

İxtisas: Məktəbəqədər təhsil

Kafedra: Pedaqogika, Psixologiya və sosial fənlər

Fənn: Pedaqogika

Müəllim: Nəsiboa Ülviyyə

1. Mövzu: Pedaqogika insan haqqında elmlər sistemində

- Pedaqogikanın sosiologiya ilə əlaqəsi
- Pedaqogikanın fəlsəfə ilə əlaqəsi
- Pedaqogikanın fiziologiya ilə əlaqəsi
- Pedaqogikanın psixologiya ilə əlaqəsi

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

Pedaqogikanın fəlsəfə ilə əlaqəsi. F.Paulsen göstərir ki, pedaqogikanı bir elm olaraq fəlsəfədən ayırmaq mümkün deyil. Psixologiyasız və etikəsiz, o, öz təməlindən ayrı düşür. Bu fənlər də öz növbəsində metafizika və idrak nəzəriyyəsinə ayrılmazdır.” Yaxud sovet pedaqoqu P.S.Qureviç İqor İlinskiyin “Təhsil inqilabı” kitabı haqqındakı rəydə deyir: “Təhsilin problemləri bizi mürəkkəb fəlsəfi düşüncələr sisteminə cəlb edir. Pedaqogika və tərbiyə tarixi ilə bağlı bir çox tədqiqatların 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.”

Ümumiləşmiş şəkildə deyə bilərik ki, 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 nisbətən müstəqil bir elm sahəsi kimi formalaşması ilk növbədə filosoflardan Y.A.Komenskinin, J.J.Russonun, C.Lokkun 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.Gerşenşteyner, S.Y.Volfson və başqaları) pedaqogikanı “tətbiqi fəlsəfəyə” aid 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 keçirməyin 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 mütəxəssis (Z.Freyd, G.Max, E.Meyman, İ.Krecmep, P.P.Blonski, A.P.Pinkevic və başqaları) pedaqoji qanunauyğunluqları fəlsəfədə axtarmağın düzgün olmadığını əsaslandıraraq psixologiyaya meyil etmiş və düşünmüşlər ki, pedaqogikanın başlıca dayağı psixologiya olmalıdır. Fikrimizcə, pedaqogikanı fəlsəfədən ayırmaq cəhdi uğursuzdur. Çünki humanitar elm olan pedaqogika metodologiyasız keçinə bilməz. Təlimin, təhsilin, tərbiyənin və inkişafın bir çox problemlərini metodoloji dayaqsız həll etmək mümkün deyil. Üçüncülərə 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. Dialektik materializmə istinad edən pedaqoqları (M.M.Mehdizadə, N.M.Kazımov, B.A.Əhmədov, F.N.İbrahimov və başqalarını) dördüncü qrupa aid etmək olar.

Onlar 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 əqlişüuru inkişafda nəzərdən keçirir. Uşaq daim inkişafda olduğundan və ətraf mühit amillərinin ona təsiri dəyişdiyindən tərbiyəvi

təsirlər də başqalaşmış olur. Dialektik materializmə əsaslandığında 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. Unutmaq lazım deyil ki, hər pedaqoji nəzəriyyəyə və ya fikrə onun yarandığı şəraitlə əlaqədar qiymət vermək zəruridir.

Məlumdur ki, dialektik və tarixi materializm təbiət və cəmiyyətin obyektiv inkişaf qanunauyğunluqlarını müəyyən edir. Bu qanunlar pedaqoji gerçəkliyin ayrı-ayrı sahələrində də fəaliyyət göstərir. Pedaqoji prosesdə insanların biliklərə yiyələnməsi və inkişafı fəlsəfi qanunlar əsasında baş verir. Təlim və tərbiyə prosesində mövcud olan ziddiyyətlər inkişafın əsasını təşkil edir. Digər tərəfdən elmi dünyagörüş varlığın obyektiv şəkildə dərk olunması, maddi aləm hadisələrinin qarşılıqlı əlaqə və vahidtdə olduğunu qavranması, inkişaf və dəyişmənin zəruriliyinin dərk edilməsi əsasında baş verir. Bu isə pedaqogikanın fəlsəfə ilə qarşılıqlı əlaqəsi sayəsində mümkün olur.

Pedaqogikanın sosiologiya ilə əlaqəsi. İnsanlar məhz tərbiyə vasitəsilə sosiallaşır, cəmiyyətin sosial təcrübəsinə qoşulur. İnsanlara formalaşma prosesində məqsədyönlü tərbiyə ilə yanaşı sosial mühit, sosial münasibətlər də təsir edir. Digər tərəfdən tərbiyəvi təsirlər bilavasitə sosial mühitdə reallaşır, həyata tətbiq edilir. Deməli insandan, onun arzu və istəyindən asılı olmayaraq o, sosial mühitlə qarşılıqlı əlaqəyə girir. Pedaqoji proses isə bu qarşılıqlı əlaqəyə nəzarət etməli, sistemli tərbiyəvi təsirlərlə sosioloji təsir arasında məqsədyönlü, səmərəli və düzgün münasibət yaratmalıdır.

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 “stimulreaksiya” 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 daxili 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 prosesini 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 pedaqogika öyrənir. Təlim və tərbiyə zamanı uşaqların psixikasında baş verən dəyişikliklər nə qədər dərinədən öyrənilir və nəzərə alınarsa, 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 yazırlar: “Biz bu qarşılıqlı asılılığı obrazlı şəkildə belə ifadə edirik: pedaqogika psixologiyasız “kasıbdır”, psixologiya isə pedaqogikasız “acdır”. Psixologiya üçün predmet hesab olunan pedaqogika üçün şərtidir və ya əksinə, pedaqogika üçün predmet hesab olunan psixologiya üçün şərtidir, yəni psixikanı inkişaf etdirmək üçün təhsil şərtidir, təhsil vermək üçün isə psixikanın inkişaf qanunauyğunluqlarını bilmək şərtidir.”

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 təlimtərbiyə 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. Təlimtərbiyənin psixoloji məsələlərinin heç də hamısı axıradək həll edilməmişdir, bir çoxu hələ mübahisəlidir və müəllimlər nəyi yalnız nəzərə almaq, nəyi isə fəaliyyətdə rəhbər 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: ardıcılıq, 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 dəyişməsinə başdanbaşa 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.

Pedaqokanın etika ilə əlaqəsi. Pedaqogika etika ilə qarşılıqlı əlaqəlidir. Fəlsəfi elm olan etika, əxlaq tərbiyəsinin əsasını təşkil edir. Pedaqoji prosesdə əxlaqın meydana gəlməsi, təşəkkülü haqqında məlumatlar da əhəmiyyətli yer tutur.

Pedaqogikanın həmçinin ədəbiyyat, incəsənət, tarix, erqonomika, məntiq, gigiyena və daha bir çox digər elmlərlə də qarşılıqlı əlaqəsi vardır. Pedaqogika nəinki başqa elmlərin nailiyyətlərinə, həm də bütün digər elmlərə, onların inkişafına təkan

verir. Pedagogikanın digər elmlərlə qarşılıqlı əlaqəsi sayəsində tamam yeni elm sahələri də yaranır.

Pedagogika 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 meyil qabarıq şəkildə ifadə edilmişdir.

Pedagogikanın digər elmlərlə əlaqələrini aşağıdakı kimi xülasə etmək olar:

- pedagogika başqa elmlərin əsas ideyalarından, nəzəri müddəalarından və ümumiləşdirilmiş nəticələrindən istifadə edir;
- pedagogika başqa elmlərin tədqiqat metodlarından istifadə edir;
- fəlsəfə, psixologiya, ali sinir fəaliyyətinin fiziologiyası, sosiologiya və başqa elmlərin apardığı tədqiqatların konkret nəticələri pedagogikada tətbiq olunur;
- pedagogika insanı öyrənən kompleks tədqiqatlarda iştirak edir .

İstifadə olunmuş ədəbiyyat siyahısı:

- Əhmədov B.A., Rzayev A.Q. Pedagogikadan mühazirə konspektləri. Bakı: Maarif, 1983
- Qasımova L.N., Mahmudova R.M. Pedagogika. Bakı, 2003
- Mehrabov A.O. və b. Pedaqoji texnologiyalar. Bakı: Mütərcim, 2006
- Paşayev Ə.X., Rüstəmov F.Ə. Pedagogika. Bakı: Çarşıoğlu, 2002
- Talıbov Y.R. və b. Pedagogika. Bakı: Maarif, 1993

2. Mövzu: Pedagogikanın bir elm kimi inkişaf tarixi

- Qədim Şərqdə, Yunanıstanda və Romada pedaqogikanın və pedaqoji fikrin yaranması
- İslam dini və mədəniyyətində pedaqoji məsələlər
- Qərbi Avropada və Rusiyada pedaqoji fikrin inkişafı
- Azərbaycanda pedaqoji fikir və onun inkişafı

Quldarlıq dövründə tərbiyə. Quldarlıq dövründə Şərq ölkələrində elm, mədəniyyət, maarif, incəsənət Qərb ölkələrinə nisbətən yüksək səviyyədə inkişaf etmişdir. Məsələn, Qədim Çində fəlsəfə, astronomiya, riyaziyyat və s. elmlər digər ölkələrə nisbətən yüksək səviyyədə inkişaf etmişdir. Qədim Çində ibtidai və yuxarı dərəcəli dini səciyyəli fəlsəfi məktəblər mövcud olmuşdur. Bu məktəblərdə oxuyazı heroqlif işarələrlə aparılırdı, dövrünün məşhur yazıçılarının əsərləri, fəlsəfə, astronomiya (nücum), əxlaq və s. öyrənilirdi. Çinlə digər şərq ölkələrində də, məsələn, Hindistan, Misir və digər ölkələrdə mədəniyyət və maarif inkişaf etmişdir. Hindistanda yaranmış icma məktəbləri bir neçə min il yaşamışdır. Hindistanın fizikicoğrafi şəraiti ilə bağlı olaraq burada fizika, astronomiya, coğrafiya, tibb, riyaziyyat digər ölkələrə nisbətən yüksək şəkildə inkişaf etmişdir. Hindistanda əsasən iki tip məktəblər fəaliyyət göstərirdi: 1. Yüksək imtiyazlı şəxslər üçün olan məktəblər. Bu məktəblər həm də saray kahinləri hazırlayırdı. 2. Xırda məmur hazırlayan məktəblər. Birinci tip məktəblərdə heroqlif yazı işarələrindən, ikinci tip məktəblərdə isə heratik yazı işarələrindən istifadə edilirdi. Həmin məktəblərdə cəzalandırmada cismani (bədən) cəzadan da istifadə edilirdi, (xüsusilə aşağı təbəqə üçün olan məktəblərdə).

Qulların uşaqları təhsil hüququndan məhrum idilər. Onlar həyat üçün zəruri olan bütün bacarıq və vərdişləri ancaq valideynlərindən alırdılar. Quldarlıq dövründə Yunanıstan öz inkişafına görə xüsusilə fərqlənirdi. Bu ölkədə elm, mədəniyyət, maarif, incəsənət, fəlsəfə, ədəbiyyat digər ölkələrə nisbətən daha yüksək şəkildə inkişaf etmişdir. Yunanıstan ərazisində çoxlu xırda dövlətlər mövcud idi. Bu dövlətlər içərisində Lakoniya və Attika dövlətləri xüsusi yer tuturdu. Həmin ölkələrdə olan maarif sistemləri bu ölkələrin paytaxt şəhərlərinin adı ilə bağlı pedaqogika tarixinə Sparta və Afina tərbiyə sistemi kimi daxil olmuşdur. Sparta tərbiyə sistemi. Spartada qulların amansız istismarına istinad edilirdi. Ona görə də tez-tez qul üsyanları baş verirdi. Burada tərbiyənin əsas məqsədi fiziki cəhətdənsağlam, döyüşkən quldarlar

yetiştirməkdən ibarət idi. Həm də itayətkar, sağlam, işlək qullar tərbiyə edilirdi. Spartada tərbiyə tam dövlətin ixtiyarında idi, və burada aşağıdakı tərbiyə sistemi mövcud idi. 7 yaşa qədər uşaqlar ailədə tərbiyə alırdılar. 7 yaşdan 18 yaşa qədər dövlət tərbiyə müəssisələrində xüsusi pedanomların (nəzarətçi) rəhbərliyi altında tərbiyə alırdılar. 1820 yaşlarında xüsusi efeb qruplarında hərbi hazırlıq keçirdilər. 20 yaşdan 30 yaşına qədər isə tam hüquqlu legion olurdular. Spartada teztez qul üsyanları və qonşu dövlətlərin basqını baş verdiyi üçün qızlara da hərbi təlim verilirdi. Afina tərbiyə sistemi. Afina da Sparta kimi əkinçiliklə məşğul olurdular. Lakin burada həm də sənətkarlıq və ticarət də inkişaf etmişdi. Afinada həmçinin fəlsəfə, ədəbiyyat, incəsənət, heykəltaraşlıq, riyaziyyat, tarix və s. elmlər yüksək şəkildə inkişaf etmişdir. Afinada 7 yaşa qədər uşaqlar ailədə tərbiyə alırdılar. 7 yaşdan 1314 yaşa qədər qrammatika və kifara (musiqi) məktəblərində təhsil alırdılar. Bu məktəblərdə uşaqlar oxu, yazı, riyaziyyat və musiqi öyrənirdilər. Təhsil ya ardıcıl və ya parallel şəkildə aparılırdı. Təhsil pullu idi. Məktəbdə uşaqlara didaskalmüəllimlər dərs deyirdilər. Pedaqogikanın didaktika bölməsinin mənası da buradan götürülmüşdür. Uşaqları məktəbə aparan qullar pedaqoq adlanırdı. 1314 yaşdan sonra uşaqlar iki illik palestra (idman) məktəblərində idmanın beş növü üzrə, qaçmaq, hoppanmaq, güləşmək, ox atmaq, üzmək, hazırlıq keçirdilər.

Gənclərin əksəriyyəti üçün təhsil bu səviyyədə bitirdi. Dövlətli gənclər isə dövlətin idarə olunmasında iştirak etmək üçün xüsusi gimnazialarda fəlsəfə, ədəbiyyat və siyasət öyrənirdilər. 1820 yaşlarda gənclər Spartada olduğu kimi Afinada da xüsusi efeb qruplarında hərbi hazırlıq keçirdilər. 2030 yaşlarında tam hüquqlu legion olurdular. Afinada təhsil pullu xüsusi məktəblərdə aparılırdı. Ona görə də sistemli təlim müəssisələrində ancaq varlı uşaqları təhsil ala bilərdilər. Qul uşaqları isə təlimi ancaq öz valideynlərindən ala bilərdilər. Əgər valideyn qul öz peşəsini övladına öyrətməsə o, gələcəkdə övlad qayğısından məhrum edilirdi. Afinada qızlara hərbi təlim verilmirdi. Qədim Yunanıstanda müxtəlif tip məktəblər və nəzəriyyəçilər mövcud idi. Öz pedaqoji nəzəriyyələri və görüşlərinə görə Platon xüsusilə fərqlənirdi.

Platonun pedaqoji görüşləri. Platon obyektiv idealist fəlsəfi nəzəriyyənin banisidir. O, aləmi iki yerə: keçici hadisələr (bu dünya), əbədi ideyalar (axirət) dünyalarına bölürdü. Platona görə çoxlu ideyalar mövcuddur. Bunların ən alisi Allahdır. Onun fikrincə insan anadan olarkən onun ruhu ruhlar aləmindən ayrılıb, bədəni ilə birləşir, ölərkən isə ruh bədənə ayrılıb, ruhlar aləmi ilə birləşir. O, ruhu üç yerə – ağıl, iradə, hiss bölürdü. Buna uyğun olaraq da insanlar üçün üç əxlaqi keyfiyyət müəyyən etmişdir: müdriklik, mərdlik və mötədillik. Bu əxlaqi keyfiyyətlərə uyğun olaraq da insanları üç qrupa bölürdü – sərkərdələr, filosoflar, əkincilər. Filosoflar, ölkəni idarə etməlidirlər sərkərdələr ölkəni müdafiə etməlidirlər, əkincilər ölkəni maddi nemətlə təmin etməlidirlər. O, tərbiyə işinə ciddi yanaşır, onu dövlət işi hesab edir, dövlətin gələcəyinin, müəyyən mənada, ondan asılı olduğunu qeyd edirdi. O, aşağıdakı tərbiyə sistemini müəyyən etmişdir: 36 yaşlı uşaqlar xüsusi dövlət meydan çalalarında oyunlarla tərbiyə almalıdırlar. 712 yaşlarında dövlət məktəblərində oxu, yazı, hesab, musiqi və s. öyrənməlidirlər. 1216 yaşlarında polestra məktəblərində fiziki hazırlıq keçməlidirlər. 1618 yaşlarında əməli əhəmiyyət kəsb edən elmlər (riyaziyyat, həndəsə, astronomiya və s.) öyrənməlidirlər. 1820 yaşlarında efeb qruplarında hərbi və mülkü təcrübə keçməlidirlər. 2030 yaşa qədər isə hərbi xidmətə getməli, legion olmalıdırlar. Əqli qabiliyyətləri yüksək inkişaf etmiş gənclər isə hərbi xidmətə deyil təhsilin üçüncü səviyyəsinə keçməlidirlər. Yəni 20 yaşdan 30 yaşa qədər təhsil almalıdırlar. Xüsusi istedadla malik olanlar isə yenidən 5 il oxuduqdan sonra dövlət işində çalışa bilərdilər. Həmin adamlar 50 yaşdan sonra dövlət işindən çıxıb elmitədqiqat işi ilə məşğul olmalıdırlar. Platon qızların hərbi təliminə yüksək qiymət verirdi. O, qullara münasibətində mürtəce mövqe tutaraq onları «danışan alətlər» hesab edirdi.

Aristotelin pedaqoji görüşləri. Aristotel (Ərəstu) də öz tərbiyə münasibətləri ilə xüsusi yer tuturdu. O, öz müəllimi Platondan fərqli olaraq ruhu və bədəni qarşılıqlı vəhdətdə olan maddə və forma hesab etmişdir. O, ruhları üç qrupa ayırmışdır: 1. Bitki ruhu (bu qidalanma və artma ilə səciylənir). 2. Heyvan ruhu (bu hiss və arzuya

malik olması ilə fərqlənir) 3. İnsan ruhu (bu bilik və təfəkkürlə səciyyələnmir) Pedagogika tarixində ilk dəfə olaraq Aristotel inkişafı dövrlərə bölmüşdür: 1. Bitki dövrü – 7yaşa qədər olan dövr. 2. Heyvani dövr – 714 yaşa qədər dövr. 3. İnsani dövr

– 1421 yaş dövrləri 7 yaşa qədər uşaqların fiziki inkişafı qayğısına qalmaq. Onların düzgün, sağlam böyüməsi üçün xüsusi qayğı göstərməyi lazım bilirdi. Heyvani dövrdə uşaqlarda iradi, hissi və əxlaqi keyfiyyətlər formalaşdırmağı zəruri hesab edirdi. 1421 yaşları isə əqli təhsilin ən səmərəli dövrü hesab edirdi. O, insanların əxlaqi keyfiyyətlərində üç cəhəti irəli sürmüşdü: çatışmazlıq, artıqlıq, orta hədd (mötədillik). Orta həddi bütün insanlar üçün kafi hədd hesab etmişdir.

Qədim dövrdə Azərbaycanda elm, maarif, mədəniyyət, fəlsəfə, riyaziyyat, astronomiya və s. inkişaf etmişdir. Azərbaycan ərazisində qədim dövrlərdə Aratta, Lullubu, Kutı, Manna kimi dövlətlər mövcud idi. Bu dövlətlərdə incəsənət, naxışlıq, memarlıq, maldarlıq, atçılıq, fəlsəfə, riyaziyyat və s. inkişaf etmişdir. Oxu və yazı, heroqlif işarələrlə aparılırdı. Əhali türk dilində danışır, oxuyur və yazırdı. Qədim dövrdə Zərdüştün «Avesta» əsəri xüsusilə fərqlənirdi. Burada düzlük, doğruluq, paxıllığa qarşı barışmazlıq, zahiri və daxili paklıq, xeyirxah işlər görmək, kimsəsizlərə, yetimlərə həyan olmaq, qayğı göstərmək mühüm və zəruri əxlaqi keyfiyyət sayılırdı. Bu əsərdə göstərilirdi ki, mövcud olanın əxlaqi təmiz olmalıdır.

«Avesta»da deyilirdi ki, «tərbiyə həyatın ən zəruri sütunu hesab edilməlidir. Hər kəsi elə tərbiyə etmək lazımdır ki, o, oxumağı, yazmağı bacarmaqla yüksək pilləyə qalxa bilsin». Burada tərbiyə dedikdə mənəvi, fəziki tərbiyə, oxu və yazı nəzərdə tutulurdu.

Qədim Romada tərbiyə. Qədim Romada tərbiyənin məqsədi bacarıqlı əkinçi, qüvvətli döyüşçü, dindar şəxs tərbiyə etməkdən ibarət idi. Burada aşağı ibtidai və yuxarı dərəcədə qrammatik məktəblər mövcud idi. İbtidai məktəblərdə cəmiyyətin imtiyazsız təbəqələri təhsil alırdı. Roma respublikasının son dövründə ritorik məktəblər meydana çıxdı. Bu məktəblərdə təhsil haqqı yüksək olduğundan ancaq yuxarı təbəqənin uşaqları fəlsəfə, hüquq, yunan dili, riyaziyyat, musiqi və s. elmləri öyrənirdi. Mark Fabiy Kvintilian Roma pedaqoqlarının ən görkəmli

nümayəndələrindən biri idi (42118). «Natiqlik tərbiyəsi haqqında» ki 12 cildlik əsərində o, pedaqogika tarixində ilk dəfə məktəb təcrübəsini əks etdirdi. Kütlük və istedadsızlığı o, insanlar üçün müstəsna hal hesab edirdi və onların istedadına inanırdı. Uşaqların istedadına yüksək qiymət verirdi. Onun fikrincə müəllimlər yüksək təhsilli, təmkinli, əxlaqca nümunəvi olmalı, uşaqları sevməli, onları dərinlən öyrənməli, rəğbətləndirməyi və cəzalandırmağı bacarmalıdır. Riyaziyyatı təfəkkür tərbiyəsinin mühüm vasitəsi hesab edirdi. O, musiqi təhsilinə də yüksək qiymət verirdi. Feodalizm dövründə məktəb və maarif. Feodalizm dövründə cəmiyyət üç zümrəyə bölünürdü: dünya feodalları, ruhanilər və kəndlilər. VII – VIII əsrlərdə müsəlmanlıq qələbə çalmış, Asiya, Afrika və Avropanın bir çox ölkələrində yayılmışdır.

Şərqdə elm – mədəniyyət inkişaf edirdi. IX əsrdə özbək alimi Mahmud ƏlXorəzmi, XIXIII əsrlərdə Azərbaycanda Xəqani Şirvani, Bəhmənyar, Mahmud Naxçıvani, Nizami Gəncəvi, Nəsirəddin Tusi və s. riyaziyyat, fəlsəfə, ədəbiyyat, astronomiya, triqonometriya, həndəsə və digər sahələrdə böyük elmi kəşflər etdilər. Xəqani Şirvani elm adamlarına, elmi fəaliyyətə yüksək qiymət vermişdir. Sadəlik, təvazökarlıq kimi əxlaqi keyfiyyətləri yüksək qiymətləndirmişdir. Savadsızlıq və nadanlığa qarşı çıxırdı. Xəqani müəllimlik fəaliyyətinə, öyrənən hər kəsin zəhmətinə hörmətlə yanaşırdı. Nizami Gəncəvi (İlyas Yusif oğlu) Orta əsrlərin ən görkəmli şəxsiyyəti olmuşdur. O, dövrünün bütün mövcud elmlərindən xəbərdar olmuşdur. Nizami Gəncəvi elmə, maarifə, biliklərə yiyələnməyə yüksək qiymət verirdi. O, göstərirdi ki, elm ictimaiyyətdə xarakter daşılmalı, millətində, ölkəsində, xalqına xidmət etməlidir. O, xalqı biliklərə yiyələnməyə, hüquqlarını dərk etməyə, mübarizliyə, haqsızlığa, xürafata qarşı durmağa çağırırdı. O, təlimə, onun tərbiyələndirici xarakterinə, onun insanı maddi və mənəvi cəhətdən yüksəltməsinə böyük əhəmiyyət verirdi. Nizamiyə görə təlimə kiçik yaşlarından başlanılmalı və bu onların ömrünün sonuna qədər davam etməlidir. O, qızların da təhsil almasını zəruri hesab edirdi. Nizami təlimin məzmununa da toxunmuşdur. Qeyd etmişdir ki, məsciddən kanar

məktəblərdə oxu, yazı, ərəb, fars, yunan dilləri, riyaziyyat, astronomiya, coğrafiya, poetika və digər təbiət elmləri tədris edilməlidir. Nizaminin XII əsrdə maarif haqqında söylədiyi fikirlər XVI əsr humanistlərinin, XVIII əsr Avropa maarifçilərinin ideyaları ilə eyni səslənirdi. Nizami əsərlərində əxlaq tərbiyəsinə də toxunmuşdur. O, zülmə, ədalətsizliyə, işgəncəyə, pozğunluğa qarşı nifrət, barışmazlıq təbliğ edirdi. Açıqlığı, tamahkarlığı pisləyir, insanları öz ehtirasının qulu olmamağa çağırırdı. Onun tərbiyə mövqeyində xalqlar dostluğunun da xüsusi yeri vardır. Dostluğa yüksək qiymət verir, insanlar arasında yoldaşlıq münasibətlərini əsas əxlaqi keyfiyyət hesab edirdi. Nizami Gəncəvinin əxlaqi görüşlərində əmək tərbiyəsi əsas ana xətt kimi verilmişdir. Şair insan həyatının əsas mənasını əməkdə görürdü. Halal zəhmətlə yaşamağı ən böyük nemət hesab edirdi. O, əməyi insanlarda yüksək əxlaqi keyfiyyətlər formalaşdırılması vasitəsi hesab edirdi. Müəllimə, böyüyən nəslin tərbiyəsində onun roluna yüksək qiymət verən mütəfəkkir onların geniş biliyə, saf əxlaqa, iti zəhnə, pedaqoji ustalığa malik olmasını tələb edirdi.

Nəsirəddin Tusi (1201-1274) ensiklopedik biliyə malik olmuşdur. Avropanın bir çox görkəmli alimləri – Kepler, Kopernik, Dekart, Nyuton, Lobaçevski və başqaları hələ XIV əsrdə onun əsərlərindən istifadə etmiş, nəzəriyyəsinə istinad etmişlər. Tusinin astronomiya, riyaziyyat, trigonometriya sahəsindəki əsərləri nəinki öz dövrü üçün böyük əhəmiyyətə malik olmuş, hətta müasir dövrdə də öz aktuallığını itirməmiş, həm təcrübədə istifadə edilir, həm də nəzəri məsələlərin elmi əsasına çevrilmişdir. Onun yuxarıda qeyd edilən görüşləri “Şəklülqita”, “Təhrir öqlidis”, “Zic Elxani” əsərlərində verilmişdir. Pedaqoji görüşlərini “Əxlaqi Nasiri” əsərində şərh etmişdir. Bu əsərdə onun fəlsəfə, psixologiya, əxlaq, siyasət, tərbiyə dövlətçilik, Şərq fəlsəfəsi haqqında fikirləri, İslam münasibəti, “Quranın” ayələrindəki əxlaqi məsələlərə münasibəti izah edilmişdir. O, insanın formalaşmasına təsir edən amilləri ətraflı izah etmiş, insanın həyatda mövqe tutmasına xüsusi əhəmiyyət vermişdir. Onun fikrincə insan öz nəfsini onu zəiflədən şeylərdən saxladığında onun daxili, mənəvi qüvvələri hərəkətə gəlir, elm öyrənmək, maariflənmək, həqiqəti dərk etmək və s. kimi

fəaliyyətlərə başlayır. Elm və bilik əldə etmə prosesində bu daxili qüvvə getdikcə güclənir, insanı yeniyeni yaradıcı fəaliyyətə təhrik edir. Nəsirəddin Tusiyə görə özünün zəifləməsinə imkan vermədən daim inkişaf edib təkmilləşən insanı kamil şəxs adlandırmaq olar. Kamillik dərəcəsi isə genişdir. İnsanın kamilləşməsində isə iradə, inam, əhval, onların qarşılıqlı əlaqəsi mühüm yer tutur. O, tərbiyədə irsiyyət, mühit və tərbiyəni eyni dərəcədə əhəmiyyətli hesab etmişdir. Əsərdə təlim və tərbiyənin insanın formalaşmasında həlledici rolunu elmi faktlar və nümunələrə istinad edilərək əsaslandırılmışdır.

Nəsirəddin Tusi ailə tərbiyəsinə də xüsusi əhəmiyyət vermişdir. Bir sıra Şərq ölkələrində ibtidai və yuxarı tipli məktəblər, mədrəsələr meydana gəlmişdir. Dərslər ərəb dilində aparılırdı. Ərəblər Avropa mədəniyyətinə də öz təsirlərini göstərmişlər. Onlar Kordovada universitet açmışdılar ki, bununla da Avropa antik əsərlərlə tanış edilmişdir. Səlib yürüşləri zamanı isə Avropa və Rusiya, Vizantiya mədəniyyəti ilə tanış olmuşlar. Qərbi Avropada uzun illər boyu təhsil Kilisənin əlində olmuşdur. Feodalizm dövründə ruhanilərin üç tip məhəllə, monastır və sobor, yaxud kafedra məktəbləri olmuşdur. Məhəllə məktəbləri kənd kilsələri yanında, yaxud ruhaninin evində təşkil edilirdi. Burada oğlanlar həm oxuyur, işləyir, həm də atalarının peşələrini öyrənirdilər. Monastır və sobor məktəbləri şəhərlərdə monastır yanındakı xüsusi binalarda yaxud böyük kilsə yanında olurdu. Daxili məktəbdə oxuyanlar orada yaşayırdı və rahibliyə hazırlanırdılar. Xarici məktəblərdə oxuyanlar isə ruhani olmaqdan başqa məmur da ola bilərdilər. Monastır və kilsə məktəblərinin məzmunu üçlüyə və dördlüyə bölünmüş «yeddi sərbəst sənət»dən ibarət idi. Üçlüyə – qrammatika, ritorika, dialektika; dördlüyə – hesab, həndəsə, astronomiya və musiqi fənləri daxil edilmişdir. İlahiyyət isə bütün elmlərin tacı kimi tədris edilirdi. Dünyəvi feodallar öz uşaqlarını cəngavər kimi formalaşdırmağa üstünlük verirdilər. Bu hazırlığın məzmununa 7 əsas bacarıq – at çapmaq, üzmək, ox atmaq, qılınc oynatmaq, ov etmək, şahmat oynamaq və şər qoşub oxumağı bacarmaq daxil idi. Oxu, yazı məcburi deyildi. Cəngavər təlimi aşağıdakı kimi gedirdi: feodalların böyük oğulları yeddi

yaşından sonra yuxarı rütbəli feodalın sarayına göndərilirdi. Uşağın məktəbi məşhur cəngavərin sarayı hesab olunurdu. 14 yaşa qədər uşaq feodalın qadını yanında paj (şagird) vəzifəsini icra edirdi. 14 yaşdan sonra ona qılınc verilir, cəngavər yanında qılınc daşıyan olurdu. 21 yaşında ona cəngavər adı verilirdi. Əsasən savad qadınlara verilirdi.

XII-XIII əsrlərdə Qərbi Avropa ölkələri arasında ticarət əlaqələri genişlənir, iqtisadiyyat inkişaf edir. Dinə qarşı şübhələr oyanır, dünyəvi mədəniyyət inkişaf etməyə başlayır. Belə bir dövrdə dinlə elmi bərişdirməyə sazişə gətirməyə çalışan sxolastik fəlsəfə meydana çıxdı. İqtisadiyyatın tələbi ilə şəhərlərdə universitetlər açıldı. XII əsrdən başlayaraq İtaliya, Fransa, İngiltərə və Çexiyada universitetlər açıldı. Getdikcə kilisələrin ona təsiri artır, ilahiyyət fakültələri artır, dünyəvi elmlər sıxışdırılır. Bu sənətkarlıq və ticarəti təmin etmədiyindən sex və gildiya (ticarət) məktəbləri açılır. Bu məktəblərdə əsasən dünyəvi fənlər keçirilir, təlimin məzmunu və quruluşuna görə kilisə məktəblərindən fərqlənirdilər. İntibah dövründə məktəb və pedaqoji fikir.

XIVXVI əsrlərdə Papanın mənəvi hökmranlığı qırılır, bir sıra elmi ixtiralar olur. Bu dövrdə həyatdan zövq almağı bacaran gümrah, fiziki cəhətdən sağlam yeni fəal insan tərbiyə etmək məsələsi meydana çıxır. Belə bir dövrdə humanist pedaqoqlar meydana gəldi. Onların bəziləri həтта məktəblər də açır, bu məktəblərdə də din öz təsirini saxlayır. Şəhər məktəbləri çoxalır. Qızlar üçün də məktəblər açılır. Bəzi şəhər məktəblərində təlim ana dilində aparılırdı. Yüksək tipli latın məktəbləri, orta məktəblər (kollegiumlar) və gimnaziyaalar əmələ gəlir. Hər ölkənin ictimai tarixi inkişafına uyğun olaraq pedaqoji fikri də xüsusi yolla inkişaf edir. Məsələn, humanist pedaqoqlardan Vittorino De Feltre (13781446) İtaliyanın mənzərəli bir yerində

«Şadlıq evi» adlı məktəb təşkil edir. Bu məktəbdə uşaqların fiziki inkişafına xüsusi diqqət yetirilir və təbiətə tənəzzöhlərə (ekskursyalara) xüsusi üstünlük verilirdi. Vittorinonun yazılı əsəri qalmamışdır. Onun şüarı belə imiş: «Yazmaqdan əməli iş görmək faydalıdır». Görkəmli humanistlərdən biri də Fransua Rabledir (14831553).

