ƏDƏBİYYAT TƏLİMİ METODLARININ TƏSNİFAT PROBLEMİ

SOLTAN HÜSEYNOĞLU
Pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru, dosent, Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti. E-mail: soltanhuseynoglu@mail.ru
https://orcid.org/0000-0003-4182-6653

Məqaləyə istinad:
Hüseynoğlu S. (2022). Ədəbiyyat təlimi metodlarının təsnifat problemi. *Azərbaycan məktəbi.* № 4 (701), səh. 12–24

ANNOTASİYA

Təlim — müxtəlif elementlərin qarşılıqlı əlaqəyə girərək yaratdığı mürəkkəb sistemdir. *Təlim metodu* isə həmim sistemə uyğun olaraq reallaşan prosesin ən mühüm anlayışlarından biridir. Təlimin məzmununda baş verən dəyişikliklər təlim metodlarında yenilənmənin aparılmasını zəruri edir. Eləcə də sosial dəyişikliklər, elm və texnikada baş verən ciddi yeniliklər uzun illər ərzində tətbiq edilən ənənəvi metodlara fərqli baxışın yaranmasına səbəb olub. Problemlə bağlı sovet pedaqoji elmində aparılan tədqiqatların nəticələri 1970-ci illərdə müzakirəyə təqdim edilib. İstər ümumpedaqoji, istərsə də xüsusi metodikaların işləyib hazırladığı təsnifatlar, təlim metodlarının sistemi böyük diskussiyaya səbəb olub. 1990-cı illərin sonlarından başlayaraq ölkəmizdə diqqət yetirilən fəal təlim metodları, onların təsnifatı məsələləri də birmənalı qarşılanmayıb. Məqalədə diqqət məsələnin bu cəhətinə cəlb edilib, ədəbiyyat təlimi metodlarının təsnifatı üzərində daha çox dayanılıb. Təlim metodları qruplaşdırılarkən ədəbiyyat fənninin özəlliyi nəzərə alınıb, təlimin başlıca mərhələləri ön plana çəkilib.

Açar sözlər: Metod, təlim metodu, priyom (texnika), təsnifat, ənənəvi təlim, fəal təlim.

Məqalə tarixçəsi
Göndərilib: 28.10.2022
Qəbul edilib: 18.11.2022

THE PROBLEM OF CLASSIFICATION OF THE LITERATURE TEACHING METHODS

SOLTAN HUSEYNOGLU
Doctor of philosophy in pedagogy, Associate professor, Azerbaijan State Pedagogical University. E-mail: soltanhuseynoglu@mail.ru
https://orcid.org/0000-0003-4182-6653

To cite this article:
Huseynoglu S. (2022). The problem of classification of the literature teaching methods. *Azerbaijan Journal of Educational Studies.* Vol. 701, Issue IV, pp. 12–24

ABSTRACT

Training is a complex system created by the interaction of various elements. The training method is one of the most important concepts of the training process realized according to the system. Changes in the content of the training make it necessary to update the training methods. Also, social changes, serious innovations in science and technology have led to a different view of the traditional methods applied for many years. In the 1970s, the results of the research conducted in the Soviet pedagogical science related to the problem were presented for discussion. Classifications developed by both general pedagogical and special methodologies, the system of training methods have caused a great discussion. Since the late 1990s, active training methods and their classification issues have not been met unambiguously in our country. In the article, attention was drawn to this aspect of the issue, and more focus was placed on the classification of literature teaching methods. While grouping the training methods, the peculiarity of the literature subject was taken into account, and the main stages of the training were brought to the fore.

Keywords: Method, training method, technique, classification, traditional training, active training.

Article history
Received: 28.10.2022
Accepted: 18.11.2022

Mürəkkəb proses olan təlim müxtəlif komponentlərin qarşılıqlı əlaqəyə girib təşkil etdiyi çoxcəhətli sistemdir. O, başlıca olaraq, iki tərəfin fəaliyyəti əsasında gerçəkləşir: müəllim (təhsilverən) və şagird (təhsilalan) bu iki tərəfin qütblərində dayanır. Yeni yanaşmaya əsasən həm müəllimin, həm də şagirdin təlim fəaliyyətində ciddi dəyişiklik baş verib. Müəllim biliyi hazır təqdim etmir, şagird də bu biliyi qəbul edən obyekt mövqeyində olmur. İndi müəllim şagirdlərin yeni biliyi müstəqil öyrənmələrinə istiqamət verir, onlara bələdçilik edir, məktəblilər isə tədqiqat apararaq yeni biliyi əldə edir, öz "kəşflərindən" zövq alırlar. Lakin bunun həyata keçirilməsi asan deyil; həm müəllimdən, həm də şagirdlərdən böyük zəhmət, gərgin iş tələb edən bu prosesi təşkil etmək lazımdır. Bunun üçün müxtəlif vasitələrdən istifadə qaçılmazdır. Həmin vasitələrin içərisində *təlim metodları* aparıcıdır, əsasdır.

Bəs təlim metodu anlayışının mahiyyətini necə başa düşmək lazımdır?

Təlim metodları artıq elmdə məlum olanların öyrənilməsi, dərk edilməsi məqsədilə tətbiq olunur və o, pedaqoji elmlərdə ən çox mübahisəyə səbəb olan və haqqında az danışılmayan anlayışlardandır. Məsələn, bu anlayışa onlarla tərif verilib. Təriflərin sayı çox olsa da, onların mahiyyətində oxşar cəhətlər də çoxdur. Daha geniş yayılmış təriflərdən bəzilərinə nəzər salaq:

- Təlim metodu müəllimin tətbiq etdiyi elə məntiqi qaydadır ki, şagirdlər onun köməyi ilə şüurlu şəkildə biliklərə yiyələnir, bacarıq və vərdişlər əldə edirlər.
- Təlim metodu müəllim və şagirdlərin qarşılıqlı fəaliyyət qaydaları sistemidir ki, müxtəlif vasitələrdən istifadə etməklə təlim prosesində didaktik vəzifələrin həllinə xidmət edir.
- Təlim mərhələlərinə uyğun olaraq müəllimin rəhbərliyi altında şagirdlərin müəyyən biliklərə, bacarıq və vərdişlərə yiyələnmələri, tərbiyə olunmaları və inkişaf etmələri yollarına təlimin üsulları deyilir və s.

Göründüyü kimi, bu təriflərdə bilik, bacarıq və vərdişlərin mənimsənilməsi, şagirdlərin inkişafı diqqət mərkəzində saxlanılıb. Bu gün üçün önəmli olan tələbləri özündə əks etdirən aşağıdakı tərifi məqbul hesab etmək olar.

Təlimin mərhələlərinə uyğun olaraq, müxtəlifyönlü əməkdaşlığın təmin edilməsi və müəllimin bələdçiliyi ilə şagirdlərin bilik, bacarıq, vərdişlərə yiyələnməsi, tərbiyə olunması, inkişaf etməsi yollarına təlim metodları deyilir.

Təlim metodlarının təsnifatı ilə də bağlı vahid fikir yoxdur. Təlim metodlarının təsnifatı verilərkən, (onlar qruplaşdırılarkən) müxtəlif tədqiqatçılar fərqli əsasları ön plana çəkirlər. Bunlar, əsasən, aşağıdakılardır:

- biliyin alınma mənbəyinə görə (Pedagogika shkoly, 1977);
- şagirdlərin idrak fəaliyyətinin xarakterinə görə (Didaktika sredney shkoly, 1975);
- təlim məqsədlərinə görə (Pedaqogika, 1964);
- təlimin mərhələlərinə görə və s. (Kazımov, Həşimov, 1996).

