şifahi şərhi ilə mənimsənilirdi. İbtidai təlimə 6-8 il vaxt sərf olunur, təxminən 14 yaşınadək davam edirdi. Qədim Yunanıstan böyük olmayan bir sıra quldar dövlətlərindən ibarət idi. Bu dövlətlərdən ikisi diqqəti daha çox cəlb edir: 1) əsas şəhəri Sparta olan Lakoniya dövləti; 2) əsas şəhəri Afina olan Attika dövləti. Bu dövlətlərin istər iqtisadi, istərsə də siyasi vəziyyətləri, həmçinin mədəni səviyyəsi müxtəlif olduğundan tərbiyə sistemləri də müxtəlif idi. Onlar üçün səciyyəvi olan hal ondan ibarətdir ki, burada şəxsiyyət ayrıca tərbiyə obyekti kimi deyil, dövlətə münasibət nöqteyi-nəzərindən, dövlət quruluşunun strukturundakı yeri və rolu baxımından başa düşülürdü. Hər bir polisin (dövlətin) özünün iqtisadiyyatı, dövlət quruluşu, öz qanunları, öz hami allahları, öz polisinin əsasını qoyan əcdadları-qəhrəmanları vardı.

Sparta tərbiyə sistemi- Lakoniya əkinçilik ölkəsi idi. Əsas yeri qul əməyi tuturdu. Qullar amansızcasına istismar edildiklərindən, bəzən üsyan edir, öz sahibkarlarına divan tuturdular. Qədim yunan mütəfəkkiri Aristotelə görə, Sparta vətəndaşlarının tərbiyəsində daha çox hərbi icma üzvləri hazırlamaq məqsədi güdülürdü. Burada vəzifə möhkəm və davamlı hərbiçilər, gələcək quldarlar yetişdirmək idi. Ona görə də quldar övladlarının fiziki cəhətdən sağlam olmasına ciddi fikir verilirdi. 7 yaşa qədər spartalılar ailədə məşhur dayələrin himayəsində tərbiyə alırdılar. Sonra elə bir vaxt gəldi ki, dövlət böyüməkdə olan nəslin tərbiyə və təlimini öz üzərinə götürdü. Belə tərbiyənin müddəti çox böyük idi və üç mərhələni əhatə edirdi: 1) 7 yaşdan 14 yaşadək; 2) 14 yaşdan 20 yaşadək; 3) 20 yaşdan 30 yaşadək. Dövlət tərbiyə müəssisəsi olan məktəbə aqellam deyilirdi. Bu məktəblərin rəhbərliyinə hakimiyyətə məlum olan adamlar təyin olunurdular ki, onlara da pedanom deyilirdi. I mərhələdə uşaqlar pedaqnomun rəhbərliyi altında olurdular. Onlar birlikdə yaşayır, oxuyur, minimum oxu və yazı vərdişlərinə yiyələnirdilər. 14 yaşlı oğlanları eyrenə-müəyyən vətəndaşlıq hüququna malik icma üzvlüyünə qəbul edirdilər. Bu zaman yeniyetmələr sərt fiziki cəza tədbirlərinə

dözməli olurdular. Tərbiyənin II mərhələsində uşaqların savad təliminə musiqi və nəğmə əlavə edilirdi. 18-20 yaşlarında hərbi və mülki xidmət məktəbi sayılan xüsusi düşərgələrdə-efebiyalarda biliklərini və fiziki hazırlıqlarını təkmilləşdirirdilər. Gənclərin əxlaqi və siyasi tərbiyəsi dövlət başçılarının bilavasitə onlarla söhbətləri zamanı həyata keçirilirdi. Uşaqların tərbiyəsindəki mühüm məsələlərdən biri onların tikanlı, lakin zərif formada və bir neçə sözdə çox şeyi ifadə etməyə qabil olan nitqə yiyələnmələri idi. Yeniyetmələrə cavablarında dəqiq və müxtəsər olmaq öyrədilirdi ki, buna "Lakonik nitq" deyilirdi. Spartalı qızların tərbiyəsi kişilərinkilərdən az fərqli idi. Onların da hərbi-fiziki tərbiyəsinə diqqət yetirilirdi. Bu ondan irəli gəlirdi ki, kişilərmüharibədə olduğu zaman, qulların üsyanı baş verdikdə qadınlar daxili asayişi qorumalı və qulları silah gücünə itaətdə saxlamalı idilər.

Afina tərbiyə sistemi Afina tərbiyə sistemi Spartadan fərqlənirdi. Afinanın iqtisadiyyatı Spartada olduğu kimi qapalı deyildi. Burada əkinçilik, sənətkarlıq və ticarət sürətlə inkişaf edirdi. Quldarlar 2 təbəqəyə: ticarət və torpaq zadəganlarına ayrılırdı. B.e.ə. V-IV əsrlərdə Afinada fəlsəfə, təbiiyat, riyaziyyat, tarix elmləri, incəsənət və heykəltəraşlıq inkişaf etmişdi. Burada ahəngdar insanlar tərbiyə etmək vəzifəsi qarşıya qoyulmuşdur. Belə adamlar fiziki, əxlaqi, əqli cəhətdən inkişaf etmiş, gözəl zövqə malik olmalı idi. Bu cür adamların yalnız hakim təbəqədən seçilməsi və tərbiyə olunması nəzərdə tutulurdu. Afinada uşaqlar 7 yaşa qədər ailədə tərbiyə alırdılar. Bundan sonra oğlan uşaqları məktəbə gedir, qızlar isə ailədə tərbiyə almaqla ev işlərinə alışdırılırdı. Varlı ailədən olan oğlanlara xüsusi qul-pedaqoq nəzarət edirdi. Burada uşaqlar 7 yaşdan 13-14 yaşa qədər qrammatika və kifara (musiqi) məktəblərində təhsil alırdılar. Belə məktəblər xüsusi adamlar tərəfindən açılırdı və pullu olurdu. Aşağı təbəqənin (demosun) uşaqları orada müstəsna hallarda oxuya bilərdilər. Uşaqları didaksal-müəllim oxudurdu. Qrammatika məktəblərində oxu, yazı, hesab öyrədilir, əlifba təlimi hərf-heca üsulu ilə aparılırdı. Yazı mum çəkilmiş taxta üzərində yazılırdı. Say daşlar, çöplər, barmaqlar vasitəsi ilə öyrədilirdi. Kifara məktəbində musiqi, nəğmə, bədii qiraət öyrədilirdi. Elmi bilik elementlərini özündə birləşdirən ədəbi və musiqi təhsil verilirdi. Oğlanlar 13-14 yaşlarında palestra adlanan məktəblərdə oxumağa davam edir, fiziki təmrinlərlə ciddi məşğul olurdular. Orada onlara beş bacarıq-qaçmaq, hoppanmaq, güləşmək, ox atmaq, üzmək öyrədilirdi. Bütün bunlar gələcək döyüşçü üçün vacib idi. 18-20 yaşlı gənclərin ictimai müəssisələrə-efebiyalara daxil olması tərbiyənin yüksək mərhələsi sayılırdı. Efeblər burada hərbi və siyasi tərbiyə alırdılar. Onlar dövlət qanunları ilə bərabər at sürmək, ox atmaq, nizə tullamaq, qalalar tikmək, ictimai bayram təntənələrində iştirak etmək vərdişlərinə də yiyələnirdilər. Hərtərəfli tərbiyə almaq varlı quldarların uşaqlarına qismət olurdu. Aşağı təbəqənin uşaqları əsasən fiziki işlə məşğul olur, atalarının sənətini öyrənirdilər. Ata savadlı olduğu halda övladına oxumağı, yazmağı öyrədə bilərdi. Burada qadın tərbiyəsinin məzmunu və vəzifəsi daha sadə idi. Afina tərbiyə sistemində qızların ərə gedənə qədər evdə tərbiyə alması nəzərdə tutulurdu. Onlar ailədə elementar oxu və yazı vərdişlərinə yiyələnir, musiqi hazırlığı əldə edirdilər. Spartada olduğu kimi Afinada da qullar "danışan alət" adlandırılırdı.

Qədim Yunan mədəniyyəti dünyaya həm də orijinal pedaqoji konsepsiyaları olan görkəmli filosoflar bəxş etmişdir. Məhz onlar tarixdə ilk dəfə ahəngdarlıq və hərtərəflilik prinsipinə əsaslanaraq tərbiyə nəzəriyyəsi yaratmışlar. Onların içərisində Pifaqor (b.e.ə. 580-500) xüsusi yeri var. O, rəqəmlər haqqında elmin (numerologiya) yaradıcısıdır. Tərbiyə ilə bağlı fikirləri "Tərbiyə haqqında" əsərində şərh olunmuşdur. Onun təlim haqqında fikirlərinə diqqət yetirək: düzgün həyata keçirilən təlim müəllim və şagirdlərin qarşılıqlı arzusu ilə baş verməlidir, elm və incəsənətin hər hansı şəkildə öyrənilməsi könüllü olduqda məqsədə nail olunur, könüllü olmadıqda isə yararsız və nəticəsiz olur. Prfaqorun davamçıları çox olmuşdur. Onlardan biri də Diogendir. O, tərbiyəyə çox yüksək qiymət verərək demişdir: Bütün dövlətin əsası nədən ibarətdir? - gəncliyin tərbiyəsindən. tərbiyə gənclərin qarşısını kəsir, qocalara təsəlli olur, kasıbları zənginləşdirir, zənginlərə yaraşıq verir. Dialektikanın banisi efesli Heraklitin təlimi antik dövrdə pedaqoji fikrin inkişafında mühüm yer tutur. O, insani sifətlər kimi əxlaq qaydalarını mənimsəməyi və təhsil almağı ön plana çəkirdi. Heraklit idrakın inkişafında ağıl və hisslərin rolunu düzgün qiymətləndirir, yalnız faktları deyil, mahiyyəti dərk etməyin zəruriliyini əsaslandırırdı. O, ağlı insanın mənəvi-əxlaqi aləminin təcəssümü hesab edərək demişdir: "Dərrakə ən böyük fəzilətdir və müdriklik ondadır ki, düz danışasan və təbiətə diqqət yetirərək, ona uyğun hərəkət edəsən. müdrik və bilikli olmaq üçün gözü və qulağı açmaq kifayət deyil, dərin ağıl lazımdır. Bilmək lazımdır ki, xəstəlik sağlamlığın, şər xeyirin, aclıq toxluğun, yorğunluq istirahətin fərqini bildirir". O da Pifaqor kimi qanunlara hörmət tərbiyə etməyi vacib hesab etmişdir. Antik dövrdə pedaqoji fikrin inkişafında Demokritin (b.e.ə.460-370) böyük xidmətləri olmuşdur. O, ruh, idrak, azad iradə və davranış tənzimlənməsi ilə bağlı ideyalar müəllifidir. Onun nəzəriyyəsinin əsasını atomistik konsepsiya təşkil edir. bu konsepsiyaya görə, dünya gözlə görünməsi mümkün olmayan hissəciklərdən-atomlardan ibarətdir. ətrafda olan şeylər kimi insan da atomlardan ibarətdir və onun ruhunu və bədənini atomlar təşkil edir. bədənin fəallığı ruhla bağlıdır. Ruh da kiçik, dairəvi, hərəki atomlardan ibarətdir və ətalətdə olan bədəni hərəkətə gətirir. O, tərbiyəyə çox böyük əhəmiyyət vermiş, təbiət qanunlarının mahiyyətini şərh etmiş, tərbiyədə təbiətəmüvafiqlik prinsipini irəli sürənlərdən biri olmuşdur. O, deyirdi: "Nadanlıq mühitində böyüyən şəxs iki qılınc arasında rəqs edən adama bənzəyir. Yüksəkliyə tullanarkən yeganə düzgün yerə düşməsə məhv olar". O, tərbiyə və təlimi insanın təbiətini kökündən dəyişdirməyə qabil, çətin, nəcib iş hesab edirdi: "Yaxşı adamları təbiət deyil, təlim formalaşdırır... tərbiyə insanı dəyişdirir və təbiətini yaradır. Tərbiyə xoşbəxt günlərdə insanın bəzəyi, bədbəxt günlərində sığınacaq yeridir". 90 ildən çox yaşamış Demokrit şərəfsiz adamların necə şan-şöhrətə çatdığını görmək istəmədiyindən qoca yaşlarında olarkən günün işığını güzgü ilə gözlərinə salıb özünü kor etmişdir. Qədim Yunan fəlsəfəsinin ən görkəmli nümayəndələrindən biri Sokratdır (b.e.ə. 470-399). O, özündən sonra heç bir əsər qoyub getməmişdir. Onun ideyalarını şagirdi Platonun əsərlərindən öyrənmək mümkündür. Onun fəlsəfəsinin məqsədi həqiqi xeyrin dərk edilməsi yolu kimi özünüdərkdir. Sokrat deyirdi: "Mən bilirəm ki, heç nə bilmirəm. Bununla yanaşı, mən istərdim ki, sənin lə birlikdə fikirləşək və bunun nə olduğunu başa düşək".

Sokratın fikrincə, öz-özünü dərk etmə, birinci növbədə insanın öz daxili dünyasını dərk etməsi deməkdir. İnsan başa düşməlidir ki, dərk olunmuş həyat mənəvi sağlamlıq, ən qiymətli dəyərdir. Müəllimlik fəaliyyəti Sokrat üçün həyatdan qiymətli idi. O, bədənə qayğı göstərməyi, yeməkdə, içməkdə ölçü gözləməyi vacib sayırdı. Bununla yanaşı o, ruha qayğını bədənə qayğıdan yüksək tuturdu. əxlaqi dəyərlər və ruhi nəciblik onun nəzərində maddi nemətlərdən və hər cür bədən ləzzətlərindən yüksək idi. Lakin onu ateizmdə, Allahı tanımadıqda, gəncləri pozmaqda ittiham etdilər: o, 221 səsə qarşı 280 səslə təqsirkar sayılırdı. Həyatını mühafizə etmək və ya belə fəaliyyətindən imtina etmək seçimi qarşısında qalanda o, zəhəri qəbul etdi. Filosof Seneka demişkən, həmin zəhər də onu qəti olaraq dahi elədi. Sokratın ölümü əqidənin, məsləkin ölüm üzərində təntənəsidir. Antik dövr pedaqoji fikrinin inkişafında Sokratın ən məşhur şagirdi olan Platon (b.e.ə. 428-347) mühüm rol oynamışdır. B.e.ə. 387-ci ildə özünün şəxsi fəlsəfi məktəbini yaradır və onu Akademiya adlandırır. Bu Akademiyanın qapısına belə yazılmışdı: “Coğrafiyanı bilməyənlər bura daxil olmasınlar”. Platon vahid fəlsəfi fikrə qovuşmuş tərbiyə nəzəriyyəsi irəli sürmüş, tərbiyə ilə ictimai quruluş arasında əlaqəni açmışdır. Onun pedaqoji konsepsiyası “Dövlət” və “Qanunlar” traktında öz əksini tapmışdır. Platonun pedaqoji fikirləri onun insan və dünya haqqındakı fəlsəfi görüşlərindən doğur. Platona görə, insan ruhunun əsasını ağıl, iradə, hiss kimi üç amil təşkil edir. buna uyğun üç cəhət-müdriklik, mərdlik, mötədillik insana məxsus keyfiyyətlərdir. Platona görə təhsil və tərbiyənin məqsədi, ardıcıl olaraq, insanı rəyin hökmranlığından azad etmək və onu ağıllı təfəkkür və ağıllı hərəkətlər yoluna istiqamətləndirməkdir. Onun idealı insan, təbiət və cəmiyyətdəki harmoniya idi. Platon gəncliyin səadətini düzgün tərbiyədə, onlarda mənəvi başlanğıcın, əxlaq gözəlliyinin formalaşmasında görürdü. O, deyirdi: “Qəzəb və qəddarlıq, mülayimlik və rəhmdillik insanda bərabər səviyyədə olmalıdır”. o, insanın cismani və əqli imkanlarını inkişaf etdirməyi, kamilləşdirməyi tərbiyənin məqsədi hesab edirdi. Əxlaq saflığını şərtləndirən amillər sırasında ülvi məhəbbət hissini yüksək qiymətləndirirdi. O, 6 yaşınadək uşaqların dövlət tərəfindən təyin olunmuş tərbiyəçinin nəzarəti altında meydançalarda oyunla məşğul olmalarını vacib bilirdi. 7-12 yaşlı uşaqlar dövlət məktəblərində təhsil almalı, oxu, yazı, hesab, nəğmə və musiqini öyrənməli idilər. 12-16 yaşlı uşaqlar isə palestra məktəbinə getməli, fiziki hazırlıqlarını artırmalı idilər. 18 yaşa qədər olan gənclər hərbi hazırlıqlarını artırmaq məqsədi ilə hesab, həndəsə və astronomiyanı öyrənir, fiziki təmrinlərə və rəqslərə daha çox diqqət yetirirlər. 18-20 yaşlılar isə efebiyaya gedir, hərbi-gimnastik hazırlıq keçirdilər. 20 yaşından başlayaraq əqli təhsilə meyli olmayan gənclər hərbiçilərə çevrilirdi. Zehni fəaliyyətə həvədi olanlar isə təhsilin üçüncü dərəcəsinə qədəm qoyur və 30 yaşa qədər təhsillərini davam etdirir, xüsusi istedada malik olanlar daha beş il təhsil alır, dövlət vəzifələrinə hazırlanırdılar. Belə adamlar 50 yaşından sonra dövlət vəzifəsindən azad olub daha dərin elmi tədqiqatla məşğul olurdular.

Antik dövrdə pedaqoji fikrin inkişafında mühüm rol oynayan universal zəka sahiblərindən biri də Aristotel (b.e.ə. 384-322) olmuşdur. Həkim ailəsində anadan olan Aristotel gənc yaşlarından valideynlərini itirmiş, 17 yaşında Afinaya gəlmiş, Platonun şagirdlərinə qoşulmuşdur. 20 il Platondan dərs almış, onun söhbətlərinə

və nitqlərinə qulaq asmışdır. Platon onu “anasını əmə-əmə kəllələyən dayça” adlandırmışdır. Platon öləndən sonra o, öz məktəbini açmış, b.e.ə. 343-cü ildə Makedoniya çarı II Filipp tərəfindən onun oğlu Aleksandra (İsgəndərə) dərs deməyə dəvət olunmuşdur. Təbii ki, İsgəndərin müdriklik, cəsarət, qəhrəmanlıq, alicənablıq kimi xüsusiyyətlərində, xüsusilə elm və sənət adamlarına hörmət və qayğısında Aristotelin mühüm rolu olmuşdur. Aristotelə görə tərbiyənin məqsədi ruhu ali dərəcədə inkişaf etdirmək, əqilli və iradəli adamlar yetişdirməkdir. Onun fikrincə, yaxşılığa meyil insana daxilən xas olan meyldir. Ancaq bu meyil insanın təbiətinə xas olan maneələrlə qarşılaşır. Tərbiyənin vəzifəsi insana həmin maneələri aradan qaldırmaq qabiliyyətləri aşılamaqdan ibarətdir. Bunun üçün insanı insanı hələ uşaqlıqdan ağır zəhmət və ciddi-cəhd tələb edən prinsiplərə alışdırmaq lazımdır. O deyirdi: “Tərbiyəçilər valideynlərdən daha çox hörmətə layiqdir, çünki sonuncular bizə yalnız həyat, birincilər isə ləyaqətli həyat bəxş edirlər”. Aristotel insanlığın tarixi təcrübəsini ümumiləşdirərək , pedaqogika tarixində ilk dəfə uşaqların yaş dövrlərini müəyyən etmişdir. O, inkişafla bağlı irəli sürdüyü nəzəriyyəyə əsaslanaraq, böyüyən insanın həyatını üç dövrə bölmüşdür: 1) 7 yaşa qədər; 2) 7 yaşdan 14 yaşa qədər; 3) 14 yaşdan 21 yaşa qədər. O, 7 yaşa qədər uşaqların tərbiyəsinin ailədə həyata keçirilməsini vacib sayırdı. Aristotel bu dövrü bitki dövrü adlandırır və bitkiyə necə qulluq edildiyi kimi, uşağa da qulluq göstərilməsini vacib hesab edirdi. O, valideynlərin özlərini uşaqların tərbiyəsindən kənar edərək bu işi qullara tapşırmasını rədd edir, 5 yaşdan 7 yaşadək uşaqların ilkin təliminin həyata keçirilməsini təklif edirdi. İkinci dövrü heyvani dövr hesab edir və uşaqlarda iradi keyfiyyətlərin tərbiyəsini zəruri sayırdı. Bu dövrdə uşaqlar dövlət məktəbinə getməli, orada gimnastikadan əlavə oxu, yazı, qrammatika, rəsm və musiqi öyrənməli idilər. Bu dövrdə fiziki tərbiyə əqli tərbiyəni qabaqlamalı idi. Aristotel üçüncü dövrü insanı dövr adlandırır, 14-21 yaşlı gənclərə əqli tərbiyə verilməsini faydalı hesab edirdi. Məktəblinin tərbiyəsinə bədənə qulluqdan başlamağı, sonra isə ruhun tərbiyəsi ilə məşğul olmağı məsləhət bilirdi. Çünki bədənin tərbiyəsi ruhun tərbiyəsinə daha münasib şərait və imkan yaradır. Aristotel müəllimi Platon kimi əsərlərinin böyük bir hissəsi bizim günlərəcən gəlib çıxan xoşbəxt mütəfəkkirlərdən biridir. Onun “Fizika”, “Metafizika”, “Məntiq”, “Analitika”, “Poetika”, “Nikomax etikası”, “Böyük etika”, “Ritorika”, “Siyasət” əsərləri antik və orta əsrlər fəlsəfi və pedaqoji fikrinə çox böyük təsir göstərmiş, bir neçə yüzilliklər ərzində tədris vəsaiti kimi istifadə edilmişdir.

Qədim Romanın inkişafı üç dövrə bölünür: 1) icma dövrü (b.e.ə. VI əsrə qədər); 2) respublika dövrü (b.e.ə. VI-I əsrə qədər); 3) imperiya dövrü (I-V əsrə qədər). İcma dövründə patriarxal qaydalar hökm sürürdü. Gənc romalının şəxsiyyətinin formalaşmasında ev təlimi və tərbiyəsi başlıca rol oynayırdı. Onlara oxu, yazı və hesabdan elementar məlumat ailədə öyrədilirdi. Tərbiyədə ailə ənənələri möhkəm yer tuturdu. Uşaqlara dini təhsil və tərbiyə verilirdi. Bu dövrdə tərbiyənin əsas vəzifəsi bacarıqlı əkinçi, at minməyi, üzməyi, güləşməyi, vətəni müdafiə etməyi bacaran qüvvətli döyüşçü və dindar şəxs tərbiyə etmək idi. Romanın ikinci dövründə dövlət quruluşu respublika idi. Bu dövrdə ictimai təbəqələşmə daha da gücləndi, var-dövlət ayrı-ayrı adamların əlində toplandı. Yoxsullaşmış, lakin azad hesab olunan adamlar şəhərlərə yığışırdı. İbtidai

məktəblər əhalinin kasıb həm də imtiyazsız silkinə xidmət edirdi. İmkanlı ailələrin uşaqları üçün nəzərdə tutulan ibtidai məktəblər xüsusi və pullu idi. Bəzi imkanlı ailələr öz uşaqlarına ibtidai təlimi evdə verməyi üstün tuturdular. Yaranmış bu vəziyyət məktəblərin elementar, qrammatika və ritorika məktəblərinə bölünməsi ilə nəticələndi. Elementar məktəb birinci dərəcəli hesab olunurdu, oxu, yazı və hesab öyrədilirdi. Qrammatika məktəbləri ikinci dərəcəli idi. Burada yunan dili, yunan və latın dilinin qrammatikası, yunan ədəbiyyatı, natiqlik sənətinin başlanğıcı tədris olunurdu. Romanın üçüncü dövründə dövlət quruluşu imperiya idi. İmperiya dövründə respublika dövründəki məktəb tipləri olduğu kimi qaldı, lakin məktəblərə rəhbərlik dövlətin ixtiyarına keçdi. Roma imperiyasında təhsilin məzmunu, sistemi və metodları ilə bağlı sabit və vahid formalı qaydalar yarandı. Romada I əsrdə trivium (latınca trivium-tres-üç və via-yol) (qrammatika, ritorika, dialektika) və kvadrium (latınca quatuor-dörd və via-yol) (hesab, həndəsə, astronomiya və musiqi) kimi iki hissəyə bölünmüş yeddi sərbəst sənət proqramı tərtib olundu. Azad vətəndaşların təliminin aşağı pilləsi trivial məktəblər idi. Təlim müddəti 2 il idi. Oğlan və qızlar 7 yaşdan oxumağa başlayırdılar. Fənlərin sırasına latın dili (bəzən yunan dili), ədəbiyyatla ümumi tanışlıq, hesab elementləri daxil idi. Hesab dərslərində xüsusi hesab lövhəsindən-abakadan istifadə olunur, saymağı barmaqla öyrədirdilər. Müəllim hər bir şagirdlə fərdi məşğul olurdu. Təlimdə fiziki cəzadan istifadə olunurdu. Yaxşı oxuyan şagirdlər mükafatlandırılırdı. Xüsusi qrammatik məktəblər yüksək tipli tədris müəssisələri idi. Burada ailə hazırlığından sonra 13-16 yaşlı yeniyetmələr təlim alırdılar. Bu məktəblərin tədris planı zəngin idi. Trivial məktəblərdə öyrədilən fənlərlə yanaşı burada yunan dili, Roma hüququnun əsasları, latın dilinin qrammatikası, ritorika məcburi fənn kimi tədris edilirdi. Şagirdlərin sayı az idi. Gənclər hərbi hazırlığı hərbi hissələrdə-legionlarda keçirdilər. IV əsrdə Romada yunan nümunəsində ritorika (natiqlik) məktəbləri meydana gəldi. Böyük dövlət vəzifəsi tutmaq istəyənlər həmin məktəbi qurtarmalı idilər. Burada yunan və Roma ədəbiyyatı, riyaziyyat, astronomiya, hüquq və daha intensiv şəkildə fəlsəfə öyrədilirdi.

5. Din insana anadangəlmə xas bir keyfiyyətdir. O, insanın fitrətindədir. Din həm də ictimai zərurətdir. İnsanların mənəvi aləmi üçün onlara istiqamət verən, cəmiyyətin mənafeyi naminə düzgün yol tutmaqda onlara kömək edən əqidələrə əsaslanan prinsip və dəyərlərin olması labüddür. İbtidai dinlər xürafat və əsatirlərə əsaslansa da, cəmiyyətin həyatında mühüm rol oynamış, onun sosial, siyasi və iqtisadi strukturunun müəyyən edilməsinə, fəlsəfi və pedaqoji fikrinin inkişafına güclü təsir göstərmişdir. Qədim xalqların mədəniyyətlərinin, əxlaq tərzinin və davranış qaydalarının təhlili göstərir ki, bütün bunlar onların dini etiqatlarının, ayın və mərasimlərinin inkişafından başqa bir şey deyil. Şumerdə, Misirdə, Hindistanda, Çində təşəkkül tapmış qədim mədəniyyət ocaqlarında-edubbalarda, zikkuratlarda dini əqidələr əsasında b.e.ə. II minillikdən başlayaraq I minilliyə qədər müxtəlif tərbiyə fəlsəfələri mövcud olmuşdur. Bu fəlsəfələrin əsasında "əxlaqilik" konsepsiyası dururdu. əxlaqilik çox vaxt itaətkarlıq, sözəbaxımlılıq, başıaşağılıq kimi izah edilirdi. Şumerin ibrətamiz öyüd-nəsihətlərində, xüsusilə "Bilqams"

dastanında itaətkarlığa çağıran fikirlər çoxdur. Bu dastanda çoxallahlılıq var. Məsələn:

- Atanın sözlərini öz məbudunun sözləri kimi eşit.
- Böyük qardaşına hörmət et.
- Qardaşının sözləri atanın sözləri kimi eşit.

Vahid Allahı tərənnüm edən ilk monoteist təlim zoroastirzmsir. Onun banisi Zərdüşt peyğəmbərdir. O dövrdə ləyaqətlə yaşamış, camaat arasında yaxşı ad çıxarmaq ən gözəl əxlaqi keyfiyyət sayılırdı. Təvazökarlıq, böyüyə hörmət, müəllimə itaət kimi yüksək mənəvi dəyərlər Qədim Misir, Hindistan, Çin tərbiyə sistemində mühüm yer tutmuşdur.

22-ci mövzu: Orta əsrlərdə Qərbi Avropada və Rusiyada məktəb və pedaqoji fikir.

Plan:

1. Orta əsrlərin ilk mərhələsində mədəniyyət və elm. Kilsə məktəbləri. Universitetlərin meydana gəlməsi və inkişafı.

2. İntibah dövründə Qərbi Avropada məktəb və pedaqoji fikir. Humanistlərin və ilk utopistlərin əsərlərində pedaqoji ideyalar (Fransua Rable, Tomas Mor, Tomazo Kompanella və Mişel Monten).

3. XVII əsrdək rus və digər xalqlarda tərbiyə, məktəb və pedaqoji fikir.

4. Kiyev rusunda maarif və tərbiyənin ümumi xarakteristikası. Təhsil və pedaqoji fikrin inkişafına xristianlığın təsiri.

5. XIII-XV əsr knyazlıqlarında maarifin vəziyyəti. Savad ustaları. Ailə tərbiyəsi ənənələri. Ukrayna və Belarusda məktəb. qardaşlıq məktəbləri.

Ədəbiyyat:

1. **Ə.Seyidov "Pedaqogika tarixi" Bakı-1968.**
2. **H.Əhmədov "Pedaqogika tarixi kursundan mühazirə mətnləri" Bakı-1987.**
3. **F.Rüstəmov "Pedaqogika tarixi" Bakı-2006.**
4. **F.Rüstəmov "Qərb pedaqogika tarixi" Bakı-2003**
5. **Y.Yusifov "Qədim Şərq tarixi" Bakı-1993**
6. **F.Rüstəmov "Şərqdə pedaqogika tarixi" Bakı-2002**

1. Xronoloji baxımdan orta əsrlər quldarlıq quruluşunun süqutu ilə başa çatan qədim tarix ilə kapitalizmə keçidlə başlanan yeni tarix arasındakı böyük bir dövrü (V-VII əsrlər) əhatə edir. Bu feodalizm formasiyasının meydana gəlməsi, qərarlaşması və süqutu dövrüdür. Feodalizmə keçid isə dünyanın hər yerində eyni vaxtda birdən-birə baş verməmişdir. Əgər Şərqdə feodal münasibətlərinin formalaşması eramızın II əsrinə təsadüf edirsə, Avropada V əsrə-Qərbi Roma imperiyasının süqutundan (476-cı il) sonraya təsadüf edir.

Xronoloji müxtəlifliyə, yerli özünəməxsusluğa baxmayaraq feodalizm dünyanın hər yerində mahiyyətcə eyni idi, onun xarakterik əlamətlərinə hər yerdə təsadüf edilirdi. Dağıdıcı müharibələr, feodal zorakılığı, inkvizasiya (təhqiqat) məhkəməsi, kəndli üsyanları, aclıq və kütləvi qırğınları doğuran yolxucu xəstəliklər, dini pərdə altında gedən mübarizələr, savadsızlıq və s. orta əsrlərin səciyyəvi xüsusiyyətləridir. Bununla belə, orta əsrlərdə insan cəmiyyəti tarixin əvvəlki dövrlərinə nisbətən maddi-mənəvi mədəniyyətin inkişafı sahəsində xeyli irəlilədi. Sənətkarlıq və ticarət mərkəzi olan şəhərlər yarandı, yeni təhsil sistemi formalaşdı, fəlsəfi-pedaqoji fikirdə irəliyə doğru mühüm adıım atıldı. Bu gün də fəaliyyət göstərən Qərbi Avropa universitetlərinin əsası qoyuldu. Orta əsrlərdə kilsə hakim idi. Məhz onun fitvası ilə yeni fikirli insanlar tonqallarda yandırılırdı. Çexiyalı Yan Qus hakim kilsə sistemini tənqid etdiyinə görə, italyan filosofu Cordano Bruno Kopernikin heliosentrik təlimini təbliğ etdiyinə, Colio Vani onun ideyalarına tərfədar çıxdığına, ispanyalı həkim Servet insanın qadn dövranı üzərində tədqiqat apardığına görə tonqalda yandırılmışlar. O dövrü səciyyələndirmək baxımından Roma papası VII klimentin Almanya imperatoru V Karla göndərdiyi məktub daha səciyyəvidir. O, məktubda yazırdı: "Biz tələb edirik

ki, xalq həmişəlik kilsənin və kralların hakimiyyəti qarşısında itaətdə olsun. Tonqallar labüddür. Öldürmək və yandırmaq lazımdır. Hər şeydən əvvəl alimləri öldürməli. Kitab nəşrinə son qoyulmalıdır". Kilsə cəmiyyətin bütün sahələrini nəzarətdə saxlamağa çalışsa da, orta əsrlərdə azadfikirlilik, elm, fəlsəfə, pedaqoji fikir inkişaf etmişdi.

Orta əsrlərin tarixi, fəlsəfəsi və ədəbiyyatı kimi pedaqogikası da özünəməxsus mürəkkəb və ziddiyyətli təbiəti ilə seçilir. O bir tərəfdən keçmişlə (əsasən dünyəvi olan antik mədəniyyətlə), digər tərəfdən isə yeni dövrlə bağlı olub bu iki dövrün xüsusiyyətlərini özündə cəmləşdirir. Cəmiyyətin bütün mənəvi həyatını xristian dininə tabe etməyə çalışan kilsə pedaqoji fikrin də əsas istiqamətini müəyyən edirdi. Etiraf olunmalıdır ki, kilsə açıq-aşıkar bir neçə yüzilliklər boyu zehni təhsil üzərində inhisarını qoruyub saxlamışdır. Orta əsrlərdə məktəb və tərbiyənin xüsusiyyətini müəyyən edən xristian ənənəsi olsa da, antik ənənələrin (məktəb proqramlarının məzmunu, təlimin xarakteri, tərbiyədə humanizm) də təsiri vardı. Qeyd etmək lazımdır ki, antik mədəni irslə varislik əlaqəsini qoruyub saxlayan da kilsə idi. O, özünün müstəsnalıq hüququnda məhz antik ənənələrə əsaslanırdı. Bu ənənələri qoruyub saxlayanlar, "kilsə ataları"-müəllimlər olmuşlar. Orta əsrlər pedaqogikası antik pedaqoji fikirdən bəhrələnmiş yeni dövr pedaqogikasının gələcək inkişafına ciddi təsir göstərmişdir.

Qədim dövrdə olduğu kimi orta əsrlərdə də pedaqoji fikir dünyanın ayrı-ayrı ölkələrində eyni səviyyədə inkişaf etməmişdir. Bu da təbii olan bir şeydir. Bu baxımdan, qədim mədəniyyətə malik Şərq ölkələri və Qərbi Avropa diqqəti cəlb edir. Orta əsrlər Şərq xalqlarının maddi və mənəvi cəhətdən tərəqqi dövrüdür. Bu dövrdə Qərbdə mədəniyyət, o cümlədən, pedaqoji fikir bütövlükdə dinə tabe edilmişdi. Halbuki Şərqdə həm azadfikirlilik, həm də dünyəvi elmlərin inkişafı üçün şərait vardı. Qərbdə isə həyatın bütün sahələrində din hökmran idi. Lakin avropasentritlər fəlsəfi və pedaqoji fikrin vətənini Avropa hesab edirlər. Şərqin bu sahədəki xidmətlərini inkar edirlər. "Şərq-Qərb" probleminə daha obyektiv yanaşan N.İ.Konradın fikirləri maraq doğurur. O, yazır ki, *əzəldən geri qalmış xalqlar yoxdur. Şərqin və Qərbin böyük sivilizasiyalı xalqıarı öz tarixlərində irəliyə doğru sürətlə və yavaş hərəkət etmiş yaxud da tamamilə dayanmışlar ki, bu da onların müvəqqəti geri qalmasına səbəb olmuşdur. Elə buna görə də, heç kimin özünü xüsusi, başqasından üstün olan xalq hesab etməyə haqqı yoxdur.* Şərq və Qərb xalqları özlərinin minilliklər boyu tarixi ərazidə bir-birini zənginləşdirmişlər. Vaxtilə Kant yazırdı ki, insan əqlini maraqlandıran məsələlər nə bir əsrin, nə də bir millətin həll edə biləcəyi məsələlər deyil, bəşəriyyətin vəzifəsidir.

Avropanın Şərqi istila etməsi üçün ideoloji silah olan avropasentrizm nəzəriyyəsi böyük hind mütəfəkkiri C.Nehru tərəfindən də tənqid olunmuşdur. O, yazırdı ki, *dünya sivilizasiyasının inkişafında Asiyanın əzəmətinin inkar olunması axmaqlıqdır, çünki dünya dinlərinin üçünü də Asiya yaratmışdır. Avropanı viran qoyan da, mədəniləşdirən də asiyalılar olmuşlar və Avropa üçün uzun illər bir növ müstəmləkə olub, müasir Avropanın bir çox xalqları özlərinin mənşəyini Asiyadan gələn xalqlardan alıblar.*

U.M.Uott özünün **"Orta əsrlər Avropasına islamın təsiri"** kitabında yazırdı: *"1100-cu illərdən təxminən 1350-ci ilədək olan dövrdə avropalilar mədəni*

və intellektual baximdan ərəblərdən geri qalirdi, lakin onlardan öyrənməkdən əl çəkməyərək ərəb dilində olanları latın dilinə tərcümə edirdilər. Ərəblərin təsiri fəlsəfi və tibb sahəsində daha böyük idi. Çox güman ki, Avropanın elmi dünyagörüşü ərəblərə biz təsəvvür etdiyimizdən daha çox borcludur". U.M.Uott daha sonra yazırdı: *"Ərəbdilli alimlərin tədqiqatları, əsərləri tam halında göz özünə gəldikdə aydın olur ki, onlar olmasaydı, Avropa elmi və fəlsəfəsi belə sürətlə inkişaf edə bilməzdi. Ərəbdilli alimlər yunan fikrinin sadəcə ötürücüləri deyil, həm də əsl daşıyıcıları idilər. Onlar əxz etdikləri elmləri nəinki canlı saxlamışlar, habelə diapazonunu genişləndirmişlər. Avropalılar qabağa getmək üçün ən əvvəl mümkün olan hər şeyi ərəbdilli alimlərdən öyrənməli olmuşlar "*. U.M.Uott islamın Avropaya təsirini belə ümumiləşdirmişdir: *"Mən o fikirdə deyiləm ki, islam Avropaya işğalçı bir ordu kimi gəlmişdir, mən onları sivilizasiya nümayəndəsi kimi, qonşu ölkələrdə və geniş ərazilərdə böyük uğurlar qazanmış və orada təsir qüvvəsinə malik sivilizasiyanın bir nümayəndəsi kimi nəzərdən keçirəcəyəm... Hazırkı şəraitdə xristianlar və müsəlmanlar, avropalılar və ərəblər daha çox "bir dünya" içərisinə cəlb olunduqları dövrdə islamı tədqiq etmək aktualdır. Orta əsr yazarları islama qara yaxmışlar və bu, indi hamı tərəfindən etiraf olunur. Axırıncı yüzillikdə alimlərin sayəsində Qərb dünyası sakinlərinin nəzərində müsəlmanlar haqqında daha obyektiv təsəvvürlər yaranır.* ***Lakin hələ də avropalılar bilmirlər ki, onlar islam mədəniyyətinə nələri borcludurlar.*** *Zaman-zaman biz islamın-bizim mədəni irsimizə göstərdiyi təsirin rolunu gah azaldır, gah da tamamilə unuduruq. Bizim ərəb xalqı, eləcə də digər müsəlman xalqları ilə xoş münasibətləriimiz tələb edir ki, axıradək dərk edək ki, biz onlara nə dərəcədə borcluyuq. Onu gizlətsək və ya inkar etsək, bu, yalançı lovğalıqdan başqa bir şey ola bilməz".*

Vaxtilə prof. Ə.Seyidov yazırdı ki, biz hansı səbəbdənsə bəzən mütərəqqi pedaqoji ideyaların mənşəyini Avropada axtarır və bu sahədə yaxşı hər nə varsa, Avropaya aid edir, Şərqə isə göz yümürük. Təlim-tərbiyə sahəsində XIV-XV əsrlərin Qərb humanistləri tərəfindən irəli sürülən ideyaların bir çoxu daha inkişaf etmiş, daha humanist və demokratik istiqamətdə Şərqin XII-XIII əsr görkəmli alimləri tərəfindən irəli sürülmüşdür. Təsadüfi deyildir ki, Amerika alimlərindən biri XIII əsrin məşhur Azərbaycan alimi N.Tusi haqqında yazmışdır: **"Əgər Qərb alimləri Tusinin nələr yaratdığından xəbərdar olsaydılar, o zaman öz kəşflərini yeni hesab etməzdilər".**

2. İntibah (fransızca ***"renaissance"*** sözündəndir, mənası ***dirçəliş*** deməkdir***)*** dövrünün pedaqoji nəzəriyyələri bəşəriyyətin pedaqoji fikir tarixində mühüm yer tutur. İntibah mədəniyyətinin pedaqoji fikirlərdə əksini tapmış ideya məzmunu adətən "humanizm" istilahı ilə ifadə olunur. "Humanistlər" istilahı XVI əsrdə meydana gəlmişdir. Lakin hələ XV əsrdə intibah xadimləri öz mədəniyyətlərinin adını ifadə etmək üçün humanitas sözünü işlədirdilər ki, bu da elmilik, özü də dünyəvi elmilik mənasını bildirirdi. Dünyəvi elmlər (studia humana) kilsə elmlərinə (standia divrna) qarşı qoyulurdu. Intibah mədəniyyətinin əsas əlaməti onun dünyəvi xarakterə malik olması idi. İntibahın humanist ideyaları ilə müşayət edilən bu dövr XIV əsrin erkən humanizmindən, XVII əsrin naturfəlsəfəsinə qədər

olan 250 illik mərhələni əhatə edir. İlk vaxtlar İntibah İtalya hadisəsi kimi qiymətləndirilsə də sonralar o, Avropa xarakteri kəsb etməyə başladı.

Feodalizm dövründə din mütləq mənada hökmran ideologiya olsa da, İntibah dövründə kilsənin ruhani diktaturası sarsılmışdı. Ona görə də, intibah sözünü yalnız sadəcə antik mədəniyyətin, elm və fəlsəfənin tərəqqisi kimi başa düşmək düzgün olmazdı. İntibah sözünü, eyni zamanda feodalizmə, kilsəyə, zadəganlara, bütün feodal qaydalarına qarşı çevrilmiş bir mübarizə kimi dərk etmək lazımdır. İntibah dövrünün ideologiyası, fəlsəfəsi, pedaqogikası və mədəniyyəti üçün həlledici meyllərdən biri tedsentrik baxışdan antroposentrik baxışa keçməkdən ibarət idi. Bu o deməkdir ki, feodalizm ideologiyasına qarşı mübarizədə Allah haqqında təlimdən fərqli olaraq insan haqqında təlim ön plana çəkildi. ***Təbiətdən, məhəbbətdən, incəsənətdən, insan təfəkküründən nailiyyətlərindən, insanlara ünsiyyətdən zövq almağı bacaran hərtərəfli inkişaf etmiş şəxsiyyət yetişdirmək*** ön planda durdu. İnsan zəkasının ecazkar qüdrətinə, əqlin gücünə inam artdı. Zəhmət adamının səadət və xoşbəxtliyinin təmin olunması ilə əlaqədar məsələlərə xüsusi diqqət yetirilirdi. İntibah dövründə antik dünyanın mədəni, fəlsəfi və pedaqoji irsinə xüsusi əhəmiyyət verilirdi. Bu mənəvi sərvətlərdən geniş istifadə edilməklə məktəb təhsilinin və pedaqoji nəzəriyyələrin inkişafında böyük nailiyyətlər əldə edildi. Avropanın işıqlı zəka sahibləri insanı tərəqqi etməyə qadir, azad və hərtərəfli inkişafa meylli bir varlıq kimi tərənnüm edərək, onun ən gözə xüsusiyyətlərini aşkarlamağa çalışır, yer üzünün əşrəfi və tacı hesab etdikləri insanın tərbiyəsinin yeni yollarını axtarırdılar. Fəlsəfi-pedaqoji fikirdə konkret tarixi məzmun kəsb edən mənəvi və fiziki cəhətdən inkişaf etmiş şəxsiyyət idealı yaranmışdı. Pedaqoji nəzəriyyələrdə humanizmin cücərtiləri milli özünüdərk şəraitində yaranırdı. Pedaqoji fikrin inkişafı incəsənət, ədəbiyyat və elmi biliklərin intensiv inkişafı ilə bağlı idi. Həmin dövrdə astranomiya, mexanika, riyaziyyat, fizika, kimya, biologiya kimi təbiətşünaslıq elmləri də inkişaf etmişdi. Belə bir şəraitdə eksperimental təbiətşünaslığın meydana gəlməsi xüsusilə böyük əhəmiyyətə malik idi.XV-XVI əsrlərin böyük coğrafi kəşfləri (1442-ci ildə Amerikanın kəşfi, 1498-ci ildə Hindistana dəniz yolunun açılması) kilsənin təhsil üzərində inhisarına ağır zərbə vurdu. 1445-ci ildə Qutenberqin kitab çapını kəşf etməsi yeni mədəniyyətin və təhsilin yayılmasına təkan verdi. Humanistlər antik dünyanın fəlsəfi-pedaqoji irsinə xüsusi diqqət yetirirdilər. Yunan və Roma xalqlarının mədəniyyət və təhsil sahəsində yaratdıqları antik ideyaları yenidən elmi dövriyyəyə daxil etdilər, ondan səmərəli şəkildə bəhrələnməyə başladılar. Öz dövrlərini ***"İntibah"*** yəni qədim ənənələrin bərpası adlandırdılar. İntibah özünün erkən çağında humanist xarakterə malik idi. Humanistlər şəxsiyyətin mükəmməlliyi üçün onun estetik və bədii tərbiyəsinin zəruriliyini başlıca şərt kimi irəli sürür, təkmilləşməsini əsas hesab edirdilər. İntibah dövrünün şəxsiyyəti gözəl və məntiqli danışmağı bacarmalı, öz yerini bilməli, adamları arxasınca aparmaq qabiliyyətinə malik olmalı idi.

Fransanın məşhur humanistlərdən olan ***Fransua Rable (1494-1553)*** çox qiymətli pedaqoji fikirlər söyləmişdir. O, ***"Qarqantua və Pantaqruel"*** adlı əsərində orta əsrin sxolastik təlim və tərbiyə sistemini kəskin tənqid etmişdir. Əsərin qəhrəmanı olan Qarqantuanın müəllimi əlifbanı öyrətmək üçün beş ay vaxt

sərf edir. Rable kinayə ilə deyir ki, uşağı əlifbaya elə öyrətmişdi ki, o, bütün hərfləri tərsinə əzbər deyə bilirdi. Qarqantua Donat və başqalarının əsərlərini öyrənməyə 13 il 6 ay 2 həftə, başqa bir çox şairlərin əsərlərini öyrənməyə 18 il 2 ay vaxt sərf edir. Bunları o qədər yaxşı öyrətmişdi ki, şagird imtahanda bütün onları nəinki əzbər, hətta tərsinə söyləyə bilərdi. Sonra Qarqantua astranomiyanın öyrənilməsinə 16 il 2 ay vaxt sərf edir. Lakin atası onun təlim müvəffəqiyyətindən razı qalmır. Oğlunun çalışqanlığına və çox vaxt sərf etməsinə baxmayaraq, o, müvəffəqiyyət qazanmır, hələ ən pisi budur ki, bu oxumaqdan o daha axmaq, daha bacarıqsız, daha fikirli, daha qəribə olur. Bu qədər təlimdən sonra Qarqantua iki il yeni sistemlə təlim almış 12 yaşlı bir uşaqla yarışa girir. Bu yarışda onun uzun müddət boş vaxt keçirməsi aydınlaşır. Göründüyü kimi, Qarqantuanın sxolastik müəllimi hər şeyi şüursuz olaraq ona əzbərlədir.

Odur ki, Qarqantua düzgün olmayan sxolastik təlimin nəticəsində tamamilə küt bir məxluqa çevrilir. Rable sxolastik təlimin insanı şikəst etdiyini Qarqantuanın simasında təsvir edir. O, belə eybəcərlikdən yaxa qurtarmaq üçün çıxış yolunu göstərir. Uşaqda yaradıcılıq və təşəbbüskarlığı inkişaf etdirməsini irəli sürür.

Qarqantuanın atası sxolastik müəllimi qovub yeni tərbiyə tərəfdarı olan humanist müəllim çağırır. Bu müəllim hər şeyi kökündən dəyişir. Bir çox vasitələrlə qarqantuanın əvvəlki müəllimdən almış olduğu tərbiyə və biliklərin unudulmasına çalışır. Elmləri düzgün və ardıcıl öyrətməyə başlayır.

XVI əsrdə yaranmış utopik təlimlər ilk növbədə ingilis humanist **Tomas Morun** (1479-1555) adı ilə bağlıdır. O, kral hüquqşünası ailəsində anadan olmuşdur. Onun humanizm dünyagörüşünün formalaşmasında Oksford Universitetindəki təhsil illəri mühüm rol oynamışdır. Morun əsas mövzusu insan ləyaqəti və onun azadlıq təlimi idi. Mor VIII Henrixin kansleri olmuş, islahatçılıq cəhdlərinin əleyhinə çıxdığı üçün edam edilmişdir. Onun həyat devizi belə idi: “Tələsmədən tələs, şöhrətpərəst adamdan ədalət gözləmə”. T.Mor “Ən gözəl dövlət quruluşu haqqında qızıl kitab” və ya “Utopiya adası” adlı kitabının birinci hissəsində ingilis ictimai quruluşunun tənqidini vermiş, sosial və siyasi bərabərsizliyi, istismarı ifşa etmiş, xüsusi mülkiyyətin, zehni və fiziki əmək arasındakı ziddiyyətin ləğvi ideyasını irəli sürmüş, ikinci hissəsində isə uydurulmuş Utopiya adasında yeni həyatın cizgilərini əks etdirmişdir. O, həyatda baş verən ədalətsizliklərin səbəbini xüsusi mülkiyyətdə görürdü. O deyirdi ki, ideal cəmiyyət qurmaq üçün ictimai mülkiyyətə, yüksək səviyyədə təşkil edilmiş istehsalata, dövlətin ağılla idarə olunmasına səy göstərmək lazımdır. Yeni cəmiyyət insanların xoşbəxt və bərabər yaşamalarına zəmanət verməlidir. Hər bir adam işləməli, sözün əsl mənasında insani hüquqlara malik olmalıdır. T.Mor utopik nəzəriyyəsinin mərkəzində hərtərəfli və harmonik inkişaf etmək hüququna malik olan insan dururdu. Belə insanların tərbiyəsi üçün cəmiyyətdəki ictimai müəssisələr məsuliyyət daşıyırdı. İctimai müəssisələrin məqsədi hər bir kəsin özünün mənəvi gücünü inkişaf etdirməsinə, elm və sənət öyrənməsinə şərait yaratmaqdan ibarət idi. T.Mor orta əsr sxolastikasını və dini asketizmi tənqid edərək göstərirdi ki, insan xoşbəxtlik üçün doğulmuşdur. Heç kəs ağılsız deyildir və ləzzətin dadını yaxşı bilir. T.Morun əxlaq nəzəriyyəsinin əsasında din durur. O, uşaqların əxlaq tərbiyəsini dini əsaslar üzərində qurmağı təklif edirdi. Lakin əsl

katolik kimi o, dini fanatizmdən uşaq idi. Onun Utopiya adasında dini etiqad azadlığı mövcud idi. İnsanların yüksək əxlaqi və mənəvi tərbiyəsi əsas sosial vəzifə hesab olunurdu. İnsanların fəaliyyətində, əməyə münasibətində, əxlaqi davranışında ictimai və şəxsi amillərə xüsusi diqqət yetirilirdi. İnsanları elə əxlaqi ruhda tərbiyə etmək tələb olunurdu ki, bu həm ayrılıqda həm cəmiyyətin, həm də hər bir adamın marağına cavab versin. Buna görə də uşaqlarda biruzə verən əxlaqi qüsurları (məsələn, şöhrətpərəstliyi, paxıllığı və s.) kiçik yaşlarından aradan qaldırmaq tələb olunurdu: "***Alaq otunu qoparmaq sonrada çətinləşdiyi üçün onun toxalanmasına çox erkən başlamaq lazımdır***". T.Mor cəmiyyətin bütün üzvlərinin, o cümlədən qadınların təhsil almasını məqbul hesab edirdi: "***Əgər qadın çox da dərin olmayan biliyini digər müsbət keyfiyyətləri ilə birləşdirsə, mən onu Krezin xəzinəsindən və Yelenanın gözəlliyindən yüksək tutaram. Bilik qazanmaq nöqteyi-nəzərindən cinsi fərqin əhəmiyyəti yoxdur, belə ki, yığım zamanı dənin kiçi və qadın tərəfindən səpilməyinin heç bir əhəmiyyəti yoxdur. Əqli inkişaf etdirmək sahəsində kişi və qadın eyni imkanlara malikdir***". T.Mor belə hesab edirdi ki, ağıl bütün həyatı boyu insana rəhbərlik etmək gücünə malikdir. Ona görə də, insan ağlını biliklə silahlandırmaq zəruridir. Yalnız təhsilli adamlar xoşbəxtliyə nail olmağa layiqdir. T.Mor böyüyən nəslin əmək tərbiyəsini irəli sürən ilk mütəfəkkirlərdən biridir. Onun təsvir etdiyi utopik cəmiyyətin bütün üzvləri əkinçiliyi və bundan əlavə başqa bir sənəti öyrənməli idilər. Əməklə məşğul olmaq utopistlərə tədris məşğələlərində daha fəal iştirak etməyə, musiqi dinləməyə, elmi tədqiqatlar aparmağa mane olmur, əksinə, onlar havanı proqnozlaşdırmağı öyrənir, riyaziyyatda, dialektikada və musiqidə müvəffəqiyyət qazanır.

İntibah dövründə İtalya humanistləri arasında ***Tomazo Kampanella (1568-1639)*** seçilirdi. O, sxolastikaya qarşı çıxmış, dövrü üçün aktual olan sensualizm ideyalarını təbliğ etmişdir. Özünün azadfikirliyinə görə, Kampanella inkvizisiya təqiblərinə məruz qalmışdır. O, cəmiyyətdə böyük ictimai dəyişikliklərin zəruriliyini qeyd edir, yer üzərində Allahın hökmranlığını qəbul etməyi, xüsusi mülkiyyətin və istismarın ləğv olunmasını tləb edir, bəşəriyyətin birliyini və səadətini arzulayırdı. 1599-cu ildə Kampanella İtalyanı ispan zülmündən azad etmək məqsədilə üsyan qaldırmağa cəhd göstərmişdir. Qəsdin üstü açılmış, o cinayət məsuliyyətinə cəlb edilərək ömürlük həbs cəzasına məhkum edilmişdir. Həyatının 33 ilini həbsxanada keçirmiş, əsərlərinin bir çoxunu burada yazmışdır. Elə onun məşhur ***"Günəş şəhəri"*** adlı kitabı da həbsxanada qələmə alınmışdır. ***"Günəş şəhəri"*** utopiyasında iqtisadi və siyasi rəhbərlik tərənnüm edilir, dövlət quruluşuna diqqət yetirilir. Belə hesab edirlir ki, bu şəhərdə ideallaşdırılmaış tedkratik (siyasi hakimiyyətin ruhanilərin əlində olan idarə üsulu) sistem olmalı, onun başında da kahin durmalıdır. Kahinin köməkçiləri isə hökumət nümayəndələri, ağıllı adamlar, qüvvə (Pon), mərifət (Sin) və məhəbbət (Mor) olmalıdır. Bu köməkçilər- Pon müharibə və sülh, hərbi peşə, Sin sənətkarlıq və incəsənət, Mor elm, təhsil məsələləri ilə məşğul olmalı, doğuma nəzarət etməli, tərbiyə, tibb, əkinçilik və heyvandarlıq məsələlərinə diqqət yetirməlidirlər. ***"Günəş şəhəri"*** əsəri T.Kampanellanın pedaqoji ideyalarını öyrənmək baxımından da qiymətlidir. əsərdə kor-koranə təqlid, nəzəriyyəyə aludəçilik, dar ixtisaslaşma,

təhsildə ensiklopedizm və universalizm kəskin tənqid olunur, bütün gənclərin ictimai tərbiyəsinə xüsusi diqqət yetirilirdi. Günəş şəhərinin gəncləri tənbəllik, lovğalıq əliəyrilik kimi pis əməllərdən uşaq idi. Elmlə məşğul olanlar, tarixi və xalq adət-ənənələrini öyrənənlər rəğbətləndirilirdi. Cəmiyyətin üzvlərinin fiziki və estetik tərbiyəsi diqqət mərkəzində idi. Onlara incəsənət və insanın təbii gözəlliyinə məhəbbət aşılanırdı. Fiziki tərbiyənin düzgün təşkilinin nəticəsi idi ki, insanlar möhkəm sağlamlıqlarına və cazibədarlıqlarına görə fərqlənirdilər. Uşaqların fiziki tərbiyəsi zamanı Sparta ənənələrinə üstünlük verilirdi. Onlar yaxşı bilirdilər ki, fiziki cəhətdən möhkəm olanlar zəhmətkeş olur, əməyin romantikasından zövq alır, vətəni düşməndən qoruyur, sağlam nəsil yetişdirirlər. Gənclərin yaxşı tərbiyə olunması, fiziki və ruhi cəhətdən təkmilləşməsi, bilik səviyyələrinin artması cəmiyyətin rifahının əsası hesab olunurdu. Onların dini tərbiyəsinə xüsusi diqqət yetirilirdi. Hər kəs istənilən etiqadı seçmək hüququna malik idi. Uşaqların ictimai faydalı əməkdə iştirakı zəruri və mütləq idi. Onlar emalatxanalarda və tarlalarda yaşlılarla birgə işləyir, əmək alətləri ilə tanış olur, praktiki vərdiş qazanırdılar.

Mişel de Monten (1553-1592) İntibah dövrünün böyük fransız humanisti kimi tanınır. O, humanitar təhsil almış, qədim dövr mədəniyyətilə yaxından tanış olmuşdur. Monten dini fanatizmi tənqid etmiş, insan və onun ləyaqəti haqqında müxtəlif fikirlər söyləmişdir. Monten sxolastikanın ən kəskin əleyhdarı idi. Montenin pedaqoji görüşləri çox maraqlıdır. Onun əsərlərində humanizm, xeyirxahlıq xüsusi yer tuturdu. "Təcrübələr" əsərində o, insana ən ali dəyər kimi baxır, onun tükənməz imkanlarına inanır, ilahi qüvvəyə şübhə ilə yanaşırdı. O deyirdi ki, Allahı dərk etmək mümkün deyildir. İnsanların həyatı, fəaliyyəti və əxlaqı ilə Allahın heç bir əlaqəsi yoxdur. O, həm də belə hesab edirdi ki, heç bir dinin həqiqət qarşısında üstünlüyü ola bilməz. Monten orta ısr pedaqoqları kimi uşağa böyüklərin kiçildilmiş surəti deyil, xüsusi fərdi qabiliyyətlərə, təbii imkanlara malik məxluq kimi baxırdı. O yazırdı ki, bütün uşaqlar anadan pak doğulur, lakin sonradan onu cəmiyyət məhv edir. Montenin fikrincə, uşaq aldığı biliklər sayəsində deyil, daha çox tənqidi mülahizə yürütmək qabiliyyətini inkişaf etdirmək sayəsində şəxsiyyətə cevrilir. Orta əsr məktəbini ciddi tənqid edən Monten obrazlı şəkildə yazırdı ki, *bura (məktəb) işgəncə verilən uşaqların və qəzəbdən sərxoş olmuş müəllimlərin qışqırıq səsləri gələn əsl həbsxanadır.* Daha sonra o fikrinə davam edərək yazırdı: "***Məncə hökmünü məhəbbət deyil, güc üzərində quranlar hökmlərinin möhkəm və qüvvətli olduğunu zənn edirlərsə səhv edirlər***". Bu cür üsullarla təlimə həvəs oyatmaq, onların incə qəlblərini ələ almaq olmaz. Məktəbdə uşaqlara xoş münasibət olmalı, təlim onlara sevinc bəxş etməlidir. Ona görə də tədris prosesi cəlbedici və maraqlı qurulmalıdır. Tərbiyə prosesində uşaqları əyləndirmək üçün müxtəlif oyunlardan istifadə edilməlidir. Uşaqların təlim-tərbiyəsi, şəxsi əməyi ancaq bir şeyə-onların möhkəm əqidəli şəxsiyyət kimi formalaşmasına xidmət etməlidir. Bu məqsədlə hər bir uşağın fərdi xüsisiyyətləri öyrənilməli, təlim-tərbiyə prosesində nəzərə alınmalıdır. O, tövsiyyə edirdi ki, şagird çox danışsın, müəllim isə dinləsin. Şagirdlərə ətraf aləmi tədqiq etmək vərdişi aşılansın ki, onlar hər bir şeyi nüfuza görə deyil, yoxlamaqla, sınaqdan keçirməklə mənimsəsinlər. Monten gənclərə ensiklopedik təhsil vermək

cəhdlərindən əl çəkməyi hər şeyi öyrətməyə təşəbbüs göstərməməyi tövsiyə edirdi. Təlim prosesində şagirdləri antik irsdən əxz edilmiş mənəvi dəyərlərlə tanış etməyi, ətraf mühitlə, elmlərin biliciləri, ağıllı və xeyirxah insanlarla onlar arasında əlaqə yaratmağı zəruri hesab edirdi. ***"İnsan dinin ona səmalarda vəd etdiyi xoşbəxtliyi passiv surətdə gözləməməlidir. Yer üzərindəki həyatda xoşbəxtliyə can atmağa onun hüququ vardır"*** **–** fikri M.Montenin əxlaq nəzəriyyəsinin başlıca prinsipi idi. M.Monten hər cür xəyanətə, qorxuya, insan ləyaqətini alçaltmağa qarşı çıxırdı. O deyirdi ki, insanların təbii hıyat şəraitini dərk etmək yolu ilə xeyirxahlıq göstərmək, onun maddi və mənəvi rifahını yaxşılaşdırmaq lazımdır. Çünki insan təbiətin bir hissəsidir, o öz fəaliyyətində təbiətə arxalanmalıdır. Monten şəxsiyyətin sərbəstliyi, heç kimdən asılı olmaması və müstəqilliyi ideyasının tərəfdarı idi. O, tərbiyə zamanı müəllimin biliyindən daha çox onun şəxsi nümunəsinə, əxlaqi keyfiyyətlərinə üstünlük verirdi.

3. Şərqi slavyanlar qədim tarixə malikdir. Tarixi mənbələrdə Şərqi slavyanların (antların, rusların və ya rosların) mədəniyyəti ilə bağlı dəyərli fikirlər vardır. VI-IX əsrlərdə Orta Dnepr ətrafında Şərqi slavyan tayfaları meydana gəldi və bunun əsasında Mərkəzi Kiyev şəhəri olmaqla qədim Rus dövləti yarandı. Bu dövrdə qəbilə-tayfa ənənələrini qoruyub saxlamaqla yanaşı tərbiyədə ciddi dəyişikliklər baş verdi. Bunlar böyük sosial yeniliklərin nəticəsi idi. İcmanın ailələrə bölünməsi, mülki və silki fərqlərin güclənməsi ümumi və bərabər aparılan tərbiyəni silki tərbiyəyə çevirdi. Əsas sosial təbəqələrdə (əkinçilərdə, sənətkarlarda, zadəganlarda, bütpərəst kahinlərdə) tərbiyədə ənənəvi olanla yeniliyin uyğunlaşması baş verdi. Ümumi ənənələrlə yanaşı, eyni tayfalarda ictimai mənsubiyyətdən aslı olaraq tərbiyədə fərqlər gücləndi. İcmanın sıravi üzvlıri və sənətkarlar üçün yüksək ictimai və mənəvi dəyər hesab olunan əmək tərbiyəsi mühüm pedaqoji ideal olaraq qalırdı. Varlı təbəqə üçün hərbi işə və icmaya rəhbərliyə hazırlıq xüsusi əhəmiyyət kəsb edirdi. Kahinlər üçün əqli tərbiyə və dini biliklərin tədrisi əsas idi. Bu biliklərə xüsusən, falçılıqda istifadə edilən piktoqrafik yazı aid idi.

Şərqi slavyanlarda tərbiyə onların icma-tayfa həyat tərzinə və yaşayış mühitinin xüsusiyyətlərinə uyğun gəlirdi. Təbii yaşayış sərhədlərinin (dəniz və dağ massivləri) olmaması, köçəri tayfaların arasıkəsilməz hücumları, iqlimin sərtliyi Şərqi slavyanları oturaq həyat tərzinə, icma-ailə kənd təsərrüfatı əməyinə alışdırmışdı. Cəmiyyətin əsas özəyini qohumların bir neçə nəslinin daxil olduğu ailə təşkil edirdi. Ailələr icmalarda, icmalar isə tayfalarda birləşirdi. Əsas həyat idealı tayfanın qorunmasından ibarət idi. İnsanları qarşılıqlı kömək birləşdirirdi. Həyat tərzi usaq və yeniyetmələrin tərbiyəsinin xüsusiyyətini müəyyən edir, mənəvi dəyərlər yaradırdı. Bu dəyərlərin nəsildən-nəslə ötürülməsi tərbiyənin mahiyyətini təşkil edirdi. Ailədə yaşlılar balacalara öyrədirdilər ki, insan üçün ən layiqli məşğuliyyət əkinçinin gündəlik əməyidir. Uşaqlar bu əməyi sevməli, bacarıqlı işçi, yaxşı əkinçi, cəld ovçu kimi böyüməli, torpağa və qohumlarını qorumağı bacarmalıdır. Göründüyü kimi, icma daxilində münasibətlərin möhkəmlənməsində tərbiyə mühüm rol oynayırdı. İcma üzvlərinin hər biri tayfanın, icmanın, nəslin, ailənin başçısına hörmət etməli, ümumi marağı gözləməli,

məsuliyyət daşımağa alışmalı idi. Belə tabeçilik ideyası və eyni zamanda tayfa üzvlərinin bir-birini himayə və müdafiə etməsi tərbiyənin təbii mahiyyətindən doğurdu. Onlara səcdəgaha və magiyaya inam, xoşxasiyyətlik və hərbi bacarıq xas idi. Bizans mənbələrində göstərilir ki, antlar zəhmətkeş, azadləqsevər, fiziki cəhətdən möhkəm və dözümlü (istiyə, soyuğa, yağışa, çılpaq gəzməyə, ac qalmağa öyrənmiş), istedadlı və cəsur xalqdır.

Şərqi slavyanlarda uşaqların və yeniyetmələrin tərbiyəsində oxşar cəhətlər olsa da, müxtəlif ictimai qruplarda spesifik xüsusiyyətlər nəzərə çarpırdı. Uşaqları xeyirxah işlərə təhrik edən və xoşagəlməz hərəkətlərdən çəkindirən, xeyir və şər təsəvvürlərinə müvafiq tərbiyə edirdilər. Nağıllar və əfsanələrin xeyirxah, güclü, cəsur qəhrəmanları ideal sayılırdı. Tərbiyəyə ailənin, nəslin, icmanın, tayfanın üzvünün tədricən böyüməsi kimi baxılırdı. Bunu uşaqlara verilən ümumi adlar da təsdiü edirdi: “molodoy” (3-6yaşlı uşaq), “çado”(7-12 yaşlı uşaq), “otrok” (12-15 yaşlı yeniyetmə).

3-4 yaşına qədər oğlan və qızlar əsasən anaının himayəsi altında olurdular. Slavyan dillərində “doğmaq” və “tərbiyə etmək” sözləri eyni kökdən əmələ gəlmişdir ki, bu da ananın körpənin tərbiyəsində böyük rol oynamasına dəlalət edir. “Ana necədirsə uşaqlar da elədir” atalar sözü fikrimizi bir daha təsdiq edir. Elə buna görədir ki, müstəqil həyata qədəm qoyan yeniyetmə “materiya” – yəni “ana tərbiyəsi almış” adlandırılırdı.

Kəndli və sənətkar ailələrində 3-4 yaşlı uşaqlar gücləri çatan işləri yerinə yətirir, böyüklərə, hər şeydən əvvəl, anaya kömək edirdilər. Varlıların uşaqları çox vaxt 7-8 yaşına kimi başqa ailələrdə tərbiyə olunurdular. Belə adət “kirvəlik” (kumovstvom) adlandırılırdı. İbtidai icma tərbiyəsinin qalığı olan bu adət nəslin dağılma təhlükəsini aradan qaldırmaq, onun bütövlüyünü qorumaq və saxlamaq məqsədi daşıyırdı.

7 yaşdan 14-15 yaşa kimi qızlar ananın, oğlanlar isə atanın nəzarətində olurdular. İcmanın sıravi üzvlərinin ailələrində uşaqlar əkinçilik işlərində ailəyə kömək edirdilər. Sənətkar ailələrində uşaqların atanın sənətini mənimsəməsinə xüsusi diqqət yetirilirdi. Hərbiçilərin uşaqlarına hərbi işin sirləri öyrədilirdi.

Xristianlığaqədərki Rusiyada pedaqoji fikir təbiət haqqında bütpərəst mistik təsəvvürlərlə bağlı idi. Tərbiyəyə ecazkar tilsimlər, cadular, magiyalar aid edilirdi. Məsələn uşağının xoşbəxt və sağlam böyüməsini istəyən ana su qabı, şam və dəsmal götürərək meşəyə çəkilir və aşağıdakı sözləri oxuyurdu: “Mən öz körpəmin təmiz üzünü yuyuram, onun bal kimi ağzını, aydın gözlərini, ağıllı alnını, qırmızı yanaqlarını silirəm, nişan şamı ilə onun maral boynunu, əsmər çöhrəsini işəqlandərəram. Mənim əziz balam, gözə gəlməyəsən, günəşdən işıqlı, aydan arı, sudan duru, daşdan möhkəm olasan”.

Uşaqların tərbiyəsində qədim ənənələr mühüm rol oynayırdı. Tərbiyə prosesi təcrübənin yaşlılardan cavanlara ötürülməsinə, həyat tərzinin qorunmasına yönəldilmişdi. Tərbiyənin başlıca normalarını adət və ənənələr təşkil edirdi. Davranış normaları, əxlaqi keyfiyyətlər bu adət-ənənələr vasitəsilə mənimsənilirdi. Onlar ictimai əhəmiyyətli keyfiyyətlərin tərbiyəsinə kömək edirdi.

O dövrdə yaranmış atalar sözləri, rəvayətlər kimi mühüm pedaqoji abidələrdə əxlaqi tələblər və davranış normaları irəli sürülür, əfsanəvi qəhrəmanların

fəaliyyəti təqdir olunurdu. Tədricən təşəkkül tapan rus xalq pedaqogikası hər bir adamdan insan şəxsiyyətinə hörmət, namuslu hərəkət, doğruçuliq, təvazökarlıq, əməksevərkil, igidlik tələb edirdi. O dörün yadigarı olan aforizm və atalar sözlərinə diqqət yetirək: "Xışdan yapış, o, çörək ağacıdır", "Arıya dəymə, ağlayarsan", "Xeyirxahlıq et, özünü sevindirərsən" və s.

Kiyev Rusunda yaranmış bu kimi atalar sözlərində, mahnı, nağıl, əfsanə və rəvayətlərdə xalq müdrikliyi yüksək səviyyədə ifadə olunmuşdur. Bunalar da şərqi slavyanların əxlaq tərbiyəsinin idealı hesab olunurdu.

4. Şərqi slavyanların tarixində Kiyev mərhələləsi (X-XIIIəsrlər) xüsusi yer tutur. Bu dövrdə qədim rus xalqının və dövlətçiliyinin təşəkkülü baş verdi, bu isə öz növbəsində tərbiyə və təlimə ciddi təsir göstərirdi. Knyaz Vladimirin dövründə xristianlığın qəbulu (998) ilə əlaqədar olaraq Kiyev Rusunda Kiril və Mifodeyin tərtib etdiyi əlifba yayıldı. Bu əlfba yunan əlifbası əsasında, slavyan dilindəki səslərin xüsusiyyəti nəzərə alınaraq düzəldilmişdi. Xristianlıqla birlikdə Kiyev Rusuna o zaman daha yüksək səviyyədə olan Bizans mədəniyyətinin də bəzi ünsürləri daxil olmuşdu. Dövlət dini kimi qəbul edilmiş xristianlıq Kiyev Rusunun elmi-mədəni həyatında ciddi irəliləyişlər yaratdı.

Bolqariya xristianlığın, Bizans təhsilinin və pedaqoji fikrinin Kiyev Rusuna keçidində mühüm rol oynadı. X əsrin 70-ci illərində Bolqariya və onun paytaxtı Preslav Bizans qoşunları tərəfindən dağıdıldıqdan sonra bir çox bolqar alimləri Kiyevdə sığınacaq tapdılar. Onlar Rusiyada ikl təhsilli adamların yetişməsində, rusların antik və Bizans mədəniyyəti ilə tanış edilməsində, "Bibliya" həqiqətlərinin təbliğində mühüm rol oynadılar. Bolqariyadan Rusiyaya həm də tədris kitabları gətirildi. Bu təsirlərə baxmayaraq, qədim rus pedaqoji fikri və məktəbi özünəməxsusluğunu quruyub saxladı.

Buna ilk növbədə slavyan dilinin dini, ədəbi-bədii təlim dili olması və slavyan əlifbası kömək etdi. Kiyev Rusunda təlim dili slavyan dili olmuşdu. Həmin dövrdə yunan dilində olan xeyli nəsihətamiz kitablar slavyan dilinə tərcümə edilmişdi. Rus pedaqoji fikrinə, Bizans pedaqoji fikrinin aktiv təsiri açıq-aydın hiss olunurdu. Bir çox yazılarda bizanslı İohann Zlatoustun (344-407) təlimləri öz əksini tapmışdı. Həmin dövrdə yunan dilində olan nəsihətnamələr və xeyli pedaqoji yönümlü kitablar slavyan dilinə tərcümə edilmişdi. "Svyatoslav külliyatı", "Zlatouisti", "Zümrüd", "Pateriklər", "Fizioloq" kimi yarı əfsanəvi, yarı elmi kitablar buna misal ola bilər. İ.Zlatoustun pedaqoji ideyaları Kiril Turovski (?-1182) tərəfindən inkişaf etdirilmişdi. Onun əsərləri yüksək təhsilli adamlar üçün nəzərdə tutulmuşdu.

Tərbiyənin mahiyyətini şərh edərkən K.Turovski bildirdi ki, onun müvəffəqiyyəti Allaha inamla bağlıdır. O, sensualist olaraq deyirdi ki, insan bilikləri hər şeydən əvvəl hiss orqanlarının köməyi ilə qavrayır. Ümumiyyətlə o dövrün pedaqoji ədəbiyyatı dini-əxlaqi səciyyə daşıyırdı.

İlk orijinal rus pedaqoji əsəri olan "Vladimir Monomaxın uşaqlara nəsihəti" yunan dilindən tərcümə edilən dini-əxlaqi səciyyəli pedaqoji ədəbiyyatdan əhəmiyyətli dərəcədə fərqlənirdi. Həmin əsərdə knyaz Vladimir Monomax (1053-1125) dövlət xadimi kimi ölkənin mənafeyini düşünərək millətin gələcəyini

düzgün müəyyənləşdirir, necə yaşamaq lazım olduğu haqqında öz uşaqlarına məsləhətlər verirdi.

O, böyüklərə ehtiram göstərməyi, həmyaşıdlarına qarşı nəzakətli olmağı uşaqlaradan tələb edir, oxumağı onlara məsləhət görürdü.

Orta əsrin mücərrəd kilsə nəsihətlərində fərqli olaraq Vladimir Monomaxın nəsihətləri siyasətcil knyazın, dövlət adamının, mədəni insanın, qayğıkeş atanın həyat idealını göstərir.

Kiyev mitropoliti Kliment Smolyatiçin (XII əsr) fəlsəfi-pedaqoji ideyaları da eyni mahiyyət daşıyırdı. O, belə hesab edirdi ki, şüurun obyekti yalnız "Müqəddəs kitab" deyil, həm də ali varlıq tərəfindən yaradılan təbiətdir.

İlk orijinal rus pedaqoji əsəri olan "Vladimir Monomaxın uşaqlara nəsihəti" yunan dilindən tərcümə edilən dini-əxlaqi səciyyəli pedaqoji ədəbiyyatdan əhəmiyyətli dərəcədə fərqlənirdi. Həmin əsərdə knyaz Vladimir Monomax (1053-1125) dövlət xadimi kimi ölkənin mənafeyini düşünərək millətin gələcəyini düzgün müəyyənləşdirir, necə yaşamaq lazım olduğu haqqında öz uşaqlarına məsləhətlər verirdi.

O, böyüklərə ehtiram göstərməyi, həmyaşıdlarına qarşı nəzakətli olmağı uşaqlaradan tələb edir, oxumağı onlara məsləhət görürdü.

Orta əsrin mücərrəd kilsə nəsihətlərində fərqli olaraq Vladimir Monomaxın nəsihətləri siyasətcil knyazın, dövlət adamının, mədəni insanın, qayğıkeş atanın həyat idealını göstərir.

Kilsə ailə tərbiyəsinə də nəzarət etməyi öz vəzifəsi hesab edirdi. Boyarların ailələrinə dindar ev müəllimləri dəvət edilirdi. Dini biliklərin verilməsi və ayinlərin icrasının öyrədilməsi ailə tərbiyəsinin əsası hesab olunurdu. Bundan başqa, uşaqlara ailə ənənələri öyrədilir, peşə və sənətlə bağlı xüsusi bacarıqlar verilirdi.

Kiyev Rusunda ilk məktəblərin yaradılması ruhanilərin tələbatından və savadlı adamlara olan ehtiyacdan irəli gəlirdi. Şəhərlərdə və kəndlərdə əmələ gələn kilsələrdə çoxlu kitab toplanmışdı. Bu kitabları isə oxunağı bacarmaq lazım idi. Məhz buna görə də, gələcək dindarların kütləvi təliminə başlandı. Rusiyada ilk təlim mərkəzi Kiyevdəki ilk xristian mərkəzi oldu.

İlk kitab məktəbi 988-ci ildə knyaz Vladimir Svyatoslaviçin hökmranlığı dövründə Kiyevdə açılmışdı. bu hadisə məktəb işinin genişlənməsinə, Kiyevdə, Novqorodda və digər rus knyazlıqlarının mərkəzi şəhərində dini səciyyəli pedaqoji fikrin inkişafına təkan verdi. İlk əvvəl kitab təlimi ənənəvi kitab tərbiyəsinə üstünlük verən əhali arasında narazılıqla qarşılandı. Lakin tədricən məktəb təliminə münasibət dəyişdi. V.Svyatoslaviçin açdığı "saray kitab təlimi" məktəbi yüksək tipli təlim müəssisəsinə çevrildi. Bu məktəbin şagirdləri ibtidai təhsil almış hesab olunurdular. Onlar yazmağı və oxumağı bacarırdılar.

Vladimirin nəslindən olanlar kitab təlimi işinin inkişafını davam etdirdilər. Yaroslav Mudrı şəhərlərdə və kəndlərdə yeni kilsələrin tikilməsinə, orada əhaliyə savad öyrədilməsinə göstəriş verdi. 1028-ci ildə Novqorodda 300-ə qədər uşaq "kitab məktəbi"ndə oxuyurdu. Knyaz qızı Anna 1089-cu ildə Kiyevdə qadın məktəbi açmışdı ki, burada da 300-ə yaxın qız yazmağı, oxumağı öyrənir, müxtəlif sənətlərə yiyələnirdi.

X-XIII əsrlərdə Kiyev və Novqoroddan başqa digər şəhərlərdə də məktəblər açıldı. Bu məktəblər sarayların nəzdində fəaliyyət göstərirdi. Burada kilsə mətnlərini yazmağı, oxumağı öyrədir və şagirdlərin mənəvi tərbiyəsi ilə məşğul olurdular. İlk əvvəllər məktəb tikintisi ilə knyazlar məşğul olurdular, sonralar bu işə kilsə himayədarlıq etməyə başladı.

Təlim fərdi formada aparılırdı. Uşaqlar təlim işini özü üçün peşə seçmiş müəllimin evinə oxumağa göndərilirdi. Yaxud da varlı ailələr belə savadlı adamları evlərinə çağırırdılar. Uşaqlar birlikdə otursalar da müəllim onların hər biri ilə ayrı-ayrılıqda, fərdi qaydada məşğul olurdu. Bir qayda olaraq uşaqlar təlimə 7 yaşından başlayırdılar. Valideynlər təlimə görə haqq ödəyirdilər. O dövrdə məktəblə yanaşı, fərdi ev təlimi də vardı. Kitab təlimi məktəbləri elitar xarakter daşıdığından burada yuxarı təbəqənin uşaqları oxuyurdu. Bu məktəblərdə həm elementar, həm də yüksək təhsil verilirdi.

Şagirdlərə oxumaq, yazmaq və hesabla yanaşı, riyaziyyat, müxtəlif ölkələrin tarixi, həmçinin təbiət haqqında elmi məlumatlar verilirdi. Riyaziyyat dərslərində tətbiqi xarakterli çalışmalar təklif edilirdi. Onların öyrəndikləri riyazi əməliyyatlara sayma, toplama, çıxma, bölmə və vurma aid idi.

Qədim Rusiyada ibtidai təlim sistemi tədris müəssisələrinin nizami toplusu deyil, ictimai pedaqoji təcrübənin müəyyən forması idi. XIII-XV əsrlərdə istər kilsə yanında olan və istərsə də dövlət tərəfindən açılan məktəblər kifayət qədər deyildi. Mövcud məktəblər savadlı adamlara olan ehtiyacı ödəmirdi. Elə buna görə də hələ XII əsrdə Kiyev Rusunda “savad ustaları” meydana çıxmışdı. Onlar kilsə xaricində, öz evlərində, yaxud valideynlərin evlərində uşaqlara oxu, yazı və dua öyrədirdilər. Sonrakı dövrlərdə məktəblərin çatışmazlığı səbəbindən “savad ustaları” yanında təlim işi genişlənir. Onların yanında oxuyan uşaqların sayı getdikcə artır və beleliklə də, həmin təlim forması bir məktəb kimi təşəkkül tapmağa başlayır. Onlar uşaqları oxumağı ğzləri üçün ya əsas peşə seçir, yaxud da əsas peşələrinə köməkçi vasitə kimi ondan istifadə edirdilər. “Savad ustaları” geniş təhsil verməsələr də, hər halda oxu və yazını öyrənirdilər.

Onlar bütün rəbəqədən olan uşaqlarla məşğul olurdular. Bu zaman onlar əlifba həkk edilən lövhədən istifadə edirdilər. Belə dərs vəsaitləri cəmiyyətin bütün bütün təbəqələri üçün müyəssər idi. əvvəlcə yazmaq və hərfləri tələffüz etmək, sonra isə dini kitablardan dualar oxumaq öyrədilirdi. Uşaqlar oxumaq üçün Kiyev dövlətində olduğu kimi, “savad ustaları” nın yanına 7 yaşında gəlirdilər.

X-XI əsrlərdəyazı Rusiya əhalisinin bütün təbəqələrini əhatə edirdi. Kiyev Rusu təhsilin səviyyəsinə görə Mərkəzi və Qərbi Avropadan geri qalmırdı. Knyazların sarayında, monastırlarda saxlanılan əlyazmalar fondu təxminən 140 min kitaba bərabər idi.

Yaroslav Mudrı Kiyevdə Sofiya kilsəsində kitabxana təşkil etmişdi. Ruhanilər və başqa savadlı adamlar kitabların üzünü köçürərək əhali arasında yayırdılar. Kitab aləminin susuzluğunu söndürən çaylarla müqayisə edilirdi. “Kitabsız ağıl qanadsız quşdur”, “Kitabın sözü, günəşin işığı” kimi aforistik ifadələr yaranmışdı. Bir sıra mənbələrdə kitabdan necə istifadə olunması, onun necə oxunması yolları da göstərilirdi. Kitaba məhəbbət uşaqlarda kiçik yaşlardan aşılanırdı. Onlar belə hesab edirdilər ki, kitab mütaliəsi adamı xeyirxahlığa yönəldir. Qədim slavyanlarda

kitablardakı hikməti yalnız özü üçün deyil, başqalarına öyrətmək, təbliğ etmək də müsbət qiymətləndirilmişdir. İlkin orta əsr Rusiyasında kitab oxumağa maraq güclü idi, hamı savad almağa çalışırdı. Müxtəlif şəhərlərdə tapılan və XI əsrə aid edilən 700-ə yaxın qədim yazılı abidə və "İqor polku haqqında dastan" bunu sübut edir.

XII əsrdə Rusiyada təhsilin səviyyəsi çox açağı düşdü ki, bu da monqol-tatarların hücumları ilə bağlı idi.

5. Orta əsrlərdə Rus dövlətinin tərbiyə və təlim tarixində iki mərhələ xüsusilə seçilir:

1) XIV-XVI əsrlər;
2) XVII əsr.

Birinci mərhələdə rus xalqının bilavasitə öz dövlətçilik və milli müstəqilliyi uğrunda apardığı çoxəsrlik mübarizə ilə bağlıdır. 400 il davam edən monqol-tatar əsarəti zamanı, ölkə dəfələrlə dağıdıcı yürüşlərə məruz qalmışdı. Müdafiə xarakterli müharibələr, xəzinənin tükənməsi təhsilə və mədəniyyətin inkişafına ağır zərbə vurdu. Müntəzəm fəaliyyət göstərən tədris müəssisələri uzun müddət fəaliyyətlərini dayandırdı. Monastırlar başlıca mədəniyyət və təhsil mərkəzinə çevrildi. Orada vəziyyət nisbətən yaxşı idi. Cünki monastırlar monqol-tatarlara xərac verməkdən azad edilmişdilər. Həmin dövrdə maarifin inkişafı daha çox Novqorod və Pskovda nəzərə çarpırdı ki, bu da həmin ərazilərin yadelli hücumlardan nisbətən az zərər çəkməsi ilə bağlı idi.

XIV-XVI əsrlərdə rus pedaqoji fikrində diqqət əsasən tərbiyə problemlərinə yönəlmişdi. Bir sıra abidələrdə - "Pçela" (XIV-XV əsrlər), "Domostroy" (XV-XVI əsrlər), "Poslanie Qennadiya" (1550) – tərbiyənin idealları, məqsədləri, formaları, vəzifələri haqqında çox qiymətli məlumatlar vardır. "Pçela"da aforizm şəklində həyatın əxlaqi-etik normaları toplanmışdır. Məsələn:

- Öz yaxınlarına quyu qazanın özü düşər.
- Düşmənin öpüşündənsə, sadiq dostun vurduğu yara yaxşıdır.
- Biliyin kökü acı, meyvəsi şirindir.
- Birinin acından gözü tutular, birinin qızıldan.
- Pas dəmiri, dərd ürəyi yeyər.
- Bilik xəzinədən irəlidir.

"Domostroy"da oğuluqdan, yalandan, böhtandan, paxıllıqdan, avaraçılıqdan, kindən və qəzəbdən çəkinmək, böyüklərə itaətli, həmyaşıdlarına mehriban, kişiklərə və zəiflərə xoçrəftar, rəhmdil olamq məsləhət görülür.

Uşaqlardan mərdlik, mətanət, əməksevərlik, qənaətcillik, işgüzarləq, nəzakətli olamq kimi yüksək əxlaqi keyfiyyətlər tələb olunur. Sərt nizma-intizam, sistematik cəza tərbiyənin əsas üsulları hesab edilirdi. Hər cür cəza verməklə tərbiyə etmək tövsiyə olunurdu.

Rus xalqı yadellilərlə mətanətlə mübarizə apararaq vətənpərvərlik tərbiyə ənənələrinə xüsusi əhəmiyyət verirdi. Folklorda və bədii ədəbiyyat nümunələrində tərənnüm edilən belə mübarizə epizodları gənclərdə vətənə dərin məhəbbət hissi tərbiyə edirdi. Bu külliyatın bəzi bölmələri bilavasitə tərbiyəyə həsr olunmuşdu:

- Atadan oğluna cəza.

- Uşaqlar öz atalarına necə hörmət edirlər?
- Uşaqları necə tərbiyə etmək lazımdır?
- Uşaqları necə öyrətmək lazımdır?

XIV-XVII əsrlərdə bir çox maarifçiləri fanatizmdən uzaq idilər. Onlar bütün insanların bərabərlik ideyasını irəli sürürdülər: "Bütün uşaqlar Adəmin balalarıdır" (İ.S.Peresvetov), "Günəş, ay və ulduzlar hamıya məxsusdur" (İ.Fedeorov, P.Mstislaveç).

İvan Federov, Fedor Rtişev, Vasili Burtsov, Simeon Polotski, Epifani Slavinnetski, Silvestr Medvedev, Karion İstomin və başqaları təhsilin və pedaqoji fikrin inkişafına önəmli töhvə verdilər. Onlar milli məhdudluğa qapılmır, Bizans və Qərbi Avropadakı məktəb təcrübəsi ilə maraqlanırdılar. Dmitri Ralevin başçılıq etdiyi səfirlik 1499-cu ildə İtalyada olarkən V.feltrenin məktəbi ilə tanış olmuşdu. Rus pedaqoqları Y.A.Komenskini tanıyır və onun ideyalarından istifadə edirdilər. K.İstomin 1693-cü ildə hazırladığı tədris vəsaitində Y.A.Komenskinin "Ana qucağı məktəbi"ndəki göstərişləri həyata keçirmişdi.

XVII əsrə kimi Rusiyada praktiki olaraq yüksək təhsil sistemi olmamışdı. Dövlət xidmətində işləyən xüsusi bilik tələb edilən məhdud sayda adamlar əslən Novqorod və Pskovdan olanlar idilər ki, onlar da təhsillərini xarixdə almışdılar.

Moskva dövlətinin başçılığı ilə rus torpaqlarının birləşdirilməsi (XVI əsrin əvvəlləri) tərbiyə və təhsil nəzəriyyəsinin yeni istiqamətdə inkişafına xeyli təsir göstərdi.

Məlumdur ki, "üçüncü Roma" nəzəriyyəsinə görə Moskva Qərbi və Şərqi Roma imperiyasının varisi elan edilmişdi. Lakin Moskvada antik və Bizans təhsil ənənələrini davam etdirmək istəyi yox idi. Bu ideyanı irəli sürən Yelizarov monastırının özündə belə ellin təhsili haqqında epizodik və etinasız fikirlər söylənilirdi. Qərbi Avropa təhsili haqqında əsasən mənfi danışılır, ona provaslavlığa təhlükə yaradacaq bir şey kimi baxılırdı. Moskva dövlətinin mədəni özünü təcridi ideoloji cəhətdən əsaslandırılırdı. Yunan-Bizans mədəni-təhsil ənənəsinə son qoymaq, Qərb mədəniyyəti və təhsilindən qorunmaq israr edilirdi. Moskva və rus provaslav kilsəsi yeganə mədəniyyət, təhsil və inam mərkəzi elan edilirdi. Qərbi Avropanın dil öyrənmək və sxolastik elmləri tədris etməklə bağlı təkliflərindən Moskva imtina edirdi. Rus pravaslavları qorxurdu ki, katolisizm "pedaqoji ekspansiya" yolu ilə Moskva dövlətini öz təsir dairəsinə sala bilər. Lakin Moskvanı Avropadan tamamilə təcrid etmək mümkün deyildi. Zəif olsa da, Avropanın siyasi və iqtisadi həyatına uyğunlaşma gedirdi.

Belə şəraitdə, xüsusilə latın dilini bilən Avropa təhsilli adamlara ehtiyac artırdı. Çünki latın dili həm də diplomatik münasibətlər və ticarət sövdələşməsi dili idi. Buna baxmayaraq XVI əsrin sonlarına kimi rusların təhsil sistemində latın və yunan dilinin öyrədilməsi nəzərdə tutulmurdu.

1600-1612-ci illərdə Moskvada yaranmış fransız Marjeret əhalinin xarici dillərə münasibətini belə səciyyələndirirdi: "xalq...latına nifrət edirdi". Bu dilləri bilənlər çarın sarayında çox yüksək nüfuza malik idilər.

Lakin dünya və Avropa mədəniyyəti və təhsilinin mənimsənilməsinə olan obyektiv tələbat get-gedə artırdı. Elə bu səbəbdən də XVI əsrin sonlarında Moskva dövləti latın və yunan dillərini öyrənmək üçün öz adamlarının xaricə göndərilmə-

sinə cəhd etdi. Lakin bu, ənənə halını almadı.

Rus çarları İvan Qroznı (1530-1584) və Boris Qodunovun (1552-1605) latın məktəblərinin açılması ilə bağlı planları da həyata keçmədi. B.Qodunov Qərbi Avropa universitetlərinə oxşar məktəb təsis etmək istəyirdi. Pravaslav ruhaniləri bu planın əleyhinə çıxdılar. Onlar qorxurdular ki, bu məktəblər katolisizmin yayılmasına imkan yaradar. Lakin az sonra ruhanilər özləri yunan-latın dilini öyrənməyə başladılar. XVI əsrin sonunda Moskvada alman qəsəbəsinin lyüteran kilsəsinin nəzdində Qərbi Avropa məktəblərinin proqramları əsasında fəaliyyət göstərən ilk məktəb açıldı. Burada latın və yunan dilləri öyrədilirdi.

XVI əsrdə təlim əsasən ailədə həyata keçirilirdi. Çünki məktəblər qeyri-icbari vəziyyətə düşmüşdü. Bu təhsil məzmuncə silki səciyyə daşıyırdı. Müxtəlif əl işləri və sənətlə yanaşı, savada peşə hazırlığının müəyyən elementi kimi baxılırdı. Ictimai həyata qoşulmağa imkan verən elementar bilikləri keşişlərdən və savad ustalarından alırdılar. Təhsilin səviyyəsi çox aşağı idi. 1551-ci ildə yüz kilsə başçısının müşavirəsi əhalinin başdan-başa savadsız olması faktini təsdiq etdi. Kilsələr yanında ruhanilərin evlərində adi məktəblərin açılmasını lazım bildi. Sənət və ticarətin inkişafı, şəhərlərin artması, kilsəni və dövləti idarə etmək tələbi, Qərb və Şərqlə əlaqələrin güclənməsi məktəblərin sayının artırılmasını kəskin bir məsələ kimi qarşıya qoydu. Moskvada və digər qədim rus şəhərlərində, həmçinin yenidən zəbt edilmiş torpaqlarda (Kazan, Həştərxan) monastırların savad məktəbləri açıldı.

Məkrəblərdə yalnız oğlanlar oxuyurdu. Təlim əlyazmalarında olan kitablar üzərində aparılırdı. Əvvəlcə hərflərin slavyan adları öyrədilir, sonra hecalar öyrədilir, daha sonra əlifbadan ayrı-ayrı sözlər və cümlələr oxudurdular. Bundan sonra dini kitabları oxumağa başlayırdılar. Əsasən Fyodor Klimovun (XV əsr) real həyatı əks etdirən şəkillərlə zəngin olan zəbur kitabından istifadə edilirdi.

Kitabın müxtəlif xətlərdə olan əlyazmaları və ifadələri oxu üçün işlənilən müxtəlif işarələr təlim işini bir qədər çətinləşdirirdi. Hətta müəyyən xətlə yazılmış bir kitabı oxumağa alışan uşaq, başqa xətlə yazılmış kitabı oxuya bilmirdi. Yazı oxu ilə bərabər gedirdi. Hesab çox məhdud dairədə, əsasən, sıra sayları öyrədilirdi. Evə tapşırıq verilmirdi, uşaqlar dərslərini məktəbdə öyrənirdilər. İntizam çox sərt idi və hər cür fiziki cəza tətbiq olunurdu.

XVI əsrin ikinci yarısında çap edilmiş əlifba dərslikləri yarandı. Rusiyada kitab çapının əsasını qoymuş görkəmli maarifçi, İvan Fedorovun (1510-1583) "Əlifba"sı ilə həm uşaqlar, həm də böyüklər məşğul ola bilərdilər. Bu kitabda didaktik material kimi müqəddəs dini kitablardan, İohann Dəməşqlinin qrammatikasından, savad ustalarının əlifbalarından istifadə olunmuşdu.

XVII əsrdə Qərblə yaxınlaşmanın güclənməsi nəticəsində Avropa mədəniyyəti və təhsilinə olan müxtəlif münasibətlə əlaqədar olaraq pedaqoji fikirdə və məktəb işində yeni çalarlar yarandı. Kütləvi savadsızlığa, cəhalətə qarşı aşağılarda dözülməzlik baş qaldırdı. Belə çatışmazlıqları tənqid edənlərin arasında 1664-cü ildə xaricə qaçan Qriqori Kotoşixin də vardı. O yazırdı ki, çar boyar təyin edəndə onların ağlını, dərrakəsini deyil, əsl-nəcabətini nəzərə alır. Ona görə də savadsızlıq baş alıb gedir. Məcburiyyət qarşısında qalan Moskva Kiyevdən müəllimlər dəvət edirdi. Onlar başa düşürdülər ki, maarif işini öz gücləri ilə

kökündən dəyişə bilməyəcəklər. Kiyevdən müəllimlərin dəvəti o dövr üçün mütərəqqi bir hal idi.

Rus tarixçisi Pekarskinin yazdığına görə, bu, Rusiya maarifi üçün görünməmiş bir iş idi. O vaxt savadsızlıq elə bir səviyyədə idi ki, səhvlərsiz bir dənə də olsun kitab çap edə bilmirdilər. Savadsızlığa qarşı ayrı-ayrı adamların çıxışı güclənirdi. Insanlar iqtisadi çətinliyin, ictimai qarmaqarışıqlığın mənbəyini cəhalətdə görürdü.

1660-cı ildə Moskvada olmuş Paisily Liqarid bu fikrə şərik çıxırdı: "Xristian rus çarlığını bürümüş bu mənəvi bəlanın kökünü çox fikirləşdikdən sonra tapdim. Bunun iki səbəbi var: xalq məktəbləri və kitabxananın olması". 1659-1677-ci illərdə Rusiyada yaşamış əslən xorvatiyalı Yuri Krijaniç özünün "Siyasi düşüncələr" əsərində savadsızlığı Rusiyanın iqtisadi geriliyinin əsas səbəbi hesab edirdi. Rus heyatının yenidən qurulmasında maarifi, elmi, texniki təhsil mühüm şərt hesab edirdi. XVII əsrin II yarısında Rusiyada tərbiyə və təlimə 4 əsas yanaşma mövcud idi:

1) latın yönümlü (S.Polotski (1629-1680), S.Medvedov (1641-1691);
2) Bizans-rus yönümlü (E.Slavinetski (1600-1675), F.Rtişev (1625-1673), K.İstomin (1650-1717);
3) slavyan-yunan-latın yönümlü (İoannik (1639-1717), Sofroni (1652-1730) Lixudalar;)
4) qədim ənənəvi əzbərçilik (Avvakum (1621-1682).

Bu müxtəlif yanaşmalar Rusiyanın gələcəyi ilə bağlı iki baxışdan doğurdu. Bunların tərəfdarları XIX əsrdə qərbçilər və slavyan meyllilər kimi iki mühüm cərəyanda birləşdilər ki, onlar da Rusiyada pedaqoji fikrin və məktəb təhsilinin inkişafında nəzərəçarpacaq rol oynadılar.

XVII əsrin ikinci yarısında yunan və latın dilinin öyrənilməsi genişləndi. O vaxtlar Rusiyada səyahətdə olan Adam Oleyari yazırdı: "Rus gəncləri yunan və latın dillərini öyrənməyə başlayırlar". Fransız de la Nevillya (1689-cu ildə Moskvada olub) isə 4 nəfər moskvalının polyak müəllimlərdən latın dilini öyrəndiklərini bildirirdi.

Qərb ənənələrini əsas götürən yuxarı təbəqənin bəzi üzvləri öz uşaqlarına ev təhsili verməyə cəhd edirdilər. Yunan dilini bilənlərə əsasən dindarlar arasında rast gəlmək olurdu. Latın dili isə hər şeydən əvvəl rus cəmiyyətinin kübar təbəqəsində yayılırdı.

Yunan-latın təhsilinin yayılmasında Moskvadakı xüsusi tədris müəssisələri böyük rol oynayırdı. XVI əsrin sonlarında Moskvada açılan alman məktəbi buna misal ola bilər. Məktəbdə təlim pulsuz idi. Şagirdlər müxtəlif silklərdən seçilirdi. Burada dünyəvi biliklər və latın dili öyrədilirdi.

Moskvada açılan ilk yunan-latın məktəblərindən biri də Çudovo monastırındakı məktəb idi. Bu məktəb 5 ilə yaxın fəaliyyət göstərdi. Onun rəhbərlərini günahlandıraraq Solovikiyə sürgün etdilər.

1649- cu ildə çar Alekseyin tərbiyəçisi F.M.Rtişev (1626-1673) Andreyevski monastırının nəzdində öz hesabına məktəb açdı. Məktəbə E.Slavineski rəhbərlik edirdi. F.M.Rtişev məktəbə Ukraynadan 30 savadlı rahib dəvət etmişdi. Onlar

xarici kitabları rus dilinə tərcümə etməklə yanaşı, həm də arzu edənlərə yunan, latın və slavyan dillərini, ritorikanı, fəlsəfəni və digər elmləri öyrətməli idilər.

F.M.Rtişevin özü də məktəbin ilk dinləyicilərindən idi. Onun xahişinə görə, E.Slavineski məktəb üçün yunan-slavyan lüğəti tərtib etmişdi.

XVII əsrin 60-cı illərində Simeon Polotski Spasski monastır məktəbini açdı. Bu məktəbdə latın və yunan dilini öyrənmək istəyən gəncmirzələr oxuyurdu.

İlk yüksək təhsil verən dövlət tipoqrafiya məktəbi çar Fyodor Alekseyeviçin təşəbbüsü ilə 1681-ci ildə Moskvada açıldı. 1684-cü ildə məktəbdə 191 şagird təhsil alırdı ki, onların da 28-i yunan dilini öyrənirdi. Bir il sonra bu rəqəm müvafiq olaraq 233-ə və 67-ə çatdı. Sonralar bu məktəb slavyan-yunan-latın akademiyası ilə birləşdi.

Yüksək təhsilin məzmununun müəyyənləşdirilməsində yunan (Bizans) və latın (Qərbi Avropa) istiqamətlərinin tərəfdarları arasında kəskin mübahisə baş verdi. “Yunanpərəst” istiqamətin nümayəndələri belə hesab edirdilər ki, yunan mədəniyyətinə və təhsilinə meyl provaslavlığın möhkəmlənməsinə xidmət edecek. Ona görə də latın dilinin öyrənilməsinə qarşı çıxdılar. “Latınpərəstlər” isə latın dilinin öyrənilməsini vacib bilir, latında Qərbin kübar mədəniyyətinin və təhsilliliyinin mənbəyini görürdülər.

Yunan rahibləri Paduan universitetinin (İtalya) yetirmələri İoannik və Sofroni Lixuda qardaşlarının fəaliyyəti bu iki istiqamət arasında özünəməxsus barışdırıcı mövqe tuturdu. 1685-ci ildə Moskvaya gələn qardaşlar həmin il Boqoyavlen monastırında məktəb açdılar. Onlar burada yunan, latın, italyan dillərini tədris edirdilər. 1686-cı ildə Lixudovların məktəbi yeni binaya köçdü. Bu zaman məktəbdə 80 şagird oxuyurdu. Yeni tipli tədris müəssisəsi Slavyan-yunan-latın akademiyası (ilk adı Ellin-yunan akademiyası olmuşdur) belə yarandı.

Akademiyada 8 əsas sinif və 1 hazırlıq sinfi var idi. Burada bəzi məktəblilərin təlim müddəti 15-20 il davam edirdi. Akademiyadan çox nadir hallarda xaric edirdilər. Buraya daxil olmaq üçün yaş dərəcəsi nəzərdə tutulmamışdı. Akademiyada qrammatika, ritorika, poetika, fəlsəfə, hesab, ilahiyyat, hüquq və başqa elmlər tədris olunurdu. Eyni zamanda slavyan,yunan və latın dilləri öyrədilirdi. Sonralar isə fransız, alman dilləri və tibb elmləri əlavə olunmuşdu. Təlim üsulları sxolastik səciyyə daşıyırdı. Müəllim dərs kitabını oxuyur, onu izah edir, tez-tez disputlar keçirirdi. Dərslər yunan və latın dillərində aparılırdı. Akademiyanın proqramı latın şəhər məktəbinin proqramını xatırladırdı. Qərbdə olduğu kimi elmlərin çoxu aristotelizm ruhunda tədris edilirdi.

Akademiyanın nizamnaməsinə görə, onun qarşısına iki vəzifə qoyulmuşdu. O bir tərəfdən, Qərblə əlaqə yaradan və Qərb mədəniyyətini yayan mütəxəsislər hazırlamalı, digər tərəfdən, Qərbdən gələn xaricilərin təsirinə qarşı mübarizə aparıb, provaslavlığı qorumalı idi.

Akademiyanın təşkilində müstəsna xidmətlər göstərən Lixuda qardaşları köhnəpərəst rus runanilərinin təsiri ilə 1694-cü ildə oradan uzaqlaşdırıldılar. Lakin I Pyotr onlara dövlət maaşı təyin etdi və akademiyanın xaricində latın və italyan dillərini tədris etməyi tapşırdı. Onların xeyli şagirdləri vardı. Lakim mürtəce mövqe tutan ruhanilər Lixuda qardaşlarına qarşı fitnə və böhtanlarını dayandırmamış, 1701-ci ildə onların Moskvadan çıxarılmasına və həbs

edilmələrinə nail olmuşlar. Onlar 5 il həbsdə qaldıqdan sonra, Pyotru əmri ilə azad edilmişlər. Həbsdən çıxdıqdan sonra Moskva akademiyasının nəzdində Novqorodda Slavyan-yunan-latın məktəbi təşkil etmişlər.

Lixuda qardaşlarının təşkil etdikləri Slavyan-yunan-latın akademiyası Rusiyada maarifçiliyin inkişafında mühüm rol oynamışdır.

Rus tarixçisi S.Smirnovun yazdığı kimi, Akademiyanın səviyyəsində ruslar elmin faydası haqqında fikirlə barışmalı oldular. Lakin akademiya əsl ali təhsil mərkəzinə çevrilmədi. Həmin dövrdə Rusiyada slavyan, ellin və latın təhsil ənənələrinə vəhdət halında qoruyub saxlamaq olduqca çətin idi.

Akademiya təhsil sahəsində monopoliya yaratmışdı. Akademiyanın icazəsi olmadan evdə dil müəllimləri saxlayan ailələrin mülkü müsadirə edilirdi.

Rus tarixçisi S.Solovyovun sözlərinə görə akademiya dəhşətli "inkiviziasiya tribunası"na çevrilmişdi. Rusiyada Elmlər Akademiyası, Moskva Universiteti və başqa ali məktəblər təşkil edildikdən sonra Slavyan-yunan-latın akademiyası öz əhəmiyyətini itirdi.

Ukrayna və Belorusda məktəb və pedaqoji fikir. XVI-XVII əsrlərdə qərbi və cənub-qərbi Rusiyada qardaşlıq təşkilatları əmələ gəlmişdi. Bunlar Ukyanya və Belorusun dini və milli təşkilatləarı olmuşdur. Həmin təşkilatlar polyakların polyaklaşdırma və katolikləşdirmə siyasətinə qarşı yaranmışdı. Həmin dövrdə Qərbi Ukrayna və Belorus dövləti Polşa-Litva dövlətinin tərkibinə daxil idi. Ukrayna və Belorus xalqlarının maarif və mədəniyyətinin inkişafı əlverişsiz şəraitdə-yadelli işğalçılarının hökmranlığı altında baş verirdi. Yerli xalqlar maarif və mədəniyyət ssahələrində öz ənənələrini qoruyub saxlamaqla yanaşı, həm də Qərbi Avropa maarifinin mütərəqqi ənənələrini mənimsəyirdi. Orta əsrlərdə Ukrayna və Belorusda məktəb və pedaqoji fikrin inkişafının mühüm şərti həmin regionlarda Roma katolik kilsəsinin, protectanizmin və provaslavlığın birgə mövcudluğu idi.

Məhz həmin dini cərəyanların və təsisatların təsiri ilə pedaqoji fikirdə yeni istiqamətlər yaranmağa başladı. XIV əsrin sonu, XV əsrin birinci yarısında cənubi slavyanların təsiri Ukrayna mədəniyyəti və maarifində dini doktrina-isixiazm yayıldı. Onun nümunələri daha çox insanın daxili aləminə müraciət edir, ruhi təmizliyi, mənəvi saflığı ön plana çəkirdilər.

Kiyev Rusu dövründə yaranmış ənənəvi təlim formaları XV əsrin sonuna kimi qorunub saxlandı. Kilsələlərin, monastırların nəzdində fəaliyyət göstərən məktəblər yerli əhalinin elementar təhsil almasında, dini qayda-qanunları, kilsə dualarını öyrənmələrində müəyyən rol oynadı. Burada həm də yüksək təhsil almaq mümkün idi. əhalinin savad almasında ev təhsili, savadlı adamların yanında təlim başlıca rol oynadı.

XV-XVI əsrlərdə Ukrayna və Belorusda maarif işi yeni xüsusiyyət qazandı. Şəhərlərin çoxunda özünüidarə hüququnun verilməsi məktəb işinin təkmilləşdirilməsini və dəyişdirilməsini stimullaşdırdı. Savadlı adamlara tələbat artdı. Burada maarifin inkişafı ciddi siyasi-ideoloji dəyişikliklər və mübarizə şəraitində keçirdi. Ukrayna və Belorusda katolik irticası güclənir, yerli əhali arasında vətənpərvərlik hissləri tədricən gülü hərəkata çevrilir, Roma-katolik kilsəsi və reformasiya, uniat kilsəsi və pravaslav kilsəsi arasında qarşıdurma geniş-

lənirdi. Bütün bu ziddiyyətlər təbii ki, məktəb həyatında öz əksini tapmalı idi. Mühüm ideoloji silah olan məktəb onların nüfuz uğrunda mübarizələrinin kəsişdiyi yer idi. Ona görə də Ukrayna və Belorusda müxtəlif ideoloji yönümlü məktəblər fəaliyyət göstərirdi: katolik məktəblər; şəhər (latın) məktəbləri; protenstant məktəbləri; qardaşlıq məktəbləri.

