

# TƏLİM SİSTEMİNİN İNVARİANTLARI. TƏLİMİN PRİNSİPLƏRİ, AMİLLƏRİ VƏ ŞAĞİRD LƏRİN, MÜƏLLİMLƏRİN FƏALİYYƏT MODELƏRİ

## **Əhatə olunan məsələlər:**

1. Təlim sisteminin ümumpedaqoji invariantları və onlardan irəli gələn prinsiplər.
2. Təlim sisteminin spesifik invariantları və onlardan irəli gələn prinsiplər.
3. Nəzəriyyədə və praktikada özünə yer almış bəzi ümumpedaqoji və spesifik prinsiplərin interpretasiyası.
4. Təlim prosesində əsas amillər.
5. Təlim prosesində şagirdin idrak fəaliyyəti modeli.
6. Təlim prosesində müəllimin pedaqoji fəaliyyət modeli.

## **1. Təlim sisteminin ümumpedaqoji invariantları və onlardan irəli gələn prinsiplər**

Yaşlı nəsil özündən sonra gələn nəsle bəşər təcrübəsini verməsəydi, onun əldə olunması və inkişaf etdirilməsi yollarını yetişmədə olanlar mənimsəməsəydi, onda sivilizasiya prosesi də olmazdı. Bəşər özünəməxsus təcrübəsini tarixən mübarizə yolu ilə əldə etmişdir. İctimai həyat insanın mübarizəsinin məhsuludur. İnsanın azadlıq mübarizəsi əbədidir, bugünkü insanın özü də, onun yaratdığı və onu yaşadan cəmiyyət də azadlıq mübarizəsi ilə formalaşır. Bəşər bu mübarizənin yollarını daim təkmilləşdirir.

İnsan şəxsiyyəti ictimai münasibətlərin məcmusudur. O, təbiət və cəmiyyəti dəyişdirməklə özü də dəyişmişdir və bioloji varlığından sosial varlığına yüksəlməkdədir. Həyatı dəyişdirmək qüdrətinə insan azad olduqda yüksəlir. Azad insan bəşərin azadlıq yolunda əldə etdiyi təcrübəni və onun nəticələrini mənimsəməklə formalaşır. Azad insan və azad cəmiyyət bir-biri ilə bağlıdır. Pedaqoji proses bəşərin azadlığa olan əbədi tələbatından yaranmışdır və onun ən böyük kəşflərindəndir. Pedaqoji proses də ictimai münasibətlərin məcmusudur.

Şübhə yoxdur ki, sivilizasiyanın hazırki səviyyəsində azadlığını dəyərləndirməyən, onun uğrunda mübarizə yollarını aramayan cəmiyyətdən danışmağa dəyməz və təbii ki, təlim-tərbiyə o zaman azad cəmiyyətə xidmət edə bilər ki, onun məqsədi azad insanın formalaşmasına yönəlmiş olsun.

• Pedaqoji prosesin məqsədinin bəşərin azadlıq mübarizəsi prosesinin təcrübəsinə və nəticələrinə hökmən uyğun olaraq müəyyənləşdirilməsi məntiqlidir, yəni cəmiyyət azadlıq uğrunda mübarizənin istiqamətlərini necə müəyyənləşdirirsə və əldə olunmuş bəşəri təcrübənin hansı nəticələrinə istinad edirsə, pedaqoji prosesin məqsədi də hökmən ondan asılı olaraq müəyyənləşir.

Göstərilən bu invariant asılılıqdan aşağıdakı prinsip irəli gəlir: pedaqoji prosesin (eyni zamanda təlim prosesinin) məqsədinin bəşərin azadlıq mübarizəsinin təcrübəsi və nəticəsi əsasında müəyyənləşdirilməsi prinsipi.

Pedaqoji prosesin qarşısında duran ümumi məqsəd tədricən həyata keçir. Şagirdin sosial formalaşması onun bioloji varlığından ayrılmazdır, inkişaf yalnız onların vəhdətində mövcuddur. Şagirdlərin imkanları, yaş xüsusiyyətləri, yaxın inkişaf imkanları ilə sosial formalaşma vəzifələri uyğun gəlməlidir. Hər bir insan cəmiyyət qarşısında tələblər qoyduğu kimi, cəmiyyət də insanların qarşısında konkret inkişaf səviyyəsinə uyğun vəzifələr qoyur. Bəşər azadlıq uğrunda təcrübəyə və onun nəticələrinə öz varlığının tarixi boyu yiyələnmiş, öz mədəniyyətini yaratmaq, onu qoruyub saxlamaq və inkişaf etdirmək təcrübəsini dialektikanın qanunları ilə tənzim olunan sivilizasiya prosesində əldə etmişdir. Bu dəyişmənin, bu inkişafın özünəməxsus məntiqi vardır. Yetişməkdə olan nəsələ həmin təcrübənin verilməsində, təbii ki, sivilizasiyanın məntiqi, bizim istəyimizdən asılı olmayaraq, pedaqoji prosesin istiqamətini müəyyən edir.

•Pedaqoji prosesin məqsədi şagirdlərin yaş xüsusiyyətlərindən və imkanlarından, şəxsiyyətin formalaşması qarşısında cəmiyyətin konkret inkişaf şəraitinin irəli sürdüyü tələblərdən, mədəniyyətin dərk olunması, qorunması və inkişaf etdirilməsi təcrübəsinin əldə olunması məntiqindən asılı olaraq diferensiya və inteqrasiya olunarsa, onun həyata keçirilməsi hökmən təmin olunur. Göstərilən bu ümumpedaqoji invariant asılılıqdan aşağıdakı prinsiplər irəli gəlir:

a)pedaqoji prosesin şagirdlərin yaş xüsusiyyətlərinə və imkanlarına müvafiqliyi;

b) pedaqoji prosesin həyatla əlaqələndirilməsi;

c)pedaqoji prosesdə bəşər təcrübəsinin əldə olunması.

•Pedaqoji prosesdə məqsəd nə qədər düzgün dərk olunarsa, onda təlim-tərbiyə materialının məzmununun düzgün seçilməsi hökmən bir o qədər təmin olunur.

Göstərilən bu ümumpedaqoji invariant asılılıqdan məzmunun məqsəd əsasında müəyyənləşdirilməsi prinsipi irəli gəlir.

Bütün hallarda pedaqoji prosesdə müəllimin pedaqoji təsiri (xarici təsir) şagirdin daxili aləmi ilə transformasiya olunaraq onun fəaliyyətə qoşulmasına səbəb olur. Bu, o zaman mümkün olur ki, müəllimin pedaqoji fəaliyyətini tənzimləyən məqsəd şagirdin tələbatının təmin olunmasının real əhəmiyyətə malik olan obyektinə çevrilmiş olsun.

•Pedaqoji prosesdə qarşıya qoyulmuş məqsəd şagirdlərin idrak tələbatlarının təmin olunma obyektinə çevrilərsə, onda şagirdlər hökmən aktiv fəaliyyətə qoşularlar.

Bu invariant asılılıqdan pedaqoji prosesin qarşısında duran məqsədin şagirdin məqsədinə çevrilməsinin vacibliyi prinsipi irəli gəlir.

Pedaqoji prosesdə qarşıya qoyulmuş məqsəd o zaman reallaşır ki, şagird həmin məqsədlə (pedaqoji prosesin məqsədi şagirdin məqsədinə çevrilərək) tənzimlənən fəaliyyət göstərmiş olsun. Şagirdi dərk edilmiş və dərk edilməmiş motivlər sistemi vasitəsilə tələbatları fəaliyyətə təhrik edir. Tələbatların inkişafı (təmin olunma obyektini prosesin məqsədi olan) şagirdlərin fəaliyyətini motivləşdirir

və nəticə daha səmərəli şəkildə əldə olunur.

•Pedaqoji prosesdə şagirdləri dərk edilmiş və dərk edilməmiş motivlər sistemi vasitəsilə fəaliyyətə təhrik edən tələbatların inkişaf səviyyəsi nə qədər yüksəlmiş olursa, onda səmərəli nəticələr hökmən bir o qədər təmin olunur.

Göstərilən bu invariant asılılıqdan pedaqoji prosesdə şagirdlərin fəaliyyətinin motivləşdirilməsi prinsipi irəli gəlir.

•Şəxsiyyət üçün sabit əhəmiyyətə malik olan obyektlərə tələbatın təmin olunması ona gətirib çıxarır ki, insanda onun əsasında birinci ilə əlaqədar olan, lakin səviyyəcə daha yüksək olan yeni tələbat əmələ gəlir. Bu yeni tələbat da şəxsiyyət üçün sabit əhəmiyyətə malik olan ancaq yeni obyektin köməyi ilə təmin oluna bilər. Pedaqoji prosesdə şagirdlərin tələbatının inkişafı və təmin olunma obyektinin sabit əhəmiyyət daşması həmin prosesdə imkan daşıyıcılarının funksiyalarının uzlaşmasından və səfərbər olma dərəcəsindən asılıdır. Pedaqoji prosesdə imkan daşıyıcılarının funksiyalarının uzlaşması və səfərbər olunma dərəcəsi nə qədər yüksək olarsa, onda şagirdlərin tələbatının inkişafı və təmin olunma obyektinin sabit əhəmiyyət daşması hökmən bir o qədər həyata keçmiş olar.

Bu asılılıqdan aşağıdakı prinsiplər irəli gəlir:

a) pedaqoji prosesin imkan daşıyıcılarının funksiyalarının məqsədmüvafiq şəkildə uzlaşdırılması və səfərbər olunması;

b) pedaqoji prosesdə fərdi işlə frontal işin vəhdətinin təmin olunması.

Pedaqoji proses pedaqoji münasibətlər sistemidir və bir çox əlaqələri özündə əks etdirir. Bu əlaqələr sistemində mərkəzi yeri müəllimlə (tərbiyəçi ilə) şagird arasındakı münasibət tutur və bu, pedaqoji prosesin “hüceyrəsi” hesab edilir. Pedaqoji prosesdə müəllim (tərbiyəçi) şagirdi hərtərəfli öyrənib, onun səviyyəsinə uyğun vasitələr tətbiq etməklə müvəffəqiyyət qazana bilər. Nəticənin səmərəliliyi bundan asılıdır. Bu asılılıq belə formulə oluna bilər:

•Pedaqoji prosesdə düz və əks-əlaqələrin vəhdətinə və inkişafına nə qədər diqqət yetirilərsə, onda hökmən pedaqoji prosesin səmərəsi bir o qədər yüksəlmiş olar.

Göstərilən bu asılılıqdan pedaqoji prosesdə düz və əks əlaqələrin dialektik vəhdətinin təmin olunması prinsipi irəli gəlir.

Pedaqoji proses vahid prosesdir. Onun bütün qolları arasında vəhdət vardır. Eyni zamanda hər bir qolun təsnifləndiyi (müxtəlif əsaslara görə) növlər arasında, hər bir qol üzrə cərəyan edən prosesin mərhələləri arasında daxili əlaqə, asılılıq, nizamlama, tamamlama və s. vardır. Təlim komponentlərinin arasında əlaqələrin yaradılması təlim prosesinin bir çox problemlərini səmərəli şəkildə həll etməyə səbəb olur. Eləcə də, altsistemin, komponentin daxilində prosesin cərəyan etdiyi mərhələlərin ardıcılığının və əlaqəsinin gözlənilməsi zəruridir. Məsələn, təlim prosesində mənimsəmə bir çox mərhələləri əhatə edir və həmin mərhələlərin vəhdəti zəruridir. Burada belə bir asılılıq ifadə etmək mümkündür:

•Pedaqoji prosesin əhatə etdiyi proseslər arasında və proseslər daxilində dialektik vəhdət qurularsa, onda onun səmərəsi hökmən yüksək olar. Bu asılılığı pedaqoji prosesin vahidliyi kimi formulə etmək olar. Həmçinin bu asılılıqdan pedaqoji prosesin əhatə etdiyi proseslər arasında və proseslər daxilində dialektik vəhdətin gözlənilməsi prinsipi irəli gəlir.

- Pedaqoji prosesdə idarəetmənin elmi-pedaqoji səviyyəsi, maddi baza, mənəvi psixoloji mühit, estetik- gigiyenik şərait nə qədər qənaətləndirici olsa, onda onun nəticəsi hökmən bir o qədər səmərəli olar.

Buradan təlim-tərbiyə üçün münasib şəraitin yaradılması prinsipi irəli gəlir.

- Təlim-tərbiyənin eyni hallarına pedaqoji proseslə məşğul olan şəxslərin münasibətləri nə qədər çox yaxınlaşarsa, onda pedaqoji səmərə hökmən bir o qədər yüksək olar.

Bu asılılıqdan pedaqoji prosesdə subyektlərin həmrəyliyinin gözlənilməsi prinsipi irəli gəlir.

## **2. Təlim sisteminin spesifik invariantları və onlardan irəli gələn prinsiplər**

- Təlim prosesində təhsil, tərbiyə və inkişafın vəhdəti nə qədər düzgün təmin olunarsa, onda səmərə hökmən bir o qədər yüksəlmiş olar.

Buradan təlimin hərtərəfli inkişafa xidmət etməsi prinsipi irəli gəlir.

- Təlim prosesi ilə elmin inkişaf səviyyəsi və məntiqi arasında əlaqə vardır. Təlimin məzmunu və gedişi elmi cəhətdən nə qədər zəngin və əsaslı olarsa, mənimsəmənin səviyyəsi hökmən bir o qədər yüksəlir. Buradan elmiliyin və elmin məntiqinin gözlənilməsi prinsipi irəli gəlir.

- Təlim prosesində zəruri materialın mənimsənilməsinə zaman vahidi nə qədər səmərəli şəkildə sərf olunarsa, onda təlimin nəticəsi bir o qədər yüksək olar.

Həmin invariant asılılıqdan aşağıdakı prinsiplər irəli gəlir:

a) möhkəmləndirmə ilə təlimin zəruri sürəti arasında vəhdətin gözlənilməsi;

b) şagirdlərin gücüçatan səviyyədə nəzəri müddələrin, aparıcı ideyaların öyrənilməsinə, onların tətbiqinə üstünlük verilməsi və şagirdlərin yüklənməsinin qarşısının alınması.

- Təlim prosesində müəllim şagirdin əyani faktlar üzərindəki müşahidələrini ümumiləşdirmə ilə nə qədər çox əlaqələndirərsə və ümumiləşdirməni əyanilik vasitəsi ilə düzgün konkretləşdirərsə, şagird cisim və hadisələrin mahiyyətini hökmən bir o qədər yaxşı dərk edir.

Bu asılılıqdan təlim prosesində konkretləşdirmə ilə ümumiləşdirmə arasındakı daxili əlaqənin gözlənilməsi prinsipi irəli gəlir.

- Təlim prosesində müəllim biliklərin əldə olunması ilə onun tətbiqi arasındakı daxili əlaqəni nə qədər çox nəzərə alarsa, onda səmərə hökmən bir o qədər üstün olar. Bu asılılıqdan təlim prosesində bilik, bacarıq və vərdişlər arasındakı əlaqənin gözlənilməsi prinsipi irəli gəlir.

- Təlim prosesində müəllim altsistemlər arasındakı əlaqəni nə qədər çox nəzərə alarsa, onda əldə edilən nəticə hökmən bir o qədər yüksək olar.

Buradan təlim sistemində altsistemlərin optimal uzlaşdırılması prinsipi irəli gəlir.

- Təlim sistemində ehtiva olunan altsistemlərin təkmilləşməsinə, onların uzlaşmasına elmin və praktikanın tələbatından yaranan təlim texnologiyaları (layihələr) nə qədər məqsədemüvafiq yönəlmiş olarsa, əldə olunan nəticə hökmən bir o qədər yüksək olar.

Buradan texnologiyaların təlimin altsistemlərinin təkmilləşdirilməsinə və

onların optimal uzlaşdırılmasına xidmət etməsi prinsipi irəli gəlir.

- Təlimin hərəkətverici qüvvəsi olan ziddiyyətlərin şagirdlər tərəfindən duyulması, qəbul edilməsi və dəf olunmasına nə qədər səy göstərilərsə, mənimsəmənin və inkişafın səviyyəsi hökmən bir o qədər artar.