O, özünün «Qarqantüa və Pantaqrue» əsərində Orta əsr sxolastik təlim və tərbiyə sistemini tənqid edir, Qarqantuanın sxolastik müəllimi hər şeyi şüursuz əzbərlətdirdiyindən uşaq küt bir məxluqa çevrilir. Rable sxolastik təlimin insanı şikəst etdiyini qeyd edir və bundan çıxış yolunu da göstərir. O, uşaqda yaradıcılıq və təşəbbüskarlığın inkişaf etdirilməsini irəli sürür, bunu öz əsərlərində nümunəvi şəkildə göstərir. Sxolastik müəllimin yerinə humanist müəllim gəlir. O, tərbiyə və təlimi işini kökündən dəyişir. Qarqantua dünyəvi elmə, musiqini öyrənir, fiziki tərbiyə alır. Deməli, Rable tərbiyənin həyatiliyi və əyaniliyini müdafiə edir. XVIII əsrlərdə Yan Amos Kamenski (1632-1683) ümumi pedaqoji nəzəriyyəni inkişaf etdirərək yüksək səviyyəyə qaldırmışdır. Onun pedaqoji görüşləri təlim-tərbiyə işinin əsası olmaqla yanaşı müasir dövrdə də öz əhəmiyyətini itirməmişdir. Y. A. Kamenski

«Ümumi hikmətlərin müjdəçisi», “Dünyanın dolaşq yolları”, «İşıqın yolu», “Dillərin açıq qapısı”, “Ana məktəb”, “Böyük didaktika”, “Fizika” və başqa əsərlərini yazmışdır. Humanizm və demokratizm Kamenski dünyagörüşündəki mühüm ünsür olmuşdur. O, nikbin baxışlı bir pedaqoq olub, insana, onun qüdrətinə, meyl və arzularına inanırdı. Tərbiyənin gücünə inam Kamenskinin pedaqogikaya gətirdiyi yeni fikir idi. Kamenskinin elmə gətirdiyi yenilikləri qısa şəkildə aşağıda kimi şərh etmək olar. 1. Fərdi təlimin əksinə olaraq dərssinif sistemi, birgə təlimi zəruri hesab edib. 2. Gənc nəslin tərbiyə və təlimini 4 dövrə bölüb: 1) 6 yaşa qədər (ana məktəbi)

2) 6-12 dövr hər kənddə, hər icma və qəsəbədə “ana dili məktəbi” 3. 12-18 yaş dövrü, hər şəhərdə latın məktəbi. 4. 18-24 yaş dövrü, ali məktəb Kamenski yalnız nəyi öyrətmək və öyrənmək deyil, həm də necə öyrətməyin yollarını da göstərmişdir. Tədris materiallarının mərkəzləşmiş şəkildə verilməsini lazım bilirdi. Ana məktəbində uşaqların ətraf mühit haqqında təsəvvürləri, hiss üzlərini inkişaf etdirmək, təsərrüfata alışdırmaq tələb olunurdu. Kiçik yaşlarından uşaqlarda səliqə, doğruluq, ədalət, insanlara məhəbbət tərbiyə etməyi tələb edirdi. Valideynlərə bu yaşda uşaqların tərbiyəsində kömək məqsədi ilə Kamenski “Ana qucağı məktəbi” adlı əsərini yazmışdır. “Ana dili məktəbində” silkindən və cinsindən asılı olmayaraq bütün

uşaqların (oğlan və qızlar) təhsil almalarını lazım bilirdi. Bu məktəbin dərs planına oxu, yazı, həndəsə, hesab, təbiət coğrafiya, tarix, din, əl əməyi, nəğmə daxil etmişdi. Belə ana dili məktəbi pedaqogika tarixində ilk dəfə Kamenski tərəfindən əsaslandırılmışdı. O, latın məktəbinin tədris planını daha da genişləndirərək ora 7 sərbəst elmdən (qrammatika, ritorika, dialektika, hesab, həndəsə, astronomiya, musiqi) başqa fizika, coğrafiya, xronologiya, tarix, əxlaq, ana dili və xarici döllri də daxil etmişdir.

Kamenski bir novator pedaqoq kimi elmlərin tədrisi sistemini illər üzrə də dəyişdirmişdi. Ali məktəblərdə o, 4 fakültə nəzərdə tuturdu: qrammatika, ritorika, fəlsəfə, hüquq. Beləliklə Kamenski pedaqogikaya ümumi təhsil ideyası, ətraflı işlənmiş məktəbəqədər tərbiyə nəzəriyyəsi, təlimin ana dilində aparılması, geniş tədris planı olan orta məktəb və s. kimi yeniliklər gətirmişdir. O, həmçinin öz dövrü üçün tədqirəlayiq olan bir neçə dərs kitabları da tərtib etmişdir. Kamenski 1632ci ildə özünün “Dillərin açıq qapısı”, 1654cü ildə isə “Real aləm şəkillərdə” adlı dərsləklərini yazmışdır. Kamenskinin böyük xidmətlərindən biri də təlimin təşkili məsələlərini geniş işıqlandırmasıdır. Onun fikrincə məktəb lazımı təchizatla təmin edilməli, işıqlı və yaraşıqlı olmalı, məktəb yanında meydança, məktəbyanı sahə, məktəb bağı olmalıdır. Kamenski dərssinif sisiteminin üstünlüklərini qeyd etmişdir. Bu indi də təcrübi əhəmiyyətini itirməmişdir. Onun fikrincə hamı dərs ilinə eyni vaxtda başlamalı, uşaqların məktəbə qəbulu ildə bir dəfə payızda olmalı, dərs ili 4 rübə bölünməli, axırda uşaqlar sinifdən sinifə keçirilməlidirlər. Dərs saati ana dili məktəblərində 4 saat, orta məktəblərdə isə 6 saat olmalıdır. Kamenski tərbiyənin qarşısında aşağıdakı vəzifələri qoyurdu: a) bizi əhatə edən şeyləri, xarici aləmi dərk etdirmək b) insanın nə etməli olduğunu öyrətmək c) dinə sadıq, mömin insan yetişdirmək

Fiziki tərbiyə sahəsində o, mötədil (orta) həyat tərzini, sadə sağlam əmək, fiziki çalışmalar, zəhmətlə istirahətin növbələşdirilməsini tələb edirdi. Onun fikrincə məktəbdə aparılan təlim insanı müdrik, mərəd və alicənab etməlidir. Əxlaq tərbiyəsinin

əsas vəzifəsi xeyirxah insan tərbiyə etməkdir. Buna nail olmaq üçün 16 qayda irəli sürür. 1. Gənclərə bütün xeyirxaqlıqlar aşılmalıdır. 2. Xeyirxaqlıqlar içərisində müdriklik, etiqat, mərdlik və ədalət əsas tutulmalıdır. Qalan 14 bənddə isə bu 4 xeyirxaqlığın aşılması yolları qeyd olunur. Ümumiyyətlə Kamenski təlim və tərbiyənin demək olar ki, bütün sahələrinə aid mülahizələr söyləmiş, ona əsas vermişdir. O, müəllimin vəzifəsini ən üstün, ən şərəfli vəzifə hesab etmişdir.

Kamenski müəllimi hər gün göyü hər tərəfdən işıqlandıran günəşlə müqayisə edirdi. Fransız maarifçilərinin tərbiyə haqqında görüşləri. XVII əsrdə mütərəqqi xarakter daşıyan burjuaziya ilə feodal quruluşu, onun köhnə qaydaları arasında mübarizə kəskinləşirdi. Köhnə quruluşun qaydaları tənqid edilirdi. Fransız materialist filosoflarının görkəmli nümayəndələrindən biri Klod Adrian Helvetsi (1715-1771) idi. Helvetsi fitri ideyaları rədd edərək tərbiyənin rolunu qiymətləndirirdi. 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. Həqiqətlər nə qədər yüksək olursa olsun hamı tərəfindən qavranıla bilər deməklə insanlar arasında olan təbii fərqləri inkar edirdi. (Bu isə onun səhvi idi).

Helvetsi əxlaqın mütləqliyini inkar edir və onun insanın ictimai mənafeyi ilə müəyyən edildiyini qeyd edirdi. Onu fikrincə din xadimlərini məktəbdən qovmaq, köhnə sxolastik feodal məktəbini kökündən dəyişmək, məktəbləri dünyəvi etməklə dövlətin ixtiyarına vermək lazımdır. Helvetsi ictimai tərbiyəni ailə tərbiyəsindən üstün tutaraq məktəb tərbiyəsinə böyük əhəmiyyət verirdi. «Ağıl haqqında», «İnsan, onun əqli qabiliyyətləri və tərbiyəsi haqqında» əsərlərini 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, ağılınız hakim, duyğularımız isə şahidimizdir.

Didro tərbiyənin əhəmiyyətinə böyük qiymət verirdi, lakin Helveti kimi onu həddindən artıq şişirtmirdi. Helvetiyə cavab olaraq deyirdi: «Tərbiyə hər şey yox, çox şeydir». O, insanlar arasında təbii imkanların və ona tərbiyənin təsirini izah edirdi. Didro köhnə məktəb sistemi və proqramlarını dəyişdirilib aradan götürülməsini tələb edirdi. O, öləndə belə öz materialist fikrindən dönməmişdir. 1773-cü ildə o, İkinci Yekaterina tərəfindən Rusiyaya dəvət edilmiş və ona yeni əsaslar üzrə maarif planı tərtib etmək tapşırılmışdır. O, «Rusiyanın universitet planı» adlı lahiyə tərtib edir, plan demokratik ruhda (məktəblər ümumi pulsuz, məcburi olmalı, ibtidai məktəbi bitirənlər bütün məktəblərə daxil ola bilməli, maarifdə silki məhdudiyyət olmamalı və s.) olduğundan həyata keçirilmədi. Jan Jak Russo (1712-1778) da fransız materialist maarifpərvərlərinin görkəmli nümayəndələrindən biridir.

C. Lökken (ağ lövhə, sağlam ruh sağlam bədəndə olar; dövlətin mənşəyi haqqında belə iddia etmişdir ki, insanlar əvvəllər azad və bərabər yaşamışlar, sonralar öz hüquqlarını könüllü olaraq hökmdarlara vermişlər ki, hökmdarlar da onları müdafiə etsin; aşağı təbəqəyə, fəhlələrə və onların uşaqlarına açıq nifrət edirdi) dövlətin mənşəyi haqqında nəzəriyyəsinə əsaslanaraq qeyd edirdi ki, insanlar «təbii halında» həmişə «azadlıq», bərabərlik, qardaşlıq üçün təbii hüquqa malik olmuşlar. O da digər fransız maarifpərvərləri kimi qeyd edirdi ki, yeni insan tərbiyə edilsə onlar özləri dünyanı yeni qaydada qura biləcəklər. Onun «İctimai müqavilə», «İnsanlar arasında bərabərsizliyin mənşəyi» adlı əsərində sübut edirdi ki, bərabərsizlik mədəniyyətlə yanaşı inkişaf etmişdir. «Emil, yaxud tərbiyə haqqında» (1762) romanında yeni insanı feodal əxlaqından, qanun və qaydalarından xilas olmuş insanı – burjuaziya cəmiyyəti adamını tərbiyə etməyin yollarını göstərmişdir. Əsər tonqallarda yandırıldı. Russo isə Cenevrəyə Bern şəhərinə, sonra da İngiltərəyə qaçmalı oldu. Yalnız 5 ildən sonra vətənə qayıda bildi. Russo köhnə tərbiyə sisteminin yenisi ilə

əvəz edilməsini, tərbiyəni psixoloji cəhətdən əsaslandırılmasını, tərbiyədə uşaqların fərdi xüsusiyyətlərini nəzərə alınmasını lazım bilirdi. Russoya görə insanlar tərbiyəni üç mənbədən, təbiətdən, əşya və hadisələrdən, ətrafdakı adamlardan alırlar. Birinciyə insan qabiliyyətlərini hiss orqanlarını inkişaf etdirmək, ikinciyə uşaq şəxsiyyətinə onu əhatə edən mühitin təsiri, üçüncüyə isə məqsədli pedaqoji təsir daxildir. Russo yeni insanın əsas keyfiyyətlərini əməkdə görür, əməklə məşğul olmayan hər bir gənci oğru adlandırırdı. İyohan Henrix Pestalotsi (17461827) isveç alimi olub pedaqoji fikrin inkişafında görkəmli yerlərdən birini tutmuşdur. Ona görə tərbiyənin əsas məqsədi insanın təbii qabiliyyətlərini inkişaf etdirmək, daim onu təkmilləşdirməkdir. O, hər bir vətəndaşın tərbiyə almasına tərəfdar olmuş, insanın qüvvə və qabiliyyətlərinin ahəngdar inkişafını təbliğ etmişdir. Bu isə əqlin, qəlbin və əllərin inkişafını tələb edir.

Pestalotsi ibtidai təlimə, təlimdə ayaniliyə dair qiymətli fikirlər söyləmişdir. O, “Həyatdan atılmışların axşam saatları” və “Linqart və Gertruda” əsərlərini yazmışdır. İyohan Fridrix Herbart (17761841) özün idealist fəlsəfəsi, etikası və psixologiyası əsasında pedaqogikanın sistemini yaratmağa çalışmışdır. Pedaqoji işin müvəffəqiyyətlə getməsi üçün pedaqoji nəzəriyyə ilə silahlanmağı zəruri hesab edirdi. Tərbiyənin məqsədininin müəyyənləşdirilməsinə böyük əhəmiyyət verərək o, bu məqsəddən asılı olaraq tərbiyə vasitələrini müəyyənləşdirir. Əsasını daimi və dəyişməz əxlaqi ideyalar təşkil edən etik nəzəriyyəsinə müvafiq olaraq Herbart tərbiyənin məqsədini xeyrixah insanın formalaşmasında görür. Bu ümumi məqsəd iki yerə bölünür. 1. İmkan daxilində olan məqsəd. 2. Zəruri məqsəd Birinci ixtisas verməni, ikinci əxlaqi xarakter formalaşdırmağı nəzərdə tutur. Herbart tərbiyə prosesini 3 hissəyə bölürdü – idarə, təlim və əxlaq tərbiyəsi. Herbart «Tərbiyənin məqsədindən doğan ümumi pedaqogika» (1806), «Psixologiya dərsliliyi» (1816), «Psixologiyanın pedaqogikaya tətbiqi haqqında» (1831), «Pedaqogika üzrə mühazirələr xülasəsi» (1835) adlı əsərlərində pedaqogikanın psixoloji əsasları, təlim, tərbiyə və s. pedaqoji məsələlər haqqında müxtəlif mülahizələr söyləmişdir. Adolf Disterveq (17901866) (Alman) tərbiyənin təbiətə müvafiqliyini, yəni uşaq tərbiyəsinin onun təbii inkişafına müvafiq

qurulmasını tələb edirdi. O, müəllimdən uşaq üzərində müşahidə aparmağı, onun inkişaf qanunlarını bilməyi tələb edirdi. Didaktikanı Disterveq təlimin ümumi qanunları və qaydaları haqqında elm hesab edirdi. Bu barədə fikirlərini 23 təlim qaydaları şəklində şərh edərək onları 4 şərti qrupa bölürdü: 1) uşaqlara aid olanlar; 2) təlim materialına aid olanlar; 3) xarici şəraitə, zamana, məkana, vəziyyətə və s. aid olanlar; 4) müəllimə aid olanlar.

Disterveq təbiətə müvafiq təlimin əsasını əyanilikdə görür. O, təlim materiallarının şüurlu mənimsənilməsinə yüksək əhəmiyyət verir. Disterveq həmçinin təlimdə sistemliyi və ardıcılığı tələb edirdi. ("Pedaqoji ideyalar və imkanlar" "Mədəniyyətin zəruri məsələləri" adlı kitabçalarda). Müəllimə yüksək qiymət vermişdir, onun fikrincə yaxşı dərs deyən müəllim həm də yaxşı tərbiyə edir. Tərbiyə və təlim üçün "Reyn vərəqəsi" jurnalını nəşr edib. Robert Ouen (1771-1858) (İngilis) utopik sosialist olub, kapitalizmi kəskin tənqid etmiş və kapitalizm şəraitində əməyin lənət damğası olduğunu, onun ehtiyaca, təcavüzə, ölüm təhlükəsinə əsaslandığını göstərmişdir. (Ş. Furiye, SenSimon kimi) O da, XVIII əsr maarifçiləri kimi «dünyanı insan rəyləri idarə edir» fikrini əsas tuturdu. Ouenin fikrincə insan özü öz xarakterini müəyyən etmir, o insandan asılı olmayan xarici şəraitlə müəyyənləşdirilir. Bu prinsipi əsas tutaraq mənəvi cəhətdən aşağı səviyyədə olan fəhlələri tərbiyə etmək istəyirdi. Onun fəaliyyətinin əsas mərhələsini NyuLenark təcrübəsi təşkil edirdi.

NyuLenarkda fabrikdə fəhlələrin vəziyyəti ağır idi, az əmək haqqı alır, gündə 1415 saat işləyirdilər, 67 yaşlı uşaqların və qadın əməyindən çox ucuz istifadə edilirdi.

«İnsan öz xarakterini təşkil etmir, o, ətraf mühitin təsiri ilə müəyyənləşir» prinsipini rəhbər tutan Ouen fəhlələrin iş şəraitini yaxşılaşdırır, iş saatını azaldıb 10 saat edir, uşaqların 10 yaşadək işləməsini qadağan edir, cərimələri ləğv edir, əmək haqqını artırır, fəhlələr üçün ucuz yeməklər təşkil edir, mənzil şəraitini yaxşılaşdırır; 10 yaşından yuxarı istehsalatda işləyən fəhlələr üçün axşam məktəbləri təşkil edir, onların iş saatını qısaldır. Nəhayət yaşlı fəhlələr üçün mühazirələr və məsləhətlər verir. Bu təlim-tərbiyə müəssisələrinin hamısını bir yerdə Ouen 1816-cı ildə

«Xarakterin təşəkkülü üçün yeni institut» adlandırmışdır. Ouen uşaqların fiziki, əmək, bədii tərbiyəsinə xüsusi əhəmiyyət vermişdir. Onun təşkil etdiyi ibtidai məktəbdə uşaqlar ana dilini, coğrafiyanı, təbiəti və tarixi öyrənirdilər. Ouen öz təcrübəsində müəyyən etdi ki, kapitalizm cəmiyyətində şəxsiyyətin hərtərəfli inkişafı mümkün deyildir. R. Ouen «Cəmiyyətə yeni baxış, yaxud insan xarakterinin təşəkkül prinsipi haqqında», «Yeni əxlaq dünyası» və başqa əsərlərində qeyd etmişdir ki, insanın xarakteri onları əhatə edən şəraitə uyğun olaraq yaranır, xarakterindəki çatışmazlıq və eybəcərlik onların həyat tərzindən əmələ gəlir. O, xarakterin düzgün formalaşması üçün beş şərt irəli sürür:

1) insan orqanizminə xarici şəraitin qarşılıqlı təsiri; 2) öz iradəsindən asılı olmayaraq hisslərin və etiqadın xaricdən alınması; 3) bu hisslərin və etiqadların birlikdə hərəkət üçün stimül alması; 4) heç bir şərtlə təsirlə iki fərdin eyni olmaması;

5) yaşadığı şəraitin təsirindən asılı olaraq uşağın aşağı və yüksək səviyyəli təşəkkülünün mümkünlüyü. Ouen «Xarakterin təşəkkülü» adlı əsərində bütün bədbəxtliklərin səbəbini atababaların avamlığında, onların pis tərbiyəsində, mühitin pis təsirində görür. Ouen insanın mühit və tərbiyənin məhsulu olması haqqında Helvetsinin nəzəriyyəsini qəbul edir, insanı mühitin passiv məhsulu hesab edir. Rusiyada pedaqoji fikir. Qədim Slavyanlar tərbiyəyə böyük əhəmiyyət vermişlər. Tərbiyəçinin əsas vəzifəsi qüvvətli və bacarıqlı işçi, əkinçi, ovçu hazırlamaq idi. Slavyanların tərbiyəsi sərt ailə və patriarxal qaydalar üzərində qurulmuşdu. Slavyanların yazısı xristianlığın qəbulundan əvvəl meydana gəlmişdir. Bir sıra sənədlərə əsasən, demək olar ki, VII əsrdə Şərqi Slavyanların ana dilində yazıları mövcud olmuşdur.

Knyaz Vladimirin dövründə Kiril və Mifodeyin islah etdiyi əlifba daha geniş yayılır. Xristianlıqla birlikdə Kiyev Rusuna Vizantiya mədəniyyəti də təsir etmişdir. Rusiyada ilk ruhanilər yunanlar olduğundan rus kilsəsi Vizantiyadan asılı idi. Bu hal həmin dövrdəki məktəb və tərbiyə sisteminə də təsir etmişdir. Yunanlardan nəsihətnamə xarakterli “Svyatoslav külliyyatı”, “Zlatoustı”, “Zümrüd”, “Patüşklər”,

“Şestodnyev”, “Fizoloq” və s. kimi yarıəfsanəvi, yarı elmi kitablar rus dilinə tərcümə edilmişdir. O zamanın pedaqoji ədəbiyyatları da dini-əxlaqi xarakter daşıyırdı. Tərcümə edilmiş pedaqoji ədəbiyyatlarda uşaqlarda Allaha məhəbbət və ondan qorxmaq, dini mərasimlərin öyrənilməsi tələb edilirdi. “Vladimir Monomaxın uşaqlara nəsihəti” ilk orijinal rus pedaqoji ədəbiyyatı olub, ölkənin mənafeyinə uyğun olan yaşama qaydaları və uşaqlara məsləhətlər müəyyən edilmişdir. Monomax uşaqları ölkənin bütövlüyünü qorumağa, öz torpaqlarını müdafiə etməyə, zəhmətsevən və igid olmağa, ədalətli iş uğrunda ölümdən qorxmamağa çağırır. Monomax oxumaq dedikdə təkcə dini deyil dünyəvi elmləri öyrənməyi də nəzərdə tuturdu.

XIII-XV əsrlərdə Rusiyada məktəblər kifayət deyildi. Mövcud məktəblər savada olan tələbi ödəmirdi. XII əsrdə bu tələbi ödəmək üçün «savad ustadları» meydana çıxır. Onlar kilsə xaricində, öz evlərində və ya valideyn evlərində uşaqlara oxu, yazı və dualar öyrədirdilər. «Savad ustası» uşaqla fərdi məşğul olurdu. XVIII əsrin I-ci yarısında I Pyotrun maarif islahatı böyük əhəmiyyətə malik olmuşdur. Məktəblərin sayı əhəmiyyətli dərəcəyə artırıldı, ilk dəfə olaraq ibtidai dövlət məktəbləri meydana çıxdı, hesab və həndəsə təliminə üstünlük verilirdi. Bu məktəblər təhsilin məzmununun həyatla əlaqəsinə görə Qərbi Avropa məktəblərindən üstün idi. I Pyotrun açdığı dünyəvi mülki dövlət məktəblərindən ən məşhuru riyaziyyat və dənizçilik elmləri məktəbi idi (1699).

XVIII əsrdə rus xalqının ən görkəmli maarifpərvərləri içərisində M. V. Lomonosovun böyük xidmətləri olmuşdur. O, elmlərin və insan biliklərinin bütün sahələrinə toxunmuşdur. A. S. Puşkin deyirdi ki, Lomonosov Rusiyada universitet təşkil etməklə bərabər özü də canlı bir universitet idi. O, bir tarixçi, natiq, fizik, mexanik, kimyaçı, mineroloq, rəssam, şair, dilşünas, filosof kimi hər şeyi sınaqdan keçirmiş və hər şeyə dərin nüfuz etmişdir. Lomonosov fəlsəfəsi görüş etibarilə materialist olmuşdur. O, hər cür mövhumata, falçılığa, cahilliyə qarşı mübarizə aparmışdır. O, ilk dəfə olaraq uşaqları və anaları mühafizə müəssisələrinin

yaradılmasını təklif etmişdir. O, uşaqların ölümünün qarşısını almaq, bunları tərbiyə etmək və müxtəlif peşələri və sənətləri öyrətmək üçün tərbiyə evlərinin açılmasını lazım bilmişdir. Lomonosov dinin xurafat cəhətinə, elmin və tərəqqinin düşməni kimi baxmışdı, ona görə də o, elmin xurafat əsarətindən xilas olunmasını inkişaf üçün mühüm şərt hesab etmişdir.

Lomonosova görə təlimtərbiyə xalqın və ölkənin mənaffeyinə uyğun olaraq dövlət tərəfindən istiqamətləndirilməlidir. O, təhsil və tərbiyəni xalqa xidmət etməsi kimi vətənpərvərlik ideyasına tabe etmişdir. Lomonosov fizika, riyaziyyat, coğrafiya elmlrinə əsaslanan dünyəvi təhsil sistemini irəli sürmüşdür. Lomonosov o dövrdə hökm sürən sxolastik təlimə qarşı çıxmışdı. O, müəllimin nitq mədəniyyətinə də ciddi tələbkarlıqla yanaşaraq, qeyd edirdi ki, danışmaq nə yeknəsək, nə də insan beynini deşən qışqırıq kimi olmamalıdır. Lomonosov təlimdə əyaniliyə yüksək qiymət vermiş, öz təcrübələrində ondan geniş istifadə etmişdir. “Ritorikadan qısa rəhbərlik”, “Həqiqi fiziki kimyanın kursu”, “Rus qrammatikası” və s. kimi dərslik və rəhbərliklər hazırlamışdır. XVIIIIX əsrdə rus pedaqoji fikrinin inkişafında N. İ. Novikovun da əhəmiyyətli rolu olmuşdur (17441818). Novikov ilk dəfə olaraq uşaqlar üçün “Detskoye çteniyey dlya serdçay razumay” jurnalının nəşrinə başlayır. Sonralar bu jurnalın nəşrini Karamzin (tarixçi və yazıçı) davam etdirir. Novikov təhkimçilik köləliyinin əleyhinə olmuşdur. O, kəndliləri yüksək əxlaqi keyfiyyətə malik olan adamlar hesab etmişdir. Novikova görə tərbiyənin vəzifəsi fəaliyyətini vətəninə və vətəndaşlarına fayda verməyə həsr edən fəal, xeyirxah şəxslərin formalaşmaqdır. O, maarifi və əxlaqi nəsihətləri həddindən artıq qiymətləndirirdi. Ona görə uşaqlar yoxsullara və kölələrə mərhəmət etmək ruhunda tərbiyə edilməlidir. Novikov əqli təhsildə, biliklərə yiyələnmədə xarici hiss üzlərinin inkişafına üstünlük verirdi. A. N. Radişevin (17491802) XVIII əsrin 2ci yarısında pedaqoji fikrin inkişafında mühüm rolu olmuşdur. O, qeyd edirdi ki, insan həmişə gözəlliyə, böyükliyə, yüksəkliyə can atır. Radişev xalqın qüdrətinə inanmış və «Ey böyüklük və şərəf üçün doğulmuş xalq» deyərək rus xalqına müraciət etmişdir. «Peterburqdan Moskvaya səyahət» adlı əsərində

yaşadığı dövrün ictimai, siyasi təhlilini vermişdir. O, biliyin, maarifin, elmin, tərbiyənin roluna qiymət vermiş, öz dövrünün məktəb və ailə tərbiyə sistemini tənqid etmişdir. Radişev insanı təbiətin bir hissəsi kimi qiymətləndirmiş, Rusoonun təbii və fərdi tərbiyəsi əleyhinə çıxmışdır. Maarif sahəsindəki bərabərsizliyi kəskin tənqid etmişdir. “Vətən oğlu necə olmalıdır haqqında müsaibə” əsərində tərbiyənin məqsəd və vəzifələrini müəyyən etməyə çalışmışdır. Onun fikrincə tərbiyənin vəzifəsi vətəndaşlıq şüuruna malik olan yüksək əxlaqi keyfiyyətli və vətəni hər şeydən artıq sevən vətəndaşlar yetişdirməkdən ibarətdir. Onun fikrincə “İnsan nə rəhmli, nə də rəhmsiz doğulur”, onlar yaşadıkları şəraitdən asılı olaraq formalaşırlar. Təbiətə müvafiqliyi (tərbiyədə) müdafiə, fərdiyyətçiliyi tənqid etmişdir. Radişevə görə insanın formalaşmasında əxlaq tərbiyəsi kimi əqli tərbiyə də əhəmiyyətli yer tutur. İnsanın hərtərəfli və ahəngdar inkişafını müdafiə edirdi. Əqli tərbiyədə əldə edilən biliyin mənbəyini həyatda və təcrübədə görürdü. Həm humanitar, həm də dəqiq elmlərin tədrisi tərəfdarı olmuş təlimin ana dilində aparılmasına yüksək qiymət vermişdir. O, şolastik təlimi, əzbərçiliyi kəskin tənqid etmişdir. Radişev əmək, hərbi və fiziki tərbiyənin də əhəmiyyətli rolunu qeyd etmişdir. İncəsənətin, bədii tərbiyənin əhəmiyyətindən danışaraq göstərirdi ki, musiqi, nəğmə, ədəbiyyat və s. insan qəlbini yumşaldır, həyatın dərk olunmasında ona kömək edir. Onun pedaqoji fikirləri öz dövründə Rusiyada mövcud olan pedaqoji fikrin zirvəsi səviyyəsinə qalxmışdır.

Rus pedaqoji fikrin inkişafı və zənginləşdirilməsində V. Q. Belinskinin, A. İ. Gertsenin, N. İ. Piroqovun, N. Q. Çernışevski və N. A. Dobrolyubovun rolu böyük olmuşdur. XIX əsrdə yaşayıb yaratmış görkəmli rus pedaqoqlarından biri də K. D. Uşinski (1824-1870) olmuşdur. Uşinskinin fəlsəfi görüşləri idealizmdən materializmə doğru inkişaf etmiş, lakin bu materializmin tam zirvəsinə yüksəlməmişdir. O, pedaqoji görüşlərini fəlsəfə ilə sıx əlaqələndirməyə çalışmışdır. Uşinskinin pedaqoji fəaliyyətində xalqilik əsas yer tutur. “İctimai tərbiyədə xalqilik haqqında”, “Tərbiyədə əxlaqi ünsürlər haqqında”, “Vətən dilinə rəhbərlik”, “Pedaqoji antropologiya və ya insan tərbiyənin obyektidir” və s. məqalə və əsərlərində xalqiliyə yüksək qiymət

vermiş, xalqı tarixin böyük qüvvəsi, böyük mədəni sərvətlərin, dilin, incəsənətin və s. yaradıcısı kimi qiymətləndirmişdir. O, “İctimai tərbiyədə xəlqilik haqqında” əsərində qeyd edir : “hamı üçün ümumi olan tək bircə fitri meyl var ki, tərbiyə ona hər zaman arxalana bilər, buna biz xəlqilik adı veririk”. Uşinski xəlqiliyi hər bir xalqın öz tarixinə və həmin xalqın səciyyəvi xüsusiyyətlərinə müvafiqlik kimi başa düşürdü. Gənc nəslin tərbiyəsi xəlqilik üzərində qurulmalı və onlarda milli iftixar hissi yaratmalıdır. O, rus xalqının yaradıcı qüvvəsinə inamını xəlqiliyin xüsusi əlaməti hesab edirdi. Uşinski tərbiyə haqqında qiymətli fikirlər söyləmiş, tərbiyədə insanın özünə arxalanmağı əsas götürmüşdü. Onun fikrincə insanı hərtərəfli tərbiyə etmək üçün onu hərtərəfli öyrənmək lazımdır. O, qeyd edirdi ki, insan kamil olmalı, fiziki, əqli, əxlaqi cəhətdən ahəngdar inkişaf etməlidir. Uşinski öz dövründəki mülkədar tərbiyəsində olan nöqsanları, avaraçılığı, acgözlüyü, ikiüzlülüğü, mənsəbpərəstliyi və bu kimi çirkin sifətləri tənqid etmişdir. O, gənc nəsldən vətənpərvərlik, xalqa bağlılıq, ictimai vəzifə hissi, insanpərvərlik, əqidədə möhkəmlik, işgüzarlıq, yüksək iradə və əzm kimi müasir dövrdə də aktualıq kəsb edən sifətlər tərbiyə etməyi irəli sürürdü. Uşinskiyə görə tərbiyənin məqsədi ictimai və xalq mənafeyini üstün tutan həqiqətə, doğruluğa, xeyirxahlığa can atan bütün insanlığın mənafeyini xalqının və özünün mənafeyi ilə birləşdirməyi bacaran həqiqi insan yetişdirməkdir. O, əxlaq tərbiyəsi üçün aşağıdakı vasitələri götürürdü: 1. Təlim. 2. Müəllimin şəxsi nümunəsi. 3. İnandırma. 4. Düzgün pedaqoji rəftar. 5. Xəbərdarlıq. 6. Rəğbətləndirmə və cəza. 7. Rejim. 8. Yaxşı rəftar, adətlər. XVIIIIX əsrlərdə yaşamış Azərbaycan ədibi A. Bakıxanovun da (1794-1847) tərbiyəyə və təhsilə aid mütərəqqi, qiymətli fikirlər söyləmişdir. O, xoşbəxtliyin yolunu elmdə görürdü. “Gülistani İrəm”, “Qanuni Qüdsi”, “Fars dilinin qrammatikası”, “Tənzibul əxlaq”, (Əxlaqın təmizliyi), “Nəsihətnamə”, “Kəşfül Qərayib” (Amerikanın kəşfinə dair) əsərlərində əhəmiyyətli pedaqoji fikirlər irəli sürmüşdür. O, tərbiyənin məqsədini müəyyənləşdirməyə çalışaraq qeyd etmişdir ki, tərbiyənin məqsədi həqiqi insan yetişdirməkdir. Onun

fikrincə insan orqanizmində başlıca üzv ürək olduğu kimi kainatda da insan ən yüksək varlıqdır. O, bilmədiklərini öyrənməyə qadirdir.