"Təlim metodu" anlayışı zahirən mücərrəd görünsə də, əslində, onda müəllimin və şagirdlərin fəaliyyətinin mühüm cəhətləri öz əksini tapır. Unudulmamalıdır ki, təlim prosesi təlim metodları sisteminin tətbiqi vasitəsilə həyata keçirilir. Təlim metodu, belə demək olarsa, metodik priyomların (texnikaların) hesabına reallaşır. Priyomlar metodun elementləri, detallarıdır. Daha dəqiq deyilsə, priyom metodun tətbiqi zamanı baş verən (özünü göstərən) dərketmə işinin tərkib hissəsi olub, onun ayrı-ayrı addımlarıdır. Pedaqoji ədəbiyyatda belə bir fikir hökm sürür ki, metod priyomların cəmidir. Deməli, bu və ya digər metod tətbiq edilərkən onun priyomları əlaqəyə girir və fəaliyyətini təmin edir. Eyni bir priyom müxtəlif metodların tərkibində özünü göstərə bilir. Bunu da unutmaq olmaz ki, bir dərsdə bir neçə metod qarşılıqlı əlaqədə tətbiq olunur. Bir dərsdə neçə metodun tətbiq edilməsi ilə bağlı konkret say göstərmək doğru deyil. Müəllimin məqsədindən, təlim materialının xarakterindən və s. asılı olaraq bir dərsdə tətbiq edilən təlim metodlarının sayı fərqli ola bilər.

Təlim metodları barədə aydın təsəvvürün olması nə üçün vacibdir?

Təlim metodu, belə demək olarsa, müəllimin və şagirdin fəaliyyətinin güzgüsüdür. Hər bir metodun mahiyyəti və tətbiqi qaydaları barədə müəllimin mükəmməl təsəvvürünün olması vacibdir. Bu, müəllimə dərsini səmərəli qurmaq imkanı verir. Unudulmamalıdır ki, təlim metodu mürəkkəb, çoxcəhətli bir anlayışdır. Təlimin *məqsədi, məzmunu, qanunauyğunluqları, prinsipləri* təlim metodunda öz əksini tapır. Bu, bir daha təsdiq edir ki, təlim metodlarının hər biri barədə müəllimin dolğun təsəvvürünün, əhatəli biliyinin olması vacibdir. Lakin təlim metodları barədə məlumatlı olmaq hələ kifayət deyil. Metodlardan məqamına, yerinə görə istifadə etmək, onları qarşılıqlı şəkildə əlaqələndirmək, çevik şəkildə əvəz etmək bacarığına da malik olmaq lazımdır.

Müəllim tətbiq etdiyi metod və priyomlarla bağlı şagirdlərində praktik bacarıqların formalaşmasına nail olmalıdır. Məsələn, şagirdlərində *şaxələndirmə, problemin həlli, "İNSERT", konseptual cədvəl* və s. barədə zəruri təsəvvür və praktik bacarıq yaratmayan müəllimin dərsdə uğur qazanması mümkün deyil. Bu deyilənlərdən o da aydın olur ki, bu və ya digər təlim materialının tədrisində təlim metodlarının seçilməsi bir sıra şərtlərdən asılıdır. Bu şərtlərdən daha vacib olanlar aşağıdakılardır:

- metod təlim materialının xarakterinə uyğun olmalıdır;
- metod dərsin məqsədlərinə uyğun olmalıdır;
- metod şagirdlərin inkişaf səviyyəsinə uyğun seçilməlidir;
- tətbiq olunan metodla bağlı şagirdin təsəvvürü və praktik bacarığı olmalıdır;
- müəllimin metodla tanışlığı, ondan istifadə bacarığı nəzərə alınmalıdır;
- metod şərait nəzərə alınmaqla seçilməlidir və s.

Ənənəvi yanaşmaya məxsus metodlarla mükəmməl tanışlıq yeni meydana çıxan metodların əhatəli başa düşülməsinə əhəmiyyətli dərəcədə təsir edir. Səmərəli təlim metodlarının müəyyənləşdirilməsi isə didaktika ilə məşğul olanları və metodist alimləri həmişə düşündürüb, lakin nəzəri tədqiqatlar çox seyrək olub. Sovet hakimiyyətinin ilk illərində — 1920-ci illərdə xarici ölkələrin təcrübəsinə müraciət edilib, bir-birinin ardınca *briqada-laborator, kompleks və layihələr* metodları tətbiq edilib. Onların mahiyyəti, əhəmiyyəti, tətbiqi qaydaları kifayət qədər öyrənilmədiyindən uğur qazanılmayıb. 1920-ci illərin sonu, 1930-cu illərin əvvəllərində bu metodlardan bir-birinin ardınca imtina edilib. Bunun başlıca səbəbi sovet təhsil sistemində möhkəmlənməyə başlayan avtoritar mövqeyə həmin metodların uyğun gəlməməsi idi. Bu metodlar şagirdlərdən yüksək müstəqillik, təşəbbüskarlıq tələb edir, müəllimi bələdçi mövqeyində görürdü. Bu gün – az qala yüz il keçəndən sonra həmin metodların təkmilləşdirilmiş formalarını həvəslə öyrənir, tətbiq etməyə çalışırıq.

Elə həmin dövrdə – 1930-cu illərin əvvəllərində müəllimin avtoritar mövqeyini və əsas bilik mənbəyi olmasını təmin edən metodlar işlənib hazırlandı. Biliyin alınma mənbəyinə görə müəyyənləşdirilən bu təlim metodlarından uzun illər istifadə olunub. Bizdə bu istiqamətdə kifayət qədər nəzəri tədqiqat aparılmasa da, təcrübədə məhz bu qəbildən olan metodlardan istifadə edilib.

Rus dilində olan dərslikdən tərcümə və iqtibas yolu ilə 1940 və 1952-ci illərdə çap olunan "Ədəbiyyat metodikası" adlı vəsaitlərdə orijinal kitabda adı çəkilən təlim metodları xatırladılıb. Müstəqil araşdırmanın nəticəsi kimi 1966-cı ildə çap olunan "Orta məktəbdə ədəbiyyat tədrisi" adlı vəsaitdə biliyin alınma mənbəyi əsas götürülərək metodların təsnifatı təqdim edilib, hər bir metodun tətbiqi ilə bağlı nümunələr verilib. Lakin kitabda ziddiyyətli, qeyri-dəqiq fikirlər də əksini tapıb. Uzun illər faydalı mənbə kimi istifadə olunan həmin vəsaitdə aşağıdakı metodlar təqdim edilib: *müəllimin şərhi, müsahibə, ifadəli oxu, kitab üzərində iş, şagirdlərin müstəqil işi* ("Maarif", 1966)

Kitabda *müəllimin şərhi* metodunun üç forması üzərində dayanılıb: *müəllimin nəqli, izahatı, mühazirəsi.*

Bu vəsaitin sonrakı nəşrində deyilir: "Təlim

prosesinin özünəməxsus cəhətlərini, ədəbiyyatın söz sənəti olması kimi mürəkkəb məsələləri nəzərə almaqla belə nəticəyə gəlirik ki, ədəbiyyat dərslərində istifadə olunan əsas üsullar bunlardır: ifadəli oxu, müəllimin sözü, müsahibə, müəllimin tapşırığı ilə şagirdlərin müstəqil işi" ("Maarif", 1976)

Həmin vəsaitdə metodlardan ayrı-ayrılıqda danışılarkən bu izahı əks etdirməyən mənzərə ilə qarşılaşırıq. Başqa sözlə, metodlar aşağıdakı şəkildə təqdim edilib:

1. Müəllimin şərhi (müəllimin nəqli, müəllimin izahı, məktəb mühazirəsi).
2. Müsahibə (təkrarlama, evristik).
3. İfadəli oxu.
4. Kitab üzərində iş.
5. Şagirdlərin müstəqil işi.