Göstərilən asılılıqdan ziddiyyətin şagirdlər tərəfindən duyulması, qəbul edilməsi və aradan qaldırılmasının zəruriliyi prinsipi irəli gəlir.

### **3. Nəzəriyyədə və praktikada özünə yer almış bəzi ümumpedaqoji və spesifik prinsiplərin interpretasiyası**

Təlim prinsiplərində təlimin normativ əsasları ifadə olunur. Prinsiplər təlim prosesinin istiqamətini və burada müəllimin fəaliyyətini müəyyən edən əsas və mühüm cəhətləri aşkara çıxarır. Prinsiplər təlim təcrübəsinin ümumiləşdirilməsindən meydana gəlmişdir, bu prinsiplərdə təlim prosesinin tipik hadisələri üçün səciyyəvi olan obyektiv qanunauyğunluqlar əks olunmuşdur.

Elmdə olan hər hansı kateqoriya kimi prinsiplər kateqoriyası da inkişaf edir. Prinsiplər cəmiyyət tərəfindən məktəbin qarşısında qoyulmuş vəzifələrə, ictimai tərəqqi tələblərinə cavab verir, burada şagirdlərin təlim fəaliyyəti, bu fəaliyyətin psixoloji əsası nəzərə alınır. Təlim prinsipləri özünün tam ifadəsini müəllimlə şagirdlərin təlim prosesindəki birgə fəaliyyətində tapır. Ona belə tərif verilir: təlimin qanunauyğunluqlarından irəli gələn, onun məzmununa, üsullarına, təşkili formalarına təsir göstərən, müəllim və şagirdlərin birgə fəaliyyətini səmərəli qurmağa imkan verən didaktik ideyalara təlim prinsipi deyilir. Doğrudan da, məktəb qarşısında qoyulmuş ictimai vəzifələrin ifadəsi olan təlim prinsipləri istər bütövlükdə təlim prosesinin, istərsə də onun komponentlərinin başlıca tələblərini və ümumi istiqamətlərini: təlim prosesinin məzmununu, üsullarını, təşkilini müəyyən edir və müəllimlə şagirdlərin fəaliyyətində həyata keçirilir.

Yeri gəlmişkən qeyd edək ki, didaktikada prinsiplər kateqoriyasından fərqli olan təlim qaydaları anlayışı da vardır. Qayda prinsiplərdən irəli gəlir, onu konkretləşdirir, prinsipə tabe olur, müəllimin və şagirdlərin prinsipi həyata keçirməyə yönəlmiş olan fəaliyyətlərində ayrı-ayrı üsulların xarakterini müəyyən edir.

Təlim prinsipləri bütün təlim prosesi ilə birlikdə inkişaf edir. Məktəbin varlığının müxtəlif dövrlərində təlim prinsipləri gah bu, gah da digər təlim məsələlərini aktuallaşdırır. İndi də məktəbin qarşısında duran mürəkkəb vəzifələrlə əlaqədar olaraq sözügedən didaktika kateqoriyasını elmi surətdə işləyib hazırlamaq tələb olunur. İnkişafetdirici təlim problemi, təlim prosesinin bir obyekt olan şagirdin fəaliyyətinin səmərəli təşkili, təlim və müstəqil təhsil və müasir məktəb üçün digər bir sıra aktual məsələlər hazırda təşəkkül tapmış prinsipləri bir daha nəzərdən keçirib dəyişdirməyin zəruri olduğunu söyləməyə əsas verir.

İndi didaktikada özünə yer alan, təlim vəzifələrinə və ictimai tərəqqi tələblərinə cavab verən, təlim prosesinin ümumi istiqamətini, onun xarakterini, müəllimin öyrədici fəaliyyətinin əsaslarını və şagirdlərin dərk etmə fəaliyyətinin

idarə edilməsində müəllimin düzgün hədəfini müəyyən edən prinsiplərdən bəziləri üzərində bir qədər ətraflı dayanaq.

İstehsal, idarəetmə, xidmət və mədəniyyət dairələrində elmi biliyin tətbiqi sahəsi xeyli genişləndiyi bir zamanda, təlimdə **elmilik prinsipi** xüsusi bir əhəmiyyət kəsb edir. Orta məktəbdə elmilik prinsipi demək olar ki, bütün tədris fənlərinin strukturunu və məzmununu nəzərdən keçirib dəyişdirmişdir. Bu prinsip hər bir fənnin məzmununda elmin əsas, inkişaf meyllərini əks etdirən və eyni zamanda müvafiq yaşda olan uşaqların başa düşə biləcəyi aparıcı ideyaları müəyyənləşdirməyi tələb etmişdir. Elmilik prinsipinin həyata keçirilməsi şagirdləri elmi üsullarla tanış etmək, onlara tədqiqat üsullarını, aparılan təcrübələrin köməyi ilə proseslərin inkişafı üzərində uzun müddətli müşahidələr aparmaq, mənbələri təhlil etmək və s. vasitəsilə müstəqil surətdə bilik əldə etmək yollarını da öyrətmək məqsədini güdür. Bu sahədə aparılan pedaqoji tədqiqatlar göstərir ki, həmin istiqamətdə müəllimin məqsədyönlü işi təlimin səmərəli olması ilə nəticələnir.

Təlimdə sistemlilik prinsipi olmadan təlimin elmiliyi də mümkün deyildir. Belə ki, hər bir elmin özünə məxsus olan məntiqi vardır. O, mexaniki surətdə məktəbə gətirilə bilməz və gətirilməməlidir, lakin tədris fənnində olan sistem onu elmə yaxınlaşdıran xüsusiyyətlərdən biridir. Elmdə olduqca çox mücərrəd material, çoxlu fərziyyə, elmi nəzəriyyə, mübahisəli konsepsiyalar vardır. Məktəbə, şagirdlərə təmizlənilib müəyyənləşmiş, elm tərəfindən qəbul olunmuş biliklər və əlbəttə, uşaqlar və yeniyetmələr üçün müyəssər olan, onların yaş və psixoloji xüsusiyyətlərinə uyğun biliklər verilir.

Didaktik sistem elmi sistemdən onunla fərqlənir ki, tədris fənni elmin sistemini olduğu kimi götürüb təkrar etmir, lakin ümumiyyətlə, ona xas olan məntiqi və biliklər sistemini saxlayır, bu sistemdə isə əvvəl öyrənilən bilik ondan sonra gələn biliyə doğru yol açır, elmi anlayışlarla ümumi qanunauyğunluqlar arasında daxili əlaqə aşkara çıxır. Bununla belə, fənn üzrə biliklərin sistemi, tədris illəri üzrə materialın yerləşdirilməsi qaydası, əlbəttə, şagirdlərin inkişaf edən psixoloji xüsusiyyətlərinə və imkanlarına uyğun olmalıdır.

Professor Ə.X.Paşayev və professor F.A.Rüstəmov yazır ki, təlimdə şagirdlərə mənimsəmək üçün təklif edilən biliklər elm tərəfindən müəyyənləşdirilmiş həqiqi biliklər olmalıdır. Elə təlim metodlarından istifadə edilməlidir ki, onlar öz xarakterinə görə öyrənilən elmin metodlarına yaxın olsun. Onlar göstərir ki, elmilik prinsipinin əsasında bir sıra elmi müddəalar durur. Bu müddəalar aşağıdakılardır:

1. Dünya dərk olunandır, praktikada yoxlanılmış biliklər dünyanın inkişafının obyektiv, düzgün mənzərəsini əks etdirir.

2. Elm insanın həyatında getdikcə daha mühüm rol oynayır, ona görə də məktəb işi elmi bilikləri mənimsəməyə, böyüməkdə olan nəsli obyektiv gerçəklik haqqında biliklər sistemi ilə silahlandırmağa yönəldilmişdir.

3. Təhsilin elmiliyi, hər şeydən əvvəl, məktəb təhsilinin məzmunu, onun formalaşması prinsiplərinə ciddi riayət edilməsi ilə təmin olunur.

4. Təlimin elmiliyi müəllimlərin qəbul olunmuş məzmunu reallaşdırmasından asılıdır.

5. Təlimin elmiliyi mənimsənilən biliklərin faydalılığından, tədris planları və

proqramlarının sosial və elmi-texniki tərəqqinin səviyyəsinə uyğunluğundan, praktikada əldə olunan biliklərin möhkəmləndirilməsindən, fənlərarası əlaqədən asılıdır.

Mütərəqqi didaktik sistemlərin təcrübəsi elmilik prinsipinin həyata keçirilməsi üçün bir sıra qaydaları və tövsiyələri işləyib hazırlamışdır<sup>1</sup>. Bunlar aşağıdakılardır:

1. Elmilik prinsipini həyata keçirərkən pedaqogikanın, psixologiyanın, metodikanın, qabaqcıl pedaqoji təcrübənin yeni nailiyyətlərinə əsaslanın.

2. Təlim, təhsil-tərbiyə nəzəriyyəsinin və təlim psixologiyasının yeni nailiyyətlərini nəzərə alarkən həm induktiv, həm deduktiv təlimin məntiqindən ağıllı istifadə edin, hətta ibtidai siniflərdə abstraksiyanı cəsarətlə tətbiq edin, çünki o, konkreti dərindən başa düşməyə kömək edir. Bununla yanaşı, məktəb kursu çəçivəsində tam, düzgün tərif (izahı) olmayan abstraksiyalardan çəkinməyə çalışın.

3. Tədris fənninin məntiqini açıb göstərin, çünki bu, fənni öyrənməyə başlayan ilk andan yeni elmi anlayışlarla yaxından tanış olmaq üçün etibarlı əsası təmin edir.

4. Şagirdlərdə öyrədilən predmetlərə, hadisələrə dialektik yanaşmanı tərbiyə edin, onlarda elmi-dialektik təfəkkür elementlərini formalaşdırın.

5. Təlim metodlarında elmi idrak metodlarını əks etdirin. Təlim prosesində şagirdləri axtarışa, yaradıcılığa yönəltməklə onların təfəkkürünü inkişaf etdirin.

6. Elmin, texnikanın, mədəniyyətin yeni nailiyyətləri haqqında öz şagirdlərinizə sistemli məlumat verin. Yeni nailiyyətləri şagirdlərdə formalaşmış biliklər sistemi ilə bağlayın, əlaqələndirin.

7. Tədris fənninə təzə daxil edilən yeni elmi anlayışları fənnin tədrisi müddətində müntəzəm olaraq təkrar edin, əks təqdirdə onlar yaddan çıxıb bilər.

8. Yeni ideyalarla tanışlığı, yeninin qavranılmasını ayrıca bir işlə məhdudlaşdırmayın: hər hansı bir hadisəyə yeni-yeni əlaqələr və münasibətlərdə baxın.

9. Şagirdləri görkəmli alimlərin bioqrafiyası ilə, elmin inkişafında onların xidmətləri ilə tanış etmək imkanlarını əldən verməyin.

10. Elmi idrakın metod və çətinliklərini şagirdlərin qarşısında açın, nəticələrin metodlardan asılılığını göstərin.

11. Ən yeni elmi texnologiyalardan istifadə edin, köhnəlmiş terminləri işlətməyin, öz fənniniz üzrə son elmi nailiyyətlərdən xəbərdar olun.

12. Elmi biliyin genezisini, həqiqətin embriologiyasını açıb göstərin, təlimdə tarixiliyin tələblərini ardıcıl olaraq həyata keçirin.

13. Elmi informasiyanın artması ilə əlaqədar olaraq başlıca diqqəti elmin əsas problemlərinə yetirin, elmi nailiyyətlərin əsas ideyalarını şagirdlərin qarşısında açıb göstərin, onları elmi informasiyanı izləməyə alışdırın, elmi-texniki və sosial problemlərin kollektiv müzakirəsini alqışlayın, rəğbətləndirin.

14. Yuxarı siniflərdə mübahisəli elmi problemlərdən yan keçməyin, müvafiq formada o problemlərin məzmununun və həllinin perspektiv yollarını açıb göstərin,

---

<sup>1</sup> Bax: Ə.X.Paşayev, F.A.Rüstəmov. Pedaqogika. Bakı: Nurlan, 2007. səh.163-165.



şərait imkan verərsə, diskussiya təşkil edin.

15. Şagirdlərin yeni anlayışları və terminləri elmi nəzəriyyələrlə, qanunlarla vəhdətdə mənimsənilməsinə nail olun.

16. Şagirdlərə nailiyyətlərinə sevinmək, müvəffəqiyyət hissini yaşamaq, gərgin idraki fəaliyyətdən məmnun olmaq imkanı verin.

17. Elmdə və texnikada yeni nailiyyətləri işıqlandırarkən təlim texnologiyasının təkmilləşməsi haqqında danışmağı yaddan çıxarmayın, təlim əməyinin çətinliklərini və onun səmərəliliyini yüksəltmək yollarını açıb göstərin, tədris əməyinin elmi təşkili ideyalarını inamla təbliğ edin.

18. Birmənalı olmayan və saxta ifadələrdən istifadədən çəkinin, onlar qeyri-sağlam təsəvvürlərin yaranmasına səbəb ola bilər. Məktəbdə, xüsusilə onun birinci və ikinci pilləsində müəllimin dediyinin şagirdlər tərəfindən özbaşına və yanlış şərhinə yol vermək olmaz. Bu, heç də uşaq fantaziyasının inkişafına mane olmaq demək deyil. Amma bilmək lazımdır ki, ciddi şeylər birmənalı qəbul edilməlidir.

19. Şagirdlərin tədqiqatçılıq işini rəğbətləndirin. Onları eksperimental və təcrübi işlərin, ilk mənbələrin və məlumat materiallarının, arxiv sənədlərinin safçürük olması texnikası ilə tanış etməyə vaxt tapın.

**Təlimdə müvafiqlik prinsipi.** Məlumdur ki, təlim-tərbiyə praktikasında iki mühüm tələb gözlənilir: 1) şagirdlərin yaş inkişafının qanunauyğunluqları nəzərə almaq; 2) təlim-tərbiyə prosesini şagirdlərin inkişaf səviyyəsinə uyğun olaraq təşkil etmək və həyata keçirmək. Təlimin müvafiqlik prinsipi bu tələblərdən formalaşmışdır. Təlimin müvafiqliyi məktəblilərin yaş xüsusiyyətləri ilə müəyyən olunur və onların fərdi xüsusiyyətlərindən asılıdır. Eyni zamanda müvafiqlik tədris prosesinin təşkilindən, müəllimin tətbiq etdiyi metodlardan, şəraitdən asılı olaraq təmin olunur, təlimin əvvəlki vəziyyəti ilə müəyyən edilir.

Elmi mənbələrdə müvafiqlik prinsipi ilə bağlı müxtəlif baxışlar özünə yer almışdır. Professor Ə.Əlizadə göstərir ki, ənənəvi pedaqoji sistem mənimsəmə problemini həll edəndə, ilk növbədə, müvafiqlik (və ya müyəssərlik) prinsipinə söykənirdi. Bu sistem özünün ana xəttinə (məlumatverici xarakterinə) görə birtərəfli (müəllim-şagird) sistem idi və mahiyyətə əks əlaqə ölçülərini nəzərə almırdı. Məlumatların yadda saxlanması onun ana xəttini təşkil edirdi. Bu mənada da ənənəvi didaktik sistemi obrazlı şəkildə hafizə məktəbi adlandırırlar. Ənənəvi didaktik sistem əslində aktual inkişaf sahəsi anlamına söykənirdi və təlimin problemlərini məhz bu "psixoloji məkanda" həll edirdi. Onun əsas prinsiplərindən biri müvafiqlik prinsipi idi.

