

AZƏRBAYCAN RESPUBLİKASI TƏHSİL NAZİRLİYİ
AZƏRBAYCAN DÖVLƏT PEDAQOJİ UNİVERSİTETİ

SOLTAN HÜSEYNOĞLU



Ə DƏBİYYATIN
 MƏKTƏBDƏ
ÖYRƏDİLMƏSİ
(metodik vəsait)

*Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universitetinin
Tədris-Metodik Şurasının qərarına əsasən çap
olunur.*

Bakı – 2019

Elmi redaktor: **Zahid Xəlil**
filologiya elmləri doktoru, professor

Rəyçilər: **Mirdaməd Seyidov**
pedaqoji üzrə fəlsəfə doktoru, dosent

Sədaqət Hüseynova
pedaqoji üzrə fəlsəfə doktoru, dosent

S.Hüseynoğlu. Ədəbiyyatın məktəbdə öyrədilməsi. Metodik vəsait. Bakı – 2019, 264 səh.

Kitaba müəllifin müxtəlif illərdə çap olunmuş məqalələri daxil edilmişdir. Onlar həsr olunduqları problemlər üzrə qruplaşdırılmış, metodik vəsait şəklinə salınmışdır. Ədəbiyyat metodikasının mühüm problemlərini əhatə edən kitabda şagirdlərdə fəallığın və müstəqilliyin inkişaf etdirilməsi yolları açıqlanmış, bədii əsərlərin öyrədilməsi metodikası üzərində dayanılmış, nitq inkişafı üzrə işin başlıca istiqamətləri şərh edilmiş, fəal/interaktiv təlimlə bağlı araşdırmaların nəticələri və s. əks olunmuşdur.

Kitabdan filologiya fakültəsinin tələbələri, magistrlər, orta məktəb müəllimləri, ədəbiyyatın tədrisi ilə maraqlanan hər kəs istifadə edə bilər.

BAŞLIQLAR

<i>Bir neçə söz</i>	5
-------------------------------	---

I. Ədəbiyyat dərslərində şagirdlərin fəallığının və müstəqilliyinin inkişaf etdirilməsi

Ədəbiyyat dərslərində şagirdlərin müstəqillik və fəallığına diqqəti artırılmalı	7
Müqayisə priyomu və bədii əsərlərin təhlilində ondan istifadə	10
Ədəbiyyat dərslərində şagirdlərin müstəqil işi	15
Ədəbiyyat dərslərində şagirdlərin fəallıq və müstəqilliyinin inkişaf etdirilməsində müqayisə priyomundan istifadə	18
Bədii əsərləri müqayisəli öyrənməyin şagirdlərdə fəallıq və müstəqilliyin inkişafına təsiri.	25
Ədəbiyyat dərslərində müstəqil işlər	30
Bədii əsərlərin müqayisəli öyrədilməsi prosesində şagirdlərin müstəqil işi	37
Bədii əsərlərin təhlilində şagirdlərin müstəqil işi	43
Bədii mətn üzərində şagirdləri necə işlətməli.	52

II. Ədəbiyyat təliminin keyfiyyətinin yüksəldilməsi yolları

Ədəbiyyat təliminin keyfiyyətini yüksəltmək üçün	58
Ədəbiyyat nəzəriyyəsinin öyrədilməsində müqayisə priyomundan istifadə.	60
Ədəbiyyat tədrisi keyfiyyətinin yüksəldilməsinə dair	66
Ədəbi əsərin məktəbdə təhlili	69
Təlim keyfiyyətinin yüksəldilməsi	73
Mütaliəyə maraq tərbiyəsi	76
Ədəbiyyat tədrisi və teatr	79
Sonra gec olar	85
Ədəbiyyatımızı öyrənək və öyrədək	89
“Xurşidbanu Natəvan”ı öyrədkən	100
Məktəb ədəbiyyat kursu: dünən, bu gün, sabah	107
Cəfər Cabbarlının “Ana” şerinin öyrədilməsi yolları	114

III. Bədii əsərlərin tədrisində yazıçı sənətkarlığının öyrədilməsi

Ədəbiyyat dərslərində bədii sənətkarlıq məsələlərinin öyrədilməsi	121
Əruz ölçülü şeirlərin tədrisində yazıçı sənətkarlığının öyrədilməsi	127

Nəsr əsərlərinin tədrisində bədii sənətkarlıq məsələlərinin öyrədilməsi	131
Ədəbiyyat dərslərində yazıçı sənətkarlığının öyrədilməsinin əhəmiyyəti	137
IV. Ədəbiyyat dərslərində ifadəli oxu və nitq inkişafı məsələləri	
İfadəli oxu nədir, ədəbiyyat dərslərində niyə tətbiq edilməlidir	143
Məntiqi oxunun ifadəlilik vasitələri	149
Emosional-obrazlı ifadəlilik: mahiyyəti və ona nail olmağın yolları	155
Ədəbiyyat dərslərində şagirdlərin şifahi nitqinin inkişaf etdirilməsi.	159
V. Pedaqoji anlayışlar və təlim metodlarının təsnifatı haqqında	
Ədəbiyyat təlimi metodlarının təsnifatı haqqında	168
“Fəallıq”, “müstəqillik” və “müstəqil iş” anlayışları haqqında	172
VI. Yeni təlimi yanaşmalar	
Fəal/interaktiv təlimin mahiyyəti haqqında	181
Yeni təlimi yanaşmalar: texnologiya və metodika	194
Ədəbiyyat fənn kurikulumu: uğurlar, qüsurlar	207
Venn diaqramı qüsurludur (həm də o niyə metod olsun ki?!).	215
Yeni təlim texnologiyaları: formalizm və yaradıcılıq	222
VII. Tədqiqat əsərləri – pedaqoji və filoloji irsimiz	
Səmərəli tədqiqatın nəticəsi	229
İnadlı axtarışların bəhrəsi	232
Qiymətli metodik fikirlər	237
Dəyərli elmi-metodik irs	241
VIII. Təlim, tərbiyə, insan taleyi bədii və publisistik təfəkkürün işığında	
Vətən həsrəti	246
Nisgil	252
Qibtə	254
Mənimlə yaşayan xatirələr	256
Əlavələr (çap olunmuş digər məqalələrin, kitabların natamam siyahısı)	
	260

BİR NEÇƏ SÖZ

Bu gün ədəbiyyatın tədrisi metodikası elminin üzərinə düşən yük həmişə-kindən daha çox, həll etməli olduğu vəzifələr daha mürəkkəbdir. Təhsil sahəsində islahatlar təlimin məzmununda və metodlarında ciddi dəyişikliyin aparılmasını mühüm vəzifə kimi qarşıya qoymuşdur. Bu, işin bir tərəfidir. İkinci tərəfdən, inkişaf etmiş ölkələrdə mövcud olan təhsil və təlimin məzmunu, təşkili, metod və iş üsulları ilə tanış olduqca onlardan yararlanmaq istəyi (buna həm də ehtiyacımız var) baş qaldırır və bunun həyata keçirilməsi metodikanın məsuliyyətini, vəzifələrini birə-beş artırır.

Təlimin məzmununa və metodlarına yeniliyin daxil olması labüddür. Yeni təlimi yanaşmaların, yeni texnologiyaların meydana çıxması tarixi zərurətdir. Lakin bütün bunlara, belə demək olarsa, yaşamaq haqqının verilməsi daha vacibdir. Təcrübə göstərir ki, ətraflı öyrənilmədən, sınaqdan keçirilmədən, eksperimentlə yoxlanılmadan tətbiq edilənlər son nəticədə məktəbə ya yol tapmır, ya da məktəbdə, necə deyərlər, urvatsız olur.

Artıq xeyli vaxtdır ki, fəal/interaktiv təlim barədə danışılır, məktəblərimizdə tətbiqindən söhbət gedir. Məktəb təcrübəsi ilə tanışlıqdan aydınlaşır ki, bu təlimi yanaşmanın tətbiqi ilə bağlı vəziyyət ürəkaçan deyildir. Müəllimlərin istifadəsində metodik vəsaitlər olmasına baxmayaraq, fəal/interaktiv metodlardan müntəzəm istifadə edənlər çox azdır. Bunun həm obyektiv, həm də subyektiv səbəbləri var. **Araşdırmalar dərinləşdikcə, məktəbimiz təcrübə topladıqca aydınlaşır ki, yalnız şagird tədqiqatına əsaslanmaqla (fəal/interaktiv təlim məhz bunu tələb edir) bu və ya digər fənnin bütövlükdə mənimsənilməsinə, təhsilənlərdə zəruri bacarıqların formalaşdırılmasına nail olmaq mümkün deyildir.**

Fikrimin canı odur ki, tətbiq edilən hər bir texnologiyaya yaradıcı yanaşmaq, onu yeniləşdirməyə səy göstərmək vacibdir. Bu gün idxal olunan onlarla “təlim metodunun” hamısı faydalıdır mı? Əlbəttə, yox. Onların gəldiyi ölkələrdə məsələyə, bu gün, şübhəsiz, fərqli yanaşılır, daim təkmilləşmə və yeniləşmə aparılır. İndi bizdə faydalı sayılan, necə deyərlər, gözümüzə təpdiklərimiz orda, bəlkə də, artıq yararsız və ya az faydalı hesab olunur. Pedaqoji ədəbiyyatımıza bol-bol səpələnən “metodların”, tapşırıq modellərinin mahiyyəti, tətbiqi ilə bağlı xaricdə çap olunmuş yazılarla tanış olanda dərslərimizin məqsədindən, quruluşundan, imkanlarımızdan çox-çox fərqli, hətta bəzən onlara zidd mövqe ilə qarşılaşırsan. Məsələn, həmin yazılarda bir metod, yaxud bir tapşırıq modelindən danışılanda onun tətbiqi üçün 50-60 dəqiqə vaxtın lazım olması, şagirdlərin sayının 90 nəfərə qədər ola biləcəyinin mümkünlüyü vurğulanır. Bu, fərqli təhsil sistemindən, təlimin fərqli təşkilindən irəli gələn məsələdir. Diqqət edin: hələ haqqında 1870-ci illərdə danışılan, 1920-ci illərdə isə ABŞ-ın Harvard Biznes Məktəbində işlənilən istifadə üçün təklif olunan **keys-metodun** (onu bəzi tədqiqatçılar *texnologiya*, başqaları isə *priyom* hesab edir) səs-sorağı bizə indi gəlib çatır. Hələ heç anlayışın

mahiyyəti, ayrı-ayrı fənlərin tədrisində tətbiqi yolları barədə aydın təsəvvür qazanılmamış tərifi göyə qaldırılıb, haqqında geniş təbliğata başlanılıb. Sonu necə olacaq? Məlum olacaq ki, keys-metodun tətbiqi üçün həddindən çox vaxt tələb olunur. O da məlum olacaq ki, bir fənnin bütövlükdə keys metodun tətbiqi ilə tədrisi mümkün deyildir. Və ayrı-ayrı epizodik təsvirləri əks etdirən yazılarla – məqalələrlə kifayətləniləcək. Eyni ilə digər texnologiyalarda olduğu kimi... Və tədricən unudulacaq. Deməli, heç bir texnologiyayı, o cümlədən fəal/interaktiv təlimi fətlşlərdmək doğru deyildir. Dərsdə o vaxt daha çox uğur qazanmaq olar ki, müxtəlif texnologiyaların qarşılıqlı əlaqədə tətbiqinə nail olunsun. Ənənəvi təlimdə gen-bol istifadə olunan müsahibənin, şərh və izahın tətbiqindən bu gün çəkinmək lazım deyildir. Lakin bundan sui-istifadə hallarına yol vermək də doğru deyildir. Məsələnin bu tərəfinin araşdırılmasının, metodikada xüsusi tədqiqat obyektinə çevrilməsinin vaxtı çatmışdır. Deməli, metodikanın özü daim yenilənməli, məzmununu və tədqiqat metodlarını zənginləşdirməli, çağdaş dövrün tələblərinə cavab verməlidir.

Yeniliklərə aludəlik bəzən elə bir şəkil alır ki, onillərlə, qərinalərlə tətbiq edilən və təcrübədə özünü doğruldan faydalı metodlar, iş növləri, iş üsulları... qınaq mənəyinə çevrilir, yararsız sayılır, tənqid olunur. Maraqlıdır ki, bu mövqedə olanların əksəriyyəti axına uyur, təsir altına düşür... bir müddət keçdikdən sonra fikrindən dönənlər az olmur...

Heç bir yenilik göydəndüşmə deyil. Yenilik “köhnənin” daxilində yaranır, zaman keçdikcə inkişaf edir, zənginləşir, özəllik qazanır. Bu yeniliyin, onun özəlliyinin qədərincə başa düşülməsi və dəyərləndirilməsi “köhnə” ilə daxili bağıllığının, əlaqəsinin ətraflı öyrənilməsi sayəsində mümkündür. Bu mənada “ənənəvi metodikanın” mənimsənilməsi bu sahənin tədqiqatçısı üçün həmişə, bütün zamanlarda vacib olacaqdır. Bu həm də ona görə vacibdir ki, ənənəvi metodikada bu gün və gələcək üçün əhəmiyyətli olan məsələlər çoxdur. Bu müləhizələrə əsasən müxtəlif illərdə yazdığım məqalələri toplu şəkildə çap etdirmək fikrinə düşdüm. Bunu da deyim ki, məqalələr silsilə təşkil edir, başqa sözlə, müəyyən bir problemə xeyli məqalə həsr olunub. Onları qruplaşdırmaq mümkün idi... Nəticədə bitkin metodik vəsait yaranırdı. Uzun illər ərzində işiq üzü görmüş məqalələrin bir qismini toplayıb kitab şəkildə çap etdirmək fikrinə düşməyimin bir səbəbi də elə bu oldu.

Qoy oxucu xeyli əvvəllər çap olunmuş və burada eyni ilə verilmiş məqalələri nəzərdən keçirsin. Diqqətli oxucu bugünkü yeniliklərin keçmişlə, xeyli müddət əvvəllər söylənməmiş metodik fikirlərlə əlaqəsini dərhal hiss edəcəkdir.

Müxtəlif mənbələrdə çap olunmuş yazıların hamısını bu kitabda cəmləmək mümkün deyil. Elə buna görə də burada verilməyən digər çap materiallarının tam olmayan siyahısını kitabın sonunda “Əlavələr” başlığı altında əks etdirməyi məqsədəuyğun saydım.

Bəlkə, gələcəkdə kiməsə lazım oldu...

I. ƏDƏBİYYAT DƏRSLƏRİNDƏ ŞAĞİRD LƏRİN FƏALLIĞININ VƏ MÜSTƏQİLLİYİNİN İNKİŞAF ETDİRİLMƏSİ

Ədəbiyyat dərslərində şagirdlərin müstəqillik və fəallığına diqqəti artırmalı

Şəxsiyyətin mühüm əlamətləri kimi müstəqillik və fəallığın şagirdlərdə tərbiyə edilməsi üçün ədəbiyyat bir təlim fənni kimi məktəbdə geniş imkanlara malikdir.

Ədəbi əsərlərin təhlili prosesində şagirdlərin müstəqilliyi, fəallığı qayğısına qalmaq öyrənilən bədii əsərin daha dərinədən, hərtərəfli mənimsənilməsinə səbəb olduğu kimi, şagirdlərin həyat hadisələrindən baş çıxarmalarına, bədii həqiqətlə real həqiqət arasındakı əlaqələri aydın dərk edə bilmələrinə imkan yaradır.

Ədəbiyyat dərslərində şagirdlərin müstəqil mühakimə etmə qabiliyyətlərinin inkişafı ən zəruri məsələlərdəndir. Ədəbiyyat müəllimi çalışmalıdır ki, şagird müxtəlif xarakterli obrazlar sistemindən müstəqil surətdə baş çıxara bilsin, obrazın əsərdə öz yerini, mövqeyini doğru-dürüst müəyyənləşdirsin.

Şagirdlərin tanış olduqları obrazlar silsiləsindən müstəqil baş çıxarmaları, onlarda müxtəlif xarakterli surətləri qiymətləndirmək vərdişlərinin yaranması, bədii əsərlərin təhlili ilə əlaqədar müxtəlif məsələlərin aydınlaşdırılmasında müstəqillik və fəallıq göstərə bilmələri faydalı üsul və vasitələrin yaradıcılıqla tətbiq olunması zərurətini doğurur.

Ədəbiyyat dərslərində şagirdlərin müstəqilliyinin inkişafı və fikri fəallığının gücləndirilməsi üçün ən yaxşı vasitələrdən biri də əsərlərin müqayisəli təhlilidir.

Ədəbiyyat dərslərində müqayisə imkanı çoxdur: bədii əsərləri mövzu və ideyalarına görə müqayisə etmək mümkün olduğu kimi, ədəbi janr və növlərin spesifik xüsusiyyətlərini, dil və üslub məsələlərini, müxtəlif yaradıcılıq metodlarını da müqayisəli öyrətmək faydalı və vacibdir.

Müşahidələr göstərir ki, müəllimlərimiz ən çox obrazların təhlilində müqayisə priyomundan istifadə edirlər. Bu, əlbəttə, kifayət deyildir.

Məlumdur ki, ədəbiyyat incəsənətin yeganə növüdür ki, orta məktəbdə geniş, hərtərəfli öyrənilir. Etiraf etmək lazımdır ki, orta məktəbi bitirən şagirdlər incəsənətin digər növləri barədə çox səthi biliyə, məlumata malik olurlar.

Ədəbiyyatı incəsənətin digər növləri ilə müqayisəli öyrənmək bir neçə cəhətdən faydalıdır: əvvəla, orta məktəbi bitirən şagird incəsənət haqqında

geniş təsəvvürə malik olur, onun müxtəlif növləri haqqında müstəqil fikir söyləyə bilər, incəsənət əsərlərinə qiymət verməkdə onların yerini, əhəmiyyətini müəyyənləşdirməkdə çətinlik çəkmir. İkincisi, ədəbiyyatı incəsənətin digər növləri ilə müqayisəli tədris etmək şagirdləri fəallaşdırır, dərslə marağı artırır ki, bu da öyrənilən sənət əsərinin daha dərinlən mənimsənilməsinə səbəb olur.

Bu prosesdə ədəbiyyatın spesifik xüsusiyyətləri, incəsənətin digər növləri arasındakı mövqeyi daha qabarıq təzahür edir.

Ədəbiyyat dərslərindəki müqayisələr üzərində şagirdlərin müstəqil işlərinin təşkili faydalı və zəruridir. Bu, müqayisə olunan ədəbi hadisələrin, obyektlərin dərinlən mənimsənilməsinə şərait yaradır...

Müqayisələr üzərində şagirdlərin müstəqil işlərinin təşkili onları axtarmağa, tədqiq etməyə sövq edir, təfəkkürünü fəal surətdə işə qoşan şagird, ədəbi əsər barədə müəllimdən hazır bilik almır, müstəqil surətdə səy göstərərək müqayisə olunan ədəbi hadisə haqqında bilik qazanır.

Bakıdakı 111 nömrəli məktəbin ədəbiyyat müəllimi S.Əhmədovanın bu sahədə maraqlı iş təcrübəsi vardır. Şagirdlərlə söhbətdən, dərsləri müşahidədən sonra belə bir nəticəyə gəldik ki, VIII sinif şagirdlərinin müqayisə priyomu haqqında lazımi nəzəri məlumatları vardır.

Nizami Gəncəvinin “Xosrov və Şirin” əsərini tədris edərkən Fərhad obrazını səciyyələndirməyə başlamazdan əvvəl, müəllim onu Xosrovdan fərqləndirən cəhətləri istiqamətləndirici suallar vasitəsilə şagirdlərin özlərinə tapdırdı. 7–10 dəqiqə ərzində şagirdlər müstəqil olaraq əsərdən bu iki obrazın fərqli xüsusiyyətlərini dolğun əks etdirən nümunələr (bu tipli tapşırıqların əsər oxunduqdan sonra, lakin təhlildən əvvəl evə verilməsi daha faydalıdır) seçdilər. Bundan sonra müqayisəni müsahibə üsuluna daxil edən S.Əhmədova Fərhad obrazının mənəvi aləmini, əsərdəki mövqeyini, şairin ona münasibətini şagirdlərin yüksək fəallığı şəraitində aydınlaşdırdı. Şagirdlər müəllimin bu iki obrazı müqayisə etməyi tələb edən suallarına ətraflı cavab verir, öz fikirlərini sübut etmək üçün əsərdən seçdikləri misallara əsaslanırdılar.

S.Əhmədovanın apardığı müsahibənin kiçik bir hissəsini burada verməyi lazım bilirək:

M. – Nizami Gəncəvi əməkçi adamlar içərisindən seçdiyi Fərhadı hansı obraza qarşı qoymuşdur?

Ş. – Şair Fərhadı bir cəhətdən Xosrov surətinə qarşı qoymuşdur.

M. – Sənətə, əməyə münasibətlərinə görə Fərhadın Xosrovdan fərqli xüsusiyyətlərini göstərin.

Ş. – Əsərdə sənəti məlum olmayan, xalqın əməyi, zəhməti sayəsində zəngin həyat sürən Xosrovdan fərqli olaraq Fərhad öz böyük sənəti ilə

insanlara xidmət edir, zəhmətlə, alın təri ilə qazandığı çörəklə dolanır.

Bu obrazların müqayisəli öyrədilməsi şagirdlərin aşağıdakı nəticələrə gəlməsinə səbəb olur:

1. Fərhad əməkçi insan, Xosrov isə məğrur şahdır.
2. Fərhad gözəl sənətkardır, Xosrovun sənəti yoxdur.
3. Fərhad öz sənəti, əməyi ilə insanlara xidmət edir, Xosrov xalqın əməyi hesabına dolanır, insanların qeydinə qalmır.
4. Fərhad sadə, səmimi, mərd insandır; Xosrov xudbin, Fərhad kimi sənətkarı məhv etmək üçün xəyanətlərə əl atan namərddir.
5. Fərhad ağıllı, hazırcavabdır; Xosrovda bu keyfiyyətlər yoxdur və s.

Təcrübə göstərir ki, müəyyən bir obrazı irəlicədən mənimsənilmiş başqa bir obrazla müqayisə etmək yolu ilə öyrətmək mümkündür. Bunun üstünlüyü orasındadır ki, belə təhlil prosesində şagirdlərin fəallığı xeyli yüksəlir və onlar müstəqil surətdə yeni öyrənilən obrazın xarakterik xüsusiyyətlərini aydınlaşdırır, ümumiyyətlə, surət haqqında lazımi məlumat alır, nəticələr çıxarır, ümumiləşdirmələr aparırlar.

Mətləb də bundadır, biliyi müəllimdən hazır şəkildə almaq yox, öz təfəkkürünü fəal surətdə işə qoşmaqla, axtarmaq və tədqiq etmək yolu ilə qazanmaq lazımdır.

Əlbəttə, bütün obrazların təhlilini yuxarıdakı qaydada aparmağın mümkün olduğunu düşünmək səhv olardı.

Psixoloqlar göstərir ki, təfəkkürün mühüm keyfiyyətlərindən olan müstəqilliklə tənqidilik bir-biri ilə qırılmaz surətdə əlaqədardır. Müstəqillik olan yerdə tənqidilik, tənqidilik olan yerdə müstəqillik özünü göstərir. Deməli, bədii əsərlərin təhlil prosesində şagirdlərin müstəqilliyinin tərbiyəsi qayğısına qalmaq, onlarda tənqidi düşüncənin də inkişafına şərait yaratmaq deməkdir.

Müəllim şagirdlərin səciyyələndirdikləri surətlər barədə öz mülahizələrini söyləməyi tələb etməlidir. Obraz haqqında mühakimə yürüdən, ona öz münasibətini bildiren şagird səhv nəticələrə gələ bilər. Məşhur rus metodisti V.V.Qolubkov bu münasibətlə yazır ki, bundan qorxmaq lazım deyildir, çünki şagirdin əlində dərslik, tənqidi məqalə, tədqiqat əsərləri vardır, ən başlıcası isə müəllim lazım olan vaxt şagirdə doğru yol göstərir.

Yuxarı sinif şagirdlərində mübahisə etmək, tənqidi fikir söyləmək meylli güclü olur. Müəllim, yeri gədikcə, bu və ya digər mübahisəli məsələləri şagirdlərin mühakiməsinə verməlidir. Bu, şagirdlərdə müstəqil düşüncə, mühakimə, tənqidi fikir söyləmək və s. bu kimi xüsusiyyətlərin inkişafına şərait yaradır.

Təlim zamanı belə məsələlərlə əlaqədar olaraq şagirdlər arasında qızğın mübahisə getdiyinin, onların müxtəlif mülahizələr söylədiklərinin şahidi olmuşuq. Şagirdlərdən hər biri öz fikrinin doğruluğunu sübut etmək üçün poemanın özünə, dərslikdəki təhlil materialları və digər mənbələrə döndə-döndə müraciət edərək tutarlı dəlillər tapmağa çalışırlar. Belə vəziyyətdə müəllim şagirdlərin fəaliyyətinə düzgün istiqamət verməli, bunun səmərəliliyini təmin etməlidir.

Bədii əsərlərin dil və üslubunun öyrənilməsi zamanı da müqayisə priyomunun tətbiqi səmərəli olur və bu prosesdə şagirdlərin müxtəlif istiqamətlərdə müstəqil işlərini təşkil etmək faydalıdır. Məsələn, əsərin ilk nəşri ilə son nəşrinin müqayisəsi onun necə, hansı yollarla, nə kimi çətinliklərlə yarındığını müşahidə etməyə imkan verir. Bu müqayisələr şagirdlərə əsərin son çapındakı dəyişikliklərin onun bədii məziyyətinə necə təsir etdiyini, sənətkarlıq məsələləri və s. barədə müstəqil fikir yürütmələrinə şərait yaradır.

Dramatik əsərlərdəki surətlərin mənəvi keyfiyyətləri onların danışqları vasitəsilə oxucuya, tamaşaçıya çatır. Belə əsərlərdəki obrazları müqayisəli səciyyələndirərkən, onların dili üzərində şagirdlərin müstəqil işlərinin təşkili vacibdir. Obrazların dilinə nəzər salan şagird onların fərdi nitq xüsusiyyətlərini aşkar edir ki, bu da xarakterlərin daha dərinədən açılmasına, mənimsənilməsinə imkan yaradır. Bu prosesdə tipikləşdirmə və fərdiləşdirmə məsələləri də şagirdlərə yaxşı çatır.

Ədəbiyyat dərslərində müqayisə imkanı çoxdur, bunlardan səmərəli şəkildə istifadə etmək üçün şagirdlərə müqayisənin aparılması qaydaları haqqında nəzəri məlumat vermək və onlarda müstəqil müqayisə etmək bacarığının formalaşmasına nail olmaq lazımdır.

“Azərbaycan dili və ədəbiyyat tədrisi”, 1975 (1)

Müqayisə priyomu və bədii əsərlərin təhlilində ondan istifadə

Hər hansı yeni cisim və hadisənin qavranılmasında, başa düşülməsində müqayisə mühüm rol oynayır, insan yeni obyektə dərk edərkən onu mütləq özünə irəlicədən məlum olan obyektə tutuşdurur və ya qarşılaşdırır. Bu, idrak fəaliyyətinin səciyyəvi xüsusiyyətlərindənəndir.

Həmin cəhətə xüsusi diqqət yetirən K.D.Uşinski yazır: “... Müqayisə hər cür anlamamanın və hər bir təfəkkürün əsasıdır. Dünyada biz hər şeyi məhz müqayisə vasitəsi ilə bilirik və əgər bizə heç bir şeyə oxşatmaq mümkün olmayan və heç bir şeydən fərqlənməyən bir şey rast gəlsə (əgər belə bir şey mümkündürsə), biz həmin şeyin haqqında heç bir fikir yarada bilmərik və heç bir söz deyə bilmərik”.

Dərketmə prosesində müqayisənin əhəmiyyətli rolunu nəzərə alan K.D. Uşinski belə bir nəticəyə gəlmişdir ki, o, “didaktikada başlıca priyom olmalıdır”.

Müəyyən vəzifə yerinə yetirərək müxtəlif didaktik məsələlərin həllinə xidmət edən müqayisə priyomundan təlim prosesinin bütün hissələrində (yeni materialın şərh, möhkəmləndirilməsi, keçirilmiş materialların təkrarı və s. məsələlərdə) istifadə olunur.

Müxtəlif təlim fənlərinin tədrisi zamanı tətbiq olunaraq dərsin səmərəliliyini artıran, şagirdlərin nitq və təfəkkürlərinin inkişafına ciddi təsir göstərən müqayisə priyomu ədəbiyyatın öyrənilməsində xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. Bu, M.A. Rıbnikovanın dediyi kimi, müqayisənin bədii yaradıcılığın spesifik xüsusiyyətləri ilə əlaqəsindən (sənət əsərinin bütün ünsürləri bir-birilə “bağlanır”, qarşılıqlı əlaqədə olur, əsərin (“tamın”) başa düşülməsi üçün “bağlanmaların” aydınlaşdırılması, ünsürlərin (“hissələrin”) arasındakı əlaqələrin açılması zəruridir; bunu, müqayisə priyomunu tətbiq etmədən, həyata keçirmək olmaz) irəli gəlir.

Ədəbiyyat dərslərində bu priyomdan tərcüməyi-hal materiallarının öyrənilməsində, bədii əsərin məzmun və ideyasının, eləcə də obrazlarının, bədii xüsusiyyətlərinin mənimsədilməsində istifadə edilir. Həmçinin bir sıra ədəbiyyat nəzəriyyəsi məsələlərini (janr və növləri, yaradıcılıq metodlarını, ədəbi məktəblərin spesifik xüsusiyyətlərini) şagirdlərə hərtərəfli çatdırmaq üçün həmin priyomun tətbiqi zəruridir.

Ədəbiyyat təlimində müqayisə priyomundan istifadə mürəkkəb proses olub geniş və hərtərəfli tədqiqat tələb edir.

Müşahidələr göstərir ki, müqayisə priyomunun xüsusiyyətlərini, tətbiqi qaydalarını kifayət qədər bilmədikdə ondan istifadə etmək və lazımı nəticələr çıxarmaq mümkün olmur. Hər şeydən əvvəl, yadda saxlamaq lazımdır ki, müqayisə müəyyən məqsədə nail olmaq üçün tətbiq edilir. Məsələn, X sinifdə C. Cabbarlının ilk əsərləri ilə son əsərləri arasında tez-tez müqayisələr aparılır, bu prosesdə qarşıya qoyulmuş vəzifədən asılı olaraq müqayisə konkret məqsəd daşıyır; o, surətlərin daha dərinlən mənimsənilməsinə, sənətkarın yaradıcılığındakı inkişafın, irəliləyişin izlənilməsinə, sosializm-realizm yaradıcılıq metoduna yiyələnməsi yollarının səbəblərini aydınlaşdırmağa və s. yönəldə bilər.

Ədəbiyyat dərslərində müqayisə priyomu ən çox obrazların öyrənilməsi zamanı tətbiq olunur. Lakin burada elə səhv yol verilir ki, onlar müqayisənin səmərəli aparılmasına, faydalı nəticələr əldə edilməsinə mənfi təsir göstərir.

Müqayisə üçün götürülən surətlərin düzgün seçilməməsi xarakterik nöqsanlardan biridir. İstənilən bədii obrazları bir-birilə müqayisə etməyin mümkün olduğunu düşünən müəllimlər də var. Surətlərin düzgün seçilməməsi bu

əməliyyatın müvəffəqiyyətsiz olmasına, obrazlar haqqında dayaz, hətta bəzən yanlış təsəvvürün yaranmasına gətirib çıxarır.

Unutmaq olmaz ki, obyektlərin müqayisəyə gəlməsi, ümumiyyətlə, müqayisə anlayışının başlıca şərti sayılır. Buna görə də müqayisə üçün obyektlərin seçilməsində müəyyən məntiqi meyarın nəzərə alınması vacibdir.

Bu məsələ ilə əlaqədar olaraq prof. N.Kazımov¹ yazır: “Müqayisə obyektlərinin seçilməsi üçün obyektiv meyar zəruridir. Fikrimizcə, müqaisə edilən obyektlərdə mahiyyət etibarilə oxşarlığın üstünlük təşkil etməsi və ya oxşar cəhətlərin olması obyektiv meyardır. Belə bir meyar obyektləri müqayisə etməyə imkan verir”.

Müşahidə edilən dərslərin birində müəllim Fərhad və Xosrov surətlərini müqayisəli təhlil edərək həmin obrazların xarakterik xüsusiyyətlərini, əsərin ideyasını, şairin həmin qəhrəmanlara münasibətini və s. cəhətləri şagirdlərin dərinəndən mənimsəmələrinə nail oldu. Bu surətlərin səciyyələndirilməsində müqayisə priyomunun tətbiqi zəruri idi, lakin həmin müəllimin Rüstəm bəyi (“Müsibəti-Fəxrəddin”) Şah Abbasla (“Aldanmış kəvakib”) müqayisə etmək cəhdinə haqq qazandırmaq çətindir. Şah Abbas və Rüstəm bəy obrazları başqa-başqa məqsədlərlə yaradılaraq, müxtəlif ideyaları ifadə edirlər ki, onların müqayisəsi şagirdlərə əhəmiyyətli bir şey verməz.

Müqayisə priyomunun xüsusiyyətlərindən biri də müqayisəyə cəlb edilən cisim və hadisələrin mühüm əlamətlərinin götürülməsidir. Bu, obyektlərin mahiyyətinə nüfuz etməyə, onlar barədə dərin, hərtərəfli bilik qazanmağa imkan yaradır. Yalnız daxili, mahiyyətdən doğan əlamətlərin götürülməsi obyektlər haqqında həqiqi, mükəmməl təsəvvürün yaranmasına gətirib çıxarır. Məsələn, müxtəlif ədəbi növləri, janrları yalnız formalarına görə müqayisə etmək, şübhəsiz, birtərəfli olar. Yaxud Vaqif və Vidadi obrazlarının müqayisəsi zamanı onların dostluqda, yoldaşlıqda sadəqətli olmalarından danışib, vətənə, xalqa, zamanəyə münasibətlərindən söhbət açmamaq çox şey itirmək deməkdir.

Müqayisə priyomunun bir mühüm xüsusiyyəti də ondan istifadə edərkən eyni, vahid əsasın gözlənilməsidir. Başqa sözlə, obyektlər eyni, vahid əsaslar üzrə müqayisə olunmalıdır. Bu xüsusiyyətin nəzərə alınmaması müqayisənin düzgün və səmərəli aparılmasına ciddi surətdə mane olur, əməliyyatın yarımçıqlığına, pozulmasına gətirib çıxarır.

Prof. N.Kazımov müqayisə əsasının pozulması zamanı meydana çıxan səhvlərdən danışarkən yazır: “Bir obyektin bir əlamətə, ikinci obyektin isə başqa əlamətə görə xarakterizə edilməsi halları müşahidə olunur.

¹ N.Kazımov. Məktəbdə müqayisə üzərində işin nəzəriyyəsi və təcrübəsi. Bakı, 1972, səh.96.

Müqayisə zamanı bir obyektədən başqasına keçərkən əsas dəyişdirilir, müqayisəyə başqa baxımdan yanaşılır”¹.

Müqayisə zamanı eyni əsasın götürülməməsi nəticəsində obyektlər ardicıl olaraq təsvir edilir. Belə olan tərzdə onların tutuşdurulduğunu, yaxud qarşılaşdırıldığını söyləmək olmaz, burada, sadəcə olaraq, əvvəlcə obyektlərdən birinin, sonra isə digərinin əlamətləri sadalanır.

Bu məsələ ilə bağlı olaraq, iki nümunəyə diqqət yetirək. Müşahidələr aparacağımız məktəblərin birində müəllim Yusif Sərrac və Şah Abbas obrazlarını bir neçə əsas üzrə qarşılaşdırdı. Şagirdlər bu iki surətin müqayisəli xarakteristikasını əks etdirən cədvəl tərtib etdilər. Cədvəldən bir parçanı nəzərdən keçirək:

Yusif Sərrac	Şah Abbas
1. Ağıllı, tədbirli və uzaqgörəndir. 2. Xalqın qeydinə qalır, bir sıra mü-tərəqqi islahatlar həyata keçirir.	1. Zülmkar, günahsız adamlara ağır cəzalar ver-məkdən zövq alan müstəbihdir. 2. Hakimiyyətinin əldən çıxması üçün hər cür rəzalətə, alçaqlığa hazır olan nadandır.

Göründüyü kimi, obrazlar eyni əsaslar üzrə qarşılaşdırılmamışdır.

“Aldanmış kəvakib” əsərindən məlumdur ki, Yusif Sərracla Şah Abbas bir-birinin tam əksini təşkil edirlər. Bu obrazların seçiyyələrindəki əksliyi şagirdlər o zaman lazımı şəkildə dərk edirlər ki, onlar düzgün əsaslar üzrə qarşılaşdırılsın. Həmin surətlərin vətənə, xalqa, hakimiyyətə, elmə, dinə və s. münasibətlərini aydınlaşdırmaqla təbiətlərindəki ziddiyyəti aşkara çıxarmaq mümkündür.

Bakıdakı 111 nömrəli məktəbin müəllimi S.Əhmədovanın obrazların müqayisəli təhlili ilə əlaqədar maraqlı iş təcrübəsi vardır. O, Yusif Sərrac və Şah Abbas surətlərini müqayisə etmək üçün, ən əvvəl, şagirdlərin iştirakı ilə əsaslar müəy-yənləşdirir. Bundan sonra müqayisəni müsahibə üsuluna daxil edən S.Əhmədova təhlildə şagirdlərin yüksək fəallığını təmin etdi. Müsahibədən sonra şagirdlər müstəqil surətdə cədvəl hazırlayırlar. Şagird İ.-nin tərtib etdiyi cədvəldən bir his-səni nəzərdən keçirək:

Yusif Sərrac və Şah Abbas obrazları	Yusif Sərrac	Şah Abbas
1. Vətənə münasi-bətləri 2. Xalqa münasibət-ləri	1. Vətəninə dərin bir məhəbbətlə sevir, onun taleyi ilə həmişə maraqlanır. Taxta çıxdıqdan sonra ölkənin abadlaşması üçün təd-birlər görür. 2. Xalq içərisindən çıxmışdır və ona sonsuz məhəbbət bəsləyir.	1. Vətəninə taleyi ilə maraqlanmır, vətən məhəbbəti despot şaha yaddır. Onun laqeydliyi, bacarıqsızlığı üzün-dən ölkə dağılmışdır, yollar, körpülər bərhad hala düşmüş, kəndlər, şəhərlər xarəbəzarlığa çevrilmişdir.

¹ N.Kazımov. Məktəbdə müqayisə üzərində işin nəzəriyyəsi və təcrübəsi. B., 1972, səh.98.

	Hələ taxta çıxmazdan əvvəl yoxsul kütlələrin acınacaqlı həyatından şikayətlənir, hakimiyyətə keçən kimi zəhmətkeşlərin vəziyyətini yüngülləşdirən qanunlar verir.	2. Hökmdar nəslindən olub, xalqdan uzaqdır. Dilənçi kökündə yaşayan zəhmətkeşlərin vəziyyəti onu narahat etmir, əksinə, öz əzici qanunları ilə xalqın yaşayışını daha da çətinləşdirir.
--	---	---

Öz iş təcrübələrindən yazan müəllimlərin məqalələrindən¹ də görünür ki, müqayisə zamanı eyni əsasın götürülməməsi təsadüfi sayıla bilməz, bu hal müqayisə priyomunun xüsusiyyətlərini kifayət qədər bilməməkdən irəli gəlir. Məsələn, həmin məqalələrdən birində (müəllifi Ş.Səfərovadır) Qaraca qız və Pəricahan xanım obrazları aşağıdakı şəkildə müqayisə edilir².

Qaraca qız	Pəricahan xanım
1. Mühakiməli və ağıllıdır.	1. Lovğa, özünü hər kəsdən üstün tutandır.
2. Çətin vəziyyətdən qurtarmağı bacaran və qorxmazdır.	2. Pəricahan xanım yaltaqdır.
3. Yoldaşlıqda, dostluqda mehriban və sadıqdır.	3. Sərt və zalım, zülüm edəndir.

Göründüyü kimi, surətlər vahid əsaslar üzrə qarışdırılmamış, onların ayrı-ayrı səciyyəvi əlamətləri sadalanmışdır; birinci bənddə Qaraca qızın “mühakiməli və ağıllı” olmasına qarşı Pəricahan xanımın “lovğa, özünü hər kəsdən üstün” tutması qoyulur. İkinci bənddə də məntiqsizlik vardır; Qaraca qızın çətin vəziyyətdən qurtarmağı bacarması, qorxmazlığı müqabilində Pəricahan xanımın yaltaqlığı göstərilmişdir. Həmçinin üçüncü bənddə də qeyri-dəqiqlik nəzərə çarpır.

Fikrimizcə, “Qaraca qız” hekayəsinin tədrisi zamanı Qaraca qızı Pəricahan xanımla yox, Ağca xanımla müqayisə etmək faydalıdır; hekayədəki təsvirlər həmin obrazları şagirdlərin müstəqil müqayisə etmələrinə imkan verir. Məsələn, “Bu iki uşağın arasında böyük bir fərq vardır: birinin ata-anası bəyzadə, o birininki isə yoxsul idi. Biri zəif, zərif, hər bir işdə özgəyə möhtac olduğu halda, o biri polad kimi sağlam bədənli, az yaşında çox görmüş, öz zəhməti ilə məişət edən bir uşaq idi. Birinin baxışı sanki özgələri köməyə, o birinin nəzəri isə hamını qovgaya çağırırdı”.

Əlbəttə, yeri gəldikcə Qaraca qızın – bu kimsəsiz, yetim qızcıqazın özündən xeyli yaşlı Pəricahan xanımdan mənəviyyatca qat-qat yüksəkdə durduğunu şagirdlərin nəzərinə çatdırmaq olar, lakin bunu Ş.Səfərovanın təklif etdiyi qaydada həyata keçirmək məqsədəuyğun deyildir.

¹ Bax: a) Ə.Məmmədov. “Mumu” hekayəsinin tədrisi təcrübəsindən. “Azərbaycan dili və ədəbiyyatı tədrisi”, 1957, II buraxılış; b) Ş.Səfərova. VI sinifdə “Qaraca qız” hekayəsinin tədrisi təcrübəsindən. “Azərbaycan dili və ədəbiyyatı tədrisi”, 1961, I buraxılış.

² Cədvəli ixtisarla veririk, bütövlükdə nəzərdən keçirmək üçün bax: “Azərbaycan dili və ədəbiyyatı tədrisi”, 1961, I buraxılış, səh.127.

Müqayisə priyomunun, qeyd olunanlardan başqa, daha bir sıra xüsusiyyətləri (müqayisə obyektlərinin qoşa olması, əlamətlərin ardıcıl olaraq aşkara çıxarılması və s.) vardır¹.

Obyektlər arasındakı oxşar, yaxud fərqli əlamətlərin aşkara çıxarılması hələ müqayisə prosesinin tamamlanması və səmərəli keçməsi demək deyildir. Oxşarlıq və fərqi səbəbini açmaq, obyektlər arasındakı əlaqələri aydınlaşdırmaq vacib olduğu kimi, müqayisədən nəticə çıxarılması, ümumiləşdirmələr aparılması da zəruridir.

Ədəbiyyat dərslərində müqayisə priyomunun tətbiqi zamanı bu cəhətlərin nəzərə alınması, göstərilən tələblərə ciddi ədəbi faktlar barədəki biliklərinin hərtərəfli, şüurlu və möhkəm olmasına gətirib çıxarır.

APİ-nin "Elmi əsərlər"i, 1975 (2)

Ədəbiyyat dərslərində şagirdlərin müstəqil işi

Məktəbdə bütün fənnlərin tədrisində olduğu kimi, ədəbiyyatın öyrənilməsində də müstəqil işlərin təşkili zəruridir. İncəsənətin bu növü olmaqla ədəbiyyat obrazlılıq, emosionallıq kimi əlamətləri ilə başqa təlim fənlərindən fərqlənir. Həmişə dəyişmədə, inkişafda olan zəngin bir aləmdən – insan həyatından bəhs edən söz sənətinin tədrisində şagirdlərin fəallıq və müstəqilliyi xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. Həyatı, insanları öyrənməkdə, tanımaqda, gözəllikdən baş çıxarmaq, onu duymaq və qiymətləndirməkdə ədəbiyyat təlimi müstəsna rol oynayır. Qəhrəmanın həyatı, keçirdiyi psixoloji hallar, ədəbi əsərdə təsvir edilən hadisələr şagirdlərə qüvvətli emosional təsir bağışlayır, onların şüurunu oyadır, qəlbini ehtizaza gətirir. Şagird əsərlə yaşayır, yüksək ideallı qəhrəmanla nəfəs alır, çox vaxt özünü onun yerində təsəvvür edir. Məhz buradan da bədii əsərlərin tədrisində şagirdlərin fəallıq və müstəqilliyinin inkişafı qayğısına qalmağın nə dərəcədə zəruri olduğu bütün aydınlığı ilə nəzərə çarpır.

Ədəbiyyat dərslərində məktəblilərin fəallıq və müstəqilliyinin inkişaf etdirilməsi üçün müəllimin əlində geniş imkan vardır. Belə ki, istər əsərin ilkin qavranılması, istərsə onun təhlili prosesində şagirdlərin rəngarəng müstəqil işlərinin təşkili mümkündür. Bir cəhətin yadda saxlanılması vacibdir ki, yuxarı siniflərə keçdikcə ədəbiyyatdan müstəqil işlərin xarakteri, forması dəyişir. Ögər aşağı siniflərdə güclərinə müvafiq olan suallara cavablar hazırlamaq məqsədilə ədəbi mətnlər üzərində işləmək üçün tapşırıqlar alırlarsa, orta siniflərdə

¹ Bu haqda geniş məlumat almaq üçün bax: N.Kazımov. Məktəbdə müqayisə üzərində işin nəzəriyyəsi və təcrübəsi. B., 1972, səh. 91-105.

müstəqil olaraq yerinə yetirilməsi nəzərdə tutulan tapşırıqlar daha da dərinləşdirilir, yəni şagirdlər oxuduqları materiallardan qeydlər götürür, suallar seçir, plan və konspektlər tərtib etməyə, həcmcə kiçik əsərləri, eləcə də nisbətən iri əsərlərin bitkin parçalarını nağıl etməyə, söylədiklərinə münasibətlərini bildirməyə və s. alışdırılır.

Yuxarı siniflərdə müstəqil işin daha mürəkkəb növlərindən istifadə olunur; burada şagirdlər ədəbiyyat tarixi və nəzəriyyəindən malik olduqları bilikləri bədii əsərlərin oxusu zamanı bacarıqla tətbiq etməyə alışdırılır. Eyni zamanda, aparılan müstəqil işlər, ədəbi əsərlərin ideya-bədii məzmununu daha dərindən anlamağa, irəlicədən qazanılmış bilik və bacarıqlardan müstəqil surətdə istifadəyə, məktəblilərdə müəyyən bacarıqların yaradılmasına yönəldilir.

Şagirdlərin bədii mətn üzərində müstəqil işlərinin səmərəli təşkili onların ədəbi əsəri oxumalarından, süjetlə tanışlıq dərəcəindən asılıdır. Aydındır ki, əsərin süjeti haqqında məktəblilərdə lazımi bilik, məlumat olmasa onun təhlilindən söz açmaq əbəsdir. Deməli, məktəblilərin əsər üzərindəki müstəqil işləri süjetlə əlaqədar verilən tapşırıqlardan başlanılmalıdır.

Əsər üzərində ilkin işlər, əsasən, bərpəedici xarakter daşıyır. Bu işlər əsərin süjeti, hadisələri və obrazları ilə əlaqədar aparılmalıdır. Həmin işləri şərti olaraq süjet-bərpəedici, hadisə-bərpəedici və obraz-bərpəedici adlandırmaq mümkündür. Göstərilən iş növləri bir-biri ilə sıx surətdə bağlıdır. Məsələn, “Ölülər”dəki eybəcərliklərin başvermə səbəblərini, buna imkan yaradan tarixi şəraiti bilmədən, İsgəndər obrazının faciəsini anlamaq mümkün deyildir. Vəqifin həyəcanlarını, mübarizliyini, yenilməzliyini əsərdəki səciyyəvi hadisələrin xarakter və gedişini anlamadan düzgün başa düşmək olmaz...

Süjet üzərində şagirdlərin bərpəedici müstəqil işlərinin təşkili əsərin ideyası və ayrı-ayrı obrazların dərk edilməsini asanlaşdırır, təhlilin səmərəli keçməsinə səbəb olur. Məsələn, şagirdlər “Aldanmış kəvakib” əsərinin birinci hissəsində (povesti hissələrə şərti olaraq bölürük) hələ Yusif Sərracın özü ilə tanış olmamışdan əvvəl – mollabaşı Axund Səmədin dilindən onun haqqında xeyli məlumat alırlar. İkinci hissədə isə müəllif bu obrazın keçmişini oxuculara çatdırır. Əsərin süjet xətti inkişaf etdikcə məktəblilərin həmin surət haqqındakı məlumatları daha da dərinləşir. Yusif Sərrac obrazını anlamaq üçün əvvəlcə mollabaşının, bunun ardınca müəllifin, daha sonra isə süjetdə onunla bağlı olan digər məsələlərin şagirdlər tərəfindən yada salınması, bərpa olunması zəruridir. Yusif Sərraca aid materiallar şagird tərəfindən nə qədər aydınlıqla xatırlansa, surətin dərk edilməsi də bir o qədər asanlaşacaqdır.

Çox vaxt müəyyən bir əsərin ideyasının açılmasında, obrazlarının dərk edilməsində ayrı-ayrı hadisələr, əhvalatlar mühüm rol oynayır. Belə hallarda

hadisə-bərpaedici müstəqil işlərin tətbiqi faydalıdır. Məsələn, “1905-ci ildə” xalqlar dostluğunu mübariz şəkildə göstərən səhnələr (Tuğ kəndindəki hadisələr, Allahverdi ilə İmamverdinin atışması, eləcə də digər əhvalatlar) əlaqədar həmin tipdən olan işlərin təşkili əsərin ideyası və bir sıra obrazların dərinədən başa düşülməsini asanlaşdırır.

Obraz-bərpaedici müstəqil işlər isə surətlərin öyrənilməsi zamanı aparılır, məsələn, “Səttarxan” şeiri öyrənilərkən şagirdlər müəllimin sözü, dərslik, digər mənbələrə əsasən Səttarxan hərəkəti, bu xalq qəhrəmanının həyatı, faciəli ölümü ilə bağlı əhvalatları yada salır, məlumatlarını dərinləşdirir və zənginləşdirirlər. Həmin işin aparılması nəticəsində şagirdlərdə əsərə böyük maraq oyanır, surət dərinədən başa düşülür.

Məktəblilərdən yüksək səviyyəli fəallıq, müstəqillik tələb edən yaradıcı müstəqil işlərin təşkili üçün ədəbiyyat dərslərində geniş imkan vardır. Həm də söz sənətinin öyrənilməsi prosesində yaradıcı müstəqil işlərin aparılması zəruri bir tələb kimi ədəbiyyat müəllimini düşündürməlidir. Bədii mətn üzərində bu tip işlərin təşkili şagirdləri fəallığa təhrik edir, onlarda əsərə müstəqil qiymət vermək bacarığının, incə oxucu zövqünün yaranması və inkişafına səbəb olur.

Tarixi hadisə olan ədəbiyyat ictimai məsələləri, xalqın həyatını, istək və arzularını, onun keçdiyi yolu, ayrı-ayrı adamların hiss-həyəcanlarını əks etdirir. Həm də bu əksətdirmələr passiv, seyrədicə səciyyə daşımır, yazıçı müəyyən məsələlər qaldırır, həyatda gördüklərini bədii sənət qanunlarına uyğun olaraq verməklə yanaşı, görmək istədiklərini də təsvir edir. Hər bir sənətkar müxtəlif həyat məsələlərinə – vətən, ailə, məhəbbət, xoşbəxtlik, müharibə, sülh və s. nöqtəyi-nəzərindən yanaşır, özünəməxsus tərzdə bunların bədii həllini verir. Həmin məsələlərin şagirdlər tərəfindən müstəqil surətdə başa düşülməsi və qiymətləndirilməsinə nail olmaq üçün yaradıcı müstəqil işlərin tətbiqi vacibdir.

Müstəqil işlərin təşkilində ədəbi əsərlərin növünü nəzərə almaq mühüm şərtidir. Bədii əsərlərin növündən asılı olaraq şagirdlərə verilən yaradıcı müstəqil işlər müxtəlif xarakter daşıyaçaqdır. Məsələn, lirik şeirlərin öyrənilməsi zamanı elə müstəqil işlərin tətbiqi lazımdır ki, o, şagirdləri müəllifin fikirlərini, əhval-ruhiyyəsini dərinədən duymağa, poeziyanın gözəlliklərini, xüsusən poetik dilin xüsusiyyətlərini anlamağa yönəltsin.

Çoxsüjetli, irihəcmli əsərlərin (başlıca olaraq romanların) öyrənilməsi zamanı disputlar, problem xarakterli suallar əsasında iş, müstəqil fikir, mühakimə tələb edən mövzular üzrə inşa, müəyyən bir parçanın səhnələşdirilməsinə aid tapşırıqlar və s. tətbiqi lazım gəlir.

Məktəblilərin yaradıcı fəallıq və müstəqilliyinin inkişafında problemlə müstəqil işlər mühüm yer tutur. Ədəbiyyatın öyrənilməsi zamanı şagirdlərin qarşısında müxtəlif əxlaqi-estetik problemlərin qoyulmasına geniş imkan yaranır. Məlumdur ki, sənətkar tərəfindən bədii əsərdə qaldırılan problemlər heç də həmişə axıra qədər həll edilmir. Bu baxımdan, proqrama daxil olan əsərlərdəki problem məsələləri ayırmaq və şagirdləri onların üzərində işlətmək faydalıdır. Məsələn, İsgəndərin (“Ölülər”) sərxoşluğa qurşanmasının səbəbi müxtəlif cür izah edilir. Təəssüf ki, bu obrazın təhlilində müəllimlər çox vaxt həmin cəhətə diqqət yetirmirlər, nəticədə, IX sinif şagirdlərinin əksəriyyəti İsgəndərin sərxoşluğunun səbəbini “zəif ifadəli olması”, “içkiyə adətcarlığı” ilə izah etməyə çalışırlar. Aydınır ki, bununla razılaşmaq mümkün deyildir.

İstər İsgəndərin, istərsə Fəxrəddin bəyin (“Müsibəti-Fəxrəddin”), Nadir şahın (“Nadir şah”), Ağa Məhəmməd şah Qacarın (“Ağa Məhəmməd şah Qacar”) və digər ziddiyyətli xarakterə malik surətlərin öyrənilməsində problem situasiyası yaratmaq üçün əlverişli imkan olduğu halda bundan istifadə edilmir.

Metodiki ədəbiyyatda problemlə müstəqil işlərə axtarış xarakterli işləri də qoşurlar. Axtarış xarakterli müstəqil işlər sənətkarın yaradıcılığındakı bu və ya digər cəhəti daha dərinəndən dərk etmək məqsədilə aparılır. Bu cür işlər bir çox hallarda tədqiqat xarakterli işlərə yaxınlaşır. Məsələn, “Vəqif qoşmalarındakı hansı ənənələr Zakir yaradıcılığında inkişaf etdirilmişdir”, “Azərbaycan realist teatrının tarixində M.F.Axundovun rolu”, “Sabir və rəssamlıq”, “Səməd Vurğun və musiqi” və s. göstərmək mümkündür.

Yaradıcı xarakterli müstəqil işlərə şagirdlərin ədəbi-bədii yaradıcılıqlarını daxil etmək olar ki, burada müəllimin istiqamətverici rəhbərliyi vacibdir.

“Azərbaycan dili və ədəbiyyat tədrisi”, 1975 (3)

Ədəbiyyat dərslərində şagirdlərin fəallıq və müstəqilliyinin inkişaf etdirilməsində müqayisə priyomundan istifadə

Pedaqoji və elmi-metodik ədəbiyyatın təhlili göstərir ki, didaktik müqayisə priyomu, əsasən, biliklərin şüurlu, möhkəm mənimsənilməsi vasitəsi kimi tədqiq olunmuşdur. Onun digər imkanları, məsələn, şagirdlərin fəallıq və müstəqilliyinin inkişafında mövqeyi ilə əlaqədar xüsusi tədqiqat aparılmamışdır. Bu cəhətə dissertasiya, elmi-metodik vəsait, məqalə və peşəqogikaya aid tədqiqatlarda, yalnız öləri olaraq toxunulmuşdur.

Təcrübə göstərir ki, müqayisə üçün götürülmüş obyektlərin mühüm əlamətlərini ayırmağı, bunları tutuşdurmaq, yaxud qarşılaşdırmağı, müəyyən nəticə çıxarmaq və ümumiləşdirmələr aparmağı şagirdlərdən tələb etdikdə onlar gərgin

diqqətlə işləməyə, malik olduqları bilikləri səfərbərliyə almağa məcbur olurlar. Müqayisə ilə əlaqədar xüsusi tədqiqat aparan Q.D.Kirillova haqlı olaraq yazır: “İki əşyanı müqayisə etmək tapşırığı şagirdin qarşısına müəyyən məsələ, sual qoyur. Bu tapşırığı həll etmək üçün zehnin fəal işi lazımdır”¹.

Müqayisə priyomundan istifadə etməyi bacaran şagird obyektlərin yeni cəhətlərini, aralarındakı əlaqələri, cisim və hadisələr ayrılıqda öyrənilərkən aşkar edilməsi çətin, bəzən isə qeyri-mümkün olan xüsusiyyətləri müstəqil surətdə meydana çıxarır, onlara öz münasibətini bildirərək qiymət verir, əsaslı nəticəyə gəlir. Müqayisə prosesində şagirdlər obyektlərin mahiyyətinə enir, onların ilk baxışda sezilməyən incəliklərini sərbəst olaraq görür, müsbət və mənfi keyfiyyətlərini üzə çıxarırlar.

Namizədlik dissertasiyasında müqayisə priyomu ilə əlaqədar dəyərli mülahizələr söyləyən Q.D.Kirillova yazır: “Təfəkkür məsələlərinə həsr olunmuş elə bir əsər yoxdur ki, orada müqayisənin şagirdin zehninə inkişaf etdirdiyindən danışılmasın”². Təfəkkürün inkişafında onun fəallaşdırılması mühüm şərtidir. Deməli, fəallığın yüksəldilməsində ciddi əhəmiyyət kəsb edən müqayisə, bununla, həm də təfəkkürün inkişafına geniş imkan yaratmış olur.

Nitq və təfəkkürün sıx əlaqədə olduğunu, müqayisə prosesində şagirdlərin müxtəlif sözlərdən istifadə edərək mühakimələr yürütdüyünü nəzərə alaraq müqayisənin məktəblilərdə nitq qabiliyyətlərinin inkişafında da güclü rol oynadığını söyləmək lazımdır. Bu cəhətə xüsusi diqqət yetirən K.D.Uşinski yazırdı: “Cisimlər arasında oxşarlıq və fərqi tapmaq, onlara müəyyən əlamətləri aid etmək məhz mühakimə yürütmək, düşünmək deməkdir”¹.

Təlim prosesində müəyyən bir məsələ barəsində şagirdlərin müstəqil olaraq qəti qərara gələ bilməmələri, obyektiv fikir söyləməkdə çətinlik çəkdiqləri hallar tez-tez müşahidə edilir. Bu baxımdan müqayisənin məziyyətlərindən biri də onun obyektlər haqqında (söhbət tutuşdurulan, qarşılaşdırılan obyektlərdən gedir) şagirdlərin müstəqil surətdə doğru, dürüst qərar çıxarmalarına əlverişli imkan yaratmasıdır.

Bütün bu deyilənləri lazımi şəkildə təsəvvür etmək üçün bədii obrazların təhlili zamanı şagirdlərdə fəallıq və müstəqilliyin tərbiyəsində müqayisə priyomunun mövqeyini aydınlaşdırmaq məqsədi ilə aparılmış eksperimentdən bir epizodu xatırlatmaq yerinə düşər.

¹ Г.Д.Кириллова. Сравнение в процессе сознательного и прочного усвоения знаний учащимися (на материале 5-го класса). Канд.дисс., Ленинград, 1953, стр.132.

² Yəni orada, səh.128.

¹ Л.Д.Ушинский. Соч., т.4, Москва, изд-во ФПН РСФСР, 1948, стр. 559.

Müşahidələr göstərir ki, IX sinif şagirdləri Şahmar bəy obrazını (“Mü-sibəti-Fəxrəddin”) digər surətlərdən tədris olunmuş şəkildə təhlil etdikdə ona həqiqi qiymət verməkdə, xarakterlərindəki ziddiyyətli cəhətləri üzə çıxarmaqda çətinlik çəkirlər.

Şahmar bəy də Rüstəm bəy kimi vurub-öldürmək, dağıtmaq üçün mü-yarar-
mıdır? O da qan davasını illər boyu davam etdirmək tərəfdarıdır mı? Şahmar bəy
də Rüstəm bəy kimi qatı mühafizəkardır mı, tərəqqi, xoşbəxt həyat düşmə-
nidir mi?

Bu suallara şagirdlər birtərəfli cavablar verir və obrazın xarakterini düzgün açmaqda çətinlik çəkirlər.

Bakının 111, 240, 246 nömrəli məktəblərində bədii obrazların (o cüm-lədən Şahmar bəylə Rüstəm bəyin) müqayisəli təhlili aparılmış və belə qə-naətə gəlinmişdir ki, bu iş üsulu surətlərin ayrı-ayrılıqda öyrənilməsi zamanı meydana çıxarılmayan xüsusiyyətlərini şagirdlərin müstəqil surətdə “kəşf” etmələrinə, həm də onlar barədə əsaslandırılmış, qəti mülahizələr söyləyə bilmələrinə geniş imkan yaradır.