XVI əsrin ikinci yarısından başlayaraq katolik tədris müəssisələrinin arasında yezuitlərin məktəbləri (kollegiya) geniş yer tutmağa başladı. Bunların içərisində Lvov kollegiyası xüsusilə fərqlənirdi. Ukrayna və Belorus gənclərini həmin məktəblərə cəlb etmək məqsədilə tədris planlarına qədim slavyan dilləri və pravoslav məzhəbinə dair qayda-qanunların bəzi elementləri daxil edilmişdi.

Bu məktəblər ilyaxet (Polşada xırda zadəganlar belə adlanırdı) təbəqəsinin uşaqları üçün nəzərdə tutulmuşdu.

XVI əsrin ortaılarında Ukrayna və Belorusda protestantların 150 təhsil müəssisəsi fəaliyyət göstərirdi. Protestant cəmiyyətlərinin açdığı bu məktəblər müxtəlif səviyyəli idi.

Ukrayna və Belorusda qardaşlıq məktəbləri XVI əsrin sonu – XVII əsrin I yarısında yaranmışdı. Birinci qardaşlıq məktəbi 1586-cı ildə Lvovda və təxminən həmin ildə Vilmada açılmışdı. Lvov qardaşlıq məktəbində yeddi sərbəst elm (qrammatika, dialektika, ritorika, hesab, həndəsə, astronomiya və musiqi) tədri olunurdu. Əvvəllər bu məktəbdə həmin elmlər slavyan və yunan dilində keçirilirdi. Sonralar latın dilinin tədrisinə də icazə verildi. Məktəbin nizamnaməsi 1586-cı ildə tərtib olunmuşdu. Nizamnamə yalnız demokratik səciyyəsi ilə deyil, həm də pedaqoji cəhətdən maraqlı və qiymətli bir sənəddir. Bu nizamnamə öz dövrünə görə məktəb həyatının mühüm məsələlərini ardıcıl və tam olaraq müəyyənləşdirmişdir. Burada müəllimə verilən tələblər, müəllimin şagirdlərə münasibəti, şagirdlərin intizamı, məktəbin daxili iş qaydaları və s. məsələlər öz əksini tapmışdı. Lvov məktəbinin demokratik səciyyəsi, onun nizamnaməsindəki və tərbiyə işlərindəki mütərəqqi cəhətlər bütün Ukrayna və Belorus qardaşlıq məktəblərinə böyük təsir göstərmişdi. Sonralar təşkil olunan qardaşlıq məktəbləri Lvov məktəbinin nizamnaməsini özləri üçün nümunə kimi qəbul etmişlər.

1615-ci ildə Kiyevdə qardaşlıq məktəbi təşkil olunmuşdu. Bu məktəb sonra kollegiyaya və daha sonra isə Kiyev Akademiyasına çevrildi. 1632-ci ildə təsis edilən Kiyev qardaşlıq Akademiyası Rusiyada ilk ali məktəb hesab olunur. Bu Akademiya Kiyev qardaşlıq məktəbi ilə Kiyev-Peçora kilsəsi yanında Pyotr Mogilanın başçılıq etdiyi məktəbin birləşməsindən əmələ gəlmişdi. Başqa qardaşlıq məktəblərində olduğu kimi, burada da slavyan dili əsas tədris dili idi. Kiyev qardaşlıq məktəbi Pyotr Mogilanın məktəbi ilə birləşdikdən sonra əvvəlcə Kiyev-Mogila kollegiumu, 1701-ci ildən sonra Kiyev-Mogila Akademiyası adlandı. Bu Akademiya 8 sinifdən ibarət idi. Bu siniflər üç dərəcəyə bölünmüşdü: 1) aşağı-4 sinif; 2) orta-2sinif; 3) yuxarı-2sinif. Təlim 12 ilə qədər davam edirdi. Aşağı siniflərdə təlim slavyan, yunan, latın, polyak dillərində aparılır, oxu, yazı və qrammatika öyrədilir, katexizis, hesab, musiqi, nəğmə keçilirdi. Orta siniflərdə poeziya və ritorika, yuxarı siniflərdə fəlsəfə və ilahiyyat öyrədilirdi.

Akademiya rektor, onun tədris və təsərrüfat üzrə müavinləri tərəfindən idarə olunurdu. Akademiyaya qardaşlıq təşkilatının təmsilçisi mitropolit P.Mogila

(1596/97-1647) rəhbərlik edirdi. Aşağı və orta siniflərdə dərs deyən şəxslər müəllim, yuxarı siniflərdə dərs deyənlər isə professor; yuxarı siniflərdə oxuyanlar tələbə, orta və aşağı siniflərdə oxuyanlar isə tələbəliyə hazırlaşanlar adlanırdılar. Aşağı və orta siniflərdə oxuyanlardan dərslər hər gün soruşulur, cümə ertəsi isə həftə ərzində keçilənlər təkrar olunurdu. Onlarla sinifdə və evdə yazı məşğələləri aparılır, hər ilin axırında isə yuxarı sinif müəllimi tərəfindən yoxlamalar keçirilirdi.

Akademiyaya bütün təbəqədən olan uşaqlar qəbul olunurdu. Uşaqların arasında ruhani övladları az idi. XVIII əsrin ortalarında Akademiyada oxuyan 1200 şagirddən yalnız üçdən biri ruhani övladları idi. Akademiyada cənubi slavyanlar da (serblər, bolqarlar) oxuyurdu.

Akdemiyanın təsiri ilə Xarkovda və Çernikovda kollegiumlar yarandı, Moskvada Slavyan-Yunan-Latın Akademiyası (1686) təşkil olundu. XIX əsrin əvvəllərində Xarkov Universitetinin açılması ilə əlaqədar olaraq Kiyev Akademiyası öz maarif missiyasını başa vurmuş oldu. 1819-cu ildə Kiyev Ruhani Akademiyasına çevrildi.

Bəzi tədqiqatçılar belə fikir yürüdürdülər ki, qardaşlıq məktəbləri öz təcrübələrini mexaniki surətdə Qərbi Avropa məktəblərindən götürmüşlər. Bu fikir yanlışdır. Qardaşlıq məktəblərində təlimin məzmunu Qərbi Avropanın şəhər (latın) məktəblərinin səviyyəsində idi və həmin məktəblərdən heç də geri qalmırdı. Təlimin təşkili və məktəbin daxili qaydaları bir çox cəhətdən Qərbi Avropa məktəblərindən üstün idi. Valideyn öz uşağını məktəbə verərkən onunla xüsusi müqavilə bağlanırdı. Həmin müqavilədə şagirdə öyrədiləcək məsələlər öz əksini tapırdı. Bu müqavilədə valideynlərin vəzifələri və məsuliyyətləri də göstərilirdi.

XVII əsrin əvvəllərində qardaşlıq məktəblərində sini- dərs sistemi tətbiq olunurdu. Tədris ilinin başlanması və qurtarması, tətil müddətləri müəyyən olunurdu. Məktəbin idarə edilməsi demokratik qaydada həyata keçirilir, onun müdiri və müəllimlər qardaşlıq təşkilatının ümumi iclasında seçilirdi. Qardaşlıq məktəbləri təlimin təşkili forması, məzmunu, üsulları, həm də nəzarət sistemi etibarı ilə demokratik səciyyə daşıdığından həm Rusiyada, həm də Qərbi Avropada məktəb və pedaqoji fikrin inkişafında mühüm rol oynamışdır. Y.A.Komenskinin “Yaxşı təşkil olunmuş məktəbin qanunları” kitabında həmin məktəblərin təcrübəsinə istinad etməsi dediklərimizi təsdiq edir.

23- ci mövzu: XVII-XVIII əsrlərdə Qərbi Avropa məktəblərində təhsil və tərbiyə

Plan:

1. Müstəqil elm sahəsi kimi pedaqogikanın fəlsəfədən ayrılması.

2. Y.A.Komenskinin həyatı, yaradıcılığı və pedaqoji irsinin Azərbaycanda yayılması. "Böyük didaktika"-hamıya hər şeyi öyrətməyin ümumi nəzəriyyəsi kimi.

3. XVII əsr İngiltərə sisteminin məqsədi və vəzifələri. Con Lokkun pedaqoji nəzəriyyəsi.

4. XVIII əsrdə Qərbi Avropada məktəbin inkişafı. Böyük fransız filosofları K.A.Helvetsi və D.Didronun pedaqoji ideyaları.

5. J.J.Russonun pedaqoji baxışları, dövrünün mədəniyyətinə ictimai münasibəti.

Ədəbiyyat:

1. **Ə.Seyidov "Pedaqogika tarixi" Bakı-1968.**
2. **H.Əhmədov "Pedaqogika tarixi kursundan mühazirə mətnləri" Bakı-1987.**
3. **F.Rüstəmov "Pedaqogika tarixi" Bakı-2006.**
4. **F.Rüstəmov "Qərb pedaqogika tarixi" Bakı-2003**
5. **Y.Yusifov "Qədim Şərq tarixi" Bakı-1993**
6. **F.Rüstəmov "Şərqdə pedaqogika tarixi" Bakı-2002**

1. Orta əsrlərin son mərhələsində Qərbi Avropa ölkələrində və Şimali Amerikanın təsərrüfat həyatında yaranmış yeni xüsusiyyətlər feodal cəmiyyətinin böhranı ilə bağlı idi. Ticarət inkişaf edir, əmtəə-pul münasibətləri getdikcə güclənirdi. Ingiltərə və Fransa sənətkarlıq və ticarət mərkəzləri kimi mühüm rol oynamaqda davam edirdi. Əhalinin sosial tərkibində əhəmiyyətli dəyişikliklər baş verirdi. Silkilik tədricən ləğv olunur, ziyalı təbəqəsi formalaşırdı. Burjuaziyanın sərvəti artdıqca o, azadlıq və mülkiyyətçilik hüququ uğrunda daha qətiyyətli mübarizə aparırdı. Beləliklə, yeni quruluşun bərqərar olması ilə yeni dövr-kapitalizm dövrü başlandı.

Yeni dövrün formalaşmasına katoliklər və protenstantlar arasında baş verən 30 illik müharibə (1618-1648) şox böyük təsir göstərdi. Tarixçilərin Yeni dövr adlandırdıqları bu mərhələ İngiltərə burjua inqilabından (1640) Birinci Dünya müharibəsinin sonlarına qədər olan dövrü əhatə edir. Bu dövrdə cəmiyyətin inkişafında əvvəlki dövrdən tamamilə fərqli olan yeni dəyişikliklər meydana çıxdı. Yeni dövrdə Avropa sivilizasiyası sürətli inkişafa başladı. Bu sivilizasiyanın xarakterik cəhətini elmi baxışlar, insanın ətarf aləmdən maksimum səmərəli istifadə etmək bacarığı təşkil edirdi. Avropa sivilizasiyası ənənəvi cəmiyyətlərdən fərqli olaraq insan şəxsiyyətni daha yüksək qiymətləndirir, ona daha yüksək meyarlarla yanaşırdı. Bu da öz növbəsində şəxsiyyətin maraq və mənafelərinin tanındığı, hüquq və azadlıqlarının müdafiə olunduğu cəmiyyətdə-insan haqqlarının hökm sürdüyü vətəndaş cəmiyyəti ilə sıx bağlı idi.

F.Bekonun "Bilik güc, güc isə bilikdir" tezisi yeni dövrü səciyyələndirən ən mühüm əlamət idi ki, bu da özünü mexaniki-riyazi təbiətşünaslıqda göstərirdi. Bu dövrdə təbiətşünaslıq elmində böyük kəşflər edildi. N.Kopernik təbiətşünaslıq

elminin inkişafına layiqli töhvə verdi. Onun başladığı böyük işi Q.Qaliley (1564-1642), C.Bruno (1548-1600), İ.Kepler (1571-1630), F.Bekon (1561-1626), R.Dekart (1596-1680), B.Spinoza (1632-1671) və b. Davam etdirdilər.

XVIII əsr tarixə maarifçilik əsri kimi daxil olmuşdur. Bu dövrdə mütərəqqi fikirli filosoflar və tarixçilər çox vaxt inqilabi xarakterli ideyalar irəli sürürdülər. Onlar Fransa burjua inqilabından xeyli əvvəl mütləq monarxiyanı, feodal quruluşunu tənqid etməyə başlamışdılar. Bu böyük ideya hərəkatı sonralar maarifçilik, onun fikir daşıyıcıları isə maarifçilər adlandırılmışdı.

Yeni dövrün məktəb işi islahatlar dövründən o qədər də fərqlənmirdə. Alnam dili protestant ölkələrində müxtəlif gimnaziyalar, Fransada kollegiyalar, İngiltərədə qrammatika məktəbləri fəaliiyət göstərirdi.

2. XVII əsrin ən böyük simalarından biri çex xalqının mütəfəkkir oğlu, elmi pedaqogikanın banisi Yan Amos Komenskidir (1592-1670). O, 1592-ci il, martın 28-də Çexiyada dəyirmançı ailəsində anadan olmuşdur. Y.A.Komenskinin atasının varlı və Bogem (Çex) qardaşlığına mənsub olması onun ailədə və icma məktəbində yaxşı tərbiyə almasına imkan vermişdir. Y.A.Komenskinin 12 yaşı tamam olanda (1604-cü ildə) valideynləri vəfat etdiyindən o, iki bacısı ilə birlikdə Strojnitse şəhərindəki qohumlarının himayəsinə sığınır.

Xalasə Suzanna onun yüksək tipli qardaşlıq məktəbində oxumasına şərait yaradır. 1608-ci ildə 16 yaşlı Yan Prerovdakı latın məktəbinə daxil olur. Bu məktəbə o dövrdə yüksək təhsil almış K.Jerotski rəhbərlik edirdi. 1611-ci ildə həmin məktəbi qurtaran Y.A.Komenski Herborn universitetinə daxil olur. Burada onun fəlsəfi və pedaqoji baxışları formalaşmağa başlayır. Universitet illərində Y.A.Komenski klassik fəlsəfi ədəbiyyatla dərindən tanış olur, Platonu, Aristoteli, Siseronu, Senekanı, Kvintilianı və başqalarını əsaslı şəkildə öyrənir. O, 1613-cü ildə təşkil edilən disputda "Fəlsəfə bağının mübahisəli sualları" mövzusunda yazdığı tələbə elmi işi ilə çıxış edir. Bu suallar içərisində Y.A.Komenskini ən çox fəlsəfənin iki məsələsi – idrakın mənbələri və yolları maraqlandırırdı. Onun pansofiya ideyası da öz mənbəyini Herborn universitetindən götürmüşdür. Y.A.Komenski ana dilinin öyrənilməsi sahəsində böyük işlər görmüşdür. O, hələ universitetdə oxuyarkən öz dövrü üçün orijinal olan "Çex dilinin xəzinəsi" adlı əsəri üzərində işləməyə başlamışdı. Təəssüflə qeyd etmək lazımdır ki,40 ildən artıq gərgin zəhmətin nəticəsi olan bu əsər 1658-ci ildə katoliklərin Leşnoya basqını zamanı yandırılmışdır. 1613-cü ildə Y.A.Komenski Avropaya səyahətə çıxır və Amsterdama qədər gəlib çatır. Səyahətdən qayıdandan sonra o, Heyadelberq Universitetinə daxil olur. Bu universitet də Herborn universiteti kimi "Çex qardaşları" icmasının ideyalarına yaxın idi. 1614-cü ildə Y.A.Komenski Prerovdakı məktəbin rəhbəri təyin olunur. 1618-ci ildə o, Fulnek şəhərindəki qardaşlıq məktəbində rektor vəzifəsini icra etməklə keşiş vəzifəsinə köçürülür. O, alman feodallarına və katolik kilsəsinin əsarətinə qarşı mübarizəsində fəal iştirak edir, "Çex qardaşları" icmasının rəhbərlərindən biri olur.

1618-ci il Y.A.Komenskinin həyatının axırıncı sakit ili olmuşdur, çünki bu ildə otuzillik müharibə başlamışdı. Müharibənin ilk zərbələri ən radikal protestant əhalisi olan bir dövlət kimi Çexiyaya dəymişdi. Otuzillik müharibə (1618-1648) dini müharibə pərdəsi altında katoliklər kilsəsinin ehkamlarının qüvvədə qalması və islahat zamanı əmələ gəlmiş bütün tərəddüdlər üzərində keşişlərin tam hakim olması uğrunda gedirdi. əslində isə bu, müharibə dövrünün ictimai-siyasi qüvvələrinin sinfi mübarizəsinin özünəməxsus forması idi. 1621-ci ildə Fulnek şəhəri dağıldı və katoliklər koalisiyası qoşunları tərəfindən yandırıldı. Fulnekdə yaşayan Y.A.Komenskinin kitabxanası və əlyazmaları məvh oldu. Bu dövrdən sonra onun həyatı o qədər də fərəhli olmadı. 1628-ci ildə Y.A.Komenski Polşanın Leşno şəhərinə gəlir. O, burada gimnaziyada müəllim işləyir. 1635-ci ildə isə gimnaziyanın rektoru işləyir.

Leşno şəhərində Y.A.Komenski "Dünyanın dolaşıq yolları", "Dillərin açıq qapısı", "Ana məktəbi", "Böyük didaktika", "Fizika" və başqa əsərlərini yazmışdı.

1641-ci il sentyabrın 21-də Y.A.Komenski Londona gəlir. İngiltərə parlamenti "Pansofiya"nı işləmək üçün Y.A.Komenskinin rəhbərliyi altında müxtəlif ölkələrin alimlərinin iştirakı ilə elmi kollegiyanın təşkil olunmasını qərara alır. İngiltərədə vətəndaş müharibəsi başlandığı üçün Y.A.Komenski bu böyük ideyasını həyata keçirə bilmir. O burada olduğu zaman "İşığın yolu" adlı əsərini yazır.

İngiltərədə baş verən siyasi hadisələr Y.A.Komenskini geri qayıtmağa məcbur edir. Lakin o, Leşnoya deyil, İsveçə qayıtdı. Burada olduğu zaman Y.A.Komenski "Latın dili" dərsliyini və dillərin tədrisi üsuluna aid kitablarını yazdı.

1648-ci ildə "Çex qardaşları" icmasının baş yepiskopu vəfat etdiyinə görə, Y.A.Komenski həmin vəzifəyə dəvət olunur. O, Leşnoya gələrək həmin vəzifəni tutur. 1650-ci ildə Y.A.Komenski Macarıstana dəvət olunur. Y.A.Komenski bu təklifi qəbul edir, çünki Macarıstanda "Çex qardaşları" icması üzvlərinə qayğı ilə yanaşmışdılar. O burada özünün nəzəri fikirlərini praktikada yoxlayır. 1651-ci ildə "Pansifiya məktəbi" və "Real aləm şəkillərdə" əsərlərini yazır. O burada olarkən "Təbii qabiliyyətlərin mədəniyyəti haqqında", "Dirilmiş forsi, yaxud durgunluğun məktəbdən qovulması", "Həqiqi metodun tərifi", "Şşeyləri dürüst adlandırmağın xeyri haqqında", "Davranış qaydaları", "Yaxşı təşkil olunmuş məktəbin qanunları", "Məktəb - oyun" əsərlərini tamamlayır.

1654-cü ildə Y.A.Komenski "Xalqın səadəti" adlı məşhur fəlsəfi-siyasi traktını tamamlayır. O, bir neçə il macar məktəblərinə kömək etdikdən sonra 1654-cü ildə yenidən Leşnoya qayıdır. Bu zaman İsveçdə Polşa arasında başlanmış müharibə nəticəsində Leşno müharibə meydanına çevrilir. 1656-cı ildə Leşno şəhəri talan edilir və yandırılır. "Çexiya qardaşlığı"nın arxivi, onların zəngin kitabxanası, mətbəəsi, Y.A.Komenskinin özünün kitabxanası, qiymətli əlyazmalarının çox hissəsi, o cümlədən, üzərində on illərlə işlədiyi "Çex dilinin xəzinəsi" adlı əsəri, evi və bütün var-yoxu burada məhv olur. Y.A.Komenski ağır vəziyyətdə olduğu zaman Hollandiyadan dostu L.Keerdən dəvətnamə alır və oraya gedir. Burada Y.A.Komenskiyə professorluq verilir, hər il 800 florin əmək haqqı müəyyən olunur, ona çox yaxşı şərait yaradılır. Onun pedaqoji yaradıcılığının ən məhsuldar dövrü başlayır. Dostu L.Keerin səyi və maddi köməyi ilə əsərlərini tam külliyyatı nəşr olunur. Y.A.Komenski 92 əsərin müəllifidir. O, ömrünün sonlarında

“İnsani işləri yaxşılaşdırmaq haqqında ümumi məsləhət” adlı 7 cildlik əsər yazmağa başlayır. Y.A.Komenski 1670-ci il noyabr ayının 15-də Amsterdam şəhərində vəfat etmişdir.

Y.A.Komenskinin dünyagörüşünün formalaşmasına yaşadığı dövrün ziddiyyətləri, quşçular hərəkatı və din qüvvətli təsir etmişdi. Quşçular hərəkatının sol qanadını təşkil edən toboritlər də bu hərəkatda mühüm yer tuturdular. Onların çox maraqlı devizləri var idi: “Xalq, Vətən, Azadlıq”. Y.A.Komenskinin atasının, sonralar özünün üzvü və rəhbəri olduğu “Çexiya qardaşlığı” icması həmin təşkilatın qalıqlarından idi. Həmin dövrdə Avropa ölkələrində arasıkısilməyən qanlı müharibələr, xüsusilə otuzillik müharibə (1618-1648), dövlətlərarası çəkişmələr davam edirdi. Y.A.Komenski elə bir dövrdə yaşayıb yaratmışdı ki, bu dövrdə islahatçılıq hərəkatı sayəsində xeyli dərəcədə etibardan düşmüş katoloklər kilsəsi Allaha inam məsələlərində ən cüzi tərəddüdə, xüsusiləazadlıq ideyaları təzahürlərinə qarşı amansız mübarizə aparırdı. Katoliklər kilsəsi öz qılıncı və tonqalı ilə elmi dünyagörüşün nümayəndələrini məhv edirdi. 17 fevral 1600-cü ildə Cordano Bruno tonqalda yandırıldı. 1616-cı ildə böyük astronom Qaliley məhkəməyə cəlb olundu. Həmin ildə katoliklər kilsəsi Kopernikin təlimini pislədi.

Qəlbinin hökmü ilə ilahiyyatla məşğul olan Y.A.Komenski antik yunan fəlsəfəsinin, qədim Roma filosov və yazıçılarının, Avropa intibah dövrü humanistlərinin fikirlərindən əsərlərində istifadə etsə də xristian dininin müqəddəs kitablarına, xristian ilahiyyatçılarına istinad o qədər güclü idi ki, digər mənbələr kölgədə qalır. Y.A.Komenskinin dünyagörüşü üç qatdan ibarətdir: xristianlıq, Bibliya və antiklik.

O təkcə “İncil”ə yox, həm də Bibliya həqiqətlərinə istinaq etmişdir. Ona kamil insan ideyasını din verib. Y.A.Komenski ilahiyyatçıdır, ilahiyyat mövqeyindən öz pedaqoji təlimini yaradandır. Onun əsərlərinin ruhuna Allaha etiqad, məhəbbət elə hopub ki, ilahi həqiqətə əsaslanan fikirlərini kənara qoysaq, əsərlərə ətirsiz çiçək kimi öz təravətini itirər. Təəssüf ki, əvvəllər olduğu kimi indi də bəzi pedaqoq alimləri onun dünyagörüşünün dini-idealist və realist-materialist xətlərini ayıraraq, bunu qeyri-ardıcıllıq, ziddiyyətlilik kimi qələmə verirlər. Acı həqiqətdir ki, ateizm ideyaları hələ də insanlarınböyük əksəriyyətinə güclü təsir göstərir, idrakımızı cilovlayır, şeylərə İlahi həqiqətin parlaq işığında yox, ümumi fikirlər eynəyi altında baxmağa məcbur edir. Komenski İlahi nurdan uzaq düşməyin səbəblərini axtarırdı. O, “Dünyanın labirinti və qəlbin cənnəti” əsərində göstərirdi ki, dünyada qəlbi sakitləşdirmək üçün kimisi isə özü üçün bilik axtarır. Bunlar isə Süleyman peyğəmbərin (ə.s) dediyi kimi, vuruxma və ruhun üzülməsidir. Bəs həqiqi ruhi sakitliyi necə tapmaq olar? İnsan özü üçün Allahı axtarmalı, mütləqə, kamilə can atmalı, onun qanunlarını gözləməlidir. Onda dünyada vurnuxmaları, zahiri parıltı altında gizlənən ehtirasları başa düşə bilərik. Komenskinin bu fikirləri dünya labirintində yolunu azıb, sadəcə günlərini keçirən insanları düçündürməlidir. Komenski o zamanlar bu həqiqəti sadəcə demir, bütün qəlbi ilə, varlığı ilə haray çəkirdi: “Səma müdrikliyi əvəzinə.... bizi yaşadan, hərəkət etdirən, mövcud edən Allahımızı biabırcasına yaddan çıxardırıq... Düşüncələrdə, işlərdə və danışıqda riyakarlıq vardır. Ədalətsizlik vardır, hiyləgərlik vardır...

Y.A.Komenski böyük əsəri olan “Böyük didaktika”da da “ruhun həqiqi və universal mədəniyyəti üçün” öz ideya və fikirlərini irəli sürür. Y.A.Komenskinin “Böyük didaktika” adlı əsəri həm məzmununa, həm də quruluşuna və hissələrinin qarşılıqlı münasibətinə görə pedaqoji fikrin ən dəyərli əsərlərindən biri hesab olunur. Əsərdə didaktikanın şərhindən əvvəl ayrı-ayrı fəsillərin başlıqları verilir. Bu, öz məzmununa və başlıqların qarşılıqlı münasibətinə görə əsərin qısa tezislərini xatırladır.

1-ci fəsildə sübut olunur ki, insan çox qəribə, çox gözəl və çox mükəmməl varlıqdır;

2-ci fəsildə - insanın məqsədinin həqiqi həyatdan kənarda olduğu;

3-cü fəsildə - həqiqi həyatın yalnız gələcəyə olan arzudan ibarət olduğu;

4-cü fəsildə - gələcəyə hazırlığın üç pilləsi: 1) elmi təhsil, 2) xeyirxahlıq və əxlaqlılıq, 3) dindarlıq və ya möminlik olduğu sübut edilir.

5-ci fəsildə - insanın təbiətən yaxşı rüşeymlərə malik olduğu və hər üç meyl üçün köklər olduğu izan edilir.

6-cı fəsildə - insanın müsbət təbii keyfiyyətlərinin olmasına baxmayaraq, yenə də onun kamil adam kimi yetişməsi üçün tərbiyə almasının zərurəti;

7-ci fəsildə - tərbiyənin isə gənclik illərində aparılmasının daha əlverişli olduğu;

8-ci fəsildə - gəncləri bir yerdə tərbiyə etməyin daha yaxşı olduğu və buna görə də məktəblər açmağın lazım gəldiyi;

9-cu fəsildə - hər iki cinsə mənsub olan gənclərin məktəbə cəlb olunmasının zəruriyyəti;

10-cu fəsildə - gəncliyi tərbiyə etmək üçün insana aid bütün şeyləri öyrətmək lazım olduğu və gəncliyi müdriklik, müxtəlif sənətlər, xeyirxahlıq və möminlilə təmin etmək lazım gəldiyi;

11-ci fəsildə - bu məqsədlərə tamamilə müvafiq gələn məktəblərin hələ olmadığı;

12-ci fəsildə - məktəblərin bu istiqamətdə qurulması və onların dəyişdirilməsi;

13-cü fəsildə - məktəblərin yenidən qurulması işinin həmin məktəblərdə dürüst qayda qoyulmasından ibarət olduğu;

14-cü fəsildə - məktəb qaydalarının forma və nümunələrini təbiətdən götürməyin zəruriliyi sübut olunur.

15-ci fəsildə - insan ömrünün qısaldığına baxmayaraq, bütün təlim məşğələləri üçün vaxtın çatmasına necə nail olmağa dair göstərişlər verilir.

16-cı fəsildə - təlim və tərbiyənin tam nailiyyətlə başa çatdırılması üçün zəruri olan qaydalar göstərilir.

17-ci fəsildə - təlimin asan, yəni yorğunluq və sıxıntı olmadan keçməsi üçün işi necə qurmaq qaydaları;

18-ci fəsildə - təlimin əsaslığı üçün zəruri olan qaydalar şərh edilir;

19-cu fəsildə - bir müəllimin bir dəfədə və ən az zəhmət sərf etməklə bir neçə şagirdi oxutması üçün işi necə qurmalı olduğundan;

20-ci fəsildə - elmləri öyrətmənin xüsusi metodundan;

21-ci fəsildə - sənət öyrətmənin xüsusi metodundan;

22-ci fəsildə - dilləri öyrətmənin xüsusi metodundan;

23-cü fəsildə - əxlaqi tərbiyənin xüsusi metodundan;

24-cü fəsildə - möminlik tərbiyəsinin xüsusi metodundan bəhs olunur.

25-ci fəsildə - bütpərəst kitablara Komenskinin münasibəti şərh edilir.

26-cı fəsildə - məktəb intizamının qoyuluşundan bəhs olunur.

27-ci fəsildə - şagirdlərin yaşına müvafiq olaraq məktəbin 4 dərəcəyə bölünməsi irəli sürülür.

28-ci fəsildə - "Ana qucağı məktəbi" oçerki;

29-cu fəsildə "Ana dili məktəbi"oçerki"

30-cu fəsildə latın məktəbinə dair oçerk verilir.

31-ci fəsildə - akademiyalar və səyahətlər haqqında;

32-ci fəsildə - məktəblərin ümumən mükəmməl təşkili haqqında danışılır;

33-cü fəsildə - ümumi metodun təcrübədə həyata keçirilməsi üçün zəruri olan şərtlərdən bəhs edilir.

Təəssüf ki, bu qiymətli əsər 1961-ci ildə Azərbaycan dilinə tərcümə olunarkən onun ilk dörd fəsli dilimizə çevrilməmişdir. Halbuki Komenski təlimin istinad etdiyi fikir və ideyalar məhz bu fəsillərdə şərh olunmuşdur. Əgər biz insan tərbiyəsi ilə məşğul oluruqsa, bu sahədə uğur qazanmaq istəyiriksə, insanın mahiyyətini düzgün öyrənməliyik. İnsanın mənşəyi ilə bağlı konsepsiyanı düzgün müəyyənləşdirməklə pedaqoji təlimin elmi əsaslarını yarada bilərik. İnsanın Allah tərəfindən yaradıldığını etiraf ediriksə, onda Onun hökmləri, göstərişləri tərbiyənin əsasında durmalıdır. Öz yaratdığının təbiətinə, fitrətinə uyğun qanunları da o müəyyən etməlidir. Necə ki, Komenski müdrikliklə bu həqiqi əsasdan yapışmış, xristian dininin əsasında insanın alı məqsədinə uyğun pedaqoji təlimini yaratmışdır. Y.A.Komenski "Böyük didaktika"nın I fəslində "İnsanın ən ali, ən kamil, hər şeydən üstün olması" müddəasını irəli sürərək insanın həqiqi, layiq olduğu ucalığa çatması üçün ləyaqətlə mübarizə aparmağa səsləyir. İnsanın son məqsədi isə bu həyatdan kənardadır. Y.A.Komenskiyə görə, bizim hər birimiz üçün üçlü həyat və üç yaşayış yeri müəyyən olunub: ana bətni, yer və göy. Birinci yerdən ikinciyə insan doğumla gəlir, ikinci yerdən üçüncüyə ölümlə keçir. Üçüncü yer əbədi yerdir, əbədiyyətdir. Beləliklə, ölüm özü əbədiliyə, ölümsüzlüyə pillədir, qapıdır. Əgər ana bətnində yer üçün hazırlaşırıqsa, yerdə isə göy üçün hazırlaşmalıyıq. Bu həyatda əbədi həyat üçün kamil ruh formalaşmalıdır. Deməli, Y.A.Komenskiyə görə, bu həyat yalnız əbədi həyata hazırlıqdır.

Y.A.Komenskinin pedaqogikasını çox zaman təbiətəmüvafiq pedaqogika adlandırırlar. O, belə hesab edirdi ki, insan təbiətin bir hissəsidir. Ona görə də onun ümumi qanunlarına təbe olmalıdır: "Təbiət hər yerdə bizə nümunə göstərir". Y.A.Komenski təbiəti müəllim hesab edir. O deyir ki, təbiət vahiddir, orada hər şey məqsədyönlüdür, orada ahəngdarlıq və qaydalar hakimdir. Buradan belə nəticə çıxır ki, uşaq da təbiətin bir hissəsi olduğu üçün onun tərbiyəsi də təbii yolla getməlidir.

Y.A.Komenski "Böyük didaktika əsərində" didaktik üsulları təbiət və insan fəaliyyəti ilə müqayisə edir. O deyir ki, memar da, rəssam da əvvəlcədən material hazırlamalıdır. Y.A.Komenskiyə görə, məktəb bütün qaydalarını dəqiq surətdə təbiətdən götürməlidir, balıqlar üçün su, ağaclar üçün bağ müəyyən olunduğu kimi, gənclər üçün də məktəb müəyyən edilməlidir.

Y.A.Komenski dövrünün məktəb sistemini yaratmış, onun məqsəd və vəzifələrini müəyyənləşdirmişdir. Y.A.Komenski deyirdi: məktəb sözü adi mənada əsas şeyləri dərk etmək, hər cür sənəti anlamaqdan və tətbiqini bacarmaqdanötrü təlim verilən bina kimi başa düşülür. Y.A.Komenski məktəbi insanlıq emalatxanası, humanizm emalatxanası adlandırırdı. O, məktəbi həm də əməksevərlik tərbiyə edən yer hesab edərək, onu iş emalatxanası adlandırır. Y.A.Komenski məktəbi gənc nəslin təlim, tərbiyə və təhsil alması üçün spesifik müəssisə hesab edərək ailə tərbiyəsinə nisbətən ona üstünlük verirdi. O, şəhərdə və kənddə elə məktəblər açmağı tələb edirdi ki, orada hər iki cinsdən olan bütün gənclər bir yerdə, hec bir müstəsna hal olmadan elmləri öyrənə bilsin, əxlaqca kamilləşib mömin olsun. Beləliklə də, gənclik illərində indiki və gələcək həyatda lazım olan hər şeyi ixtisarla, zövqlə, əsaslı şəkildə öyrətsin. Məktəbin əsas vəzifəsi cəmiyyətdə ümumi müdrikliyi yaymaqdan ibarətdir.

Y.A.Komenskinin böyük xidmətlərindən biri də dövrünün tərbiyə sistemini, sxolastik məktəbi tənqid edib, onun əvəzinə uşaqların yaş xüsusiyyətlərinə uyğun yeni vahid məktəb sistemi təklif etməsidir. O, məktəblərin elə quruluşunu təklif edirdi ki:

1) bütün gənclər tərbiyə ala bilsin;
2) həm də insanı müdrik, xeyirxah və mömin ede biləcək hər şeyi öyrətsin;
3) bu təhsil, həyata hazırlıq olduğundan həddi-buluğa çatıncaya qədər bitmiş olsun;
4) bu təhsil döymək, sərtlik və ya zorakılıq olamdan, sanki öz-özünə mümkün qədər yumşaqlıq və mülayimliklə həyata keçirilsin;
5) gənclərə təxmini deyilŞ həqiqi təhsil verilsin; səthi deyil, əsaslı təhsil verilsin;
6) təhsil çətinliklə deyil, əksinə mümkün qədər asanlıqla qazanılsın.

Məktəbin ümumi olması ideyasını irəli sürən Y.A.Komenski hamının, o cümlədən, qadınların da təhsil almasını məcburi sayırdı. O, təlimin ana dilində aparılması ideyasını irəli sürmüşdü.

Y.A.Komenskinin ümumi pedaqoji irsində onun didaktik görüşləri mühüm yer tutur. Onun didaktik görüşlərinin əsasında pansofiya – hamıya hər şeyi öyrətmək – ideyası dayanır. O, yalnız nəyi öyrətmək və nəyi öyrənmək deyil, həm də necə öyrətmək yollarını da göstərmişdi. Y.A.Komenski təlimdə iki cəhəti – ensiklopedik və real təhsili insan qabiliyyətlərinin inkişafı ilə ahəngdar surətdə bağlamağa çalışmışdır.

Y.A.Komenskiyə görə, təlim elmlərin əsaslarına dair biliklərlə əqlin zənginləşməsi yoludur. Əql həqiqətin intizam kotanı ilə əkin üçün hazırlanan canlı tarladır. Biz bu tarlada toxumu əkməli, becərməli, suvarmalı, günəş və hava ilə təmin etməliyik. Əvvəlcə əşya, sonra söz öyrədilməlidir, əşya bəzək, söz isə paltardır. Təlimin əsasını, onun ilk pilləsini hisslər, qavrayış təşkil edir. Bundan sonra ikinci pillə-müəllimin şərhi, müqayisəsi, ümumiləşdirməsi və mücərrədləşdirməsi gəlir. Təlim prosesi bu pillələrlə qurtarmır. Çünki şagirdlərin bilik və bacarıqları hələ təkmilləşməmişdir. Y.A.Komenskiyə görə, biliklər o vaxt tam və həqiqi ola bilər ki, həqiqi biliklər uzun müddət təmrin və çalışmaların kö-

məyi ilə praktikaya tətbiq edilir və nəticədə həmin biliklər möhkəmlənir, şagirdlər istədikləri hər hansı bir anda həmin biliklərdən istifadə edir. Təlimin üçüncü pilləsini Y.A.Komenski çalışmalar pilləsi adlandırır və ona dərsin 2/3 hissəsini verməyi zəruri hesab edir.

Y.A.Komenski təlim prinsiplərinin mahiyyətini izah edərək, aşağıdakı kimi təsnif etmişdir:

1) əyanilik;
2) şüurluluq;
3) biliklərin möhkəmləndirilməsi;
4) sistematiklik və ardıcıllıq;
5) gücəmüvafiqlik.

Y.A.Komenski təlimdə əyanilik prinsipini ətraflı işləmişdir. O deyirdi ki, hər bir şeyi öyrənərkən qulaq gözlə, söz əl fəaliyyəti ilə birleşmelidir. Y.A.Komeski əyanilik prinsipini müəllim üçün "qızıl qayda" adlandıraraq yazırdı: mümkün olan hər şeyi duyğularla qavramağa təqdim etmək, yeni görünəni – görmə duyğusuna, səsi – eşitmə duyğusuna, iyi - iybilmə duyğusuna, dadı olanı – dad duyğusuna, toxunula biləni – lamisə duyğusuna təqdim etmək qoy müəllimlər üçün qızıl qayda olsun. Təlimdə əyaniliyi həyata keçirmək üçün: 1) real əşyalar və bilavasitə onların müşahidəsi; 2) bu mümkün olmadıqda onlarin modeli və surətləri; 3) əşya və hadisələri təsvir edən şəkillərdən istifadə etmək zəruridir.

Y.A.komenski təlimin sistemliyi, ardıcıllığı və gücəmüvafiqliyi haqqinda da qiymətli fikirlər müəllifidir. O şüurluluq və fəallıq prinsipinin banisidir. Y.A.Komenskiyə görə, öyrənilən material müəllim tərəfindən yalnız ardıcıl şərh olunduqda, əvvəlkilər sonrakılara yol açdıqda, sonrakilar əvvəlkilərə əsaslandıqda, heç bir şey buraxılmadan bir zəncir kimi bir-birinə bağlandıqda, şagird onu maraqla dinləyir, qavrayır və anlayir. Onun fikrincə, uşağın təbii xüsusiyyətinə müvafiq olaraq təlimdə ümumidən xüsusiyə, sadədən mürəkkəbə, konkretdən mücərrədə, faktlardan nəticələrə, asandan çətinə, yaxından uzağa kimi didaktik qaydalara əməl edilməli, hər bir qayda qısa, dəqiq və aydın ifadə olunmalı, təlim prosesində material tədricən mürəkkəbləşdirilməlidir.

Y.A.Komenskinin didaktik qaydalarının əsasında şagirdlərin şəxsi fəaliyyətinin inkişaf etdirilməsi dururdu. Y.A.Komenski deyirdi ki, ətraf mühitdəki əşyalar, hadisələr və onların qarşılıqlı əlaqələri haqqında düzgün, müzmunlu bilik olmadan aydın, məntiqli və həqiqətən zəngin nitq ola bilməz. Əyani seyrdən anlayışa, anlayışdan yadda saxlamaya və nitqdən ifadəyə, çalışmalara və əməli fəaliyyətə - Y.A.Komenski didaktikasının ardıcıllığı belədir.

Y.A.Komenskinin böyük bir xidməti də sinif-dərs sisteminə dair məsələləri əsaslı şəkildə işləməsidir. İlk dəfə olaraq təbiətdə ilin 4 fəslə, fəsillərin aylara, ayların həftələrə, həftələrin günlərə bölünməsi hadisəsini əsas götürən Y.A.Komenski dərs ilini də 4 rübə bölmüş, tətil və dərs günlərinin təşkilini müəyyən etmiş, əsaslandırmış və təcrübi olaraq həyata keçirmişdir.

Təbiətdə hər şeyin başlanğıcının olduğunu əsas götürən Y.A.Komenski dərs ilinin də başlanma vaxtını müəyyən etmiş və şagirdlərin məktəbə ildə bir dəfə qəbul olunması qaydasını, həm də müəllimin tək-tək şagirdlərlə deyil, bütöv siniflə kollektiv məşğul olmasını təkidlə tələb etmişdir. Bununla da o, tədris

məşğələlərinin sinif-dərs sisteminin əsasını qoymuş, dərsin necə planlaşdırılmasına və aparılmasına aid göstərişlər vermişdir. O göstərirdi ki, hər bir dərsin müəyyən mövzusu və özünün başlıca vəzifəsi olmalıdır. Dərsin bir hissəsi sual-cavaba, bir hissəsi yeni materialın izahına və çalışmalara sərf olunmalıdır. Müəllim dərsdə şagirdlərin biliyini yoxlamalı və bütün uşaqlar tərəfindən biliyin möhkəm və əsaslı mənimsənilməsinə nail olmalıdır. Vaxt elə bölünməlidir ki, hər ilin, hər ayın, hər günün özünəməxsus işi olsun.

Tədris işini düzgün təşkil etmək üçün Y.A.Komenski aşağıdakı şərtləri zəruri sayırdı:

1) möhkəm, təxminən eyni inkişaf səviyyəsində olan dayişməz şagird kollektivi;
2) məşğələnin müəyyən edilmiş dəyişməz vaxtı;
3) fasilələrlə, ardıcıl olaraq məşğələlərin dəyişdirilməsi;
4) müəllimin siniflə eyni vaxtda işləməsi.

"Yaxşı təşkil edilmiş məktəbin qanunları" əsərində Y.A.Komenski təlimin təşkili qaydalarını aşağıdakı kimi müəyyənləşdirmişdi:

- Məşğələlər ildə bir dəfə başlayır. Məşğələ başlayandan sonra heç kim məktəbə qəbul edilmir, heç kim məşğələ qurtarmamış məktəbdən buraxılmır.
- Şagirdlər siniflərə bölünür.
- Neçə sinif varsa, o qədər də sinif olmalıdır.
- Şagirdlərin məşğələsinə 4-6 saat vaxt verilməlidir.
- Hər bir dərs saatının konkret vəzifəsi olmalıdır və həmin vəzifə yerinə yetirilməlidir.
- Müəyyən edilmiş vaxtda hər kəs öz sinif otağına getməli və öz yerində olmalıdır.
- Müəllim danışmalı, nəyi isə şərh və izah edəndə hamı diqqətlə qulaq asmalıdır.
- Hər saatdan bir fasilə olmalı, uşaqlar istirahət etməlidirlər.

Göründüyü kimi, sinif-dərs sisteminin səciyyəvi əlamətlərini, təlimin təşkili forması olan dərsi, onun quruluşu və aparılması xüsusiyyətlərini Y.A.Komenski həm nəzəri, həm də praktik cəhətdən işləyib hazırlamışdır.

Y.A.Komenski öz dövrü üçün çox böyük əhəmiyyət kəsb edən bir neçə dərs kitabı tərtib etmişdir. Onun dərs kitabları içərisində "Dillərin açıq qapısı" (1632), "Real aləm şəkillərdə" (1654) xüsusilə fərlənir. "Dillərin açıq qapısı" həm dilin qrammatikasını, həm bilik sahələrini əhatə edərək, uşaqların yaşlarına uyğun zəngin material verir, həm də onları tərbiyə edir. Y.A.Komenski çex dilindəki sözləri toplayıb onlardan tədricən mürəkkəb cümlələr, parçalar, hekayələr tərtib edərək onları müəyyən sistem və ardıcıllıqla kitabda yerləşdirmişdir. "Real aləm şəkillərdə" kitabı da qiymətli dərslik olmuşdur.

Y.A.Komenskinin pedaqoji nəzəriyyəsində tərbiyə məsələləri də xüsusi yer tutur. O, xalqın gələcəyini, dövlətin möhkəmlənməsini yeniyetmələrin düzgün tərbiyəsində görürdü. O, Plutarxdan misal çəkərək yazırdı ki, valideynlər uşaqlara gözəllik, var-dövlət, rütbə arzulayır və uşaqları xarici rifaha doğru istiqamətləndirir, onların qəlblərini fəzilətlərlə bəzədilməsi, gözəlləşdirilməsi qay-

ğısına qalmırlar. Onlar çəkməni daha yüksək hörmətə mindirirlər, nəinki ayağı.

İnsanlıq, insanpərvərlik insanın bəzəyi, mahiyyətidir. Y.A.Komenski "Böyük didaktika"da insan şəxsiyyətinin, insanləyaqətinin, qısası insanlığın himnini səsləndirir. O yazır: "Allah əsrlər boyu özünəbənzərin rifahı üçün bütün zəruri şeyləri etmişdir". İnsanlar isə özləri yaratdıqları bədbəxtlikdə batırlar. Şər əkib şər biçirlər. Biz gərək həqiqəti yalandan, xeyri şərdən ayıra bilək. Y.A.Komenskiyə görə, cəmiyyətdə şərin aradan götürülməsi üçün insanın üç qabiliyyəti inkişaf etdirilməlidir: zəkası, iradəsi və yaradıcılıq qüvvələri. İnsan gərək mənfi əməllərinin nəticəsini qiymətləndirə bilsin, şərdən çəkinsin və xeyirxahlığa can atsın, verilən ağıllı məsləhətlərə qulaq assın. Ağıllı insanlar başqasının hərəkətlərindən ibrət alır, bu ibrət güzgüsündə özlərini düzəldirlər. İnsana əxlaq dünyasının qurucusu kimi baxan Y.A.Komenski tərbiyənin qarşısında aşağıdakı vəzifələri qoyurdu:

a) bizi əhatə edən göyləri, xarici aləmi dərk etdirmək;
b) insanın nə etməli olduğunu öyrətmək;
c) dinə sadiq insan yetişdirmək.

Y.A.Komenski əxlaqlı olmağın və onu inkişaf etdirməyin 16 ümumi qaydasını irəli sürüb və əsaslandırıb. O ilahiyyat mövqeyində duraraq ruhi şeyləri cismanilərdən, əbədi şeyləri keşicilərdən, deməli, möminliyi əxlaqdan, əxlaqı elmdən üstün tuturdu.

Y.A.Komenski komenski tövsiyə edirdi ki, uşaqlar və yeniyetmələr bütpərəst filosofların Allah kəlamına zidd fikirlərinin təsiri altına düşməməkdən ötrü onların əsərlərini oxumasalar yaxşıdır. Həqiqi fəlsəfə Allahın və onun işlərinin həqiqi dərkindən başqa bir şey deyildir. Bunu isə müqəddəs kitablar bəyan edir. Y.A.Komenski apostol Pyotrun fikrinə istinadən "Müqəddəs Yazı uşağın dərketməsindən uzaqdır" fikrinə qarşı çıxaraq yazırdı: "İlahi kəlam doğulmuş uşaqlar üçün süddür, ona görə verilib ki, onlar onunla böyüsünlər və möhkəmlənsinlər".

Y.A.Komenskiyə görə, təbiətdən və Müqəddəs Kitabdan – pansofiyanın (müdrikliyin) əsasları üçün elə normalar qurulmalıdır ki, onların köməyi ilə hər şey vahid həqiqi harmoniyaya gətirilsin. O, möminliyin tərbiyəsində üçüncü mühüm vasitə kimi insanın özünüdərkini, ruhunun sirrini öyrənməyə can atmasını göstərmişdir. Dogurdan da, yaradılmış bütün şeylərin əksi içimizdədir. Özümüzü tanımalı, öz mahiyyətimizi dərk etməliyik. Özümüzü nə qədər dərindən tanıyırıqsa, bizi Yaradanı da bir o qədər dərindən tanıya bilərik. Y.A.Komenski mömin tərbiyəsinin xüsusi metodunun 21 qaydasını irəli sürüb. Bəzilərinə diqqət yetirək:

1) erkən yaş dövründə dini tərbiyəyə başlanılmalıdır, çünki bu işi gələcəyə qoymaq təhlükəlidir. Əgər bu yaş dövründə qəlblər Allahı yada salmırsa, Allaha məhəbbətsiz keçən vaxtda qəlbə Allaha hörmətsizlik daxil olur, sonra böyük çətinliklə onu kökündən çıxarmaq olur, yaxud da mümkün olmur;
2) uşaqlara öyrədilməllidir ki, axirətdə həyat ikilidir – cənnət və cəhənnəmdən ibarətdir. Bir çoxları məhz bu məsələdə inkarçılıq mövqeyi tuturlar. Mətləbdən uzaqlaşmadan onu qeyd etmək yerinə düşər ki, akademik Vernadski noosferin – insan zəkalarının ölümdən

sonra toplaşdığı qatın mövcudluğunu söyləyəndə xəyala yox, elmi dəlillərə, fakt və sübutlara istinad etmişdir;

3) uşaqlara Allahın hökmünü pozmamaq, ləyaqətli yaşamaq tələqin edilməlidir;
4) uşaqlar Müqəddəs Kitabı oxumalı, Allaha xidmətdə iştirak etməlidirlər;
5) uşaqlar xeyirxah işlərlə məşğul olmağa həvəsləndirilməlidir. "Bibliya" əlifba kimi uşaqlara yaxın olmalıdır;
6) inam, məhəbbət, ümid həyatda tətbiq üçün öyrədilməlidir. Uşaqlara başa salınmalıdır ki, işsiz, əməlsiz inam ölü inamdır. Əgər bizim inamımız pəhriz, ədalət, mərhəmət və səbr kimi gözəl keyfiyyətlər aşılamırsa, onda onun nə faydası vardır?
7) uşaqlara səmimi şəkildə Allaha xidməti öyrətmək lazımdır. Onlar Allaha ruhən, qəlbən itaət etməlidirlər.

Y.A.Komenski kamillik yolu ilə irəliləyənlərə tövsiyə edir ki, bu yolda özündənrazılığın, mənəvi təkəbbürün toruna düşməmək üçün yerdə və göydə hər cür kamilliyin zirvəsi, öz müqəddəs qanı ilə bizim günahımızı yuyan Xristosu (İsa) (ə) köməyə çağırmaq lazımdır. Əlbəttə, Y.A.Komenski xristianlığa ən yüksək mövqe ayırmaqla xristian dini çərçivəsindən kənara çıxa bilməmişdir. O, sözsüz ki, "kainatın günəşi İslam"la "Qurani-Kərim"lə tanış olmamış deyildi. Məlumdur ki, xristianlıqda İsa (ə) Allahın oğlu kimi qələmə verilərək digər peyğəmbərlərdən daha üstün mövqeyə qaldırılıb.

Aydındır ki, Həzrt İsaya (ə) nazil olan "İncil"də ziddiyyət və ixtilaf ola bilməzdi. Görkəmli İslam alimi Ayətullah Əhməd Sabiri Həmədaninin "Xristianlığın mahiyyəti" kitabında yazdığı kimi, əsl "İncil" aradan getmişdir və mövcud "İncil" İsadan sonra yazılmışdır.

Bəli, Allahın Rəsulunu Onun Oğlu kimi tanımaqla İlahi həqiqəti təhrif edənlərin təsiri zaman-zaman elə güclü olmuşdur ki, Avqustin, Y.A.Komenski kimi mütəfəkkirlər də bundan qurtula bilməmişlər.

Y.A.Komenski intizam haqqında da yeni fikirlər söyləmişdir. O, intizamı yaxşı təşkil olunmuş məktəbin mühüm şərti hesab etmişdir. Onun fikrincə, "intizamsız məktəb susuz dəyirmana bənzər". O, insan üçün fiziki cəzanı yersiz hesab edir, cəza vasitəsi ilə verilən təlimi elmə qarşı nifrət oyatmaq üçün yeganə yol sayırdı. Onun fikrincə, intizamı möhkəmlətmək üçün gözəl nümunələr, uşaqlarla mülayim və mehriban rəftar, xeyirxah və səmimi söhbət, öyüd və nəsihət olmalıdır. Y.A.Komenskiyə görə, tərbiyənin aşağıdakı metodları var:

1) şəxsi nümunə;
2) nəsihət;
3) təmrinlər;
4) rəğbətləndirmə;
5) cəza.

Y.A.Komenski məktəbdə təlim-tərbiyə prosesinin təşkilində müəllimin rolunu yüksək qiymətləndirirdi. O, deyirdi ki, sən ata kimi hərəkət etməyi bacarmırsansa, müəllim kimi fəaliyyət göstərə bilməzsən. Müəllimin vəzifəsi uşaqları öz gözəl nümunələri ilə elmə həvəsləndirməkdir; müəllim təlim etmək sənətinə yiyələnməli,

öz işinin mahir ustası olmalıdır. Y.A.Komenski müəllimi gat heykəltaraş ilə, gah, ağıl zülmətini dağıtmağa, bütün fikirlər və əməllər üzərinə işıq saçmağa ehtirasla can atan saf və sədaqətli maarif xadimi ilə, dah da günəşlə müqayisə edir.

Y.A.Komenski öz əsrinin oğlu olsa da müasirimizdir; pedaqoji ideyaları bu gün üçün də aktualdır. Onun ideyaları Avropa ölkələrinə yayılmaqla qalmamış, sərhədləri keçərək Rusiyaya, oradan da Azərbaycana nüfuz etmiş və pedaqogika elminin inkişafına böyük təkan vermişdir. Y.A.Komenskinin ideyalarının Azərbaycanda yayılması XIX əsrin sonlarına təsadüf edir. Bi ideyalar QMS-ın məzunları tərəfindən mənimsənilmiş və yayılmışdır. İnqilaba qədərki dövrü mətbuatda Azərbaycan maarifpərvərləri (T.Bayraməlibəyov, H.Zərdabi, N.Nərimanov, Ü.Hacıbəyov, R.Əfəndiyev) Y.A.Komenskinin pedaqoji irsinə müraciət etmişdir. Onun əsərləri Azərbaycanda iki dəfə - "Didaktik prinsiplər" (1940), "Seçilmiş pedaqoji əsərlər" adı ilə nəşr olunmuşdur. Pedaqoji ideyaları ilə bağlı B.B.Komarovski, M.Muradxanov, Ə.Seyidov, Ş.Ağayev, Ə.Tağıyev, Y.Talıbov və b. çox dəyərli əsərlər yazmışdır. Anadan olmasının 400 illiyi münasibəti ilə respublikamızın bütün ali pedaqoji məktəblərində elmi-nəzəri konfrans keçirilmişdir.

3. XVIII əsrdə Qərbi Avropa ölkələrində yeni iqtisadi münasibətlərin yaranması Avropa xalqlarının siyasi və mədəni həyatında maarifçiliyin inkişafı ilə səciyyələnir. Maarifçilik məzmun və qayəsinə, ideya-estetik prinsiplərinə, fəlsəfi mahiyyətinə görə, insanın azad yaşamaq, işıqlı gələcək uğrunda mübarizə aparmaq, milli şüur və təfəkkürünü formalaşdırmaq hüququnu təmin edən ideya cərəyanıdlr. Maarifçilik ağıla istinad edən bütöv sosial-ictimai konsepsiyadır. Maarifçilər xalqın mənafeyini müdafiə edirdilər. Onlar inanırdılar ki, feodal-təhkimçi, münasibətlərinin aradan qaldırılması özü ilə ümumi firavanlıq gətirəcək, yer üzərində bərabərlik və qardaşlıq bərqərar olacaqdır. Onlar maarifin alovlu müdafiəçiləri idilər. Maarifçilər orta əsr baxışlarına qarşı kəskin şəkildə çıxış edir, "ilk günah" ideyasını tənqid edərək sübut etməyə çalışırdılar ki, bütün insanlar təbiətən alicənab və xeyirxahdırlar. Şəxsiyyətin mənəvi inkişafının formalaşmasında, eləcə də, cəmiyyət həyatında tərbiyə və maarifin roluna olduqca mühüm əhəmiyyət verən maarifçilər öz dövrlərinin ensiklopedik zəka sahibləri idilər. Onların fikrincə, ideal insan-hərtərəfli və ahıngdar inkişaf etmiş, orta əsr mövhümatından azad şəxsiyyətdir. Konkret tarixi şəraitə uyğun olaraq maarifçilik ayrı-ayrı olkələrdə özünü müxtəlif şəkildə göstərmişdir. Qərbi Avropada maarifçilik dövrü XVII əsrin axırıncı rübündən XVIII əsrin sonuna qədər davam etmişdir. Bu ideya cərəyanının nümayəndələri təhsil-tərbiyənin silkiliyinə qarşı çıxır, məktəb və pedaqogikanı dəyişən sosial şəraitə uyğunlaşdırılmağa çalışır, insan təbiətini nəzərə almağa çağıran ideyalarla çıxış edirdilər.

Maarifçilər pedaqoji fikirlə bağlı İntibah dövrünün estafetini qəbul edərək onu daha yüksək səviyyəyə qaldırdılar. XVII-XVIII əsrlərdə məktəblərin yenidən təşkilində maarifçilik ideyası mühüm rol oynadı. Maarifçilik hərəkatı ayrı-ayrı regionlarda milli şəraitə uyğun olaraq inkişaf edirdi.

XVIII əsrin ingilis maarifçiliyinin özünəməxsusluğu hər şeydən əvvəl, ölkənin iqtisadi-siyasi inkişafının xüsusiyyətləri ilə bağlı olmuşdur. Qeyd etmək lazımdır ki, ingilis maarifçilərinin insan şəxsiyyəti və onun formalaşması haqqında təlimi ziddittətli xarakter daşımışdır. Onlar bir tərəfdən ideal, hərtərəfli və ahəngdar inkişaf etmiş şəxsiyyətin formalaımasından danışır, digər tərəfdən isə hakim sinfin nümayəndələrinin tərbiyə prinsiplərini işləyib hazırlayırdılar. Maarifçilərin məqsədi olduqca geniş və perspektivli olsa da, həmin məqsədin həyata keçirilməsinin real imkanları məhdud idi.

Şəxsiyyətin tərbiyəsi sahəsində sistemli nəzəriyyə yaradan ingilis maarifçilərindən biri də Con Lokkdur (1632-1704). Con Lokk 1632-ci ildə vəkil ailəsində anadan olmuşdur. Vestministr məktəbini bitirdikdən sonra Oksford universitetinə daxil olmuşdur. Həyatının 30 ili həmin universitetlə bağlı olmuşdur. O, burada yunan dili və ədəbiyyatından, etika və ritorikadan dərs demişdir. 1667-ci ildə C.Lokk Londona gəlmiş, liberal-siyasi xadim qraf Şefsberi ilə tanış olmuş, onun nəvəsinin ev həkimi və tərbiyəçisi təyin edilmişdir. Kralın əleyhinə çıxdığına görə Şefsberi təqib olunduğundan C.Lokk da onunla birlikdə Hollandiyaya mühacirət etməli olur. Az müddətdən sonra İngiltərəyə qayıdan C.Lokk o zamankı burjuaziya sinfində ləyaqətli yer tutur. O, “İnsan zəkası haqqında təcrübələr” (1689), “Tərbiyə haqqında fikirlər”(1693), “İnsan ağlınınidarə olunması haqqında” (1706) əsərlərinin müəllifidir. C.Lokk 1704-cü ildə vəfat etmişdir.

C.Lokkun materialist təlimi dini fanatizmə, sxolastikaya qarşı mübarizədə mühüm rol oynamışdır. C.Lokka görə, insan biliklərinin və bütün ideyalarının mənbəyi hissi təcrübədir. O, “İnsan zəkası haqqında təcrübələr” əsərində göstərirdi ki, yeni doğulan uşağın hissi və zəkası, şüuru yalnız həyatın gedişində müvafiq cizgilər və naxışlarla doldurulmağa başlanan ağ lövhəyə (tabula rasa) bənzər bir şeydir. Adamlar hazır ideyalarla doğulmurlar, onlar ideyaları özlərinin xarici aləmlə qarşılıqlı təsir prosesində əldə edirlər.

İndiyə qədərki elmi-pedaqoji ədəbiyyatdə C.Lokkun “ağ lövhə” nəzəriyyəsinin mahiyyəti düzgün şərh olunmamışdır. İnsanın təbii başlanğıcının, təbii meyllərinin nəzərə alınmaması, hər şeyin tərbiyədən və tərbiyəçidən asılı olması fikri əsaslandırılmışdır. Əslində isə C.Lokkun “ağ lövhə” nəzəriyyəsi ancaq biliklərə aiddir. Yəni insan anadangəlmə biliklərə mailk deyil, lakin bilikləri mənimsəmək üçün insana müəyyən qabiliyyətlər, instinklər, heyvani nəfs, hətta əqli potensial əvvəlcədən verilməşdir. Ona görə də hər bir fərdi tərbiyə etməzdən əvvəl onun təbii keyfiyyətlərini öyrənmək lazımdır. Yəni tərbiyə prosesi öyrətməkdən yox, öyrənməkdən başlanmalıdır. Özü də təkcə insan yox, onu əhatə edən təbiət və kainat bütövlükdə öyrənilməlidir. C.Lokk “insanın təbiəti”ni “təbiətin təbiəti”nə aid edirdi. Təbii qanunları insana, onun mənəvi dünyasına şamil etməklə “tale” nəzəriyyəsini təqdir edirdi. O, Hippokrata istinadən yazırdı ki, hər bir şey öz taliyini yaşayır və ən kiçik və ən böyük varlıq onun üçün müəyyənləşmiş qanundan kənara çıxmır. İnsan da istisna deyil. O, öz təbiətinə uyğun davranış üsullarına mailkdir. C.Lokk Hippokratın yuxarıdakı fikrini təqdir etməklə yanaşı, mühit və tərbiyəyə də xüsusi yer ayıraraq yazırdı: “Biz demirik ki, bu təbiət qanunu bizim ürəyimizdə cədvəl şəklində yazılmışdır və onu oxumaq

olar. İnsanın təbii imkanlarından, qabiliyyətlərindən düzgün istifadə olunmalı, o, təbii potensialının daha çox olduğu istiqamətə yönəldilməlidir".

Tərbiyəçinin əsas vəzifəsi insanın taleyini "oxumaqdan", onun təbii-potensial imkanlarını aşkara çıxarmaqdan və onların həyata keçirilməsinə kömək etməkdən ibarət olmalıdır. Tale qabaqcadan müəyyən edildiyindən, insanı necə istəsək tərbiyə etmək olmaz.

C.Lokkun işləyib hazırladığı sensualizm materializm ruhunda idi. O, xarici maddi aləmin insan şüurundan asılı olmadığını təsdiq edərək göstərmişdir ki, maddi şeylər insanın hiss üzvlərinə təsir edərək onda müvafiq duyğu və qavrayış yaradır. Idrak öz materiallarını hissi təcrübədən alır. C.Lokka görə, bu təcrübələr iki şəkildə: daxili və xarici formalarda olur. Xarici təcrübə duyğuların və obyektin, dünya haqqında müvafiq anlayışların mənbəyidir. Daxili təcrübə isə biliyin və insanın özünün daxili, ruhi aləmi haqqında müvafiq anlayışların mənbəyidir. C.Lokk kral hökumətinin İngiltərədə yeni dövlət quruluşu ilə əvəz olunmasını əsaslandırmağa çalışmışdır. O, "ictimai müqavilə" və "təbii hüquq" nəzəriyyəsini müdafiə edərək, insanların əvvəllər təbii halda, azad, bərabər yaşamalarını sübut etmişdir. İnsanlar özlərinin təbii hüquqlarını könüllü olaraq dövlətə vermişlər ki, onların həyatını, azadlığını və əmlaklarını müdafiə etsin. C.Lokka görə, hökumət "ictimai müqaviləni" pozarsa, xalqın onu devirmək, yenisi ilə əvəz etmək hüququ var. Xalq elə bir hakimiyyət yaradır ki, insanların "təbii hüquqlarını" pozmağa cəsarət etməsin. C.Lokkun siyasi təlimi sonrakı ictimai-siyasi fikrə güclü təsir göstərdi.

C.Lokk Allahın varlığını qəbul edir, uşaqların ruhunun da Allah ideyası ilə tənzimlənməsi fikrini təbliğ edir, mənəvi tərbiyəni dinlə sıx bağlayırdı. O, öz pedaqoji baxışlarını "Tərbiyə haqqında fikirlər" (1693) əsərində vermişdir. C.Lokkun fikrincə, bütün millətin rifah halı uşaqların tərbiyəsindən asılıdır, insanların onda doqquzu tərbiyənin nəticəsində xeyirxah, yaxud ziyankar, faydalı, yaxud faydasız olur. Tərbiyənin məqsədi və vəzifəsi öz işini ağılla və planla aparmağı bacaran centlmen yetişdirməkdir. Əsl centlmen fiziki, əqli və mənəvi cəhətdən təkmilləşdirilmiş bir insan olmalıdır. "İnsanın tərbiyəsi necədirsə, özü də elədir" – deyə C.Lokk yazırdı. Ona görə də centlmen hərtərəfli təhsil almalı və maariflənməlidir. O, yazıb-oxumağı bacarmalı, xarici dilləri öyrənməli, hesabı, həndəsəni, coğrafiyanı və astronomiyanı bilməlidir. Bunlar şəxsiyyətin işgüzar adam vərdişlərinə yiyələnmələrinə kömək etmək üçün lazımdır. O, məktəb tərbiyəsini məsləhət görmüşdü. Belə hesab edirdi ki, hər cür tərbiyənin məhsulu olan ailələrdən gəlmiş müxtəlif tərbiyəli uşaqlar həqiqi centlmenin yetişməsinə mane ola bilər. Ona görə də həqiqi centlmen evdə yetişməlidir. Ev tərbiyəsi nə qədər pis olsa da, yenə də məktəbdən yaxşıdır. C.Lokk tərbiyəyə böyük əhəmiyyət vermişdir. Tərbiyə haqqında fikirləri ilə Lokk yeni dövrün mütərəqqi tərbiyə sisteminin əsasını qoymuşdur. İnsanların doğulan gündən hüquq və qabiliyyətlərinin bərabər olması ideyasını Qərbdə ilk irəli sürənlərdən biri də məhz o olmuşdur.

C.Lokkun sensualizmi onun tərbiyə sisteminin özülünü təşkil edir. Onun fikrincə, tərbiyə gerçək şəraitə uyğun qurulmalıdır.İnsanlara gerçəkliyin necə təsir etməsi tərbiyə prosesində mütləq nəzərə alınmalıdır. C.Lokk fiziki tərbiyəyə

üstünlük verir və “sağlam bədəndə sağlam ruh olar” – deyirdi. Onun “Tərbiyə haqqında fikirlər” (1693) əsəri “Uşağın fiziki inkişafı və tərbiyəsi” fəsli ilə açılır, sonra əqli və mənəvi tərbiyənin məzmun və formaları haqqında məlumat verilir. əsərin sonunda tərbiyədə vahidlik, insan həyatının bütün sahələrində bütövlük fikri irəli sürülür. Onun fikrincə, bu, tərbiyə sisteminin başlanğıcını təşkil edir. Sağlamlıq həm işimiz, həm də sağlamlığımız üçündür: ona görə də uşağın bədənini kiçik yaşlarından elə möhkəmlətmək lazımdır ki, o yorğunluğa, çətinliklərə, dəyişikliklərə dözə bilsin, istınilən anda silah götürməyə, əsgər paltarı geyməyə hazır olsun.

C.Lokk “Tərbiyə haqqında fikirlər” əsərində yazırdı: “Xoşbəxt və yaxud bədbəxt olmaq” insanın özündən asılıdır. Yəni insan öz xoşbəxtliyi üçün çalışmalı, ona can atmalı və ona nail olmalıdır. Bunu sənin üçün heç kim yox, ancaq özün etməlisən. Belə ki, insan bütün çətinliklərin öhdəsindən gəlməyi bacarmalıdır”.

C.Lokk şəxsiyyətin estetik tərbiyəsinə ikinci dərəcəli əhəmiyyət verirdi. İncəsənətə soyuqqanlı ingilis münasibəti bəsləyən Lokk musiqini tərbiyədə axırıncı yere qoyurdu.

C.Lokkun pedaqoji fikirləri hərtərəfli inkişaf etmiş şəxsiyyətin tərbiyə prinsiplərinin hazırlanmasında mühüm rol oynamışdır. Xarakter tərbiyə etmək, iradəli insan yetişdirmək, əxlaqi cəhətcə intizamlı insan böyütmək tərbiyənin əsas vəzifəsidir. Uşağı şıltaq və ərköyün böyütmək olmaz. Centelmen özünün hərəkətləri üçün məsuliyyət daşımalı, özünü ağılla idarə etməyi bilməlidir. Tərbiyənin əsas vasitəsi, mühakimə deyil, ətarf mühitin nümunəsi olmalıdır. Uşağa hikmətli sözlərdən daha çox, ətrafdakı insanlar və tərbiyənin nümunəsi təsir göstərir. Uşağın tərbiyəsində əsas amillərdən biri də ondakı müsbət vərdişlərdir. Bunlar lap uşaq yaşlarından ona aşılanmalıdır. Bütün vərdişləri birdən-birə aşılamaq olmaz, gərək onları bir-bir, tədricən aşılayasan. Tərbiyənin yaxşı nəticələr verməsi üçün uşağın fərdi keyfiyyətləri nəzərə alınmalıdır. Uşağı şıltaq və tənbəl böyütmək onun gələcəyinə balta vurmaq deməkdir. C,Lokk uşağa bədən cəzası verməyin əleyhinə idi. O, yazırdı ki, “qul intizamı qul xarakteri yetişdirir”.

Uşaqların əqli tərbiyəsinə gəldikdə isə o yazırdı ki, onlara xeyir verən xeyirli işlər ilə məşğul olmalıdırlar. Əsl centlmen yazmağı, musiqi çalmağı, şəkil çəkməyi, ana dilini, fransız dilini, ciğrafiyanı, riyaziyyatı, həndəsəni, etika, tarix, astronomiyanı və hüququ, mühasibatı, atla gəzməyi və rəqs etməyi bilməlidir. Bu fənlərin hər biri uşağı gələcək həyata hazırlamalıdır. Fiziki və əxlaqi kamillik əldə etmək, elmlərin öyrənilməsinin əxlaqa və tərbiyəyə təsiri onu düşündürən məsələlərdən biri idi. C.Lokka görə, uşaq, habelə sənətkarlığı, balıqşılığı, kənd təsərrüfatını da öyrənməlidir. Bütün bunlardan başqa uşaqlara qravüra və parfümeriya işləri də öyrədilməlidir. Əmək tərbiyəsi ona görə zəruridir ki, o uşağı pis adətlərdən və avaraçılıqdan xilas edir, habelə onu işgüzar gələcəyə hazırlayır. Uşağı əməyə və sənətə hazırlayarkən onun maraqları nəzərə alınmalıdır. Uşaq üçün maraqsız olan, zorla yerinə yetirilən iş heç bir nəticə verə bilməz.

C.Lokk tərbiyə metodları dedikdə qarşıya qoyulmuş məqsədə çatmaq eçen tətbiq edilən tərbiyə vasitələrini başa düşürdü. Tərbiyə vasitələrinə isə aşağıdakıları aid edirdi:

- valideyn nüfuzu;

- məşq;
- nümunə;
- uşaqla müsahibə;
- mükafat (rəğbətləndirmə) və cəzalandırma.

C.Lokk müəllimlərdən uşaqların təlim-tərbiyəsinə ciddi yanaşmağı, təlim prosesində aşağıdakı didaktik qaydalara əməl etməyi tələb edirdi: təlimdə tam azadlıq; təlim yükünün şagirdlərin gücünə müvafiqliyi; təlimdə tədricilik və s. C.Lokk deyirdi ki, uşaqğın suallarına düzgün cavab verilməlidir, onu yalana alışdırmaq olmaz. Calışmaq lazımdır ki, uşaq verilən suallara cavabı özü tapsın. Əgər belə olarsa onun təfəkkürü inkişaf edər, müstəqil mühakimə yürütməyi bacarar. Yalnız bu üsulla tərbiyə olunan uşaq yeni bir insan olub İngiltərənin şərəf və şöhrətini daha da artıra bilər.

C.Lokkun təhsilin məzmunu ilə bağlı fikirləri vardır. O, öz təhsil proqramından yunan dilini çıxarmışdı. Belə hesab edirdi ki, bu dili öyrənmək ancaq alımlərə lazımdır. O dövrdə ictimai həyat latın dili olmadan keçinə bilməzdi.

C.Lokk hər cür qrammatik və filoloji incəliklərdən əvvəl dilin praktik məsələlərini – danışıq üsulu ilə öyrənməyi məsləhət bilirdi. Elə bu məqsədlə o, məntiq və ritorikanı proqramdan çıxarmışdı. Halbuki XVII əsrdə bu fənlər ali təhsil proqramında məcburi fənlər hesab olunurdu. O, centlmenin təhsil proqramına stenoqrafik yazı, texniki rəsmxət, ticarət mühasibatı, müxtəlif dünyəvi sənətlər və ona oxşar fənlər daxil etmişdi. Onun proqramında oxu, yazı, yeni xarici dillər, coğrafiya, hesab, həndəsə, astroligiya, xronologiya, tarix, etika, vətəndaş hüququ, qanunşünaslıq, təbiət fəlsəfəsi və ilahiyyat fənləri mühüm yer tuturdu.

C.Lokk yazırdı ki, biliklərə yiyələnmək, rahat yaşamaq və həyatda uğur qazanmaq üçün insan öz düşüncələrini idarə etməyi bacarmalıdır. Unutmaq olmaz ki, insanlar arasında başlıca fərqi təhsil yaradır.

C.Lokkun pedaqoji ideyaları fransız maarifşilərinə böyük təsir göstərmişdir.

4. XVIII əsrin ortalarında feodal quruluşu və onun köhnə qaydaları məhsuldar qüvvələrin inkişafı üçün maneə törətməsinə baxmayaraq, burjuaziya inkişaf edirdi.bunun nəticəsində inkişaf etməkdə olan burjuaziya ilə feodal münasibətləri arasında kəskin mübarizə başlanır. Mübarizə getdikcə qüvvətlənir, köhnə quruluşun qayda-qanunları tənqid olunurdu. Bu işdə Fransanın materialist filosofları və maarifpərvərləri görkəmli yer tuturdular.

Onların əsərləri Fransadan xaricdə - Hollandiyada, İngiltərədə nəşr olunur, özləri isə Bastiliya qalasına salınırdılar.

Fransanın materialist filosofları dinlə, köhnəliklə daha ardıcıl və fəal surətdə mübarizə edirdilər. Feodal hökmranlıgını yıxmaq üçün həmin cəmiyyəti tənqid etməkdən başlamaq lazımdır. Çünki din feodalizmin söykənəcək nöqtəsi idi.

Fransanın materialist filosofları dini və dini xarakter daşıyan hər cür fənlərin məktəbdən çıxarılmasını, onun əvəzinə tədris planına təbiət fənlərinin daxil edilməsini və təbiət hadisələri haqqında düzgün məlumat verən fənlərin keçilməsini tələb edirdilər. Helvetsi deyirdi ki, din kölelik,despotizm və yalançılıq gətirir. Didro yazırdı ki, bizə din lazım deyil.

Fransanın materialist filosofları tərbiyənin roluna böyük qiymət verirdilər. Onların fikrincə tərbiyənin köməyi ilə insanların rəyini dəyişdirmək, mövhumatın, cəhalətin, nadanlığın kökünü kəsmək və beləliklə də ictimai quruluşu dəyişdirmək mümkündür. Onlar bu zaman fikirlərinin ziddiyyətə yol verirdilər. Onlar bir tərəfdən iddia edirdilər ki, insan mühitin məhsuludur, ona görə insanı dəyişdirə bilmək üçün mühiti dəyişdirmək lazımdır. O biri tərəfdən isə belə hesab edirdilər ki, tərbiyə çox qüvvətli bir vasitədir. Ona görə də tərbiyə yolu ilə insanları dəyişdirmək lazımdır. Beləliklə, onlar insanla mühit arasındaolan qarşılıqlı münasibəti düzgün həll edə bilmirdilər.

XVIII əsrdə Fransada kapitalizm sürətlə inkişaf etməyə başlayırdı, lakin hələ hökm sürməkdə olan feodalizm quruluşu onun inkişafına mane olurdu. XVIII əsrin 70-80 ci illərində Fransada inqilabi hərəkat genişlənir, burjuaziya feodal cəmiyyətini dağıdıb hakimiyyəti öz əlinə almağa çalışırdı.

İnqilabın inkişafı gedişində xalq kütlələri maarif məsələləri ilə maraqlanır və öz tələblərini irəli sürürdülər. Çünki uzun zaman hökm sürən feodal quruluşu, onun əsas dayağı olan din və ruhanilər xalqı qaranlıqda, cəhalətdə saxlamağa çalışmışdılar.

Fransada 1790-cı ildə kişilərin 53 və qadınların 73 faizi savadsız idi. Ona görə maarif məsələləri xalqın diqqət mərkəzində dururdu. Bu sahədə irəli sürülən layihə və təkliflərə Fransa maarifçilərinin, xüsusən Russonun və Fransa materialist filosoflarının (Helvetsi və Didronun) ideyaları da öz təsirini göstərmişdir.

1789-1794-cü illərdə maarif sahəsində bir sıra layihələr irəli sürülmüşdür. Xalq maarifi işlərini yenidən qurmaq üçün irəli sürülən layihələr içərisində daha mütərəqqi səciyyə daşıyan layihə Kondorse və Lepelete tərəfindən tərtib edilmiş layihə idi.

Kondorsenin layihəsi. Kondorse Fransada olan jirondistlər partiyasının görkəkli nümayəndəsi, böyük filosof, iqtisadçı və elmlər akademiyasının katibi idi. İnqilabın gedişində qanunverici məclisi konvent əvəz edirdi; ilk günlərdə burada rəhbər rolu ticarət və sənaye burjuaziyası nümayəndələri - jirondistlər partiyası tuturdu. Kondorse də tərtib etdiyi layihəni qanunverici məclisin təşkil etdiyi "İctimai təhsil komitəsi"nin müzakirəsinə təqdim etdi.

Kondorsenin layihəsində açağıda qeyd olunan məktəb sistemi nəzərdə tutulurdu.

1. Əhalisi 400 nəfərdən az olmayan şəhər və kənd yerlərində 4 illik ibtidai məktəblər təşkil edilməli və buraya silki, cinsi və başqa vəziyyətdən asılı olmayaraq hamı bərabər hüquqla daxil olmalı; məktəbdə oxu, yazı, qrammatika, həndəsə, hesabdan ilk məlumat, ölkədə olan kənd təsərrüfatı və mövcud sənətlər barədə məlumat təlim edilməlidir.
2. Əhalisi 4000 nəfərdən az olmayan şəhər və qəzalarda birinci dərəcə məktəblər üzərində qurulmuş 3 illik ikinci dərəcə məktəblər təşkil edilməlidir. Burada riyaziyyat, kimya, ticarət haqqında ilk məlumat və s. keçilməlidir.

3. Orta 5 illik təhsil verən institutlar təşkil edilməlidir. Burada gənclərə bəzi sənətlərin də öyrədilməsi lazım bilinirdi. Lakin Fransada belə məktəblərin sayı 110 olmalı idi.
4. Ali məktəblər – litseylər. Layihə üzrə belə litseylər bütün Fransada 10 olmalı və burada burjua cəmiyyətinin yuxarı təbəqələri oxumalı idi.

Konderseyə görə bütün məktəb sisteminə milli elmlər və incəsənət institutu rəhbərlik etməlidir. Beləliklə, Konderse vahid məktəb sistemi verir; məktəblər bir – biriləri ilə həm proqram, həm də inzibati cəhətdən bağlanırdılar. Bu layihə bütünlüklə, şübhəsiz ki, mütərəqqi idi, lakin layihədə bir sırz məsələlərin üstündən keçilirdi. Məsələn, Konderse layihəsində məktəblərin açılması haqqında geniş şəkildə danışıldığı halda, şagirdləri yemək, paltar, tədris ləvazimatı və s.ilə təchiz etmək haqqında heç bir şey deyilmirdi. Bu da, öz növbəsində, yoxsul uşaqlarının məktəbə cəlb edilməsini çətinləşdirirdi. Həmin layihə 1792-ci ilin aprel ayının 20-21-də qanunverici məclisdə müzakirə edilir, lakin qəbul edilmir.

1791-cü ildə jirondistlər partiyasının Konventdən qovulması ilə əlaqədar olaraq, xalq maarifi komitəsi də yenidən təşkil edilir. Ona görə də Konvent yeni layihə tərtib etmək işini Lepeleteyə tapşırır. Lepelete Yakobinlər partiyasının üzvü idi. Robeyspyerin təklifi ilə maarif işi üzrə layihəni tərtib edib qurtarmış Lepelete onun müzakirəsində iştirak edə bilmədi. Kralın edam edilməsi işində iştirak etdiyi üçün kral tərəfdarlarından olan bir qvardiya zabiti tərəfindən öldürüldü. Lepeletenin ölümündən sonra layihə onun qardaşı tərəfindən Robeyspyerin rəhbərlik etdiyi maarif komissiyasına təqdim edildi. 1793-cü ilin iyul ayında layihə Konventdə və sonra Yakobinlərin klubunda müzakirə olunur. Layihə dövrünə görə daha mütərəqqi səciyyə daşıyırdı.

Lepelete geniş şəkildə əqli təhsil proqramını irəli sürürdü. Uşaqlar "milli tərbiyə evlərində" oxu, yazı, say, ölçü qaydaları, həndəsə, əxlaq, ictimai quruluş, insan və vətəndaş haqqında, Fransanın tarixindən, kənd təsərrüfatı və evdarlığa aid ilk məlumatları almalıdırlar.

Lepeletenin layihəsi başqa layihələrə nisbətən, dövrünə görə, daha inqilabi və demokratik idi.

Klod Adrian Helvetsi (1715-1777) həkim ailəsində anadan olmuşdur. Onun dünyagörüşünün formalaşmasında C.Lokkun "İnsan ağlı haqqında təcrübələr" adlı əsəri mühüm rol oynamışdır. K.A.Helvetsi 1758-ci ildə "Ağıl haqqında" adlı fəlsəfi əsərini yazmışdır. Əsər din xadimləri tərəfindən müqavimətlə qarşılanmış, kütlə qarşısında yandırılmışdır. Həbs olunmaq təhlükəsi qarşısında qalan K.A.Helvetsi Fransanı tərk edərək İngiltərəyə, oradan da Almaniyaya gedir. Xaricdə olduğu zaman "İnsan, onun əqli qabiliyyətləri və tərbiyəsi haqqında" əsərini yazır. Lakin əsər onun ölümündən iki il sonra nəşr olunur.

K.A.Helvetsi şəxsiyyətin inkişafında irsiyyətin rolunu inkar edərək tərbiyəni həddən artıq yüksək qiymətləndirirdi. Onun fikrincə, tərbiyə hər şeyi həll edir, tərbiyə vasitəsi ilə dahilər yetişdirmək olar.

K.A.Helvetsi şəxsiyyətin inkişafında irsiyyətin rolunu inkar edərək tərbiyəni həddən artıq yüksək qiymətləndirirdi. Onun fikrincə, tərbiyə hər şeyi həll edir, tərbiyə vasitəsilə dahilər yetişdirmək olar. K.A.Helvetsinin təerbiyəyə bu qədər üstün yer verməsi onu ictimai quruluşu tərbiyə vasitəsi ilə dəyişdirmək kimi fikrə

gətirib çıxarmışdı. Bu, K.A.Helvetsinin tarixə idealist baxışından, yəni "dünyanı rəylər idarə edir" fikrindən irəli gəlirdi. O, yazırdı: "Öz ruhunu incədən-incəyə araşdıran insan o qədər yanlışlıqlara rast gəlir ki, istər-istəməz təvazökar olur. O daha öz biliyi ilə öyünmür vəözünü başqalarından yüksək saymır".

K.A.Helvetsi deyirdi ki, insan biliyi onun duyğularının məhsuludur. Ona görə də tərbiyənin mühüm vəzifəsi hiss orqanlarını tərbiyə və inkişaf etdirməkdən ibarət olmalıdır. K.A.Helvetsi qeyd edirdi ki, insan azad doğulur, hamı təhsil almağa qabildir. Həqiqətlər nə qədər yüksək olursa olsun, hamı tərəfindən qavranıla bilər. Əxlaq tərbiyəsini yeni prinsiplərlə izah edən K.A.Helvetsi deyirdi: insan elə tərbiyə edilməlidir ki, cəmiyyətin mənafeyini başa düşsün və ictimai xadim kimi yetişsin.

K.A.Helvetsi ədəbi və mütləq əxlaq normalarının olmasını inkar edir və əxlaqın nisbi xarakter daşıdığını, onun insanın ictimai mənafeyi ilə müəyyən edildiyini göstərirdi.

K.A.Helvetsinin fikrincə, əxlaqi davranışların meyarı təcrübədən doğan şəxsi mənafedir, lakin bununla o, heç də ictimai mənafeyi rədd etmirdi, əksinə, deyirdi ki, ictimai mənafe şəxsi mənafeyi tamamlayır.

K.A.Helvetsi ictimai tərbiyəni ailə tərbiyəsindən üstün tutur və məktəb tərbiyəsinə böyük əhəmiyyət verirdi. O, deyirdi: "Biz hamımız aldığımız tərbiyənin övladlarıyıq. Düzünə qalsa, mənim bütün həyatım uzun sürən bir tərbiyədən ibarətdir".

K.A.Helvetsinin insan və onun mahiyyəti, istək və arzuları ilə bağlı maraqlı fikirlərdən bəzilərinə diqqət yetirək:

- Müdriklik nəsihətlərə, tale isə hadisələrə başçılıq edir.
- Başqalarını xoşbəxt edən adam özü bədbəxt ola bilməz.
- Zahirən çirkin olan adamlar daha ağıllıdırlar, çünki onların əylənmək imkanları az, oxuyub öyrənmək üçün vaxtları isə çox olur.
- Yeni ideya müqayisə edilməmiş iki fikrin müqayisəsi nəticəsindəmeydana çıxır.
- Sərvət müdrikin qulu, axmağın ağasıdır.
- Yalançı alimlərmüdriklərdə həqarət, nadanlarda heyranlıq doğurur.
- Yer üzündəki fəlakətlərin böyük qismi nadanlığın payına düşür.
- Yalnız duyğular susanda həqiqətə doğru getmək olar.
- Ağlın çatışmazlığını huşsuzluqla izah etmək düzgün deyil.
- İlk rəssamın qələmini məhəbbət yonmuşdu.
- Bütün qəbahətlərin ən iyrənci paxıllıqdır. Onun bayrağı altında nifrət, xəyanət və böhtan addımlayır.
- Xəsis adam kasıb yaşayır ki, varlı olsun.

O, sağlam fikirli adamlar tərbiyə etmək üçün məktəbləri kökündən dəyişdirməyi, dünyəvi təhsilə üstün yer verməyi, ibtidai, orta və ali məktəbləri bütün vətəndaşların üzünə açmağı vacib bilirdi. Onun fikrincə, yeni qaydalar üzrə tərbiyə edəcəklər. Nəticədə elə adamlar yetişəcəkdir ki, onlar xürafatdan, dini mövhümatdan azad olacaq, vətənpərvər olmaqla millətin mənafeyini üstün tutacaqlar. K.A.Helvetsi uşaqların fəallığına, müstəqilliyinə və şəxsi təcrübəsinə böyük əhəmiyyət verirdi.

Fransız materialist filosoflarının ən görkəmli nümayəndəsi olan ***Deni Didro (1713-1784)*** sənətkar ailəsində anadan olmuşdur. D.Didro əvvəl "Fəlsəfi düşüncələr" sonra isə "Korların məktubu və gözlülərə nəsihət" adlı əsərlərini yazır. İctimai quruluşun tənqidinə həsr olunan bu əsər hökumət tərəfindən düşməncəsinə qarşılanır. Elə bu əsərə görə də onu həbs edirlər. O, həbsdən sonra həyatını elm, incəsənət və sənət ensiklopediyasını nəşr etmək işinə həsr edir. Fransız maarifçilərini çox vaxt ensiklopediyaçılar adlandırırlar. Onların əksəriyyəti ensiklopediya və yaxud elm, incəsənət və sənətlərin izahlı lüğətinin hazırlanmasında iştirak etmişlər.

Didro dövrünün tanınmış ziyalılarını ensiklopediya ətrafına toplayırdı. Ensiklopediya inkişaf etməkdə olan yeni cəmiyyət içərisində böyük nüfuza malik idi. O, siyasi, fəlsəfi, mədəni və praktik əhəmiyyət daşıyırdı. Hökumət tərəfindən ensiklopediyaya göstərilən təzyiqlərə baxmayaraq, 1780-ci ilə kimi onun 35 cildi nəşr olunmuşdu. Bu, Didronun və onun həmkarı Dalamberin xidmətinin nəticəsi idi.

D.Didro duyğuların rolunu qiymətləndirirdi. O, deyirdi ki, ağlımız hakim, duyğularımız isə şahidlərimizdir. Ağıl həmin şahidlər vasitəsi ilə alınan şeyləri müqayisə edir. Ağıl həssasdır, o, müşahidəni mühakimə etməlidir. Lakin D.Didro ağıl ilə hissləri heç də eyniləşdirmirdi, əksinə, onları vəhdətdə götururdu.

D.Didro tərbiyənin roluna böyük qiymət versə də Helvetsi kimi onu həddindən artıq şişirtmirdi. D.Didro Helvetsiyə müraciət edərək yazırdı: siz təsdiq edirsiniz ki, tərbiyə hər şeydir, yaxşı olar ki, deyəsiniz, tərbiyəçox şeydir. Lakin iki şəxsin qabiliyyəti, temperamenti və ehtirasları bərabər ola bilməz, tərbiyə təbiətən qüsurlu olan qabiliyyəti düzəldə bilməz. Onun fikrincə, tərbiyə yaxşı təbii qabiliyyətləri ya inkişaf etdirir, ya da pozur.

Tərbiyəçilər və valideynlər tərbiyədə uşaqlara nümunə olmalıdırlar: "Ataların pis vərdişləri övladların qüsurlarına çevrilir. Hər bir işdə məqsəd olmalıdır, məqsəd yoxdursa, heç nə eləmirsən; məqsəd kiçikdirsə, böyük işlər görü bilmirsən. Biliksizliklə heç vaxt öyünmək olmaz, biliksizlikgücsüzlük deməkdir".

D.Didro insanlarda mütaliə mədəniyyəti formalaşdırmağı məsləhət bilirdi. O, yazırdı: "Kitab oxumayan düzgün fikirləşə bilməz". Cəmiyyət insanlara düzgün təhsil-tərbiyə vermədiyindən onların çoxu həyatda öz yerini tapa bilmədiyindən məhv olurlar. Ona görə də məktəb təhsilinin məzmunu yeniləşdirilməli, ibtidai təhsil pulsuz və icbari olmalı, yoxsul uşaqlara maddi kömək göstərilməli, məktəblərə ruhanilər deyil, dövlət özü nəzarət etməlidir. Klassik təhsilə deyil, real təhsilə üstünlük verən D.Didro məktəblərdə riyaziyyat, fizika, kimya, təbiyyat, astronomiya fənlərinin öyrədilməsini məsləhət bilirdi. O yazırdı: "Elmi fikirlər beyinə dəmir mismarlar kimi yeridilməlidir ki, onları oradan heç bir qüvvə çıxara bilməsin".

D.Didro təlim-tərbiyədə rəğbətləndirmə və cəzalandırmaya xüsusi diqqət yetirməyə tələb edərək yazırdı: "Biz yaxşıları mükafatlandırmaqla pisləri cəzalandırmış oluruq".

D.Didronun adı XVIII əsrdə Rusiyada da məşhur olmuşdur. O, 1773-cü ildə II Yekaterinanın dəvəti ilə Peterburqa gəlmişdir. Qərb modelinə uyğun yeni məktəb sistemi yaratmağa çalışan II Yekaterina ona yeni əsaslar üzrə maarif haqqında plan

tərtib etməyi tapşırır. O, “Rusiyanın universitet planı” adlı demokratik ruhlu layihə hazırlayır. Silki məhdudiyyəti aradan qaldıran bu layihəyə görə, bütün ibtidai məktəblər ümumi, pulsuz və icbari olmalı idi. İbtidai məktəbi qurtaranlar bütün tip məktəblərə daxil ola bilərdi. Layihənin demokratik ruhu II Yekaterinanı qorxutduğundan o, bunu nəinki həyata keçirmədi, hətta müzakirəyə belə qoymadı.

5. XVIII əsrdə Qərbi Avropa ölkələrində yeni iqtisadi münasibətlərin yaranması Avropa xalqlarının siyasi və mədəni həyatında maarifçiliyin inkişafı ilə səciyyələnir. Maarifçilik məzmun və qayəsinə, ideya-estetik prinsiplərinə, fəlsəfi mahiyyətinə görə, insanın azad yaşamaq, işıqlı gələcək uğrunda mübarizə aparmaq, milli şüur və təfəkkürünü formalaşdırmaq hüququnu təmin edən ideya cərəyanıdlr. Maarifçilik ağıla istinad edən bütöv sosial-ictimai konsepsiyadır. Maarifçilər xalqın mənafeyini müdafiə edirdilər. Onlar inanırdılar ki, feodal-təhkimçi, münasibətlərinin aradan qaldırılması özü ilə ümumi firavanlıq gətirəcək, yer üzərində bərabərlik və qardaşlıq bərqərar olacaqdır. Onlar maarifin alovlu müdafiəçiləri idilər. Maarifçilər orta əsr baxışlarına qarşı kəskin şəkildə çıxış edir, “ilk günah” ideyasını tənqid edərək sübut etməyə çalışırdılar ki, bütün insanlar təbiətən alicənab və xeyirxahdırlar. Şəxsiyyətin mənəvi inkişafının formalaşmasında, eləcə də, cəmiyyət həyatında tərbiyə və maarifin roluna olduqca mühüm əhəmiyyət verən maarifçilər öz dövrlərinin ensiklopedik zəka sahibləri idilər. Onların fikrincə, ideal insan-hərtərəfli və ahıngdar inkişaf etmiş, orta əsr mövhümatından azad şəxsiyyətdir. Konkret tarixi şəraitə uyğun olaraq maarifçilik ayrı-ayrı olkələrdə özünü müxtəlif şəkildə göstərmişdir. Qərbi Avropada maarifçilik dövrü XVII əsrin axırıncı rübündən XVIII əsrin sonuna qədər davam etmişdir. Bu ideya cərəyanının nümayəndələri təhsil-tərbiyənin silkiliyinə qarşı çıxır, məktəb və pedaqogikanı dəyişən sosial şəraitə uyğunlaşdırılmağa çalışır, insan təbiətini nəzərə almağa çağıran ideyalarla çıxış edirdilər.

Maarifçilər pedaqoji fikirlə bağlı İntibah dövrünün estafetini qəbul edərək onu daha yüksək səviyyəyə qaldırdılar. XVII-XVIII əsrlərdə məktəblərin yenidən təşkilində maarifçilik ideyası mühüm rol oynadı. Maarifçilik hərəkatı ayrı-ayrı regionlarda milli şəraitə uyğun olaraq inkişaf edirdi.

XVIII əsrin ingilis maarifçiliyinin özünəməxsusluğu hər şeydən əvvəl, ölkənin iqtisadi-siyasi inkişafının xüsusiyyətləri ilə bağlı olmuşdur. Qeyd etmək lazımdır ki, ingilis maarifçilərinin insan şəxsiyyəti və onun formalaşması haqqında təlimi ziddittətli xarakter daşımışdır. Onlar bir tərəfdən ideal, hərtərəfli və ahəngdar inkişaf etmiş şəxsiyyətin formalaımasından danışır, digər tərəfdən isə hakim sinfin nümayəndələrinin tərbiyə prinsiplərini işləyib hazırlayırdılar. Maarifçilərin məqsədi olduqca geniş və perspektivli olsa da, həmin məqsədin həyata keçirilməsinin real imkanları məhdud idi.

XVIII əsr fransız maarifçilərindən biri də ***Jan Jak Russodur (1712-1773).*** O, 1712-ci ildə Cenevrədə anadan olmuşdur. Anası erkən öldüyündən onun tərbiyəsi ilə atası və bibisi məşğul olmuşdur. O, bir müddıt dayısının yanında qalmış, usta yanında sənət öyrənməyə cəhd göstərmişdir. Russo qeyd edirdi ki, o, ata evində cəsarətli, Lamberiyanın yanında azad, dayı evində mehriban idisə, usta yanında

cəsarətsiz idi. Beş il (1723-1728) usta köməkçisi olan Russo oradan qaçır, macəralarla dolu həyat yaşamağa başlayır. Lakin buna baxmayaraq, o şəxsi təhsili üzərində inadla işləyir, katolikliyi qəbul edir. Katolik xeyriyyə cəmiyyətinin üzvü gənc xanım Vareninin köməyi ilə ruhani seminariyasına daxil olur, keşiş olmaq istəyir, ancaq bu, baş tutmur. Müxtəlif işlərdə çalışır. Xanım Varenindən musiqini öyrənir, iki opera yazır və nəhayət, ədəbi yaradıcılığa başlayır. Volterin "Fəlsəfi məktublar"ı haqqında eşidən Russo elmlə məşğul olmaq istəyir. Həkim Solomonla tanışlığı ona güclü təsir edir və o, Por-Royalın əsərləri ilə maraqlanır. Por-Royalın əsərlərində xeyirxahlıq elmlə birləşdirilmişdi. O, Por-Royalın "Məntiq", C.Lokkun "Təcrübələr", Dekart və Leybnisin fəlsəfi əsərlərini öyrənməklə yanaşı həndəsəni, latın dilini, tarix və coğrafiyanı, sonralar isə fiziologiyanı və anatomiyanı öyrənir.

Russo 1743-cü ildə "Korların məktubu" əsərinə görə həbsxanaya salınan D.Didronun görüşünə gedərkən "Elmlərin və incəsənətin inkişafı əxlaqa müsbət, yoxsa mənfi təsir etmişdir" mövzusunda Con akademiyasının müsabiqə elanına rast gəlir. O, Didronun məsləhəti ilə həmin müsabiqədə iştirak edir. Con akademiyasının elanı qığılcım olub onun yanmasına, şölələnməsinə səbəb olur. Birinci müsabiqədə qalib gələn J.J.Russoakademiyanın elan etdiyi yeni müsabiqəyə əsasən "İnsanlar arasında bərabərsizliyin mənşəyi" adlı ikinci əsərini yazır. Bununla da bütün varlığı ilə yaradıcılığa başlayır. On ildən az bir dövrdə (1753-1762) Russo "İctimai müqavilə", "Yeni Eloiza", "Dalamberə məktub", "Emil və ya tərbiyə haqqında" əsərlərini yazır. Sonuncu əsəri səs-küyə səbəb olur. Fransa parlamenti əsərin yandırılması və müəllifin habs olunması haqqında qərar qəbul edir. Russo Fransadan qaçır, filosof Yumun dəvəti ilə İngiltərəyə gedir. 1767-ci ildə Ren adı ilə vətənə qayıdır. Bu vaxt o, məşhur "Tövbə" (1765) əsərini yazırdı. Fiziki cəhətdən çox zəifləmiş, mənəvi cəhətdən sarsılmış J.J.Russo çox yaşaya bilmədi, 1778-ci il, iyun ayının 2-də vaxtsız vəfat edir.

Russo təbii hüquq, təbbi tərbiyə və təbii din nəzəriyyəsini irəli sürmüşdür.

I.Təbii hüquq nəzəriyyəsi. Russoya görə insan azad doğulmuşdur, lakin o, hər yerdə buxovlanmışdır. Russo deyirdi ki, əmək insanlarını, onların uşaqlarını tərbiyə etməyə ehtiyac yoxdur. Onlar onsuz da tərbiyəlidirlər. Dövlətlilərin uşaqlarını tərbiyə etmək lazımdır.

II. Təbii tərbiyə nəzəriyyəsi. Russoya görə, uşağın tərbiyəsi təbiətə uyğun olmalıdır. Uşaq zəif doğulur və o, ağlayır, ona görə ki, özünü azad hiss etmək istəyir. Uşağın ilk səsi ağlamaqdırsa, onun ilk xahişi göz yaşlarıdır. Ona görə də uşaqları sevmək, onların göz yaşlarına hörmət etmək, ilk xahişlərini nəzərə almaq lazımdır. Valideynlər uşağın ilk tərbiyəçiləridir. Ana yoxdursa, uşaq da yoxdur. O, yazırdı: "Ey adamlar, insan olun, bu, sizin birinci vəzifənizdir".

Russo azad tərbiyə tərəfdarı idi. O, uşağın təbiətəmüvafiq təbii tərbiyəsini irəli sürmüşdür. Bu o deməkdir ki, tərbiyə uşağın təbiətini və yaş xüsusiyyətlərini nəzərə almalıdır. Russo yazırdı: "Təbiət tələb edir ki, uşaqlar böyük olmazdan əvvəl, uşaq olmalıdırlar".

Russo deyirdi ki, uşaqlar tərbiyəni üç mənbədən: təbiət, əşya və insanlardan alır.

1. Təbiət vasitəsi ilə tərbiyə insanın qabiliyyətlərini, hiss orqanlarını inkişaf etdirmək deməkdir.

2. Əşya və hadisələrlə tərbiyə uşaq şəxsiyyətinə onu əhatə edən mühitlə təsir etmək deməkdir. Məsələn, uşaq əlini oda vurur, əli yanır. Ona görə də ikinci dəfə əlini bir daha oda vurmur və buradan da təbii olaraq əşyalar vasitəsilə uşaq tərbiyə olunur.
3. İnsanlarla tərbiyə uşaq şəxsiyyətinə müəyyən məqsədlə edilən pedaqoji təsirlərdir. Russoya görə, alınan bilik və vərdişlər insanlar tərəfindən verilən tərbiyəyə daxildir.

Bu üç təsir eyni istiqamətdə, vəhdətdə həyata keçirilirsə, tərbiyə düzgün gedər, qarşıya qoyulmuş məqsədə nail olmaq olar. Tərbiyədə ən böyük səhv həddindən artöq tələsməkdir. Russo deyirdi ki, onun tərbiyə etdiyi Emil nə hakim, nə əsgər, nə keşiş, nə də həkim olacaq, o hər şeydən əvvəl insan olacaqdır.

J.J.Russo uşağın təsrübəsini həddindən artıq yüksək qiymətləndirirdi. Ona görə də deyirdi ki, uşaq hər şeyi öz təcrübəsi ilə öyrənməlidir. Təbiətin verdiyi tərbiyə bizdən asılı deyildir. Russonun təbii tərbiyə nəzəriyyəsi onu azad tərbiyəyə gətirib çıxarırdı. Russo azadlığı, uşaqları tərbiyə edənlərin özbaşınalığından, mənasız, yersiz və həddindən artıq müdaxiləsindən çəkinmək kimi düşülürdü. O, deyirdi ki, yerimək istəyən zaman uşağı yerində durmağa və ya yerində durmaq istərkən yeriməyə məcbur etmək lazım deyildir.

Tərbiyənin vəzifələrinə Russo xoşbəxtliyi, həm də ləyaqəti inkişaf etdirməyi, arzuları məhdudlaşdırmağı, qüvvələri inkişaf etdirməyi daxil edirdi. Belə tərbiyə olunan şəxsiyyət ləyaqətli, xoşbəxt, rəhmdil olmaqla sözün əsl mənasında insan kimi yetişirş

J.J.Russonun fikrincə, xoşbəxtliyə yol arzular bolluğunu məhdudlaşdırmaqdan və qüvvələr nisbətini tam tarazlamaqdan ibarətdir. Russonun fikrincə, kamil tərbiyə olunanın təbiətinə tamamilə cavab verməlidir. Tərbiəy zamanı heç bir zor, təzyiq işlədilməməlidir.

III. Təbii din nəzəriyyəsi. J.J.Russonun təbii hüquq nəzəriyyəsi silkləri rədd etdiyi kimi, təbii din nəzəriyyəsi də insanların, ayrı-ayrı dinlərə bölünməsini inkar edir. O, Allahın varlığını dərk və qəbul edirdi. Əsl din Russoya görə, ürək dinidir. O, deyirdi ki, uşaq dünyanın hikmətli quruluşu haqqında düşünərkən onun yaradıcısı haqqında da düşünəcəkdir. O deyirdi ki, dünyanın əsasında onu idarə edən ali ağıl və ali iradə durur, onların qarşısında bütün adətlər, dualar, qaydalar və ruhaniliyin hamısı yalandır. “Millətin problemlərini həll edə biləcək ən yaxşı qanunları kəşf etmək üşün kamil bil ağıl lazımdır ki, o, insanın bütün istəklərini, həvəslərini, meyllərini görsün, amma bunlar ona heç bir təsir etməsin. Təbiəti kamil şəkildə tanısın, lakin təbiətdən asılı olmasın. Onun səadəti bizimlə bağlı olmasın, amma bizim xoşbəxtliyə çatmağımıza kömək etməyə hazır olsun”. J.J.Russonun axtardığı bu kamil ağıl Allahdır ki, o da bizim xoşbəxtliyə çatmağımız üçün öz məktəbini yaratmışdır. Buradan da Russo təbii din nəzəriyyəsini irəli sürürdü.

Tərbiyədə uşağın yaş xüsusiyyətlərini nəzərə almaq tələbinə müvafiq olaraq Russo insanın inkişaf dövrlərini müəyyənləşdirməyə nail olmuşdur. O, “Emil və ya tərbiəy haqqında” adlı pedaqoji əsərində Emilin inkişafını dörd dövrə bölür. Əsər özü beş hissədən ibarətdir. Dörd hissəsi Emilin tərbiyəsinin dörd dövründən, beşinci hissə isə qadın tərbiyəsindən, yəni Sofiyanın tərbiyəsindən bəhs edir.

Russo uşağın yaş dövrlərini aşağıdakı kimi müəyyənləşdirmişdir:

1. Anadan olandan 2 yaşa qədər olan dövr. Bu, fiziki inkişaf mərhələsi adlanır.
2. 2 yaşdan 12 yaşa qədər olan dövr. Bu, əqli yuxu mərhələsidir.
3. 12 yaşdan 15 yaşa qədər olan dövr. Bu, əqlin inkişafı, təlim mərhələsidir.
4. 15 yaşdan 18 yaşadək olan dövr. J.J.Russonun "fırtına və qasırğa" dövrü adlandırdığıbu mərhələ əxlaq tərbiəyəsinin inkişafı ilə səciyyələnir.

J.J.Russonun yaş dövrləri haqqında fikri onun tərbiyədə təbiətəmüvafiqlik baxışına uyğundur. O, uşağın təbii inkişafında bu dövrlərin hər biri üçün əsas ana xətti tapmağa çalışmış və tərbiyə prosesində əsas diqqəti buna istiqamətləndirmişdir. Russo bu dövrlərin hər birini digəri ilə əlaqəli şəkildə şərh etmişdir.

J.J.Russo birinci dövrdə əsas diqqəti uşağın fiziki tərbiyəsinə verməyi məsləhət görürdü. Onun fikrincə, bu dövrdə məhz təbiət özü uşağın tərbiyəçisi olmalıdır. Uşağın əzələləri möhkəmləndirilməli, soyuğa, istiyə, çətinliyə, aclığa, yorğunluğa alışdırılmalıdır. Uşağın ilk tərbiyəçiləri olan ata və ana onu vaxtından əvvəl yeriməyə, bütün arzularını həyata keçirməyə imkan verməməlidir. O, uşağın nitqini süni yollarla inkişaf etdirməyin əleyhinə çıxaraq deyirdi ki, uşağın nitqini süni yolla inkişaf etdirmək onun nitqini pozmaq demekdir. Çünki uşaq təsəvvürü olmadığı şeylər haqqında da danışmalı olur.

2 yaşından 12 yaşa kimi olan dövrü hiss üzvlərinin inkişafı kimi səciyyələndirən Russo bu mərhələni "əqlin yuxu" dövrü adlandırır. Russo bu dövrdə fiziki tərbiyəyə üstünlük verir, duyğuları inkişaf etdirməyi lazım bilir. Onun fikrincə, bu dövrdə fiziki tərbiyə uşaq şəxsiyyətinin ən mühüm cəhətlərini inkişaf etdirməkdə mühüm rol oynayır. O, göstərir ki, uşaqbu dövrdə konkret şəkildə düşünsə də, mühakimə edə bilmir. Ona görə də əqli tərbiyədən qabaq uşağın hiss üzvləri inkişaf etdirilməlidir.

Bunun üçün də lamisə duyğusunun inkişaf etdirilməsi zəruridir. Russoya görə, toxunmaqla əldə edilən məlumat digər hiss üzvlərinin verdikləri məlumatdan daha dəqiq və düzgündür. Lamisə orqanlarının köməyi ilə biz şeylərin temperaturunu, formasını, onun bərk və boş olmasını yoxlayırıq.