Göründüyü kimi, "müəllimin sözü" və "müəllimin şərhi" eyni anlayış kimi işlənib. Vəsaitdə daha sonra oxuyuruq: "Müəllimin sözü, dediyimiz kimi, üç formada olur: müəllimin nəqli, şərhi, mühazirə" ("Maarif", 1966). Həmin vəsaitdən istifadə edən tədqiqatçılar da mahiyyətə nüfuz etmədən oradakı dolaşıq fikirləri təkrar ediblər. Nəticədə, "müəllimin nəqli" və "müəllimin şərhi" anlayışlarının izahında səhvlərə yol verilib.

Sual yaranır: Ədəbiyyat dərslərində istifadə məqsədilə metodlar müəyyənləşdirilərkən vəsaitin hər iki nəşri üçün əsas mənbə nə olub?

Metodlar müəyyən edilərkən ÜİK(b)P MK-nın 1931-ci il 28 avqust tarixli qərarındakı göstərişlər əsas tutulub. Vəsaitdə həmin qərar xüsusi qeyd edilib, ondan xatırlatma da verilib. Lakin "şərh", "izah", "nəql" sözlərinin mahiyyəti, əhatə etdikləri məzmun vəsaitdə qədərincə nəzərə alınmayıb. Təsadüfi deyildir ki, istər həmin vəsaitdə, istərsə də sonralar çap olunan dərslik və dərs vəsaitlərində "şərh", "izah", "nəql" anlayışlarının arasındakı fərqə məntiqli, ağlabatan aydınlıq gətirilməyib, çox vaxt üstündən sükutla keçilib. Dəyərini uzun illər qoruyub saxlayan "Pedaqogika" (elmi redaktoru M. Muradxanov olub) dərsliyində "müəllimin nəqli" anlayışının izahından aydınlaşır ki, o, məzmunundan asılı olmayaraq təlim materialı barədə müəllimin ətraflı məlumatını nəzərdə tutur. Yəni istər bədii əsərin məzmunu, istər təhlili, istərsə də ədəbi-tarixi məlumat (icmal materialı) müəllimin nəqli ilə çatdırıla bilərdi və çatdırılırdı. İstər "Orta məktəbdə ədəbiyyat tədrisi" vəsaitində, istərsə də "Pedaqogika" dərsliyində "Müəllimin sözü üç formada – müəllimin nəqli (yaxud şərhi), müəllimin izahı, müəllimin mühazirəsi özünü göstərir" yazılmış olsa idi, dolaşıqlıq da olmazdı. Çünki "müəllimin şərhi" və "müəllimin nəqli" anlayışları mahiyyətcə fərqlənmir.

Müəllimin nəqlindən (və ya şərhindən), artıq qeyd olunduğu kimi, bədii əsərin məzmununun öyrənilməsində, təhlilində, ədəbi-tarixi məlumatların, tərcümeyi-hal materiallarının və s. öyrənilməsində istifadə edilib. Təcrübəli müəllim əsərdən seçdiyi bir neçə səciyyəvi epizodu emosional-obrazlı danışmaqla (nəql etməklə) şagirdlərdə mütaliəyə maraq oyadır. Yaxud yeni öyrənilən əsər haqqında giriş sözündə müəllimin əsərin yazılma tarixi və səbəbi, yazıçının yaradıcılığında, eləcə də ədəbiyyatımızda yeri barədə verdiyi məlumat məhz bu metodun (müəllimin nəqli metodunun) tətbiqi ilə gerçəkləşdirilib. Əsərin öyrənilməsinə yekun vurularkən də müəllimin ümumiləşdirici fikirləri bu metoddan (müəllimin nəqlindən) istifadə ilə çatdırılıb.

Yuxarı siniflərə keçdikcə müəllimin nəqli məzmunca dərin, həcm baxımından geniş olub.

Müəllimin nəqli metodunun tətbiqində aşağıdakı *priyomlardan* (indiki terminlə — *texnikalardan*) istifadə edilirdi.

- Bədii mətndən nümunələrin gətirilməsi.
- Nümunələrin müqayisə edilməsi.
- Lent yazılarının səsləndirilməsi.
- Rəsm əsərlərinin nümayiş etdirilməsi və s.

Müəllimin izahı metodu müəllimin nəqlindən (yaxud şərhindən) hansı cəhətlərinə görə fərqlənir?

O daha çevik olub, dərsdə qarşıya çıxan konkret sualın, qavranılması şagirdlər üçün çətin olan təlimi tapşırığın aydınlaşdırılması məqsədilə tətbiq edilib. Bu metodun tətbiqi, ümumən çox vaxt aparmasa da, məqsəddən asılı olaraq, ondan fərqli zaman çərçivəsində

istifadə edilib. Məsələn, mürəkkəb məcaz növünün mahiyyətini az vaxt sərf etməklə izah edən müəllim, müəyyən klassik şeirin oxusunda izaha daha çox vaxt ayırmalı olur. Deyilənlərdən belə bir cəhət də aydınlaşır ki, müəllim izahdan zəruri hallarda, ehtiyac yaranan məqamlarda istifadə edir. Nəqlin (şərhin) tətbiqi isə, demək olar, bütün dərslərdə həyata keçirilir və o, nisbətən çox vaxt tələb edir.

Məktəb mühazirəsi metodundan ədəbiyyat təlimində uzun illər istifadə olunub. O, yuxarı siniflərdə, məhdud mövzuların tədrisində tətbiq edilib. Daha dəqiq deyilsə, VIII-X (IX-XI) siniflərdə *tərcümeyi-hal materiallarının, sənətkarların yardıcılığı haqqında ümumi məlumatın, icmal mövzuların* öyrənilməsi, əsasən, bu metodun tətbiqi ilə gerçəkləşdirilib. Lakin məktəb mühazirəsinin əleyhdarları çox olub, onun ardıcıl tətbiqini məqsədəuyğun saymayan alimlərin yazıları pedaqoji mətbuatda vaxtaşırı çap edilib. Bu alimlərin fikrincə, şagirdlər mühazirənin çox hissəsini dinləməkdə çətinlik çəkir, tez yorulur, nəticədə, diqqətləri yayınır, dərs səmərəsiz olur. Mühazirənin effektli olması məqsədilə pedaqoji ədəbiyyatda maraqlı tövsiyələr olub: mühazirənin gedişində qeydlər etmək, daha mühüm olan fikirləri qısaca yazmaq, aydın olmayanlarla bağlı suallar tərtib etmək və s.

Təcrübəli, qabaqcıl müəllimlər mühazirədə əyani vasitə, cədvəl, sxem, lent yazısı və s. istifadə edir, başlıcası isə onun problem xarakterli olmasına səy göstərirdilər. Nitqlərinin cəlbedici, emosional, yığcam və dəqiq olmasına çalışan belə müəllimlər şagirdləri düşündürməyə, onlara mühazirə boyu suallarla müraciət etməyə diqqət yetirirlər.

