

İxtisas: Məktəbəqədər təhsil

Kafedra: Pedaqogika, Psixologiya və sosial fənlər

Fənn: Pedaqogika1

Müəllim: Nəsibova Ülviyyə

MÖVZU 1. PEDAQOGİKA MÖVZUSUNUN ƏSAS ANLAYIŞLARI

PLAN:

- 1. Pedaqogika elminin təşəkkülü və inkişafı**
- 2. Pedaqogikanın əsas anlayışları**
- 3. Əsas pedaqoji cərəyanlar**

1. Pedaqogikanın obyektı, predmeti, mövzusu, məqsədi. Pedaqogika yunanca **payda** və **qoqos** sözlərinin birləşməsindən əmələ gəlib **uşaqötürən** deməkdir. Qədim Yunanıstanda varlıların uşaqlarını məktəbə ötürənlərə **paydaqoqos** deyirdilər. Zaman keçdikcə bu söz daha geniş mənanı – yəni, **uşağı tərbiyələndirmək, öyrətmək, inkişaf etdirmək** mənasını əhatələmiş və elmi anlam olaraq **pedaqogika** şəklində işlənmişdir. Pedaqogika elminin inkişafı sübut etmişdir ki, təkcə uşaqlar deyil, yaşlıların da pedaqoji rəhbərliyə ehtiyacı vardır. Lakin bu qənaət çox qədimlərdə deyil, XX əsrin ortalarından etibarən, son onilliklərdə hasil edilmişdir.

Hər bir elmin **obyektı** və **predmeti** olur. Pedaqogika elminin obyektı insandır. Lakin insan həm də psixologiya, sosiologiya, etika, estetika, biologiya və bir sıra başqa elmlərin də obyektidir. Bəs fərq nədədir? Fərq bu elmlərin **predmetindədir**. Yəni psixologiya insanda baş verən psixi xüsusiyyətləri, estetika insanların gözəlliyə münasibətini, anatomiya insanın bədən üzvlərinin quruluşunu və inkişaf xüsusiyyətlərini öyrənir. Bu baxımdan pedaqogikanın predmeti insanın tərbiyəsi və təlimidir. Beləliklə, deyə bilərik ki, pedaqogika insan və onun tərbiyəsi haqqında elmdir; elə pedaqogikanın **mövzusu** da budur. Yəni pedaqogika təlim,

tərbiyə, təhsil və adamların əqli inkişaf məsələlərini öyrənir.

Onun başlıca **məqsədi** pedaqoji prosesin qanunauyğunluqlarını aşkara çıxarmaqdan ibarətdir.

2. Pedaqogikanın obyekt, predmeti, mövzusu, məqsədi. Hər bir elmin özünəməxsus anlayışları (kateqoriyaları) vardır. Bu gün pedaqoji anlayışlar çoxdur. Onlardan ən əsası **tərbiyə, təlim** və **təhsil**, nəticə olaraq **inkişaf** anlayışlarıdır. Pedaqoji ədəbiyyatda alimlərin bu anlayışlara verdikləri tərifləri ümumiləşdirərək, aşağıdakı kimi ifadə etmək olar:

Tərbiyə şəxsiyyətin məqsədəmüvafiq və mütəşəkkil formalaşması prosesidir. Tərbiyə prosesində tarixən qazanılmış sosial təcrübə yaşlı nəsil tərəfindən gənc nəsillərə ötürülür. Pedaqogikada həm geniş, həm də dar mənada tərbiyə işlədilir. **Dar mənada tərbiyə** insanda hər hansı keyfiyyətlərin formalaşmasına yönəlmiş cəhddir. **Geniş mənada tərbiyə** isə şəxsiyyətə mütəşəkkil, məqsədyönlü və planlı təsirlərin bütün növlərini nəzərdə tutur .

Təlim müəllim və şagirdlərin qarşılıqlı, məqsədyönlü fəaliyyətidir. Təlim prosesində şagirdlər müəllimin rəhbərliyi altında bilik, bacarıq və vərdislərə yiyələnir, tərbiyə olunurlar. Təlim təhsil almaq vasitəsidir.

Təhsil bəşəriyyətin əldə etdiyi biliklərə yiyələnmə prosesinin nəticəsidir. Təhsil sayəsində gənc nəsil elmi biliklərin sisteminə yiyələnir, onun dünyagörüşü, mənəvi keyfiyyətləri, yaradıcılıq qabiliyyəti formalaşır.

Pedaqoji proses müəllim və şagirdlərin qarşılıqlı – davamlı fəaliyyətidir. Onun təşkilində məqsəd → fəaliyyət → nəticə komponentləri vardır.

Beləliklə, **pedaqogika böyüyən nəslin tərbiyəsi, təlimi və təhsili haqqında elmdir.** Mütəşəkkil və sistemli şəkildə aparılmış tərbiyə, təlim və təhsilin, ümumən pedaqoji prosesin nəticəsi isə **inkişafdır.**

Pedaqogikanın anlayışlarından irəli gələn **vəzifələr** isə aşağıdakılardır:

-Yeni insan şəxsiyyətinin hərtərəfli və ahəngdar inkişafını təmin edən pedaqoji prosesi tədqiq edir etmək.

-Şəxsiyyətin formalaşmasının hansı qanunauyğunluqları olduğunu aşkar etmək.

-Müəllimlərin tərbiyə və təhsil fəaliyyətinin nəzəriyyə və metodikasını işləyib hazırlamaq.

-Qabaqcıl pedaqoji təcrübəni ümumiləşdirib həyata keçirmək.

-Müəllimləri pedaqoji nəzəriyyələrlə, tərbiyə və təlim metodları və priyomları ilə təmin etmək.

-Gənc nəslin təlim, tərbiyə, təhsil sisteminin zəruri məsələlərini işləmək, ümumiyyəti, milli tərbiyə, təlim və təhsil nəzəriyyəsini xalqımızın tərbiyə ənənələri əsasında inkişaf etdirmək.

3. Müxtəlif dövrlərdə tərbiyə və təhsilin, pedaqoji elmin inkişafına bir nəzər. Tarixi inkişaf prosesində ibtidai icma quruluşu quldarlıqla əvəz olundu. Eramızdan bir çox əsr əvvəl ilk dəfə olaraq şərqdə böyük dövlətlər, şəhərlər, məktəblər əmələ gəldi. Bu sırada qədim Çin, Misir, Babil, Şumer və Azərbaycanın adını çəkməliyik.

Qədim Çində həm ibtidai, həm də yuxarı dərəcəli dini səciyyəli məktəblər olmuşdur. Həmin məktəblərdə böyük yazıçıların və şairlərin əsərləri, əxlaq və fəlsəfə, bəzən nücum elmi öyrədilirdi. Bu məktəblərdə hakim uşaqlarına oxuyub – yazmağı heroqliflər vasitəsilə öyrədirdilər. Qədim Çinin yüksək mədəniyyəti və xüsusilə heroqlif yazıları öz təsirini qonşu xalqlara da göstərmişdir.

Qədim Hindistanda “icma məktəbləri” əmələ gəlmiş və bir neçə min il yaşamışdır. Kəndlərdə kəndlilərin hesabına məktəblər fəaliyyət göstərmişdir.

Misirdə astronomiya, coğrafiya, hesab, fizika və başqa elmlər yaranmağa başlamışdı. Burada məktəblər iki cür idi: 1) saray kahinləri və ən yüksək imtiyazlı adamlar üçün məktəblər; 2) xırda məmur hazırlayan məktəblər.

Qədim Şumerlərdə başlıca təhsil ocağı məktəb idi. Burada mixi yazılardan istifadə olunurdu. “Bilqamıs” dastanının həkk olunduğu gil kitabələr (mindən çox kitabə tapılmışdır) bunu sübut edir. Eramızdan əvvəl I minilliyin əvvəlində yaranan Manna dövlətində isə heroqliflərdən istifadə olunmuşdur.

Pedaqogikanın meydana gəlməsində qədim Azərbaycan xalqının da xidmətləri vardır. Azərbaycanda ən qədim dövlətlər Aratta, Lullubum, Kutim olmuşdur. Bu dövlətlərdə sənətkarlıq yüksək inkişaf etmişdi ki, onu da böyüyən nəsilə kiçik yaşlarda öyrədirdilər.

Azərbaycanda pedaqoji fikrin yaranması və inkişafında Zərdüştiliyin, Zərdüşt məktəblərinin və “Avesta”nın müstəsna yeri vardır. Zərdüştilik **ikinci ortalarda** Azərbaycan, İran, Orta Asiya, Ön Asiya və bir sıra başqa ölkələrdə geniş yayılmış bir din olmuşdur. Zərdüştilikdə və onun qayəsini afadə edən “Avesta”da elm və din biliklərə yiyələnmək, xeyirxah olmaq əsas insani vəzifə hesab edilmişdir. Bunlar da öz başlanğıcını üç müqəddəs kəlamdan alır: 1) Xeyir fikir. 2) Xeyir söz. 3) Xeyir əməl.

Yəni əvvəlcə insanda xeyirxah fikir yaranmalı, o xeyirxah sözdə ifadə olunmalı, nəhayət, xeyirxah əməllə həyata keçməlidir. Üç mərhələli bu fəaliyyət əvvəlcə ailədə, sonra icmada, daha sonra vilayətdə öz əksini tapmalıdır.

Yeni insan tərbiyəsində Zərdüşt məktəblərinin böyük rolu olmuşdur. Uşaqlar məktəbə 7 yaşından qəbul olunmuş, onlara hər b sənəti, əkinçilik və maldarlıq öyrədilmişdir.

Qobustan qayalarında, Gəmiqayada, Azıx mağarasında və digər tarixi abidələr üzərində ibtidai insanın ifadə etdiyi ilkin pedaqoji fikirlər bax belə yaranıb təşəkkül tapmışdır.

Dünyada diqqəti ən çox cəlb edən məktəblər sırasında Qədim Yunanıstan tərbiyə, məktəb və pedaqoji fikrinin adını çəkə bilərik. Qədim Yunanıstan ərazisində bir çox xırd quldar dövlətlər olmuşdur. Bunlardan ikisinin tərbiyə sistemi diqqəti daha çox cəlb edir: 1) Sparta tərbiyə sistemi; 2) Afina tərbiyə sistemi.

1. **Sparta** əkinçilik ölkəsi idi. Orada qul əməyi əsas yer tuturdu. Qullar amansızcasına istismar edilirdilər; ona görə də bəzən üsyan edir, sahibkarlarına divan tuturdular. Bu səbəbdən Spartada tərbiyənin əsas vəzifəsi quldar uşaqlarından möhkəm, düzümlü döyüşçülər və itaətkar qullar hazırlamaq idi.

Tərbiyə müəssisələri dövlətin himayəsində idi. Qulların uşaqları 7 yaşından bu tərbiyə müəssisələrinə toplanır və 18 yaşa qədər dövlət nəzarətçisinin rəhbərliyi altında tərbiyə alırdılar.

Əxlaqi və siyasi tərbiyə xüsusi təşkil olunmuş müsahibələr yolu ilə verilirdi. Uşaqlar qısa və lakonik cavablara alışdırılırdılar.

18 – 20 yaş arasında gənclər efeblər qrupuna daxil olur və hərbi təcrübə keçirdilər. 20 yaşından 30 yaşadək tam hüquqlu legion olurdular. Spartada qızların da hərbi – fiziki tərbiyəsinə böyük diqqət yetirilirdi. Oğlanlar müharibədə olduğu zaman qızlar daxili asayiş qorumalı və qulları itaətdə saxlamalı idilər.

Beləliklə, Spartada tərbiyə tam dövləti səciyyə daşıyırdı. Orada dini, sərt fiziki və hərbi tərbiyə əsas yer tuturdu. Savad təliminə - təhsilə isə kifayət qədər diqqət yetirilmirdi.

2. Aфина tərbiyə sistemi Spartadakından əsaslı surətdə fərqli idi. Əkinçilik, sənətkarlıq və ticarətin inkişafı nəticəsində quldarlar daha da varlanmış, xırda mülkiyyətçi kəndlilər isə müflisləşərək iş dalısınca şəhərlərə üz tutmuşdular. Onlara **azad vətəndaşlar** deyilirdi. Varlıların balalarından ahəngdar inkişaf etmiş şəxslər yetişdirmək qarşıya məqsəd qoyulmuşdu. Azad vətəndaşlar isə peşə və sənətlə məşğul olurdular; müəllimlik də bu sıraya daxil idi.

Oğlanlar 7 yaşından məktəbə gedirdilər. Qızlar isə tərbiyələrini ailədə davam etdirir, ev işlərinə alışdırılırdılar. Müəllimlər hakim təbəqəyə mənsub olmasalar da onlardan istifadə edilirdi.

Uşaqlar 7 yaşdan 13-14 yaşadək **qrammatika və kifara** musiqi məktəblərində təlim alırdılar. Məktəblər ayrı - ayrı adamlar tərəfindən açılır və pullu olurdu. Aşağı təbəqənin uşaqları müstəsna halda oxuya bilirdilər.

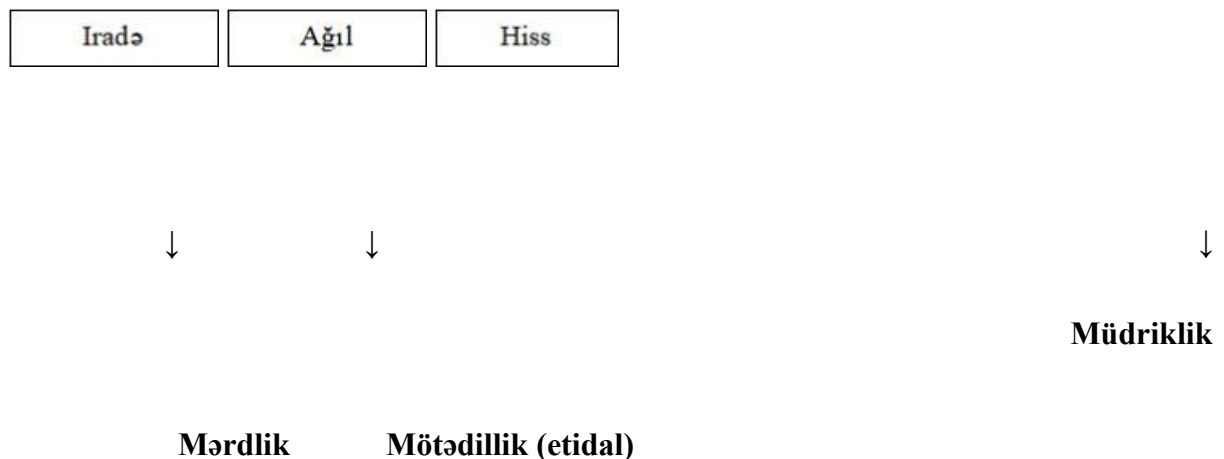
13 -14 yaşdan sonra uşaqlar iki -üç illik idman (palestra) məktəbinə gedirdilər. Orada yeniyetmələrə beş bacarıq: qaçmaq, hoppanmaq, güləşmək, ox atmaq, üzmək öyrədilirdi. Dövlətli gənclər fəlsəfə, siyasət və ədəbiyyatı öyrənmək və dövləti idarə işlərində çalışmaq üçün gimnaziyaya daxil olurdular; burada idman məşğələləri də davam etdirilirdi.

18 -20 yaşda isə Spartada olduğu kimi, efebiya – hərbi və mülki təcrübə keçirdilər. Bu müddətdə onların siyasi hazırlığı da davam etdirilirdi. Təhsil pullu, məktəb isə xüsusi olduğu üçün aşağı təbəqəməklə məşğul olur, atalarından onun sənətini öyrənirdilər. Ata öz peşəsini uşağa öyrətməsə, dövlət qanunu ilə övladının gələcək maddi qayğısından məhrum edilirdi.

Beləliklə, qədim Yunanıstanda həm də **pedaqoji nəzəriyyə** formalaşırdı. Bu nəzəriyyə gənc nəslin ahəngdar və hərtərəfli inkişafı prinsipinə əsaslandı. İlk pedaqoji ideyalara bizim eradan əvvəl Sokratın (469 – 399), Platonun (427 – 347), Aristotelin (384 – 322) əsərlərində rast gəlinir. Onlar quldarlıq cəmiyyətində təlim – tərbiyənin sistemini yaratmışdılar.

Sokrat insan ruhunun ən mühümlüyünü qəbul edərək hər şeyin ondan asılı olduğunu göstərir. O bu ideyaya əsaslanaraq hər bir şəxsə bütün biliklərin mövcudluğunu qəbul edir və bu biliklərin aşkarlanmasına kömək etməyi irəli sürürdü. Bunun üçün sual – cavabı əsas yol hesab edirdi. Və bu yoldan istifadə edirdi. Ona görə də pedaqogikada bu metoda Sokrat metodu deyilmişdir (evrestik müsahibə).

Platona (Əflatun) görə, insan ruhunun əsasını ağıl, iradə hiss kimi üç amil təşkil edir. Buna uyğun üç cəhət – müdriklik, mərdlik və mötədillik insana məxsus keyfiyyətlər kimi inkişaf edib formalaşdırılır.



Platon insanları üç ictimai qrupa bölür: **filosoflar, hərbcilər, əkinçilər.**

Aristotel (Ərəstu) isə ruhun bitki, heyvan və insan ruhu olmaqla üç əlamətini müəyyən edərkən, buna uyğun fiziki, əxlaqi və əqli keyfiyyətlərin inkişafını nəzərdə tutur. O bu ideyaya müvafiq olaraq pedaqogikada ilk dəfə uşaqların yaş dövrlərini müəyyənləşdirmişdir. (bu barədə müvafiq mühazirədə geniş danışacağıq). Aristotela görə, insanın hər bir arzusunda üç cəhət var: çatışmazlıq, artıqlıq, mötədillik (orta hədd). Orta hədd hər şeydən faydalıdır. Aristotel tarixdə “İlk müəllim” adını qazanmışdır.

Demokrit (460 – 370) uşaqların tərbiyəsində valideynlərin roluna böyük əhəmiyyət verir və ailə tərbiyəsini vacib sayırdı. Belə bir müddəa irəli sürürdü ki, insanlarda yaxşı düşünmək ,yaxşı danışmaq , yaxşı iş görmək qabiliyyətini inkişaf etdirmək lazımdır. (Fikir bizim Zərdüşt təlimi ilə uzlaşır).

Biz tarixi şəxsiyyətlərin adını çəkdik: lakin heç bir ad çəkmədən onu da deməliyik ki, tərbiyə işinin tarixi insanlığın tarixi qədər qədimdir. Öyrətmək, yol göstərmək, istiqamət vermək işi yer üzündə ilk insanların yaşadığı dövrdən başlamışdır. Tədriclə həyat inkişaf edib ictimai – iqtisadi formasiyalar dəyişdikcə, xalqlar formalaşdıqca pedaqoji fikirlər toplusu yaranmışdır: bu, xalq pedaqogikasıdır. Hər xalqın öz pedaqoji baxışları, şəxsiyyətin doğru – dürüst böyüyüb boya – başa çatması ilə bağlı fikirləri var, və o, əsrlərin sınağından çıxdığı üçün etibarlıdır.

İSTİFADƏ OLUNMUŞ ƏDƏDBİYYAT SİYAHISI:

Bədəlova Ə.S. Pedaqogika. Bakı, 2015

MÖVZU 2. PEDAQOGİKANIN SAHƏLƏRİ

PLAN:

- 1. Pedagogikanın sahələri**
- 2. Pedagogikanın digər elmlər ilə sıx əlaqəsi**
- 3. Tarixi müqayisəli tətbiqi xarakterli elm sahələri**

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

Pedagogikanın fəlsəfə ilə əlaqəsi. F.Paulsen göstərir ki, pedagogikanı bir elm olaraq fəlsəfədən ayırmaq mümkün deyil. Psixologiyasız və etikasız, o, öz təməlindən ayrı düşür. Bu fənlər də öz növbəsində metafizika və idrak nəzəriyyəsindən ayrılmazdır.” Yaxud sovet pedaqoqu P.S.Qureviç İqor İlinskiyin “Təhsil inqilabı” kitabı haqqındakı rəydə deyir: “Təhsilin problemləri bizi mürəkkəb fəlsəfi düşüncələr sisteminə cəlb edir. Pedagogika 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, pedagogika 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. Təsədüfi 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”, “Gimnazialarda 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 əqli şüuru 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 vəhdətdə 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 üsurlərini 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 dərinlən 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 birbirinin 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 “acıdır”. 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 müəkkəbdir, 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. Təlim-tərbiyənin 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 bilər. 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, ergonomika, 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. Pedaqogikanın digər elmlərlə qarşılıqlı əlaqəsi sayəsində tamam yeni elm

sahələri də yaranır. Pedaqogika elminin digər elmlərlə təmasda inkişafı o demək deyildir ki, guya pedaqoji bilikləri başqa elm sahələrində axtarmaq lazımdır, hansı ki,

vaxtı ilə K.D.Uşinskinin “Antropologiya” əsərində belə meyil qabarıq şəkildə ifadə edilmişdir.

Pedaqogikanın digər elmlərlə əlaqələrini aşağıdakı kimi xülasə etmək olar:

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

İSTİFADƏ OLUNMUŞ ƏDƏDBİYYAT SİYAHISI:

Bədəlova Ə.S. Pedaqogika. Bakı, 2015

III Mövzu: Pedaqogikanın metodologiyası və pedaqoji tədqiqat metodları

- 1. Pedaqogikanın metodologiyası anlayışı**
- 2. Pedaqoji tədqiqatların metodoloji prinsipləri**
- 3. Pedaqoji tədqiqatların metodları və elmi-pedaqoji tədqiqatların strukturu haqqında**

1. Elmin digər sahələrində olduğu kimi, pedaqogika üzrə tədqiqatlar da metodoloji əsasla istinad edir, ondan istiqamət alır. Bunsuz pedaqogikanı müvəffəqiyyətlə inkişaf etdirmək olmaz. Hər bir didaktik, metodik axtarışlar metodoloji əsasla idarə olunur. Bir sözlə, metodologiyaya əsaslanmadan həqiqi elmi tədqiqat aparmaq mümkün deyil. **“Metodologiya”** yunan dilində “metodlar haqqında elm” deməkdir. Metodologiya anlayışının hamı tərəfindən qəbul olunmuş 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 məzmunla malik olan metodologiya rəhbər prinsiplərə istinad edən elmi tədqiqatların silahı, elmi təhlilin və sintezin tələblərinin yerinə yetirilməsinin konkret vasitəsi rolunu oynayan nəzəri biliklər sistemidir. Pedaqoji metodologiya elmi-pedaqoji tədqiqatların əsas qaydaları, quruluşu, funksiyaları və metodları haqqında təlimdir. R.Dekarta görə, metodologiya idrak prosesinin fəlsəfi əsaslandırılmasıdır. Hegel göstərirdi ki, idrakın bu və ya digər sahəsi üçün xarakterik olan fəlsəfi metodu konkret elmlərin metodları ilə eyniləşdirmək olmaz, metod idrak prosesinin məzmunundan asılıdır. Fəlsəfə ensiklopediyasında metodologiyanın 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 gerçekliyin dərək olunması və dəyişdirilməsi metodları haqqında dialektik materializmin prinsiplərinin idrak prosesinə, mənəvi fəaliyyətə və praktikaya tətbiq olunması haqqında təlimdir.” Maralqlı tərirlərdən 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 dərək 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 dərək 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, elmsünaslıq, bioloji və psixoloji ideyalarda qurulduğunu müəyyənləşdirən dünyagörüşü funksiyasını daxil edir, alınmış nəticəni izah edir, nəticə çıxarır. Metodologiyanın normativ tərəfi pedaqoji obyektlərə yanaşmanın ümumi prinsiplərinin öyrənilməsi, elmi-pedaqoji tədqiqatların ümumi və xüsusi metod və priyomlarının sistemidir. Metodologiyaya görə, idrak metodlarının əsasında təbiət və cəmiyyətin obyektiv qanunları durur. İdrak metodu yalnız gerçəkliyin obyektiv qanunlarını əks etdirdikdə elmi metod olur. Məhz elmi tədqiqat metodlarından istifadə etməklə biz biliyimizi artırırıq. Biz ətraf aləmdəki bir çox şeylərin strukturu və hərəkət tərzii haqqında məlumatla bələd olmadan idrakda və təcrübədə yeni nəticələrin əldə edilməsi üçün ona yanaşma metoduna yiyələnmə 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 mənə kəsb edən əsas, hakim, fundamental, fəlsəfi, ümumelmi və pedaqoji qayda (nəzəriyyə, konsepsiya, fərziyyə);

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

Beləliklə, pedaqoji metodologiya elmi-pedaqoji tədqiqatların başlanğıc (açar) vəziyyəti, strukturu, funksiyaları və metodları haqqında təlimdir” . V.İ.Zaqvyazinski metodoloji biliklərin tərkibinə aşağıdakıları daxil edir: a) ümummetodoloji və ümumelmi qanunlar, qanunauyğunluqlar, onlardan doğan pedaqoji qaydalar, pedaqoji fəaliyyətə verilən tələblər və pedaqoji fəaliyyət (məsələn, 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 səbəb-nəticə əlaqələri daxili və xarici, mühüm və qeyri-mühüm əlaqələrdir. Pedaqoji prosesin dialektikasının bu problemləri – onun hərəkətə gətirmə qüvvəsi, nəzəriyyə və praktikanın, konkret və mücərrədin, tək və ümuminin, obyektiv və subyektivin, tədris-tərbiyə prosesinin harmoniyasının əldə edilməsi problemləridir. Onlar metodologiyanın inkişafının bütün mərhələlərinə daxil olur, hər hansı metodoloji biliklərin əsası kimi çıxış edir. Tədqiqatın pedaqogika tarixinə, onun nəzəriyyəsinə, didaktikaya, yaxud tərbiyəyə aid olmasından, nəzəri və ya empirik, fundamental və ya tətbiqi xarakter daşmasından, ümumi və ya konkret mövzuya həsr edilməsindən asılı olaraq metodoloji əsasda özünəməxsus çalarlar nəzərə alın bilər. Elmlərin metodologiyası onun elə bir sahəsidir ki, elmi-tədqiqat metodlarını və həmin elmi təmsil edən fənnin öyrənilməsinə yanaşma prinsiplərini öyrənir. Hər bir elm özünə xas olan tədqiqat metodlarından istifadə edir, onların xarakteri tədqiqatın məzmunundan və məqsədindən asılı olur. Pedaqogikanın metodologiyası elmlərin ümumi metodologiyasından nəşət edən, pedaqoji nəzəriyyənin çıxış vəziyyətinin, biliklər sisteminin inkişafı ənənələrinin öyrənilməsi, pedaqoji hadisələrə və onların tədqiqat metodları, həmçinin əldə olunmuş biliklərin tərbiyə, təlim və təhsil təcrübəsinə tətbiqi yolları haqqında elmdir . V.İ.Zaqvyazinski 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 göstərir ki, elmin strukturunun elementi olan metod nəzəriyyəyə, qanuna və qanunauyğunluğa nisbətən daha çox hərəkətdədir, dəyişkəndir. Geniş istifadə olunan xüsusi pedaqoji, ənənəvi elmi-tədqiqat metodları məlum materialın alınması, onun qruplaşdırılması və sistemləşdirilməsi, bu və ya digər münasibətlərin müəyyənləşdirilməsi mərhələsində çox faydalıdır. Onlar pedaqoji obyekt və hadisələrin keyfiyyət əlamətlərini, struktur elementlərini tapmağa və formalaşdırmağa imkan verir, empirik faktların öz-özünə toplanmasını təmin edir. Onların qiyməti bundadır. Bununla yanaşı, daha çox yəqin olur ki, yalnız ənənəvi metodlardan istifadə pedaqogikanın empirik bazisinin keyfiyyətə kökündən dəyişərək yenidən yaranmasına, ciddi pedaqoji qanunların və

nəzəriyyələrin formalaşmasına, pedaqogikanın öz proqnostik vəzifəsini həyata keçirməsinə ümid bəsləməyə imkan vermir. Təsadüfi deyildir ki, XX əsrin 80-ci illərinin elmi-pedaqoji nəşrlərində belə işlərin nəzəri səviyyəsini əhəmiyyətli dərəcədə yüksəltməyə imkan verən metodların axtarılmasına diqqət verilmişdir. Y.K.Babanski yazırdı: “Nəzəri təhlil metodları hər bir tədqiqatın nəzəri yeniliklərinin təlimin və tərbiyənin qanunauyğunluqlarına bu və ya digər dərəcədə daxil olmasına imkan verir. Nə qədər ki, pedaqogikanın qanunauyğunluqlarının onun inkişafının müasir mərhələsində əsaslandırılması vəzifələri real və zəruri olur, məhz buna görə də hər hansı elmi tədqiqatda nəzəri metodların rolunun artmasına, hərtərəfli cəhd göstərmək lazımdır” . Pedaqoji tədqiqatların metodoloji əsası didaktikanın, tərbiyə nəzəriyyəsinin yaradıcı rolunun artmasına – elmi biliklərin sürətlə inkişafına, texnologiya və metodların yeniləşməsinə, yeni yanaşmanın tətbiqinə, pedaqoji prosesdə inteqrasiya və differensiasion nəzərə alınmasına geniş imkanlar yaradır. Beləliklə, düzgün müəyyənləşdirilmiş metodoloji əsasın köməyi ilə pedaqoji prosesdəki gizli, qapalı, dərin, çətin, rəngarəng, mürəkkəb komplekslər həll olunur. Nəticədə insanın bir şəxsiyyət kimi formalaşması təmin olunur. Bu gün hərtərəfli, dərin pedaqoji tədqiqatların elmi nəticələri təhsilimizin uğurla inkişafına və dünya təhsil sisteminə müvəffəqiyyətlə inteqrasiya olunmasına xidmət edə bilər. Metodologiyanın ən fundamental problemi pedaqogikanın predmetinin və pedaqoji hadisələrin dərk olunması məntiqinin müəyyənləşdirilməsidir. Pedaqogikanın metodologiyası ilə tədqiqatın əsas problematikasını dəqiq müəyyənləşdirmək, metodoloji biliklərin obyekt və predmetinin məzmununu hərtərəfli əks etdirmək lazımdır. Elmi idrakın vacib sahəsi sayılan metodologiyanın obyekt olan elmi-tədqiqat prosesi isə biliyə yiyələnmə və onun praktik tətbiqi qaydasıdır. Metodologiyaya istinad etmək şəxsiyyətin inkişafının, yeni insanın formalaşmasının qanunauyğunluqlarına müvafiq olaraq onun idrakını inkişaf etdirməyə, tərbiyəsini lazımi səviyyədə qurmağa imkan verir. Pedaqoji tədqiqatın metodologiyası tədqiqatın məqsədinə və məzmununa uyğun formalaşdırılmalıdır.

2. 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, təcrübə 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 dərinlən dərk etmək üçün onu təhlil etmək, fikrən hissələrə və əlamətlərə ayırmaq lazım gəlir. Eyni problem üzrə aparılmış müxtəlif tədqiqatlarda oxşar cəhətləri üzə çıxararaq ümumiləşdirmələr aparanda tərkib xeyli faydalı olur. Nəzəri pedaqoji ümumiləşdirmələr ən çox tərkibin məhsulu olur. Nəzəri tədqiqatda daha geniş istifadə olunan təhlil və tərkibin

birliyidir. Bir çox hallarda tədqiqatçı pedaqoji hadisələrin təhlili ilə və ya tərkib olunması ilə məhdudlaşmır, hissələrə və ya əlamətlərə ayrılan pedaqoji hadisələr sonra ümumiləşdirilir, elmi anlayış yaradılır. Nəzəri tədqiqatda induksiya və deduksiya kimi vasitələrdən də istifadə edilir. Məlum olduğu kimi, induksiya elmi faktların toplanması, həmin faktlar üçün ümumi əlamətlərin üzə çıxarılması və bu əsasda ümumiləşdirmə aparılması prosesidir. Deduksiya, əksinə, ümumi pedaqoji fikir əsasında müəyyən qrup pedaqoji faktların nəzərdən keçirilməsi, həmin fikrə uyğun gəlib-gəlmədiyiinin müəyyənəşdirilməsi prosesidir. Praktiki 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 praktiki üsullar vardır: pedaqoji müşahidə; pedaqoji müsahibə və ya intervü; anketləşdirmə; fəaliyyət məhsullarının öyrənilməsi; pedaqoji sənədlərin öyrənilməsi. P.A.Podkoritova 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 bir-birindən təcrid olunmuş şəkildə istifadə olunmur.

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

Empirik-nəzəri metodlara təhlil və tərkib, induksiya, deduksiya, mücərrədləşdirmə və konkretləşdirmə, model və 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, monitorinq, təcrübi iş, pedaqoji eksperiment aiddir. Nəzəri, empirik-nəzəri və empirik tədqiqatlar sıx qarşılıqlı əlaqədə olduğundan bəzən onların metodikasından ayrıca söz açmaq, onları fərqləndirmək çətinləşir. Onların hər birində başqa metodlardan, xüsusilə müsahibə və müşahidədən istifadə olunur.

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

- 1) pedaqoji hadisələrin nəzəri təhlili;
- 2) müşahidə;
- 3) müsahibə;
- 4) təcrübənin öyrənilməsi, ümumiləşdirilməsi;
- 5) eksperiment;
- 6) tədqiqatın nəticələrinin riyazi və statistik işlənilməsi;
- 7) dar pedaqoji problemlərin tədqiqində istifadə olunan xüsusi metodlar.

Sadaladığımız bu tədqiqat metodlarından bəzilərinin səciyyəvi xüsusiyyətlərinə nəzər salaq: **Müşahidə pedaqoji tədqiqat metodu kimi.** Pedaqoji – psixoloji tədqiqatların təşkilində ən çox istifadə olunan və geniş yayılmış metod müşahidə metodudur. Müşahidə bizi əhatə edən varlığın uzun müddət ərzində məqsədə yönəlmiş, planlı şəkildə qavranılmasıdır. Müşahidə bizi əhatə edən varlığı 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 idrakın başlanğıcında durur. Y.R.Talıbov, Ə.Ə.Ağayev, İ.N.İsayev, A.İ.Eminovun “Pedaqogika” kitabında problemə elmi cəhətdən düzgün yanaşılmışdır: “Bu metod təlim və tərbiyə hadisələrini planlı şəkildə qavramaqdır. Müşahidəni uzun və qısa müddətə aparmaq olar. Müşahidə əvvəlcədən planlaşdırılır, nəyi, necə və nə üçün müşahidə etmək müəyyənləşdirilir. Müşahidə zamanı tədqiqatçı fakt və hadisələri sonradan ümumiləşdirir. Paşayev Ə.X., Rüstəmov F.A. “Pedaqogika” dərsləri 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 adı müşahidədən fərqlini 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 .

Pedagoji tədqiqatlarda müşahidə metodunun müxtəlif növlərindən istifadə olunur. Bəzi halda tədqiqatçı müşahidə apararı 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 təlim-tərbiyə məsələsinin səbəbini aşkar etmək üçün (şagirdin dərslə hazır gəlməməsinin, ev tapşırığını həll etməməsinin, sinifdə nizam-intizamın pozulması və s. səbəbini öyrənmək üçün) əlverişli olur. Ona görə də müşahidə metodundan istifadə olunur.

Müşahibə. Bu metodun köməyi ilə hər hansı pedaqoji fakt və hadisəyə müəllimlərin, şagirdlərin və valideynlərin münasibəti müəyyən olunur, müəyyən təlim-tərbiyə hadisəsi başqaları ilə söhbət etmək vasitəsilə öyrənilir. Pedaqoji müşahibəni planlaşdırmaq tələb olunur. Müşahibənin kimlərlə və nə məqsədlə aparılacağı, hansı sualların və nə üçün məhz həmin sualların verilməyi əvvəlcədən ətraflı ölçülüb biçilir. Bu metod əsasən informasiya əldə etmək və ya müşahidə zamanı aydın olmayan məsələləri aydınlaşdırmaq məqsədilə aparılır. Tədqiqat metodu kimi müşahibə daha canlı və təbii səciyyə daşıyır. Müşahibənin dörd növü vardır:

1. Ümumi müşahibə (qabaqcadan mövzusu müəyyən olunmuş müşahibə);
2. Müəyyən problem üzrə aparılan müşahibə;
3. Qabaqcadan müəyyən olunmuş suallar üzrə aparılan müşahibə;
4. İntervü (əvvəlcədən planlaşdırılmış suallar əsasında aparılır və alınan cavablar yazılmaqla aparılır).

Müşahibənin müəyyən növü olan intervü özünəməxsus xüsusiyyətə malikdir. Əgər müşahibə qarşılıqlı informasiya xarakteri daşıyarsa, intervüdə biri digərindən soruşur, müşahibin fikrinə təsir etməmək məqsədilə ona şəxsi fikirlərini demir. İntervü fərdlə və qrupla keçirilə bilər. Qrup şəklində intervü şagirdlər, həmin sinifdə dərslə deyən müəllimlər, uşaqların valideynləri ilə keçirilə bilər. Pedaqoji tədqiqatlarda intervünün iki növündən istifadə olunur: bu və ya digər hadisəyə insanların münasibətinin aydınlaşmasına yönəlmiş fikir bildirən; fikir və

hadisəni dəqiqləşdirən sənədli intervü. N.V.Kuzmina intervünü standart, yarımstandart və qeyri-standart olmaqla üç növə ayırır. Başqa tədqiqat metodları ilə müqayisədə müsahibə daha çox qeyri-müəyyən quruluşa, təşkilat formasına, nəticəyə malikdir. Ona görə də tədqiqatçı müsahibə aparmaq bacarığına yiyələnmişdir. Müsahibə o vaxt əsil tədqiqat metodu funksiyasının daşıyıcısı olur ki, müəllim-eksperimentator hər hansı problemə əlaqədar faktik material toplamaq məqsədilə bu metoda müraciət edir. Həmin vaxt ortaya atılan məsələ ətrafında fikir mübadiləsi baş verir. Müsahibənin mükəmməl keçirilməsi müəllimdən, eksperimentatordan yüksək nəzəri, pedaqoji-psixoloji hazırlıq, onu aparma səriştəsinə yiyələnmiş bacarığı tələb edir. Müsahibə zamanı xoşa gəlməyən həyəcan yarada biləcək hallardan qaçmaq lazımdır. Müsahibə təbii mühitdə (aile şəraitində, sinifdə şəxsi əhval-ruhiyyə yarandıqda, ekskursiya, gəzinti, əyləncə, istirahət zamanı) aparılmalıdır. Müsahibə zamanı yad adamın, şagirdlərin iştirakına (və ya digərləri, hansı ki, tədqiqata cəlb olunan tərəfdər), maqnitofondan, diktofondan istifadə olunmasına yol verilməməlidir. Tədqiqatçı müsahibəni, xüsusilə fərziyyənin yoxlanmasına xidmət edən cavabları yadda saxlamalıdır.

Anketləşdirmə. Anketləşdirmə metodu mahiyyəti etibarilə müsahibə metodunun yazılı şəklidir. Bu metodun tətbiqində başlıca məsələ anketin məzmunlu, dəqiq tərtib edilməsidir. Anketləşdirmə müsahibəyə nisbətən sərt məntiqi konstruksiyaya malikdir. Anket üçün suallar əvvəlcədən seçilir və mümkün olan yazılı cavablar da müəyyənləşdirilir. Anket sorğusu həmişə eksperimentatorun respondentlərlə üzbəüz ünsiyyətdə olmasını tələb etmir. Bu metod tədqiqata daha çox şagirdi cəlb etmək imkanı verir. Anketləşdirmə ehtimallara əsaslanır. Tədqiqatın məqsədinə uyğun verilən suallara şagirdlərin cavabları təhlil olunur, kütləvi materialla ilkin tanışlıq həyata keçirilir. Hazırda pedaqoji tədqiqatlarda açıq və gizli, adlı və adsız və s. anket sorğularından istifadə olunur. Anket sorğusu müstəqil tədqiqat metodu olmaqla yanaşı, həm də digər tədqiqat metodlarına xidmət edir. Anketdə mahiyyət yaxşı açılmalı, o, cavab verənin işini asanlaşdırmalıdır. Hər bir suala yazılı şəkildə birmənalı dəqiq cavab vermək imkanı təmin edilməlidir. Anket tədqiqatın fərziyyəsi ilə əlaqədar informasiyaların alınmasına xidmət etdiyindən məqsədyönlü və dəqiq olmalıdır. Anketdə şagirdlərin (respondentlərin) diqqətini yayındıran, mənfi emosiya yaradan ikincidərəcəli, o qədər də əhəmiyyətli olmayan yüngül epizodik məsələlərə yer verilməməlidir. Sual elə qoyulmalıdır ki, respondentlər əsaslandırılmış şəkildə axtarılan informasiyanı tapa bilsinlər. Anket tərtib edərkən respondentlərin həmin suallara dəqiq elmi cavab verə bilib-bilməyəcəkləri, onların ürəkdən cavab verib-verməyəcəkləri, sualların onların əhval-ruhiyyəsinə necə təsir edəcəyi nəzərə alınmalıdır. Anketdə qapalı və açıq suallar verilir. Anketdə hər hansı suala mümkün olan cavabın bütün variantları əhatə olunursa, sual qapalı hesab olunur. Bu zaman təklif olunan bir sıra formalaşdırılmış sualdan bir və ya bir neçə cavabın seçilməsi nəzərdə tutulur. Belə sualla rastlaşan respondent öz biliyinə uyğun variantı seçir. Qapalı anketin suallarında tədqiqatçı seçimi əvvəlcədən 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 təlim-tərbiyə prosesinin gedişində planlaşdırılmış şəkildə məqsədyönlü dəyişikliklər aparmağa, pedaqoji faktorların təsiri ilə xüsusi yaradılmış ictimai-tərbiyəvi mühitdə şəxsiyyətin tərbiyəsinin bu və ya digər cəhətini öyrənməyə imkan verir. Eksperimentin gedişində hadisələri daha əlverişli şəkildə öyrənmək üçün süni yolla məqsədyönlü dəyişmək, yaxud yenidən yaratmaq mümkün olur. Beləliklə, hadisə prosesə nəzarət edilən və idarə olunan şəraitdə öyrənilir. Pedaqoji eksperiment planlaşdırılarkən aşağıdakılar nəzərə alınmalıdır: 1) eksperimentin məqsədi; 2) eksperimentin həcmi; 3) eksperimentdə iştirak edən şəxslərin xarakteristikası; 4) eksperiment üçün istifadə olunan materialın təsviri; 5) eksperimentin keçirilmə metodikası; 6) eksperimentin keçirilmə yeri və vaxtı; 7) eksperimentin nəticələrinə təsir göstərə biləcək əlavə dəyişənlərin təsviri; 8) eksperimentin gedişi üzərində müşahidənin təsviri; 9) eksperimentin nəticələrinin təsviri; 10) eksperimentin yekunlaşdırılması qaydası.