Russonun fikrincə, görmə bütün başqa üzvlərin içərisində aldadıcıdır. Ona görə də görmə ilə alınan məlumatı toxunmaqla yoxlamaq lazımdır. Görmə üzvlərini inkişaf etdirmək üçün Russo, haqlı olaraq, naturadan şəkil çəkməyi, rəsmxəti və bəzi hərəki oyunları, eşitmə üzvlərinin inkişafı üçün isə musiqi və nəğməni məsləhət görürdü. Russo dad və başqa duyğu üzvlərinin inkişafına da diqqət yetirməyi vacib sayırdı.

Russoya görə, "bizim ilkfəlsəfə müəllimimiz ayaqlarımız, əllərimiz və gözlərimizdir".Russo bu dövrdə əxlaq tərbiyəsindən danişarkən nümunəyə böyük diqqət yetirirdi. O, deyirdi ki, uşağa heç bir töhmət vermək lazım deyil, səhv iş gördüyünü təbii yolla ona başa salmaq lazımdır. Emil mebeli sındırır, lakin o, ona yenisini verməyə tələsmir.bununla uşağa hiss etdirmək istəyir ki, mebel sındırdığı üçün ondan məhrum olmuşdur. Azad tərbiyə nəzəriyyəsi Russonun adı ilə bağlıdır.

Russo didaktik prinsiplərə də xüsusi diqqət yetirirdi. O, didaktik prinsiplərdən danışarkən uşağın müstəqilliyinə, müşahidə bacarığına, ağlının iti olmasına, araşdırma qabiliyyətinə və s. böyük yer verir və onların inkişaf etdirilməsini irəli sürüdü.

Russo əyanilikdən danışarkən qeyd edirdi ki, şəkilləri, modelləri, rəsmləri göstərmək hələ əyanilik demək deyildir. Əsl əyanilik faktları, təbiəti və həyatın özünü göstərməkdir.

Russo təlim metodlarından danışarkən müəllimin şagirdlərlə əyani materiallar üzərində müsahibə aparmasına böyük əhəmiyyət verirdi.

O, öz dövründəki köhnə təlim sisteminə qarşı uşağın şəxsi yaradıcılığını artıran yeni təlim metodlarını irəli sürürdü. Russo uşağın bilik almasında onun müstəqilliyinə həddən artıq yer ayırırdı. O, deyirdi: "Qoy Emil əzbərləməsin, əksinə, fikirləşərək tapsın". Buna görə də hər şeyi həyatdan öyrənməyi lazım bilirdi.

Bu dövrdə Russo əmək tərbiyəsinə böyük yer verirdi. Russoya görə əmək insanı azad, xoşbəxt və heç kəsdən asılı olmayan vətəndaş edir. O, əmək tərbiyəsini yalnız istehsal əməyi kimi deyil, eyni zamanda təhsil əməyi kimi qiymətləndirirdi. Russo deyirdi: "Emil kəndli kimi işləməli, filosof kimi düşünməlidir".

Russonun fikrincə, sənət seçərkən aşağıdakı cəhətlərə diqqət yetirmək lazımdır:

- sənət əyləncə üçün seşilməməli;
- sənət tərbiyə olunanın cinsinə uyğun olmalı;
- sənət zərərli yox, xeyirli olmalıdır;
- sənət mexaniki olaraq icra edilməməli, əqli iş tələb etməlidir.

Russonun əmək tərbiyəsi haqqındakı fikirləri o dövr üçün mütərəqqi pedaqoji ideyalar idi. Russo əxlaq tərbiyəsinin məzmununu izah edərkən onun qarşısında 3 vəzifə qoyurdu:

1) xeyirxah hisslərin tərbiyəsi başqa sözlə, qəlbin (ürəyin) tərbiyəsi;
2) xeyirxah mühakimələr tərbiyəsi;
3) xeyirxah iradə tərbiyəsi.

Russoya görə yaxşı hisslər tərbiyə etmək-yaxşı ürək tərbiyə etmək deməkdir. Emil əxlaqi mühakimələr əvəzinə yaxşı nümunələr görməlidir.

Böyük şəxsiyyətin tərcümeyi-halını, tarix və ədəbiyyatı öyrənmək Emildə yaxşı mühakimə tərbiyə edə bilər.

Emilin 15-25 yaşlar arasındakıhəyatı bədii ədəbiyyatı və tarixi öyrənməklə, dülgərlik sənətinə yiyələnməklə, digər şəhər və ölkələrə səyahət etməklə, kəndlilərə yardım göstərməklə, gəlin seçmək və s. ilə keçir. Russoya görə Emilin inkişafının bu dövrdə bütün iş, əxlaq tərbiyəsinin vəzifələrinə uyğun olmalıdır.

Russonun yaradıcılığında qadın tərbiyəsi mühüm yer tutur. Onun fikrincə, qadının əqli qabiliyyəti kişilərinkindən aşağıdır, müstəqil mühakiməsi yoxdur, o həmişə başqalarının əmrlərinə kor-koranə tabe olur, itaət edir. Russoya görə, qadının vəzifəsi uşaq saxlamaq, ev təsərrüfatı ilə məşğul olmaq, kişinin zövqünü oxşamaqdan ibarət olmalıdır. Qadının kişi ilə bərabər təhsil almaq hüququ yoxdur. Onun əqlini deyil, hisslərini inkişaf etdirən məşğələlər lazımdır.

J.J.Russonun əxlaqi-mənəvi dəyərlərlə bağlı fikirlərindən bəzilərini olduğu kimi verək:

- Həddindən artıq sevinc çox vaxt gülüş deyil, göz yaşları doğurur.
- Ədalətsizliyi görüb susmaq bu ədalətsizlikdə iştirak etmək deməkdir.
- İlk manatı qazanmaq min manatı qazanmaqdan çətindir.
- Qənaət etmək işləmək qədər əhəmiyyətlidir.
- Səbr özü acı, meyvəsi şirindir.
- İnsan nə qədər az bilirsə, bir o qədər çox bildiyini düşünür.
- Yoldan çıxmağın min yolu, həqiqətin isə bir yolu vardır.
- Saxta adamların dostluğu düşmənçiliklərindən daha təhlükəlidir.
- Az bilən çox, çox bilən az danışar.
- Tarlanı əkmədən biçə bilmədiyin kimi, fikirləşmədən də danışa bilməzsən.
- Yaxşı ər kar, yaxşı arvad kor olmalıdır.
- Əgər siz uşaqlıqda dəcəllik hissini öldürsəniz, heç vaxt müdrik insan yetişdirə bilməyəcəksiniz.
- Möcüzələr yalnız uşaqlıqla baş verir.
- İnsanın bütün mənəviyyatı onun niyyət və əməllərindən irəli gəlir və onlarla ölçülür.
- Hətta düşmən də sənin xeyirxahlığın qarşısında acizdir.
- Şöhrət xalqın xəstə nəfəsidir.
- Nadir hallarda söz verən sözünün üstündə möhkəm durur.

Russonun pedaqoji ideyaları sağlığında ikən Avropaya, o cümlədən Rusiyaya yayılmış, ona şöhrət qazandırmışdır. Rus pedaqoji fikrinin görkəmli nümayəndələri N.İ.Novikov, A.N.Radişşev, N.M.Karamzin, V.Q.Belinski, L.N.Tolstoy, N.Q.Çernışevski, A.İ.Gertsen və b. Onun pedaqoji praktikaya ciddi təsir edən ideyalarını təqdir etmiş, yüksək qiymətləndirmişlər.

XIX əsrin axırlarından başlayaraq Qroi Müəllimlər Seminariyasının məzunları-N.Nərimanov, F.Köçərli, M.Mahmudbəyov, R.Əfəndiyev, Ü.Hacıbəyov və b. onun əsərlərini rus dilində mütaliə etmiş, həmişəyaşar pedaqoji ideyalarının məğzini, praktik və elmi əhəmiyyətini öz əsərlərində yüksək qiymətləndirmişlər.

XX əsrin 20-ci illərindən Azərbaycanın pedaqoq alimləri J.J.Russonun pedaqoji ideyalarını tədqiq və təbliğ etməklə ciddi məşğul olmuşlar. Ayrı-ayrı vaxtlarda S.Xəlilovun, Ə.Həsənovun, Ə.Tağıyevin, Ə.Seyidovun, Y.Talıbovun J.J.Russonun pedaqoji ideyalarının araşdırılması ilə bağlı ciddi elmi əsərləri və dərs vəsaitləri nəşr olunmuşdur.

24 Mövzu: XIX əsr və XX əsrin əvvələrində Qərbi Avropa və Rusiyada məktəb və mütərəqqi pedaqoji ideyalar.

Plan:

1. XIX əsrdə Qərbi Avropada məktəbin inkişafının ümumi xarakteristikası. Məktəb və dövlət. Məktəb və kilsə.

2. İ.H.Pestalotsinin pedaqoji ideyaları və fəaliyyəti.

3. Almanyada Pestalotsinin ardıcılları (A.Disterverq və İ.F.Herbart).

4. XIX əsrin II yarısında Rusiyada məktəb, pedaqogika və məktəb islahatları. Texniki peşə təhsilinin inkişafı. İ.N.Piraqovun Rusiya təhsilinin inkişafında rolu.

5. Böyük rus pedaqoqu K.D.Uşinski, onun pedaqoji nəzəriyyəsinin fəlsəfi və təbii elmi əsasları.

6. XX əsrin əvvəllərində Rusiyada maarif və məktəb məsələləri. İslahatçı-demokratik pedaqogika və onun başlıca nümayəndələri (V.P.Vaxterov, P.F.Lesqaft, K.N.Vensel, P.F.Kapterov və b.)

Ədəbiyyat:

1. **Ə.Seyidov "Pedaqogika tarixi" Bakı-1968.**
2. **H.Əhmədov "Pedaqogika tarixi kursundan mühazirə mətnləri" Bakı-1987.**
3. **F.Rüstəmov "Pedaqogika tarixi" Bakı-2006.**
4. **F.Rüstəmov "Qərb pedaqogika tarixi" Bakı-2003**
5. **Y.Yusifov "Qədim Şərq tarixi" Bakı-1993**
6. **F.Rüstəmov "Şərqdə pedaqogika tarixi" Bakı-2002**

Görkəmli alman pedaqoqu ***Fridrix Adolf Vilhelm Disterverq (1790-1866)*** 1790-cı ildə Zigen şəhərində məhkəmə məmuru ailəsində anadan olmuşdur. O, əvvəlcə xalq məktəbində, sonra isə latın məktəbində oxumuşdur. Təlimdə formalizm və sxolastika, şagirdlərin müstəqilliyinin və marağının boğulması, həyat üçün o qədər də zəruri olmayan, az əhəmiyyətli bilikllərin verilməsi A.Disterverqdə acı təəssürat yaratmışdı. 1808-ci ildə A.Disterverq bir vaxtlar Y.A.Komenskinin oxuduğu Herborn universitetinə daxil olmuş, bir ildən sonra Tyubingen universitetinə keçmişdir. 1811-ci ildə universitet təhsilini başa vuran A.Disterverq altı il sonra "Dünyanın sonu" mövzusunda doktorluq dissertasiyası müdafiə etmişdir. A.Disterverq hələ universitetdə oxuduğu zaman fəlsəfə, riyaziyyat və tarix elmləri ilə ciddi maraqlanmışdır. O, müstəqil olaraq çalışmağa üstünlük verir, J.J.Russonun, İ.Pestalossinin pedaqoji görüşləri ilə tanış olur. Bu da onun dünyagörüşünün formalaşmasında böyük rol oynayır. Universiteti bitirdikdən sonra A.Disterverq müəllimlik fəaliyyətinə başlayır. Bir müddət ev müəllimi olur, gimnaziyada müəllim işləyir. Daha sonra Manheymdə, Frankfurtda (1813-1818), Reyn üzərindəki Elberfelddə (1818-1820) çalışır. Onun pedaqoji görüşlərinin formalaşmasına Frankfurtda müəllimlik etdiyi dövr həlledici təsir göstərmişdir. Burada o, İ.Pestalossinin ardıcılları ilə birlikdə işləyirdi. A.Disterveq də ömrünün sonuna kimi İ.Pestalossinin pedaqoji ideyalarını təbliğ etmiş, praktik fəaliyyətində onu həyata keçirməyə çalışmışdır. A.Disterveq Almaniyada pedaqoji təhsilin ilk təşkilatçısı hesab olunur. Onun əsərləri və redaktorluğu ilə nəşr olunan jurnal xalq

məktəblərinin müəllimlərinə ünvanlanmışdı. O, otuz ildən çox müəllimlər seminariyasının direktoru olmuşdur. 1820-ci ildən 1832-ci ilə qədər Merseldə, 1832-1847-si illərdə isə Berlində müəllimlər seminariyasının direktoru olmuş, həm də pedaqogika, riyaziyyat və alman dilindən dərs demişdir. Bu illərdə o, Almaniya xalq məktəblərində istifadə olunan riyaziyyat, astronomiya, təbiətşünaslıq, coğrafiya və alman dilinə aid 20-dən cox dərslik və metodik rəhbərlik hazırlamışdır. Merseldə seminariya direktoru olarkən ibtidai məktəblər üçün 200-dən artıq müəllim hazırlamışdır.1827-ci ildə A.Disterveq "Tərbiyə və təlim üçün Reyn vərəqəsi" adlı pedaqoji jurnal nəşr edir. O, ömrünün sonuna kimi bu jurnalın redaktoru olmuş, burada təlim-tərbiyənin müxtəlif problemləri ilə bağlı 400-dən artıq məqalə çap etdirmişdir. A.Disterveqin vəfatından sonra da onun tələbələri bu jurnalın nəşrini davam etdirmişlər. Yalnız 1903-cü ildə bu jurnalın nəşri dayandırılmışdır.

A.Disterveq 1835-ci ildə "Alman müəllimlərinin təhsilinə rəhbərlik" adlı məşhur əsərini nəşr etdirir. Kitab iki hissədən ibarətdir. Birinci hissədə təhsil-tərbiyənin təşkilinin ümumi prinsipləri, tərbiyəedici təlim məsələləri, ikinci hissədə isə ayrı-ayrı fənlərin tədrisi metodikası öz əksini tapmışdır. Bu əsər müxtəlif dillərə, o cümlədən rus dilinə tərcümə edilərək nəşr (1837-1875-ci illərdə) olunmuşdur. A.Disterveqin pedaqogikanın müxtəlif problemləri ilə bağlı yüzlərlə məqalə və oçerkləri vardır. Onları xarakterinə görə üç qrupa bölmək olar:

1) tərbiyənin ümumi məsələlərinə həsr olunmuş məqalələr;

2) tərbiyəedici və inkişafetdirici təlimə həsr olunmuş məqalələr;

3) müəllimə, onun şəxsiyyətinə, peşə hazırlığına həsr olunmuş məqalələr.

A.Disterveq təhsil sahəsində köhnə ənənələrə qarşı ciddi etiraz etmişdir. Məktəblər üzərində nəzarəti ruhanilərə deyil, mütəxəssis pedaqoqlara tapşırmaq barədə A.Disterveqin fikirləri hakim dairələri qorxuya salmışdı. Onun cıxışları dövlət məmuruna layiq olmayan hərəkət kimi qiymətləndirilirdi və o, 1847-ci ildə Berlin seminariyasının direktoru vəzifəsindən çıxarıldı. Öz mübarizəsindən geri çəkilməyən A.Disterveq 1851-ci ildə "Pedaqoji məcmuə" nəşr edir, Prussiyanın 1854-cü il məktəb qanununa etiraz edir. A.Disterveq 1857-ci ildə bütün fəaliyyətini yekunlaşdıran avtobioqrafik **"Pedaqoji ideyalar və imkanlar"** adlı kitabını nəşr etdirir. 1865-ci ildə A.Disterveqin 75 illik yubileyinə həsr olunmuş tədbir keçirilir. Bir il sonra – 1866-cı il iyulun 7-də A.Disterveq vəba xəstəliyindən vəfat etmişdir. A.Disterveqin pedaqoji irsində **tərbiyənin mahiyyəti məqsədi** və əsas **prinsipləri** mühüm yer tutur. A.Disterveq tərbiyənin məqsədini insan fəaliyyətinə, həqiqətə, gözəliyyə, xeyirxahlığa xidmət etməsində görürdü. Onun fikrincə, məktəbin vəzifəsi milli mənafeyi yüksək tutan, milli ədavətdən, milli məhdudluqdan uzaq insanlar tərbiyə etməkdir. A.Disterveq "Alman müəllimlərinin təhsilinə rəhbərlik" (1835) adlı məşhur əsərində təlim və tərbiyənin qarşılıqlı əlaqədə olan iki prinsipini-**təbiətəmüvafiqlik və mədəniyyətə müvafiqlik–** fərqləndirirdi. A.Disterveq tərbiyənin **təbiətəmüvafiqliyini,** yəni uşaq təbiətini təbii inkişafını uyğun olması fikrini müdafiə edirdi. İrsiyyətə üstünlük verən A.Disterveq deyirdi ki, **palıd toxumundan müvafiq şəraitə düşdükdə başqa bir şey deyil, ancaq palıd ağacı bitə bilər.** A.Disterveq tərbiyənin təbiətəmüvafiqlik prinsipindən əlavə, həm də **mədəniyyətəmüvafiqlik** prinsipini irəli sürmüş, onun

məzmununu şərh etmişdir. Bu prinsip tələb edir ki, tədris-tərbiyə prosesi **xarici, daxili** və **ictimai mədəniyyət** əsasında təşkil edilsin. A.Disterveq **xarici mədəniyyətə** əxlaq normalarını, məişəti, istehlakı, **daxili mədəniyyətə** isə sosial münasibətləri və milli mədəniyyəti aid edirdi. Psixologiya elminin o dövrdəki nailiyyətlərinə əsaslanaraq A.Disterveq məktəbyaşlı uşaqların inkişafının üç mərhələsini müəyyənləşdirmişdir:

1) duyğuların üstünlük kəsb etdiyi dövr (1-9yaş). Bu dövrdə əyaniliyə, nağıllara, oyun fəaliyyətinə geniş yer verilməlidir.

2) hafizənin inkişafı və təsəvvürlərin toplanması dövrü (9-14yaş). Bu yaş dövrü əyani təfəkkürlə mücərrəd təfəkkür arasında keçid təşkil edir. Tərbiyəçinin vəzifəsi planlı və ardıcıl surətdə maraqlı ideyalarla uşaq ruhunu oyatmaqdır.

3) ağıl və mühakimənin təşəkkül tapması dövrü (14yaşdan sonra). Bu dövrdə müəyyən ideyaların meydana gəlməsi, uşaq təsəvvürlərinin məntiqi ardıcıllıqla inkişaf etdiyi müşahidə olunur, təlim tam şüurlu gedir, qayda və qanunlar aydın və dəqiq dərk edilir; əxlaqi görüşlər əqidəyə çevrilir, əqidə isəxarakterin qüvvəsini təşkil edir.

Didaktikanı təlimin ümumi qanunları və qaydaları haqqında elm hesab edən A.Disterveq "Alman müəllimlərinin təhsilinə rəhbərlik" əsərində təlimin 33 qaydasını irəli sürür və onu 4 qrupa bölürdü:

1) şagird üçün qaydalar;

2) təlim materiallarına aid qaydalar;

3) xarici mühitə, zamana, məkana aid olan qaydalar;

4) müəllim üçün qaydalar;

A.Disterveqin ümumpedaqoji ideyaları sırasında inkişafetdirici təlim məsələsi geniş yer tutur. O, deyirdi ki, həqiqi təlim tərbiyəedici olmalıdır. Təlim şagirdin bütün qabiliyyətlərini inkişaf etdirməli, onun mənəvi aləmini zənginləşdirməli, onun insan kimi formalaşmasına kömək etməlidir. Sələfləri kimi A.Disterveq də təbiətəmüvafiq təlimin əsasını əyanilikdə görürdü. A.Disterveq əyaniliyi elementar təhsilin əsas şərti hesab edirdi. Əyani təlim A.Disterveqin yaxından uzağa, asandan çətinə, sadədən mürəkkəbə, məlumdan məchula qaydalarında öz əksini tapmışdır. A.Disterveq təlim materialının şüurlu mənimsənilməsinə böyük əhəmiyyət verirdi. O, şüurlu mənimsəmənin əsas əlamətini materialın aydın və dəqiq şərhində görürdü. A.Disterveq təlimdə sistematikliyi, ardıcıllığı, müvafiqliyi tələb edirdi. O, təlimdə uşağın yalnız ümumi təbii xüsusiyyətlərini deyil, həm də fərdi xüsusiyyətlərini hesaba almağı zəruri sayırdı. Onun fikrincə, on fənni birtərəfli öyrənməkdənsə, bir fənni on tərəfdən öyrənmək daha yaxşıdır. A.Disterveq İ.Pestalossidən fərqli olaraq təhsilin həm formal, həm də maddi tərəfləri arasında üzvi əlaqə olduğunu bildirirdi. A.Disterveqə görə, günəş kainat üçün nə isə, müəllim də məktəb üçün elədir, o bütün maşını hərəkətə gətirən qüvvənin mənbəyidir. Müəllim bu maşına can və hərəkət verməyi bacarmazsa, o, durğunluqda paslanacaqdır, məktəb işi bərbad olan yerdə müəllim müqəssirdir, yaxşı olan yerdə müəllimə minnətdar olamq lazımdır.

A.Disterveq müəllimin qarşısında yüksək tələblər qoymuşdur. Onun fikrincə müəllim:

- yüksək elmi səviyəyə və ixtisas hazırlığına malik olmalıdır;

- öz sənətini sevməli, uşaqlara məhəbbət bəsləməlidir;

- təlim-tərbiyə işinə göstərdiyi yüksək həvəsi ilə şagirdləri müəllimlik peşəsinə istiqamətləndirməlidir;

- şagirdləri yaxşı tanımalı, onlara qarşı ədalətli olmalı, düzgün pedaqoji rəftar etməyi bacarmalıdır;

- həvəs və enerji ilə dərs deməli, yaradıcı mühit yaratmalı, pedaqoji etikasını gündəlik təcrübəsində inkişaf etdirməlidir;

- əhali arasında mədəni-maarif işlərinin aparılmasında fəal iştirak etməli, kəndlilər üçün axşamlar oxu və müsahibələr, dərnəklər təşkil etməlidir;

- pedaqogika, psixologiya və metodika sahəsindəki yenilikləri izləməli, bütün işlərdə şəxsi nümunə göstərməlidir.

O, deyirdi ki, xalqının xoşbəxtliyini, gözəl tərbiyəsini arzu edən şəxs müəllim haqqında düşünməlidir. A.Disterveq müəllimlərə müraciətlə deyirdi ki, uşaqlarınıza qayğı ilə yanaşdığınız kimi, onları tərbiyə edəcək adamlara da qayğı göstərin.

İohann Fridrix Herbart (1776-1841) tərbiyə elmini əsaslandırmaq üçün ciddi cəhd göstərdi, elmi-nəzəri fikirlər irəli sürdü, tərbiyənin fəlsəfi və psixoloji əsaslarını işləyib hazırladı. Ona görə də pedaqoqlar arasında ən yaxşı filosof, filosoflar arasında ən yaxşı pedaqoq hesab olunur.

İ.F.Herbart 1776-cı ildə Almaniyanın Oldenburq şəhərində hüquqsünas ailəsində anadan olmuşdur. Ev müəllimindən yaxşı ümumtəhsil hazırlığı alan İ.F.Herbart gimnaziyanın son sinfinə qəbul olunmuş, ilk gündən fəlsəfi biliklərə dərin marağı ilə seçilmişdir. 1794-cü illərdə İyen universitetində təhsil alan İ.F.Herbart İ.X.Fixtenin mühazirələrini dinləmiş, İ.Kantın və F.B.Şellinqin fəlsəfi əsərləri ilə yaxından tanış olmuşdur. 1797-1800-ci illərdə ev tərbiyəçisi olan İ.F.Herbart İ.Pestalossinin pedaqoji fəaliyyəti ilə tanış olmaq məqsədilə Burqdorfa gəlir. İ.Pestalossinin şəxsiyyəti və pedaqoji ideyaları onda böyük maraq doöurur. Təəssüratları əsasında "İ.Pestalossinin "Gertruda uşaqları necə tərbiyə edirdi"adlı yeni əsəri haqqında", "Görmə qavrayışı əlifbası ideyası" əsərlərini yazır.

İ.F.Herbartın ömrünün on ili Gettingen universiteti ilə bağlı olmuşdur. 1801-ci ildə universitet təhsilini başa vuran İ.F.Herbart fəlsəfə üzrə doktorluq dissertasiyası müdafiə edir, fəlsəfə, pedaqogika və psixologiyadan əvvəl privat-dosent, sonra isə professor kimi mühazirələr oxuyur. 1809-cu ildə o, Keniqsberq universitetinə dəvət olunur. 1804-cü ilə qədər İ.Kantın rəhbərlik etdiyi fəlsəfə və pedaqogika kafedrasına müdir təyin olunur. 1833-cü ilə kimi həmin universitetdə fəaliyyət göstərir, öz səyi ilə universitetin nəzdində təcrübə məktəbi ilə birlikdə seminariya açmağa müvəffəq olur. Seminariyaya rəhbərlik etməklə yanaşı həmdə burada riyaziyyatdan dərs deyir. 1833-cü ildə İ.F.Herbart yenidən Gettingen universitetinə qayıdır və burada fəlsəfə kafedrasına rəhbərlik edir.

Onun zəngin fələsəfi və pedaqoji irsi vardır. O, "Tərbiyənin məqsədindən doğan ümumi pedaqogika" (1806), "Psixologiya dərsliyi"(1816), "Psixologiyanın pedaqogikaya tətbiqi haqqında" (1813), "Pedaqogika üzrə mühazirələr xülasəsi" (1835) adlı əsərlərin müəllifidir. İ.F.Herbart qəti əmin idi ki, uşaq təsəvvürünə təsir etməklə onun hisslərinin və iradəsinin təşəkkülünə də təsir etmək mümkündür.

Deməli, məqsədyönlü təlim təkcə əqli yox, həm də şəxsiyyətin mənəvi aləmini, daxili dünyasını inkişaf etdirir. Yəni məqsədlönlü tərbiyəni həyata keçirir.

İ.F.Herbart tərbiyənin məqsədini müəyyənləşdirməyə böyük əhəmiyyət vermişdir. Bu məqsəd, fəlsəfədən, başlıca olaraq etikadan, mənəviyyat nəzəriyyəsindən qaynaqlanır. Tərdiyənin vəzifəsinin reallaşması vasitələri, priyomları və metodları isə psixologiyadan götürülmüşdür.

İ.F.Herbart özünün beş daimi, dəyişməz əxlaq ideyalarını rəhbər tutaraq tərbiyənin məqsədini xeyirxah insanların yetişdirilməsində görürdü. Bu məqsədlə də o, mövcud əxlaqi normalara və hüquqi qayda-qanunlara tabe olan, ona hörmət edən, ona uyöunlaşmağı bacaran adamların tərbiyə olunmasını nəzərdə tuturdu. İ.F.Herbart tərbiyənin məqsədini iki yerə bölürdü:

1) İmkan daxilində olan məqsədlər. Bu, müəyyən ixtisas üzrə peşə seçməkdir;

2) Zəruri məqsəd. Bu, insanın bütün fəaliyyət sahələri üçün lazımdır.

İ.F.Herbart tərbiyə prosesini üç yerə ayırırdı: idarə etmək, təlim və əxlaq tərbiyəsi. İdarə dövrü uşağın gələcəyini deyil, mövcud vəziyyətini, tərbiyə prosesində müəyyən qayda və intizama tabe olmasını nəzərdə tutur. O uşaqda "vəhşi şuxluğu" susdurmalıdır. İ.F.Herbarta görə bu, tərbiyə deyil, tərbiyə üçün hazırlıqdır, məcburi şərtdir. İdarə dövrü üçün İ.F.Herbart aşağıdakı vasitələri məqbul hesab edirdi: qorxutmaq, nızarət etmək, əmr vermək, qadağan etmək, müxtəlif nöx cəza vermək (yemək, azadlıqdan məhrum etmək, küncdə saxlamaq, tək otağa salmaq, fiziki cəza vermək), valideynin nüfuz və məhəbbətindən istifadə etmək. Göründüyü kimi, İ.F.Herbart intizamı tərbiyə üçün yalnız bir vasitə hesab etdiyindən idarəni əxlaq tərbiyəsindən ayırır. Halbuki, intizam yalnız tərbiyənin vasitəsi deyil, həm də nəticəsidir.

İ.Kant kimi İ.F.Herbart da pedaqoji fəaliyyətin əsas vəzifəsini mənəvi tərbiyədə görürdü. O, ictimai və şəxsi əxlaq ideyasını şərh etmişdir. Onun əsaslandırdığı beş əxlaqi ideya eyni zamanda "xeyirxahlıq" və "vətəndaşlıq borcu" anlayışlarının məzmununu ehtiva edir. Bu ideyalar aşağıdakılardır:

- daxili azadlıq ideyası;
- kamillik ideyası;
- məhəbbət ideyası;
- ədalət ideyası;
- hüquq ideyası;

İ.F.Herbartın tərbiyənin məqsədi və vəzifələri ilə bağlı fikirləri bu əxlaqi ideyalara əsaslanır. Daxili azadlıq ideyası şəxsiyyətin əql və iradəsinin, əxlaqi mühakimə ilə iradəsinin harmoniyasını nəzərdə tutur.

Kamillik ideyası bədən və ruhun sağlamlığı qayğısına qalmağı, həm bədəni, həm də ruhu qiymətləndirməyi, onları mükəmməlləşdirmək arusuna malik olmağı, yüksək mənəvi dəyərlərə yiyələnməyi nəzərdə tutur. Məhəbbət ideyası şəxsi iradə ilə digər fərdlərin iradəsi arasında harmoniyanı, yüksək səviyyəli müəllim-şagird münasibətlərini nəzərdə tutur.

Ədalət ideyası başqasına edilən hər bir hərəkət üçün mükafat, yaxud cəza verməyi nəzərdə tutur.

Hüquq ideyası fərdin öz hüquq və vəzifələrini başqaları ilə münasibətdə dərk etməsini, mübahisə zamanı hər iki tərəfin bərabərhüquqlu olmasını qəbul etməyi nəzərdə tutur.

İ.F.Herbart tərbiyədə əqli təhsilə böyük yer verir, təlimi tərbiydə ən mühüm və əsas vasitə, şagirddə müstəqil xarakterin yaranmasında mühüm şərt kimi səciyyələndirirdi. Pedaqoji elmdə tərbiyəedici ideyası ona məxsusdur. Məhz o, təlimin tərbiyəedici funksiyasını hərtərəfli əsaslandırmış, təlimi tərbiyələndirici edən elementləri aydın surətdə göstərmiş, onun mahiyyətini şərh etmişdir. İ.F.Herbart deyirdi: "Boyuma almalıyam ki, mən təlimsiz tərbiyə nəolduğunu başa düşə bilmirəm və eləcə də əksinə olaraq mən tərbiyə etməyən təlimi qəbul etmirəm. Təlimin əxlaqi tərbiyə ilə ümumi cəhəti ondan ibarətdir ki, onların hər ikisi fərdi cəmiyyət üçün yetişdirir, gələcəyə hazırlayır. Hər bir təlim pedaqoji təlim olmur. Mənsəbpərəstlik üçün oxuyanda adamın bu təlim vasitəsilə yaxşımı və ya pismi olacağı qayğısına qalmırlar... Burada bu cür təlim haqqında heş söhbət ola bilməz, biz ancaq tərbiyələndirici təlim haqqında danışırıq". Təhsilin utilitar xarakterinin əksinə olaraq İ.F.Herbart bütün insanların ümumi təhsil ideyasına önə çəkirdi. Bu vəzifələri İ.F.Herbart tərbiyə olunan uşağın zəruri məqsədləri adlandırırdı. Yuxarıda da qeyd etdiyimiz kimi İ.F.Herbart utilitar, peşə və xüsusi vəzifələri mümkün olan məqsədlər adlandırırdı, hansı ki, onların da əvvəlcədən görmək çətindir. İ.F.Herbart deyirdi ki, tərbiyəedici təlimin son məqsədi xeyirxah insan yetişdirməkdir. Əxlaq tərbiyəsi verməyən təlim yalnız məqsədsiz vasitədir, təlimsiz əxlaq tərbiyəsi vasitəsiz məqqsəddir. İ.F.Herbart Y.A.Komenskinin ənənəvi sinif-dərs sistemini tənqidi surətdə təhlil edərək etika və psixologiyanın nəzəri nailiyyətlərinə əsaslanan sistem yaratmışdır. İ.F.Herbartın təlim sisteminin əsas əlamətləri aşağıdakılardır.

- məktəbin başlıca vəzifəsi şagirdlərin intellektual inkişafı qayğısına qalmaqdır;
- tərbiyənin ən yüksək məqsədi əxlaqlı şəxsiyyət, güclü xarakter formalaşdırmaqdan ibarətdir.

Düzgün pedaqoji rəhbərlik, intizam və onunla bağlı olan təlim əxlaqca güclü xarakterlərin formalaşmasına xidmət edir. Müəllimin vəzifəsi şagirdlərin fiziki və intellektual inkişafınıtəmin etmək, onları qayda- qanunlara alışdırmaqdan ibarətdir. Təlimi intizamla sıx uyğunlaşdırmaq, bilikləri şagirdlərin hiss və iradəsinin inkişafı ilə birləşdirmək tərbiyəedici təlimim mahiyyətini təşkil edir. Bu anlayışıelmə gətirən İ.F.Herbart qeyd edirdi ki, tərbiyəni təlimdən ayırmaq olmaz, insanın iradə və xarakteri onun ağlı ilə eyni zamanda inkişaf edir. İ.F.Herbarta görə, təlim çoxtərəfli marağa əsaslanmalıdır. O, yazırdı: "Təlimin son məqsədi–xeyirxahlıqdan ibarətdir. Ancaq bu son məqsədə nail olmaq üçün məhz bu təlimə daxil edilməsi lazım gələn ən yaxın məqsədi "çoxtərəfli maraq" sözləri ilə ifadə etməkdir".

İ.F.Herbart marağa böyük əhəmiyyət verərək yazırdı: "İnsanın bilavasitə hiss etdiyi maraq onun üçün həyat mənbəyidir. Ona görə də insanın təhsil-tərbiyəsi onda müxtəlif və çoxtərəfli marağın inkişafına yönəlməlidir". Həqiqətən də şəxsiyyətin istiqaməti onun marağında ifadə olunur. O, şəxsiyyətin gerçək həyatın müəyyən bir sahəsinə, müəyyən bir fəaliyyətə, bu və ya digər biliyi əldə etməyə az və ya çox davamlı yönəlməsində ifadə olunan fərdi psixi xüsusiyyətdir. Marağın

məzmunu, genişliyi, dərinliyi və davamlılığı da İ.F.Herbartın diqqət mərkəzində olmuşdur. O, insanı fəaliyyətə təhrik edən altı növ-***emprik (təcrübi), fəlsəfi, simpatik (estetik), sosial, sistematik dini marağı*** fərqləndirir. Onun müəyyənləşdirdiyi bu maraq növləri insanın ümumi inakişafını, psixi həyatının dolğun və məzmunlu olmasını təmin edir. Maraq insanın yaşadığı dövrün ictimai-tarixi şəraiti ilə müəyyən edilir. Maraq öz məzmunu, genişliyi, davamlılığı və fəallığına görə ayrı-ayrı adamlarda müxtəlif olur.

İ.F.Herbart tamamilə haqlı olaraq göstərirdi ki, insanın mənəvi inkişafı üçün təbii mənbələr-yəni təcrübi və ünsiyyət bütöv şəxsiyyət yetişdirmək üçün kifayət deyildir, onlar insanın ruhi həyatının əsas inkişafını təmin edə bilməzlər. Təcrübə həyat haqqında bilik versə də, cox zaman bu, səthi və natamam olur, ünsiyyət insanlara qarşı bizdə müəyyən hiss doğursa da, cox zaman tədqirəlayiq olmur. Bu nöqsanları, çatışmamazlıqları səthiliyi tərbiyəedici təlim vasitəsi ilə aradan qaldırmaq olar. Çünki təlim istək, arzu və hisslərimizin "emal olunduğu emalatxana"ya daha dərindən girir. Ona görə də İ.F.Herbart təlim prosesində inkişaf etdirilməli olan maraqlar sistemini hərtərəfli şərh edirdi. Təlimi maraqla bağlayan İ.F.Herbart appersepsiya və diqqətə xüsusi yer vemişdir. O, diqqətin iki növünü (qeyri-ixtiyari və ixtiyari diqqət) fərqləndirirdi. Qabaqcadan qarşıya qoyulmuş məqsədlə, heç bir xüsusi niyyətlə bağlı olmayan və iradi cəhd tələb etməyən diqqət qeyri-ixtiyari diqqət hesab olunur. Qarşıya qoyulmuş şüurlu məqsədlə bağlı olaraq əmələ gələn və müəyyən iradi səy tələb edən diqqət isə ixtiyari diqqət hesab olunur. Bu, şagirdin səyindən, arzu və istəyindən, marağından asılıdır. İ.F.Herbarta görə, ixtiyari diqqətin inkişaf etdirilməsi yalnız təlimin vəzifəsi deyil, həm də əxlaq tərbiyəsinin vəzifəsidir. Şagirdlərin maraq və diqqətini inkişaf etdirmək və möhkəmləndirmək üçün İ.F.Herbart bir sıra qiymətli didaktik məsləhətlər vermişdir. Bunlar aşağıdakılardır:

- kiçik yaşdan təlimə maraq oyatmaq;
- əyanilikdən geniş istifadə etmək;
- materialı yaşa və gücə müvafiq seçmək;
- müəllimin şərhinin rabitəli verilməsi və s.

İ.F.Herbartın didaktik fikirlərindən ən çox praktik əhəmiyyət kəsb edən təlim pillələri haqqında məşhur nəzəriyyəsidir. Təlimi uşağın psixi fəaliyyət qanununa müvafiq bir hala gətirmək yolunda İ.F.Herbartın böyük zəhməti olmuşdur. O, təlimin aşağıdakı pillələrini fərqləndirirdi: aydınlıq, assosiasiya, sistem, metod.

1. Aydınlıq mərhələsində şagirdlərə yeni material haqqında məlumat verilir, təlim materialı dəqiq surətdə izah edilir. Bu mərhələ psixoloji cəhətdən diqqətə, didaktik cəhətdən müəllimin yeni materialı şərh etməsinə əsaslanır.

2. Assosiasiya mərhələsində yeni material şagirdlərin dərsdən, kitabdan, həyatdan əldə etdikləri təsəvvürləri ilə əlaqələndirilir. Şagirdlər yeni materialı əlaqələndirməkdə nə alacaqlarını bilmirlər. Bu mərhələ psixoloji cəhətdən gözləməyə, didaktik cəhətdən müsahibəyə əsaslanır.

3. Sistem mərhələsində nəticələr çıxarılır, qaydalar irəli sürülür və təriflər verilir. Bu mərhələ psixoloji cəhətdən axtarışlara didaktik cəhətdən qaydalara, düsturlara əsaslanır.

4. Metod mərhələsində alınmış biliklər praktikaya tətbiq edilir. Psixoloji cəhətdən hərəkətə, didaktik cəhətdən çalışmalara, məntiqi və yaradıcı fikirləşməyə əsaslanır.

Onun təklif etdiyi sxemə görə, təlim prosesi nəzəri xarakterli təsəvvürlərdən anlamağa doğru və anlamaqdan bacarıqlara doğru gedir. Bu formalar, səviyyələr təlimin məzmunundan asılı deyildir. Onlar bütün dərslərdə tətbiq olunur və eyni zamanda bütün fənlər üzrə tədris prosesinin gedişini müəyyən edirlər.

İ.F.Herbartın fikrincə, təlimin məqsədi şagirdlərə hazır bilikləri verməkdən ibarətdir, yəni tədris prosesində müəllim fəal olmalı, şagirdlər isə sakit oturub diqqətlə qulaq asmalıdırlar. Müəllim bütün dərsləri eyni sxem üzrə keçməlidir.

İ.F.Herbart tərəfindən təklif olunan təlim sxeminin mütləqləşdirilməsi və universallaşdırılması çox vaxt dərsin və bütövlükdə təlimin təşkilində formalizmə gətirib çıxarırdı. Ona görə də belə hesab edirlər ki, İ.F.Herbartın bu sxemi məktəbin inkişafına o qədər də güclü təsir göstərməmişdir.

Bununla belə İ.F.Herbartın didaktik sisteminin müasir nəzəriyyənin və praktikanın inkişafına təsirini inkar etmək olmaz.

İ.F.Herbart tərəfində təlimin üç universal metodu müəyyənləşdirilmişdir:

1) təsviri;
2) analitik;
3) sintetik.

Təsviri təlim – uşağın dünyagörüşünü genişləndirir, təcrübəsini artırır, insanlarla ünsiyyət dairəsini genişləndirir.

Analitik təlim – öyrənilən şeydən ayrı-ayrı hissələri, əlamətləri ayırmağı, habelə ümumini tapmağı nəzərdə tutur.

Sintetik təlim – teni biliklər üçün elementlər verir. Müəllim öyrədəcəyi elementlərin birləşməsini təyin edir. Sintez əvvəlcədən ayrılıqda olan elementlərdən şüurlu şəkildə bütövü tərtib etmək deməkdir.

İ.F.Herbart yazırdı ki, təsviri, analitik, sintetik təlim bir- birindən tədric olunmamışdır, onlar tədris prosesində tədricən bir – birini əvəzetmə yolu ilə getmir. Təlim prosesində bu üç təlim növünün vəhdəti təmin olunmalıdır.

Təsviri və analitik metod daha çox ibtidai siniflərdə, sintetik metod isə daha çox yuxarı siniflərdə tətbiq olunur.

İ.F.Herbart əlxaq tərbiyəsində dini tərbiyəyə böyük yer verir, onu kiçik yaşlarından başlamağı zəruri sayırdı. O, yazırdı ki, təlimdən fərqli olaraq əxlaq tərbiyəsi bilavasitə uşaq ruhuna təsir edir, onun hisslərinə, arzularına, hərəkətlərinə istiqamət verir. İ.F.Herbartın əlxaq tərbiyəsinin prinsipləri idarəetmə prinsiplərinə ziddir. Əlxaq tərbiyəsi sistemində bütün üsullar uşaqda müsbət olanlara istinad etməli, yaxşı nə varsa ona əsaslanmalıdır. Əxlaq uşağın "mən"ini yüksəltməlidir. Tərbiyəçi hətta pozulmuş uşaqda da yaxşı cəhətlər tapmağa cəhd göstərməlidir, buna birdən-birə nail olmadıqda ruhdan düşməməlidir. Əlxaq tərbiyəsi sistemində bəzən bir qığılcım dərhal o birini yandırır. İ.F.Herbartın əlxaq tərbiyəsində əsas mərkəzi ideya insanın mənəviyyatının formalaşması məsələsidir. Bu ideya insankı bütün qabiliyyətlərin harmonik inkişafını nəzərdə tutur.

İ.F.Herbart deyirdi ki, tərbiyə mənəvi xarakterin təşəkkülü üçün zəruri əsas yaratmalıdır. O, xarakteri iradənin təzahürü hesab edirdi. İ.F.Herbart xarakterə

psixoloji fenomen kimi baxaraq onun iki tərəfini (obyektiv və subyektiv) fərqləndirirdi.

İ.F.Herbart əxlaq tərbiyəsinə aşağıdakıları daxil edirdi:

- şagirdi dayandırmaq, onun davranışı üçün sərhəd müəyyən etmək, onu itaətə alışdırmaq;
- şagirdi istiqamətləndirmək, yəni onu elə bir şəraitə salmaq ki, o yannız müəllimin göstərişlərindən deyil, öz şəxsi təcrübəsindən anlasın ki, itaətsizlik ağır nəticələr verə bilər;
- aydın davranış qaydalarını müəyyənləşdirmək;
- uşaq ruhunu sakit və aydın saxlamağa çalışmaq ki, həqiqətə şübhə etməyə əsası olmasın;
- tərif və məzəmmət vasitəsilə uşağı həyəcanlandırmaq;
- uşağa nəsihət vermək, nöqsanlarını göstərmək və onları islah etmək.

İ.F.Herbart öxlaq tərbiyəsində cəzaya xüsusi yer verirdi. Lakin o, cəzanı intiqam məqsədilə deyil, şagirdə xeyirxahləq çəqsədilə verilməsini məsləhət bilirdi. O, deyirdi ki, uşağın öz hərəkətində sərbəst olmasına yol verilməməlidir. Onun ictimai həyatla bağlanmasında ehtiyatlı olmalı, belə ki, ictimai həyatın təsviri tərbiyədən güclü olmamalıdır.

Onun fikrincə, əxlaq tərbiyəsində mühüm amillərdən biri də müəllimin nüfuzudur. İ.F.Herbartın pedaqiji sistemində müəllimin üzərinə böyük vəzifə düşür: o. Bir tərəfdən bilik verir, digər tərəfdən əxlaq tərbiyəsində yeganə nüfuz sahibidir. Ona görə də İ.F.Herbart müəllimin hazırlığına ciddi tələblər verir, müəllimdən geniş fəlsəfi, elmi və pedaqoji hazırlıq tələb edirdi. Onun fikrincə, müəllim sadəcə kitab əzbərçisi deyil, pedaqoji mərifətə malik təhsilli adam olmalıdır.

Onun ideyaları hələ sağlığında ikən Qərbi Avropada, Amerikada və Rusiyada geniş yayılmışdır.

4. XIX əsrin 60-cı illəri Rusiyada böyük ictimai hərəkat dövrü olmuşdur. 60-cı illərin pedaqoji hərəkatı o dövrdəki ictimai hərəkatın bir hissəsi idi. Təhkimçilik tərbiyəsinin tənqidi, silki məktəb və erkən ixtisaslaşma əleyhinə çıxışlar, ümumi təhsil, qadın təhsili uğrunda mübarizə, uşaq şəxsiyyətinə ehtiram, xalq məktəblərinin açılması kimi məsələlər 60-cı illərdə rus pedaqoqlarının irəli sürdüyü və həllinə cəhd göstərdiyi ən mühüm pedaqoji problemlər idi. Rus pedaqogikasının inkişafında bir neçə cərəyan özünü göstərirdi. Bu cərəyanın nümayəndələri pedaqoji məsələləri özlərinin təmsil etdikləri siniflərin nöqteyi-nəzərindən izah edirdilər. Bunlardan N.Q.Çernışevskinin və N.A.Dobrolyubovun təmsil olunduğu inqilabi-demokratik pedaqoji cərəyan, N.İ.Piraqov, V.Y.Stoyunin, N.A.Korfun təmsil olunduğu liberal-burjua cərəyan xüsusilə fərqlənirdi. Liberal-burjua cəmiyyətinə daha yaxın olan burjua-demokratik pedaqoji cərəyan da vardı ki, onun da nümayəndələri V.İ.Vodovozov və N.F.Bunakov idi.

XIX əsrin 60-cı illərində təhsil-tərbiyə sistemində islahat aparmağın zəruriliyini əsaslandıranlardan biri məşhur rus alimi, hərbi–səhra cərrahlığının atası, görkəmli maarif xadimi və pedaqoqu **Nikolay İvanoviç Piraqov (1810-**

1881) idi. Məmur ailəsində anadan olan N.İ.Piraqov Moskva universitetinin tibb fakültəsini bitirmişdi. Derpt universitetinin, Peterburq tibbi cərrahiyyə akademiyasının professoru olmuşdur. Cərrahlıqda yeni məktəbin əsasını qoymuşdur. O, həm də məşhur ictimai-pedaqoji xadimdir. 1856-cı ildə N.İ.Piraqov Odessa təlim dairəsinin popeçiteli təyin edilməsi ilə əlaqədar olaraq tibbi cərrahlıq akademiyasından gedir. İki il həmin vəzifədə çalışır. Onun pedaqoji aləmdə tanınmasında "Morskoy sbornik" jurnalında nəşr etdirdiyi "Həyat məsələləri" məqaləsi mütüm rol oynamışdır. Həmin məqalə o dövrdə Rusiyada nəşr olunan nüfuzlu pedaqoji mətbuat orqanlarının demək olar ki, hamısında təkrar nəşr olunmuşdu. K.D.Uşinskinin təbirincə desək, bu məqalə mürgüləməkdə olan pedaqoji fikri oyatdı, N.İ.Piraqovun fəaliyyətinin liberal istiqaməti bəzi məmurların xoşuna gəlmədi. Haqqında danoslar yazıldı. N.İ.Piraqov 1858-ci ildə Odessa təlim dairəsinin popeçiteli vəzifəsindən azad edilərək Kiyev təlim dairəsinə köçürüldü.

N.İ.piraqovun uzun müddətli fəaliyyəti içərisində məktəb, elm və maarif sahəsindəki işləri mühüm yer tutur. O, "Həyat məsələləri" məqaləsində dövrün tərbiyə məsələlərinə, onun vəzifəsinə, xarakterinə, roluna, əhəmiyyətinə öz münasibətini daha aydın ifadə etmişdir. Onun fikrincə, tərbiyənin düzgün qurulması üçün cəmiyyət bütün səyləri birləşdirməlidir. O, təəssüflə qeyd edirdi ki, müasir cəmiyyət üçün tərbiyə məsələsi hələ həyat məsələsi olmamışdır. Halbuki bu, məhz belə olmalıdır. Piraqov göstərirdi ki, indi tərbiyənin həyata hazırladığı adamlar yalnız şəxsi mənfəətini, qazanclı vəzifəni, təltif və mükafatları, öz şöhrətlərini düşünürlər. O, ixtisas təhsilinin əhəmiyyətini inkar etməyərək ümumi təhsili ön plana çəkirdi. Şagird hər hansı bir sahədə mütəxəsis olmazdan əvvəl, möhkəm iradəyə və yüksək əxlaqi keyfiyyətlərə malik həqiqi insan olmalıdır. Bu insan-xristian dini ruhunda xeyirxah, həyatın maddi cəhətlərini yüksək ideyalara tabe edən möhkəm əqidəli adamdır. Piraqov uşaqlarda səmimilik və doğruçuluq tərbiyə etməyi lazım bilmiş, təlim fənlərini bunun üçün ən gözəl vasitə hesab etmişdir. Onun məktəb sisteminin əsasında ümuminsan tərbiyəsinin prinsipləri durur. Erkən ixtisaslaşmanın əleyhinə olan N.İ.Piraqov ibtidai təhsilin ümumi, icbari və pulsuz olmasının tərəfdarı idi. O, məktəb sisteminin layihəsini işləyib hazırlamışdı. Onun təklif etdiyi məktəb sistemində din, oxu, yazı, hesab öyrədilən ikiillik (iki sinifli) ibtidai məktəb ümumi xarakterli olmalı idi. İbtidai məktəbin bazası əsasında orta təhsil (kalssik və real gimnaziyalar) nəzərdə tutulurdu. Onların da hər biri tədris müddəti 4 il olan klassik və real progimnaziyalara bölünürdü. Real progimnaziyaların tədris planına din, rus dili, hesab, cəbr, həndəsə, coğrafiya, tarix, təbiət, iki yeni xarici dil, rəsmxətt daxil edilməli idi. Klassik progimnaziyaların tədris planı isə real progimnaziyadakı fənlərdən fərqlənməli idi. Burada iki yeni xarici dil əvəzinə bir yeni xarici dil, III sinifdə latın dili, IV sinifdə isə yunan dili tədris edilməli idi. Klassik progimnaziyaların tədrsi müddəti 5 il, real gimnaziyaların tədris müddəti isə 3 il olmalı idi. Klassik gimnaziyalarda tədris müddətinin 5 ilə qədər uzadılmasının səbəbini piraqov belə izah edirdi: klassik gimnaziyalar gəncləri universitetə hazırlamalıdır. Məktəblərin bu sistem üzrə qurulması ideyasının tərəfdarları çox idi. Mövcud məktəb sisteminə nisbətən bu irəliyə doğru bir addım idi. Lakin klassik təhsilə piraqovun üstünlük verməsi

dövrünün qabaqcıl adamlarının – Çernışevskinin, Dobrolyubovun, uşinskinin ciddi etirazına səbəb olmuşdu.

N.İ.Piraqovun pedaqoji fikirləri içərisində təlim metodları mühüm yer tutur. O, deyirdi ki, uşaqların təlimində mühüm məsələ nəyi öyrətmək deyil, verilən biliyi necə öyrətməkdir. Pis metodlara verilən ən gözəl həqiqətlərdən belə uşaq heç bir şey anlaya bilməz. Odur ki, tətbiq edilən metodların nəticələri müntəzəm yoxlanılmalıdır.

N.İ.Piraqov təlim-tərbiyədə oyunların böyük əhəmiyyətini şərh edir, uşaqların kiçik yaşlarından musiqi, nəğmə və incəsənətin başqa növləri ilə məşğul olmalarını məsləhət bilərək yazırdı: bunlar insan ruhunu yüksəldir, onun fikrini, qəlbini, zövqünü dəyişdirir və gözəlləşdirir. N.İ.Piraqov uşaqlara bu və ya digər məqsədlə fiziki cəza verilməsinin qəti əleyhinə olmuşdur. "**Uşaqları döymək və həm də başqa uşaqlar qarşısında döymək olarmı?**" adlı məqaləsi bu baxımdan səciyyəvidir. O, yazırdı ki, fiziki cəza lüzumsuz, zərərli və əxlaqa zidd olan bir tədbirdir. Çubuq əvəzinə himanist tədbirlərdən istifadə edilməlidir. Cəza insanı tərbiyə etmir, o, ən yaxşı halda yalnız daxili eyiblərin üstünü örtür. O, eyibləri daha da dərinləşdirir. Piraqovun bu ideyasını demokratik fikirli ziyalılar alqışlasa da, təlim dairəsində təşkil edilmiş komitə bəyənmədi. Komitə üzvlərinin əksəriyyətinin rəyi ilə qəbul edilən qərar fiziki cəzanı saxladı. Az sonra Piraqov da onların qərarı ilə razılaşdı, qəbul edilmiş "qaydaları" rəhbərlik üçün təlim dairəsinin məktəblərinə göndərdi. Piraqovun bu prinsipialsızlığı mübahisələrə səbəb oldu.

Dobrolyubov "çubuqla darmadağın edilən Rusiya xəyalları" və "Yağışdan yağmura" məqalələri ilə çıxış etdi. Lenin bu məsələyə münasibət bildirərkən yazırdı: "**1860-cı illərdə Piraqov döyməklə razılaşırdı, lakin rəhmlə, qayğı ilə döyməyi tələb edirdi**". Piraqov əxlaq tərbiyəsində töhmət, məzəmmət, tərif, mükafat, inandırma və nümunədən düzgün istifadə etməyi tələb edirdi. O, məktəb həyatındakı formalizmdən uzaqlaşmaq məqsədilə imatahanları və qiymətləndirməni ləğv etmək qərarına gəlmişdi. Onun fikrincə, imtahan şagirdlərdə elm üçün deyil, qiymət almaq üçün olan zərərli meyllər yaradır. Piraqovun pedaqoji fikirlərində ali məktəb xüsusi yer tutur. O, ali məktəb məsələlərinə dair "Biz nə arzu edirik", "Universitetlərin ümumi nizamnaməsinə baxış", "Universitet məsələsi" və s. məqalələrini yazmışdır. Piraqov ali məktəbdə təlim metodlarını təkmilləşdirməyi tələb edirdi. Universitetə daxil olmaq üçün qəbul imtahanlarının əleyhinə idi. O, deyirdi ki, orta məktəbin buraxılış imtahanı ilə ali məktəbin qəbul imtahanı birləşdirməlidir və bu imtahanları ali məktəblərin nümayəndələrinin iştirakı ilə getməlidir. Belə bir tədbir ali məktəbə layiqli tələbələrin gəlməsini təmin edərdi. O, universitetlərə geniş muxtariyyətin verilməsinin tərəfdarı idi. Rektorun, onun müavinin, dekanların elmi şura tərəfindən seçilməsini, elmi dərəcələrin əldə edilməsi üçün mövcud imtahanların təkmilləşdirilməsini məsləhət görürdü.

N.İ.piraqovun əsərlərində müəllim, onun həzırlanması, müəllim şəxsiyyətinin bir çox cəhətləri geniş işıqlandırılmışdır. Məktəbin bütün dərəcələrində dərs deyən müəllim eyni zamanda şagirdləri tərbiyə etməlidir. Müəllim yüksək ümumi və ixtisas hazırlığı ilə yanaşı həm də yüksək əxlaqi və mədəni səviyyəyə malik olmalıdır. Müəllim hazırlığı gimnaziyalar, seminariyalar və progimnaziyalar

yanında açılmış pedaqoji kurslar vasitəsilə həyata keçirilməlidir. O, orta məktəblərdə dərs demək üçün ali pedaqoji təhsili zəruri hesab edirdi. Piraqova görə müəllim hazırlığı xalqın taleyini həll edən məsələlərdən biridir. Buna görə də ona məsuliyyətlə yanaşılmalıdır. N.İ.Piraqov elmi və təhsili tərbiyənin ən qüdrətli vasitəsi hesab edirdi.

5. **Konstantin Dimitroviç Uşinski (1824-1870)** 1824-cü ildə Tula şəhərində anadan olmuşdur. Gimnaziya təhsili aldıqdan sonra Moskva Universitetinin hüquq fakültəsində oxumuşdur. Universiteti bitirdikdən sonra bir müddət Yaroslavl hüquq liseyində professor olmuş, 1849-cu ildə vəzifəsindən azad edilmişdir. Bir müddət Daxili İşlər Nazirliyində xidmət edən Uşinski "Sovremennik" və "Oxu üçün kitabxana" jurnalları ilə əməkdaşlıq etmişdir. 1852-ci ildə o, Qatçına yetimlər inistutunda əvvəlcə müəllim, 1855-59-cu illərdə isə Smolnı qızlar institunda inspektor işləmiş, eyni zamanda "**Xalq Maarif Nazirliyinin jurnalı"**nın redaktoru olmuşdur. 1862-ci ildə vəzifədən azad olunan K.D.Uşinski qadın təhsilini öyrənmək bəhanəsi ilə uzun müddətə xarici ölkələrə ezam edildi. O, 5 il xaircdə qaldı, orada qadın təhsilinin vəziyyətini, ibtidai təhsilin quruluşunu öyrəndi, **"Vətən dili"** kitabını tərtib etdi, ona metodik rəhbərlik yazdı. **"İnsan tərbiyənin predmetidir"** adlı psixoloji-pedaqoji əsərinin iki cildini nəşrə hazırladı, üçüncü cild üçün material topladı. Məhsuldar elmi fəaliyyət göstərən K.D.Uşinki pedaqogikanın nəzəriyyəsi və ibtidai təhsilin metodikası ilə bağlı çox dəyərli tədqiqatlar apardı. 1868-cı ildə Rusiyaya qayıdan Uşinski çox yaşamadı, 1870-ci ildə vaxtsız vəfat etdi.

K.D.Uşinskinin **"İnsan tərbiyənin predmetidir"** əsəri XIX əsrin 60-cı illərində Rusiyanın mütərəqqi ictimai fikrində ən qabaqcıl yerlərdən birini tutan zəngin rus pedaqoji fikrinin qanunauyğun inkişafının nəticəsi oldu. Bu əsərlə Uşinski tərbiyə haqqında elmdə yeni səhifə açdı. O, bu əsərində ayrı-ayrı dövrlərdə və müxtəlif ölkələrdə yaşağıb-yaratmış 1500-dən çox tarixi şəxsin-pedaqoq, psixoloq və filosofun əsərlərini tənqidi surətdə təhlil etmiş, Y.A.Komenskinin, İ.F.Herbartın, F.E.Benekinin, k,Şmidtin pedaqogikasından əsaslı şəkildə fərqlənən elmi pedaqogika yaratmışdır. Elə buna görə də Rusiyada elmi pedaqogikanın yaradılması onun adı və yorulmaz fəaliyyəti ilə bağlıdır. K.D.Uşinski pedaqogikanı elmi dəlillər və xəlqilik ideyası əsasında formalaşdırmağa çalışırdı. Pedaqogikanı elmi dəlillər əsasında qurmağa ilk dəfə İ.F.Herbat, sonra isə F.Engels təşəbbüs göstərmişdir. K.D.Uşinski pedaqoji nəzəriyyəni işləyib hazırlayarkən məhz elmi psixologiyaya, elmi fiziologiyaya əsaslanırdı. Bundan əlavə o, fəlsəfə, məntiq və bir sıra başqa elmlərin nailiyyətlərinə də istinad etmişdi. Məhz buna görə K.D.Uşinskinin bu xidmətlərini yüksək qiymətləndirən L.N.Modzalevski onun haqqında iftixar hissi ilə demişdir: "**Lomonosov bizim xalq alimimiz, Suvorov xalq sərkərdəmiz, Puşkin xalq şairimiz, Qlinka xalq bəstəkarımız olduğu kimi Uşinski də eynən bizim əsl xalq pedaqoqumuzdur**". 81 fəsildən ibarət olan "İnsan tərbiyənin predmetidir" əsəri "Fizioloji hissə" və "Psixoloji hissə"dən ibarətdir. Burada qaldırılmış bütün məsələlər nəinki müəyyən fəlsəfi nöqteyi-nəzərdən işıqlandırılır. "İnsan tərbiyənin predmetidir" əsərində təlim-tərbiyə nəzəriyyəsini elmi cəhətdən əsaslandıran K.D.Uşinski belə qənaətə gəlir ki,

pedaqoji təcrübə ayrı-ayrı hallarda bir deyil, bir neçə səbəbə malik olan çox mürəkkəb prosesdir. Burada həmin nəticəni doğuran səbəbi göstərməkdə asanlıqla səhv etmək olar. Çünki bu bəlkə də, həmin nəticəni ləngidən səbəbdir. Buna görə də Uşinski belə hesab edirdi ki, təcrübədən baş çıxarmaq və daha az enerji sərf etməklə daha yüksək, orijinal effekt və nəticə əldə etmək üçün tərbiyə prosesini qurmaqdan ötrü resept pedaqogikasını aradan qaldırmaq lazımdır. "**Əgər pedaqogika insanı hər cəhətdən tərbiyə etmək istəyirsə, o, əvvəlcə insanı hər cəhətdən də öyrənməlidir**" müddəasına uyğun olaraq K.D.Uşinski aşağıdakı məşhur fikrini irəli sürür: "**Tərbiyəçi insanı həqiqətdə olduğu kimi bilməli, onun bütün zəif və qüvvətli cəhətləri ilə, bütün gündəlik xırda ehtiyacları və eləcə də böyük ruhi tələbləri ilə tanış olmalıdır. Tərbiyəçi insanı ailədə, cəmiyyətdə, xalq arasında, bəşəriyyət içərisində və öz vicdanı ilə üzbəüz durduğu halda öyrənməlidir. O, insanı bütün yaşlarda, bütün siniflərdə, bütün vəziyyətlərdə, şadlıq və qəmginlik hallarında, yüksələn və alçalan hallarda, bədəncə sağlam və xəstə olan vaxt, hədsiz ümidlər içərisində və bütün insan təsəllilərinin gücsüz olduğu ölüm yatağında olan zaman öyrənməlidir. O, ən çirkin və yüksək işlərin meydana çıxması səbəblərini, cinayətlərin və yüksək fikirlərin baş verməsi tarixini, hər cür ehtiras və hər cür xarakterin inkişafı tarıxını bilməlidir. Yalnız bu zaman o, insan təbiətinin özündən tərbiyə vasitələrini əxz edə bilər-bu vasitələr isə olduqca çoxdur**". Göründüyü kimi Uşinski müəllimdəm tərbiyə etdiyi obyekti-uşağı hərtəfli öyrənməyi tələb edirdi.

K.D.Uşinskiyə görə, səmərəli pedaqogikanın əsas yolu pedaqoji qaydaları quru şəkildə deyil, insanı tərbiyə predmeti kimi əsaslı surətdə öyrənməkdən ibarətdir. K.D.Uşinskinin tərbiyə sistemində əsas ideya xəlqilikdir. Bu onun pedaqoji konsepsiyasının mərkəzi ideyasıdır. Xalqı tarixin böyük qüvvəsi, böyük mədəni sərvətlərin, dilin, incəsənətin yaradıcısı kimi qiymətləndirən K.D.Uşinski "İctimai tərbiyədə xəlqilik haqqında" əsərində yazırdı: "Hamı üçün ümumi olan tək bircə fitri meyl var ki, tərbiyə ona hər zaman arxalana bilər. Biz buna xəlqilik adı veririk". O, tərbiyədə xəlqilik ideyasının mahiyyətini aşağıdakı kimi səciyyələndirir:

- bütün xalqlar üçün ümumi olan tərbiyə sistemi yoxdur;
- hər xalqın özünəməxsus milli tərbiyə sistemi vardır;
- özgə pedaqoji sistem nə qədər mütəşəkkil və yaxşı düşünülmüş olsa da, o sistemlə tərbiyə olunmaq olmaz;
- elm tərbiyə ilə qarışdırılmamalıdır;
- ictimai rəy tərbiyə işini daha da güclü edir;
- ictimai tərbiyə ictimai əqidədən nəşət edir.

K.D.Uşinski tərbiyəyə, xüsusilə də əxlaq tərbiyəsinə böyük əhəmiyyət vermişdir. Onun fikrincə, tərbiyənin məqsədi-həm zehni, həm əxlaqi, həm də fiziki cəhətdən inkişaf etmiş və öz zəhməti ilə xalqına fayda verən mükəmməl insan yetişdirməkdir. K.D.Uşinski əxlaq tərbiyəsi üçün aşağıdakı vasitələri irəli sürürdü: ***təlim, müəllimin şəxsi nümunəsi, inandırma, düzgün pedaqoji rəftar, xəbərdarlıq, rəğbətləndirmə və cəza, rejim, yaxşı adətlər.***

Ana dili təlimi məsələsi K.D.Uşinskinin pedaqoji sisteminin əsasını təşkil edir. O, haqlı olaraq dillə təfəkkürün vəhdətdə olduğunu göstəriri, dili donmuş,

durğun bir şey kimi deyil, doğma ölkənin təbiəti və tarixi, xalqın psixoloji xüsusiyyəti ilə əlaqədar olaraq tarixən əmələ gələn və inkişaf edən bir hadisə kimi səciyyələndirir. O, xəlqilik üzərində qurulan bütün təlimin əsasına ana dilini qoymağı tələb edirdi. O, xəlqilik üzərində qurulan bütün təlimin əsasına ana dilini qoymağı tələb edirdi.

K.D.Uşinski şəxsiyyətin formalaşmasında əməyi mühüm şərt hesab edirdi. O, "Əməyin psixi və tərbiyəvi əhəmiyyəti" adlı məqaləsində əməyi maddi sərvətlər yaradan mühüm şərt adlandıraraq yazırdı: "**Əgər tərbiyə insanı xoşbəxt etmək istəyirsə, onu xoşbəxtlik üçün tərbiyə etməli, bəlkə də əmək həyatına hazırlamalıdır... Tərbiyə insanda əməyə adət və məhəbbət inkişaf etdirməlidir**". K.D.Uşinskinin fikrincə:

- təlim prosesində uşaqların yaş və psixoloji xüsusiyyətləri nəzərə alınmalıdır;
- təlimin müvəffəqiyyətli təşkili üçün dərs zamanı uşaqların bir sıra psixi keyfiyyətləri və xüsusiyyətləri tərbiyə olunmaldır;
- biliyi hafizədə möhkəmləndirməklə bərabər, vərdişlər qüvvətləndirilməlidir; təkrar unudulmuşları bərpa etmək üçün deyil, unutmanın qarşısını almaq üçün tətbiq olunmalıdır;
- təkrar tez-tez fasiləsiz və sistematik olaraq aparılmalıdır;
- təlimdə şüurluluğa və fəallığa böyük yer verilməlidir;
- təlim prosesində uşaqların məntiqi təfəkkürü inkişaf etdirilməli, təlim şagirdlərin gücünə müvafiq tərzdə qurulmalıdır;

Təlim prosesində sistematiklik və ardıcıllıq gözlənilməlidir.

K.D.Uşinski müəllim qarşısında bir sıra tələblər qoymuşdur. Onun fikrincə müəllim:

- aydın və dəqiq biliklərə malik olmalıdır;
- pedaqoji və nəzəri biliyini artırmalıdır;
- pedaqogika və psixologiya elmini dərindən bilməlidir.

6. XIX əsrin sonu – XX əsrin əvvəllərində Rusiyada məktəb təhsili ilə bağlı islahatların aparılması ayrı-ayrı partiya, ictimai qurum və ümumiyyətlə, pedaqoji ictimaiyyətin diqqət mərkəzində idi. **Ümumi, icbari** və **pulsuz** ibtidai təhsilin həyata keçirilməsi təhsildə kişi və qadınların bərabərliyi, təhsil pillələri arasında varisliyin təmin olunması 1908-1913-cü illərdə keçirilən xalq maarifi qurultaylarında müzakirə olunan əsas məsələlər idi.

Məktəb sahəsində islahatların həyaya keçirilməsi ümumi icbari ibtidai təhsilin genişləndirilməsini tələb edirdi. 1900-cü ilin əvvəlində Maarif Nazirliyi ibtidai təhsil şəbəkəsinin genişləndirilməsi ilə bağlı layihə hazırladı.

Ənənəvi ibtidai məktəblərdə yanaşı, həmin vaxtlar xüsusi eksperimental tədris-tərbiyə müəssisələri də yarandı: "Azad uşaq evi" (1906-1909), "Semmlment" (1907-1908), "Uşaq əməyi və istirahəti" (1909-1918). Rusiyada 1899-1900-cü illərdə orta təhsilin inkişafında Maarif Nazirliyinin nümayəndəsinin, universitet professorlarının, pedaqoq və həkimlərin təmsil olduqları xüsusi komissiya mühüm rol oynadı. Onlar 1900-cü ildə orta məktəb islahatının əsas prinsiplərini müəyyənləşdirdilər:

1) orta məktəb müəllimləri hazırlamaq məqsədilə universitetlərin nəzdində pedaqoji kurslar təşkil olunsun;
2) orta məktəb müəllimlərinin sosial vəziyyəti yaxşılaşdırılsın;
3) orta tədris müəssisəsinin əsas tipi kimi gimnaziya və real məktəblər saxlanılsın;
4) orta məktəblərdə əxlaqi, milli və fiziki tərbiyə gücləndirilsin;
5) gimnaziyalarda latın və yunan dillərinin öyrənilməsinin həcmi azaldılsın;
6) real məktəblərin statusu genişləndirilsin;
7) gimnaziyadan real məktəbə və əksinə, real məktəbdən də gimnaziyaya keçid sadələşdirilsin.

O dövrdə bu tələbləri həyata keçirmək mümkün olmadı. Ancaq gimnaziyalarda qədim dillərin tədrisinə ayrılan vaxt azaldıldı. 1901-ci ildə orta məktəblərdə bağlı yeni komissiyatəşkil olundu. Maarif naziri P.S.Vannovskinin (1822-1904) rəhbərliyi ilə fəaliyyət göstərən bu komissiya klassik təhsilin deyil, müasir təhsilin genişləndirilməsini vacib saydı.

1902-ci ildə ölkədə neçə klassik tip gimnaziya qalmışdı. Rusiyanın milli ucqarlarında orta təhsil sahəsində ağır vəziyyət yarandı. Məktəblərin tədris planından ana dili çıxarıldı, coxlu məktəblər bağlandı, məktəblərdə ruslaşdırma və xristianlaşdırma siyasəti qüvvətləndirildi.

Rusiyada XX əsrin əvvəllərində orta təhsilin məzmunu və metodlarının islahatı nəticəsində yeni eksperimental tədris – tərbiyə müəssisələri yarandı. Bu məktəblər öz fəaliyyətlərində Qərbi Avropa ölkələrində təşkil edilən yeni məktəblərin təcrübələrinə əsaslanırdı.

Fevral – burjua inqilabına qədər Rusiyada ali məktəblərin sayı çox az idi. Fəaliyyət göstərən məktəblərin əksəriyyəti 1905-ci ildən sonra xüsusi şəxslər və cəmiyyətlər tərəfindən açılmışdı. 1905-ci il inqilabı zamanı universitetlərlə bağlı "Müvəqqəti qayda" qəbul olundu. Bu qaydaya görə, universitetlərə müxtariyyət verildi, tələbələr üzərində nəzarət azaldıldı, professor vəzifəsi yenidən seçkili oldu. Lakin az sonra – 1908-ci ildə universitetlərə verilən bütün müxtariyyət ləğv olundu.

Fevral – burjua inqilabından sonra müvəqqəti hökumət universitetlərin demokratikləşdirilməsi xəttini götürdü. Xalq maarifi naziri A.A.Manuylov bu məqsədlə 1905-ci ildə qəbul olunmuş "Müvəqqəti qayda"nı yenidən tətbiq etdi.

XX əsrin əvvəllərində peşə və texniki təlimin inkişafında müəyyən irəliləyişlər nəzərə çarpırdı. Bu, iki istiqamətdə həyata keçirilirdi:

1) ibtidai məktəblərdə əl əməyinin tədrisini genişləndirməklə;
2) ibtidai texniki məktəblər açmaqla.

XIX əsrin sonu – XX əsrin əvvəllərində Rusiyada pedaqoji fikrin inkişafında üç istiqamət nəzərə çarpır:

1) klassik pedaqogikanın inkişafı (N.F.Bunakov, P.F.Karterev və b.)
2) şəxsiyyətin inkişafı və tərbiyə problemlərinin fəlsəfi əsaslandırılması (İ.S.Andrevski, N.A.Berdyayev, V.P.Vaxterov, İ.X.Vensel və b.)
3) islahatçı pedaqogika (K.N.Vensel, V.A.Volkoviç, P.F.Lesqaft və b.)

Pyotr Fedoroviç Kapterev görkəmli pedaqogika nəzəriyyəçisi və tarixçisi kimi məşhurdur. O, "Pedaqoji psixologiya", "Didaktik oçerklər", "Rus pedaqogika tarixi" və "Yeni rus pedaqogikası" əsərlərinin müəllifidir. O, tərbiyə prosesində K.D.Uşinskinin xəlqilik ideyasını müdafiə etmişdir. Onun fikrincə, pedaqogika elmi dövlətin müdaxiləsindən və onun siyasi tələbindən tamamilə uzaq olmalıdır. Dövlət məktəbi təşkil etməli, onu maliyyələşdirməli və idarə etməlidir. P.F.Karterevə görə, təhsil sahəsində dövlətin vəzifəsi:

1) sənət məktəbləri təşkil etməkdən;
2) elementar təhsilin yayılmasına qayğı göstərməkdən;
3) xalq təhsili haqqında qanun vermək və məktəbləri idarə etməkdən ibarətdir.

O, məktəbin kilsə ilə sıx əlaqəsini vacib hesab edirdi. Müəllimləri yalnız hesab, dil, tarix, təbiət müəllimləri kimi deyil, eyni zamanda həm də din müəllimi kimi tanımağı lazım bilirdi.

P.F.Karterev ailə tərbiyəsinə mühüm yer verirdi. Ailə tərbiyəsini ictimai tərbiyədən, məktəb tərbiyəsindən üstün tutaraq yazırdı: "Şəxsiyyətingələcək inkişafı üçün təbii ailə tərbiyəsi özək, məktəb təlimi isə onun qabığını təşkil edir. Ailə Allaha və insanlığa yoldur".

P.F.Karterev sistemli didaktik fikirlərin müəllifidir. O, təlimin tərbiyəedici xarakteri, təşkili forması (xüsusilə dərs) haqqında maraqlı fikirlər müəllifidir.

Vasili Porfireviç Vaxterov (1853-1924) mütərəqqi fikirli xalq müəllimləri arasında çox böyük şöhrət tapmışdı. Ümumi təhsilin həyata keçirilməsi ilə bağlı yazdığı məruzəsinə görə xalq məktəblərinin müfəttişi vəzifəsindən azad edilmişdi. Onun "Rus əlifbası" kitabı 1917-ci ilə qədər 117 dəfə nəşr olunmudu. O, "Uşaqlar üçün aləm hekayələrdə" adlı müntəxəbat tərtib etmişdi. V.P.Vaxterevin "Əşyavi təlim üsulu" kitabında əyaniliyin tətbiqi ilə bağlı dəyərli fikirlər vardır.

Pyotr Franseviç Lesqaft (1837-1909) orijinal fiziki və ailə tərbiyəsi nəzəriyyəçisidir. Onun 1874- cü ildən başlayaraq "Təbii idmanın əsasları", "Anantomiyanın fiziki tərbiyəyə münasibəti", "Məktəblilərdə fiziki inkişaf", "Ordu üçün fiziki çalışmaların əhəmiyyəti", "Məktəblərdə oyunlar və fiziki tərbiyə haqqında", "Uşağın ailə tərbiyəsi və onun əhəmiyyəti" və "Məktəb yaşlı uşaqların fiziki təhsilinə rəhbərlik" adlı əsərləri çap olunmuşdur.

O, qadınların ictimai və elmi fəaliyyətin bütün sahələrində iştirakını zəruri hesab etmiş, bir ana kimi onların tərbiyədə xüsusi rol oynadıqlarını göstərmişdir. Onun fikrincə, "yüksək təhsilli və ağıllı ana uşağın inkişafına, əqli, əxlaqi və fiziki keyfiyyətlərinə güclü təsir göstərən sirli bir qüvvədir". O, pedaqogikanı antropoloji prinsip üzərində qurmağı tələb edirdi. O da K.D.Uşinski kimi, uşağı hər cəhətdən yaxşı tərbiyə etmək üçün onu hər cəhətdən yaxşı öyrənməyi lazım bilirdi. O, bir demokrat kimi, təhsili hamı üçün lazım bilmiş və təşkil etdiyi ali kursların qapısını hamının üzünə açmış, valideynləri və pedaqoqları uşaq şəxsiyyətinə hörmət etməyə çağırmışdı. Onun fikrincə, tərbiyənin məqsədi fəal, müstəqil, yaradıcı düşünən insanı ahəngdar surətdə inkişaf etdirməkdir. Şəxsiyyətin formalaşmasında irsiyyət, mühit və tərbiyənin rolu məsələsinə P.F.Lesqaft xüsusi diqqət vermişdi. P.F.Lesqaft yazırdı ki, bir çox tərbiyəçilər pedaqoji tədbirlərin müvəffəqiyyətsizliyini irsiyyətin və uşağın öhdəsinə atmağa çalışırlar. Onlar unudurlar ki, uşağın pozğunluğu həm də pis tərbiyə sisteminin nəticəsidir. Belə

pedaqoji səhvlər uşağa əqli və əxlaqi cəhətdən kədərli gələcək hazırlayır. P.F.Lesqaftın bu sözləri uşağın yaradıcı qüvvəsinə onun dərin inamını və insan şəxsiyyətinə böyük ehtiramını göstərir.

XX əsrin əvvəllərində Rusiyada eksperimental pedaqogika və pedaqoji psixologiyanın təmsilçiləri təlim – tərbiyə haqqında yeni elm – pedologiya yaratmağa təşəbbüs göstərdilər. Pedologiya ilə bağlı müxtəlif fikirlər formalaşdı. Bəzi pedaqoqlar onu fərdi tərbiyə sənəti kimi izah etdi. Bir qrupu isə pedologiyaya pedaqoji psixologiyanın sinonimi kimi baxdı. Pedoloqlar ancaq psixoloji tədqiqat-lara deyil, həm də neyrofizioloqların və həkimlərin (xüsusilə İ.P.Pavlovun və V.M.Bexterevin) elmi araşdırmalarına istinad edirdilər. Pedalogiyanın elmi statusu ilə bağlı yekdil fikir yox idi. V.M.Bexterov onu praktiki pedaqoq hazırlığında baza hesab edirdi.

25-ci mövzu: SSRİ-də əsas təhsil islahatları və pedaqoji elmin nailiyyətləri

Plan:

1. ***Sovet dövlətinin məktəb və maarif siyasəti***
2. ***Sovet təhsil və tərbiyə sisteminin ideoloqları***
3. ***SSRİ-də pedaqoji elmin inkişafı***
4. ***Görkəmli sovet pedaqoqları (A.V.Lunaçarski, S.T.Şatski, P.P.Blonski)***

Ədəbiyyat:

1. **Ə.Seyidov "Pedaqogika tarixi" Bakı-1968.**
2. **H.Əhmədov "Pedaqogika tarixi kursundan mühazirə mətnləri" Bakı-1987.**
3. **F.Rüstəmov "Pedaqogika tarixi" Bakı-2006.**
4. **F.Rüstəmov "Qərb pedaqogika tarixi" Bakı-2003**
5. **Y.Yusifov "Qədim Şərq tarixi" Bakı-1993**
6. **F.Rüstəmov "Şərqdə pedaqogika tarixi" Bakı-2002**

1. Bolşeviklər 1917-ci ilin oktyalərında Rusiyada silahlı yolla hakimiyyəti ələ aldı. On minlərlə insanın qanı və canı bahasına çevriliş həyata keçirildi. İctimai-siyasi, iqtisadi, mədəni həyatda köklü dəyişikliklərin əsası qoyuldu. Oktyabr çevrilişinin və vətəndaş müharibəsinin dorurduru dəyişikliklər təhsil sahəsindən də yan keçmədi. Baxmayaraq ki, humanitar mədəniyyət nümayəndələri üçün inqilab əvvəlcə romantik təəssürat bağışlayırdı. Pedaqoji fikrin nümayəndələrinin bəziləri, xüsusilə də filosoflar bu zorakı aqibətinə o qədər də inam bəsləmirdilər. G.V.Plexanov uzaqgörənliklə yazırdı: «Baş vermiş inqilab qədim Çin və ya Peruvin imperiyaları kimi siyasi eybəcərliyə, yəni kommunist zəminində təzələnmiş çar despotizminə gətirib çıxara bilər». Təhsilin fəlsəfi əsaslarını yaxşı bilən filosof və pedaqoqların bəziləri (S.İ.Qessen, İ.M.Qrevs, V.V.Zenkovski, İ.A.İlin, N.O.Losski və b.) oktyalər çevrilişini qəbul etmədilər və dərhal bəyanatla zıxış edərək bildirdilər ki, sovet hakimiyyətinin pedaqoji sahəyə güstərişləri ən yaxşı halda utopiya, yaxud da şüurlu yalandır. Bir qrup pedaqoqlar isə sovet hakimiyyətini ideya cəhətdən qəbul etməsələr də onunla əməkdaşlıq etmək məcburiyyətində qaldı və hətta «mədəni inqilab»ın həyata keçirilməsində xüsusi rol oynadılar. Bolşeviklər məktəbdən öz hakimiyyətləri üçün alət kimi istifadə edırdilər. RKP-nin VIII qrultaüında (1918) onlar açıqca bəyan etdilər ki, rus inqilabının taleyi müəllim ordusunun sovet hakimiyyəti tərəfində olmasından birbaşa asılıdır. Bu məqsədlə də onlar 1918-ci ilin yanvarında xalq məktəb direktoru və inspektoru vəzifələrini lərv etdi. Məktəbin idarə olunması fəhlə-əsgər-kənd deputatları sovetinə həvalə olundu. Təhsilə rəhbərilik maarifi üzrə Dövlət Komissiyasına tapşırıldı. 1918-ci ilin fevralında «Bütün pedaqoji və inzibati-pedaqoji vəzifələrin seçkililiyi haqqında» qərar çıxdı.

Faktik olaraq bu qərar sovet hakimiyyətini dəstəkləməyən təhsil işçilərinin təmizlənməsinə xidmət edirdi. O dövrdə müəllimlərin əksəriyyəti 75 min üzvü olan Ümumrusiya Müəllimlər İttifaqının fəaliyyətinə tərəfdar çıxırdı. Müəllimlər yerlərdə sovet hakimiyyətinə tabe olmaqdan imtina edirdilər. Onlar kommunistləri terrorda və demokratiyanı boğmaqda ittiham edirdilər. 1917-ci ilin dekalərından 1918-ci ilin martına kimi müəllimlərin kütləvi tətili keçirildi. Tətil iştirakçıları

təhsil problemlərinin demokratik yolla həllini tələb edirdilər. Yeni hökumət onların bu demokratik tələblərinə əhəmiyyət verməyərək Ümumrusiya Müəllimlər İttifaqını ləğv etdi və tətilin qeyri-qanuni keçirildiyini tildirdi. Onun əvəzinə bolşeviklərin tam nəzarətində olan Beynəlmiləlçi Müəllimlər İttifaqı təşkil olundu.

1918-ci ilin iyun ayında Beynəlmiləlçi Müəllimlərin Ümumrusiya qurultayı keçirildi. «Xalq miiəllimi burjua cəmiyyətində heç bir zaman durmamış olduğu, durmadırı və dura bilməyəcəyi bir yüksəkliyə qaldırmalıdır» kimi çox yüksək vəd verildi. Yətəndaş müharibəsinin günü-gündən çiçəkləndiyi bir dövrdə verilən bu vəd bolşeviklərin təhsil siyasətində əsaslı dəyişiklik etmək istəmələrindən daha çox, müəllimlərin onların tərəfində mübarizə aparması istəyindən doğurdu. Müəllimlərə çox ləşyük ehtiyac vardı. 1917-ci ildə Rusiyada əhalinin 23%-i savadlı idi.

1918-ci ildə A.V.Lunaçarski və N.K.Krupskayanın rəhbərliyi altında maarif üzrə Dövlət Komissiyası «Vahid əmək məktəbinin prinsipləri» və «Vahid əmək məktəbi haqqında əsasnamə» hazırladı. 1918-ci ilin avqust ayında çatdırılmış xalq maarifi üzrə Birinci Ümumrusiya qurultayında hər iki sənəd qəbul olundu. Burada iki dərəcəli vahid məktəbin yeni sistemi qəbul edildi: birinci dərəcə 5 illik; ikinci dərəcə 4 illik. Bu iki dərəcə bırlikdə doqquzillik orta ümumtəhsil məktəbini təşkil edirdi.

1918-ci il yanvarm 21-də kilsəni dövlətdən, məktəbı kılsədən ayıran dekret verildi. İnsanların əsas mənəvi təkamül yollarından biri olan dinin tədrisinə qadara qoyuldu. Məktəblərdə dini ideologiyanm əvəzinə kommunist ideologiyası təblir olundu. İnsanlara cənnət deyil, «işıqlı sabah» vəd edildi. Məktəbdə orlanlarla qızların birgə təliminə başlandı. 1920-ci ildə N.K.Krupskayanm rəhbərliyi ilə savadsızlığı ləğv etməklə bağlı Ümumrusiya fövqəladə komissiyası çağırıldı. «Mədəni inqilab» sosializm quruculurunun əsas şərti kimi dəyərləndirildi. Vətəndaş müharibəsi dövründə dağıdılmış məktəblər yenidən təşkil olundu. 1920-ci ildə Maarif Komissarlıİı sovet məktəbinin ilk tədris plan və proqramlarını nəşr etdi.

1920-ci il dekalərın 31-dən 1921-ci ilin yanvarın 4-nə kimi xalq maarif üzrə partiya müşavirəsı keçırildi. Müşavirənin qərarına uyğun olaraq sovet məktəbi yeddiillik oldu. Bu məktəb təhsil müddəti 3-4 il olan texnikumlar və digər sənət məktəbləri üçün baza rolunu oynamalı idi. 1921-ci ildən tədris müddəti 4 il olan falərik-zavod sagirdliyi (FZŞ) məktəbləri sürətlə inkişaf etməyə başladı. Əvvələr ibtidai məktəb üzərində qurulan FZŞ məktəbi, sonradan 7 illik ümumtəhsil məktəbinə çevrildi. 1923-ci ildə kəndlərdə yeni tip məktəb olan kəndli gənclər məktəbi (KGM) yarandı. Təhsil müddəti 3 il olan KGM ibtidai məktəb üzərində qurulmuşdu. 1925-ci ildə falərik zavod yeddiilliyi (FZY) meydana gəldi və sürətlə artdı. 1930-cu ildə ölkədə icbari ibtidai təhsil (4 illik) həyata keçirilməyə başlandı.

1920-ci ilin 28 aprelində XI Qırmızı Ordunun köməyi ilə bolşeviklər Azərbaycanda milli hökuməti devirdilər. Hakimiyyət kommunistlərin əlinə keçdi. 1920-ci ilin mayın 12-də «Köhnə orta və ibtidai məktəb tiplərini politexnik maktəblərlə əvəz, etmək haqqında» hökumət dekreti elan olundu. May ayının 26-da isə «Azərbaycan Sovet Sosialist Respublikası vahid əmək məktəblərinin

Əsasnaməsi» qəbul olundu. Bu əsasnamə və dekretdə məktəblərdə təlimin ana dilində və pulsuz aparılması, zəhmətkeş balalarının üzünə açıq olması elan edildi.

Yeni məktəblərin təşkili üçün ən mühüm tədbirlərdən biri - bu məktəbləri müəllim kadrları ilə təmin etmək idi. Müəllimləri yeni məktəb quruculuru işlərinə cəlb etmək məqsədilə konfranslar, qurultaylar çarırılır, pedaqoji kurslar təşkil olunurdu. 1920-ci ilin iyunun 16-da Bakıda azərbaycanlı müəllimlərin, iyulun 29-da Bakı şəhəri müəllimlərinin konfransı keçirildi. Avqustun 2-də Gəncədə 5 qəza (Gəncə, Qazax, Şəmkir, Tovuz və Cavanşir) müəllimlərinin qurultayı oldu. 1920-ci ilin 19 sentyalərında Bakı şəhərində maarif və sosialist mədəniyyəti işçilərinin Birinci Ümumazərbaycan qurultayı açıldı.

Kütləvi məktəblərin əsas tipləri aşağıdakı kimi müəyyənləşdirildi: a) I dərəcəli məktəblər (5 illik) - 8-13 yaş; b) II dərəcəli məktəblər (4 illik) 13-17 yaş. 1922-ci ildə I və II dərəcəli məktəblər üçün yeni əsasnamə təsdiq olundu. Bu əsasnaməyə Görə, kənd yerlərində ikillik ibtidai məktəblərin açılmasına icazə verildi. Sonrakı illərdə Azərbaycanda yeni məktəb tipləri yarandı. Sovet məktəbinin ilk on illiyində Azərbaycanda xalq maarif sistemi aşağıdakı məktəb tiplərini əhatə edirdi.

I. Ümumtəhsil məktəbləri:
1.1. I dərəcəli məktəblər;
1.2. II dərəcəli məktəblər;
1.3 yeddiillik məktəblər;
1.4 doqquzillik məktəblər;
1.5. fəhlə fakültələri.
II. Ümumtəhsillə bərabər əmək sahəsi üçün kadr hazırlayan məktəblər
2.1 falərik - zavod şagirdliyi məktəbləri;
2.1.kəndli-gənclər məktəbləri.
III. Orta və ali ixtisas məktəbləri:
3.1.texnikumlar;
3.2.ali məktəblər.

1928-ci ilin may ayında Azərbaycan İcraiyyə Komitəsinin III sessiyasmda ümumi icbari ibtidai təhsil məsələləri müzakirə olundu. 1928-1929-cu tədris ilindən başlayaraq on il müddətində Azərbaycanda ibtidai təhsilin tam həyata keçirilməsi planlaşdırıldı.

XX əsrin 20-ci illərində Azərbaycanda təhsilin məzmunu üç dəfə (1920, 1923, 1926-cü illərdə) ciddi dəyişikliyə məruz qaldı. Fənn sistemini əsas tutan tədris planlarının 20-ci illərin axırlarında kompleks proqramlarla əvəz edilməsi (I dərəcəli məktəblərdə) məktəb həyatında neqativ halların yaranmasına səbəb olmaqla yanaşı, elmi biliklərin öyrədilməsində sistemsizlik və anlaşılmazlıq yaratdı. Ona Görə də 30-cu illərin əvvəllərində tədris planı elmin strukturunu, məntiqini mühafizə edən tədris fənləri üzrə formalaşdırıldı. Bu prinsip 30-cu illərin tarixi şəraiti ilə səsləşirdi. Sistemli elmi biliklərin mənimsənilməsi təhsilin yeni məzmununu şərtləndirdiyindən, şagirdləri elementar elmi biliklərlə silahlandırmaq zərurəti yarandı. Bununla bərabər hərtərəfli inkişaf etmiş şəxsiyyətin formalaşdırılması problemi şagirdlərin ideya-siyasi tərbiyəsinə yünəldilmiş fənlərin tətbiqini zəruri edirdi. Bu təbblərin həyata keçirilməsi üçün ÜİK (b)P MK

5 sentyalər 1931-ci ildə «İbtidai və orta məktəb haqqunda» qərar qəbul etdi. Dərs təlimin təşkili forması kimi yenidən üstünlük qazandı. Fənn sistemini əsas tutan yeni tədris planları respublika məktəblərində 1931/32-ci tədris ilində tətbiq olundu. 1932-ci ildən etibarən respublikamızda ibtidai məktəblərdə təhsil müddəti 5 il-dən 4 ilə endirildi. ÜİK (b)P MK-nm «İbtidai və orta məktəblərin dərs proqramları və rejim haqqında» 25 avqust 1932-ci il tarixli qərarına əsasən yeddiilik məktəblər əsasında onillik orta məktəblərin təşkili zəruri hesab olundu. Məktəb şəbəkəsinin sürətlə genişlənməsi nəticəsində Azərbaycanda ümumi icbari-ibtidai təhsil 1933/34-cü dərs ilində əsasən başa çatdırıldı.

1934-cü ildə «Ibtidai və orta məktəblərin quruluşu haqqında» qəbul olunmuş qərara Görə, məktəb sistemi aşaridakı kimi formalaşdırıldı: I) ibtidai məktəb (I-IV siniflər); 2) natamam orta məktəb (I-VII siniflər); 3) tam orta məktəb (I-X siniflər).

Bu illərdə orta məktəblər üçün mğxtəlif fənlər üzrə müəllim kadrları hazırlamaq 1921-ci ildə təşkil olunmuş APİ-nin (indiki ADPU-nun) üzərinə düşürdü. 1932-ci ildə ADU bərpa olundu. Pedaqoji məktəblərin sayı çoxalaraq 26-ya zatdı. Qisa müddətli pedaqoji kurslar açıldı.

1941-45-ci illərdə sovet məktəbinin qarşısında aşaridakı vəzifələr dururdu: 1) məktəblərdə uşaqların ümumi təhsib cəlb olunmasını davam etdirmək; 2) təlim-tərbiyə işlərinin keyfiyyətini daha da yaxşılaşdırmaq; 3) əhali arasında müdafiə və siyasi - maarif işlərini geniş yaymaq; 4) müdafiə üçün istehsalatda və kənd təsərrüfatında məktəblilərin əməyindən istifadə etmək. Müharibə dövrünün arİrhqlarına haxmayaraq hökumət təhsillə bağlı bir neçə qərar: 7 yaşlı uşaqların təlimi haqda (1943), fəhlə gənclər üçün ümumtəhsil məktəbinin təsisi (1943), kənd yerlərində axşam məktəblərinin təşkili (1944), şagirdlərin miivəffəqiyyətinin və əxlaqının beş balla qiyınətbndirilməsi (1944), ibtidai, yeddiillik və orta məktəblərin buraxılış imtahanları haqqında (1944), orta məktəbin əlaçı şagirdlərinin qızıl və gümüş medalla təltif olunması və s. qəbul edildi. 1943-cü ildə təsdiq olunan «Şaİirdlər üçün pedaqogika tarixi qaydalar» şagirdlərin məktəbdə və məktəb xaricində mədəni davranış normalarını müəyyən etdi.

Müharibənin ən aİır dövründə, 1943-cü ilin oktyabrında RSFSR pedaqoji Elmlər Akademiyasının təşkili Azərbaycanda pedaqogika elminin inkişafına güclü təsir güstərdi. Bu dövrdə düvlətin məktəb siyasətinin əsasını ibtidai və yeddiillik təhsilin həyata keçirilməsi təşkil edirdi. Sonrakı illərdə hamılıqla səkkizillik təhsib keçmək prioritet hesab olundu. 1958-ci ilin dekabrında «Məktəbin həyatla əlaqəsini möhkəmləndirmək və SSRI-də xalq maarif sistemini daha da inkişaf etdirmək lıaqqında» Qanun qəbul edildi. Bu qanun əsasında ümumtəhsil orta məktəbləri 11 illik istehsalat təlimi verən ümumtəhsil məktəblərinə çevrildi. Lakin bu təcrübə özünü doğrultmadı və 1964-cü ilin avqustunda orta məktəblər yenidən on il oldu. 1970-ci ildə icbari səkkizillik təhsil əsasən başa çatdı, hamılıqla orta təhsilə keçid planlaşdırıldı. 80-ci illərdə məktəb təhsilində problemlər daha çox nəzərə çarpmağa başladı. 1984-cü ildə həyata keçirilməyə başlayan məktəb islahatı o qədər də uğurlu olmadı. İslahatın başlıca məqsədi bütün təlim-tərbiyə işini, gənc nəslin həyata və əməyə hazırlanmasını günü-gündən yaxşılaşdırmaq idi. İslahat vahid əmək, politexnik məktəbini müasir şəraitə uyğun olaraq inkisaf etdirməyi, cəmiyyətin bütün tərbiyə qüvvələrini birləşdirməyi, məktəb sisteminin

təkmilləşödirilməsini və s. məsələləri nəzərdə tuturdu. İslahat materiallarında xüsusi olaraq vurğulanırdı ki, islahatın həyata keçirilməsində əsas sima müəllimdir. Lakin nə müəllimlər, nə də məktəb bu islahatı həyata keçirməyə tam hazır deyildilər. Məktəblərin maddi-texniki bazası islahatların tələbini həyata keçirməyə imkan vermirdi. Həmin dövrdə pedaqoji elm ilə məktəb arasında əlaqə daha da zəiflədi. Məktəb qarşıda qoyulmuş qloballaşdırılmış vəzifələri həyata keçirə bilmədi. Bu da təbii idi, çünki o dövrdə məktəbin qarşısına ictimai inkişafın həmin mərhələsində həyata keçirilə bilməyən (hamılıqla orta təhsil, altıyaşlıların təlimi) və ümumtəhsil məktəbinə heç xas olmayan məqsədlər (şagirdlərin kütləvi peşə hazırlıİı) qoyulmuşdu. Hər yerdə tətbiq olunması nəzərdə tutulan bu məqsədlər dövlət tərəfindən nə lazımi maliyyə, kadr ehtiyatları, nə də elmi əsasla mühkəmləndirilmədiyindən təhsilin sosial statusu xeyli aşaİı düşdü, bir-birinin ardınca qəbul olunan məktəb və maarif haqqında qərarlar daha da qarışıqlıq yaratdı, səhvlərin çoxalmasına, pedaqoji elm və məktəb problemlərinin kəskinləşməsinə, ümumtəhsil sisteminin tənəzzülünə səbəb oldu, nəticədə məktəb öz inkişaf istiqamətlərini, müəllim «istinad nöqtəsini» itirdi. Beləliklə də, təhsil sistemi həyatın tələblərindən uzaq düşdü. Nəticədə məktəbi cəmiyyətdən, şagirdi məktəbdən, müəllimi şagirddən yadlaşdıran sistem formalaşdı. Ümumtəhsil və peşə məktəbi islahatı ciddi tənqidə məruz qaldı. Sovetlər birliyinin dağıldılması ilə əlaqədar olaraq hər bir milli respublikada, o cümlədən Azərbaycanda milli məzmuna və bəşəri dəyərlərə əsaslanan təhsil konsepsiyası işlənib hazırlandı.

2. Sovet təhsil və tərbiyə sisteminin ideoloqları

V.İ.Lenin (1870-1924) və N.K.Krupskaya (1869-1939) sovet təhsil və tərbiyə sisteminin formalaşdırılması, mədəni inqilabın istiqamətlərinin müəyyənləşdirilməsi, savadsızlığın ləğvi, ümumi icbari təhsilin həyata keçirilməsi, zəhmətkeşlərin kommunizm ruhunda tərbiyəsi, «yeni sosialist ziyalı təbəqəsinin formalaşdırılması», «yeni sosialist mədəniyyətinin formalaşdırılması və sadə xalqın ona cəlb edüməsi» kimi ideyaların baş ideoloqları oldu.

Vladimir İliç Lenin (1870-1924) mədəni inqilabı sosialist inqilabının ayrılmaz tərkib hissəsi hesab edirdi. Onun fikrincə, mədəni inqilabın əsl vəzifəsi - bəşəriyyətin əldə etdiyi bilik sərvətlərini zəhmetkeşlərə hərtərəfli mənimsətməkdən ibarətdir. O, mədəni inqilabın ən təsirli vasitələrindən birini məktəbyaşlı uşaqların ümumtəhsilə cəlb edilməsində yaşlı əhali arasında savadsızlığın ləğvində görür, bu məsələni sinfi mübarizə nəzəriyyəsi kontekstində dəyərləndirərək yazırdı: «savadsız adam siyasətdən kordur».

Kommunist Partiyasının ilk proqram layihəsində əsl demokratik məktəbin, təkcə partiyadan deyil, həm də düvlət təsirindən azad variantı təklif edilmişdi. Burada nəinki siyasiləşmə, hətta partiya tabeliyi haqda işarə belə yox idi. Lakin bolşevik çevrilişindən sonra məktəb yeni sosial quruculurun və proletariat diktaturasının xidmətinə verildi ki, bu da V.İ.Leninin sinfi mübarizə nəzəriyyəsinə əsaslanırdı.

V.İ.Leninin «Bizim nazirlər nə düşünlərlər?» «Xalqçı layihəbazlığının inciləri», «Xalq maarif nazirliyinin siyasəti məsələsinə dair» əsərləri XIX əsrin sonu - XX əsrin əvvəllərində çar Rusiyasının təhsil siyasətinin mahiyyətinin

aydınlaşdırılmasında mühüm əhəmiyyətə malikdir. O deyirdi ki, köhnə cəmiyyət uçub dağılmışdır. Bu, belə də olmalı idi. İndi zəmin hazırlanmışdır, bu hazır zəmin üzərində gənclər kommunizm qurmalıdırlar. Bundan ötrü isə onlar elmə, biliklərə yiyələnməlidirlər. V.İ.Lenin «nəyi öyrətmək, necə öyrətmək» məsələsini şərh edərək yazırdı: «Yeni nəsillərin təlim, tərbiyə və təhsili köhnə ola bilməz»- Gənc nəsil kommunizmi öyrənməlidirlər. Yeni cəmiyyəti elmsiz, biliksiz qurmaq olmaz. Gənclər müasir təhsilli adam olmaq üçün biliyi məntiqi sürətdə öyrənməlidirlər.

V.İ.Lenin komsomolun III qurultayında deyirdi ki, hazırkı gənclərin bütün tərbiyə, təhsil və təlim işi onlara kommunist əxlaqı aşılamaqdan ibarət olmahdır. Elə bu səbəbdən də min illər boyu ictimai zülmə və mənəvi pozğunluğa qarşı mübarizədə xalq kütlələri tərəfindən yaradılmış əxlaq normaları əvəzinə «fəhlə sinfinin inqilabi əxlaqı» mütərəqqi əxlaq kimi ümumbəşəri dəyərlərə qarşı qoyuldu. Çünki Lenin sinfi mübarizə nəzəriyyəsini qəbul edərkən bütün elmi və əxlaqi axtarışları, dini dəyərləri qəti şəkildə rədd edirdi. Onun fikrincə, kommunist əxlaqının başlıca vəzifəsi - gənc nəsildə fəal məhəbbət hissi, proletar beynəlmiləlçiliyi, dostluq və yoldaşlıq, əməyə və ictimai mülkiyyətə kommunist münasibəti bəsləməkdən, ateizm və şüurlu intizam tərbiyə etməkdən ibarətdir. Lenin politexniki ümumtəhsil məktəbi yaratmar vacib sayır, 17 yaşa qədər hər iki cinsdən olan bütün uşaqlara pulsuz, icbari, ümumi və politexniki (nəzəriyyə və praktikada istehsalatın bütün başhca sahələri ilə tanış edən) təhsil verilməsini partiyanm əsas siyasəti hesab edirdi. O, politexniki təlimdə ümumtəhsil fənlərinə, istehsalatın elmi əsaslarını bilməyə və praktik bacarıra büyük əhəmiyyət verərək deyirdi: «Kommunizm bərabərdir sovet hakimiyyəti ütstəgəl ölkənin etektrikləşdirilməsi». Ona görə də məktəblərdə bütün diqqət böyüyən nəslin təhsilinin onun məhsuldar əməyi ilə birləşdirilməsinə yönəldilmişdi. Belə hesab edilirdi ki, nə məhsuldar əmək olmadan təhsil və elm, nə də təhsıl və elm olmadan məhsuldar əmək texnikanın və elmi biliyin müasir səviyyəsinin tələb etdiyi yüksəkliyə qaldırıla bilməz.

Nadejda Konstantinovna Krupskaya (1869-1939) böyüyən nəslin təhsil və tərbiyəsi, politexnik təlimi və didaktikanın mühüm problemləri ilə bağlı diqqəti cəlb edən nəzəri və praktik əsərlərin müəllifidir. O, sovet məktəbi ilə bağlı 20-30-cu illərdə qəbul olunmuş əsas normativ-hüquqi sənədlərin hazırlanmasında şəxsən iştirak etmiş və bu işlərə birbaşa rəhbərlik etmişdir.

N.K.Krupskaya kollektivçilik tərbiyəsinin qızğın təbliratçısı idi. Onun fikrincə, kollektiv tərbiyə sadəcə olaraq bir yerdə işləmək, bir binada yaşamaq, eyni işi görmək demək deyil, kollektiv iş hamını ümumi məqsədə yönəltməkdir. Burada uşaqlara ictimai - kollektiv vərdişlər aşılanmalıdır. Tərbiyə işi elə təşkil olunmalıdır ki, uşaq özünü hər zaman kollektivin bir hissəsi kimi düşünsün, kollektiv izərisində özünü daha qüvvətli hiss etsin, fərdi xüsusiyyətlərini ümuminin xeyrinə olaraq inkişaf etdirsin və kollektivb birgə inkişaf etdiyini görsün. O haqlı olaraq deyirdi ki, kollektivi təşkil edərkən uşaqların fərdi xüsusiyyətlərini nəzərə almaq, hansı şagirdin nə iş görməyə daha yaxşı qabil olduğunu və onun qüvvəsindən düzgün istifadə etmək lazımdır. Vəzifələr uşaqlar arasında ağıllı və səmərəli paylandıqda əsl kollektiv meydana çıxır. Ona görə də sovet məktəbinin verəcəyi bütün vərdişk sırasında ictimai kollektivzilik vərdişi mühüm yer

tutmalıdır. O, ictimai əmlaka və əməyə kommunist münasibəti tərbiyə edilməsini zəruri sayırdı. Bu baxımdan onun «Mənimki» və «bizimki» adlı məqalə maraq dorurur.

N.K.Krupskaya hər bir fənnin tədrisini, məktəbdə təlim-tərbiyə işlərinin bütün məzmununu kommunist tərbiyəsinin vəzifəsinə tabe etməyi lazım bilirdi. Bu vəzifəni düzgün həll etmək üçün o, məktəbin elmi cəhətdən əsaslandırılmış, nəzəriyyə və praktikanın əlaqəsini nəzərdə tutan mükəmməl proqramın olmasını vacib sayırdı. N.K.Krupskaya məktəbin fəaliyyətinin əsasını sosializm quruculuğuna xidmətdə görürdü. Əgər 30-cu illərin əvvəllərində şagirdlərin əxlaq qaydalarının əsasını «intizamı ciddi və şüurlu surətdə gözləmək, müəllimlərinə, yoldaşlarına və yaşlılara hörmət etmək, mədəni vərdişlərə yiyələnmək məktəb mülkiyyətinə və ictimai əmlaka qayğılı münasibət bəsləmək, habelə uşaqlar arasında xeyirxahlıq hallarına və ictimaiyyətə zidd hərəkət təzahürlərinə qarşı mübarizə tədbirlərində iştirak etmək» müəyyən edilsə, az sonra bu məzmun daha da konkretləsdi, məktəblərimizdə şüurlu intizamı pozanlara - «xalq düşmənlərinə» qarşı çevrildi. Şagirdləri intizamsızlığa görə məktəbdən xaric etməyə icazə verildi. Moskva, Leninqrad, Xarkov və Kiyevdə nöqsanlı uşaqlar və məktəb intizamını pozanlar üçün xüsusi rejimli məktəblər təşkil edildi. Həddibuluğa çatmamışlara cinayət tərkibli hərəkətlərinə görə cəzanın tətbiq yaşı aşağı (12 yaşa) salındı. Kiçik yaşlı məktəbliləri ən xırda nöqsanlara görə məktəbdən qovmaqla hədələyirdilər.

N.K.Krupskaya məktəbdə kök salan bu antidemokratik normalara qarşi çıxış edərək deyirdi: «8-9 yaşlı balacalara hər addımda belə deyirlər: yadında saxla ki, səni məktəbdən çıxararlar. O dövrdə uşaqları məktəbdən çıxarmaq üçün bəhanələr tapılırdı: dərsə gecikmək, dərsi öyrənməmək, yoldaşının çantasına təbaşir sürtmək, məktəbin şüşəsini sındırmaq və s. Belə uşaqlar cinayətkar adlandırılırdı. Bəzi məktəblərdə is o yerə çatmışdı ki, məktəbdə müəllim və şagirdlərdən ibarət inqilabi tribunal təşkil olunmuşdu, oraya «keşikçi dəstələrlə» günahkarlar gətirilir, ciddi tənbeh olunur, bəzi hallarda məktəbdən azad edilirdi. Həmin illərdə demokratik naqislik, yad fikirliyə düzməzlik, hüquqa, eləcə də demokratiyaya biganəlik cəmiyyətin təbii vəziyyətinin səciyyəvi cəhətləri idi. Məktəbdə şagirdlərin şüuruna iki totalitar formul yeridilirdi: etik formul - hər şey hamıya məxsusdur, hüquqi formul - icazə verilməyən nə varsa hamısı qadağandır.

N.K.Krupskaya təhsilə, məktəbə və maarifə bu cür antidemokratik yanaşmaya qarşı çıxırdı, lakin artıq çox gec idi. Cəmiyyətdə sosializmin Stalin modeli tətbiq olunmuşdu. O, özünün ictimai-siyasi və pedaqoji fsaliyyəti, həmçinin gənc nəslin təhsil-tərbiyəsi, politexnik təlim, məktəblə ailənin əlaqəsi, pioner təşkilatı, müəllim və onun hazırlığı ilə bağlı əsərləri ilə sovet məktəbi və pedaqogikasınm inkişafında mühüm rol oynamışdır.