Məktəb təcrübəsində şagirdlərə verilən bilik, bacarıq və vərdişlərin səviyyəsini uzun müddət bir qayda olaraq güzəran ölçüləri ilə müəyyən etmişlər, öz-özlüyündə əhəmiyyətli olan bir prinsip birtərəfli başa düşmüşlər, bəzi müəllimlərin (N.M.Boyko, Y.M.Majalite, İ.Y.Aleksaşina və b.) sözlərilə desək, onu əslində "təlimin asanlaşdırılması" kimi mənalandırıblar və psixoloji baxımdan səhv başa düşüblər. Dərsi və dərslikləri təhlil edəndə də çox vaxt elə bu güzəran ölçülərindən çıxış ediblər. Halbuki psixoloji tədqiqatlar əsaslı surətdə göstərir ki, materialı sadələşdirib asanlaşdırdıqca şagirdlərin idrak fəaliyyəti öz-özünə zəifləyib öləyir. Məşhur psixoloq V.V.Davıdov yazır ki, müvafiqlik prinsipi praktik mənasına görə inkişafetdirici təlim ideyasına ziddir. Bu prinsip mahiyyətə

uşağın məhz imkanlarının konkret tarixi təbiətini və sosial amillərlə şərtləndiyini, sözün əsl mənasında, təlimin inkişafetdirici rolunu inkar edir. Tədris materialının asanlaşdırılması mahiyyətcə mənimsəmə problemini həll etmir. L.V.Zankovun fikrincə, biliklər inkişafın şərtidir, lakin onu hələ öz-özlüyündə təmin etmir. Şagirdləri əqli cəhətdən ancaq optimal təlim üsulları, yeni pedaqoji texnologiya ilə inkişaf etdirmək olar. L.V.Zankovun və onun ardıcıllarının axtarıqlarının başlıca mənası bundan ibarətdir. Pedaqoji psixologiyada inkişafetdirici təlim prinsipi müvafiqlik prinsipinin alternativini kimi əmələ gəlmişdir. L.S.Vıqotskinin fikrincə, "təlim bu və ya digər dərəcədə uşağın inkişaf səviyyəsilə uzlaşdırılmalıdır-bu, empirik şəkildə müəyyən olunmuş və dəfələrlə yoxlanılmış faktdır. Onu inkar etmək mümkün deyil. Uşağa ancaq müəyyən yaşdan etibarən savad öyrətmək olar, uşaq yalnız müəyyən yaşda cəbri öyrənməyə qabil olur-bunu sübut etməyə şox güman ki, ehtiyac yoxdur". Müvafiqlik prinsipinin əsas qayəsi məhz bu baxımdan həmişə əhəmiyyətli olub, indi də əhəmiyyətlidir.

Məktəblilərin əqli inkişaf səviyyəsi, təsəvvür və anlayışlar ehtiyatı nə qədər yüksək olarsa, yeni bilikləri öyrənən zaman onlar daha çox uğur qazana bilirlər. Təlimdə çətinlikləri tədricən artırmaq və onları aradan qaldırmağa alışdırmaq şagirdlərin inkişafına və onlarda müsbət əxlaqi keyfiyyətlərin formalaşmasına ciddi təsir göstərir. Təlimin optimal çətinlik səviyyəsində qurulması onun sürətinə və səmərəliliyinə, biliklərin keyfiyyətinə müsbət təsir edir.

Müvafiqlik prinsipinin praktik olaraq həyata keçirilməsi ilə bağlı Y.A.Komenskinin formalaşdırdığı klassik qaydalar məlumdur. Bunlar asandan çətinə, məlumdan məchula, sadədən mürəkkəbə qaydalarıdır. Təlimin müasir nəzəriyyə və praktikası onun şagirdlərin yaşına müvafiq həyata keçirilməsi üçün məcburi qaydaların və tövsiyələrin siyahısını genişləndirmişdir. Bunlar həm müəllimlərə, həm də tələbələrə ünvanlandığından sərbəst üslubda ifadə olunmuşdur. Bu belə də olmalıdır, çünki pedaqoji proses yaradıcı prosesdir.

Y.A.Komenskinin aşağıdakı nəsihətini yaddan çıxarmayın:

1. Öyrənilməsi nəzərdə tutulan bütün nə varsa, yaş mərhələlərinə müvafiq olaraq elə bölüşdürülməlidir ki, başa düşülən, hər yaş dövründə qavranılmaya müvafiq olsun.

2. Unutmayın ki, şagirdlərin ağılı hər hansı bir fənni öyrənməyə hazırlanmalıdır.

3. Təlim zamanı şagirdlərin hazırlıq və inkişaf səviyyəsini nəzərə alın, öyrədən zaman onların imkanlarına istinad edin. Şagirdlərin həyat təcrübəsini, maraqlarını, inkişaf xüsusiyyətlərini öyrənin və nəzərə alın.

4. Təlim zamanı şagirdlərin yaş xüsusiyyətlərini nəzərə alın, elə edin ki, təlimin məzmunu və yolları onların inkişafını bir qədər qabaqlasın.

5. Təlim prosesində hər bir şagirdin fərdi oxuma səviyyəsini (savadını) mütləq nəzərə alın, eyni səviyyədə oxuyan (savadlı) şagirdləri ayrıca kiçik qruplarda birləşdirin.

6. Tədris prosesini optimal surətdə qurmaq lazımdır, amma güclü şagirdləri ləngitməyin, orta və zəif şagirdlərin fəaliyyətini inkişaf etdirin.

7. Təlim müəyyən gərginlik tələb edir. Belə olmayanda şagirdlər tam gücü ilə işləməkdən soyuyurlar. Şagirdlərin özlərinin müəyyən etdiyi təlim sürəti, adətən,

onların imkanlarından və gücündən aşağı olur. Konkret şəraitə uyğun olaraq optimal sürəti müəyyən edin, lazım gələrsə onu dəyişdirin.

8. Pedaqogika və psixologiyanın ən yeni nailiyyətlərindən istifadə edin: konkret bilikləri, bacarıqları addımbaaddım, ümumiləşməni isə iri addımlarla öyrədin.

9. Təlimin yaşa müvafiq olması üçün analogiyadan, müqayisədən, tutuşdurmadan geniş istifadə edin; şagirdlərin fikrinə təkan verin, hətta ən mürəkkəb bilikləri belə anlamağın mümkün olduğunu onlara sübut edin.

10. Yeni və mürəkkəb materialı öyrədən zaman güclü şagirdləri, həmin materialı möhkəmləndirən zaman isə orta və zəif şagirdləri işə cəlb edin.

11. Şagirdlərin anlayışları mənimsəməsini yüngülləşdirin. Bunun üçün həmin anlayışları onlara əks və ya zidd anlayışlarla tutuşdurun.

12. Hər hansı yeni anlayışın işlədilməsi məntiqi olaraq təkcə qarşıya qoyulmuş idraki vəzifələrdən irəli gəlmir, həm də təlimin bütün əvvəlki gedişi ilə hazırlanmalıdır.

13. Şagirdlər üçün ən çətin başa düşülən və mənimsənilən cəmiyyətin inkişaf qanunauyğunluqları, təbiətin fundamental qanunlarıdır. Bütün fənlərin müəllimləri metodoloji biliklərin formalaşması prosesinə öz töhfəsini verməlidir: bunun üçün tədris etdiyiniz fəndən ümumi və ən ümumi qanunauyğunluqların müxtəlif təzahürələrini nümunələrlə göstərin.

14. Ehtiyac olmadan təlim prosesini başa vurmayın, tez müvəffəqiyyət qazanmağa çalışmayın: müvafiqlik üçün maneələri azaltmağın pedaqoji imkanları sonsuz deyil.

15. Müvafiqlik də inandırıcılıq və emosionallıq kimi müəllimin aydın nəqlindən və nitqindən asılıdır: anlayışları dəqiq və birmənalı ifadə edin, monotonluqdan qaçın, həyatdan, ədəbiyyatdan gətirilmiş maraqlı faktlardan və nümunələrdən istifadə etməklə öyrədin.

16. Monoloqları uzun-uzadı söyləməyin: şagirdlərə nəyi izah etmək lazım gəldiyini, onların nəyi müstəqil öyrənə biləcəklərini hiss edin, şagirdlərin özlərinin asanlıqla mənimsəyə biləcəkləri şeyi izah etməyin.

17. Müvafiqlik prinsipini həyata keçirərkən əsas diqqəti şagirdlərin idrak fəaliyyətinin idarə olunmasına verin: pis müəllim həqiqəti söyləyir, onu başa düşməyə qoymur, yaxşı müəllim həqiqəti tapmağı öyrədir, onu axtarıb tapmaq prosesini asanlaşdırır.

18. Müvafiqlik heç də asan təlim etmək deyil və müəllimin funksiyası heç də müstəqil bilik əldə etmək, onu dərk etmək və mənimsəmək üçün şagirdlərin əməyini daim yüngülləşdirməkdən ibarət deyil: kömək etmək, istiqamətləndirmək, aydın olanın köməyi ilə aydın olmayanı açıb göstərmək, müstəqil təhlil üçün kiçik bir yol açmaq, bəyənmək bütün bunlar yaşamüvafiq təlimdə adi iş tərzidir.

19. Müvafiqlik iş qabiliyyəti ilə bağlıdır: iş qabiliyyətini inkişaf və məşq etdirməklə şagirdləri daha uzun sürən və intensiv fikri fəaliyyətə alışdırın. İş qabiliyyətini yüksəltməklə siz təlimin müvafiqliyi üçün maneələri azaltmış olarsız.

**Qeyd:** Təbii ki, istər elmilik, istərsə də müvafiqlik prinsiplərinin praktik olaraq həyata keçirilməsi ilə bağlı professor Ə.X.Paşayevin və professor F.A.Rüstəmovun müəllifləri olduqları “Pedaqogika” kitabından (Bakı: Nurlan,

2007) götürülmüş qaydalardan hər bir müəllim yaradıcılıqla istifadə edərək faydalana bilər. Yaxşı olar ki, bu qaydalarla (həmin kitabda özünə yer alan digər prinsiplərin praktiki həyata keçirilməsi ilə bağlı təqdir olunan digər qaydalarla) iş müəllim hazırlığı ilə bağlı pedaqoji təcrübədə diqqət mərkəzinə çəkilsin. Bu bizim subyektiv anlamımıza görə faydalı olar. Bundan başqa, yaxşı olar ki, didaktika fənninin tədrisi üzrə seminarlarda həmin qaydalar üzrə müstəqil iş tələbələr cəlb olunsun. Bu qaydaları özününküləşdirə bilən bu günkü tələbə sabah məktəbə müəyyən praktik hazırlığa malik müəllim kimi göndərilmiş olar. Bu da çox vacib məsələdir.

**Nəzəriyyə ilə praktikanın əlaqəsi prinsipinin** əsasını klassik fəlsəfənin və müasir qnoseologiyanın əsas müddəası olan “praktika həqiqətin meyarıdır” qənaəti təşkil edir. Bununla yanaşı nəzəriyyənin praktika ilə əlaqəsi prinsipini bir çox fəlsəfi, pedaqoji və psixoloji müddəalar şərtləndirir. Əslində həmin müddəalar qanunauyğun olaraq bu prinsip üçün başlanğıc rolunu oynayırlar:

1. Təlimin effektivliyi və keyfiyyəti praktika ilə yoxlanılır, təsdiq olunur və istiqamətləndirilir.

2. Praktika həqiqətin meyarıdır, idrak fəaliyyətinin mənbəyidir və təlimin nəticələrinin tətbiqi sahəsidir.

3. Düzgün qurulmuş təhsil-tərbiyə həyatın, praktikanın özündən doğur, onunla qırılmaz surətdə bağlıdır, böyüməkdə olan nəslə fəal dəyişdirici fəaliyyətə hazırlayır.

4. Şəxsiyyətin formalaşmasının effektivliyi onun əmək fəaliyyətinə cəlb edilməsindən asılıdır və həmin fəaliyyətin məzmunu, növləri, formaları və istiqaməti ilə müəyyən olunur.

5. Təlimin həyatla, nəzəriyyənin praktika ilə əlaqəsinin effektivliyi təhsilin məzmunundan, təlim-tərbiyə prosesinin təşkilindən, təlimin forma və metodlarından, əmək və politexnik hazırlıq üçün ayrılan vaxtdan, həmçinin şagirdlərin yaş xüsusiyyətlərindən asılıdır.

6. Şagirdlərin əmək və istehsal fəaliyyəti nə qədər dolğun olarsa, onların hazırlığının keyfiyyəti də bir o qədər yüksək olar.

7. Şagirdlərin məhsuldar əməyi və peşəyönümü işi nə qədər yaxşı təşkil olunarsa, müasir istehsalat şəraitinə onların uyğunlaşması prosesi də bir o qədər uğurla gedər.

8. Dərsdə politexnizmin səviyyəsi nə qədər yüksək olarsa, şagirdlərin bilikləri də bir o qədər güclü, təsirli olar.

9. Şagirdlərin əldə etdikləri biliklər həyatda nə qədər çox tətbiq edilərsə, ətrafdakı proseslərin və hadisələrin dəyişdirilməsi üçün istifadə olunarsa, təlimin şüurluluğu və ona marağı bir o qədər yüksək olar.

Fikrimizcə, Ə.Paşayevin və F.Rüstəmovun sıraladığı yuxarıdakı müddəalar bu prinsipin təlim prosesində özünə yer alması üçün başlanğıc rolunu oynamaqla yanaşı müvafiq qaydaların da formalaşdırılmasına və praktik olaraq istifadəsinə əsas yaradır.

**Şüurluluq və fəallıq prinsipi** təlim prosesində şagirdlərin fəaliyyətinin xarakterini, onların təlimə münasibətini əks etdirir. Bu prinsipin əsasına aşağıdakı

müddəaları qoymaq olar:

1. Gərgin şəxsi əqli fəaliyyət yolu ilə mənimsənilmiş biliklər insanın aldığı təhsilin mahiyyətini təşkil edir.

2. Şagirdlərin bilikləri şüurlu mənimsəməsi bir sıra şərtlərdən və amillərdən asılıdır: idrak motivlərindən; şagirdlərin idrak fəallığının səviyyəsi və xarakterindən; təlim-tərbiyə prosesinin təşkilinin səviyyəsindən və xarakterindən; şagirdlərin idrak fəaliyyətinin idarə olunmasından; müəllimin təlimdə tətbiq etdiyi metod və vasitələrdən və s.

3. Məktəblinin şəxsi idrak fəallığı onun oxuması üçün mühüm amildir və tədris materialının mənimsənilməsinin sürətinə, dərinliyinə və möhkəmliyinə həlledici təsir göstərir.

Bu aparıcı prinsipdir, şagirdlərin idrak fəaliyyətinə və bu fəaliyyətə rəhbərlik işinə başlıca istiqamət verir. Müasir məktəbdə bu prinsipin təlim prosesində həyata keçirilməsi sözün həqiqi mənasında təlim və öyrənmənin müvəffəqiyyətini təmin edir, çünki bu, təlimin başlıca vəzifələrinin yerinə yetirilməsinə imkan verir. Son illərdə şüurluluq, fəallıq, idrak müstəqilliyi problemlərinə bir çox didaktik və psixoloji tədqiqat əsərləri həsr edilmişdir. Həm də bu əsərlərin hər biri təlimdə şüurluluq prinsipinin həyata keçirilməsi məsələsini özünəməxsus anlamda həll edir. Bu prinsip hər hansı müasir yanaşma çərçivəsində təlim prosesini müəyyən edir. Problemlə təlim (altsistem olmaqla) şagirdlərin fəal surətdə bilik əldə etməsi prosesinə hər vasitə ilə cəlb olunması, elmin qanunauyğunluqlarının, əsas ideyalarının, proses və hadisələrin şagirdlər tərəfindən şüurlu surətdə mənimsənilməsini təmin etmək üzərində qurulmuşdur. Müvafiq surətdə seçilmiş addım tapşırıqları olan proqramlaşdırılmış təlim (texnologiya olaraq) müqayisə, təsnifat, təhlil, sintez kimi zehni əməliyyatlardan fəal surətdə istifadə etməyi şagirdlərə öyrətməyə çalışır. Diferensiallaşdırılmış təlim, şagirdin hazırkı real imkanlarına arxalanaraq, zəif və orta şagirdləri tədricən, irəliləyib daha yüksək səviyyəyə, biliyi şüurlu surətdə mənimsəmək, əldə edilmiş bacarıqlardan fəal surətdə istifadə etmək səviyyəsinə qaldırmağı nəzərdə tutur. Şüurluluq prinsipi müəllimlərdən tələb edir ki, şagirdlərin idrak fəaliyyətinə rəhbərlikdə konkret və mücərrəd prosesləri düzgün əlaqələndirsin. Q.İ.Şukina göstərir: “Bu prinsipin təlim prosesində həyata keçirilməsi eyni zamanda müəllimin qarşısında şagirdlərin təfəkkür fəaliyyətinə çox mürəkkəb və incə rəhbərliyi həyata keçirmək vəzifəsini qoyur ki, bu da şagirdlərdə elmi anlayışları formalaşdırmaq üçün:

- anlayışların mühüm əlamətlərini ayırmağı və ümumiləşdirməyi öyrətmək, zahiri təsadüfi əlamətlərin ayrılmasına məhdud və səthi yanaşmanı aradan qaldırmaq;

- hadisə və prosesləri ümumi və fərq dərəcəsinə görə müqayisə etməyi, şagirdin özünün etdiyi müqayisə əməliyyatının mənasını başa düşməyi ona öyrətmək, onda müstəqil idrak zamanı müqayisədən istifadə etmək bacarığı tərbiyələndirmək;

- öyrənilən proses və hadisələri təhlil etməyi, bu proses və hadisələri sintez etməyi, tam, vahid şəkildə ümumiləşdirməyi şagirdlərə öyrətmək, onları təhlilin kobud formalarından, tamı, sintezi ayrı-ayrı cəhətlərin ümumiləşdirilməsi ilə əvəz etməkdən çəkindirmək;

- dərketmədə şagirdlərin deduktiv yanaşmasına, əsas, başlıca, mühüm cəhəti ümumi şəkildə qavramaqdan onların ayrı-ayrı cəhətlərinin dərk edilməsinə doğru getmələrinə hər cür imkan vermək.