Mühazirə metodunun aşağıdakı *priyomları* dərsin maraqla keçməsinə, mənimsəmənin səmərəliliyinə təsir edirdi:

- Mühazirənin planının əvvəlcədən elan edilməsi;
- Mühazirəyə müsahibə elementlərinin daxil edilməsi;
- Mühazirəçinin ritorik sualları;
- Mühazirə zamanı qeyd götürməyin öyrədilməsi;
- Kompüterin imkanlarından istifadə edilməsi və s.

Eləcə də digər metodların özəl priyomları vardır.

Ənənəvi yanaşmaya aid edilən *müsahibə* metodunun tətbiqi tarixi çox qədimdir. Onun uzunömürlü olmasının səbəbi öyrənənin fəallığının təmin edilməsindəki əhəmiyyətli rolu ilə bağlıdır. Müsahibənin mahiyyətini adi sual-cavab anlamında izah etmək doğru deyil. O, qarşıya qoyulmuş müəyyən məqsədə nail olmaq üçün planauyğun şəkildə aparılır, sonunda nəticə çıxarılır və keyfiyyəti müəllim tərəfindən dəyərləndirilir. Pedaqoji ədəbiyyatda müsahibənin iki növündən danışılıb: a) təkrarlama müsahibəsi; b) evristik müsahibə. Elə bir dərs təsəvvür etmək çətindir ki, onda müsahibənin hər iki növündən istifadə edilməsin. Bu, dərsdə çox vaxt da apara bilər, epizodik şəkildə də özünü göstərə bilər. Burada incə bir məqama diqqət yetirilməlidir. Təkrarlama müsahibəsində başlıca məqsəd mənimsənilənlərin dərinləşdirilməsi və möhkəmləndirilməsi olur. Lakin bu o demək deyil ki, ondan ancaq keçmişdə öyrənilən mövzu, bölmə və s. üzrə məlumatları yada salmaq üçün istifadə olunub. Keçmiş dərsin soruşulması, yeni dərsin möhkəmləndirilməsi, ümumiyyətlə, dərsin bütün mərhələlərində təkrarlama müsahibəsindən istifadə olunub. Məsələn, əsərin məzmununa və təhlilinə həsr olunaraq dərslərdə bədii mətnin, ədəbiyyat nəzəriyyəsindən mənimsənilənlərin yada salınmasını tələb edən müsahibənin aparılması faydalı sayılmışdır.

Evristik müsahibə çevik metodlardan olub, dərsin müxtəlif mərhələlərində tətbiq edilib. Şagirdlərdə fəallığın, müstəqilliyin təmin olunması və inkişaf etdirilməsi baxımından daha səmərəli olan evristik müsahibə keçmiş biliklərə əsaslanmaqla yeni biliklərin əldə edilməsinə geniş imkan yaradır. Məhz buna görə də evristik müsahibədə müqayisə, problem xarakterli suallardan daha çox istifadə edilməsi məqsədəuyğun hesab edilib. Ədəbiyyat dərslərində onun tətbiqi ilə bağlı metodik araşdırmalarda vaxtilə maraqlı nümunələr, tövsiyələr verilib. Belə araşdırmaların birində Şah Abbas

obrazı (M.F.Axundzadə. "Aldanmış kəvakib") ilə bağlı qazanılan biliklərə əsaslanmaqla Yusif Sərracın xarakteri, əməlləri, ölkəyə, xalqa, dövlət işlərinə münasibətini şagirdlərin müstəqil aydınlaşdırmasının mümkünlüyü nümayiş etdirilib. Bu məqsədlə tətbiq olunan evristik müsahibədə müqayisə xarakterli suallardan istifadə edilib (Hüseynoğlu, 1975).

İfadəli oxu ənənəvi təlimi yanaşmada faydalı təlim metodu kimi dəyərləndirilib. Ədəbiyyat dərslərində ondan istifadənin əhəmiyyəti bir neçə yöndən izah edilir. Bu oxu, ilk növbədə bədii əsərin dərk edilməsinin səmərəli vasitəsi kimi qiymətləndirilib. Bu, təsadüfi deyil; əsərin ifadəli oxusuna o vaxt nail olmaq mümkün olur ki, onun ideyası və məzmunu mənimsənilmiş olsun. Başqa sözlə, bədii əsərin ifadəli oxusuna hazırlaşan ifaçı mətnin məzmununu mükəmməl mənimsəməli, onda əksini tapmış fikirləri ən xırda incəliklərinə qədər öyrənməli, bütövlükdə ideyası barədə aydın təsəvvür qazanmalıdır. Yalnız bundan sonra ifadəli oxunun özəllikləri (mətnaltı mənaların, ifaçılıq vəzifəsinin, fasilə ediləcək məqamların, məntiqi vurğulu sözlərin, səsin aldığı çalarların, ünsiyyət formalarının və s. müəyyənləşdirilməsi) üzrə işin təşkili həyata keçirilir.

Ənənəvi yanaşmada *kitab üzərində* iş ayrıca metod qismində qəbul edilib. Bu metodun tətbiqi həm dərslik, həm də əlavə mənbələr (şagird üçün tədris vəsaiti, qəzet, jurnal və s.) üzərində işi nəzərdə tuturdu. Kitab (dərslik) üzərində iş iki formada – müəllimin tapşırığı ilə və şagirdin müstəqil işi şəklində təşkil edilirdi. Öz işinə məsuliyyətlə və yaradıcı yanaşan müəllimlər dərsdə, eləcə də ev tapşırıqlarının yerinə yetirilməsində lüğətdən, məlumat kitablarından, test toplusundan, bədii əsərlərdən və s. istifadə edilməsinə nail olurdular.

Ənənəvi yanaşmada tətbiq edilən təlim metodlarından biri də *şagirdlərin müstəqil işi* adlanırdı. Bu metodun tətbiqində başlıca məqsəd şagirdlərin bilikləri müstəqil əldə etməsini təmin etmək idi. İstər didaktikada, istərsə də metodikada "şagirdlərin müstəqil işi" anlayışına çoxlu təriflər verilib. Onlar bir-birindən fərqlənsələr də, ümumi cəhətləri də var. Məsələn, müstəqil işin "müəllimin rəhbərliyi ilə müəyyən vaxt ərzində icra edilməsi" fikri təriflərin əksəriyyətində ifadə edilib.

Məqsəd və məzmununa görə müstəqil işin müxtəlif növdə olması barədə də pedaqoji ədəbiyyatda geniş danışılıb. Bu müxtəliflik məktəb təcrübəsində də özünü göstərirdi. Onlardan ikisi diqqəti daha çox cəlb edirdi: a) Bərpaedici xarakterli müstəqil işlər; b) Yaradıcı xarakterli müstəqil işlər.

Bərpaedici müstəqil işlər biliklərin təkrarı, möhkəmləndirilməsi, bacarıqların təkmilləşdirilməsi məqsədilə tətbiq edilirdi. Bu, məhsuldar fəaliyyət sayılmırdı. *Yaradıcı* xarakterli müstəqil işlərdən isə yeni bilik və bacarıqların mənimsənilməsi üçün istifadə olunurdu. Bu işlər şagirdlərin məhsuldar fəaliyyətinin təmin edilməsi baxımından faydalı hesab edilirdi. Müqayisə, təhlil – bir sözlə, araşdırma xarakterli tapşırıqlar yaradıcı müstəqil işlər üçün daha səciyyəvi idi.

Sual yaranır: Ənənəvi yanaşmaya məxsus bu təlim metodlarına indi münasibət necədir?