3. Pedaqoji elmin inkişafı

XX əsrin 20-ci illərində SSRI-də yeni cəmiyyət quruculuru, ictimai-siyasi həyatda baş verən kəskin siyasi dəyişikliklər, ictimai fikrin niüxtəlif sahələrində konstruktiv, real görüölər meydana gətirməklo yanaşı, həm də ictimai hoyatın (o cümlədən məktəb həyatmm) qurul-jnası, pedaqoji nozəriyyonin yeni metodoloji

prinsiplər zəminindc inkişafı məsololorində problematik baxıölar, müxtəlif fıkir və ideyalar, nəzəriyyə və konsepsiyalar yaratdı.

V.I.Leninin təşəbbüsü ilə yaradılan Dövlət Elm Şurasımn elmi-pedaqoji ləşlməsinə N.K.Krupskaya, A.V.Lunaçarski, M.N.Pokrovski, P.P.Blonski, A.Q.Kalaşnikov, S.T.Şatski və b. daxil edildi. Bu şöbəyə bilavasitə N.K.Krupskaya rəhbərlik edirdi. Şöbənin məqsədi tarixi şəraitə uyğun məktəb təcrübəsi və nəzəriyyəsi üçün yeni metodoloji prinsiplər hazırlamaq idi. Onların hazırladıqları, elmi cəhətdən əsaslandırdıqlan metodoloji prinsiplərin (sinfilik, tarixilik, elmilik, nəzəriyyənin təcrübə ilə vəhdəti) təşəkkülü və inkişafı prosesi ağır və ziddiyyətli oldu, 30-50-ci illərdə ciddi deformasiyaya uğradı.

Sinfilik prinsipinin düzgün olmayan dərki siniflər üzərindəki üstünlük kimi arzuolunmaz şərhə gətirib çıxartdı, tərbiyədə humanist insani ideyaların inkarına səbəb oldu. Tədqiqatlarda «təhsilin məqsədi kəndlilərə, ziyalılara deyil, proletariata xidmət etməlidir» konsepsiyası irəli sürüldü. Və təbii ki, bu tələbin də nəticəsi kimi «kütlələri dünya proletariat inqilabı mübarizəsinə cəlb etmək» ideyası meydana gəldi. Kommunizm qura biləcək yeni nəsil tərbiyə etmək məqsədi qarşıya qoyuldu.

*Tarixilik ç*ox zaman, dar mənada, yerli şəraitin qaydalarına uyğunluq kimi başa düşüldü, məktəbin həyatla əlaqəsi utilitar şəkildə dərk olundu.

Tərbiyənin həyatla əlaqəsi prinsipi də pedaqoji nəzəriyyə və təcrübənin formalaşmasında mühüm rol oynadı. 20-ci illərin əvvəllərində nəzəriyyə üstünlük qazansa da, sənayeləşmə və mexanikləşmənin təsiri ilə təcrübə məktəb həyatına daxil oldu. Bu proses nəzəriyyə və təcrübənin vəhdəti prinsipinin yeni məzmunda işlənməsi zərurətini irəli sürdü. Yeni yaradılan məktəblərdə biliyə mühüm yer verilsə də, pedaqoji fəaliyyətin ağırlıq mərkəzini sosialist hərəkatını qurmaq üsullarının tətbiqi təşkil edirdi. Nəzəriyyə təcrübəni işıqlandırmaq əvəzinə, ona xidmət edirdi. Ona görə də nəzəriyyəyə həddən artıq tətbiqi yanaşma meyli tənqid olundu.

«Vahid dtndk məktəhinin əsas prinsipləri» və «Vahid əmək məktəbi haqqında əsasnamə»də, eyni zamanda pedaqoji tədqiqatlarda nəzəriyyə və təcrübənin birləşdirilməsi ideyası ön plana çəkildi, həyata hazırlığı nəzəri və təcrübi problemləri araşdırılırdı, təlimlə məhsuldar əmək arasında sıx əlaqə yaradan politexnik təlim tərbiyənin tərkib hissəsi kimi təqdim olundu. Tədqiqatlarda məktəblilərin təkcə idrak fəallığı deyil onların əqli, əmək, oyun fəaliyyəti prosesində ətraf aləmə və siyasi hadisələrə fəal münasibət ideyası araşdırılmara başlanıldı.

20-ci illərin sonu - 30-cu illərin əvvəllərində pedaqoji elmdə «məktəbin ölməsi», tərbiyənin təbiəti, pedaqogikanın predmeti və sərhədləri siyasiləşmə meylinin güclənməsi ilə bağlı kəskin diskussiyalar başlandı. Azərbaycan Marksist Pedaqoqlar Cəmiyyətinin təşkili və Marks-Lenin Pedaqoji Institutunun rəhbəri V.N.Şulqinin (1894-1965) Bakıya səfəri bu işi daha da qüvvətləndirdi. Əsasən, Moskva pedaqoq alimləri arasında gedən diskussiyalar az sonra təsir dairəsini genişləndirdi. Azərbaycanda yaşayan rus pedaqoq-alimləri (B.B.Komarovski, A.O.Makovelski, N.Maqarik və b.) və mılli pedaqoqlar (M.Rəhimli, V.Mustafayev Ə.Qasımzadə, Ə Hacızadə, A.Əfəndiyev) də cəsarətlə bu

diskussiyalara qoşuldu. V.N.Şulqin, M.V.Krupenin, A.Q.Kalaşnikov, A.P.Pinkeviz, E.N.Medınski, V.Y.Struminski və I.F.Svadkovskinin elmi-nəzəri fikirlərinə münasibət bildirməklə öz elmi mövqelərini müdafiə etdilər. Onlar V.N.Şulqinin *«Kommunizm quruculuğunun universal aləti siyasət deyil, pedaqogikadır»* fikrini, M.V.Krupenin *«ictimai inkişafda siyasi və sinfi amilin nəzərə ahnmasının,* A.Q.Kalaşnikovun *«hər sinif iizün xiisusi pedaqogika yaradılmast»* təklifini tənqid edir, dövrün ictimai - siyasi reallığıına əhəmiyyətli dərəcədə yaxın olan fikirlər söyləyirdilər.

20-ci illərin əvvəllərində pedaqoji elmdə demokratik fikir güclü idi, əsasən qeyri-marksist mövqedə dayanan nəzəriyyələr üstün mövqeyə malik idi. Bu nəzəriyyələrin bir qismi Avropadan türk pedaqoq və psixoloqlarının (X.Fikrət, Mühiddin, I.Hikmət, T.Tofiq, N.Ismət və H.Məhbubənin) əsərləri vasitəsi ilə yayılır, digər qismi isə rus pedaqojı fikrindən tərcümə edilmiö əsərlərdən milli pedaqoji fikrə keçirdi. Həmin dövrdə intensiv olaraq rus pedaqoqlarının (P.P.Blonski, S.T.Şatski, A.P.Pinkeviz, M.M.Pistrak, V.N.Şulqin, N.K.Krupskaya, A.V.Lunaçarskinin) həm nəzəri - pedaqoji məqalələri, həm də onların Avropa pedaqoji fikrinə dair tədqiqləri Azərbaycan dilinə tərcümə edilirdi. Pedaqogikaya dair X.Fikrətin *«Tərbiyə və tədris tarixi»* (I-II hissə, 1924, 1926), A.Əfəndizadənin *«Fənni tərbiyə»* (1924), A.O.Makovelskinin «Pedaloji» (1929), B.B.Komarovskinin *«Pedaqogikamn iimutni əsasları»* (1930) adlı dərslik və dərs vəsaitləri meydana gəldi. A.P.Pinkeviçin «*Pedaqogikaya giriş»* (1928) dərs vəsaiti Azərbaycan dilinə tərcümə edildi.

30-cu illərin əvvəllərində Azərbaycanda «məktəbin ölməsi» nəzəriy- yəsinin tərəfdarları yox deyildi. Onlar əsaslandırmağa çalışırdılar ki, əgər məktəb dövlətin bir parçasıdırsa və kommunizm cəmiyyətində dövlət olmayacaqsa, yəni öləcəksə, deməli, onun orqanı olan məktəbin də «ölümü» labüddür. Yetişən nəslin tərbiyə yeri praktik həyat və birinci növbədə istehsalat olmalıdır. Bu nəzəriyyə tərəfdarları bir az da irəli gedərək «məktəbin ölməsi»ni kommunizm cəmiyyəti qurulana qədər belə gözləmək istəmir və hətta gözləmənin yersiz oldurunu sübut etməyə çalışır, onun ləğvini («ölümünü») irəli sürürdülər. Sərt və ciddi qanunların tətbiqi ilə səciyyəvi olan 30-cu illərdə məktəblə bağlı qəbul olunmuş qərarlar, sinfi mübarizənin gücləndirilməsi haqqında *Statin ideyası* pedaqogıka elminin və məktəb həyatının inkişafında demokratik ənənələrin inkişafını ləngitməklə, yeni arzuolunmaz istiqamətin formalaşmasına səbəb oldu. ÜIK (b)P MK-nın 1929-cu il aprel plenumu pedaqogikaenın taleyini həll etmiş oldu. Dövrün sosial- siyasi, mədəni-psixoloji şəraitinin təsiri ilə cəmiyyət bürokratik avtoritarizmin əsiri oldu. *Insan kommunizm quruculuğunun məqsədinə yox, vasitəsinə zevrildi.* Məktəb haqqında 30-cu illərdə qəbul edilən qərarlar təkcə siyasi sənəd deyil, həm də pedaqoji prosesə partiya rəhbərliyini təmin edən metodoloji proqram, pedaqogika elminin nailiyyətlərinin ilkin ümumiləşdirməsi idi. 30-cu illərdə başlanan repressiya dalğası, ifşa iclasları, «izhari-nifrət» mitinqləri Türkiyədən dəvət olunmuş pedaqoqları pantürküst, panislamist, kamalizmin təbliğatzıları kimi damraladısa, milli pedaqoqların bəzilərini (M.Rəhimli, M.Quliyev) cismən məhv etdi. Pedaqogikada metodoloji prinsiplərin deformasiyası nəticəsində pedaqoji yaradıcılığı demokratikləşdirən bir sıra normativ aktlar ləğv olundu. Həm məktəb

həyatında, həm də pedaqoji tədqiqatlarda partiyalılıq prinsipinə ciddi riayət olunması tələb olundu.

Intellektual mübahisələr çox zaman bir-birinə qara yaxmaqla başa çatırdı. Bu proses hər yerdə - mərkəzdə də, yerlərdə də gedirdi. Rusiya və Ukrayna üçün səciyyəvi olan yanlışlıqlar eyni ilə Azərbaycanda da təkrar olunurdu. Moskvada *A.P.Pinkeviçin, P.P.Blonskinin* başına gətirilənlər Bakıda *B.B.Komarovski, D.O.Makovelski, Ə.Seyidov, Ə.Zəkizadə* üçün təkrarlanırdı. Hədə, təhqir və yalanlara cavab vermənin fiziki cəhətdən məhvə səbəb olacağını dərk edən alimlər özlərini əsassız ittihamlardan qorumaq üçün etiraf məktubları yazır, düzgün elmi mövqelərini tənqid etmək məcburiyyətində qalırdılar.

Bolşevik sosializmin klassik dövründə (30-40-cı illərdə) siyasət ideologiya və mədəniyyətin, ictimai elmlərin təbliratının nüvəsini təşkil edirdi. Siyasət yalnız məktəb və pedaqogikanın deyil, habelə ailə tərbiyəsinin əsası hesab olunur, hər cür mənəvi dəyərlər və sərvətlər sinfiliyin «uzun arşını» ilə ölçülürdü. Siyasətləşdirilmiş uşaq yeni və qabaqcıl ideologiyanın daşıyıcısı kimi valideynlərə qarşı qoyulurdu.

Bu illərin gənclik fanatizmi inqilabi fanatizmlə yoğrulub, həyatın yeniləşdirilməsi uğrunda elə bir siyasi axına çevrilmişdi ki, o, yaxşı ilə pisə, düşmənlə dosta fərq qoymadan hamını öz axarına alıb aparırdı. Cəmiyyətdə marksizm-leninizm ideologiyasından yoğrulmuş elə bir qəlib yaradılmışdı ki, bu qəlibə uyğun gəlməyən hər bir adam yaşından cinsindən, mənsubiyyətindən asılı olmayaraq cəmiyyətə düşmən elan edilir, ölümə məhkum olunurdu. Mənəvi mədəniyyətin minillik tarixi ənənələri yanlış bir nəzəriyyənin hücumlarına məruz qaldı. ÜIK (b)P MK-nm 4 iyun 1936-cı il tarixli qərarı ilə pedologiya burjua elmi adlandırılaraq ləğv olundu. Pedaqogikanın antropoloji əsaslandırılması ideyası tənqid olundu, şəxsiyyət və mühit, mütəşəkkil və qeyri-mütəşəkkil tərbiyəvi təsirlərin nisbəti, uşağın inkişafı, məktəb və cəmiyyət mövzularının tədqiqinə son qoyuldu. Test metodu tənqid olundu. Sosioloji təhlillər, statistik metodlar pedaqoji tədqiqatlardan uzaqlaşdırıldı. Təcrübə işində təkcə pedaqoji eksperimentin aparılmasına icazə verildi.

Ümumittifaq elmi pedaqoji fıkrində meydana çıxan yanlış bir konsepsiyanın (dalton plan, laborator briqada və s.) milli pedaqoji fikirin inkişafına mənfı təsiri ikiqat artıq olurdu. Onun (yanlış pedaqoji konsepsiyanın) milli pedaqoji fıkrə, Azərbaycan məktəblərinə gəlişi mexaniki olduğundan operativ səciyyə daşıyır, gedişi üçün isə bir neçə illik tədqiqatların nəticələri, dəlil-sübutlar və həm də müəyyən döviət qərarları lazım olurdu.

ÜIK(b)P MK-nın «Zvezda» və «Leninqrad» jurnalları haqqında (1946) qərarından sonra elm sahəsində, o cümlədən pedaqogika və məktəb həyatında siyasi kompaniyamn genişlənməsinə şərait yarandı. Bu səbəbdən də pedaqogika elmi 30-50-ci illərdə nəzəri, idraki, təsvirçilik, proqnostik, maarifçilik və dəyişdirici funksiyaları sərbəst yerinə yetirə bilmədi. Pedaqogikanın metodoloji məsələlərinə maraq olduqca zəiflədi, elmə maraq partiya və hökumətin məktəb haqqındakı qərarlarının öyrənilməsi və təbliği səviyyəsinə endi, ehkamzılıq mövqeyı tutuldu. Sovet pedaqogika elmi dəmir pərdə ilə (V.P.Potyomkin) Qərb pedaqogikasının təsirindən qorunur, xarici pedaqoqların təcrübəsinə əsaslanmaq,

onlarla əlaqə yaratmaq qorxusu hesab olunurdu. Elmilik prinsipinin deformasiyası nəticəsində pedaqoji elm siyasətə, ideologiyaya tabe etdirildi.

50-ci illərin ikinci yarısı və 60-cı illər sovet imperiyasının tarixində «mülayimləşmə» dövrü kimi səciyyələndirilir. Bu dövrdə pedaqogika və siyasətin qarşılıqh əlaqəsi problemi yenidən müzakirə obyektinə çevrilsə də o, birtərəfli qaydada siyasətin xeyrinə həll edildi. Lakin pedaqoji faaliyyətdə yeniliklər var idi və çətinliklə də olsa özünə yol açırdı. Bu dövrdə məktəb və pedaqogika ilə bağlı rəsmi dövlət qəranları pedaqogikanın metodoloji prinsiplərinin yeni aspektdə işlənməsinə şərait yaratdı. Şəxsiyyətə pərəstişin tənqidi, siyasi və mədəni həyatda (demokratik normaların bərpası (30-40-cı illərə nisbətən), sosialist cəmiyyətinin potensial imkanlarına inamın stimullaşdırılması, pedaqoji prosesin yaradıcı şəkildə qıymətləndirilməsi, yenı məzmunlu tədqiqatların nıeydana gəlməsinə səbəb oldu. Pedaqogikanın predmeti ilə bağlı təsəvvürlər dəyişdi. Onun tədqiqat sferası və sərhədləri genişləndi.

«Məkıəbin həyatla əlaqəsini möhkəmləmnək və SSRl-də xatq maarifı ***sistemini daha da*** *inkişaf etdirmək haqqında»* ***Sov.IKP*** *MK və SSRI Nazirlər Sovetinin Qanumına* (1958) uyğun olaraq, respublikamızda da *aMəktəbin həyatla əlaqəsini möhkəmlətmək və Azərbaycan SSR-də xalq maarif sistemini daha du inkisaf etdirmək haqqında»* 26 mart 1959-cu il Azərbaycan SSR Ali Soveti qanun qəbul etdi. Həmin qanunda zəngin mənəviyyat, əxlaqi təmizlik, fıziki sağlamlıq yeni insan tərbiyəsinin parametləri hesab olundu, böyüməkdə olan nəsli həyata, cəmiyyət üzün faydalı əməyə hazırlamaq, ümumi və politexnik təhsilin səviyyəsini yüksəltmək tələb olundu.

60-70-ci illərdə uşaq şəxsiyyətinin formalaşması prosesi pedaqoji tədqiqatların mərkəzində dayandı. Pedologiya ilə bir yerdə məktəbdən «qovulmuş» test metodu ilə bağlı yeni araşdırmalar meydana gəldi. Pedaqogikanın mövzusu, vəzifələri, əsas anlayışları, pedaqoji elmlər sistemi, pedaqogikanın mənbələri, pedaqoji tədqiqatın metodları, ictimai elmlər sistemində pedaqogikanın yeri və s. dövrün tələbləri səviyyəsində işləndi.

1967-ci ildə RSFSR Pedaqoji Elmlər Akademiyası SSRI PEA-ya zevrildi. Azərbaycan pedaqoq alimlərindən Mehdi Mehdizadə homin akademiyanın həqiqi, Abas Abaszadə, Sədi Imanov, Hüseyn Əhmədov müxbir üzvləri seçildilər.

80-ci illərdə həyatımızm bütün sahələri siyasiləşdirildiyindən yenidən siyasi tərbiyə məsələləri pedaqoji tədqiqatların və məktəb həyatının mərkəzində dayandı. Pedaqoji tədqiqatlarda siyasi tərbiyə kommunist tərbiyəsinin müstəqil qollarından biri kimi təqdim olundu.

4.Görkəmli sovet pedaqoqları (A.V.Lunaçarski, S.T.Şatski, P.P.Blonski)

Ovet pedaqogikasının ən qüdrətli nümayəndələrindən biri Antoni Vasilyevis Lunaçarski (1875-1833) hesab olunur. Ensiklopedik təhsilli, on bir dil bilən A.V.Lunaçarski oktyabr çevrilişindən sonra hökumətin tərkibinə daxil olmuş, 12 il (1917-1929) Maarif Komissamı vəzifəində çalışmışdır. Sovet hökumətinin təhsillə bağlı ilk sənədlərinin müəllifi A.V.Lunaçarski olmuşdur. onun yeni nəslin tərbiyəsinin əsas vəzifələri, təhsil-tərbiyə məktəbinin və müəllimin rolu, ümumi, politexnik və peşə təhsilinin nisbəti və qarşılıqlı əlaqəsi, tərbiyədə incəsənətin və

ədəbiyyatın rolu ilə bağlı maraqlı pedaqoji mülahizələri vardır. A.V.Lunaçarski «Vahid əmək məktəbinin əsas prinsipləri» əməksevərlik, həmrəylik və proletar ğeynəlmiləlçiliyin yeni insana xas ola biləcək ən səciyyəvi əxlaqi əlamət və keyfiyyət hesab edirdi. O yeni insanın ahəngdar inkişafı üçün əqli. Əxlaqi, politexnik, estetik və fiziki tərbiyənin vəhdətini zəruri hesab edir, insandan bəşəriyyətin xeyrinə bir şey yaratmağı tələb edirdi. A.V.Lunaçarski yazırdı: «Əvvəla, yeni insan özünü cəmiyyətə qarşı qoymamalı, özünü qurucu hesab etməli, malik olduğu qüvvələrdən yalnız özünün xoşbəxtliyi üçün deyil, ümuminin səadətini yaratmaq üçün ən yüksək dərəcədə istifadə etməlidir, bu quruculuğa özündən qiymətli bir şey əlavə etməyi bacaran kollektivçi hazırlamalıdır. İkinci, məktəbli gənclərdə mübariz orqanizm, ruh yüksəkliyi, qələbəyə inam tərbiyə təmək lazımdır. Üçüncüsü, sovet məktəbi şagirdləri humanizm ruhunda tərbiyə etməlidir. Məktəb uşaqları həyatı gözəllik qanunları ilə qurmağa alışdırmalıdır. İnsan çəkməçi də olsa, kimya professoru da olsa onun qəlib incəsənətin hər bir növü üçün açıq olmalıdır, əks təqdirdə o bir gözü olmayan və ya kar adamlar kimi eybəcər olacaqdır.

A.V.Lunaçarskinin fikrincə sovet məktəbi vahid əmək – politexnik məktəbi olmalıdır. müəllim və şagirdlər daim irəliyə – politexnizm idealına doğru əhərəkət etməlidir.

XX əsrin görkəmli rus pedaqoqlarından biri də Stanislas Teofiloviç Şatskidir (1878-1934). O, ilk təcrübəsinə 1905-ci ildə Moskva yaxınlığında A.U.Zelenko ilə birlikdə işlədiyi Şelkov uşaq koloniyasında başladı. Rusiyada uşaqlar üçün ilk klub təşkil edildi. 1907-ci il noyabrın 7-də Şatskinin eksperimental tədris-tərbiyə müəssisəsi «Setlement» adı ilə qeydiyyata alındı. 1908-ci il mayın 1-də Moskva şəhərinin rəisi klubu bağladı. Şatskinin və əməkdaşların səyi nəticəsində klub yalnız 1909-cu ildə «Uşaq əməyi və istirahəti» adı ilə yenidən fəaliyyətə başladı. S.T.Şatski yay işlərini 2»Gümrah koloniya»da keçirərdi. Bu koloniya 1911-ci ildə Kaluqa vilayətində təşkil olunmuşdu. Həmin koloniya 1917-1918-ci dərs ilində internat-məktəbə çevrildi. S.T.Şatski 1919-cu ildə özünün koloniyası yerləşən rayonda maarif komisarlığının xalq maarifi üzrə «Təcrübə stansiyası»nı təşkil etdi. Az sonra Moskvanın özündə «Təcrübə stansiyası»nın şöbəsi təşkil olundu. 1920-ci ildə Xalq Maarifi Komisarlığının qərarı ilə bu müəssisə qabaqcıl təhsil-tərbiyə müəssisələri siyahısına daxil edildi.

S.T.Şatski pedaqoji fəaliyyətində pedaqogikanın əsas müddəası olan uşaq şəxsiyyətinə hörmət və tələb, mütəşşikkillik və şüurluluq məsələlərinə xüsusi diqqət yetirmişdir. O deyirdi ki, uşaq istəyini deyil, sosializmin zeyrinə yaradıcılıq işi görməlidir. Uşaq həmişə oynayıb-gülməklə vaxt keçirə bilməz, o, özünün əhval-ruhiyyəsinə hakim olmalıdır. O. əməyə və politexnik təlimi uşaqların həyata hazırlığının qüdrətli vasitələrindən biri hesab edirdi. S.T.Şatski məişət və özünəxidmət əməyinə də geniş yer verirdi. O, tərbiyənin prinsiplərinə əsaslanaraq bədii tərbiyənin vəzifələrini və üsullarını müəyyənləşdirmişdi. O, bədii tərbiyənin bütünlükdə kommunist tərbiyəsinin zəruri şərti hesab edirdi. S.T.Şatski uşaqlarda və yeniyetmələrdə doğma təbiətə məhəbbət hissi oyadırdı. Çünki bu məhəbbət uşanqları təbiət qüvvələrinə sahib olmağa ruhlandırır, onlardan fəallıq və təşəbbüskarlıq tələb edir. O, uşaq şəxsiyyətinin inkişafında sosial-iqtisadi mühitin

təsirinə böyük əhəmiyyət verirdi. Uşaq şəxsiyyətinə böyük hörmətlə yanaşan S.T.Şatski yazırdı ki, tədris-tərbiyə fəaliyyəti həyatla, məhsuldar əməklə sıx bağlı olmalı, məktəb özünüidarəsindən geniş istifadə edilməli, uşaqlar tədrisdəki uğurlarına gör rəğbətləndirilməlidir. O, müəllimin rolunu yüksək qiymətləndirir, onun fəaliyyətinə yaradıcılıq prosesi kimi baxırdı. O. hərtərəfli biliyi, zəngin mənəviyyatı, kollektivçiliyi, yoldaşları ilə dost və əlbir işləməyi bacarmağı müəllimə xas olan zəruri keyfiyyətlər hesab edirdi.

Pavel Petroviç Blonskinin (1884-1941) «Əmək məktəbi» monoqrafiyası (1919) uzun müddət yeni məktəb quruculuğu üzrə istiqamətverici mənbə rolunu oynamışdır. Onun 200-dən artıq əsərində psixologiya. Pedaqogika tarixi, milli və beynəlmiləl tərbiyənin mühüm problemləri öz əksini tapmışdır. O, Sosial Tərbiyə Akademiyasını təşkil etmiş, məktəblərdə təcrübə-eksperimental iş aparmış, yeni məktəb proqramları işləyib hazırlamışdır.

P.P.Blonski deyirdi ki, *tərbiyə uşağa məqsədyönlü təşkil edilmiş uzun sürən təsir vasitəsidir*. «Zəif» və «güclü» uşaqlar xüsusi şəkildə inkişaf etdirilməlidir. Onlar arasında rəqabətin genişlənməsinə imkan vermək olmaz. Uşaqların əqli inkişafı ancaq sual-cavab və imtahanlar vasitəsilə deyil, müxtəlif tədris və mənəvi problemlərin həlli prosesində inkişaf etdirilməlidir. Onun həyat kredosu belə idi: «*Məktəbi yox, məktəbə gedən uşaqları, gerçəklik haqqında kitabları yox, gerçəkliyin özünü sevin, həyatı təlimə qədər daraltmayın, təlimi həyata qədər genişləndirin. Ən başlıcası həyatı sevin.»* O, şagirdlərin əxlaq tərbiyəsinə xüsusi diqqət verirdi. O, uşağın tərbiyəsində müəllimin rolunu yüksək qiymətləndirərək yazırdı: «*Müəllim insan ol, yalnız canlı ruh ruhları canlandırır*».

26-ci mövzu: Feodalizm dövründə Azərbaycanda tərbiyə, Xalq pedaqogikası. "Kitabi Dədə-Qorqud" eposunda tərbiyə məsələləri

Plan:

1.Azərbaycan məktəb və pedaqoji fikir tarixi kursunun ümumi məsələləri.

2. Xalq pedaqogikası

3. *"Kitabi Dədə-Qorqud" eposunda tərbiyə məsələləri*

4. *Qədim Azərbaycan ərazisindəki dövlətlərdə (Aratta, Lullibum, Kutim, Şummer) tərbiyə və təlimin ilkin xarakterik əlamətləri.*

5. Sasanilər və Albaniya dövlətlərində tərbiyə və məktəb təhsili.

6. Alban əlifbasının meydana gəlməsi.

ƏDƏBİYYAT SİYAHISI:

1. ***H.Əhmədov "Azərbaycan məktəb və pedaqoji fikir tarixi" Bakı 2001.***
2. ***F.Sadıqov "Azərbaycan məktəb və pedaqoji fikir tarixi" Bakı 2005.***
3. ***F.Rüstəmov "Pedaqogika tarixi" Bakı 2006***
4. ***H.Əhmədov "Azərbaycan məktəb və pedaqoji fikir tarixi" Bakı 2014.***
5. ***R.Hüseynzadə "Qədim və erkən orta əsrlərdə Azərbaycanda tərbiyə, təhsil və pedaqoji fikir". Bakı, 2007***

1. Azərbaycan məktəb və pedaqoji fikir tarixi respublikanın pedaqoji universitet və institutlarında hazırlanan gələcək müəllimləri Azərbaycan xalqının zəngin pedaqoji irsi, tərbiyə, təlim, təhsil nəzəriyyəsi və təcrübəsi ilə tanış edir. Bu kursun tədrisi tələbələrin ümumi pedaqoji fikir tarixi zəminində Azərbaycan xalqının məktəb və pedaqoji fikrinin səciyyəsinə dair biliyini zənginləşdirir. Keçən əsrin 40-50-ci illərindən başlayaraq Azərbaycanda pedaqoji elmlər, o cümlədən məktəb və pedaqoji fikir tarixinə dair danballı elmi-tədqiqat əsərləri meydana gəlmişdir. Azərbaycanda pedaqogika elminin atası, professor Ə.Seyidovun, akademik M.Mehdizadənin, professor M.Muradxanovun, onların ardınca H.Əhmədov, Ə.Həşimov, Ə.Ağayev, Ə.Paşayev, F.Rüstəmov və başqalarının Azərbaycan məktəb və pedaqoji fikir tarixiə dair tədqiqatları sistemli kurs yaratmağa imkan vermişdir. Bu fənnin tədrisinə, əsasən 80-ci illərdən başlanmışdır. Azərbaycan məktəb və pedaqoji fikir tarixi kursunun tədrisi 3 bölmədə şərhi nəzərdə tutulmuşdur:

1) Qədim və orta əsrlərdə Azərbaycanda məktəb və pedaqoji fikir;
2) Çar Rusiyasının işğalı dövründə məktəb və pedaqoji fikir;
3) Respublika dövründə məktəb və pedaqoji elmlərin inkişafının əsas istiqamətləri.

2. Hələ təlim və tərbiyə haqqında elm olan pedaqogika yaranmazdan əvvəl gənc nəslin tərbiyəsində xalq pedaqogikasından istifadə edilirdi. Xalq pedaqogikası təlim-tərbiyənin məzmunu, məqsədi, vasitələri, üsulları, təşkili və s. Məsələləri haqqında zahmətkeş kütlələrin tarix boyu gündəlik müşahidələrin nəticəsi kimi əldə etdikləri, yaşayış şəraitinin təsiri altında topladıqları pedaqoji bilik, təcrübə, baxış, qayda-qanun və adət-ənənələrin məcmusudur. Bu pedaqogika xalq fəlsəfəsinə əsaslanır. Xalq pedaqogikasının əhatə dairəsi çox

genişdir. İnsanın kamil bir şəxsiyyət kimi yetginləşməsində sağlamlığın, ağlın, mərifət elminin, gözəlliklərin və zəhmətin təsirinin, yeni müasir pedaqoji anlayışlarla desək, fiziki, əqli və estetik tərbiyənin, əxlaq və əmək tərbiyəsinin rolu barəsində də xalq pedaqogikasında qiymətli fikirlər çoxdur. Xalq deyi: "Gözəl kamallı gərək", "İnsanın zahiri zərif, batini lətif olmalıdır". Deməli, əsl gözəllik üçün təbii-fiziki göyçəklik intellektual-mənəvi kamilliyin vəhdəti zəruri sayılır. Xalq pedaqogikası materiallarında ağıllılıq məna gözəlliyinin ilkin şərti sayılır və onun aşağıdakı əlamətləri tez-tez qeyd edilir. Ağlı yüksək qiymətləndirən xalq deyi: "Qüvvə hər şeyi, ağıl isə qüvvəni sındırar", "Baş bədənin tacıdır", "Adam başdan tanınar", " Bu dünyada maldan, puldan bir ağıllı baş yaxşıdır, anlamayan bir kəllədən bircə qara daş yaxşıdır", " Ağıllı baş hər şeydən mənfəət ala bilər" və s. Elmə, biliklərə yiyələnməyin yolları və vasitələri haqqında da xalq pedaqogikasında qiymətli fikirlər çoxdur. Onlarla tanışlıq göstərir ki, zəhmət adamları əqli tərbiyə işində daha çox məhz nağıl və izah etmək, müsahibə aparmaq, əyani göstərməküsullarından, eləcə də tapmacalardan, dastan, atalar sözü, məsəl, mahnı və s. Vasitələrdən bol-bol istifadə etmişlər. Burada həm də ailə tərbiyəsi məsələləri, uşağın yaş dövrləri, təlim-tərbiyəni hansı yaşdan necə başlamağın məqsədəuyğunluğu və s. haqqında da çox qiymətli fikirlərə rast gəlirik.

3. Hər xalqın pedaqoji fikrini, mədəniyyət tarixini, onun qədimliyinin və ululuq dərəcəsini təyin edən amillərdən biri onun əcdadlarının yaradıb yadigar qoyduğu ədəbi-bədii tarixi abidələrdir. Mənəvi abidələrimiz sırasında, pedaqoji fikrin inkişafında xalqımızm ən qədim mənəvi abidəsi olan «Kitabi- Dədə Qorqud»un son dərəcə əvəzsiz yeri vardır. Müstəqillik qazanmış Azərbaycanımızda milli-mənəvi şüurün yüksəlişində, soykökümüzə qayıdışın dərinləşməsində «Kitabi-Dədə Qorqud» dastanlarının oyada biləcəyi təsiri əvəz edən ikinci bir yazılı və ya şifahi ədəbi abidə tapmaq çətindir. Azərbaycan respublikasının dahi şəxsiyyəti, türk dünyasının böyük oğlu, ümummilli liderimiz H.Əliyevin «Kitabı-Dədə Qorqud»un 1300 illiyini qeyd etmək barədə 20 aprel 1997-ci il tarixli Fərmanı tariximizə, mədəni irsimizə göstərilən böyük qayğı və diqqətin parlaq nümunəsidir. Fərmanda deyilir: «Oğuz türklərinin tarixini əks etdirən «Kitabi-Dədə Qorqud» yüksək bəşəri ideallar tərənnümçüsü kimi dünya xalqlarımn mənəvi sərvətlər xəzinəsinə daxil olmuşdur». Dədə Qorqud məhz Azərbaycan xalqının ən qədim, ən möhtəşəm abidəsidir ki, alimlər artiq bunu qəti təsdiq etmişlər. Xalqımız 2000-ci ildə Dədə Qorqudun 1300 illik yubileyini təntənə ilə qeyd etdi. Bu məsələnin aktuallığını nəzərə alan Yunesko 1998-ci ili Dədə Qorqud ili elan etmişdir. 2000-ci il aprel ayında Pedaqoji fikir tariximizin görkəmli nümayəndəsi, professor Əjdər Ağayev Dədə Qorqud irsinə yüksək qiymət verərək yazmışdır: «Kitabi Dədə Qorqud» Azərbaycan pedaqoji fikir tarixinin ən dəyərli qaynaqlarındandır. Bu əsərdə böyük insanpərvərlik ideyaları, mənəvi ucalıq, qəhrəmanlıq və mərdliyə çağırış həkk olunmuşdur. Dədə Qorqud pedaqogikasında şəxsiyyətin keyfiyyətləri konkret olaraq göstərilir: Vətəni, torpağı, eli-obanı canın qədər sevmək və onu qorumaq üçün hazır olmaq; şəxsi mənafeyin güdülməməsi, hər şeyin xalq üçün edilməsi; Aca çörək, yalma ayaqqabı, pulsuza pul vermək humanist, xeyirxah

olmaq; qan tökməmək, qonşularla dinc yaşamaq, mənəviyyatca təmiz, saf ürəkli olmaq; qadına hörmət və ehtiram bəsləmək; ana, ata haqqırn tanrı haqqı bilmək onlara sonsuz hörmət və ehtiram, sədaqət göstərmək; cəsarətli, çevik, qorxmaz, güclü olmaq; gözəllikdən zövq almağı bacarmaq; dosta rəgbət, düşmənə nifrət bəsləməyi bacarmaq; mərd olmaq, dostluqda ədalətlilik; şərtə sözsüz əməl etmək, söz və əməl birliyini qorumaq; ağıllı, tədbirli olmaq, düşmənin hiyləsinə uymamaq; qadının ailə, ər namusunu ölümdən üstün tutması və s.» Dastanda əxlaq tərbiyəsinin mühüm tərkib hissəsi olan vətənpərvərlik, yurd sevgisi əsərin əsas ideyasını təşkil edir. Bu ideya isə qədim oğuz türklərinin qəhrəmanlıq şücaətlərindən süzülüb gəlməkdədir. Dastanda yetişən nəsldə vətənə məhəbbət tərbiyəsi üçün ilk növbədə onalara vətəni tanıtmağa və sevdirməyə yön verilir. Vətənin dağları, çölləri, bulaqları, al-əlvan çəmənləri, əzəmətli qalaları, abidələri haqqında söhbətlər gedir. Dastanın boylarında Qədim Azərbaycanın yaşayış yerləri olan Dərbənd, Gəncə, Bərdə, Şərur, Dərələyəz, Göyçə mahalı, Borçalı, Əlincə qalası, Qaraçuq və s. yerlərin adı çəkilir ki, bu da Azərbaycanın nə qədər geniş ərazilərə malik olmasmdan xəbər verdiyi kimi, bu yerlərdə oğuz ərənlərinin at çapıb, saz çalıb, söz deməsini, qəhrəmanlıq göstərib yurdunu qorumasmı görürük. Dastanda oğuz- türk anaları vətəni müdafiə edən oğullarına tərbiyə verərək deyirdilər: «Oğul dağdan uçmasın, oğul suda axmasın. Oğul azğın düşmənə əsir düşməsin». Dastanda döyüşü tərk edib, geri dönmək, yoldaşı müdafiə etməyib qaçmaq çox ağır cəzalandınlır, hətta beləsi öldürülməkdən vaz keçilmir. Məsələn Qazan Xan oğlunun döyüş meydanından qaçdığını zənn edib deyir: «Onu alü bölük edib, alü yolun ayrıcına tullayacam ki, kimsə döyüşdə yoldaşını qoyub qaçmasın». Qəhrəmanlıq səhnələri ilə zəngin olan dastanda xalq təfəkkürünün elimizin qəhrəmanlığına, ailəyə, qadına, bəyə, ozana, düşmənə münasibətləri əsərdə özünü göstərir. At belində ərənlərdən geri qalmayan, köç yollarında oğul doğurub böyüdən oğuz qadmları kişilərdən geri qalmır. Sərt mübarizə yolları oğuz qadınlarını mətinləşdirmiş, ərənlər də özləri kimi qəhrəman, dəyanətli həyat yoldaşı seçirlər. Dastanda ad vermə mərasimi qəhrəmanlıq, igidliklə bağlı olub böyük tərbiyəvi əhəmiyyət daşıyır. Burada oğuz adətinə görə oğlan uşaqlarına doğularkən deyil, haq etdikləri işinə görə, qəhrəmanlığına görə ad verilir. Bu cəhətdən oğuz elində yaxşı ad qazanmaq üçün yaxşı işlər görmək lazımdır. İlk döyüş tərbiyəsi olaraq hərb təlimləri, at minmək, qılınc oynatmaq, oxla nişan almaq, güləşmək, vəhşi heyvanları ovlamaq və s. Gənclərə aşılanan məşğələlərdəndir. Oğuz elində gənclər boş vaxtlarında ox atar, ox atma yarxşları keçirərdilər. İgidlər ox atar, oxun düşdüyü yerdə də çadır qurardılar. Dastanda gənclərə döyüşmək qaydaları, döyüş, zəfər taktikası öyrədilir. Dastanda qadınlar da kişilər qədər mübarizdir. Dastanda Beyrəyin evlənmək vaxtı çatanda deyir ki, «Ata mənə elə qız al ki, mən yerimdən durmamış o dursun, mən ata minməmiş o minmiş olsun. Mən düşmənin üstünə gedənə qədər, o mənə baş gətirsin». Qadın həm də evin dirəyi, nəsil artiran, incə məlahətli, gözəl nəvazişli yüksək mənəviyyatlı xanım kimi təsvir edilir. Dastanda oğuzlar həyatın bütün sahələrində əxlaqi davranış və rəftarlarında igidlik, qorxmazlıq, cəsurluq və düzlük nümayiş etdirirlər. Belə ki, böyük miqdarda silahlı düşmən Qaraca Çobanın üzərinə gəldikdə o qorxmur, özünü itirmir. O, düşməni görərkən dərhal qərar çıxarır; vəziyyətin çox

qorxulu olmasına baxmayaraq, düşmənlə çarpışmağı qərara alır. Kitabi Dədə Qorqudun hər bir boyu elə-obaya, ata-anaya, qardaş-bacıya ülvi məhəbbətin canlı salnaməsidir. Burada ailə şərəfini, namusunu qorumaq, ocağa dərin bağlılıq, ana və qadın ləyaqətinə dərin hörmət, ata ehtiramını saxlamaq, ailə tərbiyəsi ilə bağlı çox qiymətli, ibrətamiz nümunələr və ifadələr vardır. Dastanda «Ana haqqı»-«Tanrı haqqı» kimi qəbul edilir. Bu da Məhəmməd Peyğəmbərin (s.ə.s) «cənnət anaların ayaqları altındadır» kəlamı ilə səsləşir. Oğuzlarda anaya məhəbbət tərbiyəsi ən müqəddəs iş hesab edilmişdir. Dastanın boylarında ana haqqı tanrı haqqı ilə bərabər tutulur. Qadınlar qəhrəmanlıq göstərərək ərlərinin, qızlar isə nişanlılarınm yolunda fədakarlıqlar göstərərirlər. Burada övladın anaya olan məhəbbəti insan mənəviyyatının, əxlaqın ən yüksək zirvəsini görürük. Bütün bu hadisələr vətənpərvərlik tərbiyəsinin bariz nümunəsidir. Dastanda ailə münasibətləri, qohumluq əlaqələri yüksək əxlaqi keyfiyyətlər əsasında qurulur. Oğuz gəlinləri bir övlad kimi qayınataya, qayınanaya çox böyük hörmət və ehtiramla yanaşır, onları öz valideynlərindən də yüksək tuturlar. Burada həm də qardaş məhəbbəti, qardaş borcu, qardaş yolunda xoşbəxtliyini, canım qurban verməyə hazır olmaq fədakarlığı tərənnüm edilir. Dastanda cəmiyyətin inkişafına təkan verən üç mühüm tərbiyə amili öz bədii ifadəsini tapmışdır: 1) Qurulan ailənin məhsulu-oğlu, qızı olmalıdır; 2) Oğul-qız sağlam, güclü, qüdrətli yetişməlidir; 3) Ailə kin-kudurətdən uzaq olmalı, övladm təlim-tərbiyəsi ilk növbədə ana telinə bağlıdır. Dastandan görünür ki, ailənin tamlığı üçün mütləq uşaq sahibi olmaq gərəkdir. Uşağı olmayan ailələrə yaxşı baxılmaz. Burada əsas məsələ ailədə uşağın olması məsələsidir. Uşaq sahibi olmamaq bir kişinin qüruruna ləkədir. Oğuz elində, əxlaq, tərbiyə, ədəb-ərkan, böyük-kiçik münasibətləri ali insani keyfiyyət, mənəvi mədəniyyətdir. Bütün dastan boyu əxlaqi, keyfiyyətlərin təntənəsini müşahidə edirik. Yaşlı nəsil-ululer da, atalar da, gənclər də, yeniyetmələr də yüksək əxlaqi üstünlüyə malikdir, bunun üçün cəmiyyətdə bütün imkanlar var: ənənəvi davam edib gələn qayda-qanunlar, azad sevgi, sevib sevilmək, axtarıb bəyənmək, seçmək sınaqdan keçirmək hər şey yüksək insani səviyyədədir. Lakin bütün bunlarla bərabər oğuz eli nadürüstlərdən də xali deyildir. Belələrinə qarşı, şər qüvvələrə qarşı mübarizə dastanda daha kəskin şəkildə qoyulmuşdur. Əxlaqın aliliyi pozularsa bu oğuz elinə çox ağır oturar, fəlakət törəyər, başına müsibətlər gələr. «Salur Qazanın evinin yağmalanması boyu»nda ailə tərbiyəsi, ailənin namusu, qeyrəti və şərəfinin ali və müqəddəs olması diqqət mərkəzindədir. Dastanda oğuz-türk əxlaqı, türk mənliyi, paklığı açılır, bu mənəvi durum Uruzun timsalında öz ibrətli ifadəsini tapır. Duşmən Qazan xanın evini yağmalamış, anasmı, arvadı Burla xatunu, oğlu Uruzu və qırx incə belli qızını-gəlinini əsir edib aparmışdır. Düşmən Qazan xarun namusunu hədələyir, ondan hayıf almaq, onu təhqir etmək üçün hər vasitəyə əl atir; arvadı Burla xatimu çəkib məclisə gətirmək istəyir. Amma bu heç də asan deyilmiş. Qırx qızm içində onu tapmaq və tanımaq çətindir. Düşmən qorxulu bir plan hazırlayır; Uruzu çəkib gətirmək, ətindən qovurma edib qadmlara vermək. Kim yedi o deyil, yeməyən oğlanın anasıdır, çəkin gətirin məclisə... Vəziyyət Burla anaya əyan olur və ana və oğul arasında belə bir söhbət gedir: «Kafirlər tərs danışmışlar. «Qazan oğlı Uruzu həbsdən çıxarın, boğazından örkənlə asın. İki kürəyindən çəngələ sancın, qıyma-qıyma ətindən çəkin. Qara qovurma edib qırx

bəy qızma aparın. Hər kim yedi, o deyil. Hər kim yemədi o Qazanın xatunudur. Çəkin, gətirin döşəyimizə salaq, şərab paylatdıraq! Sənin ətindən ay oğul yeyimmi? Yoxsa, iyrənc dinli kafirin döşəyinə girimmi? Ağan Qazanın namusunu tapdayımmı? Neyləyim, ay oğul?!- dedi. Yəqin ki, ana Burla bu suallarla həm də oğlunun ağlını, tərbiyəsini, yoxlayır. Uruz anasımn bu sözlərindən bərk qəzəblənir, ona ağır cavab verir: «Ağzın qurusun, ana!» Dilin çürüsün ana! «Ana haqqı-Tanrı haqqı» deyilməsəydi qalxıb yerimdən durardım, yaxandan, boğazından tutardım. Qaba dizimin altına salardım. Ağ üzünü qara yerə çırpardım. Ağzmdan-üzündən qan şoruldayardı. Can şirinliyini sənə göstərərdim. Bu nə sözdür? Mənim üzərimə gəlməyəsən! Mənim üçün ağlamayasan! Qoy məni, xanım ana, çəngələ sancsınlar! Qoy ətimdən çəksinlər, qara qovurma edib, qırx bəy qızının önünə aparsınlar. Onlar bir yeyəndə, sən iki dəfə ye! Kafirlər duymasınlar, səni tanımasınlar. Təki murdar dinli kafirin döşəyinə düşməyəsən. Onlara şərab paylayıb, atam Qazanın namusunu sındırmayasan. Saqın»! Oğuz övladı tikə-tikə doğranmasına razıdır, amma ata qeyrətindən, ana namusundan keçmir. Ana övladına verdiyi tərbiyə ilə fəxr etməlidir. Dastanların pedaqoji təhlilindən aydın olur ki, oğuzlar, mərdlik, igidlik, cəsurluq, kişilik kimi keyfiyyətlərə çox böyük önəm vermişlər, hər bir oğuzun ən yüksək səviyyəsini bu keyfiyyətlər ilə müəyyənləşdirirlər, həyata gözlərini açandan bu hisslər, duyğular və təsəvvürlər ilə yaşayır və tərbiyə edilirlər. Namərdliyə, yalana və xəyanətə nifrət dastanda özünə yer tutduğu kimi, bunxmla belə mənfi hərəkəti bağışlaya bilmək oğuzların davranışlarında daim təzahür edən tərbiyə nümunəsidir. Bu keyfiyyətlərin təzahüründə isə müvafiq şəxslər, obrazlar iştirak edir, hadisələr cərəyan edir. Dastanda ailə tərbiyəsinə və ailədə valideyn nümunəsinə xüsusi diqqət verilir və deyilir: « Oğul atadan görməyincə öyüd almaz, qız anadan görməyincə, süfrə açmaz. Oğul atanın yetirməsi, iki gözünün biridir». Oğuz turk anaları uşaqlarını tərbiyə edərkən lovğa olmamağı, zəfərdə, döyüşdə qazandıqları adla, xeyirxah əməlləri ilə yüksəlməyi məsləhət bilirdlər. Dədə Qorqudda Selcan Xatun deyir: «Oyünərsə ər öyünsün, aslandır. Oyünməlik övrətlərə böhtandır. Oyünməklə övrət olmaz». Dastanda özünü aparmaq, çox bilmək, mənəvi zənginlik yüksək qiymətləndirildiyi halda, mənəmlik iddiası axmaqlıq, ikiüzlülük, xəbərçilik, lovğalıq mənəvi şikəstlik kimi qələmə verilir. Bu münasibətlə «Dədə Qorqud»da deyilir: «Təkəbbürlük eyləyəni tanrı sevməz; Könlünü uca tutan adamda ağıl olmaz». Dastanda səxavətlilik, əliaçıqlıq, kasıba əl tutmaq bir əxlaqi keyfiyyət kimi yüksək qiymətləndirilməklə bərabər, bu keyfiyyət təmənnasız, hiss etdirilmədən yerinə yetirilir və böyüklər öz övladlarına bu sahədə nümunə göstərirlər. Dədə Qorqudda səxavət göstərən bir gözəl məqam var. Belə ki, Qazan xan üç ildə bir evini bilərəkdən, qəsdən talan (yağma) etdirərdi ki, xalq ondan istifadə etsin, faydalansın. Dastanda bir əxlaqi keyfiyyət kimi yoldaşlıq və dostluq məsələsinə xüsusi diqqət yetirilir. Dostluq bir kişilik keyfiyyəti kimi qəbul edilir. Dastanda uşaqlarm bir-birilə dost olmalarma, qonşularla dostluq münasibəti yarada bilməsinə diqqət yetirilir. Dastanda uşaqların dostluğunun hörmətə, ideya birliyinə, qarşılıqlı yardıma əsaslanması tərbiyə edilir. Beyrək -«Mən Qazana dönük çıxmaram»-deyir. Qaraca Çoban Qazan Xanın çörəyini itirmir, düşmənlə mübarizəyə gedən Qazan xana yardım məqsədilə deyir ki, atını, oxunu, yayını, qılıncını mənə ver... Dastanda ağıl böyük nemət hesab olunur. Ağıl dövlət

mənasında işlədilir. Oğuz elində ağıl tərbiyəsi, gənclərin həmişə ağlını işlətməsi məsələsinə xüsusi diqqət yetirilir. Hamı o cümlədən fiziki cəhətdən güclü olanlar da ağla-kamala yiyələnməlidirlər. Dədə Qorqudun qənaətinə görə, «Adamın dəvəcə boyu olunca, düyməcə ağlı olsa yaxşıdır». Dastanda estetik tərbiyə, bədii zövqə malik olmaq kamil insan olmağın mühüm şərtlərindən sayılır. Dastandakı ideyaya görə, fiziki və əqli cəhətdən inkişaf etmiş şəxs-yəni qüvvə və kamal sahibi, eyni zamanda, camal sahibi olmalı, estetik gözəlliyi ilə xoş təsir bağışlamalıdır. Dədə Qorqud dastanlarının əksər qəhrəmanları təkcə qüvvəsi və kamalı ilə deyil, həm də camalı ilə fərqlənirlər. Dədə Qorqud qəhrəmanlarımn boy-buxunu yaraşıqlıdır, cəlbedicidir. İgidlər çox vaxt döyüşə qopuz və musiqinin sədaları altında başlayır, döyüşün qızğın çağında «Gümbür, gümbür nağaralar döyülür, burma altın borular çalınır...». O hər dəfə meydanda musiqi sədaları altında cəng edir. Demək dastanda insan və təbiət, incəsənət gözəlliyi, ümumən insanın estetik, zövqü, tərbiyəsi mühüm yer tutur. Dastanda saza, musiqiyə ecazkar bir qüvvə kimi baxılır. Qəhrəmanlar saza and içirlər, ən qatı düşmənin əlində qopuz gördükdə ona əl qaldırılmır. Dədə Qorqudda əlbəttə, mənəvi, əxlaqi gözəllik həmişə ilkin yerdə durmuşdur. Belə əxlaqi keyfiyyətlər sırasında insanpərvərlik, əməksevərlik, böyüklərə hörmət, təvazökarlıq, doğruluq, qonaqpərvərlik və s. bu kimi keyfiyyətlər üstün yer tutur. Dədə Qorqudun söylədiyi atalar sözləri bir müdriklik xəzinəsi, insanlara bir ibrət, nəsihət və dəyərli məsləhətlərdir. Dastanda 60-dan çox atalar sözləri vardır ki, türk alimi Aydm Oy onları tədqiq və təhlil etmişdir. Dədə Qorqud deyimlərinin bugünkü deyiliş formasını xatirlayaq:«Yalan söz dünyada olunca, olmasa yaxşıdır»; «Könlünü uca tutan adamda ağıl olmaz»; «Kişi malına qıymayınca, adı çıxmaz»; «Qonağı gəlməyən qara evlər yıxılsa yaxşıdır»; «Ata adını doğrultmayan nankor oğulun bu dünyaya gəlməsindən gəlməməsi yaxşıdır»; «Ana qədrini bilməyən namərd oğul, doğulmasa yaxşıdır»; «Çıxan can geri gəlməz»; «Ölən adam dirilməz»; «Əski pambıq bez olmaz»; «Qara eşşək başına yüyən vursan, qaür olmaz»; «Qarı düşmən dost olmaz»; “Yaxşılıq bilməyən kişidən köpək yaxşıdır»; «Bəylərlə vuruşan başı ilə malını itirər»; «Allah-Allah deməyincə işlər olmaz»; «Qadir tanrı verməyincə ər bayılmaz»; «Gülməşəkər içində söğan olmaz»; «Kürəkən oğul olmaz, gəlin qız olmaz»; «İynə biz olmaz»; «Göy yarpaqlı çəmən payıza qalmaz»; «Kərəm əhli olan kişilər çoxa, aza qalmaz». Dədə Qorqud gah ibrətamiz sözləri ilə, gah da öyüd -nəsihətləri ilə yüksək mənəvi keyfiyyətləri təbliğ edir. Buradan belə məntiqi nəticə çıxır ki, insanlar bir-birinə düşmən olmamalı, cəmiyyətə, bir-birinə fayda verməlidirlər. Bu dünyada insanlar yalnız yaxşı əməlləri ilə xatırlanacaqlar. Kitabi-Dədə Qorqud dastanı mənəvi kamillik, qəhrəmanlıq kitabıdır. O, ləyaqət və birliyimizin təməl qaynağıdır. Kitab Azərbaycan xalqının qədim oğuzların bütün türk dünyasının yaradıcı dühasının məhsuludur. Dastan təlim-tərbiyə məsələlərini, xalqımızın əxlaq və mənəviyyatını, davranış mədəniyyətini, estetik zövqünü, humanizmini, vətənpərvərliyini, qəhrəmanlığını, ata-anaya ehtiram duyğularını bədii-pedaqoji lövhələrlə əks etdirən zəngin mənəviyyat xəzinəsidir

4. Azərbaycanda mütəşəkkil məktəb təhsili tarixinin başlanğıcı adətən islam tarixi ilə əlaqələndirilir və miladdan əvvəl Zərdüşt dininin meydana gəlməsi ilə tədricən zərdüşt məktəb təhsil sistemi formalaşıb inkişaf etmişdir. İslamiyyətdən əvvəl, V əsrdən, xristian məktəb təhsilə sistemi də yayılmışdır. Azərbaycan zərdüşt məktəb təhsil sistemindən əvvəl mütəşəkkil təlim-tərbiyə sistemi olmasa da, kortəbii təlim formalarının ibtidai dövrü mövcud olmuşdur. Bu baxımdan Qobustan rəsmləri sırasında Mezolit dövrünə (miladdan əvvəl XII-X minilliklər) aid olan dini ayinlərə həsr edilmiş fiqurlar, rəqs kompozisiyaları diqqəti cəlb edir. Həmin rəsmlər qədim qobustanlıların təfəkkür tərzini və bu dövrlərə məxsus olan öyrətmə-öyrənmə aktlarını, təlim mədəniyyəti ünsürlərinin ilkin formalarda varlığını bildirir. Deməli, qədim Azərbaycanda da yazının ilk növü kimi yazı tətbiq edilmişdir. Azərbaycanda ən qədim dövrlərdə savadlılar "şəkli yazını rəsm etmək və başa düşmək bacarığına yiyələnənlərdən ibarət olmuşlar". Şərti mənada desək, bu ilk savad növünü "tayfa savadı" adlandırmaq olar. Tayfa savadına yiyələnmiş yaşlılar şəkli yazıları və rəsm çəkmək barədəki bilik və təcrübələrini bu və ya digər formada gənc nəslə verirdilər. Qədim Azərbaycanda bu kimi mərasim rəqsləri ilə gənclərdə birgə əmək həvəsi, cəsarət, qoçaqlıq, cəldlik keyfiyyətləri tərbiyə edilirdi. Urmiyanın ətrafında miladdan əvvəl IX-VIII əsrlərə aid əldə edilmiş arxeoloji tapıntıların üzərindəki naxışlar Mannada rəssamlıq və musiqi sahəsində təlim işlərinin olduğunu əks etdirir. Bəzi mənbələrə görə mannalılar yazıdan istifadə etmişlər. Məlumdur ki, yazı olan yerdə oxu da olmuşdur. Yazı və oxunun tətbiqi üçün ehtiyac olduğundan, Mannada tək-tək hallarda olsa da hakim sinfə mənsub olan ailələrin uşaqlarına savad öyrədildiyini güman etmək olar. Bu dövrdə sehr, cadu və bütlərin iradəsi cəmiyyətin əsas hərəkətverici qüvvəsi sayılırdı.İctimai həyatda əmək və tərbiyənin həlledici rolu hələ mannalılar tərəfindən dərk edilmədiyi üçün onun tətbiqində mütəşəkkillik və məqsədəmüvafiqlik də ola bilməzdi. Yeniyetmələrin tərbiyəsinə gəldikdə, bu, bütpərəstlik ayinlərinin, meydan tamaşalarının, qəbilə adətləri və qaydalarının, maddi nemətlərin əldə edilməsinin və məişət tərzinin müşahidəsi ilə məhdudlaşırdı. Miladdan əvvəl VI əsrdə Manna dövləti süqut etdi və ərazisi Midiya dövlətinin vilayətləri sırasına keçdi. İctimai həyatda baş verən bu əsaslı dəyişikliklər yeni dini, ictimai baxışların meydana gəlməsinə səbəb olmuşdu. Zərdüştün təliminə görə bu xüsusiyyətlər gənc nəslə təlim-tərbiyə vasitəsilə aşılanmalıdır. Demək həmin dövrdə Azərbaycanda müəyyən sistemdə təlim-tərbiyə işləri aparılmış, Azərbaycanda məktəb təhsili dövrü başlamışdır. Qədim Azərbaycanda hakim ideologiya Zoroastrizm (zərdüştilik) idi. Ərəb tarixçilərinin və bir çox Avropa şərqşünaslarının fikrincə, Zərdüşt Urmiyə şəhərinin yaxınlığında anadan olmuşdur. Zərdüşt hər cür durğunluğun əleyhinə olaraq hamını bilik əldə etməyə çağırmışdır. Buna görə də "Avesta"da elmə yiyələnmək əsas dini vəzifələrdən biri hesab edilmişdir. Azərbaycanda Avesta təhsil məktəbləri atəşgədədə yerləşirdi. Bu fakta ilk mənbələrdə, o cümlədən Nizaminin "Şərəfnamə" əsərində də rast gəlirik. Atəşgədədə icra edilən tədbirlər sisteminə təlim-tərbiyə işləri də daxil edilmişdir. "Avesta"da verilən məlumata görə ibtidai təhsil 7 yaşdan 15 yaşa qədər davam edirdi, təhsil səhər tezdən başlanırdı. Avesta duaları və nəğmələrinin öyrənilməsi ibtidai təhsilin məzmununu təşkil edirdi.

Azərbaycan Zərdüşti məktəblərinlə tədris prosesi müəyyən mərasim ilə müşayiət edilirdi. Bu da dərs materiallarının şagirdlər tərəfindən əzbərlənməsini asanlaşdırmaq məqsədi güdürdü. Saray və yüksək silkə mənsub olanların uşaqlarına müstəsna hallarda yazı və oxu öyrədilirdi. Azərbaycanın qədim məktəblərində əxlaq tərbiyəsi üçün başlıca olaraq düzlük və doğruçuluq, əməksevərlik, ümumxalq işinə və zərdüşti ehkamlara sədaqətli olmaq kimi keyfiyyətlərin aşılanmasına fikir verilirdi. Qədim Azərbaycanda at minmək, ox atmaq, nizə tullamaq, üzmək və ov etmək, fiziki tərbiyənin əsas amilləri kimi tətbiq edilmişdir.

5. Zoroastrizmi rəsmi dövlət dini elan edən Sasanilər dövründə (226-651) Zərdüşt dini hakim feodalların mənafeyinə uyğunlaşdırılaraq sinfi səciyyə daşımışdır. Bu dövrdə Azərbaycanda Avesta ehkamlarının inkişafına və yayılmasına, fəaliyyətinə, təhsilin genişlənməsinə əlverişli şərait yaranmışdır. Atropatena ilə bərabər Azərbaycanın şimalmda Albaniya dövləti də mövcud idi ki, buranın mərkəzi əvvəlcə Qəbələ sonra Bərdə şəhəri olmuşdur. Albaniya dövründə Azərbaycanm dövlət idarəçiliyi, maarif və mədəniyyəti xeyli yüksəldi. Alban hökmdarları ölkənin dünyəvi və dini başçısı hesab olunurdular. Onlar, eyni zamanda, qanunlar verir, ölkənin hərbi qüvvələrinə başçılıq edirdilər. Dövlətin ordusu 80 min nəfərdən artıq idi (60 min piyada, 22 min süvari) aşmışdı. Albanlar qızıl emal etməkdə və ondan istifadə etməkdə mahir idilər. Onlar misi, qızılı, dəmiri əridir və onlardan müxtəlif əşyalar düzəldirdir, bəzək işlərində istifadə edirdilər. Albanlar şüşə qayırır və ondan müxtəlif yerlərdə, o cümlədən muncuq qayırmaqda istifadə edirdilər. Albanlar toxuculuqda, yun kətan və pambıq, parça toxu- maqda mahir idilər. Albaniyada memarlıq inkişaf etmişdi. O dövrün memarları hətta Yunan və Roma tikinti mədəniyyəti ilə tanış idilər. Onlar möhtəşəm ictimai binalar, müdafiə qurğuları, qalalar tikmişlər. Qəbələ şəhər yerində bünövrəsi daş və divarları çiy kərpicdən olan binalar aşkar edilmişdir. Böyük ictimai binalar iri salonlardan, eyvanlardan, kiçik otaqlardan ibarətdir və binanın üst hissəsi saxsı kirəmitlə örtülmüşdür. Albanlar balıq tutur, ondan həm qida kimi istifadə edir, həm də onun iç, qarın üzvlərindən yapışqan hazırla- yırdılar. Bu keyfiyyətli yapışqandan indi də bəzi yerlərdə hazırlanır və istifadə olunur. Bu yüksək mədəniyyət nümunələri heç şübhəsiz ağıllı başların, bilikli insanların sayəsində mümkün olurdu. Bütün bunları isə dövrün təlimi, tərbiyəsi belə şəxsləri yetişdirirdi. Yetişməkdə olan nəsil əməksevərlik, işgüzarlıq ruhunda tərbiyə alır, böyüklərin məşğul olduğu peşələri öyrənir, onların iş təcrübələrini müşahidə edərək müxtəlif sənətlərə yiyələnirdilər. Burada peşə, ixtisas təhsili əsas yer tuturdu. IV əsrdə Alban dövləti mövcud idi. İlk mənbələr Albaniyada özünəməxsus yüksək mədəniyyətin olduğunu sübut edir. III-V əsrlərdə Azərbaycanın şimal vilayətlərində Sasanilərin soyğunşu siyasətlərinin nəticəsi olaraq zoroastrizmə qarşı xristian dinin yayılması üçün əlverişli şərait yaranmışdı. Buna görə də III əsrdən başlayaraq İranın və Zaqafqaziyanın müxtəlif vilayətlərinə Suriyadan xristian müəllimlər göndərilir, məktəblər açılırdı. Burada xristian dini ilə yanaşı olaraq ritorika, coğrafiya, təbiyyət, nücum və fəlsəfə tədris edilirdi. Sasani dövlətinin tərkibinə daxil olan vilayətlərin, o cümlədən Zaqafqaziyanın əhalisindən xristian dinini qəbul edənlər bu məktəblərdə təhsil alırdılar. Həmin məktəbin məzunları İranda, Atropatenada, xüsusilə Albaniyada mövcud kilsə şəbəkəsini genişləndirib onların nəzdində xristian təhsilə ocaqları təşkil etmək üçün hazırlanırdılar. Bu məktəblərə Alban hökmdarının əmri ilə bütpərəst və Zərdüşt valideynlərin uşaqlarını xristian dini ruhunda tərbiyə etmək üçün təsis edilmişdir. Hökmdar bu məktəblərə tez-tez gedər, "əllərində yazı lövhəsi, yaxud kitab" olan şagirdlərin ucadan oxumaları ilə maraqlanırmış. Alban xristian

məktəblərində təlim ana dilində aparılırdı. Yazı üçün alban əlifbası tətbiq edilirdi. Savad təlimi yazı və oxu ilə müşayiət olunurdu. Təqlid və əzbərçilik təlim metodu kimi qəbul olmuşdu.

6. Beləliklə, V əsrdə 52 hərfdən ibarət alban əlifbası meydana gəldi və VI-VII əsrlərdə artıq zəngin alban ədəbiyyatı yaranmışdı. VII əsrdə yaşamış Davdağın mərsiyələri, şeirləri buna misal ola bilər. Davdağın yüksək bədii üslubda yazılmış məşhur bir mərsiyəsi Albaniyanın istiqlaliyyətini qorumaq üçün canını fəda verən, ətraf düşmən mövqelərinin hücumlarına baxmayaraq böyük siyasətlə öz ölkəsini İberi sərhədlərindən Dərbəndə və Araz çayxna qədər olan torpaqları hakimi-mütləq kimi idarə edən vətənpərvər Azərbaycan hökmdarı Cavanşirin qəhrəmanlığına həsr edilmişdir. Bu qəsidə-mərsiyə müəllifinin daha bir çox əsərlər yazdığını, o dövrün ədəbiyyatını, mədəniyyətini göstərən əsaslı dəlillərdəndir. Xəyanət nəticəsində öldürülmüş bu igid sərkərdənin tabutu önündə oxunan mərsiyədə o böyük vətənpərvər kimi anılır və xalqın kədəri ifadə edilir. Xristianlıq qəbul edilənə və Albaniyada dövlət dininə çevrilənədək albanlarin öz yazısı olmuş, bütün ölkə üçün tayfalararasi ünsiyyət vasitəsi kimi geniş intişar tapmışdı. Alban dilinin şimalda vahid ünsiyyət vasitəsi olduğunu göstərən mühüm bir dəlil həmin dilə məxsus əlifbanın, alban yazısının olmasıdır. Albanların öz doğma dillərində yazı və ədəbiyyatının olması obyektiv tarixi zərurətdən irəli gəlirdi. Antik müəlliflərə görə albanlar hələ e.ə. I əsrdən öz yazılarından istifadə edirdilər. Məlumdur ki, Alban hökmdarı Oroyz (e.ə. I əsr) Pompeyə məktub göndərmişdi. III əsrdə albanlar Romaya yazılı məlumat çatdırmış, V əsrdə isə alban dilində fərman tərtib edilmişdir. Onlar yəqin ki, qarqar dili əsasında düzəldilmiş əlifbadan da istifadə edirmişlər. Aran yazısının olma-sını erməni katalikosu Babkenin fars provoslav xristian kilsəsinə 506-cı ildə yazdığı məktubu da təsdiq edir: "Biz öz dini təlimimiz haqqında sizə gürcülər və ağvanlarla birlikdə, hər kəsə öz dilində, əvvəllər yazmışıq". V əsrin başlanğıcında arami qrafikası əsasında alban yazısı-əlifbası təkmilləşdirildi. Təkmilləşdirilmiş 52 fonemli alban əlifbasi fışıltılı və boğaz səslərilə zəngin idi. V əsr erməni müəlliflərinin özlərinin etiraf etdiyi ki-mi "alban dili" ermənilər üçün "yad" idi. Alban yazısının çiçəklənmə dövrü V-VI yüzilliklər sayılır. A.Q.Şenidze yazır: bu dövrdə albanlar Qafqazın siyasi və mədəni həyatında gürcülərlə birgə fəal iştirak edirdilər. Ə.S.Sumbatzadə göstərir ki, "V əsrin sonu, VI əsrin əvvəlində albanlar öz yazılarından artıq beynəlxalq yazışmalarda da istifadə edirdilər". Kalankatlı Moisey yazısı olan xalqlar içərisində midiyalıları və albanları xüsusi qeyd etmişdir: «Yazıya malik olan xalqlar budur: yəhudilər, romalılar, ispanlar, yunanlar, midiyalılar və albanlar». Tədqiqatçılar müəyyənləşdirmişlər ki, uzun müddət elmi, bədii, publisistik əsərlər, kargüzarlıq sənədləri alban dilində yazılmışdır: «X əsr də daxil olmaqla alban mənbələri başlanğıcdan alban dilində tərtib olunmuşdur. Bura alban dini rəvayət ədəbiyyatı (aqioqrafiya), məktub şəklində yazışmalar, kanon ədəbiyyatı, qərarlar, salnamələr daxildir. Musa Kalankatlının «Alban tarixi» kitabı əvvəl alban dilində yazılmışdır. Lakin alban əlifbasının nə zaman və kim tərəfindən yaradıldığı mübahisə-lidir. Alban əlifbası Ərəb xəlifəsinin göstərişi ilə Alban Həvari Kilsəsi Erməni Qriqoryan Kilsəsinə tabe edildikdən sonra erməni katolikosu İlyanın göstərişi ilə məhv edilmiş, alban

əlifbasıyla yazılmış kitablar erməni dilinə tərcümə edildikdən sonra məhv edilmişdir.Alban əlifbası haqqında fikrin təşəkkül tarixini T.M.Məmmədov daha ətraflı araşdırmışdır. Uzun müddət alban dilinə tərcümələr və alban yazısı haqqında Matenadarandakı beş müxtəlif əlyazmada olan məlumata əsaslanmışlar. Alban əlifbasının təxmini bərpa layiyəsi 1937-ci ildə Matendaran (Yerevan) əlyazmaları arasında erməni dili üzrə dərslik tapılmışdı. Bu dərslikdəki siyahıda bir çox əlifba ilə yanaşı 52 işarədən (10 sait və 42 samit) ibarət olan alban-ağvan əlifbası da göstərilmişdi. Əlyazma XV əsrə aid edilir. 1956-cı ildə XVI əsrə aid edilən nüsxə Londonda üzə çıxdı. Bu əlifba erməni və gürcü işarələrinin əsasında tərtib olunmuşdur. Həmin əlifba vasitəsilə Mingəçevir alban yazılarını oxumaq mümkün deyil. Bəzi tədqiqatçılar 52 işarəli əlifbanın albanlara mənsub olduğunu söyləyir, bəziləri isə bunları inkar edir. Doğrudanda həmin əlifba ilə alban və qarqarların əlifbası arasında heç bir əlaqə yoxdur. Bu əlifba alban və qarqarların türk dilinin fonetik qu-ruluşuna uyğun olmalı idi. Orta əsr əlifbası isə 52 fonetik səsdən ibarət olan dilə uyğun tərtib edilmişdir. Çox gümanki orta əsr əlifbası xristian udinlərin dilinə uyğunlaşdırılmışdı. Əlifbanın udi etnosu dairəsində tapılmaması onun tarixi varlığına şübhə doğurur.Alban əlifbasının tədqiqatçısı A.Şanidze 11 əsrdən çox davam edən Alban mədəniyyətinin Qafqaz regionunda böyük rolunu nəzərdə tutaraq yazmışdır: Mən belə hesab etmişəm və hazırda da belə hesab edirəm ki, orta əsrlərdə Qafqazın mədəni və siyasi həyatında görkəmli rol oynamış bütöv bir xalqın yazısı izsiz yox ola bilməz. Qazıntılar bizə alban yazısının mövcud olması barədə mənbələrin məlumatını inandırıcı şəkildə təsdiq edən epiqrafik material verməlidir. Mən hələ ümidimi itirmirəm ki, nə vaxtsa və harada isə perqament yazılarında alban əl yazılarından parçalar üzə çıxacaqdır. Bu sözlərdən az sonra 1948-ci ildə Mingəçevir qazın-tıları zamanı üzərində alban yazısı olan daş tapılmış və bu barədə S.M. Qaziyev məlumat vermişdir. Lakin həm Matenadaranda tapılmış əlifbada, həm Mingəçevir yazılarında qüsurlar olduğu üçün yazıları düzgün oxumaq mümkün olmamışdır. Udinlər heç vaxt ölkədə bütün Şimali Azərbaycanı əhatə edən vahid dilə və dövlətə malik olmamış, daim türkdilli utilərlə qarışdırılmışdır. Müəllifin oxuduqları inandırıcı deyil və istədiyi yerə alban əlifbası adlandırılan 52 hərfli əlifbanın istədiyi hərfini qoymuşdur.

27-ci mövzu: İslam dininin yayıldığı dövrdə tərbiyə və məktəb. "Qurani-Kərim"də əxlaqi-tərbiyəvi və elmi kəlamlar

Plan:

1. **İslam dininin yaranması və yayılması.**
2. **"Qurani-Kərim"də əxlaqi-tərbiyəvi motivlər. Ailə tərbiyəsi**
3. **İslamda uşağın tərbiyəsi prosesinin iki mühüm mərhələsi: 1) tədbiri dövr; 2) tətbiqi dövr.**
4. **Məhəmməd Peyğəmbərin (s.ə.s) və Həzrət Əlinin tərbiyə və təhsil haqqında kəlamları**
5. **İslam məktəbləri və Şərqdə və Azərbaycanda təhsilin və pedaqoji fikrin inkişafında «Nizamiyyə» mədrəsələrinin rolu.**

ƏDƏBİYYAT SİYAHISI:

1. ***H.Əhmədov "Azərbaycan məktəb və pedaqoji fikir tarixi" Bakı 2001.***
2. ***F.Sadıqov "Azərbaycan məktəb və pedaqoji fikir tarixi" Bakı 2005.***
3. ***F.Rüstəmov "Pedaqogika tarixi" Bakı 2006***
4. ***H.Əhmədov "Azərbaycan məktəb və pedaqoji fikir tarixi" Bakı 2014.***
5. ***R.Hüseynzadə "Qədim və erkən orta əsrlərdə Azərbaycanda tərbiyə, təhsil və pedaqoji fikir". Bakı, 2007***
6. ***Y.Talıbov, F.Sadıqov, S.Quliyev "Azərbaycanda məktəb və pedaqoji fikir tarixi". Bakı, 2000***

1. Erkən orta əsrlər dövründə islamiyyətin meydana gəlməsi özü ilə yeni maarif, mədəniyyət və yeni əxlaq gətirdi. İslamı qəbul etmiş ölkələrdə olduğu kimi Azərbaycanda da təhsil, tərbiyə islam prinsipləri əsasında qurulmağa başladı. İslamiyyətin yayıldığı bütün ölkələrdə təlim-tərbiyə, təhsil pedaqoji fikirlər, yazılan əsərlər islam qaydalarından nəşət etmiş, islami hökmlərə əsaslanmışdır. İslamiyyətin meydana gəlməsi elmin, təhsilin, mədəniyyətin və mənəviyyatın inkişafına qüvvətli təsir göstərdi. İslamdan əvvəl bilindiyi kimi ərəblərin yaşadığı yerlər çöl və səhralıq olmuşdu. Bu dövrdə onlar yalnız çöl həyatına alışmış elm və təhsildən uzaq olmuşdular. Məkkə şəhərində 11, Mədinədə 7 nəfər oxuma və yazma bilən adam var idi. Məhəmməd Peyğəmbərin (s) deyişi ilə öz dövrünün ərəbləri «Oxuma və yazma bilməyən» savadsız bir tayfa idilər. Onların bildikləri yalnız hafizəyə əsaslanan və nəsildən-nəslə keçən təcrübi biliklərdi. Qəbilələr arasında savaşlar olduğundan at, silah, dəvə kimi savaş vasitələri haqqında müəyyən bilikləri vardı. Bununla bərabər əxlaqi və mənəvi keyfiyyətləri çox aşağı idi. Xüsusilə qızlar və qadınlar tam hüqüqsuz idilər. Qız uşaqları heç bir dəyərə sahib deyildilər. Bəzilərinin qız uşaqları olduqda utandıqlarından ortalıqda görünməz olur və yaxud da yenicə doğulan qız uşaqlarını diri-diri torpağa basdırardılar. Qadın müti vəziyyətdə yaşayırdı. Belə bir zamanda cəmiyyəti islah etmək, onu doğru yola yönəltmək vəzifəsi Məhəmməd Peyğəmbərin (s) (570-632) üzərinə düşürdü. lə bir ülvi vəzifəni həyata keçirmək üçün mükəmməl bir maarif sistemi yaratmaq gərəkirdi. Məhəmməd Peyğəmbərin (s) əsl vəzifəsi toplumu maarifləndirmək, tərəqqi etdirmək idi. Ozü deyirdi: «Rəbbim məni təhsilləndirdi və mənim təhsilimi ən mükəmməl qıldı, mən bir müəllim olaraq göndərildim. Mən

gözəl əxlaqı tamamlamaq üçün gəldim». Göründüyü kimi peyğəmbərimiz təhsillənmə sözünü işlədərkən «ədəb», «əxlaq» kəlməsini qəsd etmişdir. Ədəb zehnin və ruhun tərbiyəsidir. Quranda Peyğəmbərimizin vəzifəsinin öyrədici, tərbiyəedici olduğu göstərilməkdədir: «Ey Rəbbimiz! Onlara öz içlərindən özlərinə sənin ayələrini oxuyacaq, onlara kitab və hikməti öyrədəcək bir elçi göndər». İslam təlim və tərbiyəsinin əsas məqsədi kamil bir insan yetişdirməkdir. Elə bir insan ki, təkcə vətənində deyil, dünyanın harasında olursa olsun, yüksək insani keyfiyyətlərə malik olsun. İslam insanı maddə və mənadan, bədən və ruhdan mütəşəkkil bir varlıq kimi, bütov şəkildə görür və insaru bütün təmayül və davranışları ilə birlikdə öyrənir. İslam təlim və tərbiyəsinin əsas vəzifəsi insanı mükəmməlliyə, aliliyə, ən yaxşıya, ən gözələ çatdırmaqdır. İslam elm və mədəniyyətinin yayılması hər yerdə, o cümlədən Azərbaycan xalqının tərəqqisinə və inkişafına səbəb oldu. Pedaqoji elmlər doktoru, professor Z. Qaralov İslamın elm və mədəniyyətin inkişafma təsiri haqqında belə yazır: «İslam mədəniyyətinin, islam mənəviyyat və elminin sürətlə yayılması, dünyanın bir çox xalqlarının həyatında, dünyagörüşündə, məişətində dönüş yaratdığı kimi, Azərbaycan xalqının inkişafında da köklü dəyişiklərə səbəb oldu. Elmin, maarifin, mədəniyyətin, bütövlükdə həyat tərzinin yeni, daha mükəmməl əsaslar üzərində qurulması prosesi başladı. Ailə-nigah, valideyn-övlad, insan-cəmiyyət münasibətləri təzələndi. Tamamilə yeni elmi prinsiplə qurulan təhsil müəssisələri - ibtidai məktəblər, peşə məktəbləri, mədrəsələr əhalinin bütün təbəqələrinin maarifləməsinə imkan yaratdı. İslam elmi pedaqoji təfəkkürdə əsaslı dəyişiklik əmələ gətirdi...».

2. Dünya dinlərinin varisi olan İslam dininin hal-hazırda daha artıq bir sürətlə yayılması onun həyatiliyinə, yüksək humanizmində, ülviyyəti, daxili paklığı ön plana çəkməsində, ictimai ədalət prinsiplərini rəhbər tutmasında, demokratikliyində, sülhsevərliliyindədir. İslamın müqəddəs kitabı "Qurani-Kərim"dir.

"Qurani-Kərim" bir milyarddan artıq insanın etiqad etdiyi islam dininin müqəddəs kitabı, ərəb ədəbi dininin möhtəşəm abidəsi və səmavi kitabların ən sonuncusudur. İlahi gözəlliyə malik olan bu kitab Ulu Tanrının öz möcüzəsi kimi milyonlarla insanın qəlbinə hakim kəsilmiş, onların canına, qanına hopmuş, beyninə nüfuz etmişdir. Məhəmməd Peyğəmbərə (s) 23 il ərzində nazil olan Quran 114 surədən, 6204 (və ya 6236) ayədən, 77934 sözdən ibarətdir. Surələrin 90-ı Məkkədə, 24-ü Mədinədə nazil olmuşdur. "Quran"ın gətirdiyi davranış və ədəb-ərkan qaydaları hər bir cəmiyyətdə, hər bir dövrdə tərbiyə işinin məqsədlərini müəyyən edən qaydalardır. "Quran" yalnız dini kitab deyil, o, hər şeydən öncə, tərbiyə kitabıdır. İslamda tərbiyə fərdin təfəkkür qabiliyyətini inkişaf etdirmək, xasiyyət və davranışını islam dəyərləri əsasında tənzimləmək yolu ilə, öz taleyindən razı, xoşbəxt həyat tərzi sürməyə qadir şəxsiyyət yetişdirməkdir. Dini və dünyəvi məqsəd daşıyan islam tərbiyəsinin "düzgün xasiyyət" və "xoşxasiyyət" kateqoriyaları vardır. İslam tərbiyəsinin əsasları "Quran"da və Peyğəmbərin sünnəsində müəyyən edilmişdir. İslamda çox vaxt təlim və tərbiyə anlayışları eyni mənada işlədilir. Təlim dini ehkamları anlamağın, onun əqidə və məfkurə səciyyəli

əsaslarını dərk etməyin, onlardan hər bir fərdin və ümumiyyətlə, cəmiyyətin tələblərinə uyğun şəkildə istifadə etməyin ən ümdə amillərindən və ibadətlərin tərkib hissələrindən biri hesab etməyin ən ömdə amillərindən və ibadətlərin tərkib hissələrindən biri hesab olunur. Tərbiyə müasir elmi pedaqogikada olduğu kimi islamda da daha geniş mənanı ifadə edir. Tərbiyə insanın inkişafının inkişafının ilkin mərhələsindən başlayaraq onu əhatə edir və ardıcıllıq baxımından təlimdən əvvəl gəlir. Çünki elmi biliklərin mənimsənilməsi üçün uşaqlar müəyyən əqli səviyyəyə çatmalıdırlar. Orta əsr Şərq təsəvvürlərinə görə, təlimlə tərbiyə arasında qırılmaz, qarşılıqlı əlaqə mövcuddur: tərbiyəsiz bilik-odunsuz ocaq, biliksiz tərbiyə-bədənsiz ruh kimidir. İslamda tərbiyə məsələsi sadəcə olaraq uşağa gözəl əxlaq və faydalı biliklər vermək deyildir. Tərbiyə daha geniş anlamda başa düşülərək insanın yaşadığı cəmiyyətin inkişafına öz töhvələrini verməsi, onu hər cür düşmən təcavüzlərindən qoruması, xalqının adət və ənənələrini, dilini, dinini qoruması, ona hörmət etməsi və mədəniyyətini daim yüksəltməyə çalışmasıdır. Bu məsələ isə ümumbəşəri mədəniyyəti, əxlaqı əxz etməklə və daim yeni biliklər qazanmaqla mükün ola bilər.

Bu hələ islamın ilk vaxtlarından Məhəmməd peyğəmbərin şəxsində öz əksini tapmışdır. O, ilk müsəlmanlara əvvəlcə Dar-əl-Ərqəmdə, sonra məsciddə, ümumiyyətlə, harada fürsət düşürdüsə oradaca bilik verməyə çalışırdı. İslamın tərbiyə üsulları arasında Məhəmməd Peyğəmbərin nümunəsi əsasında tərbiyə üsulu xüsusi yer tutur. İlk müsəlmanların çoxu məhz Peyğəmbərin həyat yolundan ibrət alaraq dövrün açıq-saçıqlığından, təkəbbüründən, hökmündən azad olmuş, əsl insana xas mənəvi keyfiyyətlər kəsb etmişlər. İslamda geniş tətbiq olunan tərbiyə üsullarından biri həvəsləndirmə və qorxutma üsullarıdır. Həvəsləndirmə insana bir şeyi sevdirmək üçün vəd verməyi, saleh əmələ görə, zərərli bir ləzzətdən və ya pis bir əməldən çəkinmək müqabilində gələcəkdə hökmən fayda, ləzzət və ya həzz veriləcəyinə inandırmaq yolu ilə rəğbətləndirməyi nəzərdə tutur. Qorxutma isə Allahın əmr etdiyi vacib əməllərə etinasızlıq göstərməkmüqabilində müəyyən bir cəza ilə təhdid etməyi nəzərdə tutur. İslamda tərbiyə üsullarından biri də keçmiş nəsillərin öz başına gələn hadisələri nağıl etməsidir. “Qurani-Kərim”də çoxlu hekayətlər vardır. Bu hekayətlər keçmiş zamanlarda yaşamış peyğəmbərlərin həyat və fəaliyyətlərindən, ayrı-ayrl ölkələrdə baş vermiş hadisələrdən bəhs edir. Bu cür hekayətlərin verilməsində məqsəd insanlara xəbərdarlıq və ibrət verməkdən, Allahın qüdrət və əzəmətini aşıqlamaqdan ibarətdir. Moizə və öyüd-nəsihət islam tərbiyəsində geniş yer tutur. “Quran”da moizə, tövsiyə, məsləhət, öyüd-nəsihətlə bağlı ayələr çoxdur. Bu ayələrdə məqsəd insanın diqqətini dini, dünyəvi və axirət həyatında onun üçün faydalı olan məsələlərə cəlb etmək, onu ruhən, əqlən və cismən səbatlı etmək, onu islam dəyərlərini qəbul etməyə hazırlamaqdır. Bilik əsasında mübahisə üsuluna islam tərbiyəsində xüsusi yer ayrılır. Burada bilik əsasında mübahisə aparmaqla, dəlil-sübut gətirməklə, məntiqə əsaslanan tutarlı cavablar axtarıb tapmaqla, tərəf müqabilə inandırıcı dəlillərlə üstün gəlmək nəzərdə tutulur. İslamda insanların mənəviyyatına təsir göstərmək, onları yeni dəyərlər əsasında tərbiyə etmək məqsədilə müqayisə etmək və misal çəkmək üsulundan geniş istifadə edilir. Müqayisə nəyin doğru, nəyin yanlış olduğun haqqında tam təsəvvür verir. İslamda uşağa qayğı və onun tərbiyəsi ilə əlaqədar

bütün məsələlər öz həllini tapmışdır. İslamın bu sahədə müəyyən etdiyi prinsiplər arasında aşağıdakıları fərqləndirmək mümkündür:
1) uşaq doğularkən müjdə verilməsi və onun valideynlərinin təbrik edilməsi;
2) yenicə doğulmuş uşağın qulağına azan və iqamənin oxunulması;
3) körpənin damağının şirin şeylə silinməsi;
4) uşağın başının qırxılması;
5) uşağa yaxşı ad qoyulması;
6) uşağın doğulması münasibəti ilə qoyun kəsilməsi;
7) oğlan uşağına sünnət edilməsi.
Burada verilmiş surələrdə, ayələrdə məqsəd insanı müdrikləşdirmək, onun ruhunu paklaşdırmaq, əxlaqını kamilləşdirmək, davranış və əməllərini salehləşdirməkdir. "Qurani-Kərim"in əksər surələri və ayələrində tərbiyə məsələlərinə, o cümlədən ailə tərbiyəsinə geniş yer verilmişdir. "Qurani-Kərim"də insanları aşağıdakı əxlaqi sifətlərə yiyələnməsinə çağırılır: ədalətlilik, təvazökarlıq, Allaha inanmaq, dözümlülük, xeyirxahlıq, əmanətdarlıq, Allah rizasına razı olmaq, Allaha həmd, xoş əxlaqlılıq, qənaətcillik, səxavətlilik, igidlik, vətənin, millətin namusunu, qeyrətini çəkmək, dində qeyrətlilik, insaflılıq, salehi rəhmlilik, ata-anaya hörmət, qonşularla mehriban davranmaq, nəfsin əhvalını gözləmək və Allaha məhəbbət. Bütün insanlara vacibdir ki, pis və çirkin əxlaqı tanimaqla öz nəfsini onlardan təmizləsinlər. Bunlar aşağıdakılardır: təkəbbür, yalnız özünü görə bilmək, zülmkarlıq, Allaha etinasızlıq, səbirsizlik, bədbinlik, bədxahlıq, paxıllıq, nankorluq, cəsusluq, düşmənçilik, qəzəb, pis əxlaqa malik olmaq, hərislik, tamahkarlıq, ikiüzlülük, qeyrətsizlik, insafsızlıq, qohum-əqrəbadan məhəbbəti əsirgəmək, ata-anaya əziyyət vermək, qonşuları incitmək, xalqla pis davranmaq, məqampərəst olmaq, hər bir ayıbı üzə çıxartmaq, sözbazlıq etmək və s. İslam əxlaqla olan mövzulara son dərəcə diqqət yetirmişdir. İslam nəfslə cihad etməyi böyük cihad adlandırmışdır. Peyğəmbər (s) buyurmuşdur: "Mən yaxşı və üstün sifətləri xalqda mükəmməlləşdirmək üçün məbud olmuşam". İslamın nəzərində ailə səadəti dünyəvi xoşbəxtlik və səadətlərin ən böyüyüdür. "Ailə yuvası möminin kiçik cənnətidir". İslama görə, bu dərəcə yüksək olan ailə səadətini əldə etməyin yolu isə fərdlərin bir-birinə səmimi sevgi, ciddi hörmət, tam bağlılıq, qarşılıqlı güvənmə və əhəmiyyət duyğuları içində olmalarına bağlıdır. Ailə səadətinə ərlə arvadın bir-birilə münasibətlərini qarşılıqlı anlaşma yolu ilə qurduqları və bütün problemlərini birgə müzakirələrlə həll etdikləri zaman nail olmaq mümkündür. Bu zaman xudpəsənd düşüncələrdən əl çəkmək və xırdaçılığı bir tərəfə qoyaraq, həyat yoldaşının fikrini səbrlə öyrənməyə çalışmaq lazımdır. Ailə xoşbəxtliyini təmin etmək və ailəni qorumaq üçün yaşanmış həyat təcrübələri də diqqətə alınmalıdır. Ər və ya arvad həyat yoldaşının özünə Allahın əmanəti olduğunu düşünərək hərəkət etməli və ona qarşı pis rəftardan çəkinməlidir. Rəsul-Əkrəm (s) "İnsanın ən pisi ailəsinə sıxıntı verəndir" deyə buyurdu. Uşaqların hərtərəfli inkişafına ən güclü təsir cəmiyyətin ilkin özəyi sayılan ailə üzvi şəklidə bağlıdır. İctimai həyat təcrübəsi təsdiq edir ki, ailə uşağı cəmiyyət həyatına hazırlayan əsl əxlaq məktəbidir. Bu isə öz gücünü insanı gözəllikdən, ailədəki psixoloji mühitin necəliyindən, ailədaxili münasibətlərin əlvanlığından alır. Burada valideynlərin intellektual mədəniyyəti, pedaqoji mərifəti və biliyi başlıca rol oynayır. Namuslu,

tərbiyəli və ailəsinə bağlı bir qadının olduğu ev cənnət gözələrindən olan bir guşədir. Bir kişi Peyğəmbərimizdən soruşur: “Valideynin övlad üzərində haqqı nədən ibarətdir?” Peyğəmbər buyurdu: “Onlar sənin cənnətin və cəhənnəmindir”. Yəni düzgün tərbiyə almış övlad valideyn üçün cənnətdirsə, düzgün tərbiyə almamış övlad isə valideyn üçün cəhənnəmdən də betərdir. Başqa bir kəlamda deyir: “Üç duanın qəbul olunacağına şübhə yoxdur: məzlumun duası, qonağın duası, ata-ananın övladına etdiyi dua”. Ata-ananıza ehtiram edin ki, övladlarınız da sizə hörmət qoysunlar, həyalı, namuslu olun ki, qadınlarınız da həyalı və namuslu olsunlar. Ömrünün uzanmasını və ruzisinin artmasını istəyən kəs valideyninə ehtiram etməli, qohumlarını yoxlamalıdır. Beləliklə, “Qurani-Kərim” yuxarıda bəhs etdiyimiz məsələlərlə kifayətlənmir. O, bütün insanlara öyüd, dərdli könüllərə şəfa, Allahdan qorxanlar üçün hidayət mənbəyidir, müsəlmanlara mərhəmət bəxş edən, onların rəhmliyə sövq edən, doğrunu yalandan, düzü əyridən, haqqı nahaqdan ayıran, çox incə mətləbləri aşkar edən yüksək, şərəfli, hikmətlə dolu təmiz və pak bir mənbədir.

3. İslamda uşağın tərbiyəsi baxımından onun inkişafı iki mühüm dövrə bölünür:

1) tədbiri dövr-uşağın ana bətni dövrünü əhatə edir. İslamda gələcək nəslin tərbiyəsi doğumla deyil, hələ kişi ilə qadının evlənməyə qərar verməsi ilə başlayır. Belə ki, evlənəcək şəxslər dini əqidəni nəzərə almaqla, mömin bir insanla ailə Qurmalı, haram şeyləri yeyib-içməkdən, zinakarlıqdan uzaq olmalıdır ki, haram xromosomlar yolu ilə uşağın genlərinə keçməsin. Uşaq ana bətnində olarkən ona olan münasibəti duyur və hiss edir. bu mənada tərbiyə uşağın ana bətnindən başlayıb həyatı boyunca davam edən və bir çox şərtlərin gözlənilməsini tələb edən uzunmüddətli mürəkkəb bir prosesdir.

2) Tətbiqi dövr-uşaqların doğumdan ölənə qədər olan dövrünü əhatə edir. bu dövrdə şəxsin yaşına, gücünə, fərdi, psixoloji xüsusiyyətlərinə, fiziki sağlamlığına, qabiliyyətinə uyğun olaraq onun şüuruna, hisslərinə və davranışına təsir göstərir. Bu tərbiyəvi təsirlər onu dəyişdirir, formalaşdırır, kamilləşdirir. Bu səbəbdəndir ki, ərəb alimi İbh əl-müqəffə yazırdı: “Hava və qidadan sonra vüsudumuzun ən çox ehtiyac duyduğu üçüncü şey - təlim - tərbiyədir. Tərbiyə əqlimizin ilkin özəyidir”. İslamda tərbiyənin metodoloji prinsipləri aşağıdakı kimi müəyyənləşdirilmişdir:

1. İnsanın mütləq tərbiyəçisi Allahdır. Çünki insanı yaradan, ona fitrət verən, tədricən kamilləşməsinə qərar verən Odur.

2. Tərbiyə ilahi şəriət nuru ilə ziyalanmalı, şəriət normaları əsasında qurulmalıdır.

3. Tərbiyə konkret obyekti, qayəsi olan məqsədyönlü bir prosesdir.

4. Tərbiyə tədricilik prinsipi zəminində planlaşdırılmalı, tərbiyəvi tədbirlərin biri o birini tamamlamalı, yüksələn xətlə inkişaf etməli, tərbiyə olunanların yaşı, fərdi və cinsi xüsusiyyətləri nəzərə alınmalıdır.

5. Tərbiyəçinin əməyi Allahın xəlqetmə dühasının davamıdır.

“Quran” əxlaqi davranış və insan şəxdiyyətinin kamilləşməsi yolunu göstərən kitabdır. “Quran”nın bütün ayələri tərbiyəvi əhəmiyyət kəsb edir. lakin bir çox ayələr bilavasitə tərbiyə ilə bağlı olmuşdur. Bu ayələr iki qismə bölünür:

1) insanları yaxşı işlər görməyə ruhlandıran ayələr;
2) insanları pis işlərdən çəkindirən ayələr.

Birinci qisim ayələr:

- möminləri öz dinləri və din qardaşlarına məsuliyyət hissi ilə yanaşmağa, Allahın sözünə tabe olmağa çağırır;
- ən yaxşı təqlid nümunəsi ardınca getməyə səsləyir;
- düzgün yol tutmağa və ayrı-ayrı adamların istəklərinə uymamağa sövq edir;
- yaxşı əməllər sahibi olmağı tövsiyə edir, halal və təmiz nemətlərdən yeməyə çağırır;
- təvazökar və sadə olmağa dəvət edir;
- xeyir işlər görməyə, ölçüdə və tərəzidə ədalətli olmağa çağırır
- uşağı düzlük və doğruçuluq ruhunda tərbiyə etməyi, onların həyalı böyüməsini, tamahkarlığa, həsədə nifrət bəsləməsini tələb edir
- uşaqlarda gözəl xasiyyəti, halallığı, qənaətcilliyi tərbiyə etməyi vacib bilir
- valiyenlərin övladlarına, övladların da valideynlərə qayğı göstərmələrini vacib bilir və s.

İkinci qisim ayələr insanı pis davranışdan, ədəbsiz hərəkətlərdən çəkindirir. Onlara xədidlik etməməyi, bir-birinin eybini, sirrini açmamağı, qeybətini qırmamağı, xainləri müdafiə etməməyi, sələmdən gəlir gətirməməyi, yetimlərin və başqalarının malını haqqı olmadan yeməməyi, zinakarlıq etməməyi, varidatı boş yerə sağa-sola səpməməyi, şərabdan, qumardan, fal oxlarından, riyakarlıqdan uzaq olmağı, intihar etməməyi, dünya həyatının tələbləri ilə axirət həyatının tələbləri arasında uyğunluq Yaratmağı, istəklərinə və dünya malına uymamağı tövsiyə edir. cahiliyyət dövrünün ən vəhşi adətlərindən biri olan körpə qızların diri-diri torpağa basdırılmalarını qadağan edir. Müsəlman səbrli, təmkinli və təqvalı (pak) olmalıdır. Elm sözü “Quran”da 850 dəfə verilmişdir. Bu, müqəddəs kitabda biliyə və elmə nə dərəcədə əhəmiyyət verildiyinə dəlalət edir. Elm adamları “Quran”da Allah və mələklərdən sonra üçüncü yerdə gəlir. Bildirilir ki, yalnız alimlər elm sahibləri olduqları üçün Allahın qüdrət və azəzmətini daha yaxşı başa düşürlər: “Allahdan onun bəndələri içərisində ancaq alimlər qorxar”.buradakı elm sözü həm dini, həm də dünyəvi elmləri əhatə edir. Dini tərbiyə insanda yalnız dini hisslərin formalaşmasını, düşüncə tərzini, müəyyən dini baxışlar sisteminin tərbiyə edilməsini, islam tərbiyəsi isə islam əxlaqının tərbiyə edilməsini nəzərdə tutur. O, yalnız insanda dini hisslərin, dini şüurun tərbiyə edilməsi və ya dini əxlaqın aşılanması ilə məhdudlaşmır. Buraya dini və dünyəvi elmlərin öyrədilməsi, etik, estetik, əxlaqi tərbiyənin aşılanması, vətənpərvərlik və insanpərvərlik hisslərinin formalaşması daxildir.

İslam tərbiyəsi insanın əqlinin, ruhunun və cisminin bərabər səviyyədə inkişafını nəzərdə tutur. İslam tərbiyəsinin prinsipləri (səciyyəvi xüsusiyyətləri) aşağıdakılardır:

1. İslamda tərbiyənin ilahi səciyyə daşıması-o deməkdir ki, islamda əsas tərbiyə prinsipləri Allah tərəfindən nazil edilmiş əqidələrlə bağlıdır. Yəni insanın əxlaq və davranışına istiqamət verən amil Allaha inamdır. Yalnız inam və iman insanı xeyir işlər görməyə, halalı haramdan, yaxşını pisdən fərqləndirməyə sövq edir. bu cür iman Allaha ibadət etməyin tərbiyəsinə yönəldilmiş ilahi bir yoldur.

2. İslamda tərbiyənin insan fitrəti ilə bağlı olması-“Quran”da göstərilir ki, insan ilk yaradılışdan insan kimi formalaşana kimi müəyyən inkişaf mərhələsi keçir, torpaq və ruh ünsürlərindən ibarət olur. Bu ünsürlər insanın cismində birləşir, onun meyllərini, istək və arzularını müəyyən edir.

3. İslamda tərbiyənin ümumi səciyyə daşıması-İslam tərbiyəsi dini və milli mənsubiyyətdən, sosial vəziyyətindən, irqindən, cinsindən asılı olmayaraq bütün insanlara aiddir, məkan və zaman hüdudları bilinmir. Bütün insanlar arasında da bu tərbiyənin meyarları eynidir. Bu tərbiyənin idarəetmə qaydaları demokratikdir və həm tərbiyəçinin, həm də tərbiyə olunanın şəxsiyyətinə hörmət tələb edir.

4. İslamda tərbiyənin bütöv səciyyə daşıması-İslam tərbiyəsi həm rasional biliklərin, həm də ənənəvi biliklərin nailiyyətləri, elm ilə imanın vəhdəti əsasında qurulmuşdur. 5. İslamda tərbiyənin üsul və vasitələrinin inandırıcı olması-islam tərbiyəsi insana zehni, fiziki və əxlaqi kamilliyə səy, halal-haramı seçmək üçün gərgin axtarışa, yaxşılıq etməyə, pis əməllərdən çəkinməyə hazırlıq təlqin edir.
6. İslamda tərbiyəyə həm fərdi, həm ictimai məsuliyyət kimi yanaşılması. Fərdi məsuliyyət kimi nəzərdən keçirilməsi o deməkdir ki, hər bir fərd öz nəfsini təmizləmək, özünü tərbiyə etmək üçün məsuliyyət daşıyır. Ona görə də insan Allah-təalanın buyurduğu yolla getməli, ilk öncə bilik almalı, bildiyini gizlətməməli, əxlaqını saflaşdırmalı, zehnini inkişaf etdirməli, yetkinlik yaşına çatana kimi övladının tərbiyəsi qayğısına qalmalı və məsuliyyət daşımalıdır. Tərbiyənin İctimai məsuliyyət kimi dəyərləndirilməsi o deməkdir ki, kollektiv hər bir üzvünün təlim-tərbiyəsi üçün məsuliyyət daşıyır.

