

"Azərbaycan məktəbi" jurnalının nəşrə başlamasının 100 ili tamam olur. Uzun illər respublikamızda yeganə elmi-nəzəri, pedaqoji jurnal kimi fəaliyyət göstərən "Azərbaycan məktəbi" böyük inkişaf yolu keçib, xalq maarifinin inkişafında müstəsna rol oynayıb, pedaqogika, psixologiya elmlərinin formalaşmasında özünəməxsus yer tutub, pedaqoji fikrimizin qiymətli xəzinəsi kimi təhsil tariximizə daxil olub. Fəaliyyətinin qısa xarakteristikasını verməli olsaq, deyə bilərik ki,

AZƏRBAYCAN MƏKTƏBİ. 1972. №6

ŞAĞIRDLƏRİN TƏLİM MARAĞININ INKİŞAF ETDİRİLMƏSİ

BƏŞİR ƏHMƏDOV
Professor

"Təlim marağı" anlayışı pedaqoji və psixoloji ədəbiyyatda ətraflı şəkildə şərh olunmuş, hətta bu problemlə bağlı olaraq bir neçə namizədlik və doktorluq dissertasiyası müdafiə edilmişdir. Amma təlim marağına aid Azərbaycan dilində xüsusi tədqiqat əsəri yazılmamış, müəllimlərimizin əlində isə heç bir sanballı elmi-metodik vəsait yoxdur. Ona görə də bu məqalədə onlara bəzi məsləhətlər verməyi faydalı hesab edirik.

To cite this article:

Ahmadov B. (1972). Developing students' interest in learning. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Issue VI. pp. 47-54
DOI: 10.30546/32898065.2024.1.135.

Təlim marağı nədir?

Mövcud pedaqoji-psixoloji ədəbiyyatın xülasəsi göstərir ki, ümumiyyətlə, maraq xarici aləmin cisim və hadisələrindən bu və ya digərinə şəxsiyyətin fərdi münasibətidir. Maddi gerçəkliyin cisim və hadisələrinin sonsuzluğu nəticə etibarı ilə marağın da sonsuzluğuna gətirib çıxarır. Məsələn, biz bir nəfərin incəsənətə, başqasının texnikaya, üçüncüsünün idmana və s. marağından danışa bilərik: incəsənət, texnika, idman... çoxsahəli olduqlarından maraq da onlara uyğun şəkildə çoxsahəli ola bilər. Belə ki, əgər məndə incəsənətin növləri arasında

kinoya daha çox maraq varsa, yoldaşın bədii ədəbiyyata, tanışlarımdan biri teatra, başqası memarlığa... xüsusi maraq göstərə bilər. İncəsənətin növləri də çoxsahəlidir. Ona görə də bir adam bədii ədəbiyyatın növlərindən birinə (deyə ki, lirik əsərlərə), başqası digər bədii ədəbiyyat növünə (deyə ki, dramaturgiyaya) daha çox maraq göstərə bilər... İdrak marağı da ümumiyyətlə, marağın növlərindən biridir. Onun spesifik xüsusiyyəti bundan ibarətdir ki, xüsusi bir obyektə, yəni obyektiv qanunların dərk edilməsinə yönəlmiş olur. Başqa sözlə desək, idrak marağı şəxsiyyətin həyatı, onun sirlərini dərk etməyə, başa düşməyə, öyrənməyə göstərdiyi cəhddir, münasibətdir. Təlim marağı, ümumiyyətlə, marağın digər növlərinə nisbətən idrak marağına daha çox yaxınlaşır, lakin onunla eyniyyət təşkil etmir. Şagirdlərin təlim marağının spesifik cəhətləri aşağıdakılardan ibarətdir: a) bu marağın yaranmasında və inkişafında müəllimin mühüm rolu vardır; b) təlim marağı – şagirdlərin diqqətinin, əsasən, tədris materiallarındakı anlayışlar sistemini dərk etməyə yönəldilməsidir; c) bu maraq uşaqları bilik əldə etməyə həvəs-ləndirən daxili tələbatdır, motivlərdir və s.

“Maraq” anlayışı ilə “meyil” məfhumu arasında xeyli yaxınlıq olduğundan müəllimlər çox vaxt bunların fərqi varmır, nəticədə isə həmin iki sözün ifadə etdiyi mənalara eyniləşdirirlər. Əslində isə maraq adamın konkret cismə (obyektə), meyil isə fəaliyyətə göstərdiyi münasibətdir. Məsələn, teatrın bir nəfəri özünə cəlb etməsi həmin şəxsin incəsənətin bu növünə marağı ilə bağlıdır, amma bu şəxsin teatrda aktyor kimi çıxış etmək istəməsi, gələcəkdə həmin fəaliyyət növünü seçmək arzusu artıq onun aktyorluğa meyindən irəli gəlir. Məlum məsələdir ki, müntəzəm olaraq teatr tamaşalarına gedən şəxs, necə deyirlər, oradan “əli boş” qayıtmır, nə isə öyrənir, özü üçün müəyyən nəticələr çıxarır. Bu mənada maraq həm də insanı fəaliyyətə sövq edir, onun daxili aləminin zənginləşməsinə, düşüncə qabiliyyətinin inkişafına müsbət təsir göstərir. Belə bir xüsusiyyət təlimdə də müşahidə olunur. Şagird tədris fənninin məzmununa maraq göstərdikdə həm