Tədqiqatçı eksperimentin planını elə tərtib etməlidir ki, kifayət qədər hazırlıqlı hər hansı şəxs onun əsasında müvəffəqiyyətlə eksperiment apara bilsin. Pedaqoji ədəbiyyatda göstərilir ki, obyektiv nəticənin alınması üçün kənar təsirlərə yol verilməməli, aşağıdakı şərtlər gözlənilməlidir:

- 1) Eksperimenti təşkil edənin məsləyə münasibəti, ümumi-nəzəri, pedaqoji, psixoloji hazırlığı, bu sahədə səriştəsi və bacarığı mükəmməl olmalıdır.
- 2) Eksperimentin aparılacağı təhsil müəssisələrinin növü (məktəbəqədər müəssisə, ibtidai siniflər, orta məktəb, peşə təhsili sistemi, xüsusi məktəb və s.) müəyyənləşdirilməlidir.
- 3) Eksperimentin təhsil alanlar, yaxud təhsil verənlərlə aparılacağı (Adətən, təhsil alanların öyrənilməsi, inkişafı ilə əlaqədar sınaqlar keçirilir. Tərbiyəçi və müəllimlərin fəaliyyəti, onların yeni təlim texnologiyalarından istifadə etmə bacarıqlarının inkişafı üzrə də tədqiqat aparmaq mümkündür.).
- 4) Eksperimentə cəlb ediləcək subyektin sayı müəyyən olunmalıdır. Eksperimentə kiçik bir qrup, yoxsa sinif, məktəb, kurs, fakültə, universitet və s. cəlb olunacaq? Yeri gəlmişkən qeyd edək ki, 2-3 nəfərdən başlanmış yüzlərlə adamı eksperimentə cəlb etmək olar. Eksperimentə həddən çox adamın cəlb edilməsinə də yol verilməməlidir. Belə hallarda onların bir qismini əhatə etmək mümkün olmadığından nəticədə dəqiqlik gözlənilmir.
- 5) Eksperimentin aparılmasının coğrafiyası üzərində də düşünmək lazımdır. Eksperimentin yalnız şəhərdəki, yoxsa rayon mərkəzindəki, kənddəki təhsil müəssisələrində, ölkəmizin şimalındakı, cənubundakı, qərbindəki, yoxsa bütün bölgələrindəki təhsil müəssisələrində aparılması, təbiəti kasıb və ya zəngin olan yerlərdə aparılması üzərində düşünmək lazımdır.
- 6) Eksperimentin aparıldığı sosial mühit – iri şəhərlərdə, rayon mərkəzində, kənddə, azsaylı xalqların toplum halında 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 plana uyğun şəkildə dəyişir, kombinə edir, müxtəlif variantlar düzəldir, sonra şəraiti nəzərə alaraq tədqiq olunan hadisəni yenidən yaradır.

13) Eksperimental qruplar (siniflər, məktəblər) üçün eksperimentatorun hazırladığı sistem təlim-tərbiyə prosesinə yeni amil daxil edir. Bu yeniliyin metodikası təlimati seminarla 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 müəyyənədiçi 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 obyektə aparmalıdır.

Eksperiment vaxta görə qısamüddətli və uzunmüddətli ola bilər. Nəzəri cəhətdən qısamüddətli eksperiment laborator şəraitdə bir-iki saat ərzində reallaşdırıldığı halda, didaktik eksperiment uzunmüddətli olur. Pedaqoji eksperimentlər yerinə yetirdiyi vəzifələrə görə üç növə ayrılır: müəyyənədiçisi (diaqnostik), öyrədiçi, yoxlayıcı. Müəyyənədiçisi, öyrədiçi 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.

Müəyyənədiçisi eksperiment. Bu eksperimenti təşkilədiçi eksperiment də adlandırırlar. Pedaqoji-psixoloji tədqiqatlarda müəyyənədiçi eksperiment xüsusi mərhələ kimi yüksək qiymətləndirilir. Müəyyənədiçi eksperimentdə tədqiqatçı yalnız araşdırılan pedaqoji sistemin vəziyyətini öyrənir, faktların əlaqəsini, hadisələr arasındakı asılılıqları müəyyənədiçidir. Pedaqoji tədqiqatın başlanğıcı, ilk pilləsi məhz müəyyənədiçi eksperimentdir. Bu prosesdə təlim-tərbiyənin mövcud sistemi yoxlanır, pedaqoji-psixoloji diaqnostika aparılır. Müəyyənədiçi eksperimenti bəzən məktəb təcrübəsinin öyrənilməsi və ümumiləşdirilməsi ilə qarışdırırlar. Adından məlum olduğu kimi, müəyyənədiçi 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 sorğusunda olur. Lazım gəldikdə səviyyənin belə bərabərləşdirilməsində bilavasitə iştirak edir. Bu mərhələdə təxminən bərabər səviyyəli siniflərdən (məktəblərdən, rayonlardan) kontrol sinif müəyyən edilir. İstər eksperimental, istərsə də kontrol siniflərdə

mövcud və-ziyyət eyni yolla aşkara çıxarılır və sənədləşdirilir. Bu isə o qədər də asan məsələ deyildir. Eksperimentə cəlb olunacaq siniflərin səviyyəsini müqayisəli öyrənmək məqsədilə müxtəlif işlər görülür. İstər eksperimental, istərsə də kontrol siniflərdə şagirdlərin fiziki və psixi inkişafının ümumi səviyyəsi müəyyənləşdirilməli və bərabər səviyyəli siniflər götürülməlidir. Eksperimentator çalışmalıdır ki, bütün siniflərə verilən mövzu, tapşırıqların sayı və həcmi, onların yerinə yetirilməsi üçün sərf olunan vaxt, cədvəl üzrə məşğələlərin sayı və s. eyni olsun. Burada yeganə fərq variativ ola bilər. Eyni mövzu üzrə eyni səviyyəli məsələlər, tapşırıqlar seçməklə bunu təmin etmək mümkündür. Eksperiment iki-üç paralel sinifdə təşkil olunduqda eyni müəllimin dərs deməsini təmin etmək mümkündür.

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

Yoxlayıcı eksperiment. Eksperimental tədqiqatın nəticələrinin obyektivliyi onun necə yoxlanmasından da asılı olur. Eksperimental tədqiqatın nəticələri qiymətləndirilərkən didaktik prosesin komponentləri – müəllim, şagird, dərslik, dərs vəsaiti, didaktik material, iş şəraiti və

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

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

Şagirdlərin yaradıcılıq məhsullarının öyrənilməsi. Fəaliyyət məhsulları da pedaqoji təcrübənin öyrənilməsinə xidmət etmək imkanına malikdir. Şagirdlərin müxtəlif formalı işlərinin nəticələrini nəzərdən keçirən tədqiqatçı nəinki şagirdlərin qabiliyyətləri barədə, bu və ya digər fənn üzrə proqram materiallarını nə dərəcədə mənimsədikləri barədə, habelə onlara pedaqoji rəhbərliyin vəziyyəti barədə müəyyən məlumat əldə edir.

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

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

1) tədris materiallarının strukturunu optimallaşdırmaq; 2) tədris prosesinin planlaşdırılmasını yaxşılaşdırmaq; 3) idrak fəaliyyətini idarə etmək; 4) təlim-tərbiyə fəaliyyətini idarə etmək; 5)

təlimi diaqnozlaşdırmaq, proqnozlaşdırmaq və layihələşdirmək.

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

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

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

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

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

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

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

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

Nizamlama – toplanmış pedaqoji faktların müəyyən 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 yayınan 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.

ƏDƏBİYYAT:

1. A. Abbasov “Pedaqogika” Bakı: Mütərcim 2010; səh. 17-59
2. N. Kazımov “Məktəb pedaqogikası” Bakı 2009. səh.6-17
3. Ə. Paşayev, F. Rüstəmov “Pedaqogika” Bakı 2002; səh. 3-17
4. Həsənov A.M., Ağayev Ə.Ə. Pedaqogika. Bakı: Nasir, 2007. səh. 11-28

Hüseynzadə R.L., İbrahimov F. Pedaqogika. Bakı, 2012

Mövzu 4: Pedaqogika elminin inkişaf tarixi

PLAN:

1. Azərbaycanca pedaqoji fikir və onun inkişafı
2. Qədim Şərqdə, Yunanıstan və Romada pedaqogikanın və pedaqoji fikrin yaranması
3. Qərbi Avropada və Rusiyada pedaqoji fikrin 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 fiziki coğrafi 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 (bədəni) cəzadan da istifadə edilirdi, (xüsusilə aşağı təbəqə üçün olan məktəblərdə).

Qulların uşaqları təhsil hüququndan məhrum idilər. Onlar həyat üçün zəruri olan bütün bacarıq və vərdisləri 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 cəhətdən sağlam, döyüşkən quldarlar yetişdirməkdən 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. 18-20 yaşlarında xüsusi efəb qruplarında hərbi hazırlıq keçirdilər. 20 yaşdan 30 yaşına qədər isə tam hüquqlu legion olurdular. Spartada tez-tez 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 13-14 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 didaskal müəllimlər dərs deyirdilər. Pedaqogikanın didaktika bölməsinin mənası da buradan götürülmüşdür. Uşaqları məktəbə aparan qullar pedaqoq adlanırdı. 13-14 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 gimnaziyalarda fəlsəfə, ədəbiyyat və siyasət öyrənirdilər. 18-20 yaşlarda gənclər Spartada olduğu kimi Afinada da xüsusi efəb qruplarında hərbi hazırlıq keçirdilər. 20-30 yaşlarında tam hüquqlu legion olurdular. Afinada təhsil pullu xüsusi məktəblərdə aparılırdı. Ona görə də sistemli təlim müəssisələrində ancaq varlı uşaqları təhsil ala bilirdilər. Qul uşaqları isə təlimi ancaq öz valideynlərindən ala bilirdilər. 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 bədəndən 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: 3-6 yaşlı uşaqlar xüsusi dövlət meydan çalalarında oyunlarla tərbiyə almalıdırlar. 7-12 yaşlarında dövlət məktəblərində oxu, yazı, hesab, musiqi və s. öyrənməlidirlər. 12-16 yaşlarında polestra məktəblərində fiziki hazırlıq keçməlidirlər. 16-18 yaşlarında əməli əhəmiyyət kəsb edən elmlər (riyaziyyat, həndəsə, astronomiya və s.) öyrənməlidirlər. 18-20 yaşlarında efəb qruplarında hərbi və mülkü təcrübə keçməlidirlər. 20-30 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 elmi tədqiqat 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 səciyələnmir). 2. Heyvan ruhu (bu hiss və arzuya malik olması ilə fərqlənir) 3. İnsan ruhu (bu bilik və təfəkkürlə səciyələnmir) Pedaqogika tarixində ilk dəfə olaraq Aristotel inkişafı dövrlərə bölmüşdür: 1. Bitki dövrü – 7 yaşa qədər olan dövr. 2. Heyvani dövr – 7-14 yaşa qədər dövr. 3. İnsani dövr – 14-21 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. 14-21 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 Zərdüştin «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 dərindən 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 zümərəyə bölünürdü: dünya feodalları, ruhanilər və kəndlilər.* VII – VIII əsrlərdə müsəlmanlıq qələbə çalmış, Asiya, Affrika 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 daşımalı, millətinə, ölkəsinə, 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, triqonometriya 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, İslama münasibəti, “Quranın” ayələrindəki əxlaqi məsələlərə münasibəti izah edilmişdir. O, insanın formalaşmasına təsir edən amilləri ətraflı izah etmiş, insanın həyatda mövqə tutmasına xüsusi əhəmiyyət vermişdir. Onun fikrincə insan öz nəfsini onu zəiflədən şeylərdən saxladığıda 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 kilisələri 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 kilisə yanında olurdu. Daxili məktəbdə oxuyanlar orada yaşayırdı və rahibliyə hazırlanırdılar. Xarici məktəblərdə oxuyanlar isə ruhani olmaqdan başqa məmur da ola bilirdilər. 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, qılınca oynatmaq, ov etmək, şahmat oynamaq və şer 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 qılınca verilir, cəngavər yanında qılınca daşıyan olurdu. 21 yaşında ona cəngavər adı verilir. Əsasən savad qadınlara verilir.

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 bərabərliyə 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, ilahiyyat fakültələri artır, dünyavi elmlər

sıxışdırılır. Bu sənətkarlıq və ticarəti təmin etmədiyindən sex və gildiya (ticarət) məktəbləri açılır. Bu məktəblərdə əsasən dünyavi fənlər keçirilir, təlimin məzmunu və quruluşuna görə kilisə məktəblərindən fərqləndirilərdi. İntibah dövründə məktəb və pedaqoji fikir XIV-XVI 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 hətta 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 gimnaziyalar əmələ gəlir. Hər ölkənin ictimai tarixi inkişafına uyğun olaraq pedaqoji fikri də xüsusi yolla inkişaf edir. Məsələn, humanist pedaqoqlardan Vittorino De Feltre (1378-1446) İtaliyanın mənzərəli bir yerində «Şadlıq evi» adlı məktəb təşkil edir. Bu məktəbdə uşaqların fiziki inkişafına xüsusi diqqət yetirilir və təbiətə tənəzzühlərə (ekskursiyalara) xüsusi üstünlük verilirdi. Vittorinonun yazılı əsəri qalmamışdır. Onun şüarı belə imiş: «Yazmaqdan əməli iş görmək faydalıdır». Görkəmli humanistlərdən biri də Fransua Rabledir (1483-1553). O, özünün «Qarqantua və Pantagruel» 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. XVI-XVII əsrlərdə Yan Amos Kamenski (1592-1670) 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», «İşıq 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 dərş 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 dilləri 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 tədqiqəlayiq olan bir neçə dərs kitabları da tərtib etmişdir. Kamenski 1632ci ildə özünün “Dillərin açıq qapısı”, 1654cü ildə isə “Real aləm şəkillərdə” adlı dərsliklərini yazmışdır. Kamenskinin böyük xidmətlərindən biri də təlimin təşkili məsələlərini geniş işıqlandırmasıdır. Onun fikrincə məktəb lazımı təchizatla təmin edilməli, işıqlı və yaraşılıq olmalı, məktəb yanında meydança, məktəbyanı sahə, məktəb bağı olmalıdır. Kamenski dərssinif sisteminin 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, mərd və alicənab etməlidir. Əxlaq tərbiyəsinin əsas vəzifəsi xeyirxah insan tərbiyə etməkdir. Buna nail olmaq üçün 16 qayda irəli sürür. 1. Gənclərə bütün xeyirxahlıqlar aşılmalıdır. 2. Xeyirxahlıqlar içərisində müdriklik, etiqat, mərdlik və ədalət əsas tutulmalıdır. Qalan 14 bənddə isə bu 4 xeyirxahlığın aşılınması 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, duyğularınız isə şahidinizdir.

Didro tərbiyənin əhəmiyyətinə böyük qiymət verirdi, lakin Helvetsi kimi onu

həddindən artıq şişirtmirdi. Helvetsiyə 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.

1773cü 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. Lokkun (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 (1746-1827) 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 əyaniliyə dair qiymətli fikirlər söyləmişdir. O, “Həyatdan atılmışların axşam saatları” və “Linqart və Gertruda” əsərlərini yazmışdır. İyohan Fridrix Herbart (1776-1841) 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 karakter formalaşdırmağı nəzərdə tutur. Herbart tərbiyə prosesini 3 hissəyə böldü – idarə, təlim və əxlaq tərbiyəsi. Herbart «Tərbiyənin məqsədindən doğan ümumi pedaqogika»

(1806), «Psixologiya dərsləri» (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 (1790-1866) (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

14-15 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 işləməsinə 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 həyattərzindən 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 külliyyəti”, “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 ustaları» 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 verildi. 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, danışiq 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. XVIII-XIX əsrdə rus pedaqoji fikrinin inkişafında N. İ. Novikovun da əhəmiyyətli rolu olmuşdur (1744-1818). Novikov ilk dəfə olaraq uşaqlar üçün

“Detskoye çteniyeye dlya serdçay razuma” 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 üzvlərinin inkişafına üstünlük verirdi. A. N. Radişevin (1749-1802) 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 kərkəskin 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, sxolastik təlimi, əzbərciliyi 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. Uşnskinin pedaqoji fəaliyyətində xəlqilik əsas yer tutur. “İctimai tərbiyədə xəlqilik haqqında”, “Tərbiyədə əxlaqi ünsürlər haqqında”, “Vətən dilinə rəhbərlik”, “Pedaqoji antropologiya və ya insan tərbiyənin obyektidir” və s. məqalə və əsərlərində xəlqiliyə 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”. Uşnski 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. Uşnski 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. Uşnski öz dövründəki mülkədar tərbiyəsində olan nöqsanları, avaraçılığı, acgözlüyü, ikiüzlülüğü, mənsəbpərəstliyi və bu kimi çirkin sifətləri tənqid etmişdir. O, gənc nəslədən vətənpərvərlik, xalqa bağlılıq, ictimai vəzifə hissi, insanpərvərlik, əqidədə möhkəmlik, işgüzarlıq, yüksək iradə və əzm kimi müasir dövrdə də aktuallıq kəsb edən sifətlər tərbiyə etməyi irəli sürürdü. Uşnskiyə 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. XVIII-XIX 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”, “Tənzipul 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 varlıqlar 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 şəxsə 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 pedaqoji fikir. 2. Tusinin pedaqoji görüşləri. 3. Komenskinin təhsil sistemi.

ƏDƏBİYYAT:

1. A. Abbasov “Pedaqogika” Bakı: Mütərcim 2010; səh. 17-59
2. N. Kazımov “Məktəb pedaqogikası” Bakı 2009. səh.6-17
3. Ə. Paşayev, F. Rüstəmov “Pedaqogika” Bakı 2002; səh. 3-17
4. Həsənov A.M., Ağayev Ə.Ə. Pedaqogika. Bakı: Nasir, 2007. səh. 11-28

Hüseynzadə R.L., İbrahimov F. Pedaqogika. Bakı, 2012

Mövzu 3: Şəxsiyyətin inkişafı və tərbiyəsi

PLAN:

1. Şəxsiyyətin inkişafına və formalaşmasına təsir göstərən əsas amillər: irsiyyət, mühit, tərbiyə və şəxsi əmək.

2. **Şəxsiyyətin inkişafı haqqında nəzəriyyələr: şəxsiyyətin formalaşmasını irsiyyətlə izah edən nəzəriyyə; şəxsiyyətin formalaşmasını mühit amilləri ilə izah edən nəzəriyyə; şəxsiyyətin formalaşmasında tərbiyəyə üstünlük verən nəzəriyyə; qoşa amillər nəzəriyyəsi.**
3. **Məktəblilərin inkişafında yaş dövrləri və onların pedaqoji-psixoloji xüsusiyyətləri.**
4. **Müxtəlif yaş dövrlərində şagirdlərin tərbiyəsinin xüsusiyyətləri.**
5. **Pedaqoji proses, onun qanunauyğunluqları və qanunları**

1. 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. Pedaqogika şəxsiyyəti tərbiyənin obyekt, fəaliyyəti isə subyekt 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.

2. Şəxsiyyət sözü latın dilində “persona” deməkdir. Bu söz ilkin mənasında qədim yunan teatrlarında aktyorların üzünə taxdığı maskanı ifadə edirdi. Mahiyyətə 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. Şəxsiyyət pedaqoji və psixoloji baxımdan müxtəlif xüsusiyyətlərlə, ilk növbədə ictimai fəallıq, motivlərin davamlı sistemi, şəxsi məna və münasibət kateqoriyaları ilə xarakterizə olunur. **Şəxsiyyətin inkişafı daxili və xarici amillərlə şərtlənir:**

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

Xarici amillərə daxildir: fərdin müəyyən mədəniyyətə, sosial-iqtisadi sinfə və ailə mühitinə məxsusluğu. Bu baxımdan xarici amillər ictimai mühiti, kollektivi, ictimai qrupları, 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 kətfiyyət 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 tərz, 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 fərqlənilir. Belə bir şəraitdə pedaqoji nəzəriyyə və praktikanın ən mürəkkəb problemlərindən biri şəxsiyyət və onun inkişafı problemidir. Pedaqogika elmi təlim-tərbiyə prosesində, müxtəlif fəaliyyət növlərində şəxsiyyətin inkişafının və formalaşmasının ən səmərəli şərtlərini, yollarını öyrənir, onları aşkar edir.

3. Şəxsiyyət – biogenetik, sosiogenetik və psixogenetik elementlərin inteqral vəhdətidir. **Şəxsiyyət** – içərisində yaşadığı dövrün, ictimai-siyasi quruluşun, sosial mühitin məhsuludur. **Şəxsiyyət** – fiziki cəhətdən normal olub, fərdi psixoloji xassələri (temperament, xarakter, qabiliyyət) olan və ictimai vəzifələri (real varlığa, adamlara, cəmiyyətə, əməyə münasibəti, ictimai fəaliyyəti və s.) yerinə yetirən, müəyyən ictimai-tarixi dövrdə (zaman kəsiyində) yaşayan konkret insandır. **Şəxsiyyət** ətraf mühitin obyektiv qanunları əsasında formalaşır. Bunun da nəticəsində onun sosial davranışı müəyyən məzmun kəsb edir. İnsanın onu əhatə edən fiziki və sosial mühiti öyrənməsi uzun çəkən bir prosesdir. Bu öyrənmə prosesi onun həyatının sonunadək davam edir. Uşaq bir yaş 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 (ayrı-ayrılıqda mövcud olma), həm də subordinativ (biri

digərindən asılı olma) prinsiplərə tabedir. Şəxsiyyətin strukturunda aşağıdakı üç vacib pedaqoji və psixoloji xarakteristika ayırd edilir: 1) Şəxsiyyətin sabitliyi. Bu zaman şəxsiyyətin psixi təzahürlərinin dəyişkənliyi və sabitliyi bu və ya digər məqamlarda onun davranışının qabaqcadan müəyyənləşməsini açıq şəkildə ortaya çıxarır. Davamlı motivlər sistemi şəxsiyyətin istiqamətini müəyyən edir.

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

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

Şəxsiyyət nəzəriyyəsinin işlənməsi problemində görkəmli pedaqoq və psixoloqların rolu olduqca böyükdür. Onlar öz əsərlərində şəxsiyyətin münasibətlər sisteminin sosial həyat şəraitindən asılı olduğunu birmənalı şəkildə göstərmişlər. İnsan bir fərd kimi dünyaya gəlir, sosial həyat şəraitində inkişaf edərək şəxsiyyətə çevrilir. Fərdiyyət şəxsiyyətin intellektual, iradi, əxlaqi, sosial və digər əlamətlərinin məcmusu ilə xarakterizə olunur. Hər bir uşağın öz təfəkkürü, hissləri, maraq və qabiliyyətləri, 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 etibarlı ilə yeganə və təkrarolunmazdır. Şəxsiyyət sosial aspektdə öz mövqeyi ilə xarakterizə olunur. Şəxsiyyətin mövqeyi-maddi şəraitdəki münasibətlər sistemi, cəmiyyətə, insanlara, özünə, ictimai və əmək vəzifələrinə münasibətdə özünü göstərir. Şəxsiyyət bölünərək, “hissələr”lə formalaşır təbiyə olunmur. Şəxsiyyəti təbiyə edərkən onun bir cəhətini təbiyə edib, digərini nəzarətdən kənarda qoymaq olmaz. Şəxsiyyət bütöv şəkildə, kompleks şəkildə, ahəngdar şəkildə formalaşır, inkişaf edir və təbiyə olunur. Tədqiqatçılar insanın inkişafını öyrənərkən mühüm asılılıqlar müəyyənləşdirmişlər. Bu asılılıqlar inkişaf prosesi ilə onun təbiyəsi arasındakı qanunauyğun əlaqələrindən ibarətdir. Şəxsiyyətin təbiyəsi onun inkişafı ilə bağlı olduğu kimi , təbiyə 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 təbiyə işi aparıldıqda, onda kollektivçilik kimi mühüm cəhət formalaşır.

Pedaqogika və psixologiya elmində şəxsiyyətin inkişafı və təbiyəsi 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” təbə 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, əxlaqi-mənəvi baxışları, maraqları, qabiliyyətləri və s. sosial hadisələr kimi formalaşır. Hegelə görə, adamın bir sıra qüsurları onun bioloji mahiyyətindən, heyvana oxşarlıq təşkil edən cəhətlərindən irəli gəlir və sosial mahiyyət bu 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 bir-birindən fərqlənən anatomik, fizioloji, psixoloji və sosial dəyişikliklərlə səciyyələnən prosesdir. İnkişaf insan orqanizmində kəmiyyət və keyfiyyətin dəyişiklikliyidir. İnkişaf canlı varlıqlara xas olub, hərəkət, tərəqqi və yaradıcılıqla səciyyələnir. İnkişaf nəticəsində insan bioloji növ və sosial 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 özünüdərkini daşıyıcısı olmağa, müstəqil dəyişdirici fəaliyyətlə məşğul olmağa imkan verirsə, belə insanı şəxsiyyət adlandırırlar.

Beləliklə, deyə bilərik ki, **insan doğulandan öləncə 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 dövrəni, həzm sistemi, cinsi inkişaf).*

Sosoloji 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.

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 bir-birinə yaxın olur. Uşağın malik olduğu irsi və anadangəlmə əlamətlər uşaq şəxsiyyətinin inkişafı üçün müəyyən fizioloji imkan rolunu oynayır. İrsiyyətin daşıyıcısı genlərdir. Müasir elm sübut etmişdir ki, orqanizmin xassələri gen kodunda şifrələnmişdir. Orqanizmin xassələri haqqında bütün informasiyalar məhz orada toplanmışdır. Valideynlərdən uşaqlara həm fiziki əlamətlər (bədən quruluşunun xüsusiyyətləri, saçın, gözün və dərinin rəngi və s.), həm də fizioloji əlamətlər (ali sinir sisteminin xüsusiyyətləri, sinir hüceyrələrinin sayı, psixi pozğunluqları yaradan patoloji qüsurlar, bəzi xəstəliklər – hemofiliya, şəkər və s.) irsən keçir. Nəzərə almaq lazımdır ki, anadangəlmə əlamətlərin heç də hamısı irsi əlamət hesab edilə bilməz. Bu cür əlamətlərin bəziləri ana bətnində daxili və xarici mühitin təsiri ilə yaranı 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 nəsildən-nəslə keçir. Lakin fiziki əlamətlər (məsələn saçın, gözün rəngi) şəxsiyyətin necəliyinə, yəni onun mənəvi, əxlaqi, estetik inkişafına təsir göstərmir. Nəsildən-nəslə keçən fizioloji əlamətlərin (baş beyin qabığındakı hüceyrələrin sayı, temperament, ali sinir sistemində məxsus digər xüsusiyyətlər) şüura, davranışa, təlim-tərbiyə işinə, şəxsiyyətin inkişafına təsiri vardır.

Mühit dedikdə, başlıca olaraq, ictimai, qismən isə təbii-coğrafi mühit nəzərdə tutulur. Təbii

mühit-ərazinin relyefi, fauna və florası, havanın tərkibi və təzyiqi şəxsiyyətin inkişafına, onun mənəvi cəhətdən yetkinləşməsinə əhəmiyyətli təsir göstərən amillərdir. Təbii mühit anlayışına dağ, dərə, hava, su, təbiət mənzərələri, meşələr, günəş və s. daxildir. Məsələn: fiziki inkişafda, insanın sağlamlığında hava və suyun mühüm rolu olduğunu heç kim inkar etmir. 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 oturub-durması və s.)

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. 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” nəzəriyyəsinə** 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 vəziyyətdə-rəhmdil və ya zalım, faydalı və ya faydasız olmalarında tərbiyəyə minnətdardılar. İnsanlar arasındakı fərqləri məhz tərbiyə yaradır. XVIII əsrin fransız materialistləri Helvetsi, Didro və başqaları **“Ağ lövhə”** nəzəriyyəsinə 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 etdirir 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 mənfəəti təsirindən onları qorumaq mümkündür. Lakin, Lepeletyenin ideyalarını həyata keçirmək mümkün olmamışdır. Azərbaycan maarifçilərindən S.Ə.Şirvani, M.Ə.Sabir cəmiyyətin tərəqqisində tərbiyəyə böyük ümid bəsləmişlər. Onlar insanın xoşbəxtliyinin yolunu tərbiyədə görmüşlər. S.Ə.Şirvani “İqlimin təsiri” adlı şeirində tərbiyənin təsir gücünü belə ifadə etmişdir:

“...Ki şəxs nə qədər olsa naqabil,

Yenə tərbiyəylə olur kamil”.

5. 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 əlaqədardır. 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.

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

Şəxsiyyətin inkişafında və formalaşmasında müxtəlif fəaliyyət növlərinin rolu böyükdür. Şəxsiyyət fəaliyyət prosesində formalaşır, inkişaf edir və tərbiyələnir. İnkişaf, tərbiyə və formalaşma–hər üç məfhum bir-birilə ayrılmaz surətdə üzvi əlaqədə və vəhdətdədir. Şəxsiyyət - xüsusilə inkişafda olan uşaq və yeniyetmələr hər gün, hər saat fəaliyyətdədir. İnsanın normal fəaliyyət vəziyyəti, yalnız yuxu istisna olmaqla qalan hallarda fəal hərəkət vəziyyətində olur. İnsan nə qədər ki, yaşayır daim hərəkətdə, fəaliyyətdə olur, işləyir, oxuyur, oynayır, başqa insanlarla ünsiyyət və münasibətdə olur. Bir sözlə, şəxsiyyət daim işdə, əməldə və fəaliyyətdədir. Fəaliyyətsiz insan inkişaf edə bilməz, yaşaya bilməz, mənəviyyatca yüksələ bilməz. Bəs fəaliyyət nədir? **Fəaliyyət insanın cəmiyyət və insanlar tərəfindən yerinə yetirilməsi tələb olunan, öz maraq və tələbatlarının ödənilməsinə yönələn, qarşıya qoyduğu məqsədə çatmaq üçün göstərdiyi akt və fəallıqdır.** İnsan həm ətraf mühitdə, həm də təlim və tərbiyə prosesində müxtəlif fəaliyyət növlərinə cəlb olunur. Burada isə fəaliyyətə şəxsiyyətin inkişafının, tərbiyəsinin mühüm amili kimi ayrıca baxılır. İnsanın bir şəxsiyyət

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

1. Vasitəsiz emosional ünsiyyət və münasibət.

2 Əşyavi-manipulyativ fəaliyyət.

3. Oyun fəaliyyəti.

4. Təlim fəaliyyəti.

5. Əmək fəaliyyəti.

6. Ünsiyyət fəaliyyəti

Vasitəsiz emosional ünsiyyət çağanın anası ilə özünəməxsus dialoqudur. Uşaq anasının

ağuşunda özünü sakit aparır, onun nəvazişini duyur, ətrini hiss edir və bundan xoşhallanır. Bu hiss əsas etibarilə bioloji cəhətdən qarşılıqlıdır və inkişafa qüvvətli təsir göstərən amildir. Əşyavi-manipulyativ fəaliyyət prosesində uşaq şeyləri sökə-sökə, bu yandan o yana sürüyə-sürüyə, bir-birinə calaya-calaya onların xassələrini dərk edir və inkişafa üz qoyur. Məktəbə daxil olana qədər uşağın əsas fəaliyyət növü isə oyundur. A.S.Makarenkonun dediyi kimi, yaşlı adamların həyatında əmək nə qədər vacib və əhəmiyyətlidirsə, uşaqların da həyatında oyun bir o qədər vacib və əhəmiyyətli olur. 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 oyununda müəyyən rollar ifa edir. Məhz oyundakı rol vasitəsilə uşaqlarda kollektivçilik, çeviklik, cəsurluq, dostluq, yoldaşlıq kimi əxlaqi keyfiyyətlər formalaşır və 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 məktəbə-qədər yaşlı uşaqlar və kiçik məktəblilərin həyat və fəaliyyətinin tərkib hissəsidir. Onlar öz oyunlarında həyatı, müxtəlif insanları əks etdirirlər. Oyun uşaqları nəinki həyatdan, reallıqdan uzaqlaşdırır, əksinə onları ətraf mühiti dərk etməyə, təlim və əmək fəaliyyətinə hazırlayır. Məhz oyun prosesində uşaqlar ünsiyyət və münasibətləri mənimsəyir, sosial həyata hazırlanır inkişaf və tərəqqi edir və bir şəxsiyyət kimi formalaşırlar. Məşhur rus pedaqoqu K.D.Uşinski dəfələrlə oyunun tərbiyəvi, inkişafetdirici əhəmiyyətini göstərmiş, uşağı həyata, yaradıcı əməyə, fəaliyyətə hazırladığını qeyd etmişdir. O göstərirdi ki, uşaq oyun prosesində yalnız oyun tələbatını ödəmir, həm də praktik fəaliyyəti mənimsəyir, mənəvi və fiziki cəhətdən yüksəlir və həyata hazırlanır. Oyun uşaqlarda psixi proseslərin, fərdi psixi xüsusiyyətlərin, xüsusilə iradə və xarakterin, kollektivçilik hissinin 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 rollu-süjetli, didaktik oyunlar uşağın həyat təcrübəsini, dünyagörüşünü zənginləşdirir. Tədrisən 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 vərdişləri də təbiyə olunur. Oyun zamanı lazım olan qurğunun tikintisi məqsədə nail olmaqdan ötrü səbir, qətiyyət tələb edir. Nəticədə, uşaqlar əməyin sevincini duyur, estetik zövq alırlar. Uşaqların əqli inkişafında, şəxsiyyətinin formalaşmasında didaktik oyunların böyük rolu və əhəmiyyəti vardır. Didaktik oyunlar öyrədici xarakterdədir. Elə “didaktika”

yunan sözü olub, “didaktos” sözündən əmələ gəlib, öyrədirmə deməkdir. Didaktik oyunlarda təlim, idrak prosesi oyun xarakterində olur. Uşaqların qeyri-iradi diqqətinə əsaslanan tərbiyəçi onların dərk etmə fəaliyyətini qüvvətləndirir, ətrafdakı əşyalara və hadisələrə marağını artırır, sensor təcrübəsini təkmilləşdirir, bacarıq və vərdişlərini formalaşdırır. Məsələn, kiçik qrup üçün nəzərdə tutulmuş “Oyuncağı tap”, “Fanarı yandır” və s. kimi oyunlar vasitəsilə tərbiyəçi uşaqlara əşyanı düzgün adlandırmağı öyrədir, müşahidəçiliyini 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 yandırıb, 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 bilirlər. Didaktik oyunlar yüksək tərbiyəvi və öyrədici xüsusiyyətlərə malik olur. Didaktik oyun uşaqların zəhnini inkişaf etdirən üsullardan biridir. Burada bilik, bacarıq və vərdişlərə nail olmaq və onları möhkəmləndirmək üçün uşaqdan dəfələrlə təmrinlərin təkrar olunması tələb olunur. Əksər oyunlar kollektiv xarakter daşdığından 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 mək-təbli fəal şəkildə bilik, bacarıq və vərdişləri mənimsəyir. Biliklərin mənimsənilməsi məktəblinin fəal fikri fəaliyyətidir. Bu prosesdə hafizə, diqqət, təsəvvür, təfəkkür kimi psixoloji proseslər iştirak edir. Biliklər isə yalnız praktikada, əməldə, fəaliyyət prosesində tətbiq olunan zaman mənimsənilmiş hesab edilir. Məşhur alman pedaqoqu və filosofu İ.F.Herbart (1776-1841) təlimin nəzəri əsaslarını işləyib hazırlamış, “Təlim”, “Təhsil”, “Tərbiyə” anlayışlarını fərqləndirməyə cəhd etmiş, onun daxili bütövlüyünü sübut etmiş, təlimin təhsilləndirici və tərbiyəedici xarakterini işləyib hazırlamışdır. Beləliklə, İ.F.Herbart XX əsrin əvvəlində didaktikaya tərbiyəedici təlim nəzəriyyəsi statusu vermişdir. Didaktikanın belə anlaşılması XIX əsrin sonu və XX əsrin əvvəllərində bəzi tədqiqatçıları, o 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 tərifindən çıxan ümumi nəticə ondan ibarətdir ki, təlim prosesi təlim edənlər və təlim alanların elə məqsədyönlü qarşılıqlı təsir prosesidir ki, nəticədə sonuncular təhsillənir, tərbiyələnilir və inkişaf edirlər. Təlim məktəbə qədəm qoyan uşağın həyatına daxil olur və onu qısa bir müddətdə dəyişdirir, inkişaf etdirir, xarakterini formalaşdırır. Qeyd edildiyi kimi, təlimin əsas vəzifələrindən biri şəxsiyyəti inkişaf etdirməkdir. Bununla belə təlimin təhsilləndirici və tərbiyəedici vəzifələri də vardır ki, onlar öz xüsusi vəzifələrini yerinə yetirməklə bərabər həm də şəxsiyyəti inkişaf etdirir. Təlim prosesində bilik, bacarıq və vərdişlərin mənimsənilməsindən başqa təlim həm də təlim alanları hərtərəfli inkişaf etdirir. O, bütün istiqamətlərdə baş verir: nitq, təfəkkür, təsəvvür,

iradi, emosional, fiziki keyfiyyətlər, psixoloji tələbatlar və s. Beləliklə məşhur psixoloq L.S.Vıqotskinin dediyi kimi: “Təlim öz ardınca inkişafı aparır”. Düzgün təşkil edilmiş təlim prosesi şəxsiyyəti hərtərəfli inkişaf etdirir. Nəzəriyyə və praktikada təlimin məhz şəxsiyyətin inkişafı məqsədlərini güdən xüsusi texnologiyalar işlənilib 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 gücəatan 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 tərbiyələninir”. **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 tempə 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, heyərlənməli, 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 vərdislərinin 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 borcudur. 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 üç-beş nəfərlik kiçik qruplarda hər hansı növbətçi, sanitar kimi ictimai vəzifəni yerinə yetirir. Müəllim bunların icrasını yoxlayır, hər bir şagirdin hərəkətini, davranışını qiymətləndirir, müsbət hərəkətlərini təqdir edir və hər bir şagirdə öz gücünə, imkanlarına olan inamı möhkəmləndirir. Bütün bunlar isə məktəblidə yeni keyfiyyətlərin yaranmasına səbəb olur. Təlim pro-sesində məktəblinin biliyi artır, həyat təcrübəsi, maraq dünyası inkişaf edir, elmi dünyagörüşü genişlənir. Məktəblidə yüksək şüurluluq, intizam, məsuliyyət hissi, fəal həyat mövqeyi formalaşır. Məktəbli artıq bir şəxsiyyət kimi yetişir. Müəllim birinci sinifdən başlayaraq şagirdlərə təlim prosesində biliyin ictimai əhəmiyyətini, cəmiyyət xeyrinə işləməyin, güclərinə müvafiq əmək tapşırıqlarını yerinə yetirməyin faydalı olduğunu başa

salır. Müəllim nəzərə almalıdır ki, məktəblilərin iştirak etdiyi bütün fəaliyyət növləri içərisində təlim fəaliyyəti onların tərbiyəsində və inkişafında başlıca vasitədir. Təlim prosesinin şəxsiyyətin inkişafına və tərbiyəsinə təsirini pedaqoji cəhətdən düzgün təşkil etmək üçün təlimin psixoloji cəhətdən bir-birilə bağlı olan üç amilini də nəzərdən qaçıрмаq olmaz:

1) Təlim prosesində nə öyrədilir?

2) Kim öyrədir?

3) Necə öyrədir?

Birincisi şəxsiyyətin inkişafında nə öyrənilməsi mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Bu cəhətdən təlimin məzmunu düzgün və zəngin olmalıdır. Məzmun düzgün seçilmədikdə, sistemsiz və pərakəndə olduqda, öyrənilməsi nəzərdə tutulan məfhumlar lazımi səviyyədə açılmadıqda, mənimsəmənin səmərəli gedəcəyinə, şəxsiyyətin inkişafına təsir edəcəyinə ümid bəsləmək olmaz. Adətən, təlimin məzmunu düzgün seçilmədikdə, şagirdlərə dolaşlıq, çətin, ikinci dərəcəli, o qədər də yenilik xarakteri daşımayan materiallar təqdim olunduqda onlarda asanlıqla həmin materiallara qarşı psixoloji doyma-luq 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 ziyalıq, 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 təlim-idrak motivləri yaranmamışdırsa, onu öyrətmək o qədər də asan olmayacaqdır. Məhz buna görə də müəllim ilk gündən bu cür motivlərin təşəkkül etdirilməsi qayğısına qalmalıdır. Lakin müəllim təkcə bu cür motivlərin formalaşdırılması ilə kifayətlənməməlidir. O, eyni zamanda təlim fəaliyyətini dəqiq təşkil etməyi də bacarmalıdır. Yalnız bu zaman zəruri təlim motivləri öz səmərəsini verə bilər. Bu kimi vəzifələr yerinə yetirilmədən şəxsiyyətin inkişafına və tərbiyəsinə təsir etmək olmaz. İbtidai siniflərdə öyrədilən fənlər şagirdləri sadəcə nəzəri təfəkkür elementlərinə, nitq mədəniyyətinə, şəxsi gigiyena və özünəxidmət vərdislərinə yiyələnməyə hazırlayır. Müəllim yeri gəldikcə əxlaqdan, mədəni rəftar və davranışdan, namuslu və təmiz olmaqdan, etibar və səmimiyyətdən, doğruluq və düzlükdən, ictimai yerlərdə, kollektivdə özünü aparma qaydalarından, vəzifə və məsuliyyət hissindən də söhbət açmalıdır. Təlim prosesi elə qurulmalıdır ki, şagirdlərin maraq və qabiliyyəti, düşüncəsi, hafizə və yaddaşı inkişaf etsin, özləri də bir şəxsiyyət kimi formalaşsın. Yeni hərtərəfli insan yetişdirmək, onları həyata hazırlamaq, əqidəli, mətin, dözümlü, fədakar, bir sözlə insani keyfiyyətləri özündə əxz etdirən şəxsiyyət formalaşdırmaq müəllimdən, onun verdiyi təlim və tərbiyədən çox asılıdır. Bu kimi keyfiyyətləri şagirdlərə aşılamaq üçün, müəllimin təkcə pedaqoji qabiliyyəti, pedaqoji diaqnostikası, zəngin biliyi,

pedaqoji ustalığı kifayət deyil, o bütövlükdə bir ata, valideyn, böyük dost, təcrübəli yoldaş kimi hərəkət etməli, hər bir şagirdə incə münasibət, mehriban rəftar, hörmət və qayğı ilə yanaşmalıdır. Yeniyetməlik və gənclik dövründə şagirdlər çox həssas olur, müstəqilliyə can atırlar. Lakin çox vaxt başa düşmərlər necə hərəkət etsinlər ki, onlardan hamı razı qalsın. Buna görə də şagirdlər çox zaman müəllimin necə hərəkət etməsinə fikir verir, özünü ona oxşatmağa çalışırlar. Müəllim ilk növbədə şagirdin şəxsində özünü görməlidir. Müəllimin hər bir hərəkəti şagird üçün örnək olmalı, onu daim öyrətməli və şəxsiyyətini inkişaf etdirməlidir. Təbii ki, bunun üçün müəllimlər daima axtarmalı, tədqiqatçı olmalı, yeni təlim texnologiyalarından istifadə etməklə vətənə, xalqa layiqli gənclər, şəxsiyyətlər yetişdirməlidirlər. Şəxsiyyətin inkişafında əmək bir fəaliyyət növü kimi 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, yeni-yeni kəşflərə imkan verən təxəyyül olamdan qeyri-mümkündür. Əmək prosesi fiziki və zehni qabiliyyətlərin inkişafını tələb edir və əmək prosesində bu qabiliyyətlər daha da inkişaf edir. Əmək insanı tərbiyə edir, inkişaf etdirir və yaşadır.

6. “Pedaqoji proses” anlayışı pedaqoji ədəbiyyatda əsasən belə təqdim olunur: Qarşıya qoyulmuş məqsədə çatmaq üçün müəllimlərlə şagirdlərin qarşılıqlı təsirinə pedaqoji proses deyilir. Bu qarşılıqlı təsir qabaqcadan nəzərdə tutulmuş şəkildə şagirdlərin vəziyyətinin, xassə və keyfiyyətlərinin dəyişməsinə gətirib çıxarır. Başqa sözlə desək, pedaqoji prosesdə mənimsənilən sosial təcrübə şəxsiyyətin keyfiyyətinə çevrilir. Professor B.A.Əhmədov göstərir ki, “harada ki, təcrübənin verilməsi vardır, orada pedaqoji gerçəklik mövcuddur; pedaqoji proses isə pedaqoji gerçəklikdən dar anlayışdır. Yəni, o, ümumiyyətlə təcrübənin verilməsi deyil, yalnız müəyyən tip müəssisələrdə özünü göstərən pedaqoji gerçəkliyi əhatə edir.