4. İslamda təlim və tərbiyə sahəsində ilk əməli işi başladan elə Məhəmməd Peyğəmbərin özü olmuşdur. O, yeni dinin təbliğatçısı kimi insanlara mənəviyyatı, əxlaqı yayan bir müəllim, elmin, biliyin müdafiəçisi kimi meydana çıxmışdır. Bilindiyi kimi Allah Taalanm 99 adından biri «Rəbb»dir. «Rəbb ərəbcə «İslah etmək», «Tərbiyə etmək», «Böyütmək», «Ərsəyə çatdırmaq» deməkdir. Peyğəmbərimiz Allahın bu tərbiyəedici rolunu yaxından bildiyindən «Pəbbim məni nə gözəl tərbiyə edib yetişdirdi». Məhəmməd Peyğəmbər (s) elm və biliyi, mənəviyyatı geniş şəkildə yayır, əhalinin savadlanmasına çalışırdı. Göründüyü kimi Allahın Rəsulu Peyğəmbərliyinin hər anını insanları öyrətməklə dəyərləndirmişdir; həm özü öyrətmiş, həm də bilənlərin öyrətməsini əmr etmişdir. Buna görə də «Sizin ən xeyirliniz Quranı öyrənən və öyrədəndir» - sözüylə də elm öyrənməyə insanları təşviq etmiş, insarın gözünü açmışdır. Azərbaycan Qaraqoyunlu dövlətinin başçısı, maarifpərvər hökmdar, «Həqiqi» təxəllüsü ilə şeirlər yazıb, böyük «Divan» yaradan Mirzə Cahan Şah Həqiqi öz «Divan»ında Məhəmməd Peyğəmbərin maarifpərvərliyini, tərəqqipərvərliyini, biliksevərliyini belə misralarla tərif etmişdir: *Ey aləmlərirı şahı, ey xətəməl-ənbiya, Ey övliyalar sirrin bilən, ey Məhəmməd əl-Mustafa Sənin ləli-gövhər kəlamların həqiqəti qıldı bəyan, Camalının şəm"i yolumuzu işıqlatdı, oldun bizə rahnüma Eşq günəşi camalının işığından aldı ziya Ey gözlərə nur bəxş edən, ey Padişahi-ənbiya.* Həz. Peyğəmbər bir tərəfdən bilikləri yayır, insanlara «Nur bəxş edib» onları cəhalətdən qurtarır, digər tərəfdən də bilənlərin bildiklərini başqalarına öyrətməsini əmr edir,

ehtiyac duyulan bölgələrə müəllim göndərmə vəzifəsini yerinə yetirirdi. Peyğəmbərin təşviqiylə elm adamları hər yerdə rəğbətlə qarşdanırdı. Peyğəmbərimiz (s) hər zaman zülmə, ana-ataya üsyan edənlərə, rüşvət, lovğalıq və təcəssüsə (başqalarmda ayıb axtarma, qeybət), təfriqəyə qarşı mübarizə aparmış, bunların əksinə olaraq millət içərisində düzlük və doğruçuluğu əliaçıqlığı, mərhəməti, qonşu haqlarına piayət etməyi, düzgün dost seçməyi, cihad etməyi, xoş rəftarlı olmağı, gözəl əxlaq sahibi olmağı təbliğ etmişdir. Peyğəmbərimiz (s) özü də əxlaqca insanlann ən gözəli idi. Müqəddəs kitabımızda peyğəmbərimizə xitabən deyilir: «Doğrudan da, sən böyük əxlaq sahibisən! (Böyük bir din üzərindəsən!)». Peyğəmbərimiz buyurmuşdur: «Sizin ən xeyirliniz əxlaqca ən gözəl olanıdır». Peyğəmbərimiz ona vəhy edilənləri yaymış, katiblərinə yazdırmış, təhsili, tərbiyəni, mənəvi, əxlaqi məsələləri xalq arasında təbliğ etmiş, Allahın kəlamlarını kütlələrə yaymış, onları yazdırmışdır. Bütün bunlarm nəticəsində Quran adlı müqəddəs bir kitabm meydana gəlməsinə səbəb olmuşdur. «Quran» özü də «Oxumaq», «Tələffüz etmək» mənasım verir. Başqa sözlə Quran həm filoloji, həm pedaqoji cəhətdən «Oxumaq» deməkdir. Çünki Quran özü bir təlim vasitəsidir. Quran «Ümmül-Kitab» (Kitabların anası), «Kəşfül-Həqayiq» (Həqiqətlərin kəşfi), «Məcmueyi-Xeyrül Kəlam» (Xeyirli sözlər, kəlamlar toplusu) kimi gözəl sözlərlə adlandırılmışdır. Islamın başlanğıcında, oxuma yazma bilən müsəlmanların sayı az olduğu üçün Məhəmməd Peyğəmbər onların hamısnı və ya böyük bir qismini öz hüzurunda vəhy katibi olaraq çalışdırırdı. Bu səbəbdən də onlar oxuyub yazmağı tez bir zamanda öyrəndilər. Həzrəti Peyğəmbər öyrənən ilə öyrədənin savabının bərabər olduğunu göstərərək belə demişdir: «Ya elmi öyrədən ol, ya elmi öyrənən ol, ya dinləyən ol, ya elmi sevən ol, başqası olma, yoxsa həlak olarsan!». Məhəmməd Peyğəmbər elmə, maarifə böyük önəm verərək belə buyurmuşdur. «Elm sahibi olmaq hər müsəlmana fərzdir». «Diqqət edin, öyrənin və ya öyrədin elm sahibi olun, cahil olaraq ölməyin». Səadətin, xoşbəxtliyin açarı İslamda məhz elmdə axtarılmışdır. Buna görə də hər kəsin elm təhsil qazanması əbədi xoşbəxtliyə çatmasının təməl yoludur. Hər kəsin qiyməti onun biliyi qədərdir. Təhsilin ən ucqar kəndlərə belə yayılmasnı istəyən xalqı aydınlatmağın, onları cəhalətdən qurtarmağın vacibliyini elmdə görən Peyğəmbərimiz belə buyururdu: «Elmi öyrənin öyrəndiklərinizi də xalqa öyrədin. Çünki mən öləcəyəm əks halda elm ortadan qalxar və fitnə baş qaldırar». Elmin dəyəri və önəmi haqqında Peyğəmbərimizin çoxlu hədisləri vardır. O belə deyirdi: «Beşikdən qəbrədək öyrən», «Elmini artıraraq Allaha yaxın olmadığın günün şəfəqi lənətlənsin». «Elmi aramayan ölür»,«Alimləri eşidin, çünki onlar dünyarun çırağı, axirətin nurudurlar», «Elm öyrənmək üçün yola çıxan kimsə evinə dönüncəyə qədər Allah yolundadır», «Elm arayanları mələklər qanadlarıyla qoruyur», «Elmi əldə edin, Allah yolunda onu əldə edən xeyir işləmiş olur, ondan bəhs edən, Rəbbini öymüş olur, sədəqə vermiş olur; onu haq edən, kimsələrə verən, yaxşılıq etmiş olur». «Elm Çində də olsa get dalmca öyrən» deyən Peyğəmbərimiz bu kəlamı iki mənada işlətmişdi. Birincisi, o bilirdi ki, VII əsrdə elm Çində çox inkişaf etmişdi. İkincisi, elmin sərhəddi yoxdur. Elmin dalınca gedib onu öyrənmək, mənimsəyib xalqın xeyrinə isüfadə etmək çox vacibdir. «Bir saat elm öyrənmək altmış il nafilə ibadətdən yaxşıdır»- deməklə peyğəmbərimiz elmə, elm adamına yüksək qiymət

vermişdir. O bununla bildirmək istəmişdir ki, islam qaydalanna kor-koranə əməl etmək deyil, ona şüurlu yanaşmaq, onu oxuyub öyrənmək lazımıdır. Peyğəmbərimizə görə, bilikli adamın nuru aləmə işıq saçan ulduza bənzəyir. Elm tükənməz xəzinə, soruşub öyrənmək isə onun açarıdır. Buna görə də alimləri qorumaq, onlara qayğı göstərmək hər bir şəxsin, hər bir dövlətin və dövlət başçısının borcudur. Alim əldə etdiyini başqalarına öyrədirsə, o şəxsin əql dünyasını zənginləşdirir, həyata gözüaçıq baxmasına zəmin yaradır. Qna görə də, Məhəmməd Peyğəmbər deyirdi: «Alimlər peyğəmbərlərin varisləridir». Peyğəmbər biliklərə hələ kiçik yaşlarmdan yiyələnməyi zəruri sayırdı. Uşaqlıq və gənclik illərində əldə edilmiş biliklər həmin şəxsin əbədi malı, onun sonrakı biliklərinin bünövrəsi, məhək daşı olur. Uşaqlıqda öyrənilən bilik daş üzərində yazıya, ahıllıqda öyrənilən bilik su üzərində yazıya bənzəyir. Peyğəmbərimiz bir müəllim, tərbiyəçi kimi deyirdi ki, elmin bəlası onu unutmaqdır, elmi tələf etmək isə onu ləyaqətsizə tapşırmaqdır. O elmin əxlaqlı adamlarm əlində olmasını və elmin də əxlaqa, mənəviyyata xidmət etməsini istəyirdi. Peyğəmbər deyirdi ki, elm çöldə dostumuz, tənhalıqda munisimiz, köməksizlikdə yoldaşımız, xoşbəxtliyə tərəf yol göstərəni- miz, dostlar arasmda zinətimiz, düşmənlər arasında silahımızıdır. Məhəmməd Peyğəmbərin şəxsi nümunəsi və hədislər, peyğəmbərimizin səhabələri İslamda ən gözəl tərbiyə vasitəsidir. İslam dininin banisi Məhəmməd Peyğəmbər bacarıqlı bir siyasətçi, qanunşünas, bəlağətli natiq, gözəl əxlaq müəllimi, safürəkli dindar, ləyaqətli başçı, mehriban rəhbər, böyük islahatçı, cəsur sərkərdə, mahir cəngavər olmuş və həmişə qalibiyyət onun tərəfində olmuşdur. Peyğəmbərimizin əxlaqi keyfiyyətləri haqqmda danışsaq, deyə bilərik ki, o bir əxlaqilik, mənəviyyat timsalı kimi bütün insanların tərbiyəsinə nümunə ola bilər. Qurani-Kərimdə Peyğəmbərimizə xitabən- «Sən böyük əxlaq üzərindəsən»-buyrulur. Peyğəmbərimiz müsəlman ümməti üçün «Usuvəti-həsənə» («Gözəl nümunə») hesab edilir. İslam tərbiyəsinin ən gözəl nümunəsi şübhəsiz Məhəmməd Peyğəmbərin həyatı, fəaliyyəti, daha sonra bir sıra din böyüklərinin, elm- idrak sahiblərinin və görkəmli şəxsiyyətlərin yaşantısıdır. İslamm bu tükənməz əxlaq mənbəyindən, mənəviyyat xəzinəsindən bəhrələn- mək lazımdır. Sələfləri Peyğəmbərimiz haqqında deyirdi ki, o, insanların ən biliklisi və gözəli saydırdı. Orta boylu, enli kürəkli idi. Siyah saçları dəyirmi sifətinə çox yaraşırdı. Gözləri sürməli görünür- dü. Yeriyəndə ayağmı yerə bərk basardı. İnsanların ən gözəli idi. Ən alicənabı, ən igidi saydırdı. Səlis danışığı vardı. Dinləyənlər onu tez başa düşürdülər. Yalan danışanlardan xoşu gəlməzdi, onlara nifrət edərdi. Peyğəmbər öz müdrik kəlamlarında tərbiyə məsələsinə geniş yer vermişdir. O özü hər yerdə, hər işdə nəzakət qaydalarmı gözləmiş, bəd əməllərdən uzaq olmağı, əmanətə xəyanət etməməyi, hamının hörmətini qazanmağı tövsiyə etmişdir. Peyğəmbərimiz ədəb, əxlaq haqqında deyirdi: «Kiçiklərimizin halına acımayan, böyüklərimizin şərəfini bilib (haqlarını təslim etməyən) bizdən (əhli sünnətdən) deyildir». İki adamın barışması, onların aralarınm düzəlməsi, namaz qılmaqdan, oruc tutmaqdan xeyirlidir. İki cür adama Allah qiyamət günü rəhm etməz: yaxm adamlarımn əhvalım soruşmayana və pis qonşuya; Allah lənət eləsin ana ilə övladm, qardaş ilə qardaşm arasına girib, onları bir-birindən ayıranlara; atanm öz oğluna əvəzsiz olaraq verdiyi, bağışladığı şeylərin ən üstünü odur ki, onu yaxşı

böyütsün, gözəl tərbiyə etsin; Allaha doğru sözdən daha qiymətli bir sədəqə yoxdur; Düzgün olun, çünki düzgünlük cənnətə açılan qapılardan biridir: yalan danışmaq cəhənnəm qapılarmdan biridir; Ağlına gələni damşmaq günaha yazılır; Çalış insanları şərdən xilas et. Bu sənin özünə verdiyin qiymətdir: İslamda insanlann mənəvi qiymətləri sahib olduqları əxlaqa görədir. Bir hədisdə deyilir: «Sizin imanca ən gözəliniz, əxlaqca ən gözəl olammzdır». Peyğəmbər insanın bir şəxsiyyət kimi formalaşmasında elmi biliklərin mənimsənilməsinə xüsusi diqqət yetirirdi. O alimi, bilikli insanı qiyamət günü parlayacaq bir ulduza bənzədirdi, beşikdən qəbrədək öyrənməyi, bilik ardınca Çinə belə getməyi məsləhət görürdü. O bilik əldə etməyin ən yaxşı yolunu sual cavabda, soruşub. öyrənməkdə görürdü. Peyğəmbərimiz deyirdi: Elm elə xəzinədir ki, açarları sualdır. Sual edin, sualda dörd adamm əcri var: sual edənin, alimin, qulaq asamn və onları sevən adamm. Yaramaz ki, cahil bilmədiyi halda, alim bildiyi halda sussun. Bir alimin məclisində olmaq min rükət namaz qılmaqdan, min xəstəyə baş çəkməkdən, min cənazə müşaiyət etməkdən yaxşıdır. Soruşmuşlar ki, «Ya Peyğəmbər, «Quran» oxumaqdanmı? O demişdir: «Biliksiz «Quran» fayda verər- mi?» Peyğəmbərimiz hər cür elmi öyrənməyi məsləhət görürüdü. Elm və biliklərə yiyələnmək Allahın yanmda oruc tutmaqdan da, namaz qılmaqdan da, həccə getməkdən də, Ulu Tanrı yolunda cihada qoşulmaqdan da üstündür. Peyğəmbərimiz (s) deyirdi: «Kimdən bilik öyrənirsinizsə, ona hörmət edin, ona qarşı mehriban olun. Kimə bilik öyrədirsinizsə, ona qarşı da mehriban olun». Məhəmməd Peyğəmbər (s) tərbiyə işində insanın təkamül prosesini 21 yaşadək 7-7 üç əsas mərhələyə bölərək demişdir: övlad öz həyatınm birinci 7 ilində şah, ikinci 7 ilində (7-14 yaş) nökər, üçüncü 7 ilində məsləhətçi və məsul şəxs hesab olunur. Beləliklə insanm həyat yolu 21 yaşına qədər ardıcd olaraq üç mərhələyə (şahlıq, nökərlik və məsləhətçi, məsul) bölünür və bu da uşaqlıq, yeniyetməlik və ilk gənclik dövrləridir. Peyğəmbərimiz(s) bu üç dövr əsasmda uşaqların, yeniyetmə və cavanların tərbiyəsinin əsas qanxmlarım, tərbiyəçilərin bu sahədəki vəzifələrini müəyyənləşdirmişdir: «Qoy sənin övladın yeddi il oynasın, sonrakı yeddi il elm, ədəb öyrənsin və sonra onu özünün müşavirin və yoldaşın hesab et!» 21 yaşınadək 7-7 yaş bölgüsünü Aristotelin yaş bölgüsündə də görürük. Dahi Nizami Gəncəvi də 7-7 yaş bölgüsünü bəyənmiş və oğlu Məhəmmədə 7,14,21 yaşlarmda nəsihətamiz şeirlər yazmışdır. Məhəmməd Peyğəmbər buyururdu ki, «İnsanoğlu ölüncə əməli kəsilir. Ancaq üç adam müstəsnalıq təşkil edir: Sədəqə verən, elmindən faydalanan və öləndən sonra özünə dua edən mənəvi və fiziki cəhətdən sağlam övlad yetişdirən-bunların əməl dəftəri qapanmaz». Peyğəmbər uşaqlara yaxşı tərbiyə verib gözəl ədəb öyrətməyi valideynin boynuna düşən ən mühüm məsuliyyət hesab edirdi. O buyuyurdu ki, övladlarınıza yaxşılıq edib ədəb və əxlaqını gözəlləşdirin, övladlarmıza elm öyrənməyi əmr edin, ona yazmağı, üzməyi, ox atmağı öyrədin, onu halal yeməklə yedirdin. Uşaqları sevin, onlara mərhəmət göstərin, söz verdikdə yerinə yetirin. Məhəmməd Peyğəmbərimizin özü və səhabələri həmişə gözəl əxlaq və ədəb nümayiş etdirmişlər ki, tərbiyə işində heç şübhəsiz onların nümunələrindən istifadə etmək lazımdır. Görkəmli alim, prof.V.M.Məmmədəliyev bu bərədə dəyərli fikirlər söyləyir. O yazır: «Islam əxlaqının ən gözəl nümunəsi şübhəsiz ki, Peyğəmbər əleyhissəlamm əxlaqı, daha sonra ənnmeyi-ətharın həyat

tərzi, bir sıra din böyüklərinin, elm-irfan əhlinin və görkəmli şəxsiyyətlərin yaşantısıdır.Biz bu tükənməz əxlaq mənbəyindən həmişə bəhrələnməli, mütəmadi olaraq nümunə götürməli, uşaqlarımızı və yeniyet- mələrimizi də daim bu ruhda tərbiyə etməliyik».

Islamın ikinci böyük şəxsiyyəti Həzrəti Əlidir (598-661). O həm öz gözəl əxlaqı, həm dərin biliyi, həm də qəhrəmanlıq şücaəti ilə islam dünyasmda, islam tarixində böyük bir şəxsiyyət olaraq qalmaqdadır. Həzrəti Əli elm, bilik, əxlaq haqqmda və onlara yiyələnmək yaqqında dəyərli fikirlər söyləmişdir. «Bəqərə» surəsinin 189-cu ayəsində «Evlərə qapılardan daxil olun» əmri vardır. Məhəmməd Peyğəmbər-«Mən elmin şəhəriyəm, Əli isə qapısıdır; elmi istəyən qapıya gəlsin»; «Mən hikmət eviyəm, Əli qapısıdır, məndən sonra mənim təbliğ etdiyim şeyləri sizə açıq-aydm bildirəndir»;«Onu sevmək imandandır: ona qarşı çıxmaq isə nifaqdır»-deyə Həzrəti Əliyə yüksək qiymət vermişdir. Həzrəti Əlinin oğluna nəsihətləri, tərbiyədə yaş bölgüləri, tərbiyə haqqında fikirləri pedaqoji fikir tariximizdə böyük əhəmiyyət kəsb etməkdədir.O deyirdi: «Ata övladma yaxşı ad qoymalı, onun ədəb və əxlaqmı gözəlləşdirməli. Quranı öyrətməlidir». Həzrəti Əli göstərirdi ki, övlada yaxşı tərbiyə vermək ana və atanın birinci dərəcəli vəzifəsidir. Həzrəti Əlinin bilik, elm, əxlaq haqqında fikirləri prof. F.A Rüstəmov tərəfindən toplanmış və pedaqoji cəhətdən təhlil edilmişdir. Fikirlərimizi yekunlaşdıraraq deyə bilərik ki, İslam nəsillərin mənəvi tərbiyəsində böyük önəm daşımış, tarix boyu insanlarm elm, bilik, qazanmalarına, mənəvi, əxlaqi cəhətdən kamilləşməsinə tərəqqi edib maariflənmələrinə, kamil bir şəxsiyyət kimi həyatda yaşama- larında xüsusi əhəmiyyət kəsb etmişdir

5. Orta əsrlərdə Azərbaycanda xalqın təhsili yeganə tədris ocaqları sayılan məktəb və mədrəsələrlə bağlı olmuşdur. VII əsrdən təşkil edilən və sonrakı əsrlərdə də fəaliyyət göstərən məktəb və mədrəsələr uzun müddət Azərbaycanda yeganə təhsil ocağı olmuşdur. Bu təhsil ocaqları XIX əsrdə təkcə Azərbaycanda deyil, Rusiya imperiyasına daxil olan müsəlmanlar arasında geniş yayılmışdır. İstər məktəb, istərsə də mədrəsə əvvəllər olduğu kimi, orta əsrlərdə də əsasən məscid nəzdində və ondan asılı şəkildə idi. Müəllimlər bir qayda olaraq əsasən mollalardan ibarət idi. Sonralar bəzi savadlı şəxslər də xüsusi məktəblər açmışlar. Mədrəsə nəzdində olan məktəb isə mədrəsə binasında yerləşirdi. Əksər halda da məktəblər bir otaqdan ibarət olub, ya mollanın evində, ya da izdihamlı, gur küçələrdə kirayə edilmiş binada yerləşirdi. Məktəb üçün bina seçərkən, molla pedaqoji məqsəddən əlavə, həm də ticarət məqsədini güdürdü. Belə ki, digər qazanc mənbəyi olmayan molla öz güzəranını keçirmək üçün dərs deməklə bərabər, ticarətlə də məşğul olurdu. Bir qayda olaraq məktəb binalarında adi şərait yox idi. Otaq işıqlı, təmiz havalı olmurdu. Hifz-səhiyyə tələbləri gözlənilmirdi. Sinif otaqlarını qızdırmaqdan ötrü manqaldan istifadə edilirdi ki, onun da istisindən çox tüstüsü olurdu. Şagirdlər döşəmənin üstündə bəzən quru yerdə, bəzən isə özləri ilə bərabər gətirdikləri palaz parçası üzərində dizi üstə divarların yanında və ya ortalıqda 4-8 nəfərdən ibarıt qrup şəklində otururdular. Otağın bir tərəfində nazik stolun üstündə kitab və digər

tədris ləvazimatları qoyulurdu. Mədrəsə binalarına gəlincə, bunlar adətən xeyli böyük olub, iki, bəzən isə üçmərtəbəli daş binadan ibarət idi. Belə binalar xüsusilə Rusiyanın şərqində yaşayan müsəlman vilayətlərində (Orenburq, Ufa, Qazan və s.) daha çox idi. Məktəbdə qəbul il ərzində davam edirdi. Məktəblərdə dərs cədvəli tətbiq edilirdi. Məktəblərin hamısında şagirdlər bir qayda olaraq səhər saat 7-8-də məktəbə toplanır və gündüz saat 2-yə, 3-ə qədər oxuyurdular. Günorta təxminən saat 12-də bir saatlıq tənəffüs verilirdi. Bir çox hallarda ən kiçik şagirdlər saat 12-də evə buraxılırdı. Məktəblərdə cümə istirahət günü idi. Cümə axşamı təkrara həsr edilirdi. Ayrı-ayrı məktəblərdə şagirdlərin sayı 10 nəfərdən 100 nəfərə çatırdı. Şagirdlərin yaş xüsusiyyəti nəzərə alınmırdı. Ona görə də məktəblərdə bir çox hallarda 7 yaşlı uşaqla birlikdə 15-16 yaşlı gənclər, mədrəsələrdə isə 15-16 yaşlı yeniyetmə ilə birlikdə 25-30 yaşlı gənclər də oxuyurdu. Məktəblərdə dərs deyən müəllimlərə "molla", "mirzə", yaxud "axund" deyirdilər. Bu adların böyük ictimai mənası var idi. Molla və ya mirzə adətən savadlı adamlara deyirdilər. Əhali savadlı mollalara böyük ehtiram bəsləyirdi. Cəmiyyət gənc nəslin təlim-tərbiyəsi işini mollaya tapşırırdı. Molla sözün tam mənasında uşaqların tərbiyəçisi, mənəvi atası idi. Ata oğlunu məktəbə qoyarkən "əti sənin, sümüyü mənim" deyir, uşağın təlim və tərbiyəsini bütünlüklə onun öhdəsinə buraxırdı. Məktəblərdə təhsil pullu idi. Məktəblərdə bütün Şərq çəktəblərinə xas olan fiziki cəza hökm sürürdü. Ən etibarlı pedaqoji təsir vasitəsi falaqqa sayılırdı. Dərsinə cavab verə bilməyən şagirdin ayaqları falaqqanın qayışına bağlanır, ayaqlarının altı çubuqla döyülürdü. Məktəbdə müəyyən edilmiş təhsil müddəti yox idi. Təhsil müddəti hər bir şagirdin şəxsi müvəffətiqyyətindən, bacarıq və istedadından asılı idi. Şagird çalışardısa, məktəb təlimini 6-8 ilə başa vura bilərdi. Məktəb və mədrəsələrin müəyyən edilmiş nizamnaməsi yox idi. Ona görə də məktəb və mədrəsələrin nə quruluşu, nə fəaliyyəti və nə də onu təsis edənlərə heç bir faktik nəzarət olmadığı kimi, müəyyən təlim kursu da yox idi. Məktəb və mədrəsələrin tədris planı və proqramı məktəbi təsis idənlərin və ya ona rəhbərlik edən şəxslərin mülahizəsindən asılı idi. Burada tədris bir qayda olaraq ərəb və fars dillərində aparılırdı. Məktəblərdə təlim hərf-heca üsulu prinsipi ilə tərtib edilmiş "Çərəkə" adlanan dərsliyin orta ərəb əlifbasının oxunması ilə başlanırdı. Əvvəlcə ərəb əlifbasının hərfləri öyrədilir, sonra isə hərflərin düzülüş sistemi üzrə hərflərdən hecalar düzəldilirdi. Məsələn, ***a-əlif, b-bey, əlifbey.*** Bundan sonra Quranın mexaniki surətdə öyrənilməsi başlanırdı. Öyrədilən kitablardan biri kiçik həcmli farsca-azərbaycanca lüğıt idi ki, şagird gün ərzində bu lüğətdən ona qədər fars sözünü öyrənməli və onu ana dilinə tərcümə etməli idi. Azərbaycan və Şərq klassiklərinin-Nizami, Füzuli, Hafiz, Sədi və başqalarının əsərləri vardır. Məktəb təhsilində Sədinin əsərləri xüsusi yer tuturdu. Orta qabiliyyətli şagirdlər məktəbdə 3-6 il təhsil aldıqdan sonra ərəb dilində (mexaniki) və ana dilində oxumaq, bu dillərdə yazı yazmaq, namaz və dəstəmaz zamanı tələb edilən duaları əzbərdən demək bacarığı ilə məktəbi bitirirdilər. Beləliklə, köhnə üsullu məktəbin əsas vəzifəsi şagirdlərə hər şeydən əvvəl hər bir mömin müsəlmana lazım olan dini məlumatları, ilk növbədə isə evdə dua oxumaq, məscidə getmək vəzifəsini öyrətməkdən, müsəlmanların difər xalqlardan və millətlərdən ayrılığını müdafiə etməkdən ibarət idi. Məktəbi bitirənlərin bir hissəsi təhsilini davam etdirmək üçün mədrəsələrə daxil olurdular.

Məktəblər xüsusi təhsil müəssisələri sayılmaqla məscidlərlə bilavasitə əlaqədar olmadığı halda, mədrəsə ancaq məscidlərin nəzdində təşkil olunurdu. Mədrəsələrdə təhsil pulsuz idi. Tələbələr mədrəsə binasında, onlar üçün ayrılmış hücrələrdə yaşayırdılar. Hücrələrdən ən böyüyü dərsxana-sinif otağı adlanırdı. Dini mədrəsələrdə adətən yaşı 16-dan çox olan ana dili və fars dilində savada malik və ruhani rütbə almağa hazırlaşan gənclər daxil olurdular. Mədrəsələrdə şagirdlərin sayı 40-50 nəfər olurdu. Daha böyük mədrəsədə 100-200 nəfər təhsil alırdı. Şərqdə böyük mədrəsə Nəcəf mədrəsəsi idi ki, burada 7000 tələbə var idi. Mədrəsə müəllimi müdərris adlanırdı. Azərbaycandakı mədrəsə müdirləri, əsasən, Şərq ölkələrində (İran, Türkiyə) dini təhsil almış şəxslər idi. Mədrəsə müdirinin müavini var idi ki, ona xəlifə deyilirdi. Mədrəsə təhsilinin mahiyyəti, əsasən, ərəb dilindən, müsəlman ilahiyyatı və hüquqşünaslığından ibarət idi. Burada həmçinin, tarix, coğrafiya, hesab və həndəsədən nümunələr keçilirdi. Tarix fənni müsəlman dövlətlərinin tarixini və din tarixini, coğrafiya isə çox qədim, Əhdi-ətiqi (bibliyanın xristianlıqdan əvvəlki qədim hissəsini-yerin günəə ətrafında deyil, günəşin yer ətrafında dolanmasını) öyrədirdi. Quranda yerin günəş ətrafında dolanması qeyd edilmişdir. Rusiyanın digər müsəlman vilayətlərində olduğu kimi Azərbaycanda da mövcud olan mədrəsələrdə rus dili tədris edilmirdi. Burada da təlimin tam kursunun dəqiq müddəti yox idi. Təlimin müddəti hər bir şagirdin fərdi müvəffəqiyyətindən asılı idi. Şagirdlər mədrəsədə o vaxta qədər yaşayır və oxuyurdular ki, ya müdərris onların bilinin kifayət hesab edir, yaxud da tələbə öz biliyinin kifayət olduğunu yəqin edirdi. Başqa sözlə desək, 6-8 il, bəzən 10-15 il mədrəsədə yaşayıb təhsil alan tələbə müsəlman elmlərinin tam kursunun mənimsəməsini müdərrisin və ya özünün fikrincə kifayət etməsinə qədər təhsili davam etdirirdi. Mədrəsələr iki növə-***ibtidai və ali*** dərəcələrə bölünürdü. Ali müsəlman mədrəsələri Azərbaycandan xaricdə yerləşirdi. Zaqafqaziyanın ali mədrəsələrində təhsil almaq istəyən tələbələr, adətən, bu mədrəslərin yerləşdiyi Tehran, Nəcəf, Təbriz, Kərbala və ya başqa yerlərə gedirdilər. Mədrəsədə ***ərəb, fars, türk dilləri, fizika, astronomiya, məntiq, fəlsəfə, tarix, ədəbiyyat, cəbr, təbabət, poetika və ilahiyyat tədris olunurdu.*** Şamaxı mədrəsəsində müxtəlif dövrlərdə Kəmaləddin Şirvani, Nitqi Nizaməddin Amiri, Abdullah Əfəndi Qüdsi, Sultan Mahmud, Bəlxi, Hacı Məhəmməd Təbrizi, malik ibn Süleyman və başqa bu kimi zəmanəsinin görkəmli alim və şairləri dərs demişlər. Azərbaycanda elmi biliklərin inkişafında ənənəvi məktəblərin, xüsusilə də mədrəsələrin tarixi rolu böyük olmuşdur.

XI əsrdə Səlcuq hökmdarı Alp Arelannın və Məlik şahın vəziri Nizam-əl Mülk (1017/18-1092) Bağdad şəhərində ***"Nizamiyyə"*** mədrəsəsi tikdirmişdi. 1065-ci ildə inşasına başlanan mədrəsə 1067-ci ildə təntənəli şəkildə açılmışdır. Onun tikintisinə o dövrün pulu ilə 60 min dinar (dinar-müsəlman ölkələrində qızıl pulun daha geniş yayılmış adıdır. VII əsrdə kədilmişdir. Tərkibində təxminən 2,4 qram qızıl var idi) sərf edilmişdir. XI əsrin ən məşhur müsəlman ali təhsil məktəbi olmuşdur. Burada 6 min tələbə təhsil alırdı. Yoxsul tələbələrin xərcini mərdrəsə ödəyirdi. Nizam-əl Mülk xüsusi mədrəsələrin açılmasına təşəbbüs göstərir və maddi yardım edirdi. Bu mədrəsələr sonralar "Nizamiyyə" mədrəsələri adı altında şöhrət tapmışdır. "Nizamiyyə" mədrəsəsinin fəaliyyətində Azərbaycan ziyalıları

bilavasitə iştirak etmişlər. “Nizamiyyə” mədrəsəsinin elmi kitabxanasını təşkil edən filoloq ***Xətib Təbrizi (1030–1109)*** mədrəsənin görkəmli azərbaycanlı müdərrislərindən biri idi. O, 40 il mədrəsədə ədəbiyyatdan dərs demişdir. Həmin dövrdə fars dilini öyrənənlər üçün Qətran Təbrizi (1012–1088) tərəfindən ilk dəfə fars dili lüğəti tərtib edilmişdir. Xətib Təbrizinin də bədii əsərləri müdərrislər tərəfindən uzun müddət tədris edilmişdir. ***“Nizamiyyə”*** mədrəsəsində təhsil alan və orada işləyən azərbaycanlılardan bir də ***Şihabəddin Sührəverdi*** olmuşdur. Mədrəsədə əvvəlcə ərəb dilçiliyinin əsasları öyrədilir, daha sonra digər dünyəvi elmlər (filologiya, riyaziyyat, astronomiya) tədris olunurdu. Onun dünyanın ilk universiteti sayılmasının səbəbi də budur. İlahiyyatın öyrənilməsi təhsilin don mərhələsini təşkil edirdi. ***“Nizamiyyə”*** mədrəsəsini bitirənlər alim rütbəsi ilə islam dünyasının hər tərəfinə yayılaraq islamı təbliğ edirdilər. ***“Nizamiyyə”*** mədrəsəsində dərslər sadədən mürəkkəbə, asandan çətinə, ümumidən xüsusiyə prinsipi əsasında qurulmuşdur. Müəllimlərə təlim üsulu seçməkdə, mühazirə oxumaqda tam sərbəstlik verilmişdi. Bununla bərabər onlar ümumi pedaqoki qaydalardan və mədrəsənin ümumi qanunlarından kənara çıxa bilməzdilər. Müəllimlər yalnız öz ixtisasları üzrə mühazirələr oxuya bilərdilər ki, hər bir mühazirənin də müddəti iki saatdan ibarət olurdu. Onlar əksər hallarda tələbələrindən öz kitablarından dərs verirdilər. Mədrəsənin tələbələri keçilən ixtisas üzrə müzakirələr aparmaq, bu sahədə müəllimlərə suallar vermək, yaxud keçilən hər hansı mövzunu yenidən aydınlaşdırmağı müəllimdən tələb etmək hüququna malik idilər. ***“Nizamiyyə”*** mədrəsəsinə əksər hallarda yaşı iyirmiyə qədər olan gəncləri qəbul edirdilər. Təhsil müddəti əsasən 4 il idi. Lakin tələbələr istədikdə bu müddət qurtarandan sonra da dinləyici kimi mühazirələrdə iştirak edə bilərdilər. Mədrəsəyə tutduğu ictimai mövqedən asılı olmayaraq hər kəs daxil ola bilərdi. Lakin bu, müəyyənləşdirilmiş normanı keçməməli idi. Tələbələrə yemək, paltar və gecələmələri üçün yataqxana verilirdi. Mədrəsənin hamamı və həkimi vardı. Mədrəsənin müəllimləri də xüsusi paltar geyinir, başqalarından fərqlənirdilər. ***“Nizamiyyə”*** mədrəsəsi üçün Nizam-əl-Mülk ildə 600 min dinar ayırırdı. Nizamiyəyə yardım vəqfləri isə ildə 15 min dinar vəsait ayırırdı. Həmin dövrdə xilafətin tərkibində olan Azərbaycanda da elmi kitabxanaların və mədrəsələrin təskilinə xüsusi yer verilirdi, XIII əsrin əvvəllərində Azərbaycanın Təbriz, Marağa, Xoy, Səlmas, Urmiyə, Mərənd, Ərdəbil, Bərdə, Gəncə, Beyləqan, Naxçıvan, Bakı və Şəki şəhərlərində mədrəsələr fəaliyyət göstərirdi. XI-XIII əsrlərdə ***“Nizamiyyə”*** məktəbləri bütün müsəlman dünyasını əhatə etmiş, sayı 238-ə çatmışdı.

28-cü mövzu: XI-XVIII əsrlərdə Azərbaycanda tərbiyə və məktəb

Plan:

1. XI-XII əsrlərdə müsəlman Şərqində elm və mədəniyyət.
2. Xaqani Şirvani tərbiyə haqqında.
3. Nizami Gəncəvinin pedaqoji görüşləri.
4. N.Tusinin pedaqoji ideyaları. "Əxlaqi-Nasiri" ən qüdrətli ensiklopedik pedaqoji əsərdir.
5. Ş.İ.Xətai və M.Füzulunin mənəvi kamillik, təlim-tərbiyə haqqında fikirləri.
6.M.P.Vaqif, M.V.Vidai və Q.Zakirin əsas fikirləri, elmə və təhsilə münasibətləri.

ƏDƏBİYYAT SİYAHISI:

1. ***H.Əhmədov "Azərbaycan məktəb və pedaqoji fikir tarixi" Bakı 2001.***
2. ***F.Sadıqov "Azərbaycan məktəb və pedaqoji fikir tarixi" Bakı 2005.***
3. ***F.Rüstəmov "Pedaqogika tarixi" Bakı 2006***
4. ***H.Əhmədov "Azərbaycan məktəb və pedaqoji fikir tarixi" Bakı 2014.***
5. ***R.Hüseynzadə "Qədim və erkən orta əsrlərdə Azərbaycanda tərbiyə, təhsil və pedaqoji fikir". Bakı, 2007***
6. ***Y.Talıbov, F.Sadıqov, S.Quliyev "Azərbaycanda məktəb və pedaqoji fikir tarixi". Bakı, 2000***

1. Orta əsrlərdə Bağdad şəhəri islam aləminin ən böyük elmi mərkəzinə çevrilərək uzun müddət bütün yunan elmi-mədəni irsinin ərəb dilinə tərcümə edilməsində və yayılmasında böyük rol oynamışdır. Yunan kitablarını ərəb dilinə tərcümə etmək məqsədi ilə xəlifə Harun ər-Rəşid dövründə təşkil edilmiş, "Beyt ül-hikmə" adlı kitabxana böyük elmi-tədqiqat və mütaliə mərkəzi kimi Yaxın və Orta Şərq alimləri tərəfindən istifadə olunurdu. Bu zaman müsəlman ziyalıları üçün əsasən Qahirə və Bağdad ən mühüm ali təhsil mərkəzləri hesab olunurdu. Bunu da deməliyik ki, ərəb xilafəti iqtisadi, siyasi və mədəni həyatı müxtəlif olan Yaxın və Orta Şərq xalqlarının yaxınlaşması üçün geniş imkanlar yaratdı. Bunun nəticəsi olaraq əsasən Bağdad şəhərində toplanmış Yaxın və Orta Şərq ziyalılarının gərgin elmi fəaliyyətləri hesabına "İslam elmi və maarifi" adı ilə müsəlman mədəniyyəti çiçəklənməyə başladı. Ərəb xilafətinin tərkibinə daxil olan ölkələrdən biri kimi, Azərbaycanda elm və maarif "İslam mədəniyyəti" ilə əlaqədə inkişaf etməkdə idi. Bu dövrdə Azərbaycanla xilafət mərkəzi arasında sıx elmi-mədəni əlaqə mövcud olmuşdur. Xilafətin saray şairləri sırasında azərbaycanlılara təsadüf edilməsini, yaxud "Exvan üs-Səfa" cəmiyyətinin rəhbərlərindən birinin (Əbülhəsən ibn Harun əz-Zəncani) azərbaycanlı olmasını, eləcə də Bağdadın "Nizamiyyə" mədrəsəsində Xətib Təbrizinin müdərrisliyini və həmin mədrəsədə onun tərəfindən kitabxana təşkilini misal göstərmək olar. XII əsrdən Azərbaycanda, o cümlədən Şamaxı və Gəncə şəhərlərində Bağdad "Beyt ül-hikmə"si tipli elmi kitabxanaların təşkili daha çox diqqəti cəlb edir. Böyük alim və ədib Əbül-üla Gəncəvinin Şamaxı kitabxanasında pedaqoji fəaliyyəti və naxçıvanlı alim Həddad İbni Bekran Əbl-fəzl ən Nəşəvinin Gəncə kitabxanasında müdir vəzifəsində işləməsi həmin kitabxanaların Bağdad "Beyt ül-hikmə"si kimi elmi müəssisələr funksiyası daşımalarını bildirir. Bu dövrdə Azərbaycanda

kitabxanalar əslində elmi-tədqiqat və tədris işlərini birləşdirən mərkəzlər kimi inkişaf etmişdir. Orta Şərq ölkələrinin təhsil müəssisələrində olduğu kimi, XII əsr Azərbaycan mədrəsələrində də ərəb və fars dilləri tə'lim dili kimi istifadə edilirdi. Elmi əsərlər həmin dillərdə yazılırdı. Lakin bədii əsərlər və şe'r üçün əsasən fars dili tətbiq edilirdi. Xaqani Şirvani və Nizami Gəncəvi kimi Azərbaycan ədibləri fars dilində yaza bilən ən görkəmli ustad şairlər səviyyəsinə yüksəlmişlər. Hətta onların əsərləri bir çox farsdilli şairlər üçün yaradıcılıq məktəbinə çevrilmişdir. XII əsrin axırlarından başlayaraq Azərbaycanda məktəb və mədrəsə təhsili nisbətən sür'ətlə inkişaf edirdi. İlk mənbələrdə XIII əsrin birinci 20 illiyində Təbriz, Marağa, Xoy, Səlmas, Urmiyə, Mərənd, Ərdəbil, Bərdə, Gəncə, Beyləqan, Naxçıvan, Bakı və Şəki şəhərlərində mədrəsələrin olması haqqında mə'lumat verilir. Azərbaycanın digər şəhərlərinə nisbətən Marağa mədrəsələrinin sayı və mövqeyi üstünlük təşkil edirdi. Şamaxı və Gəncədə tədris, mütaliə və elmi-tədqiqat mərkəzinə çevrilmiş kitabxanalar mövcud idi. Monqol basqınları nəticəsində dövrün bu mədəniyyət və elm ocaqları məhv edildi. Maarifin və təhsilin irəliləməsi bir müddət ləngidi. Lakin Azərbaycan xalqının qabaqcıl maarif nümayəndələrinin gərgin mübarizəsi nəticəsində tədris ocaqları bərpa edilərək milli mədəniyyət və maarifin tərəqqisi uğrunda irəliyə doğru böyük addımlar atıldı. XIII əsrin ikinci yarısı və XIV əsrin əvvəllərində Azərbaycanda maarif sahəsində yüksəliş daha bariz şəkildə nəzərə çarpır. Bu dövrdə Azərbaycanda fəlsəfə, təbabət, riyaziyyat, nücum elmləri ilə maraqlanan alimlərin və mədrəsələrin sayı xeyli artdı. Bəzi mədrəsələrin nəzdində rəsədxanalar, müalicə evləri və elmi kitabxanalar da təşkil edilirdi. Bu təhsil ocaqlarında vaxtaşırı elmi müzakirələr keçirilirdi. Belə mədrəsələr dövrün tanınmış mütəxəssis alimlərinin elmi-pedaqoji fəaliyyətlərini birləşdirən mərkəzlər idi. Bu ənənənin bariz nümunəsini biz Atabəy Şəmsəddin Eldəgəzin (1136–1172) həyatında görürük. Onun Həmədanda tikdirdiyi mədrəsə yanında dəfn edilməsi buna əyani sübutdur. Mədrəsələrin isə məqbərələr və məscidlər kompleksinə daxil olmasının ayrıca mənası var idi. Bu, bir tərəfdən, tədris və tərbiyə sahəsində dini məfkurənin təsirini artırmaq, digər tərəfdən isə mədrəsənin maliyyəsini, xərclərini mənsub olduğu məqbərənin, məscidin vəqfləri hesabına tə'min etmək zərurətindən irəli gəlirdi. Naxçıvan mədrəsələrinin də Mö'minə Xatun məqbərəsi vəqflərinin gəliri hesabına idarə olunduğu qətidir. Bununla bərabər yuxarıda adı çəkilən və digər tədqiqatçıların fikrinə görə 1263–1284-cü illər arasında təsadüf edən bu “Fərman”da Naxçıvan mədrəsələrində təhsilin məzmununa, həm müdərrisin, həm də tələbələrin hüquq və vəzifələrinə aid qiymətli fikirlər diqqətəlayiqdir. Azərbaycan məktəb və pedaqoji fikir tarixində Səfəvilər hakimiyyəti dövrü milli mədəniyyətin və maarifin çiçəklənməsi ilə fərqlənir. XVI–XVII əsrlərdə Azərbaycanda gedən müharibələrin əmələ gətirdiyi ağır fəlakətlərə baxmayaraq, ölkədə geniş məktəb və mədrəsə şəbəkəsi fəaliyyət göstərmişdir. Səfəvilər dövrünün üstün cəhətlərindən biri Azərbaycan dilinin ibtidai məktəblərdə tədris prossesinə daxil edilməsi və təlim dili kimi tətbiq olunmasıdır. Azərbaycan məktəblərində təlimin ana dilində aparılması mədəniyyət və maarifimizi milli zəmində inkişaf etdirmək üçün hələ keçmiş əsrlərdən başlamış mübarizənin dönüş nöqtəsi idi. Bütün bunlar səfəvilər dövründə Azərbaycanda milli qürur və şüurun yüksək inkişaf səviyyəsinə çatmasını əks etdirir. Bu dövrdə tə’lim və tərbiyəvi əhəmiyyət daşıyan bir çox əsərlər

ana dilində yazılmışdır. Ana dilində yazılmış dərs kitablarına da təsadüf edilir. XI əsr Azərbaycan xalqının ictimai-bədii, pedaqoji təfəkkür tarixinin görkəmli nümayəndələrindən biri ***Qətran İbn Mənsur Təbrizidir.*** O, bütün Yaxın Şərqdə mədhiyyələr yazan, dəyərli fikirlər söyləyən, hikmətli sözlər deyən böyük mütəfəkkir kimi tanınmışdır. Qətran Təbrizi Təbrizdə, Gəncədə, Naxçıvanda yaşayıb yaratmış qüdrətli Azərbaycan sənətkarı olmuşdur. Onun «Divan»ını ilk dəfə toplayıb nəşr etdirən Məməmməd Əli Naxçivani olmuşdur. Qətran Təbrizi ***1012-ci ildə Təbrizin*** yaxınlığında Şadiabad kəndində əkinçi ailəsində anadan olmuş və ***1088-ci ildə Gəncədə*** vəfat etmişdir. Onun «Divan»ını oxuduqca gözümüz qarşısında yüksək ilhama malik şair, bir pedaqoq, müəllim, tərbiyəçi, qədim Yunan və Şərq elm və mədəniyyətinə dərindən bələd olan görkəmli bir alim siması canlanır. Qətran öz şeirlərində Azərbaycan hökmdarlarının qəhrəmanlığını, şücaətini, ədalətini, vətənpərvərliyini, əxlaqi, mənəvi keyfiyyətlərini mədh etmişdir. Qətranın mədh etdiyi hökmdarlar XI əsrdə Arran dövlətinin və Azərbaycanda hakimiyyət başında duran üç sülalənin üzvlərindən, habelə onların saraylarının və ordularının xadim və sərkərdələrindən ibarətdir. Bu üç sülalə əsasən Şəddadilər, Vəhsudanlar və Rəvvadilərdən ibarətdir. Q.Təbrizi bir müddət Naxçıvanda yaşamış və Naxçıvan hökmdarlarına, o cümlədən, Kəngərli tayfasından olan Məlik Cəstanın qəhrəmanlığına mədhiyyə yazmışdır. «Kim ona zidd edib, onunla müharibəyə girişsə; Onun tükünü bədənində ilana çevirər»Q.Təbrizi bir müəllim-metodist kimi fars dilinin ilk izahlı lüğətinin müəllifidir. «Ət-təfasir» adlanan fars dilinin bu izahlı lüğəti ilk didaktik əsərlərdən sayıla bilər. Qeyd edək ki, bu sadəcə olaraq bir sözlük deyil, həm də burada xüsusi metodika ilə hər sözün izahında əxlaqi fikirlər, atalar sözləri və məsəllər verilir ki, bu da sözün mənasının yaxşı mənimsənilməsinə, uzun müddət yadda qalmasına, dərk edilməsinə səbəb olur. Q.Təbrizinin fars leksioqrafiyası əsəri haqqında ilk məlumatı «Sihah əl-əcəm» adlı fars dili lüğətinin müəllifi Hinduşah Naxçıvani vermişdir.Yeri gəlmişkən qeyd edək Naxçıvaninin yaratdığı bu lüğət azərbaycanlıların fars dilini öyrənməsi məqsədilə yazılmış və Azərbaycan dilində tərtib edilmiş ilk tədris vəsaitidir.Azərbaycan məktəb tarixində bu kitabın müstəsna əhəmiyyəti və böyük mənası ondan ibarət idi ki, məktəblərimizdə tədrisin ana dilində aparılması zərurətinin dərk edilməsi ilə əlaqədar ilkin təşəbbüslərdən biridir.Qətranın şeirlərindən duyulur ki, dövlətçilikdə, hökmdarların dövləti idarə etməsində ilk növbədə onların ağılı, biliyi, maarifçiliyi, ədaləti böyük rol oynayır. Qətran hökmdarları tərif etməklə sanki onları dövləti ağılla, mənəviyyatla, elm və biliklə idarə etməyə çağırır. Qətran Azərbaycan hökmdarlarını dostluğa və birliyə çağırıb, ölkədə vahid qüdrətli bir dövlət yaratmağı zəruri hesab edirdi. Buna görə də Qətran Əbülhəsən Ləşkəri (Gəncənin Şəddadilər sülaləsinin altıncı hökmdarı (1033-1050) ilə Əmir Əbüfəzl Səfərin (Gəncənin Şəddadilər sülaləsindəndir) barışıb dostluq etməsini yüksək qiymətləndirir və belə yazır:

«İndi ki, şirlə aslan bir yerə yığıldı,
İndi ki, ayla günəş bir yerə qovuşdu,
Düşmənlərin bədəni əriyib məhv olacaqdır,
Düşmənlərin bədəni qəm və həsrət çəkəcəkdir»

Qətran Təbrizinin şeirlərində vətənpərvərlik, qəhrəmanlıq, şücaət, cəsarət, düşmənə qarşı amansızlıq, insanpərvərlik və sədaqətlilik, sülhsevərlik və barış, əməksevərlik və çalışqanlıq, sağlamlıq və fiziki tərbiyə, səxavətlilik, düzgünlük, doğruçuluq, ədalətlilik kimi mənəvi keyfiyyətlər tərənnüm edilir. Onun şeirlərində qadına hörmət, anaya məhəbbət motivləri xüsusi yer tutur. Maarif, mədəniyyət və pedaqoji fikir tariximizin görkəmli nümayəndələrindən biri XI əsrdə yaşayıb yaratmış, ədəbiyyatşünas, dilçi, şərhçi, müəllim və pedaqoq *Xətib Təbrizidir*. Dövrünün alimləri Xətib Təbrizini «ədəbiyyat, qrammatika və leksioqrafiya elmlərinin başçısı», «enisklopedik zəka», «fazil», «şeyx», «ərəb elmlərinin rəhbəri və ədəbiyyatşünaslığın bayraqdarı», «əxlaq və mənəviyyat şərhçisi» kimi adlandırmışlar. Bu dahi Azərbaycan alimi Şərqin müsəlman xalqlarının elm, maarif və mədəniyyətinin inkişafında böyük xidmətləri olmuşdur. O, qırx ildən artıq «Nizamiyyə» mədrəsəsində ədəbiyyat elmləri bölməsinin rəhbəri, professoru və mədrəsənin zəngin kitabxanasının müdiri olmuşdur. Təbrizdə doğulan və böyüyən, 10 il Suriya və Misiri dolaşan, böyük alimlərlə görüşən və ömrünün çox hissəsini Bağdadda keçirən Xətib Təbrizi öz dəyərli əsərləri ilə, öz şərhləri ilə mühüm əxlaqi, etik, pedaqoji problemlərə toxunmuş, şəxsiyyətin inkişafı və tərbiyəsi haqqında əhəmiyyətli fikirlər irəli sürmüş və uzun illər onun şərhləri məktəb və mədrəsələrdə Şərq ədəbiyyatının klassik nümunələri kimi tədris olunmuşdur. *Xətib Təbrizi bütün mənbələrin verdiyi məlumatlara görə 421 (1030)-ci ildə Azərbaycanın Təbriz şəhərində doğulmuş və 502-ci cəmadi əl-ula ayının 28-də (1109-cu ildə yanvarın 3-də) bazar günü Bağdadda vəfat etmişdir və orada da dəfn edilmişdir.* İlk təhsilini Təbrizdə almış, burada ərəb, fars dillərini öyrənmiş daha sonra Bəsrədə ərəb filologiyası sahəsində mükəmməl bilik əldə etmək üçün Fədl ibn Məhəmməd ibn Əli Əbu-l Qasim əl Qəsabanidən (öl.1052) dərs almış və Təbrizə qayıtmışdır. O, Təbrizdə məşhur dilçi alim Əbu Mənsur Məhəmməd əl-Əzhəri əl-Məərrinin «Ət-Təhzib fi-l-lüğət», («Dilin saflaşdırılması haqqında») adlı əsərini oxuduqdan sonra, daha geniş məlumat almaq üçün Əbu-l-Əla əl-Məərrinin yanına Təbrizdən Bağdad yaxınlığına piyada getmişdir. Mənzil başına çatdıqda Xətibin kürəklərindən axan tər özü ilə götürdüyü Əl-Məərrin kitabına hopmuşdur. Kitab sanki suya düşmüşdür. Bu kitab deyilənə görə Bağdad kitabxanalarının birində saxlanılır. Hadisədən xəbəri olmayanlar ona baxdıqda kitabın suya düşdüyünü zənn edirlər. Halbuki o, yalnız Xətibin elm, bilik arxasınca uzaq ölkəyə səfərinin, çalışqanlığının təridir. Xətib Təbrizinin elmi-pedaqoji irsi olduqca zəngin və rəngarəngdir. O, ömrünün sonuna qədər elmi-pedaqoji fəaliyyətini dayandırmamış və dəyərli əsərlər və şərhlər yazmışdır ki, bu əsərlərdə ədəbiyyat və dilçiliyin tədqiqi ilə bərabər Şərq xalqlarının adət və ənənələri, etnoqrafiyası, əxlaqi- mənəvi təfəkkürü öz əksini tapmışdır. Xətib pedaqoji fəaliyyəti ilə bərabər bu dövrdə Bağdadda dəyərli elmi əsərlər yazmışdır. «Siqt əz-Zəndin şərhi» (Çaxmaq daşının ilk qığılcımı) (1082-83), «Həmasənin şərhi»(126) (Qəhrəmanlıq şeirləri) (1082-1088), «İslah əl-Məntiqi»(124) (Məntiqin düzəlişi) (1098), əsərlərini yazmışdır. Bundan əlavə Xətib cahilliyə dövründə yaşamış 10 şairin ən məşhur qəsidəsinə-«Şərh əl qəsaid əl-aşr», daha sonra İbn Dureydin «Məqsurə» əsərinə(«Şərh əl-Məqsurə libn Dureyd»)(«Məqsurə»-«Qəsrə salınmış qadın» deməkdir. Bu əsər ərəb poeziyasının incilərindən sayılır) geniş şərh

yazmışdır . Xətib Təbrizi islam qaydaları, şəriət qanunları ilə ciddi maraqlanmış və hətta bu barədə iki böyük əsər yazmışdır. Onlardan birincisi «Təfsir əl-Quran» dır («Quranın açıqlaması») ki, bu əsərin adına Yaqutun əsərlərində rast gəlmək olur. İkincisi isə Quranın elmi qrammatik cəhətdən təhlilinə-həsr edilmiş «İrab əl-Quran»dır («Quranda hallanma»).Xətib Təbrizi alim, tədqiqatçı, şərhçi olmaqla bərabər həm də böyük şair olmuşdur. X.Təbrizi Sultan Alparslanın vəziri Nizam əl-Mülkə böyük bir qəsidə həsr etmişdir. Xətib öz qəsidəsini Nizam əl-Mülkün müdrik fəaliyyətinə həsr edərək onun sayəsində xalqın vəziyyətinin yaxşılaşdığını, elmə, maarifə yüksək qiymət verdiyini, onun «zəkası ilə dünyanın işıqlandığını, arzuların həqiqətə çevrildiyini» söyləyir. Xətib yazdığı şərhlərində məzmuna əsas fikir vermiş, formanı ikinci planda görmüşdür. O, bu dünyagörüşündən çıxış edərək deyir ki, insanın da dəyəri onun formasında deyil, məzmunundadır. Buna baxmayaraq, forma ilə məzmunun vəhdətdə olmasını da irəli sürür və haqlı olaraq göstərir ki, formanın özündə də bir məzmun vardır. Bu fikirlərdə pedaqogika elmində tərbiyənin forma və məzmununu daha da dəqiq şərh və təhlilində bir istiqamət rolunu oynaya bilir. Xətib Təbrizi insanlarda gözəl estetik duyğuların tərbiyə olunmasını istəyir və şeirin tərbiyəvi rolunu yüksək qiymətləndirir. Bu cəhətdən o, öz şeirlərində şairlərin yüksək sənətkarılığa, incə zövqə, estetik duyğulara malik olmasını tələb edir və şeirlərində də belə hisslərin təbliğ olunmasını təqdir edir. Xətib Təbrizi şeirlərin təhlilinə bir çox yönlərdən-pedaqoji, psixoloji, dilçilik, etnoqrafik, ədəbiyyatşünaslıq, tarix, folklor cəhətlərindən yanaşmışdır. Bu onun dərin və hərtərəfli biliyə bələd olmasından, pedaqoji işdə çalışmasından, müəllimlik fəaliyyətindən irəli gəlmişdir. Xətib Təbrizi insanın formalaşmasında, tərbiyə olunub ərsəyə çatmasında ictimai mühitin roluna yüksək qiymət verir. O, «Siqt əz-Zənd»in şərhi»ində insanın formalaşmasında zaman və məkanın böyük rol oynadığını göstərmişdir. Xətib Təbrizinin fikirlərindən aydın olur ki, cəmiyyətin əyrilikləri insanların tərbiyəsinə qüvvətli təsir göstərir. O, bu fikri ilə mühitin insan tərbiyəsində roluna yüksək qiymət verir. Pozulmalara müqavimət göstərməyi alim elmi biliklərə yiyələnməkdə görürdü. Yalnız elm, bilik vasitəsi ilə insanlar zamanın hadisələrini dərk edə bilərlər, mühitin onların qarşısına çıxardığı çətinliklərə sinə gərərək aciz və zəif qalmazlar. X.Təbrizi öz şərhlərində əxlaqi-etik məsələlərə daha çox üstünlük verir və bunu Əbul-Əlanın bir şeirinin şərhində bunu görmək olur: «Gəncliyin yaşayışı uşaqlıq və qocalıq çağlarınkına bənzəmir. Həyat sanki oddur ki, onun əvvəli tüstü, axırı da küldür». Şair bu beytlərlə demək istəyir ki, insanın gəncliyi uşaqlıq və qocalıq çağlarından tamamilə fərqlənir. O, gəncliyi oda, qocalığı isə tüstüyə, külə bənzədir. Buna görə də gənclik insan ömrünün ən faydalı çağı hesab olunur. Xətib insanları öz vətənini kortəbii surətdə deyil, ağılla sevməyə çağırırdı. Məhz buna görə də, alim vətənpərvərliyi insan ağlının kamilliyində, insanın mərdliyində görürdü. Öz vətəninə, xalqına biganə olanları böyük mütəfəkkir şiddətlə tənqid edərək yazırdı: «Öz qəbilənin, xalqının olduğu bir ölkədən şikayətlənmə, yaxın adamlarının yaşadığı torpağa qarşı biganə olma». Xətib Təbrizi vətənpərvərliyi insanın ən ali keyfiyyəti hesab edir və əsil insan dedikdə ilk öncə onun vətənə məhəbbətini nəzərdə tuturdu: «Vətənə məhəbbət insanın ən şərəfli və ən qüdrətli xüsusiyyətidir»- deyirdi. Alimin fikrincə əgər insanlar bir-biri ilə sıx ünsiyyətdə olsalar, bu onlar üçün fayda gətirər Bununla da alim xalqı, millətləri, ölkələri

parçalayan, xanlıqlar təşkil edib qanlı vuruşmalar aparan orta əsrlərin hakimlərini tənqid edirdi. Dini ayrılıq salan, millətləri bir-birinə düşmən edən, saysız-hesabsız təriqətlər düzəldib xalqa mənəvi ziddiyyətlər verən ruhanilərə, din xadimlərinə qarşı X. Təbrizi öz etirazını bildirmiş, insanları mənəvi kamilliyə, qardaşlığa, insanpərvərliyə çağırmış və demişdir: «Adəm oğullarının hamısı qardaşdır». İnsanların birliyi, qardaşlığı ideyasını irəli sürən alim tarixə müraciət edir, məşhur şəxsiyyətlərə əsaslanaraq öz fikirlərini daha təsirli söyləyirdi: «Ağıllı adam yoldaşlarına sədaqətli olmalı, vətənini sevməli və öz müasirləri ilə xoş davranmalıdır». Xətib Təbrizi öz əsərlərində insanları əməksevərliyə, əməli fəaliyyət göstərməyə səsləyirdi. O insanları əzmlə, iradə ilə fəaliyyət göstərməyə çağıraraq deyirdi ki, «İnsan öz fikrində, əqidəsində möhkəm olmalıdır». Alim insanların səbrlə və təmkinli olmalarına böyük əhəmiyyət verir və qeyd edirdi ki, insan bir iş görmək istədikdə təmkinli və səbrli olmalı, heç vaxt tələsməməlidir. O deyirdi: «İnsan öz işində ola bilsin ki, tələsməsə, öz ehtiyacını tələsik etməsə, daha tez müvəffəqiyyət qazana bilər. Amma, işində tələsərsə (bu) tələskənlik onun istədiyini gecikdirər». Bir işə başlayarkən onun aqibətini düşünməmək, düşüncəsiz hərəkət etmək daima fəlakətlə və uğursuzluqla nəticələnər. İnsanları əzmlə, tələsmədən, ağılla iş görməyə çağıran alimin fikrincə, mətanət və şəraiti qiymətləndirmək ən böyük qoçaqlıqdır. X.Təbrizi qənaətcilliyi bir əxlaqi keyfiyyət hesab edir və bunu varlanmağın yeganə yolu hesab edirdi. «Qənaət ən böyük dövlətdir» deyirdi. X.Təbrizinin pedaqoji fikirlərində «Həmasə»nin şərhi»ndə əxlaqa klassik bir tərif vermişdir. O deyirdi: «Ədəb elə bir şeydir ki, insan ona əməl etdikdə xalq içərisində şöhrətlənir, zinətlənir və şərəfi artır». Göründüyü kimi Azərbaycan pedaqoji fikir tarixinin inkişafında Xətib Təbrizi öz pedaqoji fikirləri, pedaqoji fəaliyyəti və pedaqoji yaradıcılığı ilə pedaqoji fikir tariximizdə görkəmli yer tutmaqdadır. XI əsrdə yaşayıb yaratmış və fəlsəfəni bilavasitə İbn Sinadan öyrənmiş filosof və pedaqoq ***Əbülhəsən Bəhmənyar ibn Mərzban əl-Azərbaycani (vəf. təxm. 1065)*** fəlsəfə tarixində görkəmli yer tutduğu kimi pedaqoji fikir tariximizdə də xüsusi yer tutur.Sonrakı əsrlərə gəlib çıxan alimlər nəslinin yetişməsində Əbül Həsən Bəhmənyarın xidməti böyükdür. Aşağıdakı hikmətli fikirlər ona məxsusdur: «Qürbətdə insanın munisi ağıldır».«Hikmət elmlərini öyrənməyən və bu elmlərdəki xüsusiyyətlərə yiyələnməyən elm gerçəkliklərindən xəbərsizdir». «Öz ehtiyacından artıq şey tələb edən filosof hikmət əldə edə bilməz və onu əldə etməyə malik deyildir». Bəhmənyar böyük alimlər olan Əl-Kindi, Əl-Farabi, İbn Sina ənənələrini layiqincə davam və inkişaf etdirmişdir. Dövrünün alimləri Bəhmənyarı «Alimlərin başçısı»(Mövlan-i Rəis) adlandırmışlar. Bəhmənyarın ən mühüm əsərləri bunlardır. «Ət-Təhsil» (İdrak), «Əz-zinət»(Bəzək), «Əl-baxça və Səadət» (Şadlıq və səadət) «Fi-musika» (Musiqi haqqında), «Fi mratib əl-mövcudat» (Mövcudiyyatın mərtəbələri), «Fi mabdi ilm mabadat tabiya» (Metafizikanın predmeti haqqında). Bəhmənyarın əsərləri, əlyazmaları Tehranda, Beyrutda, Londonda saxlanılır. Bəhmənyarın İbn Sinaya yazdığı məktublardan bir neçəsi Daşkənd və Sankt-Peterburq kitabxanalarında saxlanılır. Onun bəzi əxlaqi, etik fikirləri müxtəlif təzkirələrdə bizə gəlib çıxmışdır. Bəhmənyarın şah əsəri sayılan «Ət-Təhsil» Tehranda və Qahirədə nəşr olunmuşdur. Bəhmənyar əməli fəlsəfəni əxlaq, xeyirxahlıq mənasında şərh edirdi. «Ət-Təhsil» kitabında deyilir ki, fələsəfə

insan nəfsinin elm və əməl cəhətdən öz mümkün kamilliyinə gəlib çıxmasıdır. O elm ilə mövcud şeyləri olduğu kimi təsəvvür edir, anlayır, hökmlər verir, nəticələr çıxarır, əməl ilə özündə ədalət və fəzilətli vərdiş adlanan xasiyyət hasil edə bilir. Bu fikirlər o deməkdir ki, insanın elmi ilə əməli, sözü ilə işi bir vəhdət təşkil etməlidir. Azərbaycan pedaqogikasında sözlə əməli işin vəhdəti bir pedaqoji qanunauyğunluq kimi qəbul edilmişdir. Bəhmənyar insanın kamilləşməsində onun biliyinə və mənəvi aləminə, əxlaq tərbiyəsinə böyük önəm vermiş və onu həmişə yüksək qiymətləndirmişdir. O demişdir. «Mənəvi ləzzət elə dərmandır ki, onunla heç bir xəstəlik baş verməz və elə sağlamlıq vasitəsidir ki, heç bir xəstəliyə məruz qalmaz. Həqiqi həzz əqli həzzdir. Zira əqli həzzlər dərdin təqib etmədiyi şəfadır, xəstəliyin yaxın düşmədiyi sağlamlıqdır. Bəhmənyar insanın mənəvi cəhətdən kamilləşməsində ilk növbədə biliyin, təhsilin, əqlin roluna yüksək qiymət vermişdir. Bəhmənyar öz risalələrində məişət və idrak məsələlərinin əxlaqi-etik problemlərini araşdırmış və göstərmişdir ki, ağıl və bilik insanın ən başlıca var-dövlətidir. İnsan öz ömrünü bilik mənimsəməyə, nəinki var-dövlət toplamağa həsr etməlidir. Var dövləti itirmək olar, amma ağıl, bilik insanın ən etibarlı müdafiəçisi, ən yaxın dostudur.Sərvət qorunur, əql isə insanı qoruyur», «Sənə narahatlıq üz verdikdə kədəri əzmlə boğ, çıxış yolu tapmaq və xilas olmaq üçün əqli səfərbər et»,«Baş vermiş işə görə qüssələnmə, onu aradan qaldırmağa, dəf etməyə çalış, ağlını işlət. Bəhmənyar insanın mənəvi zənginliklərinə böyük əhəmiyyət verərək göstərir ki, bu keyfiyyətlər həm irsidir, həm də sonradan əldə ediləndir. O bununla insanın formalaşmasında həm irsi amillərə, həm də tərbiyəyə üstünlük vermişdir. Mənəvi keyfiyyətlərdən danışarkən o intizamlılığa, xeyirxahlığa, məqsədyönlüyə, əliaçıqlığa, qorxmazlığa, əməksevərliyə, bilik qazanmağa böyük önəm vermişdir. Bəhmənyar insan zəkasına yüksək qiymət verərək deyir ki, böyük Yaradan hər bir insana zəka bəxş etmişdir və bunun sayəsində insan digər canlılardan fərqlənir. Ancaq zəkanın nəticəsində insan predmet və hadisələri dərk edə bilər. Bəhmənyar göstərirdi ki, elmin və fəlsəfənin öyrənilməsində əsas məqsəd insan əxlaqının yaxşılaşdırılmasıdır. Fəlsəfənin məhsulu, elmin əsası-insan əxlaqını yaxşılaşdırmaqdır. Biliyə yol-xeyirxahlığa və xoşbəxtliyə yol deməkdir. Bəhmənyar biliyi əxlaq və mənəviyyatla bağlamışdır. O demək istəmişdir ki, biliyi olub da əxlaqı olmayan insan bir şeyə dəyməz. Ona görə də o yazırdı: «İnsanlara göstərilən hörmət onların xeyirxahlığı müqabilində olan mükafatdır. İnsanın bilik səviyyəsi, onun artması insanın əxlaqına, təbii halına təsir edib onu dəyişdirə bilər». Bəhmənyar açıq aydın demək istəyir ki, bilik qazanmağın, təlim və tərbiyənin əsas məqsədi insanlara xeyirxahlıq göstərməkdən ibarət olmalıdır. Sonrakı dövrlərdə Bəhmənyarın fikir və ideya davamçısı Nəsirəddin Tusi də deyirdi ki, tərbiyənin məqsədi xeyirxahlıq və insanı xoşbəxt etməkdir.Beləliklə Bəhmənyar billiyin gücünə böyük önəm verir və onun insan əxlaqına, mənəviyyatına qüvvətli təsir göstərdiyini bildirir. İdrak nəzəriyyəsi Bəhmənyarın məntiq fəlsəfəsində mühüm yer tutur. Onun fikrincə materiyasız forma olmadığı kimi, formasız da materiya mümkün deyildir. Çünki materiyada bir forma aradan qalxdıqda labüd surətdə onu başqası əvəz edir. Bəhmənyarın bu fikirləri pedaqoji elmimiz üçün də böyük dəyər qazandırır. Pedaqogikada istər təlim, istərsə də tərbiyə nəzəriyyəsində formasız məzmun, məzmunsuz da forma mümkün deyildir. Formanın özündə də bir məzmun

olduğu bizə aydın olur. Bu cəhətdən də tərbiyəvi iş formasının dəyişməsi işin məzmununun da dəyişməsinə səbəb olur. Bu fəlsəfi qayda Bəhmənyar fəlsəfəsində çox aydın şərh edilmişdir ki, bu qaydanı əsas tutmaq pedaqoji işdə mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Bəhmənyarın idrak nəzəriyyəsində yenə deyilir ki, dərk etmə əqli də ola bilər, cismani də ola bilər. Bu fikirlər təlim prosesində biliyin mənimsənilməsində dəyərli əhəmiyyətə malikdir. Buradan başa düşmək olur ki, biliyin dərk edilməsi təkcə şüurla deyil, toxunmaqla da, hiss etməklə də həyata keçirilə bilir. Bu fikir təlimdə əyaniliyin əhəmiyyətini bir daha artırır. «Ət-təhsil» kitabında deyilir: «Məntiqin mövzusuna gəldikdə, o birinci əqli anlayışlara istinad edən, ikinci əqli məlumatlardır». Bunun şərhi odur ki, bir şey haqqında birinci əqli məlumatlar varsa, ikinci əqli məlumatlar bunlara əsaslanır. Pedaqoji işdə bu o deməkdir ki, təlim prosesi sadədən mürəkkəbə, məlumdan məchula, prinsipi əsasında qurulmalıdır. Məktəblilərə bildikləri məlum biliklərin əsasında yeni biliklər öyrədilməli və bu yeni məlum biliklərin əsasında məchul biliklər verilməlidir. Hər bir şeydə ümumi və fərdi xüsusiyyətlərin mövcudluğu da təlim tərbiyə işlərində özünü göstərə bilir. Məsələn məktəbdə fəaliyyət göstərən uşaq və gənclər təşkilatı əsas etibarilə tərbiyə işi aparır. Müəllimlər, sinif rəhbərləri də, tərbiyə işləri üzrə təşkilatçı da məktəbdə tərbiyə işi aparır. Amma sinifdənxaric tərbiyə işləri ilə uşaq və gənclər təşkilatının apardığı tərbiyə işlərində ümumi və fərqli cəhətlər vardır ki, bunu tərbiyəçi və müəllimlər nəzərə almalıdırlar. Necə ki, Bəhmənyarın fəlsəfəsi də bunu belə nəzərdə tutur. «İnsan yalnız duyğıdan gələn, yaxud da duyğunun təsdiqlədiyi şeyə inanır»- deyən Bəhmənyarın fikrincə hissi qavrayışın verdiyi bilik məlumdur, nəzəri elmlərin hələ dərk edilməmiş müddəaları isə məchuldur. Bəhmənyar məntiqin faydasını məlumdan məchula keçməkdə görürdü. Bu fikir təlim prosesinin əsasını təşkil edən prinsiplərdən biridir ki, təlim sadədən mürəkkəbə, məlumdan məchula, asandan çətinə prinsipi əsasında qurulmalıdır. Bəhmənyar özünün «Ət-təhsil» kitabında məntiqə elmin bir aləti, bilik qazanmağın mühüm bir aləti kimi baxmışdır. Onun fikrincə alətsiz bir şey hasil etmək mümkün deyildir.Məntiqsiz də elm, bilik qazanmaq olmaz. Məntiq biliyə digər münasibətlə də kömək edir onun meyarı kimi çıxış edir. Təlimin şüurluluq prinsipi heç şübhəsiz məntiq anlayışına söykənir. Biliyi şüurlu şəkildə mənimsəmək məntiqdən irəli gəlir. Elə ona görə də Bəhmənyar öz sələfləri Aristotel, İbn Sina kimi o da göstərir ki, məntiq düzgün mühakimə yürütmək bacarığı, həqiqəti sübut etmək yolları haqqında elmdir. Həqiqətin düzgün dərk edilməsi üçün tərif həm formaca, həm də məzmunca aydın və sadə olmalıdır. Həqiqətin dərk olunması da fikrin həm formaca, həm də məzmunca düzgünlüyü və uyğunluğudur. Bəhmənyar öz fikirlərini çatdırmaq üçün sadə bir misal da göstərir: «Hər hansı bir materialdan ev və ya kürsü tikmək mümkün olmadığı kimi hər hansı bir materialdan da müəyyən bir fikir quraşdırmaq mümkün deyildir». Bəhmənyar sanki təhsilimizin bu günkü problemlərini görərək «Ət-təhsil» əsərində deyirdi: «Fikir əqlin faydalandığı bir qüvvədir. Fikir zehnin elə hərəkətidir ki, onlardan mətləblərə gedib çıxılır».Bu gün məktəblilərimizin fikirləşmək, düşünmək qabiliyyətini inkişaf etdirmək pedaqoji elmimizin qarşısında duran ən vacib məsələlərdən birisidir.Bəhmənyardan səkkiz yüz il sonra alman alimi A.Disterveq deyirdi ki, uşaqlara fikirləri deyil, fikirləşməyi öyrətmək lazımdır. Bəhmənyar bunu

da qeyd edir ki, fikir, düşüncə əqlin inkişafına qüvvətli təsir göstərir. Bütün bu fikirlər təlim nəzəriyyəsində biliyin şagirdlərə sadə, anlaşıqlı bir dillə çatdırılmasını, öyrənmə prosesində təfəkkür fəaliyyətinin inkişafına diqqət yetirilməsini tələb edən müddəalardır. Bəhmənyar ümumiyyətlə biliyi iki qismə bölür: məlum və məchul biliklər. O qeyd edir ki, insan yalnız «duyğudan gələn, yaxud duyğunun təsdiqlədiyi şeyə inanır». Çünki hissi qavrayışın verdiyi bilik məlumdur, gerçəkliik bilavasitə hissi-əyani obrazlarla qəbul olunur.Bilik hisslərlə qavranılmalıdır. Nəzəri elmlərin hələ dərk edilməmiş müddəaları isə məchuldur. Məntiqin faydası məhz fikrin məlumdan məchula keçmək yollarını göstərməkdir. Bu mənada təlim prosesində şagirdlərin duyğularına, hisslərinə təsir göstərmək üçün, biliyin yaxşı mənimsənilməsi üçün «Əyanilik» prinsipi mövcuddur. Təlimdə əyanilikdən istifadə etmək hiss duyğularına təsir göstərməkdir ki, bunun sayəsində bilik möhkəm mənimsənilir və uzun müddət yadda qalır. Elə bu məntiqə yüksək qiymət verən təlim nəzəriyyəsinin banisi, «Böyük didaktika»nın müəllifi çex pedaqoqu Y. A. Komenski yazırdı ki, mümkün olan hər şeyi duyğularla qavramağa təqdim etmək, qoy müəllimlər üçün qızıl qayda olsun, yəni görünəni görmə duyğusuna, eşidiləni -eşitmə duyğusuna, iyi olanı -iybilmə duyğüsüna, dadı olanı dad duyğusuna, toxunula biləni-lamisə duyğusuna təqdim etmək lazımdır. Bəhmənyar kəmiyyət və keyfiyyət dəyişmələrinə hərəkətin xüsusi forması kimi baxmış, hətta «insan zehninin hərəkəti» adlandırdığı fikri də insan mövcudluğunun əsas şərti hesab etmişdir.Bəhmənyar insanın ağıl və zəkasına əxlaqi dəyər vermişdir. O ağıl və zəkanı insanın var dövlətindən daha üstün olduğunu göstərmişdir. Bəhmənyar göstərirdi ki, insanın əsas zənginliyi onun elm və təhsil sahibi olmasındadır. İnsan var-dövlət toplamaqla deyil, elmə, təhsilə yiyələnməklə zənginləşə bilər. Əsil yoxsulluq insanın mənəvi cəhətdən yoxsulluğudur. Bəhmənyar deyirdi: «Var dövləti dəfn etmək olar, amma ağılı yox, ağıl insanın qəriblikdə ən yaxşı dostu və müdafiəçisidir». Bəhmənyar kamil insanın yetişməsində tərbiyəyə üstünlük verir və deyirdi: «İnsan ən yaxşı əxlaqi keyfiyyətləri bu dünyada tərbiyə ilə qazana bilər».Bəhmənyar tərbiyəyə üstünlük verdiyi kimi, əxlaqi keyfiyyətlərin bir çoxunun anadangəlmə olduğunu da bildirirdi. O buraya əxlaqi saflığı, xeyirxahlığı, mərdliyi, əliaçıqlığı, əməksevərliyi, ağıllığı, insansevərliyi və s. aid edirdi. Bəhmənyar yetişən gənc nəslin fiziki sağlamlığına fikir verilməsini, onların fiziki tərbiyəsi ilə məşğul olmağı vacib sayır və bildirirdi ki, ən böyük gözəllik insanın sağlamlığıdır. O gözəlliyi fəlsəfi aspektdən təhlil etsə də, fikirləri pedaqoji üçün də dəyərlidir. Bəhmənyar bildirir ki, sağlamlığından istifadə etməyən insanın ruhu xəstədir, o xoşbəxt ola bilməz. O deyirdi: «Gözəllik xeyirxahlıqdır». Bu fikirlərdən görmək olur ki, Bəhmənyar biliyin də, əxlaqın da, gözəlliyin də xeyirxahlığa xidmətdə görmüşdür. Vaxtilə Aristotel, İbn Sina,Tusi, M.T.Sidqi də tərbiyənin məqsədinin xeyirxahlıq olduğunu göstərmişlər. ***Marağalı Əvhədi (1274-1338)*** XIII-XIV əsrlərdə Azərbaycanda məktəb və pedaqoji fikrin inkişafı tarixində Əvhədinin adı iftixarla çəkilir. 20 yaşında yaradıcılağa başlayan ***Marağalı Əvhədi "Dəhnamə" və "Cami-cəm"*** əsərləri ilə şöhrət tapmışdır. Şair 1307-ci ildə Marağada Bahadur xanın vəziri, maarifpərvər Xacə Ziyaəddin Yusif ibn Əsiləddin, İbn Xacə Nəsirəddin Məhəmməd Tusinin xahişi ilə "Dəhnamə" əsərini yazmış və Xacə

Ziyaəddin Yusifə ithaf etmişdir. Əhvədi 60 yaşında ikən “Cami-cəm” əsərini yazmaqda məqsədini belə izah etmişdir:

Bilsən ki, İnsanpərvərlik nə deməkdir,
Mərdlik nədir, insanlara necə yanaşmaq lazımdır,
Bir alçağın əlində oyuncaq olmayasan,
Yolunu azanların sırasına düşməyəsən.

Əhvədi həmin əsəri məhz pedaqoji məqsədlə yazmışdır. Müəllif öz məsləhət və nəsihətlərini oxucuya təqdim etməzdən əvvəl kainat, canlı və cansız aləm, insanın yaranması, onun fiziki və psixi xüsusiyyətləri haqqında geniş məlumat verir. Bu, hər şeydən əvvəl onunla izah edilir ki, Əhvədi insanı təbiətin, maddi aləmin bir hissəsi kimi oxucuya təqdim etmişdir. “Cami-cəm” əsərində arzu edilən İnsan müəllifə görə ideal insandır. O, hər şeydən əvvəl sağlam, elmli, doğurçu, həqiqətpərəst, yoxsulların mənafeyini qoruyan, zəhmətkeş, ədalətli, sadə və təvazökar, övladcanlı, təsərrüfatdan baş çıxaran, sərxoşluq və əyyaşlıq etməyən, dostluqda dəyanətli, öz peşəsini dərindən bilən bir adam olmalıdır. O, ideal insanın yetişməsi üçün tərbiyəni əsas vasitə hesab edir və elə güman edirdi ki, cəmiyyətdə baş verən hər cür qeyri-normal tərbiyənin nəticəsidir. Lakin o, ideal insanın formalaşması işində tərbiyə ilə yanaşı irsiyyətin də rolunu qiymətləndirir. “Cami-cəm”də tərbiyənin əsas vasitəsi elm və təhsil hesab edilir. Nizami kimi Əhvədi də təhsilin tərbiyəedici qüvvəsinə son dərəcə inanmışdır. Onun fikrincə insanın inkişafı, hətta ərşə qədər yüksələ bilməsi yalnız elm, təhsillə mümkündür. “Cami-cəm” hər şeydən əvvəl elmə, biliyə, ağıla himn kimi səslənir. O, yazır ki, elmi yüksək ideallıq naminə öyrənmək lazımdır. O, elmi öz rahatlığı, yaxşı güzəran keçirmək məqsədilə öyrənənlərin təşəbbüsünü elmə xəyanət hesab edir. Əhvədiyə görə tərbiyə olunası əxlaqi keyfiyyətlər bir-birindən təcrid olunmuş şəkildə götürülməlidir, əksinə, insanda bu keyfiyyətlərin birinin tərbiyəsi o birinin də yaranmasına və təşəkkülünə səbəb olur. Necə ki, düzlük və doğruçuluq tərbiyəsi hər şeydən əvvəl humanizm və mərdlik tərbiyəsi ilə əlaqədardır. Sadəlik və təvazökarlıq, dotluq və yoldaşlıq, mərdlik və əməksevərlik tərbiyəsi haqqında, lovğalıq və sərxoşluq, şəhvət və əyyaşlıq əleyhinə də “Cami-cəm” də qiymətli fikirlər vardır. O, əsl insan tərbiyəsində elm və təhsili əsas vasitə hesab etdiyi kimi, özünütərbiyəni də yüksək qiymətləndirir. Bu əsərdə övlad tərbiyəsinə və ailəni idarə etməyin yollarına da geniş yer verilmişdir. Qadını necə saxlamaq, övladı pis təsirlərdən və zərərli adətlərdən necə qorumaq, onu necə tərbiyə etmək kimi məsələlər kitabda geniş yer tutur. “Cami-cəm”də atanın övlad tərbiyəsi sahəsindəki vəzifəsi qısaca olaraq belə müəyyənləşdirilir:

Birinci atalıq vəzifən budur,
Oğlunu elə böyüdəsən ki, ağı qaradan seçə bilsin.
İkinci budur ki, bir sənət sahibi olsun.
Üçüncüsü budur ki, malını əsirgəməyəsən.
Ona layiqincə toy edib evləndirəsən,
Onu yaman adamlardan uzaqlaşdırasan və s.

O, atanı ailə üçün nümunə olmağa çağırır, uşaq tərbiyə edərkən kobudluğa, söyüşə yol verməməyi, öz mövqeyindən sui-istidafə etməməyi məsləhət görürdü. Bununla da o, tərbiyə işində valideyn nümunəsinin əhəmiyyətinə yüksək qiymət

verirdi. Əsərdə deyilir ki, oğlunu söymə ki, o da söyüş söyən olsun, atanın danışığında şərm və həya olarsa, işaq da atanın əməlindən şərm və həya öyrənər. Əhvədi qeyd edir ki, övlad tərbiyəsindən müqəddəs heç bir şey ola bilməz. Lakin bu sahədə gecikmək də olmaz. "Cami-cəm"də "Təlim və tərbiyənin təsiri", "Özbaşınalığın sonu", "Övlad tərbiyəsi haqqında", "Evlənmək və artım", "Elm öyrənmək və alimlərin şərəfinə " adlı hissələrdə ailə tərbiyəsinin müxtəlif məsələləri şərh edilmişdir.

İmadəddin Nəsimi (1369-1417). İnsan tərbiyəsi, onun əqli və əxlaqi cəhətdən təkmilləşməsi və bu təkamülə mane olan şər amillərin ifşası Nəsiminin əsərlərində əsas yer tutmuşdur. Nəsimi şairin ədəbi təxəllüsüdür. Əsl adı Seyid Əlidir. O, 1369-cu ildə Şamaxıda anadan olmuşdur. İlk təhsilini Şamaxıda almış, dövrünün elmlərini, dinlərin tarixini, məntiq, riyaziyyat və astronomiyanı öyrənmişdir. İlk şeirlərini Hüseyni təxəllüsü ilə yazmışdır. Nəiminin ideyaları, əqidə düşüncəsi onun davamçısı və müridi XV əsrin böyük Azərbaycan şairi Nəsimi tərəfindən geniş yayılmış və davam etdirilmişdir. Bütövlükdə insan şəxsiyyəti, onun yüksək dəyərləndirilməsi Nəsimi yaradıcılığının əsas ana xəttini təşkil etmişdir. Bu gün pedaqoji elmin ən mühüm problemlərindən biri kimi təhsilin humanist, demokratik prinsiplər əsasında qurulması, insan şəxsiyyətinə böyük hörmət və məhəbbətdən irəli gəlmişdir: Böyük şair deyir:

«Ey daşa turabə gövhər deyən insan;
İnsan öz lütfü hüsnüylə gövhər deyilmi».

Nəsimi «Bulunmaz» rədifli qəzəlində insanlıqdan danışarkən göstərir igidlik iddiasında olan kişi bunu əməli işində göstərməlidir.Sözü ilə əməli bir olmayan, hər çalma qoyan, amma xalqın işinə yaramayanları, hünər, mənsəb sahiblərinin insanlara yardım etməməsini kişilik saymaq olmaz:

Hər bihünər insafı yox, uş mənsəbi tutdu,
Sahib hünərə mənsəbü idrar bulunmaz,
Xəlqin əməli azdı, könül yıxıcı ögüş,
Bir xəstə könül yapıcı memar bulunmaz.

Nəsimi hürufilik ideyalarını yaydığı üçün dəfələrlə zindana salınmışdır. Ömrünün son illərini Hələbdə (Suriyada) yaşayan Nəsimi orada həbs olunub «dinsiz», «kafir», elan edilərək Misir sultanının əmri ilə diri-diri dərisi soyulmuşdur. Nəsimi ictimai-siyasi, əxlaqi mövzularda əsərlər yazmış, ana dilində yaranan fəlsəfi qəzəlin banisi olmuşdur. Gənclik illərində yazdığı əsərlərində Nəsimi insan gözəlliyi və məhəbbətini tərənnüm etmişdir. O, həm məhəbbət, həm də didaktik-tərbiyəvi məzmunlu şeirlərində xüdpəsəndliyi, riyakarlığı, vəfasızlığı kəskin tənqid etmişdir. Nəsimi əsərlərində insana məhəbbət, insan şəxsiyyətinə, insan azadlığına hörmət mühüm yer tutur. O, insanı yaradıcı bir varlıq kimi ucaldır, zəkasının qüdrəti ilə dünyanın sirlərini açmağa qadir olduğuna dərin inam bəsləyir. Nəsimi insanı, özünü, nəticədə isə həqiqəti, dünyanı dərk etməyə çağırır. Buna görə də, Nəsimi irsinin tədqiqatçıları onu «Odlar yurdunun Prometeyi», «eşq fədaisi», «iradəlilik rəmzi» kimi qiymətləndirmişlər. Nəsimiyə görə, həyatda ən böyük həqiqət və tükənməz sirlər mənbəyi insandır. Nəsimiyə görə, ən kamil insan öz əqidə və məsləki uğrunda meydana atılan insandır. Belə insan böyüksüz olanlarla yoldaşlıq etmir, ədəb-ərkanı

olan yol əhlini gözləməyi məsləhət bilir. O, cavanlıq çağlarını boş keçirənləri tənqid edib deyir ki, hər bir anın qədrini bilmək lazımdır. Nəsimi dünyanın qoca bir qarı olduğunu və ona aldanmamağı tövsiyə edir. O, insanın nəyə qadir olduğunu «Məndə sığar iki cahan, mən bu cahana sığmazam!» adlı qəzəlində çox gözəl, fəlsəfi bir dillə vermişdir. Beləliklə, Nəsiminin ağıl, fikir nümunəsi olan şeirləri dünyaya və həyata yeni bir münasibət və düşüncənin bədii ifadəsidir, insan və onun mənəvi əzəməti haqqında yazılmış himnlərdir.

2. ***Xaqani Şirvani.(1120-1199)*** Böyük Azərbaycan şairi Xaqani Şirvani böyük şair olmaqla bərabər, həm də əsərlərində dəyərli tərbiyəvi fikirlər, qiymətli pedaqoji ideyalar, oyüd və nəsihətlər söyləmişdir. Xaqani insanlarda sadəlik və təvazökarlığı yüksək qiymətləndirirdi. Xaqani deyirdi: İnsan mənəm-mənəm deyib özünü öyməməlidir. Cahillər özünü tərifləyir. Bilikli insan çox bilsə belə çox bilirəm deməz. Boş sözləri heç kim dinləməz. İnsan öz əməli, zəhməti ilə yüksəlməli, sadə və təvazökar olmalıdır: «Mənəm-mənəm deyib öymə özünü!

Həmişə müxtəsər eylə sözünü.
Cahildir özünü tərif edənlər,
Çox bilirəm demə, bilsən də əgər.

Xaqani dostluğa yüksək qiymət verərək deyirdi ki, dostluqda hünər güzəşt etməyi bacarmaqdır. Dostu nəciblər cərgəsində axtarmaq lazımdır. Dərd sahibinə dost gərəkdir. Dostluqda həya gərəkdir. Həyanın gözündəki damarı kəsənin ömrü az olar. Xaqani fazil insanlarla dost olmağı məsləhət görürdü. Xaqaniyə görə, şadlığın şərti üç şeydir: məkan, zaman, bir də dostdur.

Xaqani yaradıcılığı doğma xalqının ədəbiyyatına daha güclü təsir etmişdir. Nizamidən tutmuş Sabirə qədər böyük şairlərimiz Xaqani yaradıcılığından qidalanmış, onun haqqında qiymətli fikirlər söyləmişlər.

3. Orta əsrin səltənətində nurlu bir işıq kimi parlayan dahi Azərbaycan şairi, böyük mütəfəkkir və insanpərvər ***Nizami Gəncəvi (1141-1204)*** dövrünün bütün qabaqcıl elmləri, həmçinin yunan fəlsəfəsi ilə yaxından tanış olan yüksək təhsilli bir sima idi. O, Gəncə mədrəsəsində təhsil almış və şəxsi mütaliəsi sayəsində orta əsr elmlərinə mükəmməl yiyələnmiş, Yaxın Şərq xalqlarının şifahi və yazılı ədəbiyyatına yaxından bələd olmuşdur. Ana dilindən başqa ərəb və fars dillərini də gözəl öyrənmişdir. O, ayrıca pedaqoji əsər yazmasa da, əsərlərində şərh etdiyi təlim-tərbiyə məsələləri onun dövrünün pedaqoqu səviyyəsinə qalxmasına möhkəm zəmin yaratmışdır. Bu dövrdə yaşayıb-yaratmiş olan bir sıra şairlər Əbül Üla, Xaqani, Fələki, Məhsəti Gəncəvi, Nizami Gəncəvi və başqalarının əsərləri o vaxtlar mədəniyyətin geniş yayılmasına şəhadət edir. Məscidlər yanında və müstəqil surətdə təşkil edilmiş məktəblər, mədrəsələrdə ruhani uşaqları ilə yanaşı şəhər əhalisinin də övladları təhsil alırdılar. Nizaminin doğulub yaşadığı Gəncə şəhəri o vaxt Azərbaycanda böyük mədəni mərkəzlərdən biri idi. Məlumdur ki, N.Gəncəvi beş böyük poema yazmışdır. Bu beşlik birlikdə "Xəmsə" adı ilə məşhurdur. Dünya mədəniyyətində və ədəbiyyatında Nizaminin mövqeyi və xidmətləri dünyanın bir çox şərqşünas alimləri tərəfindən yüksək qiymətləndirilmişdir. Onlar bildirirlər ki, Nizami təkcə söz rəssamı olaraq qalmır, o, həm də bir heykəltəraş, bir memar kimi

sözlərdən binalar qurur. O, adicə kərpiclərdən istifadə edərək elə hündür saraylar tikir ki, onlar adamı valeh edir. Bir dahi şeir ustası kimi Nizami mahir və əvəzsizdir. Bunlardan əlavə, hamısı əldə edilməyən, bir sıra lirik şeirləri də vardır. Zəhmətkeş adamlarla sıx əlaqədə olan Nizami onların zülüm və istismar altında necə yaşadıqlarının şahidi olmuş, dərdlərinə şərik olaraq şahlara, bəylərə ədalətli olmaq, xalqın həyatını yüngülləşdirmək haqqındakı müraciətləri ilə onlara kömək etməyə çalışmışdır. Buna görədir ki, onun bütün poemaları kəskin siyasi istiqamət daşıyır. Bu Nizaminin təlim və tərbiyə haqqındakı görüşlərində də öz əksini tapmış, onun qabaqcıl ideyalar irəli sürməsinə səbəb olmuşdur. Nizaminin fikrincə, ağıl insanı heyvanlardan fərqləndirən əsas keyfiyyətdir. O, ağıla qiymət verməyən, ağlını biliklərlə təkmilləşdirməyən və ancaq maddi həzz arxasınca qaçan adamları heyvanlara bərabər tutur. "Yeddi gözəl" poemasında oxuyuruq:

Kim ki, yetişmədi ağıldan bara
Oxşar insan sifət əjdahalara.

Nizami cəhalətin, nadanlığın qatı düşməni kimi çıxış edərək hamını bilim almağa, elm öyrənməyə səsləyir və göstərir ki, elm insanı asılılıqdan xilas edir, ona müstəqillik verir, gözünü açır. Bu cəhət "Xosrov və Şirin", "Leyli və Məcnun", "Yeddi gözəl" əsərlərində aydınlığı ilə ifadə olunmuşdur. Dogrudan da istər ayrı-ayrı nəsihətlərində və istərsə də İsgəndər səltənətinin ideal təsvirində Nizami özünü ümumi təlimin tərəfdarı kimi göstərir. İsgəndər elmin qapılarını geniş açaraq hamının təhsil alması üçün çalışır. Təlim insanı əxlaqca da yüksəldir. Nizami «Xəmsə»sində tərbiyə, əxlaq tərbiyəsi, xeyir və şər problemi mühüm yer tutur. Burada insanpərvərlik, dostluq və yoldaşlıq, düzlük və doğruçuluq, xeyirxahlıq, ədalət, sadəlik və təvazökarlıq, vətənə məhəbbət, başqa irqlərə, xalqlara səmimi münasibət bir-birinə qovuşmuş, insan əxlaqının və mənəviyyatının bütün tərəfləri, onların təmizliyi, saflığı, paklığı konkret nümunələr əsasında təhlil və təsvir edilmişdir. Nizami insanların eyiblərini insani keyfiyyətlər güzgüsündə göstərməyə çalışır, onları xeyirxahlığa, ədalətə, şücaətə, mərdliyə, düzlüyə, doğruçuluğa çağırır, paxıllığı, oğurluğu, ikiüzlülüyü, yalançılığı ifşa edir. Ümumbəşəri ideyalar tərənnümçüsü Nizami Gəncəvinin əsərlərində qeyd etdiyimiz kimi təlim-tərbiyə məsələləri böyük yer tutur. Nizami bütün poemalarında və oğlu Məhəmmədə nəsihətlərində insan mənəviyyatını təşkil edən əxlaq normalarının gözlənilməsinin və ona əməl edilməsinin vacibliyini göstərirdi. Nizami qeyd edirdi ki, yaxşı övladın hərəkət və əməlləri valideyni sevindirir, fərəhləndirir.

Övladın iqbalı əgər yar olar,
Ata sevincindən bəxtiyar olar.

Nizami «Xəmsə»sində ailə, ata-oğul, ana-qız, valideyn-övlad münasibətləri, ata qayğısı, ana qayğısı, ana yanğısı və s. məsələlərə dair çox qiymətli fikirlər söyləmişdir. Nizamiyə görə, kimliyindən, ictimai vəzifələr pilləkanında tutduğu mövqeyindən asılı olmayaraq hər bir ata, valideyn övladına qayğı göstərməli, onun fəziləti və qəbahətli hərəkətləri üçün cəmiyyət qarşısında məsuliyyət daşımalı, övladının qəbahətlərinə güzəşt etməməlidir. Nizamiyə görə əqli tərbiyənin nəticəsi ağıl-kamal olmalıdır. Ağıl-kamal isə maddiləşməlidir-bəhrə verməlidir. Bəhrə vermək əməli fəaliyyətin nəticəsi kimi təzahür edir. Bəhrə iki cür ola bilər: dünyagörüşünü,

mənəviyyatı inkişaf etdirən təfəkkür məhsulu (fəlsəfə, bədii, elmi əsərlər, nəzəriyyələr, ixtiralar və s.) və maddi məhsul kimi (bina tikmək, korpü və yol salmaq, məhsul istehsal etmək, faydalı təbii sərvətlər üzə çıxarmaq və s.). Bunların hər ikisi təkcə onları yaradanlar yox, həm də başqalarına-bütün bəşəriyyətə gərəkdir. İnsanın ağlı, kamalı, dərrakəsi nə qədər dərin olsa, onun yaratdığı nemətlər də o qədər dəyərli və faydalı olar. Odur ki, insan kamala çatmaq üçün heç bir zəhmətdən, əziyyətdən çkinməməlidir. Tənbəllik, ətalət, biganəlik və yaradıcılığa əks təsir göstərən digər amillər insan iradəsinə üstün gəlməməlidir. N.Gəncəvi ideal insan obrazı yaratmaqla kifayətlənmir, bu tərbiyə sisteminin köməyi ilə hər bir normal düşüncəli şəxsi əsl insanlıq səviyyəsinə çatdırmağın gerçəkliyini sübuta yetirir. İnamla bildirir ki, əgər tərbiyə düzgün qurularsa, ictimai mühit də sağlamlaşar və bu mühitdə böyüyənlər ideal insanlıq səviyyəsinə yüksələ bilər. Ona görə də səadəti, cənnəti birinci növbədə göylərdə yox, yerdə axtarmaq lazımdır. Sadəcə olaraq, hər kəs bu niyyətlə yaşamalı, fəaliyyət göstərməlidir. Müdrikliк və alicənablıq tərbiyəsi Nizami elmi irsində xüsusi yer tutur. Hər işdə ehtiyatlı olmaq, gözlənilən tədbirə qabaqcadan ciddi hazırlaşmaq, uzağı görmək, sabahın qeydinə bu gündən qalmaq, aləmin sirlərini öyrənmək dünyadan səadət gözləməmək və s. müdrikliк əlamətidir. Özünün dərk etdiyi elmi və mərifəti başqalarına da öyrətmək, torpağı əzizləmək, bütün əməlisaleh insanlara qayğı və meribanlıq göstərmək, adamların hər eybini üzünə vurmamaq, ehtiyacı olanlara düz yol göstərmək və yardım etmək, naşükür olmamaq və s. alicənablıq əlamətidir. N.Gəncəvi əsərlərində yaş dövrlərinə də diqqət yetirmişdir. O, bu məsələdə «İsgəndərnamə» əsərində böyük bir hörmət və məhəbbətlə təsvir etdiyi müəllilər müəllimi, alimlər alimi, antik dövrün bir filosofu Aristotelin yaş bölgülərinə uyğun yaş dövrlərindən bəhs etmişdir. Nizami oğlu Məhəmmədə üç dəfə-7, 14, 21 yaşlarında («Xosrov və Şirin»də, «Leyli və Məcnun»da, «Yeddi Gözəl»də) nəsihət etmişdir. Nəsihətlərin mahiyyəti və məzmunu hər bir yaş dövrünə (uşaqlıq, yeniyetməlik, gənclik) uyğun gəlir. ***N.Gəncəvi birinci nəsihətində (7 beytdir)*** gözünün nuru, dilinin əzbəri, qəlbinin qüruru olan yeddi yaşlı oğluna əlinə qələm alıb bilik öyrənməyi, tərbiyəli, namuslu olmağı məsləhət görür. ***Nizami ikinci nəsihətində (27 beytdir)*** on dörd yaşlı başı sərv kimi göylərə ucalan oğluna müraciət edərək deyir ki, qəflətdə oynama, qeyrət vaxtıdır, indi hünər vaxtı, şöhrət vaxtıdır. ***Nizami üçüncü nəsihətində (71 beytdir)*** oğlu Məhəmmədə deyir ki, şöhrətin Məhəmməd, taleyin xoşdur. Adına yaxşılıq möhrü vurub yaxşı dostlar aramaq, hərzə-hərzə danışan dostlardan uzaq olmaq lazımdır. Şair oğluna özünü zalımlardan qorumağı, getdiyi yolun çətinliklərini nəzərə almağı, ayıq-sayıq olmağı, yaxşı adamlarla ünsiyyət yaratmağı, hünər göstərməyi, ər olub qapılar açmağı, elm öyrənməyi, özünü dərk etməyi və özünü tanımağı, əməklə məşğul olmağı məsləhət görür və deyirdi ki, özünü dərk edən, əməkdə iştirak edən hər kəs dirilik suyu içə bilər, həyatda özünə xoş güzəran yarada bilər. N.Gəncəvinin oğluna dönə-dönə müraciəti, nəsihətləri şairin yalnız öz oğluna deyil, bütövlükdə böyüməkdə olan nəslə olan müraciəti və nəsihətləridir. Nəsillər bir-birini əvəz edir, zaman dəyişilir, yeniləşir, lakin Nizami nəsihətləri öz əhəmiyyətini daha da artırır, nəsilləri öyrənməyə, zəhmətdə, əməkdə iştirak etməyə çağırır və deyir ki, insanın həyat gəmisinin əməkdən sükanı olmazsa, tufanlar və fırtınalar onu məhv edər. N.Gəncəvi müəllim-şagird münasibətləri

haqqında qiymətli fikirlər söyləməklə unudulmaz müəllim obrazı yaratmışdır. O, yeniyetməlik və gənclik dövrlərini təlim-tərbiyə üçün çox qiymətli dövr hesab edərək, müəllimə, onun ağıllı məsləhətlərinə əsərlərində geniş yer vermiş, qəhrəmanlarının uşaqlıq və gənclik dövrlərini təsvir edərək, onların xeyirxah, aqil müəllimlərini unutmamışdır. Nizami əsərlərindəki müəllimlər Büzürcümehr («Xosrov və Şirin»), Mənzər («Yeddi gözəl»), Niqumaş, Aristotel («Isgəndərnamə») və başqaları şagirdlərinin dərin bilikləri mənimsəmələrinə, xarakterinin, mənəvi keyfiyyətlərinin formalaşmasına ciddi təsir göstərmişlər. Nizamiyə görə, müəllim özünün dərin biliyi, yüksək mənəviyyatı, əxlaqı ilə seçilməlidir. Onun təsvir etdiyi müəllimlər yüksək ağıl, kamal sahibi, gözəl mənəviyyat timsalıdırlar. Onlar öz ensiklopedik bilikləri ilə zəmanəsinin adamlarını heyran qoymuşdular. N.Gəncəvi müəllimin ikinci mühüm keyfiyyətini onun əxlaqında, mənəvi paklığında, təmizliyində görür, müəllim nümunəsinə, müəllim sözünə böyük əhəmiyyət verərək onun tərbiyəçi olmasına da diqqət yetirirdi. Onun təsvir etdiyi müəllimlər aqil, həm də gözəl mənəviyyatlı tərbiyəçidirlər və onların hərəkətləri, nümunələri ilə tərbiyə etdikləri qəhrəmanların mənəvi inkişafına, bir şəxsiyyət kimi formalaşmasına ciddi təsir göstərir. Aristotelin yüzlərlə şagirdi onlardan yalnız müxtəlif elmləri öyrənmirlər, həm də xeyir və şərin nə deməк olduğunu anlamağa, dərk etməyə çalışırlar. Aristotel öz şagirdinin mənəvi dünyasına xeyirxah nəsihətləri ilə müsbət təsir göstərir, onlarda elmə məhəbbət, ədalətlilik, bütövlük, dözümlülük və s. kimi keyfiyyətləri tərbiyə edir. Nizami qəhrəmanları öz müəllimlərinə böyük hörmət etmiş, hətta şahlıq tacına sahib olandan sonra belə öz müəllimlərini unutmamışlar. Beləliklə, poeziyası dirilik suyu olan, səkkiz yüzilliyin arxasından günəş kimi boylanan, gur səsi ilə hər yanda səslənən, uca sərv kimi göylərə yüksələn Nizami Gəncəvinin təlim-tərbiyə haqqındakı ölməz fikirləri bu gün üçün böyük əhəmiyyət kəsb edir. Xalqımızın milli mənlik ləyaqətinin təşəkkül tapdığı indiki şəraitdə Nizami irsindəki təlim-tərbiyə fikirlərinə istinad etmək, xalqımızın əzəmətli tarixi kökü olan Nizaminin şah beytləri əsasında gənc nəsli tərbiyələndirmək, gəncliyin mənəvi aləminə Nizami hikmətlərindən nur çiləmək zəruridir.

4. N.Tusinin adı Azərbaycan mədəniyyəti tarixinə məşhur ensiklopedik alim və dövlət xadimi kimi daxil olmuşdur. N.Tusi 1201-ci il fevralın 18-də anadan olmuşdur. Bəzi mənbələrdə onun Həmədan şəhərində, digər mənbələrdə isə Xorasanın ən böyük mədəni mərkəzlərindən biri sayılan Tus şəhərində anadan olduğu göstərilir. O, ilk təhsilini də Tus şəhərində almışdır. Buradan da Tusi ləqəbini götürmüşdür. O, hələ uşaqlıq çağlarında elmlə maraqlanmış, öz çalışqanlığı və səyi sayəsində müəllim və müdərrislərin rəğbətini qazanmış, özünün istedadı, hər şeyi tez qavramaq qabiliyyəti ilə onların heyrətinə səbəb olmuşdur. N.Tusinin ilk müəllimi atası olmuş, sonrakı müəllimləri isə dövrünün görkəmli alim və pedaqoqları İbn Sina məktəbinə mənsub olan alimlər, o cümlədən Azərbaycanın məşhur filosofu Bəhmənyar, dövrünün ən şöhrətli müəllimi hesab edilən Fəridəddin Damad olmuşdur. F.Damad öz dünyagörüşü ilə müasirlərindən xeyli fərqlənirdi. Təkcə şəriət ehkamları deyil, yunan fəlsəfəsi, hind hikməti, türk, fars mədəniyyəti, Azərbaycan incəsənəti ilə də yaxından maraqlanırdı. N.Tusi çox mükəmməl təhsil almışdı və

gənclik illərində böyük şöhrət tapmışdı. 20 ildən çox, 1256-cı ilə qədər Ələmut qalasında bir növ sürgündə yaşamalı olur. Həyatının olduqca ağır keçməsinə baxmayaraq, o, bu illərdə bir sıra əsərlər, o cümlədən: "Şərh-ül işarət", "Təhrir əlməcəsti", "Təhrir əqlidis" adlı əsərlərini yazmışdır. 1256-cı ildə Bağdad üzərinə hücum edən Hülaku xan Ələmut qalasını zəbt edir, başqa məhbuslarla birlikdə N.Tusini də azad edir və onu özünə şəxsi məsləhətçi təyin edir. O, yaxşı bilirdi ki, N.Tusinin Şərq ölkələrində şəxsi müfuzu və ehtiramı böyükdür. N.Tusi minlərlə günahsız və bacarıqlı şəxsi monqol qılıncından xilas edə bilmişdi. Hülaku xanın vəfatından sonra (1265) isə N.Tusi onun oğlu Abaqa xanın vəziri olmuşdur (1265-1274). 1259-cu ildə N.Tusinin başçılığı ilə Marağa rəsədxanası tikilməyə başladı. Bağdadın işğalı zamanı N.Tusi rəsədxana üçün lazımi hazırlıq görür, alimlər cəlb edir, kitablar toplanmasını təşkil edir. Şərq ölkələrindən kitablar gətizdirir və rəsədxana nəzdində böyük bir kitabxana yaradır. Bəzi mənbələrə görə burada 400000cildlik əlyazması (o vaxt çap olunmuş kitablar yox idi), müvafiq cihazlar toplanmışdı. Dövrünün tanınmış alimlərindən məşhur riyaziyyatçı, astronomlar və görkəmli elm adamlarından ibarət mükəmməl bir kollektiv yaradılmışdı. Burada azərbaycanlılarla yanaşı farslar, ərəblər, türklər, gürcülər, çinlilər, tatarlar, monqollar, yəhudilər və başqalarıə var idi. N.Tusi öz kollektivinə ayrıca qayğı və nəvaziş göstərirdi. Marağa rəsədxanasının banisi olan N.Tusi 15 il ona rəhbərlik etmişdir. Marağa rəsədxanası XIII əsrdə dünyanın ən böyük mədəniyyət müəssisəsi olmuşdur. Burada elmin bir çox sahələrinə dair aparılan təfqiqat işləri, onların yüksək elmi səviyyədə aparılması, elmi dəyəri və ən ümdəsi Marağa rəsədxanasının qoyduğu irsin sonrakı əsrlərdə elmin inkişafına göstərdiyi böyük təsir sübut edir ki, o adi rəsədxana çərçivəsindən kənara çıxaraq elmin inkişafında tam bir dövr təşkil etmişdir. Tusinin elmi əsərləri içərisində elələri vardır ki, onlar dünya miqyasında qiymətini itirməmiş və elmin gələcək inkişafında böyük iş görmüşdür. Bunlar əsasən aşağıdakılardır: ***"Zic Elxani"-*** astronomiyadan bəhs edən əsərdir. Bu əsərdə XIII əsrdə məşhur olan 256 şəhərin coğrafi koordinatları verilmişdir. Cədvəl 1711-ci ildə isə Oksfordda ərəb və latın dillərində çap edilmişdir. Bu cədvəllər hələ XIII əsrdə Azərbaycan alimlərinin coğrafi biliklərinin yüksək səvoyyədə olduğunun sübutudur. Amerikanın kəşfində də onun az əhəmiyyəti olmamışdır. ***"Təhrir eqlidis" (Evklid şərhi)-*** Həndəsədən bəhs edən əsərdir. Bu əsər özündən əvvəl yazılmış bütün həndəsə kitablarından üstün olmuş, XII əsrdən XVIII əsrə qədər həndəsə sahəsində ən qüvvətli əsər hesab edilmişdir. Bu əsərdə Tusinin verdiyi ədəd amlayışı müasir təsəvvürə uyğun gəlir və s. Avropa riyaziyyatçılarını 400 il qabaqlamışdır. N.Tusi Bağdada səfəri zamanı 1274-cü ildə vəfat etmişdir və orada məşhur "Came məsciddə" dəfn olunmuşdur. Onun qəbir daşının üstündə bu sözlər yazılmışdır:

Elmin köməkçisi,
Elm ölkəsinin şahı,
Dövr anası belə
Oğul hələ doğmamışdır.

N.Tusi yaradıcılığında "Əxlaqi-Nasiri" əsəri ayrıca əhəmiyyət kəsb edir. Bu əsərin qəribə yazılma tarixi var. Müəllif bu haqda belə yazır: "Qəhistan vilayətinin hakimi Nəsirəddinin xidmətində olarkən məclislərin birində görkəmli alim, kamil filosof

Əbu Əli Miskəveyhin "Əl-təharə" adlı kitabını ərəb dilindən fars dilinə tərcümə etmək mənə təklif olundu. Mən bir az fikirləşdim və özüm-özümlə məsləhətləşərək, xəyalən belə dedim: "Bu qədər gözəl mənaları çevirmək, onların qəşəng libaslarını soyundurub, birovuz paltar geyindirmək adamı meymun şəklinə salıb eybəcərləşdirməyə oxşar" . Beləliklə, Tusi bu təklifi rədd edir və özü həmin mövzuda orijinal bir əsər yazmağa qadir olduğunu bildirir. O, öz vədini yerinə yetirir və 1235-ci ildə özünün məşhur "Əxlaqi-Nasiri" əsərini yazır. Kitab yuxarıda adı çəkilən hökmdar Nəsirəddinin əmri və təşviqi ilə yazıldığından əsərin adını "Əxlaqi-Nasiri" (Nasirin əxlaqa aid kitabı) qoyur. Müəllif bu əsəri yazarkən Əbu Əli Miskəveyhin, İbn Sinanın, Əl-Fərabinin, Aristotel, Platon və başqa alimlərin fikirlərindən məharıtlı istifadə etmişdir. Bu əsər tez bir zamanda Şərqdə böyük şöhrət qazanmış, onun nüsxələri Qafqaz, İran, Orta Asiya, Hindistan və başqa ölkələrdə yayılmışdı. Tərbiyə, əxlaq və pedaqogikaya aid olan bu əsər Orta və Yaxın Şərq məktəblərində əxlaq dərsliyi rolunu oynamış, indi də bəzi orta məktəb və pedaqoji universitet proqramlarında ona müəyyən yer verilir. "Əxlaqi-Nasiri" son vaxtlara qədər dərindən təhlil olunmamışdır. Yalnız 50-ci illərdə professor Ə.K.Zəkizadə bu əsərin tədqiqi ilə məşğul olmuş, N.Tusinin psixoloji görüşlərini təhlil etmişdir. Filologiya elmləri namizədi M.S.Sultanov bu əsəri tədqiqata cəlb etmiş, onun ayrı-ayrı hissələrini tərcümə və nəşr etdirmişdir. "Əxlaqi-Nasiri" əsərini tam şəkildə Rəhim Sultanov farscadan Azərbaycan dilinə tərcümə etmiş, ona geniş müqəddimə və şərh yazaraq, 1989-cu ildə "Elm" nəşriyyatında çap etdirməklə çox faydalı bir iş görmüşdür. N.Tusiyə dünya şöhrəti qazandıran onun riyaziyyat və nücum elmlərinə aid yazdığı "Zic Elxani" kimi əsərləri və Marağa rəsədxanasıdırsa, onu Şərq xalqlarına sevdirən "Əxlaqi-Nasiri" əsəri olmuşdur. Məzmunun ictimai, iqtisadi, siyasi, əxlaqi, fəlsəfi və tərbiyəvi səciyyəsi baxımından bu əsər xüsusi əhəmiyyətə malikdir. Onun 700 ildən artıq bir müddət ərzində Orta və Yaxın Şərq məktəblərində əxlaq dərsliyi kimi böyük şöhrət tapması da bununla izah olunur. Bu kitabın çoxlu miqdarda üzü çıxarılaraq xalq içərisində yayılmışdır. "Əxlaqi-Nasiri" özündən əvvəl Yaxın və Orta Şərqdə hökm sürən əxlaqi-fəlsəfi və pedaqoji fikirlərin bir növ yekunudur. N.Tusinin fikrincə, hər işi görən insandır. Bu mənada onun tərbiyəsi hər şeydən vacibdir. Bu işlə məşğul olan elm də ən şərəfli sayılmalıdır. "Bu elm insani-nəfsin elə xüsusiyyətlər qazana biləcəyindən danışır ki, onun iradəsi ilə edilən bütün davranış və rəftar gözəl, tərifəlayiq olsun" "Əxlaqi-Nasiri"ndə mərkəzi yerlərdən birini əmək, zəhmət, peşə və sənət tutur. O, yazır ki, ***insan yaşamaq üçün hər şeydən əvvəl yeməyə möhtacdır, insanın yeməyi isə başqa heyvanlarınkı kimi ot və sudan ibarət deyil və təbiət tərəfindən hazır verilmir ki, aclıq-susuzluqlarını dəf etdikdən sonra arxayınlaşıb dincəlməyə başlasınlar. İnsanın qidası sənət və peşə olmadan, məsələn: əkmək, biçmək, təmizləmək, üyütmək, yoğurmaq və bişirmək olmadan mümkün deyildir, bunun üçün isə köməkçi işlər, kənd təsərrüfatı ləvazimatını düzəltməyi və işlətməyi bacarmaq, uzun müddət böyük əmək sərf etmək lazımdır.*** N.Tusi ailəni bir bədənə, ailə üzvlərini isə bədən üzvlərinə oxşadır. Ailə dolandırmaq sənətini isə bədəni sağlam saxlamaq istəyən həkimlik sənəti ilə müqayisə edir. Təbib insan bədəninə, onun üzvləri arasında münasibətin sağlamlığına fikir verirsə, ailə başçısı da bütün ailəyə, eləcə də onun üzvləri arasında olan münasibətlərə diqqət

yetirməlidir. Sonra tərbiyə üsullarına keçərək, uşağı onun təbiətini korlaya biləcək adamlarla oturub-durmaq, əxlaqa zərər verə biləcək oyunlarla əyləndirmək kimi şeylərdən qorumağı məsləhət görür. Uşağa pul vermək, yerli-yersiz tərifləmək, maddi şeylərlə şirnikləşdirmək kimi tərbiyə üsulunun əleyhinə çıxaraq uşaqların ağlına, şüurina, idrakına, təsir edən dəlillər, mehribanlıq, məhəbbət doğuran kəramətlər təbliğ edir. Uşaqlara qarşı son dərəcə həssas olmaq, onların kiçik bir hərəkətini belə gözdən qaçırmamaq, vaxtında pis adət və hərəkətin qarşısını almaq, ən kiçik yaxşı adət və hərəkətini tərifləyib adətə çevirmək, onlarda əməksevərlik, düzlük, bilik və peşəyə həvəs yaratmaq, xeyirxahlıq, başqalarına kömək vərdişləri aşılamaq, tənbəlliyə, yalan, böhtan, iftiraya, başqalarına bədxahlıq etməməyə, kədər və qəmlərinə nifrət hissi oyatmamaq uşaq tərbiyəsinin əsası hesab edilir. Beləliklə, orta əsr milli tərbiyəşünaslığımızın beynəlxalq aləmdə nailiyyəti hesab edilən N.Tusi yaradıcılığı bu gün də milli-mənəvi, elmi-pedaqoji irsimizin qızıl fondunu təşkil edir.