Şahmar bəylə Rüstəm bəy müqayisə edilərkən şagirdlərin diqqəti aşağıdakı sual və tapşırıqlar üzərində cəmləşdirilmişdir:

1. Bu surətlər hansı sinfə mənsubdur?
2. Qan intiqamına münasibətlərinə görə həmin surətlərin səciyyə-lərində hansı oxşar cəhətləri görürsünüz?
3. Rüstəm bəyin xarakterindəki “mə-nəm-mənəmlik”, qoluzorluluq, özündən gücsüzlərə zülüm etmək, nahaq qanlar tökmək kimi qor-xunc, mənfi keyfiyyətlər Şahmar bəydə də vardır mı?
4. Şahmar bəylə Rüstəm bəyin öz dövrlərinə və müasirlərinə bəslə-dikləri münasibətdə fərqli cəhətlər müşahidə olunur mu?
5. Rüstəm bəyin birinci məclisdəki monoloqunu (“İndiyə kimi tamam ömrümdə düşmən qabağından qaçmamışam..”) Şahmar bəyin ikinci məclisdəki çıxışı ilə (“Ay qardaş, Allah xatirinə, nə söyləyirsən, bizim yerlərdə insaf nə qayırır, mürüvvət nə qayırır...”) müqayisə edin. Bun-ların məzmununda fərq vardır mı?
6. Şahmar bəyin Fəxrəddin bəyə dediyi sözlərdən (“Ay qardaş, Allah xatirinə, nə söyləyirsən, ...”) belə bir nəticə çıxarmaq olarmı ki, o, qolugüclülər aləmində qorunmaq, ailəsinin salamatlığını təmin et-mək məqsədi ilə silah gəzdirir? Bəs Rüstəm bəyin silah gəzdirmə-sinə səbəb nə idi?
7. Şahmar bəyin “birisini diri tuta bilsəydik nə yaxşı olardı?.. Onda Rüs-təm bəydən bir dəfə xilas olardıq. Tutan kimi düz aparıb şəhərdə divan

əlinə verərdim. Rüstəm bəyi qarışdırardım işə ... qulaqları cırıldaya-cırıldaya gedərdi, bir yolluq canımız qurtarardı...” sözləri onun Rüstəm bəydən fərqli olan hansı keyfiyyətlərini üzə çıxarmağa imkan verir?

Bu cür suallar üzərində şagirdlərin müstəqil işlədilməsi, xüsusilə faydalıdır. 111 nömrəli (Bakı) məktəbin IX sinif şagirdlərinə yuxarıdakı suallara cavab hazırlamaq tapşırıq kimi verildi. Məktəblilərin müstəqil işlərindən bəzilərinə nəzər salaq. İkinci sualla əlaqədar olaraq şagird S. yazır: “Qan intiqamına münasibətlərinə görə Şahmar bəy və Rüstəm bəyin xarakterləri arasında oxşar cəhətlər çoxdur; əgər oğlu Rəşidin ölümü Rüstəm bəydə şiddətli intiqam hissi oyadırsa, atasının öldürülməsi, dayılarının didərgin salınması da, eyni dərəcədə Şahmar bəyi qəzəbləndirir, onun qəlbində də intiqam arzusu baş qaldırır. Bu baxımdan hər iki surət tənqid hədəfi olaraq götürülməlidir”.

Şagird M. üçüncü suala cavabı hazırlamışdır: “Məncə, Şahmar bəylə Rüstəm bəyi eyni xarakterli adamlar kimi səciyyələndirmək doğru deyildir. Öz nədən, vəhşi əməlləri ilə adamı dəhşətə salan Rüstəm bəy sanki həyata nəhaq qanlar tökmək, evlər yıxmaq üçün gəlmişdir. O yalnız Fəxrəddin bəyginin ailəsinə deyil, başqa ailələrə də sağalmaz yaralar vurmuşdur. Məhz bu cəhətdən Şahmar bəylə onun arasında fərq, həm də böyük bir fərq özünü göstərir; Şahmar bəyin Rüstəm bəydən başqa heç kəslə ədavəti yoxdur, həm də onun evinə basqın düzəltməyi ağına gətirmir. Ümumiyyətlə, o, nəhaq qanlar tökmək hissi ilə coşmur. Rüstəm bəy bircə idealla yaşayır; hamını özü ilə hesablaşmağa məcbur etmək! Bu arzuya qarşı kimdə kiçik etiraz əlamətləri görünə, onu ya ölüm, ya da sürgün gözləyir. Həmin xüsusiyyətlər Şahmar bəydə yoxdur. Rüstəm bəy başqalarına zülm edib bundan ləzzət alır, Şahmar bəy bu barədə heç fikirləşmir də... Rüstəm bəy özünü hamıdan üstün tutub lovğalanırsa, Şahmar bəyin başqalarına alçaq nəzərlə baxdığına əsərdə heç bir işarə yoxdur”.

Həmin suallar üzrə yazılı cavabların təhlili göstərir ki, Şahmar bəy obrazının xarakterik xüsusiyyətlərini bütün incəliklərinə qədər mənimsəyən şagirdlər onu müstəqil olaraq qiymətləndirməkdə çətinlik çəkməmişlər. Həmçinin eksperimentlərin nəticəsi belə bir mülahizə söyləməyə əsas verir ki, həmin obrazların müqayisəli öyrənilməsi zamanı Rüstəm bəyin rəzil siması qabarıq təzahür edir.

Müqayisənin tətbiqi zamanı irəlicədən qazanılmış biliklərə tez-tez müraciət edilir ki, bu da şagirdlərdə fəallığın artmasına səbəb olur. R.İ.İvanov doğru olaraq yazır: “Müqayisə şagirdləri yeni əşyaların, yaxud hadisələrin öyrənilməsi prosesində öz əvvəlki biliklərini səfərbərliyə almağa alışdırır və bununla da onların idrak fəaliyyətini aktivləşdirir”¹.

¹ Р.И.Иванов. Сравнение как средство сознательного и прочного усвоения знаний в V–VII классах школы. Канд.дисс., Ленинград, 1953, стр. 63.

Yeni biliklərin irəlicədən qazanılmış biliklərlə müqayisəli şəkildə verilməsi təlim materialının fəal və müstəqil surətdə mənimsənilməsinə şərait yaradır. Əlbəttə, burada müqayisə priyomunun təlim metodları ilə necə, nə kimi ustalıqla əlaqələndirilməsindən çox şey asılıdır.

Ümumiyyətlə, məktəblilərdə fəallıq və müstəqilliyin tərbiyəsində müqayisənin imkanlarından səmərəli istifadə etmək üçün onun təlim metodları ilə bacarıqla əlaqələndirilməsi, həmin priyomla təlim metodları arasındakı daxili bağlılığın düzgün müəyyənəşdirilməsi mühüm şərtidir. Bu, müəllimlərə əməli fəaliyyətlərini faydalı qurmağa imkan verir.

Müqayisə priyomu təlim metodlarının hamısı ilə üzvi şəkildə əlaqələnə bilər. Belə bir əlaqənin olduğunu M.A.Danilov, B.P.Yesipov, Y.Y.Qolant, N.M.Kazimov, R.İ.İvanov, N.İ.Kudryaşev, N.A.Sobolev və bir sıra digər alimlər göstərmişlər. Müqayisə priyomunu ədəbiyyat dərslərində istifadə olunan metodlarla (N.İ.Kudryaşevin təklif etdiyi üsullarla)² əlaqələndirməyi dərinədən araşdırmaq məqsədi ilə 111 nömrəli (Bakı) məktəbin ədəbiyyat müəllimləri S.Əhmədova və H.Salehova, birlikdə hazırladımız plan üzrə, VIII, IX, X siniflərdə 20-yə qədər dərs aparmışlar.

Surətlərin (Xosrovlə Fərhad, Yusif Sərracla Şah Abbas, Vaqiflə Qacar) təhlilində həmin müəllimlər evristik metoddan istifadə etdilər. Göstərilən obrazların təhlilinə evristik müşahidənin tətbiqi üçün suallar sistemi hazırlanmışdı və burada başlıca yeri müqayisələr aparmağı tələb edən suallar tuturdu. Təhlildən əvvəl şagirdlərə bədii əsərlərdən səciyyəvi nümunələr seçmək tapşırığı verilmişdi ki, müsahibə prosesində məktəblilər onlardan geniş şəkildə faydalanırdılar. Bu dərslərdə qoyulan suallar şagirdləri surətlərin xarakterini tədricən açmaqla onların səciyyələrindəki oxşar və fərqli xüsusiyyətləri aşkara çıxarmağa, öz şəxsi münasibətlərini söyləməyə və s. istiqamətləndirirdi. Müqayisə tələb edən suallarla əlaqədar olaraq müstəqil işləmək üçün məktəblilərə tapşırıqlar da verilmişdir. Bu cür tapşırıqlar üzərində şagirdlərin çalışdırılması zamanı müqayisə priyomunun problem situasiyası yaratmaq, işə tədqiqat xarakteri vermək imkanına diqqət yetirildi. Məsələn, tapşırıqların birində belə bir sual qoyulmuşdu: Yusif Sərracın qurmaq istədiyi üsuli-idarə Şah Abbasındakından nə ilə fərqlənməli idi?

Burada bir məsələnin qeyd edilməsi yerinə düşərdi; N.A.Sobolev yazır: “K.D.Uşinskiyə istinad edərək bəzi metodistlər belə müddəa yürüdürlər ki, müqayisənin aparılmasında obyektlərin qabaqcadan təsviri böyük əhəmiyyətə malikdir. Bizim müşahidələrimizə görə, yuxarı siniflərdə bu cür iş müqayisəyə marağın inkişafına kömək göstərmir, ona görə ki, obyektlərin qabaqcadan təsviri müqayisə zamanı təkrara, mexaniki işə gətirib çıxarır”¹.

² Ədəbiyyat dərslərində istifadə edilmək üçün n.İ.Kudryaşevin müəyyənəşdirdiyi təlim üsulları haqqında geniş məlumat almaq üçün bax: Н.И.Кудряшев. Об эффективности занятий по литературе. «Литература в школе», 1970, №4.

¹ Н.А.Соболев. Методика сравнительного анализа художественных произведений в старших классах средней школы. Канд.дисс., Москва, 1971, стр.205.

Müəllimin fikrincə, ədəbi hadisələrin müqayisəsi zamanı hissələrin və əlamətlərin qabaqcadan öyrənilməsi bəzən nəinki vacib deyildir, habelə lüzumsuzdur. İş təcrübəsinə əsaslanan N.A.Sobolev “ədəbi materialın müqayisə edilməsinin dörd əsas növünü” göstərir:

1. Müqayisədən əvvəl əsərlərin, epizodların, obrazların ayrıca təhlili aparılır, onların başa düşülməsi tutuşdurulmalarla dərinləşdirilir.
2. Bir obyekt ayrıca olaraq təhlil edilir, ikinci obyekt həmin obyektə müqayisə vasitəsi ilə açılıb göstərilir.
3. Hər iki obyektin təhlil müqayisə “vaxtı” aparılır.
4. Obyektlərin birindən digərinin təhlili üçün emosional fon kimi istifadə edilir².

Apardığımız müşahidə və eksperimentlər N.A.Sobolevin bu mülahizələrinin doğruluğunu təsdiq edir. Şagirdlərin fəallıq və müstəqilliyinin daha yüksək səviyyədə qurulmasında ikinci tələbin (müəllifin fikrincə növün) oynadığı böyük rol diqqəti, xüsusilə cəlb edir. Həmin tələb yeni obyektə şagirdlərin tam fəallığı, müstəqilliyi şəraitində öyrətməyi, təhlil etməyi nəzərdə tutur. Bu prosesdə müəllim öyrənilən barədə heç nə demir, şagirdlərin əvvəlki biliklərinə, hazırda mənimsənilənlə əlaqədar mütaliələrinə əsaslanaraq qurduğu suallarla (müqayisə tələb edən) onları yeni ədəbi bilikləri dərk etməyə yönəldir. Məsələn, İmamyar obrazının xarakterini Hacı Əhmədlə müqayisə yolu ilə şagirdlərin müstəqil surətdə açmalarına nail olmaq üçün aşağıdakı suallardan istifadə etmək mümkündür:

1. Hacı Əhməd və İmamyar hansı sinfə mənsubdurlar?
2. Yeni quruluşa – sosializm quruluşuna bəslədikləri münasibətlərə görə Hacı Əhməd və İmamyarın səciyyəsinə nə kimi oxşar cəhətlər vardır?
3. Hacı Əhməddən fərqli olaraq İmamyarın daha ehtiyatlı davranmasına səbəb nədir?
4. Hacı Əhməd öz həqiqi simasını gizlətməkdə çox vaxt çətinlik çəkir, bəs İmamyar?
5. Öz əlaltılarına bəslədikləri münasibətlərə görə Hacı Əhmədlə İmamyarın xarakterində fərqli cəhətlər varmı?
6. Bunlardan hansını daha təhlükəli düşmənin hesab edirsiniz və nə üçün?

Müqayisə priyomunu yaradıcı oxu və yaradıcı tapşırıqlar metodu ilə əlaqələndirmək mümkündür. Məsələn, məktəblərdə müəyyən bir əsəri iki, yaxud daha çox bədii söz ustalarının ifasında dinləyərək həmin ifaları müqayisə etmək kimi iş üsulu geniş yayılmışdır.

Müqayisə tədqiqat metodu ilə bilavasitə, üzvi surətdə əlaqədardır. N.İ.Kudryaşev yazır: “Tədqiqat metodu elə tapşırıqlarda öz ifadəsini tapır ki, həmin tapşırıqlar oxşar problemlər üzrə oxşar mövzularda olan iki və ya daha

² Н.А.Соболев. Методика сравнительного анализа художественных произведений в старших классах средней школы. Канд.дисс., Москва, 1971, стр.205-206.

çox əsərin, habelə müxtəlif əsərlərdən olan iki və ya üç qəhrəmanın müqayisəsini nəzərdə tutur...”¹. Müəllif daha sonra göstərir: “Tədqiqat tipli işlər ədəbi-bədii əsərlərə çəkilməmiş müxtəlif növlü illüstrasiyalarla da (eyni əsərə ayrı-ayrı rəsəmlərin çəkildikləri illüstrasiyaların tutuşdurulması və onların hər biri haqqında əsaslandırılmış mühakimə yürüdülməsi) əlaqədardır”².

111 nömrəli (Bakı) məktəbin IX sinfində Sabirin fəhlə mövzusunda yazdığı əsərlər, S.Ə.Şirvaninin satiraları (xüsusən, dini təhsil və ruhanilik əleyhinə yazdıqları) həmin metodun (bu mövzuların öyrənilməsində müqayisə priyomundan istifadəyə geniş imkan olduğu nəzərə alınmışdı) tətbiqi ilə tədris edildi. Bundan əlavə, şagirdlərə müstəqil iş kimi Sabir şeirlərinə müxtəlif rəsəmlər tərəfindən çəkilməmiş illüstrasiyaları müqayisə etmək tapşırılmış və “Azərbaycan kəndlisi Sabir və C.Məmmədquluzadənin təsvirində” mövzusu üzrə (tərtib olunmuş plandakı suallar müqayisələr aparılmasını tələb edirdi) inşa yazdırılmışdır.

Müqayisənin şagirdlərin müstəqil işi ilə əlaqələndirilməsi vacib məsələlərdəndir. Bu prosesdə məktəblilər, bir tərəfdən, tutuşdurulan, qarşılaşdırılan obyektlər haqqında müstəqil olaraq bilik əldə edir, digər tərəfdən, müqayisə ilə əlaqədar mövcud məlumatlarını dərinləşdirir və zənginləşdirir. Həmin məsələ ilə əlaqədar olaraq R.İ.İvanov yazır: “Müstəqil iş prosesində müqayisədən faktların mənimsənilməsi, onların arasındakı əlaqələrin başa düşülməsi,... müqayisə əsasında müstəqil nəticələrin dürüst ifadə edilməsi üçün istifadə olunur”¹. Müəllif daha sonra göstərir: “Müstəqil işdə müqayisələrdən istifadə olunması, həmçinin hadisələrin arasındakı oxşar və fərqli əlamətləri müstəqil surətdə ayıraraq göstərmək və izah etmək (müqayisə prosesində) bacarığının yaradılmasına, onu müstəqil bir şəkildə tətbiq edilən iş priyomuna çevirməyə imkan yaradır”².

Müqayisə priyomu şərhəddici (reproduktiv-yaradıcı) metoda da bir ünsür kimi daxil ola bilər. Məsələn, Qasım bəy Zakirin yaradıcılığı barədə məlumat verərkən H.Salehova onun qoşma, həmçinin klassik üslubda yazılan şeirlərini Füzuli və Vəqifin əsərləri ilə müqayisəli şərh etdi. Bu dərisdə Zakirlə Füzuli və Vəqif yaradıcılığı arasındakı ümumi və fərqli cəhətlər barədə müəyyən məlumat əldə edən şagirdlər mühazirənin planını da yazmışdılar. Müəllimin mühazirəsindən aldıkları bilikləri genişləndirmək və dərinləşdirmək məqsədi ilə hər

¹ Н.И.Кудряшев. Об эффективности занятий по литературе. «Литература в школе», 1970, №4, стр.28.

² Yenə orada, səh.28.

¹ Р.И.Иванов. Сравнение как средство сознательного и прочного усвоения знаний в V–VII классах школы, Ленинград, 1953, стр. 245.

² Р.И.Иванов. Сравнение как средство сознательного и прочного усвоения знаний в V–VII классах школы, Кад.дисс., Ленинград, 1953, стр. 250.

üç şairin əsərlərindən müstəqil olaraq nümunələr seçib müqayisə edən məktəblilərə yazdıqları plan əhəmiyyətli dərəcədə istiqamət vermişdir.

Ümumiyyətlə, təlim materialını müəllimin müqayisəli şərh etməsi şagirdlərdə diqqətin daha fəal olmasına, ədəbi biliklərin şüurlu, möhkəm mənimsənilməsinə və dərsin maraqlı qurulmasına geniş şərait yaradır.

Müqayisənin bir üstünlüyü də, qeyd olunduğu kimi, problem-situasiyası yaratmağa imkan verməsidir. Bu isə şagirdlərdə fəallığın artmasına güclü təsir göstərir. Məsələn, IX sinif şagirdləri C.Məmmədquluzadənin kəndli obrazlarından Kərbəlayı Qasımla (“Qurbanəli bəy”) Kərbəlayı Məmmədhüseyn (“Quzu”) müqayisə edərkən qəribə mənzərə ilə qarşılaşırlar; eyni tarixi dövrdə, eyni şəraitdə yaşayan bu kəndlilərdən birincisi ağa əlində dilsiz-ağızsız qula, gülüş obyektinə çevrildiyi halda, ikincisi varlı bir xanı addımbaşı axmaq vəziyyətdə qoyaraq ondan ağıllı olduğunu sübut edir.

Bunun səbəbini aydınlaşdırmaq tələbi şagirdləri axtarışlara, “tədqiqatlar” aparmağa yönəldir.

Yaxud X sinif şagirdləri Ə. Haqverdiyevin Qacarı ilə S.Vurgunun Qacarını müqayisə edərkən onlar üçün yeni məsələlər meydana çıxır. Bunların səbəbini araşdıran, axtaran nəinki ədəbi surətləri və tarixi şəxsiyyət kimi Ağa Məhəmməd şah Qacarı ətraflı dərk edir, həm də bədii sənət qanunları, onun imkanları barədə yeni bilik qazanır.

Beləliklə, müqayisə şagirdləri düşünməyə, cisim və hadisələri müstəqil öyrənməyə təhrik edir. Ondan bacarıqla istifadə yolu ilə məktəbli müstəqil surətdə “müşahidə etməyə və işləməyə məcbur etmək” (V.Y.Stoyunin) mümkündür.

APİ-nin “Elmi əsərlər”i, 1975 (2)

Bədii əsərləri müqayisəli öyrənməyin şagirdlərdə fəallıq və müstəqilliyinin inkişafına təsiri

Təlimdə istifadə olunan faydalı priyomlardan bir də müqayisədir. Müqayisə şagirdlərin fəallıq və müstəqilliyinin inkişafında da böyük rol oynayır. Obyektlər arasındakı oxşar və fərqli əlamətləri aşkara çıxarmaq tələbi məktəblilərin idrakını fəallaşdırmaq yolunda ciddi addımdır. Başqa sözlə, “İki predmeti müqayisə etmək tapşırığı şagirdin qarşısına müəyyən məsələ qoyur. Bu tapşırığı həll etmək üçün zehnin fəal işi lazımdır”¹. Ümumiyyətlə, müqayisə üçün obyektlər müəyyənləşdirmək, onların mühüm əlamətlərini ayırmaq, bunları tutuşdurmaq, yaxud qarşılaşdırmaq, müəyyən nəticə çıxarmaq və s.

¹ В.Д.Кириллова. Сравнение в процессе сознательного усвоения знаний учащимися (на материале 5-го класса). Ленинград, 1953, стр.132.

şagirdlərdən gərgin diqqətlə işləməyi, malik olduqları bilikləri səfərbərliyə almağı tələb edir. Müqayisə prosesində şagirdlər obyektlərin mahiyyətinə enir, onların ilk baxışda sezilməyən incəliklərini sərbəst olaraq görür, müsbət və mənfi keyfiyyətlərini üzə çıxarırlar. Əlbəttə, burada müqayisə priyomunun təlim üsulları ilə necə, nə kimi ustalıqla əlaqələndirilməsindən çox şey asılıdır. Həmin priyomu ədəbiyyat dərslərində istifadə olunan təlim üsulları ilə bacarıqla əlaqələndirmək, yeni biliklərin verilməsində məktəblilərin yüksək fəallığını, müstəqilliyini təmin etməyə imkan verir. Bunu yəqin etmək üçün obrazların təhlilinə həsr olunmuş dərslərdən nümunələrə nəzər salaq.

Bakıdakı 111 nömrəli məktəbin müəllimi S.Əhmədova Yusif Sərrac obrazını səciyyələndirmək üçün aşağıdakı qaydada müsahibə aparır.

M. – Əsərin müsbət qəhrəmanı kimdir və o hansı obraza qarşı qoyulmuşdur?

Ş. – Povestin müsbət qəhrəmanı xalq içərisindən çıxmış Yusif Sərracdır. Hökmdar nəslindən olan Şah Abbasa qarşı qoyulmuş Yusif Sərrac onun ziddini təşkil edir. Yusif Sərrac ağıllı və uzaqgörən, Şah Abbas isə dayazdüşüncəlidir.

M. – Yoldaşınız Yusif Sərracın ağıllı, uzaqgörən, Şah Abbasın isə dayazdüşüncəli olduğunu qeyd etdi. O, bunu nəyə əsasən söyləyir?

Ş. – Şah Abbasın yalançı münəccimlərə inanıb qorxuya düşməsi, nadan adamların məsləhəti ilə taxtdan əl çəkməsi, yaltaq, kütbaş vəzirlərin, yüksək vəzifə sahiblərinin ölkəni xarabazarlığa çevirmələrini başa düşməməsi onun dərin düşüncəli olmadığını göstərir. Yusif Sərrac isə elmlı, ağıllı, uzaqgörən bir adam olduğundan münəccimlərin uydurmalarına əhəmiyyət vermir. M.F.Axundovun dediyi kimi, “Ulduzlardan onun heç bir qorxusu yox idi”. O, taxta çıxmasından istifadə edərək elə bir üsuli-idarə yaratmağa çalışır ki, zəhmətkeş kütlələrin hüququ tapdalanmasın, zülm, özbaşınalıq aradan götürülsün, xalq xoşbəxt günə çıxsın.

M. – Yusif Sərrac dinə və din xadimlərinə necə münasibət bəsləyir, bu cəhətdən Şah Abbasla onun görüşləri arasında nə kimi fərqli cəhətlər vardır?

1-ci Ş. – Din xadimlərini himayə edən, fanatik Şah Abbasın əksinə olaraq, Yusif Sərrac islam fanatizminin düşmənidir. O, din xadimlərini xalqı aldadan, zəhmətkeş adamların son tikəsini əlindən alan oğru hesab edir.

2-ci Ş. – Dinə və din xadimlərinə münasibətlərinə görə Şah Abbasla Yusif Sərrac arasında böyük fərq vardır. Mühafizəkar, qatı bir dindar olan Şah Abbasın sarayında din xadimləri xüsusi hörmətə sahib olub, kimlə ədavətləri varsa, onların “atalarının gorunu yandırır”, Allah və peyğəmbər adından min cür fitnə düzəldirlər. Yusif Sərracın ruhanilik təhsili olmasına baxmayaraq o, zəhmətlə dolanmağı üstün tutur. O hələ təhsil alarkən “Ruhanilərin bir çox işlərdə qəlpiliyini müşahidə edirdi, ona görə bu sinfə nifrət bəsləyib istəmədi ki, özünü

onların zümrəsinə daxil etsin". Təhsil illərindən sonra ruhanilərin yaramaz əməllərini tənqid eydiyi üçün təqibə məruz qalan Yusif Sərrac taxta çıxdıqdan sonra onların özbaşınalıq və hakimiyyətlərini məhdudlaşdıran tədbirlər həyata keçirir, məhkəmə işlərini ruhanilərin əlindən alır, ruhani olmaq istəyənin molla-başından xüsusi icazəsi olması və onların dövlətdən aldıkları maaşla dolanmaları tələblərini qoyur. Yusif Sərrac ruhanilər tərəfindən xalqın boynuna yüklənmiş xüms, zəkat kimi vergiləri ləvğ edir.

M. – Ölkəyə, xalqa münasibətlərinə görə Yusif Sərracı Şah Abbasdan fərqləndirən cəhətlər hansılardır?

1-ci Ş. – Şah Abbas ölkə və xalqın vəziyyəti ilə maraqlanmayan, xarabazarlığa çevrilən ölkənin, dilənçi kökündə yaşayan zəhmətkeşlərin vəziyyətini düşünməyən cahil bir şahdır. Onun əksinə olaraq Yusif şah ölkənin abadlaşması, tərəqqisi, xalqın güzəranının yaxşılaşması üçün faydalı işlər görən mütərəqqi görüşlü hökmdardır.

2-ci Ş. – Təsadüfi deyil ki, Yusif Sərrac taxta çıxan kimi böyük islahat işinə başlayır. Şah Abbasın despotluğu, bəxımsızlığı üzündən acınacaqlı, dəhşətli vəziyyətdə olan ölkəni abadlaşması, xalqın xoşbəxtliyi üçün faydalı tədbirlər görür; məktəblər, xəstəxanalar açdırır, yollar çəkdirir, körpülər saldırır.

M. – Dövlət adamlarına bəslədikləri münasibətlərə görə Şah Abbasla Yusif Sərracın səciyyələrində nə kimi fərq vardır?

Ş. – Şah Abbası əhatə edən adamlar ləyaqətsiz, dövlət işlərinə yaramayan tüfeylilərdir. Bu despot şaha da məhz yaltaq, yaramaz, onun zülmkarlığına haqq qazandıran kütbaşlar lazım olduğundan himayə edilir və onlar da özbaşınalıqları, soyğunçuluqları ilə xalqı cana gətirirlər. Hər sahədə olduğu kimi, bu sahəyə münasibətində də ayıq, ədalətli olan Yusif Sərrac yaxşı bilir ki, Şah Abbası əhatə edən adamların hamısı xalqdan uzaq, qəddar, bacarıqsız nadanlardır. O, son dərəcə yaltaq, küt olan bu adamların ölkənin və xalqın vəziyyəti ilə qətiyyətlə maraqlanmadıqlarını, mənəb, var-dövlət üstündə bir-birilə didişə-didişə gün keçirdiklərini yaxşı başa düşür. Məhz buna görə də Yusif Sərrac, birinci növbədə, bu yaramaz adamları işdən kənar edərək zindana saldırır, özünün tanıdığı bacarıqlı, namuslu adamları onların yerinə təyin edir.

Müsahibənin sonunda müəllim Yusif Sərraca müəllifin münasibətini aydınlaşdırmağı tələb etdikcə, şagirdlər M.F.Axundovun arzuları ilə qəhrəmanın mütərəqqi ideyaları arasındakı yaxınlığı xatırlatdılar. Yusif Sərracın məğlubiyyətindən, müvəffəqiyyətsizliyindən müəllifin təəssüflənərək ürək yanğısı ilə dediyi sözləri yada saldılar.

Daha sonra S.Əhmədova şagirdlərin qarşısında həmin obrazlara şəxsi münasibətlərini bildirmək, nəticə çıxarmaq tələbi qoydu. Məktəblilər burada yüksək fəallıq göstərir, lazımı ümumiləşdirmələr aparırdılar.

Şagird B.-nin cavabından: “Povestdə Şah Abbas və Yusif Sərrac surətləri diqqəti daha çox cəlb edir. Bunlardan birincisi zalım, cahil olub, ədalətsiz qanunları, hökmləri ilə ölkəni xaraba qoyan fanatik bir dindar, din xadimlərinə qəyyumluq edərək kütlələri avamlıqda saxlayan, oğurluğa, rüşvətxorluğa şərait yaradan, xalqa hər cür zülmü rəva görən, onun dilənçi kökündə yaşamasına daha çox bais olan nadan şahdır. Biz öz despotluğu, ədalətsizliyi ilə zəhmətkeş xalqın əzilməsinə, acınacaqlı həyat sürməsinə səbəb olan Şah Abbas və onun simasında mütləqiyyət quruluşuna nifrət edirik. Hər sözü, hərəkəti ilə özünə qarşı qəlbimizdə sonsuz qəzəb oyadan Şah Abbas yoxsulların nifrətini qazanan müstəbidir”.

Şagird L.-nin cavabından: “Aldanmış kəvakib”in əsas müsbət qəhrəmanı olan Yusif Sərrac ağılı, uzaqgörənliyi, ədalətliliyi, insanpərvərliyi ilə yoxsul kütlələrin rəğbətini qazanan bir şahdır. O, ölkənin abadlaşmasına, tərəqqisinə çalışan, islam fanatizminə düşmən, din xadimləri ilə mübarizə aparan, xalqın gözündən qəflət pərdəsinin götürülməsi, onların güzəranının yaxşılaşması üçün böyük islahatlar həyata keçirən maarifpərvər, mütərəqqi fikirli hökmdardır. Xalq mənafeyini güdən Yusif Şaha biz dərin rəğbət bəsləyir, onun hər bir tədbirini alğışlayır, müvəffəqiyyətlərinə sevinirik. “İran üçün xoşbəxtlik günləri, şadlıq əyyamı” yaradan bu hökmdar özünə çoxlu tərəfdar tapır, əzizlərlərin böyük hörmətini qazanır.

Onun müvəffəqiyyətsizliyi, məğlubiyyəti bizdə dərin həyəcan, təəs-süf hissi doğurur”.

Müstəqil işlərin təşkili yolu ilə obrazların müqayisəli öyrədilməsini təmin etmək şagirdlərin fəallaşmasında çox əhəmiyyətlidir. Bakıdakı 240 nömrəli VIII sinfində Fərhad obrazı bu yolla (təhlil dərsinə bir neçə gün qalmış müəllim Q.Hacıyeva şagirdlərə Fərhad obrazının xarakterik xüsusiyyətlərinə aid poemadan misallar seçmək tapşırığı vermiş və bunun nəticəsini yoxlayaraq lazımı düzəlişlər aparmışdı) səciyyələndirildi. Şagirdlər aşağıdakı suallar üzərində müstəqil olaraq işlədilər:

1. Fərhad kimdir və o hansı obraza qarşı qoyulmuşdur?
2. Sənətə, əməyə münasibətlərinə görə Fərhad Xosrovdan fərqlənirmi?
3. Məhəbbətə münasibətlərinə görə Fərhadla Xosrovun xarakteri arasında nə kimi fərqli cəhətlər vardır?
4. Fərhad daha hansı nəci b sifətləri ilə Xosrovdan fərqlənir?
5. Nizami Fərhada necə münasibət bəsləyir və bu obrazı əsərə daxil etməkdə onun məqsədi nədir?

Dərsin sonunda qısa sual-cavab aparıldı, tapşırığın yazıldığı dəftərlər yığıldı, yoxlanıldıqdan və lazımı düzəlişlər edildikdən sonra növbəti dərsdə şagirdlərə qaytarıldı. Həmin dərsdə şagirdlər Fərhad obrazının səciyyə-sini Xosrovla müqayisədə açmaqda yüksək fəallıq göstərdilər.

Tapşırığı məktəblilərin necə yerinə yetirdikləri barədə aydın təsəvvür əldə etmək üçün onların işlərindən bəzi nümunələrə nəzər salaq. Şagird S. birinci sualla əlaqədar yazmışdı: "... Poemada diqqəti cəlb edən, uzun müddət yaddan çıxmayan, yüksək insani keyfiyyətlərlə oxucunun qəlbinə hakim kəsilən Fərhad surətini şair əməkçi insanlar içərisindən seçmiş və sevə-sevə tərənnüm etmişdir. Nizami onu bir çox cəhətdən əsərin baş qəhrəmanlarından olan Xosrova qarşı qoymuşdur".

Şagird R.-in ikinci sualla hazırladığı cavabında oxuyuruq: "Heç bir sənətin sahibi olmayan, əməyə xor baxan Xosrovun əksinə olaraq Fərhad böyük sənətkar olub, insanlara xidmət edir, öz əməyi ilə dolanır. Şair Fərhadın mahir sənətkar, gözəl usta olmasından dönə-dönə, məhəbbətlə söz açır. Nizami Şapurun dili ilə deyir:

Külünlə başlarkən sənətkarlığa,
Yeri quş qayırb yüklər balığa.
Qızıl bir rəng alır işindən güllər,
Daşlara dəmirlə Çin nəqşi çəkir...

Şagird B. üçüncü sualla əlaqədar hazırladığı cavabında yazır: "Məhəbbətə münasibətlərinə görə Fərhadla Xosrovun arasındakı ziddiyyət diqqəti, xüsusilə cəlb edir. Məhəbbət bu iki insan tərəfindən müxtəlif cür başa düşülür və qiymətləndirilir. Məhəbbət Xosrovun üçün əyləncədir. Fərhad üçün isə böyük, ülvi bir qüvvə... Xosrov məhəbbətin gücünü duymur, Fərhad məhəbbətin qarşısında acizdir:

Ürək getmiş əldən, könül qərarızsız,
Qəlbinin ardınca gedirdi yalnız.
Elə bürümüşdü eşq onu, heyhat,
Unutmuşdu tamam özünü Fərhad!

Xosrov öz yüngüllüyü, düşünülməmiş hərəkət və əməlləri ilə Şirini təhqir etdiyi halda, Fərhad sevgilisinin yolunda hər bir məhrumiyyətə dözməyə hazırdır. O, süd arzı çəkmək işini böyük həvəslə yerinə yetirdiyi kimi, Bisütun dağına yarmaq kimi ağır bir tapşırığı da boynuna çəkir...".

Şagird Z. dördüncü sualla aşağıdakı cavabı hazırlamışdı: "Fərhad Xosrovdan fərqləndirən yalnız məhəbbətə, sənətə bəslədiyi yüksək münasibət deyildir. Bu nəcib insan daha bir sıra mənəvi keyfiyyətlərlə lovğa şahdan üstündür. Fərhad dost, yoldaş, ümumiyyətlə, insanlara münasibətində sədaqətliyi, mərdliyi ilə sağlığına qürurlanan, xəyanətlərə əl atan, iradəsiz Xosrovdan qat-qat yüksəkdə

durur. O, ağılı, hazırcavablığı və kəskin mühakiməsi ilə Xosrovun kölgədə qoyur. Fərhadın Şirinə məhəbbətindən xəbər tutan Xosrov onu qızıl gücünə özünə tabe etmək istəyir. Deməli, Xosrova görə, insanı tutduğu yoldan var-dövlət gücünə döndərmək, fikrindən çəkindirmək olar. Lakin şah yanılır. Fərhad qiymətli daş-qaşlara məhəl qoymur. Bəli, əsil əmək adamı, həqiqi aşiq belə hərəkət etməli idi...”.

Ədəbi materialın müəllim tərəfindən müqayisəli şərhli şagirdlərdə fəallığın yüksəldilməsinə güclü təsir göstərir. Məhəmməd ağa və Ömər obrazlarını (“Nadanlıq”) təhlil edərkən Fəxrəddin bəy surətini (“Müsibəti-Fəxrəddin”) yada salan M.Kazımova (Bakıdakı 246 №-li məktəb) bunların oxşar və fərqli cəhətlərinin üzərində dayandı: “Nadanlıq”da iki ziyalı obrazı – Məhəmməd ağa və Ömər diqqəti daha çox cəlb edir. Kəndin mədəniləşməsinə, maariflənməsinə ürəkdən arzulayan, nadanlığa, avamlığa qarşı çıxan yeni fikirli bu gənclərlə “Müsibəti-Fəxrəddin”in qəhrəmanı Fəxrəddin bəy arasında böyük yaxınlıq, oxşarlıq vardır. Onların hər üçü elmi, təhsilli olub, açıqgözlü, maarifpərvər, nəcib sifətlərə malik ziyalılardır. Fəxrəddin bəy yaşadığı dairədə məktəb, xəstəxana açmaqla xalqına xidmət göstərməyə, onun gözündən qəflət pərdəsini qaldırmağa cəhd etdiyi kimi, Məhəmməd ağa və Ömər də bu istiqamətdə fəaliyyət göstərirlər. Məhəmməd ağa müəllimlik edir. Bu yolda çətinliklərlə qarşılaşsa da, müqəddəs saydığı vəzifəsini vicdanla yerinə yetirməyə çalışır, “düz yoldan azmış adamı düz yola” gətirməyi qarşısına məqsəd qoyur. O inanır ki, elm, maarif gücü ilə kəndi mədəniləşdirmək, adamları tərbiyələndirmək mümkündür. Ömər isə şəxsi nümunəsi, nəsihət və maddi yardımı ilə xalqın maariflənməsinə çalışır...”.

Təlim materialını müəllimin təhlil etməsi şagirdlərdə diqqətin daha fəal olmasına, yeni biliklərin şüurlu və möhkəm mənimsənilməsinə, dərsin maraqlı qurulmasına imkan verir.

Bədii əsərlərin müqayisəli təhlilindən müxtəlif təlim üsullarını lazımı qaydada tətbiq şərti ilə (müntəzəm olaraq istifadə etməklə) şagirdlərdə fəallıq və müstəqilliyin inkişafına geniş şərait yaratmaq mümkündür.

“Azərbaycan dili və ədəbiyyat tədrisi”, 1976 (3)

Ədəbiyyat dərslərində müstəqil işlər

Azərbaycan Respublikasının indiki inkişaf mərhələsi ölkəmizin qaynar quruculuq həyatında müstəqil surətdə iştirak edə bilən gənclərin tərbiyə edilməsini məktəblərimizin qarşısında mühüm bir vəzifə kimi qoymuşdur. Bu, təhsil nazirliyində də ön plana çəkilmişdir. Məktəbin qarşısına qoyulan bu mühüm vəzifə, digər fənlərdən dərslər deyərək müəllimlər kimi, ədəbiyyat müəllimini də elə

iş üsullarından, formalarından istifadəyə sövq edir ki, onlar şagirdlərdə fəallıq, müstəqillik, təşəbbüskarlıq kimi keyfiyyətlərin inkişafına kömək etsin. Ədəbiyyat dərslərində şagirdlərin fəallıq və müstəqilliyinin təzahürü, inkişafı probleminə fənnin spesifik xüsusiyyətləri nəzərə alınmaqla yanaşılmalıdır.

Söz sənətinin gözəlliyini dərinədən duyan və qiymətləndirən oxucu tərbiyə etmək az vaxt içərisində həyata keçirilə bilməz. Yüksək estetik zövqə malik, həqiqi sənət nümunəsi haqqında öz sözünü deməyi bacaran mədəni oxucu yetişdirmək böyük zəhmət, məqsədyönlü səmərəli iş tələb edir. Bu, həm müəllim, həm də şagird üçün, müəyyən mənada yaradıcılıq işi, yaradıcılıq fəaliyyəti deməkdir. Buradan belə bir nəticə çıxır: bədii əsəri müstəqil təhlil etmək bacarığını şagirdlərdə birdən-birə yaratmaq olmaz. Bunun üçün müntəzəm, sisteməlik iş aparılması vacibdir və bütün hallarda şagirdlərin müstəqil işi mühüm vasitə kimi ön plana çəkilməlidir. Çünki şagirdlərdə müstəqillik yalnız müstəqil işlər prosesində inkişaf edə bilər.

Bəs “şagirdlərin müstəqil işi” anlayışını necə başa düşmək lazımdır? Bu anlayışın şərhində fikir müxtəlifliyi çoxdur. Bəzi alimlər həmin anlayışa tərif verərkən müəllimin rəhbərliyinin intensivliyini diqqət mərkəzində saxlayır, digərləri şagirdlərdən maksimum fəallıq, yaradıcılıq, müstəqil mühakimə, təşəbbüskarlıq tələb edən işləri müstəqil iş hesab edir, başqaları yerinə yetirilən işin məqsəd və mahiyyətini dərk etməyi müstəqil işin əsas əlaməti kimi qiymətləndirir və s.

Bu mülahizələrdə, şübhəsiz, müstəqil işin mahiyyəti bütövlükdə əhatə olunmamış, həmin işlər üçün vacib olan əlamətlərin yalnız bir qrupu ön plana çəkilmişdir.

Son illərdə alimlərin böyük bir qrupu şagirdlərin idrak fəaliyyətini təşkil etməyin xüsusi forması olmaq etibarı ilə müstəqil işi səciyyələndirən əlamətləri əsas götürərək bərpaedici (“bərpa etmək” sözü bu məqamda – təlim materialını “yada salmaq”, “yenidən xatırlamaq”, “təkrar etmək” mənasında başa düşülməlidir) və yaradıcı müstəqil işlər anlayışını fərqləndirmiş, onların arasındakı üzvi əlaqəni, nisbəti müəyyənləşdirərək təlim prosesində həm bərpaedici, həm də yaradıcı müstəqil işlərin zəruriliyini sübut etmişlər.

Bərpaedici müstəqil işlər, həmin alimlərin fikrincə, elə işlərdir ki, bu zaman şagirdlər təlim materialı onlara necə çatdırılmışdırsa, o şəkildə də bərpa edir (yada salır), idrak fəaliyyətinin onlara təklif olunmuş metod və priyomlarından istifadə edirlər. Yaradıcı işlərə isə elə işlər aiddir ki, onların icrası prosesində öyrənilən hadisələrin mahiyyətini, yeni cəhətlərini, qanunauyğunluqlarını şagirdlərin özləri açır, öz mülahizələrini söyləyir, qarşıya qoyulmuş məsələlərin həllinin daha təkmilləşmiş metodlarından istifadə edirlər. Məhz bu cür işlər məktəblilərdə təfəkkürün inkişafına və bu əsasda müstəqil olaraq dərk etmək, yeni cəhətləri açma bilmək bacarığının formalaşmasına daha çox imkan yaradır.

Ümumiyyətlə, produktiv təfəkkür reproduktiv təfəkkürlə dialektik vəhdətdə fəaliyyət göstərdiyi kimi, yaradıcı və bərpaedici müstəqillik də, bunun

formalaşmasına xidmət edən müstəqil iş sistemi də daxili əlaqədir. Bərpa-edici müstəqilliyə əsaslanmadan yaradıcı müstəqilliyi formalaşdırmaq və inkişaf etdirmək mümkün deyildir (eləcə də əksinə).

Deyilənləri ümumiləşdirsək, “müstəqil iş” anlayışının məzmununu aşağıdakı şəkildə açə bilərik: müstəqil iş – şagirdləri müstəqil fəaliyyətə hazırlamaq, onlarda müstəqil fəaliyyət göstərmək keyfiyyəti formalaşdırmaq məqsədi ilə həyata keçirilən pədaqoji tədbirlər sistemidir. Müstəqil iş şagirdlərin müstəqil fəaliyyətini təşkil etməyin elə formasıdır ki, burada müəllimin rəhbərliyi zəruridir, lakin onun şagirdin işinə bilavasitə müdaxilə etməsi, N.K.Krupskayanın sözləri ilə desək, şagirdi “yedəyində aparması” tədricən zəifləyir, ikinci plana keçir.

Orta məktəbdə bədii əsərlərin öyrədilməsi prosesində məktəblilərin müstəqilliyinin inkişaf etdirilməsi üçün müəllimin əlində geniş imkan vardır. Belə ki, istər ilkin tanışlıq mərhələsində (ədəbi əsərin öyrədilməsi bir neçə mərhələdə həyata keçirilir: ilkin tanışlıq mərhələsi, məzmunun öyrənilməsi mərhələsi, təhlil mərhələsi, əsər çərçivəsindən kənara çıxma mərhələsi), istərsə də sonrakı mərhələlərdə şagirdlərin rəngarəng müstəqil işlərinin təşkili mümkündür. Bu mərhələlərdə verilən tapşırıqlar konkret məqsədlərinə görə bir-birindən müəyyən qədər fərqlənir. Məsələn, ilkin tanışlıq mərhələsində tapşırıqlar şagirdləri oxu üçün hazırlamaq, onlarda oxuya tələbat, ehtiyac oyatmaq məqsədini güdür. Həmin mərhələdəki tapşırıqlar, həmçinin mətnin başa düşülməsini asanlaşdırır, səhv qavranmasının qarşısını alır. Bu mərhələdə əsərlə bağlı müxtəlif sənədləri oxuyub qeydlər götürmək tapşırığı verilməklə yanaşı, ədəbi qəhrəmana və hadisələrə, müəllif mövqeyinə şəxsi münasibətin bildirilməsini, əsərə qiymət verilməsini tələb edən tapşırıqların tətbiq olunması da faydalıdır.

Təhlil mərhələsində verilən tapşırıqlar isə şagirdləri bədii əsəri bir tam halında başa düşməyə, mənimsəməyə istiqamətləndirir. Bu mərhələdəki tapşırıqlarda məktəblilərin ilkin tanışlıq zamanı əsər barədə aldıkları məlumatlar nəzərə alınmaqla bunları dərinləşdirmək, zənginləşdirmək üçün şərait yaradılır. Həmin mərhələdə müstəqil iş üçün müxtəlif tapşırıqlar verilir. Məsələn, ədəbi qəhrəmanların, əsərdəki xarakterik səhnə və epizodların müqayisəsi üzrə tapşırıqlar bu qəbildəndir.

Əsər çərçivəsindən kənara çıxma mərhələsində də müstəqil işlər üçün verilən tapşırıqlar rəngarəng olub, müxtəlif istiqamətlərdə aparılır. Burada şagirdləri müxtəlif müəlliflərin əsərlərinin müqayisəsi üzrə tapşırıqlar üzərində işlətmək faydalıdır. Bu mərhələdə, həmçinin öyrənilən ədəbi əsərlə əlaqədar olaraq baxılmış filmə, operaya və s. rəy yazılmasını tələb edən tapşırıqların verilməsi də məqsədəuyğundur.

Əlbəttə, yuxarı siniflərə qalxdıqca ədəbiyyatdan müstəqil işlərin xarakteri və forması dəyişir. Aşağı siniflərdə şagirdlər, əksər hallarda öz səviyyələrinə müvafiq olan suallara cavab hazırlamaq məqsədi ilə konkret ədəbi mətnlər

üzərində işləmək üçün tapşırıqlar alırlar. Orta siniflərdə isə tapşırıqlar xeyli dərinləşdirilir: məktəblilər oxuduqları ədəbi materiallardan və müxtəlif sənədlərdən qeydlər götürür, sitatlar seçir, plan, konspekt tərtib edir, həmçinə kiçik əsərlərin, eləcə də iri əsərlərin bitkin parçalarının məzmununu söyləyir və ona öz münasibətlərini bildirirlər və s.

Yuxarı siniflərdə verilən tapşırıqlar ədəbi əsərin ideya-bədii məzmununu dərinləndirən, onu qiymətləndirməyə, şagirdləri oxuduqlarına şəxsi münasibətlərini bildirməyə, mənimsədiklərindən öz həyat təcrübələrində faydalanmağa, irəliləməyə qazandıqları bilik və bacarıqları tətbiq etməyə və s. yönəldir.

Şagirdlərin bədii mətn üzərində müstəqil işlərinin səmərəli təşkili onların ədəbi əsərin məzmunu ilə tanışlıq dərəcəsi ilə asılıdır. Aydındır ki, əsərin məzmunu haqqında məktəblilərdə lazımı məlumat yoxdursa, müstəqil işin aparılmasından danışmaq əbəsdir. Bu baxımdan ədəbi əsərin öyrədilməsi prosesində aparılan ilkin müstəqil işlər, əksər hallarda məzmunla bağlı olaraq verilməlidir və bunların, əsasən, bərpəedici xarakter daşıyacağı təbiidir. Başqa sözlə, şagirdlər əsərin süjetini, xarakterik hadisələrini, obrazlarını yada salmağı, təkrar etməyi tələb edən suallar üzərində işlədilməlidirlər. Bundan sonra yaradıcı müstəqil işlərin aparılması üçün əlverişli şərait yaranır. Bu cür işlərin təşkili nə üçün zəruridir? Ədəbiyyatdan yaradıcı müstəqil işlərin hansı səciyyəvi xüsusiyyətləri vardır?

Ədəbiyyat mürəkkəb ictimai məsələləri, xalqın həyatını, istək və arzularını, onun keçdiyi yolu, ayrı-ayrı surətlərin hiss-həyəcanlarını əks etdirir. Həm də bu əksətmələr passiv, seyrçi xarakter daşımır; yazıçı həyatda, cəmiyyətdə gördüklərini bədii şəkildə verməklə yanaşı, görmək istədiklərini də təsvir edir, müəyyən məsələlər qaldırır...

Hər bir sənətkar müxtəlif həyat məsələlərinə öz nöqtəyi-nəzərindən yanaşır, öz üslubuna, marağına, zövqünə görə onların obrazlı mənzərəsini verir, bədii həllinə çalışır. Bu cəhətdən şagirdlərin müstəqil surətdə başa düşmələri və qiymətləndirmələrinə nail olmaq üçün yaradıcı müstəqil işlərin tətbiqi vacibdir. Bədii mətn üzərində bu tip işlərin təşkili şagirdləri yüksək fəallığa təhrik edir, əsərin bədii-emosional şəkildə qavranılmasına, ideyasının başa düşülməsinə, məktəblilərin yazıçının hisslər aləminə daxil olaraq onu düşündürən, maraqlandıran, narahat edən məsələləri aşkara çıxarmalarına və qiymətləndirmələrinə, qəhrəmanları anlamalarına, oxuduqlarına şəxsi münasibətlərini bildirmələrinə, ümumiyyətlə əsərə müstəqil qiymət vermək bacarığının formalaşmasına səbəb olur.

Bu işlərin təşkilində ədəbi əsərlərin növ xüsusiyyətlərini nəzərə almaq zəruridir; bədii əsərin növündən asılı olaraq şagirdlərə verilən yaradıcı müstəqil işlər müxtəlif cür qurulur. Məsələn, lirik şeirlərin öyrənilməsi zamanı elə müstəqil işlərin tətbiqi lazımdır ki, o, şagirdləri müəllifin fikirlərini, əhval-ruhiyyəsini dərinləndirən, poeziyanın gözəlliklərini, xüsusən dərinləndirən, xüsusən poetik dilin xüsusiyyətlərini anlamağa yönəlsin.

İrühəməli əsərin, başlıca olaraq romanların öyrədilməsi zamanı müstəqil fikir, mühakimə tələb edən mövzular üzrə inşa, müəyyən bir parçanın səhnələşdirilməsinə aid tapşırıqlar faydalıdır. İrühəməli əsəri bütünlüklə əhatə edən tapşırıqların verilməsi mümkün olmadığı kimi, vacib də deyildir. Müəyyən suallar üzrə xarakterik epizodlar üzərində şagirdləri işlətməklə əsərin ideyasını, əsas obrazlarını və s. məsələləri məktəblilərin dərk etmələrinə imkan yaratmaq mümkündür.

Dramatik əsərlərin öyrədilməsində isə səhnələrin müqayisəsi üzrə, qəhrəmanların dili, nitqi üzərində işlərin təşkili faydalıdır.

Məktəblilərin yaradıcı fəallığının və müstəqilliyinin inkişafında problemli müstəqil işlər mühüm yer tutur. Problemli müstəqil iş yaradıcı müstəqil işin növlərindən biri hesab olunur. Tədqiqatlar sübut etmişdir ki, təlim materiallarının problemli öyrənilməsinə təşkil etmək təlimin səviyyəsini əhəmiyyətli dərəcədə yüksəldir. Problemi şagirdlərin müstəqil olaraq görə bilmələri və onun həlli üçün yollar müəyyənləşdirmələri təlimin yüksək səviyyədə qurulması deməkdir. Təlim prosesində həmin vəziyyət, əlbəttə, müşahidə olunur, lakin “şagirdlərin yalnız bir qisminə aid olan (bir qismində müşahidə edilən) bu xüsusiyyətləri başqalarına da aşılamaq mümkün və lazımdır”¹.

Bəs ədəbiyyatın problemli öyrənilməsinə necə başa düşmək lazımdır?

Bu məsələ barədə metodist-alimlər arasında yekdil rəy yoxdur. Bəziləri onu ədəbi əsərin öyrənilməsi yollarından biri kimi qiymətləndirir, digərləri təlimlə bağlı olaraq şagirdlərə həyat təcrübələrindən tanış olan problemlərin aydınlaşdırılması, üçüncü qisim isə müəllif tərəfindən qoyulan, lakin həll edilməyən problemlərin izahı şəklində başa düşür.

Bu haqda bir sıra digər mülahizələr də var.

Problemli öyrənmək məsələsinə şagirdləri aktiv zehni fəaliyyətə yönəltmək, axtarışlara, yeni cəhətləri üzə çıxarmağa təhrik etmək baxımından yanaşmaq doğru olar. Çünki “Təlimi problem nə metod, nə də əqli axtarışların təşkili formasıdır. O, hər şeydən əvvəl differensiasiya-inteqrasiya qanunlarından irəli gələn didaktik tələbidir; şagirdləri zehni fəaliyyətə cəlb etmək, elmə həvəsləndirmək, yeni bilik öyrənməyin zəruriliyini onlara başa salmaq, mövzuya maraq oyatmaq üçün olan tələbdir, hərəkətə, fəaliyyətə, yeni axtarışlara sövq etməyin zəruriliyindən doğan tələbdir”¹.

Bütün dərslərdə və bütün mövzuların öyrədilməsində problem situasiyası yaramaq cəhdinə haqq qazandırmaq olmaz. Çünki təlim materiallarının heç də hamısı problem situasiyası yaratmağa imkan vermir.

Ədəbiyyat dərslərində problem situasiyası yaradılmasına geniş imkan olsa da, məktəb təcrübəsində buna lazımi diqqət yetirilmir. Məsələn, İsgəndərin (“Ölülər”) sərxoşluğa qurşanmasının səbəbi müxtəlif cür izah edilir. Təəssüf ki, bu obrazın təhlilində müəllimlər, çox vaxt həmin cəhətə diqqət yetirmir və

¹ B.Əhmədov. Təlim və problem situasiyası. “Azərbaycan məktəbi”, 1971, №10, səh.14.

¹ Yenə orada, səh.11.

nəticədə də IX sinif şagirdləri bunun səbəbini onun “zəif iradəli olması”, “içkiyə adətkarlığı” ilə izah etməyə çalışırlar. Aydındır ki, bununla razılaşmaq mümkün deyildir.

İstər İsgəndərin, istərsə də Fəxrəddin bəyin (“Müsibəti-Fəxrəddin”), Nadir şahın (“Nadir şah”), Nəcəf bəyin (“Dağılan tifaq”), Rüstəm kişinin (“Böyük dayaq”) və ziddiyyətli xarakterə malik digər surətlərin öyrədilməsində problem situasiyası yaratmaq üçün əlverişli imkan olduğu halda bundan istifadə edilmir.

Metodik ədəbiyyatda problemli müstəqil işlərə axtarış xarakterli işləri də qoşurlar. Axtarış xarakterli işlər sənətkarın yaradıcılığındakı bu və ya digər cəhəti dərinlən dərk etmək məqsədilə aparılır. Belə işlər məktəbliləri müxtəlif mənbələrə (ədəbi-tənqidi məqalələrə, elmi-tədqiqat əsərlərinə və s.) müraciət etməyə, apardıqları axtarışların nəticələrini ümumiləşdirərək cavab hazırlamağa yönəldir. Bu növdən olan işlər üçün tapşırıqların konkret və aydın ifadə edilməsinə xüsusi diqqət yetirilməlidir. Həmin tələb gözlənilmədikdə şagirdlər mənbələrdən lazımı material seçməkdə, ümumiləşdirmələr aparmaqda çətinlik çəkir, fikirlərində məntiqsizliyə, qeyri-ardıcılığa yol verirlər.

Bakıdakı 240 №-li məktəbin müəllimi Q. Hacıyeva şagirdləri müntəzəm olaraq axtarış xarakterli sual və tapşırıqlar üzərində işləyir. Bu baxımdan onun IX sinif şagirdlərindən “Nə üçün M.F.Axundov bir sıra əsərlərinin mövzusunı İran həyatından götürmüşdür?” sualına cavab tələb etməsi maraqlıdır.

Şagirdlər yanlış olaraq belə bir mülahizə üzərində dayanırlar ki, sənətkar mövzu seçməkdə sərbəstdir, buna görə də M. F.Axundov bəzən İran həyatına müraciət etmişdir.

Əsil mətləbi şagirdlərin müstəqil olaraq aydınlaşdırmalarına çalışan Q.Hacıyeva bir sıra mənbələr (M.F.Axundov. Əsərləri, II cild, Bakı, 1961; F.Qasımsadə. M.F.Axundovun həyat və yaradıcılığı. Bakı, 1962 və s.) göstərərək məktəblilərə onlardan müvafiq hissəni oxumağı və həmin suala yazılı cavab hazırlamağı tapşırır. Bu suala hazırlanmış səciyyəvi cavablardan birinə diqqət yetirək: “M.F.Axundovun bir sıra əsərlərində İran həyatından bəhs etməsi səbəbsiz deyildir; dövlət idarələrindəki qulluğu, ağır senzura şəraiti onu ehtiyatlı olmağa vadar edirdi. Məsələn, “Mürafə vəkillərinin hekayəti” komediya-sındakı hadisələr guya Təbrizdə baş verir. Halbuki canişin dəftərxanasında işləyən M.F.Axundov çar məhkəmələrindəki qanunsuzluqları bilavasitə müşahidə etmiş, elə onları da qələmə almaq istəmişdir. Təsədüfi deyildir ki, həmin əsərin əlyazmalarından birinin titul səhifəsində hadisənin Tiflisdə vəqə olduğu göstərilmiş, sonra isə, bu, “Təbriz” sözü ilə əvəz edilmişdir. Ölbəttə, komediya-dakı əhvalat Təbriz həyatına süni şəkildə köçürülməmişdir. İran səfəri zamanı M.F.Axundov şahlığa tabe olan şəriət məhkəmələrinin çıxardıqları ədalətsiz hökmləri eşitməmiş deyildi.

Yaxud “Aldanmış kəvəkib” İran həyatı ilə əlaqədar olsa da, bu güdrətli sənət əsərində bütünlüklə şah mütləqiyyəti tənqid və ifşa edilir.

M.F.Axundov müasirlərinə yazdığı məktublarda ədəbi əsərlərdə bəzən hadisələrin yerini, baş verdiyi vaxtı dəyişdirməyi zəruri hesab edirdi. Bu, o zaman ki şəraitdə müəllifə öz fikirlərini açıq və cəsarətlə ifadə etmək imkanı verirdi”.

Bu cür işlər, göründüyü kimi, tədqiqat xarakterli işlərə yaxınlaşır. Məktəbliləri tədqiqatçı vəziyyətində qoyan işlərə nümunə olaraq, “M.P.Vaqifin qoşmalarındakı hansı ənənələr Q.Zakirin yaradıcılığında inkişaf etdirilmişdir?”, “Azərbaycan realist teatrının tarixində M.F.Axundovun rolu”, “M.Ə.Sabir və rəssamlıq”, “Azərbaycan kəndlisi M.Ə.Sabir və C.Məmməd-quluzadənin təsvirində”, “S.Vurğun və musiqi” və s. göstərmək mümkündür.

Tədqiqat xarakterli işlər şagirdlərin qarşısına müəyyən çətinliklər qoyur, həmin işlər üçün hazırlanmış tapşırıqların cavabını dərslərdən tapmaq mümkün deyildir. Buna görə də, şagird faktlar toplamalı, müxtəlif mülahizələri saf-çürük etməli, müqayisələr aparmalı olur. Məktəbli bununla kifayətlənmir; o, əsaslı nəticə çıxarmalı, ümumiləşdirmələr aparmalıdır, məsələlərə öz münasibətini bildirərək müstəqil fikir söyləməlidir. Bu işlərin icrası mövcud bilik, bacarıqların səfərbərliyə alınmasını tələb etməklə yanaşı, məktəblilərin yeni bilik, yeni bacarıq kəsb etmələrinə imkan yaradır.

Nəhayət, yaradıcı xarakterli müstəqil işlərə şagirdlərin ədəbi-bədii yaradıcılıqlarını da daxil etmək olar ki, bunlara müəllimin istiqamətverici rəhbərliyi vacibdir.

Müstəqil işlər üçün tapşırıqların müəyyənləşdirilməsi, yuxarıda qeyd edildiyi kimi, konkret məqsədlə bağlıdır. Məqsəddən asılı olaraq tapşırıqlar müxtəlif cür qurulur və şagirdləri müxtəlif məsələləri aşkara çıxarmağa, öyrənməyə, izah etməyə istiqamətləndirir. Bütün bunlar isə əsərin bütövlükdə mənimsədilməsinin həyata keçirilməsinə xidmət edir. Deməli, tapşırıqların necə gəldi verildiyini düşünmək kökündən səhvdir, burada vahid bir xəttin, ciddi bir ardıcılığın, sistemin gözlənilməsi zəruridir.