İnsanın yetişməsində tərbiyənin böyük rolu olduğunu qeyd edən Bakıxanov tərbiyəyə lap kiçik yaşlarından başlamağı tələb edirdi. Onun fikrincə uşaqlıqda verilən təlim iti alətlə daş üzərində salınmış nəqş kimi möhkəm olur. Bakıxanovun tərbiyəyə aid ideyaları içərisində əxlaq tərbiyəsi əsas yer tutur. Cəmiyyətdə olan qeyri insani vəziyyəti görən Bakıxanov bütün insanları dostluğa çağırırdı. Onun fikrincə varlılar və yoxsullar ancaq əxlaqlarındakı çatışmamazlığa görə yola getmirlər. Bakıxanov uşaqlarda ancaq arzu olunan keyfiyyətlər – nəzakətlik, təvazökarlıq, səmimiyyət, doğruluq, düzlük, diqqətlik, dostluq, dəqiqlik, həssaslıq, səlistlik, özünütənqid, dözümlülük, düşüncəlilik, ehtiyatlılıq, əməksevərlik və s. kimi keyfiyyətləri tərbiyə etməyi irəli sürürdü. Bakıxanov elmi məlumatların öyrədilməsini yüksək qiymətləndirmiş, elmi elm xatirinə öyrənməyin əleyhinə olmuşdur. Bakıxanov deyirdi ki, təbiətin və bəşəriyyətin qanunu hər bir şəxsdən öz vaxtını və qiymətli həyatını bəşəriyyətin xeyrinə sərf etməyi tələb edir. O, elmin öyrənilməsində obyektiv olmağı məsləhət görürdü. Bakıxanov müəllimlərdən yüksək dözümlülük və həssaslıq tələb edirdi. Hər hansı məsələnin həllində adamlara taktla yanaşmağı lazım bilirdi. Ümumiyyətlə Bakıxanov XIX əsrin başlanğıcında Azərbaycanın böyük alimi, öz dövrünün nəzəriyyəçisi, maarifpərvəri, hərtərəfli inkişaf etmiş zəkaya və tükənməz enerjiyə malik olan sözü işindən ayrılmayan görkəmli bir alimi olmuşdur. Müstəqil iş üçün sual və tapşırıqlar: 1. Quldarlıq dövründə pədaqoji fikir. 2. Tusinin pədaqoji görüşləri. 3. Komenskinin təhsil sistemi.

İstifadə olunmuş ədəbiyyat siyahısı:

- Əhmədov B.A., Rzayev A.Q. Pədaqogikadan mühazirə konspektləri. Bakı: Maarif, 1983
- Qasımova L.N., Mahmudova R.M. Pədaqogika. Bakı, 2003
- Mehrabov A.O. və b. Pədaqoji texnologiyalar. Bakı: Mütərcim, 2006
- Paşayev Ə.X., Rüstəmov F.Ə. Pədaqogika. Bakı: Çarşıoğlu, 2002
- Talıbov Y.R. və b. Pədaqogika. Bakı: Maarif, 1993

3. Mövzu: Pedaqogika elminin metodologiyası və pedaqoji tədqiqat metodları

- Pedaqogika elminin metodologiyası və onun tərkib hissələri
- Metodoloji problematika
- Əsas pedaqoji tədqiqat metodları

“Metodologiya” yunan dilində “metodlar haqqında elm” deməkdir. Metodologiya anlayışının hamı tərəfindən qəbul olunmuş tərfi 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 məzmunu 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 elmipedaqoji 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 tərfi 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 tərfin 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 təriflərdən 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, elmipedaqoji 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 tərzini 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 elmpedaqoji tədqiqatların başlanğıc (açar) vəziyyəti, strukturu, funksiyaları və metodları haqqında təlimdir” .

V.İ.Zaqvyazinski metodoloji biliklərin tərkibinə aşağıdakıları daxil edir: a) ümummetodoloji və ümumelmi qanunlar, qanuna uyğunluqlar, onlardan doğan pedaqoji qaydalar, pedaqoji fəaliyyətə verilən tələblər və pedaqoji fəaliyyət (məsələn, dərkətmədə 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 təfəkkürünün 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 səbəbnəticə əlaqələri daxili və xarici, mühüm və qeyrimühüm 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 daşımından, ümumi və ya konkret mövzuya həsr edilməsindən asılı olaraq metodoloji əsasda özünəməxsus çalarlar nəzərə alın bilər.

Elmlərin metodologiyası onun elə bir sahəsidir ki, elmitədqiqat 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.Zaqvyazinskiy 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 sistemində 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 göstərilər ki, elmin strukturunun elementi olan metod nəzəriyyəyə, qanuna və qanunauyğunluğa nisbətən daha çox hərəkətdədir, dəyişkəndir.

Geniş istifadə olunan xüsusi pedaqoji, ənənəvi elmitədqiqat 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-ci illərinin elmipedaqoji 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 integrasiya və differensiasiyaya nəzər 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 sistemində müvəffəqiyyətlə integrasiya 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 obyektinə və predmetinə məzmununu hərtərəfli əks etdirmək lazımdır. Elmi idrakın vacib sahəsi sayılan metodologiyanın obyektinə 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, tərbiyəsinə lazımi səviyyədə qurmağa imkan verir.

Pedaqoji tədqiqatın metodologiyası tədqiqatın məqsədinə və məzmununa uyğun formalaşdırılmalıdır.

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 kəmiyyət 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 dərinləndirərək 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 gəlibgəlmədiyinin müəyyənəşdirilməsi 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.Podkornitova 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 elmsünaslıqda daha bir qrup metodlardan – metanəzəri elmi tədqiqat metodlarından da bəhs olunur. Qeyd edək ki, pedaqoji hadisələrin öyrənilməsinə idrak metodlarından heç də 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 modelləşdirmə 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, monitoring, 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 salaql.

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 dərk etmə mənbəyi olmaqla fikrimizə təkan verir. Adi seyr etmədən fərqli olaraq müşahidə məqsədli, planlaşdırılmış bir proses olduğundan dərk etmə 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 təriflərinə rast gəlmək mümkündür. Ensiklopediya lüğətində yazılmışdır: “Müşahidə hiss orqanlarının köməyi ilə varlığın məqsədyönlü, plana uyğun şəkildə və hər şeydən əvvəl, az çox uzunmüddətli 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 idrakin 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” dərslər 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 dəyişməsinə 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 fərqi 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 aparının başa düşdüyü şəkildə ilkin şərh 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. Sistemətlilik. 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 aparən qrupun üzvü olur, bəzilərində isə kənardan müşahidə aparır. Müşahidə açıq və gizli, geniş və məhdud, sistematik və epizodik ola bilər. Geniş (və ya bütöv) müşahidə adətən obyektə 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 təlimtərbiyə məsələsinin səbəbini aşkar etmək üçün (şagirdin dərslə hazırlanmadığının, ev tapşırığını həll etməməsinin, sinifdə nizamintizamın pozulması və s. səbəbini öyrənmək üçün) əlverişli olur. 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 təlimtərbiyə 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) [9].

Müsahibənin müəyyən növü olan intervü özünəməxsus xüsusiyyətə malikdir. Əgər müsahibə qarşılıqlı informasiya xarakteri daşıyarsa, 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 qeyristandart olmaqla üç növə ayırır .

Başqa tədqiqat metodları ilə müqayisədə müsahibə daha çox qeyrimüəyyən quruluşa, təşkilat formasına, nəticəyə malikdir. Ona görə də tədqiqatçı müsahibə aparmaq bacarığına yiyələnməlidir. Müsahibə o vaxt əsil tədqiqat metodu funksiyasının daşıyıcısı olur ki, müəllimeksperimentator 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, pedaqojipsixoloji 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 əhvalruhiyyə 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 bilibbilməyəcəkləri, onların ürəkdən cavab veribverməyəcəkləri, sualların onların əhvalruhiyyəsinə 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 effektivliyini 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 təlimtərbiyə 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, ümuminəzəri, 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, 23 nəfərdən başlanmış yüklərlə 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 yaşadıkları 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 obyektə 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 təlimtərbiyə 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 müəyyənəddici 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 biriki 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 təşkiləddici eksperiment də adlandırırlar. Pedaqojipsixoloji tədqiqatlarda müəyyənəddici eksperiment xüsusi mərhələ kimi yüksək qiymətləndirilir. Müəyyənəddici eksperimentdə tədqiqatçı yalnız araşdırılan pedaqoji sistemin vəziyyətini öyrənir, faktların əlaqəsini, hadisələr arasındakı asılılıqları müəyyənləşdirir. Pedaqoji tədqiqatın başlanğıcı, ilk pilləsi məhz müəyyənəddici eksperimentdir. Bu prosesdə təlimtərbiyənin mövcud sistemi yoxlanır, pedaqojipsixoloji diaqnostika aparılır.

Müəyyənəddici eksperimenti bəzən məktəb təcrübəsinin öyrənilməsi və ümumiləşdirilməsi ilə qarışdırırlar. Adından məlum olduğu kimi, müəyyənəddici

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 sorasında 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 vəziyyət 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 ikiüç paralel sinifdə təşkil olunduqda eyni müəllimin dərslərini 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 təcrübieksperimental iş də adlandırmaq mümkündür. Bu təcrübieksperimental iş daha təkmil pedaqoji prosesin modeli ola bilər. Bunun sayəsində tərbiyə və təlimin ən yüksək effektivinə nail olmaq

mümkündür. V.V.Krayevski çox doğru qeyd etmişdir ki, sözün ciddi mənasında eksperiment idraki tədbirdir.

Öyrədici eksperimentin metodikası əvvəlcədən işlənir. Nələrin hansı ardıcılıqla təqdim olunacağı, necə öyrədiləcəyi müəyyənləşdirilir. Eksperimentator metodikanı eksperimental siniflərin müəllimlərinə çatdırır. O, öyrədici eksperimentə başlamazdan əvvəl müəllimlərlə trening keçirir. Trening bir daha müəllimlərin səviyyəsinə, 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 açılır, 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 ikiüç 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 dəqiqləşdirilməsi 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 yoxlanılır. Əvvəlki və təkrar yoxlayıcı eksperimentlərin nəticələrinin müqayisəsi fərziyyənin doğruluğu haqqında dəqiq və etibarlı fikir irəli sürməyə imkan verir. Eksperimentin 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, əhvalruhiyyəsinin 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 təqvimtematik planları, dərslərin icmalları və s. zəngin informasiya mənbəyidir. Tədqiq olunan pedaqoji fakt və hadisələr arasındakı səbəbnəticə 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.

Təlimtərbiyə 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) təlimtərbiyə 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 ardıcılıqla 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 getməsinə nəzərdə tutur. Deduktiv metodda əksinə olur, fikir ümumi mühakimədən xüsusi nəticəyə doğru inkişaf edir.

İstifadə olunmuş ədəbiyyat siyahısı:

- Əhmədov B.A., Rzayev A.Q. Pedagogikadan mühazirə konspektləri. Bakı: Maarif, 1983
- Qasımova L.N., Mahmudova R.M. Pedagogika. Bakı, 2003
- Mehrabov A.O. və b. Pedaqoji texnologiyalar. Bakı: Mütərcim, 2006
- Paşayev Ə.X., Rüstəmov F.Ə. Pedagogika. Bakı: Çarşıoğlu, 2002
- Talıbov Y.R. və b. Pedagogika. Bakı: Maarif, 1993

4. Mövzu: Şəxsiyyətin inkişafı pedaqoji problem kimi

- Şəxsiyyət, onun inkişafı və tərbiyəsi
- Şəxsiyyətin pedaqoji-psixoloji xüsusiyyətləri
- Şəxsiyyətin inkişafı və tərbiyəsində irsiyyətin rolu
- Şəxsiyyətin inkişafı və tərbiyəsində mühitin rolu
- Şəxsiyyətin inkişafı və formalaşmasında tərbiyənin rolu
- Şəxsiyyətin inkişafı və tərbiyəsində “qoşa amil” nəzəriyyəsi
- Şəxsiyyətin inkişafında müxtəlif fəaliyyət növlərinin rolu

Şəxsiyyət problemi, onun müxtəlif yönərdən 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 Qəzzalının, 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 yazıbyaratmışlar. 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, sosioloqlar, bioloqlar, fizioloqlar, ergonomiklər məşğul olmuş və problem bir çox humanitar elm sahələrinin – etika, estetika, hüquq elminin həmişə tədqiqat obyektinə olmuşdur.

Pedaqogika şəxsiyyəti tərbiyənin obyektinə, fəaliyyəti isə subyektinə 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 1930cu illərdən etibarən başlamışdır. 1930cu 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 qeyrişüuri 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.

1930cu illərin əvvəllərində irəli çəkilən şəxsiyyətin hərtərəfli və harmonik inkişafı problemi çox keçmədi ki, tədqiqatlardan sıxışdırılıb çıxarıldı. 1950-1960cı illərdə sosialfəlsəfi 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, siyasiideoloji yönümə, partiyalılıq, kommunist əqidəsi prinsipinə tabe etdirilmişdi.

1960cı 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 1970ci illərdə şəxsiyyətin hərtərəfli öyrənilməsi, şəxsiyyətin təlimini, tərbiyəsini və inkişafını qarşılıqlı əlaqədə, vahətdə 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 -1980ci illərdə sırf şəxsiyyət probleminə, şəxsiyyətin inkişafına və formalaşmasına həsr olunmuş kitablar da meydana gəldi. Şəxsiyyət problemini ictimaisiyasi, ideoloji tərbiyəvi baxımdan tədqiqi ön planda durdu.

1979 -1980ci 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 öndərimiz 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 integral xassəsinə çevrilir. Problemi ilk dəfə akademik M.Mehdizadə ətraflı tədqiq etmiş, anlayışın fəlsəfəsiologiyə, psixologiyə, pedaqogika və psixologiya sahələrində, 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 sinifdən xaric şəraitdə etik söhbət aparırıqsa, deməli, hansısa etik bilikləri öyrətmək istəyirik. Bunun özü də təlim prosesidir.

Sinifdərs sistemindəki bütün fəaliyyət növləri təhsilləndirici, tərbiyəedici və inkişafetdirici funksiyaları yerinə yetirdiyi kimi, sinifdən xaric və məktəbdən xaric 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 1990cı və 2000ci 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 şəxsiyyət kimi formalaşdırılması təhsil sisteminin başlıca vəzifəsi olmalıdır. Bu köklü vəzifənin həyata keçirilməsi üçün təhsil humanist və demokratik prinsiplər əsasında qurulmalıdır.

Şəxsiyyət sözü latın dilində “persona” deməkdir. Bu söz ilkin mənasında qədim yunan teatrlarında aktyorların üzünə taxdığı maskanı ifadə edirdi. Məhiyyətə 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 inkişaf 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 konstitusionbiokimyəvi 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 mənə 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, tərbiyəvi təsirləri də özündə birləşdirir.

Beləliklə, şəxsiyyət müasir pedaqogika və psixologiya elmində biogenetik, sosiogenetik və psixogenetik elementlərin məcmusu hesab edilir. Şəxsiyyət insan varlığının bir sıra keyfiyyət 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) Şəxsiyyət əməyi və əmək alətlərini qoruya bilməlidir. 7) Şəxsiyyət ətraf aləmi yaxşılaşdırmaq haqqında düşünməli və fəaliyyət göstərməlidir. 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 xarakteristikalarına 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.

Şəxsiyyət – biogenetik, sosiogenetik və psixogenetik elementlərin inteqral vahətidir.

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 yarımından 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 tərz, normal məişət, xoş ailə münasibətləri, yoldaşlar, bilikli müəllimlər, onu əhatə edən insanların ona qayğısı və s. müsbət rol oynayır.

Pedaqoji və psixoloji tədqiqatlar göstərir ki, şəxsiyyətin strukturuna daxil olan elementlər həm koordinativ (ayrıayrılıqda 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 probleminə görə pedaqog 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, ideali, iradi və xarakter əlamətləri, temperamenti vardır. Bu keyfiyyətlər həmin şəxsi digərlərindən nəzərə cəpacaq dərəcədə fərqləndirir. Yer üzərində bir-birinə tamamilə oxşayan insan tapmaq mümkün deyildir. Hətta əkiləri də bir-birindən fərqləndirən səciyyəvi xüsusiyyətlər vardır. Hər bir insan öz fərdiyyəti etibarı ilə yeganə və təkrar olunmazdır.

Şəxsiyyət sosial aspektdə öz mövqeyi ilə xarakterizə olunur. Şəxsiyyətin mövqeyimaddi şəraitdəki münasibətlər sistemi, cəmiyyətə, insanlara, özünə, ictimai və əmək vəzifələrinə münasibətdə özünü göstərir. Şəxsiyyət bölünərək, "hissələr"lə formalaşır 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.

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 nümayəndələrinin fikrincə, psixi proseslərin (duyğu, qavrayış, təfəkkür və s.) bioloji təbiəti (xassəsi) olsa da, şəxsiyyətin təcrübəsi, siyasi, əxlaqimənəvi 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 çatışmazlıqları 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 olmaqla, 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 birbirindən fərqlənən anatomik, fizioloji, psixoloji və sosial dəyişikliklərlə səciyyələnən prosesdir.

İnkişaf insan orqanizmində kəmiyyət və keyfiyyətin dəyişikliyi. İnkişaf canlı varlıqlara xas olub, hərəkət, tərəqqi və yaradıcılıqla səciyyələnir. İnkişaf nəticəsində insan bioloji növ və sosial vücut kimi təşəkkül tapır və inkişaf edir. İnsanın bioloji inkişafı onun fiziki inkişafı ilə xarakterizə olunur. Fiziki inkişafa 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 bilərik 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). Sosial inkişaf da üç mərhələdə gedir:

- a) psixoloji inkişaf mərhələsi (yaddaş, təfəkkür, iradə);
- b) mənəvi inkişaf mərhələsi (əxlaqi keyfiyyətlər, şüurun inkişafı);
- c) intellektual inkişaf mərhələsi (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 orqanizmində 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 interaksionistik istiqamətdir. Bu istiqamət “rollar nəzəriyyəsi” adı altında da məşhurdur. Bu istiqamətin əsasını Amerika sosioloqu və psixoloqu, rollar nəzəriyyəsinin banisi C.Mid (1863-1931) qoymuşdur. Onun fikrincə, insan daima cəmiyyətlə qarşılıqlı əlaqədə olduğuna görə şəxsiyyətin necə davranacağını qabaqcadan müəyyən ləşdirmək mümkün deyildir. Bu nəzəriyyəyə görə, şəxsiyyətin əsas mexanizmi və strukturunu onun rol şəraiti təşkil edir.

Şəxsiyyət və onun inkişafı üzrə diqqəti cəlb edən pedaqogipsixoloji 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 düşməsinə, onu dərk etməsi və qiymətləndirməsi məsələsinə öyrənilərək 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, özünüaktuallaşdırmağa, özünüifadəyə və özünütədqiqə istiqamətlənmişdir.

Şəxsiyyətin inkişafı, tərbiyəsi və formalaşmasında psixogenetik yanaşma da mövcuddur. Şəxsiyyətə belə yanaşma nə bioloji, nə sosioloji, nə də biososial yanaşmanı

rədd edir. Psixogenetik yanaşma ilk növbədə xüsusi psixi proseslərin inkişafını irəli sürür.

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 olduğundan, onların psixoloji inkişaf imkanları da oxşardır; eyni yaş dövründə və eyni şəraitdə normal inkişaf edən insanların əksəriyyətində psixoloji xüsusiyyətlər təqribən birbirinə 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 (bədənin 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 bilər. İrsi əlamət bir nəsildə deyil, bir çox nəsillərdə üzə çıxır və mühitin təsirinə davamlı olur. Anadangəlmə əlamətlər isə bir nəsildə müşahidə edilir və sonrakı nəsllə keçməyə də bilər. 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 nəsilənnəslə keçir. Lakin fiziki əlamətlər (məsələn saçın, gözün rəngi) şəxsiyyətin necəliyinə, yəni onun mənəvi, əxlaqi, estetik inkişafına təsir göstərmir. Nəsilənnəslə keçən fizioloji əlamətlərin (baş beyin qabığındakı hüceyrələrin sayı, temperament, ali sinir sisteminə məxsus digər xüsusiyyətlər) şüura, davranışa, təlimtərbiyə işinə, şəxsiyyətin inkişafına təsiri vardır.

Tanınmış pedaqoqalılar 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 inkişafı üçün bərabər və müvafiq şəraitin yaradılmasını münasib sayır. Bir çox xarici pedaqoji sistemlər belə hesab edir ki, təhsiltərbiyə 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 götürürlər. 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, doğrucul 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.

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

Mühit dedikdə, başlıca olaraq, ictimai, qismən isə təbiicoğrafi mühit nəzərdə tutulur. Təbii mühitərazinin 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 etməmişdir. Bununla belə, şəxsiyyətin inkişafında ictimai mühit, ictimai münasibətlər əsas yer tutur. İctimai mühit özü də iki yerə bölünür:

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

b) mikromühit (ailə mühiti, şagirdin kiminlə oturubdurması və s.)

Aparılmış tədqiqatlardan belə bir nəticə çıxır ki, sosial mühit şəxsiyyətin inkişafına birbaşa deyil, həyat tərzini 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 tərzı ola bilər ki, həmin həyat tərzı mühitin təsirini transformasiya edir.

“Azad tərbiyə” nəzəriyyəsinin əsasını qoyan J.J.Russo (17121778) mühitin təsir gücünə müstəsna əhəmiyyət vermişdir. J.J.Russo şəxsiyyətin formalaşmasında irsiyyətin rolunu inkar etmiş vətərbiyənin 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”.

Mühitin şəxsiyyətə, onun inkişafına təsiri haqqında müxtəlif fikirlər mövcud olmuş və indi də vardır. Məsələn, bihevizizm, pragmatizm cərəyanlarının nümayəndələri belə hesab edirlər ki, şəxsiyyətin vəzifəsi mövcud ictimai mühitə uyğunlaşmaqdan ibarətdir. 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 neçəneçə 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, dərnek, 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.

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” nəzəriyyəsini irəli sürərək demişdir ki, insan doğularkən “Ağ lövhə” kimi doğulur. Bu lövhəyə nə yazılırsa, 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 vəziyyətdərəhmdil 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 inkişafı və tərbiyəsində tərbiyəçinin də rolu böyükdür. O necə tərbiyə edir, hansı üsullarla tərbiyə edir, 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 etmək 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.

Tərbiyə insanın inkişafına 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 təlimtərbiyə alaala inkişaf edir və inkişaf edəndə 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 mənlilik şüuru əxlaqi şüurla qarşılıqlı əlaqədə inkişaf edir. Mənlilik şüuru və əxlaqi şüur şəxsiyyətin «Mənkonsepsiyası» mahiyyətə 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.

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 məhsuludur.

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.

Şəxsiyyətin inkişafında və formalaşmasında müxtəlif fəaliyyət növlərinin rolu böyükdür. Şəxsiyyət fəaliyyət prosesində formalaşır, inkişaf edir və tərbiyələnir. İnkişaf, tərbiyə və formalaşma–hər üç məfhum birbirilə ayırmaz 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 mühətdə, 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, çoxnövlü 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 birbirindən 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.

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 Əşyavimanipulyativ fəaliyyət.
3. Oyun fəaliyyəti.
4. Təlim fəaliyyəti.
5. Əmək fəaliyyəti.
6. Ünsiyyət fəaliyyəti

Vasitəsiz emosional ünsiyyət çağanın anası ilə özünəməxsus dialoqdur. 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.

Əşyavimanipulyativ fəaliyyət prosesində uşaq şeyləri sökə-sökə, bu yandan o yana sürüyə-sürüyə, birbirinə calayacalaya 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 inkişaf etdirir və tərbiyələndirir. Oyun prosesində uşaqların biliyi artır, əqli qabiliyyətləri, nitqi inkişaf edir, dünyagörüşləri genişlənir və onlar bir şəxsiyyət kimi formalaşırlar.

Uşaq oyunda müəyyən rollar ifa edir. Məhz oyundakı rol vasitəsilə uşaqlarda kollektivçilik, çeviklik, cəsurluq, dostluq, yoldaşlıq kimi əxlaqi keyfiyyətlər formalaşır 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 özünü-tərbiyənin, özünü-inkişafın, özünü-təsdiqin 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 məktəbəqədər 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 inkişafına 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 rollusüjetli, 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 unutmamaq olmasın 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 ağılı 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 vərdisləri 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 qeyriiradi diqqətinə əsaslanan tərbiyəçi onların dərk etmə fəaliyyətini qüvvətləndirir, ətrafdakı əşyalara və hadisələrə marağını artırır, sensor təcrübəsini təkmilləşdirir, bacarıq və vərdislərini formalaşdırır. Məsələn, kiçik qrup üçün nəzərdə tutulmuş “Oyuncağı tap”,

“Fanarı yandır” və s. kimi oyunlar vasitəsilə tərbiyəçi uşaqlara əşyanı düzgün adlandırmağı öyrədir, müşahidəçiliyini inkişaf 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 yandır, maşınlara yol ver və s. oyunda həvəslə məşğul olan zaman uşaqlar bacarıqlarını möhkəmləndirir, anlayışlarını genişləndirirlər.

Didaktik oyunlar böyüklər 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 zəhnini inkişaf etdirən üsullardan biridir. Burada bilik, bacarıq və vərdislərə 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 aşılmasında 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 məktəbli 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 cümlədən amerika alimi Con Dyuni (1859-1952) qane etməmiş və onlar təlimin inkişafetdirici istiqamətini də irəli sürmüşlər.

Beləliklə, deyə bilərik ki, təlim didaktik proses kimi şagird şəxsiyyətinin formalaşmasında, inkişafında və tərbiyəsində əsas yer tutur. Təlimin tərəfindən 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.Viqotskinin 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 gücətan 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, dərk etmə elmi anlayışın qarşısından keçir, anlayışlar dərk edildikcə şəxsiyyət inkişaf edir və tərbiyələnilir”.

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 templelə 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, heyrlənməli, 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. Tədrisən şagirdlər müəllimin onlardan nə və necə olmağı tələb etdiyini anlayırlar. Birinci sinifdən etibarən hər şagird gün və həftə ərzində fərdi və üçbeş 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 şagirdə öz gücünə, imkanlarına olan inamı möhkəmləndirir. Bütün bunlar isə məktəblidə yeni keyfiyyətlərin yaranmasına səbəb olur. Təlim prosesində 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 qaçıрмаq olmaz:

- 1) Təlim prosesində nə öyrədilir?
- 2) Kim öyrədir?
- 3) Necə öyrədir?

Birincisi şəxsiyyətin inkişafında nə öyrəniləndi müəhim 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 məzmunu düzgün seçilmədikdə, şagirdlərə dolaşq, çətin, ikinci dərəcəli, o qədər də yenilik xarakteri daşımayan materiallar təqdim olunduqda onlarda asanlıqla həmin materiallara qarşı psixoloji doyumluq yaranır, təlim şəxsiyyətin inkişafında heç bir təsirə malik olmur və şagirdlərin fəallığı aradan qalxır.

İkincisi, təlimi kim həyata keçirir, bilkiləri 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 ustalığı, pedaqoji mərifət və bir çox pedaqoji qabiliyyətlər olmalıdır.

Üçüncüsü, müəllim öyrətmə metodikasına malik olmalıdır. O təlim materialını didaktik 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 təlimidrak 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

diagnostikası, 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 düşməzlər 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 nüsxə 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 böyük qüvvəyə malikdir. Əmək nədir? Fərdin və cəmiyyətin tələbatını ödəməyə 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, yeniyeni kəşflərə imkan verən təxəyyül olamdan qeyrimümkündür. 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 doğruluq, yoldaşlıq və dostluq, kollektivçilik 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 istəyirsinizsə, 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 əxlaqlaşma, 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 obyektinə 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 təlimtərbiyə işi çox zaman bu dəyişikliklərlə ayaqlaşa bilmir.

Şəxsiyyətin fəallığı inkişaf üçün təkcə əsas deyil, həm də inkişafın nəticəsidir. Təhsiltərbiyə 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 gədir. 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. Görkəmli pedaqoq A.S. Makarenko haqlı olaraq mövcud münasibətləri kollektiv 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 siniflərdə sosiometrik metodikanın köməyi ilə şəxsi münasibətlərin kifayət 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 inkişafında 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, “motivməqsəd” 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.

İstifadə olunmuş ədəbiyyat siyahısı:

- Əhmədov B.A., Rzayev A.Q. Pedagogikadan mühazirə konspektləri. Bakı: Maarif, 1983
- Qasımova L.N., Mahmudova R.M. Pedagogika. Bakı, 2003
- Mehrabov A.O. və b. Pedaqoji texnologiyalar. Bakı: Mütərcim, 2006
- Paşayev Ə.X., Rüstəmov F.Ə. Pedagogika. Bakı: Çarşıoğlu, 2002
- Talıbov Y.R. və b. Pedagogika. Bakı: Maarif, 1993

5. Mövzu: Təlim haqqında nəzəriyyələr

- Əsas təlim nəzəriyyələri və onların xüsusiyyətləri
- Zehni intizama əsaslanan nəzəriyyələr
- Naturalist nəzəriyyələr
- Assosiasiya nəzəriyyələri
- Davranış nəzəriyyələri
- İdrak nəzəriyyələri

Struktur nəzəriyyələr

Təlimin 6 pedaqoji nəzəriyyəsi və onların xüsusiyyətləri bunlardır:

-Zehni intizama əsaslanan nəzəriyyələr

-Naturalist nəzəriyyələr

-Assosiasiya nəzəriyyələri

-Davranış nəzəriyyələri

-İdrak nəzəriyyələri

-Struktur nəzəriyyələr

Pedaqoji nəzəriyyələr tədris və öyrənmə proseslərini başa düşməyin fərqli yollarıdır. Bunlar psixologiya, sosiologiya və ya təhsil sisteminin özü daxilində müxtəlif sahələrdə aparılan tədqiqatlara əsaslanır. Hər biri fərqli fərziyyələrdən və ümumi fərqli tədris metodlarından başlayır.

Pedaqoji nəzəriyyələr təhsilin başlanğıcından bəri olduqca inkişaf etmişdir. Bu dəyişikliklər həm mədəniyyətlərdəki dəyişikliklərdən, həm də bu mövzuda aparılan araşdırmalardan əldə edilən yeni məlumatlardan qaynaqlanır. Nəzəriyyələr inkişaf etdikcə, onlara əsaslanan təhsil sistemləri də inkişaf etmişdir.

Zehni intizama əsaslanan nəzəriyyələr

Tarixdəki ən erkən pedaqoji nəzəriyyələr tədrisin məqsədinin özünü öyrənmək olmadığını əsas götürürdü.

Əksinə, qiymətləndirilən bu prosesin modelləşdirdiyi xüsusiyyətlər idi: zəka, münasibət və dəyərlər. Beləliklə, tədris hər şeydən əvvəl zehni nizamlamaq və daha yaxşı insanlar yaratmaq

üçün xidmət etdi.

Bu model, vətəndaşlara məntiq, ritorika, musiqi, qrammatika və astronomiya kimi mövzularda təlim verildiyi YunanRoma antik dövründə izlənilən model idi. Müəllimlik təqlid və təkrar üzərində qurulmuşdu və müəllim şagirdləri üzərində mütləq bir səlahiyyətə sahib idiDaha sonra, Rənesansda Cizvitlər kimi məktəblər və Rotterdamlı Erasmus kimi mütəfəkkirlər bu pedaqoji nəzəriyyəni bir qədər dəyişdirdilər.

Onlar üçün öyrənmədən əvvəl başa düşmək lazım idi, buna görə müəllimin vəzifəsi materialı şagirdlər mümkün qədər yaxşı başa düşəcək şəkildə hazırlamaq idi.

Bu yanaşma əsrlər boyu tətbiq olunmağa davam etdi və bu gün də bəzi məktəblərdə yayılmışdır. Zehni və xarakteri inkişaf etdirmə yolu kimi intizama vurğu hələ də dünyanın bir çox tədris modelində mövcuddur. Bununla birlikdə, bu model də böyük tənqidlərə məruz qaldı.

Naturalist nəzəriyyələr

Zehni intizama alternativ təklif edən ilk pedaqoji nəzəriyyələrdən biri də naturalist yanaşma idi. Təlimin bu cür başa düşülməsi üsulu, öyrənmə prosesinin uşaqların öz varlıq tərzində sayəsində təbii olaraq baş verdiyinə inanır.

Naturalist nəzəriyyələrə görə, müəllimin əsas rolu uşaqların potensiallarını öyrənməsi və inkişaf etdirməsi üçün uyğun şərait yaratmaqdır.

Beləliklə, təmiz biliklərin ötürülməsi önəmsiz sayılır və tələbələr tərəfindən fərqli təcrübələrin mənimsənilməsinə daha çox diqqət yetirilir.

Bu cərəyanın ən vacib müəlliflərindən bəziləri yaxşı vəhşi nəzəriyyəsi ilə Rousseau və Pestalozzi idi. Hər ikisi də təbii təcrübələri təşviq edərkən formalaşma öyrənməsində azalma təmin etdi. Digər tərəfdən, uşaqları öyrənməyə və öz mənbələrindən istifadə etməyə təşviq etmək lazım olduğuna inanırdılar.

Naturalist pedaqoji nəzəriyyələrin müasir dünyada tətbiqi praktik olaraq qeyrimümkündür. Bununla birlikdə, onun bir çox prinsipləri bugünkü təhsil sistemində hələ də istifadə olunur.

Assosiasiya nəzəriyyələri

Pedaqogikanın bir intizam kimi inkişafına ən çox təsir göstərmiş cərəyanlardan biri assosiasiyadır. Müəllifləri üçün öyrənmə əsasən müxtəlif fikir və təcrübələr arasında zehni birliklər yaratmaqdan ibarətdir. Müəllifləri düşünürdülər ki, hər hansı bir məlumat olmadan dünyaya gəlirik və bunu illərlə qurmalıyıq.

Bu cərəyanın ən vacib müəlliflərindən bəziləri Johann Herbart və Jean Piaget idi. Hər ikisi

təcrübələrimiz sayəsində bilik yaratmaq üçün istifadə etdiyimiz

mexanizmlərdən bəhs etdilər; məsələn, assimilyasiya və yerləşmə, mövcud inkişaf nəzəriyyələrində hələ də mövcud olan hər iki fikir.

Pedaqogikaya gəldikdə, assosiasiya nəzəriyyələri şagirdləri öyrənməyə vadar etməyin ən yaxşı yolunu yeni bilikləri şagirdlərin əvvəlki ilə əlaqələndirmək olduğunu müdafiə edir.

Bu şəkildə müəllimin işi hər sinfi bütün yeni öyrənmələrin birbiri ilə əlaqəli şəkildə hazırlanmasıdır.

Günümüzdə assosiasiyaçı cərəyandan qaynaqlanan pedaqogikanın uşaqlar üçün çox məhdudlaşdırıcı olduğu düşünülür, yaradıcılıq və tədqiqat üçün yer qalmır. Buna baxmayaraq, bəzi fikirləri müasir məktəb siniflərində tətbiq olunmağa davam edir.

Davranış nəzəriyyələri

Bütün psixologiya sahəsindəki ən məşhur cərəyanlardan biri və həm tədrisdə, həm də əlaqəli fənlərdə ən çox təsir göstərən, davranışçılıqdır.

Bu nəzəriyyə bütün öyrənmənin bir təcrübəni əvvəlki ilə ya da xoş və ya xoşagəlməz stimullarla əlaqələndirərək həyata keçirildiyi fikrinə əsaslanır.