5. Şah İsmayıl Xətai(1487-1524) Azərbaycan və İran hüdudlarını aşaraq geniş bir sahədə Səfəvi dövləti qurmuşdur. O, parçalanmış, müharibələr nəticəsində zəif düşmüş Azərbaycan ərazisini vahid bir sahədə, dövlətdə birləşdirmiş nəhəng və ədalətli bir dövlət qurmuşdur. Ş.İ.Xətai şücaəti, fədakarlığı, qədərsiz qəhrəmanlığı, habelə dərin biliyi, fitri istedadı ilə dünya şöhrətli nadir simalardandır. Dövrünün görkəmli ictimai xadimi və bənzərsiz sərkərdəsi olan Şah İsmayıl Xətai təxəllüsü ilə şeirlər yazmışdır. İstedadlı şairin «Divan», «Nəsihətnamə», «Dəhnamə» adlı əsərləri Azərbaycan dilində yazılmış poemalardır. Onun Azərbaycan dilinin dövlət dili kimi qərarlaşmasında sonsuz xidmət və zəhməti olmuş, mifik dünyamıza inam gətirmiş, xalqın tarixi yaddaşında əbədiləşmişdir. Xətai elmə, təhsilə, biliyə, anaya yüksək qiymət vermişdir. O, insana elmin, kəlamın, nəfsin və sözün zəruri olduğunu qeyd etmişdir. Ananı hər şeydən əziz tutan Xətai deyirdi ki, ana məhəbbəti, ana eşqi cahanda o qədər güclüdür ki, Günəş də ona heyran olur. Ana məhəbbətində zərrə qədər nöqsan yoxdur. Ana məhəbbəti sirli, ilahi bir xəzinədir. Ş.İ.Xətai dostluğu yüksək qiymətləndirir. O, dost eşqini özünə yaxın bilməyi, dostluğu dost və həqiqət aləminin qapısı saymağı məsləhət bilir. Dost naminə dost yuxusunu haram edər. Yoldaş odur ki, rəhm edə yoldaşına, yoldaşını uğratmaya yol daşına. Xətai bu ideyaları «Nəsihətnamə» əsərində ətraflı şərh edir. «Dəhnamə» Xətainin ən mühüm əsəridir və on məktub deməkdir. Bu əsər dərin tərbiyəvi məzmun daşıyır.

Məhəmməd Füzuli (1494-1556). Türk ədəbiyyatı tarixinə ustad şair, dünya ədəbiyyatı tarixinə yeddi nəhəng sütunlardan biri kimi daxil olan, Azərbaycanda «ustad müəllim», «məktəb ustadı» kimi şöhrət qazanan, musiqini səma eyvanının kəməndi sayan M.Füzuli məktəb, təlim-tərbiyə, ailə tərbiyəsi, ata-oğul münasibətləri haqqında maraqlı fikirlər söyləmiş, müəllim və tərbiyəçiləri, valideynləri uşaqlıq adlanan dünyanın sirlərini öyrənməyə çağırmışdır. M.Füzuli ana dilindən başqa, ərəb və fars dillərini mükəmməl bilirdi. O, bu dillərin vasitəsilə Yaxın Şərq xalqlarının mədəniyyəti ilə hərtərəfli tanış olmuşdur. Böyük şair yalnız şeir və ədəbiyyatla deyil, zəmanəsinin bütün elmlərini öyrənməklə də məşğul olmuşdur. Şair tarix, nücum, həndəsə, tibb, məntiq və fəlsəfə elmlərilə dərindən tanış idi. Füzulinin böyük mütəfəkkir kimi yüksəlməsində onun ərəb tərcümələri vasitəsilə qədim yunan

mədəniyyəti ilə tanış olması mühüm rol oynamışdır. O, «Mətləül-etiqad» («İnamların doğulduğu yer») adlı əsərində qədim yunan filosoflarından bəhs edir, Platon (Əflatun), Aristotel (Ərəstun), Heraklit və başqa qədim yunan alimlərinin görüşlərindən danışır, onlardan misallar gətirir. Təsadüfi deyildir ki, şair fars divanının müqəddiməsində təxəllüsdən bəhs edərkən özünün bütün elmlərə və fənlərə (elmlərin şöbə və sahələrinə) vaqif olduğunu iftixarla söyləyir. Bütün bunlar isə onun öz əsrinin böyük alimlərindən biri olduğunu bir daha təsdiq edir. Füzuli son dərəcə məğrur təbiətli bir şair olmuşdur. O, bütün ömrünü yoxsulluq içərisində keçirmiş, lakin saraylardan kömək istəməmişdir. Şair öz mükafatını yalnız yaratdığı əsərlərdən aldığı mənəvi zövqdə görmüşdür. Qocalığında Sultan Süleymanın ona ayda 9 aqça təqaüd təyin etməsinə baxmayaraq, Füzuli bu təqaüdü ala bilməmiş və bu münasibətlə «Şikayətnamə» əsərini yazmışdır. M.Füzulinin bütün əsərlərində insana, onun şəxsiyyətinə yüksək qiymət verilir, insan yer üzünün ən qüdrətli varlığı, yaranmışların ən gözəli hesab edilir. M.Füzuliyə görə, insan kainatın bünövrəsi, təbiətin bir hissəsidir. M.Füzuli göstərirdi ki, tərbiyəni kiçik yaşlardan vermək lazımdır. Tərbiyəçi və tərbiyə olunan üçün bu nə qədər çətin və əziyyətli olsa da uşağa qarşı bu sahədə tələbkarlığı azaltmaq olmaz. Təlim-tərbiyə vaxtında düzgün qurulmasa, insan əqlinin aynasını pas basar, zərərli tikana çevrilər. Füzuliyə görə, düzgün tərbiyə insanı kamilləşdirir, onu həqiqi insan mövqeyinə qaldırır. Ona görə də M.Füzuli insana təhsil verməyi, onu ləyaqətlə tərbiyə etməyi zəruri sayırdı. Onun fikrincə insanı tərbiyə edən, ona elm öyrədən kəs yüksək biliyə malik olmalı, insan qəlbini dərindən hiss etməli, qəlbin gizli sirlərini duymalıdır. Füzuli insanın yiyələnəcəyi mənəvi keyfiyyətlərə yüksək qiymət vermiş, adamları əməyi, vətəni doğma yurdu sevməyə, humanist, xeyirxah olmağa çağırmışdır. Füzuliyə görə insanı yüksəldən, onu şan-şöhrətli edən onun nəsli-nəcabəti deyil, təmiz, ülvi əxlaqıdır. M.Füzuli «Oğlu Fəzliyə nəsihətində», «Rindü zahid» əsərində ata-oğul münasibətinə geniş yer verir, yaxşı övladı ata-ananın xoşbəxtliyi hesab edir. Əxlaqı napak, davranışı biədəb olan övlad ata-ana üçün qəm, dərd yüküdür, rüsvayçılıqdır. M.Füzuli yaş dövrləri haqqında maraqlı fikirlər söyləmiş və *insanın yaş dövrləri haqqında məlumat vermişdir:* ***uşaqlıq dövrü , gözəllik dövrü , cavanlıq dövrü, qocalıq dövrü.*** Füzuli hər bir yaş dövrünün özünəməxsus xüsusiyyətlərini şeirlərində təhlil etmişdir. Birinci dövr uşaqlıqdır. Bu dövr 8 yaşı əhatə edir. Uşaq gücsüzlüyü üzündən öz mənfəətini axtarmaqda və zərərini dəf etməkdə acizdir. Ağılsız qadınlar onun haqqında çoxlu məsləhətə zidd tədbirlərə əl atırlar və ləyaqətsiz mürəbbilər onun tərbiyəsi üçün nadürüst fikirlərlə üzünə cürbəcür zərər qapıları açırlar. İkinci gözəllik dövrüdür. Bu dövr 8-16 yaşı əhatə edir. Əxlaqsız və hiyləgər lotular, pisniyyət sahibləri düzə oxşayan yalanlarla ona hiylələr gələrlər. Dostluq adı ilə ona nə kimi düşmənçiliklər edərlər. Üçüncü cavanlıq qüruru dövrüdür. Dilrüba gözəllərə və aldadıcı şivələrə eşq yetirməklə hər hansı bir sərt rəftarın cilvəsinə, biqərar və qaniçən qəmzəsinə giriftar olarlar. Dördüncü qocalıq dövrüdür. Bu zaman qüvvələr zəifləyir, dünya əndişəsi qüvvətlənir. Cahillərin əlində qoca nə kimi cəfalar çəkər və həsrət qədəhindən nə qədər zəhərlər içər. Uşaqlığın acizliyi dövründə hər iki dünyada asudəlik var. Gözəllik dövrünün bir cazibəsi vardır ki, insanı tay-tuşundan fərqləndirər. Cavanlıq qüruru vaxtında rahatlığa çatdıran məhəbbət nəfəsi var.

Qocalıb zəifləyəndə isə camaat içərisində qocaya ehtiram var. Beləliklə, böyük məhəbbət şairi M.Füzulinin gənc nəslin tərbiyəsi, ailə tərbiyəsi haqqındakı fikirləri bu gün də böyük əhəmiyyət kəsb edir. Hər bir valideyn onun hikmətlərindən istifadə edərək övladlarını vətənimiz üçün əsl vətəndaş kimi tərbiyə etməlidirlər.

6. QÖVSI TƏBRIZI XVII əsrdə yaşayıb-yaratmış Azərbaycan şairidir. O, elmi öyrənmək üçün Təbrizdən İsfahana gəlmiş, aqillər məclisində iştirak etmiş, dövrünün ən parlaq simalarından biri olmuşdur. Qövsi Təbrzi əsərlərində mənəvi azadlığı, insanın arzu və istəklərini tərənüm edirdi. Onun yaratdığı müdrik qəhrəmanlar insanlara məhəbbət, sevgi bəsləyən, hakim təbəqələrə baş əyməyən vüqarlı, nəcib adamlardır. Qövsi Təbrizi sözə yüksək qiymət verir və deyirdi ki,doğru söz hər bir şəxsə təsir edər. O, israfçılığı tənqid edirdi. Sərfəsizdir gövhəri israf ilə sərf eyləmək. Ta zərurət düşməyincə eyləməyin izhar söz. Qövsi Təbrizi mərdə, namərdə fərq qoymağı zəruri sayırdı.

SAİB TƏBRİZİ- məşhur Azərbaycan şairi və filosofu 1601-ci ildə anadan olmuşdur. I Şah Abbasın əmri ilə ailəsi zorla İsfahana köçürülmüşdür. Burada o, öz təhsilini daha da təkmilləşdirmiş, Bağdad, Məkkə, Mədinə şəhərlərinə, Türkiyəyə səfər etmişdir. Saib Təbrizinin 300 min misra şeri olduğu güman edilir. O. ictimai, fəlsəfi, əxlaqi görüşlərini məhəbbət mövzusunda yazdığı əsərlərində əks etdirmişdir. Saib Təbrizi 1676-cı ildə Isfahanda vəfat etmişdir. Saib Təbrizi insan ləyaqətini yüksək qiymətləndirərək deyirdi ki, ləyaqətin keşiyində durmaq mərdliyə dəlildir. Niyyəti pis olanlar qarnı üçün qan da içərlər. S.Təbrizi ailə tərbiyəsini zəruri sayır, atanın qulaqburmasını övladın xoşbəxtliyi sayırdı. O, vətənə, vətənpərvərliyə yüksək qiymət verirdi. İnsan ancaq öz vətənində xoşbəxt ola bilər. Onun fikrincə, abrı qorumaq gövhər qazanmaqdan yaxşıdır. S.Təbrizi adamlara özünü öyməməyi tövsiyə edir və qeyd edirdi ki, ağıllı adamların məsləkində özünü tərifləmək yoxdur. S.Təbrizi dostluğu gözün işığını artıran vasitə hesab edirdi. Dost sözdə deyil, əməldə, işdə dost olmalıdır.

MOLLA VƏLİ VİDADİ 1709-cu ildə Şəmkir şəhərində anadan olmuşdur. O, 18 yaşına kimi Şəmkirdə yaşamış, orada dini təhsil almış, ərəb-fars dillərini mükəmməl öyrənmişdir. Sonralar o, Qazaxın Şıxlı kəndinə, 1756-cı ildə Qarabağa köçmüş və burada çox yaşamayıb Şıxlıya qayıtmışdır. Vidadi ömrünün sonuna kimi Şıxlıda yaşamış, 1809-cu ildə vəfat etmişdir. M.V.Vidadiyə görə, tərbiyənin məqsədi elmli, pak əxlaqlı, humanist insan yetişdirməkdir. O, şəxsiyyətin formalaşmasında mühitin rolunu yüksək qiymətləndirmişdir. Vidadi eyni zamanda, şəxsiyyətin inkişafında, əxlaqi kamilliyində tərbiyə və təhsilin mühüm əhəmiyyətini xüsusi qeyd edirdi. Onun fikrincə, düzgün tərbiyə insanı kamilləşdirir. Elm insanı ləyaqətli edir. O, gənc nəslə bütün elmlərdən, sənətlərdən xəbərdar olmağı tövsiyə edirdi. Vidadi insanlarda vətənə və xalqa məhəbbət tərbiyə etməyi zəruri sayırdı. Insanı yaşadan vətən məhəbbətidir, onun min bir nemət yetirən torpağıdır, lacivərd ətəkli səmasıdır. M.V.Vidadiyə görə, əsil insan cəsarətli, qeyrətli, ləyaqətli, vətən, el-oba təəssübü çəkən, vətənpərvər, dost-yoldaş və qədirbilən üçün canından keçməyi bacaran şəxsdir. Vidadi yaradıcılığı vətənpərvərlik, insanpərvərlik, humanizm ideyaları, məhəbbət kimi ülvi keyfiyyətlərlə zəngindir.

MOLLA PƏNAH VAQİF 1717-ci ildə Qazaxda anadan olmuşdur. Əsil adı Pənah, Vaqif isə təxəllüsüdür. O, ilk təhsilini Şəfi Əfəndidən almış, sonra isə mədrəsə təhsilini bitirmişdir. Onun gənclik illəri Qazaxda keçmişdir. O, 27 il, ömrünün sonuna kimi Qarabağ sarayının ən müdrik və uzaqgörən xadimi olmuşdur. M.P.Vaqif 1797-ci ildə riyakar saray əyanlarının təhriki nəticəsində oğlu Əliağa ilə birlikdə öldürülmüşdür. Vaqif həm görkəmli şair, həm tanınmış dövlət xadimi, həm də gözəl, ləyaqətli müəllim idi. Buna görə də o, əməli fəaliyyətində elmə, məktəbə, xalqın maariflənməsinə xüsusi diqqət yetirirdi. Onun fikrincə, ağıl, kamal, mərifət insanın tükənməz var-dövləti, şan-şöhrəti, başının ucalığıdır. M.P.Vaqifə görə, tərbiyənin məqsədi vətənpərvər, xeyirxah, öz xalqını sevən, nikbin baxışlı insan tərbiyə etməkdir. O, igidlik, mərdlik, yoldaşlıq, dostluq, səadət, vətənpərvərlik və s. mənəvi sifətləri həqiqi insanın yetişməsi üçün vacib şərt hesab edir. M.P.Vaqif dostluğa yüksək qiymət vermiş, əməli fəaliyyətində əsil dostluq nümunəsi göstərmişdir. Vaqif əsərlərində qadın təhsili və tərbiyəsinə, valideynlik və övladlıq münasibətlərinə, qadının ailədəki roluna yüksək qiymət vermişdir. Vaqif ailə münasibətlərində səmimiyyəti zəruri sayır. Ailə üzvləri bir-birinin qədrini bilməyi, fərəhli günlər keçirməyi, ülvi məhəbbəti qoruyub saxlamağı bacarmalıdırlar. Vaqifə görə, qarşılıqlı anlaşma, hörmət, səadət, bir-birini bir kəlmədən başa düşmək, bir baxışdan anlamaq ailə münasibətlərində mühüm rol oynayır. İnam, etibar ötəri, keçici olmamalı, ömrün axırına kimi davam etməlidir. Beləliklə, Vaqifin təlim-tərbiyə sahəsindəki fikirləri bu gün də öz əhəmiyyətini itirməmişdir.

QASIM BƏY ZAKIR 1784-cü ildə Şuşa şəhərində bəy ailəsində anadan olmuşdur. O, mollaxanada təhsil almış, ərəb və fars dillərini dərindən öyrənmişdir. Zakir zəhmətkeş xalqla, rəiyyətlə yaxından əlaqə saxlayır, onlara qayğı göstərir, dövrünün ictimai ədalətsizliklərini kəskin tənqid edirdi. Buna görə 1850-ci ildə heç bir əsas olmadan dövlət məmurları tərəfindən Zakiri həbsə alaraq Bakıya sürgün edirlər. Zakirin Bakı həyatı o qədər də yaxşı keçmir. M.F.Axundov hakim dairələrə müraciət edərək Q.Zakirin vətəninə qayıtmasına nail olur. Şair Şuşaya qayıdıb ömrünün son illərini polis nəzarəti altında keçirir. O, 1857-ci ildə Şuşada vəfat edir.Q.Zakirin yaradıcılığında vətənpərvərlik motivləri mühüm yer tutur. O, vətəni özünün həyatı, yaxın dostu, sirdaşı, səadətli həmdəmi hesab edir. Zakirə görə, tərbiyə xalqı bəladan xilas edə bilər. Ona görə də tərbiyə ədalətli, mərd, mübariz, əməksevər, vətənpərvər insan yetişdirməlidir. Zakir insanın tərbiyəsində, onun şəxsiyyət kimi formalaşmasında irsiyyətlə yanaşı, mühit və tərbiyəyə diqqət yetirməyi zəruri sayırdı. O, gənc nəslin əxlaq tərbiyəsinə, dostluq, yoldaşlıq, mərdlik, böyüyə hörmət və s. keyfiyyətlərin təşəkkülünə qayğı göstərməyi tələb edirdi. Qasım bəy Zakirin yaradıcılığında diqqəti cəlb edən cəhətlərdən biri də sevgi, evlənmək, ailə qurmaq kimi məsələlərə açıq gözlə baxmasıdır. Onun əsərlərində məhəbbət əxlaqi hiss kimi qiymətləndirilir, ailə münasibətlərində ilkin mərhələ kimi təqdim olunur. Sevdiyi adama təmiz, təmənnasız məhəbbətin formalaşması əxlaq tərbiyəsinin zəruri şərti hesab olunur. Zakirə görə, ailə münasibətlərinin möhkəmliyində başlıca amil qarşılıqlı sevgi və yaş uyğunluğunun olmasıdır. O, ailə həyatının müqəddəsliyini qoruyub saxlamaq, uşaqların tərbiyəsi qeydinə qalmaq və s. məsələləri zəruri sayır. Qasım bəy Zakir sevgi, ailə qurmaq, evlənmək kimi həyati məsələlərə «Məlikzadə və

Şahsənəm» hekayəsində də toxunur. «Leyli və Məcnun» poemasında olduğu kimi bir-birini alovlu məhəbbətlə sevən iki cavandan və sevginin yüksək, müqəddəs bir hiss olmasından bəhs edilir. Bu sevgi, məhəbbətdə ata-ananın övlad qarşısında qoyduğu ciddi çətinliklərlə qarşılaşır.Zakir ana dilinə, milli uşaq ədəbiyyatının yaradılmasına xüsusi əhəmiyyət vermişdir. Onun şeirləri xalqa doğru meylin ən bariz nümunəsidir. Xalqın bədii təşəkkülünün məhsulu olan və həmin xalqın xüsusiyyətlərini özündə əks etdirən atalar sözləri, zərbi-məsəllər onun yaradıcılığının fəqərə sütununu təşkil edir. Zakirin uşaq və yeniyetmələr üçün yazdığı «Aslan, qurd və çaqqal», «Dəvə və eşşək», «Tülkü və qurd», «Xain yoldaşlar haqqında», «Tülkü və şir», «Sədaqətli dostlar», «Tısbağa, qarğa, kəsəyən və ahu» kimi şeirləri uşaqların psixologiyasına, dünyagörüşünə əsaslı təsir edərək onlarda bədii təfəkkür və zövqün formalaşmasına, mənəvi keyfiyyətlərin tərbiyəsinə şərait yaradır. Qasım bəy Zakirin əsərləri bu gün ictimai tərbiyə vasitəsi kimi gənc nəslin əxlaqına, davranışına, ailə münasibətlərinə, dünyagörüşünə müsbət təsir göstərir, bədii-estetik zövq mənbəyi kimi gənclərdə yüksək mənəvi-əxlaqi keyfiyyətləri aşılayır.

29-cu mövzu: XIX əsr və XX əsrin əvvəllərində Azərbaycanda məktəb və pedaqoji fikir

Plan:

1. **XIX əsr Azərbaycan məktəbləri: Rusiyanın Azərbaycanı istila etməsi.**
2. **XIX əsrin 60-cı illərində Rusiyada məktəb islahatları və onun Azərbaycanda məktəb təhsilinə təsiri.**
3. **Müəllim kadrları hazırlığı problemləri. Zaqafqaziya Müəllimlər Seminariyasının və onun nəzdində Azərbaycan şöbəsinin təşkili.**
4. **XIX əsrdə Azərbaycanda maarifçilik hərəkatı və A.A.Bakıxanovun, Mirzə Kazım bəyin, M.Ş.Vazehin M.F.Axundovun pedaqoji görüşləri.**
5. **Dünyəvi təhsil ideyası və qadın təhsili.**
6. **Ana dili təlimi ideyasının həyata keçirilməsində M.Ə.Qasirin, H.Zərdabinin, M.Ə.Sabirin, S.Ə.Şirvaninin, S.M.Qənizadənin, H.Mahmudbəyovun, R.Əfəndiyevin, F.Köçərlinin xidmətləri.**

ƏDƏBİYYAT SİYAHISI:

1. ***H.Əhmədov "Azərbaycan məktəb və pedaqoji fikir tarixi" Bakı 2001.***
2. ***F.Sadıqov "Azərbaycan məktəb və pedaqoji fikir tarixi" Bakı 2005.***
3. ***F.Rüstəmov "Pedaqogika tarixi" Bakı 2006***
4. ***H.Əhmədov "Azərbaycan məktəb və pedaqoji fikir tarixi" Bakı 2014.***
5. ***Y.Talıbov, F.Sadıqov, S.Quliyev "Azərbaycanda məktəb və pedaqoji fikir tarixi". Bakı, 2000***
6. ***Ağayev Ə.Ə., Rzayev V.M. Güney Qafqaz xalqlarının pedaqoji əlaqələri tarixindən. Bakı: Təhsil, 2004.***
7. ***Rüstəmov F.A. Azərbaycanda pedaqoji elm: təşəkkülü, inkişafı və problemləri (1920-1991-ci illər). Bakı. 1998.***
8. ***Bəşirov V.P. Azərbaycan pedaqoji fikrində milli tərəqqi ideyaları (XIX əsrin sonu, XX əsrin əvvəlləri). Bakı: Mütərcim, 2008.***

1. XVIII əsrin ikinci yarısından başlayaraq feodal dövlətlərinə bölünən Azərbaycanda siyasi parçalanma və feodal pərakəndəliyi XIX əsrin başlanğıcında daha da dərinləşdi. Bir tərəfdən xeyli əvvəl başlanan iqtisadi tənəzzülün daha da güclənməsi, öz daxili qüvvələri ilə xarici düşmənlərin qəsdlərindən müdafiə olunmaq qüdrətinin azalması, digər tərəfdən də əsilzadə-mülkədarların və tacirlərin mənafeyini müdafiə edən Çar Rusiyasının yeni torpaqlar zəbt etməyə çalışması nəticəsində Şimali Azərbaycan XIX əsrin əvvəllərində (1804–1813, 1826–1828) Rusiya imperiyası tərəfindən işğal edildi. Əvvəlki əsrlərdə olduğu kimi, XIX əsrin əvvəllərində də Azərbaycan xalqının təhsili qədim Şərq mədəniyyəti ilə, ilk növbədə isə ərəb və fars təhsil sistemi ilə əlaqədar idi. Azərbaycanda geniş yayılan məktəb və mədrəsələr xalqın yeganə təhsil ocaqları olaraq qalırdı. Bu təhsil ocaqları Şuşa, Şamaxı, Bakı, Quba və Naxçıvan şəhərlərində, Qazax mahalında və Qarabağ əyalətində daha çox yerləşirdi. Keçən əsrin 30-cu illərində təkcə Şamaxıda 395 şagirdin oxuduğu 17 məktəb, Şuşada 143 şagirdin oxuduğu 17 məktəb (o cümlədən, bir mədrəsə), Bakıda 320 şagirdin oxuduğu 20 məktəb, Qubada hər birində 16-dan 22-yədək şagird olmaqla 7 məktəb fəaliyyət göstərirdi.1842-ci ilin məlumatına görə təkcə Xəzər vilayətində 605 məktəb fəaliyyət

göstərirdi ki, burada 5742 şagird təhsil alırdı. Məktəblərdə bir qayda olaraq oğlanlar və qızlar ayrı oxuyurdu. Bəzi məktəblərdə (Nuxada) oğlanlarla bərabər qızların da oxumasına rast gəlirik. Mədrəsələrdə isə yalnız oğlanlar oxuyurdu. Keçən əsrin 20-ci illərində Zaqafqaziyada, o cümlədən Azərbaycanda Avropa Rusiyasındakı məhəllə məktəbləri tipində qəza məktəbi adı ilə tədris müəssisələri açmağın ilk layihəsi meydana gəldi. Mərkəzi hökumət 1829-cu il avqustun 2-də Zaqafqaziya məktəblərinin ilk nizamnaməsini təsdiq etdi. Demək olar ki, Azərbaycanda xalq maarif sisteminin tarixi bu nizamnamə ilə başlayır. Belə ki, bu vaxta qədər Azərbaycanda nə məktəb nizamnaməsi, nə xalq maarifinin ümumi sistemi, nə müəyyən büdcəsi, nə də müvafiq orqanı olmuşdur. Göstərilən nizamnamə ilə Azərbaycanda qəza məktəbi adı ilə ilk dövlət məktəblərinin əsası qoyuldu. Nizamnamə üzrə Zaqafqaziyada açılması təsdiq edilən 20 qəza məktəbindən 9-u Azərbaycanın Gəncə, Şuşa, Nuxa, Şamaxı, Quba, Bakı, Naxçıvan və Ordubad şəhərlərində və Qazax Distansiyasında nəzərdə tutulurdu. Bu məktəblərin məqsədi yerlərdə ilk savadı və rus dilini yaymaq idi. İki sinifdən ibarət olan bu məktəblərin tədris planına şəriət, rus dili, hesab, hüsnxət və yerli dillər daxil idi. Azərbaycan ərazisində ilk qəza məktəbi 1830-cu il dekabrın 30-da Şuşada cəmi 19 şagirdlə fəaliyyətə başladı. 1831-ci ildə Nuxada, 1832-ci ildə Bakıda və 1833-cü ildə isə Gəncədə qəza məktəbləri təsis edildi. Yerli əhali ilk günlərdən başlayaraq bu məktəblərə rəğbət bəsləyir, məktəb üçün müvafiq bina ayırır və maddi vəsaitlə ona kömək edirdi. Nizamnamədə nəzərdə tutulan digər məktəblərin təsisi çar məmurlarının bəzi obyektiv və subyektiv mülahizələri, həmçinin müəllim kadrları və əlverişli tədris binalarının yoxluğu üzündən təxirə salındı. Halbuki bu yerlərin əhalisi dünyəvi təhsilə və rus dilini öyrənməyə ciddi-cəhd edirdi. Məsələn, Naxçıvan əyalətinin təsvirinə həsr edilmiş sənədlərin birində oxuyuruq: "Ümumiyyətlə, bütün əhali öz uşaqlarına həm rus dili, həm də ictimai həyatda zəruri olan ibtidai bilik öyrətmək üçün şəhərdə rus məktəbi təsis etməyi ürəkdən arzu edir, hətta yerli başçılardan xahiş edirdilər. Naxçıvan vilayalətini idarə edən Ehsan xanın dediyinə görə belə məktəbə şəhərdən və ətraf kəndlərdən 200-ə qədər şagird toplanar". Zaqafqaziya məktəblərinin ilk nizamnaməsi yalnız 6 il qüvvədə qaldı. Mövcud qəza məktəblərinin iş təcrübəsi inandırıcı surətdə göstərdi ki, 1829-cu il nizamnaməsi qarşıya qoyulmuş məqsədi ödəmir, onlar təhsilin məzmununa görə mərkəzi Rusiyadakı məhəllə məktəblərinə bərabər olduğundan çarizmin arxalandığı knyaz, bəy, dvoryan, çinovnik və tacir uşaqlarının təhsili üçün kifayət deyil. Beləliklə, 1829-cu il nizamnaməsi 1835-ci ildə yenisi ilə əvəz olundu. 1835-ci il nizamnaməsi mahiyyət etibarı ilə əvvəlkindən o qədər də fərqlənmirdi. Yalnız təhsil müddəti üç ilə qaldırıldı ki, bunlardan birincisi hazırlıq sinfi hesab edilirdi. İki yuxarı siniflərin tədris planına şəriət, rus dili, coğrafiya, tarix, hesab və həndəsədən başlanğıc, hüsnxət, rəsm, şəkil və yerli dillər daxil idi. Yeni nizamnamədə Azərbaycan dilinin tədris dairəsi nisbətən genişləndirildi ki, bu da bu dilin cəmi Qafqazda geniş yayılması ilə əlaqədar idi. Hazırlıq sinfində təlim Lankaster üsulu ilə aparılırdı. Zaqafqaziya məktəblərinin 1835-ci il nizamnaməsi göstərilən məktəblərin inkişafında o qədər də rol oynamadı. Açılması yenidən təsdiq edilən məktəblərdən yalnız ikisi təsis edildi. Onlardan biri Naxçıvanda, digəri isə Şamaxıda (hər ikisi 1837-ci ildə yaradıldı). 1848-ci il dekabrın 18-də

Zaqafqaziya məktəblərinin yeni, sayca 3-cü nizamnaməsi qəbul edildi. Yeni nizamnaməyə görə yenə də qəza məktəbinə daxil olanlardan nə təhsil haqqı, nə də təxmini bilik tələb edilirdi. Qəza məktəbləri yenə də üç sinifdən ibarət olub, birincisi hazırlıq sinfi hesab edilirdi. Müəllimlik vəzifəsinə təyin edilənlər məktəbin yerləşdiyi qəzanın dilini də bilməli idi. Əvvəlki nizamnamələrdən fərqli olaraq qəza məktəblərində tədris ediləcək fənlər aşağıdakı kimi təsdiq edildi: şəriət, rus dili və qrammatikası, yerli dil, hesab, coğrafiyanın ibtidai əsasları, dəftərxana qaydalarına aid qısa məlumat və hüsnxət. Hazırlıq siniflərində tə'limin, xüsusilə də yerli dilin tədrisi Lankaster üsulu ilə aparılmalı idi. 1853-cü ildə Zaqafqaziya və Şimali Qafqaz məktəblərinin yeni nizamnaməsi meydana gəldi. Bu nizamnamə mahiyyət etibarı ilə əvvəlkilərdən o qədər də fərqlənmirdi. Yeni nizamnamənin əsas ruhunu yenə də təhsili İmperiya daxilindəki eyni tipli məktəblərin istiqamətinə bir daha uyğunlaşdırmaq təşkil edirdi. 1853-cü il nizamnaməsindəki əsas yenilik Quba, Lənkəran və Ordubadda əvvəlki nizamnamələrdə nəzərdə tutulan qəza məktəbi əvəzinə ibtidai (bir sinifli) məktəb təsis etməkdən, Şamaxı qəza məktəbini isə dörd sinifli ibtidai məktəbə çevirməkdən ibarət idi.Bu nizamnamə əsasında 1854-cü ildə Azərbaycanda ibtidai məktəblərin əsası qoyuldu. Həmin il noyabrın 10-da Qubada, 24-də isə Ordubad şəhərində ibtidai məktəblər açıldı. 1856-cı il sentyabrın 21-də isə Lənkəranda ibtidai məktəb təsis edildi. Nisbətən geniş tədris planına malik olan Şamaxı qəza məktəbi 1854-cü il yanvarın 18-də dörd sinifli ali ibtidai məktəbə çevrildi. Bu, Zaqafqaziyada bu tipdən olan yeganə məktəb idi (1859-cu ildə baş verən zəlzələ və quberniya mərkəzinin Bakıya köçürülməsi ilə əlaqədar olaraq Bakıya köçürülmüşdür). Azərbaycan ərazisində növbəti məktəb 1860-cı illərdə Car-Balakən dairəsinin mərkəzi olan Zaqatalada meydana gəldi (yerli müsəlman məktəbi əsasında). Məktəbin özünün xüsusi nizamnaməsi var idi. Bu, nəzdində pansionu olan və sənət öyrədilən yeganə ibtidai məktəb idi. Azərbaycanda dövlət məktəblərinin meydana gəlməsi rus dilində xüsusi məktəblərin təşkilinə də şərait yaratdı. Belə məktəblər Şuşada və Şamaxıda daha müvəffəqiyyətlə fəaliyyət göstərirdilər. Azərbaycanda və bütün Zaqafqaziyada dövlət məktəblərinin meydana gəlməsi və Azərbaycan dilinin bir fənn kimi tədris edilməsi bu dildə müvafiq dərsliklərin yaradılmasına da əlverişli şərait yaratdı. Azərbaycan dilində yeni üsulla dərslik tərtib etmək sahəsində ilk təşəbbüs Azərbaycanın görkəmli mütəfəkkiri və pedaqoqu **M.F. Axundova** aiddir. O, 1836–1840-cı illərdə Tiflis qəza məktəbində Azərbaycan dili müəllimi vəzifəsində çalışarkən səs üsulu ilə ana dili dərsliyi yazmağa başlamış, lakin sonralar müəllimlik vəzifəsindən azad olması ilə əlaqədar bu işi davam etdirməmişdir. Azərbaycan dilində dərslik (oxu kitabı) tərtibi işində Tiflis qəza məktəbi və gimnaziyasının digər müəllimlərinin də xeyli rolu olmuşdur. Mətbəə yoxluğu üzündən bu vəsaitlər çox zaman çap üzü görmürdü. Əlyazması şəklində olan bu dərsliklərə Sant-Peterburq, Tiflis, Bakı və İrəvan şəhərlərindəki dövlət arxivlərində, elmi müəssisələrin arxivlərində rast gəlirik. Son tədqiqatlar nəticəsində müəyyən edilmişdir ki, Azərbaycan dilində ilk əlifba və oxu kitabı 1839-cu ildə Tiflisdə çap edilmişdir. Hər iki kitabın müəllifi Zaqafqaziya məktəblər direktoru vəzifəsini ifa edən **Nikolay Dementyevdir.** Səs üsulu ilə tərtib edilmiş bu dərslikdən Zaqafqaziyada, o cümlədən Azərbaycandakı dövlət

məktəblərində istifadə edilmişdir. XIX əsrin ortalarına doğru Azərbaycan dilinin tədrisi sahəsində elmi-pedaqoji cəhətcə daha üstün olan yeni-yeni dərsliklər meydana gəldi. Bu dərsliklər içərisində Qazan universitetinin professoru M. Kazımbəyin "Türk-tatar dilinin qrammatikası" (1839), Tiflis gimnaziyasının Azərbaycan və fars dili müəllimi P.M.Budaqovun "Türk-tatar dilinin əlifbası" (1844), Tiflis gimnaziyasının müəllimləri M.Ş. Vazeh ilə İ. Qriqoryevin "Kitabi-türki" (1855) adlı dərslikləri ayrıca yer tutur. XIX əsrin birinci yarısı və ortalarında Azərbaycanda və cəmi Zaqafqaziya dövlət məktəblərində təhsil alan məktəblilərin bütöv bir nəsli həmin kitablardan dərs almış, Azərbaycan dilini öyrənmişlər. XIX əsr Azərbaycan məktəb tarixinə "Müsəlman məktəbləri" adı ilə daxil olan təhsil ocaqları özünün spesfik xüsusiyyətləri ilə fərqlənir. Müsəlman məktəbi adlanan təhsil ocağı təşkil etmək işində ilk təşəbbüs **A.A. Bakıxanova** aiddir. Rəsmi dövlət qulluğundan daha çox elmi, ədəbi və pedaqoji işlə maraqlanan A. Bakıxanov 1832-ci ildə Bakıda azərbaycanlı uşaqları üçün dünyəvi təhsil məktəbi açmağın müfəssəl bir layihəsini tərtib edərək onu Qafqazın o zamankı baş hakimi baron Rozenə təqdim etmişdi. Lakin görkəmli maarifçinin bu təşəbbüsü çarizmin Zaqafqaziyadakı nümayəndələri tərəfindən etinasız qarşılandı. A. Bakıxanovun layihəsi keçən əsrin 30-cu illərində həyata keçmədisə də, eyni adlı tədris ocaqlarının təşkilinə təsirsiz də qalmadı. Keçən əsrin ortalarında əhalinin tələbi nəticəsində çar məmurları bu tip məktəblər təşkilinin zəruriyyətini dərk etməyə məcbur oldular. İlk müsəlman məktəbi 1847-ci ildə Tiflisdə təsis edildi. Yerli əhali tərəfindən rəğbətlə qarşılanan bu məktəblər sonralar Azərbaycanın Gəncə, Şuşa, Nuxa, Şamaxı, Bakı şəhərlərində, Salyan, Lənkəran və Zaqatalada da təşkil edildi. Bu məktəblər bir qayda olaraq könüllü ianələr hesabına saxlanılırdı. Yalnız rus dili müəlliminə dövlət vəsaitindən cüzi məbləğ ayrılmışdı. Bəzi qüsurlarına baxmayaraq, bu məktəblər istər təhsil müvəffəqiyyətlərinin daha yüksək olması, istərsə də şagird çoxluğu ilə fərqlənirdi.

2. 1867-ci il nizamnaməsi ilə Rusiyadan fərqli olaraq Qafqazda, habelə Zaqafqaziyada dövlət tərəfindən bir və ikiillik təhsil müddəti olan ibtidai məktəblər təşkil edilirdi. XIX əsrin 60-cı illərindən şəhər məktəbləri meydana gəlir. Tip etibari ilə yeni olan bu məktəbləri açmaqda hökumətin məqsədi bütün təbəqədən olanların uşaqlarına ibtidai əqli və dini-əxlaqi təhsil vermək idi. Şəhər məktəbləri bir, iki, üç və ya dörd sinifli nəzərdə tutulurdu. Zaqafqaziyada ilk dəfə şəhər məktəbi 1874-cü ildə Şuşada təşkil edildi. Bundan sonra Şamaxı qəza məktəbi şəhər məktəbinə çevrildi. Bir-birinin ardınca Nuxa, Naxçıvan, Zaqatala qəza məktəbləri şəhər məktəblərinə seçildi. Tarixi rolunu oynayan qəza məktəbləri öz yerlərini şəhər məktəblərinə verdilər. 60-cı illərdən blaşlayaraq kənd məktəbləri asılır. Belə məktəblər ilk dəfə Lənkəran qərasının rus kəndlərində meydana gəlir. XIX əsrin 70-ci illərindən başlayaraq Azərbaycanın rus kəndləri ilə bərabər Azərbaycan kəndlərində də rus dilində təhsil verən xalq məktəbləri meydana gəlir. Qafqazda kənd normal məktəbləri ilk dəfə Qazax qəzasının Dağkəsəmən, Cəbrayıl qəzasının Cəbrayıl, Zəngəzur qəzasının Görüş kəndlərində təşkil edilmişdir. Beləliklə, 1876-cı ildə Azərbaycan kəndlərində rus dilində təhsil verən dövlət ibtidai kənd (xalq) məktəblərinin əsası qoyulur. XIX əsrin 70-ci illərinə qədər

Zaqafqaziyada və Azərbaycanda müəllim kadrları hazırlayan tədris müəssisələri yox idi. Müəllim kadrları hazırlığı ilə məşğul olan ilk müəssisə 1866-cı ildə yaradıldı. Bu, Tiflis şəhərində fəaliyyətə başlayan Aleksandrovski Müəllimlər İnstitutu idi. Kənd məktəlbəri üçün müəllim kadrların hazırlanmasına böyük ehtiyac duyulurdu. Zaqafqaziya və Qafqazda müəllimlər seminariyası 1871-ci ildə Kubanda, 1876-cı ildə Qori şəhərində açıldı. İlk dəfə seminariyaya qəbul olunan 50 nəfərin içərisində bir nəfər belə azərbaycanlı yox idi. 1879-cu il sentyabrın 23-də burada ayrıca bir şöbə – Azərbaycan şöbəsi açıldı ki, bura elə həmin il 32 azərbaycanlı tələbə qəbul olunmuşdur. Seminariyaya ilk qəbul olunanlar sırasında Səfərəli Vəlibəyov, Rəşid bəy Əfəndiyev, İsmayıl Vəkilov, Teymur Bayraməlibəyov, Mirzə Əliməmməd Xəlilov və başqaları var idi. ZMS-nin Azərbaycan şöbəsi böyük bir universitetə bərabər iş aparılmışdır. Xalq maarifinin ilk pionerləri olan F.Köçərli, R.Əfəndiyev, S.Vəlibəyov, Ü.Hacıbəyov, M.Mahmudbəyov, N.Nərimanov, C.Məmmədquluzadə, M.Maqomayev, R.Qasımov, F.Ağazadə, S.Acalov, A.Əmirov, Əli Səbri Qasımov, Ə.Seyidov və başaqaları bu seminariyanın məzunları kimi tarixə xalq müəllimi kimi daxil olmuşlar. XVI-XVII əsrlərdən başlayaraq Avropada, XIX əsrin II yarısından isə Rusiyada **təlimin ana dilində aparılması ideyası** özünə tərəfdarlar toplamış, XVI-XVII əsrlərdə təlimin ana dilində aparılması ideyasını V.Ratge (1511-1635) dahi çex pedaqoqu Y.A.Komenski (1592-1670) irəli sürmüşlər. V.Ratgenin didaktik qaydalarında təlimin ana dilində aparılması fikri birinci yerdə dayanır. Təlimin ana dilində aparılması fikrini Y.A.Komenski «Böyük didaktika» əsərində ətraflı şərh etmişdir. V.Ratke və Y.A.Komenskinin ideyalarını C.Lokk, J.J.Russo, İ.H.Pestalotsi, A.Disterveq və başqa pedaqoqlar davam etdirmişlər. Rusiyanın Azərbaycanı istila etməsindən sonra təlimin ana dilində aparılması ideyası meydana gəlmuşdir. Təlimin ana dilində aparılması ideyasının keçirilməsində M.İ.Qasir, S.Ə.Şirvani, M.T.Sidqi, S.M.Qənizadə, H.Mahmudbəyov, S.Vəlibəyov, R.Əfəndiyev, S.Məmmədquluzadə, N.Nərimanov və digər maarifpərvərlərin böyük xidmətləri olmuşdur.

3. O.Balzak yazırdı ki, müəllimi olmayan millət hələ millət adını daşımağa layiq deyil. F.Köçərli isə yazırdı: «Hər millətin içərisində onun üzünə maarif qapıları açan müəllimdir. Ölkələrin xoşbəxt olmalarında müəllimin əvəzsiz rolu vardır. Hər bir millət özünün iqtisadi-siyasi, hərbi qüdrəti və qüvvəsi üçün müəllimə borclu olmalıdır. Rusiyada yaşayan millətlər irəli gedir. Biz isə bu imperiyada yaşayan xalqların çərçivəsindən çıxıb geri qalmışıq. Ona görə ki, uzun müddətlər əbnayi-millətə qaydasınca təlim və tərbiyə verən belə müəllimlərimiz olmadığına görə belə pərişan hala düşmüşük». Güney Qafqazda dünyəvi məktəblərdə işləmək üçün müəllim kadrları hazırlığına XIX əsrin II yarısında başlanmışdır. İlk dəfə 1866-cı ildə Tiflis Aleksandrovski Müəllimlər İnstitutu təşkil edilmişdir. Görkəmli maarifpərvərlər S.M.Qənizadə, H.Mahmudbəyov, S.ƏƏbdürrəhmanbəyli və digərləri həmin institutun məzunları olmuşlar. 1871-ci ildə Kubanda, 1876-cı ildə Qori şəhərində Müəllimlər Seminariyası fəaliyyətə başlamışdır. Qori Müəllimlər Seminariyasının nəzdində Azərbaycan şöbəsi 1879-cu ildə təşkil olunmuşdu. 1881-ci ildə İrəvan Müəllimlər Seminariyası fəaliyyətə

başlamışdı. XIX əsrin ikinci yarısının əvvəllərində İrəvanda böyük zəka sahibləri, ziyalılar nəsli yetişmişdi: Mirbabayevlər, Qazıyevlər, Mirbağırovlar, Məmmədzadələr, Bağırbəyovlar, İrəvanskilər, Topçubaşovlar, Muğalinskilər və s. O dövrdə İrəvanda bir müəllimlər Seminariyası, üç gimnaziya və iki pansionat var idi. İrəvan Müəllimlər Seminariyası Qafqaz məktəbləri üçün müəllimlər hazırlanması üçün böyük xidmət göstərən maarif ocağı olmuşdur. Bu tədris ocağı dövrünün qabaqcıl pedaqoji fikrinin əsas mərkəzlərindən biri kimi tanınmışdı. Seminariyanın direktoru, görkəmli maarifçi Yakop Stepanoviç Şuşevski əsas diqqəti tədris ocağını müəllim kadrları və şagird kontingenti ilə təmin etməyə yönəltmişdi. Onun səyi nəticəsində birinci il seminariyaya 9 müəllim və 42 şagird cəlb edilmişdi. 1882-ci ilin sonunda burada oxuyan şagirdlərin sayı 54-ə çatmışdı. Seminariyanın fəaliyyətində Qori Seminariyasının azərbaycanlı məzunlarının böyük rolu olmuşdur. Görkəmli maarifçi-demokratlar F.Köçərli, İ.Şəfibəyov, C.Ələkbər-bəyov, C.Məmmədquluzadə, M.Terequlov və başqalarının ilk pedaqoji fəaliyyəti İrəvan oğlan gimnaziyası, Uluxanlı kənd məktəbi ilə yanaşı, İrəvan Müəllimlər Seminariyası ilə də sıx bağlı olmuşdur. Seminariya fəaliyyətə iki qrupla başlamışdır: böyük hazırlıq qrupu və birinci sinif. Sonrakı dərs ilində ikinci sinif, 1883-cü ildə isə üçüncü sinif təşkil edilmişdi. Beləliklə, Zaqafqaziyada olan bütün müəllimlər seminariyası kimi, İrəvan Müəllimlər Seminariyası da 4 sinifdən ibarət olmuşdur. Hər il müəllimlər seminariyasının hazırlıq qrupuna və I sinfə qəbul elan edilirdi. II və III siniflərə birbaşa qəbul olunmağa icazə verilmirdi. Əsasnaməyə görə seminariyaya oğlanlar qəbul oluna bilərdi. Qəbul imtahanları II sinfin proqramlarına uyğun olaraq ilahiyyat, rus dili, hesab, həndəsə, coğrafiya, tarix və biologiya fənlərindən aparılırdı. İrəvan Müəllimlər Seminariyasının nəzdində ibtidai məktəb fəaliyyət göstərirdi. Seminaristlər pedaqoji təcrübələrini həmin məktəbdə keçirdilər. Ordubad şəhər məktəbi həmin seminariyanın təcrübə məktəbi hesab olunurdu. Burada müxtəlif fənlər tədris edilməklə yanaşı, bir sıra peşələr də öyrədilirdi. Bu cəhətdən İrəvan Müəllimlər Seminariyasında xattatlıq, cildçilik işi, tərəvəzçilik və ipəkçilik fənləri könüllü surətdə tədris olunurdu. İrəvan Müəllimlər Seminariyasında dərs deyən ilk azərbaycanlı müəllim dövrünün görkəmli alimi, maarifçi-pedaqoq Axund Məmmədbağır Qazızadə olmuşdur. O, Seminariya açılan gündən 1897-ci ilə qədər burada ilahiyyatdan və Azərbaycan dilindən dərs demişdir. Seminariyada Azərbaycan məktəbləri üçün müəllimlər hazırlanmasında Axund Məmmədbağır Qazızadənin böyük xidmətləri olmuşdur. Dövrünün qabaqcıl maarifçisi olduğu üçün ona Axund ləqəbi vermişdilər. Bütün ömrünü pedaqoji fəaliyyətə həsr etməsini, gənclərin təlim-tərbiyəsi ilə nümunəvi məşğul olmasını nəzərə alıb, 1882-ci ildə onu gümüş medalla təltif etmişdilər. İrəvan Müəllimlər Seminariyasının ilk buraxılışı 1884-cü ildə olmuşdur. Həmin il məktəbi 5 nəfər bitirmişdi. XIX əsrin sonlarında Zaqafqaziyada işləyən kənd məktəbləri müəllimləri və müdirlərinin xeyli hissəsi müxtəlif illərdə həmin seminariyada ekstern yolu ilə imtahan verərək müəllimlik hüququ almışlar. Seminariyanın pedaqoji şurasının qərarına əsasən 1895-ci ildə Cəlil Mirzəyev, Tağı bəy Səfiyev, Məmməd bəy Qazıyev, 1902-ci ildə isə İbadulla bəy Muğanlinski, Cabbar Məmmədov, Şamdan Mahmudbəyov və başqalarına kənd müəllimi adı verilmişdir. Bu nəcib işin də təşəbbüsçüsü və təşkilatçısı qocaman

maarif xadimi Axund Məmmədbağır Qazızadə olmuşdur. İrəvan Müəllimlər Seminariyası 1918-ci ilə kimi fəaliyyət göstərmişdir. Azərbaycanda məktəbyaşlı uşaqları təhsilə cəlb etmək, yeni məktəblər açmaq, həmin məktəblərdə dərs demək üçün müəllimlər yetişdirmək uğrunda milli ziyalılar böyük fədakarlıq göstərirdilər. Çünki məktəb bir cismə bənzər ki, onun ruhu müəllimdir. Müəllim təlim-tərbiyə işində böyük qüvvədir, müəllim uşaqlara bilik verir, ona görə də savadlı olmalıdır. Savadsız müəllimdən uşaqların təlim-tərbiyəsini gözləmək dəmirçidən saatsazlıq tələb etmək kimidir. Millətin tərəqqisinin məktəbdən, məktəbin tərəqisinin isə müəllimdən asılı olduğunu söyləyən N.Nərimanov və onun həmkarları F.Köçərli, H.Zərdabi, Ü.Hacıbəyov, A.Səhhət, A.O.Çernyayevski, S.Vəlibəyov, M.Mahmudbəyov, H.Mahmudbəyov, F.Ağazadə, C.Məmmədquluzadə ana dilində dərs deyə bilən müəllimlərin hazırlanmasını dövrün əsas tələbi kimi qiymətləndirirdilər. Mətbuat səhifələrində Azərbaycanda Müəllimlər Seminariyasının açılması, Qori Müəllimlər Seminariyasının Zaqafqaziyanın müsəlman şəhərlərindən birinə köçürülməsi qızğın müzakirə olunurdu. Bakı müsəlman müəllimləri də təhsil işində islahat aparılmasını tələb edirdilər. Bu məqsədlə onlar 1905-ci ilin fevral ayının 18-də Bakıda müsəlman ibtidai məktəb müəllimlərinin yığıncağını keçirmişdilər. Mütərəqqi milli ziyalılar Azərbaycan ərazisində seminariya yaradılması ilə bağlı mətbuatda müzakirələr açdılar. Müəyyən müddətdən sonra Qori Müəllimlər Seminariyasının nəzdindəki şöbənin Azərbaycana köçürülməsi və burada müstəqil fəaliyyət göstərməsi nəzərdə tutulurdu. Müəyyən yazışmalardan sonra 1884-cü ilin fevralında Qafqaz Tədris Dairəsinin popeçiteli K.Yanovski Zaqafqaziya Müəllimlər Seminariyasının direktoru D.Semyonova təliqə göndərir. Həmin təliqədə tələb edilir ki, direktor tatar şöbəsinin ZMS-ın nəzdində bundan sonra da qalmasının faydalı olub-olmaması barədə öz fikrini ifadə etsin, beşillik təcrübəyə əsasən seminariyanın ştatı, həmin şöbənin nizamnaməsi və ştatında bu və ya digər dəyişikliyin edilməsinin lazım gəlib-gəlmədiyini bildirsin. 5 il müddətində Azərbaycan şöbəsini cəmi 21 nəfər bitirmişdi. Təbii ki, bu da Azərbaycanda müəllim kadrlarına olan ehtiyacı ödəyə bilməzdi. Qori Müəllimlər Seminariyasının Azərbaycan şöbəsinin Zaqafqaziyanın müsəlman şəhərlərinin birinə köçürülməsi ilə bağlı Azərbaycan ziyalıları Qafqaz canişininə dəfələrlə müraciət etmişdilər. Bu müraciətlərdə və xahişnamələrdə göstərilirdi ki, Azərbaycanda ana dilində dərs deyən müəllimlər olmadığı üçün seminariyanın Azərbaycan şöbəsi Azərbaycan şəhərlərinin birinə köçürülsün. 1906-cı il may ayının 18-də Şuşa müsəlman cəmiyyəti tərəfindən Nəcəfqulu Ağa Cavanşirovun rəhbərliyi ilə ziyalılar Qafqaz canişininə seminariyanın tatar şöbəsinin Şuşa şəhərinə, Nuxa ziyalıları Nuxa şəhərinə köçürülməsini xahiş edirdilər. Hələ ondan bir il əvvəl 1905-ci il dekabrın 25-də Qori Müəllimlər Seminariyasının tələbəsi Xudad İsabəyov seminariyanın Azərbaycandan uzaqda yerləşməsini, oraya gedib-gəlməyin çətin olmasını əsas tutaraq Azərbaycan şöbəsinin Qutqaşen şəhərinə köçürülməsi məqsədilə Qafqaz canişinliyinə müraciət etmişdi. Lakin bu təşəbbüslərin heç biri həyata keçmədi, Azərbaycan ziyalılarının arzuları reallaşmadı. Qafqaz canişini bu müraciət və xahişnamələri rədd etdi. Beləliklə, A.O.Çernyayevskinin başçılığı ilə azərbaycanlı ziyalıların Azərbaycan şöbəsini ayrıca Azərbaycan müəllimlər seminariyasına

çevirmək uğrunda mübarizəsi müvəffəqiyyətsizliklə nəticələndi. XX əsrin əvvəllərində Rusiyada baş verən ictimai-siyasi hadisələr, pedaqoji hərəkatın güclənməsi Qori Seminariyasının Azərbaycan şöbəsinin köçürülməsini və ya Azərbaycanda yeni seminariyanın açılmasını gündəmə gətirdi. 1905-1907-ci illər inqilabı çar hökumətini maarif sahəsində də bir sıra güzəştlərə getməyə məcbur etdi. Azərbaycan ictimaiyyətinin qabaqcıl nümayəndələri Azərbaycan şöbəsini Zaqafqaziyanın istənilən bir müsəlman şəhərinə köçürməyi Qafqaz canişinliyindən xahiş etdilər. Mətbuatda bu məsələ yenidən diskussiya predmetinə çevrildi. F.Köçərli «Bir darülmüəllimin kifayətdirmi?» adlı məqaləsində göstərirdi ki, Qori Seminariyasının Azərbaycan bölməsi üçün 1906-cı ildə ayrılmış 5 yerə 50-dən artıq adam ərizə vermişdir: «Əlli nəfər uzaq yerdən zəhmət çəkib imtahana gələn elm və kamal təşnəli cavanların ancaq beş nəfəri... şöbəyə götürülüb, yerdə qalan qırx beş nəfəri naəlac evlərinə gərək müraciət etsinlər». Qəribə haldır ki, elm və bilik axtaranlar elm və bilikdən məhrum olurlar. Bu isə böyük zülm və ədalətsizlikdir. Bu ona bənzəyir ki, aclara yemək, susuzlara su verməyib, məhrum edəsən. F.Köçərli bu vəziyyətdən qurtarmaq üçün yol da göstərdi: «Ona görə lazımdır ki... özgə bir darülmüəllimin açılmasına səy edək». F.Köçərli yazırdı: «Seminariyanın tatar şöbəsi otuz ildir ki, müsəlman mərkəzindən kənar bir şəhərdə qalıbdır, onu müsəlman şəhərlərinin birinə gətirmək lazımdır». Yeni müəllim seminariyalarının açılmasını tələb edən F.Köçərli burada pedaqogika, psixologiya fənlərinin əsaslı keçirilməsini, müəllimlərin nəzəri hazırlığını yüksəltməyi vacib məsələ kimi irəli sürürdü. O dövrdə müəllim hazırlığını həyata keçirən təhsil müəssisələrini tənqid edərək yazırdı: «Onlarda pedaqogika elminə dair və təlimat işlərinə mənsub məlumat verilməyib». F.Köçərli ildə beş nəfər Qori və iki nəfər İrəvan seminariyasının hazırladığı müəllimi çox az hesab edirdi. F.Köçərlinin müəllim haqqında mülahizələrini ümumiləşdirsək, aşağıdakı nəticələrə gələ bilərik:

- xalq müəllimi yüksək ideyalı olmalı, yüksək amal uğrunda mübarizə aparmalı, onu rəhbər tutmalıdır. Hərtərəfli, geniş və dərin elmi biliyə malik olmalıdır;
- müəllim öz biliyini daim möhkəmləndirməli, mütaliə etməli, uzağı görməlidir;
- müəllim ictimai xadim olmalı, siyasi hadisələri diqqətlə izləməli, valideynlər arasında gərgin iş aparmalıdır;
- müəllim pak əxlaqlı, vicdanlı, mədəni davranışlı, başqalarına nümunə olmalıdır;
- müəllim uşağı sevməyi, onun qəlbinə daxil olmağı, uşaq şəxsiyyətinə hörmət etməyi bacarmalıdır;
- müəllim həyatı yaxşı bilməli, qabaqcıl təcrübədən geniş istifadə etməli, yaradıcı işləməli, yenilik axtarmalıdır. Müəllim mahir sənətkar və peşəkar olmalı, müasir pedaqogikanın nəzəri və əməli tələbinə müvafiq hərəkət etməlidir.

Azərbaycan maarifpərvərləri-H.Zərdabi, N.Nərimanov, A.Şaiq, Ü.Hacıbəyov, M.Mahmudbəyov, F.Ağazadə, S.S.Axundov, Ə.Hüseynov Zaqafqaziyada müsəlman müəllimləri qurultayının çağrılmasının qızğın tərəfdarı idi. Onlar müəllimlərin öz aralarında təcrübə mübadiləsinə xüsusi əhəmiyyət verirdilər. Qurultay müəllimləri bir yerə yığmaqla yanaşı, həm də onların pedaqoji

məharətinin artmasına kömək edən bir vasitə olmalı idi. Qurultayı hazırlayan və onun keçirilməsinə bilavasitə rəhbərlik edən müəllimlərin tərkibi aydın göstərir ki, qurultay Azərbaycan xalqının maarif tarixində çox böyük rol oynamışdır. Hələ qurultay başlanmazdan əvvəl görkəmli maarifçilərimizin bəzilərinin yazdıqları bir sıra məqalələr göstərir ki, onlar qurultayın qarşısında duran vəzifələri, müəllimin cəmiyyətdəki mövqeyini, millətin inkişafında onun rolunu yaxşı dərk edirdilər. Bakı müəllimlərinin 21 may müşavirəsində müzakirə nəticəsində belə qərara gəlindi ki, Azərbaycan müəllimlərinin I qurultayı 1906-cı ilin avqust ayının 15-də Bakıda çağırılsın və bu qurultaya Qafqazın hər yerindən müəllimlər dəvət edilsin. Qərarın ikinci bəndində Bakıdan kənarda olan müəllimlərə qurultayın müzakirə edəcəyi məsələlər haqqında məlumat verilməsi tövsiyə olunmuşdu. Üçüncü bənddə isə deyilir ki, əgər məclisə qeyri yerlərdən müəllimlər az gəlsələr də Bakı müəllimlərinin iclasını ümumi hesab etsinlər və onun qətnaməsinə külli müəllimlər itaət etsinlər. Azərbaycan müəllimlərinin I qurultayı 1906-cı ilin avqust ayının 15-də şəhər ikisinifli müsəlman məktəbinin binasında keçirilmişdir. Qurultayda Azərbaycan, Gürcüstan, Ermənistan və Dağıstandan 60 nümayəndə iştirak etmişdir. Bunlardan 30 nəfəri Bakı şəhərindən, 20 nəfəri digər yerlərdən, 10 nəfəri isə maariflə maraqlanan şəxslər idi. Başqa yerlərdən gələnlərin çoxu elmi-ilahi və şəriət müəllimləri idi. Qurultayın ilk iclasında ibtidai məktəb proqramlarını nəzərdən keçirərək onu müzakirəyə təqdim etmək üçün üç komissiya təşkil olundu. İkinci iclasda Krım müəllimlər qurultayının nümayəndəsi olmuş A.Əfəndiyevin məlumatı dinlənildi. Üçüncü iclasda (avqustun 17-də) yeddi məsələ müzakirə olundu ki, bunlar da xarici ölkələrə təhsil almaq üçün tələbələrin göndərilməsini, orta məktəbin açılmasını, dil məsələlərini və s. əhatə edirdi. Qurultayın müzakirə etdiyi məsələlər içərisində müəllimlərin sosial vəziyyəti ilə bağlı F.Ağayevin məruzəsi ciddi diskussiyalara və müzakirələrə səbəb oldu. O, «Kənd şkola müəllimlərinin ehtiyacları» mövzusunda etdiyi məruzədə müəllimlərin ehtiyaclarını iki yerə ayırırdı: 1) müəllimlərin maddi ehtiyacı; 2) müəllimlərin mənəvi ehtiyacı. O, müəllimlərin sosial vəziyyətinin ağırlığından, maddi ehtiyaclarının çoxluğundan, əmək haqlarının həddən artıq az olmasından, güclə yaşamalarından danışaraq qeyd etdi ki, müəllimlər onlara verilən az maaşlarını da vaxtı-vaxtında ala bilmirlər. Bəzən maaş almaq üçün 180 km yol gedirlər. Aldıqları 30 manat isə onların dörd günlük yol xərcini ödəmir. Misal olaraq Zəngəzur qəzasının məktəbləri göstərilirdi: orada elə məktəb var ki, onunla xəzinənin arası 180 verstdir. Müasirləri kimi F.Ağazadə də əsl müəllimi xalq arasında intibaha səbəb olan çox böyük qüvvə hesab edirdi. Ona görə də sənətini bütün varlığı ilə sevir, müəllim olması ilə fəxr edirdi. F.Ağazadənin fikrincə müəllim təkcə dərs deməklə kifayətlənməməli, ictimai işlərdə də iştirak etməli, hər yerdə xalqın maariflənməsinə çalışmalıdır. Müəllüm, savadlı, geniş dünyagörüşlü olmalı, dövrün siyasi və ictimai hadisələrindən yaxşı baş çıxarmalıdır. Müəllim dərs dediyi uşaqları övlad məhəbbəti ilə sevməli, onlara vətənpərvərlik, insanpərvərlik, beynəlmiləlçilik hadisələrini şəxsi nümunəsi ilə aşılamalıdır. O, müəllimin şəxsi nümunəsini hər yerdə-dərsdə və eləcə də digər ictimai işlərdə təsiredici amil kimi yüksək qiymətləndirirdi. F.Ağazadə müəllimdən tam və geniş bilik verməyi tələb edirdi. O, göstərirdi ki, müəllim yalnız dərslikdə yazılanla kifayətlənməməli,

uşaqların yeni öyrədilən mövzunu aydın başa düşmələri üçün onlara ətraflı məlumat verməlidir. Müəllim hər mövzunu keçərkən müəllimlik məharətini nümayiş etdirməlidir. Müəllim şagirdlərin məhəbbətini qazanmalı, təkcə məktəbdə deyil, hər yerdə böyük nüfuz sahibi olmalıdır. F.Ağazadə bütün müəllimlərə təcrübə mübadiləsi aparmağı, öz işində müvəffəqiyyət qazanan yoldaşlarının iş üsullarını öyrənməyi məsləhət görürdü. O, H.Zərdabinin müəllimlik məharətini nümunə göstərir, onun təlimdə müvəffəqiyyət qazanmasının səbəblərini izah edərək yazırdı: «Şagirdlərin kitabında qeyd olunan dərslərə kifayət etməyib, Həsən bəy çox məsələləri əlavə öyrədirdi. Böylə ki, onun üsulu çox vaxt dərsi «xitabə» vasitəsilə keçmək idi. Bu üsuldan uşaqlar çox məlumat kəsb edirdilər. Ona görə mərhum Həsən bəy müsəlman, rus şagirdləri arasında ümumi sevgili müəllim olmuşdur». S.M.Qənizadə isə dilimizin əlacını müəllimlərdə, qələm sahiblərində görürdü. O, müəllim şəxsiyyətinə, onun davranışına, geyiminə ayrıca məna verirdi. «...Məişət aləmində özgələrə rəva görünən şan-şöhrət müəllimə rəva görünməz»— deyən S.M.Qənizadə Zaqafqaziya Müəllimlər Seminariyasını bitirib Gəncə sənət məktəbinə müəllim təyin edilmiş, lakin az sonra 1906-cı il aprelin 15-də qəza nəticəsində həlak olan Z.Hacıbəyovun vəfatı münasibətilə Qoridən göndərdiyi məqalədə yazırdı: «Özgələrə şayəstə olan nemətlər müəllimə şayəstə (münasib) olmaz. Hətta özgələrə yaraşan libaslar müəllimə yaraşmaz...Nə üçün? Ondan ötrü ki, müəllimdir». Onun fikrincə, müəllimlik çətin sənətdir. Həqiqətən, müəllim dediyimiz kəs millət fədaisidir. Müəllimə həmişə az verib çox zəhmət verirlər. Müəllimlik peşəsini boynuna götürənlərə eşq olsun gərək. S.M.Qənizadəyə görə, müəllimlik dünyanın ən vacib peşələrindən biri, bəlkə də birincisidir. Bağ bağbansız keçinə bilmədiyi kimi, bəşəriyyət də müəllimsiz keçinə bilməz. Həqiqi müəllim var-dövlət, cah-cəlal, şan-şöhrət haqqında düşünməməlidir. Əgər düşünərsə, «nisbi lənət olar», müəllimin «evi kitabxanadır, dövləti kiçik şagirdlərdir, müxəlləfatı qara məktəb mizləridir, sözü, nəğməsi şagirdlərin sədasıdır, istirahəti dəftərlərin təshihi, qazancı isə millətin məhəbbət və etimadıdır». S.M.Qənizadə «Müəllimlər iftixarı» adlı məqaləsində yazırdı ki, «Dünya müəllimsiz dolanmadıqda müəllimlər təsəllütündə neft zavodları ola bilməz, çünki mütəməvvil firma sahibi hərgiz müəllimliyə yaramaz…Tacir ticarətdə və ya sənətkar sənətində müəllimlik sevdasına düşər olsa, qəbahət görünür, hakəza müəllim məktəb lövhəsinin müqabilində hərgah mürəkkəb şüşəsinə baxıb vapor və ya neft quyusunun quyğusun çəkər olsa, lənət aparar. Müəllimin evi məktəbxanadır, müəllimin nökəri məktəb mülazimidir, müəllimin təvabe və ətbari cociq-şagirdlərdir, müəllimin müxəlləfatı qara-qura məktəb mizləridir, müəllimin sazı nəğməsi məktəb şagirdlərinin sədasıdır, müəllimin istirahəti dəftərlər təshihidir. Müəllimin mal və mətai dərs və təlimdir, müəllimin kəsb və icrəti öz millətinin məhəbbət və iradətidir. Mənim rəy və təsəvvürümə görə, müəllim dediyimiz zad mərifət külbəsinin dərbanı və nicat yolunun rəhbəridir. Elə rəhbər ki, məktəbxana astanasında hidayət məsələsi sancıb əbnayi – ruzigar xidmətinə gecə və gündüz amadə dayanarkən, hər bir təvəllayə gələn körpə üçün zəngin təlim qapısını ibadət zoru ilə açıb nicat yolunu nişan verir». S.M.Qənizadə ustad müəllimlərə yüksək qiymət verərək deyirdi ki, hünərli ustad xam dəmirdən səbrlə Misri qılınc yapa bilərsə, yaxşı müəllim kəctəpə millətdən

xoş əxlaq cəmiyyət hazırlaya bilər. O, müəllimlik peşəsini həm şərəfli, həm də çətin peşə hesab edərək yazırdı: «İnsafən müəllimlik təklifi ağır təklifdirsə, müəllimlik şəni həm şəndir. Müəllimlik hər bir əsrdə ağır olubsa, bu əsrimizdə dahaca ağırraqdır! Əsrimiz bir əsrdir ki, gündüzlər qiraət, gecələr kitabət müəllimlər üçün din borcudur». Həm S.M.Qənizadə, həm də onun sələfləri və xələfləri uşaqların tərbiyəsində müəllimlərin şəxsi nümunəsinə, onların mənəvi nüfuzuna çox böyük əhəmiyyət vermişlər. Onların nəzərincə, uşaqlar üçün valideynlər və müəllimlər əsas təqlid obyektidirlər, onların bütün hərəkət və davranışları, xasiyyətləri əksər hallarda uşaqlar tərəfindən təqlid olunur. Bunu heç bir valideyn və müəllim unutmamalıdır. Bu işdə müəllimin məsuliyyəti daha artıqdır. Müəllim «ağıllı, vicdanlı, əxlaq normalarına, uşaq ruhiyyəsinə bələd, şirin danışmaqda, insaflı rəftarda, vüqarlı davranışda, rak və təmizliklə məşhur, cəmiyyətin hər təbəqəsi ilə danışmağı bacaran rəzil və alçaq adamlardan «qaçan» bir şəxsiyyət olmalıdır.

Azərbaycan müəllimlərinin I qurultayında müəllimlərin maddi ehtiyacları ilə bağlı məruzə və çıxışlarını ümumiləşdirməli olsaq aşağıdakı nəticələrə gələ bilərik:

1) Bəzi kəndlərdə yerli əhalinin aldadılaraq məktəb açdırılması, oraya ana dilini bilməyən müəllimlərin göndərilməsi;

2) Müəllimlərin əmək haqqının ölkədə əmələ gələn bahalılığa uyğun gəlməməsi;

3) Əvvəllər hökumətin açdığı məktəblərdə xərc dövlət xəzinəsindən ödənilirdi, müəllimlər məvacibini heç bir çətinlik çəkmədən, vaxtı-vaxtında oradan alırdılar. Məktəb xərcinin yerli əhali tərəfindən ödənilməsi, camaatdan xüsusi məktəb vergisi yığılması ilə bağlı dövlətin təhsil siyasətinin millətin mənafeyinə uyğun gəlməməsi;

4) Məktəb üçün yığılan «adı var, özü yox» pulların kilsə tikməyə, faydasız məmurlara, polis işçilərinə xərclənməsi;

5) Yerli əhalidən zorla əhdnamələrin («mirski priqavorlar») alınması, onların hesabına məktəb binalarının tikilməsi, elə ona görə də həmin məktəblərdən əhalinin faydalana bilməməsi, müəllimlərin halının gündən-günə ağırlaşması.

Azərbaycanda təhsilin inkişafında mühüm xidmətləri olan I qurultay müəllim hazırlığını geniş müzakirə etdi və aşağıdakı qərarı çıxarıb məktəblərə göndərdi.

1) Təxirə salınmadan Qori seminariyası Azərbaycan şəhərlərindən birinə köçürülsün;

2) Azərbaycan dilinin tədrisi məcburi fənn olsun;

3) Azərbaycan müəllimlərinin hüquqları qeyriləri ilə bərabərləşdirilsin;

4) Azərbaycan dili dərsliklərinin sayı artırılsın;

5) Müəllimlərin təyin olunması və işdən çıxarılması xalqın ixtiyarına verilsin.

Azərbaycan müəllimlərinin II qurultayı 1907-ci ildə Gəncədə çağrılması nəzərdə tutulsa da, 1907-ci ilin 25 avqustundan 5 sentyabrına qədər Bakıda keçirilməsinə icazə verildi.

I qurultayda müzakirə edilmiş Azərbaycan dili müəllimlərinin başqa müəllimlərlə hüquq bərabərliyi, müəllimlər ittifaqının təşkili, rus-tatar məktəblərinə ana dili müəllimlərinin imtahan yolu ilə götürülməsi, müəllimlərin pedaqoji-metodik hazırlığı yenidən müzakirə olundu. Qurultayda müəllimlər

ittifaqının nizamnaməsi də qəbul edildi. Azərbaycan müəllimlərinin II qurultayının keçirilməsində Ə.Hüseynzadə, M.Mahmudbəyov, F.Ağazadə, H.Mahmudbəyov, S.Axundov, M.Əfəndiyev, A.Vəlibəyov və b. xüsusi fəaliyyət göstərdilər. Həm II qurultayda, həm də Rusiya müsəlmanlarının qurultaylarında müəllimlərin hazırlığı məsələsinə xüsusi önəm verilirdi. Müsəlman məktəblərinə müəllimlər hazırlamaq üçün müsəlmanlara məxsus müəllim məktəblərinin təsis edilməsi, qadın müəllimələri hazırlamaq üçün Kazan, Bakı və Bağçasarayda Müəllimlər seminariyasının açılması vacib hesab olunurdu. Azərbaycan üçün müəllim kadrları hazırlayan müəssisələrin açılmasında çoxlu maniyələr və çətinliklər qarşıya çıxırdı. Azərbaycan maarifpərvərləri bu yolda hər cür müqavimətə rast gəlsələr də bu müəssisələrin açılması, orada tədris planı və proqramların təkmilləşməsi, müəllim hazırlığının keyfiyyətinin yüksəldilməsi, maddi məişət məsələlərinin yaxşılaşdırılması uğrunda əməli fəaliyyətlərlə yanaşı, mətbuat səhifələrində çar hökuməti və mürtəci dindarların təzyiqinə qarşı dönmədən mübarizə aparırdılar. Müəllim kadrları hazırlığı ilə bağlı M.Ə.Rəsulzadənin fikirləri də maraq doğurur. Məktəblərin sayının azlığının başlıca səbəblərindən birini müəllim kadrlarının yoxluğunda görən M.Ə.Rəsulzadə xalqı elmə, dərsə rəğbətsiz, meyilsiz hesab edənləri tənqid edir, göstərirdi ki, hər yerdə məktəblər açılır, elm və mərifətə olan meyl artır, ancaq «ana dilini tədris etməyə müqtədir olub və qanunca həqqi-tədrisə malik olan və pedaqoji nöqteyi-nəzərdən hazırlığı olan tapılmıyor». Bütün Qafqaza müəllim kadrları hazırlamaqdan ötrü Qori seminariyası kifayət deyil, mütləq müsəlmanlara məxsus yeni seminariyalar açılmalıdır. Unutmaq olmaz ki, «bütün millətlərin səadətini və istiqbalını təmin edən müəllimdir». Buna görə də M.Ə.Rəsulzadə müəllimlərin qarşısında bir sıra tələblər qoyurdu. Bu tələblərdən ən başlıcası milli tələblər idi. Yəni müəllimlər ilk növbədə xalqın dilinə, adət-ənənəsinə və və ruhuna bağlı insanlar tərbiyə etməlidir. Yoxsa özündən bixəbər «uçitellərdən» xalqa nə fayda ola bilərdi. O cür «uçitellərdən» də yarımçıq «uçeniklər» əmələ gələcəkdi. «Müəllim uşaqlarına dərs verdiyi xalqın dilinə, adətinə açina və onu sevər ruhlu və fəal bir xadim olarsa, ancaq o zamandır ki, naqis də olsa, bizi tərbiyəyə mədar olan rus–müsəlman məktəblərindən faidə görəcəyiz. Yoxsa ortadakı kəndiliyindən bixəbər «uçitellər»dən yarımçıq «uçenik»lərdən başqa bir şey gözləmək əbəsdir».

M.Ə.Rəsulzadə məktəbləri yeniləşdirməklə bərabər orda dərs deyənləri (ruhaniləri və mollaları) yeni ruhda tərbiyələndirməyi zəruri sayırdı. Mühafizəkar mollaların, yeniləşməyin əleyhinə olanların fəaliyyətlərindəki ciddi qüsurları səciyyələndirərək yazırdı: «Demək ki, mollaların qiyməti–şəxsiyyətləri xəlqimizin tərəqqi və təməddünü nöqteyi-nəzərindən böyük bir əhəmiyyətə malikdir. Şübhəsiz ki, yeni elmlərdən bəhrəsiz, dünya və aləmdən xəbərsiz olan bir molla yeni üsul məktəbləri özünə rəqib görür və xalq arasında köhnəlmiş əvam fikirləri tərviclə ruhani bir zövq duyur». A.Səhhətə görə, müəllim tədris etdiyi fənni yaxşı bilməklə yanaşı, hərtərəfli hazırlığa malik olmalı, şagirdlərinə həyata münasibət haqqında aydın və düzgün təsəvvür verməlidir. Müəllim saf mənəviyyatlı, təvazökar və sadə olmalı, vəzifəsindən sui-istifadə edib elm yolunda xalqı aldatmamalı, təlim işini gəlir mənbəyinə çevirməməlidir. A.Səhhət bu cür keyfiyyətlərdən uzaq, özünü çox bilən kimi göstərən, əslində isə heç nə bilməyən, elmdən bixəbər, xalqın başını

aldadan müəllimləri «Müsəlman ürəfaları» adlı satirasında kəskin tənqid etmişdir. A.Səhhətə görə müəllim uşaq və gənclərə öz şəxsi nümunəsi ilə insanpərvərlik hissləri aşılamalı, uşağı ata məhəbbəti ilə sevməli, onların pis hərəkətlərinə göz yummamalı, hörmətlə yanaşı tələbkarlıq da göstərilməlidir. Əsl müəllimə xas olan bu keyfiyyətləri o, «Cəhalət səmərəsi, yaxud bir yetimin xoşbəxtliyi» adlı pyesində müəllim Faiq Əfəndi surətində vermişdir: Faiq Əfəndi uşaqları sevir, onlara xüsusi qayğı ilə yanaşır, onların gələcək həyatını düşünür. Lakin nalayiq hərəkətlər üstündə tənbeh etməkdən çəkinmir. A.Səhhət müəllimin təlim işində müvəffəqiyyət qazanması üçün onun yüksək mənəviyyatı və müəllimlik ustalığına malik olmasından əlavə mənəvi və maddi cəhətdən də tələbatının ödənilməsini lazım bilirdi. A.Səhhət o dövrdə müəllimlik işinin nə dərəcədə çətin olduğunu hiss edirdi. Bu haqqda A.Səhhət «Cəhalət səmərəsi, yaxud bir yetimin xoşbəxtliyi» pyesində müəllim Faiq Əfəndinin dili ilə belə deyir: «...Doğrusu, bizim müsəlmanlar üçün müəllim olmaqdan çətin əzab olmaz. Çalış, vuruş, zəhmət çək, əziyyətdə qal, buna yalvar, ona yaxar, bunun üçün iş düzəlt axırda razılıq əvəzinə söyüş eşidəcəksən». Səhhət–«Ah, bilmirəm nə vaxt xeyir və şərimizi qanıb, dost və düşmənimizi tanıyacağıq», - deyə təəssüflənir, xalqı gözüaçıq olmağa, dost və düşmənini tanımağa, məktəbi, müəllimi düzgün başa düşməyə çağırırdı. A.Səhhətə görə, müəllim geniş dünyagörüşünə malik olmalı, dövrün ictimai siyasi hadisələrindən baş çıxarmalı, xalqla daim ünsiyyət saxlamalı, məktəb və maarif işini yaxşılaşdırmaq üçün «hüquqi» vəzifələri onlara başa salmağa çalışmalıdır. A.Səhhət mövcud siyasi vəziyyət haqqında xalqa xəbər verməyi, təbliğat işləri aparmağı müəllimlər qarşısında mühüm bir vəzifə kimi qoyurdu. «Yay mövsümü gəlir. Məktəblər bağlanıb, mütəllimlər azad olunub, müəllimlər asudə olacaqlar. Doğrudur, müəllim əfəndilər il üzünü zəhmət çəkib indi də rahat olmaq istəyirlər. Lakin zənni-acizanəmə görə indi rahatlıqlarını millətə fəda etməlidir. Hər növ ilə olsa istər müəllimlərə, istərsə tələbələrə... istərsə də yuxarı sinif şagirdlərinə təlimat verib ətrafa göndərilməlidirlər... Yaylaqlara köçmüş ellərin, qəbilələrin içərisində birər-məbus göndərilməli, vaxt və zamana münasib vəzifə və hüquqi-bəşər haqqında... sadə və asan bir dil ilə camaata bəyanət vermək» lazımdır. A.Səhhət müəllimləri və başqa ziyalıları xalqın maarifləndirilməsi, cəhalətdən xilas olması üçün mübarizəyə çağırmaqla yanaşı, bu işdə özü də bilavasitə iştirak edir, müəllimə tələblər verdiyi kimi, həmin tələbləri özündə təcəssüm etdirərək nümunə göstərirdi. «Fürdövsül ətfal, yaxud cocuqlar bağçası», «Məktəb uşağı» şeirlərində onun öhdəsinə düşən vəzifələri bir müəllim kimi yerinə yetirməyə çalışdığının şahidi oluruq. Hər iki şeirdə Səhhət kiçik yaşlı uşaqlarda məktəbə, elmə həvəs oyatmaq məqsədi güdmüş və dərsə gedən bir uşağı təsvir edərək göstərmişdir ki, elmə, təhsilə sönməz həvəsi olan bu uşaq dərsinə həmişə diqqətlə yanaşır, verilmiş tapşırıqları vaxtında yerinə yetirir, evdə dərslərini təkrar edir, bəzəkli məktəb çantasını səliqəyə salır, təmiz məktəbli formasını geyinib məktəbə gedir. Məktəbdə müəllimin tədris etdiyi dərslərə diqqətlə qulaq asır, «elmi-hesabı», «tarixi kitabı» yaxşı öyrənməyə çalışır, gecə-gündüz yoldaşlarından geri qalmamağa, elmdə onları qabaqlamağa səy edir. Şair göstərir ki, azad fikirli «Lövheyi-sinəsi məsumanmə», «Zehni-rövşən kimi saf», «Çeşmeyi-abi-bəqa tək şəffaf» olan bu uşağın «arizuyi-yektası» elmlərə sahib olmaq, vətənə, millətə

xidmət etməkdir. Sonra şair bu uşağa öz işində müvəffəqiyyətlər arzulayır, həvəslə, inadla çalışmağı tövsiyə edir, həmin uşağın timsalında başqa uşaqları da vətənə, xalqa xidmət etmək yolunda elmə, təhsilə, məktəbə həvəsləndirir. A.Səhhət müəllimlərə və şagirdlərə bəzi pedaqoji tələblər də verirdi. Onun fikrincə, hər bir şagirdin evdə tədris guşəsi olmalı, şagird tədris əşyalarını, məktəb formasını səliqəli və təmiz saxlamalıdır; hər bir şagird evə verilmiş tapşırıqları müntəzəm işləməli, dərslərini təkrar etməli, öyrənməli, məktəbə səliqəli məktəbli formasında gəlməlidir; məktəbdə həyati və əməli əhəmiyyəti olan dərslərə və təbiət elmlərinə xüsusi diqqət yetirməlidir; hər bir şagirdin məqsədi elmlərə sahib olmaqla gələcəkdə xalqa, vətənə xidmət etməkdən ibarət olmalıdır; hər bir müəllim də öz növbəsində şagirdlərinə xüsusi qayğı il yanaşmalı, onların təlim-tərbiyəsi qeydinə qalaraq elmə, təhsilə, məktəbə həvəs oyatmalı, təlimin keyfiyyətini yüksəltmək uğrunda mübarizə aparmalı, təlim prosesində şagirdləri fəallaşdırmalıdır. A.Səhhət təlim prosesində müəllim və şagirdləri vəhdətdə götürdüyündən onu təkcə müəllim fəaliyyəti ilə məhdudlaşdırmayıb, bu işdə şagirdlərin də fəallığını tələb edirdi. O, elmlərə yiyələnmək, gələcəkdə kamil şəxs olmaq üçün səylə çalışmağı əsas şərt sayırdı. Buna görə də «Cəhalət səmərəsi, yaxud bir yetimin xoşbəxtliyi» pyesində Səhhət «... Sən çalışqan və səyli olmasaydın, bu gün bu xoşbəxtlik başqa şagirdə qismət olacaq idi» -deyirdi. A.Səhhətə görə elm yolu çox çətindir. Ona görə də elmə sahib olmaq istəyən hər bir şəxs məktəbə getməli, əmək sərf etməli, çalışmalı, tər tökməli, çətinlikdən qorxmamalıdır. Həqiqi insani keyfiyyətlərə malik, elmli, qabiliyyətli «Böyük insan»lar yetişdirməyi o bu cür təsəvvür edirdi.

M.Mahmudbəyovun pedaqoji irsində müəllim hazırlığı məsələləri xüsusi yer tutur. O, məktəblərin tərəqqi etməməsinin əsas səbəblərindən birini yeni məktəblərdə işləyə biləcək müəllimlərin yoxluğu ilə əlaqələndirirdi. M.Mahmudbəyov məktəbdə dərs deyən müəllimi əsl sima hesab edir, müəllimin savadlı, hazırlıqlı olmasını tərəqqinin mühüm şərti hesab edərək yazırdı: «Müəllimdən biri isteddalı, fəal, işini bilən, digəri isə dərs var imiş, məktəb tərəqqi istərmiş, şagirdlər vaxt tələf edərlərmiş, məktəbə xəyanət və millətə ihanət olur imiş kimi mənaları bir dəqiqə böylə etibarinə almayıb düşünməz, hər dərsini əhəmiyyətsizcə yalnız yazı oxumaq, yalnız ləfs öyrənmək surətində dərsləri kitab üzü ilə gütah edirsə məktəb tərəqqi etməz». Onun müəllim idealı müasir müəllimdən heç nə ilə fərqlənmir. Tələbkar, səmimi, xeyirxah, fənnini dərindən bilən, metodik hazırlığa malik, keçmiş dərsi tələbkarlıqla soruşan, onu möhkəmləndirən, yeni dərsi sadə dillə izah etməyi bacaran müəllim təkcə M.Mahmudbəyovun deyil, həm də Azərbaycan maarifçilərinin idealı idi. Təlim prosesində sual-cavaba daha çox yer verilməsini tələb edən M.Mahmudbəyov yazırdı: «Sualsız-cavabsız, əməliyyatsız təhsil. Dəftər yazılmır, kitab tutulmur, nömrə və yer verilmir. Bilən bilməyəndən fərq olunmur». Onun bu fikri Məhəmməd Peyğəmbərin aşağıdakı fikirləri ilə səsləşir. Peyğəmbər müsəlmanları bilmədiklərini öyrənməyə çağırırdı: «Elm elə xəzinədir ki, açarları sualdır. Sual edin–sualda dörd adamın əcri var: sual edənin, alimin, qulaq asanın və onları sevən adamın. Yaramaz ki, cahil bilmədiyi halda, alim isə bildiyi halda sussun. Bir alimin məclisində olmaq min rükət namaz qılmaqdan, min xəstəyə baş çəkməkdən, min cənazə müşayiət etməkdən yaxşıdır. Soruşmuşdular ki, «Ya Peyğəmbər,

«Quran» oxumaqdandamı? O demişdi: «Biliksiz «Quran» fayda verərmi? M.Mahmudbəyov müəllimlərin öz aralarındakı münasibətlərinin şagirdlərin tərbiyəsinə böyük təsir etdiyini qeyd edirdi. O, göstərirdi ki, müəllimlər bir-biri ilə səmimi rəftar etməli, bütün davranışları ilə dərs dedikləri şagirdlərə nümunə olmalıdırlar. Bir–biri ilə ədavət, çəkişmə aparan müəllimdən şagirdlər nə götürə bilər». M.Mahmudbəyov məktəbdə öyrədici mühitin yaradılmasında, sağlam əxlaqi münasibətlərin formalaşmasında müəllimlərlə yanaşı, məktəb rəhbərlərinə də xüsusi tələblər verirdi. O, göstərirdi: «Biz məktəbsizlikdən, məktəblərdəki nizamsızlıqdan, idarə qanmayan müdirlərdən, saxta imdahanlardan ağlayırıq». XIX əsrin sonu, XX əsrin əvvəllərində yetişən Azərbaycan müəllimləri xalqa sadəcə əlifba öyrətməklə kifayətlənmək istəmir, onlara milli-mənəvi dirlik, fəallıq, ictimai namus, həmrəylik, hüquq, əxlaq, milli xilas, qurtuluş, ictimai azadlıq və mübarizə savadı öyrətmək istəyirdilər. Milli hərəkatın tərkib hissəsi kimi pedaqoji hərəkat o dövrdə geniş intişar tapmışdır ki, burada da ağırlıq bütövlükdə milli ziyalıların – müəllimlərin üzərinə düşürdü. Milli məfkurəyə malik müəllim kadrların hazırlanması, onların elmi-pedaqoji və metodik hazırlığının yüksəldilməsi məqsədilə milli maarifçilər planlı və məqsədyönlü xeyli iş görmüşdür.

4. Azərbaycanın Rusiya tərəfindən işğal edilməsi imperiya siyasətindən irəli gələn bir çox maneələrə baxmayaraq, Azərbaycan xalqının qabaqcıl rus mədəniyyətinə qoşulmasına, Azərbaycanda bir sıra mühüm elm sahələrinin və maarif ocaqlarının meydana gəlib yüksəlməsinə, Azərbaycan ədəbiyyatı və incəsənətinin yeni səpkidə daha da inkişaf etməsinə əlverişli zəmin hazırladı. Rus demokratik mədəniyyəti Azərbaycan mədəniyyətinin müvəffəqiyyətlə inkişaf edib dövrün tələbləri səviyyəsinə yüksəlməsinə kömək etdi, ictimai-pedaqoji fikrin, xalq maarifi və məktəb təhsilinin inkişafına istiqamətverici təsir göstərdi. Azərbaycan mədəniyyətinin və elminin bir çox sahələrində ümumi bir inkişaf dövrü başlandı: dövlət tərəfindən açılan məktəblər ictimai həyata bir yenilik gətirdi. Teatr və mətbuatın rüşeymləri yarandı, yeni mədəniyyət xadimləri yetişdi. Azərbaycanda maarifçilik hərəkatı özünü göstərməyə başladı. Rus və Azərbaycan mədəniyyətinin qarşılıqlı təsiri pedaqoji əlaqələrin inkişafı üçün geniş imkanlar yaratdı. İmperiya siyasəti zəminində təşəkkül edən qabaqcıl ictimai, o cümlədən pedaqoci ideyalar Azərbaycanda bir çox halda onun rəsmi məqsədinin əleyhinə olaraq, rus məktəbləri vasitəsilə yayılır və güclənirdi. Məlum olduğu kimi, XIX əsr Azərbaycan mədəniyyəti xadimlərinin böyük bir hissəsi ilk təhsilini rus məktəblərində almış və qabaqcıl rus mədəniyyətinin nailiyyətlərindən faydalanaraq Azərbaycanda xalq maarifi və məktəbin inkişafında unudulmaz xidmətlər göstərmişlər. XIX əsrin ortalarında və xüsusilə ikinci yarısında ölkənin iqtisadi-ictimai həyatında baş verən dirçəliş ilə yanaşı, mədəni həyatda da canlanma hiss edilirdi. A.Bakıxanov, M.F. Axundov, Zeynalabdin Şirvani, M.C.Topçubaşov, Mirzə Kazımbəy, Mirzə Adıgözəlov, İ.Qutqaşınlı, M.Ş.Vazeh və başqa şair, yazıçı, müəllim və maarifçilər qabaqcıl rus mədəniyyətinin, pedaqoji fikrinin nüfuzedici təsiri ilə yetişib inkişaf etmişlər. Azərbaycanın görkəmli maarifpərvərləri əsasən xalqın mədəni geriliyinə qarşı mübarizə aparırdılar. Onlar hər vasitə ilə yeni məktəblərdən cəhalətə və

mədəniyyətsizliyə qarşı mübarizə üçün istifadə etməyə, bu məktəblərin şəbəkəsini genişləndirməyə, orada oxuyan azərbaycanlıların sayını artırmağa çalışırdılar. Zaqafqaziyada dövlət məktəblərinin açılması və burada Azərbaycan dilinin tədris edilməsi bu ölkə xalqlarının pedaqoji əlaqələrinin yaranmasına və inkişaf edib, daha da möhkəmlənməsinə əlverişli zəmin yaratdı. Bu işdə Tiflis mühiti mühüm rol oynayırdı. O zamanlar Tiflis Zaqafqaziyanın inzibati mərkəzi olmaqla, həm də elmi-pedaqoji mərkəzi idi. Digər millətlərin qabaqcıl nümayəndələri kimi, Azərbaycanın da A.Bakıxanov, M.F. Axundov, M.Ş. Vazeh kimi maarifpərvər oğulları burada fəaliyyət göstərirdilər. Zaqafqaziya xalqları arasında pedaqoji əlaqələrin möhkəmlənməsində Tiflis gimnaziyasının xeyli rolu olmuşdur. Azərbaycan dilinin müstəqil bir fənn kimi tədris edildiyi Tiflis gimnaziyasında dövrün qabaqcıl müəllimləri çalışırdı. Ana dilində sövti üsulu ilə dərsliklər yaratmaq ideyası da burada meydana gəldi və bu sahədə ilk addımlar atıldı. Azərbaycanlılardan olan elm-fənn müəllimlərinin ilkin dəstəsi də burada imtahan verərək müəllimlik şəhadətnaməsi alırdı. Azərbaycanın gələcək görkəmli maarifçisi və pedaqoqu H. Zərdabi də bu gimnaziyanı bitirmişdir. Tiflisdə nəşr edilən qəzetlərdə azərbaycanlı müəllimlərin məqalələri nəşr edilirdi. A.Bakıxanov, M.F. Axundov və M.Ş. Vazehlə rus yazıçı və şairlərindən A.S. Qriboyedov, Bestujev – Marlinski, A.S. Puşkin, gürcü mədəniyyətinin görkəmli nümayəndələrindən G.Orbeliani, A.Çavçavadze, N.Barataşvili və başqaları arasında yaranan dostluq, həm də pedaqoji əlaqələrin sonrakı inkişafında əhəmiyyətli rol oynadı. Rusiyanın ali məktəblərində işləyən və şöhrət qazanan azərbaycanlı alimlərin (M.C.Topçubaşov, prof.Mirzə Kazımbəy) vasitəsilə Rus-Azərbaycan pedaqoji əlaqələri daha da inkişaf edirdi.

Abbasqulu Ağa Bakıxanovun maarifçilik ideyaları. Azərbaycanın görkəmli alimi, maarifpərvəri, yazıçı və şairi A. Bakıxanov 1794-cü ildə Bakının Əmircan kəndində anadan olmuşdur. Abbasqulu Ağa Bakıxanov rus çarizminə rəğbət bəsləyirdi. O, Azərbaycan feodalları ilə İran xalqları arasındakı iğtişaşlara və çəkişmələrə son qoymaq üçün güclü mərkəzi monarxiya idarə üsulunun olmasını istəyirdi. Lakin A.Bakıxanov mütləq monarxiya tərəfdarı idi. A.Bakıxanov bəzən padşahı olmayan konstitusiyalı quruluş haqqında da fikirləşirdi. Abbasqulu Ağa Bakıxanov fəaliyyətinin ilk dövründə yazırdı ki, padşahların və hökmdarların əmrlərinə mütləq tabe olmaq lazımdır, çünki belə olmazsa xalq bir-birinin mülkiyyətinə, namus və həyatına qəsd edər və dövlət idarəsinə anarxiya gətirər. Buradan aydın olur ki, Abbasqulu Ağa Bakıxanovun təsəvvür etdiyi dövlət quruluşunun nə isə bir məşvərətçi orqanı olmalıdır. Bu məsələdə Bakıxanov daha irəliyə gedərək sonralar yazmışdır: – Allah adamları öz hərəkətlərində təşəbbüskar və azad yaratmışdır. Lakin, onun ləyaqəti, hərəkətlərin meyarı əksəriyyətin mənafeyindən ibarətdir. Hər kəs törətdiyi əməllər müqabilində əvəz almalıdır. İlan zəhərindən bədəni xilas etmək üçün çaldığı barmağı kəsib atmaq olmaz. Abbasqulu Ağa Bakıxanov bu fikri ilə o dövrdəki şahları düşüncəli hərəkət etməyə çağırırdı. Qadın haqqında A.Bakıxanovun xüsusi əsəri və müntəzəm şəkildə şərh olunmuş baxışları yoxdur. Lakin onun "Gülüstani-İrəm", "Kitabi-Əsgəriyyə" və başqa əsərlərindəki bir sıra faktlardan görünür ki, Bakıxanov qadınlarda qətilik, mərdlik, xarakter möhkəmliyi, müstəqillik, düşüncəli olmaq, mərhəmətli, mübariz olmaq,

azadlığa meyl etmək kimi bir sıra müsbət keyfiyyətlər olduğunu qeyd edir. A.Bakıxanov qadında olan yaxşı, xoşa gələn davranışı, mehribanlığı qiymətləndirir. Bakıxanov qadının kişi üçün əyləncə olmaq fikrini rədd etmişdir. Bütün deyilənlərdən aydın olur ki, Bakıxanov qadının kişilərlə hüquq bərabərliyinin tərəfdarı olmuşdur. A.Bakıxanovun etikası onun ictimai-siyasi və fəlsəfi baxışları ilə əlaqədardır. Insanı qəddarlıqdan, fitnəkarlıqdan, tənbəllikdən və bu kimi mənfi əməllərdən çəkindirən və dinc əməkdaşlığa çağıran insanpərvərlik əlamətləri A.Bakıxanovun etikasında olduqca çoxdur. XIX əsrin birinci yarısında Azərbaycanda kiçik bir iş üstündə təhkimçi kəndlinin gözünün çıxarıldığı, huşunu itirənədək döyüldüyü bir şəraitdə Bakıxanovun əxlaq normaları müəyyən dərəcədə mütərrəqi rol oynamışdır. A.Bakıxanov etikaya dair öz baxışlarını "Təhzibül-əxlaq" əsərində şərh etmişdir. O özünün etikaya dair fikirlərini: mötədillik, əməllərin ləyaqətliyi, səadət, ənənə, şöhrət, sevginin qüdrəti, əməllərin xeyrinə məişət, vicdan əlamətləri, qənaət və itaət adlandırdığı fəsillərdə cəmləşdirmişdir. Biz burada dörd məsələnin üzərində dayandıq. Bunlar ənənə, məhəbbət, əmək və dostluqdur. A.Bakıxanov dostluğu üç qrupa bölür:

1. *Formal dostluq: rəsmi, vəzifə münasibətlərindən irəli gələn dostluq.*
2. *Məişət ehtiyaclarını ödəməyə əsaslanan dostluq.*
3. *İdeya, məfkurə yaxınlığı üzərində qurulan dostluq.*

A. Bakıxanov təhsil, tərbiyə və təlim sahəsinə dair bir sıra qiymətli fikirlər söyləmiş və məsələlərlə hərtərəfli maraqlanmışdır. A.Bakıxanov təlim və tərbiyə məsələlərinə bir sıra əsər ("Nəsihətnamə", "Fars dilinin qrammatikası" və s.) həsr etmişdir. Tərbiyə məsələlərinə böyük əhəmiyyət verən A.Bakıxanov əvvəlcə tərbiyənin məqsədini müəyyənləşdirir. Onun fikrincə, tərbiyənin məqsədi həqiqi insan yetişdirməkdir. Bu ideyaya həm Rusiyanın, həm də Qərbi Avropanın bütün maarifpərvər pedaqoqlarının yaradıcılığında təsadüf edilir. A.Bakıxanovun pedaqoji baxışlarında insan tərbiyəsinin əsas iki cəhəti: əxlaq və əqli tərbiyə məsələləri mühüm yer tutur. A.Bakıxanovun tərbiyəyə aid ideyalarında davranış və əxlaq məsələləri, uşaq və yeniyetmələrin xarakterinin formalaşması da böyük yer tutur. A.Bakıxanov insan xarakterində olan mənfi cəhətlərə qarşı mübarizə aparmağı tələb edir və uşaqlarda arzu olunan müsbət keyfiyyətlərin tərbiyə edilməsini məsləhət görürdü. A.Bakıxanov əxlaqi tərbiyə ilə yanaşı, əqli tərbiyəyə də böyük əhəmiyyət verirdi. Bir xalqı və ya bir ictimai qrupu əqli inkişafa daha çox qabil, digərini isə az qabil hesab edən və ya onu əqli inkişafdan məhrum olmuş hesab edən hər cür yalançı nəzəriyyələr A.Bakıxanova yad idi. Qafqazlıları vəhşi və əqli inkişafa qeyri-qabil hesab etmiş çarizm ruslaşdırıcılarının hər cür vəhşi müddəalarına cavab olaraq A.Bakıxanov hər şeyin səbəbini xalqa qarşı yeridilən yanlış siyasətdə, xalqın mənafeyinə uyğun gələcək məktəb və tərbiyənin olmamasında görürdü. Buradan aydın olur ki, A.Bakıxanov xalqın irəliyə doğru tərəqqi etməsində maarifin böyük rolu olduğunu qeyd etmişdir. A.Bakıxanov dövrünün məktəblərində təlimi asanlaşdıracaq bir sıra praktiki–metodiki tədbirlər görmüş və coğrafiya, tarix, qrammatika kimi bir sıra dərsliklər tərtib etmişdir. Həmin dərsliklərdən "Fars dilinin qrammatikası" (Qanuni-Qüdsi) və "Gülüstani-İrəm", daha çox yayılmışdır. A.Bakıxanov müəllimin şəxsiyyətinə böyük əhəmiyyət verirdi. O, müəllimdən yüksək dözümlülük və həssaslıq tələb edirdi. O

zamankı şəraitdə irəli sürülmüş bu müsbət tələb indi də öz böyük əhəmiyyətini itirməmişdir.

Mirzə Kazım bəyin elmi və pedaqoji fəaliyyəti. Azərbaycan torpağı çoxdan öz alimləri, mütəfəkkirləri ilə dünyada şöhrət qazanmışdır. Mirzə Kazım bəyin (1802–1870) bu alimlər içərisində xüsusi mövqeyi vardır. O, nəinki Azərbaycanda və Rusiyada, habelə dünya miqyasında Şərq və Avropa elmlərini sintez edən, bəşəriyyətin mədəniyyət tarixini ayrı-ayrı milli regionlarda deyil, vahid şərq-qərb konteksində öyrənən dərin zəkalı elm xadimlərindən idi. Keçən əsrdə tanınmış fransız şərqşünası Oskar Bothinq yazırdı: "Mirzə Kazım bəy yalnız öz vətəni üçün deyil, bütün insanlar üçün çalışırdı. O, öz həyatını əvvəldən axıra kimi bu nəcib işə həsr etmişdi. Bu istedadlı alimin əsərlərində biz həmişə fikir inciləri tapa bilirik". Həyatının yarım əsrə qədərini rus şərqşünaslığının inkişafına həsr etmiş M. Kazım bəy zəngin və mənalı ömür yolu keçmişdir. 1835-ci ildə Rusiya Elmlər Akademiyası 33 yaşlı alimi özünün müxbir üzvü seçmişdir. O, Rusiyada Şərq filologiyası sahəsində ilk elmlər doktorlarından biri idi. Hələ sağlığında "rus şərqşünaslığının patriarxı" kimi şərəfli ad qazanmışdı. Mirzə Məhəmməd Əli Qasım oğlu Kazım bəy 1802-ci il iyunun 22-də Rəşt şəhərində anadan olmuşdur. Quba xalqının tarixinə (dair) aid materiallardan göründüyü kimi onun üç əmisi Fətəli xanın sarayında vəzirlik etmiş, atası öz biliyi və nüfuzu sayəsində şeyxülislam rütbəsinə yüksəlmişdir. Artıq 12 yaşında ikən M. Kazım bəy doğma ana dili ilə yanaşı ərəb və fars dillərinə də mükəmməl yiyələnmişdi. O, 17 yaşında "Ərəb dili qrammatikasına dair təcrübələr" adlı ilk elmi kitabını ərəb dilində yazıb başa çatırmışdı. Dərbənddə yaşayarkən klassik Şərq ədəbiyyatının janrlar nəzəriyyəsinə həsr olunmuş "Müəmma və Lüğət" traktatını işləmişdir. Keçən əsrin əvvəllərində Rusiya imperiyasının milli ucqarlarında baş verən bir sıra ictimai-siyasi hadisələrlə əlaqədar olaraq kazımbəylər ailəsi Dərbəndi tərk etməli oldu. Başqa məlumata görə isə 1821-ci ildə üstünə böhtan atılaraq Həştərxana sürgün olunmuş atasının yanına getmişdir. Mirzə Kazım bəyin Həştərxana gəlməsi onun həyatında mühüm rol oynadı. Burada Şotlandiya missionerlərindən ingilis dilini öyrənməyə başlamış, onların təsiri ilə xristianlığı və Aleksandr adını qəbul etmişdir. Beləliklə, o Avropa mədəniyyəti ilə maraqlanmağa başladı, müsəlman ilahiyyatçısı olmaq fikrindən əl çəkərək nəzərlərini dünyəvi elmlərə istiqamətləndirdi. 1825–1826-cı illərdə Omsk Asiya məktəbində Şərq dillərində dərs demişdir. 1826-cı ildən başlayaraq 24 yaşlı M.Kazım bəy Kazan universitetində Şərq ədəbiyyatı tarixindən mühazirələr oxumağa başladı. "Kazanski vestnik" jurnalı yazırdı ki, Mirzə Kazım bəyin …alimliyi ən yüksək tə'rifəlayiqdir. O, Kazan universitetində 1828-ci ildə türk-tatar dilləri kafedrasının müdiri, adyunkt-prof. (1831) ekstra-ordinar-prof. (1836), ordinar-prof. (1837), fəlsəfə fakültəsinin birinci şö'bəsinin dekanı (1845) və ərəb-fars dilləri kafedrasının müdiri (1846) işləmişdir. Kazan universitetində çalışdığı illərdə M.Kazım bəy ona dünya şöhrəti qazandıran "Əssəb-üs-Səttar" (Krım xanlarının tarixi"), "Türk-tatar dilinin ümumi qrammatikası", "Uyğurlar haqqında tədqiqat", "Qur'anın bə'zi surələrinin şərhi haqqında", "Müxtəsərun-Viqayət" ("Hənəfilər məktəbi üzrə müsəlman hüquqşünaslığının qısa kursu"). "Firdovsi yaradıcılığı üzrə fars mifalogiyası" və s. əsərlərini yaratmışdır. Bu tədqiqatların, demək olar, hamısı dərhal müxtəlif Avropa

dillərinə tərcümə olunmuş, dünya miqyasında böyük maraq və rəğbət doğurmuşdur. Görkəmli fransız şərqşünası Qustov Düqav M.Kazım bəy haqqında yazırdı ki, "onun ideyaları heyrətamiz dərəcədə geniş və zəngindir, onun əsərlərində maarifə, tərəqqiyə qüvvətli meyl və məhəbbət duyulur. Rusiya şərqşünaslıq elmini irəli aparan bu cür alimləri ilə həqiqətən də fəxr edə bilər". Elə buna görə də hələ sağlığında M.Kazımbəyin bir çox əsərlərindən Avropanın əksər universitetlərində dərslik kimi istifadə olunur, Parisdə çıxan məşhur "Asiya" jurnalı onun hər bir yeni əsərinə öz səhifələrində məmnuniyyətlə yer verirdi. 1849-cu ildə M.Kazım bəy 20 ildən artıq çalışdığı Kazan universiteti ilə vidalaşaraq, Sankt-Peterburq universitetinə keçdi, Peterburq universitetində fars dili kafedrasının müdiri (1855), eyni zamanda Peterburq xüsusi pansion və məktəblərinin inspektoru (1844–1855) vəzifələrində çalışmış, 1855-ci ildən universitetin Şərq fakültəsinin ilk dekanı (ömrünün axırınadək) olmuşdur. O, burada fars ədəbiyyatı kafedrasında öz həmyerlisi, keçən əsrin tanınmış Azərbaycan filoloqlarından biri olan profesor Mirzə Cəfər Topçubaşovu əvəz etdi. Peterburq dövrü M.Kazım bəyin elmi-pedaqoji fəaliyyətinin ən coşğun dövrüdür. O, Peterburq universitetində yeni fakültənin işinə rəhbərlik etməklə yanaşı "Dərbəndnamə", "Qur'anın tam konkordansı", "Müridizm və Şamil", "Bab və Babilər", "Şəraülislam-Vərəsəlik haqqında kitab", "Islam" və b. fundamental əsərlər yazır, Şərq ədəbiyyatları tarixinə, müqayisəli dilçiliyə (etimologiyaya) dair maraqlı məqalələr çap etdirir. Müasirləri içərisində M.Kazım bəy öz ensiklopedik biliyi, maraq dairəsinin kenişliyi ilə seçilirdi. Dilçilik, ədəbiyyatşünaslıq, tarix, fəlsəfə, pedaqogika, etika, etnoqrafiya, etimologiya, müsəlman hüququ, nümizmatika, gatliqrafiya, ədəbi tənqid, mifologiya – adlarını çəkdiyimiz bütün bu elm sahələrinə dair alimin bir-birindən sanballı tədqiqat əsərləri vardı. M.Kazım bəy həm də Avropa miqyasında, Şərqdə baş verən mühüm ictimai-siyasi hadisələrin ilk elmi şərhçisi və tədqiqatçısı kimi çıxış edirdi. Təxminən 40 ilə yaxın bir dövr ərzində iki məşhur rus universitetinin professoru olmuş M.Kazım bəy həm də böyük elm təşkilatçısı və pedaqoqu idi. Rus universitetlərində tədris edilən fars, ərəb, türk ədəbiyyatları tarixi kurslarının Şərq mənbələrinin əsasında M.Kazım bəy özü yaratmışdır. Bilavasitə onun təşəbbüsü ilə Peterburq universitetində 14 Şərq dili üzrə mütəxəssis hazırlayan şərqşünaslıq fakültəsi açılmışdır. Elmə onun məhəbbəti və fədakarlığı müasirləri arasında M.Kazım bəyə böyük ehtiram və hörmət qazandırmışdır. Görkəmli şərqşünas, akademik İ.Y.Kraçkovski yazır ki, "Rus şərqşünasları içərisində öz böyük şöhrətinə və nüfuzuna görə birinci yerdə şərqşünaslıq fakültəsinin ilk dekanı M.Kazım bəy dayanırdı. Mənşəcə azərbaycanlı olan, əsaslı Şərq sxolastik məktəbi keçən Mirzə Kazım bəy üç şərq dilini mükəmməl bilirdi. Eyni asanlıqla Qərb dillərinə də yiyələnmiş, bu dillərin hamısında özünə Qərbdə böyük şöhrət qazandıran əsərlər yazmışdı". Görkəmli Azərbaycan alimi rus mədəniyyətinə, böyük rus xalqına dərin rəğbət bəsləyirdi. Rusiyanı Şərqlə yaxınlaşdırmaq üçün əlindən gələni əsirgəmirdi. Alim bütün ömrü boyu doğma Azərbaycandan uzaqda yaşasa da, vətəni ilə əlaqələrini heç vaxt üzməmişdi. M.Kazım bəyin zəngin kitabxanasında Azərbaycan ədəbiyyatının bir sıra qiymətli nümunələri bu günə qədər qorunub saxlanmışdır. Burada, Nizami "Xəmsə"sinin və Füzuli "Divanı"nın müxtəlif nəşrləri və əlyazma nüsxələri, A.