yeni bilik əldə edir, həm də tədqiqat metodları ilə az-çox tanış olur, öyrəndiyi elm sahələri ilə əlaqədar fəaliyyət növlərindən birini öz gələcəyi üçün seçir. Belə bir vəziyyətdə maraq artıq tədrisə meyl gətirib çıxarır. Yeri gəlmişkən qeyd edək ki, “idrak marağı” anlayışı ilə “idrak fəaliyyəti” məfhumunun fərqi də məhz bununla bağlıdır. Belə ki, idrak marağı şagirdin elmə həvəs göstərməsidirsə, idrak fəaliyyəti artıq onun elmə meyli deməkdir. Birinci hələ həvəsdir, ikinci isə artıq iş görməkdir, zehni fəaliyyətdir.

Təcrübə və müşahidələr göstərir ki, “maraq” anlayışı bəzən “tələbat” məfhumu ilə də eyniləşdirilir. Əlbəttə, bu, doğru deyildir. Hələ vaxtilə S.L.Rubinşteyn tələb edirdi ki, bu anlayışları eyniləşdirməkdən birdəfəlik əl çəkmək lazımdır. Onun fikrincə, maraq-fikrin müəyyən cismə doğru yönəlməsi, istiqamət almasıdır, amma tələbat həmin cismi əldə etmək arzusudur.

Bəs təlim marağının inkişaf etdirilməsinə necə nail ola bilərik? Nə vaxt hökm vermək olar ki, uşağın biliyə marağı inkişaf edir və möhkəmlənir? Təlim marağının inkişafına təsir göstərən amillər üzərində ayrıca dayanmaq lazım gəlir, onun formalaşması haqqında isə belə deyə bilərik: əgər şagird öyrəndiyi hadisələrin yalnız zahiri əlamətləri ilə kifayətlənmir, təkcə qiymət almaq naminə dərsi əzbərləyib sinfə gəlmir, əksinə, hər şeyi dərk etməyə, mahiyyəti başa düşməyə can atırsa, onda maraq formalaşmışdır hökmünü verə bilərik.

Təlim marağının müxtəlif aspektləri

Pedaqoji-psixoloji ədəbiyyatda təlim marağı üç baxımdan şərh olunur: a) təlimin vasitəsi kimi, b) təlimin motivi kimi, c) şəxsiyyətin sabit xüsusiyyətlərindən biri kimi. Bunların hər üçü doğrudur. Axı eyni məsələnin müxtəlif aspektlərdə, müxtəlif əlaqə və münasibətlər çərçivəsində tədqiq olunmasının mümkünlüyü elmdə qəbul edilmiş həqiqətlərdən biridir. Təlim marağı da belədir.

Ətraf aləmdəki bütün cisim və hadisələr adamın diqqətini birdən-birə cəlb edə bilmir. Biz onlardan konkret şərait üçün daha faydalı,

lazımlı hesab etdiyimizi marağımızın obyektinə çeviririk. Bu mənada müəllim dərstdə ən cəlb-edici, maraqlı elementləri seçə bilər ki, bu da şagirdlərin daha çox diqqətli olmasına müsbət təsir göstərir. Lakin unutmamalıyıq ki, uşağa göstərilən belə bir təsir, hər şeydən əvvəl, zahiri təsirdir. Burada təlim marağı vasitə yerində çıxış edir, vasitə isə həmişə zahiri olur: ona görə də təlim marağının vasitə rolunu oynaması onun mühüm əlaməti hesab edilə bilməz. Təlim marağının motiv kimi şərh olunması elmi və əməli cəhətdən daha doğru olar. Axı təlimə maraq oyatmaqda başlıca məqsədimiz ondan ibarətdir ki, zahiri təsirlər şagirdlər üçün daxili qüvvəyə çevrilsin. Bu funksiyanı isə motivlər yerinə yetirir; deməli, təlim marağı göstərilən zahiri təsirlərin şagirddə daxili (mənəvi) ehtiyac əmələ gətirməsinə xidmət göstərir və bu nöqtəyindən təlimdə özünü ən aparıcı motiv kimi büruzə verir. Nəhayət, maraq aşağıdakı ardıcılığı keçərək şagirdin və ümumiyyətlə şəxsiyyətin sabit, ayrılmaz cəhətlərindən birinə çevrilir: tanıma ("bu nədir?" sualına cavab axtarmaq), → refleksi çox maraqlılıq ("niyə belədir?" sualına cavab axtarmaq) → həvəs (hər şeyi öyrənməyə, bilməyə cəhd göstərmək) → təlim marağı, → idrak marağı (bu, təlim marağına nisbətən geniş məzmunu malikdir).