Davranışçılıq əsasən klassik kondisioner və operant kondisioner üzərində işləyir. Bu tendensiyada uşaqlar əvvəlcədən heç bir məlumat olmadan və fərdi fərqlər olmadan "təmiz şifer" kimi görünürlər. Beləliklə, müdafiəçiləri hər hansı bir öyrənmənin mütləq passiv olduğuna inanırdılar.

Müasir məktəblərdə baş verən bir çox tədris prosesi həqiqətən klassik və ya operant kondisioner üzərində qurulur. Ancaq bu gün bilirik ki, insanlar onsuz da vacib fərdi fərqlər yarada biləcək müəyyən fitri meyllərlə doğrulurlar.

Tamamilə davranışçı bir təhsil mühitində bütün uşaqlar eyni stimullara məruz qalacaq və eyni öyrənməyi həyata keçirəcəklər. Bu gün bunun baş vermədiyini və hər bir tələbənin şəxsiyyətinin və şərtlərinin təhsilində çox əhəmiyyətli bir rol oynadığını bilirik.

Yenə də davranışçılıq müasir təhsil sistemlərinin təməlinin vacib bir hissəsi olaraq qalır.

İdrak nəzəriyyələri

Bir çox cəhətdən idrak pedaqoji nəzəriyyələr davranışçı nəzəriyyələrin əksidir. Əsasən tamamilə zehni olan öyrənmə, düşüncə və dil kimi prosesləri anlamaq üzərində dayanırlar. Müdafiəçiləri bu proseslərin həyatımızın hər tərəfində çox vacib bir rol oynadığına inanırlar.

Təhsil sahəsində idrak nəzəriyyələri hər hansı bir öyrənmə prosesinin müəyyən bir ardıcılıqla getdiyini təsdiqləyir. Əvvəlcə maraq oyanır; daha sonra problemlər ilkin bir şəkildə araşdırılır və ilk fərziyyələr hazırlanır. Nəhayət, ən ağlabatan olanlar seçilir və təsdiqlənir və qəbul edilir.

Digər tərəfdən, bilişsel psixoloqlar insanların intellektual qabiliyyətinin yaşla birlikdə inkişaf etdiyinə inanırlar. Bu səbəbdən dörd yaşlı uşağa yeniyetmə kimi öyrətmək mümkün deyil. Buna görə də təhsil sistemi bu fərqliliklərdən xəbərdar olmalı və istifadə olunan tədris materiallarını onlara uyğunlaşdırmalıdır.

Bundan əlavə, idrak nəzəriyyələrinə əsaslanan təhsil sistemləri həm tələbələrin maraq və motivasiyasını oyandırmağa, həm də özləri üçün suallar verməyə və fərziyyələr hazırlamağa böyük əhəmiyyət verir. Riyaziyyat və ya fizika kimi saf elmlərin tədrisində ən çox istifadə olunan metoddur.

Struktur nəzəriyyələr

Psixologiya və pedaqogika kimi fənlər daxilində ən vacib məktəblərdən biri Gestalt idi. 20-ci əsrin əvvəllərində yaradılan bu cərəyan bir fenomeni necə qəbul etdiyimizi sadəcə hissələrini araşdırmaqla izah etmək mümkün olmadığını müdafiə etdi.

Pedaqoji səviyyədə bunun bir sıra çox vacib nəticələri var. Hər yeni öyrənmə (istər tarixi bir mətn, istərsə də riyazi məsələni həll etməyin ən yaxşı yolu haqqında) sərbəst şəkildə qurulmuş şəkildə başlayır. Əvvəlcə tələbələr bunun ən vacib elementlərini tapmağa və diqqətlərini onlara yönəltməyə çalışırlar.

Bunu etməklə, yeni öyrənmə ilə əlaqəli bütün təcrübə hansı hissələrə yönəldiklərinə görə dəyişdirilir. Beləliklə, mövzu ilə bağlı bilikləriniz nəhayət tamamilə əldə etməyi bacaranadək təmizlənir və daha quruluşlu olur.

Müxtəlif araşdırmalar göstərir ki, bir çox əqli qabiliyyətlərimiz strukturlaşdırılmışdır və bu səbəbdən yeni bilikləri bu strukturlara integrasiya etmədən əvvəl uyğunlaşdırmalıyıq. Beləliklə, tələbələr öz öyrənmələrində fəal rol oynamalıdırlar.

Bu pedaqoji nəzəriyyə daxilində müəllimin vəzifəsi nümunələr vermək, motivasiya etmək və şagirdlər üçün zehni quruluşlar yaratmağa kömək etməkdir.

Buna görə də, bilik daşıyıcısı olmaqdan daha mülayim bir rola sahibdir. Bu yanaşma daha geniş öyrənmə imkanlarına sahib olan şagirdlərlə çox faydalı olduğunu sübut etdi.

İstifadə olunmuş ədəbiyyat siyahısı:

- Əhmədov B.A., Rzayev A.Q. Pedaqogikadan mühazirə konspektləri. Bakı: Maarif, 1983
- Qasımova L.N., Mahmudova R.M. Pedaqogika. Bakı, 2003
- Mehrabov A.O. və b. Pedaqoji texnologiyalar. Bakı: Mütərcim, 2006
- Paşayev Ə.X., Rüstəmov F.Ə. Pedaqogika. Bakı: Çarşıoğlu, 2002
- Talıbov Y.R. və b. Pedaqogika. Bakı: Maarif, 1993

6. Mövzu: Təhsilin məzmunu

- Təhsil sahəsində dövlət standartları, təhsil proqramı (kurikulum)
- Təhsil sisteminin quruluşu
- Azərbaycan Respublikasının təhsil qanunu
- Təhsil sistemi haqqında anlayış

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 təhsiləlmə formaları üçün müvafiq təhsil proqramları tətbiq edilir. Yuxarıda qeyd olunduğu kimi, sağlamlıq imkanları məhdud, uzun müddət müalicəyə ehtiyacı olan təhsilənlərin 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 təhsiləlmə 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 vərdislərə üstünlük verilməsi ilə fərqlənir. Bu kurikuluma görə insanın gələcək həyat fəaliyyətində lazım olacaq praktik bacarıq və vərdislər əhatə edilir, onun əqli fəaliyyətlə bağlı qabiliyyətlərinin formalaşması ön plana çəkilir. Tələb olunan bacarıq və vərdislərin formalaşdırılmasına imkan yaradan minimum biliklərin həcmi müəyyənləşdirilir. Bu biliklər minimum təlim məqsədlərinə çatmaq üçün vasitə kimi nəzərdə tutulur. Onlar dinamik xarakterə malik olub müəyyən bacarıq və vərdislərin, əqli fəaliyyət növlərinin əsasında durur. Daha çox funksional dəyərliliyi ilə seçilir. Belə kurikulumlardan, adətən, təhsilin icbari mərhələsində istifadə olunur. Şagirdlərin hazırlığına verilən minimum tələblər bu kurikulumlara daxil edilir və dövlət tərəfindən təsdiqlənərək hüquqi status alır.

Şəxsiyyətyönümlü kurikulumlar integrativ məzmunu ilə seçilir. Oradakı fənlərin adlandırılmasında, məzmunun müəyyənləşdirilməsində şəxsiyyətin formalaşması üçün lazım olan tələblər əsas götürülür. Kurikulumların integrativ məzmununda hazırlanması onun bir neçə cəhətdən keyfiyyətinin yüksəlməsinə təsir göstərir. Birincisi, fənlərin integrasiyası onların saylarının azalması ilə nəticələnir.

Məzmunca yaxın fənlər sintez edilir. İkincisi, fənlərin integrasiyası həftəlik saatların minimum səviyyəyə endirilməsinə imkan yaradır. Bu isə təlim yükünün, məşğələlərin sayının azalmasına gətirib çıxarır. Üçüncüsü, şagirdlərin həyati əhəmiyyəti olan bilik, bacarıq və vərdislər qazanmalarına, onların şəxsiyyətinin formalaşması üçün ən zəruri praktik 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, məzmunu uyğun müvafiq strategiyaların müəyyən olunmasına diqqət yetirilir. Gözlənilən nəticələrin daha uğurlu əldə olunması baxımından bu, əhəmiyyətli hesab edilir. Həmin strategiyaların verilməsinin dərslək müəllifləri, fənni öyrədən müəllimlər üçün faydalı olduğu nəzərə alınır. Prinsiplər fənlər üzrə təlimin mühüm didaktik əsası kimi şərh olunur. Fənnin ümumi məqsəd və vəzifələrinin yerinə yetirilməsi baxımından əsaslandırılır. Bu zaman hər bir fənnin özünəməxsus cəhətləri, ümumi təhsil sistemində rolu və əhəmiyyəti nəzərə alınır. Bunlardan əlavə, prinsiplərə fənn üzrə strateji fəaliyyətin özülünü təşkil edən bir anlayış kimi də yanaşılır. Onlara müxtəlif forma və üsulların mütəhərrik mexanizminin pedaqoji təminatçısı kimi baxılır.

Müasir təhsil müstəvisində şagirdin bir şəxsiyyət kimi fəaliyyətə cəlb olunması, onun ehtiyac və maraqlarının əsas götürülməsi, pedaqoji problemlərin həllində müəllimlərlə əməkdaşlığı, yaradıcı və təşəbbüskar rolu xüsusi olaraq nəzərə alınır. Bunlar yeni pedaqoji texnologiyaların mahiyyətini təşkil edən mühüm elementlər kimi onun xarakterik keyfiyyətini göstərir. Yeni fənn kurikulumlarında özünə yer almış təlim strategiyalarının məğzini təşkil edir.

Qiymətləndirmə mexanizmləri kurikulumun məzmununda xüsusi yer tutur. 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 məzmununa 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. Fənn kurikulumlarında təlim nəticələri müxtəlifdir: ümumi nəticələr, xüsusi nəticələr. Bunlar həm məzmunu müəyyənləşdirmək, həm də qiymətləndirmə aparmaq baxımından əhəmiyyət daşıyır. İlk növbədə, məzmunu ifadə edən belə ümumi nəticələr hökumət tərəfindən təsdiq olunur. Onlar respublikada bütün fənlər üzrə ümumi təhsilin məzmununu ifadə edir. Məzmun xətləri və siniflər üzrə hazırlanmış nəticələr isə ümumi nəticələrə uyğun xüsusi nəticələr kimi təsdiq olunur.

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 sinifdənsinfə, bir təhsil pilləsindən digərinə keçməsinin tənzimlənməsi, inkişafının istiqamətləndirilməsi ön planda saxlanılmışdır. Şagirdin idrakı, hissi və psixomotor bacarıqlarının müəyyən olunmuş həddə çatması üçün humanist və demokratik prinsiplərə söykənən iş üsulları və formalarının seçiləcəyi, ən müasir texnologiyalardan istifadə olunacağı göstərilmişdir. Fənn kurikulumlarında şagird nailiyyətlərinin qiymətləndirilməsi üzrə işin məzmunu bilavasitə bir subyekt kimi təlim alanlara yönəldilmişdir. Qiymətləndirmə standartlarında şagirdlərin fəaliyyəti, üzərində işlədikləri məzmun və şərait elementləri ilə yanaşı, onların əldə edəcəkləri minimum nailiyyətlər də ifadə edilmişdir. Şagird şəxsiyyətinin bütün parametrlərdə inkişaf istiqamətləri diqqət mərkəzində 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. Nəticələr şəklində olan məzmun təhsil pillələri və siniflərə aid məzmun xətləri üzrə kurikulumda daxil edilir. Standartlar səviyyəsində təqdim olunmuş siniflər üzrə nəticələrin sərhəddi standartlar və altstandartların (bençmarkların) hüdudunda müəyyənləşdirilir.
4. Fənn kurikulumları integrativ 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 ardıcılıqla verilir ki, onların vasitəsilə şagird şəxsiyyətinin formalaşmasını və inkişafını izləmək mümkün olur. Bu əlaqələr məzmun və istiqamətinə görə iki yerə ayrılır: şaquli integrasiya, üfüqi integrasiya.

Şaquli integrasiya daha çox fənnin siniflər və mərhələlər arasındakı əlaqəsini, üfüqi isə müxtəlif, lakin uyğun gələn fənlərin əlaqəsini ehtiva edir. Bütün hallarda şagirdlərin integrativ 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. Bütün bunlarla yanaşı, fənn kurikulumları həm də:

müxtəlif bacarıqların öyrənilməsini nəzərdə tutan balanslaşdırılmış və əhatəli yanaşmanı özündə saxlayır;

təlimin fəal üsullarından istifadə olunmaqla məzmun standartlarının səviyyəsinə çatmağa imkan yaradır;

şagirdlərin bilik və anlayışlarının daim qiymətləndirilməsini, tədris ili ərzində düzəlişlərin edilməsini nəzərdə tutur;

şagirdlərin təlimə cəlb olunmasını, davamlı təhsilə hazırlanmasını və həvəsləndirilməsini təmin edir;

şagirdlərin təhsil alarkən, bilikləri qiymətləndirilərkən, savadıartırırlarkən müasir texnologiyalardan istifadə edilməsini nəzərdə tutur;

uyğun təlim resuslarına və inzibati yardıma malik olur.

Fənn kurikulumlarında fənnin məzmunu standartlar şəklində ifadə olunur. Standartlar öyrədiləcək məzmunundan xəbər verir və bacarığın xüsusiyyətini göstərir. Yəni nəyin öyrədiləcəyi və öyrədilənlərin necə nümayiş etdiriləcəyi aydın təsvir edilir. Hər bir standart altstandartlarla müşayiət edilir. Tədqiqatçılar altstandartları aşağıdakı kimi səciyyələndirirlər:

altstandartlarda mürəkkəb fikirlər daha sadə fikirlərə bölünür;

altstandartlar təlim məqsədlərinin müəyən olunması üçün zəmin olan komponentləri əks etdirir;

sinifdənsinifə keçdikcə altstandartlar dəyişir.

Biliyin kateqoriyaları baxımından ümumi xarakter daşıyan məzmun altstandartlarda hissələrə bölünərək biliyin deklorativ, prosedural və kontekstual adlanan üç böyük kateqoriyasından birinə aid olur.

Məzmun standartlarında fəaliyyət taksonomiyaların köməyi ilə sistemləşdirilir. Müxtəlif taksonomiyalardan yalnız üçüdraki, emosional və psixomotor taksonomiyalar mütəxəssislər tərəfindən təhsil üçün əhəmiyyətli hesab edilmişdir.

İdraki fəaliyyəti əks etdirən standartlar, ilk növbədə, intellektual bacarıq və vərdislərin inkişaf etdirilməsinə istiqamətlənir. B.Blumun adı ilə bağlı olan fundamental idraki taksonomiyalarda düşünmə bacarıqları sadədən mürəkkəbə doğru mərhələlərə görə təsnif edilir. Bu taksonomiya ona görə fundamentaldır ki, sonrakı, daha mürəkkəb idraki bacarıqların (problem həll etmə, mühakiməyürütmə, isbat etmə, əlaqələndirmə) əsasını təşkil edir. K.Mur psixomotor taksonomiyaları 3 mərhələyə ayırır: təqlid (imitasiya), idarə (manipulyasiya), dəqiq icra .

Təqlid mərhələsində şagirdlər müəllimin nümayiş etdirdiklərini təqlid edirlər ki, bu da hərəkəti bacarıqların ilkin mərhələsi kimi dəyərləndirilir.

İdarə mərhələsində şagirdin hər hansı hərəkəti bacarığı müstəqil şəkildə, müəllimin yardımı olmadan nümayiş etdirməyə qabil olması nəzərdə tutulur. Burada icranın qeyridəqiqliyi yol veriləndir.

Dəqiq icra psixomotorun ən yüksək mərhələsidir. Bu mərhələdə şagirdlər hərəkətləri bacarıqla və dəqiq icra edirlər.

Müxtəlif sinif mərhələlərində altstandartlar dəyişkən olur. Standartlar, əsasən dəyişmir. Altstandartlar sinifdənsinifə məzmun baxımından genişlənir və dərinləşir.

Təhsilin məzmunu dedikdə, müəyən tip tədris müəssisələrində öyrənmək 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 məzmununun əsasını təşkil edir. Məzmun təhsilin məqsədlərini həyata keçirməyin vasitəsi olmaqla cəmiyyətin və həm də ayırayrı 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 birbirinə 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 cəlbəedici 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.

Təhsil sistemi anlayışını üç əsas əlamət səciyyələndirir. Birinci əlamət təhsil sisteminin konkret ölkə ilə bağlılığıdır. Hər ölkənin özünəməxsus, özünün sosial-iqtisadi və mədəniyyəti vəziyyətinə uyğun gələn təhsil sistemi vardır. İkinci əlamət tədris müəssisələrini nəzərdə tutur. Bu və ya digər ölkədə mövcud olan təhsil sistemi təhsil müəssisələri arasında qarşılıqlı əlaqələrin mövcudluğuna işarədir. Mövcud tədris müəssisələri bu cür əlaqələr sayəsində 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 birbirindən fərqlənir. Bu fərqi səbəbi həmin ölkələrdə həyata keçirilən 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, elmimətdik şuralar və digər qurumlar.

İstifadə olunmuş ədəbiyyat siyahısı:

- Əhmədov B.A., Rzayev A.Q. **Pedaqogikadan mühazirə konspektləri.** Bakı: Maarif, 1983
- Qasımova L.N., Mahmudova R.M. **Pedaqogika.** Bakı, 2003
- Mehrabov A.O. və b. **Pedaqoji texnologiyalar.** Bakı: Mütərcim, 2006

• Paşayev Ə.X., Rüstəmov F.Ə. *Pedaqogika*. Bakı: Çarşıoğlu, 2002
Talibov Y.R. və b. *Pedaqogika*. Bakı: Maarif, 1993

7. Mövzu: Təlimin metodları və vasitələri

- Təlimin metodları.
- Təlim metodlarının nomenklaturası və təsnifatı
- Ənənəvi təlim metodlarının səciyyəvi xüsusiyyətləri
- Vasitələr sistemi

“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 olunmuş qanunauyğunluqlar əsasında gerçəkliyin tədqiq olunması və praktik surətdə dəyişdirilməsi üsulları onun subyektiv tərəfini təşkil edir. Təbii ki, kəşf olunmuş qanunauyğunluqlar öz-özülüyündə 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, daşlıkəsəkli 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 cəkən 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 birbiri 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 metodumüəlliflər) 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 təlimtərbiyə məqsədlərinə nail olmaq üçün pedaqog 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 əməliyyatıdır, 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 daşdığını qeyd edir. Priyomların bir metod daxilində müxtəlif cür birləşmələri müxtəlif nəticə verir. Biliklərin daha effektiv, 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.Qasimovanın yanaşması belədir: “metod” məfhumu...? mənaca həqiqətə, gözlənilən nəticəyə doğru irəliləmək yolu, üsulu deməkdir. Pedaqoji praktikada o, ənənəvi olaraq təlimtərbiyə 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 funksiyası onu metoda çevririr, konkret situasiyanı nəzərə alaraq tələblərdə, qaydalarda konkretləşir, daha sonra isə fəaliyyətin üsulunda, priyom və proseduralarda istifadə olunur. Aydınlik 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 parametrlərini, normalarını ifadə edir”.

M.İ.Maxmutov göstərir ki, konkret təlim metodunun 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 müəllim və şagird fəaliyyətinin qarşılıqlı əlaqəsi prosesində mənimsənilməsi və mənimsənilmiş biliklərin bacarıqlara, vərdislərə 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 metodu” ardıcılığı əsas kimi götürüldüyü halda məqbul hesab olunmalıdır. Tərifdə işlədilən “vasitələrdən düzgün istifadə edilməsi” fikrinə isə qeyrimüəyyənlik kimi baxmaq olar. Ona görə ki, burada “didaktik məqsədin tələbi zəminində seçilmiş məzmunun müəllim və şagird fəaliyyətinin qarşılıqlı əlaqəsi prosesində mənimsənilməsi və mənimsədilmiş biliklərin bacarıqlara, vərdislərə 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, altisistem, struktur kimi anlayışların münasibətinə, onların dialektik əlaqəsinə əsaslanmaq, sistemin funksiyasına diqqət yetirmək mühüm şərtidir.

Yeri gəlmişkən, “təlim metodu” ilə “təlim materialının məzmunu” anlayışlarının münasibətinə dair bəzi mübahisəli cəhətlərə də nəzər salmaq pis olmaz. Pedaqoji tədqiqatlarda “təlim materialının məzmunu” və “təlim metodu” anlayışları ilə bağlı müxtəlif mülahizələr irəli sürülür. Məsələn, M.İ.Maxmutovun fikrincə, təlim

materialının məzmunu elmlərin əsasları, öyrətmə və öyrənmə fəaliyyətlərinin qurulmasının əsas yol və üsulları (hərəkət forması) kimi təlim metodları sistemindən ibarətdir. Təlim metodu müəyyən məzmunun (təlim materialı) reallaşması forması kimi dərk olunur və özünün məzmunu, strukturu, forması vardır. Ona görə də, metoda nisbi müstəqil didaktik kateqoriya kimi baxmaq olar, ancaq təlim materialının məzmunundan ayırmaq olmaz. Təlim materialının məzmununa və metodlarına vahid obyektin biliklər sisteminin məzmunu və forması kimi baxmaq olar. Bizə elə gəlir ki, məsələnin belə qoyuluşu həm pedaqoji nəzəriyyə, həm də praktikaya ziyan gətirən birtərəfli yanaşma meylini (məzmun və prosesual tərəfdən) aradan götürür. Belə ki, məlum olduğu üzrə “forma ilə məzmun arasında mürəkkəb daxili əlaqələr vardır, bunlar bir vəhdət halındadır, bunların biri digərindən ayrılıqda mövcud deyildir. Bu vəhdətdə məzmun başlıca və müəyyənedici cəhətdir. Məzmun formanı müəyyən edir, özünə uyğun forma doğurur. o müəyyən məzmunun formasıdır.

Şübhə yoxdur ki, forma məzmundan asılı olsa da, passiv deyildir, inkişafda formanın rolu olduqca böyükdür”.

Burada digər bir məsələyə də toxunmaq istəyirik. Əgər forma kimi metod üçün məzmun təlim materialıdırsa, dərs (daha doğrusu, təlimin təşkilat forması) üçün təlim materialı və metod birlikdə məzmun olacaqdır, başqa sözlə, təlim materialı özünün prosesual hərəkətində, inkişafında məzmundur.

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 yeniyeni

diskussiyaların açılması üçün geniş imkanlar yaranmasına səbəb olur, nəticədə nəzəri fikir zənginləşir və dəqiqləşir.

Pedaqoji ədəbiyyatdan təlim metodlarının nomenklaturası 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 prinsiplial 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 “məqsədvasitəmetod” ardıcılığı 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 nomenklaturası və təsnifatı yeni məsələ deyildir. Azərbaycan və dünya pedaqoji təcrübəsində sınaqdan çıxmış bir çox təlim metodları formalaşmışdır ki, bunlar nəzəri və əməli cəhətdən pedaqoqlar tərəfindən işıqlandırılmışdır. Təlim metodlarının interpretasiyası və səmərəli təsnifatı təkcə nəzəri cəhətdən deyil, əməli cəhətdən də böyük əhəmiyyət kəsb edir. Təlim metodları müxtəlif şəkildə təsnif olunur, onların nomenklaturasında da yekdillik yoxdur. Əlbəttə, nəzəri cəhətdən bu, qorxulu deyildir. Daha düzgün hərəkət etmək üçün mübahisəyə meydan vermək həm də faydalıdır. Lakin müəllimi praktik fəaliyyətində çaşıdıran hallar aradan götürülməlidir.

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 mümkündür. Təlim metodlarının belə təsnifatında təlim prosesi üçün əlaqədar metodu seçmək çətin olmur. Bununla yanaşı qeyd etmək yerinə düşər ki, həmin təsnifat, ümumilikdə qəbul olunmamışdır. Bu təsnifata opponent olanların fikrincə, onun ciddi nöqsanı bundan ibarətdir ki, bu və ya başqa metodu hansı qrupa daxil etmək üçün dəqiq kriteri yoxdur, söz, nitq bilik mənbəyi deyil, idrak prosesinin mühüm komponentidir... təsəvvür, obraz əmələ gətirmək idrak prosesinin ilk mərhələsidir, biliyin mənbəyi deyildir, onun formalaşmasının mərhələsidir. “Praktika isə idrak prosesində təkcə bilik mənbəyi deyil, həm də həqiqətin kriterisidir” (B.P.Yesipov).

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. Bircə, onun əsas nöqsanı ondadır ki, burada təlim metoduna iki tərəfli baxış yoxdur, hansı metodun müəllimin, hansının şagirdlərin fəaliyyətinə aid olması aydınlaşmır. Bu isə çox ciddi məsələdir.

İ.Y.Lerner və M.N.Skatkin zamanələrinə görə təlim metodlarının 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 məlumatverməmənimləmə metodu;
2. Reproduktiv metod.
3. Problemlə şərh metodu.
4. Qismən axtarış və ya evristik metod.
5. Tədqiqat metodu.

Bu təsnifatın orijinallığını 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. Məqsədi ki, belədir, onda təhsilin məzmunu ancaq mədəniyyətin həmin məzmun növlərindən bilik, bacarıq və vərdislərdən, 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 problemlə 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 açılır. 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 çıxır: “Əgər metodlar çoxdursa, əgər onlar qruplara bölünərsə, 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”.

İ.Y.Lerner və M.N.Skatkinin təklif etdiyi təsnifat təlim metodlarını seçməkdə müəllim üçün, həqiqətən, çətinlik törədir. Belə təsnifatın tətbiqində, məlum deyil ki, bizim nəzəri və əməli olaraq nə kimi qazancımız olur. Əsrlərdən bəri məlum olan mühazirə, nəqlətmə və s. metodları “izahetmənin” formaları adlandırmaqda, biz nəyi

qazanırıq? Məgər məlum deyilmi ki, mühazirə, nəqletmə, izahetmə və s. hər birinin təlim prosesində öz yeri, öz xüsusiyyətləri vardır.

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 “izahetməəyani” 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 alınır. Görünür, məhz belə dolaşıklığı nəzərə alaraq müəlliflər, sonralar yalnız “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, şərhətmə 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, təkrarətmə, 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 vərdisləri 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 metodproblemli 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 da bu mövqedə olaraq belə yazır ki, təlim metodu öyrətmə metodu və ona müvafiq olan öyrənmə metodunu əlaqələndirməyi ifadə edən terminlərlə adlana bilər. Söz yox ki, həm M.M.Levinaya, həm də M.İ.Maxmutova M.A.Danilovun aşağıdakı fikri məlumdur: “Təlimdə həmişə tədris materialı (məzmun) ilə yanaşı müəllimin fəaliyyəti (öyrətmə) və şagirdlərin biliyi mənimsəmə fəaliyyəti (öyrənmə) yer tutur”.

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 “məlumatverməicraetmə”, ikinci metoduisə “izahetməreproduktiv” adlandırır. Məgər “reproduktivlik” anlayışında həm də “icraetmə” məfhumu yerləşirmi? Məhz bütün

bunlarla, həmçinin yuxarıda haqqında söhbət açdığımız, M.İ.Maxmutovun təklifindən əsaslı şəkildə fərqlənməyən təsnifatlarla da razılaşmaq çətinidir.

Y.K.Babanski təlim metodlarının daha başqa bir nomenklaturasını və təsnifatını təklif etmişdir. O, yazır ki, təlim metodlarının xarakteristikasına daha çox tam halında yanaşmaq üçün bir sıra prinsiplial müddəalara istinad etmək lazımdır. O cümlədən onların quruluşunda “müəllim və şagirdlərin fəaliyyətinin vəhdətini” əks etdirmək lazımdır. Metodlar hər iki tərəfin fəaliyyətinin bütün komponentlərini əks etdirməlidir. Əlbəttə, bu məlum həqiqətdir. Bu müddəaya əsasən, həmçinin o, təklif etdiyi təsnifatda sınaqdan çıxan metodların məcmusunu göstərmək məqsədilə bütün təlim metodlarını üç qrupa bölür: 1. Təlimidrak fəaliyyətini təşkil edən və özözünü təşkil edən metodlar; 2. Öyrənməni təşviq edən və əsaslandırان metodlar; 3. Təlim effektivliyinə nəzarət edən və özözünə nəzarət edən metodlar.

Yeni təsnifat irəli sürmək üçün Y.K.Babanskinin istinad etdiyi müddəalar diqqətəlayiqdir. Daha dəyərli cəhət ondan ibarətdir ki, o, təsnifatda təlim metodlarının məcmusunu həm yeni, həm də ənənəvi, həm öyrətmə, həm də öyrənmə metodlarını əks etdirməyə səy göstərir. Lakin, zənnimizcə, bu müddəalar müəllif tərəfindən o qədər də əlverişli surətdə istifadə edilmir, nəticədə, onun da təklif etdiyi təsnifatın bir sıra üstünlüklərinə baxmayaraq təkmilləşdirilməsinə ehtiyac vardır.

Maraqlı təsnifatlardan biri də Görkəmli Azərbaycan pedaqoqu akademik M.M.Mehdizadəyə məxsusdur. O, təlim metodlarının təsnifatını aşağıdakı kimi təqdim edir.

1. Məlumatvermə metodları.
2. Əyanilik metodları.
3. Reproduktiv metodlar.
4. Axtarış metodları.
5. Nəzarət metodları.

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 qüsurlu 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 vərdislərlə 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 evristikmüsahibə və ya qismən axtarış, problemləşmə, şərh, tədqiqat, seminar, mühazirəseminar, 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 əhəmiyyətinə, yerinə yetirdiyi təlim vəzifələrinə, bilik mənbələrinə, idrak tipinə (xarakterinə), təlim məqsədlərinə, tədrisidrak 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 göstərir 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 birbirindən ayırmaq cəhdlərindən imtina olunmasıdır. Metodların çoxölçülülüyü uydurma təsnifatlardan imtina etməyi zəruri sayır, metodları sadəcə səciyyələndirməyi və

müxtəlif təlim situasiyalarında onların tətbiqi xüsusiyyətlərini açmağı məqsəd uyğun hesab edir. Bu yanaşma məntiqi cəhətdən ən az qüsurlu olan yanaşmadır.

Unudulmamalıdır ki, metodlar təlim prosesində təhsilləndirici, inkişafətdirici, 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). Müxtəlif 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 obyektinə 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 obyektinə 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 təmin olunma obyektinə çevrilməsinə xidmət edən və onun fəaliyyətə cəlb olunmasına istiqamətlənən (kommunikativ) metodlar qrupu” daxil edilməlidir.

Şagirdlərin bəzilərində təfəkkür təkcə sırf idrak maraqlarının deyil, az çox xarici təsirlərin də nəticəsində baş verir. Nomenklaturada idrak motivlərinin müxtəlifliyi (spesifikliyi və qeyrispesifikliyi) nəzərə alınır. Şagirdlərin bəzilərində idrak

fəaliyyətinin təhrikedici, hərəkətverici qüvvəsi elə maraq və motivlərdir ki, onlarda hökmən idrak tələbatı təzahür edir.

2. Biliklərin şagirdlər tərəfindən əldə olunmasının iki yolu vardır. Birincisi, biliklər əsasən hazır şəkildə şagirdlərə verilir, onlar isə onu imkanlarına uyğun olaraq qəbul edir, “keçmiş biliklər sistemi” nə daxil edirlər. İkincisi, şagirdlər axtarışa qoşulmaqla bilikləri mənimsəyirlər.

Yuxarıda bəhs etdiyimiz kimi, bu yolla biliklərin əldə olunması zamanı şagirdlərin müstəqillik dərəcəsi müxtəlif səviyyələrdə ola bilər. Təlim prosesində bu iki altsistemin (biliklərin əsasən hazır ötürülməsi və problemlə öyrənməni özündə ehtiva edən) təbiəti və bunların dialektik vəhdəti nəzərə alınmalıdır.

3. Elmi idrakın formalarından təlim prosesində spesifik şəkildə istifadə olunur (həm məzmun, həm prosesual cəhətdən bu proses spesifikliyə malikdir).
4. Müəllim olduğu kimi, müxtəlif idarəetmə prosesləri müasir elmin inkişafından əldə olunan nəticələrin tətbiqi ilə daha səmərəli şəkildə həyata keçirilir, onun komponentlərinin funksiyaları qarşıya qoyulmuş məqsəd baxımından daha optimal uzlaşdırılır. Xüsusilə, kibernetika elminin inkişafı bir çox proseslərin təşkil və idarə olunmasını öz “monopoliyasına” daxil etmişdir. O cümlədən təlim prosesinin təşkil və idarə olunması, əks əlaqənin daha yaxşı təmin edilməsi, şagirdlərin müstəqilliyinin yüksəldilməsi, müəllimin fəaliyyəti ilə şagirdin fəaliyyətinin uzlaşdırılması və s. məsələlərin həllində alqoritmləşdirmə və proqramlaşdırma texnologiyalarından (eləcə də digər layihələrdən) təlimin spesifik xüsusiyyətlərinə uyğun şəkildə istifadə olunması səmərəli nəticələr verir. Təlim metodlarının nomenklaturasında və təsnifatında bu reallıq nəzərə alınmalıdır. Təsnifat təlim prosesində digər elmlərin işləyib hazırladığı metodların təlim prosesinə yaradıcı şəkildə, spesifik hala salınaraq daxil edilməsi üçün açıq olmalıdır.
5. Metoda müəyyən məzmunun (təlim materialının) reallaşdırılması (hərəkət forması) kimi baxırıqsa, onda onların arasındakı dialektik vəhdət (məzmun və forma dialektikası) gözlənilməlidir. Forma məzmunu uyğun olmalıdır. Metodların

nomeklaturası və təsnifatı biliklərin əldə olunmasına, bacarıq və vərdişlərin formalaşdırılmasına, cəmiyyətə məxsus birgəyaşayış normalarının əldə olunmasına istiqamətlənməlidir. Təlim materialı daxili əlaqədə, sistem halında olduğundan, təlim metodları da onun təbiətinə uyğun şəkildə fəaliyyət göstərir.