Müstəqil iş üçün tapşırıqlar müəyyənləşdirilərkən bütün hallarda iki cəhət yadda saxlanmalıdır: a) tapşırıqlar məktəblilərdə müəyyən keyfiyyətin (təxəyyülün, müşahidəçiliyin və s.) inkişafına kömək etməlidir; b) müstəqil iş sisteminə fərdi, qrup, frontal işlərin əlaqəsi gözlənilməlidir. Bu, təlimdə hər cür müstəqil iş sisteminin səmərəliliyini təmin edən cəhətlərdəndir.

Qeyd etmək lazımdır ki, bir sıra hallarda orta məktəb müəllimləri müstəqil işin xeyli vaxt apardığını söyləyərək, ona laqeyd münasibət bəsləyirlər. Bu fikir tamamilə yanlışdır. Əgər müstəqil işin təşkilinə qədər lazımı hazırlıq (əsərin məzmununun dərinədən mənimsənilməsinə, tapşırıqların elmi-metodik baxımdan yüksək səviyyədə qurulmasına nail olunubsa, hərtərəfli təlimatlandırma həyata keçirilibsə) aparılıbsa, bu prosesin səmərəli, müvəffəqiyyətli keçəcəyinə heç bir şübhə ola bilməz.

Bəs əsas hissəsini şagirdlərin müstəqil işi təşkil edən dərslər necə qurulur?

Tanınmış ədəbiyyat metodisti prof. N.İ.Kudryaşevin fikrincə, “bu dərslər müəllimin 2-3 sualından ibarət olan tapşırıqlar üzrə keçirilir ki, həmin suallara

yazılı, yaxud şifahi qaydada cavab verilməlidir. Adətən, tapşırıqların bir neçə variantı verilir. Şagirdlər bütün dərs boyu, yaxud onun bir hissəsi (20-25 dəqiqə) ərzində işləyirlər, bundan sonra onlar üçün ən çətin olan məsələlər şifahi şəkildə aydınlaşdırılır, müəllim tərəfindən baxılmış yazılı cavablar növbəti dərsdə qaytarılır”¹.

Dərsdə müstəqil iş əksər hallarda bu və ya digər təlim metodunun elementi kimi nəzərə çarpır.

“Ədəbiyyat tədrisi üzrə metodik göstərişlər”, Bakı, 1992.

Bədii əsərlərin müqayisəli öyrədilməsi prosesində şagirdlərin müstəqil işi

Bədii əsərlərin müqayisəli öyrədilməsi ədəbiyyat tədrisinin səmərəliliyində mühüm əhəmiyyət kəsb edən faydalı iş növlərindəndir. Belə öyrətmə ədəbi biliklərin şüurlu və möhkəm mənimsənilməsinə, dərinlən qavranılmasına səbəb olduğu kimi, şagirdlərdə əqli qabiliyyətlərin inkişafına da güclü təsir göstərir. Müqayisə xarakterli sual və tapşırıqlar məktəbliləri diqqətlə işləməyə, axtarışlar aparmağa, öz sözlərini deməyə istiqamətləndirir. Məhz buna görə də bədii əsərlərin müqayisəli öyrədilməsi prosesində müstəqil işlərin təşkilinə xüsusi diqqət yetirilməlidir. İstər hər hansı bir əsərin komponentləri, istərsə də iki və ya daha çox əsərin müqayisəsi üzrə şagirdlərin müstəqil işinin təşkilində müəyyən təsəvvür yaratmaq üçün Bakıdakı 111 №-li məktəbin IX sinfində C.Məmmədquluzadənin “Danabaş kəndinin əhvalatları” əsərinin öyrədilməsi prosesində aparılan xüsusi metodik işin təsvirini verməklə kifayətlənirik.

“Danabaş kəndinin əhvalatları”nda C.Məmmədquluzadənin köhnə quruluşu və adətlərə, zülm və əsarətə qarşı çevrilmiş ictimai məzmunlu satirası qüvvətli şəkildə özünü göstərir. Əsər “güclü bir konflikt üzərində qurulmuşdur. Bu konflikti qabarıq surətdə açıb göstərmək üçün yazıçı iki bir-birinə zidd obrazlar qrupu yaratmış və onları qarşılaşdırmışdır. Bunlardan biri zülm və ədalətsizliyi təmsil edən hakim və imtiyazlı silklərin nümayəndələridir... ikincisi isə onların zülmü altında işləyən zəhmətkeş kəndli kütlələri, məniqləri təhqir edilən, kölə halında yaşayan Azərbaycan qadınlarıdır...”¹.

Bu “iki bir-birinə zidd surətlər” qrupunun əsas nümayəndələrini – Xu-dayar bəy, Məmmədhasən əmi və Zeynəbi əsərin müstəqil oxusundan sonra

¹ Н.И.Кудряшев. О типах и видах уроков литературы. «Литература в школе», 1974, №5, стр.26.

¹ М.Мəmmədov. Cəlil Мəmmədquluzadənin бədii нəsrі. Bakı, 1963, səh.8.

şagirdlər necə qavrayırlar? Bunu öyrənmək məqsədilə şagirdlərə aşağıdakı suallara cavab vermək təklif edilmişdir:

1. Sizcə, Məmməd həsən əminin əsil faciəsi nədədir?
2. Müəllifin “Xudayar bəy çox ağıllıdır” sözlərinə necə münasibət bəsləyirsiniz? Onu ağıllı adam hesab etmək mümkündürmü? Fikrinizi əsaslandırın.
3. Zeynəbi güclü iradəyə malik adam saymaq olarmı?

Cavablar qənaətləndirici deyildi; şagirdlər Məmməd həsən əminin dindarlığından danışmaqla kifayətlənir, “Xudayar bəy çox ağıllıdır” sözlərinin kınayə ilə deyildiyini qeyd etsələr də, onun öz mənafeyi üçün hər cür kələyə əl atan hiyləgər və amansız adam olduğunu lazımınca əsaslandırma bilmirdilər. Şagirdlərin fikrincə, Zeynəb ağıllı, namuslu, övladlarını sevən qadındır, lakin o öz hüququnu qorumaq üçün sona qədər mübarizə aparmır. Deməli, əsərdə qaldırılan mühüm problemi də – qadınların siyasi-ictimai və mənəvi hüquqsuzluğunu da şagirdlər müstəqil olaraq izah edə bilmirlər.

Məlumdur ki, Məmməd həsən əminin dindarlığı əsərdə qabarıq verilmişdir. Məhz buna görə də həmin cəhət şagirdləri, xüsusilə cəlb edir və Məmməd həsən əminin xarakterindəki digər xüsusiyyətlər, onun faciəsinin ictimai kökləri çox vaxt diqqət mərkəzindən kənarda qalır. Məmməd həsən əmi C.Məmməd quluzadənin kəndli obrazları silsiləsində birinci olsa da, mükəmməl yaradılmış tipik xarakterdir. Həyatı boyu yoxsulluq, ehtiyac içində sıxılan bu kəndlinin faciəsi əsərdə hərtərəfli göstərilmişdir. Şagirdlər doğru qeyd edirlər ki, Məmməd həsən əmi dindarlıq mücəssəməsidir. Ümidini Allaha bağlayan Məmməd həsən əmi belə bir əqidədədir ki, Allah hər şeyə qadirdir və hər şey onun istədiyindən asılıdır.

Bəs Məmməd həsən əminin bu nəticəyə gəlməsinə səbəb nədir? Nə üçün dindarlıq Məmməd həsən əminin əl-qolunu bağlamış, onu fəaliyyətsizlik girdabına yuvarlamışdır?

Məmməd həsən əminin bu yolu tutmasını təsadüfi saymaq olmaz. O, ağıl kəsəndən kasıblığın acısını dadır, bu torpaqsız kəndli bir parça çörək üçün olmanın əziyyətlərinə qatlaşsa da, “qürbətlik” çəksə də, maddi vəziyyətini heç cürə yaxşılaşdırma bilmir. Getdikcə böyüyən ailəsinin ehtiyaclarını ödəyə bilməyən, dəhşətli yoxsulluqdan sarsılan, əlacsız, gözübağlı Məmməd həsən əminin qarşısında bircə yol dururdu: Allaha ümid bağlamaq, ondan kömək gözləmək! Bu yoxsul kəndli haqqını, hüququnu tələb etməkdən, mübarizə etməkdən uzaq olub, özünü taleyin ixtiyarına tapşırırmışdı.

Məktəblilər Məmməd həsən əminin dindarlığını göstərməkdə, bunu təsdiq edən nümunələr söyləməkdə çətinlik çəkmirdilər, lakin onun bu vəziyyətə düşməsinin səbəbini açma bilmirdilər. Başqa sözlə, minlərlə kəndli kimi Məmməd həsən əminin də faciəsinin ictimai quruluşdan doğdunu aydınlaşdırmaqda acizlik göstərirdilər.

Oxucu Məmməd həsən əmini ailədə, kəndlilərin arasında görür, onun xarakteri barədə kifayət qədər məlumat əldə edir; Məmməd həsən əmi “çox yaxşı kişidi”, xoşxasiyyət, səmimi, xeyirxah adamdır. O, ailəsini dərin məhəbbətlə sevir, övladının tərbiyəsi qayğısına qalır. Məmməd həsən əmin bəzi tədqiqatçıların hesab etdikləri qədər də küt deyildir; Məmməd həsən əmi pisi yaxşıdan, əyrini düzdən ayırd edə bilir. Əgər belə olmasaydı, o, eşşəyi Xudayar bəyə verdiyi üçün arvadından eşitdiyi məzəmmətə aşağıdakı cavabı verməzdi: “Necə ola bilər ki, bir eşşəkdən ötrü hakimi özündən incidəsən”. Məmməd həsən əmi yaxşı bilir ki, əgər Xudayar bəyin istəyinə əməl etməzsə, nəticəsi çox ağır olar. Yaxud, o, naçalnik divanxanasında divara qınsansa da, Xudayar bəydən şikayət etmir.

“Məmməd həsən əmi əsər boyu Xudayar bəyə qarşı durmuşdur”¹. Onların xarakteri arasında kəskin ziddiyyət vardır; Məmməd həsən əmi nə qədər məzlum, avam, sadələvh, yazıqdırsa, Xudayar bəy o qədər qəddar, hiyləgər, vəhşi və həyasızdır”². Xudayar bəyi, əlbəttə, ağıllı saymaq olmaz və müəllif “Xudayar bəy çox ağıllıdır” sözlərini kinayə ilə işlədir. C.Məmməd quluzadə həmin sözləri o məqamlarda işlədir ki, Xudayar bəy öz vəhşi simasını daha açıq büruzə verir, dəhşətli əməllərini həyata keçirmək üçün ağlagəlməz hiylələrə əl atır. Əslində, həmin sözlərlə müəllif Xudayar bəyi ifşa edir, onun yoxsul kəndlilərə, kimsəsiz, köməksiz qadınlara qarşı çevrilmiş əməllərinin çirkinliyini açıb göstərir.

Xudayar bəy hakimdir, katdasi olduğu kənddə kefi istədiyi işi görür. Bu haqqı ona arxalandığı və müdafiə etdiyi ictimai quruluş vermişdir. Təsədüfi deyildir ki, Xudayar bəyin eybəcər sifətləri – zalımlığı və qəddarlığı, əxlaqsızlığı və hiyləgərliyi, yaltaqlığı və ikiüzlülüüyü, xəyanətkarlığı və vicdansızlığı – kəndxudalığa keçəndən sonra özünü göstərir. Namaz qılan, Qurana and içən Xudayar bəy özünü mömin müsəlman sayır. Lakin onun dindarlığı ilə Məmməd həsən əminin dindarlığı arasında yerlə göy arasında fərq vardır. Xudayar bəy şəriət qanunlarını puç, din xadimlərini fırıldaqçı saydığından tutduğu ədalətsiz işlərdə onlara arxalanır və istədiyinə nail olur. “Dindar” Xudayar bəy, Məmməd həsən əminin əksinə olaraq iş adamıdır, “Allaha təvəkkül” deyib durmaq onun xarakterinə yaddır.

¹ N. Əfəndiyev. M. F. Axundov realist-satirik nəsrinin davamçıları. Bakı, 1974, səh.125.

² Mir Cəlil. “Danabaş kəndinin əhvalatları” haqqında. Bakı, 1953, səh.94.

Əsərdə qaldırılan mühüm problemi – qadınların siyasi-ictimai və mənəvi hüquqsuzluğunu şagirdlər müstəqil olaraq izah edə (Zeynəbi güclü iradəyə malik adam saymaq olarmı? – sualına verilən cavablardan məlum olur) bilmirdilər.

Povestdə Zeynəb inqilaba qədərki Azərbaycan qadınlarının ümumiləşdirilmiş nümayəndəsi kimi səciyyələndirilmişdir. Başqa sözlə, “XX əsrin əvvəllərində qadına feodal münasibətin parlaq ifadəsi özünü Zeynəbin simasında göstərməkdədir”³. Qadınları kölə halına salan siyasi-ictimai quruluş, onların hüququnu nəzərə almayan cəmiyyətin zorakı qaydaları, şəriət qanunları zeynəblərin bədbəxtliyinə səbəb olan başlıca amillərdir. Zeynəb ağıllı, möhkəm iradəli qadındır, anadır. Böhtan qorxusu, “Xudayar bəyin hiylələri, şəriətin fitvası və qlavanın təhriki Zeynəbin möhkəm iradəsini qırır, onu Xudayar bəyə ərə getməyə məcbur edir. Zeynəb təslim olmur, təslim edilir. O, iradəsindən dönmək istəmir. Lakin güclə döndərilir”⁴.

Povestdəki digər qadın obrazları – İzzət, xüsusilə Şərəf feodal münasibətlərinin əzib məhv etdiyi qadınlardandır. Müəllif onların bədbəxtliyinin ictimai səbəblərini özünəməxsus ustalıqla açıb göstərmişdir.

Bütün bu məsələləri şagirdlərin müstəqil aydınlaşdırmalarına nail olmaq üçün onların əsərə yenidən müraciət etmələrinin, mətn üzərində düşünmələrinin zəruriliyi meydana çıxmışdır. Şagirdlərin müstəqil fəaliyyətinin səmərəliliyini təmin etmək üçün onlara təhlildən əvvəl aşağıdakı suallar üzərində fikirləşmək təklif olunmuşdu:

1. Dindar olmaqdan əlavə, Məmməd həsən əminin xarakterində daha hansı xüsusiyyətlər vardır?
2. Əsərdə Xudayar bəyin yalnız zalımlığı göstərilmişdirmi?
3. Zeynəb Xudayar bəyə ərə getməyə razı olmaya bilərdimi?

Həmin suallarla əlaqədar şagirdlərin çıxarıqları nəticələr şifahi sorğu ilə yoxlandı, cavablardakı birtərəfli mülahizələrə düzəliş verildi. Məhz bu mərhələdən sonra əsərin təhlilinə ayrılmış dərslərdə saatında məktəblilərə aşağıdakı tapşırığı icra etmək həvalə olundu:

1. Xudayar bəylə Məmməd həsən əminin xarakteri arasındakı əksliyi aydınlaşdırın.
2. Xudayar bəyin zalım, Məmməd həsən əminin isə itaətkar olmasının səbəbini nədə görürsünüz?
3. Əsərdən gətirdiyiniz nümunələri qarşılaşdırmaqla bu obrazlara müəllifin münasibətini müəyyənə bilərsiniz.

³ F.Hüseynov. Sadə əhvalatlarda böyük həqiqətlər. ADU-nun “Elmi əsərləri”. Dil və ədəbiyyat seriyası. Bakı, 1967, №2, səh.33.

⁴ Yenə orada, səh.33.

Xudayar bəy və Məmməd həsən əmi xaraktercə bir-birindən kəskin fərqlənirlər. Onların xarakteri arasındakı fərqli cəhətləri müəyyənləşdirmək və qarşılaşdırmaq, mülahizələrini mətndən gətirdikləri misallarla (bunun vacibliyi şagirdlərə əvvəlcədən çatdırılmışdır) əsaslandırmaq məktəblilərdən yüksək fəallıq, müstəqillik tələb edir. Tapşırıqdakı ikinci bənd şagirdləri ciddi surətdə düşünməyə, öz sözlərini deməyə, əsərin ideyasını açmağa təhrik edir.

Üçüncü bənd şagirdləri müəllifin mövqeyini anlamağa, obrazları dərinləndirərək dərk etməyə yönəldir. C. Məmməd quluzadə obrazların (Xudayar bəy və Məmməd həsən əmi) portretlərinin təsvirinə diqqətlə yanaşmış, onların yadda qalan portretini çəkmişdir. Tapşırıqdakı sonuncu bənd qoyularkən məktəblilərin həmin cəhətə də müraciət etmələri nəzərdə tutulmuşdur. Bundan əlavə, digər əsərlərindən fərqli olaraq həmin povestində müəllif obrazlara öz münasibətini, bu və ya digər dərəcədə bildirmişdir.

Həmin tapşırığa şagirdlərin hazırladıqları yazılı cavabların təhlili aşağıdakılar söyləməyə imkan verir. Cavablarda müstəqillik müxtəlif səviyələrdə olmuşdur; ən yüksək səviyyəli cavablar o cavablar sayılmışdır ki, onlarda: a) müqayisə edilən obrazların xarakterindəki fərqli cəhətlərin mühüm və başlıca olanları əhatə edilmişdir; b) obrazların hansı ideyanın daşıyıcısı olduğu, müəllifin və şagirdlərin onlara münasibəti müəyyənləşdirilmiş, obrazların yüksək emosionallıqla qavranıldığı özünü göstərmişdir; c) əsaslı nəticələr çıxarılmış, ümumiləşdirmələr aparılmış, irəlicədən qazanılmış bilik və bacarıqlar tətbiq edilmişdir. Belə cavablardan birinin səciyyəvi yerlərinə nəzər yetirək:

Zalım və insafsız Xudayar bəyin əksinə olaraq, Məmməd həsən əmi xoşxasiyyət, xeyirxah, mehriban adamdır. Xudayar bəy nəinki kəndlilərə, hətta öz övladlarına, arvadına da zülm edir. İstədiyi vaxt dəyənəyi kəndlilərin başına çırpın Xudayar bəy arvadını, uşaqlarını vəhşicəsinə döyür. Ailəsinə bəslədiyi münasibətə görə Məmməd həsən əmi ondan tamamilə fərqlənir.

Şagird mətndən bu mülahizəsini təsdiq edən iki nümunə (Xudayar bəyin öz arvadı Şərəfi döydiyü səhnə ilə Məmməd həsən əmini eşşəyi katdaya verdiyi üçün İzzətin məzəmmət etdiyi səhnəni) gətirir. Daha sonra isə həmin obrazların dindarlıqları arasındakı fərq aydınlaşdırılır.

... Həm Xudayar bəy, həm də Məmməd həsən əmi özünü dindar sayır, onların hər ikisi namaz qılır. Məmməd həsən əminin bircə arzusu var: Kərbəla ziyarətinə getmək, Xudayar bəyin də arzusu var: varlanmaq. Məmməd həsən əmi uzun illər bu arzu ilə yaşadıqdan sonra ailəsinin boğazından kəsib Kərbəlaya getmək üçün eşşək alır. “Dindar” Xudayar bəy isə

onun eşşəyini satmaqla bu “müqəddəs” səfərə mane olur. Biz şübhə etmirik ki, Məmməd həsən əmi mollalara, qazılara böyük hörmət bəsləyir, onları vicdanlı, namuslu adam sayır. Xudayar bəy isə yaxşı bilir ki, din xadimlərinin hamısı fırıldaqçıdır.

Şagird hazırladığı cavabda belə bir nəticəyə gəlmişdir ki, Məmməd həsən əmi öz səmimiliyi, xeyirxahlığı ilə ikiüzlü, yalançı, xəyanətkar, yaltaq Xudayar bəyin əksini təşkil edir.

Tapşırıqdakı ikinci bəndə cavab hazırlayan şagird bu surətlərin ictimai vəziyyətdən çıxış etmişdir:

... Xudayar bəy kəndin katdasıdır, hakimidir. Məmməd həsən əmi isə yoxsul kəndlidir. Xudayar bəyin arxasında hökumət durur, buna görə də o heç nədən çəkinmədən, heç kəsdən ehtiyat etmədən ədalətsiz işlər tutur. Məmməd həsən əmi isə məzlum və arxasızdır. Heç bir ixtiyarı, hüququ olmayan Məmməd həsən əminin itaətkar olmaqdan başqa çarəsi yoxdur...

Tapşırıqdakı üçüncü bəndlə əlaqədar məktəblilərin hazırladıqları cavabların hamısında bir ümumi cəhət vardır; şagirdlər müəllifin həmin obrazlara fərqli münasibətini aydınlaşdırmaq üçün onlara verilən portretləri qarşılaşdırmışdır. Yüksək səviyyəli işlərdə isə yalnız bununla kifayətlənilməmiş, müəllifin digər təsvirlərindən də istifadə edilmişdir.

İşindən nümunə gətirilən şagird əsərdən seçdiyi aşağıdakı parçaları qarşılaşdıraraq belə nəticə çıxarır:

Amma kasıb olanda nə olar, çox yaxşı adamdı Məmməd həsən əmi. Doğrudan, kişinin başı özünün deyil; kişi bu kasıblıq vaxtında heç zaddan müzayiqa eləməz. Birisi gedə deyə “Məmməd həsən əmi, mənə üç-dörd manat pul lazımdır”, əgər özündə olsa, əl üstü çıxardıb verəcək, olmasa çalışacaq hər tövənə olmuş-olsa, öz gəsinədən tapsın, sənə işin düzəlsin.	Amma dünyada bəzi vaxt, bəlkə də çox vaxt təəccüblü işlər ittifaq düşür. Məsələn indi bu saat burada Xudayar katta ləzzətnən yığılıb yatdı. Amma elə bu saat Danabaş kəndində üç yerdə matəm qurulubdu. Üçünə də Xudayar bəy özü bais olubdur.
--	---

Yazıçı Məmməd həsən əminin xeyirxahlığından, səmimiliyindən məhəbbətlə söz açdığı halda, Xudayar bəyin vicdansızlığından, evlər yıxılmasından, gücsüzlərə zülm etməsindən böyük nifrətlə danışıır.

C. Məmməd quluzadənin bədbəxt, xeyirxah Məmməd həsən əmiyə və zalım, qəddar Xudayar bəyə münasibəti aydındır; o, Məmməd həsən əmiyə rəğbətinə, Xudayar bəyə isə nifrətinə gizlətmir.

Zeynəb və Şərəf obrazlarının müqayisəli təhlili üzərində şagirdlərin müstəqil işinin təşkili onların dərk edilməsinə, əsərdə qaldırılan mühüm problemin – qadınların siyasi-ictimai, mənəvi hüquqsuzluğunun başa düşülməsinə səbəb olur.

Şagirdlərdə təqdim olunan tapşırıq aşağıdakı şəkildə qurulmuşdu:

1. Zeynəblə Şərəfi birləşdirən cəhətləri müəyyənləşdirin. Bu qadınların bədbəxtliyinə səbəb nədir?
2. Bu obrazlardan hansı daha güclü xarakterə malikdir və nə üçün?

Məktəblilərin hazırladıqları yazılı cavabların təhlilindən aydın olmuşdur ki, əsərin müstəqil oxusundan sonra Zeynəbi ağıllı, övladlarını sevən bir qadın sayan, eyni zamanda onu “öz hüququnu sonadək müdafiə etməməkdə” günahlandıran şagirdlər birtərəfli fikir yürütməkdən uzaqlaşmışlar; Zeynəbin o zamankı Azərbaycan qadınlarının ümumiləşdirilmiş nümayəndəsi olduğunu göstərmişlər.

“Azərbaycan dili və ədəbiyyat tədrisi”, 1978 (3)

Bədii əsərlərin təhlilində şagirdlərin müstəqil işi

Keçən əsrin yetmişinci illəri idi. Təkmilləşdirmə kursunun dinləyicilərinə bədii əsərlərin öyrədilməsi prosesində şagirdlərin müstəqil işinin təşkili yollarından danışırıdım. Danışırıdım ki, şagirdlərdə müstəqillik daha çox müstəqil işlərin təşkili yolu ilə inkişaf etdirilir. Dönə-dönə qeyd edirdim ki, bədii əsərlərin öyrədilməsinin bütün mərhələlərində şagirdlərin müstəqil işini təşkil etmək mümkün və vacibdir. Bunun üçün isə yaxşı düşünüülərək hazırlanan və bir-biri ilə əlaqələndirilən tapşırıqlar sistemli şəkildə tətbiq edilməlidir.

Nümunələr, misallar söyləyirdim, lakin çoxlarının gözündə inamsızlıq görür, tərəddüd içində olduqlarını açıq-aşkar hiss edirdim. Belə müəllimlərdən biri şübhələrini etiraf etdi:

– Deyirsiniz ki, şagirdlər tapşırığı sinifdəcə icra edirlər. Yeni bilikləri bu yolla qazanırlar. Bəs müəllimim işi nədən ibarət olur?

– Müəllim şagirdlərin düşüncələrini, idrak fəaliyyətlərini istiqamətləndirir, əqli əməklərinin təşkilatçısı olur.

– Bəs müəllim özü yeni dərsi danışmır?

– Axı biliyi şagirdə həmişə hazır şəkildə niyə verək? Qoy şagirdin özü də düşünsün, axtarsın, suallara cavab hazırlamaq üçün bədii mətnə dönə-dönə müraciət etsin, əsərə daha diqqətlə yanaşsın.

– Birdən sinfə biri daxil oldu, onda nə olsun? Yeni dərslə bağlı şagirdlər işləyir, müəllim isə kənarda qalıb...

– Sinfə daxil olan səriştəli adamdırsa, tapşırıqlarla tanış olub sizi alqışlayar, təlimdən, pedaqoji elmlərdən uzaqdırsa, başa salarsınız...

Həmin dövrdə məktəblə yaxın tanışlıqdan hiss edirdim ki, müəllimləri inandırmaq üçün metodik tövsiyələrə ciddi ehtiyac var.

70–80-ci illərdə mətbuatda şagirdlərin müstəqil işinin təşkili yollarını işıqlandıran məqalələr çap etdirdim. Həmin məsələnin bu gün aktuallaşdığını müşahidə edirəm. İndi daha çox şagirdləri qruplara bölüb tapşırıqlar üzərində işlədirlər. Lakin təəssüf ki, pedaqoji tədqiqatlar ləngiyir. Yeniliyə can atan müəllimləri metodik kömək ya göstərilmir, ya da bu işin zəifliyi açıqca hiss olunur. Nəticədə müəllimlərin hazırladıqları tapşırıqlarda qüsurlar olur, suallar mövzu üçün çox da əhəmiyyətli olmayan cəhətlərin aydınlaşdırılmasına yönəldilir.

Bu, ayrıca məqalə mövzudur. Bu yazıda isə bədii əsərlərin təhlilində icra etdirilməsi faydalı sayılan tapşırıq nümunələri tövsiyə edilir. Bu tapşırıqlardan yeni üsulla (qruplarla) işləyən müəllimlər geniş istifadə edə bilərlər.

Səbail rayonundakı 7 sayılı məktəbdə aparılan eksperimentin nəticələri həmin rayondakı 162, Nizami rayonundakı 129 sayılı məktəblərdə də yoxlanılmışdır. Bu məqalədə eksperiment materialından yalnız bir əsərin – N.Nərimanovun “Nadir şah” əsərinin üzərində dayanılmışdır. Tapşırıqlara (onlarda müqayisə tələb edən suallara geniş yer verilmişdir) hazırlanan cavablar səviyyəyə üç qrupa ayrılmışdır. Ən yüksək səviyyəli cavablar (III səviyyəli) o cavablar sayılmışdır ki, onlarda: a) müqayisəyə cəlb edilənlərin mühüm, başlıca cəhətləri əhatə edilmişdir; b) obrazların hansı ideyanın daşıyıcısı olduğu, müəllifin və şagirdlərin onlara münasibəti müəyyənləşdirilmiş, obrazların yüksək emosionallıqla qavranıldığı özünü göstərmişdir; c) əsaslı nəticələr çıxarılmış, ümumiləşdirmələr aparılmış, irəlilədən qazanılmış bilik və bacarıqlar təbiiq edilmişdir.

İş prosesində məqsəd I və II səviyyəli cavabları məzmunca III səviyyəli cavablara yaxınlaşdırmaq olmuşdur.

Azərbaycan ədəbiyyatında ilk tarixi faciə olan “Nadir şah”ın baş qəhrəmanının – Nadir şah obrazının hərtərəfli öyrədilməsi əsərdə qaldırılan problemin, yazıçı ideyasının başa düşülməsində həlledici rol oynayır. Əsərin müstəqil oxusundan sonra baş qəhrəmanın qavranılma səviyyəsini (ikinci sual, həmçinin əsərin qavranılma səviyyəsini aşkara çıxarmağa imkan verir) aşkara çıxarmaq məqsədilə şagirdlərdən aşağıdakı suallara cavab tələb edildi:

1. *Nadir şahın xasiyyətindəki xüsusiyyətlərdən hansı xoşunuza gəldi, hansılarını bəyənmədiniz?*

2. *“Nadir şah həqiqi faciə qəhrəmanıdır” fikrinə necə münasibət bəsləyirsiniz? Mülahizələrinizi əsaslandırın.*

Cavabların təhlili belə bir nəticə çıxarmağa imkan verir ki, şagirdlər Nadir şahın xarakterində ziddiyyətlərin yaranmasının səbəblərini və onun məhv olmasının qanunauyğunluğunu aydınlaşdırmaqda çətinlik çəkirlər. Məktəblilərin diqqətini ən çox Nadir şahın igidliyi, bacarıqlı sərkərdə olması, qorxmazlığı cəlb edir. Nadir şahın amansızlığı isə şagirdlərin ona münasibətinə soyuqluq gətirir.

Şagirdlər Nadir şahın mənəvi böhranını aşkara çıxarmaqda, qiymətləndirməkdə çətinlik çəkirlər...

Təhlildə, ilk növbədə, tarixi fakt və hadisələrlə “Nadir şah” faciəsində təsvir edilənlərin arasındakı səsleşmələrin aydınlaşdırılması diqqət mərkəzinə çəkildi. Bu, Nadir şah obrazının və ümumiyyətlə, əsərin ideyasının düzgün qavranılmasında mühüm rol oynayır.

Mövzusu XVIII əsrin birinci yarısında şahlığı ələ keçirən Nadir şahın hakimiyyət tarixindən götürülən bu faciə dramatik-xronoloji planda yazılmışdır. Məsələnin bu tərəfi, həmçinin şagirdlərin tarixdən, müəllimin giriş sözündən qazandıqları bilik və məlumatlar nəzərə alınaraq onlara aşağıdakı tapşırığı icra etmək həvalə olundu:

1. Şah Sultan Hüseynin və Təhmas şahın hakimiyyətinin faciədəki təsviri faktlara uyğun gəlirmi?

2. Nadirin hakimiyyətə gəlməsi tarixdə necə baş verib, bu hadisə faciədə nə cür əks etdirilib?

3. Tarixi şəxsiyyət olan Nadirlə faciə qəhrəmanı olan Nadirin arasındakı oxşar və fərqli xüsusiyyətləri müəyyənləşdirin. Ədəbi qəhrəman olan Nadirin tarixi şəxsiyyət olan Nadir şahdan fərqlənməsinin səbəblərini izah edin.

Tapşırığın birinci sualına cavabların (hər üç səviyyəyə – zəif, orta, güclü – daxil olanların) arasında, demək olar ki, fərq olmamışdır. Birinci sual şagirdləri tarixdən, həmçinin faciənin oxusundan qazandıqları bilikləri səfərbəyliyə almağa təhrik edir. Dramaturqun bir sıra tarixi faktlara sadıq qaldığını şagirdlər müqayisə yolu ilə təsdiq edirlər. İkinci suala hazırlanan cavablarda faciədə təsvir edilənlərin tarixi faktlarla yaxından səsleşdiyi göstərilir, bu faktların arasındakı fərqin az olması üzərində dayanılır.

Üçüncü sualın ikinci tərəfinə verilən cavablar bir-birindən xeyli fərqlənir; III səviyyəyə daxil edilən cavablar daha konkretir, onlardakı mülahizələr dolğunluğu ilə də seçilir. Belə cavablarda tarixi faktlara əsaslanan şagirdlər işğalçı şahın amansızlığını, ədalətsizliyini göstərir və qeyd edirlər ki, dramaturq Nadir şaha öz arzularına və məqsədinə uyğun olan müsbət sifətlər vermişdir.

Məlumdur ki, N. Nərimanov bu əsərində ədalətli şah ideyasını təbliğ etmək məqsədini güdməmişdir: əksinə, “bu ideyanın saxtallığını sübut etmək istəmişdi” (Y. Qarayev).

Əsərdə Nadir şah özünün bütün ziddiyyətləri ilə verilmişdir. O, ideal şəxsiyyət kimi təsvir edilməmişdir. Nadir şah bütünlüklə mənfi tip kimi də verilmişdir, bu, yazıçının məqsədinə zidd olardı. N. Nərimanov bu əsərində sübut etməyə çalışmışdır ki, mütləqiyyət quruluşunda ədalətli şahın mövcudluğu mümkün deyildir. Müəllif belə bir fikri oxucuya, tamaşaçıya çatdırmağa

səy göstərir ki, “despotizm quruluşun özündən doğur. Burada ədalət naminə hər islahat ölümə məhkumdur” (Y.Qarayev).

İkinci tərəfdən “tarixi şəxsiyyət kimi Nadirin həyata keçirmək istədiyi bəzi islahatları əsərdə yeni mənə qazanmış və N.Nərimanovun əlində cəmiyyət haqqındakı manifestini elan etmək vasitəsinə çevrilmişdir” (Y.Qarayev). Əsərdən çıxan nəticə belədir: zülmü yox etmək üçün dövləti başçısını əvəz etmək yox, mütləqiyyət quruluşunu kökündən dəyişmək lazımdır.

III səviyyəyə daxil edilən cavablardan birinə nəzər salaq:

– *Səfəvilər sülaləsi XVIII əsrin birinci yarısında çox zəiflədi. Şah Sultan Hüseyn xan ölkəni idarə edə bilmədiyi üçün özbaşınalıq çoxalmışdı. Şahın hökmlərinə baxan yox idi. Onun bacarıqsızlığını, ölkənin çox zəiflədiyini görən əfqan feodalları İranın bir çox yerlərini əllərinə keçirmişdilər. Ölkənin vəziyyəti daha da ağırlaşmış, Şah Sultan Hüseyn xan taxtdan salınmış, vəliəhd Təhmasib İran Azərbaycanına qaçmışdı. Şah II Təhmasibin hakimiyyətinin əvvəllərində də ölkənin vəziyyəti yaxşılaşmamışdı.*

“Nadir şah” faciəsində Şah Sultan Hüseyn xanın bacarıqsızlığı, xalqdan uzaq olması, Şah Təhmasibin hökmdarlığının əvvəllərində ölkənin vəziyyətinin ağır olması tarixdə olduğu kimi verilmişdir.

Nadirin şahlığa keçməsinin faciədəki təsviri ilə tarixi həqiqət arasında yaxınlıq çoxdur. Həqiqətdə olduğu kimi, faciədə də, Nadirin əvvəllər qaçaqçılıq etdiyi, sonra isə işğalçı əfqanlara qarşı mübarizəyə girişdiyi göstərilir. Get-gedə Nadir böyük nüfuz qazanır və öz yolunda əngəl olan II şah Təhmasibi taxtdan salır. Tarixdə Nadir II şah Təhmasibin yerinə onun səkkiz aylıq oğlu Abbasi şah elan edir, o, böyüyənə qədər dövləti idarə etməyi boynuna çəkir. Bir neçə ildən sonra şahlığı tamamilə öz əlinə alır. Faciədə, tarixdən fərqli olaraq, Nadir birbaşa şahlığa keçir...

Nadir tarixdə olduğu kimi, faciədə də qoçaq, bacarıqlı bir sərkərdə, hökmdardır. Ağır vergilərlə İran xalqına divan tutan, işğal etdiyi qonşu ölkələri var-yoxdan çıxaran, öz ədalətsiz əməlləri ilə adamlara qan udduran Nadir şah faciədə “vətəni sevmə, millət yolunda can qoyan, köməksizlərə kömək edən, yetimlərə pərvəriş verən”, insafli, ağıllı hökmdar kimi göstərilmişdir. N.Nərimanov öz qəhrəmanına müsbət sifətlər vermişdir, buna görə də faciə qəhrəmanı Nadir şah tarixi Nadir şahdan çox fərqlənir. Dramaturq, Nadiri digər şahlara və bacarıqsız saray əyanlarına, mühafizəkar din xadimlərinə qarşı qoymuş və ona üstünlük vermişdir...

Yuxarıda təsvir edilən məzmununda aparılan iş Nadir şahı səciyyələndirməyi tələb edən tapşırığın öhdəsindən şagirdlərin bütünlüklə gəlmələrinə səbəb olmuşdur.

Tapşırıq aşağıdakı şəkildə təqdim edilməlidir:

1. *Nadir – quldurların başçısı kimi, Nadir – şah kimi. Onun nitqindən misallar gətirməklə xarakterindəki dəyişikliyi müəyyənləşdirin.*

2. *Nadir şahın xarakterindəki və əməllərindəki hansı xüsusiyyətlərə görə özündən əvvəlki hökmdarlardan fərqlənir?*

3. *Hakimiyyətə gəldikdən sonra Nadir şahın xarakterində ziddiyyətin, böhranın yaranmasına səbəb nə idi? Nadir şahı saray əyanları və mürtəcə din xadimləri ilə qarşılaşdırmaqla bunu izah edin.*

4. *Sizə tanış olan ədəbi qəhrəmanlardan hansı öz mütərəqqi islahatları ilə Nadir şahı xatırladır?*

Tapşırıqdakı birinci sual Nadir şahdakı inkişafı izləməyə imkan verir. Başqa sözlə, bu tələb Nadirin quldurluqdan xalqın, vətənin taleyini düşünən hökmdara çevrilməsi prosesini işıqlandırmağı tələb edir. Bu sual şagirdləri daşürəkli, intiqamçı, yalançı şöhrətdən gözü tutulan quldur Nadirin “ümumi xeyir” uğrunda çalışan ağıllı hökmdara çevrildiyini misallarla aydınlaşdırmağa istiqamətləndirir.

III səviyyəli cavablar bu tələbləri tamamilə ödəyir; Nadirin həyatının müxtəlif dövrlərində (quldurluq və hökmdarlıq) digər obrazların onun haqqında söylədikləri mülahizələri müqayisə edən, həmçinin bu obrazın özünün nitqindən nümunələr gətirən şagirdlər onun xarakterindəki, dünyagörüşündəki dəyişikliyin səbəblərini aydınlaşdırırlar.

Səciyyəvi cavabların birində oxuyuruq:

– *Əsərin sonundakı Nadir, əsərin əvvəlində gördüyümüz Nadirdən çox fərqlənir. Əsərin əvvəlində birinci yolçu qaçaq Nadir haqqında yoldaşına deyir: “Yağışdan çıxdıq yağmura düşdük. İmamquluverdi öldü, yerində oğlu Nadiri qoydu. Ondan da betər, ondan da zalım. Yenə İmamquluverdi axır vaxt bir az adamlara rəhim edirdi. Amma bu evi yıxılmışda heç bir zərrə qədər rəhim yoxdur. Hansı kəndə düşsə, oranı alt-üst edib viran qoyur”.*

Əsərin sonunda isə Nadir şah haqqında Mirzə Mehdi xan öz-özünə deyir: “Görəsən belə bir vücudu İran daha görəcəkmi? Çətin! Sözü bir, ürəyi saf, şir ürəkli, aslan qüvvətli, vətəninə sevən, millət yolunda can qoyan. Sahibsizlərə sahib, köməksizlərə kömək edən, yetimlərə pərvəriş edən Nadir, heyif ki, tez qocaldı”.

Adamlara qan udduran, zalımlığı ilə məşhur olan qaçaq Nadir, millətin, vətənin qayğısını çəkən Nadir şah... Günahsız qanlar tökən qaçaq Nadir vətəninin tərəqqisi, xalqın mənafeyi üçün əlindən gələni əsirgəməyən şah olur... Yalnız öz yaşayışını düşünən, talançılıq edən qaçaq Nadir xalqın yaxşı yaşaması, ölkənin inkişafı üçün hər şeyə hazır olan hökmdara çevrilir...

Qaçaq Nadirin sözləri və danışığı ilə Nadir şahın sözləri və danışığı arasında böyük fərq var;

Qaçaq Nadir: Dayı, nə üçün ah-zar edirsən? Nə səbəbə qəmgin oldun? Gərəkdir şad olasan ki, mənim kimi bacın oğlu var. Onu bilirsənmi, adımla eşitmək hamı titim-titim titrəyir. Padşahlar mənim müqabilimdə davam etməyib, qoşunları qoyun kimi qaçırdılar! Mən deyilləmmi özbəkləri dağadaşa salan? Mən deyilləmmi İrana qan ağladan? Belə köməyi olan da ah-vah edərmidi? Belə köməyi olan da dərdə edərmidi? Fəxr et, könün şad olsun!

Nadir şah: Pərvərdigara! Günahım çoxdur. Yaman dərdlə ölürəm. Nahaq yerə. Heç kəsə pislik etməmişəm. Hər kəsə də yamanlıq etmişəm, ümumi xeyri nəzərdə tutmuşam. Vətən salamat qalsın fikrində olarkən canımı vətənin və millətin yolunda sərf ... etmişəm... Oğlumun gözlərini vətənə qurban etmişəm... Biçarə anasını axirətədək gözüyaşlı qoymuşam... Pərvərdigara! Özüün kömək et bu başsız millətə.

Gözlərimiz qarşısında iki Nadir canlanır; Qaçaq Nadir günahsız qanlar tökən, vətən qarşısında borcunu anlamayan, lovğa və şöhrətpərəstdir; Nadir şah səhvini boynuna alan, vətən yolunda hər şeyi qurban verən, millət dərdinə qalan hökmdardır.

Maraqlıdır ki, II səviyyəli cavablar III səviyyəli cavablardan mahiyyətə fərqlənir. Lakin III səviyyəliyə fərqli olaraq bu cavablarda şagirdlər öz mülahizələrini əsərdən gətirdikləri nümunələrlə əsaslandırmırlar. Belə cavabları hazırlayan şagirdlər asan yol tuturlar. Əsərdən nümunələr gətirib onları təhlil etmək əvəzinə ömrünün müxtəlif dövrlərində Nadirə verilən qiymətləri xatırlatmaqla məhdudlaşırlar:

– ... *Nadir qaçaqlıq edərkən xalqın, vətənin taleyini düşünməyən amansız bir adam olmuşdur. Dayısı Cavadın nəsihətlərindən ayılan Nadir şahlığa keçdikdən sonra mütərəqqi tədbirlər həyata keçirməyə çalışmışdır. Qaçaq Nadirin zülmündən əsərin əvvəlində bir yolçu nifrətlə danışır, sonda isə Mirzə Mehdi xan Nadir şahın xeyirxahlığından məhəbbətlə danışır.*

I səviyyəli cavablarda isə baş qəhrəman ümumi şəkildə təhlil edilmiş, obrazın nitqindən, ümumiyyətlə əsərdən nümunələr gətirilməsi unudulmuşdur.

Tapşırıqdakı ikinci sual Nadir şahın dövlət işlərində ayıq, bacarıqlı olduğunu, bu baxımdan öz sələflərindən yüksəkdə dayandığını aydınlaşdırmağa imkan verir. Əvvəlki tapşırıqların icrası prosesində Nadir şahın sələfləri olan Şah Sultan Hüseyn xan, Təhmas şah haqqında müəyyən təəvvür qazanan şagirdlər mövcud biliklərindən istifadə etməklə əsaslı cavablar hazırlamışdır:

II və III səviyyəli cavablarda Nadir şah öz sələfləri ilə aşağıdakı cəhətlər üzrə qarşılaşdırılmışdır:

1. *Dövlət işlərinə görə;*
2. *Xalqa münasibətinə görə;*
3. *Ölkəyə münasibətə görə;*
4. *Din xadimlərinə münasibətə görə.*

Bu cavablarda şagirdlər Nadir şahın münasibətlərini bildirmiş, onun xarakterindəki güclü, zəif cəhətləri obyektiv qiymətləndirməyə səy etmişlər.

I səviyyəli cavablarda isə Nadir şahın fəaliyyətinin mütərəqqi tərəfləri əhatə olunmamış, onu sələflərindən fərqləndirən cəhətlər açıqlanmamışdır. Belə cavablarda başlıca diqqət Nadir şahın bacarıqlı dövlət başçısı olmasına və xalqa xeyirxah münasibətinə yönəldilmişdir. Bu qəbildən işlərin birində deyilir:

– ... *Nadir Şah Sultan Hüseyn xan və şah Təhmasdan fərqli olaraq dövlət işlərindən heç vaxt uzaqlaşmır, dövləti bacarıqla idarə edir, onun qüvvətlənməsi, xalqın yaxşı yaşaması üçün ağıllı tədbirlər fikirləşir. Nadir şah dövlət işlərindən xəbərsiz olan, xalqın taleyi ilə maraqlanmayan hökmdarlardan yüksəkdə durur...*

Nadir şahın bacarıqlı, uzaqgörən hökmdar olduğunu sübut etmək üçün II və III səviyyəli cavablarda vəzir Ədhəmin Şah Sultan Hüseyn, Mirzə Mehdi xanın Nadir şah haqqındakı mülahizələri qarşılaşdırılır. Bu müqayisə Nadir şahın üstünlüyünü sübut etmək üçün bir vasitəyə çevrilir.

Belə cavablardan birinin səciyyəvi məqamlarına nəzər salaq:

– ...*Özündən əvvəl hökmdarlıq edən Şah Sultan Hüseyn xan və Şah Təhmasdan Nadir bir şah kimi çox fərqlənir. O, dövlət işlərindən heç vaxt uzaqlaşmır.*

Şah Sultan Hüseyn xanın vəziri Ədhəm onun dövlət işləri ilə maraqlanmaması barədə deyir: “Tam üç saatdır gözləyirəm, bu vaxtadək hələ cavab vermir. Kim bilir yatır, ya balaca uşaqlarla oynayır. Amma dövlətin işləri getdikcə çətinləşir...” Mirzə Mehdi Nadir şah haqqında söyləyir: “*Görəsən belə bir vücudu İran daha görəcəkmiz? Çətin! Sözü bir... vətəninə sevin, millət yolunda can qoyan. Sahibsizlərə sahib, köməksizlərə kömək edən, yetimlərə pərvəriş edən Nadir... Şah Sultan Hüseyn xan dövlət işlərini başlı-başına buraxıb, gündən-günə çətinləşən dövlət işləri ilə maraqlanmır. Nadir şah isə hər şeyi dövlətə, millətə qurban etməyə hazırdır. Onu dövlət işlərindən başqa heç nə maraqlandırmır.*

Nadir şah xalqa münasibətində də əvvəlki hökmdarlardan fərqlənir: o, xalqın yaxşı yaşamasına çalışır, kimsəsizlərə kömək edir. Nadir özündən əvvəlki şahların əksinə olaraq, ölkənin tərəqqisi, güclənməsi üçün

tədbirlər düşünür, vətəninə dərin məhəbbətlə sevir, onu xoşbəxt etmək üçün hər çətinliyə dözür.

Din xadimlərinə münasibətdə də Nadir şah Şah Sultan Hüseyn xan və Şah Təhmasdan fərqlənir; Nadir şah mühafizkar din xadimlərini dövlətə, millətə düşmən sayır, onların ixtiyarını azaltmaq barədə fikirləşir, lakin o, ateist deyil.

Nadir şah müsbət sifətləri ilə bizim rəğbətimizi qazanır.

Tapşırığın üçüncü sualı taxta çıxandan sonra Nadirin mənəvi böhranını, xarakterində yaranan ziddiyyətləri aydınlaşdırmağa, başqa sözlə, onun faciəsinin mənbəyini dərk etməyə istiqamətləndirir.

Şagirdlər artıq bilirlər ki, Nadir şah öz sələflərindən dövləti idarə etmək bacarığına, ağılına, uzaqgörənliyinə görə fərqlənir. O, hakimiyyətə gələndən sonra xalqın vəziyyətini yaxşılaşdırmağı nəzərdə tutan tədbirlərin həyata keçirilməsinə çalışır. Lakin o, arzularına çatma bilmir: mütləqiyyət quruluşu ədalətli idarəetməni, əhəlinin geniş təbəqələrinin mənafeyini güdməyi rədd edir.

Tapşırığın bu sualı şagirdləri əsərin əsas ideyasını (“Hökmdarı yox, mövcud quruluşun özünü dəyişmək lazımdır...”) aşkara çıxarmağa və başa düşməyə istiqamətləndirir. II və III səviyyəli cavablarda Nadir şahın faciəsi xüsusi aydınlıqla açıqlanmışdır. Oğlunu nəhaqdan kor edən atanın həyəcanları, dərin peşmançılıq hissi bu cavablarda ətraflı əks olunmuşdur. Bu cavablarda, həmçinin ədalət uğrunda mübarizə aparan, nəticədə despota çevrilən və bunu özü də dərk edən hökmdarın mənəvi əzabları əsərdən gətirilən misallarla nəzərə çarpdırılmışdır.

I səviyyəli cavablarda da Nadirin faciəsi doğru şərh edilmişdir, başqa sözlə, onun məhvinin labüd olması göstərilmişdir. Lakin bu cavabların ümumi ruhu şagirdlərin Nadirin faciəli taleyindən həqiqətən də təsirləndiyini söyləməyə əsas vermir. Belə cavablardan birində oxuyuruq:

– ... *Nadir şahlığa keçdikdən sonra vətənin, xalqın xoşbəxtliyi üçün çalışır, mütərəqqi tədbirlər həyata keçirmək istəyir, lakin saray əyanları, xanlar, mühafizəkar din xadimləri ona mane olur. Yalnız öz yaşayışlarını düşünən vəzifə sahiblərinin əksinə olaraq Nadir şah xalq haqqında, vətən haqqında fikirləşir. Nadir şah bu qüvvələrin öhdəsindən təkbaşına gələ bilmir. O öz tədbirlərini həyata keçirə bilmədikcə qəzəblənir. Düşmən hiyləsinə aldanan Nadir şah oğlunun gözlərini çıxartdırır, səhv etdiyini biləndə əzab çəkir...*

III səviyyəli cavablar üçün səciyyəvi olan işlərin birində deyilir:

– *Nadir hakimiyyəti ələ alan kimi vətəninə işğalçılardan azad edir, xalqın qayğısına qalır. Nadir şahla elə gəlir ki, xalqın, vətənin xeyrinə olan hər bir ərzusunu həyata keçirə bilər. “Mənim əlimdə heç bir şey çətin deyil”, –*

söyləyən Nadir şah həyata keçirmək istədiyi mütərəqqi tədbirlərə görə özüne çoxlu düşmən qazanır. Xain, paxıl, ikiüzlü xanlar, bəylər, varlanmaq həvəsi ilə yaşıyan mühafizəkar din xadimləri Nadir şahın tədbirlərinə qarşı çıxır, ona mane olurlar. Nadir şah xalqdan uzaq olan, bacarıqsız saray əyanlarının, mühafizəkar din xadimlərinin müqavimətinə rast gəldikcə qəzəblənir və əsəbiləşir. Nadir şah nə qədər gözəl arzularla yaşayırsa, ona qarşı duranlar bir o qədər qara fikirlərlə yaşayır. Əgər Nadir şah xalqın xoşbəxtliyi, vətənin tərəqqisi üçün çalışırsa, saray əyanları, xanlar, mühafizəkar din xadimləri öz var-dövlətlərini, şöhrətlərini artırmağa çalışır, yalnız özləri üçün yaşayırlar. Nadir şahə qarşı duranlar həm çox, həm də güclüdürlər. Hiylə ilə dolu olan saray həyatı Nadir şahı sarsıdır. İxtiyarları azalan feodallar, din xadimləri ona ağır zərbə vururlar; Nadir şahı inandırırırlar ki, ona qəsd edən oğlu Rzaquludur. Əsəbi, hövsələsiz bir adama çevrilən Nadir şah oğlunun gözlərini çıxartdırır. Rzaqulunun günahsız olduğunu öyrənəndə dəhşətə gəlir. Peşmançılıq hissi gündən-günə çoxalır, sərsəri vəziyyətə düşən Nadir şahə vicdanı rahatlıq vermir. Nadir şah gözlərimiz qarşısında yanır, öz bədbəxtliyinin, faciəsinin səbəbini dərindən başa düşməyə-düşməyə sönlür... Saray mühitində, xalqın, vətənin düşmənləri arasında fəaliyyət göstərə bilməyən, addımbaşı aldadılan, hiyləyə, müqavimətə rast gələn Nadir şah qəzəbli, qaniçən hökmdara çevrilir. Bu mühit onu məhv edir...

Tapşırıqın dördüncü sualı şagirdlərə əvvəllər qazandıqları biliklərə əsaslanmaqla yeni məsələləri (Nadir şahın mütərəqqi islahatlarını) müstəqil aydınlaşdırmağa imkan yaradır. Bu sual, həmçinin Nadir şahın xarakter və dünyagörüşündəki çatışmazlıqlar barədə əldə edilmiş məlumatın tamamlanmasında da müəyyən rol oynayır.

Məsələlərin əhatə edilməsi, təhlilin dərinliyi, bilik və bacarıqların tətbiqi baxımından cavabların arasında müəyyən fərqlər var. Məsələn, I səviyyəli cavablarda (hər üç səviyyəyə daxil olan cavablarda doğru olaraq Nadir şahla Yusif Sərrac obrazlarının əməlcə yaxın olduqları göstərilmişdir) Nadirin və Yusif Sərracın islahatlarının zamanələrinə görə mütərəqqi olması, geniş zəhmətkeş kütlənin maraqlarını nəzərə alması göstərilərsə də, ikincinin həyata keçirmək istədiyi islahatların daha əhatəli, əhəmiyyətli olduğu diqqəti cəkməmişdir. Nadir şahın həyatının ilk dövrü bu cavablarda xatırladılmağından şagirdlər yalnız bu obrazların oxşar xüsusiyyətlərinin təhlili ilə məhdudlaşmışlar.

I və II səviyyəli cavablarda vəziyyət başqadır; hər iki şahın islahatları arasındakı yaxınlığı aşkara çıxaran şagirdlər Nadir şahın islahatlarının Yusif Şahın islahatlarından məhdud olduğunu qeyd edir, qəhrəmanların xarakterləri

arasındakı oxşar və fərqli cəhətləri müəyyənləşdirirlər. Bu cavablarda, birinci növbədə, hər iki şahın islahatlarının məqsədi aydınlaşdırılır:

– *Nadir şah xalqın, ölkənin xeyri üçün islahatlar həyata keçirmək istəyir. Onun bu islahatları Yusif şahın islahatlarına çox yaxındır. Hər iki şahın islahatı yoxsul kütlənin, ölkənin mənafeyini güdür...*

Bundan sonra diqqət hər iki şahın həyata keçirməyə çalışdığı islahatlara yönəldilir, bunların arasındakı səsleşmələr, bu iki qəhrəmanın taleyi və xarakteri arasındakı oxşarlıqlar və fərqlər aydınlaşdırılır.

– ... *Yusif şah mollaların ixtiyarını azltıdığı kimi, Nadir şah da belə bir islahat aparmağı qarşısına məqsəd qoyur. Mollalığın müftə qazanc gətirdiyini görüb, mollalığa qaçanların çox olduğunu bilən hər iki hökmdar bunun qarşısını almağa çalışır. Yusif şah məhkəmə işlərini ruhanilərin əlindən aldığı kimi, Nadir şah da “dövlətə dair qanunları bilmərrə ruhanilərdən almaq gərəkdir” qərarına gəlir.*

Onların hər ikisi dilənçiliyi və yoxsulluğu aradan qaldırmaq üçün tədbirlər düşünür. Nadir şah: “gərəkdir mənim padşahlığımda fəqir və şail tapılmaya”, – deyir və belə nəticəyə gəlir ki, “bir dövlətin ki, fəqiri, saili çox oldu, o dövlətin tez puç olmasına ehtimal var”.

Nadir şahın islahatlarından fərqli olaraq Yusif şahın islahatları daha çox olub, xalq üçün daha əhəmiyyətlidir...

Nə Yusif Sərrac, nə də Nadir şah nəslindən deyil. Onlar sənətkar ailəsindən olub, xalqın içində böyümüşlər. Hakimiyyət başına gələndə onların hər ikisi ağıllı, bacarıqlı hökmdar olur, xalqın xoşbəxtliyinə çalışır. Vətənlərini dərin məhəbbətlə sevir, onun abadlaşmasına, güclənməsinə çalışır... Amma şahlıqdan əvvəl onlar başqa-başqa yollarla gedirlər; Yusif Sərrac öz əməyi, zəhməti ilə dolanır, Nadir isə qaçaqlıq edir.

Ədəbiyyat dərslərində bu məzmununda aparılan işin nəticəsi o vaxt səmərəli olur ki, müntəzəm təşkil edilsin, tapşırıqların tədricən dərinləşdirilməsi və mürəkkəbləşdirilməsi diqqət mərkəzində saxlansın. Başlıcası isə zəif və orta səviyyəli cavab hazırlayan şagirdlərlə fərdi iş aparılsın.

“Azərbaycan dili və ədəbiyyat tədrisi”, 2002 (1)

Bədii mətn üzərində şagirdləri necə işlətməli

Ölkəmizə müstəqil düşünməyi bacaran, yaradıcı, təşəbbüskar, fəal gənclər lazımdır. Məhz bu keyfiyyətlərə sahib olan insanlarımız Vətənimizin tərəqqisi yolunda səmərəli fəaliyyət göstərə bilər. Bu mühüm vəzifə ayrı-ayrı fənlərin tədrisi prosesində həyata keçirilməlidir. Deməli, təlim prosesində əqli

fəallığa, müstəqil düşüncəyə geniş meydan verən metodların, iş üsullarının tətbiqi diqqət mərkəzində saxlanılmalıdır. Bu vəzifənin uğurla həyata keçirilməsi, göründüyü kimi, müəllimlərin özlərindən də müstəqillik, yaradıcı düşüncə, axtarışlar tələb edir. Məhz yaradıcı işləməyi bacaran müəllim şagirdlərini axtarışlara qoşa bilər, onun əməyini səmərəli axara sala bilər.

Məsələnin vacibliyini çoxdan duyduğundan Səbail rayonundakı 162 saylı məktəbdə xüsusi metodik iş aparmağı qarşıma məqsəd qoydum. Bədii əsərlərin tədrisində müstəqil işlərin yerinə yetirilməsinə daha çox yer ayrılmalıdır. Əsərin öyrədilməsinin bütün mərhələlərində şagirdlərin müstəqil işləməsinə imkan yaradılmalıdır. Bunun həyata keçirilməsinin asan olduğunu düşünmək səhvdir. Şagirdləri müstəqil fikir söyləməyə istiqamətləndirən sual və tapşırıqların hazırlanması, ümumiyyətlə onların əqli fəaliyyətlərini səmərəli təşkil etməyə nail olmaq müəllimdən ciddi hazırlıq, metodik ustalıq tələb edir.

S.S.Axundovun “Qaraca qız” hekayəsinin altıncı sinifdə tədrisi prosesində şagirdlərin müstəqilliyinin inkişaf etdirilməsi istiqamətində həyata keçirdiyim işin səciyyəvi məqamlarını xatırlatmaqla fikirlərimi həmkarlarımla bölüşmək istəyirəm.

Hekayənin tədrisinə hələ bir neçə gün qalmış şagirdlərin hamısının mətni bütünlükdə oxumasını təmin edirəm. Əsərin tədrisinə ayrılan saatların birincisində giriş sözündən sonra şagirdlərdən aşağıdakı sualların üzərində fikirləşməyi tələb edirəm:

1. Qaraca qız Hüseynqulu ağanın evində necə qarşılandı?
2. Ağca xanımla Qaraca qızın dostluq etməsinə Pəricahan xanımın mane olmasının əsl səbəbi nə idi?
3. “Hüseynqulu ağa Qaraca qıza hörmət edir, ona hər cür yardım etməyə hazırdır” – fikrinə münasibətinizi bildirin. Əsərdən misallar gətirməklə fikrinizi sübut edin.
4. Piri babanın Qaraca qızı sevməsinə səbəb idi? Əsərdən misallar gətirməklə bunu sübut edin.
5. Ağca xanımla Qaraca qız həqiqi dost idilərmidi? Təsəvvür edin ki, ilan Ağca xanıma deyil, Qaraca qızı sancmışdır, Ağca xanım necə hərəkət edərdi?

Sualların bəzilərində təhlil ünsürləri də özünü göstərir; deməli, şagirdlərdən əsərin məzmununu bilməklə yanaşı, obrazlarla, əsərin ideyası ilə bağlı ilkin qənaətlərini də söyləmək tələb olunur.

Birinci sual Qaraca qıza Hüseynqulu ağanın evindəki fərqli münasibətin aydınlaşdırılmasını tələb edir. Bu sual şagirdləri məzmunu xatırlatmağa

yönəltə də, sonrakı mərhələyə – təhlilə zəmin yaradır. Maraqlıdır ki, cavabların hamısında doğru olaraq bu evdə Qaraca qıza fərqli münasibətin yaranmışı qeyd edilir. Lakin cavablar məzmunca, həm də səviyyəyə bir-birindən fərqlənir. O işləri yüksəksəviyyəli cavab hesab edirəm ki, şagirdlər fikirlərini sübut etmək üçün əsərdən misallar gətirirlər, fakt və hadisələrə münasibət bildirir və nəticə çıxarırlar. Ümumiyyətlə isə cavabları zəif, orta, güclü olmaqla üç qrupa ayırıram. Zəif və orta səviyyəli cavab hazırlayan şagirdlərə fərdi tapşırıqlar verməyə xüsusi diqqət yetirirəm; məqsədim cavabların arasındakı fərqin azalmasına nail olmaqdır.