- konkret məzmunundan və təlimin qarşısında duran vəzifədən asılı olaraq, deduksiya və induksiyanın vəhdətindən sürətlə istifadə etməyi öyrətmək lazımdır”.

Şüurluluq və fəallıq prinsipi tələb edir ki, müəllim idrakda olan bütün mürəkkəb əlaqələr sisteminin şagird tərəfindən başa düşülüb anlaşılması kimi daxili prosesə nüfuz etsin.

**Təlimdə sistemlilik və ardıcılıq prinsipi.** Təlimdə elmlilik, sistemlilik, varislik bilik, bacarıq və vərdişlərin ardıcıl surətdə inkişafı üçün yalnız yeni biliklər arasında deyil, habelə tam, vahid sistemin üsürləri olmaq etibarilə əvvəlki biliklər arasında da müvafiq əlaqə yaratmaq üçün keçilmiş materiala arxalanmaqda səciyyəlidir. Əsl sistem varislik və fənlərarası əlaqələr yaradılmadan mümkün deyildir. Sistemlilik materialın ardıcıl surətdə yerləşdirilməsi ilə təmin edilir. Sistemlilik və ardıcılıq aşağıdakı elmi müddəalara əsaslanır:

1.Xarici aləm bir-biri ilə qarşılıqlı əlaqədə olan cisim və hadisələrin sisteminə ibarətdir. Xarici aləmin mənzərəsi beyində ancaq dəqiq əks (inikas) olunan zaman insan həqiqi biliklərə yiyələnir.

2.Mütəşəkkil qaydada təşkil olunan təlim elmi biliklər sistemini formalaşdırmağın universal vasitəsi və yoludur.

3.Elmi biliklər sistemi tədris materialının daxili məntiqi ilə yaradılır və şagirdlərin idraki imkanları ilə müəyyən olunur.

4.Təlim prosesində atılan hər bir addım arasında fasilələr, ardıcılığın pozulması halları və idarə olunmaz momentlər nə qədər az olarsa, təlim prosesi bir o qədər uğurlu keçər və yüksək nəticələr verir.

5.Vərdişlər sistemlik tətbiq olunmazsa, öz keyfiyyətlərini itirə bilər.

6.Şagirdləri məntiqi tənqidlərə alışdırmasaq, onlar özlərinin fikri fəaliyyətində həmişə çətinlik çəkərlər.

7.Təlimdə sistem və ardıcılıq gözlənilməzsə, şagirdlərin inkişafı prosesi ləngiyər.

**Təlimdə möhkəmləndirmə prinsipi** yeni həqiqətlərin kəşfinə deyil, artıq kəşf olunmuş həqiqətlərin mənimsənilməsinə yönəldilən öyrənmənin xüsusiyyətlərini səciyyələndirir. Bu proses yalnız əvvəllər əldə edilmiş olan bilik, bacarıq və vərdişlərin kök salıb bərkiməsi əsasında təkmilləşdirilə bilər.

Tamamilə haqlı olaraq yaddaşı təlimdə möhkəmləndirmənin psixoloji əsası hesab edilir. Məhz hafizə prosesinin qanunauyğunluqları biliyin yaddan çıxmasına yol verməmək, yaddan çıxan şeyləri hafizədə bərpa etmək üçün təkrarlamağa, möhkəmlətməyə, əvvəllər mənimsənilmiş biliklərin üzərinə qayıtmağa insanı vadar edir. Bununla əlaqədar möhkəmlilik prinsipi yalnız hafizəyə deyil, habelə şagirdlərin idrak fəaliyyətinin tənqid, emosional və iradə proseslərinə əsaslanır. Müasir tədqiqatlar göstərmişdir ki, biliyin möhkəmləndirilməsi prosesində müqayisə, təsnifat, təhlil, sintez, ümumiləşdirmə kimi zehni əməliyyatların böyük rolu vardır, bunlar yadda saxlama prosesinin intensivliyinə kömək edir. Ağıl çevik və mütəhərrik, bilik ümumiləşdirilmiş olur və şagirdlər materialı yaddan çıxarmış olduqda bu xüsusiyyətlər onların hafizədən daha çox tənqid və hissiyata

arxalanmalarına kömək edir (A.A.Smirnov).

Təlim prosesində şagirdlərin hafizəsi inkişaf edir. Şagirdlər böyüdükcə, onların obrazlı-əyani təfəkkür proseslərinə əsaslanan emosional hafizəsi öz yerini məntiqi təfəkkür prosesində əsas axtaran hafizəyə verir. Həm də sübut edilmişdir ki, hafizənin inkişafı ilə dərs müvəffəqiyyəti sıx əlaqədardır. Güclü şagirdlərdən ibarət olan qrupda hafizəsi zəif olan uşaq olmur. Şagirdlər yaş etibarilə nə qədər böyük olsalar, onları materialın möhkəm mənimsənilməsi məqsədi ilə əlaqələri müəyyən etmək, mücərrəd materialı tutuşdurmaq, onu qruplaşdırmaq bacarığına əsaslanan məntiqi yadda saxlamaya bir o qədər çox yönəlib alışdırmaq olar.

Q.İ.Şukina yazır ki, təlim təcrübəsində bilik, bacarıq və vərdişlərin təkrarlanması, ümumiləşdirilməsi və tətbiqi prosesində möhkəmlilik prinsipinin həyata keçirilməsini təmin edən üsullar işlənilib hazırlanmışdır. Bunlara aşağıdakılar aiddir:

1. Təkrarlanan materialı məna və struktur etibarilə hissələrə ayırmaq, bunlara başlıq vermək, qarşısında sual qoymaq, onları tezis şəklində ifadə etmək faydalıdır.

2. Yadda saxlanılan materialı əvvəllər əldə edilmiş biliklə əlaqələndirmək, təşəkkül tapmış təsəvvürlərə əsaslanmaq əhəmiyyətlidir; köhnə biliklərin strukturunda yeni biliklər daha aydın dərk edilir, daha anlaşılıqlı olur, əvvəlki biliklər isə yeni biliklər baxımından zənginləşib dərinləşir.

3. Təkrarlanma prosesində daim şagirdlərin təfəkkürünü fəallaşdırmaq, müqayisə, tutuşdurma üçün suallar vermək, şagirdlərə materialı təhlil və təsnif etməyi, ümumiləşdirməyi təklif etmək lazımdır.

4. Heç bir dəyişiklik etmədən eyni suallarla, eyni qaydada, əvvəlki strukturda aparılan təkrar təfəkkürü şablonlaşdırır, əvvəlki səviyyədə qalıb yerində saymağa səbəb olur.

5. Materialın yeni bir şəkildə qruplaşdırılması yeni əlaqələrin dərk edilməsinə, biliklər sisteminin daha aydın başa düşülməsinə kömək edir.

6. Möhkəmləndirmə üçün əsas, mühüm ideya, məsələ və problemlərin ayrılması şagirdlərin də təkrar edilən materialda mühüm şeyləri seçib ayırmalarına imkan verir.

7. Təkrar və möhkəmlətmə yanaşmaları da üsul və formalarda müxtəliflik olmasını tələb edir. Yeknəsəqlik şagirdlərdə dərsə olan marağı söndürür, açıqdan-açıq məcburi iş şəraiti yaradır, mənimsəmənin səmərəsini aşağı salır.

Bir məşğələdə cəmləşdirməyib zaman etibarı ilə hissələrə ayrılan təkrarlama ən səmərəli təkrarlamadır. Möhkəmlilik prinsipinin həyata keçirilməsi bilik və bacarıqların yeni şəraitdə tətbiqinə kömək edir. Təlim materialının ən yaxşı möhkəmləndirilməsi ondan dəfələrlə və müxtəlif şəkillərdə təcrübədə istifadə etməkdir. Belə olduqda yerinə yetirilmiş əməllər planauyğun, mütəşəkkil surətdə təkrar edilir.

**Şagird xüsusiyyətlərinin nəzərə alınması prinsipi** klassik didaktikada müyəssərlik prinsipi kimi formalaşmışdır: “Yaşauyğun olmayan heç bir şeyi zorla qəbul etdirmə” (Y.A.Komenski), “Şagirdlərə hələ müyəssər olmayan şeyi heç vaxt öyrətmə” (A.Disterveq), “Uşaq öyrənmək üçün yetişməkdən əvvəl onu öyrətməyə başlamayın” (K.D.Uşinski)- hazırda bu cür yanaşma məhdud sayılır. Təlim, onun

müxtəlif və mürəkkəb funksiyaları yalnız o zaman səmərəli olar ki, müasir şagirdin yalnız yaş xüsusiyyətlərini deyil, habelə onun bütün mühüm imkanları da nəzərə alınsın.

Əlbəttə, şagirdlərin idrak və əməli fəaliyyəti üçün təklif edilən məzmun, üsul və məsələlərin müyəssərliyi tələbi təlimə verilən zəruri tələbdir, lakin işin müvəffəqiyyətini təkcə bu tələb həll etmir. Təlimi şagirdlərin ən münasib inkişaf səviyyəsi üzərində qurmaq və müəyyən yaşda olan uşaqların yalnız əldə etmiş olduqları bilik və bacarıqlara əsaslanmayıb, yeni yaranmış olan şeylərə doğru yol açmaq, inkişafın önündə getmək lazımdır. Müyəssərlik heç də təlimin asan olması demək deyildir. Əlbəttə, təlim şagirdin imkanları həddini aşmamalıdır, lakin uşaqları çətinlik qarşısında qoymaq, bu çətinliklərə üstün gəlməyi onlara öyrətmək müasir təlimin yeganə düzgün yoludur.

Təlimin həmişə inkişafdan qabaqda getməsi və onu da öz arxasınca aparması fikrini əsas götürən L.S.Vıqotski və onun əməkdaşları təlimlə əlaqədar baş verən əqli inkişafın iki səviyyəsini və ya zonasını müəyyən etmişlər. Birinci səviyyəni inkişafın fəal, aktual zonası adlandırmışlar. Bu zonaya malik olan şagird gündəlik dərsləri, verilmiş təlim tapşırıqlarını müstəqil surətdə yerinə yetirir, özü başqasının köməyi olmadan dərstdə müvafiq misallardan istifadə edir. Müəllimin şərh etdiyi bəzi cəhətləri izah etməyə təşəbbüs göstərir və nəhayət, onda əqli inkişaf elə bir səviyyəyə çata bilir ki, sonralar hər hansı bir məsələni heç kimə ehtiyacı olmadan həll edə bilir. Bütün bunların nəticəsində şagird bilikləri müstəqil mənimsəyir, elmlərin əsaslarına özü yiyələnməyi bacarır.

Əqli inkişafın ikinci səviyyəsində isə uşaq bir növ yaşlıların, müəllimin köməyi ilə daha yüksək nailiyyət əldə edə bilir. L.S.Vıqotski bu münasibətlə yazır: “Uşaq nəyi ki, yaşlıların köməyi ilə etmək iqtidarındadır, bu onun yaxın inkişaf zonasını göstərir...”

Beləliklə, yaxın inkişaf zonası uşağın sabahkı gününü, onun inkişafının dinamik vəziyyətini müəyyənləşdirməkdə bizə kömək göstərir”.

Təlim öz səmərəli nəticəsini vermək və şagirdlərin əqli inkişafına təsir göstərmək üçün məhz “inkişafın yaxın zonasına” uyğun təşkil olunmalıdır. Təlimin məzmununu, forma və vasitələrini seçərkən bu tələb birinci tələb kimi nəzərə alınmalıdır. Q.İ.Şukina yazır ki, müyəssərlik prinsipi idrak fəaliyyətində və əməli fəaliyyətdə müxtəlif şəkildə təzahür edən fərdi xüsusiyyətləri nəzərə almağı:

- Təfəkkür prosesinin gedişi xarakterini (öyrənməyə yanaşmada ağılın çevikliyi və ya stereotipliyini, əlaqələri cəld və ya ətalətlə müəyyən etməsini, öyrənilən şeyə şəxsi münasibətin olub-olmamasını, tənqidi yanaşılıb-yanaşılmamasını və s.);

- Bilik və bacarıqların səviyyəsini (doğruluğunu, dərinliyini, təsirliliyini);

- İş qabiliyyətini (uzun müddət fəaliyyət göstərmək imkanını, bu fəaliyyətin intensivlik dərəcəsini, asanlıq və ya çətinliklə keçməsini, diqqətin yayınmasını, yorğunluq dərəcəsini və s.);

- İdraki və əməli cəhətdən müstəqillik və fəallığın səviyyəsini;

- İrəliləməsinin sürətini (yeyin, orta, zəif);

- Öyrənməyə münasibətini (müsbət, laqeyd, mənfi);

- İdrak marağının olub-olmamasını və xarakterini (formasız, mühüm, geniş);



- İradəsinin inkişaf səviyyəsini (yüksək, orta, aşağı) və s. nəzərə almağı tələb edir.

Şagirdlərin fərdi imkanlarına dair göstəricilərin siyahısından görmək olar ki, təlim prosesinin gedişinə bu göstəricilərin nə qədər əhəmiyyətli və böyük təsiri vardır, müəllimin bu prinsipi rəhbər tutması nə qədər zəruridir.

Psixoloji tədqiqatlar göstərdi ki, şagirdlərin fərdi xüsusiyyətləri təlim fəaliyyəti baxımından eyni mənalı deyildir. Məsələn, onların temperament xüsusiyyətləri tədris fəaliyyətinə bilavasitə deyil, dolayısı ilə təsir göstərir. Halbuki şagirdlərin elə xüsusiyyətləri vardır ki, onlar, bir tərəfdən, tədris fəaliyyətinə bilavasitə təsir göstərir, digər tərəfdən, tədris fəaliyyətinin nəticəsi məhz onlardan asılıdır. Bu baxımdan, ilk növbədə, aşağıdakı xüsusiyyətləri ayırd edirlər (İ.Unt və b.): 1.Təlimə qabillik(ümumi əqli qabiliyyətlər, eləcə də xüsusi qabiliyyətlər);

2.Tədris bacarıqları;

3.Həm proqram, həm də proqramdan kənar bilik,bacarıq və vərdislərdən ibarət olan öyrənmə səviyyəsi;

4.İdrak maraqları.