Təcrübə göstərir ki, şagirdlərin əksəriyyəti bütün fənlərə eyni cür maraq bəsləmir, bəzi fənləri daha çox sevir, başqaları ilə az maraqlanırlar. Bu, müxtəlif səbəblərdən irəli gəlir: şagirdin fikrinə görə, bu və ya digər fənnin həyatda daha çox əhəmiyyətə malik olması; ailənin təsiri; müəllimin şəxsiyyəti və bacarığı; dərslərin keyfiyyəti və s. Əlbəttə, bunlardan belə bir nəticə çıxarmaq olmaz ki, guya uşağın digər fənlərə marağını inkişaf etdirmək mümkün deyildir. Əksinə, müəyyən şərtlərə əməl etməklə (məsələn, dərsi maraqlı qurmaq, tədrisin keyfiyyətini yüksəltmək, hər bir fənnin lazımlı olduğunu başa salmaq və s.) uşağın keçilən bütün fənlərə maraqlarını inkişaf etdirmək mümkün və lazımdır.

Materialın məzmununun təlim marağına təsiri

Təhsilin qarşısında duran başlıca məqsəd – həyatı, maddi gerçəkliyi şagirdlərə dərk etdirmək, tərbiyənin məqsədi isə – həyata, dərk olunana münasibət aşılamaqdır. Psixoloqların, xüsusən V.N.Myasişevin tədqiqatı sübut etmişdir ki, həmin iki anlayış, yəni idrak və münasibət əslində vahid prosesdir. Marağ da münasibətlə bağlıdır. Ona görə də şagirdin dərsi yaxşı öyrənməsi, öz növbəsində, münasibətin də inkişafına müsbət təsir göstərir.

Məlumdur ki, şagirdlər öz gündəlik həyat təcrübəsi prosesində çoxlu faktla üz-üzə gəlir; müəyyən empirik biliklər əldə edirlər. Lakin həmin biliklər bəzən səhv və ya dayaz olur. Ona görə də müəllim uşağın mövcud məlumatlarının dürüsləşdirilməsinə və bu məlumatların həyatı düzgün əks etdirən biliklərlə əvəz olunmasına xüsusi diqqət yetirməlidir. Elə rayonlarımız vardır ki, orada yerli əhali nar, fındıq kimi bitkiləri ağac adlandırır. Bunun təsiri altında şagirdlər də, deyək ki, "nar kolu" əvəzinə "nar ağacı" işlədirlər. Əslində isə botanikada nar, fındıq və s. kimi bitkilər ağac yox, kol kimi izah olunur. Biologiya müəllimi bunu nəzərə almalı, şagirdlərin səhv təsəvvürlərinin dürüsləşdirilməsi qayğısına qalmalıdır.

Dərstdə şagirdlərə elmin, öyrədilən hadisənin tarixinə dair məlumat vermək, görkəmli alimlərin kəşflərindən və həyatından qısaca söhbət açmaq da marağı inkişaf etdirmək baxımından faydalıdır. Məsələn, biologiya dərslərində qan dövranının ilk tədqiqatçısı olan və F.Engels tərəfindən yüksək qiymətləndirilən Migel Servetin (1509-1553) dindarlar tərəfindən diri-diri şişə çəkilərək od üzərində yandırılması, başqa müvafiq dərslərdə isə C.Bruno, Q.Qaliley və digər görkəmli şəxslərin həyatı haqqında məlumat vermək mümkündür. Nitq mədəniyyəti məşğələlərində qədim Yunanistanın məşhur nətiqlərinə biri olub, indi dünyanın hər yerində tanınmış Demosfenin həyatından belə bir faktı xatırlatmaq yerinə düşər: o, müəllimdən ayrılaraq ilk dəfə kütlə qarşısında çıxış edərkən

çox böyük müvəffəqiyyətsizliyə uğrayır. Məlum olur ki, gənc natiqin nəfəs çatışmazlığı var, tələffüzü qüsurludur və s. Demosfen ruhdan düşmür, var qüvvəsi ilə nöqsanlarını islah etməyə çalışır; əzbərdən şeir deyə-deyə dağ yuxarı qaçır ki, təngnəfəsliyini aradan qaldırsın. Aylarla zirzəmidə gizlənərək məşq edir və tələffüz nöqsanlarını düzəltməyə çalışır. Nəticədə gərgin əmək öz bəhrəsini verir və Demosfen məşhur natiqlərdən biri olur.