Yüksəksəviyyəli cavablardan tapşırığın iki sualı ilə bağlı deyilir:

– Ova çıxan Hüseynqulu ağa və onun dostları Qaraca qızı ayının pəncəsindən xilas edirlər. Hüseynqulu ağa bu kimsəsiz qızı öz evinə gətirir. Onu ilk görən Ağca xanım olur. Yoldaşsızlıqdan darıxan Ağca xanım özü ilə yaşlı olan Qaraca qızla bir neçə dəqiqədə dostlaşır; “bir az çəkmədi ki, şirin söhbətə başladılar”. Amma bu, çox çəkmir. Ağca xanımın anası Pəricahan xanım evə dava salır; “Pəricahan xanım otağından həyətə endi və qızını Qaraca qız ilə söhbət edən görüb çox bərk acıqlandı...”.

Pəricahan xanım Qaraca qızın bu evdə qalmayacağını bildirir, Hüseynqulu ağa ilə mübahisə edir.

Qaraca qızı Piri babaya tapşırırlar. Qoca bağban sevinir.

Yetim qız elə birinci gün ağa evində təhqir edilir...

Şagird məzmunu xatırlatmağa meyil etsə də, baş verənlərin mahiyyətini doğru anlamışdır. Cavabda hadisəyə qiymət vermə, nəticə çıxarmağa səy göstərilməsi diqqəti cəlb edir.

Aşağı səviyyəli cavablarda aparıcı yeri təsvirçilik, sözçülük tutur:

– Hüseynqulu ağa Qaraca qızı təhlükədən qurtarır, öz evinə gətirir. Həyətdə itlərin hürməyi, ovçuların səsi bir-birinə qarışmışdır. Ağca xanım Qaraca qızı görür. Onlar söhbət edirlər. Bunu görən Pəricahan xanım bərk acıqlanır. Qaraca qızı evdən qovur...

Hər iki cavabdan açıqca hiss olunur ki, əsərin emosional qavranılması da aşağı səviyyədədir.

İkinci sual şagirdlərdən daha diqqətli olmağı tələb edir. Cavabların təhlilindən məlum olur ki, şagirdlərin əksəriyyəti (güclü cavablar hazırlayanlar da daxil olmaqla) zahiri təsvirləri əsas götürmüş, əsərdəki mühüm məqamların mahiyyətinə enə bilməmişlər.

Pəricahan xanımın tez-tez təkrar etdiyi fikir – Ağca xanımın Qaraca qızla “tamamilə əlaqəsi olmayacaqdır, çünki ondan pis xasiyyət götürür” – bütün cavablarda ön plana çəkilmişdir. Səciyyəvi cavablardan birində oxuyuruq:

– Pəricahan xanım qızını Qaraca qızla söhbət edən görəndə çox hirsələnir. O, fikirləşir ki, Ağca xanım qaraçı qızından pis şeylər öyrənər. Hüseynqulu ağa ona deyəndə ki, “Qaraca qız bağbanın – Piri babanın yanında olacaqdır”, Pəricahan xanım ona belə cavab verir: “Bu şərtə mən də razıyam. Ancaq Ağca xanımla tamamilə əlaqəsi olmayacaqdır, çünki ondan pis xasiyyət götürür”.

Tapşırıqdakı üçüncü sual ikinci sualla əlaqəlidir, onlar bir-birini tamamlayır. Maraqlıdır ki, bu suala hazırlanan cavablarda da məsələyə birtərəfli münasibət əksini tapmışdır. Əhatəli cavab hesab edilən işlərin birində deyilir:

– Hüseynqulu ağa Qaraca qızı Səlim bəyə vermir. Qaraca qıza görə Pəricahan xanımla sözləşir. Ağca xanımın Qaraca qızla oynamasına imkan yaradır. Qaraca qız zəhərlənəndə həkim gətirir.

Pəricahan xanımla əksinə olaraq Hüseynqulu ağa Qaraca qızı sevir, onun küçədə qalmasına razı olmur...

Dördüncü sual təkcə əsərin nə dərəcədə diqqətlə müəllif tərəfindən əşkarə məqsədi ilə qoyulmamışdır; bu sual, başlıca olaraq Piri kişi ilə Qaraca qız barədə qazanılmış ilkin təəssüratı, onun səviyyəsini müəyyənləşdirmək məqsədi ilə tapşırıqda daxil edilmişdir.

Təəssüf ki, hətta güclü şagirdlər belə bir suala cavab hazırlayarkən sözcükdən yaxa qurtara bilməmiş, həmin obrazları bir-birinə bağlayan səbəbləri açıqlamaqda acizlik göstərmişlər. Halbuki məsələnin bu tərəfi hekayədə qabarıq verilmişdir. Cavablarda – “Piri baba tək yaşadığı üçün Qaraca qızı mehribanlıqla qarşılayır”, “Piri kişi yaxşı adam olduğu üçün Qaraca qızı doğma balası kimi sevir” tipli cümlələr sıx-sıx işlədilmişdir.

Tapşırıqdakı sonuncu sual şagirdlərdən daha yüksək fəallıq və müstəqillik tələb edir. Maraqlıdır ki, məhz bu suala hazırlanan cavabların arasında fərq daha çoxdur. Mövqelərin, mülahizələrin əsaslandırılması isə zəifdir. Başqa sözlə, Ağca xanımla Qaraca qızın dostluğunu səmimi hesab edən şagirdlər bunu sübut etməkdə çətinlik çəkirlər. Eləcə də, əksinə, bu dostluğun həqiqiliyinə şübhə ilə yanaşanlar fikirlərini əsaslandırma bilməmişlər.

Sualın ikinci tərəfinə (“Təsəvvür edin ki, ilan Ağca xanıma deyil, Qaraca qızı sancmışdır. Ağca xanım necə hərəkət edərdi?”) verilən cavablar lazımınca əsaslandırılmamışdır. Bu suala o şagird doğru cavab verər ki, müəllifin Ağca xanıma münasibətini ifadə edən məqamları və əsərin ideya məzmununu qavramış olsun.

Beləliklə, suallara hazırlanan cavablardan mənə məlum olur ki, əsərin müstəqil oxusundan sonra şagirdlər üçün qaranlıq qalan mətləblər az deyil. Bunların əşkarə çıxarılması məzmunun mənimsədilməsi üzrə işləri səmərəli qurmağa, təhlili yüksək səviyyədə təşkil etməyə imkan verir.

Məzmunun öyrədilməsinə həsr edilən ikinci dərs saatında şagirdlərə aşağıdakı tapşırıqə yazılı cavab hazırlamağı həvalə edirəm:

1. Qaraca qızla Ağca xanımın ilk görüşü necə təsvir edilmişdir? Həmin təsviri bir daha diqqətlə oxuyun. Çıxardığınız nəticəni yazın.
2. Pəricahan xanımın Qaraca qızla əlaqədar dediyi sözlərə diqqət edin. Onları ardıcıl yazın. Bu sözlərə əsasən Pəricahan xanımın mövqeyini aydınlaşdırın.
3. Pəricahan xanımın Hüseynqulu ağa ilə danışmalarını bir daha nəzərdən keçirin. Bu xanımla bağlı sizdə yaranan fikri qısaca yazın.
4. Hekayədə Piri baba haqqında deyilənləri və “Piri kişi Qaraca qızın əhvalatını balaca eşitmişdi” cümləsi ilə başlanan hissəni diqqətlə oxuyun. “Piri babanın Qaraca qızı sevməsinə səbəb nədir” sualına hazırladığınız cavabı tamamlayın.

Tapşırıqdakı birinci sual təkcə məzmunun öyrənilməsini dərinləşdirmək məqsədini güdmür; bu sual Qaraca qız və Ağca xanım obrazlarının başa düşülməsinə, onlara oxucu münasibətinin yaranmasına səbəb olur. İkinci tərəfdən, həmin sual bu obrazlara müəllifin münasibətini aydınlaşdırmaq baxımından faydalıdır. Bu təsvir, metodikada deyildiyi kimi, müəllif xarakteristikasıdır.

Şagirdlər hazırladıqları cavablarda (cavabların az qismi – hər üç qrupdan bir neçə cavab sinifdə dinlənilir və müzakirə edilir, cavabların əksəriyyətini isə evdə oxuyub üzərində rəy yazıram) daha diqqətli olmuşlar. Bu, ən çox güclü və orta səviyyəli cavablar işində müşahidə olunur.

Qaraca qızla Ağca xanımın ilk görüş səhnəsi çox cəlbedicidir: “Bu iki uşağın arasında böyük fərq var idi; birinin ata-anası bəyzadə, o birininki isə yoxsul idi. Biri zəif, hər işdə özgəyə möhtac olduğu halda, o biri polad kimi sağlam bədənli, az yaşında çox görmüş, öz zəhməti ilə məişət edən bir uşaq idi. Birinin baxışı sanki özgələri köməyə, o birinin nəzəri isə hamını qovğaya çağırırdı”.

Tapşırığın birinci sualına hazırlanan cavabların təhlilindən məlum olur ki, şagirdlər fərqli formalarda olsa da, eyni bir fikri ifadə etmişlər:

“Ağca xanım ana uşağıdır. O, heç bir işi təkbaşına yerinə yetirə bilməz. Yəqin həm də qorxaqdır.

Qaraca qız lap kiçik yaşlarından zəhmət çəkən, heç kəsin köməyinə ehtiyacı olmayan, qorxmaz, qoçaq bir qızıdır. Belə uşaqlar dostluqda, yoldaşlıqda çox sədaqətli olurlar.

Yazıçı onu çox sevir”.

Şagirdlər ikinci sualın icrasına həvəslə girişirlər, hekayəni bütövlükdə bir daha nəzərdən keçirir, Pəricahan xanımın Qaraca qızla bağlı fikirlərini səliqə

ilə yazıb üzərində fikirləşirlər. Və nəticədə onlara aydın olur ki, birinci tapşırığın ikinci sualına (“Ağca xanımla Qaraca qızın dostluq etməsinə Pəricahan xanımın mane olmasının əsl səbəbi nə idi?”) doğru cavab verməmişlər.

İkinci (orta) və üçüncü (güclü) qrupa aid edilən işlərdə Pəricahan xanımın bütün nöqərlərə, qulluqçuqlara nifrətlə baxdığı, onları adam yerinə qoymadığı (deməli, Qaraca qıza düşmən münasibəti də elə buradan irəli gəlir) qeyd edilmiş, onun aşağıdakı sözləri nümunə gətirilmişdir: “Mehdi ağanın nəvəsi Ağca xanıma bir qaraçı qızı ilə yoldaş olub, oturub-durmaq yaramaz”, “Sən bəy qızısan, elə rəiyyət qızı ilə oturub-durmaq sənə yaraşmaz”.

Tapşırığın üçüncü sualını da şagirdlər böyük maraqla qarşılayırlar. Bu sual hər iki obrazın (Pəricahan xanımın və Hüseynqulu ağanın) başa düşülməsində çox tutarlı vasitə olur, eləcə də bəy evində hökm sürən qeyri-sağlam ab-havanın, yaramaz tərbiyə üsulunun dərk edilməsinə səbəb olur. Yüksək-səviyyəli cavablarda Pəricahan xanımla bağlı təhlil elementləri aydınca müşahidə edilir. Şagirdlər cavablarında bu xanımın zalımlığı, amansızlığı, kobudluğu barədə aydın təsəvvür qazandıqlarını əks etdirirlər.

Dördüncü – sonuncu sual şagirdləri birinci tapşırığın sualına (“Piri babanın Qaraca qızı sevməsinə səbəb nədir?”) qayıtmağa, bədii mətn üzərində daha diqqətlə düşünməyə təhrik edir.

İkinci və üçüncü qrupa daxil edilən işlərin, demək olar, hamısında Piri babanın xeyirxah, ləyaqətli adam olması, ürəyi yumşaqlığı ön plana çəkilmişdir.

Şagirdlərin müstəqil işinin təşkilinə hekayənin təhlili prosesində də yer verilir. Tapşırıqların bir qismi sinifdə, bir qismi isə evdə icra edilir. Həmin tapşırıqlardan yalnız birini (sinifdə icra edilmişdir) həmkarlarının mühakiməsinə verirəm:

1. Qaraca qızın xasiyyətindəki başlıca cəhətləri müəyyənləşdirin. Hekayədəki obrazların Qaraca qıza münasibətini aydınlaşdırmaqla çıxardığınız nəticəni qısaca yazın.

2. Pəricahan xanım necə insandır? Onun danışığını, əməllərini və başqalarına münasibətini əsas götürməklə suala cavab hazırlayın.

Yazılı cavabların təhlili göstərir ki, əvvəlki iki tapşırıq şagirdlərin təhlilə hazırlaşmasında əhəmiyyətli rol oynamışdır. Hər bir qrupa daxil olan cavablarda irəliləyiş müşahidə olunur.

Orta və güclü qruplara daxil edilən işlərdə hər iki obraz üçün səciyyəvi olan xüsusiyyətlərin sadalanması yolundan, əsasən, imtina edilmişdir. Sürətlərin xarakterindəki daha mühüm cəhətlərin üzərində dayanmağa səy edən şagirdlər fikirlərini əsaslandırmaq üçün əsərdən tutarlı misallar gətirmişlər.

Səciyyəvi cavabların birində oxuyuruq: “Qaraçı dəstəsinə düşən Qaraca qız kiçik yaşlarından zəhmət çəkməli olur. O, zirək, diribaş, ağıllı qız kimi böyüyür. Qaraca qız mehribanlığı ilə adamların məhəbbət və hörmətini qazanır.

Qaraçı dəstəsində Yasəmən onu öz doğma qızı kimi sevir. Piri baba da bu zəhmətkeş, ağıllı qızı övladı kimi sevir...”.

Qaraca qıza digər obrazların da münasibətini aydınlaşdıran şagird maraqlı nəticəyə gəlir: “...Qaraca qız ata-anasını tez itirsə də, yad adamların yanında yaşasa da, tərbiyəli, zəhməti sevən bir qız kimi böyüyür. Onun hər sözü, hər hərəkəti xoşumuza gəlir. O, dostu Ağca xanımı xilas etmək üçün özünü təhlükəyə atır. Buna görə də biz ona heyran oluruq...”.

Bu qəbildən işlərdə Pəricahan xanım obrazının təhlili ilə bağlı deyilənlər qazanılmış biliyin əsaslı və əhatəli olması nəticəsini çıxarmağa əsas verir. Belə işlərdə şagirdlər əvvəlki tapşırıqların icrası prosesində qazandıqları bilik və bacarıqları ciddi çətinlik çəkmədən tətbiq etmişlər. Bu da maraqlıdır ki, cavabların çoxunda bədii mətnlərdən tutarlı nümunələr verilmiş, obrazın xarakterindəki başlıca cizgilər həmin nümunələrə əsasən açıqlanmışdır.

Təcrübəmdən bilirəm ki, müstəqil işlərin tətbiqi o vaxt səmərəli olur ki, onlardan müntəzəm istifadə edilsin. Həm də şagirdlər müxtəlif tip müstəqil işlərin icrası üçün mükəmməl təlimat alsınlar, tapşırıqları səbrlə, təmkinlə yerinə yetirməyə alışdırılsınlar.

“Azərbaycan dili və ədəbiyyat tədrisi”, 2002 (3)

II. ƏDƏBİYYAT TƏLİMİNİN KEYFİYYƏTİNİN YÜKSƏLDİLMƏSİ YOLLARI

Ədəbiyyat təliminin keyfiyyətini yüksəltmək üçün

Təlim metodlarından bacarıqla və düzgün istifadə təlimin səmərəliliyinə mütəbət təsir göstərən mühüm amillərdəndir. Məhz buna görə də təlim metodları nəzəriyyəsinin mükəmməl işlənməsi, onların əsaslandırılmış təsnifatının verilməsi, bir-birinə münasibəti, qarşılıqlı əlaqələrinin müəyyənləşdirilməsi və s. alimləri ciddi düşündürən bir vəzifə olaraq qalmaqdadır. Mövcud ədəbiyyatın təhlili göstərir ki, təlim metodları ilə bağlı söylənməmiş mülahizələrdə fikir müxtəlifliyi çoxdur. O cümlədən, mühüm bir məsələ – təlim metodlarının təsnifatının verilməsi barədə pedaqogikada yekdil rəy yoxdur; bəzi müəlliflər metodları qruplaşdırarkən biliklərin alınma mənbələrini əsas götürür, digərləri didaktik vəzifəni ön plana çəkir, başqaları idrak fəaliyyətinin xarakter və məntiqindən çıxış edir və s.

Didaktlarla bərabər metodist-alimlərin də təlim metodlarının nəzəri məsələləri ilə əlaqədar geniş tədqiqatlar aparmaları son illərdə diqqəti cəlb edir. Bu baxımdan tanınmış ədəbiyyat metodisti N.İ.Kudryaşevin tədqiqatı böyük maraq doğurur. Ədəbiyyat təlimində istifadə üçün yeni metodlar müəyyənləşdirmək, onların elmi təsnifatını vermək görkəmli metodisti uzunmüddətli tədqiqata sövq etmişdir. O, təlim metodlarını müəyyənləşdirərkən ədəbiyyat məşğələlərində şagirdlərin idrak fəaliyyətinin xarakter və məntiqindən çıxış etmişdir. Tədqiqatçı fənnin spesifik cəhətlərini və bədii mətnin öyrənilməsində şagirdlərin idrak fəaliyyətinin xüsusiyyətlərini nəzərə alaraq aşağıdakı təlim metodlarını təklif edir: yaradıcı oxu və yaradıcı tapşırıqlar metodu, evristik metod, tədqiqat metodu, şərhəddici (reproduktiv-yaradıcı) metod həmin təlim metodlarının hər birinin mahiyyətindən, onların arasındakı əlaqədən bəhs edən N.İ.Kudryaşev bunlardan hansı məqamlarda (əsinin ilkin qavranılması, təhlili, nəzəri məsələlərin öyrədilməsi və s.) və necə istifadə edilməsi barədə də ətraflı danışıbmışdır.

Ədəbiyyat üçün spesifik olan yaradıcı oxu və yaradıcı tapşırıqlar metodu şagirdlərdən həmişə bu və ya digər dərəcədə müstəqillik tələb edir. Bu, o zaman özünü göstərir ki, məktəblinin qarşısında oxuduğunun məzmununun başa düşmək, yazıcının təlqin etdiyi fikirləri, keçirdiyi hissləri duymaq, əsərlə yaşamaq, ona şəxsi münasibətini bildirərək qiymət vermək vəzifəsi durur. Həmçinin oxuya hazırlıq məqsədilə verilmiş tapşırıqların icrasında da şagirdlərin müstəqil fəaliyyət göstərəcəkləri nəzərdə tutulur.

Məlumdur ki, yuxarı siniflərdə əsərləri dərstdə bütünlüklə oxumağa imkan yoxdur, məhz buna görə də şagirdlərə müstəqil surətdə dərk etməyə hazırlamalı, onun bütövlükdə qavranılmasını asanlaşdırmalıdır.

Şagirdlərə “müstəqil düşünməyi” öyrədən evristik metod da onların müstəqil surətdə yerinə yetirmələri üçün verilən sual və tapşırıqlar irəlicədən qazanılan biliklərə istinad etməyə imkan verir. Məsələn, İmamyar obrazını Hacı Əhmədlə qarşılaşdırmaqla şagirdlərin müstəqil səciyyələndirmələrinə nail olmaq üçün aşağıdakı suallardan istifadə etmək mümkündür.

1. Hacı Əhməd və İmamyar hansı sinfə mənsubdurlar?
2. Yeni quruluşa – sosializm quruluşuna münasibətlərinə görə Hacı Əhməd və İmamyarın səciyyəsində nə kimi oxşar cəhətlər vardır?
3. Hacı Əhməddən fərqli olaraq İmamyarın daha ehtiyatlı davranmasına səbəb nədir?

Evristik metodda bir-birilə qarşılıqlı surətdə əlaqədar olan və konkret məqsədə aparan suallar sistemi böyük əhəmiyyət kəsb edir.

Tədqiqat metodunda məktəblilərin müstəqilliyi başlıca yer tutur. Burada şagirdlərin rəngarəng müstəqil işlərinin təşkilinə geniş imkan vardır: oxşar

mövzularda olan iki, yaxud bir neçə əsərin tutuşdurulması, müxtəlif əsərlərin iki və ya üç qəhrəmanın müqayisə edilməsi, tənqidi ədəbiyyatın öyrənilməsi və s. istiqamətlərdə tapşırıqların verilməsi mümkündür.

Şərhedici (reproduktiv-yaradıcı) metodun daxilində də şagirdlərin müstəqil işinin bir sıra priyomlarını göstərmək olar. Məsələn, müəllimin mühazirəsinin (N.İ.Kudryaşev göstərir ki, bu metoddan həmcə böyük materialların – icmal mövzularının tədrisində, yazıçının yaradıcılıq yolunun səciyyələndirilməsində və s. istifadə olunur) yazılması, onun plan və tezislərinin tərtibi bu qəbildəndir.

Təlim metodlarından hər birinin təqdim olunan ədəbi materialın səciyyəsiindən və həmin materialın şagirdlər tərəfindən qavranılmasının xarakterindən asılılığını unutmaq olmaz. Aydındır ki, bu metodların tətbiqi prosesində məktəblilərin göstərdikləri müstəqillik bəzən çox, bəzən isə az ola bilər. Ola bilsin ki, müəyyən bir təlim materialını müəllim kömək göstərməyə, şagirdlər lazımı şəkildə anlama bilməsinlər. Digər bir təlim materialını isə müəllimin köməyi olmadan tələb edilən qaydada başa düşsünlər. Məsələn, Vəqifin qoşmalarını məktəblilər asanlıqla dərk edib, müstəqil surətdə qiymətləndirə bildikləri halda, onun son şeirlərini müstəqil olaraq başa düşməkdə, ideya-məzmununu qavramaqda çətinlik çəkirlər. Təbiidir ki, belə hallarda müəllimin öhdəsinə böyük iş düşür və o, digər metodlara nisbətən, şərhedici metodun imkanlarından daha çox istifadə etməli olur.

Ötəri bəhs etdiyimiz təlim metodları söz sənətinin tədrisi prosesində özünü qabarıq göstərir ki, bu da həmin təlim metodlarının məktəb təcrübəsində möhkəm yer tutacağına təminat verən mühüm əlamətlərdəndir.

“Azərbaycan müəllimi” qəzeti, 8 dekabr, 1976

Ədəbiyyat nəzəriyyəsinin öyrənilməsində müqayisə priyomundan istifadə

Ədəbiyyat nəzəriyyəsiindən verilən əhatəli bilik söz sənətinin şüurlu və möhkəm mənimsənilməsinə təmin edən mühüm amillərdəndir. Başqa sözlə, şagirdlərin ədəbiyyat nəzəriyyəsi üzrə lazımı biliklərlə silahlandırılması onların ədəbi əsərləri dərinlən anlamalarına, bədii yaradıcılığın mahiyyətini dərk edib qiymətləndirmələrinə geniş imkan yaradır. Bu mənada ədəbi növ və janrlar haqqında məktəblilərə tutarlı məlumat verilməsi, həmin anlayışların oxşar və fərqli xüsusiyyətlərinin ətraflı başa salınması vacib məsələlərdəndir. Ədəbi növ və janrların ümumi və spesifik xüsusiyyətləri barədə dolğun təsəvvürə malik olan şagird, həmçinin bədii əsərin təhlilində çətinlik çəkmir, həmin prosesdə yüksək fəallıq göstərir.

IV–VII sinif şagirdləri ədəbi növ və janrlar barədə müəyyən məlumat alırlar, lakin həmin siniflərdə məktəblilərin “ədəbi biliklərinin dayazlığı və tədris materialının məhdudluğu bu və ya digər anlayışlarla əlaqədar olan bütün nəzəri məsələlərin öyrədilməsinə imkan vermir” (Orta məktəbdə ədəbiyyat tədrisi, II hissə, Bakı, 1966, səh.138). Deməli, şagirdlərin ədəbi növ və janrlar haqqındakı biliklərini VIII–X siniflərdə genişləndirmək, tamamlamaq lazımdır. Bu məqsədlə aparılan iş prosesində isə müqayisə priyomunu tətbiq etmədən keçinmək olmaz.

Ədəbi növlər (eləcə də janrlar) bir-biri ilə dialektik əlaqədə olub, biri digərinin ünsürünü özünə daxil edə bilər. Onların arasında fərqli cəhətlər olduğu kimi, ümumi əlamətlər də mövcuddur. “Ədəbi növ və janrlar bir-birindən təcrid olunmuş – tamamilə ayrılmış şəkildə deyillər. Bu janrdakı digər janrın ünsürləri, momentləri və bəzi xüsusiyyətləri ola bilər” (C.X.Hacıyev. Ədəbiyyat nəzəriyyəsi. Bakı, 1958, səh.136). Epik əsərlərdə dramatik və lirik növlərin ünsürlərinə, dramatik əsərlərdə isə lirik və epik növlərin “momentlərinə” rast gəlinir.

Ədəbi növlərin (lirik, epik, dramatik) spesifik xüsusiyyətlərinin öyrədilməsində müqayisənin mühüm əhəmiyyət kəsb etdiyini göstərmək məqsədi ilə “Dumanlı Təbriz”lə (epik növün nümunəsi kimi) “Almaz”ın (dramatik növün nümunəsi olmaqla) müqayisəsini nəzərdən keçirək¹.

Müqayisə üçün romanın seçilməsi təsadüfi deyildir; roman epik növdən olan əsərlərin arasında mühüm yer tutur, mürəkkəbliyinə görə onlardan fərqlənir. Epik növün roman janrı ilə yalnız X sinifdə ertəflı tanış olan şagirdlərin onun xüsusiyyətləri barədəki məlumatları səthi olur. Əlbəttə, məktəblilər X sinifdən epik növün bu janrında olan əsərləri mütaliə edirlər, lakin romanın özünəməxsus cəhətlərinin mənimsədilməsi üzrə həmin sinifdək ətraflı iş aparılmır. X sinifdə “Abşeron”, “Böyük dayaq” və b. romanlar dərinlən öyrədilir. Deməli, roman X sinifdə tədris edilən epik əsərlərin içərisində həm də aparıcıdır, əsasdır.

Əsərləri müqayisə etməklə ədəbi növlərin spesifik xüsusiyyətlərini şagirdlərə öyrətməyi qarşısına məqsəd qoyan müəllim bilməlidir ki, müəyyən bir növdə yazılmış əsərdə digər növün ünsürlərini göstərməklə iş bitmir. Bu prosesdə müxtəlif ədəbi növə aid olan əsərlərin həyat materiallarını əhatə etmək imkanları aydınlaşdırılmalı, süjet, kompozisiya cəhətdən spesifik xüsusiyyətləri və s. müəyyənləşdirilməlidir.

Romanla dram əsərinin spesifik xüsusiyyətlərini müqayisəli öyrətmək üçün bir dərs saati ayıran müəllim, əsasən, müsahibə metodundan istifadə edir. Onun ilk sualı belə olur:

– Təsvir oçyektlərinə və formalarına görə, romanla dramı bir-birinə yaxınlaşdırən cəhətləri kim söyləyə bilər?

¹ Bu məsələnin həllində Bakıdakı 246 nömrəli məktəbin müəllimi M.Kazımovanın iş təcrübəsi əsas götürülmüşdür. O, iki ədəbi növün (epik və dramatik) oxşar və fərqli xüsusiyyətlərinin öyrənilməsi işini “Almaz” və “Dumanlı Təbriz” əsərlərinin tədrisindən sonra təşkil edir.

Şagirdlər qeyd edirlər ki, həm C.Cabbarlının, həm də M.S.Ordubadının əsərlərinin mərkəzində ictimai həyatın bədii mənzərəsi, mürəkkəb ictimai proseslər, insan obrazları durur. Süjetdə də oxşar mərhələləri – bədii müqəddimə, düyün, hadisələrin inkişafı, zirvə və s. göstərmək olar.

Müəllim deyilənləri ümumiləşdirmədən başqa bir sualı sinfə müraciət edir: – M.S.Ordubadi dramatik əsərlər üçün səciyyəvi olan təsvir vasitələrindən istifadə edirmi?

Şagirdlər “Dumanlı Təbriz”də dialoqların rolundan bəhs edərək göstərilər ki, bəzi hallarda dialoqların vasitəsi ilə müəllif romanda təsvir etdiyi obrazların xarakterini açır ki, həmin cəhətlər dramatik əsərlər üçün də səciyyəvidir.

Müəllim söylənilənləri təsdiq etməklə bərabər, həm birinci, həm də ikinci sualın cavabına əlavələr edir. O, birinci sualla əlaqədar göstərir ki, müxtəlif ədəbi növlər arasındakı bu oxşarlıq ədəbiyyatın ictimai həyatla bağlılığından, onun inkişafındakı müəyyən tarixi momentləri, hadisələri əks etdirməsindən irəli gəlir. Müxtəlif ədəbi növlərə aid olan əsərlər həyat hadisələrini özlərinə məxsus vasitələrlə əks etdirirlər.

Müəllim ikinci sualla bağlı qeyd edir ki, dramatik əsərlər üçün səciyyəvi olan vasitədən – dialoqdan romanda, yeri gəldikcə, istifadə edilir ki, bu da müxtəlif məsələlərin bədii həllini vermək üçün geniş imkan yaradır.

Şagirdlər müstəqil olaraq belə bir nəticə çıxarırlar ki, epik növlə dramatik növ arasında keçilməz sədd yoxdur.

Bu mərhələdən sonra məktəblilərin diqqəti “Dumanlı Təbriz”lə “Almaz”ın mərkəzində duran problemə cəlb edilir. Şagirdlər yada salırlar ki, M.S.Ordubadi öz əsərində bir çox məsələlərdən – Səttarxan hərəkəti, inqilabın sonrakı iki mərhələsi, xarici müdaxilə və s.-dən ətraflı bəhs edir, İranın, xüsusən İran Azərbaycanının taleyi ilə bağlı bir sıra problemlər qoyaraq bunların bədii həllini verir.

Müəllimin sualları əsasında məktəblilər “Almaz”ın, əhatə etdiyi problemə görə, “Dumanlı Təbriz”dən (pyesdə yeniliyin köhnəliyə qarşı mübarizəsi problemi qoyulmuşdur) geridə qaldığını göstərilər.

Şagirdlər həm də belə bir nəticəyə gəlirlər ki, roman dramatik əsərlərdən fərqli olaraq çoxproblemlidir.

Müəllim romanla dramın süjetindəki spesifikliyin üzərində, xüsusilə dayanır, bu baxımdan onların arasında fərq şagirdlərə əsaslı surətdə mənimsədir. Bu, aşağıdakı müsahibə şəklində həyata keçirilir.

M. – “Dumanlı Təbriz”də əhvalatlar nə cür təsvir olunur, hadisələr necə inkişaf etdirilir?

Ş. – Romandakı əhvalatlar hərtərəfli təsvir olunur, hadisələr tədricən inkişaf etdirilərək bütün incəliklərinə qədər açılır.

M. – Bu cəhətdən “Almaz”da vəziyyət necədir?

Ş. – “Almaz” pyesində, ümumiyyətlə, dramatik əsərlərdə hadisələrin romandakı kimi geniş təsvirinə imkan yoxdur. “Almaz”da artıq dialoqlara, əsərin həcmi genişləndirən əhvalatlara rast gəlirik.

M. – Deməli, dramaturqa nisbətən sərbəst olan roman müəllifi əsərin ideyasını açmaq üçün zəngin həyat materiallarından geniş surətdə istifadə edir.

Roman və pyesdə süjet xəttinin inkişafı, müəllif təsvirləri barədə daha nə söyləyə bilərsiniz?

1-ci ş. – Mürəkkəb və geniş hadisələri əhatə edən, zəngin əhvalatlarla dolu olan romanda süjet bir neçə xətt üzrə inkişaf etdirilə bilər. Lakin bu, süjetin dağınıqlığı demək deyildir, mərkəzi süjetdən, ana xətdən ayrılan budaqlar paralel surətdə inkişaf edir və yenidən mənbəyə qayıdır. Doğrudur, dramatik əsərlərdə də əlavə xətlərə rast gəlinir, lakin burada hər şey son dərəcə məhdudlaşdırılır və romandakı vəziyyətdən xeyli fərqlənir.

2-ci ş. – Romanda onlarla obraz adı çəkilir, onların məişəti, taleyi, başqalarına münasibəti barədə ətraflı məlumat verilir. Çox vaxt qəhrəmanların doğulduğu gündən ölən günədək keçdikləri həyat yolu təsvir olunur. Dramatik əsərlərdə obrazların sayı romandakından az olur, çoxunun həyatı romandakı qədər ətraflı təsvir edilmir.

3-cü ş. – Romanda müəllif təsvirlərinə geniş yer verilir ki, bunlar da əsərin ideya-məzmununun açılmasında böyük rol oynayır, dramatik əsərlərdə isə müəllif təsviri (remarkaları çıxmaq şərtlə) olmur.

Müəllim deyilənləri ümumiləşdirmək və şagirdlər üçün yeni olan cəhətləri əlavə etmək məqsədi ilə göstərir ki, “dramın hərəkəti bir maraq üzərində toplanmalı və kənar maraqlardan uzaq olmalıdır. Romanda hər hansı iştirak edən bir şəxs hadisədəki həqiqi iştirakından artıq, orijinal bir səciyyəyə malik olmasına görə verilə bilər; dramda isə heç elə bir şəxs olmamalıdır ki, əsərin gedişi və inkişaf mexanizmi üçün zəruri olmasın, hadisənin sadəliyi, qarmaqarışıq olmaması və vəhdəti (əsas ideyanın vəhdəti mənasında) dramın ən başlıca şərtlərindəndir: burada hər bir məqsədə, bir arzuya doğru yönəldilməlidir” (V.Q.Belinski). Pyes səhnədə oynanılmaq üçün yazıldığından ondakı hadisələrin təsviri, inkişafı da səhnənin tələblərinə, şərtlərinə tabe etdirilir. Dramaturqun hadisələri geniş və hərtərəfli təsvir etməyə imkanı yoxdur. Buna görə də o, hadisələrin inkişafında əsas mərhələlərin, cəhətlərin üzərində dayanır, bunları ideyanın açılmasında ciddi rolu olmayan ikinci dərəcəli epizodlardan ayırır. Dramatik əsərlərdə “bütün hadisələr xüsusi gərginliyə, dinamikaya, dramatizmə malik olmalıdır” (Mir Cəlal, P.Xəlilov. Ədəbiyyatşünaslığın əsasları. Bakı, 1972, səh.160). Burada hadisələr romandakı kimi geniş, çoxplanlı şəkildə inkişaf etdirilə bilməz. Roman yazıçıya zəngin həyat

hadisələrini, əhvalatlarını ətraflı təsvir etməyə imkan verdiyi halda, “dramın çərçivəsi hadisənin gedişində daha çox sürətlilik və çeviklik tələb edir və öz daxilində geniş təfəssilata yol vermir” (V.Q.Belinski). Roman müəllifi, dramaturqdan fərqli olaraq, öz qəhrəmanlarının həyat yolunu həm ardıcıl, həm də fasilələrlə təsvir etmək imkanına malikdir.

Bundan sonra şagirdlərin diqqəti hadisələrin inkişafındakı əsas mərhələlərə yönəldilir, onların spesifik cəhətləri aydınlaşdırılır.

Romanda ekspozisiya əsərdə qoyulan roblemlə oxucuları ümumi şəkildə tanış edir. Burada hadisələrin sonrakı inkişafına işarə edilir, bu inkişaf üçün müəyyən zəmin hazırlanır, həmçinin əsas qəhrəmanlar, onların qarşılıqlı münasibəti və s. barədə az-çox məlumat verilir. Bütün bunlar oxucuya çatdırılmasında yazıçı təhkiyəsi əsas yer tutur.

Müəllim “Dumanlı Təbriz”in başlanğıcını şagirdlərin yadına salır; bu səhifələr bitkin ekspozisiya sayıla bilər. Oxucu burada romanın baş qəhrəmanı Əbülhəsən bəylə, onun səfərinin məqsədi, İran Azərbaycanındakı qarışıq vəziyyətlə, xalqın acınacaqlı həyatı ilə, sonrakı hadisələrdə mühüm rol oynayacaq Nina, İraida və digər obrazlarla tanış olur.

Əlbəttə, əsərdə təsvir ediləcək bütün hadisələrə ekspozisiyada toplanma bilməz; bu, mümkün deyildir, lakin yüksək sənətkarlıqla yazılmış romanlarda ekspozisiya hadisələrin gələcək inkişafı barədə aydın təsəvvür yaradır.

Dramatik əsərlərdə də ekspozisiya vardır. Adətən, dramatik əsərlərin birinci pərdəsindən başlanan ekspozisiya “qısa və yığcam olub, gələcəkdə göstərilməli olan hadisələr haqqında ümumi təsəvvür doğurur”. (C.X.Hacıyev. Ədəbiyyat nəzəriyyəsi. Bakı, 1958, səh.173).

“Almaz” əsərinin ilk səhifələri baş qəhrəmanın xarakteri, əqidəsi barədə aydın təsəvvür yaradır; məktəbliləri “ölü dəstəsinin” səsini ötmək üçün göndərməsi, Yaxşı ilə söhbəti Almazın köhnə dünya ilə qəti mübarizəyə girişməyini oxucuya bəlli edir. Yaxşının söhbətləri isə gələcəkdə baş verəcək yaramaz hadisələr üçün kənddə zəmin olduğunu xəbər verir. Bir sıra obrazlar, bəzi hadisələr sonrakı pərdələrdə görünsələr, baş versələr də, onlar barədə ekspozisiyada müəyyən təsəvvür qazanılır. Deməli, “bədi müqəddimə ümumi təsəvvür doğursa da, əsərdəki münaqişəni və ya konflikti həll etmir. Bu, dramın sonrakı mərhələlərində davam və inkişaf etdirilir” (C.X.Hacıyev. Ədəbiyyat nəzəriyyəsi. Bakı, 1958, səh.173).

Roman və pyesdə obraz yaratmağın üsulları barədə şagirdlərə ətraflı məlumat verilməsi, xüsusilə vacibdir. “Dumanlı Təbriz”lə “Almaz”ı müqayisə nəticəsində şagirdlər müstəqil olaraq göstərirlər ki, romanda obraz yaratmağın vasitələri daha çox olub, rəngarəngdir. Qəhrəmana xarakteristika vermək, onun

əmali fəaliyyətini, məişətini, müxtəlif hadisələrə münasibətini göstərmək, portretini yaratmaq, nitqini fərdiləşdirmək və s. bitkin obraz yaratmaq üçün roman müəllifinin ixtiyarında olan mühüm vasitələrdir.

Müəllim romandakı peyzajların obrazların xarakterinin açılmasındakı rolunu qeyd edir.

Müəllimin “Bu üsullardan dramatik əsərlərdə istifadə mümkündürmü?” sualına cavab olaraq məktəblilər qeyd edirlər ki, yaratdığı surətə dramaturqun öz münasibətini bilavasitə bildirmək imkanı yoxdur və elə buna görə də o, həmin üsulların əksəriyyətindən istifadə edə bilmir.

Müəllim obraz yaratmağın vasitələrindən olan nitq xarakteristikasının həm roman, həm də pyes üçün müstəqil üsul olduğunu qeyd edir və bu bərdə şagirdlərdə aydın təsəvvür yaratmaq üçün hər iki əsərdən nümunələr gətirir.

Şagirdlərə çatdırılır ki, nitq xarakteristikası romanda dramatik əsərlərdəki qədər rola malik deyildir; nitq xarakteristikası üsulu obraz yaratmaq üçün roman müəllifinin ixtiyarında olan zəngin vasitələr sistemində bir ünsürdür.

Məktəblilər belə bir nəticə çıxarırlar ki, pyesdə obraz yaratmağın başlıca vasitəsi qəhrəmanın dili, nitqidir.

Müəllim, həmçinin səhnənin dramatik əsərlərdəki obrazların canlı çıxmasına təsirini aydınlaşdırır və göstərir ki, səhnə öz quruluşu, dekorasiyası, aktyor işə jest, mimika, səs və hərəkətləri ilə qəhrəmanı, belə demək olarsa, reallaşdırır. Hadisələrə əyani şəkildə izləyən “tamaşaçı obrazların keçirdiyi həyəcan və iztirabları, sevinc və nəşəni bilavasitə görür, onların bir şahidinə çevrilir” (Mir Cəlal, P.Xəlilov. Ədəbiyyatşünaslığın əsasları. Bakı, 1972, səh.160).

Müəllimin göstərişi ilə şagirdlər roman və dramın kompozisiyasındakı başlıca fərqləri də nəzərə çapdırırlar: “Dumanlı Təbriz” dörd hissədən (dörd kitabdan) ibarət olub, hadisələr ayrı-ayrı başlıqlar altında verilir, axıncı səhnəni epiloq hesab etmək olar. “Almaz” pyesi beş pərdəni ibarətdir, pərdələr şəkillərə bölünür.

Bu qayda ilə aparılan işin nəticəsini yoxlamaq üçün şagirdlərdən aşağıdakı suallara yazılı cavab hazırlamağı tələb etmək məqsədəuyğundur:

1. Epik növə dramatik növün nə kimi oxşar cəhətləri var?
2. Dramatik və epik (roman) əsərlərin süjetlərində hansı spesifik xüsusiyyətləri göstərə bilərsiniz?
3. Epik (roman) və dramatik əsərlərdə hadisələrin inkişaf mərhələləri necə olur, bu cəhətdən onların arasında nə kimi fərqlər mövcuddur?
4. Nasir və dramaturq obraz yaradarkən hansı üsullardan istifadə edir?
5. Dramaturq obraz yaradarkən nasirin ixtiyarında olan üsulların hamısından istifadə edə bilirmi?

6. Səhnənin və artistin dramatik əsərlərdəki obrazların dərk edilməsində rolu nədən ibarətdir?
7. Epik (roman) əsərlə dramatik əsərlərin zahiri kompozisiya quruluşunda nə kimi fərqli cəhətlər vardır?

Müqayisə priyomundan ədəbi əsərlərin yalnız növ xüsusiyyətlərinin öyrədilməsində deyil, həmçinin bir növün müxtəlif janrlarının mənimsədilməsində də istifadə etmək faydalıdır. Müşahidələr göstərir ki, hətta VIII–X sinif şagirdləri belə, bir sıra hallarda, müəyyən ədəbi növə daxil olan janrların xüsusiyyətlərini lazımınca şərh edə bilmirlər. Məhz buna görə də müəyyən bir növün müxtəlif janrlarına məxsus olan əsərləri müqayisə etməklə həmin spesifik xüsusiyyətlərini şagirdlərə mənimsətmək vacibdir. Bunun həyata keçirilməsi yollarının müəyyəndirilməsi isə ayrıca tədqiqat tələb edir.

“Azərbaycan dili və ədəbiyyat tədrisi”, 1980 (4)

Ədəbiyyat tədrisi keyfiyyətinin yüksəldilməsinə dair

Partiyanın XXV qurultayının xalq maarifi qarşısında qoyduğu vəzifələr müvəffəqiyyətlə həyata keçirilmiş, o cümlədən ümumtəhsil sistemində böyük nailiyyətlər qazanılmışdır. Hesabat məruzəsində dərin razılıq hissi ilə qeyd olunur ki, “... Partiyanın XXV qurultayının xalq maarifinin inkişafına aid göstərişləri bütövlükdə müvəffəqiyyətlə yerinə yetirilmişdir”. XXVI qurultay ümumtəhsil sisteminin qarşısında yeni vəzifələr qoymuşdur.

Təlimin, eləcə də proqram və dərsliklərin keyfiyyətinin yüksəldilməsi bu vəzifələrin sırasında mühüm yer tutur.

Proqram və dərsliklərin mükəmməl olması tədrisin səviyyəsinin yüksəldilməsinə təsir edən başlıca amillərdəndir. Sevindirici faktdır ki, partiyanın XXVI qurultayı ərəfəsində bizdə ədəbiyyat fənni üzrə proqram təkmilləşdirilmişdir. Həmin proqramla əlaqədar mübahisələr, fərqli fikirlər olsa da, o, “uşaqların nəhaq yerə həddindən artıq yüklənməsinə” imkan verməməsi baxımından, şübhəsiz, irəliyə doğru atılmış addımdır. Əlbəttə, bu proqramın məziyyətləri, çatışmazlıqları məktəb təcrübəsində geniş tətbiqindən sonra qabarıq aşkara çıxacaqdır.

Fikrimizcə, dərsliklər hazırlanarkən spesifik xüsusiyyət kimi ədəbiyyatın söz sənəti olması başlıca meyar götürülməlidir. Ədəbi-tarixi faktları sadalamaqdan, güclü emosionallıq yaradan və tərbiyəvi səciyyə daşıyan epizodları, ədəbi hadisələri rəqəm sıxlığı arxasında saxlamaqdan uzaqlaşmağın vaxtı çoxdan çatıb. Bu və ya digər ədəbi əsərlə bağlı verilən təhlil materialının həcmi, məzmunu, ifadə tərzini sinfin səviyyəsindən çıxış edərək müəyyənləşdirilməlidir. İndiki halında dərsliklərin çoxundakı təhlil üsulu elmi-tədqiqat aspektində aparılan təhlildən, demək olar

ki, fərqlənmir. Ədəbi əsərin məktəb təhlilinin xüsusiyyətlərini – müəllimin qarşısında duran pedaqoji məqsəd, təhlilə cəlb olunan əlavə materialın sinfin səviyyəsinə uyğunluğu, əsərin bütün komponentlərinin dərinədən öyrənilməsinin vacib olmaması və s. – dərslük müəllifləri diqqət mərkəzində saxlamalıdır. Dərslük bu və ya digər əsərin tədrisində təhlil yollarından (məktəbdə bədii əsərin təhlilinin müxtəlif yolları vardır və bunlardan üçü – əsərin bütövlükdə təhlili, obrazlar üzrə təhlil, problem – mövzu üzrə təhlil – geniş yayılmışdır) hansının daha səmərəli olduğunu müəyyənləşdirməkdə müəllimə kömək etməlidir. Deməli, dərslük müəllifi müxtəlif əsərlərin təhlilini verərkən bu yollardan məqsədəuyğun olanını seçməlidir. Bunun üçünə o, təkcə ədəbiyyatşünas üçün əsas olan cəhətləri (məsələn, əsərin təbiəti, strukturu, ünsürlərinin bir-birinə münasibəti) deyil, həm də pedaqoji tələbləri – qarşıda duran təlim və tərbiyəvi məqsədi, şagirdlərin ümumi inkişaf səviyyəsini, əsərin məktəblilər tərəfindən qavranılma mexanizminin spesifikliyini və psixoloji tərəflərini nəzərə almalıdır. Deyilənlərdən aydın olur ki, bu və ya digər əsərin öyrədilməsində hansı təhlil yolunu seçməyin doğru olduğunu müəyyənləşdirmək dərslük müəllifindən həm filoloji, həm də pedaqoji hazırlıq, səriştəlilik tələb edir.

Dərslüklərdə əks olunan sual və tapşırıqlar haqqında ayrıca danışmaq lazımdır. Çünki bu, dərslüyün metodik səviyyəsini müəyyənləşdirən mühüm göstəricidir. Etiraf etmək lazımdır ki, dərslüklərimizdəki sual və tapşırıqların çoxu yalnız hafizənin güclənməsinə idmət edir, şagirdləri materialı yenidən yada salmağa, onun məzmununu təkrar etməyə istiqamətləndirir. Dərslükdəki sual və tapşırıqlar şagirdlərin idrak fəaliyyətinin təşkili üçün tutarlı vasitədir və bu imkandan maksimum istifadə olunmalıdır. Hər biri konkret məqsəd daşımalı olan sual və tapşırıqlar şagirdləri axtarırlara, müstəqil fikir söyləməyə istiqamətləndirməli, sovet didaktikasının tələb etdiyi kimi, əsasən problem xarakterli olmalıdır.

Ayrı-ayrı dərslüklərdə işləmək üçün müəllimlərə kömək məqsədilə yazılmış vəsaitlərin, metoik və didaktik aspektdə aparılan son tədqiqatların nəticəsi nəzərə alınmaqla, müntəzəm təkmilləşdirilməsi də vacibdir. Bu kitablarda dərslükdəki materialı təkrar etməyə yol verilməməlidir. Mövzunun bir neçə variantda öyrədilməsi üzrə metodik işləmələr, proqram materiallarının dərinədən qavranılmasına kömək edən materialın müəyyənləşdirilməsi və dərslüklə uzlaşdırılması bu vəsaitlərin hazırlanmasında əsas götürülməli olan cəhətlərdəndir...

Ədəbiyyat tədrisi üzrə bir sıra xüsusi tədqiqatların (onlar üçün obyekt təxminən aşağıdakılar olmuşdur: Ədəbiyyat dərslərində ideya-siyasi tərbiyə və elmi dünyagörüşün formalaşdırılması, ayrı-ayrı sənətkarların həyat və

yaradıcılığının öyrədilməsi, dil-üslub məsələlərinin və ədəbiyyat nəzəriyyəsi materiallarının mənimsədilməsi, ədəbi növ və janrın spsifik xüsusiyyətlərindən çıxış edərək bədii əsərlərin tədrisi və s.) nəticəsi çap olunaraq müəllimlərin istifadəsinə verilmişdir. Lakin araşdırılması zəruri olan problemlər hələ çoxdur. Bunların müvəffəqiyyətli həlli, şübhəsiz, təlimin keyfiyyətinin yüksəldilməsinə əhəmiyyətli təsir göstərir. Məsələn, ədəbi əsərin qavranılma səviyyəsi ilə şagirdin yaş xüsusiyyəti arasındakı nisbətə müəyyənləşdirilməməsi bir sıra məsələlərin gözüyağı izah edilməsinə səbəb olur. Elə onun nəticəsidir, yuxarıda qeyd edildiyi kimi, məsələn, müxtəlif siniflər üçün yazılmış dərsliklərin şərh üsulu arasında fərq, demək olar, yoxdur. Deməli, şagirdin ədəbi inkişaf mərhələlərinin kortəbii müəyyənləşdirilməsi tədrisin səviyyəsinə mənfi təsir göstərir.

Ədəbi əsərin oxusu, xüsusən, ifadəli oxu məsələsi tədqiqata çox az cəlb edilmişdir. İfadəli oxu məsələsinin geniş araşdırılması, xüsusən klassik ədəbiyyatın öyrədilməsinin səmərəli təşkili baxımından zəruridir. İfadəli oxu – ədəbi əsərin öyrənilməsi prosesində çox mühüm mərhələdir və o, şagirdlərin nitqinin zənginləşdirilməsinin səmərəli formasıdır. Bununla bağlı ədəbiyyat təliminin digər bir vəzifəsi – şagirdlərin şifahi nitqinin inkişaf etdirilməsi – meydana çıxır. Şagirdlərin şifahi nitqinin inkişafı üzrə işə təsadüfdən-təsadüfə müraciət etmək olmaz. Hər bir sinifdə sisteməlik iş aparılmaqla, müxtəlif siniflərdə təşkil edilən işləri də əlaqələndirmək, vahid bir xətt üzrə həyata keçirmək vacibdir. Məhz bu şəkildə qurulan iş mühüm, eyni zamanda mürəkkəb vəzifənin – şagirdlərdə nitq mədəniyyətinin formalaşdırılmasının həyata keçirilməsinə imkan yaradır.

Ədəbiyyatla yanaşı digər incəsənət əsərlərinin də tərbiyəedici imkanlarından məktəbdə geniş istifadə olunmalıdır. Ədəbiyyatın öyrədilməsi prosesində incəsənətin digər növlərindən istifadə edilməsi, şagirdlərin fəallığının, müstəqil düşüncələrinin, nitq və təfəkkürünün inkişafında əhəmiyyətli rol oynadığı kimi onların estetik hisslərinin zənginləşməsinə, bədii tərbiyəsinə, dünyagörüşünün formalaşmasına da ciddi təsir göstərir.

İndiki dövrdə – elmi məlumatların sürətlə artdığı şəraitdə məktəblilərin fəallığı və müstəqilliyi qayğısına qalmaq xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. Ədəbi biliklərin müstəqil qazanılması yollarının şagirdlərə öyrədilməsi müasir məktəbin aktual vəzifələrindəndir. Bununla bağlı müəllimlərimizə metodik kömək məqsədilə xeyli material çap olunmuşdur. Lakin bu problemlə bağlı tutarlı bir vəsait hələ də yoxdur. Həmin məsələyə həsr edilən metodik məqalələr müxtəlif siniflərdə öyrədilən bu və ya digər əsərlə əlaqədar olub şagirdlərdə təhlillə bağlı müəyyən bacarığın yaradılmasına xidmət edir. Aydındır ki, bunlar məktəblilərdə bədii əsəri

müstəqil təhlil etmək bacarığının formalaşdırılması kimi mühüm vəzifənin öhdəsindən gələ bilməz. Bu, çətin, ancaq vacib vəzifə o vaxt yerinə yetirilə bilər ki, şagirdlərin müstəqil işinin sistemi yaradılmış olsun. Bu isə xüsusi tədqiqat tələb edir.

Təlim şagirdləri biliklər sistemi ilə silahlandırmaqla bərabər onların zehni qabiliyyətlərini də inkişaf etdirir. Psixoloji tədqiqatlar çoxdan sübut etmişdir ki, şagirdlərdə təfəkkürün inkişafı qayğısına qalmaq təlimin səmərəli qurulmasına əlverişli imkan yaradır. Bu vəzifənin müvəffəqiyyətlə yerinə yetirilməsi problemli təlimin tədqiqatını zəruri edir. Təəssüf ki, Azərbaycan dilindəki elmi-metodik ədəbiyyatda söz sənətinin problemli öyrədilməsindən çox az danışılmışdır.

Ədəbi əsərin problemli təhlilinin mahiyyətini necə başa düşmək lazımdır? Bu, müxtəlif metodist-alimlər tərəfindən fərqli şəkildə izah olunur. Bəzilərinin fikrincə, problemli təhlilin vəzifəsi ədəbiyyatşünaslıq anlayışlarının mənimsənilməsi ilə məhdudlaşır, digərləri problemli təhlilin məğzini mübahisəli cəhətlərin aydınlaşdırılması ilə bağlayır, bir qisim isə bunu müəllif tərəfindən qoyulan, lakin həll edilməyən problemlərin araşdırılması şəklində başa düşür.

Fikrimizcə, bədii əsərin problemli təhlili bir-biri ilə bağlı olan, bir-birini tamamlayan iki mühüm tələblə – şagirdləri aktiv zehni fəaliyyətə, axtarışlara yönəldərək yeni cəhətləri üzə çıxarmağa sövq etmək və bunun zəminində onlarda yaradıcılıq qabiliyyətini inkişaf etdirməklə – şərtləndirməlidir. Bu iki tələb yuxarıda sadalananları da özündə birləşdirir.

Ədəbi əsərin problemli təhlili müxtəlif təlim metodlarının tətbiqi ilə həyata keçirilir. Bunlardan ən mühüm şagirdlərin müstəqil işidir. Problemli müstəqil işlər üçün tapşırıqların hazırlanması böyük zəhmət tələb edir. Tapşırıqlar elə məzmununda verilməlidir ki, onların cavabını birbaşa dərslikdən tapmaq mümkün olmasın. Buna görə də şagird faktlar toplamalı, fərqli müləhizələri saf-çürük etməli, müqayisələr aparmalı olur. Məktəbli bununla kifayətlənmir; o, əsaslı nəticə çıxarmalı, ümumiləşdirmələr aparmalı, məsələlərə öz münasibətini bildirərək müstəqil fikir söyləməlidir.

Partiyanın XXVI qurultayının məktəblə bağlı qarşıya qoyduğu vəzifələrin yerinə yetirilməsi həm metodist-alimlərdən, həm də müəllimlərdən elmi axtarışlar, yaradıcılıq və səmərəli işgüzarlıq tələb edir.

“Azərbaycan müəllimi” qəzeti, 1 iyul, 1981

Ədəbi əsərin məktəbdə təhlili

Bədii əsərin orta məktəbdə öyrədilməsi ədəbiyyat proqramının başlıca tələbidir. Bu, təsadüfi deyildir; bir fənn kimi ədəbiyyatın qarşısında duran

vəzifələrin müvəffəqiyyətlə həyata keçirilməsi bədii əsərlərin mükəmməl öyrədilməsindən çox asılıdır.

Bədii əsərin öyrədilməsi anlayışı, əsasən, iki məsələni əhatə edir: *sənət nümunəsinin məzmununun mənimsədilməsi* və *əsin təhlili*. Məktəbdə bunlara nə dərəcədə yer verilməlidir? Ədəbi əsərin öyrədilməsində hər iki cəhət eyni dərəcədə vacibdir. Çünki əsərin mətni üzərində iş aparılmadan, məzmun mənimsədilmədən ondakı hiss və düşüncələri duymaq, dərk etmək mümkün deyil, təhlil olmadan isə etik, estetik, sosial problemləri başa düşmək, onlara münasibət bildirmək, nəticələr çıxarmaq çətinidir. Məzmunun öyrədilməsi ilə təhlil, əslində, dialektik vəhdət təşkil edir. Məzmunu mənimsəmədən, əsil mənada, təhlil aparmaq olmaz. Təhlilsiz isə əsərin öyrədilməsi yarımçıq qalar. Buna baxmayaraq, istər məktəb təcrübəsində, istərsə də tədris-metodik ədəbiyyatda bu prinsip pozulur. Bəzən məzmunun öyrədilməsinə, bəzən isə əksinə, təhlilə üstünlük verilir.

Bu məqalədə əsərin öyrədilməsinin ikinci mühüm cəhətindən – təhlildən danışılır. Ədəbi əsərin məktəbdə təhlil edilməsini vaxtilə lüzumsuz hesab edənlər olmuş, bu meyil, xüsusən, 60-cı illərdə güclənmişdir. Bu fikrin tərəfdarlarına görə, təhlil emosional təsirlənməni zəiflədir... Həmin mülahizənin müdafiəçiləri iddia edirlər ki, ümumiyyətlə təhlil şagirdlər üçün çətin prosesdir və həm də məktəbin vəzifəsi heç də ədəbiyyatşünas yetişdirmək deyildir. Madam ki, belədir, onda elə əsərin ifadəli oxusu, məzmununun mənimsənilməsi ilə kifayətlənmək olar. Belə mövqeyin tərəfdarları indi də var.

Bunun yanlış olduğunu əksəriyyəti etiraf edir. Doğrudan da, ifadəli oxu əsərin dərinə dərk edilməsini və ona həqiqi qiymət verilməsini təmin edən yeganə vasitə ola bilməz. Təhlil əsərin hisslərə təsirini nəinki məhdudlaşdırmır, əksinə, ona istiqamət verir, düzgün məcraya düşməsinə imkan yaradır. Xatırlamaq yerinə düşərdi ki, xüsusən yuxarı sinif şagirdlərində mütaliə etdikləri əsərdən aldıkları təəssüratı başqaları ilə bölüşdürmək meyli güclü olur və onlar fikir mübadiləsi aparmağa, mübahisə etməyə daha çox səy göstərirlər. Bu, təhlilin ilk addımları, ilk “mərhələsidir”. Bu istiqamətdəki bacarıqların dərstdə möhləmləndirilməsi, inkişaf etdirilməsi tələbini isə qanuni hesab etmək lazımdır.

Bəs məktəbdə əsərin təhlili hansı məsələləri əhatə edir? Təhlil necə təşkil edilməli və aparılmalıdır?

Əsərin məktəbdə təhlilinin müvəffəqiyyətlə həyata keçirilməsi bir sıra şərtlərdən asılıdır. Bunlardan birincisi, həm də ən əsası əsərin ədəbiyyatşünaslıq və məktəb təhlili arasındakı hədudunun düzgün müəyyənəşdirilməsidir.

Məktəb təcrübəsində belə hallara təsadüf edilir. Gənc müəllim bu və ya digər əsər haqqında ədəbiyyatşünaslıqda söylənmiş fikirləri geniş şəkildə çatdırır və bunları növbəti dərstdə şagirdlərdən tələb edir. Təhlilin müntəzəm olaraq bu şəkildə aparılması təlim işinə ciddi ziyan vurur.

Dərsləyin müəllim və şagirdin fəaliyyətinin istiqamətləndirən mühüm vasitə olduğunu, üstəlik gənc müəllimlərin dərsləyin təsirindən çox vaxt yaxa qurtara bilmədiklərini nəzərə alsaq, demək olar ki, bir sıra hallarda məktəbdə bədii əsərlər sırf filoloji aspektdə təhlil olunur. Bəzən hətta buna haqq qazandırmağa çalışaraq deyirlər ki, “Ədəbiyyatşünaslığı yaxşı bilmək, filoloji tədqiqatların nailiyyətlərini izləmək dərslər demək üçün kifayətdir, metodik biliklərə ehtiyac yoxdur”. Bir daha təkrar edirik ki, məktəb təhlilinin ədəbiyyatşünaslıq təhlilinə əsaslanması heç də onun (məktəb təhlilinin) spesifikliyini inkar etmir. Məktəb təhlilinin özünəməxsus elə xüsusiyyətləri vardır ki, bunları ədəbiyyatşünaslıqda görmürük.