Dünya miqyasında diferensiyanın , əsasən , iki formasından (üsulundan) istifadə olunur:1) müəyyən bir mərhələdə məktəb ayrı-ayrı bilik sahələri, məsələn, humanitar, fizika, riyaziyyat, kimya-biologiya və s. üzrə şaxələnilir; 2) icbari fənlərə seçmə yolu ilə öyrənilən fənlər əlavə olunur.Bu forma və ya üsulların qovşağında şagirdlərin xüsusi qabiliyyətləri, maraqları, və peşə niyyətlərinə görə müxtəlif tipli məktəb və siniflər yaradılır.Təlim bir qayda olaraq müxtəlif tədris planları və proqramları əsasında həyata keçirilir.Tədris işinin sinifdaxili(qrupdaxili) fərdiləşdirilməsi prosesində sinif daxilində frontal iş fərdi işlə üzvi surətdə əlaqələndirilir, təlim prosesində hər bir şagirdin fərdi xüsusiyyətləri zəruri surətdə nəzərə alınır, yəni şagirdlərə eyni tapşırıqlar deyil, onların fərdi xüsusiyyətlərinə müvafiq olaraq müxtəlif variantlı tapşırıqlar vermək və ya əlavə ədəbiyyat göstərmək yolu ilə təlim prosesi fərdiləşdirilir.Təcrübəli müəllimlər frontal işi bir qayda olaraq fərdi işlə və qrupla iş forması ilə sistemli şəkildə əlaqələndirirlər.

Təlimin fərdiləşdirilməsinin başlıca prinsipi Amerika psixologiyası və pedaqogikasında zənginləşmə prinsipi sayılır.Bütün şagirdlər üçün eyni olan standart proqramların onların fərdi xüsusiyyətlərinə görə yeni materiallarla zənginləşdirilməsi isə təlimin fərdiləşdirilməsinin başlıca vasitəsi kimi qiymətləndirilir. Onun aşağıdakı iki növünü fərqləndirirlər: 1)üfüqi və ya lateral; 2)şaquli və ya intensiv zənginləşmə. Timin fərdiləşdirilməsinin və diferensiasiyasının başqa formaları (reterdasiya, akselerasiya, alternativ fənlər və məktəblər, açıq təlim və s.) da məlumdur.

Xarici ölkələrdə təlimin fərdiləşdirilməsi və diferensiasiyası problemləri müxtəlif yönümlərdə araşdırılır, qomogen və geterogen siniflər müqayisəli təhlil olunur, şagirdlərdə mənlilik şüurunun formalaşmasında onların rolu, mənimləmənin xüsusiyyətləri və s. eksperimental surətdə öyrənilir(X.Moravite , Mak Lean, Barde, M.N.Qoldberq, A.N.Passov, C.Castman və b.), qomogen qrupların daha çevik variantları, məsələn, müvəqqəti qomogen qruplar və ya yalnız bir tədris fənni üzrə qomogen qruplar yaradılır.Respublikamızda isə bu sahədə zəif işlər görülür.

**Təlimdə əyanilik prinsipi.** Əyanilik prinsipinin tarixi qədimdir. Bu prinsipi uzun müddət pedaqogikada *“qızıl qayda”* sayıblar. O, təlimi mücərrəd sözlər üzərində deyil, uşaq tərəfindən bilavasitə qavranılan konkret şeylər və hadisələr üzərində qurmağı nəzərdə tutur. Bu gün isə əyanilik prinsipi yeni pedaqoji təfəkkür ölçüləri ilə qiymətləndirilir.

Təlim prosesində əyaniliyin idrak yükü çoxmənalıdır:

- əyani surətlərdə konkret hadisələrin, bizi əhatə edən aləmdə olan cisimlərin müxtəlifliyi əks olunur;

- əyanilik dərk etmə fəaliyyətini asanlaşdırır və təchiz edir; o, şagirdin canlı gerçəkliyi qavramasını və müşahidə etməsini təşkil edir; əyaniliyin yaratdığı canlı assosiasiyalar uzun müddət yadda qalır; o, təxəyyülün yaranmasına kömək edir, deməli, yaradıcı fəallığa yardım göstərməsi sayəsində heç də quru, ölgün bir sxem kimi çıxış etmir, çünki əyani surət onların konkretləşdirilməsi üçün köməkçi bir əsas olur. Nəhayət, əyanilik ümumiləşdirmələrə də kömək edir;

- təlimin inkişafetdirici vəzifəsinin yerinə yetirilməsində əyaniliyin rolu böyükdür; o, şagirdin sensor dairəsinə xeyli təsir göstərir, həmçinin onda müşahidəçiliyi, təfəkkürü, təxəyyülü inkişaf etdirir, fəallığını artırır, onda öyrənməyə olan marağın inkişafına kömək edir;

- nəhayət, əyanilik mənimsəmənin keyfiyyətini yüksəldir, biliyin təchiz olunmasına, aydın və şüurlu şəkildə başa düşülməsinə kömək edir.

Müəllim əyaniliyin ən qiymətli məziyyətlərini etiraf etməklə bərabər bunu da nəzərdə tutmalıdır ki, əyanilik çox kəskin bir silahdır və ondan diqqətlə, bacarıqla istifadə edilməlidir. Əks halda o, şagirdləri başlıca məsələlərin həllindən yayındırar, məqsədi parlaq vasitə ilə əvəz edər, biliklərə dərinlən yiyələnmək, mühüm əlaqə və qanunauyğunluqları dərk etmək yolu üzərində bir maneəyə çevrilər. İdraki məsələlərin həllinin xarakteri, şagirdin idrak fəaliyyətinin xarakterinin özü də xeyli dərəcədə əyanilik növlərinin tətbiqindən asılıdır. Yeri gəlmişkən qeyd edək ki, psixoloqlar “əyanilik prinsipi”ni “əşyavilik” prinsipi kimi ifadə etməyi məqsəduyğun sayırlar. Əşyavilik prinsipi təlim prosesində əyaniliyin funksiyasını və rolunu sadəcə olaraq inkar etmir, onları yeni baxımda-nəzəri təfəkkürün formalaşması axarında mənalandırır. Yenilikçi müəllimlərin iş təcrübəsində bunun canlı örnəkləri önəmli yer tutur.

Elmi mənbələrdə və praktik pedaqoqların bəhs olunan istiqamətli şərhlərində **“Təlimin təhsilverci prinsipi”** anlayışına tez-tez rast gəlmək mümkündür. Hətta bu prinsipin yeni olması ilə bağlı fikirlər mövcuddur. Təlimin təhsilverci prinsipinə verilən şərhlərdə biri belədir. 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 funksiyasını tam həyata keçirsin. Müəllim unuda bilməz ki, şagirdlərin təlim zamanı tərbiyəsi də, inkişafı da əsasən öyrəndikləri bilik və bacarıqlar vasitəsi ilə həyata keçirilir. Odur ki, təlimin təhsilləndirici prinsipi müəllimin daim diqqət mərkəzində durmalıdır.

**Təlimin tərbiyələndirici prinsipi.** Müəllim bilməlidir ki, təlimin bütün cəhətləri, onun təşkili formaları da, üsulları da, vasitə və tərzləri də, dərstdə

münasibətlərin xarakteri də şagirdlərə müəyyən tərbiyəvi təsir göstərir. Müəllim daim ayıq olmalı, təlimin tərbiyəvi təsir gücünü artırmağa, ona məqsədyönlü istiqamət verməyə çalışmalıdır.

Bu prinsip tələb edir ki, müəllim tədris edəcəyi mövzu üzrə elə materiallar, elə faktlar seçsin, elə rəqəmlər, elə nümunələr gətirsin ki, onlar uşaqlarda yüksək əxlaqi keyfiyyətlərin formalaşmasına kömək etsin.

Həmin prinsipə uyğun olaraq müəllim öz nitqinə qarşı tələbkar olmalıdır. Müəllimin nitqi şagirdləri hər cəhətdən: təsirliyi, məzmunluğu cəhətdən nümunə verməlidir. Müəllimin görkəmi, duruşu, hərəkəti şagirdlərin şəxsiyyətinə müsbət mənada təsir göstərməli, şagirdlər üçün təqlidə layiq örnək olmalıdır.

Təlimin tərbiyələndirici prinsipi hər bir müəllimə xatırladır ki, şagirdləri ilə münasibətdə xeyirxahlıq, qayğıkeşlik, insanpərvərlik, sadəlik, təvazökarlıq təcəssümü olsun, öz fəaliyyətində şagirdlərə etmiş olduğu hörməti onlara qarşı tələbkarlığı ilə üzvü şəkildə birləşdirsin.

Şagirdlərin dərəcə davamiyyətinə, dərəcə onların özlərini necə əpardıqlarına, nə dərəcədə diqqətli olduqlarına, necə düşündüklərinə müəllimin fikir verb-verməməsi şagirdlərə bu və ya digər dərəcədə tərbiyəvi təsir göstərir. Bunu nəzərə alan müəllim hər bir halda öz münasibətini bildirməli, pedaqoji qiymət verməli, şagirdlərin öyrənmək, təşəbbüs göstərmək, sual vermək həvəsini artırmalıdır.

Sinifdə şagirdlərin nümunəvi yazılarını, məzmunlu və məntiqli cavablarını, nümunəvi davranışlarını çıxardan, qalan şagirdlərin nəzərinə çarpdıran müəllim dərəcə tərbiyəvi imkanlarından istifadə etmiş olur.

Bu və ya digər fənnə xüsusi marağı olan qabiliyyətli uşaqları müəyyənləşdirməyin və onların inkişafını sürətləndirmək üçün əlavə qayğı göstərməyin tərbiyəvi əhəmiyyətini unutmaq olmaz.

**Təlimdə əməkdaşlıq prinsipi.** Təlimdə müəllim və şagird fəaliyyəti bir-birini şərtləndirir. Təlim zamanı müəllim və şagirdlərin fəaliyyətləri arasında mürəkkəb və çoxcəhətli qarşılıqlı əlaqə mövcuddur. Şagirdlərin idrak və tədris fəaliyyətinin xüsusiyyətləri müəllimin təlim fəaliyyətindən asılı olduğu kimi, müəllimin təlim fəaliyyətinin sürəti və keyfiyyəti də şagirdlərin ona münasibəti ilə, onların tədris fəaliyyətlərinin səviyyəsi ilə şərtlənir. Başlıcası budur ki, şagirdlərin rəğbətini qazanan, onların ehtiyacını duyan, onlara valideyn qayğısı göstərən, şəxsiyyətlərinə hörmət edən, bir sözlə şagirdləri ilə əməkdaşlığa hazır olan müəllim öz yetirmələrinin həqiqi tərbiyəçisinə, məsləhətçisinə, müdrik yaşlı yoldaşına çevrilir. Şagirdlər bu cür müəllimi səbrsizliklə gözləyir, böyük məmnuniyyətlə onunla ünsiyyətə girir, fikir və hisslərini belə müəllimlə bölüşdürürlər. Şagirdlər məhz bu cür müəllimin fənnini sevir, həvəslə tədris fəaliyyətinə qoşulurlar. Odur ki, şagirdə təlimin fəal iştirakçısı kimi baxmaq lazımdır. Müəllim şagirdlərlə əməkdaşlıq etməli, onların tədris fəaliyyətini təşkil etməli, lazımı yardım və qayğı göstərməlidir.

**Təlimin inkişafetdirici prinsipi.** İsbat olunmuşdur ki, fənlərin tədrisi şagirdlərin inkişafına kömək edir. Müəyyən edilmişdir ki, "müəyyən tarixi şəraitdə təlim sistemini dəyiş məkklə təhsilin müxtəlif mərhələləridə uşaqların psixi inkişafının ümumi tipini və ümumi tempini dəyişmək olar və lazımdır" (Fundamental psixoloji tədqiqatların yeni pedaqoji tərəkür baxımından xüsusi əhəmiyyət kəsb edən köklü nəticələrinin biri məhz bundan ibarətdir). Təlimin bu

cəhətini bildikdə və təlim zamanı nəzərə aldıqda şagirdlərin inkişaf səviyyəsi artır (Təlimdə şagirdlərin inkişafı deyəndə onların fiziki və psixi qüvvələrinin inkişafı nəzərdə tutulur). Təlim şagirdlərə nəinki təhsil verir, nəinki onlara tərbiyəvi təsir göstərir, eyni zamanda onların fiziki və psixi qüvvələrini inkişaf etdirir.

Məlum olduğu kimi, fiziki keyfiyyətlər və fiziki bacarıqlar adamın fiziki qüvvələrini təşkil edir; yerimək, qaçmaq, üzümək, hündürə və uzununa tullanmaq, velosiped sürmək və s. keyfiyyətlər fiziki qüvvələrə aiddir. Bədən tərbiyəsi və idman məşğələləri, ibtidai hərbi hazırlıq, təbiətə gəzintilər fiziki qüvvələrin şagirdlərdə intensiv inkişafına kömək edən vasitələrdir.

Duyğular, qavrayış, təsəvvür, təxəyyül, təfəkkür, diqqət, iradə və s. psixi qüvvələr hesab edilir. Təlim prosesi bu cür psixi qüvvələrin şagirdlərdə inkişafına imkan verir. Təlimin inkişafetdirici prinsipi müəllimlərdən tələb edir ki, fənlərin tədrisi zamanı şagirdlərdə psixi qüvvələrin təşəkkül tapmasına formalaşmasına da xüsusi qayğı göstərsin. Bu məqsədlə öyrədilən obyektlərin diqqətlə müşahidəsini, bir qədər sonra təsəvvüdə canlandırılmasını, haqqında mühakimə yürüdülməsini, müqayisə edilməsini, oxşar və fərqli əlamətlərin üzə çıxarılmasını, ümumiləşdirmələr aparılmasını təşkil etməlidir.

Təlim zamanı şagirdlərdə diqqətin davamlılığı, diqqəti bölüşdürmək bacarığı, qarşıya məqsəd qoymaq, məqsəd yolunda maneələri dəf etmək, təkidlilik göstərmək kimi iradi keyfiyyətlərin inkişafı da müəllimin qayğı obyektinə çevrilməlidir.

Təlim zamanı müəllim nümunəsi, onun nitqi, iradəsi, canlı təxəyyülü, diqqətliliyi, mühakimə tərzisi, məntiqi şagirdlərin inkişafında böyük əhəmiyyət kəsb edir.

Təlimin mahiyyəti ilə bağlı invariant asılılıqlardan irəli gələn, onun məzmununa, üsullarına, təşkili formalarına təsir göstərən, müəllim və şagirdlərin birgə fəaliyyətini səmərəli qurmağa imkan verən didaktik ideyaların (yəni təlimin prinsiplərini) tətbiqində hansınasa üstünlük verib, bir qisminə laqeydlik göstərmək yol verilməzdir. Təlimin prinsiplərindən (təlimin müvəffəqiyyətlə nəticələnməsini təmin etmək üçün irəli sürülən əsas tələblərdən) kompleks halda istifadə olunmalıdır. Ona görə də birincisi, nəzərə alınmalıdır ki, təlim vahid prosesdir. Vahid prosesə aid olan prinsiplərdən bir qismini tətbiq etmək, digər qisminə laqeyd qalmaq düzgün deyildir; ikincisi təlimin prinsipləri onun mahiyyəti ilə bağlı invariant asılılıqlarla şərtlənir, onlardan irəli gəlir. Təlim prosesində onun bütün invariant asılılıqları ilə hesablaşmaq lazımdır.

Təlimdə tam müvəffəqiyyət qazanmaq üçün onun bütün prinsiplərindən istifadə edilməlidir.

Təlimin prinsipləri bütün fənlərin tədrisində hər bir müəllim tərəfindən nəzərə alınmalıdır. Bu müəllimdən yüksək elmi-nəzəri hazırlıq və sınaqlardan çıxmış təcrübəyə yiyələnməyi tələb edir. Real pedaqoji prosesdə təlim prinsiplərini sistemli tətbiq etmək yaradıcılıq işidir.

#### 4. Təlim prosesində əsas amillər

Məlum olduğu kimi, təlim prosesinin gedişinə və nəticələrinə çoxlu sayda müxtəlif səbəblər təsir göstərir. Yaxşı inkişaf etmiş pedaqoji intuisiya başlıca səbəblərin təsirini nəzərə alaraq gözlənilən nəticələrə nail olmağa kömək edir. Təəssüf ki, təlimin bütün səbəblərinin təsirini obyektiv təhlil etməyə kömək edən elmi nəzəriyyə hələlik yoxdur. Təlimin son nəticələrinin asılı olduğu bütün səbəbləri öyrənməklə təlim prosesini idarə etmək və şagirdləri müəyyən olunmuş vaxtda nəzərdə tutulan hazırlıq səviyyəsinə çatdırmaq mümkündür. Səmərəverən səbəbləri və amilləri ayırmaqla bir çox təlim problem-lərinin eyni zamanda və arzuolunan həllinə nail olmaq olar.