Pedaqoji gerçəklik:

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

təsiri və s.

Pedaqoji prosesə:

1. Başlıca olaraq, ölkənin təhsil sistemində aid olan təlim-tərbiyə müəssisələrində həyata keçirilən pedaqoji fəaliyyət daxildir;
2. Hərbi məktəblər, doktorantura sistemi, mütəxəssislərin ixtisasının artırılması üzrə fəaliyyət daxildir.

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

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

Məqsəd komponenti pedaqoji fəaliyyətin bütün müxtəlif məqsəd və vəzifələrini birləşdirir.

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

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

Nəticə komponenti isə prosesin baş verməsinin səmərəliliyi, qarşıya qoyulmuş məqsədə uyğun olaraq əldə olunmuş nailiyyətlərlə xarakterizə olunur.

Pedaqoji prosesin komponentləri arasında əlaqələr vardır. Qarşılıqlı pedaqoji təsir prosesində informasiya, təşkilati-fəaliyyət və kommunikativ, idarəetmə və özünüidarə əlaqələri özünü göstərir. Bu əlaqələr pedaqoji proses üçün xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. Həyata keçirildiyi yerdən və şəraitdən asılı olmayaraq pedaqoji prosesi səciyyələndirən digər cəhətlər də vardır. Pedaqoji prosesin obyektı və subyektı vardır. Cərəyan etdiyi şəraitdən asılı olaraq pedaqoji

prosesin subyekti ayrı-ayrı şəxslər (müəllim, tərbiyəçi, valideyn, idarə rəhbəri və s.) və ya kollektiv orqanlar da (məktəb pedaqoji şurası, institut rektorluğu, yerli komitə və s.) ola bilər.

Pedaqoji prosesin hazırlıq mərhələsində prosesin nəzərdə tutulmuş istiqamətdə və sürətlə baş verməsi üçün zəruri şərait yaradılır. Bu mərhələdə aşağıdakı mühüm vəzifələr həll olunur: qarşıya məqsədin qoyulması, şəraitin diaqnostikası, nailiyyətlərin proqnozlaşdırılması, prosesin inkişafının planlaşdırılması və s. Məqsədin müəyyənləşdirilməsi və əsaslandırılması təhsil sisteminin qarşısında duran ümumi pedaqoji məqsədi konkret vəzifələrə çevirmək deməkdir. Buna pedaqoji prosesin müəyyən kəsiyində və konkret şəraitində nail olunur. Məqsəd pedaqoji prosesin konkret sistemi ilə bağlıdır. Pedaqoji prosesin bu mərhələsində ümumi pedaqoji məktəbin tələbləri ilə tədris müəssisələrinin, şagird kontingentinin konkret imkanları arasında ziddiyyətləri aşkara çıxarılır və planlaşdırılan prosesdə həmin ziddiyyətlərin həlli yolları nəzərdə tutulur. Pedaqoji prosesin əsas məqsədini və vəzifələrini diaqnostikasız müəyyən etmək mümkün deyil. Pedaqoji diaqnostika pedaqoji prosesin baş verəcəyi şərtləri və şəraiti aydınlaşdırmaq istiqamətində aparılan tədqiqatdır. Onun başlıca məqsədi nəzərdə tutulan nəticələrə nail olmağa kömək və ya mane ola biləcək səbəblər haqqında aydın təsəvvür əldə etməkdir. Diaqnostika prosesində pedaqoq və şagirdlərin real imkanları, onların əvvəlki hazırlıq səviyyəsi, prosesin baş verdiyi şərait, bir çox digər vacib şərtlər haqqında lazım olan bütün informasiyalar toplanılır. Bundan sonra pedaqoji prosesin gedişi və nəticələri proqnozlaşdırılır. Proqnozlaşdırmanın mahiyyəti ondan ibarətdir ki, burada proses başlamazdan qabaq mövcud konkret şəraitdə əldə ediləcək mümkün nəticələrə ilkin qiymət verilir. Proqnozlaşdırma mürəkkəb metodikalarla həyata keçirilir. Pedaqoqlar pedaqoji prosesin az səmərəli olacağını və ya arzuolunmaz nəticələrə gətirib çıxaracağını gözləmədən onun planlaşdırılmasına və gedişinə fəal müdaxilə etmək imkanı qazanırlar. ***Pedaqoji prosesin əsas mərhələləri*** qarşılıqlı əlaqəli, mühüm elementləri özündə birləşdirir. Bu mərhələ özlüyündə digər sistemlərdən nisbi təcrid olunmuş bir sistemdir. Onun aşağıdakı elementləri vardır: qarşıdakı fəaliyyətin məqsəd və vəzifələrinin müəyyən olunması və izah edilməsi; pedaqoqlarla şagirdlərin qarşılıqlı təsiri; pedaqoji prosesin nəzərdə tutulmuş metodları; vəzifələri və formaları; əlverişli şəraitin yaradılması; məktəblilərin fəaliyyətini stimullaşdırmaq üçün müxtəlif tədbirləri həyata keçirmək; pedaqoji prosesin digər proseslərlə əlaqəsini təmin etmək. Pedaqoji prosesin səmərəliliyi bu elementlərin bir-birilə məqsədyönlü əlaqəsindən, onların istiqamətinin və praktik həyata keçirilməsinin ümumi məqsədə və bir-birinə zidd olmamasından asılıdır. Pedaqoji prosesin həyata keçirilmə mərhələsində onun idarə edilməsi ilə bağlı operativ qərarlar qəbul etmək üçün əks əlaqənin mühüm rolu vardır. Əks əlaqə prosesi keyfiyyətlə idarə etmək üçün əsasdır. Bununla əlaqədar qeyd etmək lazımdır ki, pedaqoji proses sistemi xeyli dərəcədə özünü tənzimləyən sistemdir, çünki orada iştirak edən insanlar öz iradəsinə və sərbəst seçmə imkanına malikdirlər. Pedaqoji prosesin gedişində operativ əks əlaqənin yaradılması qarşılıqlı təsirdə vaxtında düzəlişlər aparmağa kömək edir. ***Pedaqoji prosesin yekun mərhələsi*** alınan nəticələrin təhlili ilə başa çatır. Təhlil edən zaman pedaqoq buraxılan səhvlərdən həm nəticə çıxarır, həm öyrənir və həm də inkişaf edir. Ona görə də ciddi təhlil və özünü-təhlil pedaqoji ustalığın yüksəldilməsinin ən mühüm şərtidir. Pedaqoji prosesin gedişi və nəticələri proqnozlara uyğun gəlmirsə, onda səhvin harada, necə və nə üçün buraxıldığını müəyyən etmək lazımdır. Praktika göstərir ki, pedaqoq prosesin diaq-nos-tikasını və proqnozunu nəzərə almayanda daha çox səhv buraxır. Belə proses şagirdlərin vaxtını almaq, marağını itirməkdən başqa heç bir şey vermir. Pedaqoji prosesdə ziddiyyətlər məsələsi pedaqoji elmin köklü məsələlərindən biridir. Bu məsələnin düzgün başa düşülməsi və dəqiq şərh pedaqogikanın digər məsələlərinin uğurlu həlli üçün xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. Pedaqoji prosesdə ziddiyyətlər iki qrupa ayrılır: *zahiri (xarici) ziddiyyətlər və daxili ziddiyyətlər*. Daxili ziddiyyətlər ilə xarici ziddiyyətlər arasında müəyyən əlaqə vardır, buna görə də hadisələrin, proseslərin, şeylərin inkişafı səbəblərini nəzərdən keçirəndə həm daxili ziddiyyətləri, həm də xarici ziddiyyətləri nəzərə almaq lazımdır. Daxili

ziddiyyətlər əlaqəsiz mövcud olmur və fəaliyyət göstərmir, şeyin, hadisənin inkişafına xarici ziddiyyətlərin təsirini isə həmin şeyin daxili ziddiyyətlərini nəzərə almadan başa düşmək mümkün deyildir. İnkişaf prosesində daxili ziddiyyətlərlə xarici ziddiyyətləri bir-birindən hökmən fərqləndirmək lazımdır, çünki inkişafda bunların rolu eyni deyildir. Xarici ziddiyyətlər çox vaxt daxili ziddiyyətlərin ifadəsi və mövcudluq forması kimi çıxış edir. Daxili və xarici ziddiyyətlər inkişaf prosesində bir vəhdət təşkil edir, bir-biri ilə əlaqədardır, lakin əsas ziddiyyətlər olan daxili ziddiyyətləri xarici ziddiyyətlərlə əvəz etmək səhv olardı. Psixi proseslərin inkişafında da ziddiyyətlərin mənbə rolunu oynaması təkzibedilməz faktlarla sübut edilir. Burada daxili ziddiyyətlərin xarici təsirlərlə yaranması, idraki ziddiyyətlərin əmələ gəlməsi, bunların həll olunması və inkişafın bu yolla davam etməsi tələb edir ki, pedaqoji prosesin, onun qollarının qanunauyğunluqlarının müəyyənləşdirilməsində ziddiyyət kateqoriyasından geniş istifadə olunsun. Pedaqoji prosesin hərəkətverici qüvvələri aşağıdakı dialektik ziddiyyətlərdən ibarətdir: 1) Müəllimin pedaqoji təsir göstərmək imkanları ilə şagirdin həmin təsirləri qəbul etmək imkanları arasındakı ziddiyyət: müəllimin təsirləri şagirdin imkanlarına uyğun gəlmədiyi kimi (təsir səviyyəsindən yuxarı və ya aşağı olur), şagirdin də əks təsirləri müəllimin səviyyəsinə uyğun gəlmir (müəllim şagirdin imkanlarını nəzərə ala bilmir, şagirdin səviyyəsini əsas tuta bilmir). Bu imkanlararası ziddiyyət pedaqoji prosesdə ən başlıca hərəkətverici qüvvədir; 2) Təربiyənin ümumi məqsədi ilə mövcud ictimai münasibətlər arasındakı ziddiyyət (ictimai münasibətlər sürətlə inkişaf edir, məqsədin dəqiqləşdirilməsi isə ləng həyata keçirilir); 3) Təربiyənin məzmunu ilə məqsədi arasındakı ziddiyyət (məzmunun yeniləşdirilməsi məqsədin sürətlə inkişafından geri qalır); 4) Təربiyənin metodları ilə vasitələri arasındakı ziddiyyət. Yeni vasitələr meydana çıxır, lakin ənənəvi metodları tətbiq etməkdən kənara çıxıb bilmirik. Əslində isə yeni vasitə yeni metod tələb edir; 5) Pedaqoji təsirin ümumi, onun şagird tərəfindən qəbul edilməsinin isə fərdi olması arasındakı ziddiyyət. Müəllim kollektivə təsir göstərir, amma bu təsiri hər şagird öz xüsusiyyətlərinə uyğun qəbul edir. Bu, birinci ziddiyyətlə bağlıdır, həmin ziddiyyətin xüsusi halıdır; 6) Şagirdlərin hərtərəfli inkişafına nail olmaq tələbi ilə fərdlərin konkret qabiliyyətinin inkişaf etdirilməsi arasındakı ziddiyyət və s. Yeri gəlmişkən qeyd edək ki, pedaqoji ədəbiyyatda indiyədək nə zəhəri, nə də daxili ziddiyyətlərə tərif verilməmişdir. Təbii ki, bu ziddiyyətlərin mahiyyətini açan tərifin verilməsi faydalı olardı. Pedaqoji prosesin cərəyan etdiyi mühit amillərindən ona təsir göstərərək gedişini çətinləşdirən, lakin həlli mümkün olan uyğunsuzluqlar zəhəri ziddiyyətlərdir. Zəhəri ziddiyyətlər arasında ideal ahəngdarlığı təmin etmək hələlik çətin olsa da, bu istiqamətdə fəaliyyəti gücləndirmək lazımdır ki, uşaqların ictimai əhəmiyyət kəsb edən mənəvi keyfiyyətləri cəmiyyətin tələblərinə maksimum yaxınlaşsın.

Tədris müəssisələri qarşısında duran vəzifələrlə cəmiyyətin imkanları arasında, pedaqoji təsirlərlə sosioloji təsirlər arasında, ailənin təsiri ilə məktəbin təsiri arasında, ayrı-ayrı müəllimlərin təsirləri arasındakı ziddiyyətlər üçün xarakterik cəhət budur ki, belə ziddiyyətlər pedaqoji prosesə birbaşa deyil, dolayı yolla təsir göstərir və bununla da gənc nəslin təlim-təربiyə işini çətinləşdirə bilər. Elmi tədqiqatlar pedaqoji prosesə xas olan yeni-yeni ziddiyyətlər (xüsusilə də daxili ziddiyyətlər) üzə çıxarır. Təربiyə olunan şəxs qarşısında qoyulmuş ictimai əhəmiyyətli vəzifələrlə, bu vəzifələrin öhdəsindən gəlmək üçün onun mövcud marağı arasında; xarici şüurlu münasibətin getdikcə artması ilə belə bir münasibətin reallaşmasına imkan verən bilikləri mənimsəməyin zəruriliyinə şüurlu münasibətin şəxsdə çatışmaması arasında; doğma yurtdun əsil vətəndaşı olmağın obyektiv zəruriliyi ilə həyat təcrübəsinin uşaqda azlığı arasında; seçilmiş məqsədlə subyektiv imkanlar arasında; subyektin nail olduğu inkişaf səviyyəsi ilə onun həyat tərzisi arasında; şəxsdə işləmək, bilikli və bacarıqlı olmaq arzusu ilə işin çətinliyi arasında; şəxsin hissləri arasında; şəxsdə sərbəstliyin güclənməsi ilə ona himayədarlıq arasında; uşağın motivləri arasında; uşağın azadlığa meyli ilə obyektiv zərurət arasında ziddiyyətlər buna misal ola bilər. Pedaqoji prosesin daxili

ziddiyyətlərinə belə tərif vermək olar: *pedaqoji proses ünsürlərinin təsiri ilə şagird psixologiyasında yaranan və həlli mümkün olan uyğunsuzluqlar onun daxili ziddiyyətləridir.* Zəhəri ziddiyyətlərdə olduğu kimi, daxili ziddiyyətlərin vaxtında duyulması və aradan qaldırılması üçün tədbirlər görmək təlimin səviyyəsini yüksəldir. Bu, müəllimin və ya tərbiyəçinin yüksək pedaqoji ustalığa malik olduğunu göstərən vacib meyarlardan biridir. Pedaqoji prosesin əsasında duran qanunauyğunluqlar nə qədər çox aşkara çıxarılsın və əməli işdə nəzərə alınarsa, təlim-tərbiyənin səmərəsi bir o qədər artıb, subyektivlik halları bir o qədər azalır. Bu həqiqəti hər kəs gündəlik pedaqoji təcrübəsində aydın şəkildə hiss etməmiş deyildir. Pedaqoji elmin yetkinlik dərəcəsi həm də onun müəyyənləşdirdiyi qanunauyğunluqlarla ölçülür. Pedaqoji fikir klassiklərindən Y.A.Komenski, İ.H.Pestalotsi, J.J.Russo, K.D.Uşinski, A.S.Makarenko və başqalarının əsərlərində pedaqoji qanunauyğunluqlar məsələsinə toxunulmuşdur. Müasir pedaqoglar pedaqoji qanunauyğunluqların tədqiqinə dəyərli töhfələr vermişdir. Buna baxmayaraq, hələ də problemin həllində xeyli çatışmazlıq qalmaqdadır. Pedaqoji qanunauyğunluqları təlim-tərbiyə prosesindən kənarda axtarmaq, eyni qanunauyğunluğu müxtəlif şəkildə ifadə etmək, prinsipi qanunauyğunluqlarla, qanunauyğunluğu qanunla eyniləşdirmək və s. buna misal ola bilər. Bu cür nöqsanların iki əsas səbəbi vardır. Birincisi, pedaqoji hadisələrin özündəki səbəb-nəticə əlaqələrinin mürəkkəbliyidir. Buna görə də pedaqoji prosesdə cərəyan edən qanunauyğunluğu üzə çıxarmaq tədqiqatçıdan böyük səriştə, onun öyrənilməsinə müxtəlif cəhətdən, həm də sistemli yanaşma tələb edir. İkinci səbəbi pedaqoji prosesin qanunauyğunluqlarının tədqiq etməyin metodoloji məsələlərinin zəif işlənməsində axtarmaq lazımdır. Təlim, tərbiyə, təhsil və inkişaf obyektiv prosesdir. Onlara xas olan qanunauyğunluqlar da obyektivdir. Pedaqogika elmi obyektiv proses olan təlim, tərbiyə, təhsil və inkişafın qanunauyğunluqlarını öyrənir, üzə çıxarır, ifadə edir. Qanunauyğunluq anlayışı pedaqoji hadisələr arasındakı obyektiv səbəb-nəticə əlaqələrinin mahiyyətini geniş və dəqiq ifadə edir. Pedaqoji ədəbiyyatda pedaqoji prosesin qanunauyğunluğu anlayışını “pedaqogikanın qanunauyğunluğu” və ya “metodikanın qanunauyğunluğu” anlayışları ilə eyniləşdirmək hallarına da rast gəlmək olur. Halbuki, pedaqoji qanunauyğunluqları, yəni təlim, tərbiyə, təhsil və inkişaf qanunauyğunluqlarını bir elm kimi pedaqogikanın qanunauyğunluqları ilə eyniləşdirmək olmaz. Çünki birincilər obyektiv prosesə, ikincilər isə bu proses haqqındakı elmə aiddir. Pedaqogikanın və ya metodikanın bir elm kimi öz inkişaf qanunauyğunluqları vardır və onlar heç də həmişə pedaqoji prosesin qanunauyğunluqları ilə üst-üstə düşmür. Buna baxmayaraq, bəzən nəinki metodika sahəsində, hətta pedaqogika sahəsində də təlim və tərbiyənin qanunauyğunluqları pedaqogikanın qanunauyğunluqları ilə eyniləşdirilir. Pedaqoji qanunauyğunluqların məntiqi cəhətdən düzgün ifadəsi təlim, tərbiyə və təhsil işində ondan səmərəli istifadə etməyin vacib şərtlərindən biridir. Təəssüf ki, pedaqoji ədəbiyyatda bu cəhətdən də aydınlıq azdır. Bəzi tədqiqatlarda pedaqoji qanunauyğunluq şərh edilərkən hadisələr, səbəb və nəticələr arasındakı əlaqələr nəzərdən qaçırılır. Pedaqoji qanunauyğunluğun elə ifadələri də var ki, səbəb və nəticənin adları qeyd olunur, lakin aralarındakı əlaqənin mahiyyətinin nədən ibarət olduğu göstərilmir. Bəzən də pedaqoji qanunauyğunluğun ifadəsində səbəb və nəticə asılılığı nəinki qeyd edilir, hətta bu asılılığın qanunauyğun olduğu da əlavə olunur. Y.K.Babanskinin redaksiyası altında çap olunan “Pedaqogika” vəsaitində sadalanan qanunauyğunluqların hamısı belə ifadə olunmuşdur. Pedaqoji qanunauyğunluğun ifadə formasındakı qüsurlar, onun mahiyyətinin qeyri-dəqiq ifadəsi müəllimin və digər tərbiyəçilərin işini asanlaşdırmır, qanunauyğunluğun əməli əhəmiyyəti, onun tətbiq olunması imkanları azalır. Pedaqoji hadisələrdə səbəb və nəticənin olduğu qanunauyğunluğun ifadəsində aydın əks olunmalıdır. Səbəb və nəticə arasında əlaqələrin mahiyyəti də qanunauyğunluğun düzgün ifadəsində nəzərə alınmalıdır. Qanunauyğunluğun düzgün ifadəsinə aid bir misal gətirək: ***Uşaqların cəmiyyət üçün faydalı fəaliyyəti nə qədər məqsədyönlü, onların ünsiyyəti nə qədər düzgün təşkil edilərsə, tərbiyə prosesi bir o qədər səmərəli cərəyan edir.*** Pedaqoji

qanunauyğunluqların cərəyan etdiyi sahənin hüdudlarını dəqiq bilməyin də praktik əhəmiyyəti az deyildir. Bu məsələ bir elm kimi pedaqogikanın tədqiqat obyektı ilə bağlıdır. Pedaqoqların bir qismi pedaqoji qanunauyğunluqları insanın mühitlə qarşılıqlı münasibətlərində axtarır. Onlar fikirlərini belə əsaslandırmağa çalışırlar ki, uşaq yaşlı adamların həyat təcrübəsini müşahidə edir, ətraf mühitlə müxtəlif münasibətlərdə olur və beləliklə, müvafiq dəyişikliklərə uğrayır. Bu mövqedə duran hər kəs pedaqoji qanunauyğunluqları nəinki təlim-tərbiyə prosesində, yəni mütəşəkkil, məqsədyönlü və planlı təsirlər sistemində, həm də mühit amillərinin təsiri prosesində, yəni qeyri-mütəşəkkil, qeyri-planlı, qeyri-məqsədyönlü təsirlər sistemində öyrənməli olar. Belə olduqda pedaqogika öz hüdudlarından çox kənara çıxar, digər elmlərin, o cümlədən sosiologiyanın funksiyalarını da öz üzərinə götürür. Bir çox pedaqoqlar uşağın münasibətlərini pedaqoji prosesin daxili, müəllimin və təcrübəçinin fəaliyyətini isə onun xarici cəhəti adlandırırlar. Vahid pedaqoji prosesi mexaniki şəkildə iki hissəyə ayırırdıqda, birini xarici, digərini isə daxili cəhət adlandırdıqda pedaqoji prosesin həqiqi qanunauyğunluqlarını aşkara çıxarmaq işi çətinləşir. Pedaqoji qanunauyğunluqları yalnız pedaqoji prosesdə, yəni milyonlarla tərbiyəçi və tərbiyə olunanların, müəllim və şagirdlərin birgə fəaliyyətində, təlim, tərbiyə, təhsil və inkişaf proseslərində axtarmaq lazımdır. Bu zaman əlbəttə, pedaqoji qanunauyğunluqların cərəyan etdiyi şərait unudulmamalıdır. Pedaqoji mənbələrdə vurğulanır ki, pedaqoji prosesin həm təlim üçün, həm də tərbiyə üçün ümumi qanunauyğunluqları vardır. Bunlar aşağıdakılardır:

1. Pedaqoji prosesin dinamikasının prosesdə baş verən dəyişikliklərin kəmiyyətindən asılılığı. Müəlliflər bu asılıqla bağlı şərh verirlər ki, (qanunauyğunluq müvafiq ifadə tərzində təqdim olunmadığından) pedaqoji prosesdə bütün sonrakı dəyişikliklərin kəmiyyəti əvvəlki mərhələdəki dəyişikliklərin kəmiyyətindən asılıdır. Bu o deməkdir ki, pedaqoji proses müəllimlərlə şagirdlər arasında inkişaf edən qarşılıqlı təsir kimi tədrisi, "pilləli" xarakter daşıyır, pillələr arasında qazanılan nailiyyətlər nə qədər yüksək olarsa, son nəticə bir o qədər sanballı olar. Deməli, pillələr arasında yüksək nəticələri olan şagird daha yüksək ümumi nailiyyətlər əldə edə bilər.

2. Pedaqoji prosesdə şəxsiyyətin inkişafının ona təsir edən amillərdən asılılığı. Şəxsiyyətin inkişaf sürəti və çatdığı inkişaf səviyyəsi 1) irsiyyətdən, 2) təhsil-tərbiyə və təlim mühitindən, 3) təlim, təhsil-tərbiyə fəaliyyətinə cəlb edilməsindən, 4) tətbiq edilən pedaqoji təsir vasitələri və metodlarından asılıdır.

3. Pedaqoji təsirin səmərəliliyinin təlim, təhsil-tərbiyə prosesinin idarə olunmasından asılılığı. Pedaqoji təsirin səmərəliliyi 1) şagirdlərlə müəllimlər arasında əks əlaqənin intensivliyindən, 2) şagirdlərə göstərilən təsirlərin kəmiyyətindən, xarakterindən və gücündən asılıdır.

4. Pedaqoji prosesin məhsuldarlığının stimullaşdırma vasitələrindən asılılığı. Pedaqoji prosesin məhsuldarlığı 1) təlim-tərbiyə fəaliyyətinə daxili stimulların (motivlərin) təsirindən, 2) xarici stimulların (ictimai, pedaqoji, əxlaqi, maddi və b.) intensivliyindən, xarakterindən və vaxtında tətbiqindən asılıdır.

5. Pedaqoji prosesin səmərəliliyinin hissi idrakın, məntiqi idrakın və praktikanın vəhdətindən asılılığı. Təlim, təhsil-tərbiyə prosesinin səmərəliliyi 1) hissi qavramanın intensivliyindən və keyfiyyətindən, 2) qavranılan materialın məntiqi dərk olunmuş materialın praktikada tətbiqindən asılıdır.

6. Pedaqoji prosesin səmərəliliyinin xarici (pedaqoji) və daxili (idraki) fəaliyyətin vəhdətindən asılılığı. Pedaqoji prosesin səmərəliliyi 1) pedaqoji fəaliyyətin keyfiyyətindən, 2) şagirdlərin şəxsi təlim, təhsil-tərbiyə fəaliyyətinin keyfiyyətindən asılıdır.

7. Pedaqoji prosesin cəmiyyətin və şəxsiyyətin tələbatlarından asılılığı. Təlim-tərbiyə prosesinin gedişi və nəticələri 1) cəmiyyətin tələbatından, 2) cəmiyyətin imkanlarından (maddi-texniki, iqtisadi və b.), 3) pedaqoji prosesin baş verdiyi şəraitdən (mənəvi-psixoloji, sanitari-gigiyenik, estetik və b.) asılıdır.

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

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

- təlim və tərbiyənin eyni hallarına pedaqoji proseslə məşğul olan şəxslərin münasibətləri nə qədər çox yaxınlaşarsa, pedaqoji səmərə bir o qədər yüksək olur;
- müasir layihə əsasında tikilən, lazımi avadanlığa və texniki vasitələrə malik olan, mənəvi-psixoloji mühiti sağlamlaşdıran məktəbdə təlim-tərbiyə işinin səviyyəsini yüksəltmək imkanı çoxalır;
- tədris müəssisələri cəmiyyətin kadrlara olan ehtiyacını nə qədər dolğun nəzərə alırsa, pedaqoji prosesin səmərəsi bir o qədər artır, əmək məhsuldarlığını yüksəltməyin imkanları bir o qədər genişlənir;
- hər bir konkret halda pedaqoji işin məzmunu onun məqsədinə tam uyğun seçildikdə və təlim-tərbiyə bu zəmində aparıldıqda səmərə artır;
- pedaqoji iş üsulları formalaşdırılan mənəvi keyfiyyətlərin şagirdlərdə inkişaf dərəcəsinə müvafiq seçildikdə daha çox pedaqoji səmərə verir. Pedaqoji prosesin tamlığı təlim və tərbiyə prinsiplərində də ifadə olunur. Elə prinsiplər var ki, həm təlim zamanı, həm də tərbiyə zamanı tətbiq olunur. Fəallıq, elmlilik, müntəzəmlik, ardıcılıq, müyəssərlik, möhkəmlik prinsipləri buna misal ola bilər. Şagirdlərin fəallığını təmin etmək təkcə təlim üçün deyil, tərbiyə üçün də zəruridir. Şagirdlərin fəallıq göstərməsi şəxsiyyətin formalaşmasının, həyatda fəal mövqe tutmasının zəruri şərtlərindən biridir. Fəallıq, şüurluluq və müstəqillik prinsipi öz mahiyyətinə görə, vasitənin məzmununa uyğun seçilməsi şərti ilə əlaqədardır. Fəallıq–şagirdin həyat hadisələrinə, mənimsədiyi biliklərə, formalaşdırılan tərbiyəvi keyfiyyətlərə yaradıcı, dəyişdirici, tənqidi münasibət bəsləməsi deməkdir. Həyatın, mənimsənilən biliklərin ziddiyyətlərini görə bilmək, onların səbəbləri üzərində düşünmək, aradan qaldırılması yollarını müəyyənləşdirmək, bu məqsədlə fəaliyyətə girişmək–bütün bunların hamısı fəallığa aid məsələlərdir. Şüurluluq–daxili əlaqələri, xüsusən səbəb və nəticə əlaqələrini başa düşmək, mahiyyəti üzrə çıxarmaq, fəaliyyətin məqsədini və ona nail olmağın yollarını götür-qoy etməkdir. “Niyə belədir?”, “Başqa cür olsaydı, necə olardı?”, “Daha necə ola bilər?” kimi suallar üzərində düşünmək şüurluluqla bağlıdır. Fəallıq və şüurluluq bir-biri ilə elə bağlıdır ki, onların arasında sədd çəkmək xeyli çətinidir. Müstəqillik – müəllimlə şagird arasındakı əlaqənin xarakteri ilə ölçülür. Müəllim işə az müdaxilə

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

ƏDƏBİYYAT:

1. A. Abbasov “Pedaqogika” Bakı: Mütərcim 2010; səh. 59-69
2. N. Kazımov “Məktəb pedaqogikası” Bakı 2009. səh.60-77

3. Qasımov L.N., Mahmudova R.M. pedaqogika. Mühazirə kursu. Bakı, 2003, səh. 76-111
 4. Həsənov A.M., Ağayev Ə.Ə. Pedaqogika. Bakı: Nasir, 2007. səh. 50-71
 5. Hüseynzadə R.L., İbrahimov F. Pedaqogika. Bakı, 2012
 6. Ağayev Ə.Ə. və b. Pedaqogika. Bakı, 2006. səh. 11-14
 7. Paşayev Ə., Rüstəmov F. Pedaqogika: Yeni kurs. Bakı, 2002, səh. 78-90
- Sadiqov F. Pedaqogika. (Dərs vəsaiti). Bakı, 2009. səh. 49-69

Mövzu 6: Pedaqoji innovasiyaların əsasları

PLAN:

1. İnnovasiyanın mahiyyəti
2. Pedaqoji sistemin optimallaşdırılması
3. İnnovasiyaların obyektini müəyyənləşdirən problemlər
4. Hazırda pedaqoji sistemdə gedən innovasiya prosesinin növləri

İnnovasiya sözü ingiliscə, “innovation” sözündən götürülmüşdür. Mənası “yenilik” deməkdir. Pedaqoji innovasiya dedikdə, təlim, tərbiyə, təhsil prosesinin gedişini və nəticələrini yaxşılaşdırmaq məqsədilə pedaqoji sistemdə həyata keçirilən

yenilik başa düşülür. İnnovasiya pedaqoji sistemin daxili ehtiyatları hesabına baş verir. İnnovasiya sözünün əvvəlindəki “in” hissəsinin mənası da daxili deməkdir.

Pedaqoji sistemin yeniləşməsi çox vacib və aktual ideyadır. Çünki təhsil cəmiyyətin simasıdır. Cəmiyyətin inkişafı təhsildə də öz əksini tapmışdır. Ölkədə siyasi sistemin dəyişməsindən sonra cəmiyyətdə olduğu kimi təhsildə də yeniliklər baş vermişdir. İndi yeni tip məktəblər yaranmışdır. Alternativ təhsil planları, dərslikləri, dərs vəsaitləri yaranmışdır. Təhsilə investisiyalar qoyulur. Pedaqoji sistem zəncirvari şəkildə bir-birinə bağlıdır. Sistemdəki komponentlərdən biri pozulduqda sistem dağılır və onun əvəzinə yeni xassələri olan başqa bir sistem yaranır.

Pedaqoji sistemin elementləri aşağıdakılardır:

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

Pedaqoji sistemin səmərəsi 100%-dən artıq ola bilməz. Bu göstəricinin 50%-i müəllimin, 50%-i isə şagirdin payına düşür. Buradan belə çıxır ki, ən pis pedaqoji prosesin nəticəsi 50%-dən aşağı ola bilməz. Həmin 50%-i bünövrə götürməklə hər zaman daha 50%, yəni 100%-ə çatmaq uğrunda mübarizə gedir. Lakin indiyədək tam 100%-lik qələbə əldə edilməmişdir. Ənənəvi pedaqoji sistemli iş əmsalı 60%-dir. Bu o deməkdir ki, məktəb yetirmələrinin yarıdan bir az çoxu proqram materiallarını mənimsəyə bilir. Odur ki, daha yüksək mənimsəmənin yolları

axtarılır.

Pedaqoji sistemin təkmilləşdirilməsinin iki yolu var: 1)İntensiv (fransızca – gücləndirmək, məhsuldarlığı artırma); 2) Ekstensiv (latınca – genişləndirmək, uzatmaq).

İntensiv yol – pedaqoji sistemin inkişafını daxili ehtiyatlar hesabına həyata keçirməyi nəzərdə tutur. **Ekstensiv yol** isə pedaqoji sistemin inkişafı üçün əlavə qüvvələrin (investisiyaların), yeni vasitələrin, avadanlıqların, texnologiyaların, kapital qoyuluşunun cəlb edilməsidir. Hazırda qərb məktəbi ekstensiv yolla inkişaf edir. Hazırda müstəqil yolla pedaqoji məhsulun keyfiyyətinin artmasına şübhə edirlər və nəzəriyyəçilər belə fikir söyləyirlər ki, yaxın vaxtlarda pedaqogikada innovasiyalar keçmişə qayıtmağı aparıb çıxaracaqdır. Odur ki, indi intensiv və ekstensiv yolların inteqrasiyası yolu ilə pedaqoji sistemin səmərəliliyini yaxşılaşdırmağın mümkünlüyünü iddia edirlər.

Innovasiyaların obyektə aşağıdakı problemlərdir:

- a. təlim-tərbiyə fəaliyyətinin motivasiyasını (öyrənməyə, oxumağa olan marağı) necə yüksəltmək;
- b. dərstdə öyrənilən materialın həcmi necə artırmaq;
- c. təlimin sürətini artırmaq;
- d. vaxt itkisini necə aradan qaldırmaq və s.

Hazırda bu problemləri həll etməyin yolları müəyyənləşməlidir. Bu səbəbdən bəzi mütəxəssislər ənənəvi pedaqogikanı tənqid edir, yeni bir elmin yaranması fikrini irəli sürürlər

ki, həmin elm təhsili kökündən yeniləşdirsən. Bu, olduqca çətindir. Yeni pedaqoji ədəbiyyatda belə bir elm şərti olaraq “innovasiya pedaqogikası” adlanır. Təlim və tərbiyənin paradigmalarını (nəzəri və praktiki problemlərin həllinin əsasını təşkil edən hakim nəzəriyyə) dəyişməyi tələb edir. Innovatorlar belə hesab edirlər ki, klassik pedaqoji nəzəriyyə köhnəlmişdir, indiki şəraitdə yeni nəsillərə həmin nəzəriyyə əsasında təlim-tərbiyə vermək çətindir. Ölkəmizdə innovasiyalı təhsil müəssisələri hazırda fəaliyyət göstərməkdədir. Müasir Təhsil Kompleksini, XXI əsrin bir sıra başqa təhsil sahəsindəki yeniliklərini buna misal göstərmək olar.

1. Humanist pedaqogikanın təşəkkülünə pedaqoji sistemdə sözün əsl mənasında gedən innovation prosesi nümunə kimi göstərmək olar.

2. Təlim-tərbiyə prosesin optimallaşdırılması ümumilikdə pedaqoji sistemə aid edilən ümumi innovasiyadır. Optimallaşdırma (optium – ən yaxşı) mümkün olan variantlardan ən yaxşısını seçib götürmək prosesidir. Pedaqoji proses çox planlı, mürəkkəb və dinamik olduğu üçün optimal variantlar da çoxdur. Onların ən yaxşısını seçib işlətmək vacibdir. Bu zaman alternativ variantları müqayisə etməyə, daha məqsədmüvafiq variantla önəm verməyə lüzum var. Çünki bu şərait (məsələn, sinif) üçün yararlı olan optimalıq digər şəraitdə özünü doğrultmaya bilər.

Optimallaşdırma nəzəri və praktik baxımdan iki istiqamətdə olur:

1) **nəzəri aspektdə** – optimallaşdırmanın sinonim variantlarını hesaba (uçota) alma, müqayisə, tutuşdurma;

2) **praktiki aspektdə** – bu pedaqoji sistemin innovasiyası, yekun təşkili və qurulması, qarşıya qoyulmuş vəzifələri həll etmək üçün onun ən yaxşı vəziyyətə gətirilməsidir. Təlim-tərbiyə prosesi o zaman optimal hesab olunur ki, orada şagirdlər və müəllimlər yüklənmir və maksimum nəticə əldə edirlər.

Təcürbə göstərir ki, şagirdlərin həddindən artıq yüklənməsi onların iş qabiliyyətini azaldır, sağlamlığına mənfi təsir göstərir. Optimallaşdırma pedaqoji prosesi mövcud vəziyyətə, şəraitə uyğunlaşdırmağı nəzərdə tutur. Bununla belə o özü yeni şərait yaradır və pedaqoji prosesin ona tabe olmasını tələb edir. Təlim-tərbiyə prosesinin optimallaşdırılması o zaman mümkündür ki, müəllim pedaqoji sistemin bütün parametrlərini (göstəricilərini) yaxşı bilsin.

Bu baxımdan müəllim aşağıdakı keyfiyyətlərə malik olmalıdır.

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

Ümumiyyətlə, hər bir müəllim təlimi optimallaşdırmağı bacarmalıdır.

Müasir yeniləşmə prosesinin təhlili əsasında pedaqoji sistemində gedən innovasiya prosesini üç növə ayırmaq olar:

1. **Aşağı səviyyə:** Burada yeni qeyri-adi adlar və ümumi ifadələrdə dəyişikliklər aparılması

güman edilir;

2. **Orta səviyyə:** Burada mahiyyətə toxunulmadan formalar dəyişir;

3. **Yüksək səviyyə:** Burada bütün sistemin və onun başlıca komponentlərinin əsaslı dəyişilməsi baş verir. Əslində üçüncü yüksək elmi və praktiki dəyərə malikdir.

Qalanlar keçici xarakter daşıyır və “innovasiya” xatirinə edilir. Təhlil göstərir ki, üçüncü səviyyə innovasiyanın çox cüzi hissəsini, ancaq 3 fəslini təşkil edir. Humanist məktəblərin təcrübəsi artıq innovation fəaliyyətin konkret forma və üsullarını müəyyən etmişdir. Onlardan aşağıdakıları göstərmək olar.

1. Təlim-tərbiyə fəaliyyətinin diferensiasiyası
2. Tərbiyə və təlim prosesinin fərdiləşdirilməsi
3. Hər bir tərbiyə olunanın meyl və qabiliyyətinin inkişafı üçün əlverişli şəraitin yaradılması
4. Homogen (eyni mənşəli) siniflərin və paralellərin formalaşdırılması
5. Təlim-tərbiyə üçün rahat şəraitin olması
6. Şagirdə və onun inkişafına inam
7. Şagirdi necə varsa elə qəbul etmək
8. məktəbin məqsəd istiqamətinin dəyişməsi
9. Qiyabi, ekstern təlimin aradan qaldırılması
10. Müəllimin şəxsi daxili yönümünün dəyişdirilməsi
11. Humanitar təhsilin gücləndirilməsi

ƏDƏBİYYAT:

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

Mövzu 7: Pedaqoji fəaliyyətin xüsusiyyətləri

Plan:

1. Pedaqoji fəaliyyətin əsas istiqamətləri
2. Pedaqoji ustalıqda peşə bilikləri
3. Pedaqoji prosesdə müəllimin əsas qabiliyyətləri
4. Pedaqoji texnika

"Öz üzərində işləməyən müəllim yaxşı müəllim ola bilməz".

Heydər Əliyev

Pedaqoji ustalıq nədir, o nələrədən təşkil olunur? "Usta" müəllimi başqalarından hansı keyfiyyətlər fərqləndirir? Bütün müəllimlər pedaqoji ustalığa yiyələnə bilərmə? Bu və bunun kimi onlarca suallar pedaqoji yaradıcılığa yenidən başlayan gənc mütəxəssisləri düşündürən məsələlər kimi diqqəti cəlb edir.

Azərbaycan Respublikasının təhsil sahəsində İslahat Proqramında deyilir: "Pedaqoji ali və orta ixtisas müəssisələrində hələ də əsas diqqət tələbələrə fənn üzrə elmlərin nəzəri əsaslarının dərindən öyrədilməsinə yönəldilmişdir. Lakin onların pedaqoji ustalıqla bağlı vərdislərə yiyələnməsinə, psixologiya elmi- ni dərindən mənimsəmələrinə lazımı əhəmiyyət verilmir".

Pedaqoji fəaliyyət (müəllimin fəaliyyəti) digər fəaliyyətin (şagirdlərin fəaliyyətinin) idarə edilməsi kimi çətin və mürəkkəb bir prosesdir. Tərbiyə olunanların şəxsiyyətinə, onun formalaşmasına doğru istiqamətlənən bu fəaliyyət çoxcəhətli və məqsədyönlü fəaliyyət kimi müəllimdən dərin bilik, bacarıq, səriştəlilik, mahirlik, işinə dərin maraq tələb edir. Pedaqoji ustalıq bu xüsusiyyətlərin kompleksi olub, müəllimin peşə biliklərinin, pedaqoji qabiliyyətlərinin və pedaqoji texnikasının vəhdətindən ibarətdir. Bu xüsusiyyətlər bir-biri ilə sıx surətdə bağlı olub, pedaqoji ustalıqın ahəngdarlığını təmin edir.

Pedaqoji fəaliyyət biristiqamətli proses deyildir. Eyni zamanda bu fəaliyyətin obyektı olan insana-şagirdə bir deyil, onlarla, yüzlərlə gözə görünməyən amillər təsir edir: bir tərəfdən, şagirdin özü, onun fərdi psixofizioloji xüsusiyyətləri, pedaqoji prosesdə iştirak səviyyəsi, digər tərəfdən isə, onu əhatə edən sosial mühit. Bütün bunlar isə heç də həmişə müsbət təsirə və nəticələrə səbəb olmur. Buna görə də müəllim yaradıcı düşünməli və fəal fəaliyyətə qoşulmalıdır.

Bu baxımdan pedaqoji fəaliyyətin aşağıdakı **əsas istiqamətlərini** qeyd etmək olar:

- şagirdlərin elmlərin əsasları ilə silahlandırılması, onlarda elmi dünyagörüşün formalaşdırılması;
- cəmiyyətin müəyyənləşdirdiyi əxlaq normaları ilə şagirdlərin tanış edilməsi, onlarda əxlaqi davranışın tərbiyə edilməsi;
- şagirdlərin gələcək müstəqil həyata hazırlanması məqsədilə onlarda bacarıq və vərdislərin formalaşdırılması;
- gənc nəsilə mənəvi əqidə və inamın formalaşdırılması;

- şagirdlərin intellektual səviyyəsinin və psixi xüsusiyyətlərinin inkişaf etdirilməsi;
- mühitin neqativ təsirinə qarşı fəaliyyətin təşkili və onların təshih edilməsi;
- valideynlərlə pedaqoji əməkdaşlığın təşkili, şagird şəxsiyyətinin inkişafında birgə fəaliyyətin təşkili və s.

Bu istiqamətlərdə fəaliyyətin məzmunlu və məqsədayönlü təşkili müəllimdən yüksək pedaqoji ustalığ tələb edir.