6. Hər bir metod binar xarakter daşıyır. Öyrənmə və öyrətmə metodları təlim metodlarının altsistemləri kimi çıxış edir. Sistemlə altsistemlər arasında, altsistemlərin öz aralarında dialektik əlaqələr mövcuddur. Təsnifatda daxil olan nomenklatura bu əlaqələri özündə saxlamalıdır.
7. Təlim sistemində idarəetmə prosesinin istiqamətləndiyi obyekt şagirdin fəaliyyətidir. Metod özündə obyektin qanunauyğunluqlarını ehtiva edir. Metodlar şagirdin fəaliyyətinin müstəqillik dərəcəsini özündə saxlayır. Təsnifat və nomenklaturada şagirdin idrak fəaliyyətinin fəallıq və müstəqillik dərəcəsi nəzərə alınmalıdır.
8. Hər bir metod təşkilətmə, təhsilvermə, inkişafetdirmə və tərbiyəetmə funksiyalarına malikdir. Onlar şagirdlərin intellektual imkanlarına uyğun şəkildə tətbiq olunur. Odur ki, şagirdin inkişaf, təhsil almaq və tərbiyəlilik səviyyəsi müntəzəm şəkildə öyrənilməlidir. Təsnifat bu vəzifənin həllinə xidmət edən metodlar qrupunu da özündə saxlamalıdır.
9. Təlim metodları obyektə subyekt arasında tətbiq olunan vasitələrdən asılıdır. Təsnifat təlim prosesində istifadə olunan vasitələrin növlərinə və funksiyalarına müvafiq olmalıdır, onlar arasında vəhdətin təmin olunması üçün imkan yaratmalıdır.
10. Müəllim öyrətmə prosesində bir tərəfdən öz hərəkətlərini, o biri tərəfdən öyrənmə prosesində şagirdlərin bütün hərəkətlərini aydın dərk etməlidir. Əgər bu cəhət yoxdursa, təsnifat əməli əhəmiyyətə malik deyildir. Təsnifatda bu nəzərə alınmalıdır.
11. Təlim prosesinin mahiyyətini, onun cərəyanetmə xarakterini, idrak prosesi ilə oxşar və fərqli cəhətlərini, komponentlərinin (imkan daşıyıcılarının) qarşılıqlı əlaqəsini nomenklatura və təsnifatda nəzərə almaq vacibdir.

12. Təlim prosesinin elmi səviyyəsinin yüksəldilməsi zərurəti və bunun yaratdığı dəyişikliklər təsnifatda nəzərə alınmalıdır.

Ümumiləşdirmə əsasında məqbul saydığımız, təlimin altsistemlərinin və digər komponentlərinin uzlaşma variantlarına müvafiq seçimdə, müəllim və şagirdin fikri hərəkətinə adekvat formanın struktur elementləri kimi təşəkkül tapan və müəllimlərimizin üstünsayının iş təcrübəsində yeri olan metodların nomenklaturası və təsnifatı belədir:

1. Təlim prosesinin qarşısına qoyulmuş vəzifələrin şagirdlərin idrak tələbatının təmin olunma obyektinə çevrilməsinə xidmət edən və onların (şagirdlərin) fəaliyyətə cəlb olunmasına istiqamətlənən (kommunikativ) metodlar qrupu.

Bu qrupa aid edilir: a) məqsədin elan olunması və məqsədə istiqamətlənən fəaliyyət növlərini icra etməyə şagirdlərin təhrik olunması metodları; b) şagird qarşısında qoyulmuş vəzifənin reallaşmasının tədrisidrak və praktik faydalılığının şərh olunması ilə şagirdlərin fəaliyyətə qoşulması metodları; c) tədris nəzəri, tədrispraktik, ictimaipraktik (bəzən də elmi) təlimi problemlərin formula edilməsi ilə məqsədin şagirdlərin idrak tələbatının təmin olunma obyektinə çevrilməsi və onların fəaliyyətə qoşulması metodları və s.

2. Biliyin əsasən hazır şəkildə verilməsinə xidmət edən şifahi sözlü və əyani metodlar qrupu.

Bu qrupa aid edilir: a) müəllimin şərhinin müxtəlif növləri – faktlar və nəticələrin sübutsuz olaraq qısa şəkildə bildirilməsi; faktların və nəticələrin izahlı illüstrativ şəkildə bildirilməsi; inkişafetdirici şərh; məktəb mühazirəsi; b) müsahibə; c) əyani metodlar illüstrasiya və demonstrasiya və s.

3. Biliyin müəyyən müstəqilliklə şagirdlər tərəfindən əldə olunmasına xidmət edən axtarış metodları qrupu. Bu qrupa aid edilir: a) problemləli şərh metodu; b) qismən axtarış (evristik müsahibə) metodu; c) seminar metodu; ç) mühazirəseminar metodu;

g) referat metodu; d) disput; e) laborator işlər; ə) tədqiqat metodu və s.

4. Biliyin möhkəmləndirilməsinə, fəaliyyət üsullarının bacarıq və vərdislərə çevrilməsinə xidmət edən metodlar qrupu.

Bu qrupa aid edilir: a) təmrinlər (nümunə üzrə təmrinlər, şərh edilən təmrinlər, variativ təmrinlər); b) praktik və təcrübi işlər; c) yaradıcı işlər və s.

5. Digər elmlərdən götürülüb, təlim prosesinin spesifik xüsusiyyətlərinə uyğunlaşdırılmış metodlar qrupu. Bu qrupa aid edilir: a) alqoritmik metodlar (alqoritmlər əsasında biliklərin tətbiq olunması yolu ilə bacarıq və vərdişlərin formalaşdırılması metodları; alqoritmlərin tərtibinə aid tapşırıqların tətbiqi vasitəsilə yaradıcı fəaliyyət təcrübəsinin əldə olunması metodları; b) proqramlaşdırma metodları (proqramlaşdırılmış tapşırıqların tətbiqi ilə şagirdlərin fəaliyyətə qoşulması metodları; proqramlaşdırılmış tapşırıqların (problemlə və qeyriproblemlə) tətbiqi vasitəsi ilə biliklərin əldə olunması metodları; proqram əsasında biliklərin tətbiqi metodları; proqram tərtib etmək tələbli tapşırıqların tətbiqi ilə bacarıq və vərdişlərin formalaşdırılması) və s.

6. Yoxlama və nəzarət metodları qrupu.

Bu qrupa aid edilir: a) fərdi və frontal olmaq üzrə şifahi sorğu metodları; b) müxtəlif yoxlama yazı işləri, emalatxana, tədris-təcrübə sahələrində əmək tapşırıqlarının tətbiqi metodları; c) müxtəlif mərhələlər üzrə testlərin tətbiqi metodları; ç) zəçot (məqbul) və imtahan (sınaq və yekun) tətbiq etmək metodları; e) müxtəlif texniki vasitələrin, maşınların və s. tətbiqi metodları və s.

İstifadə olunmuş ədəbiyyat siyahısı:

- Əhmədov B.A., Rzayev A.Q. Pedaqogikadan mühazirə konspektləri. Bakı: Maarif, 1983
- Qasımova L.N., Mahmudova R.M. Pedaqogika. Bakı, 2003
- Mehrabov A.O. və b. Pedaqoji texnologiyalar. Bakı: Mütərcim, 2006
- Paşayev Ə.X., Rüstəmov F.Ə. Pedaqogika. Bakı: Çarşıoğlu, 2002
- Talıbov Y.R. və b. Pedaqogika. Bakı: Maarif, 1993

8. Mövzu: Tərbiyənin mahiyyəti

- Tərbiyə pedaqoji hadisə kimi
- Özünütərbiyə
- Tərbiyə və təhsilin qarşılıqlı əlaqəsi

Cəmiyyətin qarşıya qoyduğu şəxsiyyət modelinə uyğun olaraq böyüməkdə olan nəslin formalaşdırılmasına mütəşəkkil, məqsədyönlü rəhbərlik tərbiyə prosesi adlanır. Bu tərbiyəyə verilən ümumi tərifdir. Konkret olaraq isə tərbiyə olunanda həyata düzgün münasibət formalaşdırmaq, cəmiyyətin müəyyən etdiyi əxlaq normaları və davranış qaydalarına yiyələndirmə işi tərbiyə adlanır. Bu prosesdə böyüyən nəsəl cəmiyyət üçün faydalı, yüksək mənəvi potensiala malik, əməyə meylli və əmək qabiliyyətli ideyaca mətin, estetik görüşlərə malik və fiziki cəhətdən sağlam insanlar formalaşdırılır. Ümumiyyətlə, tərbiyə vasitəsilə şəxsiyyət sosiallaşır, həyata, cəmiyyətə maksimum ictimai fayda verəcəyi sahəyə hazırlanır, sistemli tərbiyə vasitəsilə formalaşan insan həyatda müstəqil şəkildə özünü təmin edə bilir. Tərbiyə prosesi ictimai münasibətlər təcrübəsi əsasında böyüyən insanların fəaliyyətinin düzgün istiqamətləri müəyyənləşdirilir.

Beləliklə də tərbiyə olunanlarda əməyə, biliklərə, təlimə, ümumiyyətlə fəaliyyətə çoxcəhətli münasibət yaranır. Bu isə obyektiv ictimai münasibətlərin şəxsi münasibətlərə çevrilməsi, insanların ictimai münasibətlərin şüurlu dərk etməsi deməkdir. Obyektiv ictimai münasibətlərin şüurlu dərk olunması nəticəsində obyektiv tələb, insanın şəxsi tələblərinə, tərbiyə motivlərinə, tərbiyənin hərəkətverici qüvvələrinə çevrilir. Deməli, tərbiyə insanlarda konkret münasibətlər formalaşdırır. Münasibət kateqoriyası isə bir sıra ictimai elmlər tərəfindən tədqiq edilir. Məsələn, fəlsəfi kateqoriya kimi münasibət subyektin obyektə əlaqəsinin dialektikasını ifadə edir. Etik kateqoriya kimi münasibətlər adamlar arasında əxlaqi etik əlaqələr halında xeyir, şər, ədalətlik mövqeli qiymətlər kimi göstərir. Psixoloji kateqoriya kimi münasibətlər şəxsiyyətin ən ümumi mövqeyi tərkibində izah olunur. Pedaqogika isə münasibətlərin bu ümumi mövqeyini müxtəlif fəaliyyət formalarında adamların qarşılıqlı əlaqələrində təzahürü kimi nəzərdən keçirir. Şəxsiyyət

formalaşmasında əhəmiyyətli yeri mənəvi münasibətlər tutur, bu münasibətlər insan həyat və

fəaliyyətinin müxtəlif sahələrinə nüfuz edir, onun şəxsi simasına, adamlarla əlaqəsinə, onun özünü qiymətləndirməsinə təsir göstərir.

Həmçinin tərbiyə prosesi özünütərbiyənin meydana çıxmasına səbəb olur, özünütərbiyə isə ona görə şəxsiyyətin formalaşmasına böyük təsir göstərir ki, tərbiyə olunan şəxsin özü tərbiyə funksiyasının daşıyıcısı olur. O tərbiyə prosesi səmərəli hesab edilir ki, nəticə etibarilə özünütərbiyəyə çevrilsin, tərbiyə məqsədləri insanların şəxsi məqsədləri kimi həyata keçirsin. Hər bir proses özündə müəyyən nəticənin əldə edilməsi üçün qanunauyğun və məqsədyönlü fəaliyyətləri birləşdirir. Tərbiyə prosesinin əsas nəticəsi isə hərtərəfli inkişaf etmiş, cəmiyyətin tələbləri ilə uyğunlaşan insanlar formalaşdırmaqdan ibarətdir. Bu isə ikitərəfli fəal prosesdir. Burada tərbiyəçinin fəallığı üstünlük təşkil edir. Belə ki, tərbiyə işinin məzmunu mahiyyəti, üsulları, vasitələri, formalarını və s. tərbiyəçi müəyyən edir, tərbiyə olunanın fəaliyyətini düzgün istiqamətə yönəldir, onların diqqətini cəmiyyətdə zəruri olan tərbiyə problemlərinə cəlb edir. Şəxsiyyətin formalaşdırılması prosesi isə bir sıra xüsusiyyətlərə malikdir. Əvvəla şəxsiyyət bütövlükdə, bir tamlıq kimi formalaşır. İnsanın müxtəlif xarakterli keyfiyyətləri bir-birilə qarşılıqlı əlaqədədir, biri digərinin mövcudluğunu təmin edir, biridigərinin meydana çıxmasına, yeni keyfiyyətlər formalaşdırılmasına səbəb olur. Bu qarşılıqlı vəhdətdə olan keyfiyyətlər isə fəaliyyət prosesində insanın xarakter əlamətləri kimi təzahür edir.

Tərbiyə olunanın yaşından, inkişaf səviyyəsindən asılı olaraq onun məzmunu da dəyişir, yeni keyfiyyətlər alır. Bu isə öz əksini müvafiq tərbiyə, təlim, incəsənət və mədəniyyət, mədəni fəaliyyət müəssisələrinin tərbiyə proqramlarında tapır. Ona görə də mədəni fəaliyyət müəssisələrinin tərbiyə proqramları təhsil müəssisələrinin tərbiyə proqramlarından fərqlənir. Belə ki, bu müəssisələrdə insanlar maraqlarına görə birləşən və əsasən, sistemli təhsil almış şəxslərdir. Bu şəxsləri isə artıq dövrün aktual tərbiyə problemləri maraqlandırır birləşdirir. Tərbiyə işi və onun komponentləri arasında əlaqə o dərəcədə möhkəmdir ki, tərbiyə komponentlərinin birində baş verən dəyişiklik mütləq başqalarına da təsir edir. Belə ki, bu sistemdə hər bir tərbiyə

komponenti şəxsiyyət formalaşdırılması işinin digərləri ilə əlaqədə olan zəruri həlqəsini, tərəfini, mərhələsini təşkil edir. Ona görə də baş verən hər dəyişiklik digərlərinə də təsir edir.

Tərbiyəyə hərtərəfli və kompleks yanaşma prinsipi tərbiyələndirmə fəaliyyətində də belə hərtərəfli təsir edən pedaqoji sistemin, pedaqoji yanaşmanın yaradılmasını tələb edir. Bu tərbiyə sistemi şəxsiyyətin əqli, fiziki, əxlaqi, estetik, ideya siyasi, hüququ və s. cəhətlərdən formalaşmasının kompleks şəkildə aparılmasını özündə birləşdirməlidir. Bu sistem həmçinin insanları əhatə edən mühitə, ətrafdakılara ictimai, sosial münasibət formalaşdırılmalıdır. Tərbiyə prosesi göründüyü kimi təbiət etibarilə hərtərəflidir. Bu isə tərbiyə təsirlərinin müxtəlif və çoxcəhətliliyindən irəli gəlir. Belə ki, tərbiyə prosesində tərbiyəçi ilə yanaşı ətrafdakıların mütamadi, çoxcəhətli təsirləri mövcud olur. Bu təsirlər insanın ömrünün axırına qədər davam edir. İnsana hamı, hər şey valideyn, tərbiyəçi, təbiət canlı və çansız təbiət istehsalat, istehsal münasibətləri, onu əhatə edən mikro mühit və s. təsir edir. Bu müxtəlif forma və məzmunlu tərbiyə təsirləri insan anadan olandan ömrünün sonuna qədər ziddiyyətli və uzun müddətdə davam edir.

Tərbiyənin təsiri insanlarda müxtəlif şəkildə olur və təzahür edir. Buna səbəb tərbiyə təsirlərinin müxtəlifliyi ilə bərabər həm də tərbiyə olunanların özləri müxtəlifliyidir. Tərbiyəçilər müxtəlif fərdipsixoloji xüsusiyyətlərə, inkişafa malik insanlara tərbiyəvi təsir göstərirlər. Bu tərbiyəvi təsirləri, tələbləri hər kəs öz fərdi münasibətləri, inkişaf səviyyələri baxımından qəbul edir. Ona görə də eyni tərbiyəvi təsir eyni yaşlı insanlarda müxtəlif şəkildə təzahür edir.

Təlim və tərbiyə şəxsiyyət formalaşdırılması prosesinin dialektik vəhdət təşkil edən iki qütbüdür. Həm tərbiyə həm də təlim şəxsiyyətin həyata hazırlanmasına xidmət edir. Lakin, bunlar xüsusi predmetə və anlayışlara malik ayrı-ayrı pedaqoji proseslərdir. Məsələn, təlim böyüyən nəslə bilik, bacarıq, vərdiş formalaşdırmaqla obyektiv aləm hadisələrini dərk etdirir. Tərbiyə prosesində isə əqidə, rəftar, adətlər yaratmaqla cəmiyyətin müəyyən etdiyi əxlaq normaları, davranış qaydaları

mənimsədilir ki, bunun nəticəsində də insanlar da onu əhatə edən hər şeyə münasibət formalaşır. Təlimin bilik, bacarıq, vərdiş kimi anlayışları mövcuddur. Tərbiyənin əqidə, rəftar, adət kimi anlayışları vardır. Bu anlayışlar mexanizm etibarilə uyğun və oxşardırlar. Biliktəbiət və cəmiyyətin obyektiv inkişaf qanunları haqqında insanların şüurunda möhkəmləndirilmiş elmi məlumatlardır. Əqidəəxlaq qaydaları, normaları sistemi və buna riayət etmənin zəruriliyi haqqında insanların həm şüurunda həm də fəaliyyətində möhkəmləndirilmiş məlumatlar sistemidir. Bacarıqlar biliklərin tətbiq edilə bilməsidir.

Rəftar mənimsənilmiş əxlaq normalarını icra etməkdir. Vərdiş avtomatlaşmış bacarıqdır. Adət avtomatlaşdırılmış rəftardır. Bunlar arasında fərq ondan ibarətdir ki, bilik, bacarıq və vərdişlər maddi aləmin dərk edilməsi ilə, rəftar, adət və əqidə anlayışları isə həyata münasibətlər formalaşdırmaqla bağlıdır. Bəzən, vərdiş və adət anlayışını qarışdırırlar. Bunların fərqli cəhəti ondan ibarətdir ki, adətlər həmişə adamı adət olunmuş fəaliyyətə təhrik edir, həmin iş görülməyəndə adam özünü narahat hiss edir. Vərdişlər icra edilmədikdə isə heç bir narahatlıq yaranmır. Öyrənmə qanunlarını təlim nəzəriyyəsi, tərbiyə qanunlarını tərbiyəşünaslıq üzə çıxarır. Tərbiyə ilə təlimin tədqiqat metodları da müxtəlifdir.

Pedaqoji proses o, cümlədən tərbiyə prosesi dialektik bir prosesdir. A.S.Makarenkoya görə pedaqogika ən dialektik elmdir. Onun fikrincə pedaqoji prosesdə dialektikanın bütün qanunları fəaliyyət göstərir. Bu özünü tərbiyə prosesində də göstərir. Belə ki, tərbiyə prosesində tərbiyəyə bütün təsirlər, amillər qarşılıqlı əlaqə və ziddiyyətdə təsir edir. Konkret olaraq demək olar ki, tərbiyə prosesi tərbiyə olunanların xalqın maddi və mənəvi sərvətlərinin mənimsəməsinə nə qədər çox gömək göstərsə, o qədər də tərbiyə məqsədinə uyğun gəlir, müasir sosial tələblərə cavab verir. Böyüməkdə olan insan şəxsiyyətinin formalaşdırılması tərbiyə prosesinin məqsədidir və burada insanın özünün psixi xüsusiyyətləri, şəxsiyyətin xassələri, onun səy, tələb və imkanları, ən incə asılılığı və şərtlənməsi özünü göstərir. Tərbiyə olunanın bu fərdi xüsusiyyətləri müəyyən mənada, tərbiyə məqsədinin həyata

kecirilmə müvəffəqiyyətini müəyyən edir. Bunu nəzərə almayan pedaqoqtərbiyəçi müvəffəqiyyətə nail ola bilməz. Digər tərəfdən tərbiyə prosesində həm də pedaqoji təsirlərin qarşılıqlı surətdə əlaqələndirilməsi zəruridir. Çünki onlar da böyüməkdə olan insanın şəxsiyyət kimi formalaşmasına öz təsirini göstərib.

Tərbiyə olunanı əhatə edən mühit (şəhər, kənd), onun mikromühiti (ailə, dostları), kommunikasiyanın kütləvi vasitələri, insanın mümkün olan həm müsbət həm də mənfi təcrübəsi, bütün bu çoxcəhətli əlaqələr, tərbiyə prosesini, onun sosial, psixoloji və pedaqoji amilləri ilə birlikdə qarşılıqlı surətdə qovuşdurur, birləşdirir. Tərbiyə prosesinin özü mahiyyətcə dialektik ziddiyyətli inkişafda, dəyişmədə olan mütəhərrik bir prosesdir. O, sosial tələblər əsasında inkişaf edir; tərbiyə olunanların yaş xüsusiyyətlərinə uyğun olaraq dəyişir; onların müxtəlif həyat situasiyalarda müxtəlifləşir. Bu şərtlərdən asılı olaraq tərbiyənin təsir gücü də müxtəlif olur. Tərbiyə prosesi heç də həmişə rəvan cərəyan etmir, onun özünə məxsus sıçrayışları, ucalma və enmələri olur. Tərbiyə prosesinin ziddiyyətlərində, onun inkişafının hərəkətverici qüvəsi olan daxili və xarici ziddiyyətləri birbirindən ayırmaq lazımdır.

Xarici ziddiyyətlər müvəqqətidir, o tərbiyə prosesini həm ləngidə, həm də sürətləndirə bilər. Daxili ziddiyyət isə daimidir. Belə ki, tərbiyə olunanın həll edəcəyi artan sosial əhəmiyyətli vəzifələrə, bu vəzifələri həll etməkdə onun əməl və hərəkətlərini məhdudlaşdıran imkanlar arasındakı ziddiyyət tərbiyə prosesinin daxili ziddiyyətidir, onun hərəkətverici qüvəsidir. Müəyyən mərhələdə bu ziddiyyətlər aradan qaldırılsa da bütün tərbiyə prosesi müddətində tamamilə yox olmur. Lakin şəxsiyyət qarşısında həll edilməli yeni mürəkkəb vəzifələr qoyulmazsa onun inkişafı dayanar. Tərbiyə prosesinin digər daxili ziddiyyəti insanların daxili meylləri ilə xarici təsirlər arasındakı ziddiyyətlərdir. S.L. Rubenşteyn bu məsələyə xüsusi diqqət verərək yazırdı ki, «uşağın hərəkətinin bu daxili məzmununa diqqət yetirilməzsə, pedaqoqun fəaliyyəti ümitsiz formalizmə düşər olar. Xarici ziddiyyətlər tərbiyə prosesi üçün böyük çətinliklər törədir. Belə ki, tərbiyə prosesində müvəffəqiyyətsizlik çox vaxt

tərbiyə tələbləri ilə xarici tələblərin (ailə, valideyn, ətraf mühit və s.) düz gəlməməsi nəticəsində baş verir.

Mütəşəkkil tərbiyə təsiri ilə uşaq və yeniyetmənin həyat şəraitinin kortəbii təsirləri arasındakı ziddiyyət də tərbiyə prosesini mürəkkəbləşdirir. Bu ziddiyyətlər tərbiyə prosesinin şəxsiyyətə kortəbii amillərə nisbətən daha güclü təsiri vasitəsilə aradan qaldırıla bilər. Tərbiyə müəssisələri daxilində ayrı-ayrı tərbiyəçi və tərbiyə ilə məşğul olan digər şəxslərin verdiyi tələblərin müxtəlifliyi də tərbiyə prosesinə mənfi təsir göstərir. Çox vaxt ziddiyyətlər uşaq tərəfindən mənfi təcrübənin qazanılması gedişində yaranır və bunun da nəticəsində o, tərbiyə prosesinin iştirakçıları ilə daim münaqişəyə girir. Xarici ziddiyyətin bu və ya digər növləri ciddi diqqət tələb edir.

Şəxsiyyətin formalaşması müxtəlif amillərin ziddiyyətli təsiri əsasında baş verir. Bura həmçinin xarici və daxili təsirlər, onlar arasında olan dialektik ziddiyyət və onların vəhdəti daxildir. İnsanların mənəviyyəti, əxlaqı, müxtəlif münasibətləri və digər keyfiyyətləri bu təsirlər əsasında baş verir və formalaşır. Xarici ziddiyyətlər dedikdə pedaqoji və ətraf aləmin tərbiyə olunma göstərdikləri müxtəlif təsirlər başa düşülür. Müxtəlif tərbiyə təsirləri xüsusən də pedaqoji təsirlər o zaman səmərəli nəticə verir ki, o tərbiyə olunanların daxili aləminə təsir etsin, onların mənəvi dünyasını hərəkətə gətirsin. Bu daxili hərəkətgəlmə özünü tərbiyə meyillərinin yaranmasına səbəb olur.

Ziddiyyətlər zamanı insan özünə, hərəkət və davranışlarına nəzər salmağa, təhlil etməyə məcbur olur. Obyektiv təhlil etmə isə müsbət və mənfi keyfiyyətlərin müəyyən edilməsinə imkan yaradır, insan öz mövqeyini düzgün müəyyən edir, mənfi keyfiyyətlərini aradan qaldırmaq arzusuna düşür. Bu arzu tərbiyənin özünü tərbiyəyə meyillər, səylər yaradır, tərbiyə hər bir tərbiyə olunanı lazımi qaydada hərəkət edib etmədiyi üzərində düşünməyə məcbur etməlidir. Bu təhrik etmə, düşündürmə və nəzarət insanın özünü yenidən tərbiyəsinə istiqamət verir. Özünü dərk etmə, özünü görmə özünü tərbiyənin ilk pilləsidir. Özünü dərk edən, mənfi keyfiyyətlərini görən və bu mənfi keyfiyyətlərin aradan qaldırılması işi hər kəsdən iradi səy, güc tələb edir.

Yəni özünü yenidən tərbiyə etmək istədikdə insan lazım olan zəruri hərəkətləri icra etməyə özünü məcbur edir. Çünki insanların malik olduqları hərəkət və davranışlar yeni qaydada hərəkət etməyə mane olur, fəaliyyəti məhdudlaşdırır. Bu isə onun arzusu ilə davranışında, marağı ilə fəaliyyətində ziddiyyət yaranmasına səbəb olur. Özünü-tərbiyə sistemli təlim müəssisələrində düz istiqamətdə, yəni cəmiyyətin tələbləri istiqamətində aparılır.

Belə ki, hər şagird və ya tələbə kənar tərbiyə təsirləri ilə yaranmış adət və münasibətlərin düzgün olmadığını, həm cəmiyyət, həm də özü üçün yararsız olduğunu dərk edir və bu adətlərin dəyişdirilməsi üçün şüurlu səy göstərir. Bu prosesə müəllim və tərbiyəçi rəhbərlik edir, ona istiqamət verir. İstehsal prosesində isə artıq bu özünü-tərbiyə motivləri dəyişir. Bu dəyişmə isə müxtəlif istiqamətdə gedə bilər. Belə özünü-tərbiyə prosesində mühit əsas rol oynayır. Belə ki, fəaliyyətə başlayan şəxs malik olduğu bilikləri yeni fəaliyyət üsulları ilə tətbiq etməyə səy göstərir. Onun fəaliyyətinə isə müəssisədə müxtəlif münasibətlər yaranır. Bura həm rəsmi iş münasibətləri, həm də qeyri rəsmi münasibətlər aiddir. Belə münasibətlər həm obyektiv, həm də subyektiv xarakter daşıyır.

Tətbiq edilən ideya, fəaliyyət üsulu müəssisənin mənafeyinə uyğun olmadıqda o qəbul edilmir. Ümumi işin xeyrinə olduqda isə qəbul edilir. Bu «qəbul edilməmə», obyektiv səbəb fərddə müxtəlif münasibət yaradır. Bu münasibət hər kəsə özünə və özünün malik olduqlarına yenidən nəzər salmağa məcbur edir. Fərd dərk edir ki, özündə yeni keyfiyyətlər formalaşdırmalıdır. Bu tələb obyektiv olub müəyyən mənada onun həyatını müəyyən edir. Yəni özünü-tərbiyə obyektiv, real həyatı tələbatla çevrilir. O, yenidən tərbiyə vasitələri axtırır və özündə yeni keyfiyyətlər formalaşdırmağın zəruriliyini dərk edir. Bəzən isə ona qeyriobyektiv, subyektiv səbəblər mane olur. Bu vəziyyət də şəxsiyyətdə, onun rəftar və davranışında yeni keyfiyyətlər yaradılmasına səbəb olur.

Özünü-tərbiyə məktəb illərindən başlanır. Belə ki, aparılan bütün tərbiyə işi özünü-tərbiyə tələbləri yaratmalıdır. Hər şagird verilən əxlaqi tələbi özünün hərəkət və

davranışlarında formalaşmağa çalışmalıdır. Bu formalaşdırma səyi, fəaliyyəti müəyyən mənada özüntərbiyədir. Özünütərbiyə, göründüyü kimi, insanların daxili söyləri ilə bağlıdır. Bu daxili söylər isə xarici təsirlərin məzmunu ilə şərtlənir. Daxili səy həm də insanların psixi in ilə bağlıdır. İnsan öz psixi inkişafına nəzarət etdikdən sonra özünütərbiyə başlayır. Ona görə də insanların şüurlu surətdə özünə tərbiyəsi yetkinlik, insanın özünüdrk etməsi dövründən başlanır. Özünüdərketmə dövründə tələbat özünütərbiyə motivinə çevrilir. Ancaq həyat, yaşamaq üçün zəruri olan tələbatlar özünütərbiyə motivinə çevrilə bilər. Bu tələblər insanların yaşadığı və fəaliyyət göstərdiyi maddi həyatdan doğan tələbatlardır. Məhz bu tələbatlar əsasında insanlar yeni keyfiyyətlər formalaşdırır. Artıq şəxsiyyət özüözündə yeni əxlaqi keyfiyyətlər formalaşdırmağa səy göstərir. Bu isə özünütərbiyəni tərbiyədən fərqləndirən əsas və başlıca şərtədir.

Özünütərbiyə formalaşdırılacaq əxlaqi keyfiyyətin tələb etdiyi yeni keyfiyyətlərlə şəxsin malik olduğu adət və rəftarlara, imkanlara uyğun gəldikdə daha asanlıqla baş verir. Özünütərbiyə anlayışı geniş mənada özünü təhsil anlayışını da əhatə edir. Dar mənada isə özüntərbiyə jəmiyyətin və fəaliyyətin tələbi əsasında insanın özündə yeni mənəvi keyfiyyətlərin formalaşdırılması və ya hər hansı əxlaqi keyfiyyətlərin adət və rəftarından çıxarması prosesidir. Özüntərbiyənin özünüdərketmə, özünüməcburetmə, özünü nəzarət, özünü ələ alma kimi anlayışları mövcuddur.

İstifadə olunmuş ədəbiyyat siyahısı:

- Əhmədov B.A., Rzayev A.Q. Pedagogikadan mühazirə konspektləri. Bakı: Maarif, 1983
- Qasımova L.N., Mahmudova R.M. Pedagogika. Bakı, 2003
- Mehrabov A.O. və b. Pedaqoji texnologiyalar. Bakı: Mütərcim, 2006
- Paşayev Ə.X., Rüstəmov F.Ə. Pedagogika. Bakı: Çarşıoğlu, 2002
- Talıbov Y.R. və b. Pedagogika. Bakı: Maarif, 1993

9. Mövzu: Tərbiyə nəzəriyyəsi

- Tərbiyə nəzəriyyəsinin yaranması dövrün tələbidir
- İşlək tərbiyə nəzəriyyəsi
- Pedaqoji ədəbiyyatda “tərbiyə nəzəriyyəsi” məsləsinin qoyuluşu

“Nəzəriyyə məfhumunun nə demək olduğuna “Azərbaycan Sovet Ensiklopediyasında” cavab verilmişdir. Orada yazılır: “Nəzəriyyəərəb sözündəndir, görmək, baxmaq mənasındadır; geniş mənada müəyyən bir hadisənin şərhinə və izahına yönəldilmiş baxışlar, ideyalar, təsəvvürlər kompleksidir; dar, xüsusi mənada – gerçəkliyin nəzəriyyə obyektı olan sahəsinin qanunauyğunluqları və mühüm əlaqələri haqqında tam təsəvvür yaradan elmi biliyin ən yüksək, inkişaf etmiş təşkili formasıdır”.

N.Kazımov tərbiyənin məqsədyönlü, planlı, mütəşəkkil proses olması, onun mənəviyyatla, davranışla, mühitlə uyğun olan bir ardıcılıqla şərh edir. N. Kazımovun bu şərhı isə tərbiyənin mahiyyətindəki mərhələlilik haqqında ilkin təəssürat yaratmaq üçün bir növ bazis rolunu oynayır.

“Tərbiyənin məqsədyönlü proses olması. Əvvəlcə tərbiyə və təhsil arasında ortaq, ümumi, oxşar əlamətləri göstərməyə çalışaq. Aydındır ki, tərbiyə də, təhsil də məqsədyönlü prosesdir. Məqsədsiz nə tərbiyə mümkündür, nə də təhsil. Tərbiyə ailədə, bağçada, məktəbdə yaxud hər hansı başqa bir yerdə aparılsa da, müəllim və ya valideyn, yaxud digər tərbiyəçi tərəfindən aparılsa da, hər konkret halda müəyyən məqsədi həyata keçirməyə yönəlir. Məqsəd isə müxtəlif ola bilər: Yaxın məqsəd və uzaq məqsəd. Səliqəlilik, düzlük və doğruluq, yaxud halalq tərbiyəsi yaxın məqsədə, milli mənlık şüurunun və ya azərbaycançılıq şüurunun formalaşdırılması uzaq məqsədə misal ola bilər. Bəzən tərbiyə qarşısında daha yaxın, daha konkret məqsəd də qoyulur. Məsələn, müəllim (və ya valideyn) müəyyənləşdirir ki, şagird (uşaq) hansısa davranış qaydasına, yaxud əxlaq normasına aid müəyyən anlayışa malikdir; lakin fəaliyyət zamanı heç də həmişə öz anlayışına uyğun hərəkət etmir.

N.Kazımov isə tərbiyənin planlı proses olmasını onun əsas məqsədinə şamil etmiş və bu məqsədin əsas tərkib hissələrindən biri kimi bu prosesin elmi mahiyyətini açmışdır. “Tərbiyənin

planlı proses olması. Təhsil sahəsində olduğu kimi, tərbiyə sahəsində də hər bir tədbir ətraflı ölçülüb biçilir. Təhsilin planlılığı bir sıra dövlət

sənədləri əsasında tənzimlənilir. Təhsil başdan başa əvvəlcədən tərtib və təsdiq edilmiş tədris planları və tədris proqramları əsasında həyata keçirilir” Təcrübə və müşahidələr göstərir ki, tərbiyə işinin bütün pillələrində (bağçada, məktəbdə, litseydə, kollecdə, bakalavr pilləsində və s.) mütəşəkkillik olmasa tərbiyənin əsas məqsədi nəinki kölgədə qalar, hətta görünməz. Yəni məqsədyönlülük düzgün həyata keçirilsə, plan üzrə nəzərdə tutulan tərbiyə işinin bütün komponentləri üzrə həyata keçirilən işlərin səmərəsi özünü daha bariz şəkildə biruzə verir. Kazımova görə tərbiyə hər şedən əvvəl millimənəvi dəyərlərlə bağlı olan keyfiyyətlərin məcmusunu özündə əks etdirir. Özü də bu keyfiyyətlər özünü davranışda biruzə verir. Yəni davranışla əlaqədar olan millimənəvi keyfiyyətlərin adamlarda məqsədyönlü, planlı və mütəşəkkil formalaşdırılması prosesidir.