Bakıxanovun, M.F. Axundovun kitabları, Azərbaycan tarixinə və ədəbiyyatına dair digər əlyazmaları və çap materialları vardır. M.Kazım bəy "Türk-tatar dilinin ümumi qrammatikası" əsərində Azərbaycan dili materiallarına xüsusi yer ayırmışdır. Bir çox rus və Avropa türkoloqlarından fərqli olaraq M.Kazım bəy öz tədqiqatlarında "Azərbaycan dili" istilahından istifadə edirdi. Alim Azərbaycan dilinin ifadə imkanlarının genişliyini və zənginliyini xüsusi nəzərə çarpdıraraq, onun türk dilləri içərisində ən zərif, məlahətli dil olduğunu göstərirdi. M.Kazım bəy azərbaycanca-rusca ilk lüğətin də yaradıcısıdır. O, Şərq klassiklərinin əsərlərini, o cümlədən Sədinin məşhur "Gülüstan" poemasını rus dilinə tərcümə etməklə yanaşı (1829), rus ədəbiyyatının bir sıra nümunələrini, o cümlədən dahi rus şairi A.S. Puşkinin məşhur "Bağçasaray fantanı" poemasını Azərbaycan dilinə çevirmişdir. M.Kazım bəy Sədinin "Gülüstan" əsərinin rus dilinə ilk tərcüməçisidir. L.N. Tolstoya, N.Q. Çernışevskiyə Şərq dillərini öyrətmişdir. L.I. Lobaçevski ilə dost olmuş, onun pedaqoji görüşlərini təbliğ etmişdir. Ərəb əlifbasının dəyişdirilməsi məsələsində M.F. Axundovla həmfikir olmuş, onun "Kəmalüddövlə məktubları" əsərinə yüksək qiymət vermişdir. Nizaminin, Xaqaninin, Firdovsinin, A.Bakıxanovun, M.F. Axundovun yaradıcılığını yüksək qiymətləndirmişdir. "Sovremennik" jurnalı ilə fəal əməkdaşlıq etmişdir. Ərəb, fars və Azərbaycan xalqlarının qədim və orta əsrlər tarixinə həsr olunmuş əsərləri Rusiyada tarix elminin inkişafında mühüm rol oynamışdı. "Dərbəndnamə"ni ingilis dilinə tərcümə etmiş və nəşr etdirmişdir (1851). M.Kazım bəyin dünyagörüşü Azərbaycanın mühiti, qabaqcıl rus ictimai-siyasi fikri, antik dövrü və alman klassik fəlsəfəsinin tə'siri altında formalaşmışdır. O, bir çox xarici və rus elmi cəmiyyətlərinin, o cümlədən Londondakı Britaniya Kral Asiya Cəmiyyətinin həqiqi üzvü (1829), Peterburq EA-nın üzvü (1835), Kopenhagen Şimal Nadir Sənədlər Kral Cəmiyyətinin həqiqi üzvü (1843), Kazan Vətən Dilləri Cəmiyyətinin üzvü (1848), Peterburq Arxeologiya–Numizmatika Cəmiyyətinin üzvü (1848), Kazan universitetinin fəxri üzvü (1849), Rusiya Coğrafiya Cəmiyyətinin həqiqi üzvü 1850), Parisdəki Fransa Asiya Cəmiyyətinin ordinar üzvü (1850), Boston Şərqşünaslar Cəmiyyətinin (ABŞ) müxbir üzvü (1851), Amerika Fəlsəfə Cəmiyyətinin üzvü (1862) və Berlindəki Almaniya Şərqşünaslıq Cəmiyyətinin üzvü (1866) seçilmişdir. Ona 1861-ci ildə Peterburq universitetinin əməkdar professoru, 1869-cu ildə Şərq dilləri üzrə fəxri doktor adları verilmişdir. Elm üzrə üç dəfə Demidov mükafatı almışdır. M.Kazım bəyin zəngin elmi irsi bu gün də öz qiymət və əhəmiyyətini itirməmişdir. Rusiyanın ən qabaqcıl adamları ilə birlikdə Şərq xalqlarının mənafeyini ardıcıl surətdə müdafiə edən alimin əsərləri müasir dövrdə müstəmləkəçiliyə qarşı mübarizə bayrağı qaldıran bir sıra Şərq ölkələrində geniş kütlələr üçün ən yaxşı milli özünütəsdiq sənədinə çevrilə bilər. Məhz aktuallığına, dərin tarixi və siyasi-fəlsəfi mündəricəsinə görə M.Kazım bəyin bir sıra əsərləri böyük elmi əhəmiyyətini qoruyub saxlamışdır. Akademik V.A. Bartoldun dediyi kimi "Rus şərqşünaslığının bütöv bir dövrü Mirzə Kazım bəyin və onun yetişdirmələrinin adı ilə bağlıdır". Öz həyatını rus şərqşünaslığının tərəqqisinə həsr etmiş azərbaycanlı alimin maraqlı və mə'nalı ömür yolu əsl elm korifeylərinin bütün zamanlar və bütün xalqlar üçün doğma, əziz, gərəkli olduğuna ən yaxşı sübutdur.

Mirzə Şəfi Vazehin pedaqoji fəaliyyəti və fikirləri. M.Ş. Vazeh *(1792–1852)* özünün nikbin "Nəğmələri" ilə keçən əsrdə Qərbi Avropada və Rusiyada böyük şöhrət qazanan görkəmli mütəfəkkir, şair, XIX əsrin birinci yarısında Azərbaycan ədəbiyyatında təşəkkül tapan yeni maarifçiliyin əsas nümayəndələrindən biridir. O, Abbasqulu Ağa Bakıxanovun müasiri, M.F.Axundovun isə müəllimi və sələfidir. M.F.Axundovun realist yazıçı, böyük maarifçi və mütəfəkkir kimi yetişməsində onun da mühüm rolu olmuşdur. M.Ş.Vazeh 1792-ci ildə Gəncədə Kərbəlayı Sadıq adlı bənnanın ailəsində anadan olmuşdur. Atası Cavad xanın sarayında memar idi. Hələ Gəncə mədrəsəsində təhsil aldığı zaman atasını itirmiş və o vaxtlar Gəncədə yaşayan Hacı Abdulla adlı bir şəxsin himayəsinə keçmişdi. İslam ayinlərinə və ruhanilərə qarşı laqeyd olan Hacı Abdulla gənc Mirzə Şəfinin dünyagörüşünə müsbət təsir göstərmiş, onda qabaqcıl meyllərin oyanmasına kömək etmişdir. Mirzə Şəfinin müasiri olan şərqşünas A.Berje bu xüsusda yazır: "Hacı Abdulla bu zaman Mirzə Şəfiyə hamilik edir, elm və maarifə doğru meylini inkişaf etdirir, təhsilini davam etdirmək üçün ona maddi yardım göstərirdi". Gəncə mədrəsəsi orta ruhani təhsili verirdi. Burada şəriət dərsləri, fars və ərəb dilləri tə'lim edilirdi. M.Şəfi bu mədrəsədən yarımçıq çıxdığı zaman fars dilini yaxşı, ərəb dilini isə zəif bilirdi. Mədrəsəni tərk etdikdən sonra o, müstəqil çalışmaq yolu ilə təhsilini davam etdirdi. Şərqin tanınmış alim, mütəfəkkir və şairlərinin əsərlərini öyrəndi. Fars dilini yaxşı bilməsi ona Xəyyam, Nizami, Sədi, Hafiz kimi klassiklərin əsərləri ilə tanış olmağa imkan yaratdı. M.Şəfi yenə Hacı Abdullanın köməyi ilə Cavad xanın qızı Püstə xanımın kənd və mülklərini idarə etmək üçün mirzəlik vəzifəsinə təyin olundu. Onun Mirzə Şəfi adlanması da bu vəzifə ilə əlaqədardır. 1826-cı ildə Rusiya-İran arasında müharibə getdiyi zaman Cavad xanın qızı Püstə xanım qardaşı Uğurlu xanla İrana qaçmağa məcbur olur. Bu hadisə ilə əlaqədar olaraq Mirzə Şəfi işsiz qalır. Şairin hamisi olan Hacı Abdulla da təxminən bu zaman ölür. Bir tərəfdən mirzəlik vəzifəsini itirməsi, o biri tərəfdən Hacı Abdullanın ölümü M. Şəfinin maddi vəziyyətini ağırlaşdırır. Ən nəhayət, M. Şəfi Gəncədə xəttatlıq sənəti ilə və müəllimliklə məşğul olaraq hər iki sahədə müvəffəqiyyət qazanır. O, Gəncədə Şah Abbas məscidi yanındakı mədrəsədə uşaqlara nəstəliq xətti ilə yazıb oxumağı öyrədirdi. Onun tələbələrindən biri də M.F. Axundov idi. 30-cu illərdə M. Şəfi Gəncədə müəllim, xəttat və şair kimi tanınmışdı. Həmin illərdə gənc M. Fətəli də M.Şəfidən nəstəliq xəttinin təlimini alırdı. Bu zaman onların arasında dərin bir ünsiyyət yaranır. O, öz şagirdini ruhani təhsil və məsləkindən uzaqlaşdırmağa çalışırdı. 1840-cı ildə M. Şəfi Gəncəni tərk edib Tiflisə köçür və həmin ilin noyabrında keçmiş tələbəsi M.F. Axundovun köməyi ilə Tiflis qəza məktəbinə Azərbaycan və fars dilləri müəllimi vəzifəsinə təyin olunur. Tiflisdə o, 1846-cı ilin axırlarına qədər, təxminən 6 il yaşayır, 6 ildən sonra Tiflisdən ayrıldığı zaman şair "Tiflislə əlvida" adlı farsca şerini yazır. Şairin həyatının Tiflis dövrü zəngin hadisələrlə dolu olduğu kimi yaradıcılığının da ən məhsuldar illəridir. M. Şəfi burada azərbaycanlı, rus, gürcü, erməni və xarici ölkə ziyalıları ilə yaxından dost olmuşdu. Tiflisdə yaşadığı zaman o, rus və Qərbi Avropa klassiklərinin əsərləri ilə də az-çox tanış olmuşdu. Rus ədəbiyyatından V.Veltmanın şeirlərini xoşladığı üçün, bunlardan "Aydın fəcri nə üçün duman bürüdü" şeirini fars dilinə tərcümə etmişdi. 1844-cü ildə M.Şəfi tərəfindən Tiflisdə

“Divani-Hikmət” adlı ədəbi məclis təşkil olunmuşdu. Burada iştirak edənlərin çoxu M.Şəfinin şagirdləri və yaxın dostları idilər. Məclisin üzvlərindən biri M.Şəfinin tələbəsi, Almaniyanın Hannover şəhərindən Rusiyaya və oradan da Qafqazın baş hakimi general Neydtqartın dəvəti ilə Tiflisə gəlib burada müəllimlik edən Fridrix Bodenştedt idi. O, M.Şəfidən fars dilini öyrənirdi. M.Şəfi isə onun köməyi ilə Qərbi Avropanın bəzi klassiklərinin əsərləri ilə tanış olurdu. 1846-cı ilin noyabrında Mirzə Şəfi Tiflisi tərk edib Gəncəyə qayıdır və burada dövlət tərəfindən yeni açılan qəza məktəbinə müəllim təyin olunur. Müəllimliklə bərabər burada o, asudə vaxtlarını şeir yaradıcılığına həsr edir, müasirlərindən Şeyx İbrahim Naseh, Mirzə Mehdi Naği və başqaları ilə tez-tez görüşür və onlarla tez-tez şeir məclislərində iştirak edirdi. 1850-ci ilin yanvarında M.Şəfi yenə Tiflisə qayıdır və burada zadəganlar gimnaziyasına Azərbaycan dili müəllimi təyin olunur. Mirzə Şəfi bu vəzifədə ömrünün axırına qədər qalmışdır. M.Ş.Vazehin maarif sahəsində də mühüm xidmətləri olmuşdur. Belə ki, 1852-si ildə Tiflis gimnaziyasının Şərq dilləri müəllimi İ. Qriqoryevlə birlikdə Azərbaycan dilində ilk dərs vəsaiti tərtib etmişdir. "Kitabi-türki" adlanan həmin vəsaitdən gimnaziya və qəza məktəblərində Azərbaycan dilini öyrənmək üçün uzun müddət istifadə olunmuşdur.M.Şəfi 1852-ci il noyabrın 28-də Tiflisdə vəfat etmiş və orada da dəfn olunmuşdur. M.Şəfi Vazehin rus və Qərbi Avropa dillərində nəşr olunmuş şe'rlərinin farsca və azərbaycanca orijinalları əlimizdə yoxdur. Bu şe'rlərin əlyazmaları F.Boenştedt tərəfindən Almaniyaya aparılmışdır. F.Bodenştedt Tiflisdə olarkən M.Şəfinin şe'rlərini toplayıb 1846-cı ildə onları Almaniyaya aparır və orada alman dilinə çevirərək çap etdirir. Şe'rlərin tərcüməsi üzərində necə işlədiyi haqqında bu sətirləri yazmışdır: “...o yerdə ki, müəllifin fikrini vermək mümkündür, mən onları şəkillərinə əsla xələl yetirmədən alman geyimində verirəm, bu şərqilərin çoxu mənim öz gözümün qabağında vücuda gəldikləri üçün, hafizəmdə qalanların hamısını səbəbləri ilə burada qeyd edirəm”. F.Bodenştedt alman dilinə tərcümə etdiyi bu şeirlərin bir qismini “Şərqdə min bir gün” əsərinə daxil edərək M.Şəfinin həyatı və yaradıcılığı haqqında məlumat vermiş, onun həmin şeirlərin müəllifi olduğunu da təsdiq etmişdir. “Şərqdə min bir gün” əsərindən sonra Bodenştedt müəllimi M.Şəfi şeirlərini 1851-ci ildə Berlində alman dilində kiçik bir kitabça şəklində “Mirzə Şəfinin şərqiləri” adı ilə nəşr etdirir. Kitabça Almaniyada sürətlə yayılır, müəllifinə böyük şöhrət qazandırır. Az sonra M.Şəfinin əsərləri Qərbi Avropanın başqa ölkələrinə də sürətlə yayılır. Alman dilindən başqa, ingilis, fransız, italyan, norveç, isveç, holland, Danimarka, polyak, çex, hətta qədim yəhudi dilinə də tərcümə və nəşr edilir. “Şərqilər”in rus dilində tərcümə və nəşri keçən əsrin 60-cı illərindən başlanmışdır. Bu şeirlərin rus dilinə ilk tərcüməçisi Çernışevskinin silahdaşı olan şair Mixail Lermantoviç Mixaylov (1826–1865) idi. “Şərqilər”in rus dilində tamam nəşri N.Eyfertə aiddir. Onun tərcüməsi 1880-ci ildə Moskvada çapdan çıxmışdır. Rusiyada yayılan “Şərqilər” böyük ədib L.N.Tolstoyun diqqətini cəlb edir. O, şair A. Fetə yazdığı bir məktubunda “Şərqilər”i oxuduğunu və “orada gözəl şeylər vardır” deyə həmin kitabla çox maraqlandığını bildirir. “Şərqilər”in Qərbi Avropa və Rusiyada geniş yayılmasını və böyük şöhrət qazanmasını görən F.Bodenştedt 1873-cü ildən başlayaraq M. Şəfinin müəllifliyini danıb, özünü həmin “Şərqilər”in müəllifi elan etdi. A.Berje də guya Zaqafqaziya

şeyxülislamı Molla Əhməd Səlyaniyə istinadən M.Şəfinin şairliyini tamamilə rədd etdi və bununla da Bodenştedtə köməkçi çıxdı. Qərbi Avropada Bodenştedtin başqa köməkçiləri də tapıldı. Bundan sonra Qərbi Avropada və Rusiyada Bodenştedti "Şərqilər"in müəllifi kimi tanıdılar. Uzun müddət M.Şəfinin adı, demək olar ki, unudulur. Sovet dövründə bu sahədə aparılan tədqiqatlar "Şərqilər"in həqiqi müəllifinin M.Şəfi olduğunu təsdiq etdi. Bodenştedtin bu sahədə rolu ancaq M.Şəfi şeirlərini almancaya tərcümə etməkdən, bunları Qərbi Avropada yaymaqdan ibarət olduğu aydın oldu. 1840-cı ilin yanvar ayından başlayaraq M.Şəfi Tiflisdə əvvəl qəza məktəbində, sonra isə gimnaziyada Azərbaycan dilinin təlimi ilə məşğul olmuşdur. Rusiyanın daxilindəki vilayət gimnaziyalarından fərqli olaraq Zaqafqaziyada açılan gimnaziyalarda yerli dillər, o cümlədən Azərbaycan və fars dilləri təlim edilirdi. Buna görə də bu dillərdə yazılmış xüsusi dərsliklərə və ya tədris vəsaitinə böyük ehtiyac var idi. M.Şəfi azərbaycanca tədris vəsaiti yaratmaq təşəbbüsünü öz öhdəsinə götürür və gimnaziyanın fars dili müəllimi İ.Qriqoryev ilə birlikdə "Azərbaycan dilinə" aid müntəxəbat tərtib edir. Müntəxəbatın lüğət hissəsi Azərbaycan-rus lüğəti 1851-ci ilin yanvarında, müntəxəbat özü isə həmin ilin aprelində nəşrə hazır idi. Lakin bəzi nəşriyyat çətinlikləri üzündən müntəxəbat onun birinci və əsas müəllifi olan M.Şəfinin sağlığında nəşr edilə bilməmişdir. Müntəxəbat «Tatarskaya xristomatiya azerbaydjanskoqo nareçiya» iki hissədən ibarət idi. Bunlardan birincisi gimnaziyanın yuxarı, ikincisi isə aşağı sinifləri və qəza məktəbləri üçün tərtib edilmişdir. İkinci hissə lüğətlə bərabər 1855-ci ildə M.Şəfinin ölümündən sonra İ.Qriqoryev tərəfindən Təbrizdə nəşr olundu və uzun müddət gimnaziyanın aşağı siniflərində və qəza məktəblərində Azərbaycan dilini öyrənmək üçün dərslik kimi istifadə edildi. Müntəxəbatın tam geniş variantı olan birinci hissə 1856-cı ilin axırında nəşr edilərək maarif nazirliyinə göndərildi ki, onun dərslik kimi istifadə edilməsinə icazə verilsin. Lakin Peterburq universitetinin bəzi professorları əsər haqqında rəy vermədiklərinə görə onun məktəblərdə dərslik və ya təlim vəsaiti kimi istifadə edilməsinə icazə verilmədi. Beləliklə, əsər yayıla bilmədi. Pedaqoji fəliyyəti illərində tərtib etdiyi bu müntəxəbatı ilə M. Şəfi Azərbaycan dilində ilk dərs vəsaiti yaratdı. XIX əsrin ikinci yarısında Mirzə Əbülhəsən Vəzirov, Seyid Əzim Şirvani, Rəşid bəy Əfəndiyev və başqaları tərəfindən həmin ənənə davam etdirildi. Aşiqanə-lirik əsərlər, dünyəvi mahiyyət daşıyan fəlsəfi şeirlər, dövrünün eyiblərini qamçılayan satiralar müəllifi olan M.Şəfi öz zəngin yaradıcılığı ilə Azərbaycan klassik şeirinin bir sıra qabaqcıl ənənələrini davam etdirmiş, ədəbiyyata yeni ideyalar gətirmişdir. Onun ən yaxşı şeirlərində təzahür edən maarifçi realizm və satira xüsusiyyətləri sonrakı dövr Azərbaycan ədəbiyyatında inkişaf edərək qüvvətli ədəbi cərəyana çevrilmişdir. Mirzə Şəfinin "Sədi və Şah", "Teymur", "Dərviş" kimi süjetli əsərləri demokratik məzmunu ilə fərqlənir.Ümumiyyətlə, Mirzə Şəfi Vazehin maarifçilik fəaliyyəti və tərbiyəvi fikirləri yeni Azərbaycan maarifçiliyinin tarixi təşəkkülündə mühüm rol oynamışdır.

Mirzə Fətəli Axundovun pedaqoji fikirləri *(1812–1878).* Yeni Azərbaycan maarifçiliyi və ictimai fikrinin ən böyük nümayəndəsi inqilabçı-demokrat, peşəkar filosof, görkəmli ictimai xadim və pedaqoq olan M.F. Axundov

özünün zəngin ədəbi, bədii publisist və fəlsəfi fikirlərində, praktik pedaqoji fəaliyyətində ana dilli məktəb uğrunda ardıcıl mübarizə aparmış və unudulmaz irs qoymuşdur. Mütərəqqi Şərq, Rus və Avropa mədəniyyəti ilə yaxından tanış olan M.F. Axundovun ən mühüm xidmətlərindən biri məktəb təliminin ana dilində aparılmasına çalışması idi. Məlum olduğu kimi bir neçə əsr ərzində Azərbaycanda hökmranlıq edən yadelli işğalçılar uşaq və gənclərin ana dilində təliminə etinasız yanaşırdılar. Yadellilər ölkədə islam ideologiyasını yaymaq və möhkəmləndirmək məqsədilə Azərbaycan dilini assimilyasiya edir, Şərq ölkələrində olduğu kimi, burada da ərəb və fars dilləri məktəb və mədrəsələrdə əsas tədris dili hesab edilir, elmi ədəbi və bədii əsərlər əsasən bu dillərdə yazılırdı. Bütün bunlara baxmayaraq, Azərbaycan xalqı öz ana dilini yadelli işğalçılardan mühafizə edib saxladı. XIX əsrin əvvəllərində Azərbaycanın Rusiya tərəfindən işğal edilməsi təlimin ana dilində aparılması ideyasının meydana gəlməsinə və inkişaf etməsinə əlverişli zəmin yaratdı. O vaxtlar Azərbaycan dili təkcə Zaqafqaziyada deyil, bütün yaxın Şərqdə böyük rol oynayırdı. “Fransız dili ilə Avropanı dolanmaq mümkün olduğu kimi” bu dillə “Asiyanı başdan-başa dolanmaq olardı” (Bestujev-Marlinski). Zaqafqaziyada olan səyyahlar, alim və yazıçılar bu dilə böyük əhəmiyyət verirdilər. Böyük rus xalqının mütərəqqi nümayəndələri Azərbaycan mədəniyyətinə və dilinə böyük ehtiram bəsləyir, onu öyrənməyə çalışırdılar. Məşhur rus yazıçısı A.S.Qriboyedovun, dahi rus şairi A.S. Puşkinin A.A. Bakıxanovla yaxınlığı və ona böyük hörmət bəsləmələri, M.Y.Lermontovun Azərbaycan dilini və folklorunu öyrənməsi, yazıçı və dekabrist A.A. Bestujev-Marlinskinin M.F. Axundovla dostluğu və Azərbaycan dilini öyrənməyə başlaması, onu yüksək qiymətləndirməsi Azərbaycan və rus xalqları arasında mədəni, ədəbi və pedaqoji əlaqələrin qızıl səhifələrini təşkil etməklə bərabər bu dilin məktəblərdə tədris edilməsinə xeyli kömək etdi. Bu vaxta qədər əhali arasında yalnız danışıq dili olan Azərbaycan dili artıq müstəqil bir fənn kimi Azərbaycan şəhərləri ilə bərabər Qafqazın Tiflis, İrəvan, Dərbənd, Kutaisi, Stavropol, Qori və s. kimi iri şəhərlərində yenicə açılmış dövlət məktəblərinin tədris planına daxil edildi. Digər millətlərdən, ilk növbədə isə ruslardan olan şagirdlərin Azərbaycan dilinə belə əhəmiyyət verməsi, həm də çarizmin müstəmləkəçi təhsil siyasətindən irəli gəlirdi. Bununla belə həmin hadisə müəyyən dərəcədə rus və Azərbaycan xalqları arasında qarşılıqlı əlaqənin möhkəmlənməsinə xidmət edirdi. O zamanlar Azərbaycan dilinin tədrisi nə qədər zəruri və həyati əhəmiyyət kəsb edirdisə, bir o qədər də çətin idi. Bu çətinliklərin başlıca səbəblərindən biri müəllim kadrları ilə, digəri isə yeni üsullu dərsliklərin olmaması ilə bağlı idi. M.F. Axundov Azərbaycan dilinin tədrisi sahəsində qarşıda duran hər iki mühüm problemin həllində praktik fəaliyyət göstərmişdir. Dövrünün tanınmış ziyalılarından olan M.F. Axundov öz mütərəqqi müasirləri kimi pedaqoji fəaliyyətə ayrıca əhəmiyyət vermişdir. Dövlət məktəblərində çalışan azərbaycanlılardan ilk ana dili müəllimlərinin şərəfli dəstəsinə mənsub olan M.F. Axundov Tiflis qəza məktəbində 1834–1840-cı illər arasında Azərbaycan dilindən dərs demişdir. Məhz bu dövrdən o tə'lim-tərbiyənin, xüsusilə ana dili təliminin bir sıra vacib məsələləri ilə də yaxından tanış olmuş və onların həllinə çalışmışdır. Zaqafqaziyanın inzibati mərkəzi olmaqla bərabər, həm də ictimai elmi mərkəz olan Tiflisdə fəaliyyət

göstərən M.F. Axundov, burada cəmləşən digər millətlərin qabaqcıl nümayəndələri ilə yaxınlığı sayəsində bacarıqlı pedaqoq kimi məşhurlaşdı. M.F. Axundov təkcə dərs deməklə kifayətlənməmiş, həm də ana dili tədrisi qarşısında duran digər mühüm problemlərin də həllində yaxından iştirak etmişdir. M.F. Axundovun pedaqoji fəaliyyətində diqqəti cəlb edən çox mühüm məsələlərdən biri də ana dili dərsliyi ilə bağlıdır. O zamanlar Azərbaycan dilinin tədrisi üçün nə müvafiq dərslik, nə də çap olunmuş oxu kitabları var idi. Bunun əsas səbəbi Azərbaycanın Rusiyaya birləşməsinə qədər ya İran şahlarının, ya da Türkiyə sultanlarının hakimiyyəti altında olması idi. M.F. Axundov yazırdı: "İran şahları hakim olduqları zamanda tatarların (azərbaycanlıların –H.Ə.) yazı işləri fars dilində, Türklər hakim olduqları zamanlarda isə Zaqafqaziyada yaşayan tatarların (azərbaycanlılar –H.Ə.) dilindən, kökündən fərqli olaraq türk dilində aparılırdı" (M.F. Axundov. Əsərləri, 3-cü cild, Bakı, 1962, səh.69). Bütün bunların nəticəsi idi ki, şagirdlər təmiz Azərbaycan dilində ədəbiyyatdan, demək olar ki, məhrum idilər. M.F. Axundov yazdığı kimi, əgər bu dildə bə'zi əsərlər vardısa da, onlar ya başqa dillərdən tərcümə edilmiş, ya da fars, türk və ya ərəb sözləri ilə dolu, anlaşılmaz bir dildə yazılmışdı. Yə'ni bu tərcümələr əsasında Azərbaycan dilinin ruhunu anlamaq və bu dili xalqın işlətdiyi vəziyyətdə məktəbdə tədris etmək mümkün deyildi. Beləliklə, bütün Zaqafqaziyada ilk dövlət məktəblərinin meydana gəlməsi ilə dərsliklər sahəsində acınacaqlı vəziyyət özünü açıq şəkildə göstərirdi. Sonralar, 1853-cü ildə bu məsələdən bəhs edən M.F. Axundov yazırdı: "…Hər yerdə qəza məktəbləri açıldığı zaman hökumət başqa fənlərlə bərabər bu məktəblərdə Azərbaycan dilinin öyrənilməsini də lazım bildi. Lakin bu dildə dərs kitabları olmadığına görə böyük çətinliklər meydana çıxdı". Bu çətinlikləri aradan qaldırmağa ilk təşəbbüs edənlərdən biri də məhz M.F. Axundov olmuşdur. O, yuxarıda göstərilən məktəbdə – Tiflis qəza məktəbində Azərbaycan dili müəllimi vəzifəsində işləyərkən 1893-cü ildə öz həmvətənləri üçün yeni üsulla bir dərs kitabı tərtib etməyə başlamışdır. X. Abovyanın bu barədəki yeganə qeydi oxucuya mə'lumdur. Bu dərsliklə əlaqədar aparılan əlavə axtarışlar, həmçinin mövcud mötəbər tədqiqatlar belə bir qənaətə gəlməyə əsas verir ki, M.F. Axundov Tiflis qəza məktəbinin Azərbaycan dili müəllimi vəzifəsindən azad edilməsi ilə əlaqədar olaraq göstərilən dərsliyi yazıb axıra çatdırmamışdır. Onun başladığı bu xeyirxah işi davam etdirmək, M.F. Axundovun yerinə müəllim tə'yin edilmiş M.Ş. Vazehə nəsib oldu. M.F. Axundov praktik pedaqoji işdən azad olsa da, göstərilən məsələlərin, o cümlədən dərsliklərin hazırlanmasına kömək edir, tərtib edilən dərsliklərə rəsmi rə'y verir, ana dili tə'liminin digər vacib məsələlərini nəzərdən qaçırmırdı. 1839-cu ildə Tiflisdə çap edilmiş dərsliklərin – Zaqafqaziya məktəblər direktoru vəzifəsini ifa edən saray müşaviri Nikolay Dementyev tərəfindən yazılan "Əlifba" və "Oxu" kitablarının hazırlanmasında M.F.Axundovun yaxından iştirak etdiyini söyləmək olar. Nikolay Dementyevin e'tiraf etdiyinə görə onun hazırladığı "Oxu" kitabına daxil edilən mətnlərin əksəriyyəti "onun müşahidəsi altında bu dili bilənlər vasitəsilə Azərbaycan dilinə tərcümə edilmişdir". Və yaxud "burada tatar (Azərbaycan) dilini bilən məşhur şəxslərin köməyi ilə bütün material toplanmış və ölçülüb biçilmişdir". Fikrimizcə, o zamanlar məhz 1839-cu ildə Tiflisdə yaşayan və pedaqoji fəaliyyət göstərən "Azərbaycan dilini bilən məşhur şəxs", ilk növbədə

M.F. Axundova işarədir və Mirzə Fətəlidən qeyri heç kim deyildir. Başqa bir yerdə, "Oxu" kitabının müqəddiməsində N.Dementyev yazır: "Zaqafqaziya məktəblərində Şərq dillərindən dərs deyən müəllimlərin arzusunu nəzərə alaraq kitabdakı mətnləri Avropa qaydası ilə soldan-sağa deyil, yerli müsəlmanların adət etdikləri Şərq qaydası ilə sağdan-sola düzdük". Dərslik müəllifinin bu e'tirafı da fikrimizi təsdiq edir. Belə ki, həmin dərsliklər hazırlanan və nəşr edilən zaman Zaqafqaziya məktəblərində dərs deyən müəllimlərdən biri də M.F.Axundov idi. Yuxarıda qeyd etdiyimiz kimi M.F. Axundov digər müəlliflər tərəfindən hazırlanmış Azərbaycan dili dərslikləri və dərs vəsaitlərinin müzakirəsində fəal iştirak edir, rəsmi rə'yçi kimi çıxış edirdi. Rəsmi arxiv sənədlərində Tiflis gimnaziyasının Azərbaycan dili müəllimi Hacı Yusif Şahnəzərov – Şapurovun Azərbaycan, ərəb, fars, və türk dillərində tərtib etdiyi vəsaitlərin 1845-ci ildə Tiflis gimnaziyasında müzakirəsində gimnaziyanın Azərbaycan və fars dilləri müəllimi İ.Qriqoryev, Tiflis qəza məktəbinin Azərbaycan dili müəllimi M.Ş. Vazeh ilə bərabər canişin dəftərxanasının Şərq dilləri mütərcimi podporuçik M.F.Axundovun da fəal iştirak etməsi və müzakirə olunan tədris vəsaitləri barədə rəy söyləməsi göstərilir. M.F. Axundov Azərbaycan dilinin tədrisindəki çətinlikləri aradan qaldırmaq üçün özünün bədii əsərlərindən məktəblərdə bir tədris vəsaiti kimi istifadə edilməsini məsləhət bilirdi. Bu pyeslər Azərbaycan dilində yeganə orijinal əsərlər olmaqla bərabər bu dili öyrənmək arzusunda olan şagirdlər üçün çox faydalı vəsait idi. M.F.Axundov yazırdı: "Ancaq onların vasitəsilə Azərbaycan dilinin ruhunu, xüsusiyyətini, cümlələrin, ifadələrin quruluşunu, fellərin və sözlərin müxtəlif hallara düşməsini və sairəni öyrənmək olar". M.F. Axundovun ana dilinin tədrisi və təlimin ana dilində aparılması, ana dilli məktəb uğrundakı mübarizəsi get-gedə inkişaf edir və yeni-yeni məsələlərin həllini həyati tələb kimi qarşıya qoyurdu. Bu cəhətdən onun "Əkinçi" qəzetində dərc edilən məqalələri xarakterikdir. H.Zərdabinin və onun "Əkinçi" qəzetinin toxunduğu ana dilli məktəb, dünyəvi elmlərin öyrənilməsi və s. məsələlər Axundovun nəzərindən qaçmırdı. Əksinə o, qəzetdəki hər bir yazını, ideyanı izləyir və ona öz münasibətini bildirirdi. Qəzetin 1877-ci il 2-ci nömrəsində çap edilən məşhur məqaləsində Axundov yazırdı: "Bizim əzizimiz və gözümüzün işığı Həsən bəy! Sən hər qəzetində biz müsəlman tayfasına elmin fəzilətini və səmərətını zikr edib, bizə hey təklif edirsən elm öyrənin, elm öyrənin! …Çox yaxşı, sözün bimə'na və nəsihətin mufid və xeyirxahlığın sabit. İndi biz hazırıq ki, sənin nəsihətini əmələ gətirək. Bizə de görək, elmi harada öyrənək, kimdən öyrənək və hansı dildə öyrənək". M.F. Axundovun ciddi məna kəsb edən həmin məktubunda qaldırılan üç başlıca məsələ: 1) kütləvi xalq məktəblərinin olmaması; 2) xalq müəllimlərinin çatışmazlığı; 3) ana dilində dərs kitablarının çatışmazlığı o dövrdə ana dilli məktəbləri təşkili qarşısında duran çox mühüm və həll edilməsi zəruri, vacib, ictimai və pedaqoji problemlərdən idi. Bu problemlərdən birincisinə–kütləvi xalq məktəblərinin olmamasına işarə edən M.F. Axundov yazırdı: "Əgər şəhərlərdə öyrənək, şəhərlərdə məktəbxanalar yoxdur. Əgər küllişəhər xalqı padşahlıq məktəbxanalarında oxusalar, yer tapılmaz. Deyəcəksən ki, özümüz şəhərlərdə, məktəbxanalar bina edək. Çox yaxşı, hansı istitaət ilə". İkinci mühüm məsələyə – xalq müəllimlərinin olmaması məsələsinə işarə edən Axundov göstərirdi ki, tutaq

ki, məktəblər açdıq. Bəs müəllimləri haradan alaq? Üçüncü mühüm cəhət hansı dildə oxumaq məsələsi idi. Bu məsələ demək olar ki, bütün Azərbaycan maarifçilərini düşündürən və məktəb təhsilinin inkişafına, xalqın əqli tərəqqisinə mane olan bir iş idi. Belə ki, o zamanlar dövlət məktəblərində tə'lim rus dilində, ən'ənəvi məktəb və mədrəsələrdə isə ərəb və fars dillərində aparılırdı. Bütün bunları ciddi nəzərə alan M.F. Axundov Həsən bəyə müraciətlə və ürək yanğısı ilə yazırdı: "Deyəcəksən ki, rus dilində oxuyun, öyrənin! Çox yaxşı, şəhərlərdə məktəbxanalar açdıq, rus dilində elm öyrənməyə başladıq. Aya, ünas və kənd əhlimiz necə etsinlər, kəndlərdə də məktəbxanalar açaq və müəllim gətirək ya yox? Əgər deyirsən açın, insaf elə, hansı istitaət ilə və hansı qüdrət ilə?" Həqiqətən də, XIX əsrin 70-ci illərində dövlət tərəfindən yalnız şəhərlərdə, həm də yuxarı təbəqənin uşaqları üçün bəzi məktəblər açılmışdısa da, kəndlərdə düzgün təşkil edilmiş xalq məktəbləri hələlik yox idi. Aydın məsələdir ki, təkcə şəhər əhalisinin təhsili qayğısına qalmaqla da əsas məqsədə çatmaq mümkün deyildir**.** "Əgər deyirsən ki, kənd əhli qalsın, ancaq şəhər xalqı elm öyrənsin, onda sənin muradın əmələ gəlməz". M.F. Axundov "Bir gül ilə bahar olmaz" zərb-məsəlini yada salır və sözünə davam edərək deyirdi ki, "Şəhər xalqı kənd əhlinə nisbət qətrədir dəryaya nisbət". Öz mütərəqqi müasirlərindən fərqli olaraq M.F. Axundov ümumtəhsil ideyasını irəli sürürdü. O, əhalinin bütün təbəqələrinin, şəhərli olsun ya kəndli, qadın olsun ya kişi, fərqi yoxdur, hamının ana dilində dünyəvi təhsilini lazım bilir və bu ideyanı qızğın müdafiə edirdi. Keçən əsrin 70-ci illərində, dövlətin ümumxalq təhsilinə etinasız qaldığı bir dövrdə, M.F.Axundovun təbirincə desək, ana dilində məktəb açıb elm öyrətməyə "istitaət gərək, ittifaq gərək, vəsilə gərək" idi. "İstitaət" deyərkən Axundov təsisatı, maliyyə vəsaitini nəzərdə tuturdu. Məlum olduğu kimi feodal – patriarxal bir ölkə olan Azərbaycanın gəliri xaricilərin cibinə, çar hökumətinin xəzinəsinə axırdı. İttifaqın olmamasına səbəb əhalinin yarısının şiə, yarısının isə sünnülərə bölünməsi idi. Vəsilə adı altında Axundov ana dilini nəzərdə tuturdu. Ana dilində dünyəvi təhsil məktəblərinin yoxluğu nəticəsində əhalinin geniş təbəqəsi öz doğma ana dilində yazıb-oxumağı bacarmırdı. M.F. Axundovun yuxarıda göstərilən məktubu H.Zərdabinin ifadəsi ilə desək, "Qışın çilləsində olan çovğun kimi onu diqqət ilə oxuyanın bədəninə qorxu lərzəsi salırdı". M.F.Axundov yuxarıda göstərilən çətinliklərin aradan qaldırılması yollarını da düşünür, xalqın dərdinə çarə axtarır, o zamankı tarixi şəraitdə konkret çıxış yolu göstərməyə cəhd edirdi. M.F.Axundovun ana dilli məktəb uğrunda mübarizəsi, bütövlükdə təlim və tərbiyə məsələlərinə dair fikirləri, onun ictimai-siyasi fikirlərindən nəşət edirdi. O, çox yaxşı başa düşürdü ki, beş-on məktəb açmaqla iş bitmir. O, ölkənin başdan-başa savadlanması ideyasını müdafiə və təbliğ edirdi, bununla bərabər o, mövcud şəraitdə bu işi müşkül hesab eləyir və bu məsələdə inqilabi-demokratik mövqedən çıxış edirdi. O zamanlar təhsilin ana dilində aparılmaması, tədris vəsaitinin olmaması və üstəlik ərəb əlifbasının çətinliyi o zamankı Azərbaycan məktəblərinin şikəst cəhətlərindən idi. Sünnü və şiə təriqətinin saldığı ayrı-seçkiliyi, çarizmin xalqı mədəni sərvətdən kənarda saxlamaq, kiçik xalqların ana dilini sıxışdırmaq siyasətini də buna əlavə etsək, ana dilli məktəblər uğrunda aparılan mübarizənin çətinliyi və mürəkkəbliyi bir daha aşkar olar. M.F. Axundov Azərbaycan xalqının böyük vətənpərvəri idi. O, xalqını dərin

məhəbbətlə sevir, həmvətənlərini savadsızlıq bəlasından xilas etməyə çalışırdı. O, xalqın ümumi mədəniyyətinin, o cümlədən, ana dilinin inkişafında, xalq kütlələrinin savadlanması işində ərəb əlifbasının böyük əngəl olduğunu görmüş və düz 20 il bu əlifbanın dəyişdirilməsi uğrunda mübarizə aparmışdır. Məktublarından birində oxuyuruq: "Mənim məqsədim islam xalqlarını sarsıdan cəhaləti aradan qaldırmaq, elmləri, sənətləri inkişaf etdirmək, xalqlarımızın azadlığı, rifahı və sərvətinin artması üçün, vətənin abadlaşdırılması üçün və islamiyyətdən əvvəl babalarımızın malik olduğu şan və şöhrətin bərpa edilməsi üçün ədalətə rəvac verməkdir. Bu yolda atacağımız birinci addım köhnə islam əlifbasını dəyişdirməkdir". M.F.Axundov xalqın ümumi və iqtisadi geriliyinin əsas səbəbini ərəb əlifbasında görürdü. 1869-cu ildə yazdığı "Kəmalüddövlə məktubları"na əlavədə o deyirdi: "Ərəblər bizim min illik səltənətimizi yıxdılar, şan və şövkətimizi bərbad etdilər, vətənimizi elə xarabadan da xarab etdilər ki, bu günə qədər abad etmək mümkün olmadı. Üstəlik onlar bizim boynumuza elə bir yazı da bağladılar ki, onun sayəsində ümumi müyəssər olan savadı əldə etmək bizim üçün işlərin ən çətini olmuşdur". M.F. Axundov başladığı işin gec-tez nəticə verəcəyinə əmin idi. O, deyirdi: "Mən sizi əmin edirəm ki, əlifba məsələsi nəhayət baş tutacaqdır. Əgər bu gün olmasa, sabah, sabah olmasa da birisi gün baş tutacaqdır!" M.F. Axundovun yeni əlifba uğrunda apardığı mübarizə onun ana dili təlimi, ana dilli məktəb – təlimin ana dilində aparılması ideyası ilə üzvi surətdə bağlı olub, inqilabi-demokratik görüşlərinə əsaslanır və xəlqiliyindən irəli gəlirdi. M.F. Axundovun ana dilli məktəb uğrundakı mübarizəsi nəticəsiz qalmadı. Onun mütərəqqi müasirləri və həmfikirləri bu ideyanın həyata keçirilməsi uğrunda onun başladığı işi şərəflə davam etdirirdilər. Böyük yazıçı və filosof, mütəfəkkir maarifçi və pedaqoq M.F. Axundovun nəcib ideyaları hətta ifrat siyasi doğmaların hakim olduğu Sovet Azərbaycanında əsaslı şəkildə həyata keçməklə, müstəqil Azərbaycan Respublikası dövründə tamamilə həllini tapdı. M.F. Axundov yeni milli mentalitetimizin tarixi təşəkkülündə müstəsna xidməti olan milli sima kimi tarixdə qalacaqdır.

5. Yeni mütərəqqi metod və ya pedaqoji cərəyan olan "Üsuli-cədid" (Yəni "Yeni üsul") hərəkatının əsas məqsədi təhsil sahəsində şagirdlərə təlimi yeni mütərəqqi üsulla öyrətmək, köhnə höccələmə, hərf-heca, əzbərçilik üsulundan uzaqlaşmaq, ana dilində təhsil almaq, mütərəqqi dillləri, elmləri öyrənmək, inkişafda olan yeni texnikanı mənimsətmək idi. "Üsuli Cədid" hərəkatının yaradısısı, təbliğatçısı Qafqazda geniş yayılan "Tərsüman" qəzetinin redaktoru Krım tatarı, pedaqoq və ziyalısı, türkoloqu İsmayil Bəy Qaspıralı idi. O özü 1844-sü ildə Baxçasarayda ilk "Üsuli-cədid" məktəbi yaratmışdır. "Üsuli sədid" hərəkatı mütərəqqi ziyalılarımız, maarifpərvərlərimiz vasitəsilə, xüsusilə Bakı milyonçusu, maarifpərvəri H.Z.Tağıyevin qayğısı, yardımı ilə Azərbaysanda da yayılmağa başlamışdı. "Üsuli-cədid" adlanan yeni üsullu məktəblər əvvəllər rus məkəblərində təhsil alan mötərəqqi ziyalılar, müəllimlər tərəfindən və yeni tə'lim-tədris üsulları ilə tanış olan maarifçilər tərəfindən açılırdı. Bu məktəblərdə şəriətdən əlavə Azərbaycan,

rus və fars dilləri, hesab, tarix, coğrafiya, təbiət və s. dönyəvi fənlər tədris edilirdi. Şagirdlər yaş və bilik səviyyələrinə görə təhsil alır, qruplara bölünür, partalarda oturur, yazı taxtası, xəritə və s.-dən istifadə edirdilər. Bu məktəblərdə ana dilinin tədrisi əsas diqqət mərkəzində idi. XIX əsrin 30-su illərindən başlayaraq yaradılan qəza məktəblərinin tədris planına məlum olduğu kimi Azərbaycan dili – ana dili müstəqil fənn kimi daxil edilmişdir. 1200 il ərzində ərəb və fars dilləri tərəfindən sıxışdırılan Azərbaycan dili yalnız rus məktəbləri yarandıqdan sonra müstəqil fənn olaraq rəsmi şəkildə tədris edilməyə başlanmışdır. Azərbaycan dilinin dövlət məktəblərində məcburi fənn kimi tədrisi bir tərəfdən ölkədə ərəb və fars dilinin təsir dairəsini zəiflətmək idisə, digər tərəfdən rus millətindən olan şagirdlərin - ölkənin idarə edilməsi üçün hazırlanan gələsək məmurların bu dili bilməsi zərurətindən irəli gəlirdi. Bununla da Azərbaycan dilinin bütün Qafqazdakı ibtidai və orta məktəblərdə tədris edilməsi onun həyati əhəmiyyətini bir daha artırırdı. XIX əsrin 70-si illərinin irtica dövründə mürtəce qraf D.Tolstoyun maarif naziri təyin edilməsi ilə Azərbaycan dili məsburi fənlər cərgəsindən çıxarıldı. Lakin 1881-si ildən mütərəqqi rus və Azərbaycan pedaqoji fikrinin təsiri ilə dilimiz yenidən ibtidai məktəblərin tədris planına daxil edildi.
Azərbaycan dilinin tədrisi və ana dili təlimi ideyasının sonrakı inkişafında Zaqafqaziya Müəllimlər Seminariyasının da müstəsna rolu olmuşdur. Təkcə Azərbaycanda deyil, bütün Cənubi Qafqazda bu seminariyanın xalq maarifi və məktəblərin inkişafı tarixindəki xidmətləri böyük olmuşdur. Ana dili təlimi nəzəriyyəçilərinin böyük bir qrupu R.Əfəndiyev, S.Vəlibəyov, F.Köçərli, C.Məmmədquluzadə, N.Nərimanov, M.Mahmudbəyov, Ü.Hasıbəyov və onlarla başqaları məhz burada təhsil alıb yetişmişlər. Bu seminariyanın ətrafında toplanan mütərəqqi ruhlu pedaqoqlar K.D.Uşinskinin ardıcılları olan D.Semyonov, A.Çernyayevski və başqaları istər müəllim kadrları hazırlığında, istər ana dilində yeni dərsliklərin tərtibində, istərsə də tələbələrə ana dili təlimi ideyasını aşılamaqda böyük xidmətlər göstərmişlər. Təlimin ana dilində aparılması ideyasının həyata keçirilməsində **A.Bakıxanov, M.Ş.Vazeh, M.F.Axundov, H.Zərdabi, S.Ə.Şirvani, N.Vəzirov, M.Şahtaxtlı, R.Əfəndiyev, F.Köçərli, S.Məmmədquluzadə, N.Nərimanov, M.T.Sidqi, habelə Fyuzatçıların, Molla Nəsrəddinçilərin** xidmətləri böyük olmuşdur. A.Bakıxanovun hələ 1832-si ildə Bakıda ana dilində yeni məktəb açmağa təşəbbüs göstərmişdir. Sırf maarifçilik cəbhəsində çıxış etməsinə baxmayaraq A.Bakıxanovun dünyəvi məktəb açmaq təşəbbüsü ana dili məktəbi ideyasının gələcək inkişafında müsbət rol oynamışdı. **Mirzə Şəfi Vazeh də** gəncləri ruhani təhsilindən uzaqlaşdırmağa və müasir elmləri öyrənməyə çağırırdı. Onun ana dilində dərslik tərtib etməsi bu təlimin inkişafında mühüm əhəmiyyət kəsb etmişdir.
Ana dili məktəbi uğrunda mübarizə XIX əsrin ikinsi yarısında daha da güclənmişdi. Bu məsələ istimai-siyasi hərəkatın tərkib hissəsi olmaqla Rusiyada geniş müzakirə obyektinə çevrilmiş və rus mütərəqqi pedaqoji fikri çarizmin mürtəce siyasəti əleyhinə olaraq ana dili təlimini əsaslı surətdə irəli sürmüş və müdafiə etmişdir. Rus inqilabçı demokratlarından N.Q.Çernışevski və böyük rus pedaqoqu K.D.Uşinski təlimin ana dilində aparılmasına böyük əhəmiyyət verirdilər. Onlar göstərirdilər ki, "...hər kəs ana dilini mənimsəməklə əcdadının

fikir və hisslərini də mənimsəyir". Ana dilinin qüdrəti ondadır ki, uşaq yalnız sözləri, onların birləşmələrini və dəyişmələrini deyil, həm də saysız-hesabsız anlayışları, bir çox fikirləri, hissləri, bədii obrazları, dilin məntiqini və fəlsəfəsini də mənimsəyir. Bu dövrdə ana dili təlimi ideyasının praktik olraq həyata keçirilməsinə ciddi cəhdlər göstərilmişdir. Bir qrup ziyalı rus dilində təhsil almasına baxmayaraq mütərəqqi pedaqoji fikrin təsiri ilə ana dilində məktəblər açır, proqram və dərsliklər tərtib edir, bu dilin tədrisini yaxşılaşdırmağa çalışırdı. XIX əsrin ortalarında və ikinci yarısında açılan ana dilli məktəblərdən biri Mirzə İsmayıl Qasirin məktəbi idi. Qasir təxəllüsü ilə məşhur olan bu şəxs Şirvanın Ləki kəndində anadan olmuşdur. O, gənclik illərində Cənubi Azərbaycanın bir sıra şəhərlərini gəzmiş, ərəb və fars dillərini mükəmməl mənimsəmiş, sonralar rus dilini öyrənmiş və 1840-sı ildə Qaradonlu sərhəd dairəsində tərcüməçilik etmişdir. Füzuli ədəbi məktəbinin davamçılarıdan olan Qasir dövrünün görkəmli maarifçiləri, o cümlədən M.F.Axundov, M.T.Sidqi, M.M.Nəvvab və başqaları, həmçinin qabaqcıl rus ədəbiyyatı və mədəniyyəti nümayəndələri ilə tanış olmuş, onlarla yaxından əlaqə saxlamışdır. M.İ.Qasirin fəaliyyətində yeni üsullu məktəb açmaq ideyası xüsusi yer tutmuşdur. O, XIX əsrin ortalarında, təxminən 1848-si ildə Talış mahalında yeni üsullu məktəb açmış və burada ana dilindən dərs demişdir. Həmin məktəbin təşkilində görkəmli sərkərdə Səməd bəy Mehmandarovun atası, dövrün qabaqcıl ziyalı mülkədarı Mirzə Sadıq bəy Mehmandarovun böyük xidməti olmuşdur. Məhkəmə tərcüməçisi kimi Qarabağdan Lənkərana gələn Mirzə Sadıq bəy xalqın təhsilə olan ehtiyacını hiss edərək yerli ziyalıların yeni məktəb meylinə kömək etmiş, bu məqsədlə də Qasiri Qaradonludan Lənkərana dəvət etmişdir. O, burada ana dili ilə bərabər, rus və fars dillərini, ədəbiyyatı tədris etmiş, təbiət fənnindən ibtidai məlumat vermişdir. Qasir şagirdlərə məişətdə ən çox işlənən əməli yazılar - məktub, ərizə nümunələri yazmağı öyrətmiş və xüsusi məsmuə tərtib etmişdir. Bu materiallar əsasında 1894-sü ildə "Qanuni-Mirzə-İsmayıl-Qasir" adlı dərs vəsaiti yazmışdır. O, 18 il Lənkərandakı iki sinifli ibtidai məktəbdə ana dili və şəriət müəllimi vəzifəsində çalışmışdır. XIX əsrdə Lənkəran ziyalılarının böyük bir dəstəsi ilk təhsillərini Qasirin məktəbində almışlar. XIX əsr Azərbaysan pedaqoji fikrinin görkəmli simalarından biri də Seyid Əzim Şirvani olmuşdur. Onun pedaqoji fəaliyyətə başladığı dövr 1860-1870-ci illərə təsadüf edir. Bu vaxt Şamaxı şəhərində ayrı-ayrı şəxslər tərəfindən açılmış məhəlli məktəblər mövsud idi. Onların bəzilərində təlimin məzmunu köhnə məktəblərdən fərqlənirdi. Belə təhsil osaqlarından biri də Seyid Əzim tərəfindən 1869-su ildə açılan xüsusi məktəb idi. S.Ə.Şirvaninin pedaqoji fəaliyyəti daha iki məktəblə sıx bağlı olmuşdur. Bu məktəblərdən biri Bakı vilayəti ruhani məclisinin nəzarəti altında olan, 1874-cü ildə Şamaxıda açılan yarı dünyəvi və yarı ruhani məktəbi idi. Azərbaycanın məktəb tarixinə daxil olmuş bu təhsil osağı özünün quruluşu, tədris planı və proqramı ilə fərqlənirdi. Uşaqlar dizi üstə yox, xüsusi skamyalarda otururdular. Dərs otağında yazı taxtası var idi. Məktəbin tədris planında ana dili əsas yer tuturdu. Məhz bu xüsusiyyətinə görə həmin təhsil osağı Azərbaysan tarixində ilk nümunəvi ana dilli məktəb hesab edilir. Burada Azərbaysan və rus dilləri ilə yanaşı, ərəb və fars dillərinin tədrisi də aparılırdı. O vaxtlar hələ də ərəb və fars

dilləri Azərbaycanda elmi və ədəbi dil kimi öz nüfuzunu saxlayırdı. Klassik Şərq ədəbiyyatı ilə tanışlıq üçün də bu dillər böyük əhəmiyyət kəsb edirdi. Lakin bununla belə, Seyid Əzimin məktəbi burada ərəb və fars dilləri tədris edildiyinə görə deyil, Azərbaycan və rus dilləri öyrənildiyinə görə məşhurlaşdı. Bunun nətisəsi idi ki, Şamaxının bəzi mühafizəkar adamları öz uşaqlarını mollaxanalardan çıxarıb həmin məktəbə gətirirdilər. Seyid Əzimin məktəbi 14 il fəaliyyət göstərdi. 1887-si ildə mürtəse ruhanilərin təzyiqi və ağır maddi vəziyyətlə əlaqədar olaraq bağlandı. Bu dövrdə Seyid Əzim birinci və ikinsi sinif şagirdləri üçün "Rəbiül-Ətfal" və "Tacül-Kütüb" adlı dərslik yazmış, "Şəriət" adlı dərs vəsaiti tərtib etmişdir. M.F.Axundov, H.Zərdabi və onların ideya ardısıllarının ana dili təlimi ideyası, S.Ə.Şirvaninin ana dili məktəbinin uğurları digər yerlərdə də yeni üsullu təhsil ocaqlarının yaranmasına təkan verdi. XIX əsrin sonlarında dövrünün məşhur müəllimi və pedaqoqu, "Sidqi" təxəllüsü ilə tanınan M.T.Səfərovun məktəbi idi. Məhəmməd Tağı Sidqi 1892-si ildə Ordubad şəhərində ilk dəfə olaraq İbrahim xan mədrəsəsi adlanan binada ana dilində məktəb açmış və ona "Əxtər" (Ulduz) adı vermişdir. Burada yeni təlim və tərbiyə üsulları tətbiq edilirdi (“Üsuli cədid”). Onun tədris planına ana dili, hesab, soğrafiya, hifsi-səhiyyə, fars və ərəb dilləri daxil idi. Şagirdlər partalarda otururdu. Ordubadda belə bir məktəbin açılmasını alqışlayan əhali 1894-sü ildə M.T.Sidqini Naxçıvana dəvət etməyi qərara aldı. O, burada "Məktəbi-tərbiyə" adlanan təhsil ocağı açdı. Onun mühüm xidmətlərindən biri də ilk dəfə "Pedaqogika" adlı dərsliyi tərtib etməsi idi. XIX əsrin sonlarında ana dilində məktəb açan görkəmli müəllimlərdən biri də Mir Möhsum Nəvvab idi. O, ruhani təhsili almasına baxmayaraq ədəbi və pedaqoji fəalliyətində yeniliyə meyil edirdi. Nəvvab 1890-sı illərdə Şuşada “Yeni üsul”lu ana dili məktəbi açmışdır. Orada Azərbaycan dili və ədəbiyyatı, fars dili, təbiət elmləri üzrə fənlər tədris edilir, dünyəvi elmlərdən məlumat verilirdi. M.M.Nəvvab "Kəşf-ül-həqiqə", "Kifayət-ül-ətfal", "Vüzuh-ül-ərqam" və "Nəsihətnamə" adlı dörd dərsliyin müəllifi idi. Ana dilli məktəblərin inkişafında Firudin bəy Köçərlinin, Rəşid bəy Əfəndiyevin, Səfərəli bəy Vəlibəyovun, M.Mahmudbəyovun, M.Şahtaxtlının və başqalarının mühüm xidmətləri olmuşdur. Ona görə də XIX əsrin 80-ci illərindən başlayaraq Bakı, Şuşa, Naxçıvan, Şamaxı, Şəki və s. şəhərlərdə dövrün qabaqcıl ziyalıları tərəfindən ana dili məktəbləri yaratmaq cəhdləri get-gedə artmışdır. Bu təsir sonralar Tiflis və İrəvan kimi iri şəhərlərdə də özünü göstərmiş və kütləvi şəkildə yeni üsullu məktəblər meydana gəlməyə başlamışdır. Azərbaycan maarifçiləri içərisində Həsən bəy Zərdabinin xidmətləri misilsizdir. O, M.F.Axundovdan sonra ana dili təlimini inkişaf etdirərək yeni yüksəkliyə qaldırmışdır. Savad təlimi ideyasını irəli sürən Həsən bəy uşaqların ümumi təhsilini ana dilində dünyəvi məktəblər yaratmaqda görürdü və bunu dövrün tələblərinə müvafiq olaraq əsaslandırırdı. O, Azərbaycanda ana dilində təhsilin, eyni zamanda, qadın təhsilinin zəruri olduğunu bildirirdi. Həsən bəy pedaqoji fəaliyyətə 1865-si ildə başlamışdır. 1869-cu ilin noyabrında Bakı realnı gimnaziyasına təbiət tarixi müəllimi vəzifəsinə təyin edilmişdir. H.Zərdabi yalnız dərs deməklə kifayətlənməmiş, o həm də azərbaycanlı balalarını məktəbə cəlb etmiş, tələbələrə maddi kömək məqsədilə bir tərəfdən teatr tamaşaları təşkil etmiş, digər tərəfdən də xeyriyyə cəmiyyətləri yaratmışdır. 1875-si il iyul ayının 22-də

Azərbaycanda ana dilində ilk milli mətbuatımız olan "Əkinçi" qəzetini nəşr etmişdir. Rusiyanın bir çox şəhərlərindən göndərilən təbrik teleqramlarında "Əkinçi" "maarif xəzinəsinin qapısı" adlandırılmışdır. Həsən bəy Bakı realnı məktəbində 1878-si ilə qədər işləmiş və "Əkinçi"ni də ancaq bu dövrdə çıxarmağa nail olmuşdur. Rusiya ilə Türkiyə arasında müharibənin başlanması, Dağıstanda olan üsyanlar nətisəsində "Əkinçi"nin üzərində senzor nəzarəti güslənmiş, Həsən bəyin özünün siyasi cəhətdən təhlükəli və etibarsız adlandırılması onun müəllimlikdən azad edilməsinə səbəb olmuşdur. H.Zərdabi ömrünün 16 ilini doğma Zərdab kəndində keçirmiş, mürtəcelərin təzyiqinə baxmayaraq orada məktəb açmağa təşəbbüs etmişdir. 1896-cı ildə Bakıya qayıdan Həsən bəy "Kaspi" qəzetində əməkdaşlıq etməklə 1897-ci ildən ömrünün sonunadək şəhər dumasında məktəb komissiyasının daimi üzvü olmuşdur. Həsən bəy Zərdabi ana dili məktəbləri ilə bərabər, dünyəvi təhsil uğrunda da mübarizə aparırdı H.Zərdabi başda olmaqla «Əkinçi» qəzeti və onun mütərəqqi müxbirləri M.F. Axundovun ideyalarını inkişaf etdirərək öz məqalələrində «elm əbdanı», «elm ədyandan», dünyəvi elmlərin öyrənilməsini ilahiyyatçılıqdan ayırmağı tələb edir, mövcud məktəblərdə dünyəvi elmlərin tədris edilməsini təbliğ edirdilər. Zərdabi və onun tərəfdarları dünyəvi elmlərin həyati əhəmiyyətini, cəmiyyətin maddi və mə'nəvi tərəqqiyə çatmasındakı rolunu xalqa başa salmağa, dünyəvi fənlərin tədrisinin faydasını anlatmağa çalışırdılar.

Azərbaycanın Rusiya tərəfindən işğal edilməsinə qədərki dövrdə xalq maarifinin ümumi və vahid sistemi olmadığı kimi, qadın təhsilinin də sistemi olmamışdır. Qadın təhsili məhdud dairədə olub evlərdə xüsusi şəxslər tərəfindən həyata keçirilirdi. 60-cı illərin məktəb islahatı qadın təhsilinin az-çox inkişaf etməsinə təsirsiz qalmadı. 60-cı illərin ictimai-siyasi və pedaqoji hərəkatı nəticəsində ayrı-ayrı yerlərdə qızların təhsilinə ehtiyac və tələb get-gedə artırdı. Bu tələb və ehtiyac nəticəsində 1864-cü il oktyabrın 1-də Zaqatalada 2-ci dərəcəli qız məktəbi açıldı. Təhsil pullu idi. Zaqatala qız məktəbinə ilk dəfə 33 şagird qəbul olunmuşdur. Tədris planına ilahiyyat, rus dili, hesab, hüsnxət, əl əməyi və təsərrüfat işləri daxil idi. Zaqatala qız məktəbi az müddət ərzində yerli əhalinin rəğbətini qazandı və 1904-cü ildə dörd sinifli Marinski qız məktəbinə çevrildi. 1875-ci il oktyabrın 26-da Şuşada xeyriyyə cəmiyyəti tərəfindən qız məktəbinin əsası qoyuldu. Tədris planına rus dili və hesab, ana dilində oxu və yazı, hüsnxət, rəsm, rəsmxətt, ümumi coğrafiya, tarix, Şuşa qəzasının, Qafqazın, Rusiya imperiyasının xəritəsini çəkməklə ölkəşünaslıq daxil idi. Bunlardan başqa, xorla milli mahnılar oxudulur, təbiyyat və fizikadan ümumi məlumat verilirdi. Təhsil pullu idi. Kasıblardan olanlar təhsil haqqından azad idi. Əlavə təhsil haqqı verənlərə həmçinin fransız və alman dilləri, musiqi öyrədilirdi. Rus dili K.D.Uşinskinin "Vətən dili" dərsliyi üzrə keçirilirdi. Növbəti qız məktəbi 1895-ci il yanvarın 14-də Gəncə şəhərində meydana gəldi. İlk dəfə cəmi 6 şagirdlə işə başlayan Gəncə "Müqəddəs Nina" qız məktəbi get-gedə inkişaf edərək 1889-cu ildə progimnaziyaya, 1902-ci ildə isə gimnaziyaya çevrildi. Məşhur maarifçi-pedaqoq M.T.Sidqi 1896-cı ildə Naxçıvanda ayrıca "Qız məktəbi" açmağa nail olmuşdur. Böyük demokrat yazıçı və pedaqoq C.Məmmədquluzadə 1890-1897-si illərdə müdir olduğu Nehrəm kənd məktəbində qızların təhsili üçün də ayrıca sinif

yaratmışdır ki, bura 8 qız cəlb edə bilmişdir. Azərbaycanlı qızlar üçün ayrıca milli məktəb açmaq sahəsində H.B.Zərdabi və onun arvadı Hənifə xanım Məlikova (Zərdabi) geniş fəaliyyət göstərirdi. Lakin maliyyə məsələsində çətinlik olduğundan onların təşəbbüsü və fəaliyyəti ciddi nətisə verə bilmirdi. Yalnız Bakı milyonçusu, maarifpərvər H. Z.Tağıyev işə qarışdıqdan sonra çox çətinliklə də olsa qız məktəbinin təşkilinə və açılmasına nail olur. Məktəb üçün Tağıyev xüsusi bina tikdirmişdi. Eyni zamanda qız məktəbinin xərcini ödəmək üçün banka 150.000 manat qoymuşdur. Məktəbin açılışı 1901-ci il oktyabr ayının 7-də oldu. İlk rus-Azərbaycan qız məktəbinin müdiri Hənifə xanım Məlikova olmuşdur. Bakıda ilk azərbaysanlı qız məktəbinin yaradıması Şərqdə ilk qadın məktəbi olaraq daha yeni qız məktəblərinin açılmasına təkan verdi.

6. XIX əsrdə ana dilində ilk məktəblərdən biri İsmayıl Qasir tərəfindən Lənkəranda açılmışdır. O, 1806-ci ildə Lənkəranda yeni üsullu məktəb açmış və burada ana dilində dərs demişdir. Qasirin məktəbində ana dili ilə yanaşı rus və fars dilləri, ədəbiyyat tədris edilir və s. elmlərdən ibtidai məlumat verilirdi. M.İ.Qasirin rəhbərliyi ilə 1850-ci ildə Lənkəranda «Fövq ül-füsəha» (gözəl danışanlar) ədəbi məclisi təşkil edilmişdir. Bu məclis 1900-cü ilədək yaradıcılığına yüksək qiymət vermiş, onu dövrünün «piri süxadani», «şairi-nadir» və «əhli-vəfa mürşidi» adlandırmışdır. M.İ.Qasirin mühüm xidmətlərindən biri öz müasirləri kimi tədris vəsaiti tərtib etməsidir. O, 1894-cü ildə «Qanuni Mirzə İsmayıl Qasir» adlı dərs vəsaiti tərtib etmişdir. Qasir ömrünün son 18 ilini (1883-1900) Lənkəran ikisinifli məktəblərində ana dili və şəriət müəllimi işləmişdir. Rus ordusunun tanınmış generalı, Azərbaycan Demokratik Respublikasının hərbi naziri S.Mehmandarov da Qasidin məktəblərində oxumuşdur.

Seyid Əzim Şirvani 1835-ci ildə Şamaxıda anadan olmuşdur. O, erkən yaşlarında atadan yetim qalmış, anası ilə Dağıstanın Yaqsay kəndində yaşayan ana babasının yanına getmişdir. İlk təhsilini də orada almuş, ərəb, fars dillərini öyrənmişdir. 1853-cü ildə Bağdada getmiş, bir müddət orada, sonra isə Şamda (Dəməşq) dini təhsil almışdır. 1857-ci ildə S.Ə.Şirvani Şamaxıda yeni üsulla (üsuli-cədid) məktəb açmışdır. O, 18 il həmin məktəbi idarə etmişdir. Onun məktəbində Azərbaycan, fars dilləri ilə yanaşı rus dili də təlim edilirdi. S.Ə.Şirvani öz xüsusi məktəbindən əlavə Şamaxıda dövlət tərəfindən açılan rəsmi məktəbdə də müəllimlik etmişdir. Müəllimlik fəaliyyəti ilə əlaqədar olaraq o, uqaşlar üçün dərslik və dərs vəsaiti tərtib etmiş, «Məcmueyi-ərazi Hacı Seyid Əzim Şirvani» adlı dərs kitabını çapa hazırlamış, lakn çox çalışsa da onu çap etdirə bilməmişdir. Onun tərtib etdiyi dərs kitabından bir neçə parça sonralar Zaqafqziya ibtidai məktəblər inspektoru Çernyayevskinin tərtib və nəşr etdirdiyi «Vətən dili» kitabında dərc edilmişdir. S.Ə. Şirvani müəllimliklə yanaşı «Beyt üs-səfa» şeir məclisinə rəhbərliik etmişdir. O, H.Zərdabi ilə əlaqə saxlayıb məktublaşmışdır. S.Ə.Şirvani əsərlərində elmə, təhsilə yüksək qiymət verir və Qafqaz müsəlmanlarının elmsizliyindən şikayətlənirdi. Onun fikrincə, elm insanın zinətidir. Elmi olmayan kəs hünərsizdir. Elmi olmayana tərbiyə vermək səmərəsiz

bir işdir. Elm tərəqqi və inkişaf şərtidir. S.Ə.Şirvaniyə görə, insanın şərafəti ağıldır. Elm nur, cəhl zülmətidir. Cəhl hiylədir, məkrdir, elm cənnətdir, gülüstandır. Elmin gücü ilə loğman həzrət oldu, hikmətləri ilə dünya şöhrəti qazandı. S.Ə.Şirvani tərbiyə haqqındla köhnə nəzəriyyələrin əleyhinə çıxaraq, insandakı qabiliyyətlərin inkişafında tərbiyənin mühüm rol oynadığını təsdiq edirdi. Şairin fikrincə, hər şey mühitin və iqlimin təsiri ilə dəyişir və inkişaf edir. «Nanamu» bir ağacı suyun və iqlimin təsiri ilə yetişdirmək mümkün olduğu kimi, insanı da tərbiyə ilə yetişdirmək və kamilləşdirmək mümkündür. S.Ə.Şirvani başqa dilləri öyrənməyin əhəmiyyətini xüsusi qeyd edir və deyirdi ki, birə üç dilin təlimi zəruridir. Bunlardan birincisi ərəb dilidir. Bunun vəsatəti ilə «Quran»ı öyrənirik. İkincisi ana dilidir, vətəndə söylənən dildir. Bu dil vasitəsilə bir-birimizlə ünsiyyət yarada bilərik. Üçüncüsü rus dilidir. Bu dildə həm ticarət etməyi, həm də qanunu öyrənirik. Başqa dilləri bilmək şəriətdə bizə haram bilinməmişdir. Kim bir dil bilərsə, o nemətə nail olur. Hər bir cəhd qılıb müəyyən məqama yetişmək üçün elm təhsil etməlidir.

Ey oğul, hər lisanə ol rağib,
Xassə ol, rus elminə talib,
Onlara ehtiyacımız çoxdur,
Bilməsək dil, əlacımız yoxdur.

S.Ə.Şirvani ilk yaşlardan verilən tərbiyəni, ailə tərbiyəsini zəruri sayır, valideynlərin övladlarına düzgün tərbiyə verməyi məsləhət bilirdi. O, «Qoca ana və oğul» adlı şeirində ibtidai tərbiyənin nəyə qadir olduğunu çox ibrətamiz bir misalla qeyd edirdi. Seyid Əzimin əsərlərində əxlaq tərbiyəsinə dair fikirləri mühüm yer tutur. Onun bütün əsərlərində doğruçuluq və düzlük, dostluq və yoldaşlıq, xeyirxahlıq, rəhmlilik, torpağa bağlılıq təqdir edilir, paxıllıq, hiyləgərlik, yalançılıq, mərhəmətsizlik, kobudluq isə tənqid olunur. O, əməyi nəinki yaşayış mənbəyi, habelə elmi həyatla bağlayan vacib bir amil, insan ağlını inkişaf etdirən bir vasitə hesab etmişdir. Onun fikrincə, əmək əqli təhsilin zəruri bir ünsürüdür. O, hər hansı bir peşəyə yiyələnmək istəyən şəxsin həmin peşəni kamil bilməsini zəruri sayır və məhdud bir peşə sahibi olmağın əleyhinə çağırdı. O, eyni zamanda çox peşəçiliyi tənqid edirdi S.Ə.Şirvani oğluna öyüdlərində elm adamlarına hörmət etməyi məsləhət görür və deyirdi ki, elm əhlinə həmişə hörmət etmək gərəkdir. Bu kafirdir, o müsəlmandır demək olmaz. Kimin elmi varsa, o insandır. Sənə kim elm təlim edərsə, ona hörmət et, harda görsən salam ver, ehtiram göstər. Böyük fars şairi S.Şirazi deyirdi: Bir padşah oğlunu məktəbə qoydu. Ona gümüş bir lövhə verdi. Lövhənin üzərində «müəllimin əziyyəti, atamın məhəbbətindən yaxşıdır» sözləri qızıl şərtlərlə yazılmışdır. Müəllim sənin mənəvi atandır. Ona həmişə ehtiramla yanaş, yolunu gözlə, onun üzünə ağ olub cavab qaytarma. Seyid Əzim müəllimdən əxlaqi saflıq, dəyanət, doğruçuluq, təvazökarlıq tələb edirdi. Onun fikrincə, müəllimin şəxsiyyəti bütün şagirdlər üçün nümunə olmalıdır, müəllimin sözü ilə işi arasında vəhdət hökm sürməlidir. S.Əzim H.Zərdabini ləyaqətli, ideal müəllim nümunəsi hesab edir, onu alim-müəllim «müəllim-hüşyar» millət xeyirxahı, elm hikmətdə loğman adlandırılırlı. S.Əzim ailə tərbiyəsinə xüsusi diqqət yetirmişdir. Onun fikrincə, valideynlər övladlarına

nümunə olmalı, məktəblə, müəllimlərlə sıx əlaqə saxlamalıdırlar. Hər bir valideyn övladını cəmiyyətin faydalı bir üzvü kimi tərbiyə etməlidir.

Həsənbəy (Məlikov) Zərdabi Səlim bəy oğlu 1837-ci il noyabrın 12-də Göyçay qəzasının Zərdab kəndində (indiki Zərdab şəhəri) anadan olmuşdur. Həsənbəy ilk təhsilinin ərəb-fars dilində almışdır. 1852-ci ildə atası onu Şamaxıya aparıb rusdilli məktəbə verir. Həsən bəy rus dilini səylə öyrənir. Qafqaz dairəsinin maarif müdiri baron Nikolay Şamaxı məktəbində olur. Onun Həsən bəyin hazırlığından xoşu gəlir və hökumət hesabına Tiflis qimnaziyasının V sinfinə qəbul edilməsinə icazə verir. 1861-ci ildə Həsən bəy Tiflis gimnaziyasını gümüş medalla qurtataraq hökumət hesabına Moskva universitetinin riyaziyyat fakultəsinin təbiyyat şöbəsinə imtahansız qəbul edilmişdir. Həsən bəy universiteti fərqlənmə attestatı ilə bitirmiş və universitet şurasının qərarına əsasən namizədlik elmi dərəcəsinə layiq görülmüşdür. O, Tiflisə dövlət idarəçiliyinə xidmətə göndərilir. Həsən bəy kəndlilərin mənafeyini müdafiə etdiyinə görə çar məmurları ilə onun arasında ziddiyyət yaranır. Bir dəfə də idarə rəisi onu deyir ki, ya gərək öz məqsədindən daşınasan, ya da idarəni tərk edəsən. Xalqına və onun inkişafına inanan Həsən bəy həmin vəzifədən çıxmalı olur. O, 1867-ci ildə «Qubernskie pravleniə» də xidmətə başlayır. Lakin, burada da məmurların kəndliləri incitdiyinin şahidi olur. 1868-ci ildə Qubaya məhkəmə katibi vəzfəsinə təyin edilir. Çar məmurlarının ədalətsizliyi və rüşvətxorluğu Həsən bəyin qəzəbinə səbəb olur. 1869-cu ilin 18 noyabrından Bakı gimnaziyasında dərs deməyə başlayır. O, azərbaycanlı balalarının oxumaları üçün «Cəmiyyəti xeyriyyə» yaratmağı qərara aldı. Lakin «Cəmiyyəti xeyriyyə» baş tutmur. Buna baxmayaraq gimnaziyada oxuyan uşaqların sayı ilbə-il artır. Doğma xalqnını dərin məhəbbətlə sevən Həsən bəy qəzet nəşr etməyi lazım bilir. Zərbabi bilirdi ki, qəzet xalqın gözünü açar, maarif və mədəniyyətin artmasına kömək edər. Xeyli əziyyət və zəhmətdən sonra Zərdabi 1875-ci ildə «Əkinçi» qəzetinin nəşrinə başlayar. Nəşr olunduğu müddətdə «Əkinci»nin elə bir nömrəsi olmur ki, orada məktəbdən, maarifdən bəhs edilməsin. 1877-ci ildə çar hökuməti «Əkinçi» qəzetini bağlayır. Zərdabi məktəb açmaq istəyir. Buna da icazə vermirlər. O, Ucarda məhkəmədə vəkillik edir və bu xidmətindən çıxandan sonra Bakıya qayıdır. 1906-cı ildə Zərdabinin yaxından kömiəyi ilə Azərbaycan müyəllimlərinin Bakıda I Qurultayı çağırılır. Qurultaya Zərdabi sədrlik edir. Həsən bəy (Məlikov) Zərbdabi 1907-ci noyabrın 28-də Bakıda vəfat edir. Onun son sözləri bu olur: «Xalqın maarifinə kömək edin». Azərbaycan ziyalıları H.Zərdabini xalqın mənəvi atası adlandırmışlar. H.Zərdabi bütün mənalı həyatını xalqın maarif və mədəniyyətə yiyələnməsi uğrunda mübarizəyə həsr etmişdir. Zərdabi elmdən xalqın xöşbəxtliyi, vətənin qüdrəti üçün istifadə etməyə çağırırdı. Zərdabiyə görə, o, xalq tərəqqi edər ki, məktəb və maarifini inkişafına ciddi fikir versin. O, bir dəfə dəmirçiliyə demişdi: «Zindanın çəkicini sat, ancaq oğlunu oxut!» H.Zərdabi əqli, əxlaqi, hissi-estetik tərbiyə və əmək tərbiyəsinə yüksək əhəmiyyət verir və deyirdi ki, bunldarın arasında qarşılıqlı əlaqə vardır. Zərdabiyə görə, düzgün təşkil edilən və şüurlu surətdə müəyyən məqsədə doğru yönəldilən əmək vasitəçsi ilə pozulmuş adamları, hətta cinayətkarları da tərbiyə etmək olar. Əl əməyi uşaqların əxlaqını saflaşdırır, təkmilləşdirir, onlarda təvazökarlıq və hörmət, işguzarlıq, vətənpərvərlik,

əməksevərlik və başqa insani sifətləri tərbiyə edir. Zərdabiyə görə, əl əməyi uşaqarın sağlamlığına da müsbət təsir edir. o, məktəblərdə çilingərlik, xarratlıq emalatxanaları yaratmağı, kənd şəraitində də uşaqları maldaprlıq, tarlaçılıq işlər ilə tanış etməyi zəruri sayırdı. H.Zərdabi vətənpərvərliyi yüksək qiymətləndiri və həyatının mənasını xalqına xidmət etməkdə görürdü. O, gənclərə müraciətində deyirdi ki, əsl vətənpərvər o adamdır ki, vətəninə, xalqına təmənnasız kömək edir, heç bir mükafat gözləmir, vətənin şöhrət və qüdrətini, rifah halını artırır. Zərdabi Azərbaycanı ürəkdən sevir və onun dünya cənnətinin ən gözəl guşəsi adlandırırdı. H.Zərdabi məktəb və tərbiyəni ailədən, ailə tərbiyəsindən ayrılmır, ailənin uşağın tərbiyəsindəki roluna xüsusi diqqət yetirirdi. Zərdabiyə görə, ata və analar övladlarının tərbiyəsinə qayğı göstərməli, onları düzgün tərbiyə etməlidirlər. Çünki uşaqlar tərbiyənin ilin əlaməti və keyfiyyətlərinə aidlədə yiyələnirlər. Uşaqlar yaxşını da, pisi də ailədə görürlər. Zərdabiyə görə, tərbiyənin də, tərbiyəsizliyin də ilk mənbəyi ailədir. Buna görə də məktəb ailəyə kömək etməli, övladlarının tərbiyəsində çətinlik çəkən valideynlərə pedaqoji məsləhətlər verməlidir. H.Zərdabi gənc nəslin sağlamlığına, fiziki tərbiyəsinə xüsusi diqqət yetirir və deyirdi ki, naxoşluq haqqında nalə çəkməkdənsə, sağlamlığın qayğısına qalmaq lazımdır. Zərdabi təmiz havanı, suyu günəş işığını sağlamlığın zəruri şərti hesab edirdi. Zərdabi sağlamlıq və fiziki tərbiyə haqqında fikirlərini tibbə daiq əsərlərində şərh etmişdir. Zərdabi deyirdi ki, hər bir kəs xöşbəxt olmaq istəyirsə sağlam olmağa çalışmalıdır. Səlamətlik bədən üçün böyük nemətdir. Xöşbəxtlik mal-dövlətə deyil, bədənin sağlamlığındadır. Buna görə də bədənin sağlamlığına uşaqlıq və gənclik çağlarından qayğa göstərilməlidir. Zərdabi rejimə, xüsusilə yemək rejiminə xüsusi əhəmiyyət verirdi. O, yaş xüsusiyyətlərinə uyğun olaraq yeməyin özünəməxsus əlamətlərini ayrıca qeyd edir, uşaqlar, qocalar üçün ayrıca yeməyin hazırlanmasını zəruri hesab edirdi. O, uşaq yeməyinin yaşına uyğun olmasını, bu işdə ana südünün əvəzsiz rolunu xüsusi qeyd edirdi. Zərdabi klassik pedaqoqların fikirləri ilə həmahəng olan bir məsələni uşağın bir il ana südü ilə qidalanmasını, ananın südü olmadıqda qeyri-süd – inək südü içməsini, uşağı ananın özü əmizdirməsini məsləhət görürdü. H.Zərdabi spirtli içkilərin qəti əleyhinə olmuş, sərxoşluğa qarşı ciddi mübarizə aparmışdır. O «Sərxoşluq adətlərinə qarşı» adlı məqalələrində alkoqolun dağıdıcı, məhvedici xüsusiyyətlərini təhlil edərək spirtli içkiləri orqnizmin qırmançı adlandırmışdır. H.Zərdabi papiros çəkməyin, nikotin qəbul etməyin, tiryəkin, tünd çay, qəhvə içməyin də sağlamlığa zərər vurduğundan geniş bəhs edirdi. Tiryək qəbul edənlərin əlləri titrəyir, başı əsir, ayaqları yerdə durmur, mədəsi həzm etmir və s. H.Zərdabi bədəni salamat saxlamaq üçün zəruri olan gigiyenik qaydaları da geniş təhlil etmişdir. Onun fikrincə, insan üçün piyada gəzmək vacibdir. O, dərini təmiz saxlamağı vacib sayır və deyirdi ki, bunun üçün hr gün çimmək salahdır, çünki bədən isti-soyuğa adət edir. Dəniz suyu ilə çimmək bədəni bərkidir, iştahanı açır, yorğunluğu alır. Zərdabi sağlamlığın qorunmasında yuxuya xüsusi diqqət yetirmişdi. İnsanın yorğunluğunu almaq üçün dincəlməsi vacibdir. H.Zərdabi fikrini tərbiyəyə ictimai problem kimi baxmışdır. O, fiziki tərbiyəyə ictimai problem kimi baxmışdır. O, əməyi fiziki tərbiyənin tərkib hissəsi hesab edir və deyirdi ki, fiziki tərbiyə şəxsiyyətin ahəngdar inkişafının mühüm şrtlərindən biridir. XIX əsrdə təlimin ana dilində

aparılması ideyasının yaranması və inkişafına İsmayıl bəy Qasprinski, Məhəmməd Tağı Sidqi, Firidunbəy Köçərli, Rəşid bəy Əfəndiyev və başqalarının böyük əməyi və pedaqoji fəaliyyəti xüsusi qeyd edilməlidir.

Mirzə Ələkbər Sabir Tahirzadə 1862-ci ildə Şamaxıda anadan olmuşdur. S.Ə.Şirvaninin məktəbində oxumuşdur. Müəllimi S.Ə.Şirvani onun şairlik istedadını görüb təhsil və tərbiyəsinə xüsusi diqqət vermiş, onda ədəbiyyata olan həvəsi daha da gücləndirmişdir. Sabir məktəbdə ərəb və fars dillərini, klassik ədəbiyyatı dərindən öyrənmiş, müxtəlif janrda şeirlər yazmağa başlamışdır. Onun şeirlərindən xoşu gələn S.Ə.Şirvani Nizaminin «Xəmsə»sini şagirdinə hədiyyə verir. Sabir 1880-ci illərdə İranı, Orta Asiyanı, İraqı gəzir, atasının vəfatından xəbər tutub Şamaxıya qayıdır və orada evlənir. 1901-ci ildə Sabir A.Səhhətlə tanış olur, şeirlərini ona oxuyur. Onun ilk ictimai ruhlu şeiri «Şərqi rus» qəzetində nəşr edilir. O, yeni ruhlu müasir və kəsərli seirlər yazmaq arzularında idi. Şair yaxşı dərk edirdi ki, artıq XX əsrdə.

Dindirir, əsr bizi dinməyiriz,
Atılan toplara diksinməyiriz.
Əcnəbi seyrə balonlarla çıxır,
Biz hələ avtomobil minməyiriz.

Sabir 1911-ci il iyulun 12-də vəfat edir. Sabir dünya ədəbiyyatında nadir şəxsiyyətlərdən biridir. Buna görə də A.Səhhət, F.Köçərli, N.Nərimanov və b. Sabir yaradıcılığına yüksək qiymət vermiş onu ustad tərbiyəçi adlandırmışlar. Sabir özünün böyüklüyünü hamıdan yaxşı dərk etmişdir. O, haqlı olaraq deyirdi ki, "Bənzərəm bir qocaman dağa ki, dəryada durar"... Sabir elmə, elm adamlarına yüksək qiymət verirdi. O, böyük təbiətşünas alim, yazıçı Həsən bəy Zərdabinin vəfatını dərin hüzn və kədərlə təsvir edirdi. Onun fikrincə, XX əsrdə elmsiz keçinmək mümkün deyildir. Elmi işə insanlar məktəbdə öyrənməlidirlər. Sabir tərbiyənin gücünə inanır və deyirdi ki, bütün insan doğulmuşların tərbiyəyə ehtiyacı vardır. İnsan övladının həqiqi insan olması üçün ona düzgün ictimai mühit və tərbiyə lazımdır. Çünki tərbiyə insanı inkişaf etdirir, təkmilləşdirir, onun daxili imkanlarını və qibiliyyətlərini üzə çıxarır, cəmiyyətə faydalı üzv kimi hazırlamağa şərait yaradır. Sabirə görə xalqın, mühitin yol göstərəni, rəhbəri, başcısı tərbiyədir. Valideynlərin övlada ilk bəxşişi tərbiyədir. İnsanı tərbiyə etmək ona bir yığın əxlaq qaydalarını əzbərləmək deyildir. Tərbiyə insanın dünyagörüşü və əqidəsini formalaşdırmalıdır. Sabirə görə tərbiyənin məqsədi əsil insan yetişdirdirməkdir. Tərbiyə insandan geniş bilik, əsrin qabaqcıl elmləri ilə silahlandırmaq, insanpərvərlik, əməksevərlik, insanın formalaşmasında mühitə, insanın daxili imkanlarına da diqqət yetirir. Sabir cəhalətdən, maarifsizlikdən, təhsilsiz, məktəbsiz qəflət yuxusunda yatmaqdansa ölümü üstün tutmuşdur. Təhsil və tərbiyə aşiqi, tərəqqi müştağı olan Sabir böyük həvəs və ehtirasla məktəbi təbliğ etmiş, onun böyük rolunu, cəhalət və zülmətlə vuruşmaqda görmüş, məktəbin hörmət və nüfuzunu xalq kütləsi arasında hər yolla yüksəltməyə çalışmışdır. Sabir belə bir nəticəyə gəlir ki, elmə, kamala ona görə fikir vermirlər ki, hər kəs öz cibini, nəfsini güdür. Sabir ailə tərbiyəsinə, uşaqların tərbiyəsində ananın roluna yüksək qiymət verir. Sabir qadının ailədəki, cəmiyyətdəki rolunu və mövqeyinə gənc nəslin tərbiyəsi üçün görəcəyi işləri dəqiq etmiş, qadının elm və bilik sahibi

olmasını, uşaqların tərbiyəsi üçün səy və cəhd göstərməsini zəruri saymışdır. Sabir müəllimə yüksək qiymət vermişdir. O, xalq müəllimlərini maarif cəbhəsinin döyüşçüləri sanmış, xalqın mədəni inkişafında müəllimlərin xidmətini tədqiq etmişdir. O, insana, xalqına xeyirxah xidməti ən müqəddəs vəzifə hesab edirdi. Müəllim təşəbbüskar olmalı, yaradıcı işləməli elmin nailiyyətlərindən istifadə etməyi bacarmalıdır. O, müəllimin nitqinə, sözünə böyük diqqət yetiridir. Sabirin əsərlərində əxlaq tərbiyəsinə, vətənpərvərliyə, düzlük və doğruçuluğa dostluq və yoldaşlığa, böyüyə hörmət və s. keyfiyyətlərə yüksək qiymət verilir. O, vətənə, xalqa xidməti hər şeydən üstün tutur, xalqa xidməti adamların mənsəb olduğu və tutduğu vəzifəsi ilə deyir, gördüyü konkret əməlində qiymətləndirməyi tələb edirdi. Sabirin əxlaq tərbiyəsi haqqında fikirləri sırasında yer tutan məsələlərdən biri əməkdir. O, istər zehni, istərsə də fiziki əməyə yüksək qiymət vermiş, əməyi dərin ehtiram və məhəbbətlə tərənnüm etmişdir. Sabirə görə, insanlığı yaşadan əmək adamının haqqı qorunmalıdır. İnsan cəmiyyətdə gördüyü faydalı əməyə görə qiymətləndirilir, zəhmətin, görülən işin nəticəsi olmalıdır. Zəhmət insandan böyük səy, iradə tələb etsə də nəticəsi fərəhlidir. Sabir uşaqlar üçün çox gözəl şeirlər yazmışdır. Onun uşaq şeirləri məktəbliləri vətənpərvər, humanist, əməksevər, əsil dost, doğruçul olmağa, böyüyə ata-anaya hörmət etməyə çağırır. O, «Uşaq və pul» şeirində doğruçuluğun parlaq nümunələrini yaratmışdır.Sabir ailə tərbiyəsinə, ailənin məktəblə əlaqəsinə böyük əhəmiyyət verərək deyirdi ki, valideynlər övladlarının tərbiyəsi üçün tam məsulluq adlandırır, ailədə düzgün tərbiyə verməyən valideynləri kəskin tənqid edirdi.

30-cu mövzu: Azərbaycanda sovet məktəbi və pedaqoji fikrin inkişaf istiqamətləri

Plan:

1. Azərbaycanda sovet məktəbinin təşkilini şərtləndirən yeni tarixi-sosial-siyasi zəmin.
2. Ə.Seyidov Azərbaycan fikir tarixinin tədqiqatçisidir.
3. Kamil, müdrik ziyalı - M.Muradxanlı
4. M.Mehdizadə Azərbaycan maarifinin yorulmaz tədqiqatçısıdır.
5. Azərbaycan xalq pedaqogikasının atası-Ə.Həşimov
6. Azərbaycan pedaqoji fikir tarixinin yorulmaz tədqiqatçısı-H.Əhmədov
7. Azərbaycan pedaqogika elminin inkişafında N.Kazımov, Ə.Həşimov, Ə.Ağayev, Y.Talıbovun xidmətləri.

ƏDƏBİYYAT:

1. ***Əhmədov H. M. Azərbaycan məktəb və pedaqoji fikir tarixi. Bakı: Təhsil, Elm, 2001.***
2. ***Ə.Seyidov.Pedaqogika tarixi. Bakı, 1968***
3. ***Əhmədov H.M..Pedaqogikanın tarixindən mühazirə mətnləri. Bakı, APİ, 1987.***
4. ***Talıbov Y.R.,Sadıqov F.B., Quliyev S.M. Azərbaycanda məktəb və pedaqoji fikir tarixi. Bakı, 2000.***
5. ***Xəlilov S. Pedaqogika tarixi. Bakı, I-II hissə. 1930-1940.***
6. ***Rüstəmov F.A. Pedaqogika tarixi. Bakı, 2006.***

1. Təhsil sistemi üstqruma daxil olub ölkənin ictimai və iqtisadi quruluşuna müvafiq şəkildə, həm də dövlət tərəfindən müəyyən edilmiş prinsiplər əsasında qurulur. Ona görə də aydındır ki, ictimai-iqtisadi quruluşu müxtəlif olan ölkələrdə təhsil sistemlərinin və eləcədə sosialist ölkələrinin xalq maarifi sistemlərinin özlərinə məxsus spesifik xüsusiyyətləri vardır. Oktyabr sosialist inqilabınadək Çar Rusiyası xalq maarifinin inkişafına görə Avropanın bir çox ölkələrindən geridə qalırdı, Çar hökuməti də digər kapitalist ölkələri kimi varlı balalarının təlim və tərbiyəsi qeydinə qalır, xalq kütlələrini, xalq balalarını isə cəhalətdə saxlamağa çalışırdı. Bütün məktəblər pullu idi. Bu isə hamıya eyni səviyyədə təhsil alma imkanı vermirdi. Digər tərəfdən o dövrdə istehsalın, sənayenin inkişaf səviyyəsi də aşağı olduğundan savadlı fəhlə hazırlığına ciddi tələb də yox idi. Ona görə də zehni əməklə fiziki əmək kəskin şəkildə ayrılırdı. Çar Rusiyasında aşağı təbəqənin uşaqları dövlət və ictimai təşkilatların açdığı məhəllə ibtidai və məhəllə kilsə məktəblərində təhsil ala bilirdilər. İbtidai məktəblərə 4 sinifli yüksək tipli ibtidai məktəblər daxil idi. Bu məktəblərdə də, əsasən, xırda burjuaziya və varlı kəndlilərin uşaqları oxuyurdular. Məktəbi bitirinlər xırda məmur və idarə işçisi vəzifələrində işləyə bilərdilər. İbtidia məktəblərdə təhsilin əsas məzmunu din, hesab, yazı və oxu təşkil edirdi. Burada şagirdlərə coğrafiya, tarix və təbiətə aid bəzi məlumatlar də verirdilər. Məhəllə-kilsə məktəblərində is əsasən din və dini mahnılar öyrədilirdi. Savad təlimi və hesaba çox az vaxt verilirdi. Orta təhsil başlıca olaraq oğlan və qız gimnaziyalarında və habelə realni məktəblərdə verilirdi.

Gimnaziyada oxumaq üçün evdə xüsusi hazırlıq keçirilirdi. Bu hazırlıqdan sonra gimnaziyada 8 il təhsil alırdılar. Gimnaziyada hümanitar fənlərin tədrisinə daha geniş yer verilirdi. Oğlan gimnaziyalarını bitirinlərə universitetə girmə, hüququ verilirdi. Qız gimnaziyalarında təhsil bir qədər aşağı səviyyədə olduğundan, bu gimnaziyanı bitirənlərə universtitetə girmə hüququ verilmirdi. Qızlar yalnız axırıncı kurslarda pedaqoji hazırlıq verən ali ixtisas kurslarına girə bilərdilər. Realnı məktəblərdə isə şagirdləri ali texniki məktəblərə hazırlayıdılar. Bu məktəblərdə dəqiq elmlərin tədrisinə daha geniş yer verilirdi. Realnı məktəblərə ibtidai təhsili olanlar daxil edilirdi və təhsil müddəti 6-7 il idi. Realnı məktəblərlə yanaşı tiçarət məktəbləri də mövçud idi. Bu məktəblərdə də orta təhsil verilirdi. Tiçarət məktəblərində ümümtəhsil fənləri ilə yanaşı mal dövriyyəsi, hesabdarlıq, mühasiblik kimi xüsusi fənlər də keçirilirdi. Məktəbi bitirənlərə ticarət institutlarına daxil olma və ticarət, sənaye müəssisələrində işləmə hüququ verilirdi. Gimnaziyalarda dvoryan uşaqları təhsil aldığı halda realnı və ticarət məktəblərində isə iri və xırda burjuaziyanın uşaqlaı təhsil alırdı. Yuxarıda qeyd edilən məktəblərdən başqa əsilzadə balaları üçün 8 sinifli hərbi orat məktəblər (kadet korpusu), 8 sinifli «nəcabətli» qızlar institutu, «paj orta məktəbi», «ruhani seminariyaları» və silki məktəblər də var idi. Ali təhsil əsas etibarı ilə universtitetlərdə, texniki, ticarət və kənd təsərrüfatı institutlarında verilirdi. Bunlardan başqa baş rühani idarəsinin ixtiyarında olan rühani akademiyası da vardır. Rus olmayan xalqrlar üçün açılmış məktəblərdə təhsil, başlıca olaraq, rus dilində aparılırdı. Bu məktəblərdə də yerli dövlətlərin uşaqları oxuyurdular. Bu dövrdə Azərbaycanda da məktəblər açıldı. Bu məktəblər Azərbaycanda müəyyən qrup ziyalılar yetişməsində müsbət rol oynadı. Amma əhalinin 90%-i savadsız idi. Belə halda Çar höküməti mollaxana və mədrəsələrdə dərs deyilməsini daha da genişləndirdi. Molla məktəblərində təlimin məzmunu başlıca olaraq din təşkil edirdi. Həftəlik dərsin 4 saatı şəriətə, dördü moizəyə, altısı namaz-dəstəmaza, üçü mərsiyəyə və s. verilirdi. Dünyavi təhsil verən ibtidai məktəblərin sayı son dərəcədə az idi. Məsələn, 18 30-cu ildən 1914-cü ilə dək Çar höküməti Azərbaycanda cəmi 943 ibtidai məktəb açmışdır. Bunlarda oxuyan 61249 uşaqdan yalnız 22161 nəfəri Azərbaycanlı idi. Cəmi 15 orat məktəb vardı ki, bunlardan 7-9 Bakıda idi. Orta məktəbdə təhsil alan 7158 nəfər uşağın çoxu yerli dövlətlərin balaları idi. İnqilabdan əvvəl Azərbaycanda ali məktəb yox idi. Rusiyada təhsil almış az miqdarda azərbaycanlılar isə varlı uşaqları idi. 1920-ci illərdən başlayaraq əhali arasında savadsızlığı ləğv etmək, ölkədə məktəb şəbəkəsini genişləndirmək, ümumi icbari təhsilə kemək, yeni mütəxəssislər hazırlamaq məqsədilə məktəblər açılmağa başlandı 1920-90-cı illərdə Azərbaycanda 5000-dən artıq gündüz orta məktəbləri 100-dən çox orta ixtisas məktəbləri, 15-dən çox ali məktəb fəaliyyət göstərirdi. İlk dəfə SSRİ-də xalq maarifinin əsasları 1919-cu ildə qəbul edilmiş Partiya proqramında müəyyənləşmişdir. Həmin əsasalar sosializm quruculuğu dövründə möhkəmlənib inkişaf etmiş, daha da təkmilləşdirilmiş və SSRİ Konstitusiyasında təsdiq olunmuşdur. Bu əsaslar məktəbin həyatla əlaqəsini möhkəmlətmək və SSRİ-də xalq maarifi sistemini daha da inkişaf etdirmək haqqında kı qanunda, «Ümümtəhsil və peşə məktəbi islahatı haqqında»kı, qanunda əks olunmuşdur. Həmin əsaslar aşağıdakılardan ibarətdir: SSRİ-də bütün təhsil

sistemi həyatla, kommunizm quruculuğu işləri ilə sıx əlaqədar qurulur. SSRİ-də maarif müəssisələri dövlətin ixtiyarındadır. SSRİ-də məktəb ümumidir. Bütün xalqların istədiyi dildə təhsil almaqda bərabər hüququ vardır. SSRİ-nin xalq maarifi sistemində vahidlik vardır. Tənsil dünyəvidir. Qadınlar və kişilər bərabər təhsil hüququna malikdir. Uşaq və gənclərlə yanaşı yaşlıların da təhsil hüququ vardır. O cümlədən Azərbaycanda da təhsil bu müddəalar əsasında qurulmuşdur. SSRİ-də və Azərbaycanda xalq maarifi aşağıdakı quruluşda idi: - körpələr evi, uşaq bağçaları (1-6 yaş) - ibtidai məktəblər (1-4 sinif) - natamam orta məktəblər (1-9 siniflər) - orta məktəblər (1-11 siniflər) - xüsusi və yardımçı məktəblər (fiziki və əqli cəhətdən nöqsanlı olan uşaqlar üçün internat məktəblər) - fəhlə və kəndli gənclər üçün axşam növbəli qiyabi orta məktəblər (VIVII, VIII-XI). - ixtisaslı fəhlə kadrları hazırlayan texniki-peşə məktəbləri - 9 illik təhsil texniki-peşə məktəbləri üzərində qurulmuş 1 və 2 il təhsil müddəti olan - 9 illik təhsil üzərində qurulan və təhsil müddəti 2,5-3 il olan texnikumlar, orta ixtisas məktəbləri - XI illik təhsil üzərində qurulan və təhsil müddəti 1,5-2 il olan texnikumlar, - orta XI illik təhsil üzərində qurulan və təhsil müddəti 4-6 il olan ali məktəblər, bura daxildir: universitetlər, institutlar, konservatoriyalar, akadameyilar. Akademiyalar dedikdə burada ali təhsil verən, məsələn: kənd təsərrüfat akademiyası, hərbi akademiyalar, tibb akademiyaları və s. nəzərdə tuturlur. - elmi kadrların hazırlanması üçün ali məktəblər və elmi tədqiqat institututları nəzdində 3 illik aspirantura: buranı bitirənlər elmlər namizədi alimlik dərəcəsi almaq üçün disertasiya müdafiə etməlidir.