Yuxarıdakı şərhlərdə təlim metodları barədəki ifadələrin ("tətbiq edilirdi", "istifadə olunurdu") daha çox keçmiş zamanda işlədildiyini müşahidə etmək mümkündür. Bunu şərti mənada başa düşmək lazımdır. Həmin metodlar, mühazirə çıxılmaqla, bu gün də məktəblərimizdə tətbiq olunur. Ümumiyyətlə, ənənəvi təlimdə bu gün, eləcə də sabah üçün faydalı çox şey var; bunları, sadəcə olaraq, yaşatmağı, yeni təlimi yanaşmalarla uzlaşdırmağı bacarmaq lazımdır. Xüsusən ənənəvi təlim metodları fəal/interaktiv təlimlə yanaşı fəaliyyət göstərir. Fəal/interaktiv dərsin mühüm mərhələsi — sövqetmə (motivasiya) *müəllimin şərhi, müsahibə* metodlarının aparıcı mövqeyi ilə reallaşdırılır. Sonrakı mərhələdə (tədqiqatın aparılması) fəal/interaktiv metodlar ənənəvi metodlarla (*şagirdlərin müstəqil işi, kitab üzərində iş*) qarşılıqlı əlaqədə tətbiq edilir. Dərsin informasiya mübadiləsi mərhələsində *müsahibə* yenə bir metod kimi mühüm yer tutur. Növbəti mərhələdə (informasiyanın müzakirəsi və təşkili) tətbiq olunan metodların sırasında *müəllimin şərhi* az yer tutsa da, *müsahibəyə* geniş yer verilir. Eləcə də dərsin

sonrakı mərhələlərində *müsahibə, şagirdlərin müstəqil işi* metodlarından bu və ya digər dərəcədə istifadə olunur. Ədəbiyyat təliminin spesifik metodu olan *ifadəli oxunun* tətbiqi isə həmişə labüd olacaq. Bir az da dəqiq desək, hansı texnologiyanın tətbiq edilməsindən asılı olmayaraq ifadəli oxu ədəbiyyat təlimində öz mühüm və əhəmiyyətli mövqeyini həmişə qoruyub saxlayacaqdır (Hüseynoğlu, 2009).

Sovet hakimiyyəti illərində vahid "sovet elmi"nin mövcud olmasına ciddi şəkildə cəhdlər edilir, bu məqsədlə mərkəzi hakimiyyətdən respublikalara göstərişlər gəlirdi. O cümlədən pedaqoji elmlər üzrə rus alimlərinin tədqiqatlarının nəticələrindən SSRİ məkanında hamının istifadə etməsi bir məcburiyyətə çevrilmişdi. Təsadüfi deyil ki, təlim metodları ilə bağlı rus alimlərinin tədqiqatlarına, müəyyənləşdirdikləri təsnifatlara Azərbaycanda da dərhal reaksiya verilirdi. 1970-ci illərdə İ.Y.Lerner və M.N.Skatkinin ümumpedaqoji aspektdə təklif etdikləri təsnifat böyük əks-səda doğurub. Onlar şagirdlərin idrak fəaliyyətinin xarakterindən çıxış etməklə aşağıdakı təsnifatı əsaslandırmağa çalışıblar:

- izahlı-illüstrativ metod (yaxud informasiya-reseptiv metod);
- reproduktiv metod;
- problemli şərh metodu;
- evristik, yaxud qismi-axtarış metodu;
- tədqiqat metodu.

Müasirləri "bu təsnifatda metodları ifadə edən zahiri cəhətlər nəzərə alınmayıb fikrini əsas tutaraq müəllifləri tənqid ediblər.

Bu təsnifata əsaslanan N.İ.Kudryashev ədəbiyyat dərslərində istifadə üçün aşağıdakı metodları təklif edib:

- yaradıcı oxu metodu;
- evristik metod;
- tədqiqat metodu;
- reproduktiv metod.

Müəllif bu təsnifatı əsaslandırarkən müəllimin istiqamətləndirici rəhbərliyini, şagirdin idrak fəaliyyətinin məntiq və məzmununu ön plana çəkib.

Bu təsnifat da tənqidə məruz qalıb, müəllifin həmkarları onun "praktik olmadığını" əsaslandırmağa çalışıblar. Bu metodlar alimin vətənində — Rusiyada məktəbə geniş yol tapmasa da, metodik ədəbiyyatda bu gün də xatırlanmaqdadır.

Yeni yanaşmalar (fəal təlim formaları) fərqli metodlardan istifadəni zərurətə çevirdi. Məsələn, 1990-cı illərin sonlarından başlayaraq ölkəmizdə maraq göstərilən yeni yanaşmanın (çox vaxt "fəal/interaktiv" təlim adlandırılır) tətbiqi ona məxsus metodlardan da (beyin həmləsi, BİBÖ, rollu oyunlar, karusel və s.) istifadəyə səbəb oldu. Lakin onların hamısının metod adlandırılması birmənalı qarşılanmayıb. Bəzi tədqiqatçılar onları *priyom (texnika)* kimi qələmə veriblər. Başqaları onları *iş üsulu* hesab edirlər. Unudurlar ki, iş üsulları bu və ya digər metodun tətbiqi prosesində həyata keçirilir, birbaşa onunla bağlı olur.

Xarici nəşrlərlə tanışlıqdan aydınlaşır ki, müəlliflərin əksəriyyəti *metod, texnika, strategiya* anlayışlarını eyni mənada işlədirlər. Məsələn, *fasilələrlə oxunu* həm metod, həm texnika, həm də strategiya adlandırırlar. Təlim metodlarının təsnifatı məsələsinə münasibətdə də pərakəndəlik, qeyri-dəqiqlik müşahidə edilir.

Z.Veysova fəal/interaktiv metodları fərqli əsaslar üzrə qruplaşdırıb (Veysova, 2007). Lakin bu təsnifatlar suallar doğurur. Məsələn, metodların təsnifatı üçün müəyyənləşdirilmiş əsaslar (müəllif "meyarlar" adlandırır) ciddi mübahisəyə yol açır. Onun irəli sürdüyü əsaslar bunlardır:

- Metodun məqsədləri üzrə təsnifat.
- Metodun əsasını təşkil edən fəaliyyət üzrə təsnifat.

Bu göstərilənlərin təlim metodlarının təsnifatı üçün əsas götürülməsi inamsızlıq yaradır. İlk növbədə ona görə ki, təsnifat üçün *metodların məqsədləri* yox, *təlimin məqsədləri* əsas hesab edilə bilər. Bəlkə də bunu düşünən müəllif birinci əsas üzrə aparılan təsnifatı "Blumun taksonomiyası üzrə təsnifat" da adlandırır. Deməli, burada metodların məqsədindən deyil, təlimin məqsədlərindən söhbət getməli idi. İkinci tərəfdən, *təlim məqsədlərinin təsnifatını* (Blumun müəyyənləşdirdiyini) metodların qruplaşdırılması üçün "meyar" kimi qəbul etməyin özü nə dərəcədə məqsədəuyğundur? Bu

məqamda didaktik vəzifələrin diqqət mərkəzində saxlanılması ciddi mübahisə doğurmazdı.