Məktəb illərinin qarşısında duran ümumi məqsəd, metodist-alimlərin yekdil rəyinə görə, bədii mətnin başa düşülməsini təmin etməkdir. Məktəb təhlili şagirdləri bu məqsədə hazırlamalı, onlarda nüfuz bacarığının formalaşmasına imkan yaratmalıdır. Deməli, məktəb təhlili sənət əsərini başa düşməyə hələ kifayət qədər hazır olmayan şagirdin ədəbi inkişaf səviyyəsini yüksəltməyi mühüm vəzifə hesab edir. Məhz buna görə də müəllim ədəbi əsərlə oxucunun (şagirdin) qavrama xüsusiyyəti arasındakı nisbəti təhlilin bütün mərhələlərində diqqət mərkəzində saxlayır. Əsərin müxtəlif yaşlı şagirdlər tərəfindən qavranılması mexanizmini müəllimin aydın təsəvvür etməsi məktəb təhlilinin müvəffəqiyyətini təmin edən başlıca cəhətlərdəndir. Bax bu məsələ məktəb təhlili üçün son dərəcə vacib olduğu halda, ədəbiyyatşünaslıq üçün mühüm deyildir. Əvvəla, ədəbiyyatşünas oxucunun ədəbi inkişaf səviyyəsi, hazırlığı maraqlandırır. İkinci tərəfdən, ədəbiyyatşünas ədəbi əsərin müxtəlif səviyyəli oxucular tərəfindən necə qarşılanması ilə maraqlansa da, bunu tədqiqatının məğzində, məqsədində təsir göstərən bir amil kimi götürür.

Məktəb təhlilində oxucunun (şagirdin) bütövlükdə əsərə, onun bu və ya digər komponentinə şəxsi münasibətini aşkara çıxarmaq, onu istiqamətləndirmək vacibdir. Bu cəhət həm də şagirdlərdə sənətə estetik münasibətin formalaşması, mənəvi-əxlaqi keyfiyyətlərin inkişaf etdirilməsi baxımından da zəruridir.

Məktəb təhlilinin digər mühüm məqsədini – tərbiyə vasitəsi olmasını müəllim unutmamalıdır. Məktəb təhlili müəllimin əlində şagirdlərdə elmi dünyagörüşünün formalaşmasına, onlarda müsbət əxlaqi keyfiyyətlərin inkişafına imkan yaradan vasitə olmalıdır. Məktəbdə ədəbi əsərin öyrədilməsinin bütün mərhələlərində olduğu kimi, təhlil mərhələsində də şagirdlərdə mədəni oxucuya

məxsus keyfiyyətlərin – təxəyyülün, emosional həssaslığın, estetik hisslərin kamilliyinin, alınmış təəssüratı aydın dərk etmək və onu başqalarına ifadəli, təsirli çatdırmaq bacarığının və s. inkişaf etdirilməsi qarşıya qoyulan tərbiyəvi məqsədlərdəndir. Əgər ədəbiyyatşünaslıq təhlili bu keyfiyyətləri oxucuda sadəcə təkmiləşdirməyə yönəldilirsə, məktəb təhlili onların şagirdlərdə nə vəziyyətdə olduğunu aşkara çıxarmağa və tərbiyə etməyə xidmət göstərir.

Məktəb təhlilinin müvəffəqiyyətini təmin edən mühüm şərtlərdən biri də onun əhatə etməli olduğu komponentlərlə ədəbiyyatşünaslıq təhlilinin araşdırdığı məsələlər arasındakı hədudun aydın təsəvvür olunmasıdır.

Məktəb təhlili əsərin bütövlükdə qavranılmasına nail olmalıdır. Deməli, şagirdlər əsərin müxtəlif komponentləri, bütün tərəfləri barədə təsəvvür qazanmalıdırlar. Lakin sinifdə bu komponentlərin hər birinin dərinliyinə enmək imkanı yoxdur. Buna görə də əsərin ideya-məzmununun açılmasında xüsusi əhəmiyyəti olan məsələlərin mənimsənilməsinə üstünlük verilir. Həmin məsələlərin öyrənilməsi fonunda digər cəhətlər də mənimsənilir ki, bu da əsərin bütövlükdə qavranılmasını təmin etmiş olur.

Ədəbiyyatşünaslıq təhlili əhatəliliyi, məsələlərin araşdırılmasına sərbəst münasibəti (bu və ya digər komponentlə bağlı istənilən dərinliyə getməsi, tədqiqata çoxlu həcmdə əlavə ədəbiyyat cəlb etməsi, əsərin yarandığı ictimai-tarixi şəraiti geniş işıqlandırması və s. baxımından) ilə məktəb təhlilindən fərqlənir. Filoloji tədqiqat bəzən əsərin yalnız bir komponentinin araşdırılmasını obyekt götürür. Belə halda o, həmin məsələni dərinləndirir, hətərlərlə araşdırır və digər komponentlərə ya ötəri toxunur, ya da heç toxunmur. Məktəb təhlilində belə məhdudlaşma qətiyyən mümkün deyildir; məktəb təhlilində şagirdlər, yuxarıda qeyd olunduğu kimi, bütövlükdə əsərlə bağlı suallara cavab gözləyirlər. İkinci tərəfdən məktəbdə əsərin bütövlükdə qavranılması estetik-emosional təsirlənmənin də bütövlüyünə səbəb olmalıdır.

Deyilənlərdən aydın olur ki, ədəbiyyatşünaslıq və məktəb təhlilinin arasına sərhəd çəkmək, yaxud onlardan birini digərindən tamamilə asılı hesab etmək doğru deyildir. Bunlar arasındakı əlaqə təkcə tabelik formasında deyil, həm də əməkdaşlıq şəklindədir.

*“Azərbaycan müəllimi” qəzeti, 7 sentyabr, 1983
(dosent Bilal Muradovla birlikdə)*

Təlim keyfiyyətinin yüksəldilməsi

Məktəb islahatı ilə əlaqədar partiya və dövlət sənədlərində təlimin keyfiyyətinin yüksəldilməsi, pedaqoji prosesdə müşahidə edilən formalizm hallarının aradan qaldırılması ən mühüm vəzifələrdən biri kimi ön plana çəkilmişdir.

Təlimdə formalizm bu və ya digər şəkildə həmişə mövcud olmuş, pedaqoqları düşündürən problem kimi onların diqqət mərkəzində dayanmışdır. Əlbəttə, sinifli cəmiyyətdə formalizmin məktəbdə, ümumiyyətlə, təhsil sistemində dərin kök salmasına hakim tərəfin marağı olduğundan bunun aradan qaldırılmasına da formal cəhətdən yanaşılmalıdır, kapitalist ölkələrində indi də belədir.

Klassik pedaqoqlar biliklərin qazanılması prosesində öyrəninin müstəqilliyi və fəallığının təmin edilməsi zəruriliyini irəli sürərkən bu çatışmazlığın aradan qaldırılması məqsədini izləyirdilər.

Sovet məktəbinin yarandığı ilk günlərdən xalq maarifi sahəsində ciddi müvəffəqiyyətlər qazanılmasına baxmayaraq, müəyyən nöqsanlara da yol verildi. Bunların içərisində formalizmə meyil xüsusilə seçilirdi. Partiya və dövlətimizin müdrik göstəriş və qərarları, sovet pedaqoji elminin sürətli inkişafı formalizmi məktəblərimizdə dərin kök salmasına, şaxələnməsinə imkan vermədi. Pedaqoji elmlər sahəsində aparılan səmərəli araşdırmaların nəticəsində meydana çıxan fundamental tədqiqat əsərləri ictimai həyatın müxtəlif sahələrində fəal, müstəqil çalışa bilən təşəbbüskar gənclərin yetişdirilməsi yollarını işıqlandıran qüdrətli vasitəyə çevrildi. Bu, müəllimlərin öz praktik fəaliyyətlərini yüksək səviyyədə qurmalarına geniş imkan yaratdı; biliklərin formal mənimsənilməsi, əzbərcilik, əldə edilmiş informasiyanın tətbiq olunmaması kimi nöqsanların islah edilməsində mühüm rol oynadı.

Yeni təlim metodlarının müəyyənəşdirilməsi ilə bağlı son illərdə aparılan tədqiqatları da buraya əlavə etsək, belə bir nəticə çıxarmaq olar ki, sovet məktəbində formalizm ünsürlərinin aradan qaldırılması həmişə diqqət mərkəzində dayanmışdır və indi də dayanmaqdadır. Bu mənada Sov.İKP MK-nın XXVI qurultaya hesabat məruzəsində maarif sahəsində meydana çıxan formalizmlə mübarizənin başlıca vəzifə sayılması, məktəb islahatı ilə əlaqədar partiya və dövlətimizin qəbul etdikləri mühüm qərarlarda bunun bir daha xatırladılması ona qarşı bütün cəbhə boyu ardıcıl hücumla keçilməsinin zəruriliyini göstərir. Kompleks tədbirlər sisteminin hazırlanması və onların reallaşdırılması partiyanın qarşıya qoyduğu bu mühüm vəzifənin yerinə yetirilməsi yolunda ciddi addımdır. Bunun müvəffəqiyyətli həlli ayrı-ayrı fənlərin spesifik xüsusiyyətlərini nəzərə almağı tələb edir. Çünki formalizmin bir sıra əlamətləri (məsələn, mexaniki əzbərləmə, bilikləri tətbiq edə bilməmək və s.) bütün fənlərin tədrisində özünü göstərsə, bəzi əlamətləri bu və ya digər fənnin spesifik cəhətləri ilə bağlı təzahür edir.

Misallara müraciət edək. Orta məktəbin ədəbiyyat müəllimlərinin və metodist-alimlərin əksəriyyəti belə bir mülahizənin üzərində möhkəm dayanır ki, guya inşa yazıdan qeyri-müvəffəq qiymət alan şagirdlərin şifahi nitqi qənaətbəxş olur. Başqa sözlə, belə şagirdlər tədris materialını (bu və ya digər ədəbi əsərlə, bədii obrazla bağlı) öyrənib cavab verməkdə çətinlik çəkmir, lakin elə həmin materialla əlaqədar inşa yaza bilmirlər.

Bizcə, yanlış olan bu mülahizənin belə geniş müdafiə edilməsinin bir əsas səbəbi var: həmin fikrin tərəfdarları şagirdlərin şifahi nitqinə yazılı nitqlərinə yanaşdıqları qədər tələbkarlıqla yanaşmırlar. Dərslərdəki materialı qırıq-sökük cümlələrlə, qeyri-ardıcıl şəkildə nəql edən, əsas məsələləri unudan şagirdə (bələləri inşa yazıdan əksər hallarda qeyri-müvəffəq qiymət alır) müəllim onun, hətta sözləri belə düzgün tələffüz etmədiyini göstərmədən, “heç belə dərs danışarlar?”, “danışığın ədəbiyyatçı danışığı deyil” kimi başdansovdu iradlar tutur və təəssüf ki, cavabı müsbət qiymətləndirir. Bax inşa yazının təməli ilkin olaraq buradan sarsılır. Tədris materialını əsaslı surətdə qavramayan, aydın təsəvvür etməyən, rəvan, ardıcıl və yaradıcılıqla danışa bilməyən şagird onun haqqında yaza bilərmə? Bu işin bir tərəfidir; məsələnin mahiyyətini, başlıca olaraq, tədris edilən sənətkarın yaradıcılıq laboratoriyasına şagirdin bələdlilik səviyyəsi təşkil edir. Bu həqiqəti qəbul etmək lazımdır: necə ki, şagirdlərimiz ədəbi əsərlə əlaqədar yalnız dərslərdəki təhlil materialını oxumaqla məhdudlaşırırlar, onlardan müstəqil düşüncəyə geniş meydan verilmiş inşa yazı gözləmək əbəsdir. Bədii əsərdəki hadisələri, qəhrəmanların fikir və əməllərini bilməyən məktəbli dərslərdə müəlliminin cümlələrini təkrar etməkdən irəli gedə bilməz.

Təlimdə ən mühüm formalizm halları, bizcə, çoxlu həcmdə bilik verilməsinə aludə olmaqdan, biliyin dərinədən dərk edilməsinə lazımi əhəmiyyət verməməkdən irəli gəlir. Kəmiyyət arxasınca qaçmaq isə çox vaxt formalizmə gətirib çıxarır. Bu, şagirdlərdə müstəqilliyin normal inkişafını boğur, onlar materialların, məlumatların çoxluğu içərisində itib-batırlar. Bunun zərərli nəticələri və ortadan qaldırılması yolları partiyanızın XXVI qurultayında böyük dəqiqliklə göstərildi. Həmin qurultayın göstərişlərinə uyğun olaraq təkmilləşdirilmiş proqramların əhəmiyyətini, təəssüf ki, bəziləri layiqincə qiymətləndirmir, bir sıra mövzuların həmin proqrama salınmaması faktı ilə çoxları razılaşa bilmir. Onlar tədris materialı ilə hədsiz yüklənmiş şagirdlərin əl-qolunun sarındığını və bununla da yaradıcı fəallığa gedən yolun bağlandığını görə bilmədikləri üçün narahat olurlar.

Heç kəs etiraz etməz ki, dərslərdə fənnə aid mühüm başlıca mövzularla yanaşı, onun (fənnin) əsası, məğzi üçün ikinci dərəcəli olanlar da yox deyildir. Bu da sirr deyildir ki, bir sıra müəllimlər, proqramın tələbinə zidd olaraq, bu cür

paraqrafları, çox vaxt birləşdirirlər. Həmin müəllimlər zəngin təcrübələrinə əsasən başa düşürlər ki, bu əməliyyat fənnin mahiyyətini əks etdirən başlıca mövzuların dərinlən mənimsənilməsinə xələl gətirməz. Əksinə, əsas mövzuların öyrənilməsinə səmərəli təşkil etmək, birləşdirilən, yaxud ixtisara salınan paraqraflardakı məsələlərin onsuz da mənimsənilməsinə səbəb olur.

Qazanılmış bilikləri tətbiq etmək, faktları təhlil yolu ilə ümumiləşdirmə aparmaq, əsas məsələləri müəyyənləşdirmək və s. bacarıqların şagirdlərdə formalaşmasına nail olmaq dərslərlərdə özünə yer tapan ikinci dərəcəli mövzuların saxlanması ehtiyacını da ortadan qaldırır.

Biliklərin formal mənimsənilməsinə səbəb olan, yaradıcı təfəkkürün inkişafını ləngidən hallardan biri dərslərdə eynitipli tapşırıqların təkrar-təkrar, həm də təəssüf ki, eyni üsulla icra etdirilməsidir. Belə anda təlim tapşırığına müxtəlif baxımdan yanaşılır, məqsəddə çatmaq üçün fərqli yol, vasitə seçilmir. Bu isə şagirdlərdə zehni əməliyyatların formalaşmasına mənfi təsir göstərir. Buradan belə nəticə çıxır ki, tədris prosesində formalizmin yaranma səbəblərindən biri təlim metodlarından bacarıqla istifadə edilməməsidir. Bu isə ilk növbədə, müəllimin hazırlığı ilə bağlı məsələdir. Təsədüfi deyildir ki, formalizmə qarşı mübarizədə müəllimin əsas sima olduğu bu barədə yazan müəllimlərin hamısı ön plana çəkirlər. Əlbəttə, söhbət təkcə təlim metodlarından səmərəli istifadə etməkdən getmir; məsələnin mahiyyətini müəllimin pedaqoji-psixoloji biliklərə necə yiyələnməsi, dərslərdəki fənnin metodikası üzrə mənimsədiyi bilikləri hansı səviyyədə tətbiq edə bilməsi təşkil edir. Əlbəttə, müəllimin pedaqoji-psixoloji hazırlığı onun ali məktəbdəki təhsili ilə məhdudlaşmamalıdır. O, bu sahədəki biliklərini müstəqil müəllimə yolu ilə müntəzəm olaraq artırmalıdır. Bu məsələdə müəllimə rəhbər maarif işçilərinin və pedaqoji mətbuatın düzgün istiqamət verməsi, xüsusilə vacibdir. Rayon Təhsil şöbələri bu baxımdan öz işlərini səmərəli qurmaq, elmi-pedaqoji yenilikləri birinci öyrənməli və onların məktəblərdə yayılmasına, tətbiqinə çalışmalıdırlar. Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyi proqram-metodika idarəsi son zamanlar aktual mövzularda metodik tövsiyələr hazırlanmasına xüsusi diqqət yetirir. Həmin tövsiyə və göstərişlərin məktəblərdə geniş öyrənilməsi, bu məqsədlə müzakirələrin keçirilməsi təhsil işçilərinin işində xüsusi yer tutmalıdır.

*“Azərbaycan müəllimi” qəzeti, 20 iyul 1984
(dosent Şamxəlil Məmmədovla birlikdə)*

Mütaliyə maraq tərbiyəsi

Məktəb islahatının qarşıya qoyduğu vəzifələr sırasında mövcud metodların təkmilləşdirilməsi, yeni təlim vasitələrinin müəyyənləşdirilməsi mühüm yer tutur və digər fənlərdən dərs deyən müəllimlər kimi, ədəbiyyat müəllimlərini də (metodist-alimləri də həmçinin) ciddi axtarışlara sövq edir. Həmin fənnin tədrisi ilə əlaqədar hazırda narahatlıq doğuran başlıca cəhət bədii əsərin mütaliəsinə marağın azalmasıdır. Proqrama daxil edilən irihəcmli əsərlərin mütaliə edilməməsi, yaxud səthi oxunması sonrakı mərhələlərdə aparılan işin səmərəliliyindən danışmağa əsas vermir. Əsərin mütaliə edilməməsi, təhlilin “havada” aparılması bədii tərbiyə işinin əslində reallaşdırılmaması deməkdir. Bu, məktəblilərin sənət dünyasının gözəlliyini duymaması, bu dünyanın qapısı ağzında dayanıb durması deməkdir. Belə olan halda yeniyetmələrin hissələrinin zənginliyindən, həyat hadisələrinə, lap elə adicə məişət məsələrinə münasibətdə həssaslığından, müstəqilliyindən danışmaq, doğrusu, adama qərribə gəlir. Gözəlliyi bilavasitə görməyən, duymayan, hiss etməyən məktəblinin müəllimin sözündən və dərslikdən aldığı təəssürat, təsirlənmə, şübhəsiz, səthidir, birtərəfli və aldadıcıdır. İstər klassik, istərsə də müasir sənətkarların yüksək bədiiiliklə yazılmış əsərlərinin oxusuna laqeyd olan məktəblinin zəngin mənəvi aləmindən danışmaq mümkündürmü? Belə şagirdlər incəsənətin digər növləri haqqında müstəqil fikir söyləməyə qabiliyyəti varmı? Axı partiya və dövlət sənədlərində məktəblilərə incəsənətin müxtəlif növləri barədə zəruri məlumatın verilməsi mühüm vəzifə kimi irəli sürülür. Bu vəzifənin yerinə yetirilməsi üçün əsas yük isə ədəbiyyat fənninin üzərinə düşür. Həmin vəzifə indiki halda ədəbi əsəri digər incəsənət əsərləri ilə müqayisəli öyrətmək (dərsdə, sinifdən xaric oxu dərslərində, fakultativ məşğələlərdə və s.) yolu ilə həyata keçirilməlidir. Lap aşağı siniflərdən təmasda olduğu, tez-tez rastlaşdığı bədii mətnə soyuq münasibət bəsləyən şagirdlə belə mürəkkəb, lakin vacib olan iş aparmaq mümkündürmü?

Tədris olunan əsərlərin mütaliəsinə şagirdlərdə marağın zəifləməsinin səbəbi müxtəlif amillərdə axtarılır və fərqli mülahizlər söylənir. Bəzilərinin fikrincə, ümumiyyətlə proqram materialının çox və mürəkkəb olması bədii əsərin mütaliəsinə vaxt baxımından imkan vermir (əgər belədirsə, onda şagirdlərin əksəriyyəti macərə, yaxud detektiv ədəbiyyatdan nümunələri oxumağa necə vaxt tapır?). Başqaları ısrar edir ki, televiziya, kino şagirdləri daha çox cəlb etdiyi üçün bədii əsərə, onun oxusuna maraq azalır (bəs onda ədəbi əsər əsasında ekranlaşdırılmış filmin tamaşasından sonra məktəblilərin mətni tapıb sonsuz maraqla oxumalarının səbəbini necə izah etmək olar?). Digər bir qrupun

fikrincə, şagirdlər klassiklərin müəllimlərinə laqeyd münasibət bəsləyirlər (müşahidələr bu qəbildən olan şagirdlərin müasir ədəbiyyata da biganə yanaşdıqlarını sübut edir).

Bu barədə digər mülahizələr də var.

Şagirdlər arasında müəllimə marağın azalmasını yalnız bir səbəblə izah etmək, əlbəttə, doğru sayıla bilməz. Bu məsələdə konkret şəraiti, şagirdlərin fərdi xüsusiyyətlərini müəllimin nəzərə alması zəruridir. Eləcə də, müəllimin pedaqoji ustalığı, onun özünün bədii ədəbiyyata münasibəti də diqqətdən kənarda qalmamalıdır. O ki, qaldı söz sənətinə etinasız münasibətin xeyli artması haqqındakı fikrə, burada, şübhəsiz, əsas cavabdeh metodika elmi və onun nəticələrini praktikada reallaşdırmağa borclu olan müəllimlərdir.

Söz sənətini dərinlən duya bilən və qiymətləndirməyi bacaran mədəni oxucu tərbiyə etmək asan olmadığı kimi, az vaxt içərisində də həyata keçirilə bilməz. Lakin bu, reallaşdırılması mümkün olmayan iş də deyildir. Metodika elminin nailiyyətlərinə, qabaqcıl təcrübəyə əsaslanmaqla elə bir iş sistemi, metodik yanaşma hazırlanmalıdır ki, o, məktəblidə müəllimə daxili tələbat oyatsın, sənət əsərini öyrənməyə, mənimsəməyə mənəvi ehtiyac doğursun. Çətini, həm də işin başlanğıcı məktəbli sənət dünyasına, gözəllik aləminə daxil edə bilməkdir. Bu axara düşən oxucu – şagird çətin ki, oradan uzaqlaşsın, yaxud uzaqlaşmaq istəsin, yalnız mənəvi ehtiyac, daxili təkan şagirdləri sənət dünyasına sakin olmağa, ona nüfuz etməyə təhrik edə bilər. Buna nail olmaq üçün, görünür, mövcud təcrübəyə istinad etməklə problemə novatorcasına yanaşmaq lazımdır. Bu isə sistemli, ardıcıl, sözün həqiqi mənasında, yeni ruhlu, yeni mahiyyətli tədqiqat, metodik yanaşma tələb edir. Bu yeni yanaşma illərdən bəri toplanan təcrübəni diqqətlə öyrənməli, heç də az olmayan nailiyyətləri, faydalı ənənəni davam və inkişaf etdirməlidir. Söz sənəti nümunələrinin müəllimlərinə maraq tərbiyəsi bu işin başlanğıcı olmalıdır. Əsərin məzmunu, təbliğ etdiyi ideya, qəhrəmanlarının fərqli taleyi, yazıçı ustalığının sirləri barədə məktəblidə maraq oyatmaq müəllim bacarığının formalaşdırılması yolunda ilk və mühüm addımdır. Şagirdlərdə müəllimə maraq tərbiyəsi üçün müəllimlərimizin ixtiyarında indinin özündə tutarlı vasitələr az deyildir. Onlardan həmişə səmərəli istifadə edilirmi? Açıq deyilməli, səmimiyyətə etiraf edilməlidir ki, on illərin, yüz illərin sınağından çıxan təlim vasitələrinin bir çoxu şəxsiyyət müəllimlərin əlində yarasız, səmərəsiz kökə düşür. Məsələn, ifadəli oxuya məktəb təcrübəsində, əksər hallarda, ögey münasibətin hökm sürməsi (bu oxunu yüksək səviyyədə aparan müəllimlərin olduğunu inkar etmək fikrində deyilik) ciddi təşviş doğurur. Əlbəttə, bunun obyektiv səbəbi də var; ifadəli oxu metodikası ilə bağlı bizdə çap əsərlərinin sayı bir əlin barmaqlarının

sayından artıq deyil. Lakin bu, müəllimin məsuliyyətini azaltmamalıdır; yaradıcı, müstəqil düşünən müəllim mövcud elmi-metodik mülahizələrə əsaslanmaqla praktik fəaliyyətini bu istiqamətdə səmərəli qura bilər.

Mətnin hər cür oxusu, hər cür səsləndirilməsi ifadəli oxu sayıla bilməz. Təəssüf ki, mətbuatda bu və ya digər əsərin tədrisi ilə bağlı müəllimin giriş sözündən dərhal sonra ifadəli oxunun aparılmasından danışılan yazılar verilir. İfadəli oxunun təşkili bu yazıların müəllifləri tərəfindən sadə bir iş kimi qiymətləndirilir. Çox tutarlı deyilib ki, “əsəri oxumaq onu yaratmaq qədər çətindir”. “Söz əzabını” mütaliəçi – ifaçı da duymalıdır. Bu, həqiqi mənada yaradıcılıq tələb edən oxudur. Başqasına – dinləyiciyə sözlə təsir edilməsinə nail olunmuş oxudur. Məhz bu cür oxu əsərin mahiyyətinə enməyə, ondakı gözəlliyi duymağa imkan verir. Əsərin ilk baxışda və adi oxuda sezilməyən incəliklərinə nüfuz etdikcə oxucu – ifaçıda daha irəliyə getmək meyli baş qaldırır, güclənir və onu sənətin ecazkar aləminə aparır. Mətndəki sözləri, onların mənə çalarlarını, adi yanaşmada nəzəri cəlb etməyən ştrixləri, sətiraltı niyyətləri ustalıqla çatdıran qiraətçi yazıçının sənətkarlığı haqqında da təsəvvür yaratmış olur.

“İfadəli oxu – məktəb şəraitində bədii oxu sənətidir” – söyləyənlər haqlıdrlar. Bədii oxu sənəti səviyyəsinə yüksəlmək məktəbdə mümkün olmasa da, bu səviyyəyə yaxınlaşmaq mümkün və vacibdir. İfadəli oxunun səmərəli təşkili və aparılması qarşılıqlı əlaqədə olan bir neçə mərhələnin reallaşdırılması nəticəsində mümkündür. Bu mərhələlərdən ən mühüm olanı ifaçılıq təhsili adlanır. Onun mahiyyəti nədən ibarətdir?

İfadəli oxunun müvəffəqiyyəti, ilk növbədə əsərin dərindən mənimsənilməsi, onda təsvir edilənlərin tam aydınlıqla təsəvvür edilməsi, təxəyyüldə canlandırılması ilə bağlıdır. Qiraətçi sözlə dinləyiciyə o vaxt təsir edə bilər ki, söylədikləri təbii və səmimi olsun. Buna görə də o, əsərdəki hadisələrin şahidi kimi çıxış etməlidir. Buna nail olmaq üçün əsərin məzmunu, ideyası bütün incəliklərinə qədər qavranılmalı, əsərlə yaşanmalıdır. Bu məqsədə çatmaq üçün aparılan işin ağırlıq mərkəzi isə ifaçılıq təhlilinin üzərinə düşür. Bu, xüsusi təhlildir. Ədəbiyyatşünaslıq təhlilindən (əsərin məktəbdə aparılan ümumi təhlili mənasında) onunla fərqlənir ki, burada mətni səslənən sözə, səsli dilə çevirməyin sirləri öyrədilir. Bu təhlildə ciddi diqqət yetirilən başlıca məsələ ifa olunan əsərdəki hansı fikri dinləyiciyə çatdırmağın lazım olduğunu bir məqsəd kimi qiraətçinin qarşısına qoyan ifaçılıq vəzifələrinin (tapşırıqların) müəyyənləşdirilməsidir. Məhz bu vəzifələr hər bir şagirdi mətni tələsmədən, sözə diqqətlə və həssas yanaşmaqla, yazıçının təsvirlərini aydın təsəvvür etməklə oxumağa istiqamətləndirir. Bu məzmununda aparılan iş oxunun

emosionallığını, təsir gücünü qat-qat artırır, sənət əsərinin gözəlliyini duy-
mağa geniş imkan yaradar.

İfadəli oxu şagirlərdə mütaliyə marağın yaradılması və tərbiyə edilməsi
üçün müəllimin ixtiyarında olan zəngin vasitələrindən yalnız biridir.

“Azərbaycan müəllimi” qəzeti, 11 mart 1998.

Ədəbiyyat tədrisi və teatr

Məktəb təcrübəsi göstərir ki, incəsənətin mühüm növlərindən biri kimi teatr
sənətinə müraciət olunması təlim-tərbiyə işində böyük əhəmiyyət kəsb edir.
İncəsənətin bu növünün ədəbiyyat təliminə cəlb edilməsi söz sənətinin incəlik-
lərinin dərinədən başa düşülməsinə, mürəkkəb sənət sahələrindən olan teatr haq-
qında müəyyən bilik qazanılmasına səbəb olur. Bu prosesdə məktəblilərin bədii
və estetik zövqünün zənginləşməsinə, dünyagörüşünün formalaşmasına geniş
imkan yaranır. Söz, musiqi, bədii tərtibat və s. vasitələrlə tamaşaçıya – şagirdə
güclü təsir edən teatr həyatdakı gözəlliyi və sənətin qüdrətini başa düşməkdə
onlara kömək edir. Teatrın bu imkanlarından səmərəli istifadə olunması üçün
məqsədəuyğun iş aparılmalıdır. İndi televiziyanın məişətə dərin nüfuzu bu
məsələ ilə bağlı məktəbin qarşısına çıxan çətinlikləri aradan qaldırmışdır. Teatr
tamaşalarına ucqar rayonlarda yaşayanlar da, televizisiya vasitəsilə baxmaq
imkanı əldə etmişlər və bu imkandan mərkəzdən uzaqda işləyən ədəbiyyat
müəllimləri, yeri gəldikcə, istifadə edirlər. Etiraf etmək lazımdır ki, konkret
metodik göstərişlərin olmaması qarşıya çıxan çətinlikləri müəllimlərin
müvəffəqiyyətlə aradan qaldırmasına mənfi təsir göstərir. Bu səbəbdən ədəbiy-
yat təlimi ilə teatr tamaşasının əlaqələndirilməsi yollarını şərh etmək, bunun
səmərəliliyini təmin edən amilləri müəyyənləşdirmək müasir metodikanın
vacib vəzifələrindən sayılmalıdır.

Məktəb təcrübəsinin öyrənilməsindən məlum olur ki, şagirdlər həm proq-
rama daxil edilən, həm də müstəqil mütaliə etdikləri əsərlərin səhnə həyatı ilə
tanış olurlar.

Ədəbi əsərin səhnə həyatı ilə tanış olarkən gözləri qarşısında təsirli bir aləm
canlanır. Kitab səhifələrindən tanıdığı qəhrəmanları, bildiyi hadisələri səhnədə
görən, müşahidə edən şagird hisslər burulğanına düşür. Əlbəttə, səhnədə hər
şey kitabdakı kimi olmur, yaxud məktəbli mütaliə zamanı təsəvvüründə can-
landırıdığı qəhrəmanı, hadisəni çox vaxt tamaşada fərqli şəkildə görür. İkinci bir
tərəfdən səhnənin mürəkkəbliyi, əlvanlığı (dekorasiya, musiqi, işıq və s.) gənc
tamaşaçının – şagirdin, xüsusən ilk dövrlərdə obyektiv nəticə çıxarmasına mane

olur. Əsasən, süjeti izləyən, hadisələrə diqqət yetirən məktəblilər ilk vaxtlar tamaşa haqqında tənqidi fikir söyləməkdə, ədəbi əsərlə onun səhnə həyatını müqayisə etməkdə, müstəqil nəticələr çıxarmaqda xeyli çətinlik çəkirlər. Kiçik tamaşaçı səhnədə baş verən hadisələrə elə aludə olur ki, bunu real fakt kimi, həyat həqiqəti kimi qəbul edir, sənətin şərtiliyini unudur. Əlbəttə, sənət əsərinin belə təsiri uzun müddət davam etmir; müəyyən teatr mədəniyyəti, “tamaşaçı təcrübəsi” qazanan şagird səhnəyə daha ayıq gözlə baxır.

Böyük bir kollektivin birgə yaradıcılığının məhsulu olan teatr tamaşasını başa düşmək və qiymətləndirmək, onun barəsində inandırıcı, məntiqli danışa bilmək bacarığını şagirdlərdə tərbiyə etmək (bu, əlbəttə, ədəbiyyat təliminin vəzifələri sırasına daxil deyildir, lakin ədəbiyyat müəllimi orta məktəb məzununda bu keyfiyyətlərin formalaşması üçün bütün imkanlardan istifadə etməyə borcludur) az vaxt içərisində həyata keçirilə bilməz. Teatr sənətinin xüsusiyyətlərini bilmədən (heç olmasa səhnə qanunları, vasitələri barədə müəyyən məlumat əldə etmədən) tamaşanın müvəffəqiyyətləri, nöqsanları və bunların səbəbi haqqında fikir söyləmək olmaz. Deyilənlərdən aydın olur ki, şagirdləri, hər şeydən əvvəl, teatr sənətinin xüsusiyyətləri ilə tanış etmək, müəyyən nəzəri biliklə silahlandırmaq lazımdır.

Bu qəbildən məlumatın fakultativ məşğələlərdə, yaxud dramatik əsərlərin tədrisinə həsr edilən dərslərdə verilməsi məqsəduyğundur.

Teatr sənətinin xüsusiyyətləri barədə zəruri məlumatı olan şagirdlər belə ilk vaxtlar tamaşa haqqında qəti fikir söyləməkdə, əsaslandırılmış nəticə çıxarmaqda, hadisələri bütövlükdə qavramaqda və onların inkişaf xəttini izləməkdə çətinlik çəkirlər. Bu çətinliyin ortadan qaldırılmasına kömək edən vasitələrdən birincisi məktəblilərdə teatr mədəniyyəti tərbiyə etmək, “tamaşaçı təcrübəsi” formalaşdırmaqdırsa, ikincisi, ədəbi mətnin dərinədən qavranılmasına nail olmaqdır. Tamaşaçı-şagird ədəbi mətni əsas tutaraq onun səhnə həllinə qiymət verir. Bu, teatrın müstəqilliyini inkar etmək deyil; rejissorun məhz dramaturqun əsas ideyasını verməyi qarşısına başlıca məqsəd kimi qoyduğu unudulmamalıdır. Onu da yada salmaq vacibdir ki, müvəffəqiyyətli rejissor tapıntıları ilə zəngin olan tamaşa diqqəti daha çox cəlb edir, böyük maraqla qarşılır. Burada belə bir fikrin doğruluğu da təsdiq olunur ki, şagirdlərin tamaşadan əvvəl ədəbi əsərlə tanışlığı (təhlilin tamaşadan sonra aparılması faydalıdır) məqsəduyğundur. Tamaşadan sonra məktəblilərin ədəbi əsərə yenidən müraciət etməsi zəruri olur; şagirdlər mətn üzərində yenidən “işləyir”, düşünürlər. Bu proses mətnə daha dərinədən nüfuz edilməsinə, əvvəllər sezilməyən nöqtələrin aşkara çıxarılmasına imkan yaradır.

Ədəbi əsərin qavranılmasında olduğu kimi, tamaşanın başa düşülməsində də müxtəlif vəziyyət müşahidə edilir; tamaşa şagirdlərdə fərqli fikirlər (əlbəttə, ümumi rəy doğuran səhnələr, hadisələr də çox olur) yaradır, onlara müxtəlif cür təsir edir, mübahisələrə səbəb olur. Bu cəhətlə bağlı olan çatışmazlığın çoxu tamaşaya hazırlıq mərhələsində aparılan iş prosesində ortadan qaldırılsa da, onların islahında şagirdlərə verilən sualların da rolu az olmur.

Məktəblilər səhnədəki hadisələrin çoxunu, hətta bəzən yaşlıların diqqət yetirmədikləri incə nöqtələri yadda saxlayır və müsahibə prosesində onları xatırlayırlar. Ancaq məktəblilər ayrı-ayrı faktları ümumiləşdirərək nəticə çıxarmaqda, müstəqil fikir söyləməkdə çətinlik çəkirlər. Əlbəttə, bu hal, yuxarıda qeyd edildiyi kimi, ilk mərhələ üçün səciyyəvidir və şagirdlərdə müəyyən teatr mədəniyyəti yarandıqdan sonra aradan qalxır.

Öz şagirdlərini diqqətli, həssas tamaşaçı kimi görmək istəyən müəllim onlarla apardığı işi tədricən dərinləşdirməlidir. Məsələn, ilk vaxtlar ayrı-ayrı səciyyəvi səhnələrin təhlili üzərində dayanmaq olar. Lakin bu səhnələri tamaşanın ümumi ruhundan ayırmaq məqbul sayıla bilməz; ayrı-ayrı səhnələrin təhlili ideyanın başa düşülməsi, tamaşanın bütövlükdə qavranılması məqsədini güdməlidir. Ümumiyyətlə, təhlilə cəlb olunan bütün komponentlər bu vəzifənin yerinə yetirilməsinə xidmət etməlidir.

Tamaşaya baxılması ilə əlaqədar işin təşkilində ciddi ardıcılığın gözlənilməsi vacibdir. Həmin proses üçün aşağıdakı ardıcılığı əsas götürmək olar:

1. Ədəbi əsərlə məktəbdə tanışlıq;
2. Onun səhnə həyatına baxılmasına hazırlıq: a) teatr sənətinin xüsusiyyətləri barədə söhbət; b) tamaşanın səhnə tarixi haqqında məlumat; c) sual və tapşırıqların verilməsi.
3. Tamaşaya kollektiv baxış;
4. Tamaşadan sonra aparılan yekun müsahibəsi;
5. İnşa yazı.
1. Tamaşadan əvvəl ədəbi əsərin məzmununun mənimsənilməsi sonrakı mərhələlərdə həyata keçirilən işin səmərəliliyinə ciddi təsir göstərir. Ədəbi əsərlə əvvəlcədən tanışlıq tamaşanın qavranılmasını xeyli asanlaşdırır. Səhnədə göstərilən hadisələr və qəhrəmanların taleyi barədə məlumatı olan məktəblilərdə elə tamaşa prosesində müəyyən fikir oyanır; ədəbi əsərin uğradığı dəyişiklik, – bütün incəliklərinə qədər olmasa da, – onların diqqətini cəlb edir və s.

Bir sıra hallarda (zəif oxuyan şagirdlərin sayı sinifdə çox olarsa, ədəbi əsər mürəkkəb kompozisiyaya malik olub, çətin mənimsənilərsə) tamaşaya ədəbi əsərin sinifdə təhlilindən sonra da baxmaq olar.

2. a) Tamaşaya baxılmasına hazırlıq mərhələsi müəllimdən böyük zəhmət tələb edir. O, ilk növbədə şagirdlərin teatr haqqındakı məlumatını aşkara çıxarmalıdır. Teatr sənətinin xüsusiyyətləri barədə hansı həcmdə bilik verməyin lazım olduğunu aydınlaşdıran müəllim şərhə keçir. Həmin vəzifənin öhdəsindən onun müvəffəqiyyətlə gəlməsi aşağıdakı məsələləri bilməsindən xeyli asılıdır.

İncəsənətin növləri beş qrupda cəmləşdirilir:

- 1) tətbiqi sənət (memarlıq və dekorativ-tətbiqi sənət);
- 2) təsviri sənət (heykəltəraşlıq, rəssamlıq, qrafika, bədii fotoqrafiya);
- 3) söz sənəti (ədəbiyyat);
- 4) səs sənəti (musiqi);
- 5) tamaşa, “oyun” sənəti (xoreoqrafiya, teatr, kino, televiziya, estrada, sirk).

Böyük bir yaradıcı kollektivi özündə birləşdirən teatr spesifik ifadə vasitələri ilə həyatın başa düşülməsində, tərbiyə işində mühüm rol oynayır. Teatr sənəti adamlara söz, musiqi və s. ilə təsir edərək onlarda güclü emosionallıq doğurur.

Tamaşanın hazırlanması teatr kollektivindən böyük zəhmət tələb edir. Lakin tamaşanın əsas ağırlığı rejissorun üzərinə düşür. Rejissor, sözün həqiqi mənasında, tamaşanın müəllifi və təşkilatçısıdır. Kollektivi vahid məqsəd ətrafında birləşdirən və bu kollektivin hər bir üzvü ilə yaradıcılıq təmasında olan rejissorun işi məsuliyyətli və mürəkkəbdir. Rejissorla aktyoru qarşı-qarşıya qoymaq (bu cür mülahizələrə tez-tez rast gəlmək olur) yanlış addımdır; əvvəla, ən istedadlı aktyor belə rejissor məsləhətinə ehtiyac hiss edir. İkinci tərəfdən, bu məqamda söhbət rejissor və aktyor əməyinin, yaradıcılığının düzgün uzlaşdırılmasından getməlidir. Aktyor o vaxt böyük müvəffəqiyyət qazanır ki, rejissorun fikrini dərinə qavrayır və səhnədə yaradıcılıqla həyata keçirir.

Hər tapıntı tamaşaya nə verir? – sualı rejissoru narahat edən mühüm nöqtələrdəndir. Bu sual onu fəaliyyətinin ilk addımlarından son anına qədər təqib edir.

Rejissorun öz yaradıcılıq üslubuna uyğun gələn “dramaturqu tapması” onun müvəffəqiyyət qazanmasında əhəmiyyətli rol oynadığı kimi, müvafiq aktyor ansamblının seçilməsi də tamaşanın maraqlı olmasına ciddi təsir göstərir. Rejissor öz yaradıcılıq imkanlarını, maraq dairəsini hərtərəfli ölçüb-biçdikdən sonra müəyyən ədəbi əsər üzərində dayanır və ona səhnə həyatı verir. Müəyyən bir müəllifin əsərini səhnədə müvəffəqiyyətlə canlandıran rejissorun başqa sənətkara uğursuz müraciəti də az olmur. Bunun kimi də aktyor heyətinin düzgün seçilməməsi əsərin müvəffəqiyyətli səhnə həllinə mənfi təsir göstərir. Tamaşanın müəllifi hər bir rol haqqında düşündükcə nəzərdə tutduğu aktyorun imkanlarını

da ölçüb-biçir. Bu, hələ azdır; o həm də aktyor heyətinin daxilində yaradıcılıq əlaqələrinin müəyyənləşdirilməsi üzərində dərin-dərinə fikirləşir, tərəf-müqabilərin səhnə uyarlığını döndə-döndə götür-qoy edir.

Rəssam təsviri sənət vasitələrindən istifadə yolu ilə tamaşanın ideyasının açılmasına kömək edir.

Rejissor rəssamın da işinə rəhbərlik edir, onun bütün fəaliyyətinin, öz məqsədinə uyğun olaraq, istiqamətləndirir. O, yaradılmış dekorasiyanın göstərilən hadisənin mahiyyətinə müvafiq olmasına, bəhs edilən dövrün məişət tərzinin səhnədə düzgün əks etdirilməsinə və s. nəzarət edir.

Rəssamın verdiyi tərtibat rejissoru təmin etdikdən sonra səhnəyə yol tapır.

Bəstəkarın ayrı-ayrı səhnələrin, məqamların məzmununa, ruhuna uyğun musiqi biçimi tapmasını rejissor tamaşanın müvəffəqiyyətini təmin edən amillərdən hesab edir.

Obrazın mənəvi aləminin açılmasında musiqinin əhəmiyyətli mövqeyini diqqət mərkəzində saxlayan rejissor səsle sözün həmahəngliyinə nail olunmasına səy göstərir. Personajın həyəcanlarını, sevinc və kədərini rejissor bəzən yalnız musiqi ilə ifadə etməyi məqbul sayır. Belə məqamlarda bəstəkarın müvəffəqiyyətli tapıntıları tamaşanın təsir gücünü bir-on qat artırır, onun ideyasının başa düşülməsinə asanlaşdırır.

Teatrı aktyorsuz təsəvvür etmək olmaz. Dramaturqun və rejissorun ideyasını tamaşaçıya aktyor çatdırır. Teatrda bütün vasitələr aktyor oyununun səmərəliliyini təmin etmək üçündür. Nadir rejissor tapıntısı, ən kamil dekorasiya aktyorsuz lazımsız, cansız əşyadır. Aktyor öz oyunu ilə səhnəni “danışdırır”, canlandırır, tamaşaçı ilə ünsiyyətə girir, onu öz arxasınca aparır, obrazın hisslərinə şərik qoşmağa sövq edir.

Aktyorun müvəffəqiyyəti obrazın mənəvi aləminə onun nüfuz etməsindən çox asılıdır. Obrazı dərk edən, onunla yaşayan aktyorun oyunu təbiiliyi ilə seçilir. Bu, hələ azdır; aktyor obraza bir tənqidçi kimi yanaşmalıdır, onun xarakterindəki müsbət və mənfi cəhətləri aşkara çıxarmalı, bunun səbəbini öz üçün aydınlaşdırmalıdır.

Aktyor çox qısa müddət ərzində tamaşaçıya bir insanı hərtərəfli tanıtmalıdır. Süniliyə yol vermədən onların qarşısında bir xarakter açmalıdır; öz səmimi oyunu ilə zaldakıları yeni bir aləmə aparmalı, onlara səhnənin şərtiliyini, müvəqqəti də olsa, unutdurmalıdır.

Artıq qeyd edildiyi kimi, tamaşanın əyaniliyinin artırılmasında, tamaşaçıların təsəvvürünün konkretləşməsində dekorasiya mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Dekorasiyanın yaradılması prosesində hadisələrin məzmunu, qəhrəmanların psixoloji vəziyyəti diqqət mərkəzində saxlanılır.

Yeri gəmişkən, burada bir məsələni qeyd etmək vacibdir: məktəblilər dekorasiyanın rolunu lazımınca başa düşmürlər. Bəzən dekorasiyanın zənginliyi gənc tamaşaçıları heyrləndirir, hətta bunu artıq hesab edirlər. Həmin fikrin yanlış olduğunu başa salmaq, ümumiyyətlə, böyük zəhmət tələb etməsə də, müəyyən iş aparılması zərurətini doğurur. Konkret suallara cavab verməli olan şagirdlərə aydın olur ki, səhnədə göstərilən “həyat” dekorasiyasız lazımınca başa düşülməz, tamaşa istənilən effekti verməz, güclü emosiya doğurmaqdan məhrum olar. Tamaşaçılar səhnədə göstərilən “həyatın” dərinliyinə dekorasiyanın köməyi ilə enir, qəhrəmanların marağı, dövrün məişət tərzilə tanış olurlar. Dekorasiya əhvalatın, hadisənin məzmununa, məqsədinə uyğun olaraq qurulur.

b) Tamaşanın səhnə tarixi haqqında zəruri məlumatın verilməsi bir neçə cəhətdən faydalıdır: məktəblilərdə tamaşaya böyük maraq oyanır; aktyor nəslinin yetişməsində tamaşanın oynadığı rol aydınlaşır; tamaşanın uzunömürlülüüyünün səbəbi müəyyənləşir və s.

Bu istiqamətdə verilən məlumatı lüzumsuz olaraq genişləndirmək məqsəduyğun deyil. Müəllim faktlar əsasında, yığcam şəkildə tamaşanın səhnə tarixini şagirdlərə çatdırır. O, əsərin ilk səhnə təcəssümü, baş rolları kimlərin oynaması, hansı səhnələrin sonralar əlavə, yaxud ixtisar edilməsi (bu, müşahidə edilərsə), yeni ifaçılar və s. barədə qısaca məlumat verir.

c) Şagirdlərə tamaşadan əvvəl verilən sual və tapşırıqlar məzmunca tədricən mürəkkəbləşdirilməlidir. İlk mərhələlərdə tapşırıqlarda konkret səhnəyə, epizoda, ədəbi əsərlə onun səhnə həyatı arasındakı oxşarlığa, fərqlərə diqqət yetirmək tələbi başlıca yer tutmalıdır. Daha sonralar isə bunlarla yanaşı, aktyor oyununa, rejissor işinə, ümumiyyətlə, tamaşaya qiymət vermək tələbləri də ön plana çəkilməlidir.

Həmin sual və tapşırıqlara verilən cavablar tamaşanın hansı səviyyədə mənimsədildiyini aşkara çıxarmağa kömək edir. Bu isə, öz növbəsində yekun müsahibəsinin məzmununa ciddi təsir göstərir; müəllim müsahibə prosesində hansı cəhətlərin üzərində daha geniş dayanmağın lazım olduğunu əvvəlcədən müəyyənləşdirə bilər.

1. Tamaşaya kollektiv baxış mütəşəkkil şəraitində keçməlidir. Şagirdlərdə işgüzarlıq duyulmalı və onlar bu tədbirə böyük məsuliyyətlə yanaşmalıdırlar. Məktəblilər cəlb edildikləri işin əhəmiyyətini başa düşməli, ilk addımdan, sözün tam mənasında, fəal və diqqətli olmalıdırlar.

Fasilələrdə, tamaşa ilə əlaqədar, fikir mübadiləsi aparılmasına imkan yaratmaq faydalıdır.

2. Yekun müsahibəsində tamaşanın, demək olar ki, bütün komponentləri üzrə sual-cavab aparılır. Aktyor oyununa, rejissor işinə, ümumiyyətlə, ədəbi əsərin səhnə həllinin müxtəlif tərəflərinə aid olan suallar bu müsahibənin mərkəzində durur.

Bu mərhələdə ən çox müsahibədən istifadə olunur. Lakin həmin mərhələdə aparılan işi müxtəlif formalarda (disput, şagird məruzəsi, mübahisə edən iki məktəblinin dialoqu və s.) təşkil etmək də mümkündür. Bütün hallarda müəllimdən xeyli zəhmət və xüsusi hazırlıq tələb olunur.

3. Teatr tamaşası üzrə aparılan işlərə şagirdlərin inşa yazısı ilə yekun vurulmalıdır. Tamaşanın məktəblilərə bağışladığı estetik təsir, onların əsərin özünü və səhnə təsəccümünü necə qavradıqları, qiymətləndirdikləri inşa yazıda xüsusi aydınlıqla aşkara çıxır.

Yazı üçün plan hazırlanarkən şagirdlərin müstəqil fikir söyləmələrinə, axtarışlar aparmalarına imkan yaradan suallara daha çox yer verilməlidir. Məktəblilər müəyyən təcrübə qazandıqca yazı üçün müəyyənləşdirilən plandakı suallar daha da dərinləşdirilməli, əhatəli cavab tələb etməlidir.

İlk vaxtlar təsviri xarakterli inşa yazılara (teatr tamaşası ilə əlaqədar inşa yazı iki şəkildə – təsviri və rəy – aparılır) geniş yer vermək lazımdır. Hələ kifayət qədər məlumat və təcrübə qazanmayan məktəblilər ilk mərhələlərdə təsviri xarakterli yazıların icrasına həvəslə girişir və nəticə sevindirici olur. Həmin yazı üçün mövzu müəyyənləşdirərkən müəllim diqqətli olmalıdır; bu qəbildən olan yazı üçün ideyanın açılmasında mühüm rol oynayan hadisənin şərh, baş qəhrəmanın həyat idealının izahı və s. mövzu vermək daha faydalıdır.

Rəy və təsviri yazılar arasında keçilməz sədd yoxdur; onların hər ikisində təsviri səciyyə daşıyan parçalar olduğu kimi, şəxsi fikirlər, tənqidi mülahizələr də öz əksini tapır. Lakin birincidə rəy, ikinci də isə təsviri hissə aparıcıdır.

*“Azərbaycan dili və ədəbiyyat tədrisi”, 1988 (1)
(metodist-müəllim Üzafə Nəsirova ilə birlikdə)*

Sonra gec olar...

Orta məktəbdə tədris olunan ikinci bir fənn göstərmək çətindir ki, ədəbiyyat qədər müzakirə obyektinə olmasın. Elə bir fənn yoxdur ki, proqramları ədəbiyyatınki qədər tənqid və təhlil edilsin. Görünür, bu, fənnin özünün mahiyyətindən, təlim-təربiyə sahəsində çox ciddi mövqə tutmasından irəli gəlir. Əlbəttə, başqa səbəblər də yox deyildir. Təəccüblüdür ki, bu məsələlərlə bağlı ən müxtəlif sahələrin mütəxəssisləri də danışır və elə buna görə də səriştəli, faydalı mülahizələrdən çox diletant münasibətdən doğan yanlış səslər eşidilir.

ki, ən çox itirən də ədəbiyyat fənni olur; saatların azaldılması, proqramların tez-tez dəyişdirilməsi, fənnin tədrisinin təkmilləşdirilməsi adı ilə, oxuculardan üzr istəyirəm, hoqqalar çıxarılması orta məktəb müəllimlərini, elə metodist-alimləri də cana doydurub.

Bir müddət əvvəl məqalə ilə (“Uçitelskaya qazeta”, 18 may, 1989-cu il tarixli nömrəsindən) çıxış edən filologiya elmləri namizədi L.Mixeyeva məktəblərdə yeni bir eksperiment aparılmasını zəruri hesab edir.

Müəllif orta məktəbdə “SSRİ xalqları ədəbiyyatı” kursunun yaradılmasını vacib hesab edir. Həm də qəribədir ki, bu istiqamətdə eksperiment qoyulmasını vacib saysa da, bütün mülahizələri hökm şəklindədir. Gözəl niyyətdir.

Hansı azərbaycanlı istəməz ki, haqqında bəzi nadürüstlərin min iftira yağdığı xalqımızı humanist ideallarla yığrulan beynəlmillibəl ədəbiyyatımızla Litva məktəblisi, Murmanskdan olan şagird, eləcə də onların müəllimləri tanımasın!?

Bu, həm də ölkəmizin xalqlarının yaxınlaşması prosesinə də öz payını verər.

Belə bir kursun (fənnin) yaradılmasının digər üstünlüklükləri, məsələn, pedaqoji institutlarda saatların artması, əgər istəsələr, kafedranın açılması və s. ola bilər. Lakin L.Mixeyevanın məqaləsini oxuduqca məyus olursan; bir tərəfdən, müəllifin “naşı mövqeyi”, digər tərəfdən, məktəb təcrübəsindən doğan onlarca (“yüzlərcə” yazmaqdan özümü saxlaya bilmirəm) sual... həmin fənnin proqramında bu və ya digər xalqın ədəbiyyatı necə təmsil edilməlidir? Müxtəlif xalqların ədəbiyyatından nümunələr seçmək üçün müəyyənləşdirilmiş meyar hamını razı salarmı? Təkbəbürlü iddiaların meydana çıxmayacağına təminat verən tapırlarmı? Bu fənnin hansı sinifdə (siniflərdə) öyrədilməsi məqsəddə uyğun olar? Bu fənnin tədrisinin reallaşdırılması milli ədəbiyyatın mənim-sədilməsi işinə pəl (bu söz üçün oxuculardan üzr istəyirəm) vurmaz ki?...

Bizim klassiklərimizi başa düşən və öyrətməyi, sevdirməyi bacaran müəllim hazırlamaq başqaları üçün mümkündürmü? Bu fənn “SSRİ tarixi” fənninin gününə düşməzmi? İndiki şəraitdə ölkəmizin xalqları belə bir təklifə necə reaksiya verər? və s. və i.ə.

Məqalə müəllifinin fikrincə, bu kurs həm milli, həm də rus məktəbləri üçün vahid olmalıdır. Deməli, proqram “yuxarıdan” gəlməli, milli respublikalar, necə deyərlər, bir az nəm-nüm edənlər sonra onu öz məktəblərində tətbiq etməlidir. Bu, hələ harasıdır? Görün, müəllif həmin kursun strukturunu və məzmununu necə təqdim edir?

Yeddinci sinifdə (onbirillikdə səkkizincidə) qədim ədəbiyyatların klassik dövrü (X–XV əsrlər); səkkizinci sinifdə – feodalizm ədəbiyyatı (XV–XVIII əsrlər); doqquzuncu sinifdə – yeni ədəbiyyatlar (XIX əsr); onuncu sinifdə – çoxmillətli sovet ədəbiyyatı öyrədilməlidir.

Aşağı və orta siniflərdə isə müxtəlif xalqların şifahi xalq ədəbiyyatından nümunələr öyrədilməsi təklif edilir.

Bəs müxtəlif xalqların müxtəlif dövrlərdə yaratdıqları ədəbiyyatlara bu kursda münasibət necə olmalıdır?

Müəllifin “naşılığı” burada özünü, xüsusilə qabarıq göstərir; doqquzuncu sinifdə XIX əsr ədəbiyyatları öyrədilərkən rus ədəbiyyatının çəkisi artmalıdır. Çünki milli ədəbiyyatlar həmin dövrdə rus ədəbiyyatının “faydalı, xeyirli, humanist, xəlqi təsirini, qabaqcıl demokratik ənənəli, vətəndaşlıq, beynəlmiləl pafosunu hiss etmişlər”.

O ki, qaldı yeddinci sinifdə (?) öyrədilən X–XV əsrlərdə yaradılan ədəbiyyatlara onların “ümumi sosial-estetik proses” kimi öyrənmək olar.

Bəli, hörmətli oxucu, təəccüblənməyin, L.Mixeyevanın “naşılığının” mahiyyəti burada lap aydın görünür. Bu, hələ harasıdır?!

Müəllif tam inamla hökm verir ki, şagirdləri şərq lirikası janrlarının incəlikləri ilə yükləmək qətiyyəti yoxdur. Vacibi odur ki, bu qəbildən ədəbiyyata maraq oyadılsın, belə ədəbiyyat haqqında təsəvvür yaradılsın, şagirdlərin xoşuna gələrdə, sonralar oxuyarlar.

Bəli, Əlvə Həsənoğlu, Nəsimi, Füzuli və ... elə hamısı! Niyə?

Ona görə ki, elə həmin məqalədə müəllif “SSRİ xalqları ədəbiyyatı” fənninin iki variantda tədrisinin mümkünliyindən danışır ki, bunlardan biri – çoxmillətli ədəbiyyatın vahid kursudur. Yəni rəhmətliklərimizdən birinin dediyi kimi, qatış-bulaş... Milli ədəbiyyatla digər xalqların ədəbiyyatını qovuşdurub, yeni, vahid kurs yaratmaq – bax, çoxmilyonlu oxuculara başağırsı verməkdə L.Mixeyevanın məqsədi budur!

Müəllif yeni fənnin məktəbə gətirilməsinin digər bir variantını da təklif edir, lakin onu vacib saymır...

İdeyanın nəcibliyini yuxarıda qeyd etmişdik. Bəs çıxış yolu yoxdurmu?

Bəlkə həmin kursu yalnız bir sinifdə öyrətməklə məhdudlaşdırmaq olar?

Yeni ciddi sual doğur: hansı sinifdə və hansı saatların hesabına?

Aydındır ki, bu kursu IX və ya X siniflərdə öyrətmək olmaz; yamaq kimi alınar. Qalır XI sinif... Bu sinifdə isə milli ədəbiyyatın saatlarını həmin kursa vermək barədə heç söz ola bilməz. Əvvəla, kim X sinifdə (onbirillik təhsil şəraitində) doğma ədəbiyyatının öyrədilməsini yekunlaşdırmağa razı olar?

İkinci tərəfdən, bu, doğma ədəbiyyatın öyrədilməsinin çıxış, inkişaf yolunu birdəfəlik qapamaq deməkdir. Məhz indi elə bir şərait yaranıb ki, yeni proqram hazırlanarkən (buna artıq başlanıb) sovet ədəbiyyatı nümayəndələrinin yaradıcılığından bütöv hissələri (məslən, S.Vurğunun lirikası, poemaları X sinifdə, pyesləri XI sinifdə mənimsədilsin) digər yuxarı siniflərə keçirməklə (rus

ədəbiyyatından hazırlanmış proqram layihələrində öz əksini tapan bu üsuldən mütləq istifadə etməliyəm) ədəbiyyatımızın müharibədən sonra ta bu günə qədər keçdiyi inkişaf yolunu əməlli-başlı öyrətmək imkanı qazanmaq olar. Fikirləşəndə, həqiqətən, əsəblər gərilir; qəribədir “müharibədən sonra ədəbiyyatımıza gələn yeni qüvvələr” söyləyir və İ.Şıxlının, N.Xəzrinin, İ.Hüseynovun və başqalarının adlarını çəkirik. Onların (axı, hələ onlardan sonra ədəbiyyatımızda az qala iki nəsil yetişib), eləcə də bir sıra digər sənətkarlarımızın orta məktəbdə monoqrafik mövzu kimi öyrəsilməsi vaxtı çoxdan ötüb.

Bəs nəsrimizin düşdüyü təzə axar, qazandığı yeni keyfiyyətlər barədə gənc nəsrlə elmi əsaslarla məlumat vermək qayğısına nə vaxt qalacağıq?! Məgər digər ədəbi növlərdə yenilik azmı nəzərə çarpır? Axı, etiraf etsək də, etməsək də şagirdlərimiz “bu gün” yaranan əsərlərə daha çox meyl edir. Bəs bu əsərləri müstəqil oxuyub başa düşmək və qiymətləndirmək bacarığını indiki proqram əsasında formalaşdırmaq imkanına malikikmi?!

Söhbət mövcud proqramın tənqidindən getmir. Son illərdə bir neçə dəfə əl gəzdirilən bu proqramların tezliklə əsaslı şəkildə yeniləşdirilməsi nəzərdə tutulur. Güman edirik ki, müxtəlif rəylər nəzərə alınmaqla, geniş fikir mübadiləsi aparmaqla uzunömürlü, başlıcası isə ədəbiyyatımızın keçmişi və xüsusən bu günü barədə məktəblilərimizdə dolğun təsəvvür yaratmağa imkan verən proqram hazırlanacaq. Zənn edirik ki, yaşadığı ərəzidən asılı olmayaraq yaradıcılığı öyrədilməyə layiq azərbaycanlının əsərlərini tədris etmək imkanı qazanacağıq. Bunun üçün ən real şərait yaranıb, rus metodist-alimləri xaricdə çoxdan yaşayan rus yazıçılarını, həm də maraqlıdır ki, lap elə bu yaxınlarda ölkəmizdən çıxarılanları da məktəb proqramına daxil ediblər. A.Soljenitsın, İ.Brodski, V.Voynoviç, Q.Vladimov, N.Korjavin və b. məhz elə XI sinfin proqramına daxil edilib. Onların çoxunun əsərlərində sosializm quruluşuna rəğbəti zərərinlə axtarmaq lazım gəlir. Bəs onda Şəhriyarın – məhəbbət, dostluq, mənəvi gözəllik və paklığın nəqməkarı olan bu nəhəng sənətkarın öyrədilməsinin qarşısına biz özümüz niyə hasar çəkməliyik? Xüsusən icmal mövzularında, (həmçinin digər yuxarı siniflərin) Cənubi Azərbaycan ədəbiyyatı layiqincə işıqlandırılmalıdır.