Bu cür faktlar əsasında şagirdlərin elmə marağını inkişaf etdirmək, onların mütaliyəyə həvəsini artırmaq mümkündür. Biz burada tarixilik üzərində geniş dayanmır və müəllimlərimizə məsləhət görürük ki, "Azərbaycan məktəbi" jurnalının keçən ilki 10-cu nömrəsində dərc olunmuş "Tədrisdə tarixilik" adlı məqaləyə müraciət etsinlər.

Öyrədilən mövzunun praktik əhəmiyyətini uşaqlara başa salmağın marağa göstərdiyi təsiri aydınlaşdırmaq üçün məktəb təcrübəsində müşahidə etdiyimiz bir faktı nəzərdən keçirək. Keçən il Bakıdakı məktəblərdən birində Azərbaycan dili dərslində iştirak edirdik. Müəllim V sinifdə "Fonetika" bəhsinin tədrisinə təzəcə başlamışdı. "Danışıq səsləri" paraqrafını keçirdi. Dərsin sonuna yaxın uşaqlara belə "qəribə" bir tapşırıq verildi: – Sizin çoxunuz imla yazıda pəhləvan, stəkan, bünövrə tipli sözlərdə orfoqrafik səhvə yol vermisiniz. Ona görə də evdə "Məktəblinin orfoqrafiya lüğəti" kitabından həmin sözləri tapın və onları necə yazmaq lazım gəldiyini yadda saxlamağa çalışın; növbəti dərslərdə nəticəsini yoxlayacağam...

Doğrusu, belə bir tapşırığın verilməsi bizi təəccübləndirdi. Axı müəllim hələ "Əlifba" mövzusunun keçməmiş, uşaqlara lüğətdən istifadə qaydalarını öyrətməmişdir! Zəng bayıra vuruldu. Tənəffüsdə müəllimi məzəmmət etməyə başladıq. O, cavabında: "Xahiş edirəm ki, mənim növbəti dərslərdə də iştirak edəsiniz, sonra fikir mübadiləsinə girişərik", – dedi. Biz şübhələndik, hiss etdik ki, burada nə isə bir "sirr" gözlənilir. Növbəti dərslərdə də iştirak etməli olduq. Müəllim şagirdlərdən verilmiş sözləri lüğətdən tapıb-tapmadıqlarını soruşdu. Cavablar müxtəlif idi.

Birinci şagird: — Mən verilmiş sözləri tapa bilmədim, onları tapmaq üçün gərək bütün kitabı oxuya idim, bu isə çox vaxt tələb edirdi...

İkinci şagird: — Mən yalnız "bünövrə" sözünü tapmışam. "B" hərfi ilə başlanan sözlərin hamısını oxudum və həmin sözü tapdım, digər sözləri axtarmağa hövsələm çatmadı...

Üçüncü şagird: — Mən sözlərin hamısını tapmışam, amma buna lap çox vaxt sərf etməli oldum...

Müəllim: — Yaxşı, uşaqlar, indi siz "Lüğət"ə baxaraq müəyyən sözlər deyən, mən onları tapım.

Şagirdlər hansı sözü deyirdilərsə, müəllim həmin anda onu "Lüğət"dən tapır və uşaqlara göstərirdi. Onlar: "Müəllim, bunun sirrini bizə də öyrədin" – deyə dilləndilər. Müəllim: – Xeyr, bu gün öyrədə bilmərəm. Siz gərək əvvəlcə əlifbanı əzbərdən biləsiniz, yalnız ondan sonra mən sözləri tapmağın sirrini sizə öyrədərəm...

"Lüğət"dən istifadə qaydaları hələ növbəti dərslərdə öyrədilməli idi. Müəllim uşaqlara tapşırıq verdi ki, evdə əlifbanı əzbərləsinlər. Üçüncü dərslərdə də iştirak etməli olduq. Müəllim bir neçə şagirddən əlifbanı soruşdu, belə qənaətə gəldik ki, uşaqların hamısı onu əzbərdən bilir...

— Uşaqlar, indi artıq siz bilirsiniz ki, Azərbaycan dilində 32 hərf vardır, onlardan ikisi – *ğ* və *ı* – sözün əvvəlində işlədilmir. Deməli, dilimizdəki sözləri "Lüğət"də verərkən 30 qrupa bölmək lazım gəlir. "A" hərfi ilə başlanan sözlər birinci qrupa daxil edilir, çünki həmin hərf əlifbada birinci yerdə durur. Eyni qayda ilə "B" hərfi ilə başlanan sözlər ikinci, "V" hərfi ilə başlanan sözlər isə üçüncü qrupa daxil edilir və s. Beləliklə, "Lüğət"də söz əvvəlində işlənən hərflərin sayına uyğun olaraq 30 qrup əmələ gəlir. İndi "Lüğət"i açın və dediklərimizi öz gözlərinizlə görün...