Bir sıra alimlər belə hesab edirlər ki, pedaqoji ustalığ intuisiya ilə biliklərin, hər bir pedaqoji çətinliyi daf edə bilən rəhbərliyin, uşaq qəlbinin duyğularını hiss edə bilmək bacarığının, daxili aləmi kövrək və incə olan uşaq şəxsiyyətinə nəcib və qayğı ilə yanaşmanın, müdriklik və yaradıcı cəsarətin, elmi təhlil bacarığı, təxəyyül və təsəvvürün birləşməsidir.

Professor M.Həmzəyev müəllimin pedaqoji ustalığını şərtləndirən xüsusiyyətləri **iki qrupa** ayırır. Uşaqlara məhəbbət və seçdiyi ixtisasa marağı daxil etdiyi **birinci qrupu**- müəllim şəxsiyyətinin peşə-pedaqoji istiqaməti, müəllimin bir sıra pedaqoji, psixoloji bacarıq və qabiliyyətini daxil etdiyi **ikinci qrupu**- müəllimin pedaqoji bacarıq və qabiliyyətləri adlandırır. Müəllif burada bir sıra pedaqoji qabiliyyətlərin üzərində xüsusi olaraq dayanır, onları pedaqoji ustalığ üçün başlıca xüsusiyyətlər hesab edir və çox doğru olaraq, bunların hamısını müəllim şəxsiyyətinin formalaşmasının əsas əlamətləri kimi izah edir.

Başqa bir pedaqoji ədəbiyyatda isə bu xüsusiyyətlərin bir- biri ilə əlaqədar olan aşağıdakı dörd elementdən ibarət olduğu göstərilir: a) müəllim fəaliyyətinin humanist istiqamətliyi; b) peşə bilikləri c) pedaqoji qabiliyyətlər; ç) pedaqoji texnika. Bunun da hər biri öz növbəsində müəyyən komponentlərə ayrılır və pedaqoji ustalığın məzmununu və pedaqoji fəaliyyətin ahəngdarlığını təmin edir. Belə ki, müəllim fəaliyyətinin humanist istiqamətliyi onun fəal mövqeyində ifadə olunur: 1) özünəinamda; 2) vasitələrə qarşı pedaqoji təsirdə; 3) şagirdlərə və uşaq kollektivinə qarşı humanistlikdə və 4) pedaqoji fəaliyyətin məqsədinə qarşı strategiyada vasitələrə, fəaliyyət obyektinə yaradıcı təsirdə qiymətlik təmayülü kimi aşkara çıxır.

Pedaqoji ustalığın fundamental əsasında peşə bilikləri, pedaqoji biliklərin formalaşmasının əsasında isə pedaqoji şüur və düşüncə, yəni fəaliyyət və yanaşmanın prinsip və qaydaları durur. Pedaqoji qabiliyyətlər - konstruktiv, kommunikativ, perseptiv, qnostik, təşkilatçılıq, suqquestiv və s. qabiliyyətlərə ayrılaraq həm tədris olunan fənn üzrə dərin biliklərə yiyələnməklə, həm də təlim-tərbiyə işlərini səmərəli surətdə həyata keçirməklə həlledici rol oynayır. Pedaqoji texnikaya gəldikdə isə o, müəllim davranışını təşkilətmə forması kimi özündə iki qrup bacarıqları: 1) öz orqanizminə sahib olmaq, emosional vəziyyət, ünsiyyət texnikası və 2) didaktik, təşkilatçılıq, qarşılıqlı təsirin əlaqə texnikasına malik olmaq bacarıqlarını birləşdirir. Tərbiyənin məqsədinin gələcəyə yönələn olması ilə əlaqədar olaraq müəllimin də fəaliyyəti ilk növbədə tərbibə etdiyi şəxsiyyətin gələcəyinə yönəldilir. Başqa sözlə desək, müəllimin fəaliyyəti şagirdlərin təlim-tərbiyəsinin gələcək nəticəsinin bu gün məqsəd kimi qarşıya qoyulub, gələcəyə istiqamətlənən olması ilə səciyyələnilir.

Müəllimin peşə fəaliyyəti **çoxcəhətli** bir prosesdir. Təhsil, müəllim və məktəb haqqında bir sıra dövlət sənədlərində və pedaqoji ədəbiyyatlarda bu prosesin üç mühüm istiqaməti: öyrədici, tərbiyəedici və ictimai-pedaqoji istiqaməti daha qabarıq şəkildə qeyd edilir. Müəllim o zaman tam, yetkin və yaxşı müəllim kimi özünü göstərə bilir ki, onda bu üç mühüm vəzifə, is- tiqamət vahid yönümdə bir-birini tamamlasın və sıx surətdə əlaqələnə bilsin. Buna görə də müəllim həm öyrətməli, həm tərbibə etməli, həm də ictimai-pedaqoji istiqamətdə fəal iştirak etməlidir. Bunun üçün müəllimdən bir sıra peşə keyfiyyətlərinə malik olmaq tələb olunur.

Pedaqoji ustalığın əsasında **peşə bilikləri** durur. Peşə bilikləri müəllimi ilk növbədə müəllim kimi tanıdan və xarakterizə edən keyfiyyətdir. Peşə biliyinin zəifliyi müəllimi nüfuzdan salır, onu öz işinin ustası-yaxşı müəllim olmaqdan "saxlayır". Heç şübhəsiz ki, öz işinin ustası və novator kimi tanınan, xalq içərisində hörmət və nüfuz qazanan müəllimlər ilk növbədə özlərinin dərin peşə-ixtisas bilikləri ilə fərqlənən müəllimlərdir.

A.S.Makarenko qeyd edirdi ki, şagirdlər müəllimlərinə ciddiliyi, soyuqluğu, quruluğu və hətta yersiz irad tutmalarını bağışlayar, lakin zəif peşəkarlığını bağışlamazlar. Hər şeydən əvvəl, onlar müəllimlərində aydın və dəqiq bilik, bacarıq, səriştə, qabiliyyət, təmkin, işə daim hazırlıq, məntiqi düşüncə, tərbiyə prosesini bilmək, tərbiyə etmə bacarığını üstün tuturlar.

Peşə bilikləri **iki istiqamətdə** özünü göstərir: 1) müəllimin pedaqogikanı, psixologiyani dərinləndirən bilməsi, pedaqoji şüura, düşüncəyə malik olması və pedaqoji qaydaları dərinləndirən mənimsəməsi; 2) müəllimin öz ixtisasını onun incəliklərinə qədər dərinləndirən bilməsi.

Təcrübə göstərir ki, bunların hər ikisi birləşdikdə və müəllimin yiyələndiyi təcrübə ilə zənginləşdikdə müəllim özünün fərdi üslubunu yaradır, onun peşəkarlıq səviyyəsi yüksəlir.

Peşə bilikləri pedaqoji ustalığda mühüm yer tutur. Peşə biliklərinin dərinliyi pedaqoji ustalığa geniş meydan açır. Lakin bu biliklərin necə, hansı səviyyədə verilə bilməsi, şagirdlərə çatdırılması heç də bunlardan az əhəmiyyət kəsb etmir. Buna görə də burada bir neçə vacib məsələnin nəzərə alınması olduqca vacibdir:

1. Tədris materialının və bütövlükdə təlim məqsədinin müəllim tərəfindən düzgün müəyyənləşdirilməsi.
2. Məqsədamüvafiq vəzifələrin aydınlaşdırılması və onların konkretləşdirilməsi.
3. Tədris materialının məzmununun aydın dərk olunması və əsas ideyanın, başlıca arqumentin müəyyənləşdirilməsi.
4. Tədris prosesinin məqsəd, vəzifə və məzmununa uyğun, əlverişli metodların seçilməsi.
5. Şagirdlərin dərk etmə səviyyəsinə və proqram tələblərinə uyğun, onu aydın, asan həll etməyə səbəb olan təlim formalarının müəyyən edilməsi.
6. Şagirdlərin nəzəri bilikləri ilə praktik bacarıq və vərdişlərinin optimal həcmi müəyyən edə bilmək və onları reallaşdırmaq.
7. Təlim nəticələrinin aydın dərk olunması və ona nail olunması.

Pedaqoji ustalığa yiyələnmək müəllimdən bir çox **keyfiyyətlər, bacarıq və qabiliyyətlər** tələb edir.

Pedaqoji ustalığda mühüm yer tutan peşə keyfiyyətlərini üç qrupda təsnif etmək olar: ümumvətəndaş keyfiyyətləri, müəllim peşəsinin spesifikasiyasını müəyyənləşdirən keyfiyyətlər və xüsusi bilik, bacarıq və vərdişlərə malik olmaq keyfiyyətləri. Pedaqoji biliklər nə qədər dərin və geniş olsa da, pedaqoji bacarıqlar olmadan onlar pedaqoji ustalığ üçün kifayət etməyəcəkdir. Görkəmli pedaqog Ş. Amonaşvili pedaqoji ustalığa aparan üç mənbənin olduğunu göstərirdi: 1) şəxsiyyətə humanist yanaşma mövqeyi; 2) pedaqoji prosesdə mövqə qazanmaq texnologiyasına yiyələnmə; 3) elmlə ünsiyyət etmək, böyük mütəfəkkirlərin, alimlərin kitablarını "qazımaq".

Pedaqoji proses pedaqoji yaradıcılıq üçün əsas laboratoriyadır. Bu prosesdə müəllim bir sıra mühüm qabiliyyətlərə yiyələnir ki, bunlar da onun usta müəllim kimi formalaşmasının əsası təşkil edir. Bir çox pedaqog və psixoloqların bu sahədə gəldikləri ümumiləşdirilmiş nəticələr

aşağıdakılardan ibarətdir:

1. Didaktik qabiliyyətlər. Bu qabiliyyətlərə uşaqlara tədris materialını aydın şəkildə çatdırmaq, fənnə maraq oyatmaq, onlarda fəal, sərbəst düşüncəni stimullaşdırmaq qabiliyyətləri aiddir. Didaktik qabiliyyətlərə malik olan müəllim lazım olduqda tədris materialını müvafiq şəkildə rekonstruksiya etməyi, mürəkkəb olanı sadələşdirməyi, çətin olanı asanlaşdırmağı, aydın olmayanı aydınlaşdırmağı bacarır.

2. Akademik qabiliyyətlər. Müvafiq elm sahəsinə (riya-ziyyata, fizikaya, ədəbiyyata və s.) olan qabiliyyətlər. Müəllim fənni təkcə tədris kursu həcmində bilməməli, öz elmində baş verən yenilikləri də izləməli, az da olsa tədqiqat işi aparmalıdır.

3. Perseptiv qabiliyyətlər. Şagirdin daxili aləminə varma qabiliyyəti, psixoloji müşahidəçilik, şagirdin keçici psixoloji vəziyyətini anlamaq qabiliyyəti. Qabiliyyətli pedaqoq cüzi xarici əlamətlərə görə şagirdin daxili vəziyyətini hiss etməyi bacarmalıdır.

4. Nitq qabiliyyəti. Öz fikir və hisslərini nitqin, habelə mimika və pantomimikanın köməyi ilə ifadə etmək qabiliyyəti. Qabiliyyətli müəllimin nitqi dərstdə həmişə şagirdlərə, tələbələrə yönəlmiş olur. Yeni materialı izah edib-etməməsindən, şagirdin cavabını şərh edib-etməməsindən və s. asılı olmayaraq pedaqoqun nitqi daxili qüvvəsi ilə fərqlənir. Pedaqoq öz fikrini dəqiq, sadə dildə çatdırmalıdır.

5. Təşkilatçılıq qabiliyyətləri: a) şagird kollektivini mühüm məsələlərin həllinə səfərbər etmək qabiliyyəti; b) öz şəxsi işini düzgün təşkil etmək, onu düzgün planlaşdırmaq və ona nəzarət etmək qabiliyyətləri (təcrübəli pedaqoqda tədricən zaman hissi, yəni işi təyin olunmuş müddətdə başa çatdırmaq bacarığı formalaşır).

6. Avtoritar qabiliyyətlər. Şagirdlərə bilavasitə emosional-iradi təsir etmək və bu yolla onların hərəkətini tənzimləmək, idarə etmək onlar qarşısında özünə nüfuz qazanmaq qabiliyyətləri. Fənni yaxşı bilməklə də şagirdlər qarşısında nüfuz qazanmaq olar. Avtoritar qabiliyyətlər bir sıra şəxsi keyfiyyətlərdən (qətilikdən, dözümlülükdən, inadkarlıqdan, tələbkərlikdən və s.), habelə şagirdlərin təlim-tərbiyəsinə görə məsuliyyət hissindən də asılıdır.

7. Kommunikasiya qabiliyyətləri. Tələbə və şagirdlərlə ünsiyyətə qabil olmaq, onlara düzgün yanaşmanı tapıb tətbiq etmək, onlarla məqsədmüvafiq qarşılıqlı münasibət qurmaq qabiliyyətləri.

8. Pedaqoji təxəyyül. Proqnostik qabiliyyətlərə aiddir. Bu xüsusi qabiliyyət öz hərəkətlərini proqnozlaşdırmaq bacarığında öz ifadəsini tapır.

9. Diqqətin paylanması qabiliyyəti. Müəllim üçün diqqəti eyni zamanda bir neçə fəaliyyət növləri arasında bölüşdürməyi bacarmaq da çox əhəmiyyətli məsələdir. Qabiliyyətli, təcrübəli pedaqoq materialın çatdırılmasının məzmununa və formasına nəzarət edir, bütün şagirdləri öz diqqət mərkəzində saxlayır, uşaqlarda yorulma əlamətlərinə, nizam-intizamın pozulmasına dərhal reaksiya verir, özünün davranışına (pozasına, mimika və pantomimikasına) nəzarət edir.

Bunlarla yanaşı, bəzi pedaqoji-psixoloji ədəbiyyatlarda şagirdlərə emosional təsir göstərə bilmək bacarıqlarından ibarət olan **suggestiv qabiliyyətlərin**, müəllimin öz ixtisası üzrə bilikləri mənimsəmə bacarıqlarından ibarət olan **elmi-idrakı qabiliyyətlərin** və digərlərinin də olduğu göstərilir. Bəzi pedaqoji və psixoloji ədəbiyyatlarda isə bu qabiliyyətlər bacarıqlarla eyniləşdirilir və bacarıqlar kimi təqdim olunur.

Pedaqoji ustalığa yiyələnməyin zəruri elementlərindən biri də **pedaqoji texnikaya**

yiylənməkdir. Pedaqoji məharətə və ustalığa pedaqoji biliklər və intuisiyadan əlavə, pedaqoji texnika sahəsindəki biliklər də daxildir. Bunlar tərbiyəçiyə minimum əmək sərf etməklə böyük nailiyyətlər əldə etməyə imkan verir. Belə olan təqdirdə müəllimin ustalığı əldə edilən nailiyyətlərin hədudundan kənara çıxır, daha da genişlənir. Pedaqoji texnika özü də bacarıqlarla sıx əlaqədə olur.

Pedaqoji ədəbiyyatlarda pedaqoji texnikanın iki qrup bacarıqları özündə birləşdiyi qeyd edilir:

- 1) öz orqanizminə sahib olmaq, emosional vəziyyəti idarə edə bilmək və ünsiyyət texnikası;
- 2) didaktik bacarıqlarına, təşkilatçılıq bacarığına və qarşılıqlı təsirin əlaqə texnikasına malik olmaq.

Pedaqoji ustalığı müəllimin peşə fəaliyyətinin səmərəli təşkili, pedaqoji prosesin nəticəsinin yüksək səviyyədə təmin olunması, pedaqoji vəzifələrin həllinə maksimum səviyyədə nail ola bilmək kimi başa düşmək lazımdır.

Pedaqoji proses olduqca mürəkkəb bir fəaliyyət sistemidir. Bura həm pedaqoji prosesin özünün qanunauyğunluqları, həm də burada iştirak edən subyektlər arasındakı münasibətlər mühüm təsir göstərir. Bu baxımdan pedaqoji ustalığın şablon üsulunu göstərmək mümkün deyildir. Və bu heç lazım da deyildir. Burada müəllimin pedaqoji-psixoloji bilikləri, qabiliyyət və bacarıqları, erudisiyası, pedaqoji təfəkkürü, yaradıcılıq qabiliyyəti, çevik düşüncə tərz, həmçinin şərait, şagirdlərin öyrənmə marağı, müəllim-şagird, müəllim-valideyn münasibətləri mühüm rol oynadığından hər bir müəllimin pedaqoji ustalığında spesifik xüsusiyyətlər, fərdi üslublar mühüm yer tutur.

Pedaqoji ustalığa yiylənmək olduqca çətin və uzun bir yol keçir. Bu, məktəbdə, bilavasitə təlim-tərbiyə prosesində, şagirdlərlə qarşılıqlı ünsiyyətdə formalaşır və tərbiyə olunur. Burada müəllimdən yüksək bilik və onu verə bilmək qabiliyyəti, rəhbərlik nüfuzu, uşaqları duya bilmək, onların hiss və həyəcanını, qəlbini hiss etmək, pedaqoji intuisiya, humanstlik, yaradıcılıq qabiliyyəti, dözümlülük, səbr və təmkinlilik, təhlil etmə və nəticə çıxarma və s. tələb olunur.

Respublikamızda özünü, həyatının ən qaynar, gözəl dövrlərini müəllimliyə həsr edən pedaqoji məharəti, öyrətmə bacarığı, şagirdlərinə və tələbələrinə qayğı və məhəbbətlə yanaşan, yetirmələrinin qəlbində silinməz izlər buraxan əsil müəllimlər çox olmuş və indi də vardır. Şagirdlərinin və tələbələrinin xatirələrində yaşayan belə müəllimlər haqqında çox dəyərli olan xatirələrdən. bəzilərinə nəzər yetirsək bu müəllimlərin böyüklüyünü bir daha görə bilərik.

Professor Yaşar Qarayevin professor Əli Sultanlı haqqında, professor Təhsin Mütəllibovun professor Mir Cəlal haqqında, xatirələri əsl müəllim simasının xüsusiyyətlərini öyrənmək baxımından təsirlidir, yaddaqalandır. Y.Qarayev yazır: "Professor Əli Sultanlı dərs dediyi bütün tələbələrinin həyatında silinməz izlər buraxan ən sevimli müəllimlərdən biridir. Biz onun qeyri-adi, həssas pedaqoq nəfəsini indi də hiss edirik. O, müəllimliklə yaşayar, nəfəs alardı, auditoriya onun mənəvi vətəni idi. O, auditoriyasız yaşaya bilməzdi: auditoriyadan kənarda, tələbə nəfəsi olmayan yerdə özünü həmişə mənəvi ünsiyyətdən məhrum bir havasızlıqda hiss edərdi... Əli Sultanlı təkcə fikrin, hissin qüvvəti ilə yox, öz ədaləti, səsinin avazı, sözün, tələffüzün sövti-təntənəsi ilə də bizi mütəəssir edərdi. Hər mühazirədən sonra həmin əsərləri mütləq oxumaq təbii bir ehtiyaca çevrilirdi... Müəllim Əli Sultanlı böyük ədəbiyyat vurgunu və fədaisi idi və bizi ədəbiyyatın vurgunlarına, fədailərinə çevirə bildi. Onun sənətə, elmə, müəllimin vəzifəsinə fədakar məhəbbəti bizim zövq və meyillərimizin formalaşmasında böyük rol oynadı... Əli Sultanlı yaxşı müəllimlər içərisində seçilən yaxşı

müəllim idi..."

Görkəmli ədib, müəllim və alim Mir Cəlal Paşayev haq- qında Təhsin Mütəllibovun xatirələrindən oxuyuruq: "Müəllimlik Mir Cəlalin həyatında xüsusi yer tutmuş, yazıçılığı və alimliyi ilə qırılmaz əlaqədə olmuşdur. Onun şirin söhbətlərini, təbii müsahibəni andıran mühazirlərini, aramla, təmkinlə auditoriyanı dolanmasını, hərdənbir kənarda oturan tələbənin çiyinə zarafatla, ehmalca vurmasını, uşaqları yorğun gördükdə, duzlu, maraqlı haşiyələrə çıxıb öz həyatından, yaradıcılığından məzəli əhvalatlar danışmasını, sakit, səmimi səsini, nəfəsini indi də tələbələri dərin həsrətlə, həyəcanla xatırlayırlar..."

Müəllim əməyi şərəfli olduğu qədər də çətindir, əziyyətlidir. Təkraredilməzliliklə müşayiət olunan yaradıcı əməkdir. Buna görə də hər bir müəllim öz işini sevməli, ona sonsuz ilhamla yanaşmalı, tədqiqatçılıq qabiliyyətinə yiyələnəli, ən çətin situasiyalardan belə çıxıb bilmək bacarıqlarına, öz hərəkət, davranışına nəzarət edə bilmək qabiliyyətinə malik olmalıdır.

Pedaqoji ustalıq pedaqoji biliyi, vasitə və metodları özündə birləşdirməklə bütöv bir sistem yaradır. Bura uşaqlar, onların psixoloji xüsusiyyətləri, təlim-tərbiyə prosesinin məzmunu, təşkil formaları, metodları və texnologiyaları haqqında geniş, hərtərəfli bilik və onların həyata keçirilməsi bacarıqları daxildir.

Beləliklə, **müəllimin pedaqoji ustalıq**ı - savadlılığın müəyyən səviyyəsi ilə pedaqoji peşə fəaliyyətinin həyata keçirilməsi təcrübəsinin qarşılıqlı təsiri nəticəsində yaranır və inkişaf edir. Başqa sözlə, pedaqoji ustalıq dedikdə müəllimlərin pedaqoji fəaliyyəti **yüksək səviyyədə, peşəkarlıqla** həyata keçirə bilmə qabiliyyəti başa düşülür.

"**Müəllimə**" adlı belə bir hekayəni nəzərdən keçirək:

Xədicə müəllimə V sinif şagirdlərinin qarşısında olduğu ilk gün onlara bir yalan söyləmişdi. O da bir çox digər müəllimlər kimi onlara baxmış və hamısını eyni dərəcədə sevdiniyi söyləmişdi. Bu ola bilməzdi, çünki orada ilk sırada partasına qısılmış kiçik bir şagird var idi - Murad Can.

Daha əvvəlki il, Xədicə müəllimə Murad Canı müşahidə etmiş, onun digər uşaqlarla oynamadığını, paltarlarının kirli və özünün də həmişə çimməyə ehtiyacı olduğunu görmüşdü. Murad həmişə kədərli olurdu.

İşlədiyi məktəbdə Xədicə müəllimə hər uşağın keçmiş fəaliyyətini araşdırması da tapşırılmışdı və o, Murad haqqında məlumatları ən sona saxlamışdı.

Müəllimə onun şəxsi işini oxuyarkən təəccübləndi. Çünki birinci sinif müəlliməsi:

"Murad savadlı uşaqdır və hər an gülməyə hazırdır. Tapşırıqlarını müntəzəm olaraq hazırlayır və çox yaxşı xasiyyətə malikdir... Və dostları onunla birlikdə olmaqdan məmnundurlar..." - deyərək bəhs etmişdi.

İkinci sinif müəlliməsi:

"Mükəmməl bir şagirdidir, dostları tərəfindən sevilən, ancaq evdə anasının amansız xəstəliyi onu kədərləndirir və düşünürəm ki, evdəki yaşayışı çox çətindir..." - deyirdi.

Üçüncü sinif müəlliməsi:

"Anasının vəfatı onun üçün çox ağır oldu. Atası ona kifayət qədər diqqət göstərmir və əgər bir tədbir görülməzsə, evdəki ağır həyat şəraiti ona təsir edəcək"- deyərək yazmışdı.

Dördüncü sinif müəlliməsinə gəlincə:

"Murad özünə qapalıdır və məktəbə heç maraq göstərmir, heç dostu da yoxdur və bəzən də sinifdə yatır" - demişdi. İndi Xədicə müəllimə məsələni aydınlaşdırmışdı və özündən utanırdı. Şagirdlər ona gözəl kağızlara bükülmüş, lentlərlə bəzədilmiş yeni il hədiyyələri gətirdikləri vaxt özünü daha da pis hiss etdi. Çünki Muradın hədiyyəsi kobud qəhvə rəngli bir kisə kağızına səliqəsiz şəkildə bükülmüşdü. Bunu digər şagirdlərin qarşısında açmaq onu çox məyus etdi. Şagirdlərin bəziləri bağlamadan çıxan üzəri saxta daşlarla bəzədilmiş və bir neçə qaşı düşmüş bilərziyi və üçdə biri dolu olan ətir şüşəsini görəndə gülməyə başladılar. Ancaq müəllimə nə qədər zərif bir bilərzik olduğunu söyləyərək və ətirdən də bir neçə damla biləyinə damladaraq onların gülməyinin qarşısını aldı. O gün dərsdən sonra Murad müəllimənin yanına gələrək: "Xədicə müəllimə, bu gün sizdən anamın ətri gəldi"-dedi. Uşaqlar getdikdən sonra müəllimə bir saata qədər ağladı. O gündən sonra da uşaqlara oxuma, yazma, riyaziyyat öyrətməyi dayandıraraq onları tərbiyə etməyə başladı. Murada da xüsusi bir diqqət göstərdi. Onunla məşğul olarkən zəkasının təkrar canlandığı gördü.

Onu ruhlandırdıqca uşaq inkişaf edirdi. İlin sonuna qədər Murad sinfin ən çalışqan şagirdlərindən biri olmuşdu. Müəllimin "Hamınızı eyni dərəcədə sevirəm" - yalanının əvəzində, Murad onun ən çox sevdiyi şagird olmuşdu.

Bir il sonra qapısının önündə bir məktub tapdı. Muraddan idi.

Bütün həyatı boyu rast gəldiyi ən yaxşı müəllimənin o olduğunu yazırdı. Ondan yeni bir məktub alana qədər altı il keçdi. Məktubda liseyi bitirdiyini və sinifdəki ən yaxşı üç şagirddən biri olduğunu, Xədicə müəllimənin onun həyatında ən yaxşı müəllimə olduğunu yazırdı.

Dörd il sonra Muraddan daha bir məktub aldı. O, həmin müddətdə zamanın onun üçün çətin olduğunu, çünki universitetdə oxuduğunu və çox yaxşı nəticə ilə məzun olması üçün çox çalışmaq lazım gəldiyini yazırdı. Və Xədicə müəllimə hələ də onun həyatında tanıdığı ən yaxşı müəllimə idi.

Sonra daha dörd il keçdi və yeni bir məktub gəldi.

Çox yaxşı nəticə ilə universitetdən məzun olduğunu, amma daha irəlilərə getmək istədiyini yazırdı. Və hələ də Xədicə müəllimə onun tanıdığı və həyatında ən çox sevdiyi müəlliməsi idi. Bu dəfə məktubun altındakı imza bir az daha uzun idi. Tibb doktoru Murad Can.

Bu hekayə burada bitmədi. Yazda Xədicə müəlliməyə daha bir məktub gəldi. Murad həyatında çox sevdiyi bir qızla tanış olduğunu və onunla evlənəcəyini yazmışdı. Atasının bir neçə il öncə öldüyünü, Xədicə müəllimənin onun toyunda bəyin ana və atası üçün ayrılan yerdə oturub-otura bilməyəcəyini soruşurdu. Təbii ki, otura bilərdi.

Təxmin edin, nə oldu?

Xədicə müəllimə şənliyə gedərkən diqqətlə qoruyub saxladığı bir neçə qaşı düşmüş olan o bilərziyi taxdı, Muradın ona verdiyi və anası kimi ətir saçdığını söylədiyi ətirdən vurmağı da unutmadı. Bir-birlərini sevgilə qucaqlayarkən Murad onun qulağına: "Mənə inandığınız üçün Sizə çox təşəkkür edirəm, Xədicə müəllimə. Özümə dəyər verməyimə səbəb olduğunuz və məni belə dəyişdirdiyiniz üçün də...", - deyə pıçıldadı.

Gözləri yaşaran Xədicə müəllimə ona cavab verdi: "Yanılırsan, Murad Can. Mən deyil, sən mənə öyrətdin. Səninlə qarşılaşınca qədər mən müəllimliyi bilmirmişəm...!"

Hər kəsin həyatına mənə verən və coşqu qaynağı olacaq bir "mələk" olduğunuzu heç unutmayın... Nə xoşbəxtidir "müəllim" olan müəllimlər...!!

İSTİFADƏ OLUNAN ƏDƏBİYYATLAR

1. Əliyev H. Təhsil millətin gələcəyidir. Bakı: Təhsil, 2002.
2. İlyasov M. Müəllimin pedaqoji ustalığı. Dərs vəsaiti. Bakı: Elm və təhsil, 2013.215s.
3. Həsənov A. Məktəbəqədər pedaqogika. Dərs vəsaiti. Bakı: "Nasir nəşriyyatı". 2000.367s.

ELEKTRON RESURLAR

- <https://anl.az/el/Kitab/2018/07/cd/2018-1050.pdf>
- <http://web2.anl.az:81/read/page.php?bibid=vtls000338011>

MÖVZU № 8. TƏLİM PROSESİNİN MAHİYYƏTİ

PLAN:

1. Didaktika, onun mahiyyəti;
2. Təlimin mahiyyəti;
3. Təlimin vəzifələri;
4. Təlimin əsas ünsürləri (komponentləri); mənimsəmə prosesinin quruluşu;
5. Təlim motivləri.

1. Didaktika, onun mahiyyəti. *Didaktika* (didaktikos) yunan sözü olub, *öyrədirəm* mənasını verir. Bu termin ilk dəfə XVII əsrdə Almaniyada işlədilmişdir. Onun müəllifi məşhur dilşünas və ana dilində təlimin tərəfdarı Volfanq Ratkedir. O, bu sözü *öyrətmək məharəti* mənasında işlədilmişdir. Böyük çex pedaqoqu Yan Amos Komenski *hamıya hər şeyi öyrətmək məharəti* mənasında işlədilmişdir.

Didaktikanın bir elm kimi əsasını Y.A.Komenski qoymuşdur; onun təlim və təhsil haqqında nəzəriyyə olduğunu əsaslandırmışdır. Onun “ Böyük didaktika” əsəri didaktikanın sonrakı inkişafında özünəməxsus rol oynamışdır.

Didaktika təlim prosesinin mahiyyətini, məzmununu, prinsiplərini, meotodlarını və təşkilat

formalarını öyrənən elmdir. Onun tədqiqat obyektı təhsil prosesidir. Hər bir proses hansısa nəticəyə nail olmaq üçün yönəldilmiş hərəkətlərin cəmini özündə əks etdirir. Təlim və təhsil prosesi şagirdlərin gerçəkliyi dərk etmə yolundakı hərəkəti ilə bağlıdır. Bu zaman şagirdə həm idraki, həm də praktik bacarıq və vərdişlər yaranır. O, inkişaf edərək formalaşır.

2. Təlimin mahiyyəti. Təlim - bilik, bacarıq və vərdişlərin, habelə dünyagörüşünün verilməsi və mənimsənilməsi prosesidir. Bildiyimiz kimi, hər bir proses irəliyə doğru hərəkəti ifadə edir. Təlim prosesi şagirdlərin idrak yolundakı hərəkəti ilə bağlıdır. O, biliksizlikdən biliyə doğru inkişaf edir.

Müxtəlif tarixi dövrlərdə cəmiyyətin tələbindən asılı olaraq təlim prosesinin üç tiptə özünü göstərmişdir:

1. Doqmatik təlim. Orta əsrlərdə mövcud olmuşdur, mexaniki yaddasaxlamaya əsaslanır.

2. İzahlı -illüstrativ təlim, hafizə və təfəkkürə əsaslanır. XIX əsrin axırlarından yaranmışdır.

3. Müasir təlim -şagirdlərin idrak müstəqilliyinə, şüurlu və yaradıcı fəaliyyətinə əsaslanır.

Göründüyü kimi, təlim mahiyyət etibarilə ayrı -ayrı zamanlarda cəmiyyətin inkişaf səviyyəsi və tələbatından asılı olmuşdur. Bu gün də belədir. Bugünkü təlim mahiyyət etibarilə inkişaf etmiş dünyanın tələblərinə müvafiq Azərbaycan vətəndaşı yetişdirir.

3. Təlimin vəzifələri. Təlim üç başlıca vəzifəni (funksiyanı) yerinə yetirir:

a) öyrətmək;

b) tərbiyə etmək,

c) inkişaf etdirmək.

a) Təlimin *əsas vəzifəsi öyrətmək*, təhsil verməkdir. Təlim prosesində şagirdlər ayrı -ayrı fənlər üzrə proqramda nəzərdə tutulan bilik, bacarıq və vərdişlərə yiyələnməlidirlər. Təlim öyrədici vəzifəsinin məzmununa aşağıdakılar daxildir:

- şagirdləri elmi biliklərlə silahlandırmaq;

-müxtəlif fənlər üzrə bilik , bacarıq və vərdislər aşılamaq;

-ümumtəhsil bacarıq və vərdisləri formalaşdırmaq;

b) Təlimin *tərbiyəedici* vəzifəsi təlim prosesində şagirdləri tərbiyə etməyi nəzərdə tutur. Böyüyən nəsil mənəvi keyfiyyətlərə, elmi dünyagörüşünə yiyələnməli, yüksək ideya inamına malik olmalıdır. Bu zəruri keyfiyyətlərin yaranmasında təlim əvəzsiz vasidədir.

c) Təlimin *inkışafetdirici* funksiyası şagirdlərin ümumi inkışafının, psixi proseslərin təşəkkülünü nəzərdə tutur. Şagird bilik, bacarıq və vərdislərə yiyələndikcə onun diqqəti, hafizəsi, nitqi, təfəkkürü və digər psixi prosesləri inkışaf edir.

4. Təlimin əsas ünsürləri (komponentləri); mənimsəmə prosesinin quruluşu. Təlim prosesi dörd ünsürdən (komponentdən) təşəkkül edir: qavrama, anlam , möhkəmlətmə, tətbiqetmə. Yəni mənimsəmə prosesinin quruluşu bu ünsürlərlə bağlıdır.

Qavrama təlim prosesində şagirdlərin yeni fakt və hadisələr haqqında məlumat kəsb etməsi deməkdir. Təlimin qavrama mərhələsi idrak nəzəriyyəsinin canlı seyr mərhələsidir; yəni şagird bu mərhələdə hansısa elmi məlumatı eşidir , yaxud əyani vasitələrlə görür, təlimin həyatla əlaqələndirilməsi nəticəsində ilkin təəssürat əldə edir.

Anlama idrak nəzəriyyəsinə uyğun olaraq qavranılan biliklərin mücərrəd təfəkkürə ötürülməsi, orada saf – çürük edilməsi mərhələsidir. Bu mərhələdə qavrama prosesində əldə edilən təəvvürlər anlayışa çevrilir. Yəni müəyyən qənaətə gəlir.

Möhkəmlətmə idrak nəzəriyyəsinin təcrübə nəzəriyyəsidir. Onun vəzifəsi qavrama və anlama prosesində qazanılmış bilikləri şagirdlərin hafizəsində uzun müddət saxlamağı təmin etməkdən ibarətdir. Müəllimin təlim prosesində apardığı çalışmalar , təkrarlar verilmiş biliklərin uzun müddət yadda saxlanılmasını təmin edir. Bir sıra fənlərdən mövzuların (məsələn, tarix, ədəbiyyat, coğrafiya) öyrənilməsi bu mərhələdə tamamlanmamış olur. Lakin elə fənlər də var ki, *tətbiqetmə* vasitəsilə möhkəmlətmə olmadan öyrənmə prosesi bitməmiş qalır. Şagirdin öyrəndiyini təcrübədə, yaxud əməkdə tətbiq etməsi öyrəndiyi biliklərin onun yaddaşında daha yaxşı qalmasına kömək edir. Fizika, kimya, biologiya, riyaziyyat, əmək və s . fənlər bu qəbildəndir. Beləliklə, qeyd edə bilərik ki, şagirdlərin bilik, bacarıq və vərdislərə yiyələnmə prosesi idrak yolu ilə həyata keçirilib. Şagird əvvəlcə bilikləri qavrayır, sonra onu anlayıb dərk edir, sonra da onu tətbiq edir; nəticə olaraq zəhnini möhkəmlədir.

5. Təlimin əsas elementi motivlərdir, yəni şagirdlərin təlim fəaliyyətində rəhbər tutduğu təhriklərdir. İntellektual-təhrikedici motivlərin sırasında idraki maraq və tələbatlar xüsusi yer tutur. Motiv (latınca “movere” - – hərəkətə gətirmək, təkan vermək deməkdir) dedikdə tələbatların təmin olunması ilə əlaqədar olaraq insanı fəaliyyətə təhrik edən amillər nəzərdə tutulur. Təlim motivləri – idrak motivləri və sosial motivlər olmaq üzrə iki böyük qrupa bölünürlər. Əgər şagirdin fəallığı ayrı-ayrı fənlərin tədrisi prosesində öyrənilən obyektlərə yönəlmişdirsə bunlar idrak motivləridir. Əgər təlim prosesində şagirdin fəallığı başqa adamlara münasibət sahəsinə yönəlsə bu zaman sosial motivlər yaranmış olur. Sosial motivlər də üç növə bölünür. Motivlərin məzmun baxımından xarakteristikasına aşağıdakılar daxildir: 1. Təlimin şagird üçün şəxsi məna kəsb etməsi. 2. Motivün fəallığı. 3. Motivün yeri. 4. Motivün müstəqil surətdə əmələ gəlməsi və təzahür etməsi. 5. Motivlərin dərk olunma səviyyəsi. 6. Eyni bir motivün müxtəlif fəaliyyət tiplərinə, tədris fənlərinə və tədris tapşırıqlarına şamil edilməsi. Öyrənmə motivləri xarici və daxili olmaqla da iki yerə bölünür. Xarici motivlər başqalarının təsiri ilə yaranan motivlərdir. Daxili motivlər isə şagirdin özünü daxilindən gələn, öz təşəbbüsü ilə yaranan motivlərdir. Əhəmiyyətli məsələlərdən biri təlim motivlərinin öyrənilməsi və formalaşdırılmasıdır. Motivlərin öyrənilməsi onun formalaşdırılması ilə qırılmaz surətdə bağlı olduğundan bu çox vacibdir. Motivlərin öyrənilməsi prosesinə aşağıdakılar daxildir: 1. Təlim məqsədlərinin müəyyənləşdirilməsi. 2. Motivlərin yaş xüsusiyyətləri ilə uyğunluq səviyyəsi. 3. Motivlərin şagirdlərin fərdi xüsusiyyətləri ilə uyğunluq səviyyəsi. 4. Motivlərin başlanğıc səbəblərinin öyrənilməsi. 5. Motivlərin dinamikasının öyrənilməsi və s. Motivlərin öyrənilməsində müxtəlif üsul və priyomlardan istifadə etmək lazımdır. Motivlərin formalaşdırılması üçün müxtəlif üsul və vasitələrdən və treninqlərdən (xüsusi məşqlərdən) istifadə edilməsi mühümdür. Müəllim təkcə özü şagirdlərdə təlim motivləri formalaşdırmaqla kifayətlənməməli, həmçinin şagirdlərin özünümotivləşdirməyə cəhd etmələrinə çalışmalıdır. Bu məqsədlə şagirdlərə aşağıdakı tövsiyələrin verilməsi zəruridir: 1) gün rejimi təyin etmək və təlim məşğələləri üçün münasib vaxt müəyyənləşdirmək; 2) gələcək üçün həyat planının dəqiq müəyyənləşdirilməsi; 3) dərsin məzmununu hissələrə ayıraraq öyrənmək, sonra onları bütövlükdə öyrənmək; 4) öyrənilmiş mövzuya və ya fənnə aid əlavə materiallar, ədəbiyyatlar öyrənmək; 5) təkrarlardan müntəzəm və səmərəli istifadə etmək və s. Təlim prosesində müəllim şagirdlərin öz güclərinə inam yaratmağa nail olmalı və ünsiyyət prosesində diqqətli, ehtiyatlı hərəkət etməli, şagirdləri inamsızlığa sövq edən sözlərdən və hərəkətlərdən çəkinməlidir... Başlıca məsələlərdən biri də öyrənmənin stimullaşdırılmasıdır, şagirdlərdə öyrənməyə stimulların yaradılmasıdır. Təlim motivlərinin formalaşdırılmasında mühüm məsələlərdən biri də şagirdlərə, onların gücünə

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

İSTİFADƏ OLUNMUŞ ƏDƏBİYYAT SİYAHISI:

Bədəlova Ə.S. Pedagogika. Bakı, 2015

MÖVZU 9. TƏHSİL VƏ ONUN MƏZMUNU

PLAN:

- 1. Təhsilin məzmunu anlayışı;**
- 2. Dövlət təhsil standartları;**
- 3. Təhsilin məzmununu əks etdirən sənədlər.**

1. Təhsilin məzmunu anlayışı. Yeni nəsrlə nəyi öyrətmək problemi ətrafında daim mübahisələr olmuşdur, bu gün də var. Çünki təhsilin məzmunu cəmiyyətin ictimai - iqtisadi və mənəvi səviyyəsindən çox asılıdır. Bu osə o deməkdir ki, dövrən dəyişdikcə təhsilin məzmunu da dəyişir. *Öyrənənlərin təhsil prosrsində yiyələndiyi bilik, bacarıq və vərdişlərin həcmi və xarakteri təhsilin məzmunu deməkdir.*

Təhsilin məzmunu elmin və mədəniyyətin müxtəlif sahələrində çalışan mütəxəsislərin (məsələn, pedaqoq alimlərin, fənnə müvafiq olaraq dilçi, ədəbiyyatşünas, riyaziyyatçı və s. alimlərin, qabaqcıl müəllimlərin) köməyi ilə müəyyənləşir, yəni nəyi öyrətməyi lazım olduğu dəqiqləşdirilir. Bu zaman cəmiyyətin inkişaf səviyyəsi, uşaqların yaş və fərdi xüsusiyyətləri, qavrama dərəcələri nəzərə alınır.

Elmi -texniki tərəqqi və komputerləşmə dövründə bu məsələ bir qədər də çətinləşir. Çünki, hər 7 -10 ildə elmi məlumatların həcmi ikiqat artır. Belə bir şəraitdə biliklərin əsasını

seçib müəyyənləşdirmək böyük əhəmiyyət daşıyır .

Təhsilin məzmunu özündə şagird və tələblərin mənimsədiyi biliklər, formalaşan bacarıqlar və vərdislər sistemini əhatə edir.

2. Dövlət təhsil standartları. *Standart* sözü norma , ölçü mənasında işlədilir. *Təhsil standartları* dedikdə ictimai ideal əks etdirən, bu ideala nail olmaq üçün şəxsiyyətin və təhsil sisteminin real imkanlarını nəzərə alan normalar başa düşülür. Yəni dövlət tərəfindən qəbul edilən təhsil normaları , əsas parametrlər sistemi.

Dövlət təhsil standartlarına riayət etmək ölkənin bütün təhsil müəssisələri üçün məcburidir.

Standartın iki komponenti var:

1) İnvariant (dəyişməz) komponent

2) Variativ (dəyişən) komponent

İnvariant komponent təhsilin özəyini təşkil edir. Ona hərdən bir yenidən baxılır və dəyişdirilir. məsələn, ümumi orta təhsilin 10, yaxud 11 illik olması, 1- ci sinifə neçə yaşdan başlamaq və s. Orta təhsilin üç pilləli olması.

Variativ komponent cəmiyyətin tələbatından asılı şəkildə sistematik olaraq dəyişir, təzələnilir, ona yenidən baxılır.

Ümumtəhsil hazırlığının səviyyəsinə dövlət tələbi verilir. Həmçinin dövlət təhsilinin məzmununun mərhələlər üzrə mənimsənilməsinə (ibtidai, əsas, orta) şərait yaradır. Hazırlığın bu səviyyələrinə nail olmaq dövlətin nəzərdə tutduğu məqsədi yerinə yetirmək deməkdir. Həmçinin hər bir şagirdin tələb olunan səviyyələrini necə mənimsədiyini müəyyənləşdirmək üçün yoxlamaq və qiymətləndirmək lazımdır. Bunun üçün də müəyyən meyarlar və qiymət normaları mövcuddur.