Deyilənlərdən bir daha aydın olur ki, XI sinif digər yuxarı siniflərdən daha ciddi qayğı, diqqət tələb edir.

SSRİ xalqları ədəbiyyatının orta məktəbdə öyrədilməsi kimi nəcib işi necə həyata keçirmək olar?

Bu, doğma ədəbiyyatın tədrisi işinə heç bir xələl gətirməmək şərti ilə həyata keçirilə bilər. Bunun üçünsə müxtəlif variantlar var; məslən, xarici ədəbiyyat nümunələrinin proqramlardan çıxarılması hesabına... Bu, oxuculara təəccüblü

görünməsin. Belə bir addımı rus metodist-alimləri artıq asıblar (“Literatura v şkolə” jurnalı, 1989, №5); həm də başqa məqsədlə.

Digər bir variant fakultativ kursların təşkil edilməsidir.

Yuxarı siniflərdə öyrədilən icmal mövzularına müxtəlif xalqların ədəbiyyatı haqqında geniş məlumat daxil etmək olar. Saatların artırılması şərti ilə!

Nəhayət, daha məqsədəuyğun bir variant – yuxarı siniflərdə milli ədəbiyyatla paralel “SSRİ xalqları ədəbiyyatı” kursunun tədris edilməsidir. Ölbəttə, doqma ədəbiyyatın öyrədilməsinə ayrılmış saatlara toxunulmamaqla!..

Digər variantların mövculuğunu da inkar etmirik.

Oxucu düşünər ki, bir qəzet məqaləsindən bu qədər təşvişə düşməyə dəyərmə?

Əvvəla, bu qəbildən yazılara münasibət bildirib mövqeyimizi aydınlaşdırmadığımız üçün çox acılar dadmışıq. İkinci tərəfdən, həmin məqalədə qaldırılan məsələ barədə mətbuatda səslər çoxalmağa başlayıb...

“Azərbaycan müəllimi” qəzeti, 5 aprel, 1990.

Ədəbiyyatımızı öyrənək və öyrədək

Ədəbiyyatımızın orta məktəbdə öyrədilməsi vəziyyəti həmişə diqqət mərkəzində olmuşdur. İkinci fənn göstərmək çətinidir ki, ədəbiyyat qədər (son vaxtlar tarixlə bağlı çıxışlar nəzərə alınmazsa), müzakirə obyektı olsun. Elə bir fənn yoxdur ki, proqramı və dərsliyi ədəbiyyatınkı qədər təhlil və tənqid obyektinə çevrilsin. Görünür, bu, ilk növbədə ədəbiyyatın ictimai həyatda tutduğu mövqe ilə əlaqədardır. İnsanın formalaşmasında bədii ədəbiyyatın əvəzsiz rolu ilə bağlıdır. Xalqın keçmişinin, mədəniyyətinin öyrənilməsində ədəbiyyatın misilsiz rolunu da buraya əlavə etmək lazımdır.

Ölbəttə, digər səbəblər də yox deyildir.

Ədəbiyyat fənni ilə bağlı fikirlər, əsasən, aşağıdakı məsələlərin üzərində cəmləşir: proqram və dərsliklər, məktəb təcrübəsində vəziyyət, fənni tədris edənlərin hazırlıq səviyyəsi, metodik araşdırmalar və onların nəticəsindən istifadə.

Lakin bunların heç də hamısı eyni dərəcədə müzakirə obyektı olmamışdır: proqram və dərsliklər diqqəti müntəzəm çəkmişdirsə, fənni tədris edənlərin hazırlıq səviyyəsi çox az hallarda yada düşmüşdür və s.

Yazıda məhz bu məsələlərə öz münasibətimi bildirmək niyyətindəyəm. Qeyd edirəm ki, fikirlərimi yazmazdan əvvəl pedaqoji mətbuatımızda müxtəlif illərdə çap olunmuş məqalələri bir daha nəzərdən keçirdim. Filoloq və metodistlərdən C.Əhmədov, Ş.Mikayılov, A.Hacıyev, B.Muradov, F.Yusifov, M.Məmmədov, N.Cəfərov, E.Səfərov, orta məktəb müəllimlərindən M.Səlimov (Şəki), N.Qəribov (Dəvəçi), A. Hacıyev (Xanlar), pedaqoqlardan

B.Əhmədov, İ.İsayev və başqalarının mövcud proqram və dərsliklərlə bağlı söylədikləri mülahizələrini diqqətlə öyrəndim.

Orta məktəb müəllimlərinin istifadə etdikləri proqram və dərsliklərə münasibətləri barədə daha konkret təsəvvür əldə etmək məqsədilə Bakı şəhərinə dəki müxtəlif məktəblərdə işləyən 62 nəfər müəllimdən aşağıdakı suallara cavab verməyi xahiş etdim:

1. Ədəbiyyat proqramları Sizi təmin edirmi?
2. Ədəbiyyat dərsliklərinin məzmunu Sizi qane edirmi?

Orta məktəb müəllimlərinin ən çox diqqət yetirdikləri və qızgın mübahisəyə girişdikləri məsələ proqrama daxil edilən əsərlərin seçilməsidir. Bir az da xırdalasaq – müəllimlər konkret olaraq bu və ya digər əsəri indi tədris etməyin mümkün olmadığını israr edirlər. Bu qəbildən olan əsərlərin proqramlardan çıxarılmasını tələb edən müəllimlərin fikirləri arasındakı uyğunluq təəccüb doğurur. Görünür, motiv birdir. Bilavasitə şagirdlə işləyən, fənni öyrədən adamların – ədəbiyyat müəllimlərinin səsinə eşitməməyə heç kimin haqqı yoxdur. Elə buna görə də proqramlarla əlaqədar sorğumun nəticəsini olduğu kimi oxucuların nəzərinə çatdırıram.

Beşinci sinif üzrə:

1. Promotey haqqında qədim yunan əsəri (şagirdlər tərəfindən çətin qavranıldığını göstərir, əvəz edilməsini tələb edirlər – 58 nəfər).
2. İ.A.Krılöv. “Kəndli və qoyun”, “Pişik və bülbül” (ədəbiyyatımızdan nümunələrlə əvəz edilməsini məqsədəuyğun sayırlar – 62 nəfər).
3. M.Müşfiq. “Yağış” (müəllifin ideya-məzmununa görə daha tutarlı şeiri ilə əvəz edilməsini təkid edirlər – 36 nəfər).
4. O.Sarıvəlli. “Qardaşlıq nəğmələri” (mövzuda aktual olmadığını göstərir, müəllifin başqa əsəri ilə əvəz olunmasını israr edirlər – 62 nəfər).
5. E.Ağayev. “Günəş doğacaq”, “Aprel səhəri” (bədi cəhətdən zəif olduğunu, şagirdləri cəlb etmədiyini göstərirlər – 60 nəfər).
6. M.Dilbazi. “Döyüş günləri” (mövzusuna və bədii keyfiyyətlərinə ciddi irad tuturlar – 62 nəfər).
7. S.Vurğun. “Oktyabr” (mövzusuna irad tuturlar, müəllifin başqa əsəri ilə əvəz olunmasını təkid edirlər – 60 nəfər).
8. Q.İlkin. “Hədiyyə” (mövzusuna və məzmununa irad tuturlar – 62 nəfər).
9. M.İbrahimov. “Qırmızı qalstuk” (bütövlükdə aktual hesab etmir, “bu günümüzlə səsleşmir” tezisində əsaslanırlar – 61 nəfər).
10. R.Rza. “Doğma, əziz partiya (çətin mənimsədiyini əsaslandırır, mövzusuna irad tutur, müəllifin başqa əsəri ilə əvəz etməyi məqbul sayırlar – 62 nəfər).

11. S.Vurğun. “Qızıl şahinlər” (şagirdlərin yaş səviyyəsinə uyğun olmadığını, çətin mənimsədildiyini və əzbərləndiyini israr edir, müəllifin başqa əsəri ilə əvəz edilməsini məqsədəuyğun sayırlar – 58 nəfər).
12. V.Katayev. “Alay oğlu” (bu mövzuda ədəbiyyatımızda onlarla daha tutarlı nümunə olduğunu söyləyir, əvəz olunmasını məsləhət bilirlər – 62 nəfər).
13. B.Vahabzadə. “İki saat” (çətin mənimsədildiyini göstərir, müəllifin başqa əsərinin proqrama gətirilməsini tövsiyə edirlər – 56 nəfər).
14. Q.Musayev. “Bir yay gecəsi” (bədi cəhətdən zəif əsər olduğunu israr edirlər – 59 nəfər).
15. N.Xəzri. “Poladəridənlər” (mövzuca aktual hesab etmir, məzmununa ciddi irad tuturlar – 62 nəfər).

Altıncı sinif üzrə:

1. C.Cabbarlı. “1905-ci ildə” əsərindən bir şəkil (proqramda verilmiş annotasiyanı – “Qonşu olan iki xalqın qədim və tarixi dostluğunun əsərdə ümumiləşdirilməsi, inqilabdan sonra Azərbaycan və erməni xalqları arasında dostluq münasibətlərinin daha da möhkəmləndirilməsi” – xatırladır, bu sinifdə göstərilən vəzifənin reallaşdırılmasının mümkün olmadığını sübut edirlər – 62 nəfər).
2. S.Rüstəm. “Çapayev” (şagirdlərin asan mənimsədiklərini qeyd edir, mövzusuna irad tutaraq, şairin cənub mövzusunda yazdığı bir şeirlə əvəz olunmasını məqbul sayırlar – 49 nəfər).
3. M.İbrahimov. “Pəri xala və Lenin” (ilk növbədə, süjetindəki mürəkkəbliyi, çətin qavranıldığını qeyd edir və mövzusuna irad tuturlar – 62 nəfər).
4. C.Novruz. “Lenin yeni bir eradır” (bədi cəhətdən zəifliyini, bu mövzuda xeyli əsərin tədris olunduğunu göstərərək əvəz edilməsini məqsədəuyğun sayırlar – 62 nəfər).
5. M.Hüseyn. “İlk sınaq” (“Abşeron” romanından seçilmiş başqa parça ilə əvəz olunmasını tələb edirlər – 62 nəfər).
6. M.Y.Lermontov. “Qafqaz” (ədəbiyyatımızda bu mövzuda yazılmış əsərlərin çox olduğunu göstərir, əvəz edilməsini məqsədmüvafiq sayırlar – 62 nəfər).

Yeddinci sinif üzrə:

1. A.S.Puşkin. “Qafqaz” (ədəbiyyatımızdan vətənimizin gözəlliyini tərənnüm edən əsərlə əvəz olunmasını arzulayırlar – 62 nəfər).
2. T. Q. Şevçenko. “Vəsiyyət” (vətənpərvərliyin təbliğinə həsr olunan əsərlərimizdən biri ilə əvəz edilməsini lazım bilirlər – 62 nəfər).
3. M.Qorki. “Oxumaq həvəsi” (XX əsr klassiklərimizdən birinin əsəri ilə əvəz olunmasını tələb edirlər – 62 nəfər).
4. R.Rza. “Mən hansı bir insana...” (canlarını vətənimizin müstəqilliyi və bütövlüyü uğrunda fəda verənlərə həsr edilmiş əsərlə əvəzlənməsini məqsədmüvafiq sayırlar – 62 nəfər).

5. B.Vahabzadə. “Leninlə söhbət” (mövzusunu, ideya-bədii xüsusiyyətlərinə ciddi irad tuturlar – 60 nəfər).
6. Q.İlkin. “Şimal küləyi” (mövzusuna, ideya-bədii xüsusiyyətlərinə ciddi irad tuturlar – 60 nəfər).
7. C.Cabbarlı. “Firuzə” (müəllifin başqa əsəri ilə əvəz olunmasını məqbul sayırlar – 43 nəfər).
8. B. Polevoy. “Əsil insan haqqında povest” (müharibə mövzusunda yazılmış əsərlərimizdən biri ilə əvəz olunmasını tələb edirlər – 62 nəfər).
9. S.Vurğun. “Muğan” poemasından parçalar (müəllifin başqa əsəri ilə əvəz olunmasını məqsədəuyğun sayırlar – 49 nəfər).
10. O. Sarıvəlli. “Traktorçular nəğməsi” (çətin qavranıldığını və bədii cəhətdən zəif olduğunu göstərirlər – 56 nəfər).
11. N. Xəzri. “Günəşlə birgə” (ideya-məzmununa ciddi irad tutur, müəllifin son illərdə yazdığı əsərlərdən biri ilə əvəz edilməsini məqbul sayırlar – 62 nəfər).
12. S. Rüstəm. “Azərbaycana gəlsin” (ideya-məzmununa irad tutur, müəllifin başqa əsəri ilə əvəz edilməsini məqsədəuyğun sayırlar – 62 nəfər).

Səkkizinci sinif üzrə:

1. S.Vurğun. “26-lar” (mövzusuna irad tutur, müəllifin başqa əsəri ilə əvəz olunmasını tələb edirlər – 62 nəfər).
2. V.V.Mayakovski. “Sovetpasportu” (ədəbiyyatımızdan vətənpərvərliyin tətliyinə həsr olunmuş nümunə ilə əvəzlənməsini məqbul sayırlar – 62 nəfər).
3. M.Cəlil. “Bir gəncin manifesti” əsərindən parçalar (Mərdan və Suren obrazlarının münasibətlərini “indi şagirdlərə inandırmağın mümkün olmadığını” israr edirlər – 9 nəfər).
4. A.A. Fədev. “Gənc qvardiya” (müharibə mövzusunda yazılmış əsərlərimizdən biri ilə əvəz olunmasını tələb edirlər – 62 nəfər).
5. B.Vahabzadə. “Çörək – Vətən” (çətin mənimsədildiyini göstərir, müəllifin başqa əsəri ilə əvəz olunmasını məqsədəuyğun sayırlar – 59 nəfər).

Doqquzuncu sinif üzrə:

1. A.S.Puşkinin həyat və yaradıcılığı (sualların azlığı ilə izah edirlər – 52 nəfər).

Onuncu sinif üzrə:

1. N.V.Qoqolun həyatı və yaradıcılığı (vaxt məhdudluğunu əsas tuturlar – 56 nəfər).
2. V.Şekspir. “Hamlet” (müəllifin başqa əsəri ilə əvəz edilməsini təkid edir, səbəbini həmin faciənin mürəkkəbliyi ilə izah edirlər – 47 nəfər).

On birinci sinif üzrə:

1. C.Cabbarlı. “Almaz”, “1905-ci ildə” (Almazın səhvlərini, “əsin ideyasının kobud əyintilərlə həyata keçirilən tədbirlərin təbliyinə xidmət etdiyini” əsas tuturlar).

İkinci əsərin “ideyasının xalqımızın başına gətirilən sonuncu faciədən sonra əcaib səsləndiyini” israr edirlər – 14; 42 nəfər).

2. H.Cavid. “Səyavuş” (mövzunun şagirdlər üçün uzaq və yad olduğunu göstərir, proqrama “Ana” pyesinin daxil edilməsini məqsədəuyğun sayırlar – 58 nəfər).
3. S.Vurğun. “Zəncinin arzuları” (mövzusuna irad tutur, müəllifin başqa əsəri ilə əvəz edilməsini məsləhət görürlər – 60 nəfər).
4. M.Hüseyn. “Abşeron” (ideya-məzmunu, bədii xüsusiyyətləri ilə yüksəkdə dayanan “Qara daşlar”la əvəz edilməsini məqsədəuyğun sayırlar – 46 nəfər).
5. R.Rza. “Lenin” (Azərbaycan həyatı ilə bağlı olan irihəcmli əsərlərindən biri ilə əvəz olunmasını tələb edirlər – 62 nəfər).
6. M.İbrahimov. “Böyük dayaq” (“Gələcək gün” romanının öyrədilməsini daha faydalı hesab edirlər – 60 nəfər).

Müəllimlərin proqramlarla əlaqədar ciddi irad tutduqları məsələlərdən biri də “Sovet ədəbiyyatı haqqında söhbətlər” üçün göstərilən əsərlərin az qala hamısının V.İ.Leninə həsr edilməsidir.

Proqramlardan çıxarılması tələb edilən əsərlərdən bəziləri ilə əlaqədar müəllimlərlə mübahisəyə girişmək, fərqli mülahizə söyləmək mümkündür. Məsələn, V–VIII siniflərdə klassik rus ədəbiyyatından, heç olmasa, bir neçə nümunənin saxlanması, şübhəsiz, faydalı olar. Bu fikir yuxarı siniflərə də aiddir.

Yaxud “Bir gəncin manifesti”ndən parçaların (VIII sinif), “Almaz”, “1905-ci ildə” (XI sinif) əsərlərin öyrədilməsi əleyhinə söylənən fikirlərlə razılaşmaq, mənəcə, olmaz. Bu əsərlərin dərslikdə necə təhlil edilməsi mübahisə doğura bilər və əgər onlar proqramlarda qalarsa, şübhəsiz, belə mübahisə olacaqdır.

“Almaz”ın tədrisi kollektivləşmə ilə bağlı yol verilmiş ciddi əyintilərin başa salınması baxımından əlverişli imkan yaradır. Bundan niyə könüllü şəkildə imtina etməliyik?

Məgər Almazın davranışındakı, əməllərindəki qüsurlar həmin illərin “meşinpencəklilərinin” əksəriyyəti üçün səciyyəvi deyildirmi?

Əsərin təhlilində məsələnin bu tərəfini aydınlaşdırmaq (buna biz borc-luyuq) imkanını niyə əldən verməliyik?

Ədəbi qəhrəman kimi Almazın nöqsanları bir tərəfə, həmin illərdə kollektivləşdirmə adı ilə həyata keçirilən tədbirin törətdiyi eybəcərliklərin əsərdəki əksini aşkarlamağın və başa salmağın vaxtı məgər çatmayıb?

Doğrudanmı, Cəfər Cəbbarlı kimi nəhəng sənətkar bilmirdi ki, əsrlər boyu yaşayıb gələn, beyinlərdə, şüurlarda kök salan baxışları bircə həmlə ilə məhv etmək olmaz?

Lakin bütün bu məsələlərin dərslikdə necə, hansı ustalıqla verilməsi müəllifdən, həqiqi mənada, xüsusi bacarıq, istedad tələb edir.

“1905-ci ildə” əsərinin dərslikdə təhlili daha böyük qayğı, vətəndaşlıq cəsarəti tələb edir. Məncə, bu əsər yarandığı tarixdən üzü bəri heç vaxt bugünkü qədər aktual olmamışdır. Allahverdi millətçi şovinst “başbılənlərinin” təbliği ilə yenidən silahlanaraq (həm də bu dəfə avtomatla və digər ən müasir olanlarla) İmamverдини öldürmək üçün “öldü var, döndü yoxdur” prinsipi ilə səngərə girmişdir; çıxmaq fikri-zadı da yoxdur.

Eyvazın maskası yırtılmışdır, bu “inqilabçı”, “bolşevik” tutduğu yüksək vəzifədən Azərbaycan xalqına hər cür zərbə vurmaq üçün gen-bol istifadə edir.

Ağamyan Azərbaycanın sərvətlərini kefi istədiyi kimi sağa-sola səpir, deputat olur.

Elə həmin Tuğ kəndində haykazgil azərbaycanlılar tikən məktəbin qarşısını kəsib müsəlman uşaqlarını həyətə buraxmırlar, qətlə yetirirlər.

General-qubernator bu dəfə komendant sifətilə Xankəndində əyləşib və s. i.ə.

Bəli, bu əsərin daxili mənasına, sətirlərinin arxasına əməlli-başlı boy-lanmalı, mükəmməl baxmalı və görünənləri, dərk olunanları üzə çıxarmaq lazımdır. Məncə, dərslikdə bu əsəri yeni aspektdə təhlil etmək mümkün və vacibdir. Başqa yol yoxdur: daha doğrusu, belə olmasa, əsərin proqramdan çıxarılması labüddür.

Bir sözlə, erməni millətçiliyinin, şovinizmin ifşası, xalqımızın iliyinə işləmiş unutulmuş xəstəliyinin rəf olunması üçün bu əsərin verdiyi gözəl imkandan imtina etmək olmaz. Həm də bu, millətin niyyətinə xələl gətirmir.

Ümumiyyətlə, ədəbiyyatımızın sovet dövrü və onun tədrisi ilə əlaqədar ağır ittihamlar eşidilir; bu dövrdə yaranmış ədəbiyyat, az qala çıxdaş elan edilir, ünvanına kəskin tənqidlər səylənir. Bu fikrin tərəfdarları ədəbiyyatdakı bədrəmələri, yazıçının partiyalı mövqeyini və s. əsas tutaraq həmin dövrün ədəbiyyatından üz çevirməyi doğru sayırlar. Unutmaq olmaz ki, bu dövrdə yaranmış ədəbiyyat xalqın mənəvi sərvətidir və ondan imtina etməyə heç kəsəin haqqı yoxdur. İkinci tərəfdən, axı sovet hakimiyyəti illərində yaradılmış əsərlər əks etdirdiyi dövrün, mühitin ziddiyyətlərini, məhz indi (və bundan sonra) gənc nəsə çatdırmaq üçün böyük imkan verir.

Məgər Mehman kimi hüquq işçisinə ehtiyac duymuruq?

Rüstəm kişinin faciəsini, müasir kəndimizin acınacaqlı vəziyyətini uşaqlarımıza başa salmaq lazım deyil?

Canını Leninqradın (deməli, uzun illər vətənimiz saydığımız nəhəng ölkənin) müdafiəsi uğrunda qurban verənlərimizi (Hüseynbala təmsalında) unutma-lıyıq?

Təkrar da olsa, qeyd edirəm – ədəbiyyatımızın Sovet hakimiyyəti illərində yaranmış nümunələrinin dərslikdə necə təhlil və təqdim etmək

üzərində düşünmək lazımdır. Burada isə birçə yol əsas tutulmalıdır – namusla, cəsarətlə həqiqi mənzərəni əks etdirmək zəruridir. Belə olmayacağısa, təkcə özümüzü yox, həm də övladlarımızı aldadacağıq.

Hazırlanacaq proqramlar indikindən, şübhəsiz, əməlli-başlı fərqlənməlidir. Bunu, ilk növbədə yaranmış vəziyyət tələb edir. Layihənin (yaxud layihələrin) tərtibçilərindən ağıllı cəsarət tələb olunur. Çoxluğun göstərdiyi qüsurları təkrar etməmək, mütərəqqi ənənələri kənara tullamamaqla iş görmək lazım gələcəkdir. Burada “Problemlərin həlli dönüş tələb edir” (“Azərbaycan müəllimi” qəzeti, 17 yanvar 1990) adlı tutarlı məqalədə irəli sürülmüş bəzi mülahizələri xatırlatmaq yerinə düşər.

Həmin məqalədə ədəbiyyatımızın Azərbaycanın tarixən bağlı olduğu regionun ədəbiyyatları ilə əlaqəli öyrədilməsi tələbinin irəli sürülməsi alqışlanmalıdır; həqiqətən Azərbaycan ədəbiyyatı qırılmaz köklərlə bağlı olduğu Şərq ədəbiyyatı ilə əlaqəli, müqayisəli öyrədilməlidir. Lakin bu, dünya ədəbiyyatı nümunələrindən tamamilə imtina etməyə əsas verməməlidir. Məni qınayacaq oxuculara elə bəri başdan demək istəyirəm ki, heç bir xalqın məktəbində özünəqapılma yoxdur və olmayacaqdır da...

Yuxarı siniflərin proqramlarına dünya ədəbiyyatından çox böyük ədəbi hadisə və cərəyanların nümayəndələrinin, məhdud şəkildə olsa da, daxil edilməsi məqsədəuyğundur. Antik yunan ədəbiyyatından intibah dövründən, klassizm, romanizim, realizm ədəbi cərəyanlarının ən görkəmli nümayəndələrindən biri ilə şagirdlərimizin tanış olması ədəbiyyatımızdakı dəyişikliyin, inkişafın spesifikliyini, mahiyyətini, səbəbini başa salmaq baxımından faydalıdır.

Proqramlara çoxlu monoqrafik mövzular daxil etmək çağırışlarına ehtiyatla yanaşmaq lazımdır. Bu, proqramları ağırlaşdırmaq, ümumiyyətlə təlimi gücçədən səviyyədən uzaqlaşdırmaq təhlükəsi yaradar.

Fikrimizcə, yaşadığı ərazidən asılı olmayaraq, yaradıcılığı öyrədilməyə layiq azərbaycanlının yüksək sənətkarlıqla yazılmış əsərini tədris etmək imkanını əldən vermək olmaz. Bunun üçün ən real şərait yaranıb, rus metodist-alimləri xaricdə çoxdan yaşayan yazıçılarını, həm də maraqlıdır ki, lap elə bu yaxınlarda ölkədən qovulanları da məktəb proqramına daxil ediblər.

Yeni proqramlar yeni dərsliklərin yaradılması vəzifəsini qarşıya qoyacaqdır. Hazırda istifadə edilən dərsliklərdən (xüsusən yuxarı siniflərin) giley-güzar çoxdur. Dərsliklərlə bağlı müəllimlərin də iradlarını nəzərə alaraq fikrimi aşağıdakı şəkildə ifadə etməyi məqsədəuyğun sayıram:

1. Bədii əsərlərin təhlili, ədəbiyyatşünaslıq təhlilindən (elmi-filoloji mənada) fərqlənmir. Məhz məktəb təhlilinin özünəməxsusluğu unudulduğu üçün şə-

girdlər həmin materialları qavramaqda çətinlik çəkirlər. Müəlliflərin çoxu şagirdlərlə ünsiyyətə girməyi, onların səviyyəsinə enməyi, etibarını qazanmağı, onları sənət aləminə dəvət etməyi ya bacarmırlar, ya da istəmirlər.

2. Sosioloji təhlil, əsərin ictimai dəyərinin aydınlaşdırılması əsas vəzifə kimi başa düşülür. Təhlil olunan əsərlərin bədii keyfiyyətləri, sənət nümunəsi kimi gözəlliyi, əksər hallarda, unudulur. Bu, şagirdlərdə bədii zövqün formalaşdırılması imkanını, mübaliğə olmasın, müəllimin əlindən alır.

3. Oçerklərin əksəriyyəti məzmununa və şərh üsuluna görə şagirdlərin anlaq səviyyəsindən yüksəkdə dayanır. Ali məktəb dərsliklərindəki bütöv abzas və səhifələrdə əksini tapan fikirlərin eyni ilə orta məktəb dərsliklərinə köçürülməsinə nə ad vermək olar?

4. Ədəbiyyatşünaslıqdakı yeni elmi nəticələr dərsliklərə yol tapana kimi köhnəlir. Dərsliklərdəki oçerklərin əksəriyyəti əvvəlki nəşrlərdən heç bir dəyişiklik olmadan yenilərə köçürülür.

5. İcmal mövzularında daha çox rəqəm, fakt, hadisə əhatə etmək cəhdinə haqq qazandırmaq olmaz.

6. Ədəbiyyatımızdakı varisliyə diqqət yetirilməsi, demək olar ki, unudulub.

Ədəbi hadisələrin arasındakı əlaqələrin, müxtəlif yazıçıların yaradıcılığını bağlayan, yaxud fərqləndirən cəhətlərin aydınlaşdırılması da çox nadir hallarda yada düşür.

Dərslik problemi ilə bağlı bir məsələyə diqqəti xüsusi cəlb etmək istəyirəm. Dərslik nə qədər mükəmməl olur-olsun, yenə də onunla işləyənlərin tələbini tam ödəyə bilməz. Ali məktəbi yada salaq: tələbə dərslikdən əlavə onlarla materiala baxmalı olur. Ali məktəb müəllimlərinin yaxşılıarı üçünsə mövcud dərsliklərin çoxu, sadəcə olaraq, yaramır; onların özlərinin beyinlərində, qəlblərində yaşatdıqları “dərsliklər” olur.

Orta məktəblərdə isə dərslik, demək olar, yeganə vasitə kimi (müntəxabatlar, ədəbiyyat nəzəriyyəsi üzrə vəsait nəzərə alınmazsa) qəbul edilir. Ondan çox şey umuruq. Məhz elə buna görə də ona çox ciddi tələbkarlıqla yanaşıırıq.

Dərslik müəlliflərinin üzərindən məsuliyyətin götürülməsi niyyətidən uzaqam, lakin real vəziyyəti də söyləmək lazımdır.

“Məktəb kitabxanası” seriyası ilə buraxılan kitablar indiki halda faydalı rol oynamır. Bu kitablar o vaxt məktəblinin və müəllimin stolüstü kitabı olar ki, onlarda məhdud miqdarda verilmiş nümunələr, necə dəyərlər, misra-misra şərh edilmiş olsun. Deməli, həmin kitablara, ilk növbədə, proqramlara daxil edilmiş əsərlər, eləcə də mövzu və məzmunca onlara yaxın olanlar salınmalı və onların mahiyyəti izah edilməlidir. Söhbət əsərin təhlilindən getmir, bu, dərslinin vəzifəsidir.

Bunları xatırlatmaqda məqsədim odur ki, ədəbiyyat fənni üçün kompleks tədris vəsaiti hazırlanmalıdır: dərslik; ədəbiyyat müntəxabatı; ədəbiyyat nəzəriyyəsi; məktəb ədəbiyyatşünaslıq lüğəti (adi lüğətlərdən fərqlənməlidir; ədəbiyyat nəzəriyyəsi və tarixi üzrə mühüm məlumatları, ciddi ədəbi hadisələrin şərhini əhatə etməlidir); şagirdlərin müstəqil icra etmələri üçün tapşırıqlar sistemi verilmiş işçi kitabı; “Məktəb kitabxanası” seriyası ilə kitablar (bir şərtlə ki, onlara daxil edilən əsərlərin şərhinə geniş yer verilsin).

Belə bir vəsait komplektinin hazırlanması, xalq təhsilinə qəpik-quruş ayrıldığı indiki şəraitdə, həyata keçirilə bilməz. Ya qismət... bu, bəlkə, sonralar mümkün oldu. Hazırda vəziyyətdən çıxış yolunu aşağıdakılarda görürəm: mükəmməl dərslik hazırlanmalı (təsdiq edilmiş proqram əsasında müxtəlif variantlarda bir neçə il müddətində sınaqdan çıxarmaq arzumuz... kaş reallaşa bilə!) və onun yazılmasında metodistin, ədəbiyyat tarixçisinin və fənn müəlliminin birgə əməyindən (dərslik müəllifi olmağa can atan hər kəs vidadını ilə üzübüz oturub əməlli-başlı düşünüb-daşınmalıdır: “İndi də dərslik müəllifi olmaq vaxtıdır” fikrini qəlbindən keçirən və buna nail olmağı bacaran “imkanlılar” bu işə nə dərəcədə səriştəli olduqlarını, heç olmasa, özləri üçün etiraf edib qərar çıxarsınlar) istifadə edilməlidir; hər sinif üçün ayrıca müntəxabat hazırlanmalıdır. Proqram materiallarını əhatə edən bu kitabda hər bir əsərin janrı, vəznə haqqında yığcam məlumat verilməli, söz və misraların, bütöv epizodların daxili mənası şərh edilməlidir.

İlk növbədə bunlara nail olmalıyıq (digər daha səmərəli təklifləri indidən alqışlayıram). Komplekt tədris vəsaitinin hazırlanması və nəşri; dediyim kimi, maddi təminat və vaxt tələb edir.

Orta məktəbdə ədəbiyyat təlimindən danışılarkən məktəb təcrübəsindəki vəziyyətə də diqqət yetirilir, amma çox da dərinədən yox... Bu, əsasən, metodik tədqiqatlarda mövzunun aktuallığı əsaslandırılarkən yada düşür. Əlbəttə, pedaqoji mətbuatda öz təcrübəsindən danışan müəllimlərin yazılarına tast gəlmək (bu, nə qədər çox olsa, bir o qədər yaxşıdır) olur. Lakin bu yazılar təsviri xarakter daşıyır, real çətinliklər barədə aydın təsəvvür qazanmaq çətin olur.

İndi hamı etiraf edir ki, müəlliyə maraq azalıb, şagirdlərin yazılı nitqi aşağı səviyyədədir, klassik irsin tədrisində ciddi çətinliklər mövcuddur.

Müəlliyə marağın azalmasının səbəbi nədir? Uşaqlarımızın zəngin aləmdən, cəlbədici sənət dünyasından qaçaq düşməsinə günahkar kimdir?

Pedaqoji ədəbiyyatda (məsələn, bax: Müəlliyə maraq tərbiyəsi, “Azərbaycan müəllimi” qəzeti, 11 mart, 1988) bu suala cavab axtarılmışdır. Təfərrüatə getmədən bircə faktı xatırlatmaq istəyirəm.

Yaxşı müəllim dərs deyəcəyi sinfə ilk dəfə girəndə həyəcan içərisində şagirdlərinin fənnə münasibətini, mütaliə bacarığını və dairəsini aşkara çıxarmağa (bu proses sonrakı dərslərdə də davam edir) çalışır. Əksər hallarda ədəbiyyat müəllimi məyus olur. Aşağı siniflərdə öyrəndiyi ədəbi mətni yada salmaq üçün şagirdlərdən bəzilərinin necə gərginlik içərisində səmərəsiz “axtarışlar” aparması, bəzilərinin tam laqeydliyi, başqasının etinasız şəkildə əsəri, qəhrəmanı duymadığını, onunla “nəfəs almadığını”, belə demək mümkünsə, nümayiş etdirir-etdirir “cavab verməsi” müəllimlərin çoxunu ruhdan salır. Məsələnin ən təhlükəli tərəfi onda özünü göstərir ki, belə sinifdə ən ustad müəllim belə şagirdləri sənət dünyasına daxil etməkdə çətinlik çəkir; çox vaxt buna heç nail olmur.

Ailədə, bağçada və ibtidai siniflərdə söz sənəti nümunələrini dinləmək, duymaq, başa düşmək bacarığını qazanmayan şagirdlə yuxarı siniflərdə işlə görüm necə işləyirsən... İbtidai, eləcə də orta siniflərdə bədii əsərin gözəlliyini duymaq hissindən məhrum edilmiş şagirdə yuxarı siniflərdə “incə mətləbləri” başa salmaq nə dərəcədə mümkündür?

Deyilənlərdən aydın olur ki, şagirdlərin arasında mütaliəyə marağın azalmasını yalnız bir səbəblə izah etmək, əlbəttə, doğru sayıla bilməz. Bu məsələdə müəllimin konkret şəraiti, şagirdlərin fərdi xüsusiyyətlərini nəzərə alması zəruridir. Eləcə də müəllimin pedaqoji ustalığı, onun bədii ədəbiyyata münasibəti də diqqətdən kənarda qalmamalıdır.

İnşa barədə çox danışılıb. Bunun üzərində geniş dayanmağa ehtiyac duymuruq. Bircə onu qeyd etmək istəyirik ki, aşağı siniflərdən ədəbi mətnə öz münasibətini bildirmək bacarığı qazanmayan və sonralar da əsəri oxuyub ona qiymət vermək vərdişini möhkəmləndirməyən şagirdədən müstəqil inşa yazmağı tələb etmək, sadəcə olaraq, mümkün deyil.

Məktəb təcrübəsindəki vəziyyət barədə danışarkən klassik ədəbiyyatın öyrədilməsi çətinliyi barədəki mülahizənin üzərində xüsusi dayanmaq lazımdır. Bu, müəllim kadrlarının hazırlığı ilə sıx bağlı məsələdir. Etiraf etsək də, etməsək də, orta və ali məktəblərdə verdiyimiz təhsilin məzmunu klassik ədəbiyyatımızın mükəmməl öyrənilməsini təmin etmir. Orta məktəb müəllimlərinin əksəriyyəti, Nəsiminin, Füzulinin, lap elə S.Ə.Şirvaninin sənət sirlərini duymaqda çətinlik çəkirlər. Klassik ədəbiyyat müasir nəsil üçün asan mənimsənilən obyekt deyil. Başlıca səbəb, mənəcə, klassiklərin bədii təfəkkürünün (klassiklərin dini əfsanə və rəvayətlərdən, şərq fəlsəfəsindən və s. bolluca faydalanması da bu təfəkkürün məhsulu kimi qiymətləndirilməlidir) bizim üçün ölçətməz olmasıdır.

Bəs klassik bədii təfəkkürün qanunlarını mənimsəmək mümkün deyil?

Mümkündür! Amma hazırkı tədris planları (ali və orta) və klassik irsə mövcud münasibətlə yox!

Faktlara nəzər salaq.

Pedaqoji institutların filologiya fakültələrinin əyani şöbəsində “M.Füzuli” mövzusunun (bir misalla kifayətlənirik) tədrisinə 16 saat verilir. Adətən, bunun 10 saatını mühazirəyə, 6 saatını praktik məşğələyə ayırırlar. Mühazirə üçün mövzular aşağıdakı şəkildə (çox az fərqlər də olur) müəyyənləşdirilir: 1. Füzulinin mühiti, həyatı, əsərlərinin nəşri (2 saat); 2. Şairin lirikası; lirikasının əsas xüsusiyyətləri (2 saat); 3. “Leyli və Məcnun” poeması (2 saat); 4. Füzulinin ədəbi-tənqidi görüşləri. Alleqorik əsərləri (2 saat); 6. Füzuli ədəbi məktəbi (2 saat).

Praktik məşğələnin mövzuları aşağıdakı şəkildə göstərilir: 1. Füzulinin lirikası (2 saat); 2. Şairin alleqorik əsərləri (2 saat); 3. “Leyli və Məcnun” poeması (2 saat).

İstər mühazirə saatlarında, istərsə də praktik məşğələlərdə işin hansı məzmunla, istiqamətdə qurulmasından danışmağa ehtiyac duymuruq. Vəziyyət göz qabağındadır; həqiqət olan odur ki, hər iki halda mövzuların tarixi-sosioloji aspektdə şərhı və öyrənilməsi aparıcı olur. Yəni “Füzulinin lirikası” mövzusunə həsr edilən mühazirə və praktik məşğələdə əsərlərin mövzusu, janrı, şairin yaradıcılığında və ədəbiyyat tarixində onların mövqeyi, əhəmiyyəti barədə yerli-yataqlı danışılır. Lakin bu əsərlərdə yazıçı sənətkarlığının necə təzahür etdiyi, onların bədii məziyyəti, daxili mənası aydınlaşdırılmamış qalır. Bunda, əlbəttə, bütün günahı müəllimin üzərinə qoymaq olmaz. Dörd saat müddətində Füzuli lirikasının sirlərini açmağın və mənimsətməyin mümkün olduğunu söyləmək ədalətsizlikdir.

Eləcə də “Leyli və Məcnun” poeması... Bu məhəbbət dastanının az qala hər sözü, mısrası, şairin poetik düşüncəsinin, heç olmasa, ən mühüm tərəfləri tələbə (eləcə də şagird) üçün izaha möhtacdır.

İndiki halda isə bütün bunların həyata keçirilməsi üçün real şərait yoxdur. Və bu, digər klassiklərin yaradıcılığının tədrisində də özünü göstərir.

Sirr deyil ki, pedaqoji institutlarımızda klassik ədəbiyyatımız həqiqi mənada bilən və belə demək olarsa, əruz vəznı kontekstində tədris etməyi bacaranların sayı bir əlin barmaqlarının sayı qədər də deyil! Etiraf edək ki, həmin dövrü bilən və səmərəli tədris edən bir-iki nəfəri də təqaüdə yola salandan sonra vəziyyətimiz lap acınacaqlı olacaq.

Filologiya fakültələrində Füzulini və digər klassikləri beləcə “öyrədib” məzunlardan keyfiyyətli dərs tələb etmək azı insafsızlıqdır.

Bizdə elmi-metodik ədəbiyyatın nəşri vəziyyəti lap ağlamlıdır. Ədəbiyyatın metodikası üzrə aparılan tədqiqatların nəticəsi əlyazması şəklində köhnəlir və ömrünü başa vurur. Zərbə isə təlim işinə dəyir. “Maarif” nəşriyyatının imkanlarının məhdud olması haqqında fikrə bizi inandırmışdılar. Amma həmin nəşriyyatda son illər çap olunan qeyri-pedaqoji ədəbiyyatın sayı və həcmi bu fikri alt-üst etdi. İnsaf da yaxşı şeydir!

Bu yazıda mübahisəli, birtərəfli, zəif əsaslandırılmış mülahizələr, şübhə-siz, var. Onlara elmi münasibət bildirəcək, problemlə bağlı səmərəli təkliflər söyləyəcək və bununla da hamımızın ürəkdən arzuladığı niyyətin – ədəbiyyatımızın öyrədilməsi, sevdirməsi, uşaqlarımızın sağlam ruhda tərbiyə edilməsinin uğurlu həllinə kömək edəcək qələm sahiblərinə bəri başdan minnətdarlığımı bildirirəm.

“Ana sözü” jurnalı, 1992 (5–6)

“Xurşidbanu Natəvan”ı öyrədərkən

Xalq yazıçısı İlyas Əfəndiyevin “Xurşidbanu Natəvan” əsəri proqrama yeni daxil edildiyindən dərslərdə təhlili yoxdur. Ona görə də pyesin tədrisi ilə bağlı səciyyəvi məqamları qəzet məqaləsinin imkanları daxilində işıqlandırmaqla fənn müəllimlərinə kömək göstərməyi vacib sayırıq. XI sinfin proqramında pyesin tədrisinə üç saat vaxt ayrılmışdır. Birinci saat müəllimin giriş sözü ilə başlayır. Giriş sözü müxtəlif variantlarda ola bilər. Müəllim şagirdlərin Xurşidbanu Natəvanla bağlı məlumatlarını müsahibə ilə aşkara çıxarıb deyəcəklərini bu zəmin üzərində qura bilər. Yaxud əsərlə bağlı yalnız özünün verdiyi yeni məlumatla kifayətlənər və s. Lakin bütün hallarda giriş sözündə iki cəhət diqqət mərkəzində saxlanmalıdır; əsərə maraq oyadılmalı və aşağıdakıların əhatə olunmasına səy göstərilməlidir:

– Xalqımızın tarixində ləyaqətli yer tutan, xeyriyyə tədbirləri ilə tanınan Xurşidbanu Natəvanın əsərdə əsl vətəndaş və həqiqi sənətkar obrazının yaradılması;

– Pyesdə xalqın, vətənin mənafeyinin hər şeydən uca tutulması ideyasının qabarıq ifadəsi;

- pyesdə bütöv Azərbaycan ideyasının ifadə və müdafiə edilməsi;
- əsərin janrı, yazılma tarixi.

Giriş sözündən sonra birinci saatın qalan vaxt büdcəsi bütövlükdə əsərin məzmununun öyrədilməsinə həsr edilir. Pyesin həcmi böyükdür, iki dərslərdə bütövlükdə oxusunu təşkil etmək mümkün deyil; deməli, hələ əsərin

tədrisinə qədər onun oxusu təmin edilməlidir. Bu, reallaşdırılırsa, müəllim giriş sözündən dərhal sonra müstəqil oxunun səviyyəsini müsahibə, yaxud başqa yolla aşkara çıxarmalıdır. Bu prosesdə iki məqsəd izlənməlidir:

a) əsərin bütövlükdə məzmunu ilə bağlı qazanılmış təsəvvürün dolğunlaşması; b) birtərəfli, yanlış qavranılmış mətləblərin aydınlaşdırılması.

İşin bu məzmununda qurulması müəllimin qarşısında tələb qoyur: özü əsərin məzmununu mükəmməl bilməlidir; o, hansı məqamların şagirdlər tərəfindən müstəqil qavranılmasının çətin olduğunu əvvəlcədən müəyyənləşdirməlidir. Müəllim dərse hazırlaşarkən əsərin məzmunu ardıcıl əhatə edən, bir-birini tamamlayan suallar hazırlamalıdır.

İkinci variant da var: məktəb təcrübəsində geniş yayılan bu iş forması – mətnin rollar üzrə oxunması – o vaxt tətbiq edilir ki, əsərin oxusu sinifdə həyata keçirilir. Əlbəttə, on beş şəkildən ibarət olan “Xurşidbanu Natəvan”ı bütövlükdə iki dərs saatında oxutmaq imkan xaricindədir. Ona görə də əsərin ideyasının və obrazların xarakterinin açılmasında daha əhəmiyyətli olan səhnələri sinifdə, qalanlarını isə evdə oxutmaq lazımdır. Məzmunun öyrənilməsinə həsr edilən ikinci dərs saatına yalnız bir, yaxud iki şəkl oxusunu saxlamaq məqsəduyğundur; məzmunla bağlı müsahibəyə nə qədər çox vaxt ayrılarsa, bir o qədər faydalıdır.

Məzmunun hansı şəkildə öyrədilməsindən asılı olmayaraq, aşağıdakı mətləblərin şagirdlər tərəfindən qavranılması qayğısına qalınmalıdır:

- Canişinlə söhbəti Xurşidbanunun vətənpərvər, xalqını sevən, cəsarətli ziyalı kimi tanıtməsi;

- knyaz Xasayla ailə həyatı quran Xurşidbanunun bu izdivaca özünə arxa, dayaq tapması kimi baxması;

- Xurşidbanunun “yad adamla” – knyaz Xasayla ailə həyatı qurmasını Şuşa kübarlarının həzm edə bilməməsi;

- onların qurduğu ailənin dağılmasının əsas səbəbi: Xasaya öz el-obasında ciddi ehtiyacın olması, Xurşidbanunun da vətəninə tərk edə bilməməsi;

- Xurşidbanunun xeyriyyə tədbirləri (Şuşaya su çəkdirməsi, Arazdan Mil düzünə arx çəkdirmək üçün gördüyü işlər), buna fərqli münasibət;

- Xurşidbanu ilə İran şahzadəsinin görüşü, xan qızı cənubda yaşayan azərbaycanlıların hüququnun müdafiəçisi kimi;

- Xurşidbanunun Seyid Hüseynlə ailə qurması, onu bu addımı atmağa məcbur edən səbəblər;

- Xurşidbanuya sadə adamların və vəzifə sahiblərinin, kübarların münasibəti.

Əsərin məzmununun bu əsasda qavranılması onun təhlilini xeyli asanlaşdırar, həmin prosesdə şagirdlərin fəallığına, müstəqilliyinə səbəb olar.

Əsərin tədrisinə ayrılan sonuncu – üçüncü dərs saatının bütövlükdə təhlilə həsr edilməsi məqsədəuyğundur. Təhlildə diqqət üç istiqamətə yönəldilməlidir: Xurşidbanu Natəvan obrazının təhlili, əsərdəki digər obrazların səciyyəsi, pyesin bədii xüsusiyyətləri.

Bunların hər birinin üzərində, yığcam da olsa, dayanmağı vacib hesab edirik.

Əsərdəki hadisələrin mərkəzində Xurşidbanu dayanır, demək olar, bütün obrazlar onunla bilavasitə ünsiyyətdə olur. Elə ilk səhifələrdə yazıçı bizi ötkəm, hazır cavab, vətəninin, xalqının taleyi ilə yaşayan xan qızı ilə – Xurşidbanu ilə tanış edir. Onun ötkəmliyi şəxsi iddiadan doğmur, yalnız ümummilli mənafe ortaya çıxanda özünü göstərir. Çarın canişini riyakarlıqla, bəlkə də Xurşidbanunun rəyini öyrənmək məqsədilə: “Mən azərbaycanlıların igidliyinə heyranam. Elə bil ki, Allah özü də onların qəhrəmanlığını gözəl Qarabağ atları ilə mükafatlandırır. Ancaq təəssüf ki, belə cəsur xalqın yarısı sizdən ayrı düşdü”, – deyəndə, gözləmədiyi, sərt sözlər eşidir: “Bu, bizim faciəmizdir, knyaz həzrətləri. İki böyük dövlətin qədim tarixi olan Azərbaycan xalqını iki yerə parçalayıb qardaşı bacıdan ayırmaları ədalətli iş deyildir”.

Bu əqidə, bu mövqe heç vaxt dəyişmir. Əsərin sonuna kimi Xurşidbanunun xarakteri üçün, bəlkə də, aparıcı cəhət sayılmalı olan qətiyyətliliyin dönə-dönə şahidi oluruq. İran şahzadəsi onu “Qarabağın şairəsi” adlandıranda açıqca bildirir ki, “Mən yalnız Qarabağın deyil, bütün Azərbaycanın – həm Şimali, həm də Cənubi Azərbaycanın şairəsiyəm!”.

Bu, nə vaxtsa vətəninin bütövləşəcəyinə böyük inamı olan Azərbaycan vətəndaşının qətiyyətli səsi, İran hökmdarlarına yerini göstərən sarsılmaz mövqeyi idi.

Xalqın taleyinə buganə olan hər kəs Xurşidbanunun pldürücü kinayəsinə, yaxud açıq hücumuna məruz qalır. Bu ötkəmlik, qətiyyətlilik, ən yaxın qohumlarına, məsələn, əmisi oğlu Hidayət xana münasibətində də özünü göstərir. Mil düzünə çəkiləcək arxın onun gəlirinə mənfi təsir edəcəyini bilən Hidayət xan ciddi etiraz edir. Və Xurşidbanunun dəmir məntiqi, dönməzliyi ilə qarşılaşmalı olur.

Milli məsələdə satqınlıq görəndə, xalq mənafeyinin tapdandığını müşahidə edəndə bu həqiqi vətənpərvər qadın qəzəbini, hiddətini boğa bilmir. Milliyyətə türk (azərbaycanlı) olan, ömrünü İran şahlarına xidmətdə keçirib “imanını yandıran”, “vətəninə satan”, “xalqına xəyanət edən” Mirzə Kərimlə – Məliküldövlə ilə söhbətində Xurşidbanunun vətənpərvərliyi bir daha özünü

qabarıq göstərir. Onların dialoqunda iki fərqli dünyagörüş çarpışır, millət, vətən, azadlıq barəsində bir-birinə zidd mövqelər toqquşur. Mirzə Kərimin “İran hökmdarlarının bizi farslaşdırmaq siyasəti biz azərbaycanlıların xoşbəxtliyidir!.. Şübhəsiz, o zaman biz də farslarla bir hüquqda olarıq, dövlət işlərində onlarla bərabər iştirak edərik” sözlərindən son dərəcə heyrtlənən qeyrətli Banunun sözləri qılıncdan da iti olur: “Ona görə də siz əsil-nəcəbətinizi danıb Məliküldövlə olmusunuz?!”.

Yazıçı əsər boyu qəhrəmanını digər obrazlarla müqayisə etməyə imkan yaradır. Xurşidbanunun xalqa yaxınlığı knyaz Xasayla müqayisədə də özünü qabarıq göstərir. Arvadının yorulmadan, usanmadan çalışdığını müşahidə edən knyazın fikrində dəyişikliklər yaranır. Bəlkə də ilk dəfə olaraq xalqı, vətəni üçün özünün də iş görməli olduğunu dərk edir, bunu yalnız Xurşidbanuya etiraf edir: “Sənin öz xalqını bu qədər sevməyin, daima ona xidmət eləməyə can atmağını da qiymətləndirirəm... Lakin onu da etiraf edirəm ki, elə bu məni öz gözümdən salır. Mən özüm-özümə avara-sərgərdan bir adam kimi görünürəm.. İnan ki, bunun səbəbini soruşsan izah eliyə bilmərəm, ancaq, elə bil ki, sən mənə məzəmmətlə baxıb soruşursan: “Heç öz xalqından xəbərin varmı?””.

Onların ailəsinin dağılmasının səbəbini, bir sıra müəllimlərin düşündüyü kimi, sünni-şiiilikdə yox, burada görmək lazımdır; təsadüfi deyildir ki, əmisi də Xasaya ilk növbədə məsələnin bu tərəfini xatırladır: “Bir arvaddan ötrü vətəni – ata-bab yurdunu atan oğula qarşı mən nə cür olmalıyam? Mən on il səni Petroqradda bunun üçün müxalif oxutdum?! Sən oradan qayıdanda dağıstanlılar Allaha dua eləyirdilər ki, onların da elmlilə əqilli adamları yetişir. Onlar sənə ümid bağlayırdılar. Cənabın idarəsində sən kimi adamları olduğuna sevinirdilər. Onlar sənə fəxr edirdi. Sən isə qaçıb girdin sehrkar bir şiə arvadının tumanına!”.

Deməli, şiə-sünni məsələsi bu ailənin dağılmasının səbəbi deyil. Və ola da bilməz, bu, tək-tək hallarda xatırladılan bəhanədir və buna knyaz Xasay çox tutarlı münasibət bildirir: “Əmi! Xurşidbanu Allahın buyurub, peyğəmbərin xəbər verdiyi qanunla mənim halal zövcəmdir. Rica edirəm onun haqqında nalayiq kəlama yol verməyəsiz! Şiə-sünni məsələsi avam ruhanilərin uydurmasıdır. Peyğəmbər heç bir zaman müsəlmanları bu cür iki yerə ayırmamışdır”. Göründüyü kimi, Xasay əmisinin yalnız Xurşidbanu ilə bağlı sözlərinə münasibət bildirir, deməli, digər iradəni haqlı sayır. Əmisinin son sözlərini sükutla dinləyir, çünki bu kəlmələr onun beynində şoxdan doğan fikirlə səsleşir: “Özün bilirsən ki, məndən sonra bizim neçə yüz tarixi olan o

müqəddəs yurdumuzda bir başıpapaqılı sən qalırsan. Sən də böyük əcdadımızın çırağını söndürüb, düşmənlərimizi sevindirmə! İgid babalarının ruhundan utan, qayıt vətənə!”.

Xurşidbanunu Şuşa kübarlarından, o cümlədən knyaz Xasaydan fərqləndirən bir mühüm cəhət də onun insanlara hansı təbəqəyə mənsub olmalarından asılı olmayaraq eyni gözlə baxmasıdır. Bu, təkcə qulluqçu-nökərlərinə deyil, kəndlilərə, didərgin Seyid Hüseynə münasibətində də aydınca hiss edilir. Elə bu münasibətin nəticəsidir ki, sadə adamlar ona böyük məhəbbət bəsləyirlər; bunu müəllimi Mirzə Ruhulla səmimi sözlərlə çatdırır: “Sənin öz taleyindən şikayət etməyə haqqın da yoxdur, banu! Böyük yaradan həqiqi insan üçün lazım olan nəcipliklərin heç birini səndən əsirgəməmişdir! Sən xoşbəxtsən, qızım! Əgər xoşbəxt olmasaydın, xalq səni bu qədər sevməzdi, sənin cavan qəlbin də ona bu qədər bağlanmazdı! Sən bizim igid qızımızsan!”.

Xurşidbanu şəxsi həyatı, istərsə də həyata keçirmək istədiyi xeyriyyə tədbirləri ilə bağlı ciddi müqavimətlə qarşılaşır. Bir tərəfdən əmisi oğlu Hidayət xan, digər tərəfdən Zahir bəy, çar məmurları (Fərəc bəy və b.) onun əl-ayağına dolaşır, heç bir böhtan və iftirdən çəkinmirlər. Dostunu, düşməni yaxşı tanıyan xan qızı bəzən bədbinliyə qapılsa da, əqidəsindən dönmür, onu sarsıtmaq, canından əziz tutduğu xalqına, vətəninə dönük çıxmağa məcbur etmək mümkün olmur.

Xurşidbanunun incə ruhlu xair olması əsərdə yığcam ştrixlərlə, amma ustalıqla ifadə edilmişdir. Bu, təkcə pyesə onun şeirlərinin daxil edilməsi şəklində yox, həmçinin şeiri, sənəti himayə etməsində, sənət adamlarına rəğbətində ifadəsini tapmışdır.

Övladlarını dərin məhəbbətlə sevən Xurşidbanu həssas ana kimi də yadda qalır. Övladlarının gələcək taleyi onu daim düşündürür, narahat edir...

Əsərdəki digər obrazlar da ustalıqla yaradılmışdır. Maraqlıdır ki, epizodik surətlər belə, oxucunun yaddaşından silinmir, onu fikrən məşğul edir. Bu, yazıçının obrazları fərdiləşdirmə bacarığının nəticəsi kimi dəyərləndirilməlidir. Knyaz Xasay, Seyid Hüseyn, Mirzə Ruhulla, Nəvvab, Daşdəmir, Bəyim, canişin, İran şahzadəsi və b. səhnədə az və ya çox görünmələrindən asılı olmayaraq xasiyyətlərinə, əməl və danışığına görə fərqlənən, unudulmayan surətlərdir. Bu obrazların hər birinin xarakteri Xurşidbanu ilə müqayisədə daha ətraflı açılır. Məktəb təhlilində bu imkanı nəzərdən qaçırmmaq olmaz; bu adamlardan bir qismi Xurşidbanunu və onun əməllərini sevmir. Xan qızını gözləri götürməyən vətən və millət satqınları (Zahir bəy, Fərəc bəy və b) addımbaşı onun öldürücü kinayəsi ilə qarşılaşır, üzbəüz mübarizədən çəkinirlər. Onların

dəfələrlə qurduğu hiylə toru Xurşidbanunun qətiyyəti, dönməzliyi qarşısında davam gətirmir.

Hidayət xan obrazının təhlili diqqət tələb edir. Şəxsi mənafeyini hər şeydən uca tutan bu xan, əmisi qızının – Xurşidbanunun təəssübünü çəkən adam təsiri bağışlayır... Əlbəttə, Hidayət xanda belə bir hissin olduğunu inkar etmək olmaz (bu, sovet ədəbiyyatşünaslığının prinsipi olardı). El-oba tənəsi, qan qohumluğu Hidayət xanı bacı əvəzi olan Xurşidbanuya arxa, dayaq hissindən məhrum edə bilməzdi. Lakin o, Xurşidbanunu dərk etməkdən çox uzaqdır. Əmisi qızının əsl xoşbəxtliyinin də nədə olduğunu Hidayət xan ya anlamır, ya da sinfi mənsubiyyəti bunu başa düşməyə imkan vermir. Hər yerdə, hər dövəmdə Xurşidbanunun xalqdan ayrı görməyi arzulayan və tələb edən Hidayət xan əmisi qızının xeyriyyəçi əməllərinin mahiyyətini anlamadığı kimi, “qara camaata” da üstədən aşağı baxdığını gizlətmir.

Yazıçı Qafqaz şaişininin obrazının bitkin çıxmasına ciddi diqqət yetirmişdir. Əsərdə az iştirak etsə də, Tiflisdə əyləşən canişinin çox hiyləgər diplomat olması, əsl simasını və mövqeyini ifadə etməyən sözlərindən hiss etmək mümkündür. Maraqlıdır ki, yazıçı ona münasibətini əsər boyu bürüzə vermir, hətta onu ilk dəfə oxucuya – “ortayaşlı, yaraşıqlı bir adam” kimi təqdim edir. Onun Xurşidbanu və knyaz Xasayla söhbətlərini diqqətlə izləyən oxucu bu məmurun məharətlə maskalanmış çar casusu olduğunu anlayır. Nədən danışırsa-danışsın, yalnız rus imperiyasının mənafeyini düşünən bu iblis, hətta Xasayla Xurşidbanunun izdivacının imperiyaya hansı mənfəəti gətirəcəyini ölçüb-biçir. Yazıçı oxucuya canişinlə İran şahzadəsini müqayisə edib nəticə çıxarmaq imkanı vermişdir. Onların danışığına diqqət yetirdikdə “doğma qardaş” olduqları aşkara çıxır. Azərbaycanın iki yerə ayrılmasında Rusiyanı günahlandıran Xurşidbanunun sözlərinin müqabilində canişin “tarixi hadisələr bəzən elə cərəyan edir ki, ağıllı hökmdarlar belə, amansız hərəkətlər etməyə məcbur olurlar” sözləri ilə canını qurtarır.

İran şahlarının azərbaycanlıların haqqını, hüququnu tapdaladığına işarə vuran Xurşidbanuya şahzadə belə cavab verir: “İnsan anadan qəddar doğulmur. Əgər məsum bir uşaq böyüyüb ağıllı hökmdar olursa – özündən asılı olmayaraq səltənətin mənafeyi onu qəddarlığa vadar edəcək!”.

Əsərin bədii xüsusiyyətlərindən danışarkən, ilk növbədə, onun kompozisiyası və süjeti üçün səciyyəvi olan cəhətlərin üzərində dayanılmalıdır.

İki hissə, on beş şəkildən ibarət olan pyes möhkəm kompozisiya quruluşuna malikdir; hadisələr bir-biri ilə elə ustalıqla bağlanmışdır ki,

oxucu hər bir əhvalatın nə ilə bitəcəyini gərgin intizarla izləyir. Gözlənilməz hadisələr əsər boyu bir-birini əvəz edir, bir bəla ortadan qalxmamış ikincisi peyda olur...

Kompozisiya elə düşünülmüşdür ki, hadisələr az qala əsərin sonuna kimi yüksələn xətt üzrə davam edir. Bu da öz növbəsində oxucunu, qeyd edildiyi kimi, yüksək gərginlik içində saxlayır, əhvalat və hadisələri maraqla izləməsinə, baş qəhrəmanın sonrakı taleyi ilə ciddi maraqlanmasına səbəb olur.

Birinci şəkli bədii müqəddimə saymaq olar; burada təkcə sonrakı səhnələrdə baş verəcək hadisələrə işarə edilməmiş, gələcəkdə olacaqlar üçün zəmin də yaradılmışdır. Məhz bu şəkildə Xurşidbanunun həyat ideali – xalqla nəfəs aldığı və əqidəsinə xəyanət etməyəcəyi aydınca duyulur, canişinin kimliyi başa düşülür. Xan qızının taleyində knyaz Xasayın tutacağı yerə işarə edilir...

Sonrakı şəkillərdə hadisələrin, belə demək olarsa, ikili, qoşa təqdimi aparıcı yer tutur; ailə-məişət fonunda baş verən gərginliklərlə, Xan qızının ictimai, xeyriyyəçi fəaliyyətindən doğan narazılıqlar qovuşuq şəkildə təqdim edilir. Bu, əsərdəki dramatizmi gücləndirir, əhvalat və hadisələrin təsirini qat-qat artırır.