— Müəllim, burada "a" hərfi ilə başlanan o qədər söz var ki! Bəs onların arasından lazım olan sözü necə tapaq?

— Tamamilə doğru başa düşmüsünüz! Gəlin həmin suala cavab tapaq. Bəhrüz, sən "a" hərfi ilə başlanan sözlərdən bir neçəsini ardıcıl surətdə oxu (şagird oxuyur: abad, abadlaşdırmaq, abadlıq...).

- İkinci yerdə hansı hərf düşür?
- Müəllim, bu sözlərin hamısında ikinci hərf “b” – dən ibarətdir.
- Arzu, sən sağ sütundakı sözləri oxu (oxuyur: avadanlıq, avaz, avam...).
- Bəs bu sözlərdə ikinci hərf nədir?
- Burada “a” – dan sonra “v” gəlir.

Bu qayda ilə müəllim başa salır ki, sözlərin “Lüğət”lərdə düzülmüşü müəyyən qaydalara tabedir. Şagirdlər dərstdə böyük bir fəallıq göstərir, hər şeyi dərinlən öyrənməyə can atırdılar. Dərs çox gözəl keçdi. Müəllimin işindən biz də xeyli şey öyrəndik. Bir daha yəqin etdik ki, mövzunun əhəmiyyətini başa salmaq təlimin ən gözəl motivlərindən biridir!

Fəaliyyətin marağa təsiri

Pedaqoji ədəbiyyatın və məktəb təcrübəsinin öyrənilməsi göstərir ki, müstəqil işlərin düzgün təşkili, şagirdlərin yeni fəaliyyət üsullarına yiyələnməsi, problemli təlim, dərstdə tədqiqatçılıq elementlərindən istifadə edilməsi, yaradıcı və praktik işlər də şagirdlərin təlim marağının inkişafına müsbət təsir göstərir. Bunlardan birini, yəni problemli təlimi əvvəlki məqalələrimizin birində (“Azərbaycan məktəbi”, 1971, № 10) şərh etdiyimizdən burada onun üzərində dayanmır, yerdə qalanlara nəzər salmağı zəruri hesab edirik.

Müşahidələr göstərir ki, bəzi müəllimlərimiz (hətta alimlərimiz) müstəqil işlərin mahiyyətini, müstəqilliklə fəallığın və şüurluluğun sərhədini düzgün müəyyənə bilmirlər. Amma əslində bunlar nə qədər əlaqəli və yaxın olsalar da, eyniyyət təşkil etmir. Müstəqillik müəllimin işə müdaxilə etmə dərəcəsi ilə bağlıdır. Şagirdin o fəaliyyəti müstəqil adlana bilər ki, orada müəllimin bilavasitə iştirakı olmasın. Məsələn, şagirdin dərsləri və ilk mənbələri oxuyub bilik əldə etməsi; cisim və hadisələr üzərində müşahidə aparıb onların müəyyən əlamətlərini aşkara çıxarması; məruzələr hazırlaması; oxuduğu əsərə rəy yazması; kontrol işləri; yaradıcı yazılar və s. müstəqil işlərə misal ola bilər. Fəallıq və şüurluluq isə müəllimin işə müdaxiləsi ilə deyil, şagirdin təşəbbüskarlığı, əsas və qeyri-

əsas əlamətləri fərqləndirə bilməsi, düzgün nəticələr çıxarması, öyrənilən biliklər arasında əlaqəni dərinlən dərk etməsi və s. ilə bağlıdır. Burada müəllim işə həm çox müdaxilə edə bilər (müstəqillikdən fərqi), həm az müdaxilə edə, həm də müdaxilə etməyə bilər (müstəqilliyə oxşar cəhətləri). Deməli, müstəqil iş fəallıq və şüurluluğu inkar deyil, tələb edir; eləcə də fəallıq və şüurluluq həm müstəqil işlərdə, həm də müəllimin təlimə yaxından müdaxiləsi zamanı özünə yer tapa bilər. Məsələn, şərh üsulunda müstəqillik yox dərəcəsiində olur, amma fəallıq və şüurluluq bəzən ön plana keçir və s.

Fəallıqla şüurluluğun fərqi isə ondan ibarətdir ki, birinci daha çox təşəbbüskarlığı inkişaf etdirməyi, ikinci isə məqsədi aydın dərk etməyi ön plana çəkir; nəyi öyrənilirəm?, niyə öyrənilirəm?, necə öyrənməliyəm? kimi suallara cavab vermək, əsasən, şüurluluq anlayışı ilə bağlıdır. Ona görə də şüurluluğu təmin etmədən mahiyyəti başa salmaq mümkün deyildir. Fəallıq isə şəxsiyyətin əsas əlamətlərindən olub, onun işgüzarlığını, çətinlikdən qorxmamasını, mübarizliyini, təşəbbüskarlığını və s. cəhətlərini əks etdirir. Buradan aydın olur ki, müstəqillik, şüurluluq və fəallıq dialektik vəhdətdədir, bir-birinə keçə bilər. Təlim marağının inkişafında bu anlayışların hər üçünün böyük əhəmiyyəti vardır.