N.Kazımova görə uşağın davranışındakı müsbət və mənfi əlamətləri mühitdə tənzimləmək mümkün sayılır. N.Kazımov “Mərhələli tərbiyə nəzəriyyəsi”ndə tərbiyənin davranışla bağlılığını, xüsusilə ətraf mühitlə bağlılığını şərh edəndə məsələnin xüsusi sübuta ehtiyacı olmadığını vurğulayır: Tərbiyənin ətraf mühitlə bağlılığı. Xüsusi sübut etməyə ehtiyac yoxdur ki, tərbiyə işi həmişə müəyyən xüsusiyyətlərlə səciyyələnən mühitdə aparılır: ailədə, tədris müəssisəsində, istehsalatda, ictimaiyyəti təşkilatda, hərbi hissədə və s. yerlərdə” N.Kazımov mühitin iki cəhətinə diqqət yetirmir və nəzərə çatdıraraq göstərir ki, mühit qlobal və ya regional olması cəhətdən və mühitdə həm madditexniki baza, həm də mənəvi-psixoloji durumun olması cəhətdən fərqli olur. Bu fərq ailədə özünü göstərdiyi kimi ətraf mühitdə də özünü göstərir. Ona görə də tərbiyəçi bu amilləri hökmən nəzərə almalıdır. Bütün bunları nəzəri cəhətdən əsaslandıran alim belə bir qənaətə gəlir ki, “Şəxsiyyətə mühitin təsiri nə qədər məhduddursa tərbiyəçinin işi bir o qədər çətinləşir... təsirin dərəcəsi nə qədər genişlənsə, bunun müqabilində mühitin qeyrimütəşəkkil dairəsi nə qədər məhdudlaşarsa tərbiyəçinin işi bir o qədər səmərəli olar”

Tərbiyə qarşısında qoyulan vəzifə, necəliyindən asılı olmayaraq, tərbiyəçi (valideyn və ya müəllim) tərəfindən planlaşdırılır. Konkret vəzifəsinin xarakterindən asılı olaraq tərbiyə işi yazılı formada və ya şifahi formada planlaşdırıla bilər. Tərbiyəvi tədbir ötəri xarakter daşıdıqda və bir nəfərlə məhdudlaşdıqda, adətən, fikrən, şifahi, uzunmüddətli olduqda və kütləvi səciyyə daşıdıqda yazılı formada planlaşdırılır. Tərbiyəvi tədbirin məhdud və ya kütləvi səciyyə daşımından asılı olmayaraq, onun nə vaxt və necə başlayacağı, hansı mərhələlərdən keçəcəyi, nə ilə nəticələncəyi qeydə alınır. Bu, həm də o deməkdir ki, tərbiyə məqsədinin həyata keçirilməsində mütəşəkkillik təmin edilir.

Tərbiyə məqsədinin həyata keçirilməsində mütəşəkkillik. Tərbiyə məqsədinin reallaşdırılması müddətindən və formasından asılı olmayaraq, proses daim mütəşəkkilliyi ilə səciyyələnir. Mütəşəkkilliyin əsas göstəriciləri: qarşıdakı tərbiyəvi tədbirdən tərbiyəçinin məlumatı olduğu kimi, müəyyən dərəcədə tərbiyə olunanların da məlumatlandırılması; tərbiyəvi tədbirdə iştirak edən tərəflərin necə iştirak edəcəyində aydınlıq; tərbiyə zamanı həyata keçiriləcək yaxın vəzifənin, hətta bu vəzifənin xidmət etdiyi strateji məqsədin tərbiyə olunanlar üçün (lazım olarsa) açıqlanması; tərbiyəçi ilə tərbiyə olunanlar arasında qarşılıqlı anlaşmanın təmin edilməsi”.

İstifadə olunmuş ədəbiyyat siyahısı:

- Əhmədov B.A., Rzayev A.Q. Pedagogikadan mühazirə konspektləri. Bakı: Maarif, 1983
- Qasımova L.N., Mahmudova R.M. Pedagogika. Bakı, 2003
- Mehrabov A.O. və b. Pedaqoji texnologiyalar. Bakı: Mütərcim, 2006
- Paşayev Ə.X., Rüstəmov F.Ə. Pedagogika. Bakı: Çarşıoğlu, 2002
- Talıbov Y.R. və b. Pedagogika. Bakı: Maarif, 1993

10. Tərbiyənin prinsipləri

- Tərbiyənin ümumi qanunauyğunluqları
- Tərbiyənin prinsipləri
- Tərbiyənin mahiyyəti

Tərbiyə işini düzgün qurmaq və elmi əsasda idarə etmək üçün onun qanunauyğunluqlarını bilmək və tərbiyə fəaliyyətində nəzərə almaq lazımdır. Tərbiyə prosesinin qanunauyğunluqları dedikdə bu prosesə obyektiv şəkildə xas olan ən ümumi, mühüm və sabit əlaqələr, səbəbnəticə asılılıqları başa düşülür. Bu qanunauyğun əlaqələrin öyrənilməsi və yığcam, məntiqi şəkildə ifadəsi sayəsində tərbiyə qanunları müəyyən edilir. Hazırda tərbiyə prosesinin qanunauyğunluqları hələ tam aşkara çıxarılmamışdır. Lakin onlardan bir qismi müəyyən edilmişdir. Onları yığcam şəkildə nəzərdən keçirək.

1. Tərbiyənin məqsəd, məzmun, vasitə, metod və formalarının vəhdəti qanunu. Tərbiyənin məqsədi onun məzmununu, bunlar birlikdə onun vasitə, metod və formalarını şərtləndirir: tərbiyənin məqsədi və məzmunu dəyişdikdə onun vasitə, forma və metodları da dəyişir. Məsələn, vətənpərvərlik tərbiyəsi üçün bir cür, əmək tərbiyəsi üçün başqa cür vasitə, metod və formalardan istifadə olunur.
2. Şəxsiyyət tərbiyəsinin cəmiyyətin tələbatı ilə şərtlənməsi qanunu. İnsanın necə tərbiyə olunması cəmiyyətlə müəyyən olunur. Tərbiyənin məqsədi, məzmunu, xarakteri cəmiyyətin sosial-iqtisadi inkişafının tələbatından asılıdır: cəmiyyətin sosial-iqtisadi, mənəvi tələbatları dəyişildikdə tərbiyə də dəyişir, cəmiyyətin tələblərinə uyğun qurulur.
3. Tərbiyəvi təsirlərin şəxsiyyətin imkanları ilə şərtlənməsi qanunu. Tərbiyə işində insanın yaş, fərdi və cinsi xüsusiyyətləri, inkişaf səviyyəsi nə qədər düzgün və dolğun nəzərə alınsa, tərbiyənin səmərəsi də bir o qədər yüksək olar və əksinə.
4. Şəxsiyyətin inkişafının onun ünsiyyətinin xarakterindən asılılığı qanunu. Şəxsiyyət daha çox ünsiyyət prosesində formalaşır. Tərbiyə işində ünsiyyət, şəxsiyyətlərarası münasibətlər nə qədər məqsədyönlü və düşünülmüş olarsa, tərbiyə prosesi də bir o qədər yaxşı səmərə verir.

5. Şəxsiyyətin inkişafının onun rəngarəng fəaliyyətindən asılılığı qanunu. İnsan şəxsiyyəti fəaliyyət prosesində formalaşır. Buna görə də insanın rəngarəng fəaliyyəti

(oyun, idman, təlim, əmək, elmitexniki, bədiiestetik, ictimaisiyasi və s.) nə qədər mütəşəkkil, məqsədyönlü şəkildə təşkil olunarsa, o, müvafiq keyfiyyətlərə daha tez yeyələnər və tərbiyə prosesi də bir o qədər yüksək səmərə verir.

6. Tərbiyədə xarici təsirlərlə şəxsiyyətin daxili fəallığının vəhdəti qanunu. Böyüklərin təsiri, tələbləri uşağın daxili mövqeyi ilə uyğun gəldikdə qəbul olunub yerinə yetirilir və əksinə. Tərbiyə işində böyüklərin (müəllim və valideynlərin) tələbləri o zaman yerinə yetirilir ki, onlar uşağın daxili tələbinə çevrilsin və onun öz tələbi kimi qəbul olunsun.
7. Tərbiyəvi təsirlərin xarakteri və qüvvəsi ilə nəticəsi arasında asılılıq qanunu. Əgər tərbiyəvi təsirlər (tələblər) vahid, ardıcıl, sistemli və fasiləsiz olarsa, insanda tərbiyə keyfiyyətlərini formalaşdırmaq asan olur və əksinə.
8. Pedaqoji prosesdə kollektiv və fərdin qarşılıqlı təsiri qanunu. Kollektiv nə qədər pedaqoji cəhətdən düzgün, demokratik əsasda formalaşarsa və tərbiyənin subyektinə çevrilərsə, fərdin tərbiyəsi və inkişafına bir o qədər müsbət təsir göstərir.

Tərbiyə prosesinin prinsipləri, onların təsnifatı Tərbiyə prinsipləri tərbiyə prosesinin qanunauyğunluqlarını əks etdirən, tərbiyə işində rəhbər tutulan əsas tələblərə, başlıca müddəalara deyilir. Tərbiyə prosesi elmi prinsiplər əsasında qurulduqda daha yaxşı nəticə verir. Əksinə, tərbiyə prinsiplərinə etiraz yanaşdıqda xoşagəlməz nəticələr alınır. Məsələn, tələblərdə vahidlik pozulduqda insanda müsbət davranış adətləri yaratmaq çətindir.

Pedaqogikada tərbiyə prinsiplərinin təsnifatında vahidlik yoxdur: prinsiplərin miqdarında və ifadəsində fərqli baxışlar mövcuddur. Bu isə prinsiplərin əsasında duran tərbiyə qanunauyğunluqlarının tam öyrənilməməsi ilə bağlıdır.

Tərbiyənin prinsipləri tərbiyə prosesinin komponentləri arasındakı Qanunauyğun əlaqə və asılılıqları tənzimləməyə xidmət edir. Buna görə də tərbiyə prinsiplərini tərbiyənin qanunauyğunluqları əsasında təsnif etmək mümkündür.

Tərbiyədə məqsədyönlülük prinsipi. Bu prinsip tərbiyə işində məqsədi aydın müəyyən etməyi və ona əsaslanmağı nəzərdə tutur. Tərbiyə məqsədyönlü prosesdir:

tərbiyə fəaliyyəti məqsəddən başlayır və onun həyata keçirilməsi ilə tamamlanır. Tərbiyə işinin məzmunu, vasitə və metodları da məqsədlə müəyyən olunur.

Tərbiyəçi hər bir tədbirə, dərsə başlamazdan əvvəl onun məqsəd və vəzifələrini aydınlaşdırmalıdır.

Yaxşı düşünülmüş və planlı həyata keçirilən məqsəd tərbiyə işinə düzgün istiqamət verir, tərbiyəçini kortəbii hərəkət etməkdən çəkindirir.

Tərbiyədə məqsədyönlülük prinsipi A.S.Makarenkonun adı ilə bağlıdır. Böyük pedaqoq göstərirdi ki, biz qarşıya ümumi məqsəd qoymadan insanı sadəcə tərbiyə edə bilmərik. Tərbiyəçi öz işində əsas məqsədi həmişə rəhbər tutmalı, onu bir an belə unutmamalıdır.

Tərbiyənin həyatla, cəmiyyət quruculuğu ilə əlaqəsi prinsipi. Bu prinsip tərbiyə işini məktəb divarları arasında, yalnız söz və nəsihətlə yox, həyatla sıx əlaqəli şəkildə aparmağı nəzərdə tutur. Məktəb insanı həyata hazırlayır. Əgər tərbiyə işi həyatdan, cəmiyyət quruculuğundan ayrı düşərsə, bu vəzifəni yerinə yetirmək olmaz.

Tərbiyə həyatla, cəmiyyət quruculuğu ilə sıx əlaqəli şəkildə aparıldıqda insan həyatı dərk edir, ictimai təcrübə qazanır, ictimai münasibətləri öyrənir, psixoloji və əməli cəhətdən ictimai həyata hazırlaşır. Cəmiyyətin iqtisadi, ictimai, sosial, siyasi həyatında iştirak etməklə gənc nəşlədə vətəndaşlıq keyfiyyətləri, özünüdərk meyli formalaşır.

Bu prinsipin tətbiqi müxtəlif yollarla həyata keçirilir. Məktəbliləri öz qüvvə və imkanları daxilində cəmiyyət quruculuğuna, cəmiyyətin iqtisadi, sosialsiyasi həyatına cəlb etmək lazımdır. Bu məqsədlə bəzi məktəblərdə şəfqət dəstələri, yaşıllıq dostları, sərhədçilərin və polisin gənc dostları, diyarşünaslıq dəstələri və s. yaradılır.

Tərbiyədə yaşauyğunluq prinsipi. Bu prinsip tərbiyə işində insanın yaş xüsusiyyətlərinə istinad etməyi nəzərdə tutur. Müxtəlif yaş dövrlərinə mənsub olan uşaqlar birbirindən əsaslı şəkildə fərqlənirlər. Kiçik məktəbli ilə yeniyetmənin adamlara, həyata münasibəti, tələbat və maraqları eyni deyildir. Bu hal müxtəlif yaş dövrlərində insana müxtəlif tərzdə yanaşmağın vacibliyini göstərir.

İnsanın yaş xüsusiyyətlərinə əsaslanmayan tərbiyə lazımi səmərə verməz. Məktəb və ailə təcrübəsində bu prinsipin pozulması halları müşahidə olunur: müəllim (valideyn) yeniyetmə və gəncə ya kiçik uşaq kimi, ya da kiçik uşağa böyük kimi yanaşır. Bu isə tərbiyə işini çətinləşdirir, münaqişələr törədir. Məsələn, müəllim yeniyetmə oğlanı yoldaşlarının yanında pərt edir, ona kobud söz deyir, yeniyetmə isə müəllimə cavab qaytarmalı olur.

Yaşauyğunluq prinsipinin tətbiqində bəzi tələbləri nəzərə almaq lazımdır tərbiyə işində hər yaşın xüsusiyyətləri, həyat təcrübəsi, tələbat və maraqları düzgün nəzərə alınmalıdır; yaş artdıqca tərbiyə işinin məzmunu və metodları dəyişməlidir. Yeniyetmə və gənclərin müstəqilliyinə və təşəbbüskarlığına şərait yaradılmalıdır, onlarla ünsiyyətdə xahiş, məsləhət tonu üstünlük təşkil etməlidir.

Tərbiyədə fərdi və cinsi xüsusiyyətlərin nəzərə alınması prinsipi. Bu prinsip tərbiyə işində insanın fərdi və cinsi xüsusiyyətlərini nəzərə almağı tələb edir. Fərdi xüsusiyyət dedikdə, insanı başqalarından fərqləndirən cəhətlər başa düşülür. İnsanlar xarakter, temperament, habelə dünyagörüşü, tələbat, maraq və qabiliyyətlərinə görə birbirindən fərqlənirlər: biri səbirli, digəri hövsələsiz, biri kollektivçi, digəri fərdiyyətçi, biri utancaq, digəri sırtıq olur. Tərbiyə işində bu fərdi xüsusiyyətləri nəzərə almadan uğur qazanmaq olmaz.

Hər bir insan bir dünyadır, təkrarolunmazdır. Yalnız hər kəsin fərdi xüsusiyyətlərini bilməklə onun daxili aləminə yol tapmaq, ona düzgün təsir göstərmək olar.

Tərbiyə işində cinsi xüsusiyyətləri də nəzərə almaq vacibdir. Eyni xoşagəlməz hərəkətə yol vermiş oğlan və qıza yanaşma tərzini eyni ola bilməz; bu zaman cinsi xüsusiyyətlə bağlı məqamları nəzərə almaq lazım gəlir.

Tərbiyədə nikbinlik prinsipi. Bu prinsip insana nikbin nəzərlə yanaşmağı, onun qüvvəsinə, gələcəyinə inam bəsləməyi nəzərdə tutur. Bu halda insanda təkmilləşməyə, özünü tərbiyəyə həvəs oyanır. Əksinə, insana bədbin nəzərlə yanaşdıqda onda ruh düşkünlüyü yaranır, öz nöqsanları ilə mübarizə aparmaq əzmi azalır.

Tərbiyəçi uşağa dəyişməz varlıq kimi baxmamalı, ona pedaqoji möhür ("Səndən adam çıxmaz", "Tənbəl", "Yalançı" və s.) vurmamalıdır. Bu, tərbiyə və yenidəntərbiyə işini çətinləşdirir.

Nikbinlik prinsipi insanın keçmişinə yox, bu gününə və sabahına baxmağı nəzərdə tutur. İnsanın keçmiş qüsurlarını üzünə vurmaq onu daha da korlayır, öz səhvlərini aradan qaldırmağa mane olur. Nikbinlik prinsipini öz təcrübəsində geniş tətbiq edən A.S.Makarenko cinayət etmiş uşağın keçmiş tərcümeyihəsinə hamının qarşısında tonqalda yandırır. O deyirdi: "Uşağın keçmişində eşlənməyin. Bunun tərbiyəyə heç bir köməyi dəyməz. Bizə insanın dünəni yox, bu günü və sabahı vacibdir".

Nikbinlik prinsipi insanın müsbət cəhətlərinə istinad etməklə mənfi cəhətlərini aradan qaldırmağı nəzərdə tutur. Hər bir insanda müsbət cəhətlər vardır. Tərbiyəçinin vəzifəsi bu müsbət cəhətləri axtarıb tapmaq və onlara əsaslanmaqla insanın nöqsanlı cəhətlərini aradan qaldırmaqdan ibarətdir.

Tərbiyədə hörmət və tələbkərlığın vəhdəti prinsipi. Bu prinsip insana münasibətdə ona həm hörmət etməyi, həm də tələb etməyi nəzərdə tutur. Uşağa hörmət etmək ona bir insan kimi yanaşmaq, qayğı göstərmək, etibar etmək, onun şəxsi ləyaqət hissini gözləmək deməkdir.

İnsana hörmət etmək heç də ona güzəşt etmək, nöqsanlarına göz yummaq demək deyildir. Hörmət tələblə sıx bağlıdır: tələbkərlilik insanı nöqsanlardan xilas olmağa, daha da təkmilləşməyə gətirib çıxarır, nöqsanların kök salmasına imkan vermir. Bu mənada tələb etmək tərbiyə etmək deməkdir; tələb olmayan yerdə tərbiyə də yoxdur.

Lakin birtərəfli hörmət və birtərəfli tələb lazımı nəticə vermir: birinci halda uşaq ərköyün, şıltaq, xudbin böyüyür, ikinci halda isə onun xarakterində kobudluq, sərtlik, laqeydlilik kimi mənfi keyfiyyətlər formalaşır. Buna görə də tərbiyədə hörmət və tələbkərliliyi birləşdirmək lazımdır: tərbiyədə ana nəvəsi ilə ata tələbkərliliyi uzlaşdıqda daha yaxşı nəticə əldə edilir.

Əməkdə və ictimai-faydalı işlərdə tərbiyə prinsipi. İnsanın şəxsiyyət kimi formalaşmasında əmək ən yaxşı vasitədir. Şəxsiyyətin tərbiyəsini əmək tərbiyəsi olmadan həyata keçirmək olmaz. Əmək tərbiyənin əsasını təşkil edir. Əməkdə müntəzəm iştirak edən adam həyatda zəruri olan əmək bacarıq və vərdislərinə yiyələnir. Əmək insanın mənəvi inkişafına güclü təsir göstərir: o, insanda əməksevərlik, məsuliyyət, səliqəlilik, yoldaşlıq, əmək adamlarına və əmək məhsuluna hörmət və qayğı, xeyirxahlıq kimi müsbət əxlaqi keyfiyyətlər formalaşdırır, insana əməyin gözəlliyindən doğan estetik hisslər aşılayır. Əmək insanın psixi proseslərini diqqətini, iradi keyfiyyətlərini inkişaf etdirir. Əməyin çətinliklərini aradan qaldıran adam digər (təlim, idman və s.) çətinlikləri də asanlıqla aradan qaldırmağa qabil olur.

Kollektiv əməkdə, ictimai-faydalı işlərdə iştirak etməklə insan kollektivçilik, qarşılıqlı yardım, başqalarına fayda vermək, ümumin xeyri üçün çalışmaq, ictimai mənafeyi şəxsi mənafeədən üstün tutmaq kimi vacib keyfiyyətlərə, adətlərə yiyələnir.

Bunları nəzərə alıb, tərbiyəçi və valideynlər əməyi bütün tərbiyə işinin mərkəzində qoymalı, uşaq və gənclərdə əməyə tələbatın formalaşmasına çalışmalıdırlar. Unutmaq olmaz ki, hər cür əmək insana tərbiyəvi təsir göstərmir; yalnız müəyyən məqsədlə və pedaqoji cəhətdən düzgün təşkil edilən əmək bütün tərbiyə prosesinin bir hissəsinə çevrildikdə tərbiyə vasitəsi ola bilər.

Şüurla davranışın vəhdəti prinsipi. Bu prinsip tərbiyə işində insanın həm şüuruna təsir etməyi, həm də onda düzgün davranış təcrübəsi yaratmağı nəzərdə tutur.

İnsan şüurlu məxluqdur; onun davranış və münasibətləri şüurla tənzim olunur. Ona görə də tərbiyə işində şüura təsir göstərmək, insanda düzgün əxlaqi təsəvvürlər, inam və əqidə yaratmaq, ona sözlə təsir etmək vacib şərtidir. Lakin tərbiyə işini yalnız söz, nəsihət üzərində qurmaq olmaz. Sözçülük, nəsihətçilik insanı bezdirir, onda sözə qarşı laqeydlik, ikiüzlülük yaradır.

Şəxsiyyətin formalaşması o zaman səmərəli olur ki, şüurla davranış arasında vəhdət yaranmış olsun: insan bildiklərini davranış və rəftarına tətbiq etsin; düzgün davranış təcrübəsi və müsbət adətlərə yiyələnsin. Məsələn, uşağa vətən haqqında

şerlər əzbərlətməklə, söhbətlər aparmaqla onda vətənpərvərlik hissi yaratmaq olmaz; onda habelə Vətən naminə çalışmaq, onu qorumağa hazır olmaq əzmi və bacarıqları formalaşdırmaq vacibdir.

Şüur yalnız davranışa keçdikdə, ona rəhbərlik etdikdə tərbiyə öz məqsədinə çatır. Bu isə tərbiyədə şüurla davranışın vəhdəti sayəsində, müsbət davranış adətləri yaratmaq şərtilə mümkün ola bilər.

Şüurla davranışın vəhdəti prinsipini tətbiq edərkən tərbiyəçi söhbət və nəsihətlərdən suiistifadə etməkdən çəkinməli, şüura təsir etməklə yanaşı, uşaq və gənclərin həyatını düzgün təşkil etməyə, onlarda müsbət adətlər qrupu yaratmağa, iradəni qüvvətləndirməyə çalışmalıdır.

Tərbiyəyə kompleks yanaşma prinsipi. Bu prinsip tərbiyə işinin bütün sahələrini, müxtəlif fəaliyyət növlərini vəhdətdə həyata keçirməyi nəzərdə tutur. Kompleks yanaşma prinsipi bütöv pedaqoji prosesin öz mahiyyətindən irəli gəlir: pedaqoji proses ideyası, əxlaq, əmək, estetik, fiziki tərbiyə vəzifələrini vəhdətdə həyata keçirməklə şəxsiyyətin ahəngdar inkişafını təmin etməyə istiqamətlənir. Vahid pedaqoji prosesin hər hansı bir sahəsi çatışmadıqda tərbiyənin ümumi məqsədinə nail olmaq mümkün deyildir.

Kompleks yanaşma bütöv tərbiyə sisteminin, eləcə də onun hər bir tərkib hissəsinin səmərəsini yüksəltməyə, tərbiyə işində birtərəfliliyi aradan qaldırmağa imkan verir.

Bu prinsipin tətbiqi məktəbdə bütün tərbiyə sahələri üçün əlverişli şərait yaratmağı, hər bir şagirdi bu tərbiyə sahələrinə cəlb etməyi, müxtəlif tədbirlərin təşkilində tərbiyə vəzifələrini vəhdətdə planlaşdırıb həyata keçirməyi tələb edir.

Tərbiyəyə kompleks yanaşma habelə bu prosesdə iştirak edən bütün qüvvələri (müəllim, valideyn, uşaq və onun yoldaşları, ictimai təşkilatlar, şagird kollektivləri və s.) əlaqələndirməyi nəzərdə tutur.

Tərbiyədə pedaqoji rəhbərliklə insanın təşəbbüs və özfəaliyyətinin əlaqələndirilməsi (əməkdaşlıq) prinsipi. Bu prinsip pedaqoji nəzarətlə insanın

sərbəstliyini əlaqələndirməyi, pedaqoji əməkdaşlığı nəzərdə tutur. Bu sahədə tərbiyə təcrübəsində iki cür səhvə yol verilir: ya uşaq tam sərbəst, özbaşına buraxılır, ya da onun hər addımına nəzarət edilir, ona daim qəyyumluq göstərilir. Hər iki hal zərərliyə. Birinci halda uşaq tam sərbəst olur, öz ağılı ilə hərəkət edir, heç kəslə hesablaşmır. İkinci halda o, başqalarından (böyüklərdən) asılı olur, heç bir sərbəst addım ata bilmir, aciz və passiv olur.

Bu sahədə orta xətt götürmək lazımdır; uşağa müəyyən sərbəstlik verməklə yanaşı, ona ağıllı pedaqoji rəhbərlik etmək, düzgün yol göstərmək vacibdir. Lakin bu zaman tərbiyəçi (valideyn) özünü hakimimütləq kimi yox, yaşlı yoldaş, məsləhətçi, təcrübəli insan və dost kimi aparmalıdır. Tərbiyəçimüəllim uşağın hər addımına nəzarət etməməli, onun müstəqillik və təşəbbüskarlığını boğmamalıdır.

Pedaqoji təsirlərin (tələblərin) vahidliyi, sistemliliyi, ardıcılığı və fasiləsizliyi prinsipi. Bu prinsip insana göstərilən təsirlərdə, tələblərdə vahid mövqedən çıxış etməyi, ardıcıl olmağı nəzərdə tutur. Tələblərdə vahidlik hamının uşağa eyni tələblə yanaşması deməkdir. Belə olduqda insana müəyyən davranış tərzini aşılamaq, onda müsbət adətlər yaratmaq asan olur. Vahidlik pozulduqda isə uşağı hər hansı qaydaya alışdırmaq çətinləşir. Məsələn, gecikən şagirdi bir müəllim dərəcə buraxır, o biri buraxmırsa, bu halda uşaqda dəqiqlik, intizam adəti yaratmaq olmur; o, ümumi qaydaya yox, ayrı-ayrı müəllimlərin tələblərinə uyğunlaşır.

Tələblərdə vahidlik bir neçə xətlə həyata keçirilir: müəllimlərin tələblərində; müəllimlərlə məktəb rəhbərləri və uşaq təşkilatlarının tələblərində; məktəblə ailənin, məktəbdənkənar müəssisələrin və ictimai təşkilatların tələblərində; ailədə valideynlərin tələblərində vahidlik gözlənməlidir.

Bu prinsip tərbiyəvi təsirlərdə tələblərdə müəyyən sistem və ardıcılıq gözləməyi nəzərdə tutur. Heç bir tərbiyə vasitəsi, metodu bütöv tərbiyə sistemindən ayrılıqda götürüldükdə səmərə verə bilməz. Tərbiyə işinin sistemi bu işi müəyyən sistem şəklində, məntiqi xətt üzrə qurmaqda, sadə formalardan mürəkkəb formalara keçməkdə, tərbiyə sahəsində varislik gözləməkdə, təsirlərin fasiləsizliyində ifadə

olunur. Tərbiyəvi təsirlərdə (tələblərdə) fasilə yoxdur: insan hər an tərbiyə olunur. Tərbiyədə fasilə yaranmış keyfiyyətlərin, vərdişlərin pozulmasına səbəb ola bilər.

Təsirlərdə (tələblərdə) ardıcılıq da gözlənilməlidir, yəni tərbiyəçi verdiyi tələbin üzərində axıradək durmalı, onun icrasına nail olmalıdır. Əks halda uşaqlar bu tələblərə ciddi yanaşmaz, müəllimin növbəti tələbləri yerinə yetirilməmiş qalar.

Şəxsiyyətin kollektivdə və kollektiv vasitəsilə tərbiyəsi prinsipi. Bu prinsip insanı təklikdə yox, kollektivdə, yalnız tərbiyəçinin təsiri ilə yox, həm də kollektiv vasitəsilə tərbiyə etməyi nəzərdə tutur. İnsan kollektivdən kənarda, kollektiv münasibətlərə daxil olmadan şəxsiyyət kimi tərbiyə oluna bilməz. O, bu halda öz şəxsi mənafeyi üçün yaşayan fərdiyyətçi kimi böyüyür. Kollektivdə isə o, öz inkişafı üçün daha əlverişli imkan əldə edir, kollektivçi kimi böyüyür.

Kollektiv fərdin inkişafı üçün təkə əlverişli sosial mühit rolu oynamır. Düzgün təşkil olunmuş kollektiv həm də tərbiyəçi kimi çıxış edir; öz üzvlərini tərbiyə edir. Bu halda o, tərbiyənin obyektindən subyektinə çevrilir. Tərbiyə işində tərbiyəçinin (müəllimin) təsiri nə qədər vacib olsa da, o hələ kifayət deyildir. Bu təsir uşaq kollektivinin təsiri ilə birləşdikdə daha böyük səmərə verir. Belə birgə təsir sayəsində uşaqda müsbət keyfiyyətlər formalaşdırmaq, neqativ halları aradan qaldırmaq daha asan olur. Belə paralel pedaqoji təsir həmişə öz bəhrəsini verir. Kollektivin qəti tələbi ilə uşağın daxili aləmində az vaxtda kəskin dönüş baş verir. Bunu "partlayış" nəzəriyyəsi adlandıran A.S.Makarenko kollektivi tərbiyə işinin başlıca forması, şəxsiyyətin tərbiyəçisi hesab edir və deyirdi ki, düzgün tərbiyə vahid, qüvvətli, nüfuzlu kollektivlər yaradılması yolu ilə mümkündür. Bu halda müəllim uşaq kollektivi simasında qüvvətli köməkçi əldə etmiş olur.

Yuxarıda nəzərdən keçirilən tərbiyə prinsipləri qarşılıqlı vəhdət təşkil edir. Bütöv tərbiyə prosesində onlar kompleks halda özünü göstərir. Yalnız prinsiplərin qarşılıqlı əlaqədə götürülməsi tərbiyə işini səmərəli qurmağa, onu düzgün idarə və tənzim etməyə imkan verir. Bu prinsiplərdən hər hansı birinə üstünlük verilməsi və ya

digərinə laqeydlilik göstərilməsi yolverilməzdir. Bu, bütün tərbiyə prosesinə xələl gətirə bilər.

Həm də real tərbiyə prosesində prinsiplər bir-birini şərtləndirir, tamamlayır. Məsələn, tərbiyədə məqsədyönlülük prinsipi digər prinsiplərin tətbiqində əsas götürülür. Bütün prinsiplər bu və ya digər dərəcədə bir-birilə bağlıdır. Buna görə də tərbiyəçi öz fəaliyyətində tərbiyə prinsiplərinə bir sistem halında yanaşmalı, onlara istinad etməlidir.

Tərbiyə prinsipləri humanist xarakter daşıyır, yəni onlar birlikdə insan şəxsiyyətinin inkişafına, nəcibləşməsinə xidmət göstərir. Müəllim insanın fərdi xüsusiyyətlərindən, real şərait və imkanlardan çıxış edərək tərbiyə prinsiplərini yaradıcılıqla tətbiq etməyə çalışmalıdır.

İstifadə olunmuş ədəbiyyat siyahısı:

- Əhmədov B.A., Rzayev A.Q. Pedaqogikadan mühazirə konspektləri. Bakı: Maarif, 1983
- Qasımova L.N., Mahmudova R.M. Pedaqogika. Bakı, 2003
- Mehrabov A.O. və b. Pedaqoji texnologiyalar. Bakı: Mütərcim, 2006
- Paşayev Ə.X., Rüstəmov F.Ə. Pedaqogika. Bakı: Çarşıoğlu, 2002
- Talıbov Y.R. və b. Pedaqogika. Bakı: Maarif, 1993

11. Mövzu: Tərbiyənin metodları və vasitələri

- Tərbiyənin metod anlayışı
- Tərbiyənin metodlarının təsnifatı
- Tərbiyənin metodlarına müxtəlif yanaşmalar
- Tərbiyə metodlarının səciyyəsi

Metod yunan sözü olub yol, üsul deməkdir. Tərbiyə metodları dedikdə tərbiyə edən və tərbiyə olunanın özünə, ətrafdakı insanlara ətraf aləmə düzgün münasibət formalaşdırmaq məqsədi ilə qurulan qarşılıqlı fəaliyyətin təşkili modelidir. Deməli metod qarşıya qoyulan məqsədlə sıx bağlı olub, təbiəti dərk edilən prosesdə meydana çıxır.

*Tərbiyə metodları tərbiyə olunanların davranışına , hisslərinə, şüuruna konkret şəkildə təsir etmək yolu ilə birgə fəaliyyətdə pedaqoji vəzifələrin həllidir,

pedaqog tərbiyəçi ilə tərbiyə olunanların ünsiyyət və münasibətidir. Pedaqogika elmində metodların təsnifatında vahidlik olmasa da , bu məsələdə ümumi bir meyl vardır. Alimlərin böyük qismi tərbiyə metodlarını 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. Tərbiyə işində öncə insanın şüurunu formalaşdırmaq, iradəsini möhkəmlətmək, sonra da onda müsbət adətlər yaratmaq və bu yolla da şüurlu davranışın vəhdətinə nail olmaq, düzgün davranış təcrübəsi formalaşdırmaq lazımdır. Təbiyə işində insanın hissi aləmi. Duyğu mühüm rol oynayır. Uşaqlıqdan insan qəlbinə müsbət hisslər aşılanmazsa, orada boşluq yaranır və çox vaxt bu boşluğu mənfi hisslər tutur.