Təhsil standartları həmçinin normativ sənədlərin işlənilib hazırlanmasını, təhsil müəssisələrində onların həyat keçirilməsi üçün ümumi tələbləri müəyyənləşdirir. Təhsil standartları bütün tip tədris müəssisələrində təhsil almaq üçün hamıya bərabər şərait yaradır, şagirdlərin bilik, bacarıq və vərdislərinə verilən tələbləri müəyyənləşdirir. Standart yüksək

səviyyəli təhsil almaq üçün təminatdır. Mülkiyyət və tabelik formalarından asılı olmayaraq bütün orta ümumitəhsil məktəblərinin buraxılış siniflərində yekun test imtahanlarının keçirilməsini nəzərdə tutur.

Dövlət, fəaliyyətin forma və metodlarını seçməkdə tədris müəssisələrinə sərbəstlik verir; onlara dövlət standartlarının səviyyəsindən aşağı olmasın.

3. Təhsilin məzmununu əks etdirən sənədlər. *Təhsilin məzmunu* dedikdə, şagirdlərin müxtəlif dərslərdə yiyələnməli olduqları bilik, bacarıq və vərdişlərin həcmi və xarakteri nəzərdə tutulur ki, bunlar Ümumi Təhsil Konsepsiyasında -Milli Kurikulumda , dövlət təhsil standartlarında, tədris planında, tədris proqramlarında, dərslük və dərs vəsaitlərində öz əksini tapır. Milli Kurikulum 2006 -ci ildə qəbul olunmuşdur. Bu barədə Azərbaycan Respublikası Nazirlər Kabinetnin 30 oktyabr 2006 –cı il tarixi qərarında deyilir ki, o, ümumi təhsil üzrə təlim nəticələrini, məzmun standartlarını, ümumi təhsilin hər bir pilləsində nəzərdə tutulan fənləri, həftəlik dərs və dərsdən kənar məşğələ saatlarının miqdarını, pedaqoji prosesin təşkili, təlim nailiyyətlərinin qiymətləndirilməsi və monitorinqi üzrə əsas prinsipləri və ayrı -ayrı fənn kurikulumlarının strukturunu əhatə edir.

Kurikulum latın sözü olub *kurs*, *istiqamət* , *təlim kursu* deməkdir. Təlim kurikulumlarından ilk dəfə ABŞ -da (1918) istifadə olunmuşdur.

Kurikulum tədris planlarını, tədris proqramlarını, metodik işləmələri, qiymətləndirmə meyarlarını, şagird və onun hazırlıq səviyyəsinə verilən tələbləri, hər bir dərsin konkret inkişafetdirici məqsədini, metodik təminatı, dəyərləndirmə modelini, texniki təchizatı və pedaqoji texnologiyaları özündə birləşdirir.

Kurikulumun quruluşu elədir ki, o həm ümumi təhsilin bütün parametrlərini – 1) təhsilə verilən tələbləri, 2) ümumi təhsilin məzmun standartlarını, 3) fənlər üzrə illik dərs saatlarının miqdarını, 4) pedaqoji prosesin təşkili prinsiplərini, 5) şagird milliyyətlərinin qiymətləndirilməsini, 6) ayrı -ayrı fənn kurikulumlarının strukturunu müəyyən edir.

Hər bir rəhbər sənəd kimi *kurikulumun da funksiyaları* vardır; bunlar aşağıdakılardır: 1) ümumi təhsilin pillələri və bu pillələrdə tədris olunacaq fənlər arasında ardıcılıq təmin edir; 2) fənlərin məzmunu cəmiyyətin tələbatına uyğun olaraq daim təkmilləşdirir və yeniləşdirir; 3) təlim texnologiyalarının çevikliyini və interaktivliyini təmin olunmasını diqqət mərkəzində saxlayır. 4) Təlim mühitinin → təhsil fəaliyyətinin səmərəliliyinin → təlimin

inkışafetdirici və qabaqlayıcı xarakterinin → bilik, bacarıq və vərdışlərin təhsilin pillələri üzrə konsentrik prinsipin əsasında müəyyənləşdirilməsi və stimullaşdırılmasını təmin edir; 5) şagird nailiyyətlərinin obyektiv qiymətləndirilməsi və stimullaşdırılmasını təmin edir; 6) nəhayət, fənn kurikulumlarının hazırlanıb tətbiq olunması da bu sıradadır.

Kurikulumun *prinsiplərini* isə belədir: 1) təhsildə milli və ümumi bəşəri dəyərlərin nəzərə alınması; ümumi inkışaf, meyl və maraqları nəzərə almaqla bütün şagirdlərə əlverişli təlim şəraitinin yaradılması; 3) nəticəyönümlülük; 4) integrativlik; 5) tələbəyönümlülük və şagirdyönümlülük.

Fənn kurikulumları Milli kurikulum çərçivəsində hazırlanır. Quruluşu belədir:

1. Giriş: Burada fənnin məqsəd və vəzifələri, xarakterik xüsusiyyətləri əhatə olunur.

2. Fənnin məzmunu: Burada təhsil pillələri üzrə təlim nəticələri; fənn üzrə məzmun xətləri və onların əsaslandırılması; hər bir fənn üzrə ümumi təlim nəticələri; ümumi təlim nəticələri əsasında zəruri minimum və daha yüksək səviyyəli *alt standartların* müəyyənləşdirilməsi; fənn daxili və fənlərarası integrasiya; ümumi təlim nəticələrinə əsasən şagird nailiyyətlərinə verilən minimum tələblər əks olunur.

Təhsil standartları (6 – cə müəhazirədə *standart* sözünün norma, ölçü, nümunə mənasında işləndiyini demişik) dedikdə ictimai ideali əks etdirən, bu ideala nail olmaq üçün şəxsiyyətin və təhsil sisteminin real imkanlarını nəzərə alan və dövlət təhsil normaları kimi qəbul edilən əsas parametrlər sistemi başa düşülür.

Dövlət təhsil standartlarının riayət etmək tipindən, formasından tabeliyindən asılı olmayaraq ölkənin bütün tədris müəssisələri üçün məcburidir.

Standartın *məqsədi* vətəndaşların təhsil səviyyəsinin aşağı düşməsinə yol verməmək, bütün tip tədris müəssisələrində təhsil alanlar üçün bərabər şərait yaratmaq, şagirdlərin bilik, bacarıq və vərdışlərinə verilən standart tələbləri müəyyənləşdirməkdir. Standartın iki **komponenti** vardır. 1) İnvariant (dəyişmə); bu təhsilin özəyini təşkil edir. 2) Variativ (dəyişən). Bu komponentlər cəmiyyətin inkışaf və tələbatına uyğun olaraq daim yeniləşib təkmilləşir.

Ümumi təhsilə üç əsas elm silsiləsi bağlı fənlər bloku daxildir: *humanitar fənlər, təbiət*

fənləri, əmək və fiziki hazırlıq fənləri.

Ayrı -ayrı fənlər üzrə şagirdlərə veriləcək bilik, bacarıq və vərdişlərin məzmunu xüsusi dövlət sənədləri ilə müəyyən edilir. Bu sənədlərə: 1)*tədris planı*; 2)*tədris proqramı*; 3)*dərsliklər və dərs vəsaitləri daxildir.*

Tədris planı -məktəbdə tədris edilən fənləri və hər fənnə siniflər üzrə ayrılan həftəlik və illik saatların miqdarını göstərən sənəddir. Tədris planında şagirdlərin anlama səviyyəsinə uyğun olaraq fənlərin tədrisinin *ardıcılığı* əks olunur. Buna *ardıcılıq prinsipi* deyirik. Məsələn, I sinifdə riyaziyyat öyrədilir. Sonrakı siniflərdə onun əsasında cəbr, həndəsə, fizika və digər müvafiq fənlər tədris olunur.

Tədris planında nəzərə alınan digər pillə *varisliyin* gözlənilməsidir. Yəni I pillə sayılan ibtidai təlimdə öyrədilən fənlər (ana dili, riyaziyyat, təbiətşünaslıq, əmək təlimi, bədən tərbiyəsi, təsviri sənət, musiqi) təbiət və cəmiyyət haqqında ilkin təsəvvürlər yaratmağa xidmət edir. II pillə sayılan *əsas təhsilində* ibtidai təlim zamanı öyrədilən fənlər üzrə əldə edilən bilik, bacarıq və vərdişlər əsasında həmin fənlərlə bağlı daha sistemli kurslar öyrədilir. III pillə sayılan *orta təhsildə*, yəni yuxarı siniflərdə sistemli kurslar davam etdirilir və yeni fənlər öyrədilir.

Tədris planında bir qayda olaraq şagirdlərin maraqlarını təmin etmək üçün fakültativ məşğələlər, dərnlər, fərdi məşğələlər üçün də saatlar ayrılır. Həmin saatlardan hər məktəb özü müəyyən etdiyi dərnlər, yaxud kurslar üçün istifadə edir və bu iş V sinifdən etibarın başlanır.

Tədris planı rəsmi sənəddir, lakin istisna hallarda, məsələn. yerli şərait, imkansızlıqlar səbəb olduqda pedaqoji kollektivlər və təhsil şöbələri plana yaradıcı yanaşa bilirlər.

Tədris proqramı - tədris planı əsasında hazırlanır. Proqram müəyyən fənn üzrə veriləcək bilik, bacarıq və vərdişlərin həcmi, ardıcılığını müəyyən edən sənəddir. Tədris planının fənnə ayırdığı saatlar proqramda mövzular arasında bölünür. Proqramın quruluşu sadədir: o, izahat vərəqi ilə başlayır. Burada fənnin qarşısında duran vəzifələr, onu tədrisi sahəsində metodik göstərişlər şərh olunur. Sonra fənnin hər bölməsinin və mövzusunun məzmunu verilir.

Tədris proqramı üçün material seçərkən şagirdlərin yaş və anlaq səviyyəsi, materialın

təlim və tərbiyəvi əhəmiyyəti nəzərə alınır. Ümumitəhsil məktəblərində elmləri əsasları öyrədildiyi üçün proqrama elmin əsas anlayışları, aparıcı ideyaları, ən mühüm fakt və hadisələr daxil edilir. Mübahisəli, çətin anlaşılan məsələlər proqrama daxil edilmir.

Dərslik -tədris proqramı əsasında hazırlanan rəsmi sənəddir. O, şagirdlər üçün mühüm bilik mənbəyidir, onların fənn meyl və marağını artırır. Müəllim üçün isə metodik bələdçi rolunu oynayır, ona lazımı istiqamət verir. Dərsliyin keyfiyyətli olması üçün ona pedaqoji tələblər verilir. Fənn proqramı və dərslikləri həmin sahə üzrə mütəxəssislər, pedaqog alimlər, təcrübəli müəllimlər hazırlayırlar.

Yaxşı dərslik təhsilin məzmunu ilə bağlı bütün tələblərə cavab verməlidir. O, maraqlı, mümkün qədər qısa, başa düşülən, yaxşı illüstrasiyalarla səciyyələnən və estetik tərtibata malik olmalıdır.

Dərslik şagirdlərin təlim prosesində şüurlu və fəal iştirakını təmin etməlidir. Bu baxımdan, dərslik aşağıdakı funksiyaları yerinə yetirir:

1.Motivasiyalasdırılmış finksiya. Bu, o deməkdir ki, dərslik şagirdləri fənni öyrənməyə həvəsləndirməlidir.

2.İnformasiya vermə funksiyası. Bu, o deməkdir ki, dərslik şagirdlərə biliklərinin həcmi genişləndirmək, dünyagörüşünü inkişaf etdirmək üçün imkan yaratmalıdır .

3.Nəzarət -korreksiya funksiyası. Bu, o deməkdir ki, dərslik şagirdlərə təlimin gedişini və nəticələrini yoxlamağa, özünüqiymətləndirməyə, korreksiyaya imkan yaratmalıdır. Həmçinin bilik və bacarıqları möhkəmləndirmək vərdişə çevirmək üçün çalışmaları yerinə yetirməyə imkanlar yaratmalıdır.

Təlim daha uğurlu alınması üçün dərsliyə yardımçı olaraq müxtəlif *dərs vəsaiti*, o cümlədən müntəxəbat, lüğət və məlumat kitabçaları, iş dəftərləri, imlia, ifadə, məsələ və ya çalışma məcmuələri, əyani vəsaitlər (cədvəl, sxem, şəkil, film, diafilm, disk və s.) hazırlanı .

Bunlar hamısı birlikdə tədris komplekti, müasir anlamada kurikulum adlanır. Və dərslikdə olduğu kimi, təlimin məzmununa, dövlət təhsil standartlarına uyğun, aydın və məntiqli dillə yazılışı, proqram və dərsliyin ideya istiqamətini tamamlamalıdır.

İSTİFADƏ OLUNMUŞ ƏDƏBİYYAT SİYAHISI:

Bədəlova Ə.S. Təlim-tərbiyə. Bakı, 2015

MÖVZU 10. TƏHSİLİN MƏZMUNUNU ƏKS ETDİRƏN SƏNƏDLƏR

PLAN:

1. Tədris planının müəyyən edilən fənlər

2. Tədris proqramında müəyyən tələblər

3. Proqramlara müvafiq dərsliklərin tərtibi

Təhsilin məzmunu dedikdə, şagirdlərin müxtəlif dərslərdə yiyələnmalı olduqları bilik, bacarıq və vərdişlərin həcmi və xarakteri nəzərdə tutulur ki, bunlar Ümumi Təhsil Konsepsiyasında -Milli Kurikulumda , dövlət təhsil standartlarında, tədris planında, tədris proqramlarında, dərslik və dərs vəsaitlərində öz əksini tapır. Milli Kurikulum 2006 -ci ildə qəbul olunmuşdur. Bu barədə Azərbaycan Respublikası Nazirlər Kabinetnin 30 oktyabr 2006 –cı il tarixi qərarında deyilir ki, o, ümumi təhsil üzrə təlim nəticələrini, məzmun standartlarını, ümumi təhsilin hər bir pilləsində nəzərdə tutulan fənləri, həftəlik dərs və dərsdən kənar məşğələ saatlarının miqdarını, pedaqoji prosesin təşkili, təlim nailiyyətlərinin qiymətləndirilməsi və monitorinqi üzrə əsas prinsipləri və ayrı -ayrı fənn kurikulumlarının strukturunu əhatə edir.

Kurikulum latın sözü olub *kurs*, *istiqamət* , *təlim kursu* deməkdir. Təlim kurikulumlarından ilk dəfə ABŞ -da (1918) istifadə olunmuşdur.

Kurikulum tədris planlarını, tədris proqramlarını, metodik işləmələri, qiymətləndirmə

meyarlarını, şagird və onun hazırlıq səviyyəsinə verilən tələbləri, hər bir dərsin konkret inkişafetdirici məqsədini, metodik təminatı, dəyərləndirmə modelini, texniki təchizatı və pedaqoji texnologiyaları özündə birləşdirir.

Kurikulumun quruluşu elədir ki, o həm ümumi təhsilin bütün parametrlərini – 1) təhsilə verilən tələbləri, 2) ümumi təhsilin məzmun standartlarını, 3) fənlər üzrə illik dərş saatlarının miqdarını, 4) pedaqoji prosesin təşkili prinsiplərini, 5) şagird milliyyətlərinin qiymətləndirilməsini, 6) ayrı -ayrı fənn kurikulumlarının strukturunu müəyyən edir.

Hər bir rəhbər sənəd kimi *kurikulumun da funksiyaları* vardır; bunlar aşağıdakılardır: 1) ümumi təhsilin pillələri və bu pillələrdə tədris olunacaq fənlər arasında ardıcılığı təmin edir; 2) fənlərin məzmunu cəmiyyətin tələbatına uyğun olaraq daim təkmilləşdirir və yeniləşdirir; 3) təlim texnologiyalarının çevikliyini və interaktivliyini təmin olunmasını diqqət mərkəzində saxlayır. 4) Təlim mühitinin → təhsil fəaliyyətinin səmərəliliyinin → təlimin inkişafetdirici və qabaqlayıcı xarakterinin → bilik, bacarıq və vərdişlərin təhsilin pillələri üzrə konsentrik prinsipin əsasında müəyyənləşdirilməsi və stimullaşdırılmasını təmin edir; 5) şagird nailiyyətlərinin obyektiv qiymətləndirilməsi və stimullaşdırılmasını təmin edir ; 6) nəhayət, fənn kurikulumlarının hazırlanıb tətbiq olunması da bu sıradadır.

Kurikulumun *prinsiplərini* isə belədir: 1) təhsildə milli və ümumibəşəri dəyərlərin nəzərə alınması; ümumi inkişaf, meyl və maraqları nəzərə almaqla bütün şagirdlərə əlverişli təlim şəraitinin yaradılması; 3) nəticəyönümlülük; 4) integrativlik; 5) tələbəyönümlülük və şagirdyönümlülük .

Fənn kurikulumları Milli kurikulum çərçivəsində hazırlanır. Quruluşu belədir:

1. Giriş: Burada fənnin məqsəd və vəzifələri, xarakterik xüsusiyyətləri əhatə olunur.

2. Fənnin məzmunu: Burada təhsil pillələri üzrə təlim nəticələri; fənn üzrə məzmun xətləri və onların əsaslandırılması; hər bir fənn üzrə ümumi təlim nəticələri; ümumi təlim nəticələri əsasında zəruri minimum və daha yüksək səviyyəli *alt standartların* müəyyənləşdirilməsi: fənn daxili və fənlərarası integrasiya: ümumi təlim nəticələrinə əsasən şagird nailiyyətlərinə verilən minimum tələblər əks olunur.

Təhsil standartları (6 – cə mühazirədə *standart* sözünün norma, ölçü, nümunə mənasında işləndiyini demişik) dedikdə ictimai ideali əks etdirən, bu ideala nail olmaq üçün

şəxsiyyətin və təhsil sisteminin real imkanlarını nəzərə alan və dövlət təhsil normaları kimi qəbul edilən əsas parametrlər sistemi başa düşülür.

Dövlət təhsil standartlarının riayət etmək tipindən, formasından tabeliyindən asılı olmayaraq ölkənin bütün tədris müəssisələri üçün məcburidir.

Standartın *məqsədi* vətəndaşların təhsil səviyyəsinin aşağı düşməsinə yol verməmək, bütün tip tədris müəssisələrində təhsil alanlar üçün bərabər şərait yaratmaq, şagirdlərin bilik, bacarıq və vərdişlərinə verilən standart tələbləri müəyyənləşdirməkdir. Standartın iki **komponenti** vardır. 1) İnvariant (dəyişmək); bu təhsilin özəyini təşkil edir. 2) Variativ (dəyişən). Bu komponentlər cəmiyyətin inkişaf və tələbatına uyğun olaraq daim yeniləşib təkmilləşir.

Ümumi təhsilə üç əsas elm silsiləsi bağlı fənlər bloku daxildir: *humanitar fənlər, təbiət fənləri, əmək və fiziki hazırlıq fənləri*.

Ayrı -ayrı fənlər üzrə şagirdlərə veriləcək bilik, bacarıq və vərdişlərin məzmunu xüsusi dövlət sənədləri ilə müəyyən edilir. Bu sənədlərə: 1)*tədris planı*; 2)*tədris proqramı*; 3)*dərsliklər və dərs vəsaitləri daxildir*.

Tədris planı -məktəbdə tədris edilən fənləri və hər fənnə siniflər üzrə ayrılan həftəlik və illik saatların miqdarını göstərən sənəddir. Tədris planında şagirdlərin anlama səviyyəsinə uyğun olaraq fənlərin tədrisinin *ardıcılığı* əks olunur. Buna *ardıcılıq prinsipi* deyirik. Məsələn, I sinifdə riyaziyyat öyrədilir. Sonrakı siniflərdə onun əsasında cəbr, həndəsə, fizika və digər müvafiq fənlər tədris olunur.

Tədris planında nəzərə alınan digər pillə *varisliyin* gözlənilməsidir. Yəni I pillə sayılan ibtidai təlimdə öyrədilən fənlər (ana dili, riyaziyyat, təbiətşünaslıq, əmək təlimi, bədən tərbiyəsi, təsviri sənət, musiqi) təbiət və cəmiyyət haqqında ilkin təsəvvürlər yaratmağa xidmət edir. II pillə sayılan *əsas təhsildə* ibtidai təlim zamanı öyrədilən fənlər üzrə əldə edilən bilik, bacarıq və vərdişlər əsasında həmin fənlərlə bağlı daha sistemli kurslar öyrədilir. III pillə sayılan *orta təhsildə*, yəni yuxarı siniflərdə sistemli kurslar davam etdirilir və yeni fənlər öyrədilir.

Tədris planında bir qayda olaraq şagirdlərin maraqlarını təmin etmək üçün fakultativ məşğələlər, dərnlər, fərdi məşğələlər üçün də saatlar ayrılır. Həmin saatlardan hər məktəb

özü müəyyən etdiyi dərnəklər, yaxud kurslar üçün istifadə edir və bu iş V sinifdən etibarın başlanır.

Tədris planı rəsmi sənəddir, lakin istisna hallarda, məsələn. yerli şərait, imkansızlıqlar səbəb olduqda pedaqoji kollektivlər və təhsil şöbələri plana yaradıcı yanaşa bilirlər.

Tədris proqramı - tədris planı əsasında hazırlanır. Proqram müəyyən fənn üzrə veriləcək bilik, bacarıq və vərdişlərin həcmi, ardıcılığını müəyyən edən sənəddir. Tədris planının fənnə ayırdığı saatlar proqramda mövzular arasında bölünür. Proqramın quruluşu sadədir: o, izahat vərəqi ilə başlayır. Burada fənnin qarşısında duran vəzifələr, onu tədrisi sahəsində metodik göstərişlər şərh olunur. Sonra fənnin hər bölməsinin və mövzusunun məzmunu verilir.

Tədris proqramı üçün material seçərkən şagirdlərin yaş və anlaq səviyyəsi, materialın təlim və tərbiyəvi əhəmiyyəti nəzərə alınır. Ümumitəhsil məktəblərində elmləri əsasları öyrədildiyi üçün proqrama elmin əsas anlayışları, aparıcı ideyaları, ən mühüm fakt və hadisələr daxil edilir. Mübahisəli, çətin anlaşılan məsələlər proqrama daxil edilmir.

Dərslik -tədris proqramı əsasında hazırlanan rəsmi sənəddir. O, şagirdlər üçün mühüm bilik mənbəyidir, onların fənn meyl və marağını artırır. Müəllim üçün isə metodik bələdçi rolunu oynayır, ona lazımı istiqamət verir. Dərsliyin keyfiyyətli olması üçün ona pedaqoji tələblər verilir. Fənn proqramı və dərslikləri həmin sahə üzrə mütəxəssislər, pedaqog alimlər, təcrübəli müəllimlər hazırlayırlar.

Yaxşı dərslik təhsilin məzmunu ilə bağlı bütün tələblərə cavab verməlidir. O, maraqlı, mümkün qədər qısa, başa düşülən, yaxşı illüstrasiyalarla səciyyələnən və estetik tərtibata malik olmalıdır.

Dərslik şagirdlərin təlim prosesində şüurlu və fəal iştirakını təmin etməlidir. Bu baxımdan, dərslik aşağıdakı funksiyaları yerinə yetirir:

1.Motivasiyalasdırılmış finksiya. Bu, o deməkdir ki, dərslik şagirdləri fənni öyrənməyə həvəsləndirməlidir.

2.İnformasiya vermə funksiyası. Bu, o deməkdir ki, dərslik şagirdlərə biliklərinin həcmi genişləndirmək, dünyagörüşünü inkişaf etdirmək üçün imkan yaratmalıdır .

3.Nəzarət -korreksiya funksiyası. Bu, o deməkdir ki, dərslük şagirdlərə təlimin gedişini və nəticələrini yoxlamağa, özünüqiymətləndirməyə, korreksiya imkan yaratmalıdır. Həmçinin bilik və bacarıqları möhkəmləndirmək vərdişə çevirmək üçün çalışmaları yerinə yetirməyə imkanlar yaratmalıdır.

Təlim daha uğurlu alınması üçün dərslüyə yardımçı olaraq müxtəlif *dərs vəsaiti*, o cümlədən müntəxəbat, lüğət və məlumat kitabçaları, iş dəftərləri, imlia, ifadə, məsələ və ya çalışma məcmuələri, əyani vəsaitlər (cədvəl, sxem, şəkil, film, diafilm, disk və s.) hazırlanı .

Bunlar hamısı birlikdə tədris komplekti, müasir anlamada kurikulum adlanır. Və dərslükdə olduğu kimi, təlimin məzmununa, dövlət təhsil standartlarına uyğun, aydın və məntiqli dillə yazılışı, proqram və dərslüyün ideya istiqamətini tamamlamalıdır.

İSTİFADƏ OLUNMUŞ ƏDƏBİYYAT SİYAHISI:

Bədəlova Ə.S. Təlim-tərbiyə. Bakı, 2015

Mövzu 11: Təlimin qanunauyğunları və prinsipləri.

PLAN:

- 1. Təlimin qanunauyğunluqları və qanunları**
- 2. Təhsil. Təhsilin növləri və formaları**
- 3. Təhsil haqqında Azərbaycan Respublikasının Qanunu ölkəmizdə təhsilin hüquqi əsasıdır.**
- 4. Təlimin prinsipləri haqqında anlayışı.**
- 5. Təlimin prinsiplərinin təsnifatına müxtəlif yanaşmalar.**
- 6. Təlimin prinsiplərinin təsnifatı.**
- 7. Təlimin prinsiplərinin qarşılıqlı əlaqəsi və bir-birindən asılılığı.**
- 8. Təlimin mərhələləri məfhumu**

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

1.Təlimdə mənimsəmənin səviyyəsi ilə mövzunun tədrisinin həyatla əlaqələndirilməsi

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

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

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

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

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

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

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

8.Təlim təhsilin həyata keçirilməsi prosesi, təhsil isə bir halda təliminin

əsası, digər halda nəticəsidir. Bu qanunauyğunluğu qanun formasında ifadə edək: təlimin təhsillə qarşılıqlı əlaqəsi qanunu.

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

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

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

konkret və mücərrəd anlayışların vəhdəti qanunu.

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

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

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

2.Təhsil insanlara öz əcdadlarının əsrlər boyu əldə etdiyi təcrübə və biliklərə bir neçə il ərzində yiyələnmək imkanı verir.

Təhsilə belə bir tərif vermək daha doğru olar: **“Təhsil cəmiyyətin və dövlətin mənafeyi naminə şəxsiyyətin intellektual və emosional sferalarının inkişaf etdirilməsi və həyata hazırlanması məqsədi ilə sistemləşdirilmiş bilik, bacarıq, təcrübə və vərdişlərin mənimsənilməsi prosesi və onun nəticəsidir.”** Təhsil prosesində insan mədəni dəyərləri (elm, incəsənət, memarlıq, tarixi irs və s.) mənimsəyir, nəticədə qarşılıqlı təsirlər nəzərə alınaraq müxtəlif mədəniyyətlər əsasında mədəni dəyərlər vasitəsilə gənc nəslin təhsili və tərbiyəsi prosesinin elmi əsaslarla həyata keçirilməsi təmin edilir. Bu halda qarşılıqlı təsir, insanlar tərəfindən yeni mədəni dəyərlərin mənimsənilməsi və yenidən qurulması çərçivəsində əsl yaradıcılıq prosesi kimi qəbul edilir və mədəniyyətin dinamik aspektilə birbaşa bağlı olur. Təhsil uzun illər ərzində nəsillər tərəfindən toplanmış bilik və mədəni dəyərlərin ötürülmə prosesi olduğundan, ona aşağıdakı aspektlərdən yanaşılması daha məqsədəmüvafiqdir:

- pedaqoji sistemin kulturoloji paradiqması çərçivəsində;
- çoxmədəniyyətli təhsilin formalaşdırılması əsasında;
- təhsil sisteminin mədəni-tarixi formasının təşkili şəraitində;
- tədris fənlərinin təhlilinin kulturoloji istiqamətlik bazasında;
- təhsil subyektlərinin mədəni səviyyəsinin (öyrənənlərin pedaqoji və əqli mədəniyyəti) inkişaf yolları və vasitələri əsasında;
- xalqın, millətin, etnosun mədəni təhsil ənənələrinin ümumiləşdirilməsi, saxlanması və dirçəldilməsi əsasında.

- **Təhsilin müəssisə (dövlət) modeli.** Bu halda təhsil sisteminə xalq təsərrüfatının müxtəlif sahələrində sərbəst fəaliyyət göstərən dövlət hakimiyyətinin strukturu kimi baxılır. Təhsilin məzmunu, təhsil müəssisəsinin, tədris fənlərinin, bütövlükdə təhsil sisteminin nomenklaturasının və onun məqsədinin müəyyənləşdirilməsi mərkəzləşmiş

qaydada, idarəçilik prinsipləri əsasında qurulur. Təhsil müəssisəsi birmənalı administrativ formada xüsusi qurumlara tabe olur və onların fəaliyyətinə bu qurumlar tərəfindən nəzarət edilir. Belə struktur, fəaliyyət əhalinin müxtəlif təbəqələrinin təhsil sahəsində tələbatını təmin etməyə imkan verir.

- **Təhsilin ənənəvi modeli.** Bu model qabaqcadan sistemləşdirilmiş akademik təhsil modeli olmaqla, gənc nəsə mədəniyyətin klassik elementlərinin verilməsini, yenidən hasil və ya təkrar istehsal edilməsini əsas götürərək, təhsil prosesini qurmağın xüsusi üsulu hesab edilir.
- **Təhsilin rəasionalizmə əsaslanan modeli.** Bu model, hər şeydən əvvəl gənc nəslin mövcud cəmiyyətin ehtiyaclarını ödəmək məqsədilə tələb olunan bilik, bacarıq, vərdiş və praktik qabiliyyət-lərin formalaşmasını təmin etmək üçün elə təşkilati formalardan istifadə olunmasını nəzərdə tutur ki, onlar mövcud dünyanın tələblərinə cavab verə bilsin. Bu model çərçivəsində yalnız elə mədəni dəyərlər mənimsədilir və ötürülür ki, onlar gənc nəsə asanlıqla mövcud ictimai strukturlara inteqrasiya olmağa imkan versin.
- **Təhsilin fenomenoloji modeli.** Bu model öyrənənlərin şəxsi-psixoloji xüsusiyyətlərinə, onların istəklərinə və tələbatlarına ehtiyatla və hörmətlə yanaşılmasına, təhsilin şəxsi xarakter daşmasına üstünlük verir. Onun tərəfdarları məktəbə “təhsil konveyeri” kimi baxmağı inkar edirlər. Onlar təhsilə humanist nöqteyi-nəzərdən baxır, onun insan təbiətinə tam və adekvat olmasını əsas məqsəd kimi qarşıya qoyurlar. Hər bir öyrənənin özünütanımına, təbii potensialını reallaşdırmasına, dinamik inkişafını təmin etmə-sinə müvafiq şərait yaradırlar.
- **Təhsilin qeyri-institusional modeli.** Bu modelin tərəfdarları təhsilin təşkilini sosial institutlardan, xüsusi halda məktəb və ali təhsil müəssisələrindən kənarda təşkilinə üstünlük verirlər. Onun “təbiətin qoynunda”, internetin köməyiylə, “açıq məktəb” şəraitində, distant təhsil yolu ilə və s. həyata keçirilməsini məqbul hesab edirlər. Bu model əsasında təhsilin və ya konkret təhsil müəssisə-sinin tədris-təlim prosesinin təşkili ilə bağlı əsas funksiyalarını aşağıdakı kimi qruplaşdırmaq məqsədmüvafiq hesab edilir: təhsilin məqsədi; təhsilin məzmunu; təhsil prosesinin təşkili formaları; təhsiləlmənin vəsitə və üsulları; real təhsil prosesinin təlim, tərbiyə və insan inkişafı birliyinin təminatçısı olması; təhsil prosesinin subyektləri və obyektləri; təhsil mühiti; baxılan tədris müəssisə-sində tədris-təlim prosesinin nəticələri, başqa sözlə, öyrənənlərin təhsillik səviyyəsi. Araşdırmalar göstərir ki, XXI əsrin əsas kapitalı ölkələrin maliyyə imkanları və təbii resurslarının zənginliyi deyil, onların intellektual potensialı olacaqdır. Dünyanın aparıcı ölkələrinin inkişaf tendensiyası göstərir ki, intellektual potensialın formalaşması üçün təhsilin modernləşməsi aşağıdakı prioritet istiqamətlər üzrə aparılmalıdır:
 - millilik və bəşərilik;
 - qabaqlayıcı təhsilvermə;
 - universal biliklərə yiyələnmə;
 - bütün həyatboyu təhsiləlmə;
 - yeni maliyyələşmə modelinə keçid.

1. Millilik və bəşərilik probleminin həllinin labüdlüyünü əsaslandırmaq çətin deyil. Müasir dövrdə təhsilin əsas vəzifəsi vətəndaş cəmiyyətində yaşayacaq insanın formalaşmasının vəsitə

və yollarını müəyyənləşdirmək, onu yüksək mənəvi ideallara və dəyərlərə yiyələnmək, insan həyatının mənasını anlamaq və dərk etməyə, öz şəxsi həyatında daim nailiyyətlər əldə etməsi üçün səy göstərməyə hazırlamaqdır. Bu tələblərə cavab verən insan ilk növbədə milli dəyərlər əsasında tərbiyə almalıdır. Eyni zamanda unudulmamalıdır ki, inkişafa istiqamətlənmiş cəmiyyətin fəaliyyətini dünya mədəniyyəti və təhsilindən ayrı, təcrid edilmiş şəkildə təsəvvür etmək mümkün deyil. Qloballaşma dünya mədəniyyətinə və təhsil sisteminə inteqrasiyanı tələb edir.

2. Qabaqlayıcı təhsilvermə. Bu problemin labüdlüyü onunla şərtlənir ki, cəmiyyətin inkişafı böyük sürətlə və əsaslı dəyişikliklər şəraitində davam edir. Belə şəraitdə ictimai şüur dünyada baş verən ciddi global dəyişikliklərdən xeyli geri qalır. Buna görə də aldığı təhsil insanları yaxın gələcəkdə cəmiyyətdə olacaq əsaslı dəyişikliklərə qabaqcadan hazırlamalıdır.

3. Universal biliklərə yiyələnmə. Global problemlərin həlli yalnız beynəlxalq ictimaiyyətin birgə səyi ilə yerinə yetirilə bilər. Bu isə qloballaşan dünyamızda yaranmış problemlərdən baş çıxararaq, bütöv, universal elmi dünyagörüşə malik, fundamental elmlərin son nailiyyətlərinə bələd olan, müasir təfəkkürlü gənclərin hazırlanmasını tələb edir. Hazırda alimlər və pedaqoqlar qarşısında duran ən mühüm vəzifə, hər bir fundamental elmin bütövlüyü və tamlığını müəyyənləşdirib, sonra təbiət elmlərinin, humanitar elmlərin daxili əlaqələrini nəzərə alaraq son mərhələdə fənlərin tədrisinin yeni fundamental, bütöv sistemini və məzmununu yaratmaqdır. XXI əsrdə pedaqoji, psixoloji yanaşmaların əsasını “təhsil alanlara nəyi isə ətraflı öyrətmək deyil, öyrənməyi öyrətmək” təşkil etməlidir.

4. Bütün həyat boyu təhsilalma. Cəmiyyətin inkişaf tendensiyası insanları biliklərinin sərhəddini, ixtisasını dəyişmək məcburiyyətində qoyur. İndiki şərait tələb edir ki, insan özünü tez-tez kəskin şəkildə refleksiya etsin, imkanlarını (intellektual, mədəni, fəaliyyət) müəyyənləşdirsin, yeniliyin xüsusiyyətlərini anlamağa çalışsın, effektiv şəkildə kommunikativ və kooperativ əlaqələr qursun. Bu isə insandan bütün həyatı boyu təhsil almağı tələb edir. Ömür boyu fasiləsiz təhsilalmanın vacibliyi XXI əsrdə ixtisaslı kadrların yenidən hazırlanmasını, iqtisadiyyatın və cəmiyyətin tələbinə uyğun öz ixtisasını müntəzəm artırmasını, təkmilləşdirməsini ön plana çəkir. XXI əsrin təhsil sistemi kifayət dərəcədə novator xarakterli, çevik və yaradıcı keyfiyyətlərə malik olmalıdır.

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

- təhsilənlərdə müasir tələblərə və şəraitə uyğunlaşmaq, rəqabət qabiliyyətli olmaq, informasiya cəmiyyətində yaşayıb fəaliyyət göstərmək, ünsiyyət yaratmaq bacarığını formalaşdırmaq;
- öz üzərinə məsuliyyət götürmək, kollegial qərarların qəbulunda, demokratik təsisatların fəaliyyətində və inkişafında iştirak etmək keyfiyyətlərinə malik müstəqil, yaradıcı şəxsiyyət və vətəndaş formalaşdırmaq;
- təhsilənlərin fasiləsiz təhsil almasını, daim yeniləşən, müasir standartlara uyğun gələn biliklərə və dünyagörüşünə yiyələnməsini, cəmiyyətin tələbatını daha səmərəli

ödəməsini, şəxsiyyət kimi inkişaf etməsini və ömür boyu təhsilin hamı üçün açıq və bərabər imkanlı olmasını təmin etmək;

Təhsilin məzmununa və təşkilinə dair ümumi tələblər “Təhsil haqqında Azərbaycan Respublikasının Qanunu” və digər normativ hüquqi aktlarla tənzimlənir. Təhsilin məzmunu dedikdə, müəyyən 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 ayrı-ayrı adamların cari və perspektiv tələbatlarını əks etdirir. Məzmunun formalaşdırılmasını, onun müxtəlif tipli və səviyyəli tədris müəssisələrinin proqramlarına daxil olunmasını daha çox tələbatlar istiqamətləndirir. Başqa sistemlərdən asılı olan, onlardan törəyən məzmun bir sistem kimi çətin formalaşır. Bununla əlaqədar olaraq qeyd etmək lazımdır ki, təhsilin məzmunu kəskin ideoloji mübarizə mövzusu olmuşdur. Qeyd edək ki, həmişə bir-birinə zidd qüvvələr məktəbə və onun vasitəsilə bütün cəmiyyətə təsir etməyə cəhd göstərmişdir. Bu amil daimi xarakter daşıdığından təhsilin məzmununun 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.** Orta ümumtəhsil məktəbində təhsilin məzmununa verilən tələblər təhsilin inkişafı üzrə dövlət strategiyası ilə müəyyən olunur. **Təhsilin məzmununda iki aspekt gözlənilir: milli və ümumbəşəri.** Məktəb təhsilinin məzmununun müəyyənləşdirilməsinin ümumi əsasları bunlardır: *humanistləşdirmə, diferensiaslaşdırma, integrasiyalasdırma, yeni informasiya texnologiyalarının geniş tətbiqi, yaradıcı şəxsiyyətin formalaşdırılması.* Tədris prosesinin məzmunu bir sistem kimi müxtəlif strukturda təqdim edilə bilər. Strukturun elementləri ayrı-ayrı biliklər və ya onların elementləridir. *Hazırda təhsilin məzmununun xətti, konsentrik, spiralvari və qarışıq strukturları geniş yayılmışdır.* **Xətti struktur**da tədris materialının ayrı-ayrı hissələri bir-biri ilə sıx əlaqədə, fasiləsiz ardıcılıqla, məktəb təlimi dövründə bir dəfə öyrədilir. Bu strukturu əsas götürəndə ardıcılıq, tarixilik, sistemlilik, müvafiqlik tələblərinə riayət etmək lazımdır. **Konsentrik struktur** əvvəl öyrənilən biliklərə qayıtmağı nəzərdə tutur. Eyni bir material bir neçə dəfə təkrar olunur, həm də materialın məzmunu yavaş-yavaş genişlənir, yeni məlumatlar, əlaqələr və asılılıqlarla zənginləşir. Təlimin ilk mərhələlərində elementar təsəvvürlər verilir, biliklər və idraki imkanlar artdıqca onlar dərinləşdirilir və genişləndirilir. **Spiralvari struktur**un xarakterik xüsusiyyəti odur ki, burada şagirdlər başlanğıc problemi diqqətdən kənarda qoymur, onunla bağlı olan biliklərin dairəsini yavaş-yavaş, tədricən genişləndirir və dərinləşdirirlər. Spiralvari strukturda konsentrik və biliklərin bir dəfə öyrənilməsi də baş vermir, onların daha geniş öyrənilməsi davam edir. **Qarışıq struktur**un imkanlarından daha çox istifadə olunur. Tədris prosesinin məzmunu tədris planı, fənlər üzrə tədris proqramları ilə

müəyyən olunur və dərs kitablarında, informasiyanı toplayıb saxlayan elektron avadanlıqlarda əks olunur. Tədris sisteminin əhatə etdiyi hər tədris müəssisəsinin özünəməxsus tədris planı olur. Müxtəlif tipli tədris müəssisələrinin qarşısında qoyulan vəzifələr başqa-başqa olduğundan onların tədris planları da müxtəlifdir. Tədris müəssisələrinin tiplərindən və formalarından asılı olaraq tədris planları nə qədər müxtəlif olsa da, onların ümumi cəhətləri də vardır. O:

- 1) tədris ilinin, rüblərin və tətillərin müddətini;
- 2) tədris müəssisələrində öyrənilən fənlərin tam siyahısını;
- 3) təlim illəri üzrə fənlərin bölüşdürülməsini;
- 4) hər fənnin bütün təlim müddətində və hər sinifdə öyrənilməsinə ayrılan saatların miqdarını;
- 5) hər fənnin öyrənilməsinə verilən həftəlik saatların miqdarını;
- 6) praktikumların strukturunu, müddətini və s. müəyyən edir.

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

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

- 1) fənnin öyrənilməsi vəzifələri haqqında izahat vərəqəsi, şagirdlərin bilik və bacarıqlarına verilən tələblər, təlimin tövsiyə olunan forma və metodları;
- 2) öyrənilən materialın tematik məzmunu;
- 3) fənnin ayrı-ayrı mövzularının öyrənilməsinə müəllimin sərf edəcəyi saatların təxmini miqdarı;
- 4) dünyagörüşünün əsas elementlərinin siyahısı;
- 5) fənlərarası və kurslararası əlaqələri yaratmaq üçün göstərişlər;
- 6) tədris avadanlığının və əyani vəsaitlərin siyahısı;
- 7) tövsiyə edilən ədəbiyyat.

Təhsildə diferensiya proseslərinin dərinləşməsi ilə əlaqədar olaraq tədris proqramlarının müxtəlif variantları (alternativ variantları) işlənib hazırlanır. Hər hansı bir tədris müəssisəsində şagirdlərin maraq və imkanlarına uyğun olaraq bir fənn üzrə bir neçə variantda proqram tətbiq edilməsi təklif olunur. Diferensial proqramlardan istifadə etmək, fənni dərindən və ya əksinə, öyrənəcək siniflər yaratmaq haqqında qərarı məktəb şuraları verir. Təbiət və cəmiyyət hadisələrindəki qarşılıqlı əlaqəyə və elmlər arasındakı inteqrasiyaya uyğun olaraq fənlərarası və fəndaxili əlaqələr də tədris proqramında nəzərdə tutulur. Deməli, **tədris planına əsasən fənnin hissələrini və ya bölmələrini, mövzularını, mövzulara aid məsələləri göstərən, fənn üçün ayrılmış saatları mövzular arasında bölüşdürən və izahat**

vərəqinə malik olan sənədə tədris proqramı deyilir.