Dərstdə müstəqil işlər müxtəlif məqsədlər üçün təşkil oluna bilər. Məsələn, yeni öyrədilən biliyin mənimsənilməsinə bilavasitə kömək edən əvvəlki mövzuların təkrarı üçün şagirdlərin müstəqil işlərini təşkil etmək olar; yeni dərslərə aid bəzi faktlarla uşaqları tanış etməkdən ötrü onların müstəqil işlərini (müşahidələrini) təşkil etmək mümkündür; biliyi müəllimin bilavasitə müdaxiləsi olmadan kitabdan oxuyub öyrənmək məqsədi ilə şagirdlərə müstəqil iş tapşırıla bilər və s.

Şagirdlərin təlim marağını inkişaf etdirməkdə müxtəlif yarışların da əhəmiyyəti var. Məsələn, ədəbiyyat dərslərində “şeyrləşmə” buna misal ola bilər. Bu, belə təşkil edilir: şagirdlərdən biri şeyir parçası deyir. İkinci şagird isə həmin şeyir parçasındakı son misranın axıncı sözünün qurtardığı səslə (məsələn, “m” səsi ilə) başlanan bir şeyir parçası deməlidir. Yarış belə bir

ardıcılıqla davam etməlidir.

Azərbaycan dili dərslərində müşahidə etmişik ki, bəzi müəllimlər şagirdlərə aşağıdakı tipdən olan tapmacalar düzəltirirlər:

*İncə açıq bir sait ilə
Boşqablarda yeyilərəm
Amma qapalı sait ilə
Həyətlərdə deyilərəm (ət və it).*

*Yəqin ki, sizə tanışam –
Bağçaları mən bəzəyəm.
Birinci hərfi dəyişsən
Yanıb tez "külə" dönərəm (gül).*

Belə yarışlar həm marağı, həm də uşaqların yaradıcılıq qabiliyyətini, təfəkkürünü və hafizəsini inkişaf etdirmək baxımından çox faydalıdır.

Münasibətlərin marağa təsiri

Müəllimlə şagird, eləcə də şagirdlə şagird arasındakı münasibətlər də təlim marağına müəyyən təsir göstərir. Belə münasibətlər, bir qayda olaraq, təlimin təşkil üsulları ilə bağlı şəkildə meydana çıxır və mühüm amil rolunu oynayır. Bunu yığcam şəkildə şərh etməyə çalışaq.

Məlumdur ki, pedaqoji prosesin mahiyyətini üç mühüm komponent – müəllim, şagird və təsir vasitələri, sistemi – arasındakı qüvvələr, qarşılıqlı əlaqə və münasibətlər əks etdirir. Bu komponentlərin hər üçü qarşılıqlı surətdə bir-birindən asılıdır, bir-biri ilə bağlıdır və bir-birinə təsir göstərir. Elə bu səbəbə görə də onlar vahid bir sistem əmələ gətirir. Sistemə daxil olan hər bir komponentin özünəməxsus əlamətləri vardır. Məsələn, uşaq məktəb yaşına çatana və məktəbə daxil olana qədər müəyyən həyat yolu keçmiş, az-çox təcrübə əldə etmiş, nisbətən formalaşmış olur. Bu xüsusiyyətlər hər bir şagirdin fərdi əlamətlərinə çevrilir, necə deyirlər, onunla birlikdə məktəbə gəlir, pedaqoji prosesdə mühüm rol oynamağa başlayır. Proqram və dərslük tərtib edən şəxslər şagirdin həmin əlamətlərini heç vaxt tam təfərrüatı ilə nəzərə ala, əks etdirə bilmirlər. Bu isə təbii haldır, çünki proqram və dərslük tək-tək uşaqlar

üçün yox, eyni yaşda olan və deməli, eyni sinifdə oxuyan minlərlə şagird üçün tərtib edilir. Buradan aydın olur ki, proqram uşaqların real deyil, ideal səviyyələrini əsas götürür. Real bilik, bacarıq, vərdiş və adətlər çox zaman proqramın tələbləri ilə uyğun gəlmir, dialektik ziddiyyət əmələ gətirir.