Müəllifin təklif etdiyi birinci təsnifat belədir:

Təlimin məqsədləri	Metod və texnikalar
Bilik	"Əqli hücum", klaster, təqdimat, müşahidə
Anlama	Diskussiya, suallar
Tətbiq	Rollu oyun, problemin həlli
Analiz	Debatlar, modelləşdirmə, kub
Sintez	Yaradıcılığı stimullaşdıran üsullar
Qiymətləndirmə	Meyar üzrə qiymətləndirmə

Burada mübahisəli görünən digər məsələ əks olunanlardan hansının metod, hansının texnika olduğunun aydın ifadə edilməməsidir. Eləcə də müəyyən məqsəd üçün məqbul sayılan "metod və texnikalar" digər məqsədlər üçün də məqbul sayıla bilər. Buna müəyyən izah vermək olar, lakin ciddi çatışmazlıq odur ki, bir məqsəd üçün müəyyənləşdirilənlər, əslində, digər məqsəd üçün daha yararlıdır və onun texnikası sayılmalı idi. Məsələn: *anlama* üçün nəzərdə tutulan *diskussiya* və *suallar,* əslində, *təhlil* üçün faydalıdır və həmin prosesdə daha geniş tətbiq olunur. Bu deyilənləri digər məqsədlərə də aid etmək olar.

Müəllifin ikinci əsas üzrə təklif etdiyi təsnifata nəzər salaq:

Metodun əsasını təşkil edən aparıcı fəaliyyət üzrə təsnifat

Beyin həmləsi	"Beyin həmləsi", BİBÖ, auksion, klaster, suallar, anlayışın çıxarılması, söz assosiasiyaları və s.
Müzakirələr	Diskussiya, debat çarpaz müzakirə (debat), klassik dialoq, "akvarium", açıq iclas, dairəvi müzakirə və s.
Rollu oyunlar	Modelləşdirmə, işgüzar oyunlar, səhnələşdirmə və s.
Təqdimatlar	Təqdimatlar, ekspert qrupu, esse
Tədqiqatın aparılması	Problemin həlli, kublaşdırma, konkret hadisənin araşdırılması, Venn diaqramı və s.
Məntiqi təfəkkür proseslərinin inkişafına yönəldilmiş metodlar	"Alqoritmin çıxarılması — analizdən sintezə", "Ən mühümü", Qaydalara əsasən oyunlar: oyun-tapmaca, oyun-yarış və s.
Tənqidi təfəkkür proseslərinin inkişafına yönəldilmiş metodlar	Meyar üzrə qiymətləndirmə, cisim və hadisəyə müxtəlif mövqedən baxılması, ambivalent qiymətləndirmə
Yaradıcılığa yönəldilmiş metodlar	Yaradıcı əsərlərin yaradılması, əşyalardan qeyri-adi istifadə, proqnozlaşdırma, atalar sözləri üzrə iş, sinektika fantaziyanın binomu və s.
Təşkilati metodlar	Ziqzaq, karusel
Qruplara bölünmə	"Say", "ad günləri sırası üzrə say", "ümumi xüsusiyyət", "püşkatma", "mahnı axtarışında" və s.
Fəallaşdırma	Buz əridən oyunlar, fəallaşdırma oyunları, müsbət iş iqliminin yaranmasına imkan yaradan oyunlar və s.

Belə bir təsnifatı qəbul etmək çətin ki, mümkün olsun. Təfəkkürlə bağlı işlərin təlim metodları hesab edilməsi, eləcə də *"təşkilati metodlar", "qruplara bölünmə", "fəallaşdırma"*

adları altında fərqli fəaliyyət növlərinin ucdantutma texnikalar (priyomlar) sayılması ağlabatan deyil.

Buradan aydınlaşır ki, fəal/interaktiv metodların *ümumpedaqoji* aspektdə təsnifatının işlənilməsi mühüm vəzifə kimi həllini gözləyir. Bunun uğurla həll edilməsi xüsusi metodikaların həmin istiqamətdəki işinin səmərəliliyinə əhəmiyyətli dərəcədə təsir edər. Lakin xüsusi metodikalar bu gün həmin sahədə didaktikanın əsiri olaraq qalmamalıdır. Məsələn, tədris fənni olaraq ədəbiyyat üçün təlim metodlarının müəyyənləşdirilməsi və təsnifatı ilə bağlı başlanmış xüsusi tədqiqat işləri dərinləşdirilməli və davam etdirilməlidir.

Bu gün pedaqoji ədəbiyyatda sadalananların heç də hamısını (nə qədər qəribə də olsa, bəziləri onların sayının dörd yüzü aşdığını qeyd edirlər) təlim metodu kimi qəbul etmək doğru olmazdı. Onlardan bir qismi fikri əməliyyatın qrafik ifadəçisidir, bir qismi hansısa metodun *priyomudur (texnikasıdır),* bir qismi isə şagirdin *təlim fəaliyyətinin növüdür.* Məsələnin bu cəhəti xüsusi, həm də səriştəli tədqiqatın aparılmasını zəruri edir. Məhz bu problemin aydınlaşdırılması ədəbiyyat təlimi metodlarının dəqiqləşdirilməsinə və elmi-metodik baxımdan əsaslandırılmış təsnifatının hazırlanmasına səbəb ola bilər.

Beləliklə, ədəbiyyat dərsləri üçün çağdaş tələblərə cavab verən təlim metodlarının, onlara məxsus priyomların, bu priyomların tələb etdiyi müvafiq təlim fəaliyyəti növlərinin müəyyənləşdirilməsi metodika elminin mühüm vəzifəsi kimi dəyərləndirilməlidir.

Ədəbiyyat təliminin metodlarını hansı əsas (əsaslar) üzrə təsnif etmək məqsədəuyğun olardı?

Didaktik və metodik araşdırmaların bugünkü səviyyəsinin verdiyi imkandan çıxış edilməklə bu suala ilkin cavabı vermək olar. Lakin, ilk növbədə fənnin təlimi prosesinin mahiyyəti ilə bağlı bəzi məqamalara diqqət yetirmək vacibdir. Bu, təklif olunan metodların əsaslandırılması baxımından da faydalıdır. Məlumdur ki, ədəbiyyat təliminin əsasında bədii əsərlərin öyrənilməsi dayanır. Başqa sözlə, məhz bədii əsərlərin mükəmməl mənimsənilməsi şagirdlərin ədəbi inkişafının əsasını təşkil edir. Təsadüfi deyil ki, ədəbiyyat dərslərində təşkil edilən bütün təlimlər ya birbaşa, ya da dolayısı ilə bədii əsərin öyrənilməsinə yönəlib. Bu, bədii nümunələrin tədrisi üzrə işin sistemli təşkilini tələb edir. Bu sistemli işin ilk addımı isə əsərin oxusudur. Bu, ilkin qavrama prosesidir. Prosesin səmərəliliyinə nail olmaq üçün bədii mətni anlayaraq oxumaq, onun dərin qatlarına enmək, mənasını başa düşərək mənimsəmək vacibdir. Belə bir işin gerçəkləşdirilməsi isə asan deyil və adekvat metodların, priyomların tətbiqini zəruri edir. Söz yox ki, bədii əsərin oxusu elmi, eləcə də publisistik mətnlərin oxusundan fərqlənir. Bu oxu obrazlı təfəkkürün fəal işini tələb edir, sadəcə informasiyanın mənimsənilməsi kimi düşünülə bilməz. Bədii mətnin oxunması yaş səviyyəsindən asılı olaraq, şagirddən ciddi əqli əməliyyatlara hazır olmağı tələb edir. Lakin bu, kifayət deyil; şagirddə – oxucuda, həmçinin müəyyən hissi-emosional təcrübənin olması da vacibdir. Mətndəki hər bir söz, ifadə, cümlə və nəhayət, təsvir oxucuda təxəyyülün fəal işi və dərin emosionallıq üçün mənbə, vasitə yerində çıxış etməlidir. Bu, oxu prosesinə yaradıcılıq məzmunu verir, ona məsuliyyətli yanaşma tələb edir. Doğrudan da, oxu, sözün həqiqi mənasında, əmək və yardıcılıq prosesidir. Bədii əsərin məzmununa müvafiq "oxucu obrazının" yaradılması, təsvir olunanların, yaxud olunmayanların yazıçı mövqeyinə uyğun təsəvvür edilməsi şagirdin mütaliəçi kimi inkişafında, mənəvi-estetik aləminin zənginləşməsində əhəmiyyətli rol oynayır. Məhz oxu prosesində sözə həssas, diqqətli yanaşma, emosional-estetik münasibətin formalaşması gerçəkləşdirilir. Deməli, əsərin öyrənilməsinin lap başlanğıcında – oxuda tətbiq olunan metod və priyomlar bədii mətnin ilkin qavranılmasına geniş imkan yaratmaqla məhdudlaşmır, həm də şagirdlərin əqli-hissi baxımdan zənginləşməsində əhəmiyyətli rol oynayır. Bütün bunlar bədii əsərin öyrənilməsinin sonrakı mərhələləri üçün zəmin yaradır. Bədii mətnin mənimsənilməsinin sonrakı mərhələləri mürəkkəbliyi və çoxcəhətliliyi ilə seçilir. Oxu prosesi nə qədər mükəmməl təşkil edilsə də, əsərin