Səmərəverən səbəbləri və amilləri bilmək pedaqoji hazırlığın özəyini təşkil edir. Yeri gəlmişkən qeyd edək ki, amil əhəmiyyətli səbəbdir, o bir qrupdan olan ən azı iki səmərəverən səbəbdən əmələ gəlir. Ayrı-ayrı amillər öz aralarında birləşərək amillər birliyini yaradırlar. Ümumi təlim amillərinin birləşməsi nəticəsində isə baş amillər yaranır.

Pedaqoji mənbələrdə göstərilir ki, səmərəverən səbəblərdən təlim amillərinin yaradılması amil təhlili adlanır. Müasir amil təhlili inkişaf etmiş riyazi fəndir. Təlim nəzəriyyəsində onun vəzifəsi aşağıdakılardır:

1) səmərəverən səbəblərin ziddiyyətsiz olaraq ayrılması yollarını işləyib hazırlamaq;

2) bu səbəblərdən amillər yaratmaq mexanizmini açmaq;

3) həmin amillərin son məhsula töhfəsini müəyyənləşdirmək.

Amil təhlilinə görə, təlimin səbəbləri müxtəlifliyinə, dəyişkənliyinə, mürəkkəbliyinə baxmayaraq, bir-birindən ayrılı, əhəmiyyətinə görə düzələ, ümumi, kompleks və baş amillər şəklində salına bilər.

Vurğulamaq yerinə düşər ki, pedaqogikada amil təhlili riyaziyyatın müvafiq bölməsinə əsaslanır. Bu bölmədə amilləri müxtəlif səbəblərdən ayırmaq proseduru işlənilib hazırlanmışdır. Bütün inkişaf etmiş elmlər də öz işinə amil təhlilindən başlamışdır. Amil təhlili təkcə kəmiyyət yox, həm də keyfiyyət xarakterində ola bilər. Didaktika keyfiyyət təhlilinə üstünlük vermişdir. Bu tendensiya indi də saxlanılır.

Təlim prosesinin məhsuldarlığına (məhsuldarlıq şagirdlərin öyrənmə səviyyəsində baş verən dəyişikliklə xarakterizə edilir) eyni zamanda və məcmu halında bütün səbəblər təsir göstərir. Bu təsir kompleks xarakter daşıyır. Təlimə təsir edən başlıca səbəblər sistemini müəyyənləşdirmək məsələsinə tə qədimdən filosoflar xüsusi diqqət vermişlər. O, vaxtdan bəri tədqiqatçılar həmin sistemi yeni amillərlə tamamlamış, müasir elmi terminologiya ilə zənginləşdirmişlər. Görkəmli didaktikaların əsərləri səmərəverən amillər haqqında bitkin informasiya verir. Bu sahədə İ.Herbertin, A.Disterveqin, K.D.Uşinskinin, C.Dyuinin fikirləri xüsusilə maraqlıdır.

Professor Ə.Paşayev və professor F.Rüstəmov göstərirlər ki, tədqiqatlar nəticəsində təlim prosesinin məhsulunu kompleks halda formalaşdıran dörd baş amil ayrılmışdır: tədris materialı, təşkilati-pedaqoji təsir, şagirdlərin oxumağa qabiliyyəti, vaxt.

**Birinci baş amil “tədris materialı”dır.** Tədris informasiyası iki yerə ayrılır: 1) koqnitiv informasiya (bilik verən informasiya); 2) idarəedən informasiya (konqnitiv informasiyanı necə mənimsəmək haqqında siqnallar).

“Tədris materialı” olduqca özünəməxsus informasiyadır. Başqa informasiya ilə müqayisədə o, pedaqoji cəhətdən işləmiş informasiyadır. Tədris prosesi üçün informasiyanın yararlılığı, onun gücə müvafiqliyi, təlimdə qazanılan nəticələr məhz həmin informasiyanın pedaqoji cəhətdən işlənmə səviyyəsindən, keyfiyyətindən asılıdır. Baş amil kimi “tədris materialı”nın tərkibində iki kompleks amil bir-birindən məntiqi surətdə fərqlənir: 1) obyektiv informasiya kompleksi; 2) pedaqoji cəhətdən işləmiş informasiya kompleksi.

Birinci kompleksə tədris materialının məzmunu, kəmiyyəti, keyfiyyəti, forması, strukturu kimi ümumi amillər aiddir. İkinci kompleksə tədris materialının öyrənilmə ardıcılığı, ona ayrılan vaxt və s. daxildir. Materialın pedaqoji cəhətdən işlənmə prosesində əldə olunan və şagirdlərə təqdim edilən informasiyanın xarakteristikalarına aşağıdakılar aiddir: informasiyanın şərh olunma qaydası, strukturu, müvafiqliyi (müəllimin nitqi, informasiyanın şagirdlərin hazırlıq səviyyəsinə uyğunluğu, informasiyanın artıqlıq səviyyəsi və s.)

**İkinci baş amil “təşkilat- pedaqoji təsir” amilidir.** O, çox sayda səmərəverən səbəbləri özündə birləşdirir. Bu səbəblər müəllimin fəaliyyətini, tədris prosesinin təşkilinin keyfiyyət səviyyəsini, tədris və pedaqoji əməyin şəraitini xarakterizə edir. Bu amilin tərkibində iki kompleks amil vardır: **1) dərstdə təşkilati-pedaqoji təsir; 2) sinifdən xaric və məktəbdən kənar məşğələlərdə təşkilati –pedaqoji təsir.**

**Üçüncü baş amil “şagirdlərin oxumağa qabiliyyəti”dir.** Bu, şagirdlərin oxumağa qabiliyyəti (y yararlılığı) və müəyyən olunmuş müddətdə layihələşdirilmiş nəticələrə nail olmaq imkanlarıdır. Oxuma qabiliyyətinə fərdi və qrup (kollektiv) halında baxmaq məqsəduyğundur. Burada iki kompleks amil vardır: 1) dərstdə oxumağa qabillik; 2) sinifdən xaric və məktəbdən kənar fəaliyyətdə oxumağa qabillik. Dərstdə oxumağa qabiliyyəti aşağıdakı səbəblər xarakterizə edir: oxuyanların ümumi hazırlıq səviyyəsi (erudisiyası); müəyyən tədris materialına yiyələnmə; bilik, bacarıq və vərdişləri mənimsəmə qabiliyyəti; öyrənmə-idrak fəaliyyəti üçün ümumi qabiliyyətlər; diqqətin ümumi xarakteristikası (sinir sisteminin, temperamenti və yaşın xüsusiyyətləri); konkret tədris fənnini öyrənən zaman şagirdlərin təfəkkür xüsusiyyətləri; təfəkkürün ümumi xarakteristikası; tədris materialını şüurlu və möhkəm mənimsəmək üçün psixoloji durum (xarici və daxili); təlimin motivasiyası (məqsədləri başa düşmək və dərk etmək, təlimə və öyrənilən fənnə maraq, stimulların təsirliyi, şagirdin öz vəzifələrini yerinə yetirməsinə münasibəti və s.); bilik və bacarıqların mənimsənilmə tempi; şagirdlərin səhhəti (yorulması, xəstələnməsi və s.); şagirdlərin yaşı; şagirdlərin dəyərləndirmə (qiymətləndirmə) oriyentasiyası; həyat planları; intizamlılığı; məsuliyyətliyi; gələcək peşəyə meyli; həyat tərzi və s. Müstəqil öyrənmə prosesində oxumağa qabillik aşağıdakı səbəblərlə xarakterizə olunur: özünə nəzarət (nəzarətin həcmi, tezliyi, keyfiyyəti, sistemi); iradə və qətiyyətlik; məqsədyönlülük; oxumaq bacarığı; işin rejimi və təşkili; iş qabiliyyəti; qiymətləndirmə oriyentasiyası; stimullaşdırma; motivasiya; səhhətin vəziyyəti; qavramanın xüsusiyyətləri; qabiliyyətlər; yadda saxlamamanın və mənimsəmənin

sürəti; təfəkkürün səviyyəsi və xüsusiyyəti; yaş və fərdi xarakteristika və s.

**Dördüncü baş amil “vaxt”dır.** Onu da iki yerə bölmək olar: 1) bilavasitə dərsdə sərf olunan vaxt; 2) müstəqil surətdə oxumağa sərf olunan vaxt. Dərsdə sərf olunan vaxta aiddir: biliklərin qavranılmasına və ilkin mənimsənilməsinə, öyrənilən biliklərin möhkəmləndirilməsinə, nəzarətin, təkrarın və möhkəmləndirmənin dövrü aparılmasına, təlimi başa vurandan sonra keçən, məqsəddə uyğun olaraq informasiyanın hafizədə saxlanılmasına, çalışmaların yerinə yetirilməsinə və biliklərin, bacarıqların tətbiqinə, öyrənilən materialın təkrarına, biliklərin sistemləşdirilməsinə, cavab verməyə hazırlaşmağa və cavab verməyə sərf olunan vaxt və s. Müstəqil oxumağa sərf olunan vaxta aşağıdakılar aiddir: ev tapşırıqlarının yerinə yetirilməsinə, əlavə ədəbiyyatı oxumağa, fakultativlərə və əlavə məşğələlərə getmək, dərnlərdə iştirak etmək, maraqlı kursları üzrə məşğələlərdə məşğul olmaq üçün sərf olunan vaxt və s.

Qeyd edək ki, normal təlim şəraitində təşkilati - pedaqoji baş amilin təsiri başqalarına nisbətən daha əhəmiyyətlidir. Bu, onunla izah olunur ki, həmin amildə səmərəverən səbəblərin sayı daha çoxdur.

## 5. Təlim prosesində şagirdin idrak fəaliyyəti modeli

Təlimə sistem kimi yanaşdıqda detallara varmadan onun iki başlıca təşkilədiçi komponenti və ya elementi dərhal nəzərə çarpır: öyrədən və öyrənən. Odur ki, təlim vəzifələri iki tərəfin birgə fəaliyyəti zamanı - öyrətmə və öyrənmə proseslərinin birliyi şəraitində həyata keçirilir. Təlim vəzifələrinin yüksək səviyyədə yerinə yetirilməsi müəllimdən və şagirdlərdən bir-birini şərtləndirən fəaliyyət sistemi tələb edir. Şagirdlərin təlim fəaliyyətinin özü təlim prosesinin məqsədinin həyata keçməsinə doğru yönələn fəaliyyətdir. Onun həm obyektiv, həm də subyektiv tərəfi vardır. Əgər şagirdin fəaliyyəti təlim prosesində onun vəzifələrinin həyata keçirilməsinə yönəlməmişdirsə, onu təlim fəaliyyəti hesab etmək olmaz. Odur ki, təlim fəaliyyətinin obyektiv tərəfi onun təlimin qarşısında qoyulmuş məqsədlərə şagirdin yönəldilməsi ilə bağlıdır. Təlim fəaliyyətinin subyektiv cəhəti bu fəaliyyətin dominantlıq edən motivləri ilə xarakterizə və müəyyən edilir. Təlim fəaliyyətinin dominantlıq edən motivləri tədris-idrak motivləri ola da bilər, olmaya da bilər. Fəaliyyətin motivlərinin tədris-idrak motivləri olması arzuolunan haldır. Müəllimin pedaqoji təsiri bu halın yaranmasına yönəlməlidir. Bu halda təlim fəaliyyətinin obyektiv və subyektiv tərəfləri üst-üstə düşürsə, o zaman təlim fəaliyyətinin motivləşməsində dominantlıq edən motivlərə tədris-idrak motivləri deyildir.

Təlim prosesində şagirdlərin fəaliyyəti bütövdür, onun tədris-idrak və nəzarət-qiyətləndirməyə bölünməsi şərtidir. Bu, təlim fəaliyyətinin daha yaxşı təhlili üçün vacibdir. Belə ki, M.L.Fridmanın göstərdiyi kimi, istənilən fəaliyyət, o cümlədən təlim fəaliyyəti aşağıdakı elementlərdən ibarətdir: tələbat- motiv- məqsəd- vəzifə- iş şəraiti- əməliyyat. Bunların hamısı şagird fəaliyyətinə münasibət üzrə müəyyən daxili və xarici şərtlərlə həyata keçir. Onlar fəaliyyətin strukturuna

daxil edilməlidir. İstənilən fəaliyyətin strukturunu eyni bir sxemlə təsvir etmək mümkündür.

L.M.Fridman göstərir ki, təlim fəaliyyətinin baxılan modeli onun yaranmasını və inkişafını əks etdirir.

Təlimin strukturuna bir qədər başqa cür yanaşan M.Ə.Həmzəyev isə göstərir ki, təlimin strukturuna aşağıdakı komponentləri daxil etmək mümkündür: idrak tələbatları, təlim motivləri, təlim məqsədləri, vəzifələri, tədris işləri.

Tədris işləri müxtəlif olur. Buraya təhrikedici (icraedici), proqram-məqsədli, fəal-əməliyyatlı, nəzarət - tənziamedici (qiymətləndirici, yoxlayıcı, təshihedici) işləri aid etmək olar .

Göründüyü kimi, təlimin strukturuna aid olan bu iki mülahizə bir-birini tamamlayır. Psixoloji tədqiqatlar əsasında əldə etdiyimiz faktlar belə bir məlum cəhəti əsaslandırmağa imkan verir ki, idrak tələbatlarının ödənilməsi insanın normal şəkildə inkişafı üçün zəruri şərt kimi onun öyrənməsinə, təlim fəaliyyətinə də aiddir. Öyrənmə məhz insanın idrak tələbatından başladıqda onun fəallığını təmin edən əsas amilə çevrilir. Buradan isə idrak maraqları, öyrənmənin əsas motivləri doğur.

Şagirdlərdə idrak maraqları müxtəlif inkişaf mərhələsinə malik olur və o başqa-başqa formalarda təzahür edə bilər. Bu cür müxtəliflik isə öyrənmə prosesində uşaqların fəallıq və müstəqillik dərəcəsini şərtləndirən səbəblərdən biri olur. İdrak maraqlarının şagirdlərdə inkişaf səviyyəsini (onların məzmununa görə) üç səviyyədə təyin etmək mümkündür: bəsit, orta və yüksək.

Formalaşmış idrak marağı nəinki təlimdə şagirdlərin sonrakı tədris fəaliyyətinin səmərəsini artırır, həm də elmi cəhətdən əsaslı təşkil olunan təlim öz növbəsində şagirdlərdə idrak marağını təkmilləşdirə bilər. Biliyin yeniliyi, problemlə yanaşma, elm və texnika yeniliklərindən istifadə, biliyin fərd üçün, cəmiyyət üçün əhəmiyyəti, yaradıcılıq fəaliyyətinə uşaqların qovuşması və s. idrak marağını artırmağa kömək edən vasitələrdir .

İdrak tələbatı mahiyyət etibarını ilə şagirdlərin biliyə olan həvəsini ifadə edir (V.S.İlyin). Bunun idrak marağı ilə bağlı olduğu şəksizdir. İnsana yalnız özünü qorumaq məqsədi ilə deyil, habelə idrak məqsədi ilə də ətraf gerçəklikdən baş çıxarmaq tələbatı xasdır.

Məktəblinin idrak tələbatı və marağı barədə xeyli tədqiqatlar aparılmışdır (Q.İ.Şukina və başqaları tərəfindən). Ümumiyyətlə, son on illər ərzində pedaqoq və psixoloqlar idrak tələbatı və marağının tədqiqi nəticəsində aşağıda göstərilənləri müəyyən etmişlər:

1. Şagirdlərdə idrak marağının inkişafının obyektiv əsası tədrisin yüksək səviyyəsindən, onun əsl elmi məzmunundan, fəal və müstəqil idrakın pedaqoji cəhətdən məqsəduyğun təşkilindən ibarətdir.