Deməli, müəllim proqram üzrə fəaliyyətə başlarkən belə bir ziddiyyətlə üz-üzə gəlir: proqram bəzi şagirdlər üçün ağırdır, bəziləri üçün yüngüldür, bəzilərinin səviyyəsinə isə uyğun gəlir. Şagirdlərin real səviyyələri (bilik, bacarıq, vərdiş, həyat təcrübəsi, formalaşmış adətləri və s.) ilə proqramın tələbləri arasındakı bu cür ziddiyyətlər pedaqoji prosesin başlıca ziddiyyətləri, onun hərəkətverici qüvvələridir. Bu ziddiyyətlər müəllimdən qəti şəkildə tələb edir ki, o, hər bir şagirdi diqqətlə öyrənsin və öz işini məhz bu zəmin üzərində qursun. Yeri gəlmişkən qeyd edək ki, müəllimin pedaqoji prosesdə əsas sima olması da buradan irəli gəlir. Göstərdiyimiz başlıca ziddiyyət bir sıra törəmə ziddiyyətlərin mənbəyini təşkil edir ki, onlardan biri də pedaqoji təsirin ümumi (kollektivə göstərilən təsir mənasında), onun şagirdlər tərəfindən qəbul edilməsinin isə fərdi xarakterdə olmasından ibarətdir. Həmin bu ziddiyyət pedaqoji prosesdə kollektivlə fərd arasında müəyyən uzlaşdırma yaratmağı tələb edir. Buradan da təlimin üç cür (frontal, qrup halında və fərdi şəkildə) təşkili zəruriliyi irəli gəlir. İstər dərslərin müşahidəsi, müəllimlərlə aparılan söhbətlər, istərsə də mövcud pedaqoji ədəbiyyatın nəzərdən keçirilməsi göstərir ki, adını çəkdiyimiz həmin üç anlayışın məzmunu müxtəlif şəxslər tərəfindən müxtəlif cür başa düşülür və deməli, onların şərhində fikir vahidliyi yoxdur. Bəzi yoldaşlar təlimin təşkili formaları ilə onun təşkili üsullarını, bəziləri isə təşkil üsulları ilə təlimin metodlarını qarışıq salırlar. Bunun başlıca səbəbini onda görmək lazımdır ki, təlimin təşkili formaları, eləcə də metodları arasında xeyli oxşarlıq vardır. Məsələn, təkcə onu qeyd edək ki, təlimin həm təşkili üsulları, həm də təşkili formaları, əsasən, onun zahiri cəhətlərini əks etdirir; təlimin metodları kimi təşkili üsulları da işin necə icra olunması

əlamətlərinə malikdir və s. Lakin bu cür yaxınlıq onları eyniləşdirmək üçün bizə heç bir əsas vermir. Səbəbi isə aşağıdakılardan ibarətdir:

a) təlimin təşkili formaları onun strukturasında qismən bitkin vahidlər rolunu oynayır; belə nisbi bitkinlik təşkil üsullarında özünü göstərə bilmir;

b) təlimin metodlarını müəyyən edən başlıca əlamət qarşıya qoyulmuş konkret məqsəd və tədris materiallarının məzmunu ilə müəyyən olunur.

Təşkil üsulları isə artıq qeyd etdiyimiz kimi, onun strukturası ilə bağlı olub, müəllimlə şagirdlər, eləcə də şagird kollektivinin üzvləri arasındakı əlaqə formalarını xarakterizə edir. Məlum məsələdir ki, müəllim dərstdə (yəni təlimin əsas təşkili formasında) işi elə qura bilər ki, həm fərdlərlə məşğul olsun, həm sinifdəki şagirdləri qruplara bölüb onlarla işləsin, həm də bütün sinif kollektivi ilə eyni iş aparsın. Deməli, təlimin bircə təşkili forması (deyə ki, dərs) daxilində təşkil üsullarının hər üçü meydana çıxa, fəaliyyət göstərə bilər. Təkcə bu fakt sübut edir ki, təşkil formasını və üsulunu eyni şey kimi qəbul edə bilmərik. Təlimin istər frontal, istər qrup halında, istərsə də fərdi şəkildə təşkili bu və ya digər metodun, priyomlar sisteminin tətbiqini tələb edir. Bu baxımdan da təlimin metodları ilə təşkili üsullarını eyniləşdirməyin doğru olmadığı meydana çıxır. Fikrimizi daha aydın şəkildə şərh etmək üçün təlimin hər üç təşkili üsulunu nəzərdən keçirmək pis olmazdı. Əvvəlcə "Təlimin frontal təşkili nədir?" sualına cavab verməyə səy göstərək.