***2.* Əhməd Yusif oğlu Seyidov** 1882-ci ildə Qazax qəzasının Aslanbəyli kəndində doğulmuş, erkən-4 yaşında atasını itirmişdi. Anasının himayəsində böyümüş və təhsil almışdı. Əhməd Seyidov Zaqafqaziya (Qori) Müəllimlər Seminariyasını bitirmiş (1917), kənddə, evlərinin ikinci mərtəbəsində qızlar və oğlanlar üçün məktəb açmışdı. İlk "Əlifba" dərsliyini də gözəl maarifçi, şair H.K.Sanılı ilə birgə yazmışdı. Böyük yazıçımız Mehdi Hüseynin atası Ə.Hüseynovun təklifilə otuzuncu illərdə Bakıya gəlmiş, az sonra onu Lənkəran qəzasına maarif müdiri göndərmişdilər. Bu bölgədə müdir kimi təhsilin təşkilində, xüsusilə yetim uşaqların məktəbə cəlb olunmasında əməyini əsirgəməmişdi. Yenidən Bakıya qayıtmış, Azərbaycan Pedaqoji İnstitutunda "Pedaqogika" kafedrasına 40 il rəhbərlik etmişdir. Professor Əhməd Seyidov elmi kadrların yetişdirilməsi məsələsini ön plana çəkmiş və bu sahədə misilsiz iş görmüşdür. 40-cı illərdən vəfatına qədər (1977) 100-dən artıq elmlər namizədi və elmlər doktorunun elmi rəhbəri olmuşdur. Bəlkə də müasir nəslə bu rəqəm və illər sadə görünər, amma elə deyil, görkəmli pedaqoqlarımızdan akademik Hüseyn Əhmədov və professor, əməkdar elm xadimi Nurəddin Kazımov məhz Ə.Seyidovun yetirmələridir. Onlar da xeyli sayda pedaqoqlara elmi rəhbərlik etmişlər. Əhməd Seyidov Azərbaycanda pedaqoji fikrin inkişafında bilavasitə xidmət göstərməklə yanaşı, vaxtilə SSRİ məkanında, xüsusilə Moskvanın pedaqoq elitasında milli irsimizi yüksək səviyyədə tanıtmışdır. Akademiklərdən Y.M.Medinski, N.K.Qonçarov, D.İ.Konstantinov onun pedaqoji yaradıcılığını yüksək qiymətləndirmişlər, Ə.Seyidovun mühitində Mirzə İbrahimov, Mirzə Məmmədov, Yusif Qasımov, Əli Hüseynov (Mehdi Hüseynin atası), Mehdi Mehdizadə, Mehdixan Vəkilov, Mir Cəlal Paşayev və

digər sayılı simalar olmuş və onlar böyük pedaqoqun nüfuzunu gözləmişlər. Müharibə illərində Ə.Seyidova APİ-nin rektorluğunu təklif edirlər. O vaxt Maarif Komissarı olan Mirzə İbrahimov M.C.Bağırovun bu tapşırığını çatdıranda Əhməd Seyidovdan "Mirzə müəllim, mən kommunist deyiləm, bunu MK-da bilirlər" cavabını alır. Ə.Seyidov 1941-1949-cu illərdə bu vəzifəni daşıyır. Dəfələrlə milli müəllim kadrların yetişməsi üçün tələbə qəbulunda erməni funksionerləri ilə üzləşir. Hətta məsələlər MK səviyyəsinə qədər qalxır. Lakin ədalətli və xalqını sevən Əhməd müəllim qalib çıxır. Onun həyatında bu cür siyasi-əxlaqi faktlar istənilən saydadır. Professor Ə.Seyidov tarixi şəxsiyyətlər sırasında daha çox yeri görünənlərdən biridir. Onun sağ qalmasının və 85 il ömür sürməsinin səbəbləri ibrətlidir: dövlət intizamından çəkinən, vəzifəsindən və nüfuzundan sui-istifadəni rədd edən, məsuliyyət hissinə tabe olan, elmi öz idealı seçən xeyirxah bir fenomenal şəxsiyyət olması. Daha doğrusu, pedaqoji fikir tarixinin "məktəb"ini yaradan, onu inkişaf etdirən bir alim idi. Sovet rejimində, klassiklərimizə hörmət qoyulmayanda, hər şeyi rus şovinizminə bağlayan vaxtda Nizami və Füzulini orijinaldan araşdırdı, Seyid Əzim Şirvani və Mirzə Ələkbər Sabirı, Mirzə Cəlili pedaqogika dərsliklərinə gətirdi. Firudin bəy Köçərlinin pedaqoji görüşlərini tədqiq etməklə öz müəlliminə borcunun sanki bir qismini qaytardı. Professor Ə.Seyidovun pedaqoji yaradıcılığında bir idealı da o idi ki, milli pedaqoji fikir tariximizi araşdırsın, qeyri-xalqlar yəqinləşdirsinlər ki, zəngin keçmişimizi və təhsil-tərbiyə ənənələrimizi gizlətməyə ehtiyac qalmır. 30-cu illərdən belə bir elmi missiyanı üzərinə aldı və klassiklərimizdən A.A.Bakıxanov, M.Ş.Vazeh, H.B.Zərdabi, M.F.Axundov irsinə də müraciət etdi. Bununla yanaşı, dünya pedaqoqlarından Con Lokku, K.D.Uşinskini, S.Disterveqi, J.J.Russonu, N.Pestalotsini və başqalarını araşdırdı. Maraqlı bir fakt: Ə.Seyidov Moskvaya məşhur akademik Y.M.Medinskinin yanına gəlir və ingilis Con Lokku dissertasiya mövzusu kimi tədqiq etmək fikrini ona söyləyir. Bu söhbətdən sonra Əhməd Seyidov Abbasqulu ağa Bakıxanovun pedaqoji irsini layiqincə tədqiqata qoşdu və ilk dəfə pedaqoji elmlər namizədi dissertasiyasını müdafiə etdi. Digər maraqlı fakt: Bir gün Mikayıl Müşfiq Əhməd Seyidovun evinə gəlir və xahiş edir ki, onun poeziyasındakı tərbiyə məsələləri haqqında məqalə yazsın (Artıq 37-ci il yaxınlaşmışdı, şairə hücumlar da güclənmişdi). Və qələmə alır: 12 səhifə. Məqalə M.Müşfiqin şeirlərini xilas etsə də, şairin xilasına gücü çatmadı. Ə.Seyidov rejimi gözləyən inadkar alim olub və bu hissdən yorulmayıb. Akademik Y.M.Medinskinin məsləhətindən sonra "Azərbaycanda pedaqoji fikrin əsas nümayəndələri" mövzusunda doktorluq işini başa çatdırdı (1945) və az sonra (1947) uğurla müdafiə etdi. Daha bir fakt: vaxtı ilə, yəni 2-3 il əvvəl rektor işləyərkən institutda sıxışdırdığı erməni kommunistlər Azərbaycan MK-ya və hətta SSRİ-nin yuxarı təşkilatlarına məktublar ünvanladılar. Xeyli çək-çevirdən sonra Əhməd Seyidov qalib çıxdı və əsərin çapını məsləhət gördülər. Ə.Seyidovu bu proseslərdə ermənilərdən müdafiə edənlərdən biri də böyük ədəbiyyatşünas, professor Mikayıl Rəfili olmuşdur. Onun tribunadan cəsarətlə ermənilərı ifşa etməsi-özü də dəlillərlə-qeyri-adi səs salır. Hətta bu çıxış yuxarılara da gedib çıxır və heç bir mənfi reaksiya doğurmur. Tarix yerində saymır, siyasi mühit hər şeyi özünə tabe edirdi. Ona görə ki, ideologiya sərt qanunları ilə başqa cür davranır: 30-

50-ci illərdən çıxanlar hər iki münasibəti yaşamışdılar; birinin payına az, digərinə çox-hər halda təsəlli o idi-qara buludlar dağılmalı, çən-duman çəkilib getməliydi. Və getdi də. Amma 60-70-ci illər siyasi-əxlaqi konturlarını cızdı, ziyalılara başqa yöndən yanaşıldı. O da sələfi qədərində yeni "davranış xətti"nə imza atdı. Yeni iddialar yaranmışdısa, bunlar professor Əhməd Seyidovdan yan keçirdi. Qırxıncı illərdən başlayaraq, pedaqoji fikrin tədqiqinin unudulduğu bir dövrdə vətənpərvər alim öz milli irsimizi seçdi: "A.Bakıxanovun fəlsəfəsi onun pedaqoji sisteminin əsasıdır", "A.Bakıxanovda əxlaq tərbiyəsi və təhsil", "S.Ə.Şirvani müəllimin rolu haqqında", "XIX əsrin əvvəllərində Azərbaycanda pedaqoji fikrin inkişafı" əsərlərini çap etdirdi. Qonşu respublikaları qabaqlayan professor Əhməd Seyidov artıq ittifaq miqyasında tanınmalı oldu. Məşhur rus akademiki Y.Medinskinin bir fikri bu gün də əhəmiyyətli səslənir: "Ə.Seyidovun tədqiqatı, şübhəsiz, bir başlanğıcdır. Bundan sonra SSRİ-nin ayrı-ayrı xalqlarının pedaqoji fikirlərinin inkişafını işıqlandırmaq məqsədini daşıyan dissertasiyalar yazılmalıdır. Bu səpkili elmi işlər pedaqogika tarixini zənginləşdirməkdə çox şey verir, yeni məsələlər qaldırır, hətta pedaqogika sahəsində çalışan təcrübəli işçilərin görüş dairəsini genişləndirir". Bir həqiqətdi ki, xalqımız, digər xalqlar kimi, pedaqoji fikir tarixində məhz bu sahədə araşdırmaların aparılması məsələsini üzərinə götürdü və son nəfəsinədək elmi əqidəsinə sadiq qaldı. Təsadüfi deyil ki, bu gün pedaqogika sahəsində səmərəli fəaliyyət göstərən H.Əhmədov, N.Kazımov, F.Seyidov, Ə.Ağayev, S.Şəfiyev, S.Quliyev, İ.İsayev, İ.Musayev, S.Orucov və digərləri böyük pedaqoqun yetirmələridir. Ə.Seyidov güclü şəxsiyyət idi və heç bir siyasi-əxlaqi mühit, hakim elita onun əqidəsini az da olsa, əyə bilməmişdir. Ermənilərin tüğyan etdikləri vaxtda, M.C.Bağırovla üzbəüz görüşündə də bu millətçi və yaltaq fərdləri ifşa etmiş, haqlı olduğu üçün qalib çıxmışdır. Azərbaycan Pedaqoji İnstitutunun direktoru vəzifəsində çalışarkən milli müəllim kadrların yetişməsində erməni partiya funksionerlərin amanını kəsmiş, küncə sıxışdırmışdır. Unutmayaq ki, bu proses 46-48-ci illərdə baş vermişdir. Professor Əhməd Seyidov "Pedaqogika" kafedrasının müdiri olarkən bu mikroelm mərkəzinin səviyyəsini nəinki institutda, hətta o vaxtkı SSRİ respublikalarının pedaqogika kafedraları sırasında fərqləndirmişdir. Hər il Zaqafqaziyadan, Moskvadan, Daşkənddən, Düşənbədən təcrübə mübadiləsinə onlarca pedaqoq gəlirdi. Onlar arasında professorun elmi rəhbəri olduğu gənclər, orta yaşlılar da vardı. Bu sətirlərin müəllifi bunların şahidi olmuşdur. Xatırlayıram: D.Harunov, B.Həmzətova (Dağıstan), B.İsmayılov, F.Ustoyev (Tacikistan), K.Kolba (Abxaziya), C.Urumbayev (Karakalpak) və başqalarını. Bu şəxslər Pedaqoji İnstitutda dissertasiya müdafiə etmişlər. Professor Əhməd Seyidov görkəmli alimlərimizdən Mehdi Mehdizadənin, Ziyəddin Göyüşovun, Ağamməd Abdullayevin, Şövqi Ağayevin, Bəşir Əhmədovun rəsmi oppenenti olmuşdur. Görkəmli pedaqoq unudulmaz şəxsiyyətlərimizdən İsmayıl Şıxlının, Şıxəli Qurbanovun müəllimi kimi, onlardan qürurla danışırdı. Xüsusilə, İsmayıl Şıxlı "Dəli Kür" romanını yazanda Qori Müəllimlər Seminariyası ilə əlaqədar bəzi məlumatları Əhməd Seyidovdan almışdı. Yeri gəlmişkən xatırladaq ki, İ.Şıxlı Qori Seminariyasındakı ictimai-siyasi mühiti, Semyonov, Çernyayevski kimi pedaqoqların azərbaycanlı tələbələrə münasibətini öyrənmək istəyirdi. "Rus Əhməd" obrazı da yaranmalı idi. Professor gələcək roman müəllifinə materiallar

verir, maraqlı əhvalatlar söyləyirdi. Amma Əhməd Seyidov bir arzusunu gizlətmədi: insan xarakterinin mənfi, yaxud müsbət xüsusiyyətlərində doğulduğu, böyüdüyü təbiətin rolunu əyaniləşdirsin. Müdrik İsmayıl Şıxlı müəlliminə nikbin cavab verdi, əsəri tamamladı və bir nüsxəsini avtoqrafla professora bağışladı. Ə.Seyidov isə seminarist Əşrəf Cahandar ağa oğlunu bir obraz olaraq alqışladı, Kürü ilə, Qarayazı ilə. Ə.Seyidov 1958 və 1970-ci illərdə çoxcildlik "Pedaqogika tarixi" və "Azərbaycanda pedaqoji fikrin inkişaf tarixindən" monoqrafiyalarını qələmə aldı. Bu gün də həmin əsərlərdən bir dərslik kimi ali məktəblərdə istifadə olunur. Professor Əhməd Seyidov səhhətilə bağlı Bakıdan doğma Aslanbəyli kəndinə gəldi. Torpaq idi onu çəkən. Onun gəlişini eşidənlər, qonşu kəndlərdən-Şıxlı, Kosalar, Salahlı, Daş Salahlı, Orta Salahlı, Muğanlıdan axışır, qocaman pedaqoqun görüşünə can atırdılar. Maraqlı həm də o idi ki, 20-ci illərdə Qazaxda dərs dediyi uşaqlar daha çoxdu, indi onların özü yaşa dolmuşdularsa, "uçitel Əhməd Seyidova" qulluq göstərmək səadətinə nəsib olmuşdular. Professor, əməkdar elm xadimi, pedaqoji fikir tarixinin patriarxı Əhməd Seyidov 1977-ci ildə gözlərini əbədiyyətə yumdu və Aslanbəyli kəndində dəfn edildi.

2. Hər bir insanın şəxsiyyəti onun ziyalılığı və mənəvi kamilliyi ilə ölçülür. Belə kamil və müdrik insanlardan biri də elmi-pedaqoji fəaliyyəti özünə həyat yolu seçmiş Əməkdar elm xadimi, professor **Mərdan Əsədulla oğlu Muradxanovdur.** O, gərgin zəhmət, qeyri-adi əməksevərlik, işgüzarlıq, yuxusuz gecələr, narahat gündüzlər və bir də Allah-təalanın ona bəxş etdiyi parlaq istedad nəticəsində hələ sağlığında ikən şöhrətin ən uca zirvəsinə yüksəlmişdir. 70 illik mənalı ömrünün 50 ilindən çoxunu təhsil-tərbiyə nəzəriyyəsinin tədqiqinə və tədrisinə, pedaqoji və elmi-pedaqoji kadr hazırlığına həsr etmiş Mərdan Muradxanov orijinal yaradıcılıq xüsusiyyətlərinə, fərdi pedaqoji üsluba malik istedadlı alim, obyektiv və prinsipial opponent, bacarıqlı elm və təhsil təşkilatçısı idi. Müxtəlif mövzularda yazıb yaratmış bu unudulmaz alim pedaqogikanın həm tarixi, həm də nəzəri problemlərini tədqiqat predmetinə çevirmiş, onu yeni ideyalarla zənginləşdirmişdir. Mərdan Muradxanov da müasirləri kimi dövrünün övladı idi, sovet rejiminin tələb etdiyi və həm də ciddi dəhdlə qoruduğu məhdudiyyətlərdən çox zaman kənara çıxa bilmirdi. Ona görə də təbii olaraq onun tərbiyə nəzəriyyəsi ilə bağlı yazılarında zamanın möhürü var. Onun yaradıcılığı daha ciddi tədqiqatların da obyektinə çevrilmişdir. Mərdan Muradxanovun pedaqoji yaradıcılığının unikallığı onun pedaqoji elmin, xüsusilə də tərbiyə nəzəriyyəsinin inkişafına göstərdiyi güclü təsirlə bağlıdır. Mərdan Muradxanov 1909-cu ildə may ayının 30-da Salyan şəhərində anadan oımuşdur. O, Qori Müəllimlər Seminariyasının müəllimlərindən mənəviyyat və əxlaq dərsi almış, dövrünə görə geniş məlumatlı, mütaliəni sevən, el ruhunu duyan, milli dəyərlərə, ənənələrə üstünlük verən Əsədulla müəllimin ailəsində böyümüşdü. Qoridən özü ilə Salyana maarif işığı gətirən Əsədulla müəllim övladının mükəmməl təhsil almasına hər cür qayğı göstərmişdi. Atasından elmə, təhsilə həvəs, humanistlik, milli kökə bağlılıq, Fədakarlıqlıq, torpağa, xalqa məhəbbət dərsi alan, insanın ruhunun, mənəviyyatının və əxlaqının saflaşdırılmasını önəmli sayan Mərdan Muradxanov müəllimliyi özünə peşə seçmişdi. İlk təhsilini Salyanda alan Mərdan Muradxanov

Bakı Müəllimlər Seminariyasına daxil olmuş, 1927-ci ildə oranı müvəffəqiyyətlə bitirmişdi. Bir müddət Salyan şəhərindəki 3 nömrəli məktəbdə müəllim işlədikdən sonra ali təhsil almaq arzusu ilə yenidən Bakıya qayıtmışdi. O dövrdə Azərbaycanda ümumi icbari ibtidai təhsil həyata keçirilirdi. Ümumtəhsil məktəblərinin müəllim kadrlarına olan tələbatını ödəmək üçün pedaqoji kurslar təşkil olunur, yeni-yeni ali və orta ixtisas müəssisələri yaradılırdı. Belə bir vaxtda Mərdan Muradxanov Azərbaycan Dövlət pedaqoji İnstitutuna daxil oldu və 1932-ci ildə oranı bitirdi. Bir müddət Sabirabad rayon maarif şöbəsində inspektor vəzifəsində çalışdı. Sonra Bakıya gələrək burada geniş elmi-pedaqoji fəaliyyətə başladı. Bu illər çox mürəkkəb və ziddiyyətli idi. Pedaqoji prosesə partiyanın rəhbərliyini təmin edən siyasi sənədlərin qəbul edilməsi, 30-cu illərdə başlanan repressiya dalğası pedaqoji yaradıcılığı demokratikləşdirən bir sıra normativ aktların ləğvinə səbəb oldu. Tədqiqatçı alimlərin yaradıcılığı istiqamətləndirilməyə başlandı. Mərdan Muradxanov məhz belə bir mürəkkəb və ziddiyyətli dövrdə pedaqoji mətbuatda təhsilin tarixi və nəzəriyyəsi ilə bağlı ardıcıl və sistemli çıxış etməyə başladı, “Qızıl bayraq altında” (S.Rəhmanla birlikdə), “Gənc kolxozçu” (Ə.Hüseynlə birlikdə) adlı ana dili dərsliklərini yazdı, burada təhsilin məzmunu ilə bağlı öz ideyalarını realllaşdırmağa nail oldu. Pedaqoji sahədə uğur qazanmaq üçün o, aspiranturaya daxil olmaq qərarına gəldi. Azərbaycan Elmi Təqdiqat Pedaqogika İnstitutunun aspiranturasına daxil olan 13 nəfərdən biri oldu. Dövrün bütün ziddiyyətlərinə baxmayaraq həmin illərdə pedaqogika elmi sürətlə inkişaf edirdi. Bu da təbii ki, yüksək ixtisaslı milli kadrların yetişməsini zəruri edirdi. Belə kadrlar isə Azərbaycanda çox az idi. Ona görə də V.Mustafazadə, Ə.Tağıyev, Ə.Həsənovla birlikdə Mərdan Muradxanov da Gertsen adına Leninqrad Pedaqogika İnstitutuna gönderildi. Orada o, məşhur rus alimləri E.Y.Qolantın və Ş.İ.Qanelinin rəhbərliyi altında aspirantura hazırlığı keçdi. Hələ aspirantura dövründə yüksək nəzəri və praktik hazırlığa malik ciddi bir tədqiqatçı kimi fərqlənərək, milli elmi-pedaqoji kadrların ilkin dəstəsində şərəfli yer tutdu. 1941-ci ildə Mərdan Muradxanovun “Nizaminin pedaqoji görüşləri” mövzusunda yazdığı namizədlik dissertasiyası artıq hazır idi. Lakin Vətən müharibəsinin başlanması onun arzusunun reallaşmasına imkan vermədi. O, müdafiə kürsüsünə qalxmaq əvəzinə,müharibənin ikinci günü əlinə silah alaraq cəbhəyə yola düşdü. 1943-cü ildə Mərdan Muradxanov Azərbaycan Dövlət Universitetinin dəvəti ilə bir neçə günlüyə Bakıya gəldi. Dekabrın 30-da Universitetin böyük Elmi Şurasında professor Abdulla Qarayevin sədrliyi, akdemik A.O.Makovelskinin elmi katibliyi ilə əsgər paltarında “Nizaminin pedaqoji görüşləri” mövzusunda namizədlik dissertasiyası müdaifə etdi. Starşina Mərdan Muradxanov 1944-cü ili pedaqoji elmlər namizədi kimi qarşıladı. Elmi və əsgəri şücaətini nəzərə alan ordu rəhbərliyi onu o dövr üçün prioritet hesab olunan partiya sıralarına qəbul etdi. Dahi Nizaminin pedaqoji irsinin sistemli araşdırılması Mərdan Muradxanovun fərdi yaradıcılıq üslubunun və tədqiqatçılıq səriştəsinin formalaşmasında mühüm rol oynamışdı. 1945-ci ildə Qələbə əldə edildi. Mərdan Muradxanov ordu sıralarından təxris olunaraq doğma vətənə qayıtdı. Azərbaycan Elmi Tədqiqat pedaqogika İnstitutunda elmi fəaliyyətini davam etdirdi, director müavini və direktor vəzifəsində çalışdı. Sonar öz taleyini Azərbaycan Dövlət Pedaqoji İnstitutu ilə

bağladı. Əvvəlcə ümumi pedaqogika kafedrasında müəllim, dosent, kafedra müdiri vəzifələrində işlədi. 1960-61-ci tədris ilində isə ibtidai təhsilin pedaqogikası və metodikası kafedrasına müdir vəzifəsinə seçildi. O, elmi-pedaqoji fəaliyyətə başladığı ilk illərdən məhsuldar, geniş tədqiqatlar aparan alim kimi tanınmışdı. Onun tədqiqatlarında pedaqogikanın həm tarixi, həm də nəzəri problemləri öz uğurlu həllini tapmışdır. "Uşinski xalq müəllimi haqqında" (1946), "ABŞ-da və İngiltərədə xalq təhsil sistemi" (1946), "M.İ.Kalinin communist tərbiyəsi" (1946), "Nizami Gəncəvinin pedaqoji ideyaları" (1947), "Azərbaycan xalq maarifinin sürətli inkişafı" (1947), "30 ildə SSRİ-də xalq maarifinin inkişafı" (1947), "A.S.Makarenkonun pedaqoji irsi" və s. adlı ilk məqalələrində təhsil və pedaqoji firkin ən mühüm məqamlarını tədqiqat predmetinə çevirmişdi. Prof. Mərdan Muradxanov 1958 və 1959-cu illərdə nəşr olunan "Pedaqogika" adlı dərs vəsaitinin əsas müəlliflərindən biri, həm də birinci hissənin redaktoru olmuşdur. Onun rəhbərliyi və redaktorluğu ilə 1964-cü ildə "Pedaqogika" adlı iri həcmli dərs vəsaiti nəşr edilmişdi. Dərs vəsaitinin təlim prosesinin mahiyyəti və prinsipləri, təlim üsulları, təlimin təşkili formalaeı, əxlaq tərbiyəsinin mahiyyəti və prinsipləri, əməyə communist münasibəti tərbiyəsi, sovet müəllimi və sinif müəllimi ilə bağlı materiallar Mərdan Muradxanov tərəfindən yazılmışdır. Dilimizin lüğət tərkibini zənginləşdirmək, dil mədəniyyətini yüksəltmək, dilin saflığını qoruyub saxlamaq üçün alınma pedaqoji terminlərin düzgün işlədilməsində və kütləviləşməsində Mərdan Muradxanovun mühüm xidmətləri olmuşdur. O, prof. Ə.Seyidov, prof.Ə.Zəkizadə, dos. Ş.Ağayevlə birgə Azərbaycan SSR EA-nın Rəyasət heyəti yanında fəaliyyət göstərən Terminalogiya Komitəsinin tapşırığı ilə "Pedaqogika və psixologiya terminləri lüğəti"ni hazırlamışdı. Lüğətin son nəşrində 2000-dən artıq pedaqoji termin verilmişdi. Azərbaycanda pedaqoji terminologiyanın nizama salınmasında həmni lüğətin mühüm rolu olmuşdur. Mərdan Muradxanovun elmi-pedaqoji yaradıcılığında tərcüməçilik mühüm bir istiqamət kimi diqqəti cəlb edir. O, klassik pedaqoqlardan Y.A.Komenskinin, K.D.Uşinskinin, A.S.Makarenkonun bəzi əsərlərini tərcümə edərək Azərbaycan pedaqoji ictimaiyyətinə təqdim etmişdir. İti təfəkkürə, güclü hafizəyə və nitq mədəniyyətinə malik olan Mərdan Muradxanovun elmi yaradıcılıq diapazonu çox geniş olmuş, pedaqogika elminin demək olar ki, bütün sahələrini əhatə edən 40 kitab, kitabça, monoqrafiya və xeyli elmi-metodik məqalə yazmışdır. Onun əsərlərinin ümumi həcmi 500 çap vərəqindən artıqdır. Onun "Dərs hazırlamaqda uşaqlara valideynlərin köməyi" (1939), "Ailədə uşağın əmək tərbiyəsi" (1952), "Orta məktəbdə intizam tərbiyəsi" (1955), "Uşaqların tərbiyəsində ailə mühüm ocaqdır" (1961), "Məktəblilərin əxlaq tərbiyəsinin prinsip və üsulları" (1962), "İbtidai sinif müəllimlərinə kömək"(1966), "Məktəblilərin ailədə tərbiyəsi" (1972), "Ali məktəbdə mühazirə" (1976), "50 sual-50 cavab" (1980) əsərləri uşaqların tərbiyəsi, əmək və politexnik təlimi, ailə tərbiyəsi, təlim nəzəriyyəsi ilə bağlı məsələlərin təhlilinə həsr olunmuşdu. Bu əsərlərdə müəllif tədqiq etdiyi məsələlərə müəllim gözü ilə baxmış, valideyn qəlbi ilə yanaşmış, fikrini təhsil-tərbiyə probleminin gözəl bilicisi kimi şərh etmişdir. Mərdan Muradxanov Azərbaycanda A.S.Makarenkinun qızğın təbliğatçısı olmuş, onun əsərlərinin tərcümə və nəşr olunmasında iştirak etmiş, zəngin və çoxcəhətli irsini dərindən öyrənmiş, "A.S.Makarenkonun pedaqoji irsi və ondan Azərbay-

canda istifadə edilməsi təcrübələri” (1965) adlı monoqrafik tədqiqat əsəri yazmışdır. Bu əsərdə o Makarenkonun pedaqoji irsinə vaxtı ilə müvəffəqiyyətlə tətbiq olunub, indi tarixin malı olan bir təcrübə kimi baxmamış, onun iş təcrübəsi və fikirlərinin bu gün üçün də yararlı olduğuna dərindən inam bəsləmiş, respublikamızın məktəblərinin həyatından götürülmüş zəngin materiallarla məqsədini əsaslandırmışdır. Pedaqoji və elmi-pedaqoji kadr hazırlığında prof. Mərdan Muradxanovun mühüm xidmətləri vardır. Onun elmi rəhbərliyi ilə 20 nəfər gənc pedaqoji elmlər namizədi yetişmişdir. Onun rəhbərliyi altında aparılan tədqiqatlar təhsilvə tərbiyə nəzəriyyəsinin və tarixinin ən mühüm problemlərinin araşdırılmasına yönəlmişdi. O, müxtəlif elmi şuralarda neçə-neçə gənc tədqiqatçının müdafiəsində rəsmi opponent kimi çıxış etmişdir. Qeyd etmək lazımdır ki, o, eyni vaxtda 3 elmi şuranın (M.F.Axundov adına Azərbaycan Pedaqoji Dillər İnstitutunun, Azərbaycan Dövlət Elmi Tədqiqat Pedaqogika İnstitutunun, Azərbaycan Dövlət Pedaqoji İnstitutunun) və Ali və Orta İxtisas Təhsil Nazirliyinin elmi-metodik komissiyasının üzvü olmuşdur.Təhsil sahəsindəki xidmətlərinə, məhsuldar elmi-pedaqoji fəaliyyətinə görə prof. Mərdan Muradxanova “Əməkdar elm xadimi” fəxri adı verilmiş, “Qırmızı Əmək Bayrağı” ordeni, “əmək rəşadətinə görə” xatirə medalı, “Qabaqcıl maarif xadimi” döş nişanı və bir neçə fəxri fərmanla təltif olunmuşdur. Prof. Mərdan Muradxanov müəllimlik peşəsini dərindən sevirdi. Ona “müəllim” deyə müraciət edilməsini xahiş edər və bu sözdən dərin həzz alırdı: “Mən hər şeydən əvvəl müəlliməm, professor adını sonra qazanmışam”.

3. Azərbaycanda xalq maarifinin təşkilatçılarından biri, ictimai-siyasi xadim, görkəmli pedaqogika nəzəriyyəçisi və tarixçisi, SSRİ PEA-nın həqiqi üzvü, Azərbaycan Respublikasının əməkdar elm xadimi, pedaqoji elmlər doktoru, professor ***Mehdi Məmməd oğlu Mehdizadə 1903-cü*** ildə yanvarın 5-də Cəbrayıl qəzasının Daşkəsən kəndində anadan olmuşdur. O, 1920-ci ilin noyabrında pedaqoji fəaliyyətə başlamış, doğma kəndlərində qiraət komasının müdiri vəzifəsində çalışaraq müxtəlif tədbirlər həyata keçirmiş, böyük həvəslə mədəni quruculuq işlərinə girmişdir. 6 aylıq pedaqoji kursu bitirdikdən sonra birinci dərəcəli məktəbə müdir təyin olunmuş, 1923-cü ildə Bakıda 3 aylıq ali pedaqoji kursda təhsil almış, sonra qəza xalq maarifi şöbəsinin icazəsi ilə Azərbaycan Dövlət Pedaqoji İnstitutunun hazırlıq kursunda oxumuş, imtahan verərək fizika-riyaziyyat fakültəsinə keçirilmişdir. 1930-cu ilin martın Azərbaycan Xalq Maarifi Komissarlığının İctimai Tərbiyə Baş İdarəsinin elmi katibi və xalq komissarının birinci müavini A.Sultanovanın köməkçisi vəzifəsində çalışmışdır. O, 1931-ci ildən APİ-də pedaqoji fəaliyyətə başlamış, aspiranturada oxumaqla yanaşı, pedaqogika tarixi, təlim və tərbiyə məsələlərinə aid məqalələrlə dövrü mətbuatda çıxış etmişdir. Mehdi Mehdizadə 1941-ci ildə “Azərbaycan məktəblərində ana dilində savad təliminin inkişafı tarixi” mövzusunda namizədlik, 1956-cı ildə isə “Azərbaycan sovet məktəbinin tarixi” mövzusunda doktorluq dissertasiyaları müdafiə edərək Azərbaycanda təkcə pedaqoji fikrin deyil, maarifin, ümumtəhsil məktəblərinin inkişaf tarixini tədqiq etmişdir. “XX əsrin böyük maarif korifeyi, canlı tarixi akademik Mehdi Mehdizadə Azərbaycanda pedaqogika elminin

bünövrə daşını qoyanlarından biri olmaqla, həmin elm sarayının ucalmasında fəhlə, bənna, mühəndis kimi tər tökmüşdür" (Y.Talıbov). Onun elmi-pedaqoji fəaliyyətinin 30 ili Azərbaycan Pedaqoji İnstitutu ilə bağlı olmuş, burada assistent, dosent, professor, kafedra müdiri, dekan, elmi işlər üzrə direktor müavini, direktor (rektor) vəzifələrində çalışmışdır. 1952-54 və 1960-1980-ci illərdə maarif naziri olmuş, 1961-65-ci illərdə YUNESKO-nun Yaşlıların Təhsil İşləri üzrə Məsləhət Komitəsinin daimi üzvü olarkən sovet nümayəndə heyətinin tərkibində xarici ölkələrə getmiş, həmin dövlətlərdə mədəni əlaqələr üzrə tədbirlərdə, YUNESKO konfranslarında iştirak etmişdir. 30-cu illərdən başlayaraq pedaqoji tədqiqatlarını sistemli davam etdirmiş, məktəb və pedaqoji fikir tarixinin, təlim-tərbiyə nəzəriyyəsinin koordinal problemləri ilə bağlı fundamental araşdırmalar aparmış, Moskvada hazırlanmış "Pedaqoji ensiklopediya"nın, "SSRİ xalqlarının məktəb və pedaqoji fikir tarixi oçerkləri" çoxcildlik əsərlərin əsas müəlliflərindən biri olmuşdur. Onun yaxından iştirakı və müəllifliyi ilə hazırlanmış iki hissədən ibarət "Pedaqogika" kitabı (1941, 1958-59-cu illər) ali pedaqoji məktəblərdə və pedaqoji texnikumlarda uzun illər istifadə edilmişdir. "Azərbaycan sovet məktəbinin tarixinə dair xülasələr" (Bakı, 1959; Moskva, 1962), "Məktəb quruculuğu sahəsində nailiyyətlərimiz" (1957), "Məktəbdə təlim-tərbiyə işlərinin yenidən qurulmasının bəzi məsələləri" (1961), "Orta məktəbdə şagirdlərin əmək tərbiyəsi haqqında" (1959), "Azərbaycan xalq maarifi yeni yüksəlişdə" (1967), "Müasir dərsə verilən tələblər" (1970), "Azərbaycan xalq maarifinin sürətli inkişafı" (T.Allahverdiyev və Q.Əliyevlə birgə, 1980), "Ümumtəhsil məktəblərində təlim-tərbiyə prosesinin təkmilləşdirilməsi yolları" (1982) adlı monoqrafiya və kitabları pedaqoji elm tarixində layiqli yer tutan əsərlər kimi tanınmışdır. Alimin elmi-pedaqoji fəaliyyətində iki mühüm istiqamət başlıca yer tutur: 1) keçmişin pedaqoji irsinin öyrənilməsinə yaradıcı münasibət; 2) pedaqoji elmin nəzəri və metodoloji problemlərinin tədqiqi. Mehdi Mehdizadə tədqiqatlarında keçmişin tərəqqipərvər pedaqoji ideyaları ilə müasir pedaqoji elm arasındakı varislik əlaqəsini özünəməxsus şəkildə işləmiş, təlim və təhsil məsələləri ilə bağlı klassik pedaqoqların görüşlərini geniş tədqiq etmişdir. O, monoqrafik əsərlərində Azərbaycan pedaqoji elmində təlim və tərbiyə nəzəriyyəsinin inkişafını diqqət mərkəzində saxlamış, Azərbaycan məktəblərinin əldə etdiyi qabaqcıl təcrübəni ümumiləşdirmiş, təlim prosesinin optimallaşdırılmasını və müasir şəraitdə onun təşkilinin sistemini işləyib hazırlamışdır. Bundan əlavə, nəzəriyyə ilə təcrübəni üzvü şəkildə, dialektik vəhdətdə götürmüş, elmi-pedaqoji tədqiqatlarında ona bir prinsip kimi istinad etmişdir. Alimin təlim nəzəriyyəsinin inkişafı ilə bağlı (xüsusilə, dərs probleminin) özünəməxsus fikirləri, orijinal ideyaları vardır. Onun "Ümumtəhsil məktəblərində təlim-tərbiyə prosesinin təkmilləşdirilməsi yolları" (Bakı, "Maarif", 1992) monoqrafiyası bu baxımdan yüksək qiymətləndirilən əsərlərdəndir. Orada məktəblilərin fəal həyat, idrak fəallığı, ictimai-siyasi və əmək fəallığı mövqelərinin formalaşdırılması, təlim metodlarının yeniləşdirilməsi yolları, təlim prosesinin tipləri, şagirdlərin müstəqil işi heniş şəkildə və yüksək elmi səviyyədə şərh olunmuş, həmin sahələr üzrə respublika məktəblərinin qabaqcıl iş təcrübəsi ümumiləşdirilmişdir. Mehdi Mehdizadə elmi-pedaqoji kadrlar hazırlanması sahəsində də böyük fəaliyyət göstərmiş, onlarla aspirant və

dissertanta rəhbərlik etmiş, opponent olmuş, yaxud da rəy yazmaqla xeyir-dua vermişdir. Akademik Mehdi Mehdizadə 23 il Azərbaycan maarifinə rəhbərlik etmişdir. Onun zəngin və çoxşaxəli elmi-pedaqoji fəaliyyəti ADU-nun İbtidai təhsilin pedaqogikası kafedrasının baş müəllimi Ramiz Əliyev tərəfindən namizədlik dissertasiyası səviyyəsində araşdırılmışdır. 1988-ci ildə nəşr olunmuş "Akademik Mehdi Mehdizadə ömrünün işığı" (tərtibçilər: V.Xəlilov, H.Musayev) kitabı Mehdi Mehdizadənin elmi ideyalarının şərhinə, bu böyük insanın həyatının bəzi məqamlarının açıqlanmasına, heyrətamiz cəhətlərinin üzə çıxarılmasına hısr olunan bir əsər kimi maraq doğurur. Xoş məramlı, diqqətəlayiq bir işin başlanmasından xəbər verir.

4. Azərbaycanda pedaqogika elminin inkişafı üçün münbit zəmin, zəngin qida mənbəyi olmuş, ona əsl orijinallıq və parlaq özgürlük gətirmiş Azərbaycan xalq pedaqogikasının tədqiqi, təbliği və tədrisi professor **Əliheydər Şirin oğlu Həşimovun** adı və yorulmaz fəaliyyəti ilə bağlıdır. Onun elmi-pedaqoji fəaliyyətinin, pedaqoji və elmi-pedaqoji kadr hazırlığındakı böyük xidmətlərinin, milli və bəşəri dəyərləri, pedaqoji sərvətləri, pedaqoji sərvətləri orijinal təhlil üsulu ilə qiymətləndirməyin əsasında bənzərsiz tədqiqatçı-alim təfəkkürü dayanır. Professor Əliheydər Həşimov keçmiş SSRİ məkanında xalq pedaqogikasının ilk tədqiqatçılarından biri, Azərbaycanda isə birincisidir. Keçən əsrin 50-ci illərinin ikinci yarısından bu istiqamətli tədqiqatlara başlayan Ə.Həşimov bitib-tükənməz xalq yaradıcılığı materiallarını, millətin tərviyəvi adət-ənənələrini, etnoqrafik materialları təfəkkür süzgəcindən keçirərək xalq pedaqogikasının qiymətli incisi, yadigarı və milyonların tərbiyə məktəbi kimi təhlil etmiş, "xalq pedaqogikası akademik pedaqogikanın ulu babası və müasir qardaşıdır"-kimi aforistik fikir formalaşdırmışdır. Xalq pedaqogikası elmi pedaqogikanın beşiyi başında duran ulu babası, eyni zamanda "qızıl fondu", tədqiqat sahəsi, öyrənmə mənbəyi və müasir rəfiqidir; şifahi xalq yaradıcılığı kamal dünyası, müdriklik çeşməsi, milyonların tərbiyə məktəbidir-kimi konseptual fikirlər Əliheydər Həşimovun müxtəlif nəşriyyatlarda, nüfuzlu elmi məcmuələrdə çap etdirdiyi 200-dən artıq monoqrafiya, dərslik, dərs vəsaiti və elmi məqalələrin leytmotivini təşkil edir. O, "Azərbaycan xalq pedaqogikası" adlı əbədi yaşayacaq bir məktəb yaratmışdır. Bu məktəb dəyərli və sanballı, metodoloji əsas və mənbə rolu oynayan monoqrafik əsərləri Əliheydər Həşimovun böyül xidmətlərindəndir. Onun "Azərbaycan şifahi xalq ədəbiyyatında tərbiyəvi fikirlər" (1958), "Azərbaycan xalq pedaqogikasından mühazirələr" (1967), "Azəri xalq pedaqogikasının ümumi əsasları və xüsusiyyətləri" (1968), "Azərbaycan xalq pedaqogikasından iki mühazirə" (1969), "Azərbaycan xalq pedaqogikasının bəzi məsələləri" (1970), "Xalq pedaqogikasında tərbiyənin üsul və vasitələri" (1980), "Azərbaycan xalq pedaqogikasının əsasları" (1985), "Pedaqogika kursunun tədrisində xalq hikmətlərindən istifadə" (1991), "AZərbaycan xalq pedaqogikası" (1993), "Azərbaycan xalq pedaqogikası antologiyası" (1993) adlı monoqrafik əsərlərinin və silsilə məqalələrin arxasında özünün mənəvi abidəsi görünür. O, özünə elə bir həmişəyaşar abidə ucaltmışdır ki, Azərbaycan xalqı, onun şifahi xalq ədəbiyyatı yaşadıqca, onun adı da yaşayacaq. Müasirləri kimi, gələcək nəsillər Ə.Həşimovu

hörmət və məhəbbətlə yad edəcəklər. Çünki o millətə təmənnasız xidmət edib, 20 nəfər pedaqoji elmlər namizədi, 3 nəfər elmlər doktoru yetişdirib. Azərbaycan xalq pedaqogikası ilə bağlı tədqiqatlarında Əliheydər Həşimovözünü bir tədqiqatçı, faktları təhlil edən, sistemləşdirən, müqayisələr yolu ilə müstəqil elmi mülahizələr söyləməyi, ümumiləşdirmələr aparmağı bacaran pedaqogika tarixçisi kimi göstərməklə yanaşı, həm də nəzəriyyəçi alim olduğunu sübut etmişdir. O, geniş yaradıcılıq diapazonuna malik alim idi. Pedaqogikanın nəzəriyyəsi və tarixinin ən aktual problemlərinə müdaxilə etmiş və uğur qazanmışdı. Elmi-nəzəri məqalələri və monoqrafik tədqiqatları bunu deməyə əsas verir. Onun fikrincə, təlim-tərbiyəni demokratikləşdirməyin, humanistləşdirməyin, məzmunca zənginləşdirməyin və xəlqiləşdirməyin ən mühüm yolu onu xalq pedaqogikası zəminində qurmaqdır.

***5.* Hüseyn Mustafa oğlu Əhmədov** 1926-cı ilin iyul ayının 17-sində Qərbi Azərbaycanın Krasnoselski rayonunun Toxluca kəndində anadan olmuşdur. Uşaq yaşlarından müəllimliyə dərin hörmətlə yanaşan Hüseynə VII sinfi bitirdikdən sonra oxuduğu məktəbin ibtidai siniflərində dərs deməyi tapşırırlar. Üç il ərzində praktik yolla ilkin müəllimlik təcrübəsi toplamış Hüseyn Kirovabad (indiki Gəncə) şəhərindəki K.Setkin adına Pedaqoji Texnikumun III kursuna daxil olur. 1947-ci ildə texnikumu "əla" qiymətlərlə bitirən Hüseyn H.Zərdabi adına Kirovabad Pedaqoji İnstitutuna daxil olur və 1951-ci ildə oranı bitirir. Hüseynin bacarığına bələd olan rektorluq onu institutda saxlayır. Gənc Hüseyn bununla da kifayətlənmir, onda alim olmaq meyili yaranır. 1952-ci ildə V.İ.Lenin adına Azərbaycan Pedaqoji İnstitutunun (indiki ADPU) aspiranturasına daxil olan H.Əhmədov Zaqafqaziyada pedaqogika üzrə ilk alimlik dərəcəsi almış Əhməd Seyidov, yaradıcı pedaqoq Mehdi Mehdizadə, Mərdan Muradxanov və başqa görkəmli alimlərin fəaliyyət göstərdikləri kafedrada - əlverişli elm aləmində az vaxt içərisində çox şey öyrənir. H.Əhmədov aspirantura dövrünü başa vurduqdan sonra (1957-1958-ci illərdə) Azərbaycan Elmi-Tədqiqat Pedaqogika İnstitutunda (indiki APTPİ) kiçik elmi işçi vəzifəsində işləmişdir. O zaman mən də həmin institutun aspiranturasını yenicə bitirdiyimdən Hüseyn müəllimlə yaxından əməkdaşlıq edirdik. Tezliklə Hüseyn Əhmədovun pedaqoji tədqiqatlarının öz orijinallığı ilə fərqləndiyini hiss etdim. Anladım ki, məktəbin, təhsilin tarixindən yazmaq uzun müddət arxivdə işləməyi, rus, ərəb, erməni, gürcü dillərində tarixi sənədləri diqqətlə araşdırmağı, dövrün siyasi-ictimai tələblərindən baş çıxarmağı, onları dəyərləndirməyi tələb edir. Bu prosesdə sadəcə təsvirə əsaslanmaq deyil, düşünülmüş müqayisələr aparmaq, mühakimə yürütmək, ağıllı ümumiləşdirmələrə əsasən əqli nəticəyə gəlmək tələb olunur. H.Əhmədov 1958-ci ildə Azərbaycan Pedaqoji İnstitutunun kafedra müdiri, professor Əhməd Seyidovun rəhbərliyi ilə "İbtidai məktəb şagirdlərinin kommunist əxlaqı tərbiyəsində nümunənin rolu və ondan istifadə etmək yolları" mövzusunda namizədlik dissertasiyası, 1972-ci ildə akademik Mehdi Mehdizadənin məsləhəti ilə "XIX əsrdə Azərbaycanda məktəb təhsilinin inkişaf tarixi" mövzusunda doktorluq dissertasiyası müdafiə edib. O, axtarışlarında, pedaqogika tarixçisi kimi, üstünlüyü milli pedaqogikanın incilərini üzə çıxarmağa vermişdi. O, Azərbaycan maarifçilərinin, pedaqoji fikir nümayəndələrinin, xüsusilə N.Tusi, A.A.Bakıxanov, M.Ş.Vazeh, M.F.Axundov,

H.B.Zərdabi, S.Ə.Şirvani, S.M.Qənizadə, A.O.Çernyayevski, N.Nərimanov, Ü.Hacıbəyov, R.B.Əfəndiyev, R.Əfəndizadə, Ə.Seyidov və başqalarının ideyalarını öyrənib ümumiləşdirmiş, müasir dövrdə gənc nəslin tərbiyəsində onların ideyalarından istifadənin əhəmiyyətini dəyərləndirmişdi. Azərbaycan xalqının böyük dövlət xadimi, maarifçi Nəriman Nərimanov pedaqoji irsinin tədqiqi H.Əhmədovun axtarışlarının parlaq səhifələridir. Xüsusi məhəbbətlə bu tədqiqata qoşulan alim hər cür əziyyətə qatlaşaraq Nəriman Nərimanovun təhsil aldığı Qori Seminariyasındakı, ilk dəfə müəllimlik etdiyi Borçalının Qızılhacılı kəndindəki fəaliyyətini öyrənmək üçün Tbilisi arxivində, başqa yerlərdəki fəaliyyətini öyrənmək üçün İrəvan, Həştərxan, Leninqrad, Moskva arxivlərində araşdırmalar aparmış, onun pedaqoji fikirlərinə həsr olunmuş iki kitab çap etdirmişdir. H.Əhmədovun namizədlik dissertasiyasının elmi rəhbəri professor Ə.Seyidov onu təsadüfən yüksək qiymətləndirməmişdir. O yazmışdır ki, H.Əhmədov xalqımızın məktəb təhsili sahəsində bir əsrdə qazandığı tarixi nailiyyətləri və xarakterik nöqsanları metodoloji və pedaqoji əsasdan düzgün aydınlaşdıraraq məktəb və pedaqoji fikir tariximizin daha da zənginləşməsində çox qiymətli iş görmüşdür. Tədqiqat işi digər Zaqafqaziya xalqları, habelə SSRİ xalqlarının pedaqoji fikir tarixi üçün də son dərəcə faydalı hesab edilməlidir. H.Əhmədovun doktorluq işinin elmi məsləhətçisi akademik Mehdi Mehdizadə onun tədqiqatı haqqında yazmışdır: "Tədqiqat məktəb təhsilinin ümumpedaqoji sahəsinin böyük bir hissəsini əhatə edir. Azərbaycanda rus dili təlim edilən məktəblərin yaranması və inkişafı tarixi, rus məktəblərinin obyektiv müsbət rolu, "rus-tatar"(Azərbaycan - red.) məktəblərinin tarixi, ana dilində ilk məktəbin yaranması və uşaqların öz ana dilində təhsil almaları və digər aktual məsələlər əsərdə geniş işıqlandırılmışdır. Müəllifin əməyi ondadır ki, o, XIX əsrin məktəb təhsili ilə əlaqədar məsələləri aşkar etmişdir. H.M.Əhmədovun dissertasiyası yaradıcı axtarışların məhsuludur". Beləliklə, H.Əhmədov bütün fəaliyyətini Azərbaycan təhsilinin tarixi ilə, xüsusilə XIX-XX əsrlərdə məktəbin, təhsilin, pedaqoji ideyaların inkişafı ilə bağlayan vətəndaş alim kimi məşhurlaşmışdır. Professor H.Əhmədovun elmi diapazonu geniş və rəngarəngdir. Buna əmin olmaq üçün onun yazdığı 500-dən artıq monoqrafiya, kitab, proqram, dərslik, dərs vəsaiti, seçilmiş əsərləri, irihəcmli məqalələr siyahısını nəzərdən keçirmək kifayətdir. Diqqəti cəlb edən cəhət odur ki, bu əsərlərdəki ideyaların bir qismi rus və Avropa xalqlarının dillərində öz əksini tapmışdır. H.Əhmədov haqlı olaraq Qərbi Avropa pedaqoqları Y.A.Komenski, C.Lokk, J.J.Russo, İ.H.Pestalotsi, R.Ouen, rus pedaqoqları K.D.Uşinski, A.S.Makarenko, N.K.Krupskaya və başqalarının irsini hərtərəfli öyrənib təhlil etmişdir. Maraqlı cəhət budur ki, o, həmin maarifpərvərlərin ideyalarına yaradıcı yanaşmışdır. Özünəqədərki pedaqoqların ideyalarını mənimsəyərək yaradıcı şəkildə inkişaf etdirən, praktik pedaqogikanın banisi K.D.Uşinskinin pedaqoji ideyalarının təbliğinə xüsusi diqqət yetirmişdir. K.D.Uşinskiyə həsr olunmuş "Uşinski və Azərbaycan" adlı monoqrafiyası Azərbaycan və Rusiya pedaqoji ictimaiyyəti tərəfindən yüksək qiymətləndirilmişdir. Hüseyn Əhmədovun bütün qüvvəsini Azərbaycanda məktəb tarixi və pedaqoji fikrin təbliğinə, elmi-pedaqoji kadrların hazırlanmasına həsr etməsi daim diqqəti cəlb etmişdir. Bununla belə, onun fəaliyyətini yalnız

pedaqogikanın tarixi sahəsindəki axtarışlarla məhdudlaşdırmaq olmaz. Tədqiqata pedaqogikanın nəzəri problemi - tərbiyə nəzəriyyəsi sahəsində axtarışlarla başlayan H.Əhmədov sonralar müəlliflərindən biri və redaktoru olduğu "Pedaqogikaya giriş" dərs vəsaitində pedaqogikanın metodoloji məsələlərini işləməyə səy göstərmişdir. Həmin kitabda pedaqogikanın mövzusu, vəzifələri, mənbələri, tədqiqat metodları sistemi və s. məsələlər yeni aspektdə işlənmişdir. Onun lPedaqogikada qanun və qanunauyğunluq" əsərində, adından məlum olduğu kimi, mühüm nəzəri məsələlər əhatə olunmuşdur. Alimin gənc nəslin tərbiyəsi, ailə tərbiyəsi sahəsindəki yazıları da diqqəti cəlb edir. H.Əhmədovun ictimai fəaliyyəti də təqdirəlayiqdir. O, doğma pedaqoji universitetdə müxtəlif ictimai işləri bacarıqla yerinə yetirmişdir. Onun Azərbaycan Bilik Cəmiyyətində pedaqogika və psixologiya bölməsinə rəhbərlik etməsi daha çox yadda qalıb. Həmin bölmənin üzvü kimi onunla Bakı, Gəncə, Naxçıvan şəhərlərində, respublikanın bir çox rayonlarında keçirilən tədbirlərdə iştirak edərkən pedaqoji-psixoloji biliklərin yayılması, təhsil ocaqlarında təlimin keyfiyyətinin yüksəldilməsi sahəsində onun xüsusi xidmətlərinin şahidi olmuşam. Professor H.Əhmədov tədqiqatlarında məktəb, ümumiyyətlə, təhsil problemlərinin öyrənilməsinə xüsusi əhəmiyyət vermişdir. Bu, onun əslən müəllim olmasından irəli gəlir. Onun aşağıda sadalanan əsərləri fikrimizi sübut edir: "XIX əsrin əvvəllərində Azərbaycanda xalq maarifi və məktəb" (1967), "XIX əsrin 40-cı illərində Azərbaycanda xalq maarifi və məktəb" (1968), "Azərbaycanda "rus-tatar" məktəbinin tarixinə dair" (rus dilində, 1969), "Ana dili" dərsliyi tərtibində ilk mərhələ (1930-1980)" (1970), "Azərbaycanda kənd ümumtəhsil məktəbləri tarixi" (1970), "Azərbaycanda orta təhsil müəssisələrinin meydana gəlməsi tarixinə dair" (1970), "XIX əsrdə Azərbaycanda qadın təhsili vəsaitləri tərtibi tarixinə dair" (1970), "XIX əsrdə Azərbaycan dilində dərslik və tədris vəsaitləri tərtibi tarixindən" (1970), "Azərbaycanda sənət məktəblərinin təşkili tarixinə dair" (1971), "XIX əsrdə Azərbaycanda məktəb təhsilinin inkişaf tarixi" (1972) və s. O, uzunömürlü məktəblərin yubileyləri ilə əlaqədar kitablar yazıb çap etdirmişdir. "100 yaşlı Yuxarı Salahlı kənd məktəbi" (1978), "100 yaşlı Qarğabazar məktəbi" (1983), "150 yaşlı Şəki məktəbi" (1983), "Salyanda ilk məktəb" (1969), "Qutqaşen məktəbinin 90 yaşı var" (1972), "Dağkəsəmən məktəbinin yaşı yüzdür" (1976), "Lənkəranda ilk dünyəvi təhsil məktəbi" (1982), "Yüz yaşlı Vəndam məktəbi" (1984), "Qubadlıda 100 yaşlı məktəb" (1984) və s. kitabça və məqalələr sırf praktik əhəmiyyət daşıyır. Həmin məktəblərin tarixi inkişaf yolunu araşdıran müəllif oxuculara Azərbaycanda təhsilə marağın mənzərəsini təqdim etmiş və onların rəğbətini qazanmışdır. Onun yazdığı "XIX əsr Azərbaycan məktəbi" monoqrafiyası millətimizin yüzillik təhsil tarixinin müfəssəl və möhtəşəm salnaməsidir. H.Əhmədov həm də məharətli müəllimdir. Onun müəllimlik taktı həmişə auditoriyanı razı salmışdır. O, ömrünün 60 ilini Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti ilə bağlamışdır. Orada assistent, baş müəllim, dosent, kafedra müdiri vəzifəsində işləyən H.Əhmədov gənc müəllim kadrlarının yetişdirilməsində böyük əmək sərf etmişdir. H.Əhmədov müxtəlif vaxtlarda, müxtəlif yerlərdə müdafiə şuralarının üzvü, sədr müavini və sədri kimi fəaliyyət göstərmişdir. Bununla da o, pedaqoji elmlər üzrə yüksək ixtisaslı kadrların yetişdirilməsində bilavasitə iştirak etmişdir. Onun rəhbərliyi və məsləhəti

ilə 50-dən artıq elmlər namizədi və doktoru yetişmişdir. Azərbaycanda məktəb və pedaqoji fikir tarixinin mahir tədqiqatçısı olan H.Əhmədov həm də onun layiqli təbliğatçısıdır. Onun təşkil etdiyi beynəlxalq konfranslar Azərbaycan pedaqoji aləmini bir çox ölkələrdə aparılan tədqiqatlarla tanış etdiyi kimi, Moskva, Leninqrad, Kiyev, Riqa, Daşkənd, Səmərqənd, Tbilisi, Poltava, Penza, Ulyanovsk və başqa şəhərlərdə keçirilmiş simpozium və konfranslarda Azərbaycanda pedaqoji tədqiqatların nəticələrini təbliğ etmişdir. Hüseyn Əhmədovun fəaliyyətini şöhrətləndirən cəhətlərdən biri məhz onun öz ideyalarını təbliğ etməsidir. Onun təşəbbüsü ilə keçən əsrin 70-ci illərində lAzərbaycan məktəb və pedaqoji fikir tarixi" adlı proqram hazırlanmış (professor M.Muradxanov və Ə.Tağıyevlə birgə), həmin adda kurs formalaşmış, H.Əhmədov Azərbaycan və rus dillərində dərsliklər tərtib etmiş və pedaqoji təmayüllü ali təhsil ocaqlarında tədrisinə nail olmuşdur. O, Azərbaycan ETPEİ-də hazırlanıb Moskvada çap olunmuş "Azərbaycan pedaqoji fikir antologiyası"nın, "SSRİ xalqlarının məktəb və pedaqoji fikir tarixinə dair oçerklər"in I və IV cildlərinin, ikicildlik pedaqoji lüğətin, Azərbaycan Sovet Ensiklopediyasının IV və X cildlərinin müəlliflərindən biri olmaqla milli məktəb və pedaqogikamızın doğma Vətənimizin hüdudlarından kənarda təbliğinə dair çox iş görmüşdür. Onun "XIX əsrdə Azərbaycan məktəbi", "Azərbaycan pedaqogika tarixi", "N.Nərimanovun pedaqoji ideyaları" adlı kitabları Azərbaycan pedaqoji elminin qızıl fonduna daxil olmuşdur. Azərbaycanın elm, təhsil mədəniyyəti ilə əlaqədar sənədlərin dəyərini düzgün qiymətləndirən H.Əhmədov belə bir qənaətə gəlmişdir ki, onların mikrofilmlərinin kompüter vasitəsilə kağıza köçürülməsi (təxminən 40 cilddən ibarət) gənc tədqiqatçıların işini xeyli yüngülləşdirər. Bu, pedaqogika elminə qiymətli hədiyyədir. Professor Hüseyn Əhmədovun fəaliyyətinin özünəməxsus cəhətlərindən biri pedaqoji tənqidin olmadığı hazırkı dövrdə mətbuatda bir neçə dəyərli tənqidi məqalə ilə çıxış etməsi, söylənilən fikirlərdə dəqiqliyin, obyektivliyin gözlənməsini tələb etməsidir. O, həmkarlarını fikir söyləyərkən diqqətli olmağa çağırır. Hüseyn Əhmədov pedaqogika tarixi sahəsindəki dəyərli axtarışlarına, gərgin əməyinə görə nəinki doğma Vətənində, həmçinin MDB ölkələrində, xaricdə ən çox tanınmış alimdir. H.Əhmədovun dəfələrlə keçmiş SSRİ PEA-nın Rəyasət Heyətinin yığıncaqlarında dərin məzmunlu çıxışlarının necə heyrət doğurmasının şahidi olmuşam. Görkəmli pedaqogika tarixçiləri həmişə onunla razılaşırdılar. Rusiya Təhsil Akademiyasının prezidenti, akademik N.D.Nikandrov yazır: "Hüseyn Əhmədovun geniş yaradıcı diapazonu, pedaqogika tarixi və nəzəriyyəsinin aktual problemlərinin həlli sahəsində onun cəsarətli addımları, alimin orijinal ideyaları pedaqoji fikir mühitində böyük hörmət qazanmağa imkan vermişdir. O, respublikada mükəmməl məktəb yarada bilmişdir". Belə yüksək xidmətlərinə görə H.Əhmədovun əməyi həmişə layiqincə qiymətləndirilmişdir. Onun yalnız elmi xidmətlərinə görə aldığı adların, təltiflərin tam olmayan siyahısını nəzərdən keçirək: Hüseyn Əhmədov 1973-cü ildə "Azərbaycan SSR qabaqcıl maarif xadimi", 1977-ci ildə "SSRİ maarif əlaçısı" döş nişanları ilə təltif edilmişdir. 1981-ci ildə ona "Azərbaycan SSR əməkdar ali məktəb işçisi" fəxri adı verilmiş, 1985-ci ildə Azərbaycan SSR Ali Sovetinin Fəxri fərmanı ilə təltif edilmişdir. O, 1990-cı ildə SSRİ PEA-nın müxbir üzvü, 1993-cü ildə Azərbaycan Milli Yaradıcılıq Akademiyasının, həm də

Beynəlxalq PEA-nın həqiqi üzvü seçilmişdir. 1998-ci ildə Beynəlxalq Pedaqoji Akademiyanın "Y.A.Komenski adına Böyük Qızıl Medalı" ilə, 2005-ci ildə Türk Dünyası Araşdırmaları Uluslararası Elmlər Akademiyasının "Türk dünyasına hizmet" qızıl medalı ilə təltif edilmişdir. 2006-cı ildə "El gücü" Beynəlxalq Humanitar Assosiasiyasının qərarı ilə Heydər Əliyev adına "Əsrin Akademiyası"na həqiqi üzv qəbul olunmuşdur. Həmin ildə Amerika Beynəlxalq Ekspert və Bioqrafiya Araşdırmalar İnstitutu tərəfindən pedaqogika elminin məharətli bilicisi elan edilmişdir. O, zəngin və çoxcəhətli axtarışları ilə Azərbaycan pedaqoji fikrinin korifeyi səviyyəsinə yüksəlmişdir. Azərbaycanın heç bir pedaqoqu belə yüksək qiymətə layiq görülməmişdir.

Dünya elminin möhtəşəm simalarından biri olmuş görkəmli fizik Albert Eynşteyn yazırdı: "Bəşəriyyətin gələcəyi elmi-tərəqqinin sabahından bir o qədər asılı deyil, insani əxlaqın və mənəviyyatın sabahkı mənzərəsindən asılıdır". İnsan övladı ağlın və kamalın gücü ilə əldə etdiyi mənəvi sərvətləri, bəşəri ideyaları qabarıq şəkildə gerçəkləşdirib, ictimai fikrə, mənəvi iqlimə nəvaziş göstərib, onun qayğısına qalarsa insan fenomeni, cəmiyyət faktoru da yüksək və orijinal tərəqqi yoluna düşmüş olar. Təqdim olunan bu mülahizələr üzərində düşünərkən, cəmiyyətin inkişafı yolunda, elm və mədəniyyət işığında fədakarlıq nümunəsi göstərən, söz və əməl etiqadında həmişə münəvvər görünən, həyatını milli və ümumbəşəri məqsədlər yolunda şam kimi əridən mətin insanlar yada düşür. Bir daha onların şəxsiyyətinə, mənəviyyatına, fəlsəfi-humanist ideyalarına möcüzə kredosu kimi baxır, sənət və ömür-gün yollarındakı vüsətli inkişafa yüksək dəyər verir, idrak və ağıl mülkündən süzülüb gələn müdrik, aforistik deyimlərinə, əldə etdikləri elmi nailiyyətlərə görə onları dahi adlandıranlara təkrarən haqq qazandırmalı olursan. Doğma vətənimiz Azərbaycanda da belə nadir keyfiyyətlərə qadir olan şəxsiyyətlər çoxdur. 89 illik mənalı ömrünün altmış ilini elmə, xalqının maariflənməsinə həsr edən, pedaqogika elminin korifeylərindən biri, öz dəyərli əsərləri ilə ölkəmizdə və xaricdə yüksək nüfuz qazanan, milli və bəşəri ideyaları ilə pedaqoji fikir tariximizi zənginləşdirən, ictimai-siyasi, sosial-mədəni və ideya-əxlaqi mühitimizin aparıcı ziyalılarından olan, xalqını, vətənini dərin məhəbbətlə sevən, neçə-neçə nəsillərə maarifləndirici çıraq tutan, nümunəvi övladlar ərsəyə gətirən Prezident təqaüdçüsü, əməkdar elm xadimi, pedaqoji elmlər doktoru, professor, Azərbaycan Dillər Universitetinin pedaqogika kafedrasının müdiri Nurəddin Mustafa oğlu Kazımov da belə bir ömür sahibi kimi xalqımızın dərin rəğbətini qazanmışdır. Ömrünün bu müdriklik zirvəsini halal əmək və saf əqidə ilə fəth edən Nurəddin Kazımovun həyat və fəaliyyəti haqqında oxuculara dəyər verəcək sonsuz sayda biblioqrafik məlumatlar vardır. Lakin onun müasir oxucu üçün maraqlı görünən həyat xronikasının bəzi səhifələrini xatırlamaq, güman edirik ki, yerinə düşər. N.Kazımov 1926-cı il aprelin 28-də Gəncə şəhərində anadan olmuşdur. 1933-cü ildə orada "III İnternasional" adına orta ümumtəhsil məktəbinə daxil olmuş və 1943-cü ildə həmin məktəbi bitirmişdir. 1945-ci ildə Azərbaycan Dövlət Universiteti tarix fakültəsinin fəlsəfə şöbəsinə daxil olmuş və təhsilini davam etdirmək üçün 1947-ci ildə Leninqrad (Sankt -Peterburq) Dövlət Universitetinin fəlsəfə fakültəsinin III kursuna köçürülərək, oranı 1950-ci ildə

yüksək təlim müvəffəqiyyəti ilə bitirmişdir. 1950-1952-ci illərdə Nuxa (Şəki) Müəllimlər İnstitutunun pedaqogika və psixologiya kafedrasında baş müəllim vəzifəsində işləmişdir. Onun sonrakı əmək fəaliyyəti Bakı şəhəri ilə bağlı olmuşdur. Əvvəlcə Bakı Vilayət Maarif Şöbəsində məktəb inspektoru (1952-ci ilin sentyabrından 1953-cü ilin mayına qədər), sonra isə Azərbaycan SSR Maarif Nazirliyində (1953) Ali və orta pedaqoji təhsil şöbəsində inspektor vəzifələrində çalışmışdır. Elmi-pedaqoji fəaliyyətə olan sonsuz marağı onu Azərbaycan Dövlət Elmi-Tədqiqat Pedaqogika İnstitutunun (indiki Azərbaycan Respublikasının Təhsil Problemləri İnstitutu) aspiranturasına gətirmiş, 1953-1956-ci illərdə burada aspirant ömrü yaşamışdır. Pedaqoji fəaliyyət, məhsuldar elmi əmək onun həyatının ayrılmaz hissəsi olduğundan, o, aspirantura təhsilini başa vurduqdan sonra 1956-1957-ci illərdə yenidən Azərbaycan SSR Maarif Nazirliyinin Ali və orta pedaqoji təhsil şöbəsinə inspektor vəzifəsinə dəvət olunmuşdur. Ali məktəb həyatının rəhbərlik və idarəetmə üslubuna yaxşı bələd olan Nurəddin Kazımov 1957-ci ildə M.F.Axundov adına Pedaqoji Rus Dili və Ədəbiyyatı İnstitutunda baş müəllim, 1957 və 1973-cü illərdə Azərbaycan Dövlət Elmi-Tədqiqat Pedaqogika İnstitutunda elmi işlər üzrə direktor müavini, sonra isə direktoru (1973-1976) olmuşdur. Onun elmi-istehsalat fəaliyyətinin nəticələri yazmış olduğu dissertasiyalarda daha bariz şəkildə öz ifadəsini tapmışdır. Ona 1958-ci ildə "Müqayisə haqqında K.D.Uşinskinin fikirləri və məktəb təcrübəsi üçün bunun əhəmiyyəti" mövzusunda dissertasiyasına görə pedaqoji elmlər namizədi, 1969-cu ildə isə "Məktəbdə müqayisə üzərində işin nəzəriyyəsi və təcrübəsi" mövzusunda yazdığı əsərə görə pedaqoji elmlər doktoru elmi dərəcəsi verilmişdir. 1963-cü ildə professor elmi adına layiq görülmüşdür. Professor Nurəddin Kazımovun elmi-pedaqoji fəaliyyətinin böyük mərhələsi isə ali məktəb həyatı ilə bağlı olmuşdur. 1976-1982-ci illərdə V.İ.Lenin adına APİ-də (indiki Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti) prorektor vəzifəsində işləmişdir. 1984-cü ildən isə Azərbaycan Dillər Universitetinin pedaqogika kafedrasının müdiri kimi öz şərəfli işini davam etdirir. Professor Nurəddin Kazımovun həyat salnaməsindən gətirilən tərcümeyi-hal fraqmentləri bir daha sübut edir ki, qəlbində paklıq, qurub-yaratmaq şövqü yaşadan İnsan övladının əbədiyaşar keyfiyyətləri onu həmişə müdrik saxlayır, ixtiyar çağında da "qocalmağa", "giley-güzar" etməyə qoymur. Nurəddin müəllimin çoxcəhətli fəaliyyəti və elmi təfəkkürü, məntiqi düşüncə tərzi, tədris və idrak bacarığındakı metamorfozalar da təsdiq edir ki, o, yaradıcılıq yoluna ehtişamlı görünmək üçün yox, real gerçəklikləri olduğu kimi obyektiv baxım mövqeyindən dəyərləndirdiyi üçün cəsur və iradəli görünür. O, tədqiq etdiyi problemə, təhlilini apardığı fakt və hadisələrə elmi nəzəri, qanunauyğun baxışlar sistemi ilə nəzər saldığı üçün daima metodik təhkiyələrində, pedaqoji mühakimələrində, iti zəkalı mükalimələrində sərrast bilik və bacarıq nümayiş etdirə bilir. Onun mükəmməl və novator ruhlu konseptual baxışlarında gerçək elmi metodologiya, real ideya-nəzəri əsaslandırma yozumu çox qüdrətlidir. Professor Nurəddin Kazımovun elmi-pedaqoji fəaliyyət yolu ilə tanış olanlar yaxşı bilirlər ki, o, apardığı tədqiqatlar sahəsində birmənalı olaraq nüfuzlu alimə çevrilmiş, pedaqoji problemlər üzrə xeyli sayda yeni fikir və nəzəriyyələr formalaşdırmışdır. O, xüsusən son illərdə qələmə aldığı monoqrafik nəşrlərində dinamik və təşəbbüskar əməl nümayiş etdirərək

pedaqoji elm və təcrübəyə milli pedaqogika prizmasından yanaşmış, ən böyük uğurlarını tarixi-müqayisəli şərhlərlə sübut edərək, ənənəvi pedaqogikanın uğursuzluqlarının səbəblərini tənqidi təhlil əsasında tam ortaya çıxararaq, öz ideyalarındakı elmi yeniliklərə özü tərəfindən mənəvi dəstək vermişdir. Elm və təhsil yolunda fədakar ömür yaşamış professor Nurəddin Kazımov daim yeni elmi axtarışlar sorağındadır. Onun düşüncələrinin, həyat prinsiplərinin əsasını dialektik təfəkkür inkişafı təşkil edir. Onun elmindən hali olanlar yaxşı bilirlər ki, o, bütün bilik və erudisiyasını "yaxşı insan", sağlam cəmiyyət ruhunda kökləyən şəxsiyyət hazırlığına sərf edir, mövcud cəmiyyət prinsiplərinə mübariz, vətəndaşlıq mövqeyindən, lazımi hallarda isə tənqidi rakursdan, radikal münasibətdən yanaşmağı da çox doğru-düzgün bacarır, elmi-diaqnostik həqiqəti tam açmaq üçün fakt və hadisələrin obyektiv təhlil süzgəcindən keçirilməsinə və dəqiqləşdirilməsinə böyük rəvac verir. Professor Nurəddin Kazımovun fəaliyyəti çoxcəhətlidir. Ona görkəmli alim, ustad müəllim, mahir pedaqoq, müdrik filosof, yenilikçi metodist, kamil insan, yenilməz şəxsiyyət və nəhayət, böyük vətəndaş demək olar. Öz fikrini formal məntiqə yox, dialektik məntiqə istinadən qurmağı yaxşı bacaran professor Nurəddin Kazımov elmi araşdırmalarını sırf yeni pedaqoji təfəkkürlə, nəzəri konseptual baxışlarını müasir cəmiyyət psixologiyasına uyğun zəmində hasilə gətirə bilir. Alimin uğurlu axtarışlarının möhkəmlənməsinə xidmət edən qənaətlərindən biri də onun pedaqogikada ilk dəfə olaraq milli və dünyəvi zəmində pedaqoji proses anlayışlarının tədqiqat prinsiplərini yeni texnologiya əsasında işləyib, bu məzmunda inikas olunan təlim, tərbiyə, təhsil və psixoloji inkişaf vəhdətini qarşılıqlı, əks əlaqə yaradan, unikal obyektiv qanunauyğunluq kimi dəyərləndirməsi olmuşdur. Yəni o, pedaqoji prosesin öz əhəmiyyətinə görə bütün istiqamətlərdə və sahələrdə məzmununa pedaqoji anlayış kimi baxaraq və bu anlayışları daxil etməklə, müasir elmi pedaqogikanın inkişaf dinamikasına təkan verəcək qüdrətli bir yenilik gətirmişdir. Professor Nurəddin Kazımovun milli pedaqogikaya gətirdiyi elmi yeniliklərin əhatə dairəsi daha geniş və rəngarəngdir. O, elmi və pedaqoji fəaliyyətində ilk dəfə olaraq irsiyyət, mühit, tərbiyə və şəxsi əmək yolunun qarşılıqlı vəhdəti ilə şəxsiyyət formalaşdırmağın mümkünlüyünü; adamlarda qabiliyyətlərin formalaşması mexanizmini; müqayisə probleminin elmi-nəzəri əsaslarını; təlim texnologiyasının üsul, qruplaşma, mərhələlik prosesləri ilə xarakterizə olunan ünsürlərlə vəhdət nəzəriyyəsini; pedaqoji proses qanunauyğunluqlarını; dünyagörüşü anlayışına elmi istiqamət verən metodologiyanı; təlim zamanı müəllimin öz psixoloji vəziyyətini tənzimləmə mexanizmini; "Müəllim kimdir?" dilemmasının məntiqi-sosial köklərini; pedaqogikada əyanilik prinsipinə yeni məzmunda - konkret anlayış və təsəvvür yolu ilə gerçəkləşməsini və bir sıra digər sanballı elmi axtarışları ilə bu elm sahəsinin inkişafını daha yüksək mərhələyə qaldırmışdır. Onun yaradıcılıq fəaliyyətinin parlaq təzahürləri olan "Nurlu yol" (1983), "Tərbiyənin elmi-pedaqoji əsasları" (1983), "Pedaqogika" (müştərək) (1996), "Ali məktəb pedaqogikası" (1999), "Milli pedaqogika yollarında" (2001), "Məktəb pedaqogikası" (2002), "Məktəb pedaqogikası sxemlərdə" (2003), "Azərbaycan milli izahlı ensiklopedik pedaqoji lüğət" (müştərək) (2005), "Müqayisənin nəzəri və əməli problemləri" (ağlın sönməz məşəli) (2005), "Pedaqogika kafedrası üzrə təhsil proqramı

(kurikulum)" (müştərək) (2005), "Mərhələli tərbiyə nəzəriyyəsi" (2007), "Pedaqoji ustalığın problemləri" (2009), "Tətbiqi pedaqogika" (2010), on altı cilddən ibarət "Seçilmiş əsərlər" (2011) və bir çox digər kitabları respublika və dünya ictimaiyyətinə təqdim edilmişdir. Onun orta ümumtəhsil məktəblərinin III, IV sinifləri üçün "Ana dili" (1970-2003) və "Oxu" (1970-2005) dərslikləri və 500-dən artıq müxtəlif səpgili əsərləri təlim-tərbiyə nəzəriyyəsi və təcrübəsini xeyli zənginləşdirmişdir. O, elmi-pedaqoji fəaliyyətini bir qabaqcıl təhsil təşkilatçısı kimi də şərəflə doğruldur. Neçə illərdir ki, (1976) Respublika Pedaqoji Cəmiyyətinə başçılıq edir. "Milli pedaqogika məktəbi" adlı (2006) elmi-nəzəri-metodik jurnalın elmi məsləhətçisidir. Nurəddin müəllim tələbələrin də sevimlisidir. Müstəqil həyata vəsiqə alan gənclərlə daim təmas qurmaq, onlara peşə və sənət yollarında məsləhətçi və munis olmaq onun yüksək iradi-mənəvi keyfiyyətidir. Xüsusən tələbə mənəviyyatına halallıq, pak və saf əqidə nuru çiləmək bu müdrik şəxsiyyətin həyat kredosudur. Professor Nurəddin Kazımovun bitib-tükənməyən həyat eşqi, yaradıcılıq şövqü geniş və çoxşaxəlidir. Müstəqilliyimizin ilk illərindən ta bu günədək o, mübariz vətəndaş kimi mənfur erməni diasporasına qarşı yüksək vətəndaş-alim mövqeyindən ciddi münasibət bildirmiş, doğma Vətənimizin ayrılmaz tərkib hissəsi olan Qarabağın azadlığı və müstəqilliyi yolunda axıdılan qanların baiskarlarına və "sapı özümüzdən olan baltalar"ın kütlüyünə, ətalətinə, nankorluğuna qarşı çıxmışdır. Onun pedaqoji fəaliyyətinin ən qaynar məqamları isə hazırda çalışdığı Azərbaycan Dillər Universiteti ilə bağlı olmuş, xarici dil ixtisası üzrə pedaqoji kadrların hazırlığına həsr olunmuşdur. Rəhbərlik etdiyi pedaqogika kafedrasında formalaşdırdığı işgüzar mühit, çalışdığı tədris ocağında ağsaqqallıq nüfuzu onu kollektivin sevimlisi etmişdir. Nurəddin müəllimin əməyi dövlət və xalq tərəfindən həmişə layiqincə qiymətləndirilib, bu şərəfli fəaliyyət və uğurlarına görə "Qabaqcıl maarif xadimi", "SSRİ maarif əlaçısı" döş nişanları, "Şərəf nişanı" ordeni ilə təltif olunmuş, "Əməkdar elm xadimi" fəxri adını almışdır. Nurəddin müəllim ömrünün 89 illik zirvəsinə çatmışdır. Bu müdrik və ixtiyar çağında da xalqına, vətəninə xidmət amalı yenə də onu yazıb-yaratmaq məsuliyyətindən geri qoymur. Fədakar əməyi sayəsində Azərbaycan elminə, təhsilinə öz layiqli töhfələrini verir.

Əliheydər Həşimov 24 iyul 1924-ci ildə Qubadlı rayonunun Əyin kəndində anadan olmuşdur. 1938-1940-cı illərdə Ağdamda pedoqoji texnikumda təhsil alıb. 1947-ci ildə ADU-nun filologiya və psixologiya şöbəsinə daxil olur. 1952-ci ildə təhsilini başa vuraraq Gəncə Pedoqoji İnistitutunda və Respublika Xalq Maarifi Muzeyində çalışır. 1966-cı ildə həmin İnistitutunda tədris işləri üzrə prorektor, üç il sonra isə rektor təyin edilir. 1986-cı ildə Xarici Dillər İnstitutunun professoru seçilir. Onlarla dissertantın rəhbəri və doktorantın oponenti olmuşdur. Fəaliyyəti illərində onun aşağadakı dərslikləri çap etdirmişdir: "Azərbaycan xalq pedaqogikasından mühazirələr","Azərbaycan xalq pedaqogikası antalogiyası", "Azərbaycan xalq pedaqogikası", "Azərbaycan şifahi xalq ədəbiyyatında tərbiyəvi fikirlər", "Azərbaycan xalq pedaqogikasından iki mühazirə", "Azərbaycan xalq pedaqogikasının əsasları", "Azərbaycan xalq pedaqogikasının bəzi məsələləri", "Xalq pedaqogikasında tərbiyənin üsul və vasitələri","Pedaqogika kursunun

tədrisində xalq hikmətindən istifadə". 1994-cü ildən Bakı Özəl Universitetinin tədris məsələləri üzrə prorektoru işləmişdir. Onun 250-dən artıq məqaləsi çap edilmişdir. Hazırda Əliheydər Həşimov haqq dünyasındadır.

Əjdər Ağayev 1937-ci il oktyabrın 10-da Neftçala rayonunun Qırmızıkənd kəndində anadan olmuşdur. Burada kənd yeddiilik, Salyanda orta məktəbi bitirmişdir. Azərbaycan Dövlət Pedaqoji İnstitutunun tarix-filologiya fakültəsində təhsil almışdır (1955-1960). Əmək fəaliyyətinə Salyan rayonu məktəblərində müəllim kimi başlamışdır (1960-1965). Azərbaycan Elmi-Tədqiqat Pedaqoji Elmlər İnstitutunun aspiranturasına daxil olmuşdur (1965-1969). Burada Əhməd Seyidovun rəhbərliyi ilə "Fərhad Ağazadənin pedaqoji görüşləri" mövzusunda namizədlik dissertasiyası müdafiə etmiş, sonra elmi işçi, baş elmi işçi, bölmə müdiri, şöbə rəisi, direktorun elmi işlər üzrə müavini vəzifələrində çalışmışdır (1969-cu ildən). "Azərbaycan ictimai fikrində şəxsiyyətin formalaşması" adlı doktorluq işi müdafiə etmişdir. "Azərbaycan məktəbi" jurnalının və onun əlavə nəşr edilən məcmuələrinin baş redaktoru olmuşdur (1974-1981). Hazırda Elmi-Tədqiqat Pedaqoji Elmlər İnstitutunda pedaqogikanın nəzəriyyəsi və tarixi şöbəsinin müdiri, Lənkəran Dövlət Universitetində pedaqogika və psixologiya kafedrasının müdiri vəzifəsində çalışır (1981-ci ildən). Azərbaycan Təhsil Nazirliyi nəzdində pedaqogika və psixologiya elmləri üzrə Elmi-metodiki şuranın sədri, Azərbaycan Respublikası Ali Attestasiya Komissiyasında pedaqogika və psixologiya elmləri üzrə ekspert komissiyası sədrinin müavinidir. Bədii yaradıcılığa keçən əsrin 50-ci illərindən başlamışdır. İlk hekayəsi "İlk və son mahnı" 1956-cı ildə "Azərbaycan pioneri" qəzetində, "Bir də çal o mahnını" adlı ilk şeri isə 1957-ci ildə "Azərbaycan gəncləri" qəzetində çap olunmuşdur. 200-dək şerinə mahnı bəstələnmişdir. Əsərləri xarici ölkə xalqlarının dillərinə tərcümə olunmuşdur. Türkiyə ixtisas kursunda (1999), Türk xalqlarının VIII qurultayında (2001) və Macarıstanda YUNİSEF-in təşkil etdiyi konfransda (2001) olmuşdur. Akademik Mehdi Mehdizadə adına mükafatın və "Araz" ali ədəbi mükafatın laureatıdır. **Fərrux Rüstəmov** 1 yanvar 1961-ci ildə Qərbi Azərbaycanın Göyçə mahalının Cil kəndində anadan olmuşdur. 1978-ci ildə Cil kənd orta məktəbini əla qiymətlərlə başa vurmuş, həmin ildə V.İ.Lenin adına (indiki ADPU) API-nin pedaqoji fakültəsinə qəbul olunmuşdur. Tələbəlik illərində fakültə əlaçılar şurasının və tələbə elmi cəmiyyətinin sədri kimi fakültənin və institutun ictimai-pedaqoji həyatında fəal iştirak etmiş, "Əla təhsilə görə", "Əla təhsilə və ictimai işə görə" SSRİ Ali və Orta İxtisas Təhsili Nazirliyinin, ÜİLKGİ-nin döş nişanları, Azərbaycan Ali və Orta İxtisas Təhsili Nazirliyinin I-II dərəcəli diplomları (tələbə elmi tədqiqat işinə görə), ÜİLKGİ-nin və institut rektorluğunun Fəxri Fərmanları ilə təltif olunmuşdur. Təhsil əlaçısı, bacarıqlı tədqiqatçı və ictimaiyyətçi tələbə kimi təhsil illərində ən yüksək təqaüdə - Lenin təqaüdünə layiq bilinmiş, Lenin təqaüdü ilə oxuyan ali məktəb tələbələrinin 1982-ci ildə Bakıda keçirilən Ümumittifaq konfransında iştirak (həm də çıxış) etmişdir. 1982-ci ildə institutu fərqlənmə diplomu ilə başa vurmuş, təyinatla Quba rayonunun Rəngidar kəndindəki səkkizillik məktəbdə 1982-1985-ci illərdə müəllim və məktəb direktoru işləmişdir. Az vaxt ərzində məktəbin maddi-texniki bazasını yaxşılaşdırmış,

məktəbi ixtisaslı kadrlarla təmin etmiş, kollektivdə işgüzar mühit yaratmış, şagirdlərin, müəllimlərin və kənd əhalisinin sevimlisinə çevrilmişdir. 1985-ci ildə elmi işə maraq onu yenidən V.İ.Lenin adına APİ-yə gətirmiş, o, pedaqogikanın nəzəriyyəsi və tarixi üzrə əyani aspiranturaya qəbul olunmuşdur. 1985-1987-ci illərdə sovet ordusu sıralarında Qazaxıstanın Leninski şəhərində xidmət etmişdir. Hərbi xidmətdən sonra aspirantura təhsilini davam etdirmiş, akademik Hüseyn Əhmədovun elmi rəhbərliyi altında "Azərbaycan sovet pedaqoji elminin inkişafı (1961-1981-ci illər)" mövzusunda elmi axtarışlarını başa çatdırmış, vaxtından xeyli əvvəl, 1989-cu ildə müdafiə edərək pedaqoji elmlər namizədi, 2003-cü ildə "Azərbaycanda pedaqoji elmin inkişaf yolları (1920-1991-ci illər)" mövzusunda doktorluq dissertasiyası müdafiə etmiş, pedaqoji elmlər doktoru alimlik dərəcəsi almışdır. ADPU-nin Ümumi pedaqogika kafedrasının nəzdindəki "Şagirdlərin peşəyönümü" problem elmi laboratoriyasında kiçik elmi işçi kimi fəaliyyətə başlayan F.Rüstəmov, az sonra kafedrada müəllim kimi əmək fəaliyyətini davam etdirmişdir. "Dədə Qorqud" elmi-tədqiqat laboratoriyasının "Pedaqogika, psixologiya, fəlsəfə" bölməsinin rəhbəri olmuşdur. 1998-2006-cı illərdə Bakı Qızlar Universitetinin pedaqogika kafedrasının müdiri olmuşdur. 22 aprel 1998-ci ildə Beynəlxalq pedaqoji Akademiyanın (Moskva) həqiqi üzvü (akademiki) seçilmişdir. Azərbaycan Jurnalistlər Birliyinin üzvüdür. "Akademik Mehdi Mehdizadə", "Gənc alimlər" və "Qızıl qələm" mükafatları laureatıdır. ADPU-nun "Xəbərlər" nin pedaqoji-psixoloji elmlər seriyasının redaktorudur. 2007-ci ildə ADPU-nun pedaqoji fakültəsinin dekanı, böyük Elmi şuranın üzvü və pedaqoji fakültənin Elmi Şurasının sədri seçilmişdir. ADPU -nun Elmi şurasının qərarı ilə " İlin müəllimi və İlin alimi" muüsabiqəsinin qalibi olmuşdur. 2007-2012-ci illərdə ADPU-nun ibtidai təhsilin pedaqogikası kafedrasının müdiri olmuşdur. 2004 -cü ildən professordur. ADPU-də fəaliyyət göstərən ümumi pedaqogika, pedaqogika və təhsilin tarixi üzrə ixtisaslaşdırılmış Dissertasiya Şurasının sədr müavinidir. 2010-cu ildə "Azərbaycan Respublikasının qabaqcıl təhsil işçisi" döş nişanı ilə təltif olunmuşdur. 2010-cu ilin aprelində Pedaqoji və Sosial Elmlər Akademiyasının həqiqi üzvü (akademiki) seçilmişdir. Təhsildə və elmdə qazandığı uğurlara görə Azerbaycan Respublikasının Prezidenti İlham Əliyevin sərəncamı ilə "Tərəqqi medalı" (2006) ilə təltif olunmuş , "Əməkdar Elm Xadimi" (2012) fəxri adı verilmişdir. İlk kitabını 1990-cı ildə nəşr etdirən F.Rüstəmovun qısa bir dövr ərzində 30-dan artıq monoqrafiya, kitab və kitabçanın, 31 tədris proqramının, 200 elmi məqalə və tezisin, 250-yə qədər elmi-pedaqoji və publisistik yazının müəllifidir. 10 kitabın tərtibçisidir. 40-a yaxın kitabın elmi redaktoru olub. Rəhbərliyi ilə 8 nəfər pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru dissertasiyası müdafiə edib. 3 nəfərin doktorluq , 20 nəfərin namizədlik dissertasiyasının rəsmi opponenti olub. Təhsil haqqında qanunu hazırlayan işçi qrupunun üzvü olmuşdur. "Pedaqoji tədqiqatlar" elmi məqalələr məcmuəsinin redaktorudur. Elmi - pedaqoji fəaliyyəti ilə bağlı "Professor Fərrux Rüstəmov 50" kitabı (2011, 576 səh.) nəşr olunmuşdur. Əsərləri Bakı, İstanbul, Tbilisi, Moskva, Çeboksarı, Səmərqənd, Təbriz şəhərlərində nəşr olunmuşdur. Prof. F.Rüstəmov akademik Hüseyn Əhmədovun əsərlərinin biblioqarfik göstəricisinin, həm də 5 cildlik "Seçilmiş pedaqoji əsərləri"nin tərtibçilərindən biridir.

AZƏRBAYCAN RESPUBLİKASI TƏHSİL NAZİRLİYİ
GƏNCƏ DÖVLƏT UNİVERSİTETİ
FƏNN SİLLABUSU

KAFEDRA: Ümumi pedaqogika
FƏNNİN ADI: Pedaqogika
IXTISAS: İnformatika müəllimliyi
KURS: II
TƏDRİS İLİ : 2014 /2015
SEMESTR: IV

Təsdiq edirəm:
Kaf.müd. Prof. Ş.Tağıyev
Pr №1

I. FƏNN HAQQINDA MƏLUMAT:

KOMPÜTER MƏRKƏZİNDƏKİ KODU: ___
TƏDRİS YÜKÜ (SAAT) CƏMİ: 60 saat
MÜHAZİRƏ: 30saat
SEMİNAR: 30 saat
PRAKTİK (LABORATOR)MƏŞĞƏLƏ: ___
DƏRS GÜNLƏRİ VƏ SAATLARI:
KREDİTİN SAYI: VII

II. MÜƏLLİM : Nağıyeva Lamiə Nizami qızı

DİGƏR SERTİFİKATLAR:

1. Ali məktəb müəllimlərinin üç aylıq İxtisasartırma təhsili.
2. Gənc tədqiqatçıların XVI ümumrespublika konfransı.
3. Gənc tədqiqatçıların XVII ümumrespublika konfransı.

ELMİ MARAQ DAİRƏSİ, İXTİRALAR VƏ ƏSAS ELMİ ƏSƏRLƏRİ:

1. Борьба за демократизацию образования в начале XX века. //«Молодой учёный» IV Международная научная конференция. Педагогика: Традиции и инновации. Челябинск. 2013. s.19-23.
2. “XX əsrin əvvəllərində Azərbaycan maarifpərvərlərinin müəllim və müəllim hazırlığı uğrunda mübarizəsi”.// “Azərbaycanşünaslığın aktual problemləri”. Ümummilli Lider H.Əliyevin anadan olmasının 91-ci il dönümünə həsr olunmuş V Beynəlxalq elmi konfransının materialları. Bakı, 05-07 may. 2014-cü il. s. 530-533
3. Azərbaycan pedaqoji fikir tarixində dərslik problemi (XIX əsrin ikinci yarısı-XX əsrin əvvəlləri). // Gəncə Dövlət Universitetinin Elmi xəbərləri. Gəncə -2014 № 2. s. 259-261.
4. XX əsrin əvvəllərində görkəmli Azərbaycan mütəfəkkiri Hüseyn Cavidin müəllim və müəllim hazırlığı uğrunda mübarizəsi. //Təhsildə mənəvi-əxlaqi dəyərlər: harmonik şəxsiyyətin inkişafı mövzusunda Beynəlxalq Elmi Konfransın materialları. Bakı, 05-06 dekabr, 2014-cü il. s. 327-330.

5. “İnklüziv təhsil”. Universitetlərin bakavriat təhsil pilləsi üçün fənn proqramı. Bakı 2014

III. FƏNNİN TƏSVİRİ VƏ MƏQSƏDİ:

(Fənn haqqında qısa məlumat, fənnin tədrisinin məqsədi, fənnin tədrisində tətbiq olunacaq metodlar yazılı şərh olunur. Bu fənni öyrənməklə tələbələrin nəyi biləcəkləri, nəyə nail olacaqları və hansı vərdişlərə yiyələnəcəkləri qeyd edilir).

FƏNNİN TƏSVİRİ: **Pedaqogika dedikdə, uşaqların təhsilinin, təliminin və tərbiyəsinin mahiyyəti, qanun və qanunauyğunluqları, məqsəd və vəzifələri, məzmunu, prinsip və pedaqoji təşkilinin səmərəli forma və yolları bu və ya digər məktəb tipinin idarə olunmasından bəhs edən elm nəzərdə tutulur.**

FƏNNİN MƏQSƏDİ: **Pedaqogika baza elmidir, təhsil-tərbiyə müəssisələrində pedaqoji prosesin metodoloji, nəzəri və tətbiqi problemlərini öyrənir.**

FƏNNİN TƏDRİSİNİN NƏTİCƏLƏRİ (HƏDƏFLƏRİ): **Pedaqogika bir elm olmaqla xüsusi anlayışlar sisteminə daxildir. əsas pedaqoji anlayışlar bunlardır: Təhsil, təlim, tərbiyə və inkişaf.**

1. Təhsil-sistemli bilik, bacarıq və vərdişlərə, təfəkkür üsullarına yiyələnmənin məqsədyönlü proses və nəticəsi olub, gənc nəsli həyata hazırlamağa xidmət edir.

2. Təlim-müəllimin iştirakı ilə şagirdlərin bilik, bacarıq, vərdişlərə yiyələnməsi və inkişaf etməsi prosesidir.

3. Tərbiyə-uşaqlarda müsbət keyfiyyətlərin formalaşması, nümunəvi davranış vərdişləri aşılamaq üçün həyata keçirilən prosesdir.

4. İnkişaf-insanın kəmiyyət və keyfiyyət dəyişikləri prosesi və onun nəticəsidir.

ƏLDƏ OLUNACAQ TƏCRÜBƏ : **Tələbələr: oxumağı, hesablamağı, yazmağı, ünsiyyətdə olmağı, ğyrənmə bacarıqlarını, fənlər üzrə bilik, bacarıq və vərdişləri, intellektual bacarıqları öyrətməyi öyrənəcək; emosional sferanı, motivasiya sferasını, idarə sferasını, müsbət “Mən” konsepsiyasını inkişaf etdirməyi öyrənəcək; əməkdaşlıq münasibətlərini bə qanuna tabe olmağı öyrətməyi öyrənəcəklər. Tam pedaqoji prosesdə təhsilləndirici, tərbiyəedici, inkişafetdirici funksiyaları vəhdət halında yerinə yetirməyi öyrənəcəklər. Məktəbə rəhbərlik və onun idarə olunması, habelə məktəbdaxili nəzarətin təşkili məsələlərini araşdırmağı öyrənəcəklər.**

DƏRSİN İŞLƏNMƏ FORMASI: (TƏDRİSİN FORMA VƏ METODLARI):

Mühazirə - Müəllimin şərhi, dərslik üzərində iş, müşahidə

Praktik məşğələ - Müsahibə metodu, təlim disskusiyası.

YOXLAMA FORMASI: (imtahan, müstəqil (sərbəst) işlər necə aparılacaq)

İmtahan - test və ya yazılı, sərbəst işlər yazılı formada

IV. ÜMUMİ QAYDALAR:

1.DAVAMİYYƏT: Fənn üzrə ayrılmış bütün saatların 30%-dən çoxunda iştirak etməyən tələbə imtahana buraxılmır.

2.FƏNNİN MƏNİMSƏNİLMƏSİ QAYDASI:

Balların maksimum miqdarı – 100 bal

1. Semestr ərzində toplanan maksimal bal - 50 bal

- Dərsə davamiyyətə görə maksimum - 10 bal
- Tələbələrin sərbəst işinə görə maksimum – 10 bal
- Seminar (məşğələ) və laboratoriya dərslərinin nəticələrinə görə maksimum -30 bal

Seminar dərslərində tələbənin jurnalda ən azı 3 (üç) qiyməti olduğu halda ona tədrisin bu növü üzrə ballar hesablanır, əks təqdirdə ona bal hesablanmır.

2. İmtahan nəticələrinə görə maksimum – 50 bal
3. Fənnin mənimsənilməsi qaydası:

Semestr ərzində imtahanın nəticəsinə görə toplanan balların cəmi 50-dən yuxarı olan tələbələr fənnin mənimsəmiş hesab edilir.

V. TƏLƏBƏLƏRİN BİLİYİNİN QİYMƏTLƏNDİRİLMƏSİ (Semestr ərzində və imtahanın nəticəsinə görə toplanan balların cəmi):

Qiymətləndirmə meyarları:
- 51 baldan aşağı – ***«qeyri kafi» - F***
- 51-60 – ***«qənaətbəxş» - E***
- 61-70 - ***«kafi» - D***
- 71-80 - ***«yaxşı» - C***
- 81-90 - ***« çox yaxşı» - B***
- 91-100 - ***« əla» - A***

IV. FƏNNİN TƏQVİM PLANI:

Fənnin növü: Mühazirə 30 saat, seminar 30 s.

S/№	***Mövzunun adı***	***Saat***	***Tarix***	
			müh	***sem***
1	Pedaqogikanın mövzusu, vəzifələri və əsas anlayışları	2 s.		
2	Şəxsliyyət, onun inkişafı, tərbiyəsi və formalaşması probemi	2 s.		
3	Pedaqoji proses. Pedaqoji prosesdə ziddiyyətlər. Pedaqoji prosesin qanunauyğunluqları və qanunları	2 s.		
4	Didaktika, onun problemləri, təhsilin ümumi məsələləri. Təhsil sistemi və onun prinsipləri. Təhsilin məzmununu əks etdirən sənədlər	2 s.		
5	Təlim, onun başlıca məqsədi və vəzifələri	2 s.		
6	Təlimin qanunauyğunluqları və qanunları. Təlimin prinsipləri, onların təsnifatı.	2 s.		
7	Təlimin mərhələləri, metodları və vəsitələri. Təlimin təşkili formaları	2 s.		
8	Yeni təlim texnologiyaları.	2 s.		
9	Tərbiyə nəzəriyyəsinin ümumi məsələləri: mahiyyəti, məqsədi, vəzifələri, növləri	2 s.		
10	Tərbiyənin qanunauyğunluqları və qanunları. Tərbiyənin prinsipləri. Tərbiyənin başlıca mərhələləri və ümumi metodları	2 s.		
11	Tərbiyənin tərkib hissələri (dünyagörüşünün	2 s.		

	formalaşması zehni, əxlaq, əmək tərbiyəsi)			
12	Tərbiyənin tərkib hissələri (estetik, fiziki, iqtisadi tərbiyə)	2 s.		
13	Məktəblilərlə dərsdənkənar və məktəbdənkənar təlim-tərbiyə işləri. Uşaq birlikləri.	2 s.		
14	Məktəbin idarəedilməsi və təlim-tərbiyə işlərinə rəhbərlik. Sinif rəhbəri. Şagird kollektivinin təşkili və tərbiyəsi.	2 s.		
15	Məktəb, ailə və içtimaiyyətin əlbir işi.	2 s.		

VII. SƏRBƏST İŞ MÖVZULARI:

1. Təlimdə texniki vasitələrdən istifadə.
2. Təlim fəaliyyətinin inkişafetdirici imkanları.
3. Təhsilə marağın inkişaf etdirilməsi yolları.
4. Təlim prosesində müəllim və şagird yaradıcılığı.
5. Şagird gündəliyi.
6. şagirdlərin biliyinə qiymət verilməsi.
7. Peşə təhsili.
8. Orta təhsil.
9. Orta ixtisas təhsili.
10. Ümumi təhsil.

VIII. TƏLƏB OLUNAN DƏRSLİKLƏR VƏ DƏRS VƏSAİTLƏRİ:

Əsas dərsliklər və dərs vəsaitləri:

1. N Kazımov, Ə. Həşimov “Pedaqogika” Bakı 1996;
2. Ə. Paşayev, F. Rüstəmov “Pedaqogika” Bakı 2002;
3. Ə. Ağayev, Y. Talıbov, A. Eminov, İ. İsayev “Pedaqogika” Bakı 2006;
4. A. Abbasov “Pedaqogika” Bakı 2011;
5. M. Həmzəyev “Pedaqoji psixologiya” Bakı 1991;
6. N. Kazınov “Məktəb pedaqogikası” Bakı 2007.
7. L.Qasımova, R.Mahmudova “Pedaqogika” Bakı 2012
8. Seyidov Ə. Pedaqogika tarixi, B., Maarif, 1968.
9. Xəlilov S. Pedaqogika tarixi, II hissə, B., APİ, 1939.
10. H.Əhmədov “Azərbaycan məktəb və pedaqoji fikir tarixi” Bakı 2001.
11. F.Sadıqov “Azərbaycan məktəb və pedaqoji fikir tarixi” Bakı 2005.
12. F.Rüstəmov “Pedaqogika tarixi” Bakı 2006

Müəllimin imzası: **B/m. Lamiə Nizami qızı Nağıyeva**

AZƏRBAYCAN RESPUBLİKASI TƏHSİL NAZİRLİYİ
GƏNCƏ DÖVLƏT UNİVERSİTETİ
FƏNN SİLLABUSU

KAFEDRA: Ümumi pedaqogika
FƏNNİN ADI: Pedaqogika
IXTISAS: İnformatika müəllimliyi
KURS: II
TƏDRİS İLİ : 2014 /2015
SEMESTR: IV

Təsdiq edirəm:
Kaf.müd. Prof. Ş.Tağıyev
Pr №1

I. FƏNN HAQQINDA MƏLUMAT:

KOMPÜTER MƏRKƏZİNDƏKİ KODU: ___
TƏDRİS YÜKÜ (SAAT) CƏMİ: 105 saat
MÜHAZİRƏ: 60 saat
SEMİNAR: 45 saat
PRAKTİK (LABORATOR)MƏŞĞƏLƏ: ___
DƏRS GÜNLƏRİ VƏ SAATLARI:
KREDİTİN SAYI: VII

II. MÜƏLLİM : Nağıyeva Lamiə Nizami qızı

DİGƏR SERTİFİKATLAR:

1. Ali məktəb müəllimlərinin üç aylıq İxtisasartırma təhsili.
2. Gənc tədqiqatçıların XVI ümumrespublika konfransı.
3. Gənc tədqiqatçıların XVII ümumrespublika konfransı.

ELMİ MARAQ DAİRƏSİ, İXTİRALAR VƏ ƏSAS ELMİ ƏSƏRLƏRİ:

1. Борьба за демократизацию образования в начале XX века. //«Молодой учёный» IV Международная научная конференция. Педагогика: Традиции и инновации. Челябинск. 2013. s.19-23.
2. “XX əsrin əvvəllərində Azərbaycan maarifpərvərlərinin müəllim və müəllim hazırlığı uğrunda mübarizəsi”.// “Azərbaycanşünaslığın aktual problemləri”. Ümummilli Lider H.Əliyevin anadan olmasının 91-ci il dönümünə həsr olunmuş V Beynəlxalq elmi konfransının materialları. Bakı, 05-07 may. 2014-cü il. s. 530-533
3. Azərbaycan pedaqoji fikir tarixində dərslik problemi (XIX əsrin ikinci yarısı-XX əsrin əvvəlləri). // Gəncə Dövlət Universitetinin Elmi xəbərləri. Gəncə -2014 № 2. s. 259-261.
4. XX əsrin əvvəllərində görkəmli Azərbaycan mütəfəkkiri Hüseyn Cavidin müəllim və müəllim hazırlığı uğrunda mübarizəsi. //Təhsildə mənəvi-əxlaqi dəyərlər: harmonik şəxsiyyətin inkişafı mövzusunda Beynəlxalq Elmi Konfransın materialları. Bakı, 05-06 dekabr, 2014-cü il. s. 327-330.

5. “İnklüziv təhsil”. Universitetlərin bakavriat təhsil pilləsi üçün fənn proqramı. Bakı 2014

III. FƏNNİN TƏSVİRİ VƏ MƏQSƏDİ:

(Fənn haqqında qısa məlumat, fənnin tədrisinin məqsədi, fənnin tədrisində tətbiq olunacaq metodlar yazılı şərh olunur. Bu fənni öyrənməklə tələbələrin nəyi biləcəkləri, nəyə nail olacaqları və hansı vərdişlərə yiyələnəcəkləri qeyd edilir).

FƏNNİN TƏSVİRİ: **Pedaqogika dedikdə, uşaqların təhsilinin, təliminin və tərbiyəsinin mahiyyəti, qanun və qanunauyğunluqları, məqsəd və vəzifələri, məzmunu, prinsip və pedaqoji təşkilinin səmərəli forma və yolları bu və ya digər məktəb tipinin idarə olunmasından bəhs edən elm nəzərdə tutulur.**

FƏNNİN MƏQSƏDİ: **Pedaqogika baza elmidir, təhsil-tərbiyə müəssisələrində pedaqoji prosesin metodoloji, nəzəri və tətbiqi problemlərini öyrənir.**

FƏNNİN TƏDRİSİNİN NƏTİCƏLƏRİ (HƏDƏFLƏRİ): **Pedaqogika bir elm olmaqla xüsusi anlayışlar sisteminə daxildir. əsas pedaqoji anlayışlar bunlardır: Təhsil, təlim, tərbiyə və inkişaf.**

1. Təhsil-sistemli bilik, bacarıq və vərdişlərə, təfəkkür üsullarına yiyələnmənin məqsədyönlü proses və nəticəsi olub, gənc nəsli həyata hazırlamağa xidmət edir.

2. Təlim-müəllimin iştirakı ilə şagirdlərin bilik, bacarıq, vərdişlərə yiyələnməsi və inkişaf etməsi prosesidir.

3. Tərbiyə-uşaqlarda müsbət keyfiyyətlərin formalaşması, nümunəvi davranış vərdişləri aşılamaq üçün həyata keçirilən prosesdir.

4. İnkişaf-insanın kəmiyyət və keyfiyyət dəyişikləri prosesi və onun nəticəsidir.

ƏLDƏ OLUNACAQ TƏCRÜBƏ : **Tələbələr: oxumağı, hesablamağı, yazmağı, ünsiyyətdə olmağı, ğyrənmə bacarıqlarını, fənlər üzrə bilik, bacarıq və vərdişləri, intellektual bacarıqları öyrətməyi öyrənəcək; emosional sferanı, motivasiya sferasını, idarə sferasını, müsbət “Mən” konsepsiyasını inkişaf etdirməyi öyrənəcək; əməkdaşlıq münasibətlərini bə qanuna tabe olmağı öyrətməyi öyrənəcəklər. Tam pedaqoji prosesdə təhsilləndirici, tərbiyəedici, inkişafetdirici funksiyaları vəhdət halında yerinə yetirməyi öyrənəcəklər. Məktəbə rəhbərlik və onun idarə olunması, habelə məktəbdaxili nəzarətin təşkili məsələlərini araşdırmağı öyrənəcəklər.**

DƏRSİN İŞLƏNMƏ FORMASI: (TƏDRİSİN FORMA VƏ METODLARI):

Mühazirə - Müəllimin şərhi, dərslik üzərində iş, müşahidə

Praktik məşğələ - Müsahibə metodu, təlim disskusiyası.

YOXLAMA FORMASI: (imtahan, müstəqil (sərbəst) işlər necə aparılacaq)

İmtahan - test və ya yazılı, sərbəst işlər yazılı formada

IV. ÜMUMİ QAYDALAR:

1.DAVAMİYYƏT: Fənn üzrə ayrılmış bütün saatların 30%-dən çoxunda iştirak etməyən tələbə imtahana buraxılmır.

2.FƏNNİN MƏNİMSƏNİLMƏSİ QAYDASI:

Balların maksimum miqdarı – 100 bal

1. Semestr ərzində toplanan maksimal bal - 50 bal

- Dərsə davamiyyətə görə maksimum - 10 bal
- Tələbələrin sərbəst işinə görə maksimum – 10 bal
- Seminar (məşğələ) və laboratoriya dərslərinin nəticələrinə görə maksimum -30 bal

Seminar dərslərində tələbənin jurnalda ən azı 3 (üç) qiyməti olduğu halda ona tədrisin bu növü üzrə ballar hesablanır, əks təqdirdə ona bal hesablanmır.

2. İmtahan nəticələrinə görə maksimum – 50 bal
3. Fənnin mənimsənilməsi qaydası:

Semestr ərzində imtahanın nəticəsinə görə toplanan balların cəmi 50-dən yuxarı olan tələbələr fənnin mənimsəmiş hesab edilir.

V. TƏLƏBƏLƏRİN BİLİYİNİN QİYMƏTLƏNDİRİLMƏSİ (Semestr ərzində və imtahanın nəticəsinə görə toplanan balların cəmi):

Qiymətləndirmə meyarları:
- 51 baldan aşağı – ***«qeyri kafi» - F***
- 51-60 – ***«qənaətbəxş» - E***
- 61-70 - ***«kafi» - D***
- 71-80 - ***«yaxşı» - C***
- 81-90 - ***« çox yaxşı» - B***
- 91-100 - ***« əla» - A***

IV. FƏNNİN TƏQVİM PLANI:

Fənnin növü: Mühazirə 75 saat, seminar 30 s.

S/№	***Mövzunun adı***	***Saat***	***Tarix***	
			müh	***sem***
1	Pedaqogikanın mövzusu, vəzifələri və əsas anlayışları	2 s.		
2	Pedaqogikanın sahələri, digər elmlərlə əlaqəsi, mənbələri və tədqiqat metodları	2 s.		
3	Şəxsiyyət, onun inkişafı, tərbiyəsi və formalaşması problemi	2 s.		
4	Pedaqoji proses. Pedaqoji prosesdə ziddiyyətlər. Pedaqoji prosesin qanunauyğunluqları və qanunları	2 s.		
5	Didaktika, onun problemləri, təhsilin ümumi məsələləri. Təhsilin məzmununu əks etdirən sənədlər	2 s.		
6	Təhsil sistemi və onun prinsipləri	2 s.		
7	Təlim, onun başlıca məqsədi və vəzifələri	2 s.		
8	Təlimin qanunauyğunluqları və qanunları	2 s.		
9	Təlimin prinsipləri, onların təsnifatı.	2 s.		
10	Təlimin mərhələləri, metodları və vəsitələri	2 s.		
11	Təlimin təşkili formaları	2 s.		
12	Yeni təlim texnologiyaları.	2 s.		
13	Tərbiyə nəzəriyyəsinin ümumi məsələləri: mahiyyəti, məqsədi, vəzifələri, növləri	2 s.		
14	Tərbiyənin qanunauyğunluqları və qanunları. Tərbiyənin prinsipləri	2 s.		

15	Tərbiyənin başlıca mərhələləri və ümumi metodları	2 s.		
16	Tərbiyənin tərkib hissələri	2 s.		
17	Məktəblilərlə dərsdənkənar və məktəbdənkənar təlim-tərbiyə işləri. Uşaq birlikləri.	2 s.		
18	Məktəbin idarəedilməsi və təlim-tərbiyə işlərinə rəhbərlik. Sinif rəhbəri. Şagird kollektivinin təşkili və tərbiyəsi.	2 s.		
19	Məktəb, ailə və içtimaiyyətin əlbir işi.	2 s.		
20	Pedaqogika tarixi bir elm və tədris fənni kimi. Pedaqogika tarixi kursunun mövzusu, məqsədi, vəzifələri və tədqiqat metodları.	2 s.		
21	Ən qədim dövrdən orta əsrlərədək Qərbi Avropa və Rusiyada tərbiyə və məktəb			
22	Orta əsrlərdə Qərbi Avropa və Rusiyada məktəb və pedaqoji fikir	2 s.		
23	XVII-XVIII əsrlərdə Qərbi Avropa məktəblərində təhsil və tərbiyə	2 s.		
24	XIX əsr və XX əsrin əvvəllərində Qərbi Avropa və Rusiyada məktəb və mütərəqqi pedaqoji ideyalar	2 s.		
25	XX-əsrdə SSRİ-də əsas təhsil islahatları və pedaqoji elm	2 s.		
26	Feodalizm dövründə Azərbaycanda tərbiyə. Xalq pedaqogikası. “Kitabi-Dədə Qorqud” eposunda tərbiyəvi motivlər	2 s.		
27	İslam dininin yayıldığı dövrdə tərbiyə və məktəb. “Quran”da əxlaqi-tərbiyəvi və elmi kəlamlar	2 s.		
28	XI-XVIII əsrlərdə Azərbaycanda məktəb və pedaqoji fikir	2 s.		
29	XIX əsr və XX əsrin əvvəllərində Azərbaycanda məktəb və pedaqoji fikir	2 s.		
30	Azərbaycanda Sovet məktəbi və pedaqoji fikrin inkişaf istiqamətləri	2 s.		

VII. SƏRBƏST İŞ MÖVZULARI:

1. Təlimdə texniki vasitələrdən istifadə.
2. Təlim fəaliyyətinin inkişafetdirici imkanları.
3. Təhsilə marağın inkişaf etdirilməsi yolları.
4. Təlim prosesində müəllim və şagird yaradıcılığı.
5. Şagird gündəliyi.
6. şagirdlərin biliyinə qiymət verilməsi.
7. Peşə təhsili.
8. Orta təhsil.
9. Orta ixtisas təhsili.
10. Ümumi təhsil.

VIII. TƏLƏB OLUNAN DƏRSLİKLƏR VƏ DƏRS VƏSAİTLƏRİ:

Əsas dərsliklər və dərs vəsaitləri:

1. N Kazımov, Ə. Həşimov “Pedaqogika” Bakı 1996;
2. Ə. Paşayev, F. Rüstəmov “Pedaqogika” Bakı 2002;
3. Ə. Ağayev, Y. Talıbov, A. Eminov, İ. İsayev “Pedaqogika” Bakı 2006;
4. A. Abbasov “Pedaqogika” Bakı 2011;
5. M. Həmzəyev “Pedaqoji psixologiya” Bakı 1991;
6. N. Kazınov “Məktəb pedaqogikası” Bakı 2007.
7. L.Qasımova, R.Mahmudova “Pedaqogika” Bakı 2012
8. Seyidov Ə. Pedaqogika tarixi, B., Maarif, 1968.
9. Xəlilov S. Pedaqogika tarixi, II hissə, B., APİ, 1939.
10. H.Əhmədov “Azərbaycan məktəb və pedaqoji fikir tarixi” Bakı 2001.
11. F.Sadıqov “Azərbaycan məktəb və pedaqoji fikir tarixi” Bakı 2005.
12. F.Rüstəmov “Pedaqogika tarixi” Bakı 2006

Müəllimin imzası: **B/m. Lamiə Nizami qızı Nağıyeva**