2. Şagirdlərin idrak marağı müxtəlif inkişaf səviyyəsində təzahür dərəcəsinə, sabitlik və dərinliyinə görə müxtəlif xarakterə malik ola bilər. Şagirdlərin formasız, geniş və başlıca marağı fəal və müstəqil öyrənmə üçün müxtəlif əsas təşkil edir. Şagirdlərin idrak marağı öz məzmununa görə məktəblilər tərəfindən hadisələrin, proseslərin və qanunauyğunluqların dərk olunması səviyyəsini əks etdirir.

İdrak marağı inkişafının ən yüksək səviyyəsi yaradıcılıq səviyyəsidir ki, bu da



dərin nəzəri problemlərə fəaliyyəti hamıya bəlli olan asan yolla deyil, şagirdin özünün planı və axtarış tapmış olduğu üsulu ilə yerinə yetirməyə maraqlı göstərməsi ilə bağlıdır.

3. İdrak marağının təsiri altında fəaliyyət asanlaşır, daha sərbəst və sürətli olur ki, bunun da sayəsində yorğunluq aradan qalxır.

4. Şagirdlərin idrak marağının formalaşmasına, tədrisin stimullaşdırıcı təsiri çox böyükdür. Bu təsir fənnin məzmunundan, şagirdlərin fəaliyyətindən, tədris prosesi iştirakçıları arasında olan münasibətdən irəli gəlir.

Öyrənmənin strukturunda təlim məqsədləri və vəzifələrinin də özünəməxsus yeri və rolu vardır. Məhz bu cəhət öyrənmənin təlim xarakteri daşmasına imkan verir. Başqa sözlə, öyrənmə planlı, müəyyən məqsəd və vəzifələri yerinə yetirəcək şəkildə təlimə çevrilir, bilik, bacarıq və vərdişlərin mənimsənilməsinə gətirib çıxarır. Təlim müəyyən bilik, vərdiş və bacarığa yiyələnmək üçün insanın fəaliyyətinin şüurlu məqsədlərlə idarə olunduğu yerdə mümkündür. Təlim fəaliyyətinin təşəkkülü üçün ilkin şərt subyektdə müəyyən bilik, bacarıq və vərdişlərin mənimsənilməsinin şüurlu motivlərinin yaradılmasıdır.

Təlim fəaliyyəti təkcə şagirdi müxtəlif ictimai-faydalı fəallıq növləri üçün zəruri olan bilik, bacarıq və vərdişlərlə silahlandırmır. O, eyni zamanda şagirdlərdə özünün psixi proseslərini idarə etmək, həll ediləcək məsələ ilə əlaqədar özünün işlərini və əməliyyatlarını, vərdişlərini və təcrübəsini seçmək, təşkil etmək və istiqamətləndirmək bacarığı təşəkkül edir.

Fəaliyyətin dərk olunma səviyyəsinin necəliyindən asılı olmayaraq məqsədin dərk edilməsi həmişə onun zəruri əlaməti olaraq qalır. Həmin əlamət mövcud olmadıqda insana məxsus fəaliyyət, xüsusən də təlim fəaliyyəti mövcud ola bilməz.

İşləri təşkil edən hərəkətlər sistemi nəticə etibarlı ilə həmin işlərin məqsədilə idarə və tənzim olunur. Məhz yerinə yetirilərkən hərəkətlərin nəticələri məqsəd nöqtəyi-nəzərindən qiymətləndirilir və onlar təshih edilir. İşin məqsədi şeylərin hansı xassə və vəziyyətlərinin onun icrası, nəzarət və təshih üçün oriyentir olmasını təmin edir.

Təlim fəaliyyətində məqsəd beyində obrazlar, fəaliyyətin gələcək nəticəsinin dinamik modeli kimi özünü göstərir. Gələcəyin məhz arzu olunan həmin modeli ilə işin faktik nəticəsi müqayisə olunur, hərəkətin cizgilərini məhz o, idarə və təshih edir. Qarşıda duran işin (hərəkətlərin proqramı) və onun özünün beyinə qabaqcadan xəbər verdiyi nəticələrin (məqsədlər proqramı) həmin modelini fizioloqlar “iş akseptoru” və “qabaqlayıcı inikas” (P.K. Anoxin), “hərəkəti məqsəd” və “tələb olunan gələcəyin modeli” (N.A. Bernşteyn), “zəruri əhəmiyyət” və “gələcəyin modeli” (Mittelştedt, U. Eşbi), “dinamik model” və s. adlandırırlar. Bu müxtəliflik həmin modelin nədən ibarət olması, necə əmələ gəlməsi və necə işləməsi haqqında fərziyyələrin müxtəlif olmasından irəli gəlməsinə baxmayaraq, gələcək işlərin əvvəlcədən təsəvvür edilməsi və onların gözlənilən nəticələrinin müəyyən şəkildə beyində əks olunması fikri tam dürüstdür.

Öyrənmənin məqsəd və vəzifələrini həyata keçirməyə imkan verən tədris işləri də, onun strukturunda əsas yerlərdən birini tutur. Bu cür işlərə birinci növbədə icraedici (təhrikedici) işlər daxildir. Öyrənən adam həmin tədris işlərindən

istifadə etmədən müvafiq bilik, bacarıq və vərdislərə yiyələnmə bilməz. Bu cür işlər insanı fəaliyyətə yönəldən işlərdir. Proqram məqsədli işlər proqramın tələblərini ödəməklə bağlı olan şifahi və yazılı çalışmalardan, laborator işlərdən və s. ibarət olur. Fəal əməliyyatlı tədris işləri şagirdlərin fikri fəaliyyətini fəallaşdırmağa yönəldilən, onlarda idrak fəallığı yaradan işlərdir. Bu cür işlər şagirdlərin əqli inkişafına təkan verir, onları sadəcə reproduktivlikdən uzaqlaşdırır.

Fəallığın ən yüksək forması yaradıcı fəallıqdır. Qoyulan vəzifəni, verilən tapşırığı həll etmək üçün yollar araşdırıb tapmaq, onun öhdəsindən gəlmək, bəzən də orijinal vasitələr müəyyənləşdirmək yaradıcı fəallıq üçün səciyyəvidir. Yaradıcı fəallıq şagirdin şəxsiyyət kimi formalaşmasında mühüm rol oynayır.

Öyrənmədə şagirdin idrak fəallığını müstəqilliyindən ayırmaq olmaz. Onlar bir-birini tamamlayır. Öyrənmədə şagirdin müstəqilliyi müxtəlif formada təzahür edir: biliyə ehtiyac hiss etməkdə; müstəqil düşünməyi bacarmaqda; yeni vəziyyətdən, şəraitdən baş çıxarmaqda; yeni vəzifənin öhdəsindən gəlmək üçün yaradıcılıqla yol axtarmaqda; yeni biliyi köklü şəkildə öyrənməyə can atmaqda; öyrənilən məsələdə başqasının fikrinə tənqidi yanaşmaqda; öz fikrini sübut etməyi bacarmaqda və s.

Öyrənmə prosesində şagird müstəqilliyinin təzahürlərini mənbələrdə məlumat axtararkən, faktik bilik üzərində düşünərkən, bacarıqları möhkəmləndərkən, bacarığı vərdişə çevirərkən, biliyi təcrübəyə tətbiq edərkən, bilikdən yeni şəraitdə istifadə edərkən müşahidə etmək olar.

Təlimin strukturlarına daxil olan nəzarət-tənzimedicilik tədris işlərinin də rolu böyükdür. Bu işlər, əsasən, qiymətləndirici, yoxlayıcı və təshihedicilik xarakter daşıyır. Bunların köməyi ilə şagirdlərin təlim fəaliyyətini idarə etmək mümkün olur.

Müəllimin rəhbərliyi ilə şagirdlərin öyrənmə fəaliyyətində idrak əməliyyatlarının formalaşması nəzəriyyəsi psixoloqlar tərəfindən işlənmişdir. Təlimlə bağlı olaraq fikri fəaliyyətin mərhələlər üzrə mənimsənilməsi nəzəriyyəsinə görə (P.Y.Qalperin konsepsiyası), fəaliyyətin təhlili ön sıraya çəkilir, biliklərə isə fəaliyyətdən və onun mənimsənilməsindən yaranma, törəmə kimi baxılır. Belə ki, P.Y.Qalperinin fikrincə, **təlim işləri özlüyündə aşağıdakı komponentlərə malik olan strukturdur: a) dəyişdirmə predmeti, məhsulu (məqsəd), vasitələri; b) dəyişdirmə prosesi, eləcə də əks olunma; c) fəaliyyətin qeyd olunan bütün komponentləri haqqında biliklər (fəaliyyətin bələdləşmə əsası-FBƏ)**

Dəyişdirmə prosesi üç cür funksionu yerinə yetirən əməliyyatlar şəklində həyata keçir: FBƏ-nin yaradılması və ya mövcud FBƏ-nin fəallaşdırılması (bələdləşmə əməliyyatı), dəyişdirmənin özünün həyata keçirilməsi (idarəedicilik əməliyyat), nəzarət və tənzim (nəzarət əməliyyatı).

Bundan başqa, P.Y.Qalperin mənimsəmədə fikri fəaliyyətin aşağıdakı altı mərhələdən keçdiyini də göstərmişdir: 1) motivləşmə mərhələsi; 2) FBƏ müəyyənləşdirilməsi mərhələsi; 3) fəaliyyətin maddi (maddiləşmiş) şəkildə yerinə yetirilməsi mərhələsi; 4) fəaliyyətin şifahi nitqdə (hündürdən deməklə) icrası mərhələsi; 5) fəaliyyətin daxili nitqin köməyi ilə (öz-özünə deyərək) icrası mərhələsi; 6) fəaliyyətin əqli formada icrası mərhələsi .

Təlimin psixoloji strukturu ilə bağlı D.B.Elkonin və V.V.Davidovun mövqeləri də diqqəti cəlb edir. Onlar təlim fəaliyyətinin bəzi xüsusiyyətlərini qeyd edərək, onun aşağıdakı komponentlərini göstərirlər: 1) təlim şəraiti və vəzifələri; 2) təlim işləri; 3) mənimsəmə səviyyəsini qiymətləndirməklə bağlı işlər .

Burada təlim şəraiti və vəzifələri onunla xarakterizə olunur ki, şagirdlər ümumi fəaliyyət tərzləri və onları mənimsəməyin məqsədi, eləcə də müəyyən tip məsələni həll etməyin ümumi yollarını tapmaq üçün zəruri olan nümunə və göstərişləri mənimsəməklə bağlı tapşırıq alırlar. Təlim işləri şagirdlərin elmi anlayışlar və fəaliyyətin ümumi tərzlərini, eləcə də onları yada salmaq və xarakterik məsələlərin həllinə tətbiq etmək yollarını almaq və ya tapmaqla bağlı işlərdən ibarətdir. Nəzarət işləri öz təlim işlərinin nəticələrini verilmiş nümunəyə əsasən ümumiləşdirməyə yönəldilmiş işlərdir. Qiymətləndirmə işləri verilmiş elmi biliklər və məsələnin həllinin ümumi yollarının mənimsənilməsinin son keyfiyyətini qeydə alır.

Təlimin strukturu ilə bağlı konsepsiyalardan birinin də müəllifi A.N.Leontyevdir. O, konkret obyektlər sinfinin, onların xassələrinin dərk olunmasını, eləcə də ümumiləşdirilmiş idrak proseslərini fərqləndirmişdir. Birincinin bilik, bacarıq və vərdislərdən ibarət olduğunu və onlara öyrənmə prosesində yiyələnməyin mümkünlüyünü göstərmişdir. İkincilər isə qabiliyyətlərdir. Onlara yiyələnmə isə dərk etmənin inkişafı prosesində baş verir.

Müasir təhsil praktikasında şagirdin idrak fəaliyyətinin mərhələləri haqqında Amerika alimi B.Blumun təklif etdiyi sxem (Blum taksonomiyası) qəbul edilir. Bunlar idrak fəaliyyətinin bilmə, anlama, tətbiq etmə, təhlil etmə (analiz), sintez etmə və qiymətləndirmə mərhələləridir. Bu mərhələlər bilmədən qiymətləndirməyə doğru genişlənərək iyerarxik quruluş əmələ gətirir. Şagirdin hər hansı bir mərhələyə uyğun bacarıqları mənimsəməsi aşağı mərhələlərə uyğun bacarıqları da özündə ehtiva edir.

Bu mərhələlərin xüsusiyyətləri belə təqdim olunur: Bilmə - bu mərhələnin əsas xüsusiyyəti şagirdin müəyyən materialla (faktlardan tutmuş nəzəriyyəyə qədər) tanış olması, onu yadda saxlaması, yadda saxladıklarını xatırlaması və ifadə etməsidir.

Anlama - bu mərhələnin əsas xüsusiyyəti şagirdin öyrəndiyi materialı başa düşməsi, onu izah etməsidir. Bu da məsələni bir ifadə vasitəsindən digər ifadə vasitəsinə çevirmək, materialı izah etmək, qısa şərhini vermək, hadisənin sonrakı gedişini və nəticələri proqnozlaşdırmaqda ifadə olunur.

Tətbiq etmə- bu mərhələnin əsas xüsusiyyəti şagirdin öyrəndiklərini konkret şəraitlərdə, qarşılaşdığı yeni situasiyalarda tətbiq etməyi bacarmasıdır. Buraya qayda, prosedur, qanun, prinsip və nəzəriyyələrin tətbiqi aiddir. Bu nəticələr materialın anlama səviyyəsindən yüksək səviyyədə mənimsənilməsini tələb edir.

Təhlil (analiz) – bu mərhələnin əsas xüsusiyyəti şagirdin öyrəndiyi materialı, onun strukturunu aydın şəkildə əks etdirən hissələrə bölə bilməsidir. Buraya tamın (sistemin) hissələrə bölünməsi, onlar arasında əlaqənin müəyyən edilməsi və təkrar olunma prinsiplərinin başa düşülməsi aiddir.

Sintez etmə – bu mərhələnin əsas xüsusiyyətləri şagirdin elementlərdən (hissələrdən) kombinə etməklə yeni (orijinal) bir bütövü formalaşdırmasıdır.

Dəyərləndirmə (qiymətləndirmə) - bu mərhələnin əsas xüsusiyyəti şagirdin bu və ya digər materialın (qərarın, bədii əsərin, tədqiqatın nəticələrinin və s.) əhəmiyyətini qiymətləndirməsi, məsələ haqqında qərar qəbul etməsi, mübahisələri və fikir müxtəlifliklərini həll etməsidir.

Şagirdin təlim fəaliyyətinə (onun funksional-struktur mövqedən yanaşmaya üstünlük verib) aşağıdakı mərhələləri əhatə edən tam kimi baxmaq olar: 1) giriş-motivləşmə; 2) əməliyyat-idrak; 3) nəzarət-qiymətləndirmə.

**Giriş-motivləşmə** mərhələsində aşağıdakı təlim işlərini ayırmaq olar: 1) təlim-problem situasiyasının dərkisi; 2) əsas tədris vəzifələrinin müəyyənləşdirilməsi; 3) təlim materialının öyrənilməsi üzrə fəaliyyət imkanlarının qiymətləndirilməsi.

**Əməliyyat-idrak** mərhələsində şagirdlər təlim materialının məzmununu öyrənir, bilik (bəyan edilən, əməliyyat, şərti), bacarıq və vərdişlər əldə edirlər. Bu zaman başlıca tədris məsələsi ayrı-ayrı vəzifələrin ardıcılığını müəyyənləşdirmək və onları həll etməkdən ibarətdir.

**Nəzarət-qiymətləndirmə** mərhələsində şagirdlər mövzu üzrə öyrəndiklərini ümumiləşdirir, onları özünün ümumi bilik və bacarıqlar sistemində daxil edir, həyata keçirdiyi təlim işini təhlil edir, əsas idrak məsələsini yerinə yetirib-yetirmədiyini müəyyənləşdirir, nəyi necə mənimsəmişdir, məqsədinə necə nail olmuşdur və s. məsələləri götür-qoy edir, zəruri təshih işini həyata keçirir.

## 6. Təlim prosesində müəllimin pedaqoji fəaliyyət modeli

Öyrətmənin subyektivi olan müəllimin fəaliyyətinin strukturu bir çox elementlərdən ibarətdir.