İlk baxışda həmin sual çox bəsit və sadə görünür. Məsələn, asanlıqla cavab verə bilərlər ki, "təlimin frontal təşkili" dedikdə sinifdəki bütün şagirdlərin eyni zamanda müəyyən işi icra etməsi nəzərdə tutulur: bu vaxt yerinə yetirilən hər hansı bir tapşırığın məzmunca eyni və ya müxtəlif olmasının əhəmiyyəti yoxdur. Belə düşünüən yoldaşların o qədər də haqlı olmadıqlarını sübut etməkdən ötrü onlara müəyyən suallar vermək mümkündür. Məsələn, əgər, doğrudan da, təlimin frontal şəkildə təşkilinin əsas əlaməti şagirdlərin hamısının eyni vaxtda işləməsidirsə, bəs qalan hallarda

(yəni təlimin digər iki təşkil üsulu zamanı) belə bir əməliyyat özünü göstərə bilmirmi? Əgər müəllim sinfin şagirdlərini bilik səviyyələrinə görə müxtəlif qruplara bölür və qrupların hamısını eyni vaxtda işə cəlb edərsə, onda bu cür təşkilə frontal, ya qrup halında təşkil kimi baxmalıyıq? Frontal təşkili yuxarıda qeyd etdiyimiz kimi başa düşən yoldaşların fikrinə qeyri-tənqidi yanaşmalı olsaq, deməli ki, bu misal təlimin frontal təşkilinə aiddir, çünki bütün şagirdlər eyni vaxtda işə cəlb olunmuşlar. Bəs "təlimin frontal təşkili" dedikdə nəyi başa düşməliyik? Pedaqoji ədəbiyyatda bu suala bir-birinə uyğun gəlməyən çoxlu cavab verilmişdir. Bizə elə gəlir ki, frontal təşkilin mühüm əlamətləri aşağıdakılardan ibarətdir:

a) müəllim sinfin bütün şagirdlərini eyni xarakterli və eyni məzmunlu işə cəlb edir;

b) müəllim bütün siniflə eyni vaxtda və eyni tərzdə məşğul olur;

c) müəllimlə sinif arasında bircə əlaqə tipi özünü göstərir; necə deyərlər, o, bütün şagirdlərə "bir gözlə baxır", bir cür yanaşır. Sanki sinifdəki şagirdlərin səviyyəyə bir-birindən heç bir fərqi yoxdur. Deməli, müəllimlə şagirdlərin bir-birinə eyni cür tellərlə bağlanması, materialın məzmun və xaraktercə fərqlənməməsi frontal təşkilin məğzidir.

Bəs təlimin qrup halında təşkili frontal təşkildən nə ilə fərqlənir? Bəziləri belə güman edirlər ki, məktəbdə ləvazimat çatışmadıqda şagirdlərin işi qrup halında təşkil edilir. Məsələn deyək ki, laboratoriya işi zamanı eyni cihazdan beş ədəd varsa, sinif beş qrupa (manqaya) bölünür; hər qrup bir cihazla məşğul olur. Amma əslində təlimin qrup halında təşkili tamamilə başqa şeydir. Belə ki, burada başlıca məqsəd işi sinifdəki şagirdlərin səviyyəsinə uyğunlaşdırmaq cəhdindən ibarətdir. Müəllim səviyyəyə bir-birinə yaxın uşaqları ayrı-ayrı qruplar halında birləşdirir. Hər qrupa öz səviyyəsinə uyğun tapşırıq verir; üsullar tətbiq edir. Buradan aydın olur ki, təlimin frontal təşkilində tapşırığın məzmun və xarakteri bütün şagirdlər üçün nəzərdə tutulurdusa, qrup halında təşkili zamanı onlar (tapşırıqlar) artıq bütün şagirdlər üçün yox, qrup üzvləri üçün seçilir. Birinci halda

(frontal təşkilə) müəllim bütün sinfə “eyni gözlə baxırdısa”, indi hər qrupa “bir gözlə baxır”. Frontal təşkilə müəllim bütün şagirdlərə sanki eyni tellərlə bağlanır, amma qrup halında təşkil zamanı o, hər qrupa bir tərzdə yanaşmalı olur. Frontal təşkilə bütün şagirdlər arasında eyni cür əlaqə formaları fəaliyyət göstərirdisə, indi artıq həmin əlaqələr qrup daxilində məhdudlaşır: hər bir qrupun üzvləri uyğun əlaqələrlə bağlanır, bütövlükdə sinif isə qruplar arasındakı münasibət zəminində birləşməli olur. Bir qrup digərindən materialın xarakterinə, çətinlik səviyyəsinə, müəllimin iş metoduna və s. cəhətlərinə görə fərqlənir. Təlimin fərdi təşkili isə müəllimin tək-tək uşaqların xüsusiyyətlərini nəzərə almasına əsaslanır. Belə bir iş, əlbəttə, həm ayrılıqda aparıla bilər, həm də yuxarıda göstərilmiş iki üsulun tərkib hissəsi yerində çıxış edə bilər.

İndi nəticə çıxara bilərik ki, müəllimlə şagirdlər, eləcə də şagird kollektivinin üzvləri arasındakı münasibətlər, təlimdə şagirdlərin real səviyyələrinə əsaslanmaq, uşaqlara verilən tapşırıqların yaşa və biliyə uyğun gəlməsi və s. məsələlər təlim marağının inkişafına müəyyən təsir göstərir.