məzmununun əhatəli öyrənilməsi, ideya-bədii xüsusiyyətlərinin başa düşülməsi və dəyərləndirilməsi istiqamətində işin aparılması zəruri olur. Başqa sözlə, əsərin dərindən mənimsənilməsi, ona əsaslandırılmış münasibətin bildirilməsi sonrakı mərhələlərdə gerçəkləşdirilir. Mənimsənilmə prosesi fərqli metodların, priyomların tətbiqini zəruri edir. Əlbəttə, oxu prosesində tətbiq olunan metod və priyomlara da, yeri gəldikcə, müraciət oluna bilər və olunur. Lakin söhbət hər mərhələdə aparıcı, üstün mövqe tutan metod və priyomlardan gedir. Əsərin mənimsənilməsində, bir qayda olaraq çoxcəhətli, rəngarəng işlərdən istifadə olunur: plan tərtibi, nümunələrin seçilməsi, fərqli məzmunda nağıletmə, mövzunun, ideyanın, bədii keyfiyyətlərin aydınlaşdırılması və s. Təbiidir ki, bunlar fərqli məzmunda metod və priyomların tətbiqi sayəsində mümkün olur.

Öyrənilmiş biliklərin səmərəliliyi onların tətbiqi ilə yoxlanılır. Əslində, bilik, bacarıq və vərdişlərin tətbiqi bir neçə baxımdan əhəmiyyətlidir. Bu, ilk növbədə qazanılmış biliyin möhkəmləndirilməsində qiymətli vasitədir. Tətbiq prosesi, həmçinin şagirdlərdə tədqiqatçılıq bacarığının, müstəqil düşüncənin, əqli fəallığın inkişafında misilsiz rol oynayır. Aydındır ki, əvvəlki mərhələlərdə tətbiq olunan metod və priyomlardan bu prosesdə də istifadə edilir, lakin qeyd edildiyi kimi, daha çox müraciət olunanlar yeniləri olur.

Beləliklə, təlimin başlıca mərhələlərində tətbiq olunan metodların müəyyənləşdirilməsi və təsnifatın bu əsasda aparılması fikri meydana çıxır. Bu mövqedə olan alimlərin mülahizələrini qəbul etmək mümkündür və ədəbiyyat təliminin metodlarını bu əsasda təsnif etmək (bu, digər əsaslar üzrə qruplaşdırmaların aparılmasını inkar etmir) məqsədəuyğundur. Təlimin başlıca mərhələlərinə (ədəbiyyat fənninin özəlliyi nəzərə alınmaqla) uyğun olaraq təlim metodlarını üç qrupa ayırmaq olar:

- İlkin qavramaya xidmət edən metodlar.
- Bilik, bacarıq və vərdişlərin mənimsənilməsinə xidmət edən metodlar.
- Bilik, bacarıq və vərdişlərin tətbiqinə xidmət edən metodlar.

Nəzərə almaq lazımdır ki, təlimin mərhələlərə ayrılması nisbi səciyyəlidir. Mərhələlər vahid prosesin (bütövün) tərkib hissələri olub təlim məqsədlərinin əldə olunmasına xidmət edir. Eləcə də bir-biri ilə qarşılıqlı əlaqədə olan metodlar nisbi mənada qruplaşdırılır. Onların bütövlükdə və sistemli tətbiqi şagirdlərin bilik, bacarıq, vərdişlərə yiyələnmələrinə, inkişaf etmələrinə, tərbiyə olunmalarına imkan yaradır.

Təlim mərhələlərinə görə müəyyənləşdirilən bu təsnifat təlim metodları sisteminin yaranmasına və bunun sayəsində tam mənimsəmənin reallaşmasına səbəb olur.

I. İlkin qavramaya xidmət edən metodlar.

Bədii mətnin müstəqil oxudan sonra necə qavranıldığı xüsusi tədqiqatlar əsasında müəyyənləşdirilib. İlkin qavrama daha çox fərdi xarakter daşısa da, eyni yaş qrupu üçün ümumi olan cəhətlər barədə aydın təsəvvür qazanmaq mümkün olur. Hətta ədəbiyyatın öyrədilməsinin bütöv mərhələləri (V-VII; VIII-IX; X-XI siniflər) üçün səciyyəvi olan məqamları müəyyənləşdirmək də ciddi çətinlik törətmir. Məsələn, V-VII sinif şagirdləri, daha çox əsərdə qabarıq əksini tapmış əhvalat və hadisələri yadda saxlayır, obrazın xarakterinin açılmasında, ideyanın başa düşülməsində əhəmiyyətli olan, lakin zahirən xırda görünən detallara diqqət yetirmirlər. Onlar, həmçinin ədəbi qəhrəmanların xarakterindəki mühüm cəhətləri, qismən qavramaqla məhdudlaşırlar və s. Təlim metodlarının qruplaşdırılmasında, istifadə üçün seçilməsində məsələnin bu tərəfinin nəzərə alınması vacibdir.

Ədəbi-bədii materialların ilkin qavranma mərhələsi üçün daha önəmli hesab edilən metod və priyomlar aşağıdakılardır:

1. Reproduktiv (şifahi söz) metodu.

Metodun priyomları (texnikaları): söz assosiasiyası; strukturlaşdırılmış icmal; izah; şərh; müsahibə.

Bu metodun tətbiqi prosesində şagirdlərin təlim fəaliyyətinin növləri, əsasən, aşağıdakı formalarda təzahür edir: fəal dinləmə; suallara cavab üçün materialların seçilməsi və s.

2. Yaradıcı oxu metodu.

Metodun priyomları (texnikaları): izahlı oxu;

ifadəli oxu; yozum (interpretasiya); ikihissəli gündəlik; fasilələrlə oxu; proqnozlaşdırılmış oxu; cütlükdə oxuma – cütlükdə ümumiləşdirmə; məna xəritəsi; sözə (terminə) görə təxminetmə; düşünün – cütlükdə birləşin – fikirlərinizi bölüşün; İNSERT.