Dramın konflikti xalqın, vətənin mənafeyinui müdafiə edən mütərəqqi qüvvələrlə şəxsi mənafeyi hər şeydən uca tutan mürtəce qüvvələrin mübarizəsi üzərində qurulmuşdur. Əks qütblərdə dayanan insanlar arasında gedən bu mübarizə əsərin hər səhifəsində, epizodunda öz qabarıq əksini tapmışdır. Elə ikinci şəkildə millət adından danışan, əslində isə mənəbəb xatirinə çar məmurlarına çuğulçuluq edən Zahir bəyin Xurşidbanu ilə bağlı dedi-qodusu gərginlik yaradır. Üçüncü şəkildə İran şahzadəsinin çar hökumətinin icazəsi ilə Şuşada qalacağı xəbəri yayılır və bu, yeni gərginlikdən soraq verir. Dördüncü şəkildə gənc ailə ilə Şuşa kübarları arasında yaranan ziddiyyətlə Xurşidbanunun ədəbi məclisdə yalançı millətpərəstlərlə qarşılaşmasından doğan münəqişə paralel təsvir edilir. Sonrakı şəkillərdə də gərginlik səngimir, on üçüncü şəkildə hadisələr özünün ən yüksək məqamına çatır; yerli satqınların fitvası ilə qala rəisi Xurşidbanunun əri Seyid Hüseynin İran şahzadəsinin qatili kimi həbsinə qərar verir. Onun müəvini Fərəc bəyin Seyid Hüseyni həbs etmək üçün Xan qızının sarayına polislə gəlməsi vəziyyəti son dərəcə gərginləşdirir. Sarayına polis göndərilməsini təhqir sayan Xurşidbanu Fərəc bəyi sillələməkdən özünü saxlaya bilmir. Seyid Hüseyn öz istəyi ilə polis idarəsinə gedir. Bu məqam süjetdə zirvə sayılmalıdır. Sonrakı şəkildə Xurşidbanunun canişinlə söhbəti, ikincinin güzəştə getməsi, hadisələrə xeyli aydınlıq gətirir, bunu düynünün açılması kimi qiymətləndirmək olar...

Əsərin bədii təhlilində müəllifin obrazları fərdiləşdirmək üçün maraqlı vasitələrdən istifadə etdiyini misallarla şərh etmək faydalıdır.

Məzmunca zəngin olan bu pyesin tədrisi müxtəlif iş formalarının və təlim metodlarının tətbiqinə geniş imkan verir. Bu məqalədə mümkün tədris variantlarından yalnız birinin səciyyəvi məqamları üzərində dayanıldı.

“Azərbaycan müəllimi” qəzeti, 16-22 noyabr, 2000-ci il

Məktəb ədəbiyyatı kursu: dünən, bu gün, sabah

Bu gün ədəbiyyat məktəbdə necə öyrədilir? Ədəbiyyat fənninin tədrisi sovet hakimiyyəti illərindəkindən fərqlənirmi? Ədəbiyyatın tədrisi məzmununa və formasına görə müstəqilliyini qazanan Vətənimizin sosial tələblərinə cavab verirmi?

Bu suallara bir jurnal məqaləsində yalnız ümumi şəkildə və həm də ən vacib tərəflərinə toxunmaqla cavab vermək olar. Həmkarlarımdan problemə münasibətlərini bildirəcəklərinə, unudduqlarımla, razılaşmadıqları mülahizələrimlə bağlı fikir söyləyəcəklərinə ümidliyəm. Bu, həm də bəlalı olan bir problemin uğurlu həlli yolunda arzuladığım addımlar olardı.

Əsasən ideologiyaya xidməti ön plana çəkən proqramların dəyişdirilməsi orta məktəb müəllimlərinin ürəyincə oldu. Lakin nə zəngin təcrübə, nə də vətənpərvərlik ruhu bəzi siniflərin yeni proqramlarının və dərslərlərinin mürəkkəbliyinin öhdəsindən gəlməyə imkan vermədi.

Təhsil naziri Misir Mərdanov cənabları məsələnin bu tərəfini dönə-dönə qeyd etdi, proqramların yüngülləşdirilməsi üçün işçi qrup yaradıldı. Lakin bu işçi qrupu proqramı yüngülləşdirmək əvəzinə ona yeni qüsurlar (bu barədə mətbuatda çox danışılıb) əlavə etdi. Məktəb təcrübəsi isə proqramı başqa məzmununda təkmilləşdirməyi diqtə edirdi.

Bu proqramların əsasında yaradılmış dərslərlər, xüsusən, yuxarı siniflərdə istifadə olunanlar ağırlığına, mürəkkəbliyinə, bir sözlə, şagird səviyyəsindən çox-çox yuxarıda dayandıqlarına görə bu gün də tənqid edilir. Bu dərslərlərin tənqid hədəfinə çevrilməsi isə əsasən, iki səbəblə bağlıdır. Birinci səbəb proqramların ağırlığıdır. İkinci səbəb həmin dərslərlərin hazırlanmasında (müəlliflər uğurla seçilmiş filoloqlardır) şəriştəli metodistlərin iştirak etməməsidir.

Bütün bu qüsurlar məktəbdə ədəbiyyat tədrisinin səmərəliliyinə, şübhəsiz, mənfi təsir edir. Bu qüsurun ortadan götürülməsi subyektiv səbəblərlə bağlıdır və deməli, asanlıqla aradan qaldırıla bilər.

Qorxulu, bəlalı cəhət başqadır: hələ bu günə kimi təlimin metodlarında, iş üsullarında və formalarında ciddi bir dəyişikliyin baş verməməsi böyük narahatlıq doğurur.

Dərs on il, iyirmi il əvvəl necə qurulurdusa, bədii mətnin öyrədilməsinə nə cür yanaşırdısa, bu gün də həmin vəziyyət davam edir. Sovet təhsil sisteminin ən zəif cəhəti olan FORMALİZM indi də bir kabus kimi məktəblərimizdə dolaşır. Bu, ilk növbədə biliyin formal mənimsənilməsində özünü göstərir. Bu formalizm yalnız yaddaşa, hafizəyə söykənməyə istiqamətləndirir. Bu formalizm qazanılmış biliklərin tətbiqinin qarşısına sədd çəkir. Bu formalizm müxtəlif fənlərdən qazanılmış biliklərin qovuşmasına, çulğaşmasına və qarşıya çıxan çətinliklərin aradan qaldırılmasına imkan yaradan bacarıqların formalaşdırılmasına mane olur.

Yadımdadır, şagirdlərdə inşa yazmaq bacarığının olmaması 60–70-ci illərdə ciddi diskussiya mövzusa çevrilirdi. Mətbuatda tez-tez səslənirdi ki, şagirdlərdə ümumiyyətlə müstəqil düşüncə çox zəifdir.

Bəyəm vəziyyət indi dəyişib?

Bu suala müsbət cavab vermək çətindir.

Bəs çıxış yolu nədədir?

Necə etmək lazımdır ki, V sinif şagirdi, məsələn, “Köç” hekayəsini, VI sinif şagirdi “Qaraca qız”ı, VII sinif şagirdi “Xeyir və Şər”i, VIII sinifdə oxuyan məktəbli “Dəniz kənarıyla qaçan Alabaş”ı oxuyandan sonra əsərdəki obrazlar barədə tutarlı fikir söyləyə bilsin, onların xarakterlərindəki səciyyəvi cəhətləri aşkarlasın və qiymətləndirsin. O, əsərdəki təbiət təsvirlərinə valeh olsun, onlara münasibət bildirsin. Bir sözlə, bədii zövqü inkişaf etsin, həm də o dərəcədə inkişaf etsin ki, IX–XI siniflərdə tədris edilən irihəcmli əsərlərin estetik dəyərini müəyyənləşdirməkdə köməyə az ehtiyac duysun.

Bu məqsədə gedən yol proqramdan başlayır. *İstər V–VIII siniflərdə, istərsə də IX–XI siniflərdə tədris edilən əsərlərin sayı azaldılmalıdır.* Həm də əhəmiyyətli dərəcədə azaldılmalıdır. Diqqət edin: indiki V sinfin proqramında bədii əsərlərin öyrədilməsinə ayrılan yetmiş dörd saatda qırxdan yuxarı bədii mətn mənimsədilməlidir. XI sinifdə cəmi altmış doqquz saatda nə az, nə çox on dörd sənətkarın həyatı və yaradıcılığı öyrədilməlidir. Digər siniflərin proqramlarında da vəziyyət təxminən belədir. Belədirsə, deməli, məktəbdə çoxlu sayda ədəbi material barədə məlumat vermək məqsədə çevrilmişdir. Tədris ili boyu müəllim tələş içində proqramdakı bütün əsərləri əhatə etməyə səy göstərir. Belə olan tərzdə bədii mətn üzərində ciddi və müxtəlif məqsədli işin təşkilindən danışmaq mümkündürmü? Belə olan şəkildə hansı bacarıqların formalaşdırılmasından söhbət gedə bilər?

Bu gün hamı narahatlıqla etiraf edir ki, yuxarı siniflərdə bədii əsərlər mütləq edilmir. Əgər bədi əsərlər oxunmursa, ədəbiyyat təliminin qarşısında qoyulan vəzifələrin yerinə yetirildiyini söyləmək mümkündürmü?

Deməli, istər V–VIII, istərsə də IX–XI siniflərin proqramlarına çoxlu sayda bədii əsərin daxil edilməsi ənənəsindən əl çəkilməlidir. İstifadədə olan proqramın əsas qüsuru da məhz bundadır. Bu proqramın hazırlanmasında iştirak edən komissiya üzvlərinin əksəriyyəti belə bir “prinsip”dən çıxış edirdilər ki, ədəbiyyata eyni dövrdə gələn, yaradıcılıq mövqeləri yaxın olan sənətkarların hamısı proqrama daxil edilməlidir. Yəni, məsələn, S.Vurğun proqramda varsa, S.Rüstəm də olmalıdır. M.Müşfiq, R.Rza da o cümlədən. Yaxud, proqramda S.Rəhimov varsa, M.Hüseyn niyə olmasın!?

Bu, hələ işin bir tərəfidir. Bu gün məktəblərimizdə istifadə olunan proqramı ağırlaşdıran, şagirdlər üçün əlçatmaz edən başqa bir cəhət yuxarı siniflərdə ayrı-ayrı sənətkarların yaradıcılığının çox geniş, əhatəliliklə tədris edilməsi tələbidir. Bu genişlik, bu əhatəlilik, əksər hallarda xırdalıqlarla müşayiət olunur. Nəticədə müəllim də, şagird də usanır, bezir, laqeydləşir. Oxucuya təəccüblü gəlməsin, yuxarı siniflərin proqramlarının məzmunu (tələbləri) universitetlərin filologiya fakültələrində dərs deyən müəllimlərin təqvim-mövzu planlarından çox az fərqlənir. Məsələyə daha dəqiq yanaşsaq, fərq var – yuxarı siniflərin dərslərlərində (icmal materiallarında, bu və ya digər sənətkarın yaradıcılıq yolunun şərhində) xırdalıqlar daha çoxdur.

Müəllimlərə aşağıdakı faktları müqayisə etmək imkanı verirəm:

Pedaqoji universitetin filologiya fakültəsində “Füzuli” mövzusunun tədrisinə 16 saat ayrılıb. Bunun 10 saati mühazirəyə verilir və aşağıdakı ardıcılıqla tədris edilir:

- Füzulinin həyatı, əsərlərinin nəşri – 2 saat.
- Şairin lirikası – 2 saat.
- “Leyli və Məcnun” poeması – 2 saat.
- Füzulinin ədəbi-tənqidi görüşləri. Alqorik əsərləri. Sənətkarlığı – 2 saat.

Qalan 6 saat isə praktik məşğələyə həsr edilir. Mövzular aşağıdakı kimi müəyyənləşdirilir:

- Füzulinin lirikası – 2 saat.
- Füzulinin alqorik əsərləri – 2 saat.
- “Leyli və Məcnun” poeması – 2 saat.

Orta məktəb proqramında isə Füzulinin həyat və yaradıcılığını öyrəldilməsinə 14 saat ayrılıbmışdır. Bu saatlar aşağıdakı məsələlərin mənimsəldilməsinə həsr edilir:

- Füzulinin həyatı;
- Yaradıcılığı haqqında məlumat;
- Lirikası; “Məni candan usandırdı” qəzəli;
- “Padişahı-mülk...” qitəsi;

- Nəsr əsərləri (“Şikayətnamə”, “Səhhət və Məraz”, “Rindü-Zahid”);
- Şairin Azərbaycan ədəbiyyatında mövqeyi;
- Füzuli ədəbi məktəbi;
- Şairin dünya ədəbiyyatına təsiri.

Siz deyin, əziz oxucu, 14 yaşı təzəcə tamam olub, 15 yaşa qədəm qoyan çocuğa bu həcmdə tədris materialını təqdim etmək doğrudurmu?

Bax, Təhsil naziri hörmətli M.Mərdanov ədəbiyyat proqramlarındakı mü-rəkkəbliyi, ağırlığı aradan qaldırmağı tələb edərkən bunları nəzərdə tuturdu. Bunu həyata keçirməli olan işçi qrupu, təəssüf ki, səriştəsizlik göstərdi, necə deyirlər, qaş düzəltməyin lazım gəldiyi yerdə vurub gözü çıxartdı...

Yuxarıda qeyd edildiyi kimi, ***hər bir sinfə müxtəlif ədəbi növdən az sayda əsər daxil edilməli, başlıca diqqət şagirdlərdə zəruri bacarıqların (əsərin oxusu, məzmununun mənimsənilməsi və təhlili ilə bağlı) və keyfiyyətlərin formalaşdırılmasına yönəldilməlidir.***

İyirminci yüzilliyin 20–30-cu illərində sovet metodika elmində gedən qız-ğın diskussiyayı, deyəsən, bu gün diriltmək lazım gələcəkdir. Diskussiya orta məktəb ədəbiyyat kursunun məqsədinin müəyyənləşdirilməsi ilə bağlı idi. Bir qrup alimin fikrincə, ədəbiyyat fənni məktəbdə bədii zövqün formalaşdırılması məqsədini güdməlidir. Yuxarı siniflərdə ədəbiyyatın tarixi-xronoloji əsasda tədrisinə etiraz edən bu alimlər tərcümeyi-hal materiallarının, icmal mövzu-larının öyrədilməsini məqsədəuyğun saymırdılar. Yazıçıların yaradıcılıq yolu barədə çox yığcam məlumatın verilməsini məqbul sayır, məktəb ədəbiyyat kursunun mərkəzinə ayrı-ayrı əsərlərin öyrədilməsini qoyurdular.

Digər bir qrup isə yuxarı siniflərdə ədəbiyyatın tarixi-xronoloji tədri-sini zəruri sayır, yazıçıların tərcümeyi-hallarının ayrıca öyrədilməsini (tərbiyəvi əhəmiyyətli material kimi) əhəmiyyət verir, yazıçıların yaradı-cılıq yolunun ətraflı öyrədilməsini də məqsədəuyğun sayırdılar.

Elə o vaxtdan ikinci qrupa daxil olanlar haqlı sayılırlar. Sovet mək-təblərində dünyanın heç bir yerində müşahidə edilməyən forma qərarlaşdı. Bu isə acısını indi də daddığımız nəticəni ortalığa qoydu. Çoxlu həcmdə (xeylisi də lazımsız) bilik öyrətmək cəhdi müstəqil düşüncənin, bədii zövq tərbiyəsinin qarşısına sipər çəkdi. Bədii əsər, onun gözəlliyi, qəribə səslənməsin, elmləşdirilmiş ədəbiyyat fənninin ədalətsizcəsinə çoxal-dılmış saysız-hesabsız qayğıları içərisində əridi, itib-batdı, ədəbiyyat fənni bədii zövq mənbəyi olmaq imkanını əməlli-başlı əldən verdi...

Qarşılaşdığım iki faktı xatırlatmaqdan yan keçə bilmirəm. Bakı Özəl Türk Liseyində ədəbiyyatımızı tədris edən elmi dərəcəli, təcrübəli müəllimin dərində məktəb rəhbərlərindən iki nəfər iştirak edir. Natəvan haqqında X

sinifdə məlumat verən müəllim onun Şuşadan xeyli aralı olan Sarı Babadan şəhərə su kəməri çəkdirməsi faktını da şagirdlərə çatdırır. Türkiyəli mütəxəssislər xeyli təəccüblənir, bu faktın xatırladılmasını (buna vaxt sərf edilməsinə) yersiz sayırlar. Əlbəttə, müəllim özünə haqq qazandırmaq üçün dərsliyi onlara təqdim edir. Türklər yuxarı siniflərin ədəbiyyat dərslikləri ilə ətraflı tanış olduqdan sonra qısaca – “Siz ədəbiyyatımızı tarixinizin əlavəsinə çevirirsiniz” deməklə kifayətlənmişlər.

İkinci fakt özümlə bağlıdır. “Pilot” təhsil sistemi ilə bağlı ölkəmizdə məsləhətçi sifəti ilə çalışan ABŞ vətəndaşına – “İrihəcmli əsərlər, məsələn, F. Kuperin “Ləpirçi”, T. Drayzerin “Dahi” romanları orta məktəblərinizdə öyrədilirmi?” sualı ilə müraciət etdim. Bicarə qadın o dərəcədə təəccübləndi ki, gözləri az qaldı hədəqəsinə çıxsin. Deyirlər ki, ingilislər soyuqqanlı olurlar, amma ingilis əsilli amerikan qadın böyük emosionallıqla – Siz nə danışsınız? Bu ki mənasızdır! – deyər – cavab verdi.

Sonra qızgınlıqla bu qəbildən olan əsərlərdən yalnız parçaların öyrədilməsi, tərcümeyi-hal materiallarının tədris edilməməsi (şagirdlərə bioqrafik materiallarla tanış olmaq üçün ədəbiyyat məsləhət görülür), başlıca diqqətin məktəblilərdə müstəqil işləmək bacarığının formalaşdırılmasına yönəldildiyi barədə izahat verdi...

Bu izahat mənim üçün yeni deyildi, xanımı dinləsəm də beynimdə onun ilk kəlmələri (Bu ki mənasızdır!) qaynayırdı.

Həqiqətən mənasızdır. Mənasızdır ona görə ki, şagirdlərimiz irihəcmli əsərləri oxumurlar. Bunu biz bilə-bilə həmin əsərlərin öyrədilməsi yollarından bəhs edən metodik yazılar çap etdiririk. Bunu bilə-bilə rüblük planlarımızda həmin əsərlərin “öyrədilməsinə” 3–4 saat vaxt ayırıq.

Bəs çıxış yolu nədədir?

Belə əsərlər proqramlardan birdəfəlik çıxarılmalıdırmı?

Bu suala müsbət cavab vermək geriye addım atmaq deməkdir. *Yuxarı siniflərin hər üçündə (IX, X, XI) həyatı və yaradıcılığı bütövlükdə (bu, “monoqrafik mövzular” adlanır) öyrədilən sənətkarların sayı xeyli azaldılmalıdır. Ayrıca öyrədilən əsərlərə verilən saatların həcmi əhəmiyyətli dərəcədə artırılmalıdır. Həcmcə böyük olan əsərlərin (məsələn, “Xosrov və Şirin”, “Leyli və Məcnun”, “İki od arasında” və s.) süjet xəttini ciddi zədələmədən onlarda ixtisarlara aparıb müntəxabatlara daxil etmək lazımdır. Məhz bu, mətn üzərində rəngarəng iş aparmağa, şagirdlərdə müstəqil çalışmaq bacarığını inkişaf etdirməyə şərait yaradar.*

XI sinfin proqramına 14 sənətkarın monoqrafik mövzu şəklində daxil edilməsi yolverilməzdir, əsl məqsəddən yayınmaqdır, humanizmə uzaqdır.

Ayrı-ayrı sənətkarların həyatını və yaradıcılığını əhatə edən oçerklərdəki məlumat bolluğunu, ümumiləşdirmələrin kasadlığını xatırlatsaq, şagirdlərin və müəllimlərin acınacaqlı vəziyyətini təsəvvür etmək mümkündür.

Burada bir mühüm məsələni də xatırlatmaq vacibdir. Tələbə Qəbulu Komissiyasının ədəbiyyat fənni üzrə test bankını həyəcansız oxumaq mümkün deyil. Həyəcana, narahatlığa səbəb odur ki, mövcud dərsliklər əsasında hazırlanan bank sualları həddindən artıq çoxlu həcmdə ədəbi fakt və hadisəni bilməyi tələb edir. Yuxarı siniflərin dərslikləri ali məktəblərin II, III kurs tələbələrinin anlam səviyyəsində yazılıb. Bu dərsliklərdəki bütün cümlələri testləşdirib qəbul imtahanları keçirmək hansı məntiqə sığır?!

Doğrudur, Tələbə Qəbulu Komissiyasının keçirdiyi seminarlarda dərsliklərdəki mürəkkəbliyi, ziddiyyətləri nəzərə almağın vacibliyi döndə-döndə xatırladılır. Bu da doğrudur ki, dərsliklərdəki bəzi mövzular üzrə testlərin qəbuluna, haqlı olaraq, ehtiyatla yanaşılır. Lakin bütün bunlar kifayət deyil. Qəbul Komissiyasında test işi ilə məşğul olanlar – “Suallar proqramı əhatə etmir” tipli ola biləcək diletant iradından həmişə ehtiyatlanırlar. Ehtiyatlandıqlarına görə, dərsliklərin ikinci dərəcəli məlumatı üzrə hazırlanmış test suallarını da banka qəbul edirlər. Nəticədə isə orta məktəb məzununa qəsd edilir, onların gücündən, əqli və fiziki imkanından çox-çox yüksəkdə dayanan böyük həcmli biliyin mənimsənilməsi tələbi meydana çıxır.

Orta məktəb ədəbiyyat kursunun ən ağırlı nöqtələrindən biri icmal mövzularıdır. Öz əlimizlə özümüzün və məktəbimizin başına bəla açmışıq. Guya icmal mövzuları geniş, əhatəli öyrədilməzsə, nəinki ədəbiyyat tarixi, heç ayrı-ayrı yazıçılar da başa düşülməz. İcmal materiallarının əhəmiyyəti bax beləcə yersiz olaraq şişirdilmişdir. Orta ümumtəhsil məktəblərində 1994-cü ildən tətbiq edilən ədəbiyyat proqramlarının “İzahat vərəqi”ndə yazmışdım: “İcmal mövzular bu və ya digər dövrün sosial-mədəni mənzərəsi, ədəbi mühiti, ayrı-ayrı sənətkarların yaradıcılığının başlıca cizgiləri barədə təsəvvür yaradır. Bu mövzular müxtəlif tarixi-ədəbi məlumatları açıqlamaqla yanaşı, ədəbiyyatın inkişaf prosesini, ondakı dəyişiklikləri başa düşməyə imkan yaradır. Müxtəlif dövrlərin qarşılıqlı əlaqəsini, müxtəlif yazıçıların yaradıcılığını birləşdirən ideyaları, ədəbi prosesin inkişafındakı varisliyi aydınlaşdıran icmal mövzuları məktəb ədəbiyyat kursunun təməlini, bütövlüyünü təmin edən vasitə yerində çıxış edir. İcmal mövzuları monoqrafik mövzuların öyrədilməsi üçün zəmin yaradır”. Və icmal mövzularına həmin proqramda 60 saata qədər vaxt ayrılmışdır.

Sual olunur: icmal materiallarının tədrisinə bir qədər saat ayırmağa ehtiyac varmı?

İndicə sitat gətirdiyim sətirləri o vaxt yazanda da, bu gün də icmal mövzularına bu qədər saat ayırmağın doğru olmadığını özlüyümdə və aşkarda etiraf etmişəm.

Bəs gözgörəsi qüsuru aradan qaldırmağa mane olan nədir?

Yaramaz ənənə və proqram tərtibçilərinin tənqiddən qaçmaq arzusu!..

Hələ o vaxt təklif etmişdim ki, hər bir icmal mövzusuna 3 saatdan (əlbəttə, həcmcə kiçik olanlara 1–2 saat da vermək olar) artıq vaxt ayrılması yolverilməzdir. Onu da bildirmişəm ki, icmal materialları dövrün ən mühüm ədəbi-mədəni mənzərəsini maksimum ümumiləşdirmə yolu ilə (indiki dərsliklərimizdə icmal materiallarının şərh üsulu monoqrafik mövzuların məzmunundan çox nadir hallarda fərqlənir) işıqlandırılmalıdır.

Proqram tərtibçiləri iddialı opponentlərinə fakt verməmək xatirinə ənənədən ürəkəğrısı ilə imtina etməmişlər. Nəticədə təlimə ağır zərbə vurulur, övladlarımız bu gün də əzab çəkirlər.

İndi hamı etiraf edir ki, icmal materiallarını öyrətmək də, öyrənmək də cəhənnəm əzabına çevrilib.

İstər icmal materiallarının, istərsə də ayrı-ayrı sənətkarların yaradıcılığına həsr edilən oçerklərin lüzumsuz (və ikinci dərəcəli) məlumatlarla ağırlaşdırılması ədəbiyyat fənnini sevinc mənbəyi olmaqdan uzaqlaşdırılıb, az qala tarix fənninin əlavəsinə çevirib. Məhz bunun nəticəsidir ki, şagirdləri yuxarı siniflərdə də bədii mətn üzərində işlətməyə imkan olmur. Əsərdəki obrazlılığı aydınlaşdırmağa, yazıcının bədiiliyə nailolma yollarını açıqlamağa vaxt tapılmır. Mətn üzərində şagirdlərin müstəqil işini təşkil etmək arzusu yaxşı müəllimin gözündə qalır.

Məktəb təcrübəsi və bütün dediklərimiz aşağıdakı nəticəni çıxarmağa əsas vermişdir: *Ədəbiyyat təliminin səmərəliliyinə nail olmaq üçün ilk növbədə proqramları ciddi şəkildə yeniləşdirmək lazımdır. Bu işi sovet hakimiyyəti illərində olduğu kimi bir müəssisəyə tapşırmaq olmaz. Ölkəmizin səriştəli metodist-alimlərini, filoloqlarını və qabaqcıl orta məktəb müəllimlərini bir araya gətirib mütərəqqi ənənələrimizə və dünya təcrübəsinə əsaslanan müasir proqramların hazırlanmasına nail olmaq lazımdır. Yalnız bundan sonra metodist və filoloq alimlərin birgə səyi ilə dərsliklərin yaradılması işinə başlamaq olar.*

Bütün bunları alternativ əsasda da reallaşdırmaq mümkündür.

Nəhayət, onu da əlavə edirəm ki, bu gün güclü elmi potensialı olan Azərbaycanın indiki proqram və dərsliklərlə kifayətlənməsi ən azı günahdır.

“Azərbaycan dili və ədəbiyyat tədrisi”, 2001 (3)

Cəfər Cabbarlının “Ana” şeirinin öyrədilməsi yolları

Unudulmaz Cəfər Cabbarlının “Ana” şeirini VIII sinifdə öyrədilməsi məqsədəuyğundurmu?

Bu sual ilk növbədə iki məqamın aydınlaşdırılmasını tələb edir:

1. Əsərin mövzusu, onda bədii həllini tapan problem səkkizinci sinif şagirdləri üçün vacibdirmi, əhəmiyyətliirmi?

2. Səkkizinci sinif şagirdlərinin biliyi, bacarığı, təcrübəsi bu şeirin məzmununu və ideyasını qavramağa imkan verirmi?

Bu məqamlarla bağlı olan məktəb müəllimləri fərqli mövqelərdə dayansalar da, əksəriyyət şeirin IX sinifdə tədrisni məqsədəuyğun hesab edir. Müəllimlər, haqlı olaraq, qeyd edirlər ki, şagirdlər hələ IX sinif qədər ana mövzusunda xeyli əsərlə tanış olurlar. “Ana” şeirinin mövzusu şagirdləri dərhal cəlb edir. Problemin bədii həllindəki orijinallıq da şagirdlərin diqqətini çəkir.

Lakin müəllimlərin çoxu belə bir cəhətin də üzərində dayanırlar ki, bu şeirin ideya və məzmununun açıqlanması və mənimsədilməsi müəllimdən az zəhmət tələb etmir. Bəzi misraları, hətta bəndləri şagirdlər aşağı siniflərdə qazandıqları bilik və bacarıqlara əsasən müstəqil qavraya bilsələr də, əsərin bütövlükdə qavranılması, mətnaltı mənaların açıqlanması müəllimdən təkcə filoloji hazırlıq yox, həm də gərgin iş tələb edir.

Deməli, əsərin ideya və məzmununun mənimsədilməsi müəllim-şagird əməyinin ustalıqla uzlaşdırılması şəraitində mümkündür.

Bəs əsərin öyrədilməsi prosesində şagirdlərin əqli əməyini necə təşkil etmək lazımdır? Onların zehni fəallığının və müstəqilliyinin səmərəliliyinə necə nail olmaq mümkündürmü?

Məqalədə sualların cavabının açıqlanmasına daha çox diqqət yetirilmişdir.

“Ana” şeirinin tədrisinə proqramda ayrılan iki saatın birincisi məzmunun öyrədilməsinə həsr edilməlidir. Məzmun üzərində iş aparılarkən, bircə, iki məsələyə daha çox diqqət yetirilməlidir. Birincisi, şeirdəki hər misranın, bəndin şərhində proqramın aşağıdakı tələbi həyata keçirilməlidir: “Şeirdə müqəddəs varlığa – anaya sonsuz məhəbbətin səmimi ifadəsi. Əsərdə coşğun, barışmaz ovqatla həzin, kövrək hisslərin qovuşması.

Şeirin doğurduğu emosionallıq sözlərin ustalıqla seçilməsi”.

İkinci məsələ işin təşkili ilə bağlıdır, əsərin məzmununun mənimsədilməsi prosesində fəallığı təmin edilməlidir. Təcrübədən məlumdur ki, şeirin bəzi misraları və bəndləri şagirdlər tərəfindən ya tam müstəqil, ya da müəllimin cüzi köməyi ilə açıqlana bilər. Bir şərtlə ki, mətndəki çətin sözlərin mənası əvvəlcədən öyrənilmiş olsun.

Bəs “Ana”dakı çətin sözlər şeirin öyrədilməsinin hansı mərhələsində izah edilməlidir?

Bu şeirin həcmi, məzmunu çətin sözlərin izahı oxu prosesində aydınlaşdırılmasını zəruri edir. Əsərin sinifdə ilkin – izahlı oxusunu müəllim şagirdlərin fəal iştirakı ilə (artıq qeyd edildiyi kimi, bir sıra misra və bəndlər müəllimin ötürü köməyi ilə şagirdlərin özləri tərəfindən aydınlaşdırılır) həyata keçirilməlidir.

Giriş sözündən sonra şeirin iki, yaxud üç bəndi müəllim tərəfindən ifadəli oxunmalıdır (bədi söz ustasının ifasını əks etdirən lent yazısını da səsləndirmək olar). Bu şeirin məzmununa uyğun ovqatın yaradılması baxımından faydalıdır. Eləcə də şeirin bədii gözəlliyi həmin prosesdə özünü qabarıq göstərir.

Sonra şagirdlərin diqqəti şeirin ilk iki misrasındakı (“Əgər bütün bəşəriyyət ədvi canım ola, Ürək süqut eləməz aldığı mətanətdən”) çətin sözlərin – “bəşəriyyət” ((burada: insanlar), “ədvi” (düşmən, yağı), “süqut” (burada: düşmə), mətanət (burada: möhkəmlik, sabitlik) üzərində cəmləşdirilir. Müşahidələr göstərir ki, şagirdlərin əksəriyyəti bu iki misrada ifadə olunan fikri, belə demək mümkündürsə, hərfi anlamda şərh edə bilirlər; təxminən belə: ““Bütün insanlar mənim düşmənim olsa belə, ürəyim öz möhkəmliyindən qalmaz”.

Cavabların bu məzmununda olması şagirdlərdə obrazlı ümumiləşdirmə bacarığının zəif olmasından irəli gəlir. Yalnız tək-tək şagirdlərdə məsələyə fərqli yanaşma cəhdi olur. Məhz həmin cəhdlərə istinad edən müəllim lirik qəhrəmanın niyyətini açıqlayır: “Lirik qəhrəman dözümlü, iradəli bir adamdır. Saysız-hesabsız düşmən qazanarsa, yenə onun iradəsindəki möhkəmlik, təbiətindəki sakitlik və sabitlik pozulmaz”.

Sonrakı iki misradakı (“Ricavü xəvfə məkan vermərəm, gər alimlər min il də vəz edələr dəhşəti-qiyamətdən”) “rica” (xahiş), “xəvf” (alçaltmaq), “məkan” (yer) sözlərinin mənası dərslərdə açıqlansa da, şagirdlərin əksəriyyəti bu misralardakı fikri aydınlaşdırmaqda çətinlik çəkirlər. Əlbəttə, bu, səbəbsiz deyil; həmin misralardakı “vəz etmək”, “dəhşətli, qiyamət” sözlərinin arxasındakı mənanı, eləcə də “gər” sözünü məktəblilər ziddiyyətli, çox vaxt isə yanlış başa düşürlər. Onların mənasını açıqlamaq müəllimin öhdəsinə düşür. Və müəllim əlavə edir ki, lirik qəhrəmanı düşmənin çoxluğu sarsıltmadığı kimi, hər kəsin öz əməlləri üçün cavab verməli olacağı günün – qiyamət gününün dəhşəti də onu qorxutmur.

İkinci bənddə ifadə olunan fikri, adətən, şagirdlərin özləri izah edirlər. Bu, təkcə həmin bəndin nisbətən asan olması ilə əlaqədar deyil. Bu, həm də ona görə mümkün olur ki, şeirin birinci bəndinin öyrənilməsi prosesində şagirdlər şairin üslubu, fikri ifadə etmə tərzini barədə müəyyən təcrübə qazanmış olurlar. Bu bənddəki çətin sözlərin – “iciz” (acizlik), “bəyan” (bildirmək) mənasını

dərslikdən öyrənən şagirdlərə müəllim əvvəlcədən xəbərdarlıq edir ki, ikinci misrada (“Və ya ki, vəd edələr dövləti-cahanı mənə”) ifadə olunan fikir üçüncü və dördüncü misralarda (“Ki, bir kəsə baş əyib iczimi bəyan eləyim, Əyilmərəm nə ki yer, versələr səmanı mənə”) tamamlanır.

Bu bəndin mənasının izahında xeyli fəallıq göstərən, bir-biri ilə ciddi diskussiyaya girişən şagirdlərdə nə obrazlı konkretləşdirmə, nə də obrazlı ümumiləşdirmə bacarığı qənaətbəxş olmur. Məhz bu, müəllimin aşağıdakı məzmununda açıqlamasını tələb edir: İkinci bənddə lirik qəhrəmanın qorxmazlığı, ürəkli, cəsarətli olması ifadəsini tapıbsa, ikinci bənddə onun vüqarlı, ləyaqətli adam olması aydınlaşır. O öz qururunu bütün dünyanın var-dövlətinə belə dəyişməz!

Üçüncü bəndin çətin sözlərini – “şəmşir” (qılınc), “haşa” (əsla), “hə-qirane” (alçatmaqla), “təzim” (baş əymək) dərslikdən öyrənən şagirdlər misraların mənalərini aydınlaşdırmaqda xeyli fəallıq göstərirlər. Lakin cavablarda ümumiləşdirmə yenə zəif olur. Şagirdlərin cavablarını öz əlavələri ilə zənginləşdirən, tamamlayan müəllim onların diqqətini aşağıdakı nəticəyə yönəldir: Ölüm insan üçün dəhşətlidir. Ürəkli, cəsarətli adamların çoxu ölüm qarşısında acizləşir. Lirik qəhrəman qüdrətli, əyilməz olduğunu bir daha ifadə edir; düşmənin çox olmasından çəkinməyən, ləyaqətini, mənliliyini var-dövlətdən uca tutan bu adam hətta ölüm təhlükəsi qarşısında belə əyilməyəcəyini, alçalmayacağını bəyan edir.

Dördüncü bəndin ilk misrası (“Cahanda yox elə bir qüvvə baş əyim ona mən”) lirik qəhrəmanın xarakteri, həyata baxışı barədə deyilənlərə yekun vurur. Son üç misrada isə lirik qəhrəmanın oxucu üçün yeni olan keyfiyyətləri aşkara çıxır. Çətin sözlərin – “fəqət” (yalnız), “vücut” (varlıq), “xaki-payinə” (ayağının altındakı torpağa) mənasını dərslikdən öyrənən şagirdlər həmin misralardakı məzmunu emosional-obrazlı qavramaqda çətinlik çəkirlər. Məzmun şagirdlərin əksəriyyəti tərəfindən ümumi şəkildə qavranılır. Müəllimin əlavəsinə ciddi ehtiyac duyulur. O, qeyd edir ki, ikinci misrada (“Fəqət nə güclü, zəif bir vücut var, yahu”) çox maraqlı qarşıdurma var; lirik qəhrəman elə bir varlıqdan danışır ki, o, həm son dərəcə güclü, həm də zəifdir. Bu da maraqlıdır ki, heç nəyin qarşısında əyilməyən, heç bir qüvvənin önündə acizlik göstərməyən lirik qəhrəman zəif bir varlığın ayaqlarının altındakı torpağa yixılmağa, hər gün müti bir vəziyyətdə onun ayaqlarından öpməyə hazır olduğunu elan edir.

Növbəti – beşinci bənddə həmin varlığın kimliyi məlum olur. Şagirdlər həmin bəndin çətin sözlərini – “səcdə” (burada: diz çökmək), “fəxarət” (burada: fəxr etmək), “bəla bəhri” (bəla deryası), öyrəndikdən sonra misraların mənasının aydınlaşdırılmasında yüksək fəallıq göstərirlər. Müəllimin əlavəsi isə yığcam olur: lirik qəhrəmanın bu sözlərinə diqqət edin: “Əgər anamın əli

ilə qəm dəryasına düşərsəm özümü istirahət məclisində sayaram”. Heç bir ana övladına pislik etməz, bunu lirik qəhrəman da bilir. O, həmin fikri anasına bəslədiyi məhəbbətin böyüklüyünü ifadə etmək üçün söyləmişdir.

Təcrübədən məlumdur ki, şeirin altıncı bəndindəki fikirləri müstəqil izah etməkdə, hətta güclü sinfin şagirdləri də çətinlik çəkirlər. Buna səbəb bənddə çətin sözlərin çox olması deyil. Başlıca səbəb bədiiliyə nail olmaq üçün şairin hər misrada söz sırasını pozması olmuşdur. Şagirdlər sözlərin və fikirlərin arasındakı məntiqi əlaqəni müəyyənləşdirməkdə çətinlik çəkirlər. Dərslikdə həmin bənddəki bir sözün – (“taqi-səməvi”) mənası açıqlanmışdır. Lakin birinci misradakı “bəhri-biaman” (amansız dərya, dəniz) sözünün də mənası izah edilməlidir. İzahlı oxuda tək-cə fikrin başa düşülməsinə yox, həm də təsvir olunanların şagirdlər tərəfindən təsəvvür edilməsinə də çalışmaq lazımdır.

Birinci misrada (“Əs, ey külək, bağır, ey bəhri-biaman, ləpələ!”) lirik qəhrəmanın küləyə və “bəhri-biaman”a müraciəti ifadə olunub; külək var gücü ilə əssin, bağırsın, amansız dəniz ləpələnsin, yerindən, yatağından çıxıb dünyanı (ikinci misradakı “atıl cahana sən” sözləri “bəhri-biaman” aiddir) bassın...

İkinci misranın (“Atıl cahana sən, ey ildırım, alış, parla!”) ikinci parçası ildırıma müraciətlə söylənir.

Adətən, şagirdlər üçüncü misradakı (“Gurulda, taqi-səməvi, gurulda, çatla, dağıl”) “çatla” sözündən əvvəl fasilə etmədiklərinə görə “çatla” və “dağıl” sözləri dördüncü misradakı “günəş” sözünə yox, üçüncü misradakı “taqi-smavi” sözünə aid edilmiş olur. Nəticədə dördüncü misranın izahında şagirdlər çaşıb qalırlar. Yağış bəyəm günəşdən yağır?

Müəllim yeddinci bəndin birinci misrasını da (“Bunlar mənə əsər eylərmi? Mütləqə yox! Yox!”) cəlb etməklə üçüncü və dördüncü misraların məzmunu ilə bağlı şagird izahına aydınlıq gətirir: lirik qəhrəman ən gözlənilməz və dəhşətli təbii fəlakətdən belə çəkinmir, qorxmur. Buna görə də göy qübbəsinin aramsız və şiddətli guruldaması, buludun leysan yağış yağdırması ona əsər etmir.

Şagirdlər yeddinci və səkkizinci bəndlərin hər birini ayrıca izah etməyə çalışdıqlarından həm çətinlik çəkir, həm də bəndlərdəki fikri təhrif edirlər. Müəllif fikrinin dəqiq və aydın başa düşülməməsi sonrakı mərhələlərdə ifadəli oxuya da mənfə təsir edir.

Bizcə, müəllim həmin bəndləri oxutmadan əvvəl onlarda fikrin necə inkişaf etdirildiyini yığcam şəkildə aydınlaşdırmalıdır. Bu izahın əsasında aşağıdakı fikir dayanmalıdır: Yeddinci bəndin ikinci misrasındakı (“Fəqət

ana! O müqəddəs adın qabağında”) fikir səkkizinci bəndin birinci misrasından (“Bütün vücudum əsər, ruhum eyləyər pərvaz”) başlayaraq davam etdirilir və şeirin sonuncu misrasında (“Ana... Ana... Sənə mən rahibəm itaətdə!..”) tamamlanır. Yeddinci bəndin üçüncü və dördüncü misraları isə ara cümlələrinin oxusunda olduğu kimi, aşağı tonda oxunur. İntonasiyanın aldığı çalar (xüsusən, səs tonunun aşağı düşməsi) bu iki misrada ifadə olunan fikrin fərqləndiyini nəzərə çarpdırmaq baxımından ən yaxşı vasitədir.

Müəllimin izahından sonra şagirdlərin diqqəti yenidən yeddinci və səkkizinci bəndlərə cəlb edilir. Şagirdlər bu dəfə ciddi çətinlik çəkmədən həmin bəndlərin məzmununu açıqlayırlar. Həç bir canlıdan, ölümdən, dəhşətli təbii fəlakətdən çəkinməyən, qorxmayan lirik qəhrəman yalnız müqəddəs varlığın – ananın qarşısında acizləşir. Titrək dodaqlarına təbəssüm qonan ananın pak qucağına sığınaraq əzizlənən lirik qəhrəman bütün vücudunun titrəyəcəyinə, ruhunun qanadlanaraq şirin xəyal aləmində səmələrə uçacağına inanır və bunu etiraf edir. O, etiraf edir ki, ananın müqəddəs qucağında bütün vücudu gücdən, qüvvədən düşər və bu zəif varlığa tabe olar, dili isə yalnız anasını çağırır, həmişə onun qulluğunda durmağa hazır olduğunu pıçıldar.

Şeirin məzmununun necə mənimsənildiyini aşkara çıxarmaq və qavranılanları möhkəmləndirmək məqsədilə aşağıdakı suallardan istifadə etməklə müsahibənin aparılması məqsəduyğundur:

1. Şeiri şərti olaraq neçə hissəyə ayırmaq olar?
2. Həmin hissələrin məzmunu arasındakı oxşar və fərqli cəhətləri müəyyənləşdirin.
3. Lirik qəhrəmanın qorxmazlığı, əyilməzliyi hansı sözlərdə, misralarda daha tutarlı ifadə edilmişdir?
4. Onun “zəifliyi”, ovqatındakı dəyişiklik şeirin hansı bəndlərində və misralarında daha təsirli verilmişdir?

Müsahibə prosesində şagirdlərin mətndən nümunələr gətirməklə mülahizlərini sübut etmələrinə diqqət yetirilməlidir.

Şeirin məzmununun öyrədilməsinə həsr edilən və yuxarıda təklif edilən qaydada aparılan dərsin ev tapşırığı necə olmalıdır?

Əlbəttə, ev tapşırığını müxtəlif variantlarda vermək mümkündür. Aşağıdakı variantı daha uğurlu hesab edirik:

1. Çətin sözlərlə, misralarla əlaqədar qazanılmış biliyi möhkəmləndirmək və zənginləşdirmək.
2. Şeirin məzmununun öyrənilməsinə dərinləşdirmək (əsərin məzmunu ilə bağlı dərslərdə verilmiş suallara ətraflı cavab hazırlamaqla).
3. Məntiqi vurğulu sözləri, qafiyələri müəyyənləşdirmək.

4. Ayır-ayrı misraları və bəndləri oxuyarkən səsdəki (intonasiyadakı) dəyişmələrə diqqət yetirmək, səbəbini aydınlaşdırmaq.

Ev tapşırığının ilk iki tələbi sinifdəki işin davamıdır. Son iki tələb isə ikinci dərs saatında aparılacaq işə hazırlıq məqsədi ilə tapşırığa daxil edilmişdir.

İkinci dərs saati ev tapşırığının yoxlanması ilə başlanır. Yoldaşlarının cavablarına şagirdlərin münasibət bildirməsinə, əlavələr etmələrinə geniş imkan yaradılır.

Yeni dərsin mövzusu (“Şeirin təhlili və ifadəli oxusu üzrə iş”) elan edilir. Əslində, şeirin izahlı oxusunda təhlil ünsürlrinə geniş yer verilmiş olur. Başqa sözlə, şagirdlər elə birinci saatda lirik qəhrəmanın xarakteri, müqəddəs varlığa – anaya münasibəti barədə aydın təsəvvür qazanırlar. Deməli, ikinci dərs saatında təkrara yol verilməməli, şeirin bədii məziyyətlərinin açıqlanmasına daha çox diqqət yetirilməlidir. Bunun üçün dərlikdəki “Oxuyun. Fikirləşin. Cavab verin” başlıqlı mətnin oxudulması və ondakı suallara cavabların hazırlanması ön plana çəkilməlidir. Həmin mətnin başlanğıcı təhlili səciyyə daşıyır: “... Anaya məhəbbətin böyüklüyü, ülviliyi əsərdə ustalıqla qələmə alınmışdır. Heç bir çətinlikdən, hətta ölümdən belə qorxmayan, heç kimin və heç nəyin qarşısında əyilməyi ağlına belə gətirməyən şair ananın qarşısında qul tək dayanmağı özünə şərəf sayır”.

Bunun ardınca şagirdləri əsərin təhlili ilə bağlı müstəqil fikir söyləməyə sövq edən suallar (Bu hissələrin səmimiliyini şair ifadə edə bilmişdirmi? Əgər ifadə edə bilmişdirsə, buna hansı yolla nail olmuşdur?) əsasında müsahibə aparılır.

Şagirdlərin cavabında aparıcı fikir bundan ibarət olur ki, lirik qəhrəman bütün məqamlarda səmimidir; özünün əyilməzliyini, qorxmazlığını söylədiyi məqamda da, “güclü, zəif” vücudun – ananın qarşısında acizliyini bəyan edəndə də...

Şagirdlər ayrı-ayrı sözləri misal gətirməklə onların uğurla seçildiyini, qəhrəmanın ovqatını, mövqeyini tutarlı əks etdirdiyini nəzərə çarpdırırlar.

Müəllim şagirdlərin diqqətini əsərdə təzahür edən yazıçı sənətkarlığının mühüm bir cəhətinə cəlb edir. Doğrudan da, şair elə sözlər seçmişdir ki, onlar lirik qəhrəmanın daxili aləmini, hiss və düşüncələrini bütün incəliklərinə qədər anlamağa kömək edir. Amma burada şairin başqa bir ustalığı da özünü göstərir. O istər şeirin birinci, istərsə də ikinci hissəsində maraqlı qarşılaşdırmalardan istifadə etmişdir. Bu qarşılaşdırmalar iki baxımdan diqqəti cəlb edir: bir tərəfdən əsərin bədii gözəlliyini artıtmışdır. Digər tərəfdən lirik qəhrəmanın hissələrinin səmimiliyi inandırıcı ifadə edilib. Bu qarşılaşdırma səkkiz bənddən ibarət olan şeirin yeddinci bəndində müəyyən fərqlərlə öz əksini tapmışdır.

Müəllimin göstərişi ilə şagirdlər bu baxımdan daha maraqlı və zəngin olan birinci bəndi təhlil edirlər.

Əsərin öyrədilməsinin növbəti mərhələsi (bu mərhələdə təhlil daha da dərinləşdirilir) ifadəli oxuya hazırlıqla bağlıdır.

İlk növbədə, şeirin bəhri haqqında yığcam məlumat verilir. Şagirdlərə aydın olur ki, “Ana” şeiri əruz vəzninin müstəss bəhrində yazılmışdır. Ərəb mənşəli “müstəss” sözünün lüğəti mənası *kəsilmiş, kökündən qoparılmış* deməkdir. “Ana” şeiri bu bəhrin aşağıdakı növündədir:

məfA’ilün, fə’ilA’tün, məfA’ilün, fə’ilün (fə’lün)

İfadəli oxuda bəhrin tələblərini nəzərə almağın vacib olduğunu şagirdlərə başa salmaq üçün şeirin birinci bəndi aşağıdakı formada yazı taxtasına yazdırılır:

<u>məfA’ilün</u>	<u>fə’ilA’tün</u>	<u>məfA’ilün</u>	<u>fə’ilün (fə’lün)</u>
Əgər <u>büt</u> n	bəşəriy yət	ədüvvi -ca	nım ola
Ürək <u>sü</u> qu	t eləməz al	dıgı mətə	nət dən.
Ricayü xəv	fə məkan ver	mərəm gör a	lim lər
Mün il də və	zedələr dəh	şəti - qiya	mət dən.

Şagirdlərə izah edilir ki, təfilələr necə tələffüz edilsə, onlara uyğun gələn misra bölümü də o qaydada oxunur. Təfilələrdə qısa və uzun hecaların bir-birini necə izləməsini müşahidə edən şagirdlər misra bölümlərinin buna uyğun gəldiyini aydınlaşdırırlar.

Sinifdə (ikinci dərs saatında) iki, yaxud üç bəndin ifadəli oxusu üzərində işləmək mümkündür. İkinci və üçüncü bəndlərin misra bölümlərini müəyyənləşdirməyi şagirdlərə müstəqil iş kimi vermək olar. İşin nəticəsini yoxlayan müəllim şagirdlərin iştirakı ilə həmin bəndlərdəki (ilk üç bənddəki) məntiqi vurğulu sözləri, tonun dəyişmə məqamlarını, səsin aldığı çalarları müəyyənləşdirir. Bu bəndlərin mətnaltı mənaları (likir qəhrəman məğrur, qorxmaz və mərd insandır) aydınlaşdırılır. Mətnaltı mənadən çıxış edilərək ifaçılıq vəzifəsi (mətni oxuyanın həyata keçirməli olduğu vəzifə) müəyyənləşdirilir. Bu vəzifə müxtəlif variantlarda ifadə edilə bilər. Aşağıdakı variant təcrübədə tətbiq edilmişdir: “Dinləyicidə lirik qəhrəmanın məğrur, qorxmaz, nəcib bir insan olması təəvvürünü yaratmaq”.

İkinci dərsin ev tapşırığı sinifdə aparılan işin səmərəliliyindən asılıdır; ilk bəndlərin ifadəli oxusu uğurla nəticələnsə, sonrakı bəndlərin ifadəli oxusunu hazırlamaq ev tapşırığı kimi verilə bilər. Ümumiyyətlə, ifadəli oxunun səmərəli təşkili şeirin asan əzbərlənməsinə də səbəb olur.

*“Azərbaycan dili və ədəbiyyat tədrisi”, 2002 (4)
(metodist B. Abbashı ilə birlikdə)*

III. BƏDİİ ƏSƏRLƏRİN TƏDRİSİNDƏ YAZIÇI SƏNƏTKARLIĞININ ÖYRƏDİLMƏSİ

Ədəbiyyat dərslərində bədii sənətkarlıq məsələlərinin öyrədilməsi

Ədəbiyyat dərslərində bədii sənətkarlıq məsələlərinin öyrədilməsi təkcə mətnin dərinlən qavranılmasına imkan yaratmaqla məhdudlaşmır; bu, məktəblilərin bədii-estetik duyumunun zərifləşməsi və zənginləşməsində də əhəmiyyətli rol oynayır. Bu problemə bağlı müəllimlərin metodik tövsiyələrə ciddi ehtiyac duyduqlarını nəzərə alaraq Vaqifin “Pəri” qoşmasının tədrisi nümunəsində eksperimentlə yoxlanmış iş variantını onların mühakiməsinə veririk.

Ədəbiyyatı tarixi-ədəbi prinsip əsasında öyrənməyə başlayan IX sinif şagirdləri yazıçı sənətkarlığının hansı elementləri ilə tanışdılar? Bu sinifdə oxuyan şagirdlər bədii sənətkarlığın hansı cəhətlərini duymaqla, qavramaqla çətinlik çəkirlər?

Müşahidələr göstərir ki, doqquzuncular fikrin obrazlı ifadəsinə səbəb olan vasitələri müəyyənləşdirməkdə ciddi çətinlik çəkirlər. Şagirdlər bu vasitələrdən yalnız çox qabarıq olanları (məsələn, sadə məcazları) müəyyənləşdirməklə məhdudlaşırlar. Lirik şeirlərdə ahəng yaranan vasitələrin əhatəliliklə müəyyənləşdirilməsi şagirdlərin əksəriyyəti üçün əlçatmaz olduğu kimi, müəllifin bu sahədəki uğurlarının sezilməsi də onların çoxu üçün mümkün-süzdür. Dil sənətkarlığının asanlıqla üzə çıxarılması mümkün olan cəhətlərini belə, şagirdlər, əksər hallarda, aşkarlaya bilmirlər.

Əslində, doqquzuncular lirik şeir müəllifinin sözləri hansı ustalıqla seçdiyini, düzüb-qoşduğunu və bunun obrazlılığının yaranmasındakı rolunu, məcazların əsərə gətirdiyi təravəti, bədiiyi müstəqil müəyyənləşdirməyi bacarmalıdır. Lakin, təəssüf ki, bu, məktəblərimizdə çox az rast gəlinən faktlardır.

“Pəri” qoşmasının tədrisinə məktəb təcrübəsində, adətən, bir saat vaxt ayrılır. Yazıçı sənətkarlığı ilə bağlı məlumatların mənimsədilməsinə isə ədibin tərcümeyi-halının öyrədilməsi mərhələsindən başlanılır. Təcrübəli müəllim həyatı haqqında danışdığı yazıcının yaradıcılıq yolunun şagirdlər tərəfindən izlənilməsinə nail olur. Belə müəllim elə bu prosesdəcə obrazların xarakterindəki fərdiliyi ifadə etmək üçün yazıcının istifadə etdiyi spesifik ədəbi vasitələri, əsərlərinin kompozisiya mükəmməlliyinə necə nail olmasını, peyzaj sənətkarlığını, xüsusən dildən hansı ustalıqla yararlandığını və s. yada salır.

Sonrakı mərhələdə yazıcının yaradıcılığı haqqında ümumi məlumatın verilməsində də bu məsələlərə yenidən qayıdan müəllim indi artıq fikirlərini təsdiq edən misallar söyləyir. Yazıcının ayrıca (monoqrafik şəkildə) öyrədilən

əsərinin tədrisi prosesində isə bədii sənətkarlıq məsələlərinin mənimsədilməsi önəmli yer tutur.

Bu mövqe əsas götürüldüyü üçün “Pəri” qoşması ilə bağlı giriş sözündə aşağıdakı fikrin çatdırılması məqsədəuyğun sayılır.

Vaqifin şifahi xalq şeiri üslubunda yazdığı şeirlər dilinin sadəliyi, aydınlığı ilə seçilir. Başqa sözlə, şairin klassik üslubda yazdığı şeirlərdə ərəb-fars mənşəli sözlərə çox yer verildiyi halda, heca ölçülü şeirlərdə canlı danışiq dilindən alınan kəlmələr aparıcı yer tutur. Heca vəznə şeirlərdə Vaqifin işlətdiyi məcazlar da sadəliyi, anlaşıqlığı ilə diqqəti çəkir. “Pəri” qoşmasında bunu aydınca müşahidə etmək olar. Həm də maraqlıdır ki, istər “Pəri” şeirində, istərsə də digər qoşmalarında şairin çox seyrək işlətdiyi ərəb-fars sözləri mətnin ümumi məzmunu fonunda adi oxucu tərəfindən belə başa düşülür. Əlbəttə, bəzən bu qəbildən sözlər tam lüğəvi anlamı ilə başa düşülmür. Lakin bu kəlmələr elə sadə sözlər əhatəsində olur ki, adi oxucu belə fəhmlə onların mənasını qavrayır.

Müəllimin giriş sözündə əksini tapan bu mülahizələr sonrakı mərhələdə – əsərin məzmunu üzərində iş prosesində daha ətraflı danışılmasına və deyilənlərin başa düşülməsinə imkan yaradır.

Şeirin məzmunu üzərində iş müəllimin izahlı oxusu ilə başlanır. Və elə bu izahlı oxu prosesində şagirdlərin Vaqif sənətinin sirri, sehri barədəki təsəvvürləri konkretləşdirilir və zənginləşdirilir. Bu mərhələnin – izahlı oxunun səmərəli keçməsi üçün aşağıdakı tövsiyənin əsas götürülməsini faydalı sayırıq: Vaqif “Pəri” qoşmasının ilk iki misrasında bu günün adi oxucusu üçün (və deməli, həm də şagird üçün) ilk baxışdan mənası bütünlüklə, tam aydınlığı ilə qavranılmayan dörd söz – “sürəhi”, “büllur”, “gərdən”, “mina” işlətmişdir:

Boyun sürəhidir, bədənin büllur,

Gərdənin çəkilməmiş minadan, Pəri!

Doğrudur, adi oxucu (və şagird) bu dörd sözü birbaşa izah edə bilməsə də, həmin kəlmələr əhatə olunduğu söz mühitində nəinki yad təsir bağışlamır, əksinə, bu misraların doğurduğu estetik duyuma ciddi xələl gətirmir. Bu, əslində, Vaqif sənətinin gerçək uğuru, Vaqif sənətkarlığının misilsiz təkrarolunmazlığıdır. Həmin sözlərin bəlkə də hamısının konkret mənasını açıqlamaqda çətinlik çəkən oxucu bütövlükdə misraların məzmunu barədə xeyli aydın təsəvvür qazana bilər.

“Sürəhi” ərəb mənşəlidir, “uzunboğazlı su və ya şərab şüşəsi” anlamındadır. Klassik şeirimizdə, xüsusən XVII–XVIII əsrlərdə yaranan poeziyamızda fəal işlədilməyə başlayan bu söz, daha çox qəhrəmanın sevgilisinin zahiri görünüşünü, gözəlliyini ifadə etmək məqsədinə xidmət göstərmişdir.

Əslində, bu söz bəzi bölgələrimizdə, el arasında fərqli tələffüzlə “surahı” şəklində işlənəkdədir. Digər tərəfdən, şeirdə bu sözdən əvvəl “boy” kəlməsinin işlədilməsi oxucunun təsəvvürünə xeyli aydınlıq gətirir.

Oxucuları tərəfindən bu cür sözlərin tez başa düşülməsi qayğısına qalan Vaqif çox vaxt onları dilimizdəki qarşılığı (sinonimi) ilə yanaşı işlətməmişdir. Bu şeirdə həmin vəziyyət müşahidə edilməyə də, ona bənzər məqam var; “boyun sürahidir” misra bölgüsündən sonra misranın ikinci parçası (“bədənin bülür”) gəlir. Oxucu fəhmi bu iki paralelizmdən konkret təsəvvür hasil edə bilir. Başqa sözlə, lirik qəhrəman Pərinin bədəninin bülür parlaqlığı timsalında olduğunu ifadə etmək istəmişdir. Bu bənzətmə Vaqifdən əvvəlki yazılı poeziyamızda yoxdur. Bu təşbehin yaradılması və sadəliyi, təbiiliyi ilə diqqəti çəkməsi Vaqif sənətinin kəşfi, orijinallığı idi. Bu da maraqlıdır ki, Vaqifdən sonrakı aşiq yaradıcılığında həmin sözə sıx-sıx rast gəlirik.

İkinci misradakı sözlərin (“gərdən”, “mina”) ikisi də fars mənşəlidir. Vaqif yenə ənənəsinə sadıq qalıb; bu iki alınmanın biri (burada ikinci) nisbətən tez qavranılır. Məhz elə bu anlama ikinci kəlmənin (burada birinci), eləcə də bütövlükdə misranın mənasının qavranılmasını xeyli asanlaşdırır.

“Gərdən” insanın boynu anlamındadır. “Mina” müxtəlif mənalarda (“şüşə”, “bülür”, qızıl və gümüşdən düzəldilmiş bəzək şeylərinin üzərinə çəkilən rəng, şirə) başa düşülür. Bu məqamda ədəbi qəhrəmanın (Pərinin) boynunun parlaqlığını, hamarlığını ifadə etmək məqsədi ilə işlədilmişdir; “boyun o qədər parlaq, hamardır ki, sanki bülürdən çəkilmişdir”.

Gözəl zövq, yüksək sənətkarlıq məharəti Vaqifə elə ilk ikicə misrada bitkin portret yaratmaq imkanı vermişdir.

Bəndin son iki misrasının (Sən ha bir sonasan cüda düşübsən, Bir bölük yaşılbaş sonadan, Pəri!) oxusunda, bir yüngüllük aydınca duyulur. Bunun bir səbəbi sözlərin ustalıqla seçilməsi və düzülməsidir. Xüsusən, canlı danışığın təsirini özündə əks etdirən “ha” ədatının işlənməsi həmin misraları daha səmimi, təbii və anamlı etmişdir. Bu da maraqlıdır ki, həmin misralardakı farscadan alınmış (“cüda” – ayrı) ümumi asanlıq fonunda “itib-batır”, fikir üçün qaranlıq qalmır. Yəni “cüda” sözünün üzərinə digər sözlərin gur işığı düşür və onu anamlı edir.