Birinci element hazırlıq işidir. Biz çox hallarda müəllimin fəaliyyətinin bir mühüm elementi-şagirdlərin təlim fəaliyyətinə rəhbərliyi haqqında danışırıq. Ancaq müəllimin fəaliyyətini təşkilati rəhbərlik işi ilə məhdudlaşdırmaq olmaz. Axı, təlim materialı haqqında uyğun informasiya vermək, bunun üçün isə bu informasiyanı hazırlamaq lazımdır. Təlimin əyani və texniki vasitələri seçilməlidir və s. Müəllimin gündəlik fəaliyyətinə müxtəlif tərbiyəvi tədbirlər, valideynlərlə iş və s. daxildir.

Yeri gəlmişkən qeyd edək ki, müəllimin fəaliyyətini bir çox hallarda tədris etmə adlandırırlar, bu termin də müəllimin çoxcəhətli fəaliyyətini tam şəkildə əks etdirmir. Axı, tədris etmə, adətən, şagirdlərə biliyin, informasiyanın verilməsi ilə bağlıdır, bu isə müəllimin fəaliyyətinin yalnız bir hissəsidir. Müəllimin fəaliyyətini “təlim prosesini idarə etmə” adlandırmaq da doğru olmazdı, bu da müəllimin fəaliyyətinin digər bir hissəsini özündə saxlayır.

Müəllimin fəaliyyəti təlim prosesində öyrətmə və öyrətməni öyrənmə fəaliyyətlərinin vəhdətində cəmlənmişdir. Prosesdək isə hazırlıq şəklində təzahür edir.

Müəllimin təlim prosesində öyrətmə fəaliyyətinə hazırlıq mərhələsi aşağıdakılardan ibarətdir:

1. Dərs ilinə hazırlıq (təlim proqramının öyrənilməsi, qrafik və ya təqvim planının tərtib olunması, valideynlərlə işin, sinifdən xaric tərbiyə işinin və s. planlaşdırılması).

2. Növbəti mövzunun öyrənilməsi ilə bağlı hazırlıq: təlim materialının elmi, məntiqi, metodiki, tarixi və s. aspektdən təhlili, şagirdlərin əldə edəcəyi minimum (zəruri) bilik, bacarıq və vərdişlərin müəyyənləşdirilməsi, mövzunun tədrisi ilə bağlı fənn üçün spesifik və ümumtədris bacarıqlarının sisteminin işlənməsi məsələsi, verilmiş mövzunun öyrənilməsi üzrə şagirdlərin təlim fəaliyyətinin modelinin qurulması, fəndaxili və fənlərarası əlaqənin müəyyənləşdirilməsi, şagirdlərə veriləcək sinif və sinifdən xaric iş üçün tapşırıqlar sisteminin müəyyənləşdirilməsi, verilmiş mövzunun tədrisi üçün zəruri olan bilik, bacarıq və vərdişlərin (əvvəl əldə olunmuş) dairəsini müəyyənləşdirmək və onların aktuallaşdırılması yollarını seçmək və s.

3. Növbəti dərsin (və ya digər təşkilat formasının) keçirilməsinə hazırlıq: keçən məşğələnin nəticələrinin təhlili və verilmiş (qarşıda duran) məşğələnin keçirilmə planının hazırlanması, tədris vasitələrinin seçilməsi, texniki vasitələrin hazırlanması, məşğələnin digər təchizatının əldə olunması və s.

Müəllimin fəaliyyətinin ikinci elementi şagirdlərin öyrənmə fəaliyyətinin təşkili və ona rəhbərlikdir, onu öyrətmə fəaliyyəti adlandırmaq olar (əks informasiyaya əsaslanmaqla).

Təlim prosesinin təşkili və idarə olunması ilə bağlı müəllimin fəaliyyətinin genetik-struktur və funksional- struktur modelini fərqləndirmək olar. Təlim prosesinin təşkili və idarə olunması ilə bağlı müəllimin fəaliyyətinin əmələ gəlmə və inkişaf etmə modeli (genetik) aşağıdakı növ işlərdən ibarətdir:

1) qarşıya qoyulmuş mövzunun öyrədilməsi ilə bağlı başlıca və xüsusi vəzifələri şagird qarşısında qoymaq və onu şagirdin dərk olunmuş məqsədi kimi qəbul etməsinə nail olmaq;

2) müxtəlif tədris -əyani və texniki təlim vasitələrindən, metodlardan istifadə etməklə şagirdləri zəruri təlim informasiyası ilə təmin etmək;

3) təlim materialının öyrənilməsi, bacarıq və vərdişlərin məşqi üçün tapşırıqlar vermək;

4) idarəedici fəaliyyət: şagirdlərin təlim işlərinin təşkili, nəzarət, qiymətləndirmə, işin təhlili.

Mövzunun öyrədilməsi prosesini müəllimin təşkil və idarəetmə fəaliyyətinin funksional modeli özündə üç mərhələni saxlayır, hansı ki, bu şagirdin təlim fəaliyyətinin funksional modelinin mərhələlərinə uyğundur.

**1. Giriş-motivləşdirmə mərhələsi.** Bu mərhələdə müəllim aşağıdakı işləri həyata keçirir:

1) mövzunun tədris fənninin sistemində yerini, rolunu və əhəmiyyətini aydınlaşdırmaq məqsədilə əsas problemlə vəziyyətin yaradılması (bu təlim mövzusu nə üçün öyrənilməlidir);

2) şagirdlərin qarşısında duran tədris-idrak məqsəd və vəzifələrin formulə olunması;

3) şagirdlərin əldə etməli olduğu bilik, bacarıq və vərdişlərin minimumunun əldə olunması planının aydınlaşdırılması;

4) bütün mövzunun öyrədilməsi zamanı şagirdlərin evdə yerinə yetirəcəyi müstəqil işlərin məzmunu haqqında yuxarı sinif şagirdlərinə göstərişlər vermək (aşağı siniflərdə ev tapşırıqları hər bir məşğələ üzrə verilir).

**2. Əməliyyat-idrak mərhələsi.** Bu mərhələdə müəllim aşağıdakı iş növlərini həyata keçirir:

1) tədris -əyani və təlimin texniki vasitələrindən istifadə etməklə müxtəlif metodlarla zəruri informasiyanın şagirdlərə verilməsi;

2) şagirdlərin tədris işinin təşkili və ona rəhbərlik (şagirdləri tədris-idrak fəaliyyətinə cəlb etmək, nəzarət- qiymətləndirmə fəaliyyətlərini təşkil etmək).

3) şagirdlərin təlim işinə cari nəzarət və qiymətləndirmə (şagirdin və şagird kollektivinin öyrənilməsi, özünün planının yerinə yetirilməsinin və şagirdlərin təlim işinin təshih olunması).

Qeyd etmək lazımdır ki, təlim prosesində şagirdlərin necə işlədiklərinə, nələrdə müvəffəqiyyət qazandıqlarına, nələrdə çətinlik çəkdiklərinə, səhvə yol verib-vermədiklərinə müəllim daim diqqət yetirir. Tədris materialının şagirdlər tərəfindən necə mənimsənilməsinə nəzarət olmadan müəllim sonrakı metodik addımı müvəffəqiyyətlə ata bilməz.

Cari nəzarət şagirdlərin tədris fəaliyyətində tipik olan uğurlu cəhətləri, həmçinin nöqsanları görməyə imkan verir. Şagirdlərin diqqəti həmin uğurlu cəhətlərə, yaxud nöqsanlara cəlb edilir, nöqsanların üst-üstə yığılmasına yol verilmir, vaxtında arada qaldırılır.

Cari nəzarət müəllimin təkmilləşməsi üçün, onun pedaqoji ustalığının artması üçün, nəticə olaraq təlim-tərbiyə işinin səviyyəsinin yüksəlməsi üçün geniş imkanlara malikdir.

**3. Nəzarət-qiymətləndirmə mərhələsi.** Bu mərhələdə müəllim aşağıdakı işləri həyata keçirir:

1) öyrənilmiş mövzu üzrə təlim materialının müxtəlif formalarda ümumiləşdirilməsi;

2) təlim materialının ümumiləşdirilməsi üzrə şagirdlərin təlim işinin təşkili və ona rəhbərlik;

3) mövzunun öyrənilməsi planının yerinə yetirilməsi üzrə hər bir şagirdin təlim işinin qiymətləndirilməsi və yekun nəzarət;

4) mövzunun öyrənilməsi planının yerinə yetirilməsində ayrı-ayrı şagirdlərin çatışmazlıqlarının, yanlışlıqlarının aydınlaşdırılması və bunların aradan götürülməsi işinin təşkil olunması.

Mövzuun şagirdlər tərəfindən mənimsənilmə vəziyyəti bir dərstdən və ya bir neçə dərstdən sonra da təhlil edilə bilər. Şagirdin tədris fəaliyyətinin nəticələrini təhlil edən müəllim yol verilmiş nöqsanları, çatışmazlıqları müəyyənləşdirir və aradan qaldırılması üçün tədbirlər görür. Səbəblər isə çox ola bilər: müəllimin tədris fəaliyyətinin keyfiyyəti, şagirdlərin dərstdə diqqətlik dərəcəsi, onların təlimə münasibətləri, işgüzarlıq dərəcəsi, müstəqil işləmək bacarığı və s.

Müəllimin fəaliyyətinin əsas elementlərindən biri də sinifdən xaric işlərlə bağlıdır. Bunları iki istiqamət üzrə ayırmaq olar:

a) fənnin tədrisi ilə bağlı sinifdən xaric iş;

b) tərbiyə işi ilə bağlı sinifdən xaric iş.

Pedaqoji ədəbiyyatda müəllimin yaradıcı əməyinin aşağıdakı əhəmiyyətli təsnifatı geniş qeyd edilir: 1) müəllimin konstruktiv fəaliyyəti; 2) müəllimin təşkilatçılıq fəaliyyəti; 3) müəllimin kommunikativ fəaliyyəti; 4) müəllimin qnostik fəaliyyəti<sup>2</sup>.

Müəllimin təlim prosesinin təşkili və idarə olunması mərhələsi üzrə fəaliyyət modeli (genetik və funksional) təlim metodlarının müəyyənləşdirilməsi və sistemləşdirilməsi nöqtəyi-nəzərdən həm praktik, həm də nəzəri əsas roluna malikdir. Müəllimin fəaliyyət modelinin şagirdin fəaliyyət modeli ilə uyğunluğu öyrətmə və öyrənmə metodlarının uzlaşmasını özündə saxlayır, bu, təlim prosesinin mahiyyəti ilə bağlıdır.

Təlim prosesində müəllim və şagirdlərin qarşıya qoyulmuş məqsədə yönələn və onunla nizamlanan fəaliyyətlərinin struktur elementlərinin müxtəlifliyi, funksional asılılığı metodların nomenklaturasının müxtəlifliyinə, eyni zamanda sistem əmələ gətirməsinin zəruriliyinə əsas verir. Belə bir sistemdə müəllim komponentinin modeli, onun funksiyaları, onun şəxsi keyfiyyətləri barədə deyilənlərə davam olaraq Holland alimi Q.Froydentalın “Математика как педагогическая задача”<sup>3</sup> adlı kitabının birinci hissəsində «Учитель математики» adlı bölməsindəki çox maraqlı və bizim üçün tutarlı olan mülahizəsinə diqqət verək.

Dediyimiz bölmədə iki epiqraf verilmişdir: “Требуется учитель плавания, умеющий плавать» (Объявление во французской провинциальной газете) və «Они хотят сегодня учить тому, чему выучились лишь вчера»...

Birinci epiqrafdakı (“Üzməyi bacaran üzgüçülük müəllimi tələb olunur”) qəzet elanının müəllifinin, əlbəttə, üzgüçülük müəlliminin uşağına üzməyi öyrədə biləcəyinə şübhəsi yox idi, yəni o aşkar bilirdi ki, müəllim üzməyi öyrətməyi bacarır. Şübhə bunda idi ki, həmin müəllim özü necə? O, öyrədəcəyi işi özü icra edə bilirmi? Elan sahibi üzməyi öyrədən müəllim qarşısında daha bir sıra tələblər də qoya bilər, məsələn, suda boğulanı xilasetmə bacarığı, zərərçəkənə süni nəfəs verə bilmə qabiliyyəti, ayaq və əllərin anatomiya və fiziologiyasına dair az-çox biliyə malik olmaq və s. və i.a.

Burada o qədər də təəccüblü şey yoxdur. Belə ki, müəllim öz ixtisas təlimi ilə əlaqədar olan məsələlərdə öyrətdiyindən artıq bilik, bacarıq və vərdişə malik olmalıdır.

İkinci epiqrafla əlaqədar kitab müəllifi bir amerikalının şəxsində maraqlı bir epizod nəql edir. Çex dili müəllimi tələb olunan bir elanın müəllifinə bir kəlmə belə o dili bilməyən həmin amerikalı gənc həvəslə razılıq verir. O bunun müqabilində alacağı məbləğin yarısına özünə bir müəllim tutur. Bir gün əvvəl şagird sifəti ilə öz müəlliminin yanına gedib onun öyrətdiyini sabahısı günü müəllim sifətilə özgəyə-onu müəllim tutan şagirdə öyrətməyə başlayır.

Burada da mətləb aydındır: müəllim bu günkü dərstdə öyrədəcəyi şeydən bir dərs sonrakı materialı da bilməlidir. (Şillərin sözü ilə müqayisə et). Hər iki epiqrafdan ortaq bir nəticə olaraq bunu demək olar: müəllim öyrədəcəyi dərs materialından daha ətraflı, daha çox biliyə malik olmalı, həm də bu biliyə öyrədəcəyi vaxt yox, ondan xeyli əvvəl malik olmalıdır. Burada pedaqoji

<sup>2</sup> Ətraflı məlumat üçün bax: Дидактика средней школы. Под ред. М.Н.Скаткина. М., 1982, стр.306-307.

<sup>3</sup> Математика как педагогическая задача. М.: Просвещение, 1982.

problemin bir mühüm cəhəti qabarıq üzə çıxır: nəticədəki “çox” və “əvvəl” tələblərini necə qiymətləndirmək, başlıcası, bunun “pedaqoji ölçüsü” necədir?

### **Suallar və tapşırıqlar**

1. “Təlim sisteminin invariantları” dedikdə nə başa düşürsünüz?
2. Ümumpedaqoji invariantlardan bir neçəsini söyləyin.
3. Təlim prosesinin spesifik invariantlarına aid bir neçə nümunə göstərin.
4. Təlimin prinsiplərinin hər hansı birini səciyyələndirin.
5. “Şüurluluq və fəallıq” prinsipinin həyata keçirilməsi üçün qaydaları müəyyənləşdirin.
6. Sistemlilik və ardıcılıq prinsipi hansı elmi müddəalara əsaslanır.
7. Təlim prinsipləri nə üçün əlaqəli tətbiq edilməlidir?

### **Ədəbiyyat**

1. Abdullayev B.A., Zülfüqarova Ş.V. Didaktika. Bakı: ADPU-nun mətbəəsi, 2005, səh.29-49.
2. Əhmədov B.A., Rzayev A.Q. Pedaqogikadan mühazirə konspektləri. Bakı: Maarif, 1983, səh.135-140.
3. Həmzəyev M.Ə. Pedaqoji psixologiya. Bakı: Maarif, 1991, səh.97, 127.
4. İbrahimov F.N. Ümumi pedaqogikadan mühazirələr. Bakı: Mütərcim, 2010. səh.303-318.
5. C.Ə.Feyziyev, F.N.İbrahimov, S.R.Bədiyev. Didaktika. (Dərs vəsaiti). Bakı: Mütərcim, 2011.
6. Mehdizadə M.M. Ümumtəhsil məktəblərində təlim-tərbiyə prosesinin təkmilləşdirilməsi yolları. Bakı: Maarif, 1982. Səh.41.
7. Məktəb pedaqogikası (Q.İ.Şukinanın redaksiyası ilə). Bakı: Maarif, 1982, səh.303-318.
8. Paşayev Ə.X., Rüstəmov F.A. Pedaqogika. Bakı: Nurlan, 2007, səh.155-176.
9. İsmixanov M. Pedaqogika. (Didaktika). Bakı: Bakı Universiteti, 1998.