Dərslik təhsil sistemində məzmun və funksiyasına görə əhəmiyyətli resurslardan biridir. Şagird şəxsiyyətinin formalaşmasında dərsliklər mühüm rol oynayır. Şagirdlərin təfəkkürünü inkişaf etdirmək, əqli fəaliyyətinin əsas üsullarını formalaşdırmaq üçün dərsliklər ən etibarlı vəsait kimi dəyərləndirilir. Buna görə də təhsil islahatları çərçivəsində həmişə dərsliklərin yaradılmasına xüsusi müstəvidə yanaşılmış, hökumət səviyyəsində dərslik siyasəti hazırlanaraq tətbiq olunmuşdur. Dərslik siyasətinin məqsədi məktəbliləri standartlara uyğun bilik, bacarıq və vərdislərə yiyələndirmək, Vətəninə, xalqına, onun adət-ənənələrinə bələd olan, milli və ümumbəşəri dəyərlər zəminində formalaşan, fiziki və mənəvi cəhətdən sağlam, müstəqil həyata hazır və demokratik düşüncəli vətəndaşlar kimi yetişdirməkdir. Dərslik konkret fənn üzrə tədris planı və proqram əsasında nəzəri və praktik biliklərin əsaslarının sistemli və anlaşıqlı şəkildə izah olunduğu əsas vəsaitdir.

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

Təhsil sahəsində dövlət standartları fərdin, cəmiyyətin, dövlətin tələbatına uyğun olaraq, elmi-pedaqoji prinsiplər əsasında hazırlanan və müəyyən dövr (5 ildən az olmayaraq) üçün vahid dövlət tələblərini əks etdirən ümumi normalar məcmusudur. Dövlət təhsil standartları təhsil sahəsində sınaqdan keçirilmiş müəyyən meyarlar, milli və ümumbəşəri dəyərlər nəzərə alınmaqla müəyyən edilir. Dövlət təhsil standartları və onların qüvvədə olan müddəti müvafiq icra hakimiyyəti orqanı tərəfindən müəyyən olunur. Dövlət təhsil standartları təhsilin məzmununu, idarə olunmasını, maddi-texniki və tədris bazasını, infrastrukturunu, təhsilverənlərin keyfiyyət göstəricilərini, hər bir təhsil pilləsində təhsilənlərin bilik, bacarıq və vərdislərinin səviyyəsini müəyyənləşdirir. Təhsil müəssisəsinin fəaliyyətinin, təhsilin səviyyəsini və təhsilənlərin nailiyyətlərinin qiymətləndirilməsində, akkreditasiyada və attestasiyada müvafiq dövlət təhsil standartları əsas götürülür. Sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərin təhsili üçün xüsusi dövlət standartları müəyyən edilir. **Təhsil proqramı (kurikulum)** dövlət təhsil standartlarına uyğun ayrı-ayrı təhsil pillələri və səviyyələri üzrə təhsilin məzmununu və mənimsənilmə qaydalarını müəyyən edir. Təhsil proqramına tədris planı, fənlər üzrə tədris proqramları, metodik təminatla bağlı tövsiyələr, qiymətləndirmə və digər müvafiq təhsil texnologiyaları daxildir. Azərbaycan Respublikasında təhsilin bütün pillələrini və səviyyələrini əhatə edən təhsil proqramları həyata keçirilir, onun müddəti müvafiq icra hakimiyyəti orqanı tərəfindən müəyyən edilir. Əlavə təhsil, distant təhsil və digər xüsusi 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 şəxsiyyət yönümlü.**

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 təhsilə alma prosesində istifadə olunur. Eyni zamanda onlara ali təhsilin bakalavr və magistr pillələrində məzmunun formalaşdırılması, müxtəlif elm sahələrinə aid fənlərin məzmununun müəyyənəşdirilməsi zamanı müraciət edilir. **Şəxsiyyət yönümlü kurikulumlar** bilavasitə həyatı 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. Şəxsiyyət yönümlü kurikulumlar integrativ məzmunu ilə seçilir. Oradakı fənlərin adlandırılmasında, məzmunun müəyyənəşdirilməsində 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 həyatı 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 müəyyənəşdirilir. 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. 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 nəticə yönümlü xarakterə malikdir. Bu xüsusiyyət onu əvvəlki proqramlardan kəskin şəkildə fərqləndirir. Nəticə yönümlülük müasir kurikulumların hazırlanmasında nəzərə alınan mühüm didaktik prinsiplərdən biri hesab edilir. Təlim prosesində əldə olunacaq nəticələrin əvvəlcədən müəyyən edilməsi və onun məzmunu gətirilməsi bu prinsipin başlıca cəhətlərindən biri kimi dəyərləndirilir. Nəticə yönümlülüğün olması, ilk növbədə, təlim fəaliyyətlərinə əsaslanır, bütövlükdə təlim prosesinin mahiyyətini təşkil edən son nəticəni görməyə imkan verir.

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

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

məsələlərini əhatə etməklə çoxçeşidli iş parametrlərini əlaqəli şəkildə ümumiləşdirir.

4. Fənn kurikulumları 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: **şaqli integrasiya, üfüqi integrasiya**. Şaqli 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.

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

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

Formal təhsilin təşkili qaydaları müvafiq icra hakimiyyəti orqanı tərəfindən müəyyən edilir. Azərbaycan Respublikasında **əyani, qiyabi, distant** (məsafədən), **sərbəst** təhsiləlmə formaları müəyyən olunmuşdur və təhsiləlmə formaları çərçivəsində evdə təhsil və fərdi təhsil təşkil oluna bilər. **Fərdi** təhsil - müxtəlif səbəblərdən uzun müddət təhsildən kənarda qalmış şəxslər, habelə müəyyən bir sahə üzrə xüsusi istedadı ilə fərqlənən şagirdlər üçün tətbiq edilən təhsil

formasıdır. **Evdə təhsil** müvafiq təhsil proqramlarına uyğun olaraq ümumi təhsilin evdə təşkili formasıdır. Zəruri hallarda, müasir təhsil texnologiyalarından istifadə etməklə müvafiq icra hakimiyyəti orqanı tərəfindən müəyyən edilmiş qaydada digər təhsiləmə formaları da tətbiq edilə bilər.

4. Təhsil haqqında Azərbaycan Respublikasının Qanunu vətəndaşların Azərbaycan Respublikası Konstitusiyasında təsbit olunmuş təhsil hüququnun təmin edilməsi sahəsində dövlət siyasətinin əsas prinsiplərini və təhsil fəaliyyətinin tənzimlənməsinin ümumi şərtlərini müəyyən edir, təhsilin ayrı-ayrı pillələri üzrə müvafiq qanunların və digər normativ hüquqi aktların qəbul edilməsində baza rolunu oynayır. Azərbaycan Respublikasında təhsil dünyəvi və fasiləsiz xarakter daşımaqla, vətəndaşın, cəmiyyətin və dövlətin maraqlarını əks etdirən strateji əhəmiyyətli prioritet fəaliyyət sahəsidir. Azərbaycan Respublikasında təhsil insan hüquqları haqqında beynəlxalq konvensiyalara və Azərbaycan Respublikasının tərəfdar çıxdığı digər beynəlxalq müqavilələrə əsaslanır, təhsil sahəsində milli-mənəvi və ümumbəşəri dəyərlərin prioritetliyi əsasında dünya təhsil sisteminə inteqrasiya olunaraq inkişaf edir. Qanun 6 fəsil, 47 maddədən ibarətdir:

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

İkinci fəsil təhsil sisteminin mahiyyətini və məzmununu işıqlandırır.

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

Dördüncü fəsil təhsilin iqtisadiyyatından

Beşinci fəsildə təhsil sahəsində beynəlxalq əməkdaşlıqdan

Altıncı fəsildə isə keçid və yekun müddəalardan bəhs edilir.

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

6. Didaktika sahəsində çalışan tədqiqatçılar şagird imkanlarının hərəkətə gətirilməsinə və yeni keyfiyyətin üstün səviyyəsinin əldə olunmasına yönələn təlim layihələrinin (texnologiyalarının) işlənilməsinə və tətbiqi problemlərinə xüsusi önəm verirlər. Pedaqoji ədəbiyyatda təlim texnologiyaları barəsində materiallar əhəmiyyətli yer tutur. Təsədüfi deyil ki, son illərdə dərc olunan “Kurikulum”, “Azərbaycan məktəbi” və “Azərbaycan müəllimi” mətbu orqanların əksər saylarında praktik işlə məşğul olan pedaqoqlar da daxil olmaqla

müəlliflərin “Təlim texnologiyaları və onların təkmilləşdirilməsi yolları”- aspektli yazılanların şahidi oluruq. Diqqəti çəkən cəhət budur ki, müəlliflər təqdim etdiyi təlim texnologiyalarının bu və ya digər üstün cəhətini, pedaqoji yeniliyini, metodlar və vasitələr xəzinəsinin zənginləşdirilməsi işinə töhfəsini, təlim prosesinin təkmilləşdirilməsini, optimallığının artması baxımından rolunu, təhsilləndirmə, tərbiyə etmə və inkişaf vəzifələrinin məqsədə uyğun şəkildə yerinə yetirilməsinə yönələn idarəetmənin rəasional təşkili nöqtəyi nəzərdən təlim priyomlarını özündə cəmləşdirməsi xüsusiyyətlərini açmağa çalışırlar. Baxmayaraq ki, nəzəri cəhətdən əsaslandırılan texnologiyaların böyük bir qismi təlim praktikasında öz yerini tapmır. Fikrimizin əyaniliyi üçün alqoritmik və evristik məntiqlərin müəyyən nisbətlərini özündə saxlayan təlim texnologiyalarından birini– proqramlaşdırmadan təlimdə istifadə layihəsini nəzər nöqtəsi kimi qəbul edək.

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

- a) təlim materialının hissələrə bölünməsi,
- b) materialın hər bir hissəsinin alqoritminin müəyyənləşdirilməsi,
- c) mənimsəmə addımlarının keçirilməsi haqqında əks informasiyanın alınması üçün priyomlar sisteminin mövcudluğunu tələb edir.

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

- a) kadr - problem situasiyasının yaradılması üçün;
- b) kadr - qoyulmuş problemin həllinə əsas yaradan faktlar barədə informasiya və izah vermək üçün;
- c) kadr - problemli tapşırıqların yerinə yetirilməsinin düzgünlüyünə nəzarət (özünənəzarət) üçün.

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

1. Şagirdlərin təşəbbüsü və idrak fəaliyyəti genişlənir;
2. Şagirdlər müstəqil işləməyə alışırlar;
3. Şagirdlərin bütün diqqəti tədris prosesinə cəlb olunur;

4. Dərslər maraqlı, intensiv və sakit keçir;
5. Müəllimlər vaxt itirmədən sinifdə zəif oxuyan şagirdlərə daha çox kömək etmək imkanı qazanırlar;
6. Bütün sinfin işinə eyni zamanda nəzarət etməklə şagirdlərin hər birinin buraxdığı səhvləri müəyyənləşdirib onları aradan qaldırmaq üçün lazımi siqnallar verə bilər;
7. Qısa müddətdə bütün şagirdlərin biliyinə qiymət verə bilər və s.

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

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

- elə texnologiyalar vardır ki, onlar nəzəri cəhətdən işlənmişdir, üstün cəhətləri dəyərləndirilmişdir və praktikada özünə yer tapmışdır (məsələn, təlimdə alqoritmləşdirmə).
- elə texnologiyalar vardır ki, o nəzəri cəhətdən işlənilmişdir, praktikada elementləri tətbiq olunur;
- elə texnologiyalar vardır ki, onlar nəzəri ümumiləşmə olaraq qalmış və təlim praktikasında yeri yoxdur.

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

- pedaqoji yenilik kimi dəyərləndirilən və faydalılığı arqumentləşdirilən texnologiya üçün xarakterik olan əlamətlər təlim sisteminin təbiətinə zidd olmamalı, onun emergentliyinə tabe olmalıdır;
- təlim sistemində daxil edilməsi nəzərdə tutulan texnologiya altsistemlərin təkmilləşdirilməsinə və onların uzlaşmasına yönəlməlidir;
- tətbiq olunacaq texnologiya təlim sisteminin imkan daşıyıcılarının funksiyalarının daha üstün həyata keçməsinə yönəlməli və onların daxili əlaqəsini pozmamalıdır.

Pedaqoji texnologiyaların yaradılması və tətbiqi üzrə spesifik prinsipləri müəyyənləşdirmək, onların pedaqoji-psixoloji təhlilini vermək olduqca vacibdir. Bu prinsiplər əsas təlim

prinsipləri üçün sistemaltı, köməkçi funksiyaları yerinə yetirir. Spesifik prinsiplər pedaqoji texnologiyaları təşkil və tətbiq edərkən rəhbər tutulan əsas müddəalardır. Pedaqoji ədəbiyyatda müxtəlif spesifik prinsiplər verilmişdir. Professor Ə.X.Paşayevin və professor F.A.Rüstəmovun təhlili maraqlıdır. Sözügedən prinsiplər üzrə onların şərhə belədir:

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

2. İnkişafetdirici təlim prinsipi. Pedaqoji texnologiyaları təşkil edən zaman tərbiyəedici səmərəni nəzərə almaqla yanaşı, onun inkişafetdirici tərəfini də layihələndirmək və həyata keçirmək yaxşı olar. Şagirdin psixi əməliyyatlarında (intellektual, emosional, iradi, motivasiya sferalarında) artım hiss olunmalıdır. Emosional və intellektual sferanın əhəngdar inkişafını təmin etmək lazımdır. İntellektual sferanın emosional sferanı sıxışdırması insanda soyuq münasibətlərin yaranmasına, insanlara sevinc bəxş etmək və sevincə şərik olmaq bacarıqlarının olmamasına gətirib çıxara bilər.

3. Müvəffəqiyyət qazanmaq prinsipi. Müvəffəqiyyət qazanmaqdan ötrü situasiya yaratmaq uşağı daha böyük nəticələrə nail olmağa stimullaşdırır.

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

5. Təkrar etmək prinsipi. Tədris materialı ilə ilk dəfə tanış olandan sonra onu bir neçə dəfə təkrar etmək lazımdır. Bu zaman başlıca diqqət əsas fikirlərə, “siqnallara” verilməlidir. İl ərzində keçilmiş materiala dövrü olaraq qaytarmaq və əsas fikirləri təkrar etmək lazımdır. Dərs ilinə keçən tədris ilində mənimsənilmiş materialın təkrarı ilə başlamaq faydalıdır. Yay ərzində çox şey şagirdlərin yadından çıxır. Normal və sağlam psixika belə qurulmuşdur. Təkrar etmədiyimiz şey şüurdan çıxıb şüuraltına keçir və yaddan çıxır. Ona görə də bilikləri aktuallaşdırmaq üçün tədris ilinin əvvəlində onları təkrar etmək lazımdır.

6. Optimal psixi gərginlik prinsipi həm şagirdlər, həm də müəllimlər üçün zəruridir. Şagirdi həm həddindən artıq yükləmək, həm də az yükləmək olmaz. Şagird az psixi gərginlik şəraitində inkişaf etmir.

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

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

9. Yaxın inkişaf zonasına oriyentasiya prinsipi.

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

7. Təlimin prinsipi bütün fənlərin tədrisi zamanı bütün müəllimlər tərəfindən nəzərə alınmalı

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

1. Təlimin həyatla əlaqələndirilməsi prinsipi. Bu prinsip tələb edir ki, müəllim məktəbin, təhsilin həyatla, istehsalatla qarşılıqlı əlaqədə olduğunu yadda saxlasın; bilsin ki, tədris müəssisələrinin yaradılmasında, orada təhsilin məzmunu

da həyatın, istehsalatın ehtiyaclarından irəli gəlir və bu ehtiyacların ödənilməsinə yönəlir. Bu prinsip müəllimdən tələb edir ki, öyrətdiyi fənin, mövzunun həyat üçün, istehsalat üçün əhəmiyyətini şagirdlərin başa düşmələrini təmin etsin, öyrənilən biliklərin şagirdlər üçün mənasız yükə çevrilməsinə imkan verməsin. Belə olduqda şagirdlərin fənnə, elmə, biliyə marağı artır, şüurluluq dərəcəsi yüksəlir.

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

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

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

5. Təlimdə əməkdaşlıq prinsipi. Pedaqogikaya yeni gətirilmişdir. Təlimdə müəllim və şagird fəaliyyəti bir-birini şərtləndirir; təlim zamanı müəllim və şagirdlərin fəaliyyətləri arasında mürəkkəb və çoxcəhətli qarşılıqlı əlaqə mövcuddur. Başlıcası budur ki, şagirdlərin rəğbətini qazanan, onların ehtiyaclarını duyan, onlara valideyn qayğısı göstərən, şəxsiyyətinə hörmət edən, bir sözlə, şagirdləri ilə əməkdaşlığa hazır olan müəllim öz yetirmələri ilə əməkdaşlığa hazır olan müəllim öz yetirmələrinin həqiqi tərbiyəçisinə, məsləhətçisinə, müdrik yaşlı yoldaşına çevrilir.

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

7. Təlimdə elmlilik prinsipi. 5 istiqamətdə nəzərə alınır. Əvvəla, bu prinsip tələb edir ki, ayrı-ayrı elmlər sahəsində üzə çıxarılan yeniliklər şagirdlərin başa düşəcəkləri formada

təlimin məzmununa qovuşdurulsun; konkret faktlarla ümumi məfhumların nisbəti təlimdə tarazlaşdırılsın; faktik material nəzəri anlayışlara, nəzəri anlayışlar isə faktik materiala üstün gəlməsin.

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

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

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

11. Təlimdə əyaniliyin anlayışa xidmət etməsi prinsipinin əsasında duran qanunauyğunluq belədir: əyani vasitələrin tətbiqi zamanı şagirdlərin diqqəti yalnız müşahidə olunan konkret obyektlərin əlamətlərinə yönələn zaman onlarda əsasən qavrayış və təsəvvürlərin formalaşmasına, həmin əlamətlər ümumiləşdirilərək eyni tipli digər obyektlərə aid edildikdə isə müvafiq anlayışların formalaşmasına imkan yaranır. əyaniliyin növləri müxtəlifdir: təbii əyanilik, şəkil əyanilik, sözlü əyanilik, şərti əyanilik və hərəkətli əyanilik.

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

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

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

Yeni tədris materialının qavranılması. Bu prosesə şagird psixoloji cəhətdən hazır olmalıdır. Məlumatı qavramaq üçün psixoloji hazırlıq şagirdin öyrənəcəyi fənnin məqsədini dəqiq və

aydın təsəvvür etməsindən ibarətdir. Şagird üçün onun getdiyi yol aydın olmalıdır. Şagirdin qarşısında məqsəd aydın qoyulmazsa, məlumatın qavranılmasının səmərəsi az olar və ya heç olmaz. Ona görə də müəllim məqsədi şagirdlərin nəzərinə çatdırma-ğa kifayət qədər diqqət yetirməlidir. Təlimin bu mərhələsində şagirdlər öyrənilən mövzu (material), qanun və ya qayda ilə ilkin tanış olurlar: onlar öyrənməli olduqları obyektin, anlayışın, qanunun və ya qaydanın əlamətlərini duyurlar; görürlər, eşidirlər, toxunurlar, mümkünsə dadırlar. Qavrama mərhələsində şagirdlər diqqətlərini öyrənilən cisim və hadisələr üzərində cəmləşdirirlər. Bu zaman şagirdlərin həyat təcrübəsi, bilikləri qavrama prosesinə qoşulur, qavranılan obyektlə həyat təcrübəsi tutuşdurulur, oxşar olanlar tapılır, müvafiq qrupa aid edilir, fərqli cəhətlər ayrıca nəzərdən keçirilir. Qavramada mövcud həyat təcrübəsini xatırlamağın əhəmiyyətini P.K.Anoxinin bir fikri daha da aktuallaşdırır. Alim isbat edir ki, qavramaya qədər obyekt haqqında əvvəlcədən eşidilmiş və ya oxunmuş məlumat obyektin müvafiq əlamətlərini tez duymağa imkan verir. Bu psixoloji qanunauyğunluqlardan xəbərdar olan müəllim qavrayış mərhələsini lazımı izahatla müşayiət etdirir. Tədris mövzusunun qavranılmasını təşkil edərkən şagirdi yalnız müşahidəçiyə çevirmək olmaz. Şagird qavrama prosesinə fəal surətdə qoşulmalıdır; onun mümkün qədər daha çox duyğu orqanları işə salınmalı, ayaniliyin müxtəlif növlərindən istifadə edilməlidir. Çünki mənimsəmənin sonrakı mərhələlərinin müvəffəqiyyəti qavramanın dolğunluğundan və dəqiqliyindən çox asılıdır. Mövzunun qavranılması hələ onun tam başa düşülməsi, anlaşılması demək deyildir. Mövzunu başa düşmək üçün qavrayış əsasında fikir formalaşmalıdır. Şagird müəllimin rəhbərliyi ilə qavradığı materialı götür-qoy etməli, necəliyinə varmalıdır. Təlimin bu mərhələsində şagird öyrənilən obyektə sadəcə baxmır, görür; o, səsi nəinki eşidir, həm də ona qulaq asır, necəliyini dərk etməyə çalışır; mətni oxumaqla kifayətlənmir, ayrı-ayrı söz və ifadələri başa düş-mək istəyir; tarixi şəxsiyyətin necə hərəkət etdiyini anlamağa çalışır. Müəllim şagirdlərin diqqətini aparılan təcrübənin, alınan kimyəvi reaksiyanın, fiziki hadisənin mahiyyətinə cəlb edir, bu məqsədlə suallar qoyur, tapşırıqlar verir; çalışır ki, yeni tədris materialını şagirdlər şüurlu surətdə qavrasınlar.

Bilik, bacarıq və vərdişlərin formalaşması. Tədris materialını qavramaq və anlamaq hələ onu tam mənimsəmək üçün kifayət deyil. Bundan ötrü əlavə addımlar atılır, tədris materialının şagirdlər tərəfindən əsaslı dərk olunması təşkil edilir. Bu məqsədlə müəllim şagirdlərin şüurunu hərəkətə gətirir, onları düşünməyə, fikir yürütməyə vadar edir; onların diqqətini öyrənilən hadisələrdə və cisimlərdə səbəb-nəticə əlaqələrinə yönəldir. Təlimin bu mərhələsində uşaqlar müəllimin rəhbərliyi ilə müəyyən əqli nəticələr çıxarır, öz fikirlərinin doğruluğunu isbat etməyə meyl göstərirlər, onlarda əqidə ünsürləri yaranır, öyrəndikləri hadisələrə müəyyən mövqedən yanaşmağa başlayırlar. Təlimin bu mərhələsində şagirdlər idrak əməliyyatları olan müqayisəyə, təhlilə, ümumiləşdirməyə, mücərrədləşdirməyə daha çox müraciət etməli olurlar. Bu səbəbdən də, şagirdlərin bilik və bacarıqları intensiv şəkildə formalaşır. Şagirdlər öz bacarıqlarını işə salırlar, bilik ehtiyatından vəziyyətin tələb etdiyi bilikləri seçib istifadə edirlər. Mənimsəmənin bu mərhələsində formalaşan yeni bilik şagirdin malik olduğu biliklərə qovuşur. Fərqli hal kimi göstərməlidir ki, idrak prosesində nəzəri təfəkkür, məfhumlar səviyyəsində fikir yürütməyin vacibliyini görkəmli Azərbaycan filosofu Bəhmənyar xüsusi qeyd etmişdir. O, isbat edirdi ki, hadisəni görmək hələ onu dərk etmək, başa düşmək demək deyil. Atalar yaxşı demişdir: “Göz görmək, ağıl başa düşmək üçündür”. Təlimdə başlıca məqsəd alınmış məlumatı ancaq yadda saxlamaq deyil, həm də onun əvvəlki məlumatla qarşılıqlı əlaqəsini başa düşməkdir. Şagird müəllimin qoyduğu suallara cavab tapmağı öyrənməlidir. Bu, şagirddən fəal, yaradıcı iş, alınmış məlumatı təhlil etmək bacarığı tələb edir. Bunun üçün müəllim dərs keçərkən həmişə problem situasiya yaratmalıdır. Bu isə şagirdi dərsi düşünülmüş şəkildə qavramağa, yaradıcılığını inkişaf etdirməyə məcbur edir. Dərsdə problem situasiyasının yaradılması dərsin gedişində şagirdləri düşünməyə vadar edir, təlimdə müəyyən çətinliklərin yaradılması şagirdləri səfərbər edir, onların iradəsini inkişaf

etdirir. Müəllim həmin çətinlikləri də tədricən mürəkkəbləşdirməlidir. Çətinliklər elə olmalıdır ki, onlar şagirdlər tərəfindən aradan qaldırıla bilsin. Biliklərə yiyələnmək işində çətinliklərin aradan qaldırılması şagirdin praktikasına yaxşı təsir göstərir, şagirdlərdə öz qüvvəsinə inam yaradır, əmək vərdişləri formalaşdırır, onu müstəqilliyə və yaradıcılığa alışdırır. Məlumatın mexaniki mənimsənilməsi, formul və təriflərin şüurun iştirakı olmadan əzbərlənməsi biliklərin formal mənimsənilməsinə səbəb olur. Formal mənimsəmə isə insanın aqli inkişafına kömək etmir, yaradıcılığa deyil, doqmatizmə gətirib çıxarır. Hazırda psixoloq və pedaqoqlar şagirdlərin bütün fəaliyyətini əhatə edən **biliklərin dörd səviyyəsini** müəyyənləşdirmişlər: 1) *tanışlıq səviyyəsi*; 2) *biliklər səviyyəsi*; 3) *bacarıqlar səviyyəsi*; 4) *vərdişlər səviyyəsi*.

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

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

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

Ədəbiyyat

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

MÖVZU 12. TƏLİMİN METODLARI VƏ VASİTƏLƏRİ

PLAN:

- 1.Təlim metodları və onların təsnifatı;**
- 2.Təhsil quruculuğunda yeni təlim texnologiyaları , interaktiv təlim;**

3. Təlim vasitələri anlayışı.

1. Təlim metodları və onların təsnifatı. **Metod** yunan sözü olub, nə üçünsə yol deməkdir. Pedaqoji elmdə **metod** dedikdə müəyyən fəaliyyət sahəsində məqsədə çatmaq üçün yol nəzərdə tutulur. Buna **üsul** da deyilir. Təlim metodları şagirdlərə bilik, bacarıq və vərdişlər vermək üçün istifadə edilən yollardır.

Didaktikada təlim metodlarının müxtəlif təsnifatları vardır. Alimlərin bir qrupu təlim metodlarını bilik mənbələrinə, digər qismi idrak fəaliyyətinə, üçüncü qrupu isə tədris fəaliyyətinin mexanizminə görə təsnif edir. Həmin təsnifatların özünəməxsus üstünlüyü və qüsurlu cəhətləri vardır.

Fikrimizcə, təlim metodlarını mənimsəmə mexanizminə görə təsnif etmək daha məqsədemüvafiqdir. Bu baxımdan yanaşdıqda aşağıdakı metodlar qrupu yaranır:

a) dərstdə yeni bilik verən metodlar;

b) verilən yeni bilikləri möhkəmləndirən metodlar;

a) Yeni bilik verən metodlar sırasında müşahidə, müsahibə, evristik müsahibə, təlimatlandırma, izahlı -illüstrativ, tədqiqatçılıq, problemlə situasiya, müəllimin şifahi şərh, kitab üzərində iş və s. metodların adlarını çəkə bilərik.

Təlim metodlarının bir -biri ilə əlaqəliliyi vacib şərtidir və onlar bir -birinə qarşılıqlı təsir edir.

Müşahidə ən qədim metoddur. Şagirdlərin müşahidəsi həm cismə və hadisələr, həm də mətn üzərində ola bilər. Bu zaman müəllimin nəzarəti və müşahidə prosesini sözlə müşayiət etməsi vacibdir. Çünki şagirdlərdə çətin başa düşdüləri məqamlarla bağlı suallar yarana bilər; müəllim həmin məqamlara aydınlıq gətirməlidir.

Müsahibə metodu müəllimin fakt və hadisələri şagirdlərə sual-cavab vasitəsilə çatdırmasıdır. Bu metodla müəllim şagirdlərin təfəkkür fəaliyyətini inkişaf etdirir. Müsahibə metodu aşağı siniflər üçün daha çox xarakterikdir. Şagirdlərin müsahibənin köməyi ilə daha asanlıqla faktların təhlilinə qoşulurlar. Müsahibə zamanı yeni verilən biliklər keçmiş biliklər arasında asanlıqla əlaqə yaratmaq, fakt və hadisələri müqayisə etmək olar.

Evristik müsahibə metodu müəllimin yeni biliyi şagirdlərə suallar vasitəsilə çatdırmasıdır. Bu metod şagirdlərin həm idrak fəallığını artırır, həm də fikri fəaliyyətini sürətləndirir. Tədris prosesində şagirdlərin axtarış aparması, tələb olunan tapması vacibdir. Dahi Ü. Hacıbəyov yazırdı ki, müəllim hər hansı bir qaydanı keçərkən onu əvvəlcədən şagirdlərə deməməlidir. Dərsi elə qurmalıdır ki, şagirdlər həmin qaydanı özləri kəşf etsinlər.

Təlimatlandırma metodu şagirdlərin müəyyən hərəkətləri yerinə yetirməsi üçün verilən izahatdır. Məsələn, müxtəlif laboratoriya işlərini aparmaqla davranmaq, yarı mədəniyyəti verdişi yaratmaqla bağlı müəllimin öyrətdiyi qaydalar bu sıradandır.

İzahlı -illüstrativ metod müəllimin şərhini əyaniliklə tamamlayır. Müəllim mövzu ilə əlaqədar hansısa əşyanı , yaxud həmin əşyanın təsvirini nümayiş etdirir və izahat verir. Bu metod şagirdlərin verilən informasiyaları şüurlu qavramasını təmin edir.

Tədqiqatçılıq metodu şagirdlərin yaşlarına müvafiq axtarıcılıq fəaliyyətini təmin edir. Bu metod müxtəlif formalarda həyata keçirilir və əsasən yuxarı siniflərlə bağlıdır. Elmi -məntiqi səciyyəsi yazılar, tarixi, arxeoloji axtarışlar, kənd təsərrüfatı təcrübçiliyi və s. tədqiqatçılıq metodundan istifadə edən müəllim şagirdlərə tapşırıqlar verərkən çalışmalıdır ki, onlar naməlum olanı özləri müstəqil axtarıb tapsınlar.

Müəllim şifahi şərh metodu inkişafetdirici məlumat xarakteri daşıyır. Müəllim şərhində şagirdlərə məlumat verir, onların biliklərə yiyələnmə prosesini idarə edir, idraki maraqlarının inkişafına şərait yaradır. Müəllimin şifahi şərhinin üstünlüyü ondadır ki, az vaxtda çox məlumat vermək imkanı vardır. Bu metod köməyi ilə müxtəlif vasitə və tərzlərdən istifadə etmək, təcrübə göstərmək, lent yazısını dinləmək, televiziya tədris verilişinə baxmaq və s. mümkündür. Müəllim şifahi şərhinin üç növü vardır: a) izahetmə, b) nağıletmə, c) məktəb mühazirəsi.

İzahetmə hansısa çalışmanı, məsələni, konkret bir problemi elmi faktlarla, anlaşıqlı tərzdə açıqlamaqdır. İzahetmə geniş vaxt aparmır.

Nağıletmə fakt və hadisələri canlı, emosional şəkildə danışmaqdır.

Məktəb mühazirəsi yuxarı siniflər üçün xarakterikdir. Müvafiq proqram materialının elmi şərhidir. 35 -40 dəqiqə çəkə bilər. Mühazirə zamanı müəllim yalnız elmi faktları çatdırmır, həm də şagirdlərə dinləmə mədəniyyəti aşılayır.

Kitab üzərində iş metodu bir neçə mərhələdən keçir. Birinci mərhələdə şagird kitabdakı mətni oxumağa uyğunlaşır. Bu mərhələdə məqsəd mətni başa düşməkdir. İkinci mərhələ mətni bir neçə dəfə oxuyub yadda saxlamaqdır. Bu zaman şagird rast gəldiyi, başa düşmədiyi anlayışları, sözləri seçir, müəllimin köməyi ilə, sorğu kitabları, lüğətlər vasitəsi ilə onların mənasını öyrənir. Üçüncü mərhələdə şagird öyrəndiyi materialı kitabsız, öz-özünə söyləyir, fakt və hadisələri aydınlaşdırır, teoremləri isbat edir. Dördüncü mərhələdə öyrəndikləri bir daha təkrarlayır. Beşinci mərhələ özü üçün qeydlər götürür.

b) Bilik, bacarıq və vərdişlərin möhkəmləndirilməsinə xidmət edən təlim metodlarının əsas məqsədi şagirdlərin qazandıqları yeni biliklərin möhkəmləndirilməsini və tətbiqini təmin etməkdən ibarətdir. Bunlar aşağıdakılardır: şərh edilən təmrinlər; nümunə üzrə təmrinlər; praktik təmrinlər.

Şərh edilən təmrinlər metodu humanitar fənlərin tədrisi zamanı həyata keçirilir. Bunlarda məqsəd şagirdlərin nitqini inkişaf etdirmək, fikri ardıcıl, sistemli və məntiqli ifadə etməyi öyrətməkdir.

Nümunə üzrə təmrinləri isə dəqiq elmlərin tədrisində uğurla tətbiq olar. Məsələn, hansısa riyazi qaydanı, fiziki qanunu, öyrətdikdən sonra **düstur əsasında** bir çalışmanı həll edərək müəllim işin yolunu göstərir. Sonra şagirdlərə həmin bu nümunədə çalışmalar və məsələ misal həll etməyi tapşırır. Şagirdlər müəllimin nümunəsi əsasında işləyir və aldıqları bilikləri möhkəmləndirirlər.

Praktik təmrinlər xüsusən biologiya, kimya, əmək, rəsm, rəsmxətt, və b. fənlərin tədrisi zamanı həyata keçirilir. Belə ki, praktik təmrinlər şagirdlərdə praktik bacarıq və vərdişlərin formalaşmasına xidmət edir.

Yadda saxlamaq lazımdır ki, təlim metodları bir -biri ilə qarşılıqlı əlaqəlidir və bir -birinə təsir edir; eynən təlim prinsipləri kimi.

II. Fəal təlim şagirdlərin fəal idrak fəaliyyətinə əsaslanan və təhsil prosesinin digər iştirakçıları ilə əməkdaşlıq şəraitində həyata keçirilən təlim діядир.

Fəal təlim metodu aşağıdakı spesifik xüsusiyyətlərə malikdir:

- ❖ müəllim tərəfindən şüurlu surətdə (iradi olaraq) idraki problem situasiyasının yaradılması;
- ❖ problemin həlli prosesində şagirdlərin fəal tədqiqatçı mövqeyinin stimullaşdırılması;
- ❖ şagirdlər üçün yeni və zəruri olan biliklərin müstəqil kəşfi, əldə edilməsi və mənimsənilməsi üçün şəraitin yaradılması;
- ❖ təlimin subyekt-subyekt xarakter daşması,
- ❖ şagirdlərin fəal öyrənmə mövqeyi, təfəkkürün müstəqilliyi və sərbəstliyi;
- ❖ iştirakçıların bütün dərs zamanı fəallığı,
- ❖ dərsin əvvəlində problemli situasiyanın yaradılması və dərs prosesinin problemin həllinə yönəldilməsi,
- ❖ düşündürücü və istiqamətləndirici suallar vasitəsi ilə şagirdlərin yeni biliklərin müstəqil kəşf edilməsinə yönəldilməsi,
- ❖ təlimin tədqiqat üsulu vasitəsi ilə keçirilməsi,
- ❖ dərsin dialoq şəklində aparılması, əks əlaqənin yaradılması,
- ❖ əməkdaşlıq və qrupda qarşılıqlı fəaliyyət;
- ❖ həyatı məqsədlərə nail olmaq üçün biliklərin yaradıcı tətbiqi.
- ❖ Интерактив тәлим щаггында мялумата кечмяздян яввял, бу сюзцн мянасыны изащ едяк. «Интерактив» анлайышы инэилис дилиндян дилимизя, о ъцмлядян диэяр дилляря кечмядир. Интер – ара (инсанларарсы), гаршылыг (инсанларын гаршылыглы анлашмасы, ямякдашлыбы, иши вя с.) кими баша дцщцлцр.
- ❖ **Интерактив тәлим дедикдә** дярсдә йаранан, тәлим просесиндә мейдана чыхан шаэирдлярарасы юйрянмя цнсиййяти вя ямякдашлыбы, мцяллим-шаэирд бирлийи нязярдә тутулур. Интерактив методлар ися щямин просесдә юйрянмя вя анлашмайа, еляъя дя баъарыг вя кейфиййятлярә шаэирдлярин йийялянмясини щяйата кечирян цсуллар, тярзляр, ишляр, йанашмалар, васитялярдир.
- ❖ Фяал вя интерактив тәлим методлары мащиййят бахымынтдан бир-бириня йахын олсалар да, сечим вя тясир истигамятиндә бир-бириндян сечилирляр. Бея ки, яэяр интерактив методлар дярсдә тәлим просесинин эедишиндян доьурса, йяни бири диэярини явяз едяряк мейдана чыхыр вя юйряннялярин щамысынын бирликдә там мцстягил фяалиййятини тямин едирся, фяал методлар ирялиъядян планлащдырылмыш тәлимин фяаллащдырылмасына щяраит йарадыр.

III. Təlim vasitələri maddi, yaxud ideal obyekt olub, müəllim və şagirdlər tərəfindən yeni biliklərin mənimsənilməsi üçün istifadə edilir. Bu obyekt tədris prosesindən asılı olmayaraq mövcuddur və həmin prosesdə mənimsəmənin predmetini yerinə yetirmək üçün iştirak edir.

Təlim vasitələrini subyektə görə iki yerə: təlim vasitəsinə və öyrənmə vasitəsinə bölmək olar. Məsələn, demonstrasiya eksperimenti avadanlığı tədris vasitəsinə, laboratoriya praktikumu avadanlığını öyrənmə vasitəsinə aid edirlər.

Ünsiyyət vasitələri. Bəşər tarixinin müəyyən mərhələsində yaranmış ictimai ünsiyyət böyük bir tarixi yol keçərək, müasir dövrə gəlib çıxmışdır. Ünsiyyət şəxsiyyətin fəallığının formalarından biri olub, tədris prosesində iştirakçıların məlumatlarla mübadilə vasitəsidir. Ünsiyyət prosesində insanın mədəniyyəti, inkişafı, tərbiyə və təhsili təzahür edir. Ünsiyyət vasitələrindən əsası nitqdir. Müəllimin nitqində məlumatverici, həyəcanlandırıcı, inandırıcı və s. elementlər olur. Müəllimin nitqi şagirdlərin mürəkkəb cavab reaksiyasına səbəb olur. Bura intellektual, emosional, və iradi münasibətlər daxildir.

Tədris fəaliyyəti vasitələri. Təlim vasitələri anlayışı didaktikada müəllim və şagird fəaliyyətinin komponentlərindən biri kimi işlədilir. Öyrənmə vasitələrindən məsələlərin həllində və biliklərin mənimsənilməsində istifadə edilir. Buraya didaktik paylama materialları, xəritələr, sxemlər, cədvəllər və s. daxildir. Öyrənmə vasitələrindən tədris prosesində iki yolla istifadə edilə bilər. Birinci halda müəllim onları “hazır şəkildə” izah edir. İkinci halda müəllim onları şagirdlərlə birgə fəaliyyətdə ümumi şəkildə nəzəri tapşırıqların həllində izah edir, tətbiqinin alqoritmlərini hazırlayır.

Fənn kabinetlərinin təchiz edilməsi. Müəllimlərin təcrübəsi təsdiq edir ki, təlim vasitələrinin səmərəli sistemi kabinet sisteminin təşkilidir. Bu fənnə aid bütün təlim vasitələri bir otağa – kabinetə toplanır. Zəruri ehtiyac olduqda digər otaqlardan laboratoriya, emalatxana otaqlarından istifadə edilə bilər. Kabinet üçün ayrıca otaq olmalıdır. Bu otaqda müxtəlif təcrübə və nümayişlər üçün materiallar hazırlanır, əyaani vəsaitlər, paylama materialları, laboratoriya işi üçün cihazlar saxlanılır. Fənn kabinetində görkəmli elm və mədəniyyət xadimlərinin portretlərinə də xüsusi yer verilməlidir.

Beləliklə, təlim metodları və vasitələri anlayışı geniş məzmunla malik olması ilə seçilir.

ЯДЯБИЙАТ:

1. Абайев Я.Я. Тəлим процесі: яңия вь мцасирлик. Бакы: Адилольу, 2006
2. Нəсəнов А.М., Ағайев Ә.Ә. Педагогика. Насир, 2007
3. İbrahimov F.N., Hüseynzadə R.L. Педагогика. Дəрслик. 2 cilddə. II cild. Бакы: Мүтəрчим, 2013.

ИНТЕРНЕТ САЙТЫ:

<http://al-az.org/material.php>

**MÖVZU 13. TƏLİM PROSESİNİN YENİ TEXNOLOGİYALARI HAQQINDA
ANLAYIŞLAR**

PLAN:

- 1. Pedaqoji texnologiyanın təlim prosesinə yeni baxış kimi daxil olması;**
- 2. Ənənəvi yanaşma və texnologiyanın köməyi ilə təlim prosesinin idarə olunmasındakı başlıca fərqlər;**
- 3. Əməkdaşlıq (kollektiv) təlim texnologiyası;**
- 4. Layihələr metodu ilə təlim texnologiyası;**
- 5. Modullu təlim texnologiyası.**

I. Pedaqogika texnoloji təlim prosesinə yeni baxışdır. Bu baxışa görə təlim prosesi ənənəvi təlimdən fərqli olaraq maksimum idarə olunan proses olmalıdır. Təlim texnologiyasının tarixi XX əsrin II yarısında bilikləri yoxlamaq üçün texniki qurğuların meydana gəlməsindən başlamışdır. Bir müddət təlim texnoloji təlimdə texniki vasitələrdən istifadə kimi başa düşülürdü. Alimlər belə hesab edirlər ki, texnikadan istifadə daha çox informasiya vermək üçün köməkçi xarakter daşıyır. Amma tədris prosesinin ayrı-ayrı mərhələlərində texnikanın tədris prosesinə daxil edilməsi aktiv inkişaf edir. Alimlər gələcəkdə müəllim və məktəbin köməyi olmadan öyrədici (təlimedici) sistemlərdən müstəqil istifadə olacağını proqnozlaşdırırlar.

XX əsrin 50-ci illərindən başlayaraq, alimlərin axtarışları başqa istiqamət götürdü. Nəticədə təlim texnikası və texnizasiyası deyil, təlim texnikasə və texnologizasiyası anlayışları elmi dövriyyəyə daxil olur. Proqramlaşdırılmış təlim, daha sonra informatika, kibernetika və sistemli yanaşma təlim prosesini texnologiya kimi başa düşmək üçün bir əsas oldu. Təlim prosesinə geniş sistem kimi baxmağa başladılar. Buraya məqsədlərdən tutmuş, nəticələrə nəzarətə qədər hər şey daxil oldu. Başlıca ideya öyrədici (təlimedici) texnologiyayı ekranda canlandırmaq ideyası idi.