Deməli,insan qəlbini nəcib hisslərlə zənginləşdirmək, gözəlürək tərbiyə vacib vəzifələrdən biridir. Bu məqsədlə hissə təsir göstərən stimullaşdırıcı tərbiyə metodlarından istifadə olunur. Beləliklə, insana hərətərflı 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 davranışı stimullaşdıran metodlar buna rəğbətləndirmə və cəzalandırma metodları deyilir.

Şüuru formalaşdırma metodları düzgün tərbiyə tələblərinin nədən ibarət olmasını izah etmək və onların icrasının zəruriliyinə tərbiyə olunanları inandırma, bu haqda onda əqidə yaratmaq üçün edilən yol və vasitələrə deyilir. Bu möhkəm əqidəyə müxtəlif şəraitdə yiyələnir. Bu iş bu müxtəlif vasitələrlə həyata keçirilir.

□ **İzah etmə** öyrənilən obyektin ayrıca anlayış və hadisələrin qanunauyğunluqlarının sözlə şərh edilməsidir. Bu metoddan istifadə problemə dair misallar gətirməyi və məntiqi tələb edir.

Tərbiyəvi söhbətlər metodunun mahiyyəti ondan ibarətdir ki, tərbiyəçi tərbiyə ilə bağlı hər hansı bir məsələni canlı formasında şərh edir, uşağa həmin məsələyə aid konkret suallar verir, onun fikirlərini aşkara çıxarır, lazım gəldikdə müvafiq dəqiqləşdirmələr aparılır.

□ **Aydınlaşdırma emosionla formada təsir** metodu olub, qrupa və ya ayrıca şəxsə yönəldilir. Bu metodun tətbiqi sinfin və kollektivin üzvlərinin şəxsiyyət

keyfiyyətlərini bilməyə əsaslanır.

□ **Tələqin** hiss edilmədən insanın daxili aləminə, psixikasına qüvvətli təsiretmək, inam yaratmaqdır. Tələqin qüvvətli inandırma metodudur. Tərbiyə digər tərbiyə metodlarının təsirini gücləndirmək üçün istifadə olunur.

□ **Bədii əsərlərin müzakirəsi** Uşaqların mənəviyyatına zəhnini və hissi aləminə təsir göstərməkdə, davranış normalarını onlara başa salmaqda, inam və əqiə yaratmaq işində qüdrətli tərbiyə üsullarından biriddə bədii əsərlərin müzakirəsidir.

□ **Mühazirə** bu və ya digər mövzu üzrə dinləyicilərdə nisbi də olsa düzgün anlayış formalaşdırmaq üçün planlılığı, ardıcılığı, elmliliyi ilə səciyyələnən mütəşəkkil şərhdir.

□ **Etik və estetik** söhbət biliklərin sistematik və ardıcıl müzakirəsidir. Bu metodun predmetini

daha çox əxlaqi və estetik problemlərtəşkil edir.

☐ **Öyüd n** əsihətxahiş, rica, aydınlaşdırma və təlqinlə əlaqələndirilir.

□ **T** əlimat tərbiyəvi metod olub, uşağın tapşırıqların icrasına necə münasibət göstərməsini aşkar edir.

□ **Disput** latın sözü olub, mühakimə yürütmək , mübahisə etmək deməkdir. Disput müxtlif mövzular üzrə canlı, sağlam mübahisələrdir.

□ **M** əruzə səmərəli tərbiyə üsullarından biri olub, gəncləri məruzə ətrafında öz tənqidi qeydlərini deməyə istiqamətləndirir. Məruzə sistemliliyi ardıcılığı, sistemliliyi və əhatəliliyi ilə şərtlənir.

□ **Nümunə** vaxtilə qədim yunan filosofu Seneka deyirdi ki, öyüd və nəşətlərin yolu uzun, nümunələrin yolu isə qısadır. K.D Uşinski isə göstərirdi ki, şəxsiyyət tərbiyəsi üçün şəxsiyyətə şəxsiyyətlə tərbiyə göstərmək olar. İnsanın təbiəti elədir ki, o, həyatının bütün sahələrində özünə nümunə tapmaq istəyir. Gözəl tərbiyə nümunələri insanın mükəmməl tərbiyə almasına əlverişli şərait yaradır.

İnsanın necə hərəkət etməsində, nə cür davranmasında, öz istək və arzularını necə idarə etməsində şüur və əqidə ilə yanaşı adətlər, vərdislər, irdai keyfiyyətlər mühüm rol oynayır. Şagirdlərin tərbiyəsində istənilən nəticəyə çatmaq üçün onlarda müsbət adətlərin yaranmasına və iradi keyfiyyətlərin tərbiyə olunmasına xüsusi fikir verilməlidir. Həmin məqsədlə fəaliyyətin təşkilinə və davranış təcrübəsinin formalaşmasına xidmət göstərən metodlar vardır ki, onlar aşağıdakılardır:

□ **T** əmrinlər (çalışmalar) tərbiyə olunanlar tərəfindən şəxsiyyətin formalaşması, inkişaf məqsədilə praktik işlərin təşkili və planlı surətdə müxtəlif hərəkətlərin təkrarən yerinə yetirilməsidir.

□ **Öyr** əşdirmək, öyrəşmək bu uşağı və ya məktəbli intensiv şəkildə yerinə yetirilməsi lazım olan öyrədici və ya müəyyən müsbət hərəkətə öyrəşdirilən, adət etdirilən çalışmalardır. Bu metod tərbiyə prosesinin bütün mərhələlərində tətbiq edilə bilər. Öyrəşdirməni düzgün tətbiq etmək üçün müəyyən şərtlərə və tövsiyələrə əməl olunmalıdır. Müəllim və şagirdlərdə tərbiyənin

məqsədi haqqında aydın təsəvvür olmalıdır;

□ **Öyr** əşdirmə zamanı qaydaları dəqiq və aydın formalaşdırmaq lazımdır.;

□ **Vaxtin** hər bir hissəsi üçün şagirdlərin gücü çatacaq optimal həcmi müəyyənləşdirməlidir.

□ **İşi yerinə** yetirmə lazım gəldiyində şagirdlərə göstərin. Cirkli və təmiz ayaqqabları müqayisə edin. Elə edin ki müqayisə şagirdi utandırsın, onda natəmizlikdən əl çəkmək arzusu yaratsın.

□ **Öyr** əşdirmə daimi nəzarət tələb edir. Nəzarət səmimi olmalı, amma zəifləməməli, mütləq özünənəzarətlə uyğunlaşdırılmalıdır.

Deməli, öyrəşdirmə davranış və əmək bacarıqlarını uşaqlarda verdişə çevrilənədək tərbiyəçinin bilavasitə nəzarəti altında müntəzəm yerinə yetirilməsidir.

□ **T**ələb nəticəsində davranış normalarının yerinə yetirilməsinə nail olunur, şagirdlər müəyyən fəaliyyətə cəlb olunurlar, onlarda sosial keyfiyyətlər formalaşır.

□ **T**ələb müəllim və şagirdlər arasında yoldaşlıq münasibətlərinin əmələ gəlməsinə əsaslanır. Müəllimin istədiyi davranışa nail olmaq üçün irəli sürdüyü tələb casitəsiz tələbdir. Tələblər verilmə formasına görə iki cür olur: bilavasitə(birbaşa) verilən tələblər və bilvasitə (dolayısı yolla)birbaşa verilən tələblər.

□ **Bilavasitə** tələblərə müəyyənlik, konkretlik, dəqiqlik xarakterikdir. Burada tələb qəiyyətli tonda verilir, özü də çoxlu çalarda(intonasiya, mimika, səs gücü) ifadə olunur.

□ **Bilvasitə** tələblərdə(məsləhət, xahiş, işarə, etibar) fəaliyyətin stimulu artıq tələbin özü deyil, onun yaratdığı psixoloji amillərdir.

□ **İctimai r**əy. Əslində bu da tələbin bir formasıdır, hə də kollektiv formasıdır. İctimai rəy şagirdin hərəkət davranışının, öz istək və arzusunu ifadə etmək tərzini başqaları tərəfindən qiymətləndirilməsi əlaqədardır.

□ **Rejim.** Bunu alışdırma metodunun vasitələrindən biridə qeyd edirlər. Sözün geniş

mənasında rejim insanın davranışını, həyat tərzini nizamlandıran qaydaların cəmidir.

□ **Tapşırıq** tərbiyə metodu olub müxtəlif xarakter daşıyır. Müəllimlər tapşırıqların köməyi ilə şagirdləri müsbət hərəkətlərə alışdırırlar. Müəllimlər tapşırığın köməyi ilə şagirdləri yaxşı hərəkətə alışdırır.

□ **Yarış. Yarış kollektivdə** şagirdin fəaliyyətini təşkil etməyin və onu stimullaşdırmağın başlıca metodlarından biridir. Tərbiyə metodu kimi o, uşağın özünü təsdiqləmə faktına istinad edir.

□ **Şagirdin müxtəlif** fəaliyyət növünə 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 məşğələlərdir. Bunların hər biri tərbiyə işində müstəsna rol oynayır. Təlim özünün təşkilati formaları ilə tərbiyələndirici səciyyə daşıyır.

□ **Tərbiyə edici** situasiya. Xüsusi yaradılmış şəraitdə şagirdlərin fəaliyyətinin və davranışının təşkilati metodudur. Davranışı və fəaliyyəti stimullaşdıran metodlar. Stimullaşdırma Hərəkətə gətirmək, təkan vermək, həvəsləndirmək deməkdir. Fəaliyyət və davranış stimullaşdırmaq fəaliyyət və davranışa təkan verməkdir, insanı müsbət fəaliyyətə təhrik etmək, hərəkətə gətirmək, həvəsləndirmək deməkdir. Fəaliyyət və davranışı stimullaşdıran metodlar rəğbətləndirmə və cəzalandırma. Rəğbətləndirmə şagirdlərin hərəkətlərinin müsbət qiymətləndirilməsinin, təqdir edilməsinin ifadəsidir. Rəğbətləndirmə inam, xoş əhval ruhiyyə yaradır, məsuliyyət daşıyır. Rəğbətləndirmə metodunu iki qrupa ayırmaq olar:

1) Sadə rəğbətləndirmə metodları; 2) Yüksək rəğbətləndirmə metodları;

Sadə rəğbətləndirmə metodları şagirdin başına sığal çəkmək, “Afərin”, “İşi belə görürlər” kimi ifadələr işlətmək, kitab alıb hədiyyə vermək, tərifləməkdir. Yüksək rəğbətləndirmə metodları şifahi və yazılı təfəkkür elan etmək, tərifnamə vermək, fərqlənmə diplomu vermək, şəklini şərəfləndirmə vurmaq və s.

Cəzalandırma metodu pedaqoji psixoloji təsir metodudur. Bu tərbiyə metodu şagirdlərdə arzuolunmaz hərəkətlərin qarşısını almaq, onları aradan qaldırmaq məqsədini daşıyır.

İstifadə olunmuş ədəbiyyat siyahısı:

- Əhmədov B.A., Rzayev A.Q. Pedagogikadan mühazirə konspektləri. Bakı: Maarif, 1983
- Qasımova L.N., Mahmudova R.M. Pedagogika. Bakı, 2003
- Mehrabov A.O. və b. Pedaqoji texnologiyalar. Bakı: Mütərcim, 2006
- Paşayev Ə.X., Rüstəmov F.Ə. Pedagogika. Bakı: Çarşıoğlu, 2002
- Talıbov Y.R. və b. Pedagogika. Bakı: Maarif, 1993

- Tərbiyənin kompyuter diaqnostikası
- Tərbiyə texnologiyasının tələbləri
- Tərbiyə prosesinin daxili və xarici amilləri

Pedaqogikada tərbiyə anlayışının məzmununu qısaca aydınlaşdırsaq, xüsusi vurğulamalıyıq ki, tərbiyə şəxsiyyətin məqsədyönlü və mütəşəkkil formalaşması prosesidir. Tərbiyə dialektik prosesdir. Bu, onun fasiləsiz inkişafında, dinamikliyində, dəyişkənliyində özünü göstərir. Tərbiyə prosesi müəyyən səbəblərə uyğun olaraq inkişaf edir. O, şagirdlərin yaş xüsusiyyətlərindən asılı olaraq dəyişir, müxtəlif şəraitlərdə və konkret situasiyalarda başqa cür olur. Elə olur ki, eyni tərbiyəvi vasitə bir şəraitdə şagirdlərə güclü, digər şəraitdə isə zəif təsir göstərir. Tərbiyə prosesinin dialektikası onun daxili və xarici ziddiyyətləri ilə bağlıdır. Məhz bu ziddiyyətlər tərbiyə prosesinin fasiləsiz baş verməsi üçün zəruri olan qüvvəni yaradır. Daxili ziddiyyətlər şəxsiyyətin təşəkkülünün bütün mərhələlərində özünü göstərir. Bunlar şəxsiyyətdə yeni yaranan tələbatlarla onları ödəmək imkanları arasında ziddiyyətlərdir. Bu zaman yaranan uyğunsuzluq insanı öz təcrübəsini genişləndirməyə, yeni biliklərə və davranış formalarına yiyələnməyə, yeni norma və qaydaları mənimsəməyə sövq edir. Burada hər şey şəxsiyyətin fəaliyyətindən, fəallığından və həyat mövqeyindən asılıdır.

Xarici ziddiyyətlər də tərbiyə prosesinin istiqamətinə və nəticələrinə güclü təsir edir. Məsələn: ailə ilə məktəb arasında ziddiyyətlər tərbiyə prosesinə olduqca mənfi təsir göstərir. Tərbiyə prosesinin düzgün təşkili demək olar ki, global problemə çevrilib. Müasir dövrdə ümumilikdə bütün dünyada ekoloji tarazlığın pozulması, urbanizasiya prosesləri ilə bağlı uşaqların ünsiyyət sferasının daralması tərbiyədə ciddi problemlərin üzə çıxmasına səbəb olur. Müasir sivilizasiya gənclər arasında bədbinlik, antihumanizm yaratmaqla yanaşı, onların etik və mənəvi səviyyələrini aşağı salır. Yeniyetmələr arasında narkomaniya, alkoqolizm, əxlaqsızlıq, cinayətkarlıq günügündən artır. Böyüyən nəslin, gənclərin mənəvi inkişafındakı bu nöqsanlar bir çox amillərin təsiri ilə yaranır ki, onların da arasında tərbiyə prosesindəki çatışmazlıqları xüsusi qeyd etmək lazımdır. Bəs bu problemin həlli yolları varmı? Varsa nədir? Sözsüz ki, tərbiyənin əsas stimullaşdırıcı tərəfi, tərbiyə-təlim-təhsil

prosesinin birgə vəhdət təşkil etməsi prosesini təmin etməkdir. Sözsüz ki, illərdən bəri pedaqogika elminə məlum olan müxtəlif tərbiyəetmə üsul və vasitələri mövcuddur. İstər dərs prosesində, istərsə də dərsdənkənar tərbiyənin müxtəlif forma və metodları pedaqoqlar, müəllimlər tərəfindən tətbiq olunur. Lakin müasir dövrdə dövrün tələblərini və zamanə gənclərinin, böyüyən nəslin istək və maraqlarına uyğun tərbiyə üsullarının seçilməsi ən aktual məsələdir.

Bu gün artıq bəzi tərbiyə problemlərinin həllinə İKTnin tətbiqi ideyası praktiki texnologiya səviyyəsinə çatmışdır.

Hal hazırda tədris prosesində İKTnin tətbiqi ilə əldə olunan müsbət nəticələr, təlimin keyfiyyətinin yüksəldilməsi ilə eyni zamanda şagirdlərin maraq dairələrini daha çox cəlb etməkdə və onları kompyuterdən səmərəli istifadəyə yönəltməkdədir. Bu baxımdan artıq mütəxəssislərin fikrincə proqramlaşdırmanın və kompyuterləşdirmənin nəzəri və praktik cəhətdən tərbiyə prosesinə tətbiqi vaxtı da çoxdan yetişmişdir. Bu gün artıq bəzi tərbiyə problemlərinin həllinə İKTnin tətbiqi ideyası praktiki texnologiya səviyyəsinə çatmışdır.

Kompyuterin köməyi ilə tərbiyə texnologiyasının əsasında tərbiyəvi təsirlərin dəqiqliyi, özünü tərbiyənin xarici təsirlə uyğunlaşdırılması, tərbiyə prosesinin gedişinə vaxtında kömək və onun korreksiya edilməsi durur. İnsan tərbiyəliliyin real faydasını görəndə tərbiyəli olmağa çalışır. Sırf buna görə də tərbiyə prosesini təşkil edəndə bu vasitədən bacarıqla istifadə etmək, prosesi şagirdlərin şəxsi tələbatlarının ödənilməsinə yönəltmək lazımdır. Bu zaman iki mühüm prinsip meydana çıxır:

1) Tərbiyənin şəxsiyyət yetişdirmək istiqamətində qurulması; 2) Şagirdin müstəqil fəaliyyəti

Birinci prinsipin mahiyyəti belədir: insan bu və ya digər bir şeyin özü üçün vacibliyini, əhəmiyyətini hiss etməsə, ona laqeyd münasibət bəsləyəcəkdir. Əgər biz müvəffəqiyyət qazanmaq istəyırıksə, həmin keyfiyyətin şagird üçün əhəmiyyətini göstərməliyik. Onu inandırmaq lazımdır ki, əgər o, təhsilli, ziyalı insan olsa, mütləq uğur qazanacaqdır.

İkinci prinsipin mahiyyəti belədir: məktəb tərbiyəsi şagirdi fəaliyyətlə, terminlərlə lazımi həcmdə təmin etməlidir. Buna tərbiyəvi işləri, situasiyon oyunları təşkil etməklə nail olunur.

Məhz komputer texnologiyaları bu prinsipləri həyata keçirmək üçün əlverişli şərait yaradır. Uşaq hiss edir ki, elektron tərbiyənin yeganə və başlıca qəyyumu yalnız özüdür. “Elektron müəllim” şagirdi situasiyalardan çıxış yolunu axtarmağa, baxışları, fikirləri, hissləri safçürük etməyə, davranışın müxtəlif variantlarını seçməyə və yoxlamağa, həmin anda bu və ya digər hərəkətlərin nəticələrini görməyə məcbur edir. Göründüyü kimi, bu gün tərbiyə işinin düzgün qurulması üçün müəllimlərin və valideynlərin əlində güclü bir vasitə var. Komputer və müxtəlif proqramlaşdırmaların tərbiyə prosesinə tətbiqi tərbiyənin şəxsiyyət yetişdirmək istiqamətini həyata keçirməyə imkan verir.

Tərbiyə prosesini elmi əsasda qurmaq üçün onun mahiyyətini düzgün başa düşmək lazımdır.

Pedaqogika tarixində tərbiyəyə müxtəlif baxışlar olmuşdur. Orta əsrlərdə tərbiyəyə insanı idarə etmək vasitəsi kimi baxılırdı: uşaq qoyulmuş qaydalara, böyüklərin tələblərinə tabe olmalı idi. Belə tərbiyə avtoritar tərbiyə adlanırdı. Onun əsas vasitələri nəzarət, cəza, tələb, əmr, qadağan idi.

Kapitalizmin inkişafı ilə əlaqədar tərbiyəyə yeni baxışlar meydana çıxdı. Tərbiyə insanın təbii qüvvələrini inkişaf etdirən, onun sərbəst inkişafını təmin edən vasitə kimi başa düşülürdü. Bu əsasda azad tərbiyə ideyası irəli sürüldü (C.C.Russo).

XX əsrin əvvəllərində tərbiyə insana birtərəfli təsir vasitəsi kimi izah edilməyə başlandı: uşağa tərbiyənin sadəcə obyekt kimi baxılırdı, onun şəxsi fəallığı qiymətləndirilmirdi (P.Blonski, A.Pinkeviç və b.).

Sonrakı dövrdə tərbiyəyə birtərəfli baxış tənqid edilməyə başladı; tərbiyə insanın daim yeniləşməsi, mənəvi cəhətdən zənginləşməsi prosesi kimi, subyekt və obyektin qarşılıqlı təsiri, birbirini qarşılıqlı zənginləşdirməsi prosesi kimi xarakterizə edildi (V.A.Suxomlinski).

Tərbiyəyə müasir baxış həm avtoritar, həm də azad tərbiyəni inkar edir: birinci halda tərbiyə insan şəxsiyyətini boğur, fəallığını məhdudlaşdırırsa, ikinci halda kortəbiiyyətə, ifrat sərbəstliyə gətirib çıxarır. Tərbiyə insana müəyyən sərbəstlik verməklə ağıllı pedaqoji rəhbərliyi uzlaşdırmağa əsaslanmalıdır.

Müasir pedaqogika tərbiyəyə şəxsiyyətin ahəngdar formalaşması və inkişafı prosesi kimi baxır. Tərbiyəçi və tərbiyə olunan ümumi məqsəd üçün birgə qüvvə ilə çalışan fəal tərəflər kimi qəbul olunur. Tərbiyə uşağa birtərəfli təsir kimi yox, pedaqoji əməkdaşlıq kimi başa düşülür.

Tərbiyə prosesinin dialektikası və hərəkətverici qüvvələri. Tərbiyə prosesi dialektik səciyyə daşıyır. Bu, bir neçə cəhətdə özünü göstərir: a) tərbiyə daim inkişaf edən prosesdir; b) tərbiyədə subyekt və obyekt qarşılıqlı vəhdət təşkil edir; c) ziddiyyətlər tərbiyənin hərəkətverici qüvvəsi kimi çıxış edir; ç) tərbiyə, özünütərbiyə və yenidəntərbiyə dialektik vəhdətdədir.

İnsan ətraf aləmlə çoxcəhətli əlaqə və asılılıqdadır. Bu, real tərbiyə prosesinin çevikliyini, dinamikliyini, dəyişkənliyini şərtləndirir: heç bir tərbiyə sistemi dəyişməz deyildir, heç bir tərbiyə metodu bütün hallar üçün yararlı ola bilməz.

Tərbiyənin dialektik xarakteri bu prosesdə subyekt və obyektin qarşılıqlı vəhdəti ilə də bağlıdır: tərbiyə olunan bu prosesdə təkcə obyekt kimi yox, həm də bir çox halda subyekt kimi çıxış edir. O, özünə və yoldaşlarına təsir göstərir, kollektivdə müəyyən mövqe tutur, onun ümumi xəttinin formalaşmasında iştirak edir.

Tərbiyə prosesinin dialektikası onun ziddiyyətli olmasında özünü göstərir. Ziddiyyətlər tərbiyə prosesinin əsas hərəkətverici qüvvəsi kimi çıxış edir. Ziddiyyətlər xarici və daxili olmaqla iki qrupa bölünür.

Xarici ziddiyyətlər cəmiyyətin tələbləri ilə şəxsiyyətin imkanları və tərbiyə səviyyəsi arasındakı ziddiyyətlərlə bağlıdır. İnsan cəmiyyətin (məktəbin, ailənin) tələblərini ödəmək üçün öz imkanlarını (biliyini, bacarığını, psixi qüvvələrini) işə salır. Nəticədə müəyyən müddətdən sonra cəmiyyətin tələblərinə uyğun hərəkət

etməyi öyrənir. Beləliklə, öz inkişafında bir addım irəli gedir, yeni keyfiyyətlərə yiyələnir.

Daxili ziddiyyətlər tərbiyə prosesinə daxilən xas olan ziddiyyətlərdir, onun komponentləri arasındakı uyğunsuzluqlardır. Əsas daxili ziddiyyət insanın tələbatları ilə onları ödəmək imkanı arasındakı ziddiyyətdir. İnsan öz tələbatını ödəmək üçün yeni yollar axtarır; yeni vasitələrə, üsullara, əməliyyatlara, biliyə və bacarığa yiyələnir. Beləliklə, öz tələbatını ödəyir: tələbatla imkan arasında ziddiyyət aradan qalxır. Lakin təmin olunmuş tələbat zəminində yeni tələbatlar və deməli, yeni ziddiyyətlər yaranır. Proses ardıcıl surətdə davam etdikcə hər dəfə şəxsiyyətin inkişafında yeni cəhətlər, yeni xüsusiyyətlər və xassələr əmələ gəlir. Bu zəmində insan tədricən həyatı, başqa adamları, özünü dərk edir, yeniyeni təsəvvürlərə yiyələnir. Onun motivləri, münasibətlər sistemi formalaşır, əxlaqi keyfiyyətləri, mənlilik şüuru inkişaf edir.

Tərbiyədə digər daxili ziddiyyətlər də özünü göstərir: tərbiyənin məqsədi ilə məzmunu və vasitələri arasında ziddiyyət; müəllimin məqsədi ilə uşağın məqsədi arasında ziddiyyət; məktəbin planlı təsiri ilə mühitin kortəbii təsiri arasında ziddiyyət; məktəblə ailənin təsiri arasında ziddiyyət; kollektivlə fərd arasında ziddiyyət və s.

Bu ziddiyyətlərin həlli tərbiyə prosesinin səmərə və keyfiyyətini yüksəltməyə, şəxsiyyətin inkişafı üçün əlverişli şərait yaratmağa imkan verir.

İstifadə olunmuş ədəbiyyat siyahısı:

- Əhmədov B.A., Rzayev A.Q. Pedaqogikadan mühazirə konspektləri. Bakı: Maarif, 1983
- Qasımova L.N., Mahmudova R.M. Pedaqogika. Bakı, 2003
- Mehrabov A.O. və b. Pedaqoji texnologiyalar. Bakı: Mütərcim, 2006
- Paşayev Ə.X., Rüstəmov F.Ə. Pedaqogika. Bakı: Çarşıoğlu, 2002
- Talıbov Y.R. və b. Pedaqogika. Bakı: Maarif, 1993

13. Mövzu: Müəllimlərin pedaqoji ustalığı

- Məlumatverici bacarıq və vərdislər
- Müəllimin inkişafetdirici bacarıq və vərdisləri
- Şəxsi pedaqoji qabiliyyətlər

Müəllimin pedaqoji ustalığının çoxlu tərəfi vardır. Onların hər birində nə isə yeni bir bacarıq və keyfiyyətlər göstərilir. Bu mənada təlim və tərbiyə sahəsində ustalığ anlayışının məzmunu daim təkmilləşir, yeniləşir və genişlənir.

Öz işinin ustası olan müəllim pedaqoq ilk növbədə yüksək bilik və ixtisas sahibi, mədəniyyət və ünsiyyət mütəxəssisidir. O, öz fənnini dərinləndirir, müvafiq elm sahələri ilə yaxından tanışdır, ümumi və xüsusilə uşaq psixologiyasından xəbərdardır, təlim və tərbiyənin metodikasına dərinləndirən yiyələnmişdir.

"Müəllimin pedaqoji ustalığı" anlayışının mahiyyəti pedaqoji nəzəriyyədə tarixən iki cür başa düşülür. Birinciyə görə, təlimtərbiyə işində metodika aparıcı rol oynayır. İkinciyə görə, təlimtərbiyə işində aparıcı rolu müəllimin şəxsiyyəti oynayır. Əslində isə metodika onu tətbiq edən müəllimin şəxsiyyətindən ayrılmazdır. Ustalığa yiyələnmək üçün çox şeyi bilmək və bacarmaq lazımdır. Təlimtərbiyənin qanunauyğunluqları və prinsiplərini bilmək, təlimtərbiyə prosesinin səmərəli texnologiyalarından istifadə etməyi bacarmaq xüsusilə vacibdir. Buraya hər bir konkret situasiya üçün pedaqoji texnologiyaları düzgün seçməyi bacarmaq, pedaqoji prosesi diaqnostlaşdırmaq, proqnozlaşdırmaq və layihələşdirmək də daxildir. Belə bir fikir mövcuddur ki, yalnız istedadlı insanlar yaxşı müəllim ola bilərlər. Başqa fikirlər də vardır: kütləvi peşə olan müəllim peşəsi xüsusi qabiliyyəti olan insanların imtiyazı ola bilməz. Amma, demək olar ki, əksər insanlara təbiət tərbiyəçi olmaq keyfiyyətlərini, öyrətmək qabiliyyətlərini vermişdir.

Vəzifə pedaqoji ustalığı öyrənməkdən ibarətdir. Tədqiqatlar göstərir ki, ən yüksək istedadlı müəllimlər faizdən çox deyildir. Buna baxmayaraq müəllimlərin böyük bir hissəsi təlimtərbiyə metod və priyomlarına yaxşı yiyələnmiş, öyrətmə metodikasına yaxşı bələd olmuşlar. Müəllimin pedaqoji ustalığı hər şeydən əvvəl tədris prosesini təşkil etmək bacarığındadır. Usta müəllim hətta

ən əlverişsiz şəraitdə belə şagirdlərinin lazımi tərbiyəlilik, inkişaf və bilik səviyyəsinə nail ola bilər. Əsil müəllim hər hansı bir suala qeyristandart cavab tapa bilər, şagirdə xüsusi qayğı ilə

yanaşmağı bacarır. Belə müəllimlər öz ixtisasını, tədris etdiyi fənnin inkişaf perspektivlərini dərindən bilir, o, müasir ədəbiyyata, mədəniyyətə, idman yeniliklərinə bələddir, beynəlxalq hadisələri təhlil etməyi bacarır. Amma biliklər hələ kifayət deyildir. Müəllim öz fənnini bilir və sevir, amma öz biliklərini şagirdlərə çatdırmaq bacarığına malik deyil, şagirdlərlə “ümumi dil tapa bilmir”, sinifdə münaqişələr və mübahisələr yaranır. Demək, müəllimin pedaqoji ustalığı yoxdur. Pedaqoji ustalığa malik müəllim ixtisasını dərindən mənimsəyərək, pedaqoji qabiliyyətlərə malik, fəal və interaktiv təlim metodlarını, dərindən bilən, ünsiyyət mədəniyyətinə, yeni pedaqoji texnologiyalara yiyələnən müəllimdir.

Müəllimin pedaqoji ustalığı həmçinin fənnini şagirdlərə necə öyrətməkdə, fənnini uşaqlara necə sevdirməkdə özünü göstərir. Təcrübəli, bacarıqlı müəllimlər tədris materialını şagirdlərə elə dərində mənimsətməyə nail olurlar. Təcrübəli müəllimlərin müvəffəqiyyətinin sirri şagirdlərin fəaliyyətini düzgün idarə etmək bacarığındadır. Pedaqoji ustalığın mühüm göstəricilərindən biri şagirdləri fəallaşdırmaq, onların qabiliyyətini, müstəqilliyini inkişaf etdirmək bacarığıdır. Usta müəllim təlim prosesini fəallaşdırmaq üçün müxtəlif metodlardan istifadə etməklə dərində şagirdləri düşünməyə, maraqlanmağa istiqmətləndirməyi bacarır. Müəllimin vəzifəsi öyrənmə prosesinin özündə müsbət emosiyalar aşılamaq üçün yollar axtarır tapmaqdır. Bunlar adi priyomlardır: iş metodlarını dəyişmək, müəllimin emosionallığı, müəllimin fəallığı, maraqlı misallar, yerinə düşən iradlar və s. Bu priyomlar təkə müvəffəqiyyətlərə səbəb olmur, onlar müəllimə rəğbətin artmasına kömək edir, fənnə sabit, daimi maraq aşılayır.

Pedaqoji texnikanın tərkib hissələrindən biri müəllimin özünün və şagirdlərin diqqətini idarə etmək bacarığıdır. Müəllim müxtəlif uşaq qrupları ilə işləyir, uşaqlar xeyli tədris əməliyyatı yerinə yetirirlər ki, bütün bunlar müəllimin diqqətindən kənarda qala bilməz. Müəllim üçün çox vacib olan keyfiyyətlərdən biri də şagirdin zahiri davranışına görə onun daxili vəziyyətini müəyyənləşdirmək bacarığıdır. Pedaqoji priyomları seçən zaman bunu nəzərə almamaq olmaz. Şagirdin həqiqi

psixoloji vəziyyətini hər zaman nəzərə almaq pedaqoji məharətin əsasını təşkil edir və pedaqoji fəaliyyətdə mühüm yer tutur. Pedaqoji hərəkətlərdə temp hissi pedaqoji texnikanın tərkib hissəsidir.

Müəllimlərin bir çox səhvlərinin səbəblərindən biri budur ki, onlar tədris əməliyyatlarının tempini gözləmir, məsələlərin həllini pedaqoji cəhətdən düzgün ölçübbiçmirlər. Bəzən müəllimlər tələsir, bəzən də gecikirlər, bu isə hər hansı bir halda pedaqoji təsirin səmərəsini aşağı salır. Müəllimin şagirdlərə müraciəti həm xahiş, həm tənbeh, həm təqdir, həm də əmr formasında ola bilər. Bütün bu hallarda müəllim həmişə öz "rolunu" düzgün oynamalı, səsinin tonuna, ahənginə fikir verməlidir. Müəllimpedaqoq öz səs tonunu məqamına görə özü idarə etməyi öyrənməli, pauzanı, duruşu, mimikanı, jestləri yerinə görə düzgün işlətməyi bacarmalıdır. A.S.Makarenko yazır: "Mən "Bura gəl" sözünü 1520 çalarda deməyi öyrənəndən sonra, üzümün quruluşunda, səsimin qoyuluşunda 20 incəliyi biləndən sonra pedaqoq oldum". Bəzi Amerika pedaqoqları "Müəllim şagird münasibətləri"ndə müəllimin "subyektiv" ünsiyyətinin xüsusiyyətlərini təhlil etmişlər. Müəyyən olunmuşdur ki, müəllimlər rəğbət göstərdikləri şagirdlərlə daha çox ünsiyyət və münasibətdə olurlar. Biganə qaldıqları şagirdlər isə müəllimin diqqətindən kənarda qalır.