Yaradıcı oxu metodunun tətbiqi prosesində şagirdlərin təlim fəaliyyətinin növləri, əsasən, aşağıdakılardır: bədii əsərin oxunması; mətndə ifadə olunmuş fikirlərin izahı və yozumu; ifadəli oxunun tələblərini qismən əhatə edən oxu; əzbər öyrənmə; plan tərtibi; fərqli formalarda (yığcam, geniş, yaradıcı) nağıletmə; bədii nağıletmə; mətndən səciyyəvi nümunələrin seçilməsi və s.

II. Bilik, bacarıq və vərdişlərin mənimsənməsinə xidmət edən metodlar.

Təlimin növbəti mərhələsinin mahiyyətini ilkin qavramanın dərinləşdirilməsi, zənginləşdirilməsi və mənimsəmənin gerçəkləşdirilməsi təşkil edir. İlk növbədə bədii mətnin məzmunu ilə bağlı mənimsənənlərin dərinləşdirilməsi, sonrakı addımda isə təhlil üzrə işin təşkili həyata keçirilir. Bu məqsədlə şagirdlərin müstəqil fəaliyyətinə geniş yer verilir. Bərpaedici və yaradıcı xarakterli müstəqil işlərin əlaqələndirilməsi, sistemli tətbiqi müxtəlif metod və priyomlardan istifadəni də zəruri edir. Təbiidir ki, bədii mətnin təhlili prosesində şagirdlərin araşdırma aparmalarına, tədqiqatçı mövqeyində olmalarına, müxtəlif növ bacarıq və vərdişlərinin formalaşmasına daha çox diqqət yetirilir. Bu da öz növbəsində şagirdləri tədqiqatçılığa yönləndirən metod və priyomların seçilməsini tələb edir. Bunlar nəzərə alınmaqla daha çox bilik, bacarıq və vərdişlərin mənimsənməsinə xidmət edən metod və priyomlar aşağıdakı şəkildə müəyyənləşdirilib:

1. Tədqiqat metodu.

Metodun priyomları (texnikaları): problemin həlli; ideyalar xalısı; müqayisə; rollu oyunlar; ziqzaq (zəncirvarı oxu); kublaşdırma; karusel; qərarlar ağacı; ideyalar xalısı və s.

Bu metodun tətbiqi prosesində şagirdlərin təlim fəaliyyəti, əsasən, aşağıdakı növlərdə təzahür edir: bədii əsərdən, dərslikdən, müxtəlif mənbələrdən seçilmiş nümunələrdən istifadə etməklə tapşırıqlara cavabların hazırlanması; bədii əsərin müxtəlif komponentlərinin təhlili; müqayisənin Venn diaqramında əks etdirilməsi; müqayisənin konseptual cədvəldə ifadə edilməsi; ədəbi obyektlərin oxşar və fərqli cəhətlərinin müqayisə cədvəlində əks etdirilməsi və s.

2. Müzakirə metodu.

Metodun priyomları (texnikaları): diskussiya; çarpaz müzakirə (debat); "Akvarium"; açıq iclas; dairəvi müzakirə və s.

Müzakirə metodunun tətbiqi prosesində şagirdlərin təlim fəaliyyətinin, əsasən, aşağıdakı növləri özünü göstərir: fəal dinləmə; müzakirə materialları üzrə şifahi cavabların hazırlanması; müzakirə materialları ilə bağlı çıxış, məruzə hazırlanması və s.

III. Bilik, bacarıq və vərdişlərin tətbiqinə xidmət edən metodlar.

Tətbiq prosesi təkcə mənimsənilənlərin möhkəmləndirilməsi baxımından faydalı deyil. Tətbiq həm də öyrənilmiş təlim materialının daha dərindən qavranılmasına, qaranlıq qalmış mətləblərə aydınlıq gətirilməsinə, bacarıq və vərdişlərin zənginləşməsinə səbəb olur. Qazanılmış biliklərin fərqli situasiyada, yeni təlim materialı əsasında tətbiqi şagirdlərdə idrak fəallığının və müstəqilliyinin inkişafına əhəmiyyətli dərəcədə təsir edir. Bu prosesin səmərəliliyi, təbiidir ki, təlim metod və priyomlarının düzgün seçilməsindən xeyli asılıdır.

Ədəbiyyat dərslərində bilik, bacarıq və vərdişlərin tətbiqinə həm dərsdə, həm də sinifdənxaric oxu məşğələlərində, eləcə də müxtəlif tədbirlərdə geniş imkan vardır. Həmin prosesin reallaşdırılması üçün aşağıdakı metodlar məqsədəuyğun hesab edilib:

1. Şagirdlərin müstəqil işi metodu.

Metodun priyomları (texnikaları): layihələr; təqdimatlar (şifahi və yazılı); məna xəritəsi; auksion; karusel; sankveyn; ədəbi məktublar; məruzə; referat; inşa; esse və s.

Yaradıcı oxu metodunun tətbiqi prosesində şagirdlərin təlim fəaliyyətinin növləri, əsasən, aşağıdakılardır:

- müxtəlif mənbələrdən layihə mövzuları üzrə materialların toplanması;

- şifahi və yazılı təqdimatlar üçün hazırlıq;
- məruzə, referat üçün hazırlıq;
- inşa, esse üçün hazırlıq və yazı işlərinin icrası və s.

Qeyd olunan fəal təlim metod və priyomlarının əksəriyyətinin mahiyyəti barədə pedaqoji ədəbiyyatımızda kifayət qədər danışılıb. Lakin onların ədəbiyyat dərslərində tətbiqi qaydaları nümunələr əsasında ya zəif işıqlandırılıb, ya da bu məsələnin üstündən sükutla keçilib. Bu, ayrıca araşdırmanın mövzusudur.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

1 Didaktika sredney shkoly. Pod. redaktsiyey M.A.Danilova i M.N.Skatkina. Moskva, “Prosveshcheniye,” 1975.

2 Əhmədov, B., Rzayev, A. (1983). Pedaqogikadan mühazirə konspektləri. Bakı, “Maarif”.

3 Hüseynoğlu, S. (1975). Müqayisə priyomu və bədii əsərlərin təhlilində ondan istifadə. / APİ-nin “Elmi əsərlər”i, № 2.

4 Hüseynoğlu, S. (2009). Ədəbiyyat təlimində yeni texnologiyalar: fəal/interaktiv təlim. Bakı.

5 Hüseynoğlu, S.(1977). Ədəbiyyat təlimi metodlarının təsnifatı haqqında. “Azərbaycan dili və ədəbiyyat tədrisi” jurnalı. № 2.

6 Kazımov, N.M., Həşimov, Ə.Ş. (1996). Pedaqogika. Bakı, “Maarif,”.

7 Kudryashev, N.I. (1981). Vzaimosvyaz’ metodov obucheniya na urokakh literatury. Moskva, “Prosveshcheniye”.

8 Orta məktəbdə ədəbiyyat tədrisi. I hissə, Bakı, “Maarif”, 1966.

9 Orta məktəbdə ədəbiyyat tədrisi. I hissə, Bakı, “Maarif”, 1976.

10 Pedagogika shkoly. (Pod redaktsiyey G. I. Shchukinoy). Moskva, “Prosveshcheniye”, 1977.

11 Pedaqogika. (M.Muradxanovun redaktəsi ilə). Bakı, Azərtədrisnəşr, 1964.

12 Skatkin, M.N. (1971). Sovershenstvovaniye protsessa obucheniya. Moskva.

13 Veysova, Z. (2007). Fəal/interaktiv təlim: müəllimlər üçün vəsait. Bakı.