Mütəxəssislər və müəllimlərin özləri, təlimin texnikası ideyasına birmənalı münasibət bəsləmirlər. Müəllim əməyi hələ də mexanikləşdirilməmiş əl əməyi olaraq qalır. Bir çox pedaqoqlar belə hesab edirlər ki, bu belə də olmalıdır, çünki yalnız canlı insan oxuda, öyrədə bilər. Lakin təlim texnologiyasının inkişafı göstərir ki, hər bir fənni öyrətmək üçün texnoloji prosesi yaratmaq mümkündür. Texnologiya üzrə mütəxəssislər “Texnoloji proqramlar” təlim layihələri işləyib hazırlayırlar.

Müəllimlər həmin paketlər və layihələrlə işləyən zaman məsləhətçi – təşkilatçı funksiyasını yerinə yetirirlər. Çoxlarına elə gəlir ki, bu hamının müqəddəs saydığı müəllimlik peşəsinə hörmətsizlikdir. Amma yadda saxlamaq lazımdır ki, bir çox müəllimlər metodistlərin onlar üçün hazırladığı metodiki işləmələrdə, dərslər planlarından məmnuniyyətlə istifadə edirlər. Köhnə əmək əməliyyatlarından azad olan müəllim sözün həqiqi mənasında pedaqoji işlə, şagirdlərin inkişafı ilə məşğul olur. Təlimdə şəxsiyyətin, yaradıcılığın və mexanikləşdirmənin nisbəti məsələsi həqiqətən adi məsələ deyil, həll olunmalıdır. Beləliklə, pedaqoji texnologiya dedikdə, qabaqcıdan verilmiş xarakteristikalar üzrə kompüter təlimi üçün işlənib hazırlanmış,

optimal, didaktik proseslər başa düşülür.

Bundan başqa, praktik planda pedaqoji texnologiya müəllimin hər hansı bir texnoloji cəhətdən işlənilib hazırlanmış metodlar və priyomlar sistemini, nəhayət tərbiyə işinin metodikasını və metodlarını da ifadə edə bilər.

Texnologiyanın köməyi ilə həll olunan başlıca problem təlim prosesinin idarə olunmasıdır. Ənənəvi “qeyri-təlim texnologiyası” metodlarının nöqsanları vardır. Qeyri müəyyənlik öyrənmə əməliyyatlarının az idarə olunması, mənimsənilmənin yoxlanılmasının obyektiv və epizodik xarakter daşması buna misal ola bilər.

II. Ənənəvi yanaşmada müəllim teoremi öyrətmək, şəri təhlil etmək, kvadrat tənlikləri həll etmək və s. məqsədləri qoyur. Bu məqsədlər şagirdlərin fəaliyyətini təsvir etmir. Texnologiyaya görə təlimin məqsədi şagirdin vəziyyətini, onun biliklərini, fikirlərini, hisslərini, davranışını dəyişməkdir. Texnologiyanın vəzifəsi təlimedici sistemin bütün elementlərini öyrənmək və təlim prosesini layihələşdirməkdir.

Təhsil məktəblərində geniş yayılmış, lakin şəxsiyyətin hərtərəfli inkişaf etməsində imkanları məhdud olan ənənəvi təlim texnologiyaları XX əsrin sonunda bir çox yaradıcı, yenilikçi pedaqoqlar tərəfindən təhsildə effektiv olmayan, hətta zərərli nəticələr verən texnologiyalar kimi qiymətləndirilməyə başlandı. Bu cür qiymətləndirmə inkişaf etmiş ölkələrdə cəmiyyətin məlumatlılıq səviyyəsinin kifayət qədər yüksək olması ilə qiymətləndirilirdi. Tədris prosesində təhsil alanın hərtərəfli şəxsiyyət kimi formalaşması üçün yeni pedaqoji texnologiyalardan məqsədəuyğun və kompleks şəkildə istifadə edilməsi daha yüksək nailiyyətlər əldə etməyə imkan verir. Burada məqsəd və təlimin məzmununa uyğun texnologiyalar seçilməsi və onların ardıcıl, qabaqcadan müəyyənləşdirilmiş vaxtda yerinə yetirmək məqsədmüvafiqdir.

III. Hazırda müasir pedaqoji praktikada daha geniş tətbiq olunan şəxsiyyətyönümlü-inkışafetdirici pedaqoji texnologiyalar aşağıdakılardır:

- 1) Əməkdaşlıqla təlim texnologiyası;
- 2) Layihələr metodu ilə təlim texnologiyası;
- 3) Modulla təlim texnologiyası.

Son illər tədris prosesində istifadə olunmağa başlayan daha artıq maraq göstərilən təlim

texnologiyasının mahiyyəti və məzmunu ilə bir qədər ətraflı tanış olaq:

Əməkdaşlıqla (kollektiv) təlim texnologiyası – bu təlim texnologiyasında əsas ideya nəyisə birlikdə yerinə yetirmək yox, birlikdə öyrənməkdir. Kollektiv təlim texnologiyası XX sərəin 80-cı illərindən ABŞ və İsrail pedaqoqları Ravin və onun şagirdləri tərəfindən işlənmişdir. Bu kollektiv qarşılıqlı təlim texnologiyasının aşağıdakı üstünlükləri vardır:

- 1) Müntəzəm şəkildə təkrar olunan çalışmalar nəticəsində şagirdlərdə məntiqi tərəkür və anlama vərdisləri tərkilləşir;
- 2) Şifahi nitq prosesində və görülmüş işlərin müzakirəsi zamanı şagirdlərin fikri fəaliyyət vərdisləri inkişaf edir, əvvəllər qazandığı tərübə və bilikləri aktuallaşır;
- 3) Qruplarda işləyən hər bir uşaq özünü sərbəst hiss edir, təlim tapşırıqlarını özünəməxsus tempdə yerinə yetirir;
- 4) Uşaq həm öz işinin, həm də kollektivin işinin nəticəsi üçün məsuliyyət daşıyır;
- 5) Uşaqda öz şəxsi keyfiyyətlərini, imkan və qabiliyyətlərini qiymətləndirmək bacarığı formalaşır;
- 6) Bu informasiyanın bir neçə müxtəlif tərəfdaşla müzakirəsi assosiativ əlaqənin miqdarını çoxaldır. Bununla da mənimsəmə daha da möhkəmlənir.

Bu metodda qrupun əsas üzvləri mövzu üzərində yoldaşları ilə əlaqəli şəkildə işləyirlər. Birlikdə qarşıya qoyulmuş məqsədə nail olmağa çalışırlar. Tapşırıqlar, onların yerinə yetirilməsi üçün ayrılan vaxt müxtəlif olur. Komandalar bir-birilə yarışmırlar, onlar müxtəlif müddətdə müxtəlif tapşırıqlara cavab hazırlayırlar. Hər bir qrupun müvəffəqiyyəti onun üzvlərinin fərdi məsuliyyəti və çalışqanlığı ilə bağlıdır. Buna görə də qrupun bütün üzvləri çalışırlar ki, verilən tapşırığı, materialları yaxşı mənimsəyə bilsinlər. Kollektivlə iş zamanı müəllimin əsas vəzifəsi uşaqları bilməməkdə, bacarmamaqda günahlandırmaq və bunları sinifdə elan etmək deyil, onları bilmədiklərini və bacarmadıqlarını öyrənməyə, istiqamətləndirməyə yol göstərməkdir. Onların fəaliyyəti müddətində müəllim uşaqların gördükləri işləri izləməli, lazım gəldikdə ehtiyacı olan qrupa kömək etməlidir. Müəllim öz köməkliyini xeyirxahlıqla, sakit tərzdə etməli və bunu qrupda müzakirə aparan uşaqlara təlqin etməlidir. Əgər qrup verilən tapşırığın öhdəsindən gələ bilmirsə, bunun **2 səbəbi** var:

I. Tapşırıq həddən artıq çətin və mürəkkəbdir;

II. Tapşırığı əldə etmək üçün uşaqlarda möhkəm praktik vərdişlər yaranmayıb.

Bütün bu hallarda müəllimin pədaqoji ustalığının artırılması istiqamətində iş aparılmalıdır.

IV.Layihələr metodu ilə təlim texnologiyası – Layihələr metodu XX əsrin 20-ci illərindən ABŞ-da Con Dyui və onun şagirdi Kill Patrin tərəfindən işlənmişdir. Bu metodla fəal təlim əsas şagirdin məqsədəuyğun fəaliyyəti ilə onun şəxsi maraqlarına uyğun qurulmuşdur. Metodun əsas mahiyyəti uşaqların əldə etdikləri biliklərin həyatda onlara lazım olmağını göstərməkdir. Tədris prosesində şagirdə tanış olmayan, onun üçün əhəmiyyət daşıyan, real həyatdan götürülmüş ən vacib problemin həllinə, onun malik olduğu və əldə edəcəyi biliklərdən istifadə etmək öyrədilir. Müəllim yeni informasiyaların alınma mənbəyini göstərə bilir və bu informasiyadan necə axtarmağın mümkün olduğunu deyə bilir, uşağı istiqamətləndirə bilir. Layihələr metodundan uşaqlar fərdi, cütlər və qrup şəklində müəyyən vaxt ərzində müstəqil fəaliyyət göstərməyə, həmişə hansısa bir problemi həll etməyə yönəlir. Problemin həllində müxtəlif təlim metodları və vasitələri tətbiq edilməklə yanaşı, həm də müxtəlif elm, texnika sahəsində sınaqdan çıxmış biliklərdən interaktiv şəkildə istifadə etməsi nəzərdə tutulur.

Müasir pədaqoji texnologiyaların bünövrəsi kimi layihələr metodu-müxtəlif təlim vasitələri və informasiya texnologiyalarından istifadə etməklə reallaşır. Burada həm müasir (kompüter telekommunikasiyaları, elektron baza göstəriciləri, video və multimedia vasitələri, faks, video rabitə), həm də ənənəvi (elm və məlumat kitabları, video yazıları və b.) tədris vasitələrindən istifadə edilə bilər. Həmçinin layihələr metodu bir kompleks problem üzrə yerinə yetirilir.

V.Modulla təlim texnologiyası – Təlimdə şəxsiyyətyönümlü konsepsiyanın reallaşdırılması, inkişafetdirici pədaqoji texnologiyaların layihələşməsi və praktikada tətbiqi onların müxtəlif şəraitdə, müxtəlif mövzular üzrə sınaqdan çıxarılmasını, bu sahədə pədaqoji təcrübənin öyrənilməsini tələb edir.

Məktəblərdə tətbiqinə geniş maraq göstərilən yeni pədaqoji texnologiyalardan biri də modulla təlim texnologiyasıdır. Təlimin modul texnologiyası dedikdə, uşaqların müstəqil olaraq dərstdə və dərstdənkənar vaxtlarda modullu iş prosesində konkret təlim məqsədlərinə nail olması başa düşülür.

Görkəmli tədqiqatçı alimlərdən A.Mehrabov, Ə.Ağayev, Ə.Abbasov, Z.Zeynalov, R.Həsənov və b. texnoloji yanaşmanın strukturunu şaquli və üfuqi olmaqla iki yerə bölürlər. Belə texnoloji yanaşmanın şaquli strukturunda bir-birilə əlaqəli – meta, makro, mezo və mikrotexnologiyaları ayırmaq lazımdır.

Matetexnologiya – sosial pedaqoji səviyyədə təhsil sahəsində sosial siyasəti həyata keçirməyə imkan verən ümumpedaqoji (ümumdidaktik, ümumtərbiyə) texnologiyadır.

Makrotexnologiya və ya təhsil sahələri üzrə texnologiya hər hansı təhsil sahəsini təlim-tərbiyə prosesinin müəyyən istiqamətini, ümumpedaqoji və ümummetodiki səviyyədə fənnin tədrisi ilə bağlı fəaliyyət sahələrini əhatə edir.

Mezotexnologiya və ya lokal modul texnologiya təlim-tərbiyə prosesinin ayrı-ayrı hissələri (modulları), xüsusi, didaktik, metodik və ya tərbiyənin müəyyən bir problem sahəsi ilə bağlı məsələləri həll etmək üçün tətbiq olunan texnologiyadır.

Mikrotexnologiya – pedaqoji prosesin subyektləri arasındakı operativ məsələlərin, qarşılıqlı əlaqələrin, yazı vərdişlərinin həlli ilə bağlı texnologiyadır. Belə texnologiyalara misal olaraq yazı vərdişlərinin formalaşdırılması, subyektin (şəxsiyyətin, tədris prosesinin iştirakçılarının) şəxsi keyfiyyətlərinin korreksiyası üçün treninqlərin təşkili ilə bağlı texnologiyaları göstərmək olar.

İSTİFADƏ OLUNMUŞ ƏDƏBİYYAT SİYAHISI:

A.Mehrabov, Ə.Abbasov, Z.Zeynalov, R.Həsənov. Pedaqoji texnologiyalar. Bakı, 2006

MÖVZU 14. TƏLİM PROSESİNİN AMİLLƏRİ

PLAN:

1. Monitoring və qiymətləndirmə təlim prosesinin əsaslarından biri kimi;
2. Təlim müvəffəqiyyətinin yoxlanılması və qiymətləndirilməsi yolları.

3. Müasir qiymətləndirmə növləri.

I. Monitoring - real vəziyyətin müəyyənləşdirilməsi deməkdir. Təhsil monitoringi qiymətləndirmə ilə əlaqələndirildikdə şagirdlərin öyrənmə səviyyəsinin diaqnostikası mənasına gəlir. Bundan məqsəd təlim prosesinin nəticələrini üzrə çıxarmaq, təhlil etmək və qiymətləndirməkdir. Monitoring (dioqnostlaşdırma) sadəcə yoxlama deyil. Çünki yoxlama ancaq nəticələri müəyyənləşdirir, onların əmələgəlməsini izah etmir. Monitoring isə əldə olunan nəticələri, onlara nailolma yollarını qaydaları ilə birlikdə öyrənir, təlim məhsullarının (təlimdə gözlənilən nəticələrin, uğurların) formalaşma dinamikasını üzə çıxarır. Monitoring özündə nəzarəti, yoxlamayı, qiymətləndirməni, statistik məlumatların toplanılmasını, onların təhlilini, hadisələrin sonrakı inkişafının proqnozlaşdırılmasını birləşdirir.

Şagirdlərin bilik və bacarıqlarına nəzarət, onları qiymətləndirmək monitoringin (dioqnostlaşdırmanın) zəruri tərkib hissələridir. Özü də bunlar pedaqoji texnologiyanın çox qədim komponentləridir. Sivilizasiyanın ilk dövründə meydana gələn nəzarət və qiymətləndirmə məktəbin inkişafını daim müşayiət etmişdir. Bununla belə pedaqoji aləmdə qiymətləndirmə ilə bağlı mübahisələr olmuş və indi də davam etməkdir. Qiymət nəyin göstəricisidir? Keyfiyyətin, yoxsa təlim sistemlərinin?

Vaxtilə Y.A.Komenski qiymətin zidiyyətli xarakterini qeyd etmiş, ondan ağıllı və ehtiyatla istifadə etməyi lazım bilmişdir. Qiymətləndirmə obyektiv olmalı və humanist əsaslarla söykənməlidir; bu, bütün təhsil sistemlərinin tələbidir. Lakin indiyəqədərki (ötəri) təhsil sistemindəki ilə yeni demokratik məktəbin qiymətləndirməsində fərq var. Müasir pedaqogika qiymətlərin köməyi ilə oxumağa maraq oyatmaqdan imtina edir. Şagirdlərin təlim əməyini stimullaşdırmağın yeni yollarını tapmağı və qiymətləndirməyə yeni mövqedən yanaşmağı tələb edir.

Yeni demokratik məktəbdə formal nəzarət olmamalıdır. Demokratik nəzarət təlimin özünəməxsus metodu kimi öyrədici, inkişafetdirici istiqamətdə olmalı, özünün nəzarətlə birləşdirilməlidir. Qiymət təlim vasitəsindən başqa şagirdin öz şəxsi reytingini müəyyənləşdirmə vasitəsinə, insanın əməyinin cəmiyyətdə göstəricisinə çevrilməlidir.

Təlim prosesinin diaqnostikasından sonra **proqnozlaşdırma** mərhələsi gəlir. Yəni real vəziyyət müəyyənləşdikdən sonra proqnoz verilir ki, yoxlanılan işin nəticəsi nə ola bilər. Həm

diagnostika, həm də proqnoz müəyyənləşdirmiş qüsurların aradan qaldırılmasını tələb edir. Ona görə də monitorinqi xarakterizə edən üçüncü cəhət **korreksiya**dır. Demək, belə bir nəticə hasil olur ki, qiymət həm təlim sisteminin, həm də təlimdə keyfiyyətin, üstünlükləri və nöqsanlarının göstəricisidir (indikatorudur). Üç mərhələdən keçən monitorinq özü bütövlükdə təhsil müəssisəsinin fəaliyyətinə də qiymət verməyə imkan yaradır.

Şagird fəaliyyətinə nəzarət vacibdir. Nəzarət şagirdlərin bilik və bacarıqlarını üzə çıxararaq ölçüb qiymətləndirmək deməkdir.

II. Bilikləri üzə çıxarıb qiymətləndirməyə isə yoxlama deyilir. Bu, nəzarətə verilən tərifdir. Tərifdən aydın olur ki, yoxlama nəzarətin tərkib hissəsidir, yəni onun içində yerləşir. Yoxlamanın məqsədi təkcə şagirdlərin oxumaq, öyrənmək səviyyəsini yox, həm də öyrənmə əməyinin **həcmi**nə müəyyən etməkdir. Nəzarətə yoxlamadan əlavə, **qiymətləndirmə** və **qiymət** də daxildir. Qiymətləndirmə nəzarətin yekun mərhələsidir. Bu zaman şagirdlərin işinin həm kəmiyyət, həm də keyfiyyət göstəriciləri nəzərə alınır. Kəmiyyət bal və ya faizlə (imtahanlarımız yoxlanılan zaman olduğu kimi), keyfiyyət göstəriciləri isə **əla, yaxşı, kafi** kimi ifadələrlə qiymətləndirilir.

Qiymətin funksiyası şagirdin öyrənmə səviyyəsini üzə çıxarmaqla məhdudlaşmışdır. O həm də öyrənməni, müsbət motivasiyanı stimullaşdırır.

Şagirdlərin öyrənməsinə nəzarətin və öyrənmənin diagnostikanın prinsipləri var. Onlar aşağıdakılardır: 1. obyektivlik; 2. sisteməliklik; 3. əyanilik (aşkarlıq).

1. Obyektivlik diagnostik testlərin (tapşırıqların, sualların) elmi cəhətdən əsaslandırılmış məzmunundan müəllimin bütün şagirdlərlə bərabər, dostcasına münasibətindən, bilik və bacarıqların qiymətləndirilməsinin dəqiq müəyyənləşdirilmiş meyarlarından ibarətdir. Belədi diagnostikanı həyata keçirən müəllimlərdən asılı olmayaraq qiymətlər real vəziyyətlər uyğun gəlir.

2.Sisteməliklik tələb edir ki, diagnostik nəzarət prosesinin bütün mərhələlərində -biliklərin qavranılmasından tətbiqinədək, həmçinin şagirdlərin məktəbə gəldiyi birinci gündən son günədək müntəzəm olaraq həyata keçirilsin. Bu prinsip şagirdləri daim öz işinə səfərbər edir, məsuliyyət hissini artırır.

3. Əyanilik (aşkarlıq) prinsipi şagirdlərin hamısının eyni meyarlarla açıq sınaqdan

keçirilməsindən ibarətdir. Bu zaman hər bir şagirdin müəyyən edilən reytingi geyni - müqayisəli xarakter daşıyır. Aşkarlıq prinsipi həmçinin qiymətin elan olunmasını tələb edir. Onlar əsasında şagirdlər həm onlara verilən tələblərin, həm də müəllimin obyektivliyini görüb mühakimə yürüdə bilirlər.

Şagirdlərin bilik və bacarıqlarını diaqnostlaşdırarkən, yoxlarkən və qiymətləndirərkən onları məntiqi ardıcılıqla etmək lazımdır. Bu, yüksək pillə üzrə olmalıdır :

1-ci pillə. Yoxlamadır ilk dəfə və tədris ilinin əvvəlində keçirilir. Məqsəd şagirdlərin ötən tədris ilində öyrəndikləri fənn üzrə biliklərini **müəyyənləşdirməkdir** ki, bilik və bacarıqlarındakı kəm-kəsirlər aradan qaldırılsın. Belə yoxlamayı tədris ilinin növbəti bölümünə, həçinin fənnin yeni bölməsini öyrənməyə başlayanda da aparmaq olar.

2-ci pillə. Bu, cari yoxlamadır, pillə öyrənilən hər mövzunun mənimsənilməsi prosesində aparılır. Tədris proqramının ayrı -ayrı elementlərinin şagirdlər tərəfindən mənimsənilməsini diaqnostlaşdırmağa, imkan verir. Cari yoxlamanın başlıca funksiyası öyrətməkdir. Belə yoxlamanın metodları və formaları müxtəlif ola bilər; onlar təlimin məqsədindən, tədris materialının məzmunundan, onun çətinliyindən, şagirdlərin yaş və hazırlıq səviyyəsindən asılıdır.

3-cü pillə. Bu, **təkrar** yoxlamadır. Yeni materialı öyrənməklə yanaşı, şagirdlər paralel olaraq əvvəl öyrənilmiş mövzunu da təkrar edirlər. Təkrar yoxlama biliklərin möhkəmlənməsinə kömək edir.

4-cü pillə. Bu, **dövri** yoxlamadır; fənnin hər hansı bölməsi və ya böyük mövzusu üzrə şagirdlərin bilik, bacarıq və vərdişlərini yoxlamağa xidmət edir. Məqsəd fənnin ayrı -ayrı hissələrində öyrədilən materiallar arasında əlaqələrin necə mənimsənildiyini müəyyənləşdirməkdir. Dvri yoxlama nəticə olaraq bilikləri sistemləşdirir və ümumiləşdirir.

5 -ci pillə. Bu, **yekun** yoxlamadır. Didaktik prosesin bütün mərhələlərindəki bilik, bacarıq və vərdişlər qiymətləndirilir. Hər rübün və tədris ilinin axırında həyata keçirilir, şagirdlərin həmin müddətdə tədris olunan materiallara dair bilik, bacarıq və vərdişlərini diaqnostlaşdırır.

Kompleks yoxlama. Bu yoxlamanın xüsusi növüdür. Şagirdlərin öz bilik və bacarıqlarını praktik məşğələlərdə tətbiq etmək qabiliyyətini diaqnostlaşdırmağa kömək edir.

Başlıca funksiyası fənlərarası əlaqənin həyata keçirilməsi keyfiyyətini müəyyənləşdirməkdir.

Hər bir müəllim bütün bu deyirləri əldə rəhbər tutaraq verdiyi qiyməti əsaslandırmalıdır. Təcrübəli müəllimlər bunu yaxşı bilirlər və şagirdlərə münəqişə olmasın deyər əsaslandırmış ümumiləşmə aparılır.

Şagirdlərin təlim fəaliyyətinə nəzarət şifahi və yazılı formada aparılır. Şifahi nəzarət qoyulan suallara tez cavab verməyə, əlaqəli nitqi inkişaf etdirməyə çox kömək edir, amma lazımı obyektivliyi təmin etməkdə bərabər, həm də məntiqi tənqiddir inkişafına kömək edir. Yazılı nəzarət dəqiqliyə, lakonikliyə, fikirləri əlaqəli sürətdə ifadə etməyə alışdırır.

II. Azərbaycan Respublikasının Nazirlər Kabinetinin Bakı şəhəri, 13 yanvar 2009-cu il tarixli qərarı ilə “Azərbaycan Respublikasının ümumi təhsil sistemində Qiymətləndirmə Konsepsiyası”nın təsdiq edilməsi haqqında qərar qəbul edilmişdir.

Qiymətləndirmənin istiqamətləri dedikdə, ayrı-ayrı forma, məzmun və məqsədə malik olan qiymətləndirmələr nəzərdə tutulur. Ölkəmizdə qiymətləndirmə aşağıdakı **istiqamətlərdə** aparılır:

Beynəlxalq, milli və məktəb səviyyəsində. **Beynəlxalq qiymətləndirmə** müxtəlif ölkələrin 15 yaşlı şagirdlərinin nailiyyətlərinin qiymətləndirilməsidir. Bu vəziyyətin digər ölkələrlə müqayisəsi üçün şərait yaradır. **Milli səviyyədə qiymətləndirmə** təhsil prosesinin təşkili, planlaşdırılması haqqında toplanmış məlumatlar vasitəsilə kurikulumun keyfiyyətini və təhsil sistemində baş verən dəyişiklikləri dəyərləndirmək məqsədilə həyata keçirilir. Məktəbdaxili qiymətləndirmə **3 yerə** bölünür: Diaqnostik, formativ və summativ qiymətləndirmə.

Diaqnostik qiymətləndirmə fənn üzrə təlimin hər hansı bir mərhələsində şagirdlərin ilkin bilik və bacarıq səviyyəsinin qiymətləndirilməsidir. Bu qiymətləndirmə şəraitə görə təlim məqsədləri və strategiyalarında çevik dəyişikliklər aparılmasına imkan yaradır. Həm də şagirdlərin maraq dairəsi, dünyagörüşü, yaşadığı mühit haqqında məlumat almağa imkan verir. **Diaqnostik qiymətləndirmədə istifadə olunan metod və vasitələr dedikdə**, müsahibə, söhbət, müşahidə, tapşırıqlar, valideynlərlə və digər fənn müəllimləri ilə əməkdaşlıq nəzərdə tutulur.

Formativ qiymətləndirmə təlim prosesinin hər hansı bir mərhələsi üçün müəyyən olunmuş nəticələr əsasında şagirdlərin bilik və bacarıqlarının formalaşma səviyyəsinin

qiymətləndirilməsidir. Bu qiymətləndirmə tədris prosesinin düzgün istiqamətləndirilməsini və səmərəliliyini, şagirdlərin təlim sahəsində irəliləyişlərinin izlənilməsini təmin edir, şagirdlərin təlim ehtiyaclarının öyrənilməsinə imkan yaradır. **Formativ qiymətləndirmədə istifadə olunan metod və vasitələr** müşahidə, şagirdlərin şifahi cavabları, şagirdlərin yazı işlərinin təhlili, test tapşırıqlarının nəticələridir. Formativ qiymətləndirmə müəyyən edilmiş sxemlər üzrə aparılır: **Holistik qiymətləndirmə sxemi (Sürətli qiymətləndirmə) və Analitik qiymətləndirmə sxemi (Uzunmüddət üçün müəyyən olunmuş qiymətləndirmə).**

“Holistik” sözü latın mənşəlidir və lüğəvi mənası “ümumi”, “bütöv”, “tam” deməkdir. Holistik qiymətləndirmə təlim prosesində məqsədlərə görə müəyyən olunmuş bacarıqların ayrı-ayrılıqda qiymətləndirilməsi yolu ilə şagirdin inkişaf səviyyəsinin qısa müddətdə ümumi şəkildə dəyərləndirilməsidir. Qısa müddət ərzində həyata keçirildiyi üçün bu qiymətləndirmə “sürətli qiymətləndirmə” də adlanır. **Analitik qiymətləndirmə** şagirdlər üçün nəzərdə tutulan konkret bacarıqların müəyyən olunmuş uzun müddət ərzində ardıcıl izlənilməsi və qiymətləndirilməsidir. Analitik qiymətləndirmə əsasən sorğular və testlər əsasında aparılır.

- Şagirdin ayrı-ayrı fəaliyyət sahələri üzrə qiymətlərini müəyyənləşdirir.
- Qiymətləndirmədə, əsasən, 4-5 ballıq şkaladan istifadə edilir.
- Bu zaman şagirdlərin fəaliyyəti ardıcıl qiymətləndirilməklə, onların nailiyyətləri haqqında daha ətraflı informasiya verilir.
- Bu qiymətləndirmədə çox vaxt tələb edilir.

Summativ qiymətləndirmə təhsilin hər hansı mərhələsində (tədris vahidinin, yarımilin və ilin sonunda) şagirdlərin əldə etdikləri nailiyyətlərin qiymətləndirilməsidir. Summativ qiymətləndirmə məzmun standartlarının mənimsəmə səviyyəsinin etibarlı göstəricisidir. Summativ qiymətləndirmə kiçik və böyük summativ qiymətləndirmədən ibarətdir.

Kiçik və böyük summativ qiymətləndirmə təlim prosesində müəyyən mərhələlərə (bəhs və ya bölmənin, yarımilin sonunda) yekun vurmaqla, müvafiq məzmun standartlarına uyğun qiymətləndirmə standartları əsasında hazırlanmış vasitələrlə şagirdin nailiyyət səviyyəsini ölçmək məqsədilə aparılır.

Summativ qiymətləndirmənin nəticələri keçirildiyi tarixdə sinif jurnalında qeyd olunur.

Summativ qiymətləndirmədə istifadə olunan üsul və vasitələr aşağıdakılardır:

Üsullar: Yoxlama yazı işləri, layihə, şifahi sorğu, test, tapşırıqvermə, yaradıcılıq və əl işləri

Vasitələr: Yoxlama yazı işləri üzrə qeydiyyat vərəqi, şagirdlərin təqdimatı və müəllim tərəfindən müəyyən edilmiş meyar cədvəli, şifahi sorğu üzrə qeydiyyat vərəqi, test tapşırıqları, tapşırıq, çalışma və laboratoriya işləri, fənlərə müvafiq olaraq rəsmlər, hazırlanan məmullatlar və digər əl işləri.

Qiymətləndirmə standartları 4 səviyyədə müəyyən olunur.

- Birinci səviyyə - aşağı
- İkinci səviyyə - orta
- Üçüncü səviyyə - yüksək
- Dördüncü səviyyə - ən yüksək

Qiymətləndirmə tədris prosesinə daxil olan və nailiyyətlərin nəticələrini dəyərləndirən hissədir. Qiymətləndirmədə müəllimin yalnız təlimatları bilməsi deyil, əxlaqi-mənəvi keyfiyyət baxımından da nümunəvi olması tələb olunur. Ona görə də müəllim-şagird münasibətlərində və eləcə də fəaliyyətin qiymətləndirilməsində müəllim xeyrxahlığı, obyektivliyi, tələbkərliliyi, yüksək davranış və ünsiyyət mədəniyyəti ilə diqqəti cəlb etməlidir.

İSTİFADƏ OLUNMUŞ ƏDƏBİYYAT SİYAHISI:

1. <http://www.edu.gov.az/view.php?lang=az&menu=78&id=406>

2. <http://www.edu.gov.az/view.php?lang=az&menu=422>

Mövzu 15: Təlimin təşkili formalarının tarixi

PLAN:.

1. Təlimin təşkili formaları haqqında anlayış.
2. Dərsin səciyyəvi xüsusiyyətləri. Dərsin tipləri və quruluşu.
3. Dərsə verilən müasir tələblər.
4. Təlimin digər təşkili formaları (Praktikum və fakultativ, mühazirə və seminar məşğələləri, imtahan, test. Maraqlar üzrə dərslər, tədris ekskursiyaları, şagirdlərlə əlavə təlim işləri, ev tapşırıqları)

5. Yeni təlim texnologiyaları

“Təlimin təşkili forması” anlayışının interpretasiyası ilə bağlı fikir müxtəlifliyi vardır. Biz onun təlimin (dəyişmə və inkişaf prosesinin) məzmununun mövcudluq üsulu, məzmunun mövcud olmasını mümkün edən öz daxili təşəkkülü, quruluşu kimi dərk edilməsini məqbul sayırıq.

Təlim praktikası təsdiq etmişdir ki, ümumtəhsil məktəblərində təlimin əsas təşkili forması dərstdir. N.İ.Maxmutovun fikrincə, dərş təliminin elə hərəkət formasıdır ki, burada təlimin məzmunu, prinsip və metodları təmin olunur, müəllim tərəfindən müəyyən vaxt çərçivəsində planlaşdırılır və tənzim edilir, müəllim-şagird münasibətlərinin məcmusu kimi meydana çıxır. (14) Dərşin təkmilləşdirilməsi (onun əsas forma olması səbəbli) təxirə salınmaz tələbdir. Ədalət naminə söyləmək olar ki, dərşin təkmilləşdirilməsi ilə bağlı xeyli araşdırmalar aparılmışdır, bu proses hazırda davam etdirilməkdədir; onun tipləri və strukturu dəqiqləşdirilməkdə, təlim materialının prosesual hərəkətinin forması rolunu oynaya biləcək səviyyədə təşkil və idarəedilməsinin nəzəriyyə və praktikası işlənməkdədir. Bunlara baxmayaraq, dərslə bağlı məsələlərin həllində indinin özündə də yekdillik yoxdur.

Müasir dərş nəzəriyyəsində və təlim təcrübəsində dərşin didaktik məqsədlərə görə bölgüsündən bir iş aləti kimi istifadə edirlər. Həm də bu zaman belə düzəliş verilir ki, “xalis şəkildə” (yalnız yeni məlumat verən, yaxud yalnız bilik, bacarıq və vərdişləri möhkəmləndirmək məqsədilə keçirilən) dərslərə nadir hallarda təsadüf edilir. Hər bir dərş didaktik məqsədlər kompleksini yerinə yetirir və bu zaman müxtəlif üsullardan istifadə olunur.

Dərşin tipologiyasına baxışlar içərisində M.İ.Maxmutovun mövqeyi bizdə daha çox maraq doğurur və onu həqiqətə adekvat hesab edirik. Onun fikrincə, müasir dərsləri problemlı və problemlı olmayan iki qrupda birləşdirmək olar. Bunların fərqlini təlimin metod və vasitələrində, dərşin strukturunda axtarmaq lazımdır.

Problemlı dərşin didaktik göstəricisi onun kompleksliliyi, “sintetikliyi”dir. Bu kombinə edilmiş dərşin eyniyyəti deyildir. Sintetik dərşdə bir neçə didaktik məsələ həll olunur (bu kombinə edilmiş dərş üçün də xarakterikdir), lakin bu başlıca cəhət deyildir. Sintetik dərşin mahiyyəti budur ki, bir qayda olaraq keçilmiş materialın təkrarı yeni materiala girişlə birləşir, zəruri biliklərin aktullaşması mərhələsindən yeninin öyrənilməsi başlanır, yeninin əldə olunması müstəqil işlərlə bağlanır, biliklər praktikada sistematik olaraq tətbiq olunur, bilik, bacarıq və vərdişlərin təkrarı yeni əlaqə və uzlaşmalarda fasiləsiz həyata keçirilir. Əsas mərhələnin (yeni materialın izahı, onun qavranılması, yeni anlayışların mənimsənilməsi, vərdişlərin işlənilməsi və s.) kompleksliyi problemlı dərşin əsas xüsusiyyəti kimi müşahidə olunur. Qeyri-problemlı dərslər üçün sintetiklik xarakterik cəhət olmadığından onların tipologiyasını aşağıdakı kimi müəyyənləşdirmək məqbul sayılır. Əsas məqsədi:

- Yeni materialın qavranılmasını təmin edən dərş;
- Bilik və bacarıqların formalaşmasını təmin edən dərş;
- Bilik, bacarıq və vərdişlərin təkmilləşdirilməsini təmin edən dərş;
- Bilik və bacarıqların inkişaf dərəcəsinin yoxlanılması olan dərş;
- Kombinə edilmiş dərş.

Problemlı və qeyri-problemlı dərş tiplərinin özlərinin də alttipləri yarana bilər, bu təlim sisteminə müvafiq texnologiyaların daxil edilməsi səbəbi ilə baş verir.

Təbiidir ki, hər hansı dərş tipinin daxilində bir neçə dərş növü ayırmaq olar. Problemlı dərşin

növləri əsasına qoyulmuş problemlilik prinsipinə görə fərqlənir. Dərs tipinin növlərə ayrılması şagirdlərin əqli fəaliyyət növlərinin idarə olunması nöqteyi-nəzərdən praktik əhəmiyyətə malikdir.

Dərsin səmərəliliyinin artırılması onun strukturunun dərk olunmasından xeyli dərəcədə asılıdır. Problemlilik və problemlilik olmayan dərs struktur baxımından bir-birindən fərqlənir.

Fəlsəfi ədəbiyyatda struktur anlayışının müxtəlif şərhələrinə rast gəlmək mümkündür. Struktur bütövlükdə götürülən proseslərin, hadisələrin, predmetin hissələrinin, tərəflərinin qarşılıqlı təsiri, bunların nisbətən möhkəmləndirilməsidir, münasibətidir. Struktur anlayışı fəaliyyət prosesində tərkibin elementləri arasında təşəkkül tapmış qarşılıqlı əlaqələrin variantları kimi başa düşülür. Adətən struktur anlayışında sistemin elementləri arasındakı daxili əlaqələrin keyfiyyətə müəyyən və nisbətən möhkəm ardıcılığı və qaydaları ifadə edilir. Onu sistemin elementlərinin xüsusi nizamlılığı kimi də başa düşmək olar.

6. Dərs pedaqoji hadisə kimi struktura, quruluşa malikdir, lakin onun müəyyənləşdirilməsinə gəldikdə, bu, nisbətən mürəkkəb məsələdir. Hətta, “dərsin quruluşu pedaqogikada həll edilməmiş problemlərdəndir”- deyənlər də vardır (4).

Bütöv sistem olan dərsdə qarşılıqlı əlaqəyə malik xarici və daxili altstrukturlar mövcuddur. Onların fikrən fərqləndirilməsi idarəetmə prosesində məqsədəuyğun hal hesab olunmalıdır. Aktuallaşdırma, yeni anlayış və fəaliyyət üsullarının formalaşması və mənimsənilmiş biliklərin tətbiqi dərsin didaktik strukturunun komponentləridir. Dərsin ümumi didaktik strukturu dərslərin təşkilinin ümumi təlimatı, alqoritmidir. Bu struktur dərsin metodik strukturunda açılır və konkretləşir. Didaktik strukturun elementlərinin sayı dəyişməz olmasına baxmayaraq metodik strukturun elementlərinin sayı dəyişən kəmiyyətdir. Bu, dərsin metodik strukturunun çoxvariantlılığını şərtləndirir. Bütün fənlər, bütün tip və növ dərslər üçün vahid metodik struktur vermək qeyri-mümkündür, bu strukturu yalnız model şəklində təsəvvür etmək olar.

Təbii ki, dərsin metodik strukturunun xarakteri yalnız onun didaktik strukturundan asılı deyildir. Burada dərsin daxili altstrukturunu nəzərə almamaq yanlışlığa səbəb olur. Hansı ki, bu tədris – idrak prosesini əks etdirən elementlərdən ibarətdir. Psixoloqlar sübut etmişlər ki, mənimsəmə prosesi qavramadan başlayır və bir sıra mərhələləri əhatə edir.

Bu proses yeni biliklərin əvvəl əldə edilmiş anlayışlar sisteminə daxil olması ilə başa çatır.

Aydın ki, sözügedən strukturun bu elementləri gözlə görünür. Onlar “məntiqi gözlə” görünür, xarici formada metodik strukturun elementləri ilə ifadə olunur. Həmin elementlərin funksional qarşılıqlı əlaqəsi və onların ardıcılığı mənimsəmənin ümumi məntiqini determinləşdirir. Şübhəsiz ki, şagirdin fəaliyyətinin biliyin həqiqətə doğru hərəkətinin formalaşmış yoluna müvafiq idarə olunması zamanı məlum alqoritm və formal məntiq qanunlarından istifadə olunur, bu halda proses reproduktiv xüsusiyyətlərə malik olur. Bundan fərqli olaraq mənimsəmənin yaradıcı xarakteri produktiv əqli fəaliyyətin məntiqi, təlim probleminin qoyuluşu və həlli ilə bağlıdır. Bir halda ki, dərsin problemlilik göstəricisi axtarış fəaliyyətinin mərhələləri strukturundadır, onda təbiidir ki, bunlar problemlilik dərsin daxili strukturunun hissəsi kimi təsəvvür oluna bilər. Beləliklə, problemlilik dərsin strukturu problemlilik olmayan dərsin strukturundan idrak prosesinin məntiqi-psixoloji elementləri ilə fərqlənir və problemlilik dərsin ümumi, metodik və produktiv mənimsəmə elementləri qrupundan danışmaq olar.

Altstrukturların əsasları bir-birindən fərqlənir: didaktik vəzifələr sistemi və təlim prosesinin məntiqi əsasında didaktik struktur qurulur; didaktik struktur əsasında metodik struktur qurulur; mənimsəmənin daxili altstrukturu şagirdin produktiv əqli fəaliyyətinin məntiqi

əsasında qurulur.

Problemli dərslə qeyri-problemli dərslərin strukturları arasındakı fərq bundan ibarətdir ki, problemli dərslər tipində məntiqi-psixoloji struktur həm mənimsəmə prosesinin ümumi məntiqi, həm də yaradıcı əqli fəaliyyətin məntiqi ilə müəyyənləşir, qeyri-problemli dərslər tipində bunlardan birincisindən danışmaq olar.

Dərslər tipindən asılı olmayaraq, didaktik əsaslara malikdir, yaxud başqa sözlə desək, hər bir dərslər müəyyən didaktik tələblərə cavab verməlidir. Dərslərə verilən didaktik tələblər, əslində, məşğələnin təşkilindən, keçirilməsindən onun məzmununun müəyyənləşdirilməsindən sonra aparıcı rol oynayır. Məhz didaktik əsasların gözlənilməsi, ona ciddi əməl edilməsi dərslərin daha effektiv, daha canlı qurulmasına səbəb olur, onun qarşısında qoyulan vəzifələrin, bütövlükdə isə təlimin bütün funksiyalarının müvəffəqiyyətli həllini təmin edir.

Didaktik əsaslar dərslərin müxtəlif məsələlərini, müxtəlif sahələrini əhatə edir. Təlim prosesinin yüksək metodik səviyyədə qurulması üçün bir sıra amillər reallaşmalıdır. Bu amillər sırasına metod və priyomların, təlimin forma və tiplərinin seçilməsi, sinifdə bütün şagirdlərin zehni və əməli fəallıq göstərməsinə diqqətlə yanaşılması, təlimin texniki və müxtəlif əyani vasitələrinin seçilməsi və onlardan düzgün istifadə olunması, didaktik prinsiplərə riayət edilməsi və s. daxildir.

Dərslərin hansı formada-bütün siniflə (frontal), qrup (sinifi müvəqqəti bir neçə qrupa bölməklə), fərdi (hər bir şagirdin imkanları nəzərə alınaraq onları işlətməklə) təşkilini əvvəlcədən müəyyənləşdirdikdə didaktik əsasların seçilməsi və tətbiqi xeyli asanlaşır, elə bir çətinlik törətmir. Məktəblərdə bu formaların hamısı (daha çox frontal və komanda) tətbiq olunur.

Didaktik əsasların hesaba alınmasını asanlaşdıran başlıca cəhətlərdən biri də məşğələlərin təşkilində təlimin altsistemin müəyyən edilməsidir. Hər bir altsistem özünün spesifik quruluşuna malik olmaqla didaktik əsaslara ehtiyac hiss edir və heç biri ayrılıqda universal təbiətli deyildir.

Didaktik əsaslar habelə hər bir dərslərdə riayət edilməli olan didaktik prinsiplərlə əlaqədardır. Dərslərə verilən tələblər baxımdan təlim metodlarının müəyyənləşdirilməsi və onlardan dərslərdə istifadə edilməsi də son dərəcə müstəsna əhəmiyyət kəsb edir. Hər bir təlim metodu qrupu bir sıra öyrətmə və öyrənmə metodlarını özündə birləşdirir. Müəllim hər bir metodun seçilməsini və istifadəsini müəyyənləşdirərkən təkcə yeni materialı öyrətmək barədə düşünməməli, həm də dərslərdə şagirdlərin iştirakını, fəallığını təmin edən öyrənmə metodları haqqında da fikirləşməlidir.