Müəllimlər "intellektuallara", daha intizamlı, sözə baxan, icraçı şagirdlərə daha yaxşı münasibət bəsləyirlər. Passiv şagirdlər ikinci yerdə durur. Müstəqil, fəal və özünə güvənən, tənqidi fikirlər söyləyən şagirdlər isə müəllimin hüsnrəğbətindən demək olar ki, məhrumdurlar. Pedaqoji ünsiyyətin üslubundan asılı olaraq müəllimlər üç tipə bölünür: "proaktiv" (fəal), "reaktiv" (az fəal), "sverxaktiv (çox fəal). "Fəal" müəllim ünsiyyətin təşkilində təşəbbüskardır, şagirdlərlə əlaqələrini fərdiləşdirir, onun mövqeyi, xətti topladığı təcrübəyə uyğun olaraq dəyişir. O, nə istədiyini bilir və öz hərəkətində nəyin məqsədə nail omlağa kömək göstərdiyini başa düşür. "Az fəal" müəllim öz xəttində, mövqeyində çevikdir, amma o, daxilən zəifdir. Onun siniflə ünsiyyətinin xarakterini özü yox, şagirdlər diktə edirlər. "Çox fəal" müəllim öz

şagirdlərini yüksək qiymətləndirməyə və qeyrireal ünsiyyət modelləri qurmağa, yaradıcı fəaliyyət göstərməyə meyillidir. Pedaqoji ustalıqda müəllimin başlıca silahı sözdür. Bundan başqa, onun ehtiyatında xeyli qeyriverbal (nitqsiz) ünsiyyət vasitələri də vardır. 1. Ekspressiv mənali hərəkətlər. Ekspressivmənali hərəkətlər müəllimin davranışının özünün görmə orqanı vasitəsilə özünü müşaiyət etməsidir. Burada duruş, mimika, əlqol hərəkəti, baxış, yeriş xüsusi rol oynayır.

Tədqiqatçılar göztərlər ki, məsələn, müəllimin hərəkətsiz duruşu, yaxud müəllimin üzü görünməzsə, ya az görünərsə, şagirdlərə verilən informasiyanın faizə qədəri itir. Şagirdlər müəllimin gözüne, baxışına çox həssasdırlar. Gözlərin vasitəsilə vəziyyət haqqında ən düzgün məlumatlar verilir, ona görə ki, göz bəbəklərinin daralması və genişlənməsi şüurlu nəzarətə tabeolmur. Müəllimin əsəbi, bədbin vəziyyəti bəbəkləri daralmağa məcbur edir. Onun üzü mehriban, səmimi olmur, şagirdlər özlərini diskomfort hiss edirlər, işin səmərəsi aşağı düşür. Müəyyən olunmuşdur ki, müəllimin "qapalı" duruşu (bədəninin ön hissəsini kürsü vasitəsilə, masa vasitəsilə örtməyə və məkanda mümkün qədər az yer tutmağa çalışması və ya qollarını qoynuna qoyması, yaxud da oturaraq iki əlini çənəsinin altına dayaması) inamsızlıq, etibarsızlıq, razılaşmamaq, əks təsir göstərmək, tənqid kimi başa düşülür.

"Sərbəst" duruş, təbii danışiq, jestlərdən, mimikalardan istifadə etmək, şagirdlərlə göz təması yaratmaq etibar, inam, razılıq, xeyirxahlıq, psixoloji komfort kimi başa düşülür. Bütün bunları şagirdlər mexaniki olaraq qavrayırlar. 2. Prosodika və ekstralinqvistika (intonasiya, səsin ucalığı, tembri, nəfəsalma, gülüş, öskürək). Səsin xarakteristikaları prosodik (nitqdə vurğulu və vurğusuz, uzun və qısa hecaların tələffüzü sistemi) və ekstralinqvistik (linqvistikadan kənar) hadisələrə daxildir. Şövq, ruh yüksəkliyi, sevinc hissləri adətən yüksək səslə deyilir. Narazılıq adətən yumşaq və batıq səslə deyilir. Nitqin sürəti də müəllimin hisslərini əks etdirir. Həyəcanlılıq və ya rahatlıq sürətli nitqdə özünü əks etdirir. Aramla, yavaşyavaş danışmaq yorğunluq və ya təkəbbürlülük əlamətidir. 3. Takesik ünsiyyət vasitələri. Baş sığallama, toxunma, ələlə verib görüşmə, tərifləmə takesik ünsiyyət vasitələrinə aiddir. Sübut olunmuşdur

ki, onlar xüsusi ilə tam olmayan ailələrdən olan uşaqlar üçün bioloji cəhətdən zəruri stimulyator formalarıdır. Şıltaq və ya inciyən uşağın başını sığallamaqla çox şeyə nail olmaq olur. Hər pedaqoqun buna ixtiyarı yoxdur. Bunu ancaq uşaqların etibarını qazanmış müəllimlər edə bilirlər.

4. Proksemik vasitələr. Bunlara təlim zamanı müəllim və şagirdlərin oriyentasiyası və onlar arasında distansiya aiddir. Pedaqoji distansiyanın normaları aşağıdakı məsafələr kimi müəyyən olunmuşdur:

1) Müəllimin şagirdlərlə fərdi ünsiyyəti – 50 sm-dən 120 sm-dək; 2) sinifdə şagirdlərlə rəsmi ünsiyyət 120-400 sm; 3) auditoriya qarşısında çıxış edən zaman açıq ünsiyyət 400-750 sm. Ünsiyyət distansiyasının müntəzəm dəyişməsi pedaqoji əməyin xüsusiyyətidir. Bu, müəllimdən dəyişən şəraitə dəfələrlə uyğunlaşmağı tələb edir.

İstifadə olunmuş ədəbiyyat siyahısı:

- Əhmədov B.A., Rzayev A.Q. Pedaqogikadan mühazirə konspektləri. Bakı: Maarif, 1983
- Qasımova L.N., Mahmudova R.M. Pedaqogika. Bakı, 2003
- Mehrabov A.O. və b. Pedaqoji texnologiyalar. Bakı: Mütərcim, 2006
- Paşayev Ə.X., Rüstəmov F.Ə. Pedaqogika. Bakı: Çarşıoğlu, 2002
- Talıbov Y.R. və b. Pedaqogika. Bakı: Maarif, 1993

- Valideynlərin tədris prosesinə cəlb edilməsi
- Vaideynlərin məktəb həyatına cəlb edilməsi

“Valideynlərin cəlb olunması”termininin mənası – həm evdə, həm də məktəbdə şagirdlərin nailiyyətləri və təhsillərinin yaxşılaşdırılması üçün, valideynlər və müəllimlər tərəfindən birlikdə və sonsuz daşınan məsuliyyətdir. O, şagirdlərin akademik nailiyyətlərinin yaxşılaşdırılmasına vahid güclə kömək etmək üçün valideynləri və müəllimləri birləşdirir. “Valideynlərin cəlb olunması” valideynlərin bir qayda olaraq hərtəfərli əlaqələrdə, şagirdin təhsil prosesində və məktəbdə keçirilən müxtəlif tədbirlərdə iştirak etməsi deməkdir. Bu zaman: “Valideynlərin cəlb olunması”termininin mənası – həm evdə, həm də məktəbdə şagirdlərin nailiyyətləri və təhsillərinin yaxşılaşdırılması üçün, valideynlər və müəllimlər tərəfindən birlikdə və sonsuz daşınan məsuliyyətdir. O, şagirdlərin akademik nailiyyətlərinin yaxşılaşdırılmasına vahid güclə kömək etmək üçün valideynləri və müəllimləri birləşdirir. “Valideynlərin cəlb olunması” valideynlərin bir qayda olaraq hərtəfərli əlaqələrdə, şagirdin təhsil prosesində və məktəbdə keçirilən müxtəlif tədbirlərdə iştirak etməsi deməkdir. Bu zaman:

Valideynlər, övladlarının təhsil prosesində əhəmiyyətli rol oynayır; • Valideynlər məktəb tərəfindən planlaşdırılan tədbirlərdə iştirak edirlər; • Valideynlər, övladlarının təhsil prosesinə tam hüquqlu tərəfdaş olaraq cəlb olunurlar. Onlar, uşaqların təhsili haqqında qərarların qəbul edilməsində də iştirak edirlər. “Valideynlərin cəlb olunması”valideynlər üçün aşağıdakıları ifadə edə bilər: • İmkan daxilində məktəbin tədbirlərində daha çox iştirak etmək; • Uşaq tərəfindən yaxşı yerinə yetirilmiş tapşırığın valideyn tərəfindən tərifləməsi və uşağın həvəsləndirilməsi; • Məktəb üçün real tələblərin təyin olunması; • Müəllimlərlə daimi görüşlərdə iştirak etmək və şagirdlərin inkişafını müzakirə etmək; • Ev tapşırıqlarının yerinə yetirilməsində şagirdlərə kömək

etmək; Direktorlar və müəllimlər üçün valideynlərin məktəb həyatına cəlb edilməsi aşağıdakıları ifadə edə bilər: • Valideynlərin övladlarının inkişafı ilə bağlı müvafiq məlumatlarla təmin olunması; •

Valideynlərə məktəbdə keçirilən tədbirlər haqqında məlumat verilməsi; • Şagirdlərin inkişafını müzakirə etmək məqsədi ilə daimi görüşlərin təşkil edilməsi.

Yadda saxlamalıyıq ki, “valideyn” termini sadəcə anaya və ya ataya aid deyil. Uşağın tərbiyəsinə cəlb olunmuş iştənilən insana valideyn deyə bilərik. Bir qayda olaraq ataana uşağın təhsil və tərbiyəsinin qeydinə qalır, ancaq bundan əlavə tez-tez uşağın tərbiyə olunması prosesində nənələr, babalar, xalalar, bibilər, əmilər, analıq, atalıq, qoruyucu, dayə və başqaları məsuliyyət götürürlər. Sənəddə, “valideyn” termini uşağın tərbiyəsi və xoş iqbalı üçün məsuliyyət daşıyan bütün yetişkin insanları nəzərdə tutur.

Valideynlərin məktəb həyatına cəlb edilməsinin şagirdlərin uğur qazanması üçün xüsusi əhəmiyyəti var. Ailənin sosial-iqtisadi vəziyyətinin necə olmasından asılı olmayaraq, valideynin övladının təhsil prosesində iştirak etməsini şagirdin inkişafına böyük təsir göstərir. Tədqiqatlara əsasən, valideynləri tədris prosesində fəal olaraq iştirak edən şagirdlər daha yaxşı nəticələr əldə edirlər. Onlar, daha yaxşı qiymətlər alır, daha yüksək akademik nailiyyətlərə sahibdirlər, ev tapşırıqları daha keyfiyyətli şəkildə yerinə yetirilmiş olur. Onların davamiyyət göstəriciləri daha yüksəkdir və onlar pozitiv hərəkətləri ilə fərqlənilirlər. Məktəbə qarşı daim xoş əhval ruhiyyədə olurlar. Özlərinə və imkanlarına inanırlar. Valideynlərin cəlb edilməsi tədris müəssisələri tərəfindən də müsbət qiymətləndirilir. Tədris prosesində valideynlərin fəallığı məktəb mədəniyyətini zənginləşdirir və onun inkişafına kömək edir. Belə ki, daha yaxşı nəticələrə çatmaq üçün məktəb və müəllim valideynlərlə fəal əməkdaşlıqda maraqlı tərəf olmalıdır. Valideynlərin fəal olaraq tədris prosesinə cəlb edilməsi məktəb icması, müəllimlər, valideynlər və şagirdlər tərəfindən də müsbət qarşılanır. Aşağıda hər bir qrupun alacağı faydanı müzakirə edəcəyik.

Valideynlər uşağın təhsil prosesinə cəlb olunan zaman, ailənin sosial-iqtisadi vəziyyətinin, etnik mənsubiyyətinin, valideynlərin təhsil səviyyəsinin necə olmasından asılı olmayaraq şagirdlər daha böyük nailiyyətlər əldə edirlər. • Valideyni təhsil prosesinə cəlb edilmiş şagird, məktəbi daha uğurla bitirir, onun

təhsilini davam etdirməsi üçün daha yaxşı imkanları və şərtləri olur; • Statistik məlumatlara əsasən, əgər valideynin müəllimlərlə əlaqəsi yoxdursa və o, məktəbdə baş verən hadisələrlə maraqlanmırsa, onun uşağının akademik göstəriciləri başqa uşaqların akademik göstəricilərindən daha aşağı olur; • Valideynlərin məktəb həyatına cəlb olunduqları zaman, şagirdlər məktəbə qarşı daha xoş münasibət bəsləyirlər və onların özlərinə və imkanlarına olan inancları daha yüksəkdir; • Valideynləri məktəb həyatına fəal olaraq cəlb olunmuş şagirdlər nümunəvi hərəkətləri ilə seçilir və onlara qarşı tətbiq edilmiş intizam sanksiyalarının orta göstəricisi də digər şagirdlərlə müqayisədə daha aşağıdır; • Məktəb həyatında fəal olaraq iştirak edən valideynlərin uşaqlarının müəllimlərlə və ailə üzvləri ilə daha yaxşı münasibəti olur. Valideynlərlə müəllimlər birlikdə ailədə və məktəbdə mövcud olan fərqliliklərin qarşılıqlı razılaşdırılmaı üçün çalışarsa, fərqli mədəniyyəti olan mühitdən gəlmiş şagirdlər daha yaxşı oxuyacaqlar.

Valideynlərin təhsil prosesinə cəlb edilməsi həm şagirdin nəticələrinin yaxşılaşdırılması üçün, həm də valideynin bacarıq və vərdişlərinin inkişafı üçün vacibdir. Bununla valideynin sosial, emosional və şəxsi xüsusiyyətləri dəyişir. Övladının təhsil prosesində iştirak etməklə valideyn: •

Öz övladına qarşı daha anlayışlı olur; • Uşağın sosial, emosional və intellektual inkişafı üçün daha çox diqqət ayırır; • Övladına qarşı daha qayğıkeş, daha az sərt olur və övladının nailiyyətlərini daha çox qiymətləndirir; • Daha çox özünəinamlı olur və uşağın təhsil və tərbiyə prosesinə məmnumiyyətlə qoşulur • Qərar qəbul edərkən özünə daha çox inanır; • Öz bilik səviyyəsinin, bacarıq və vərdişlərinin yüksəlməsinə daha çox diqqət edir; • Öz ailəsinin və övladının ehtiyaclarını qarşılaya bilmək üçün müxtəlif imkanlardan daha bacarıqla istifadə edir; • Övladına öz fikirlərini və problemlərini daha dəqiq, daha tam söyləmək imkanı verir. Övladının

müəllimləri ilə daha pozitiv əlaqələr yaradır; • Uşağın vəziyyəti haqqında daha dəqiq məlumat əldə edir və onun problemlərini həll etmək üçün vaxtında ölçülər götürür.

Valideyn ilə fəal əməkdaşlıq müəllimə daha çox özünəinamlı olması üçün kömək edir. •

Müəllimlərdə öz ixtisaslarına qarşı daha çox hörmət yaranacaq; • Onlar öz fəaliyyətlərindən və onun nəticələrindən daha çox razı qalacaqlar. Valideynlərin tədris prosesinə cəlb edilməsi müəllim və valideyn arasında mövcud olan əlaqənin keyfiyyətini yüksəldir. Bu da, müəllimə uşaq haqqında sistemativ olaraq hərtərəfli məlumat almaqda kömək edir. Tədris prosesində şagirdin fərdi ehtiyaclarını ödəmək müəllimə daha yaxşı nəticə verir.

Valideynlərin tədris prosesinə cəlb edilməsi ümumi məktəbdə də öz müsbət əksini tapır. •

Valideyn məktəbə daha çox tərəfdaş olur; • Cəmiyyətdə məktəbin imici yüksəlir; • Valideynlərin iştirak etdiyi məktəb proqramları, valideynlərin iştirak etmədiyi proqramlardan daha çox uğurludur; • Şagirdlərin fəallığının çox aşağı olduğu məktəblərdə, valideynlərin tədris prosesinə cəlb edilməsi halları sıxlaşdırıldıqdan sonra şagirdlərin göstəriciləri ciddi şəkildə yaxşılaşır.

Bir çox məktəblərdə müəllimlər valideynləri öz işlərinə daxil etmirlər. Çünki onların özlərini doğrultmayacaqlarını zənn edirlər. “Bu əvvəlcədən bildirilən yanlış fikirdir. Müəllimlər düşünürlər ki, ailələr tədris prosesində iştirak etmək istəməirlər. Əslində isə ailələr necə iştirak etməli olduqlarını bilmirlər.” – Bunu Karen Salinas (məktəb, ailə və cəmiyyət əməkdaşlığı mərkəzinin əlaqələr şöbəsinin direktoru, Con Hopkin universiteti, məktəbə valideynlərin cəlb edilməsinin ən böyük tərəfdaşı) qeyd edib. Öz növbəsində valideynlər də bəzən məktəbdə gedən proseslərə qoşulmaqdan boyun qaçırırlar. Çünki onların asudə zamanları olduqca azdır və ya ona görə ki, onlar gürcü dilində yaxşı danışmırlar. Həmçinin, ailələr və məktəb arasında mövcud olan ən böyük problemlərdən biri ünsiyyətin az olmasıdır; Valideynlər hesab edirlər ki, onları məktəbdə sevgi ilə gözləməirlər. Bu, qismən mənfi təcrübələrin nəticəsidir. Bu fikir valideynlərə, onların məktəb həyatına cəlb olunmasının müsbət nəticə gətirməyəcəyini düşündürür. Ünsiyyət sahəsində mövcud olan maneələrə baxmayaraq, həm məktəblər, həm də valideynlər şagirdlər üçün faydalı olacağı təqdirdə, əlaqələrinin daha intensiv olmasını arzu edirlər. Public Agenda –Heç bir

siyasi partiyaya mənsub olmayan, tədqiqat və araşdırma təşkilatı – tərəfindən 2003cü ildə keçirilmiş 25dən artıq ictimai fikrin tədqiqi analizi göstərdi ki, müəllimlərin 65%-nin fikrincə valideynlərin tədris prosesinə daha artıq cəlb edilməsi onların şagirdləri üçün yaxşı olardı. Müəllimlərin 72%-i isə hesab edir ki, valideynləri məktəbdə gedən proseslərdə iştirakçı olmayan şagirdlər valideynlərindən arzu olunan qədər diqqət görmürlər. (Johnson & Duffett, 2003). Valideynlərin tədris prosesinə cəlb edilməsində uğurlu olan məktəblər cəlb edilmənin müəyyən edilmiş dar çərçivəsinə görə hərəkət etmirlər. Onlar, yalnız iclaslara gələn və tədbirlərə öz istəyi ilə qatılan valideynləri saymaqla kifayətlənmirlər; Şagirdin ev tapşırığı üzərində valideynin imzasının olması kimi tələblərə bağlı deyillər. Onlar inanırlar ki, şagirdin uğuru məktəbin və valideynin ümumi marağıdır, onlar tədris prosesində valideyni əməkdaş olaraq görürlər, sonra isə əməkdaşlığın gücləndirilməsi üçün konkret yollar müəyyənləşdirirlər. Sonrakı hissədə valideynlərin tədris prosesinə cəlb edilməsi sahəsində mövcud olan problemlərin 3 həll yolu göstərilib: 1) ünsiyyətin yaxşılaşdırılması, 2) valideynlərin tədris prosesinə cəlb edilməsinin əhəmiyyəti haqqında məktəb işçilərinin və ailənin düşüncələrinin yüksəldilməsi və 3) fərdiləşdirmə.

Məktəb və ailə arasında ikitərəfli, daimi ünsiyyət uşağın inkişafına kömək edən ən əhəmiyyətli amillərdən biridir. Evvektiv ünsiyyət üçün, müəllim və valideynin bir-biri ilə məlumatları paylaşması vacibdir. Əksər məktəblərdə məlumatın yayılması üçün məlumat bülletenləri, internet səhifələri və məktəb məlumat lövhələri kimi effektiv üsullar işlənib hazırlanıb. Adı çəkilən vasitələrdə müvafiq məlumatlar/bildirişlər yerləşdirilir. Tez-tez məktəblərdə valideynlərlə səmərəli əlaqənin qurulması üçün analogi mexanizmlərdən istifadə edilir. Bəzi məktəblər valideynlərin tədris prosesinə cəlb edilməsini valideynlərin gözü ilə analiz etməyə çalışır. Məsələn, valideynlər iclasını və seminarları məktəbdə yox, hansısa bir qonşuluqda, və yaxud məktəb şagirdlərindən çoxunun yaşadığı bir məntəqə yaxınlığında təşkil edə bilirlər. Məktəbdən qırıqda iclasların təşkil olunması valideyn və məktəb arasındakı gərginliyi

də yox edir. Müəllimlər valideynlərə uşağın həyatında nə baş verdiyi ilə bağlı, uşağın məktəbdəki nailiyyətlərinə təsir edəcək proseslər haqqında məlumat verməlidirlər. Ümumi təhsil müəssisəsi, gözlənilən nəticələr haqqında, məktəb tərəfindən planlaşdırılan tədbirlər, mövcud intizam qaydaları, qiymətləndirmə vasitələri və məktəbi məqsədləri haqqında valideynlərə dəqiq məlumat verməlidir. Direktor və müəllimlər valideynlərlə pozitiv ünsiyyətin sistemli qrafikini qurmalıdırlar. Məktəb valideynlə ilk ünsiyyətin pozitiv olmasını təmin etməlidir və bu zaman dil maneəsini və mədəniyyət fərqlərini də nəzərə almalıdır. Valideyn və məktəb arasındakı ünsiyyət sistemli və səmərəli olduğu zaman, valideynlərin tədris prosesinə cəlb olunması inkişaf edir, onlar tərəfindən məktəbin qiymətləndirilməsi yüksəlir və onlarda məktəbə qarşı müsbət münasibət yaranır. Təbiidir ki, istifadə olunan strategiyalar məktəb icmasının maraqlarına görə hazırlanmalıdır. Əgər ailələrin keyfiyyətli interneti yoxdursa, əgər onlar elektron poçtla göndərilən bildirişləri qəbul edə bilmirlərsə, gürcü dilində telefon vasitəsiylə bildiriş Azərbaycan və ya erməni dilində danışan valideyn üçün aydın deyilsə bu zaman əlaqə yaxşılaşa bilməyəcək. Məktəblər elə əlaqə vasitələrindən istifadə etməlidirlər ki, orada valideynlər üçün anlaşılan, əlçatan aspektlər tapılsın, valideyni formalaşmış və fəal cəlb olunmaya yönəlsin.

İstifadə olunmuş ədəbiyyat siyahısı:

- Əhmədov B.A., Rzayev A.Q. **Pedaqogikadan mühazirə konspektləri. Bakı: Maarif, 1983**
- Qasımova L.N., Mahmudova R.M. **Pedaqogika. Bakı, 2003**
- Mehrabov A.O. və b. **Pedaqoji texnologiyalar. Bakı: Mütərcim, 2006**
- Paşayev Ə.X., Rüstəmov F.Ə. **Pedaqogika. Bakı: Çarşıoğlu, 2002**
- Talıbov Y.R. və b. **Pedaqogika. Bakı: Maarif, 1993**

15. Mövzu: Təhsilin dövlət və ictimai idarəetmə sistemi

- Təhsilin dövlət ictimai idarəetməsinin əlamətləri
- Təhsilin dövlət ictimai idarəetməsinin prinsipləri
- Təhsilin dövlət ictimai idarəetməsinin məqsədi
- Təhsilin demokratik idarə edilməsi

«İdarəetmə» anlayışı ən ümumi, ən universal anlayışlar sırasına daxil edilir. Tədqiqatçılar haqlı olaraq qeyd edirlər ki, idarəetmə yalnız texniki və istehsal sahəsində deyil, həm də sosial sistemlər sahəsində (o cümlədən pedaqoji sistemlər sahəsində) də zəruridir.

İdarəetmənin elmi əsasını elmi biliklər sistemi təşkil edir. Elmi biliklər idarəetmə praktikasının nəzəri əsasını təşkil edir.

Ümumiyyətlə, idarəetmə dedikdə məqsədəuyğun qərarlar qəbul etməyə, idarə olunan obyektə təşkil etməyə, ona nəzarət etməyə, tənzimləməyə yönəldilmiş fəaliyyət, düzgün informasiya əsasında işin təhlili və onun yekunlaşdırılması başa düşülür. Bioloji, texniki, sosial sistemlər idarəetmə obyektinə ola bilər. Sosial sistemlərin növlərindən biri ölkə, şəhər, rayon və s. miqyasında fəaliyyət göstərən təhsil sistemidir.

Təhsil Nazirliyi, şəhər, rayon təhsil şöbələri idarəetmə sisteminin subyektləri kimi çıxış edirlər. Mürəkkəb, dinamik sosial sistem olan ümumtəhsil orta məktəbi məktəbdaxili idarəetmənin obyektidir. Məktəbdaxili idarəetmə optimal nəticələr əldə etmək üçün tam pedaqoji prosesin iştirakçılarının məqsədyönlü, şüurlu qarşılıqlı təsiridir.

Tam pedaqoji prosesin iştirakçılarının qarşılıqlı təsiri aşağıdakı ardıcıl, qarşılıqlı əlaqəli fəaliyyətlərdən və ya funksiyalardan yaranır: işin təhlili, işin məqsədi və planlaşdırılması, işin təşkili, ona nəzarət, nizama salma və təşviq etmə.

Məktəbi idarəetmə nəzəriyyəsi məktəbdaxili menecment nəzəriyyəsi ilə əhəmiyyətli şəkildə tamamlanır. Menecerin (məktəbi idarə edən) fəaliyyəti öz əməkdaşlarına hörmət və etibar əsasında, işdə uğur qazanmaq üçün onlara şərait yaratmaq əsasında qurulur.

İdarəetmənin mahiyyətini aşağıdakı prinsiplər tam və hərtərəfli əks etdirir:

- 1) kollegiallıqla vahid rəhbərliyin əlaqələndirilməsi;
- 2) idarəetmədə dövlət və ictimai əsasların əlaqələndirilməsi;
- 3) idarəetmədə elmlilik, nəzəriyyə ilə praktikanın qırılmaz qarşılıqlı əlaqəsi;

idarəetmədə planlılıq;

- 4) idarəetmədə sistemlilik və komplekslilik;
- 5) idarəetmədə səmərəliliyə, yekun nəticələrə nail olmaq meyli;
- 6) idarəetmədə mərkəzləşdirmənin və desentralizasiyanın rəasional əlaqələndirilməsi;
- 7) idarəetmədə demokratikləşdirmə və humanistləşdirmə.

İdarəetmənin prinsipləri idarəetmənin qanunauyğunluqlarının konkret təzahürü və inikasıdır.

Məktəbdaxili idarəetmənin əsas qanunauyğunluqları sırasına mütəxəssislər aşağıdakıları daxil edirlər:

- 1) idarəetmə sisteminin səmərəliliyinin idarəetmənin subyektı və obyektı arasında strukturfunksional əlaqələrin səviyyəsindən asılılığı;
- 2) təhsiltərbiyə işini idarəetmənin məzmun və metodlarının məktəbdə pedaqoji prosesin təşkilinin məzmun və metodlarının xarakterindən asılılığı;
- 3) idarəetmənin analitik, məqsədamüvafiq, humanist və demokratik xarakterdə olmasının məktəb rəhbərlərinin müxtəlif növ idarəetmə fəaliyyətinə hazırlığından asılılığı.

Müasir təhsil sistemlərinin xüsusiyyətlərindən biri dövlət idarəetmə sistemindən dövləttictimai idarəetmə sisteminə keçilməsidir. Təhsilin dövləttictimai idarəetməsinin əsas ideyası təhsil problemlərini həll etmək üçün dövlətin və cəmiyyətin səylərini birləşdirmək, tədris prosesinin məzmununu, forma və metodlarını, müxtəlif tip təhsil müəssisələrini seçməkdə müəllimlərə, şagirdlərə, valideynlərə böyük hüquqlar və azadlıqlar vermək təşkil edir.

Təhsil sisteminin dövlət xarakteri o deməkdir ki, ölkədə təhsil sahəsində vahid siyasət həyata keçirilir. Təhsil haqqında qanuna əsasən Azərbaycan Respublikasında təhsil sahəsi prioritet sahə hesab olunur. Prioritetlik o deməkdir ki, ölkəni

sosial-iqtisadi, siyasi, mədəni və beynəlxalq sahələrdə uğurları təhsil sistemi ilə əlaqələndirilir.

Təhsil sisteminin idarə olunmasının dövlət xarakteri təhsil sahəsində dövlət siyasətinin prinsiplərində təsbit olunmuşdur. Həmin prinsiplər Azərbaycan Respublikasının «Təhsil haqqında» qanununda ifadə olunmuşdur:

təhsilin humanist xarakteri, təhsilin dünyəvi xarakteri, hamının təhsil almaq hüququna malik olması, təhsilin demokratik, dövlət-ictimai xarakter daşması və s. Təhsil sahəsində dövlət siyasətini ardıcıl həyata keçirmək üçün ölkədə təhsili idarə etməkdən ötrü müvafiq dövlət orqanları yaradılır.

Dövlət idarə etmə orqanı olan Təhsil Nazirliyi öz hüquqları və səlahiyyətləri daxilində təhsil sahəsində standartları işləyib hazırlayır, təhsil müəssisələrini akkreditasiyadan (qeydiyyatdan), pedaqoji kadrların attestasiyadan keçirir, ölkədə və konkret regionda təhsil sistemini formalaşdırır, peşələrin və ixtisasların siyahısını, təhsil müəssisələrini maliyyələşdirir. Təhsil sistemini stabilləşdirmək və inkişaf etdirmək üçün dövlət fondları yaradır, təhsil müəssisələrinin şəbəkəsini proqnozlaşdırır, təhsil sahəsində Azərbaycan Respublikasının qanunvericiliyinin icra olunmasına nəzarət edir və s. Təhsili idarə etmənin ictimai xarakterinin güclənməsinin mühüm göstəricilərindən biri təhsil sisteminin dövlətsizləşdirilməsi və təhsil müəssisələrinin diversifikasiyasıdır (diversifikasiya latın sözüdür, mənası müxtəliflik, hərtərəfli inkişaf deməkdir).

Dövlətsizləşdirmə o deməkdir ki, dövlət təhsil müəssisələri ilə yanaşı qeyri-dövlət təhsil müəssisələri də meydana gəlir, onlar dövlət aparatının strukturları olmurlar. Təhsil müəssisələrinin diversifikasiyası eyni zamanda həm dövlət, həm də müxtəlif tip qeyri-dövlət tədris müəssisələrinin, universitetlərin, gimnaziya, liseylərin, kolleclərin, ayrı-ayrı fənləri dərindən öyrədən məktəblərin inkişafını nəzərdə tutur.

Qeyri-dövlət təhsil müəssisəsinə bilavasitə onun təsisçisi rəhbərlik edir.

Qeyri-dövlət təhsil müəssisəsinin nizamnaməsi vardır.

Məktəb pedaqoji sistemdir və elmi idarə etmənin obyektidir. Bu, təhsili təşkil edənlərin, rəhbər şəxslərin, müəllimlərin, şagirdlərin məqsədlərini müəyyənləşdirmək və nəticələrə nail olmaq üçün şəraiti yaratmaq, məzmunu seçmək, təhsil-tərbiyə işində müxtəlif vasitələrdən, forma və metodlardan istifadə etmək deməkdir.

Belə halda idarəetmə pedaqoji sistemin məqsədə uyğunluğunu və bu sistemi təşkil edən komponentlərin yeniləşməsinə səmərəli təsir göstərmək imkanını saxlayır.

Pedaqoji sistemdə müəllimlərlə şagirdlərin birgə fəaliyyəti mühüm amildir. Məktəbin məqsədi şəxsiyyətin mədəni inkişafının əsasını formalaşdırmaqdır. Bu əsas intellektual, əxlaqi, estetik, əmək, ekoloji, hüquqi və şəxsiyyətin digər mədəni aspektlərini birləşdirir. Ümumi məqsəd təhsil-tərbiyə işinin ayrı-ayrı istiqamətləri üzrə məqsədlərdə konkretləşdirilir.

Nəticə həm ayrı-ayrı şagirdlərin, həm də ümumiyyətlə, şagird kollektivlərinin tərbiyəlilik səviyyəsinin müəyyənləşdirilməsini təmin edən daha sabit və real meyarların məcmuyudur.

Məktəbin idarə olunmasında ən azı iki qrup şərt vardır: ümumi və spesifik. Ümumi şərtlərə aiddir: sosial, iqtisadi, mədəni, milli, coğrafi.

Spesifik şərtlərə aiddir: şagirdlərin sosialdemoqrafik tərkibinin xüsusiyyətləri, məktəbin yerləşdiyi yer (şəhər, kənd), məktəbin maddi-texniki bazası imkanları, ətraf mühitin tərbiyəvi imkanları.

Pedaqoji və şagird kollektivlərində əxlaqi-psixoloji mühitin xarakteri, şagirdlərin valideynlərinin mədəni səviyyəsi pedaqoji prosesin səmərəliliyinin mühüm göstəricilərindən biridir.

Pedaqoji sistemin struktur komponentləri vardır. Əsas komponentlərdən biri pedaqoji kollektivin və onun rəhbərlərinin fəaliyyətidir.

Məktəbi idarəetmə sisteminin strukturunda dörd səviyyəli idarəetmə vardır.

Birinci səviyyə – dövlət orqanı və ya kollektiv tərəfindən seçilmiş məktəb direktoru, məktəb şurasının, şagird komitəsinin, ictimai təşkilatların rəhbərləri. Bu səviyyə məktəbin inkişafının strateji istiqamətlərini müəyyən edir.

İkinci səviyyə – məktəb direktorunun müavinləri, məktəbin psixoloqu, sosial pedaqoqu, ictimai faydalı əməyin təşkili üçün məsul şəxs, inzibati təsərrüfat işləri üzrə direktorun köməkçisi, həmçinin özünüidarədə iştirak edən orqanlar və birliklər.

Üçüncü səviyyə – müəllimlər, tərbiyəçilər, sinif rəhbərləri (onlar şagirdlərə və valideynlərə, uşaq birliklərinə və dərnəklərə münasibətdə idarəetmə funksiyasını yerinə yetirirlər).

Dördüncü səviyyə – şagirdlər, sinif və ümumməktəb şagird özünüidarəsi. Qarşılıqlı təsir obyektı olan şagird burada eyni zamanda öz inkişafının subyektı kimi çıxış edir.

Yuxarıda göstərilən iyerarxik sxemdən görünür ki, idarəetmənin hər aşağı səviyyəli subyektı yuxarı səviyyəli idarəetmə üçün idarəetmənin obyektıdır.

İstifadə olunmuş ədəbiyyat siyahısı:

- Əhmədov B.A., Rzayev A.Q. Pedaqogikadan mühazirə konspektləri. Bakı: Maarif, 1983
- Qasımova L.N., Mahmudova R.M. Pedaqogika. Bakı, 2003
- Mehrabov A.O. və b. Pedaqoji texnologiyalar. Bakı: Mütərcim, 2006
- Paşayev Ə.X., Rüstəmov F.Ə. Pedaqogika. Bakı: Çarşıoğlu, 2002

Talıbov Y.R. və b. Pedaqogika. Bakı: Maarif, 1993