Biz dərslərdə yerinə və faydasına görə sınaqdan çıxmış bütün təlim metodlarından istifadə edirik. Lakin bu gün məktəblərimizdə özünə yer alan müasir dərslər ənənəvi metodlarla yanaşı axtarıcılığa yönəldilmiş metodlardan daha məharətlə istifadə etməyi, onların tətbiqinə nail olmağı tələb edir. Şagirdlərin zehni fəallığının inkişafını təmin etmək, onları düşünmək, axtarışlar aparmaq, müəyyən problemin həllinə yaradıcılıqla yanaşmağa sövq etmək və s. baxımdan təlimi fəallaşdıran (müasir) metodların əhəmiyyətli olmaları məlumdur.

Dərslərin didaktik əsaslarının hesaba alınması təlimin dərslərdə həyata keçirilməsi qaçılmaz olan üç əsas funksiyasını da nəzərdə tutur. **Təlim hər şeydən öncə, şagirdləri elmlərin əsasları ilə dərindən silahlandırmağa, əqli və praktik fəaliyyətləri üçün bilik, bacarıq və vərdişlərə yiyələnmələrinə xidmət edir.** Bilik, bacarıq və vərdişlər təhsilin əsas komponentləridir. Xüsusən, bilik təlimin başlıca, aparıcı komponenti hesab olunur. “Onda bəşəriyyətin ümumiləşdirilmiş təcrübəsi”, həyatın müxtəlif sahələrindən elmə məxsus olan faktların, qayda və nəticələrin, qanunauyğunluqların, nəzəriyyələrin əksi ifadə edilmişdir (Q.İ.Şukina). Tədris prosesində qazanılan bacarıq və vərdişlər də təhsilin zəruri komponentləridir. Məsələn, oxu,

yazı, hesablama, əmək işləri, zehni və praktik məsələlərin həlli və s. “Vərdis bacarığın komponenti kimi çalışmalar zəminində avtomatlaşdırılmış hərəkətdir. Bacarıq- mürəkkəb kompleks hərəkəti icra etmək qabiliyyətidir. Vərdislər hərəkətlərin icrası qaydalarını bilmək zəminində formalaşır. Bacarıq öz əsaslarına görə yaradıcı fəaliyyətdir” (V.A.Onişşuk), yeri gəlmişkən vurğulayaq ki, bacarıqla vərdis arasında olan münasibətləri pedaqoqlar fikir ayrılığı ilə şərh edirlər. Hər halda “bilik-bəsit bacarıqlar - vərdislər- mürəkkəb bacarıqlar – yaradıcı əməllər” formulu daha məqsədə müvafiq görünür.

Təlimin təhsil funksiyasının komponenti kimi bacarıq və vərdislərdən söhbət gedərkən, yalnız qazanılan sadə tədris bacarıq və vərdisləri üzərində dayanmaqla kifayətlənmək olmaz. Burada nəzəri məlumatın həm də təcrübədə tətbiqi, insan üçün zəruri olan əqli və əməli fəaliyyət sistemində qazanılan bacarıq və vərdislər də əhatə edilməlidir. Unutmaq olmaz ki, burada eyni zamanda söhbət yaradıcı xarakterli bacarığın şagirdlərə aşılmasından gedir.

7. I. Müasir dərslə verilən didaktik tələblər

- ✓ təhsil vəzifələrinin aydın və onların aparıcı tərkib elementlərinin formalaşdırılması, inkişafedici və tərbiyəedici vəzifələrlə bağlılığı;
- ✓ tədris proqramının tələblərinə və məqsədlərinə uyğun olaraq dərslin optimal məzmununun müəyyən olunması, onlara hazırlıq dərəcəsi və şagirdlərin hazırlığı uçuğu;
- ✓ şagirdlər tərəfindən elmi biliklərin, bacarıq və vərdislərin, həm də onun ayrı-ayrı mərhələlərinin formalaşdırılması üzrə proqnozlaşdırılma dərəcəsinin mənimsənilməsi;
- ✓ daha rəşional metod, priyom və təlim vasitələrinin seçilməsi, dərslin hər bir mərhələsinin optimal təsiri, stimullaşdırılması və nəzarət, idraki fəallığı təmin edən seçim, kollektiv və fərdi işlərin dərslə müxtəlif formalarının bir-birilə uzlaşdırılması və onun şagirdlərin təlim almalarına maksimal dərəcədə köməyi;
- ✓ dərslə bütün didaktik prinsiplərin reallaşdırılması;
- ✓ şagirdlərin müvəffəqiyyətli təlim almaları üçün şəraitin yaradılması.

II. Dərslə verilən psixoloji tələblər

Dərslin psixoloji məqsədi:

- 1) şagirdlərin tədris predmetinin konkret öyrənilməsi və yaxud konkret dərslə bağlı inkişafın layihələndirilməsi;
- 2) əvvəlki dərslərdə əldə olunmuş nəticələrin və mövzuların öyrənilməsi üzrə psixoloji tapşırıqların dərslin məqsədli qurulmasında uçuğunun nəzərə alınması;

3) şagirdlərin inkişafını təmin edən metodik priyomların, psixoloji-pedaqoji təsirlərin ayrı-ayrı vasitələrinin nəzərə alınması.

Dərsin üsulu

1. Dərsin inkişafedici təlimin prinsiplərinə uyğun olaraq strukturunun və məzmununun müəyyənləşdirilməsi:

- ✓ şagirdlərin təfəkkür və yaddaşlarının yüklənmə dərəcəsi;
- ✓ şagirdlərin yaradıcı fəaliyyətinin və təkrarlama həcmələrinin müəyyənləşdirilməsi;
- ✓ biliklərin müstəqil axtarışı prosesində hazır şəkildə mənimsənilməsinin planlaşdırılması (müəllimdən eşitdiklərindən, yaxud dərsliklərdən, vəsaitlərdən və s.);
- ✓ müəllim və şagirdlər tərəfindən problemli-evristik təlimin yerinə yetirilməsi (problemi kim qoyur, formalaşdırır və onu kim həll edir);
- ✓ məktəblilərin fəaliyyətinin qiymətləndirilməsinin müəllim tərəfindən təhlili, nəzarət uçuotu, qarşılıqlı tənqidi şəkildə dəyərləndirilmə, uşaqların özünənəzarəti və özünütəhlili;
- ✓ uşaqlarda fəaliyyətə ruhlandırma münasibətləri (aparılmış işlərlə, quruluşlarla bağlı izahlar, stimullaşdırıcı maraq, hər hansı çətinliklərin dəf edilməsi ilə bağlı gücün tətbiq olunması, gücdən istifadə etmə və müsbət hisslər) və məcburetmədən (aldığı qiyməti barədə şagirdin diqqətinə çatdırma, ciddi iradlar, öyüdlər, nəsihətlər və s.) istifadə etmək ola bilər;

2. Müəllimin özünütəşkilinin xüsusiyyətləri:

- ✓ dərs üçün ən başlıcası müəllimin psixoloji məqsədi dərk etməsi və onun həyata keçirilməsi ilə bağlı daxili hazırlığı;
- ✓ dərsin əvvəlində və onun gedişində işçi əhvali-ruhiyyə (müəllimin özünü ələ alması, onun əhvali-ruhiyyəsi, mövzu və dərsin psixoloji məqsədi ilə, ciddiliyi ilə qarşıya qoyulmuş məqsədə çatmaqla bağlı inadkarlığı, onun bütün dərsdə iştirak edənlərə optimist yanaşma bacarığı, pedaqoji biliyi və s.);
- ✓ pedaqoji takt (ortaya çıxma halları);
- ✓ dərsdə psixoloji mühit (dərsdə şən, təmiz, işgüzar ünsiyyətin, mühitin yaralması və saxlanması).

Şagirdlərin idraki fəaliyyətinin təşkili

1. Şagirdlərin təfəkkürünün və təxəyyülünün məhsuldar işləməsi, şəraitin təmin olunması üçün tədbirlərin müəyyənləşdirilməsi;

- ✓ şagirdlər tərəfindən öyrənilən obyekt və hadisələrin qavrayışı, onların dərinədən dərk edilməsi yollarının planlaşdırılması;
- ✓ qurulmalara inandırma və təlqinetmə formasında istifadə;
- ✓ şagirdlərin diqqətinin sabitliyi və diqqətliliyin planlaşdırılması ilə bağlı şərait;
- ✓ şagirdlərin yaddaşlarının əvvəl mənimsənilmiş bilik, bacarıq və onların yenilərini əldə etməyi ilə bağlı (söhbət, fərdi sorğu, təkrarlama üzrə tapşırıqlar və s.) işin aktuallaşdırılmasında müxtəlif formalardan istifadə.

2. Şagirdlərin təfəkkürünün və təxəyyülünün yeni biliklərin və bacarıqların formalaşdırılması prosesində fəaliyyətinin təşkili:

- ✓ şagirdlərdə bilik və bacarıqların formalaşması səviyyəsinin müəyyənləşdirilməsi (konkret-hissi təsəvvür, anlayış səviyyəsi, ümumiləşdirici obrazlar, kəşflərdə, nəticələrin formalaşdırılmasında və s.);
- ✓ şagirdlərdə təxəyyülün, təfəkkür fəaliyyətinin təşkili, yeni obrazlarda dərkətmənin təşkili, dərkətmə səviyyəsi, anlayışlar və təsəvvürlərin formalaşdırılmasının psixoloji qanunauyğunluqlarına söykənmə;
- ✓ şagirdlərin təfəkkürünün müstəqilliyini və fəallığını təmin edən işin priyom və formalarının planlaşdırılması (suallar sistemi, problemli situasiyaların yaradılması, müxtəlif səviyyəli problemli-evristik tapşırıqların yerinə yetirilməsi, axtarış və şagirdlərin dərslə tədqiqat xarakterli işlərinin təşkili, müstəqil işin gedişində intellektual çətinliklərin dəf edilməsinin yaradılması, tapşırıqların şagirdlərin idrakının müstəqil inkişafı məqsədinə uyğun olaraq mürəkkəbləşdirilməsi);
- ✓ dərkətmə səviyyəsinin yüksəldilməsinə rəhbərlik (təsvirdən, müqayisəlidən, izahlıdan ümumiləşdiriciyə, qiymətləndiriciyə, problemliyə) və beləliklə də mühakimə və müzakirə bacarığını formalaşdırma;

- ✓ şagirdlərin müxtəlif növlü yaradıcı işlərindən istifadə etmə (işin məqsədinin izahı, onun yerinə yetirilmə şərtləri, materialın seçilməsi və sistemləşdirilməsi üzrə təlim və eləcə də işin tərtibi və nəticələrinin işlənib hazırlanması üzrə iş).

3. İşin nəticələrinin möhkəmləndirilməsi:

- ✓ vərdişlərin tapşırıqlar yolu ilə formalaşdırılması;
- ✓ əvvəlcədən mənimsənilmiş bacarıq və vərdişlərə öyrətmənin yeni iş şəraitinə keçirilməsi, mexaniki keçirilmənin qabaqcadan yol verilməzliyinin nəzərə çatdırılması.

8. Təlim prosesinin təşkilinin digər formaları (köməkçi formaları) sırasına dərnəklər, praktikumlar, seminarlar, konfranslar, məsləhətlər, fakültativ məşğələlər, tədris ekskursiyaları, şagirdlərin müstəqil işləri (evdə) və s. aiddir. Bu formalar şərti olaraq köməkçi formalar adlanır, ola bilər ki, onlardan bəziləri məsələn, seminarlar, evdə müstəqil işlər, fakültativ məşğələlər, ekskursiyalar müəyyən vaxt təlimin təşkilinin əsas forması statusunda çıxış etsin.

Qeyd etmək lazımdır ki, şagirdlərin evdə müstəqil işi məktəbdənkənar əsas və stabil məşğələ növlərindəndir. Bu iş növü təlim prosesinin tərkib hissəsidir. Onun başlıca məqsədi şagirdlərin dərslərdə aldıkları bilik və bacarıqları genişləndirmək, dərinləşdirmək, unutmanın qarşısını almaq və həm də onların fərdi meyllərini, istedad və qabiliyyətlərini inkişaf etdirməkdir.

Müstəqil ev işi tədris proqramlarının tələblərini, həmçinin məktəblilərin maraq və tələbatlarını, onların inkişaf səviyyəsini nəzərə almaqla qurulur. Sınıfədxaric müstəqil iş şagirdlərin müstəqilliyinə, şüurluluğuna, fəallığına istinad edir. Düzgün təşkil edilmiş sinifədxaric fəaliyyət şagirdlərin inkişafında sinifdəki fəal işdən heç də az əhəmiyyət kəsb etmir.

Ə.X.Paşayev, F.A.Rüstəmov yazırlar ki, şagirdlərin evdə müstəqil işi aşağıdakı təlim funksiyalarını yerinə yetirir:

- 1) dərstdə əldə olunmuş bilik və bacarıqları möhkəmlətmək;
- 2) sinifdə keçirilmiş tədris materialını genişləndirmək və dərinləşdirmək;
- 3) çalışmalarını müstəqil yerinə yetirmək üçün bacarıq və vərdişləri formalaşdırmaq;
- 4) proqram materialı çərçivəsində fərdi tapşırıqları yerinə yetirmək yolu ilə təfəkkürün müstəqilliyini inkişaf etdirmək;
- 5) fərdi müşahidələr və təcrübələr aparmaq, dərslərdə yeni mövzuları öyrənmək üçün material toplamaq və tədris vasitələri hazırlamaq (təbiət nümunələri, şəkillər, illüstrasiyalar, qəzet və jurnallardan kəsilib götürülmüş və statistik materiallar əsasında).

Fənn dərnəkləri öz istiqamətinə, məzmununa, iş metodlarına, keçirilmə vaxtına görə müxtəlifdir. Praktika təsdiq edir ki, fənn dərnəkləri şagirdlərin maraq və meyllərinin inkişafında olduqca əlverişli rol oynayır. Təlimə müsbət münasibət inkişafa da müsbət təsir edir. Dərnəklər həyatla əlaqənin möhkəmləndirilməsinə, fənlərarası əlaqənin inkişafına kömək edir. Şagirdlərin fənn dərnəklərində iştirakı tədris prosesini fəallaşdırır, təlimin keyfiyyətini

yüksəldir.

Ekskursiyalar tədris işinin qədim formalarındandır. Könüllü keçirilən tərbiyə xarakterli ekskursiyalardan fərqli olaraq, təlim ekskursiyaları tədris proqramlarında öz əksini tapır. Ekskursiyanın hər bir mərhələsinin vəzifəsindən asılı olaraq, müəllim şagirdləri kollektiv, qrup və fərdi tapşırıqlar üzərində işlədir. Ekskursiyaların təşkili forması məqsəd, obyektin xüsusiyyətləri, şagirdlərin idrak qabiliyyətini səmərəli idarə etmək imkanları, həmçinin şagirdlərin təhlükəsizliyini və sağlamlığını müdafiə etmək istəyi ilə şərtlənir.

Fakültativlər və seçmə kurslar tədris planı üzrə məktəblilərin, onların valideynlərinin arzu və maraqlarını nəzərə almaqla işlənib hazırlanır. Fakültativlərin və seçmə kurslar siyahısı tərtib edilərkən təkcə şagirdlərin arzularına deyil, həm ictimai tələbatlara və məktəbin imkanlarına əsaslanılır. Şagirdlərin praktik fəaliyyətə hazırlanması zamanı konkret şərait və vəzifələr nəzərə alınır. Fakultativ və seçmə məşğələlər ümumtəhsil fənləri ilə sıx əlaqədə keçirilməlidir.

Məsləhətlər şagirdlərə tədris materialına yiyələnmək işində qarşıya çıxan çətinlikləri aradan qaldırmağa kömək edir. Məsləhətlər prosesində müəllim şagirdlərin fəaliyyətini elə istiqamətləndirir ki, onlar bu və ya digər məsələni düzgün başa düşsün, mürəkkəb tapşırıqların və öyrənilən hadisələrin mahiyyətini açmağı öyrənsinlər. Məsləhətlər şagirdlərin biliklərindəki mövcud çatışmazlıqları üzə çıxarmağa, onların diqqətini dərinlən öyrənilməsi vacib olan məsələlərə yönəltməyə imkan verir. Düzgün təşkil edilmiş məsləhət şagirdlərdə özünə nəzarət, öz biliklərinə tənqidi münasibət tərbiyə edir, yaxşı oxumağa, təhsil səviyyəsini düzgün müəyyən etməyə kömək edir.

Şagirdlərin mütəşəkkilliyi

- 1) şagirdlərin təlimə münasibəti, onların zehni inkişafının özünü təşkil və səviyyəsi;
- 2) təlimlənmə səviyyəsinə görə şagirdlərin mümkün qrupları, onların fərdi, qrup, frontal formada dərs şəraitində müxtəlif vəziyyətlərinin uçuğu.

Şagirdlərin yaş xüsusiyyətlərinin uçuğu:

- 1) şagirdlərin fərdi və yaş xüsusiyyətlərinə uyğun olaraq dərslərin planlaşdırılması;
- 2) güclü və zəif şagirdlərin uçuğu nəzərə alınmaqla dərslərin aparılması;
- 3) güclü və zəif şagirdlərə differensial yanaşma.

III. Dərslə verilən gigiyenik tələblər

- 1) temperatur rejimi;
- 2) havanın fiziki-kimyəvi xüsusiyyəti, xassələri (otağın havasının dəyişdirilməsi);
- 3) işıqlandırılması;
- 4) yorulmanın qabaqcadan qarşısının alınması;

- 5) fəaliyyət növlərinin birinin digərini əvəz etməsi (qulaqasmanın hesab, qrafik, praktik işlərlə əvəz olunması);
- 6) bədən tərbiyəsi dəqiqlərinin keyfiyyətli və vaxtlı-vaxtında keçirilməsi;
- 7) şagirdlərin düzgün işçi duruşunun gözlənilməsi və qorunması;
- 8) sinif mebelinin şagirdin boyuna uyğun olması.

IV. Dərsin texniki cəhətdən aparılmasına verilən tələblər

- 1) dərs emosional olmalı, təlimə maraq doğurmalı və şagirdlərin biliyə olan tələblərini tərbiyə etməlidir;
- 2) dərsin ritmi və tempi optimal olmalı, müəllim və şagirdlərin hərəkətləri tam, bütöv olmalıdır;
- 3) müəllimlə şagirdlərin dərstdə qarşılıqlı münasibətləri tam əlaqə şəraitində zəruridir, burada pedaqoji takt və pedaqoji optimizm qorunulmalıdır;
- 4) yaradıcı əməyin səmərəliliyi və fəallığı mühiti aparıcı olmalıdır;
- 5) imkan daxilində şagirdlərin fəaliyyət növlərini dəyişdirmək, təlimin optimal metod və priyomlarını bir-birilə uzlaşdırmaq zəruridir;
- 6) məktəbdə vahid orfoqrafik rejimin gözlənilməsi təmin olunmalıdır;
- 7) müəllim hər bir məktəblinin fəal təlimə cəlb olunmasını təmin etməlidir.

Dərsin mərhələlərinin planlaşdırılması və müəllimin ona hazırlığı:

1. Dərslərin sisteminin mövzu, yaxud bölməyə görə işlənib hazırlanması.
2. Proqram, metodik vəsait, məktəb dərsliyi və əlavə ədəbiyyat əsasında təhsil, tərbiyə, dərsin inkişafedici vəzifələrinin müəyyənləşdirilməsi.
3. Dərs materialının optimal məzmununun seçilməsi, onun bir sıra hissələrinin məna cəhətdən bitmiş bloklara bölünməsi, aparıcı bilik hissələrinin fərqləndirilməsi, onların didaktik cəhətdən işlənib hazırlanması.
4. Başlıca materialın fərqləndirilməsi, şagirdin dərstdə nəyi bilməsi və yadında saxlaması zəruridir.

5. Dərs strukturunun işlənilib hazırlanması, onun tipinin, məqsədyönlü təlim metodlarının və priyomlarının müəyyənləşdirilməsi.

6. Bu materialın digər fənlərlə əlaqələrinin axtarılıb tapılması, bu əlaqələrdən yeni materialı öyrənməkdə istifadə olunması, onların şagirdlərin yeni biliklərinin və bacarıqlarının formalaşdırılmasında rolu.

7. Müəllimin və şagirdlərin dərslərin bütün mərhələlərində hərəkət və fəaliyyətlərinin planlaşdırılması.

9. İnkişaf etmiş Qərbi dövlətlərinin təhsil sistemində istifadə edilən aktiv və ya interaktiv təlim metodlarından respublikamızın təhsil müəssisələrində yüksələn xətlə istifadə edilməkdədir. **Bu metodların şagird şəxsiyyətinin formalaşdırılmasında xüsusi yeri vardır. Təlimi humanistləşdirmədən, humanitarlaşdırmadan, demokratikləşdirmədən şagird şəxsiyyətini formalaşdırmaq olmaz. Təlimin humanistləşdirilməsi prinsipi sosial, bəşəri və mədəni ideyalara xidmət edir. "Məlum olduğu kimi islahatın əsas mahiyyətini təhsilin humanistləşdirilməsi, humanitarlaşdırılması, demokratikləşdirilməsi, diferensiasiyası və inteqrasiya kimi prinsiplər təşkil edir. Bu prinsiplər isə milli zəminə, bəşəri dəyərlərə əsaslanan dünyəvi təhsil sisteminin yaradılmasının, təhsil alanının şəxsiyyət kimi formalaşdırılması üçün onun təlim-tərbiyə prosesinin bərabər hüquqlu subyektinə çevrilməsini bir vəzifə kimi qarşıya qoyur". Yeni təlim texnologiyalarında şagirdlərin intellektual, mənəvi cəhətdən inkişaf etdirilməsi ön plana keçirilir. Yeni texnologiyaların təlimdə tətbiqi şagirdlərin öz fikirlərini aydın, məntiqi ardıcılıqla ifadə etmələrinə şərait yaradır. Bu metodlar şagirdlərin yaradıcılıq qabiliyyətinin inkişafını təmin etməklə, onlarda yüksək ünsiyyət mədəniyyəti formalaşdırır. Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyinin kollegiya iclasının materiallarında göstərilir: "Fasiləsiz təhsil kontekstində şəxsiyyətin, kamil insanın hazırlığı üzrə dünya təcrübəsinə inteqrasiya prinsipi zəruri faktor kimi qəbul edilməli, həmin istiqamətdə konkret fəaliyyət həyata keçirilməlidir". Bu şagirdləri müəyyən qədər fəallaşdıran, təlimdə müvəffəqiyyət qazanmağa imkan verən ənənəvi təlim metodlarından bütövlükdə imtina etmək demək deyildir. Ənənəvi metodların müsbət cəhətlərindən istifadə edərək yeni yanaşmanın, yeni təlim texnologiyalarının, innovasiyaların pedaqoji, psixoloji əsaslarını işləmək və nəticəyönlü, şagird istiqamətlənmiş təlim-tərbiyə prosesinin elmi əsaslarının müasir tələblərə uyğun araşdırmaların aparılması təhsil sisteminin qarşısında duran ən aktual problem kimi qiymətləndirilir. Yuxarıda təlim metodları təlimdə müəyyən məqsədə nail olmaq üçün müəllim və şagirdlərin fəaliyyətinin nizama salınması qaydasıdır. Təlim metodları dedikdə, məqsədə nail olmaq, təhsil vəzifələrini həll etmək yollarının məcmusu başa düşülür. Pedaqoji ədəbiyyatda metod anlayışı müəllimin və ya şagirdlərin fəaliyyətinə aid edilir. Müəllimin fəaliyyəti ilə bağlı olan metodlar tədris metodları, şagirdlərin fəaliyyəti ilə bağlı olan metodlar isə öyrənmə metodları adlanır. Müəllim və şagirdlərin birgə fəaliyyəti ilə bağlı olan metodları təlim metodları kimi işlətmək lazımdır. Təlim metodları strukturunda priyomları (tərzləri) də fərqləndirmək lazımdır. Priyom metodun elementidir, onun tərkib hissəsidir, metodun tətbiqində ayrıca addımdır. Təlim metodu mürəkkəb, çoxparametrliliyi olan anlayış olmaqla təlimin məqsədini, məzmununu, qanunauyğunluqlarını, prinsiplərini səmərəli həyata keçirmək üçün istifadə olunur. Təlimin məqsədinin, məzmununun keyfiyyətlə icrası**

seçilmiş metodların praktik imkanlarından asılıdır. Bu imkanları məhz metodlar təmin edir və didaktik sistemin inkişaf sürətinə təkan verir. Təlimdə tətbiq edilən metodlar inkişafa nə qədər çox şərait yaradarsa, təlimin səmərəsi də bir o qədər yüksək olar.

Bu mənada interaktiv təlim metodları üstünlük təşkil edir. İnkişafetdirici, nəticəyönümlü təlim əsas üç funksiyayı yerinə yetirdiyindən, bunlar təlim-tərbiyə prosesində nəzərə alınmalıdır:

- pedoqoji - buraya şagirdin təlimlə bağlı inkişafına təsir göstərən amilləri: mikromühiti, kommunikasiyaları, şəxsi təcrübə və metodları;
- psixoloji-buraya təlim nəticələrinin mənimsənilməsini təmin edən şagirdlərin psixoloji imkanları: səyi, marağı, xarakterik xüsusiyyətləri;
- sosial - buraya əxlaq, əmək, elm, incəsənət, din və s. ilə əlaqədar bilik və bacarıqların verilməsi daxildir.

Təlim prosesinin mahiyyəti, təlim metodlarının məzmunu ictimai şərait inkişaf etdikcə dəyişdiyindən, Azərbaycan Respublikası azad, müstəqil inkişaf yoluna keçdikdən sonra inkişafın xarakterinə uyğun olaraq təlim metodları da forma və məzmunca yeniləşməyə başlamışdır. Cəmiyyət müstəqil düşünən, kamil, rəqabətəqabil şəxsiyyət, yaradıcı insan yetişdirməyi problem kimi təhsil müəssisələrinin qarşısında qoymuşdur. Bu vəzifələri həyata keçirmək, reallaşdırmaq inkişaf etmiş qabaqcıl ölkələrdə mövcud olan fəal təlim metodlarından, milli-mənəvi dəyərləri nəzərə alaraq istifadəni zərurətə çevirmişdir. Azərbaycan Respublikasında təhsil sahəsində İslahat Proqramı yeni təlim metodlarından, təlim texnologiyalarından istifadənin elmi, pedaqoji - psixoloji əsaslarının işlənilməsini əsas problem kimi qarşıya qoymuşdur. Təhsil sistemində yeni təlim texnologiyalarının tətbiqi təlim prosesinin səmərəliliyini, keyfiyyətini yüksəldən əsas amil olduğundan, belə nəticəyə gəlmək olar ki:

- tədris prosesi nəticəyönümlü proses olduğundan, məqsədi əvvəlcədən müəyyənləşdirilmiş və şagirdə istiqamətlənmiş təlim həyata keçirilməlidir;

- tədris və təlim bir-biri ilə sıx bağlı olduğundan daim qarşılıqlı əlaqədə götürülməlidir;

- tədris prosesi hər birinin öz rolu və statusu olan bir neçə fərdlərin əməkdaşlığından irəli gələn sosial bir proses olub inkişaf rejimində fəaliyyət göstərməlidir;

- tədris prosesi qarşılıqlı əlaqələrin xarakterindən, mühitin xüsusiyyətlərindən, təhsil müəssisələrinin əhatəsindən asılı olub onların daxili quruluşundan irəli gələn verbal və sensor davranışların məcmusunu özündə birləşdirməlidir .

Müəllimlər yeni texnologiyalardan istifadə etməklə dərsləri daha maraqlı edən, şagirdləri, əsasən, sağlam mühakimələr irəli sürməyə, sonradan real həyata tətbiq edəcəkləri məzmunu başa düşməyə yardım edən mühüm vasitələrə çevirə bilirlər. Deməli, yeni təlim metodları təhsilin məzmununu daha yaxşı mənimsəmək və şagirdlərin müstəqil cavab vermək məqsədi ilə tələb olunan təfəkkür prosesini inkişaf etdirmək üçün çox faydalıdır. Yeni təlim texnologiyalarının üstün cəhətlərini prof. Ə.Ə. Ağayev belə göstərir: "...dərs tam fəallıq şəraitində keçir, təkcə müəllim deyil, şagirdlər də yaradıcılıq axtarışında olurlar, müstəqil düşüncə tərzini formalaşdır, təşəbbüskarlıq, yeniliyə meyillilik güclənir". Təlim prosesini aktivləşdirmək üçün düşünmə qabiliyyətini inkişaf etdirmək, yaradıcılığa həvəsləndirmək və öyrənməyə maraq yaratmaq məqsədini güdən müəllim, şagirdi təlimə cəlb edəcək müəyyən metod, texnika və proseduralardan istifadə etməlidir. Şagird təliminin fəal iştirakçısı olmaq üçün hazırlanmalıdır. Müəllim şagirdə dünyanı başa düşməkdə və qazandığı bilikləri real həyat şəraitinə tətbiq etməkdə yardım göstərməlidir. Yeni texnologiyalar tədris strategiyasının

yerinə yetirilməsinə istiqamətləndirildiyindən, onlar nəzərdə tutulmuş təlim məqsədlərinə nail olmaqda əsas alət rolu oynayır. Yeni texnologiyalar bir sıra xüsusiyyətləri ilə ənənəvi təlim metodlarından fərqlənir: şagirdlərin tədqiqat fəaliyyətinə cəlb edilmələri, müəllim tərəfindən problemli şəraitin yaradılması, biliklərin şagirdlər tərəfindən müstəqil əldə edilməsi və s. Qeyd edilən xüsusiyyətlər bəzi ənənəvi təlim metodlarında da olmuşdur, lakin yeni təlim metodları bütövlükdə göstərilən xüsusiyyətlərə əsaslanır. Araşdırmalar göstərir ki, yeni təlim texnologiyaları aşağıdakı prinsiplərə əsaslandığında şagirdlərin yaradıcılıq qabiliyyətini inkişaf etdirməyə imkan verir:

- təfəkkürün inkişafına səbəb olacaq konstruktivizm;
- şagirdlərin sosial inkişafına səbəb olacaq kooperativ təlim;
- biliklərin müstəqil əldə edilməsi üçün şəraitin yaradılmasına;
- bilik və bacarıqların müstəqil şəkildə əldə edilməsinə;
- müəllimin təşkilatçı, koordinator, bəzi hallarda arbitr rolunda çıxış etməsinə.

D.Kappana görə, konstruktivizm – öyrənənlərin biliklərə özlərində əvvəllər mövcud olan və təcrübələrdən əldə etdikləri yeni ideya və ya nəzəriyyələrlə əlaqələndirməklə yiyələnməsi prosesidir. Konstruktivizm bəzən yaradıcılıq kimi də səciyyələndirilir. Konstruktivizm belə bir ideyaya əsaslanır ki, bilik qurulur, kəşf edilir, yaradılır. Bilik passiv şəkildə alına bilməz, bilik fəal öyrənmə prosesində əldə edilə bilər. Konstruktivizm nəzəriyyəsinin həyata keçirilməsi üçün şeyi tələb edir: fəal şagird, sosial şagird və yaradıcı şagird. Yaradıcı (konstruktiv) mühitin təmin edilməsi üçün müəllim aşağıdakılara əməl etməlidir:

- bilik vermək yox, biliyi əldə etməyə həvəs yaratmalı;
- hazır cavablı suallar yox, problemli suallar verməli;
- öyrənənin gələcək inkişafını təmin etməli ;
- informasiya verməkdənsə, öyrənəni biliklərin əldə edilməsi prosesinə cəlb etməli;
- öyrənmə prosesini düzgün planlaşdırmalı.

Kooperativ (əməkdaşlıq əsaslı) təlimdən fərqli olaraq ənənəvi didaktikada təlim tapşırıqlarının üç formada verilməsi göstərilir: frontal, qrup, fərdi.

Yeni təlim texnologiyalarının tətbiq edildiyi dərslərdə qrup forması üstünlük təşkil edir. Burada mahiyyət də dəyişir, qrupu təşkil edən şagirdlər qarşılıqlı ünsiyyət, mülahizə zəminində verilmiş tapşırığı icra edirlər. Kooperativ təlim zamanı şagirdlər yalnız birgə fəaliyyət göstərdikləri digər şagirdlərlə eyni vaxtda öz məqsədlərinə çatmağa çalışırlar. Kooperativ əsaslı öyrənmə təlim tapşırığının elə təşkilini tələb edir ki, şagirdlər dərslərin məqsədinə özünün və kiçik qruplardakı yoldaşlarının səyləri nəticəsində nail olsunlar. Kooperativ təlimə aid öyrənmə modeli D.Conson və R.Conson tərəfindən yaradılmışdır. Onlar kooperativ öyrənməyə daxil edilməli beş komponent müəyyən etmişlər:

- müsbət qarşılıqlı asılılıq (şagirdlər səmərəli nəticələrə nail olmaqla digər qrup üzvlərindən eyni dərəcədə, qarşılıqlı şəkildə asılı olduqlarını bilməli və buraya məqsəd, tapşırıq, ehtiyat (material, məlumat), rol, mükafat, qarşılıqlı asılılıqlar daxil edilməlidir);
- şagirdlərin üz-üzə qarşılıqlı fəaliyyəti;
- fərdi məsuliyyət (hər qrup üzvü məsuliyyət barədə aydın təsəvvürə malik olmalıdır);

- şagirdlərin müvafiq şəxsiyyətlərarası və kiçik qrup bacarıqları ilə təlimatlandırılması (qrupdaxili davranış qaydaları);
- qrupun fəaliyyəti (şagirdlərin qrupun necə işləməsini qiymətləndirmək, üzvlərin işlərinin faydalı olub-olmamasını müzakirə etmək üçün vaxtı olmalıdır).

Sxemdən görünür ki, müəllimin funksiyalarına dizayner anlayışı da daxil edilmişdir. Burada dizayner müəllimin təhsil prosesinin məzmunu ilə bağlı kurikulumlara uyğun mövzu və onun məzmununun müəyyənləşdirməsi, onu şagirdlərin imkanlarına uyğunlaşdırması mənasında başa düşülməlidir.

Müəllimin fasilitasiya bacarıqlarına aşağıdakılar daxildir:

- müəllim və şagirdlərin birgə əməkdaşlığı,
- onların qarşılıqlı hörmət və etibarı,
- şagirdlərin olduqları kimi qəbul edilməsi və müəllim tərəfindən onların daim dəstəklənməsi,
- şagirdlərin qabiliyyətlərinə inam,
- təfəkkürün stimullaşdırılması,
- şagirdlərdə öyrənmə stimulumun və motivasiyasının yaradılması,

onların sinif mühitinə, müəllimin xüsusi həssas münasibətinə uyğunlaşması.

İnteraktiv təlim bilik, bacarıq, təcrübə və vərdislərə yiyələnməyə, cəmiyyətin vətəndaşları üçün zəruri sosial və intellektual təfəkkürün, müstəqil çalışma, müstəqil düşünmə bacarıqlarının inkişafına kömək edən demokratik üsullarla aparılan təlim prosesidir. İnteraktiv təlim prosesində dərstdə yaranan, meydana çıxan şagirdlərarası öyrənmə-öyrətmə ünsiyyəti və əməkdaşlığı, müəllim-şagird birliyi və əməkdaşlığı nəzərdə tutulursa, interaktiv metodlar isə təlim prosesində öyrənmə və anlaşılmaya, bacarıq və keyfiyyətlərə şagirdlərin yiyələnməsini həyata keçirən üsullar, tərzlər, işlər, yanaşmalar, vasitələr nəzərdə tutulur. Ən son tədqiqatların nəticəsi göstərir ki, interaktiv təlim metodları effektiv nəticəni konstruktivizm nəzəriyyəsinə istinad edərək təlimə İKT-nin yaxından tətbiqi ilə verir və öz işləkliliyini daha da səmərəli edir. Psixoloqlar qeyd edirlər ki, informasiya insanın eşitdiklərinin 10%-i, gördüklərinin 50%-i, özü etdiklərinin isə 90%-i həcmində yaddaşında qalır. İKT-nin bu sahədə böyük dəstəyi öyrənmənin şəxsi araşdırması zamanı güclü informasiya bankı ilə təmin olunmasındadır (internet, elektron kitablar, test və tapşırıqlar və s.). İnteraktiv təlim prosesində ilk baxışdan elə görünə bilər ki, müəllim sinifdə fəal rol oynamır. Əslində isə müəllim şagirdi ruhlandıran, ona özünü tapmaqda kömək edən “yaradıcıya” çevrilir. İnteraktiv metodlar müəllimin təkcə başqalarını öyrətməsinə deyil, onun özünün də öyrənməsinə, daha yaradıcı və enerjili pedaqoq olmasına imkan verir. İnteraktiv təlim metodları həmçinin sinif otağının həmişəki tərtibatından, məşğələlərin təşkilinin adət etdiyimiz qaydasından imtina olunmasını tələb edir. Şagird masalarının sinif otağında yerləşdirilməsinin dörd əsas forması vardır:

1. “Sinif” forması – ənənəvi qayda .
2. “Kafe” forması (“diskussiya klubu”).
3. “Ü” hərfi formasında sinif.
4. “Dairə” formasında sinif.

“Kafe” forması qruplarda iş üçün əlverişlidir.

“U” hərfi forması rollu oyunlar zamanı, tanışlıq vaxtı, diskussiyaların gedişində daha səmərəlidir.

“Dairə” forması müxtəlif diskussiyaların, dairəvi masaların keçirilməsi üçün daha rahatdır.

İstifadə olunan bütün üsullar aşağıda verilmiş komponentlərdən ibarət olan təlim prosesinin qanunauyğunluqlarından irəli gəlir:

- a) təlimin məqsədi,
- b) təlimin məzmunu,
- c) şagirdlərin dərk etmə imkanları,

ç) müəllimin öyrətmə fəaliyyəti və şagirdlərin öyrənmə işi, təlimin təşkilatı forması və s.

d) təlimin nəticəsi.

Bütün bu komponentlər qarşılıqlı surətdə əlaqəlidir və təlim prosesində vəhdətdə çıxış edirlər. Onlar sabit və təkrarlanandır. Buradan belə bir vacib tələb ortaya çıxır-hər hansı təlim üsulları, vasitələri və formalarının müəyyənləşdirilməsi və tətbiqi zamanı bu komponentlərin qarşılıqlı əlaqəsini nəzərə almaq zəruridir. Müəllim bu əlaqələrin bütün dərs prosesi boyu mövcud olduğunu yaddan çıxarmamalıdır. Bunu nəzərə almadan istənilən nəticəni əldə etmək qeyri-mümkündür.

Kiçik qruplarda iş.

Kiçik qruplarda iş təlim əməkdaşlığı kimi mühüm bir prinsipə əsaslanır. Kiçik qruplarda iş üsulu üzrə keçirilən dərs ənənəvi qaydada aparılan dərsdən nə ilə fərqlənir? Bu cür dərsdə şagirdlər fəal iştirak edir, birlikdə çalışırlar; qrupun üzvü kimi onlarda bir-birinin müddəa və rəylərini müzakirə etməyə motiv yaranır. Qruplarda iş tolerantlığa (dözümlülüyə) və nəzakətliliyə alışdırır. Qruplarda işin şagirdlər üçün faydası aşağıdakılardır:

- istedadlı şagirdlər bütün sinfin diqqətini cəlb etmədən öz qabiliyyətlərini göstərə bilirlər (yeniyetmələr çox vaxt öz qabiliyyətlərini nümayiş etdirməyə çəkinirlər, yaşadlarının onları “müəllimin gülməşəkəri” adlandıracaqlarından ehtiyatlanırlar);
- passiv şagirdlər öz bacarıqlarını açıqlamağa məcbur olurlar (qrupda iş onlarda məsuliyyət hissi doğurur);
- şagirdlər az vaxt ərzində müəyyən ideyalar söyləməyi, bu və ya başqa mücərrəd ideyaya öz şəxsi təcrübəsi baxımından yanaşmağı öyrənirlər.

Qruplara necə bölməli?

- Hər birində 4-6 nəfərdən çox olmamaqla 4-6 qrup yaradıla bilər. Qrupların çoxluğu işin nəticələrinin təqdimatı üçün zəruri olan vaxtı uzadır, qrupda şagirdlərin sayının çoxluğu isə onlardan hər birinin qrupun işində fəal idrakını məhdudlaşdırır.
- Qrupun tərkibi çox vaxt müəllim tərəfindən müəyyənləşdirilir. Şagirdlərin bölgüsünü əvvəlcədən planlaşdırmaq lazımdır.
- Qrupun tərkibi hər cəhətdən müxtəlif ola bilər. Dostları ayırmaq yaxşı olar. “Yaxşı” və “pis” qrupların yaranmasına yol vermək olmaz.
- Qrupun tərkibi tez-tez dəyişir. Şagirdlərin daim eyni tərkibdə işləməsi arzuolunmazdır.
- Qruplara bölgü üsulları maraqlı və cəlbedici olmalıdır.

Kiçik qruplarda iş üsulu üzrə dərsi necə planlaşdırmalı?

Dərsə hazırlaşarkən aşağıdakı sual-məsələlər üzərində fikirləşmək lazımdır:

- Məqsədlər nədən ibarətdir? Şagirdlər hansı biliklərə, bacarıq və dəyərlərə yiyələnmişdirlər?
- Uşaqların bunu öyrənməsi nə üçün vacibdir?

Planlaşdırma:

- Paylama materialının hazırlanması.
- Sınıf otağının əvvəlcədən lazımi vəziyyətə gətirilməsi.
- Dəqiq tapşırığın (təlimatın) verilməsi.
- Diqqətin, işləmək üçün ayrılmış vaxtın cəlb edilməsi.
- Qrupun gördüyü işə dair hasabat formasının (təqdimatın) şərtləşdirilməsi.

Bir qayda olaraq, görülmüş iş qrupun iştirakçılarından biri tərəfindən təqdim edilir (ya şagirdlərdən birinin istəyi, ya da qrupun seçimi üzrə).

İşin davam etdiyi müddətdə müəllim hər bir qrupun necə çalışmasını müşahidə edir: bütün qruplara bərabər diqqət yetirir; əgər qrup özü xahiş edərsə, müzakirə prosesinə müdaxilə edir. İş başa çatdıqdan sonra müəllim qrupların hər birinin əldə olunmuş nəticələri təqdim etməsini xahiş edir. Təqdimetmələr bitdikdən sonra müəllim görülmüş işlərə yekun vurur. Yeni təlim texnologiyaları ilə keçirilən dərslərin üstün cəhətlərindən biri şagirdləri sosial cəhətdən inkişaf etdirməkdir. Belə dərslərdə təşkil edilən kooperativlər (qruplar) şagirdlərin sosial formalaşmasında mühüm rol oynayır. Qrupu təşkil edən şagirdlər arasında yaranan münasibət, ünsiyyət, qrupdaxili davranış qaydaları ilə tənzimlənir. Belə qaydalar şagirdlərin əxlaqi-mənəvi cəhətdən formalaşmalarında gərəkli rol oynayır. Qrup davranış qaydaları aşağıdakı kimidir:

- Qrupu təşkil edən üzvlərin vəzifələrini düzgün müəyyənləşdirmək;
- Qrup liderini seçmək;
- Qrupun hər bir üzvünün fikirlərinə hörmətlə yanaşmaq və dinləmək;
- Hər kəsin öz şəxsi fikrini söyləməsi üçün imkan yaratmaq;
- Problemin həlli üçün birgə yollar axtarmaq;
- Qrup işində fəallıq göstərmək;
- Artıq hərəkətlərə yol vermədən müəllimin verdiyi mövzu ətrafında müzakirələrdə iştirak etmək;
- Söylənilən fərdi fikrin elmiliyinə diqqət yetirmək;

Digər şagirdlərlə ünsiyyətdə yüksək mədəniyyət göstərmək