Söz sərrafi olan Vaqifin bu bircə bənddə “b” samitini altı dəfə işlətməsini də təsadüfi saymaq olmaz; bu səsin yaratdığı ahəngin şeirə gətirdiyi gözəllik ifadəli oxu prosesində aydınca duyulur.

İkinci bəndin ilk iki misrasında (İxtilatın şirin, sözün məzəli, şəkər gülüşündən canlar təzəli) çətin başa düşülən söz ərəb mənşəli “ixtilat”dır. Sənətkar fəhmi, qüdrəti burada da öz sözünü demişdir; misranın ikinci bölümü birinci

bölümün üzərinə işıq salmışdır. “Şirin” sözü də, belə demək mümkünsə, öz işini görmüşdür. Deməli, “sözü məzəli”, yəni mənalı, cəlbedici, yumorlu, yapışıqlı olan Pərinin danışığı və başqaları ilə ünsiyyət yaratması da şirindir, hərarətlidir, xoşdur... Onun gülüşündə şəkər şirinliyi var, məhz elə bu şirin gülüş insanlara zövq verir, fərəh və sevinc bəxş edir.

Ünsiyyətində mehriban, danışığında cazibədar olan, gülüşündən şirinlik yağan Pərinin mənəvi gözəlliyi barədə həmin bəndin son iki misrasında “Ellər yaraşığı, ölkə gözəli, Nə gözəl doğubsan anadan, Pəri!) daha dolğun məlumat verilir; təkcə zahiri yox, həm də mənəviyyatca gözəl olanlar “ellər yaraşığı”, “ölkə gözəli” sayıla bilərdi. Pəri sadəcə göycək deyildir, o, gözəldir, mənəvi və xarici gözəlliyi özündə birləşdirən türk qızıdır. Bu fikri Vaqifin qüdrətli qələmi sözcülüyə, uzunçuluğa varmadan, lakonik və tutarlı ifadə edə bilmişdir.

Güclü məcazilik, bənddəki fikrin təsir gücünü qat-qat artırmışdır.

“İxtilatın şirin” məcazın bənzətmə növündədir. Şirinlik danışığın, söhbətin feyfiyyəti sayıla bilməz və o, məcazi anlamdadır. Şirinlik şəkərə aid keyfiyyət sayıldığından həmin birləşmədəki fikir – “danışığın, söhbətin şəkər kimi şirindir” şəklində başa düşülür.

Həmin misranın ikinci bölümündəki “sözün məzəli” birləşməsi metaforik deyildir və onu metonimiya hesab etmək lazımdır.

Bu misranın hər iki tərəfinin məcazilik əsasında qurulması bədiiliyi qat-qat artırmış, alınan estetik təsiri gücləndirmişdir. Fikrin bu məzmununda ifadəsi Vaqifin obrazlılığa nailolma üsullarından biridir. Bu da maraqlıdır ki, sanki şair oxucusunu qaldırdığı obrazlılıq zirvəsindən endirmək istəməmiş, fikrin bu şəkildə – məcazilik əsasında – ifadəsini davam etdirməyi vacib saymışdır: “Şəkər gülüşündən canlar təzəli”...

Gülüşü şəkər qədər şirin (şeyrdə epitetdir) olan gözəllə ünsiyyət, bu gözəlin gülüşünün insanlara sevinc, fərəh gətirməsi (“canlar təzəli”) məntiqi bitkinliyə, xüsusən də emosional gücə, estetik təsirə malikdir.

Bu iki misradakı fikir bəndin sonrakı iki misrasındakı (ellər yaraşığı, ölkə gözəli, Nə gözəl doğubsan anadan, Pəri!) mübaligəli fikir üçün zəmin olmuşdur. Sanki şair çox böyük mübaligəli fikrin (ölkə gözəli olmaq) inandırıcı, təbii və səmimi olmasına yol açmış, zəmin yaratmışdır.

Obyektin bədiiliyin yüksək tələbləri əsasında təsviri və emosional obrazlı qavranılması sonrakı bənddə də eyni coşğunluqla davam etdirilir. İlk iki misrada (Üz yanında tökülübdür tel nazik, Sinə meydan, zülf pərişan, bel nazik) çətin anlaşılan bircə söz – “saç” anlamında olan “zülf” kəlməsi var. Bütövlükdə isə fikir asan qavranılır. Həm də yüksək emosionallıqla!

Sonrakı iki misra da (Ağız nazik, dodaq nazik, dil nazik, Ağ əllərin əlvan hənadan, Pəri!) xüsusi izah tələb etmir, fikir asanlıqla başa düşülür. Maraqlıdır ki, adicə sözlərin köməyi ilə burada elə bir bədii lövhə yaradılmışdır ki, bəndi həyəcansız oxumaq mümkün deyil. Misradan-misraya fərəh hissi artır, emosionallığın yüksək səviyyəsinə qatılır oxucu...

Şair buna necə nail olub?

Öz yaradıcılıq ənənəsinə sadıq qalmaqla, sözlərin məcazi anlamını həssaslıqla duymaq və çox anlaşıqlı məzmununda şeirinə gətirməklə...

Bənddə “nazik” sözlərinin təkrarı (bu, təkrirdir) şairə öz niyyətini – Pərinin zərifliyi, incəliyini – uğurla çatdırmasına imkan yaratmışdır. Lakin burada ikinci bir uğurlu əməliyyat da var, “tel nazik”, “bel nazik”, “ağız nazik”, “dodaq nazik”, “dil nazik” həm də metaforik deyimlərin yaratdığı emosionallıq şeirin bədiliyinin artmasında az rol oynamamışdır. Lakin Vəqif sənətkarlığı bu bənddə yalnız bunlarla məhdudlaşmır; “Sinə meydan” məcazi deyiminin (bənzətmədir) “zülf pərişan” və “bel nazik” metaforik deyimi ilə paralel işlədilməsi təkcə təsəvvürün konkretləşməsinə yox, təsvir obyektinin (Pərinin) zahiri görkəminin cəlbedici olmasına da diqqət çəkir.

Dördüncü misra isə bəlkə də ən uğurlu deyimdir; “ağ əl” birləşməsindəki epitetlik orijinal sayıla bilməz. Hələ bəlkə Vəqif kimi bir sənətkar üçün zəif deyim tərzidir. Bunu sanki şair özü də duymuş, misranın ikinci bölümündə oxucu üçün qeyri-adi obrazlılıq, misilsiz mənzərə yaratmağa nail olmuşdur; dərisi ağ olan Pərinin əlləri həneyaxmadan sonra başqa rəng almışdır. Güclü rəngdəyişmə xassəsi olan hənanın ağappaq əlin rəngini tamamilə dəyişməyə qüdrəti çatmamışdır. Elə buna görə də Pərinin əlləri ağlı-qırmızılı (hənəli) rəngə – əlvan rəngə boyanmışdır.

Növbəti – dördüncü bəndin hər iki misrasında (Ovçusu olmuşam sən tək maralın, Xəyalımdan çıxmaz bərgiz xəyalın) fars mənşəli “hərgiz” (“heç vaxt”, “əsla” mənasındadır) çətin söz baxımından təkdir, yəni başa düşülməsi çətinlik törədən digər bir kəlmə yoxdur. Əslində, əhatə olunduğu söz mühitində onun mənası həqiqətə uyğun anlamda adi oxucu tərəfindən belə başa düşülür. Sonrakı iki misranın (Ənliyi, kışanı neynər camalın, Sən elə gözəl-sən binadan, Pəri!) mənası da asanlıqla başa düşülür.

Bu bənd məzmunca özündən əvvəlkinin məntiqi davamıdır. Bu, yazıçı duyumunun və poetik düşüncə tərzinin təbiiyi, səmimiyyəti deməkdir. Yəni hündürboylu, bülürbədənli, danışığı, sözü-söhbəti şirin bir ölkə gözəlinin so-raqında olmaq, həmsöhbəti olmaq, xəyalı ilə yaşamaq kimin arzusu olmaz?

Şairin heyranlığı yenə özünü büruzə verir; bəndin sonuncu misrasındakı (“Sən elə gözəlsən binadan, Pəri!) fikir ikinci bənddəki fikirlə (“Nə gözəl doğubsan anadan, Pəri!) necə də yaxından səsleşir?!

Vaqifin qüdrətli qələmi, usta fırçası ənliksiz, boyasız ellər yaraşığının təkrar olunmaz gözəlliyini tərənnüm və təsvirdən doymur, usanmır:

Günəş tək hər çıxanda səhərdən,
Alırsan Vaqifin əqlini sərdən,
Duaçınam, salma məni nəzərdən,
Əskik olmayasan sənadan, Pəri!

Bənddəki “əql”, “şər”, “səna” müasir oxucu üçün də çətin anlaşılan kəlmələr deyildir. Və bu sözləri bəndin ikinci və dördüncü misralarında işlədən şair onların anlaşılıqlı olması qayğısına da (yaradıcılıq ənənəsinə burada da xilaf çıxmamışdır!) qalmışdır; əql (ağıl) başdan “uçar”, “alınar”...

“Səna” sözünün alqış anlamında olması da son iki misranın məntiqi məzmunu əsasında qavranılır.

Bu bənddə şairin sənət qayğısı, sənətkarlıq qüdrəti özünü daha necə göstərmişdir?

Sadə, lakin tutarlı bənzətmə ilə şair təkrarolunmaz bədiiliyə, tutarlı obrazlılığa nail olmuşdur. Pərinin səhər-səhər evdən çıxması al rəngə bələnməmiş üfüqdən günəşin boylanmasına bənzədilmişdir. Burada dərin qatlar var; Pərinin evi əlvan rəngli üfүqə, özü isə günəşə bənzədilmişdir. “od tutub qırmızı atəşlə yanan” üfүq, kainatın tacının – Günəşin bütün varlıqları heyran edən oyanışı... Pəri bax, bu timsalda verilmişdir.

Dördüncü bənddə qəhrəmanına ilk dəfə öz münasibətini daha qabarıq (Ovçusu olmuşam Sən tək maralın, Xəyalımdan çıxmaz hərgiz xəyalın) bildirən şair sonuncu bənddə bunu yenidən və həm də açıq ifadə edir. Üstəlik təmənnasını da çatdırır: “Duaçınam, salma məni nəzərdən, Əskik olmayasan sənadan, Pəri!”.

Məcəziliyin – bənzətmələrin, epitetlərin bolluğu təkcə Pərinin portretini yaratmağa xidmət etməmişdir; bu, obrazın daxili-mənəvi zənginliyini və gözəlliyini ifadə etmək vasitəsi kimi də işlədilmişdir.

Təklif olunan tövsiyədən necə istifadə olunması müəllimin səriştəsindən və sinfin səviyyəsindən asılıdır.

“Azərbaycan dili və ədəbiyyat tədrisi”, 2000 (1)

Əruz ölçülü şeirlərin tədrisində yazıçı sənətkarlığının öyrədilməsi

Klassik ədəbiyyatımızın məktəbdə mənimsədilməsinin çətinliklərindən elmi-metodik ədəbiyyatımızda az danışılmamışdır. Bu çətinlik həm obyektiv, həm də subyektiv səbəblərdən doğur. Bu fakt inkaredilməkdir ki, orta, xüsusən ali pedaqoji məktəblərdə klassik ədəbiyyatımızın tədrisinin məzmununda və strukturunda dəyişiklik, islahat aparılmasa, ciddi uğur qazanılması mümkün olmayacaqdır. Bu gün isə, hələlik yalnız ayrı-ayrı nümunələrin məktəbdə öyrədilməsi ilə bağlı metodik tövsiyələrin hazırlanması bir vəzifə kimi qarşıda durur. Təəssüf ki, bunu özünün həyata keçirilməsi də qənaətbəxş deyil; proqrama əruz ölçülü xeyli yeni əsər daxil edilsə də, onların tədrisi yolları zəif işıqlandırılır.

Fikrimizcə, klassik şeirlərimizi bu günün məktəblisinə yaxınlaşdırmağın bir mühüm yolu onlardakı bədii gözəlliyi, obrazlılığı və buna şairlərimizim nailolma yollarını ən incə detallarına qədər açıqlamaqdır, aşkara çıxarmaqdır.

Lirik qəhrəmanın əxlaqi-mənəvi keyfiyyətlərini, onun sevgilisinin zahiri gözəlliyini klassiklərimizin heyvətəməz, cazibədar bədii vasitələrlə təsvir etməsi, yaratması yollarını anlaşıqlı şəkildə izah edə bilsək, şagirdlərimizdə bu əsərlərə həqiqi marağın, zəifləməyən meylin oyanacağına şübhə etməyə bilərik. Kiçik bir strixin doğurduğu emosionallıq, bağışladığı hədsiz zövq, bəxş etdiyi fərəh və sevinc yaşlı oxucuya bəllidir. Bu duyumu məktəblilərimizdə yaratmağa nail olsaq, klassik ədəbiyyatımıza (və ümumən bədii ədəbiyyata) ciddi maraq və məhəbbət tərbiyə edə bilərik.

Bu deyilənlərin praktik həllinə kömək məqsədilə məktəb təcrübəsində yoxlamış bir iş formasının səciyyəvi məqamlarını oxucuları diqqətinə çatdırırıq.

Nəsiminin “Neylərəm?” rədifli qəzəlinin tədrisinə ayrılan vaxt baxımından məktəb təcrübəsində vahid fikir yoxdur; bəzi müəllimlər bu qəzəlin öyrədilməsinə bir dərs saati ayırır, bunu vaxtın azlığı ilə əlaqələndirirlər. Belə müəllimlər “Nəsimi” mövzusunun tədrisinə ayrılan 6 saati aşağıdakı şəkildə planlaşdırırlar:

1. Nəsiminin həyatı – 1 saat.
2. Yaradıcılığı – 1 saat.
3. “Sığmazam” qəzəlinin məzmunu üzərində iş – 2 saat.
4. “Sığmazam” qəzəlinin təhlili – 1 saat.
5. “Neylərəm” qəzəlinin məzmunu və təhlili – 1 saat.

Bir sıra müəllimlər isə “Sığmazam” üçün ayrılan üç saatdan birini “Neylərəm?” qəzəlinin məzmununun mənimsədilməsinə həsr edirlər. Burada məktəb təcrübəsində daha çox tətbiq edilən birinci variant əsas götürülmüşdür.

Qəzəlin tədrisinə qədər (Nəsiminin həyatı və yaradıcılığı öyrədilərkən) şairin dil sənətkarlığı, doğma dilimizə münasibəti, sənət dilimizin zənginləşməsi, cilalanması istiqamətindəki xidmətləri barədə təsəvvür yaradılmışdır.

Şagirdlərə bu istiqamətdə verilən məlumatın əsasında aşağıdakı mülahizələr dayanmışdır.

Nəsiminin əsərlərinin dili və bu əsərlərin bədii keyfiyyəti ana dilimizdə yazan əvvəlki sənətkarlarımızın yaradıcılığından çox fərqlənir. Nəsimi dövründə dövlət dili kimi ərəb, fars, qismən də monqol dili rəsmi fəaliyyət göstərirdi. Məhz belə bir şəraitdə ana dilində “dünyanı sarsıdan” əsərlər yazmaq böyük hünər idi. Nəsimi bu işə şüurlu girişmiş, xalqının, vətəninə qarşısında misilsiz tarixi xidmət göstərmişdir. Şair, haqlı olaraq, xalq dilinə üz tutur, ondan aldığı sözü cilalayır, ədəbi dilin malı edir. Onun bəlkə də ən böyük xidməti xalq dilindən aldığı sözlərlə alınma sözlərin bu mühitdə “yola getməsinə” təmin etməsi və nəticədə milli ədəbi dilimizin, şeir, sənət dilinin uca məqama yüksəlməsinə özünün əvəzsiz töhfəsini verməsidir. Nəsiminin sənət hünəri bir də ona görə yüksək dəyərləndirilmişdir ki, şeir dilimizi və deməli, yazılı ədəbi dilimizi elə bir səviyyəyə yüksəltdirmişdir ki, bu dil təkcə lirik qəhrəmanın kövrək, lirik hisslərini deyil, mürəkkəb fəlsəfi düşüncələrini, təriqət görüşlərini anlaşıqlı şəkildə ifadə etmək keyfiyyətini də qazanmışdır.

Nəsimi şeir dilinin bədiiliyi, obrazlılığı, gözəlliyi qayğısına qalan, bu yolda əzab-əziyyətdən çəkinməyən fədakar şair olmuşdur. Onun işlətdiyi məcazlar təbiiliyi ilə seçilir. Bu təbiilik, səmimilik şair hissənin təbiiliyindən və səmimiyyətdən irəli gəlir. Məcazların köməyi ilə yaradılan surətlər tez qavranılır, parlaq, yaddaqalan obrazlara çevrilir. Belə bir cəhət də maraqlıdır ki, şair məcazları iki mövqedən yaratmışdır; təsvir obyektinin zahiri gözəlliyini və daxili keyfiyyətini nəzərə çarpdırən məcazlara rast gəlik Nəsiminin lirikasında. “Həmdəmin”, “munisim”, “ümidim”, “həbibim”, “qədim” sözləri sevgilinin mənəvi-daxili yaxınlığını ifadə etmək üçün işlədilmişdir. “Yanaqları ənərim”, “boyu sərvü çınarım”, “şirin nigarım” tipli məcazlar isə sevgilinin təkrar olunmaz zahiri gözəlliyinin təsvirinə xidmət edir.

Nəsimi sənətkarlığının bir mühüm tərəfi də, deyildiyi kimi, milli və alınma sözləri dar, konkret bir mühitdə işləməklə oxucunu çətinlik qarşısında qoymamasıdır. Lakin bu əməliyyatın bir uğurlu tərəfi də var; milli və alınma sözlərdən ibarət olan sinonimlik mətnə bir bədiilik, gözəllik də gətirir. Bu, əlbəttə, bu məzmunun gözəlliyi, mənanın tərəvəti deməkdir...

Xalq dilindən gələn “qanına susamaq”, “qanı qaynamaq”, “gözləri süzül-mək”, “başə qaxmaq”, “bir pula dəymək”, “əcəl yeli”, “ağız açmaq” kimi on-larla idiomların, ifadələrin işləklik tezliyinin çoxluğu Nəsimi şeirinə bədii gözəllik, mənə və səslənmə lətifliyi bəxş etmişdir.

Nəsimi sənətkarlığı “Neynərəm?” rədifli qəzəldə necə təzahür edir, bu mətləbi şagirdlərə hansı həcmdə və necə çatdırmaq daha sərfəlidir?

Doqquzuncu sinfin dərslində bu qəzəlin bədii xüsusiyyətləri barədə tutarlı danışılması müsbət hal kimi qiymətləndirilməlidir. Bu dərsləyin imkanları, şübhəsiz, müəllifi məhdudlaşdırdığından ətraflı şərhə yol verilməmişdir. Dərsləkdəki belə bir fikir doğrudur ki, qəzəl “Nəsiminin böyük bədii ustalıqla yaradılmış əsərlərindən biridir”. Bəs qəzəlin tədrisi prosesində bu “böyük bədii ustahın” hansı cəhətləri işıqlandırılmalı, yazıçı sənətkarlığının hansı məqamlarına diqqət çəkilməlidir?

Bu suala cavab verməzdən əvvəl həmin qəzəlin ideya-məzmununun aydınlaşdırılması vacibdir. Məsələnin məhz bu tərəfinin açıqlanması yazıçı sənətkarlığı haqqında doğru qənaət söylənməsinə imkan verir.

“Neynərəm?” qəzəli məhəbbət mövzusunda yazılmışdır, aşiqanə-lirik şeirdirmi? Yoxsa şairin sufi-panteist görüşlərini əks etdirən əsərdir? Burada tərənnüm olunan məhəbbət sufiyanədirmi?

Nəsimişünaslıqda, eləcə də dərsləklərdə bu suallarla bağlı ziddiyyətli, dolaşq fikirlər var.

Nəsimidə (eləcə də, Füzulidə və digər klassiklərimizdə) ilahi, sufi məhəb-bətlə real, insani məhəbbətin qovuşma və ayrılma məqamlarını müəyyənləş-dirmək bugünkü oxucu üçün çox vaxt mümkünsüzdür. Məhəbbətin bu iki an-lamı klassik poeziyamızda elə çulğışmışdır ki, həmin dövrün poetik düşüncə tərzini mükəmməl bilmədən bu barədə əsaslandırılmış elmi fikir söyləmək mümkün deyildir.

Bəs məktəb təcrübəsində məsələnin həllinə necə yanaşılmalıdır?

İstər Nəsiminin, istərsə də Füzulinin tədrisində bu tipli qəzəlləri real, insani məhəbbət mövzusunda yazılmış əsər kimi təhlil etmək vacibdir. İlk növbədə ona görə ki, bu yol tutulmazsa, şagirdlərin belə əsərlərdən aldıkları estetik-bədii duyumun bütövlüyünə, bəkirliyinə zərbə vurulmuş olur.

Qəzəlin tədrisinə ayrılan bu dərslər saatında həyata keçirilən və təhlili də özündə birləşdirən izahlı oxunun aşağıdakıları əhatə etməsi məqsədəuyğundur.

Məhəbbət mövzusunda yazılan bu qəzəldə saf məhəbbətlə sevən lirik qəhrəmanın – aşiqin duyğuları, düşüncələri əksini tapmışdır. Məhəbbəti yolunda hər cəfaya və fədakarlığa hazır olan aşiq sevgilisindən ayrı düşdüyünə görə insan üçün ən əziz nemət olan canından belə keçməyə hazırdır.

Aşıqın səmimiyyəti, hisslərinin saf və böyük olması şeirdə ustalıqla ifadə edilmişdir. Birinci beytdə aşıqın sevgilisinə qiyabi müraciəti əksini tapmışdır:

Dilbərə, mən səndən ayrı ömrü canı neynərəm?

Tacü təxti, mülki malü xanımın neynərəm?

Elə ilk kəlmələrdən aşıqın öz sevgilisi üçün yaşadığı və ondan başqa heç nəyin təmənnasında olmadığı aydınlaşır. Şair birinci misrada “ömür” və “can” kəlmələrini (qəzəlin bəzi nəşrlərində “təndə canı” şəklindədir) qoşa işlətməklə fikrin daha qüvvətli ifadəsinə nail olmuşdur. Ömrü Allah verir və o da ala bilər. Cənab sitəm vermək və insanın özünün əlindədir. İkisindən də imtina aşıqın xarakterinin bütövlüyünü sübut edir.

Sanki şair qəhrəmanın portretini tamamlamağa ehtiyac duymuşdur; lirik qəhrəman şöhrətdən, mənsəbdən, var-dövlətdən, hətta sadə ev-əşikdən belə, imtina edir; sevgilisindən ayrı düşən aşıq üçün dünya malı heç təmsilindədir:

Bəs aşıq nə ovundura bilər?

İstərəm vəsli-cəmalın ta qılam dərdə dəvə.

Mən sənə bimarınam, özgə dəvəni neynərəm?

Bu böyük məhəbbətin sadıq yolçusunun istəyi, arzusu çox “kiçikdir” – sevgilisinin üzünü – “cəmalını” görmək ona kifayət edərmis. Lakin bu “kiçik” istəyə böyük səbəb varmış; sevgilinin üzünü görmək aşıqın öz dərdinə dərman tapması üçün vacib imiş. İkinci beytin misraları arasında tənəşüb böyük sənətkarlıqla yaradılmışdır; sevgilisinin üzünü aşıq “dərdinə” “dəvə” tapmaq üçün görmək istəyir. Bu, birinci misradakı fikirdir. İkinci misra birincidəki fikrin davamından çox tamamlayıcı mövqeyindədir – aşıq sevgilisinin xəstəsidir və “dəvası” da elə o özüdür. Lakin bu da hələ, şairə görə, natamamdır; aşıqə “özgə dəvə” (özgəsi) lazım deyil, qəbul etməz də... Bununla aşıqın portretinin başqa bir mühüm cizgisi də çəkilmiş olur... Üçüncü beyt sənətkarlıq baxımından daha maraqlıdır:

Ey müsəlmanlar, bilin kim, yar ilə xoşdur cahan,

Çünki yardan ayrı düşdüm, bu cahanı neynərəm?

Bu misralarda aşıqın tək-cə sadıq və sabitqədəm olması deyil, həm də dözümlülüyü ifadəsini tapmışdır. Həm də maraqlıdır ki, aşıq sanki bir az əvvəl dediklərini unutmuşdur; dua etməyi artıq sayan aşıq sevgilisinə qovuşmaq yolunda çəkdiyi əzabların ara verməsinə əsla razı deyildir. Aşıq iztirab çəkmək “əzabından” yaxasını lap elə bir-cə günlüyə belə kənara çəkməyi xəyalına da gətirmir; bu, xəyanət olardı. Bu fasilə aşıq üçün haram ömür payı olardı. Bu beytlə Nəsimi yaratdığı sabitqədəm aşıq obrazını kamil insan məqamına ucaltmağa nail olmuşdur.

Şairin bu əsəri rəməl bəhrində (FailAtün/FailAtün FailAtün Failün) yazması təsadüfi deyil; aşıqın iztirablı, ağırlı-acılı ovqatını, onun mənəvi

böyüklüyünü və bütövlüyünü, əzəmətini ifadə etmək üçün əlverişli bəhrə məhz rəməl ola bilərdi. Bu bəhrədən istifadə edən şair sözləri xüsusi ustalqla seçmiş və misra daxilində düzüb əlaqələndirmişdir. Beytlərdə sözlərin təkrarı təkcə səslənmə gözəlliyini deyil, məna gözəlliyini, fikrin tutumlu ifadəsini də təmin etmişdir. Sözlərin təkrarı isə özünü fərqli şəkildə göstərir; mənaca yaxın, zidd olan, eləcə də tələffüzçə oxşar sözlərin təkrarına xeyli yer verən şair güclü bir ahəngin, musiqililiyin yaranmasına nail olmuşdur: ömür-can, taxt-tac, mülk-mal, dərd-dəva, bimar-dava, yar-yardan, cahan-cahanı, dualar-duanı, mən-mən, sabir olmaq – səbr eyləmək, qılma fəğan-danla fəğan...

Lirik əsərlərin öyrədilməsinin bu qaydada həyata keçirilməsi təkcə mətnin dərinə qavranılmasına yox, şagirdlərdə sözə həssas münasibətin formalaşmasına, bədii zövqün zənginləşməsinə də imkan yaradır.

“Azərbaycan dili və ədəbiyyat tədrisi”, 2000 (2)

Nəsr əsərlərinin tədrisində bədii sənətkarlıq məsələlərinin öyrədilməsi

Ədəbiyyat təliminin hər iki mərhələsində – həm aşağı, həm də yuxarı siniflərdə yazıçı sənətkarlığının öyrədilməsi tələbi metodik araşdırmalarda döndə-döndə xatırladılan mühüm məsələlərdəndir. Bunun həyata keçirilməsi yolları da işıqlandırılmışdır. Türk dünyasının görkəmli alimi, tanınmış filoloq Tofiq Hacıyev, mərhum Dursun Məmmədov dil sənətkarlığının məktəbdə öyrədilməsi barədə tədqiqat əsərləri çap etdirmişlər.

Mərhum Camal Əhmədovun ayrıca araşdırmasında bədii əsərlərin forma xüsusiyyətlərinin və dil sənətkarlığının mənimsədilməsinə xüsusi diqqət yetirilmişdir.

Ümumiyyətlə, elmi-metodik ədəbiyyatımızda dil sənətkarlığının araşdırılması və öyrədilməsi yolları diqqəti çox çəkmişdir.

“Yazıçı sənətkarlığı”, aydındır ki, geniş anlayışdır, komponentlərinin zənginliyi ilə seçilir. Bu anlayışa daxil olan elementlərin aşağı siniflərdən başlayaraq hansı ardıcılıqla, hansı həcmdə və məzmununda öyrədilməsi metodikani ciddi düşündürən qayğılardan olmalıdır. Və unudulmamalıdır ki, “hər hansı bir əsərin təhlilində ideyanı, süjeti dil, üslub, sənətkarlıq məsələləri ilə kompleks şəkildə daha təsirli çatdırmaq mümkündür. Bədii əsərin tədrisində ancaq məzmun, çıpaq sosioloji söhbət, olsa-olsa, kəmiyyət göstəricisidir. Təbii ki, bədii məzmun bədiiyyəti təmin edən elementlərin təhlili ilə açılmalıdır. Bu halda əsərin bədii keyfiyyəti, estetik məziyyəti aşkar olur. Bu halda əsər oxucu – məktəblinin yalnız yaddaşına yox, həm də duyğularına hopur; duyulara, yaşana-yaşana dərk olunan əsər ya gec unudulur, ya da heç unudulmur. Bu da

məlum məsələdir ki, bədii detalların şərhı məktəbliyə bədii zövq aşılayır, onda yüksək estetik səviyyə hazırlayır” (*Tofiq Hacıyev*).

Beşinci sinifdən – ədəbiyyatın bir təlim fənni kimi tədrisinə başlanandan yazıçı sənətkarlığının müxtəlif elementlərinin öyrədilməsi diqqət mərkəzində dayanmalıdır. Həmin elementlərdən üçü – peyzaj sənətkarlığı, dil sənətkarlığı, ədəbi qəhrəmanın obrazının yaradılmasında təzahür edən sənətkarlıq, bizzə, V sinif üçün daha vacibdir. Bunların mənimsədilməsi ilə bağlı iş təcrübəmdən bir nümunənin səciyyəvi məqamlarını xatırlatmağı məqsəduyğun sayıram.

Beşinci sinifdə tədris edilən “Buz heykəl”də klassik peyzaj nümunəsinə rast gəlirik. Ən maraqlısı budur ki, yazıçı peyzajı əsərin ruhu, qayəsi ilə bağlamaqda böyük sənətkarlıq göstərmişdir. Həmin peyzajla əlaqədar aparılan işin bütün məqamlarında məsələnin bu tərəfinin başa düşülməsinə səy göstərilməlidir.

Müəllim hekayədəki peyzajın əsərin əvvəlindəki təsvirlə məhdudlaşmadığını şagirdlərə başa salmalıdır; izah etməlidir ki, sərt qış gecəsinin amansız obrazı, mənzərəsi bütün hekayə boyu yaradılmalıdır.

Əsərin başlanğıcındakı peyzaj çox yığcamdır: “Min qoqquz yüz qırx birinci ilin qışı. Şaxtalı bir gecə. Elə bil canlı, cansız ətrafda nə varsa donub buz bağlamışdır, hava cingildəyir, isliq çalır, daş çatdayır, ağac çıqıldayır, torpaq çatırdayır, nəfəs tıxanır, tikan kimi boğazda qalır, damarlarda qan donur”.

Müəllim əsərin elə ilk oxunuşundaca bu rəqəmlə – tarixlə başəriyyətlə üçün fəlakət mənbəyi olan ikinci dünya müharibəsinə işarə edildiyini nəzərə çarpdırmalıdır.

Sonrakı mərhələdə – peyzajın üzərində geniş iş aparılarkən bu kiçik təsvirdə yazıçının böyük uğur qazanmasının səbəbi ətraflı açıqlanmalıdır. Müəllim izah etməlidir ki, yazıçı həmin dəhşətli fəlakəti – müharibənin başladığı ili birinci xatırlatmaqla, ön plana çəkməklə sonrakı təsvirin – qış gecəsinin qorxunc simasının aydın təsəvvür edilməsinə nail olmuşdur. Müharibənin başlanma tarixini bircə cümlə ilə sonra versəydi, yazıçı bu təsire nail ola bilməzdi.

İndiki halda insanlara ölüm, əzab-əziyyətlər gətirən müharibə yerindəcə xatırladılmış və qorxunc müharibənin şaxtalı bir gecəsindən söhbət açılmışdır. Deməli, müharibə... müharibə gecəsi, üstəlik şaxtalı gecə, hər şeyi donduran gecə... Bütün bunları çox təsirli çatdıran, ustalıqla seçilən sözlər, ölçülü-biçili cümlələr...

Qış gecəsinin təsviri kəlmə-kəlmə oxunduqca qəlbə qorxu, vahimə çökür, əgər yazıçı təkə “Şaxtalı bir gecə” cümləsi ilə kifayətlənib şərqlə qaçan ananın vəziyyətinin təsvirinə keçsəydi, bu qədər uğur qazanmazdı. Elə həmin cümlədən sonra şaxtanın şüddəti xeyli aydınlaşdırılır: “Elə bil canlı, cansız ətrafda nə varsa donub buz bağlamışdır”. Lakin həmin qış gecəsi daha dəhşətlidir və

bu dəhşət növbəti cümlə ilə xeyli konkretləşir: “Hava cingildəyir, isliq çalır, daş çatdayır, ağac çıqqıldayır, torpaq çatırdayır, nəfəs tıxanır, tikan kimi boğazda qalır, damarlarda qan donur”. Bu, gecənin təsvirindəki məntiqi ardıcılığın doğurduğu təsirdir, emosionallıqdır. Müəllifin zərgər dəqiqliyi ilə seçdiyi sözlər həmin təsiri, emosionallığı birə-beş artırır. Yazıçı üçüncü cümlədə (“Elə bil canlı, cansız ətrafda nə varsa donub buz bağlamışdır”) “hər şey” demir, “canlı-cansız” deyir. Bu məqamda “canlı-cansız” sözlərinin doğurduğu emosionallıq “hər şey” sözlərinin yarada biləcəyi təsir gücündən qat-qat artıqdır.

Həmin cümlədəki “donub” sözünə də diqqəti çəkmək vacibdir. Şəristəsiz mütaliəçiyə bu kəlmə artıq söz təsiri bağışlaya bilər. Lakin əslində “donub” sözü həmin məqamda, həqiqətən, müstəsna əhəmiyyətlidir.

Məsələ burasındadır ki, çox vaxt canlı danışq dilində həmin tip cümlələr “donmaq” kəlməsi olmadan da işlədilir, “Ətrafda nə varsa buz bağlamışdır”.

Yazıçı “buz bağlamışdır” kəlməsindən əvvəl “donub” sözünü işlətməklə şaxtanın sərtliyinə diqqəti bir daha cəlb etmişdir. Lakin həssas sənətkar bununla kifayətlənməmişdir. Kifayətlənməyi məqbul saymamışdır. Bu gecənin dəhşətini artıran şiddətli soyuğun, şaxtanın amansızlığını, hissləri şahə qaldıran fikri ustalıqla, sözlərin, tutarlı bədii rənglərin köməyi ilə daha qabarıq (hər cümlə sanki əvvəlkindən güclü səslənməklə, mətləbi dürtüst çatdırmaqla) ifadə etməyə çalışmışdır: “hava cingildəyir, isliq çalır, daş çatlayır, ağac çıqqıldayır, torpaq çatırdayır, nəfəs tıxanır, tikan kimi boğazda qalır, damarlarda qan donur”.

Cümlədə səkkiz nitq parçası var. Bu nitq parçalarını ayrıca cümlə şəklində də işlətmək mümkündür, sadəcə olaraq vergülləri nöqtələrlə əvəz etmək kifayətdir.

Fikrini bu şəkildə ifadə etməklə yazıçı nəyə nail olmuşdur?

İlk növbədə, güclü emosionallığın baş qaldırmasına... Birinci parçanın oxusundan sonra baş qaldıran həyəcan, gərginlik get-gedə artır, güclənir, son-da ən yüksək həddə çatır. Bu nitq parçalarının arasında vergüllərin qoyulması təsadüfi deyil, yazıçı həmin bitkin parçaları bilərəkdən müstəqil cümlələr şəklində verməmişdir, bu, onların oxusu prosesində yaranan həyəcanlı intonasıyaya xələl gətirərdi.

Bu sonuncu cümlənin sözlərinin seçilməsində də böyük ustalıq müşahidə edilir. Həmin səkkiz parçanın hər birinin ikinci tərəfinin doğurduğu güclü emosionallıqla digər bir bədii vasitə ilə nail olmaq mümkün deyil. Havanın “cingildəməsi”, isliq “çalınması” oxucunun ürəyinə bir soyuqluq gətirir. Şaxtanın zərbindən daş “çatlayır”. Şaxta ətrafda nə varsa, hamısının öz təbii halından çıxmasına səbəb olur, ağaclar “çıqqıldayır”... Təbiətə güc gələn bu amansız şaxta insan üçün daha qorxunc, daha təhlükəlidir. Seçilən sözlər belə gecəni

yaşayan insanın vəziyyətini çox tutarlı ifadə edir: nəfəsin tıxanması, tıkan kimi boğazda qalması, qanın damarlarda donması...

Yüksək sənətkarlıqla yaradılan bu səhnənin – peyzajın əsərin ümumi ruhu ilə bağlılığı və ananın – böyük çətinliyə düşən gənc ananın vəziyyəti ilə həmahəng olması izah edilməlidir. İzah edilməlidir ki, peyzajdakı ruh əsərin son cümləsinə kimi davam edir, “ucsuz-bucaqsız qarlı çöllər”, “ağappaq bir zülmət”, “qarlı çöllərin sonsuzluğu”, “zəhərlə suvarılmış şaxtanın qılınc kimi kəsməsi”, “şaxtanın buzlu alov kimi üz-gözü qarşması”, “soyuğun iliklərə işləməsi”, “şaxtanın buzlu kəməndi”, “göydə ulduzları cingildədən amansız bir qış gecəsi”, “şaxtanın buz barmaqları”... sözləri, ifadələri hekayənin başlanğıcında yaradılan peyzajın davamı, onu tamamlayan detallar kimi dəyərli olub yazıçının böyük ustalıqından, məharətindən xəbər verir.

Bütün bunlar ananın – bu gənc qadının fədakarlığının heç bir ölçüyə-biçiyə sığmadığını göstərmək üçün ustalıqla düşünülmən və yaradılan bədii lövhələrdir.

Övladını sonsuz məhəbbətlə sevən, ciyərpərsini qorumaq, xilas etmək üçün özünü ölmə təslim edən gənc ana obrazını yazıçı orijinal bədii vasitə və üsullarla yaratmışdır.

Müşahidələrdən məlum olur ki, beşincilər elə əsərin ilk oxusundaca təsirlənir, ananın faciəli ölümündən kədərlənirlər. Hekayə onları düşündürür. Məhz bu imkan əldən verilməməli, əsərin dərin qatlarına daha çox nüfuz edilməsinə səy göstərilməlidir.

Müəllim peyzaj üzərindəki işdən şagirdlərin nəticə çıxarmalarına nail olmalıdır – belə bir gecədə “ucsuz-bucaqsız qarlı çöllərdə...” irəliləmək, körpəsini xilas etməyə cəhd göstərmək əsl qəhrəmanlıq, böyük fədakarlıqdır. Deməli, fədakar ana obrazı yaradılması yolunda ilk addımı yazıçı belə atmışdır.

Müəllimin yardımçı sualları ilə şagirdlər ana obrazının xasiyyəti üçün mühüm cəhəti müəyyənləşdirirlər; o, övladını dərin məhəbbətlə sevən bir qadındır.

Adətən, müəllim bunu sübut etmək tələbi şagirdlərin ümumi sözləri ilə müşayiət olunur. Məhz bu məqamda ana obrazının səciyyəsinə konkretləşdirən detallara müraciət edilməsi, bu surətin kamil, bütöv çıxması yazıçının istifadə etdiyi bədii vasitələrin aşkarlanması vacibdir. Düşmənin əlinə keçməyən torpağa can atan ana nə barədə fikirləşir? Fikrinizi sübut etmək üçün hekayədən misallar gətirin.

Şagirdlərin əksəriyyəti seçdikləri misallara əsasən belə bir nəticə çıxarırlar ki, ana özünü yox, yalnız körpəsini düşünür, onu xilas etməyə can atır.

Növbəti tapşırıq bilavasitə yazıçı sənətkarlığı ilə bağlı olmuşdur. Bunu yazıçı hansı sözlərlə və necə ifadə etmişdir?

Sonrakı tapşırıq isə şagirdləri hekayədən seçdikləri nümunələrin üzərində işləməyə istiqamətləndirir.

Şagirdlərin əksəriyyətinin hekayədən seçdikləri ilk nümunə aşağıdakı parça olur: “Şaxta buzlu bir alov kimi ananın üz-gözünü qarsır və ana ürəyində qıvrılan bir qorxunun ağladığını, şivən qopardığını eşidir – körpə donur, körpə donacaq, qollarının arasındakı kövrək bir nəfəs sönəcək, sinəsi üstünə buz bağlanmış bir dünyanın ağırlığı çökəcək...”.

Müəllim şagirdlərin diqqətini bir daha parçanın məzmununa yönəldir. Qeyd edir ki, ananı narahat edən başlıca məsələ körpəsinin taleyidir.

Daha sonra diqqət ayrı-ayrı sözlərin üzərinə cəmləşdirilir, çıxılmaz vəziyyətdə olan, dözülməz əzab-əziyyətə məruz qalan ananın fədakarlığı nəzərə çarpdırılır.

Hekayənin digər epizodlarında olduğu kimi, bu parçada da sözdən bacarıqla istifadə edilmiş, ölümə pəncələşən zəif vücudlu qadının – ananın əzəmətli obrazı yaradılmışdır.

Şagirdlərin diqqəti hər biri kitablara sığmayan sözlərə cəlb edilir: “Şaxta buzlu alov kimi ananın üz-gözünü qarsır...”.

Ananın çəkdiyi əziyyəti çox tutarlı ifadə edən bu cümlədə şaxtanın alova, həm də adi yox, buzlu alova (hər ikisi yandırır) bənzədilməsi bədii tapıntı, sənətkar kəşfi idi. Bu təsirli, qılinc kimi kəskin sözlərin seçilməsi, ustalıqla əlaqələndirilməsi və nəticədə köməksiz qadının vəziyyətinin dözülməzliyi barədə təsəvvür yaradılması ananın mənəvi böyüklüyünü ifadə etmək, ana obrazının kamilliyinə nail olmaq üçün də vacib idi. Budur, həmin cümlədən sonrakı parça: “Ana ürəyində qıvrılan bir qorxunun ağladığını, şivən qopardığını eşidir – körpə donur, körpə donacaq, qolları arasındakı kövrək bir nəfəs sönəcək, sinəsi üstünə buz bağlamış bir dünyanın ağırlığı çökəcək...”.

Üzü-gözü yandırıcı şaxta ilə qarşılan, qovrulan ananın qəlbinin dərinliyindən gələn inilti körpəsinin taleyindən doğan nigarançılığın ifadəsidir.

Bu təsvir ana obrazının bütöv xarakter, kamil obraz kimi yaradılmasında yazıçı üçün mükəmməl bədii vasitə rolunu oynamışdır.

Zərgər dəqiqliyi ilə seçilib həmin parçada işlədilən sözlərin üzərində müşahidələrin təşkili, onların doğurduğu “emosional yaddaşa” dönə-dönə qaydılması diqqət mərkəzində dayanmalıdır.

Cümlələrdəki hər sözün öz çəkisi, emosional yükü var. Şagirdlərə təklif edilir ki, həmin parçadakı “buzlu”, “qıvrılan” sözlərini tələffüz etmədən cümlələri oxusunlar. Nəticədə bu iki kəlmənin doğurduğu emosionallıq, bağışladığı güclü təsir şagirdlərin özləri tərəfindən etiraf edilmiş olur.

Həmin cümlələrdəki “qorxunun ağlaması”, “qorxunun şivən qoparması”, “qıvrılan qorxu” sözlərinə diqqət çəkilir. Bu cür deyim tərzinin yeniliyi və doğurduğu təsir üzərində dayanılır. Müəllim izah edir ki, “qorxu” sözünün özündə

mənfi emosiya yaratmaq çaları var. Onun əvvəlinə “qıvrılan” sözünün artırılması bir mənfi emosiyanın, belə demək olarsa, rəngini daha da qatılaşdırmış, tündləşdirmişdir.

Ana obrazının böyüklüyünü, kamilliyini, fədakarlığını ifadə etmək üçün yazıçının göstərdiyi sənət hünəri bu kiçik parçada parlaq əksini tapıb.

Lakin maraqlıdır ki, Ə.Məmmədخانlı bununla da kifayətlənmir. Bu kiçicik parça ana obrazi barədə oxucuda dolğun təsəvvür yaratsa da, yazıçının özünü təmin etmir. Yaratdığı ana obrazının heykəlini daha da yüksəkliklərə qaldırmağı qarşısına məqsəd qoyur və buna orijinal bədii vasitələrlə nail olur. Hekayə boyu verilən həmin təsvirlər, güclü emosionallıq doğurmaq üçün ustalıqla seçilən sözlər və onların bacarıqla əlaqələndirilməsi bir məqsədə xidmət edir – körpəsini canından əziz tutan fədakar ana obrazının yaradılmasına...

Bunun şagirdlər tərəfindən daha aydın təsəvvür edilməsinə nail olmaq məqsədilə sinifdə üzərində iş aparılan parçalardan biri budur: “Ana ürəyində ağlayan qorxuya üsyan eləyir – qoy dünya donub buzlağa dönsün, həyat yer üstündən qaçıb yer altına köçsün, yenə də ana ürəyinin hərarəti sönməyəcək və rəhmsizliyi ilə bədheybət olan heç bir qüvvə kiçik bir həyat fidanını ananın sinəsindən qopara bilməz”.

Şagirdlərin diqqəti ilk növbədə bu parçanın məzmununa yönəldilir. Müəllif ananın daxili nitqini, düşüncəsini dilə gətirir. Ana özünü fikirləşmir, iliyinə işləyən şaxta onu yarpaq kimi titrətsə də, ölümlə hədələsə də, ancaq körpəsini düşünür, onu xilas etməyin yollarını arayır.

Ananın xasiyyətindəki dönməzlik, iradəsinin möhkəmliyi diqqətlə seçilən sözlərin köməyi ilə dönə-dönə vurğulanır: “dünya donub buzlağa dönsün”, “həyat yer üstündən qaçıb yer altına köçsün”, “rəhmsiz bədheybət qüvvə” ananı körpəsini xilas etmək məqsədindən döndərə bilməyəcəkdir...

Şagirdlərin diqqəti obraza verilən müəllif səciyyəsinə yönəldilir. Surətin yaddaqalan, parlaq olması üçün müəllifin bu məqamda seçdiyi sözlər üzərində dayanır. Aşağıdakı parça sinifdə oxudulur: “O, gənc bir anadır, körpəsini bağrına basmışdır, yurdunu talayan yırtıcı düşmən əlindən baş götürüb qaçmışdır, namusunu qara əllərdən xilas etmişdir, özünü və ciyərpərəsini bu rəhmsiz gecənin ağuşuna atmışdır”.

Bu kiçik parçada nələr yoxdur?

Qüdrətli sənətkar fırçası ananın – gənc qadının portretinin ilk və yaddaqalan cizgilərini cızır. Ucsuz-bucaqsız qarlı çöllərdə tənha irəliləyən kölgə anadır, körpəsini bağrına basan bu qadın namusunu qorumuşdur, özünü dəf edilməsi insan gücündən qat-qat artıq olan çətinliyin ağuşuna atmışdır, amansız tale ilə qovğaya girmişdir.

Bu parçada sözlərin seçimi, düzümü yazıçı niyyətinin qabarıq ifadəsinə uğurla xidmət edir. Hekayənin digər məqamlarında olduğu kimi, burada da sözlərin seçimi, əlaqələndirilərək cümlədə işlədilməsi orijinaldır, adət etdiklərimizdən fərqlidir. Və yazıçı əməliyyatı fikrin daha tutarlı ifadəsinə, güclü emosionallığın baş qaldırmasına səbəb olur.

Parçadakı “yırtıcı düşmən”, “qara əllər”, “ciyərpərə”, “rəhmsiz gecə” sözləri xüsusi dəqiqliklə seçilərək vəziyyətin, məqamın aydın təsəvvür edilməsinə və beləliklə də, yazıçı niyyətinin tutumlu ifadəsinə xidmət edir.

Müəllif öz qəhrəmanına münasibətini – rəğbətini də gizlətmir.

Bədii əsərlərin tədrisi prosesində bu məzmununda işin aparılması vacibdir. Bu, təkcə ona görə vacib deyil ki, əsərin dərinədən qavranılmasına səbəb olur. Həm də ona görə vacibdir ki, şagirddə estetik zövqün formalaşmasına, bədii duyumun güclənməsinə, sözə həssas münasibətin yaranmasına əhəmiyyətli təsir edir.

Rus metodist-alimləri (Moldavskaya, Rez, Meylax, Kaçurin və b.) bu sahədə müəllimlərinə qibtəediləcək səviyyədə metodik kömək göstərə bilmişdir. Biz isə çox geriyik. Bu problemin ciddiliyini və əhəmiyyətini o adam dərk edə bilməz ki, bədii-estetik duyumu çox aşağı səviyyədə olsun, yaxud ümumiyyətlə olmasın, bədii mətnlə mühasibat sənədi arasında fərq görməsin, bu qəbildən yazıları “ümumi sözlər” kimi başa düşsün. Metodika elmi belə diletant mövqeyi, məhdud çərçivə daxilində vurnuxmaları (bu, ayrıca söhbətin mövzudur) qəbul etmir. İllah da iyirmi birinci yüzillikdə.

“Azərbaycan dili və ədəbiyyat tədrisi”, 2005 (2)

Ədəbiyyat dərslərində yazıçı sənətkarlığının öyrədilməsinin əhəmiyyəti

Bədii ədəbiyyatın, ümumiyyətlə incəsənətin ideologiyanın xidmətçisinə çevrilməsi Sovet dönməsində məktəbə, söz sənətinin öyrədilməsi işinə az ziyan vurmadı. Bədii ədəbiyyat nümunələrinin məktəbdə tədrisi prosesində sosioloji təhlil aparıcı mövqedə idi. Həmin dövrdə işıq üzü görən elmi-metodik ədəbiyyatda da məsələnin bu tərəfi ön plana çəkilirdi. Əsərin bədii məziyyətlərinə, yazıçı sənətkarlığına laqeyd münasibət digər problemlərlə müqayisədə özünü açıq-aşkar göstərirdi. Yazıçı sənətkarlığının, əsərin bütövlükdə bədii keyfiyyətlərinin araşdırılmasına və öyrədilməsinə həsr edilən məhdud həcmli tədqiqatların məktəbə yol tapması qayğısına qalınırdı. Belə tədqiqatların nəticələri cansız kapital timsalında, belə demək olarsa, dondurulmuş şəkildə məktəb təcrübəsindən kənarda qalırdı. Ədəbiyyat proqramlarında və dərslərlərində də məsələyə yetərinə önəm verilmirdi. Bütün

bunların nəticəsində şagirdlərdə bədii-estetik zövqün zəif olması özünü qabarıq göstərirdi. Hətta yuxarı sinif şagirdləri belə bədii əsərdəki (eləcə də incəsənətin digər növlərindəki) gözəlliyi duymaqda (qiymətləndirmək bacarığından heç danışmağa dəyməz) ciddi çətinlik çəkirdilər. Bu yanaşma, xüsusən klassik ədəbiyyatımızın öyrədilməsinə ağır zərbə vurdu; həmin dövrün nümunələrinin mənimsədilməsi, metodik ədəbiyyatımızda göstərilirdiyi kimi, çətinlikdir. Bu çətinliyi törədən səbəblər çoxdur. Başlıcası isə klassik sənətkarlarımızın poetik düşüncələrinin və bunun emosional-obrazlı ifadəsindəki özünəməxsusluğun çağdaş oxucu tərəfindən çətin qavranılmasıdır. Məhz bu çətinliyin aradan qaldırılması həmin dövr ədəbiyyatından tədris edilən nümunələrin bədii məziyyətlərinin, buna nailolma yollarının (deməli, yazıcının obrazlı düşüncə tərzinin) aydınlaşdırılması nəticəsində mümkündür.

Bunu müdriklərimiz hələ o dövrdə duyurdu. Narahatlıqlarını ifadə edir, yol da göstərirdilər: “Hər hansı bir əsərin təhlilində ideyanı, süjeti dil, üslub, sənətkarlıq məsələləri ilə kompleks şəkildə daha təsirli çatdırmaq mümkündür. Bədii əsərin tədrisində ancaq məzmun, çıpaq sosioloji söhbət, olsa-olsa kəmiyyət göstəricisidir. Təbii ki, bədii məzmun bədiiliyi təmin edən elementlərin təhlili ilə açılmalıdır. Bu halda əsərin bədii keyfiyyəti, estetik məziyyəti aşkar olur. Bu halda əsər oxucu – məktəblinin yalnız yaddaşına yox, həm də duyğularına hopur; duyularaq, yaşana-yaşana dərk olunan əsər ya gec unudulur, ya da heç unudulmur. Bu da məlum məsələdir ki, bədii detalların şərhli məktəbliyə bədii zövq aşılayır, onda yüksək estetik səviyyə hazırlayır” (Tofiq Hacıyev. Yazıçı dili və ideya-bədii təhlil. B., 1979, səh. 3).

Lakin bu qəbildən fikirlərin məktəb divarlarını aşıb təcrübəyə tətbiq olunması, həmin dövrün tələbinə görə, sərəncam, əmr, göstəriş nəticəsində mümkün ola bilərdi. Hətta ədəbiyyat dərslərlərində həmin məsələnin müntəzəm izlənməsi tələbi də qoyulmurdu. Əksəriyyət problemin üzərindən sükutla keçirdi.

Müstəqillik dövründə – 1993-cü ildə çap olunmuş ilk ədəbiyyat proqramında əsərin bədii keyfiyyətlərinə, yazıçı sənətkarlığına təlim prosesində diqqət yetirilməsi vacib sayılırdı. Həmin proqram əsasında yazılan dərslərlər, fərqli şəkildə də olsa, yazıçı sənətkarlığının işıqlandırılmasına yer verdilər. Sonralar – 2000-ci illərdə çap olunan dərslərlərdə, (xüsusən V–IX siniflər üçün yazılanlarda) vəziyyət daha da yaxşılaşdı. Lakin bu istiqamətdəki işin təkmilləşdirilməsinə, yəni dərslərlərin mükəmməl şəkil almasına hələ xeyli səy göstərilməlidir.

Bəs yazıçı sənətkarlığının, əsərin bədii xüsusiyyətlərinin məktəbdə öyrədilməsi vəziyyəti bu gün necədir?

Ədəbiyyatın bir fənn kimi tədris edilməyə başlandığı beşinci sinifdən yazıçı sənətkarlığının bu və ya digər elementinin mənimsənilməsinə, əlbəttə, diqqət yetirilir. Bu, systemsiz, bəzi hallarda kortəbii şəkildə də olsa, məktəb təcrübəsində həyata keçirilir. Bu gün həmin istiqamətdə müntəzəm, sistemli, elmi əsaslara söykənməklə iş aparıldığını iddia etmək doğru olmazdı. Həm də etiraf edilməlidir ki, çoxcəhətliyi, zənginliyi və mürəkkəbliyi ilə seçilən yazıçı sənətkarlığının

məktəb təcrübəsində daha çox müraciət olunan sahəsi dil sənətkarlığıdır. Elə elmi-metodik ədəbiyyatımızda da ən çox dil sənətkarlığının öyrədilməsindən danışılır. Lakin məktəbdə həmin istiqamətdə aparılan işlərdə də hələ kəmə-kəsirlər çoxdur. Təəssüf ki, müəllimlərin heç də hamısı həmin prosesdə mühüm prinsipin – məzmun və formanın vəhdəti prinsipinin tələblərini diqqət mərkəzində saxlamır. Əsərin ideyası aydınlaşdırıldıqdan, obrazları təhlil edildikdən sonra dil xüsusiyyətləri yada düşür. Diqqət edin: Ə.Əylislinin “Ürək yaman şeydir” əsərini doqquzuncu sinifdə təhlil edən müəllim sonuncu dərs saatında ümumi sözlərlə əsərin, əsasən, təhkiyə dilinin məziyyətlərini xatırlatmaqla kifayətlənir. Ədəbi qəhrəmanların səciyyələndirilməsi prosesində onların dili – nitqi üçün mühüm olan cəhətlərin üzərində dayanılmasının əhəmiyyəti unudulur. Halbuki, elmi-metodik ədəbiyyatda obrazların təhlilində onların nitqindən çıxış etməklə xarakterlərinin başlıca cizgilərinin açıqlanmasının vacibliyi və yolları barədə az danışılmamışdır.

Əgər müəllim təhlil mərhələsində bədii əsərdəki peyzajı xatırladırsa, yazıçı niyyətinin açıqlanmasındakı rolundan danışarsa, onun necə, hansı ustalıqla yaradılmasından məlumat verməlidir. Peyzajın doğurduğu güclü estetik təsirə yazıçının dil faktlarından ustalıqla istifadə etməklə nail olduğunu konkret nümunələrlə şərh etməlidir.

Maraqlıdır ki, yazıçı sənətkarlığını daha çox bədii əsərin forma xüsusiyyətləri ilə bağlayanlar da kompozisiya təhlilinə lazımınca diqqət yetirmirlər.

Məktəb təcrübəsində belə bir vəziyyətin hökm sürməsinə bir yox, bir neçə səbəb var. Bunlardan biri məsələnin mühümlüyünün yetərincə dəyərləndirilməməsidir. Bu yazıda məqsədimiz diqqəti məhz bu cəhətə – yazıçı sənətkarlığının öyrədilməsinin əhəmiyyətinə yönəltməkdir.

Dərslərin müşahidəsi, elmi-metodik ədəbiyyatın təhlili, şəxsi təcrübə aşağıdakı ümumiləşdirmələrin aparılmasına imkan vermişdir.

Ədəbiyyat dərslərində yazıçı sənətkarlığının öyrədilməsinin həm təlimi, həm də tərbiyəvi əhəmiyyəti vardır. İlk növbədə, yazıçı sənətkarlığının öyrədilməsinin təlimi əhəmiyyətinə nəzər salaq.

Yazıçı sənətkarlığının öyrədilməsi üzrə işin sistemli təşkili bədii əsərin şüurlu və möhkəm qavranılmasına əhəmiyyətli təsir edir.

Mükəmməl bədii dəyəri olan əsərin yaranması asan başa gəlmir. Bu, ciddi yaradıcılıq axtarırlarının, əsil “söz əzabının” yaşanması nəticəsində mümkün olur. Kamil sənət əsərində bütün detallar ən xırda incəliklərinə qədər düşünlülür, əlaqələndirilir və öz yerinə qoyulur. Əsərin “hissələri” bir-biri ilə qarşılıqlı əlaqədə olub “tamın” kamilliyini, bütövlüyünü təmin edir. “Tamın” başa düşülməsi və layiqincə qiymətləndirilməsi “hissələrin” dərk edilməsindən asılıdır. Başqa sözlə, yazıçı əsərinin bütövlüyünə, kamilliyinə ondakı bütün təsvir obyektlərini (“hissələrini”) bir-biri ilə bağlamaqla, əlaqələndirməklə nail olursa, oxucunun bu əsəri bir tam halında anlaması və qiymətləndirməsi də təsvir olunanların qarşılıqlı əlaqələrinin başa düşməsi nəticəsində mümkün olur.

Bu həm də yazıçı məharətinin, sənətkar əməyinin başa düşülməsinin əsərin dərinədən öyrədilməsindəki rolunu təsdiq edir.

Yazıcının sənətkarlığı əsərin adının müəyyənləşdirilməsindən başlamış son nöqtəsinə qədər özünü büruzə verir. Bu, hər sözün seçilməsində və cümlədə yerləşdirilməsində, cümlənin qurulmasında, ayrı-ayrı epizodların, səhnələrin təsvirində özünü göstərir. Ədəbi qəhrəmanların obrazının yaradılması yazıcının əsər üzərindəki işinin ən məsuliyyətli və gərgin əmək tələb edən məqamlarındandır. Obrazın qarşılaşdığı insanlarla, həyat hadisələri ilə bağlı keçirdiyi psixoloji halların, xarakterindəki fərdi xüsusiyyətlərin, həyata baxışının və s. əhatə edilməsi və ifadə olunması yazıçıdan böyük məharət tələb edir. Bütün bunların aydınlaşdırılması və mənimsədilməsi isə məktəb təhlilinin vəzifələrindən sayılır. Bu vəzifənin reallaşdırılması təkcə bədii əsərin bütövlükdə qavranılmasına yox, həm də şagirdlərdə müstəqil düşüncənin, əqli fəallığın artmasına, inkişafına səbəb olur.

Kütləvi səhnələrin hansı ustalıqla yaradılması, yazıcının məişət təsvirlərindəki məharəti, peyzaj sənətkarlığı məktəb təcrübəsində çox az diqqət yetirilən məsələlərdəndir. Bunların aydınlaşdırılması əsərin ideya-məzmununun, yazıcının gizli mətləblərinin başa düşülməsində az əhəmiyyət kəsb etmir.

Əsərdə təzahür edən bədii sənətkarlıq məsələlərinin öyrənilməsi dərinləşdikcə müəllim mənsub olduğu yaradıcılıq metodunun özünəməxsusluğu daha aydın şəkildə təəvvür edilir və başa düşülür. Bu isə öz növbəsində ədəbi qəhrəmanların xarakterinin, həyata baxışının, ideallarının izahında, aydınlaşdırılmasında müəllimin işini xeyli asanlaşdırır.

Saysız-hesabsız həyatı faktın müşahidəsi, seçilməsi, ümumiləşdirilərək əsərə gətirilməsi yazıçı sənətkarlığının mühüm göstəricilərindən sayılır. Təəssüf ki, məktəb təcrübəsində bədii əsərin quruluşuna yetəncə diqqət verilmir. Ümumiyyətlə, kompozisiya təhlilinə soyuq münasibət ədəbiyyat tədrisinin bütün mərhələlərində müşahidə edilir və bu, təkcə yazıçı sənətkarlığının deyil, ideya-məzmunla bağlı bir çox mətləblərin kölgədə qalmasına səbəb olur.

Deyilənlərdən aydın olur ki, yazıçı sənətkarlığının öyrədilməsi üzrə işin təşkili əsərin hərtərəfli və dərinədən qavranılmasında əhəmiyyətli rol oynayır. Bu işin tədrisən mürəkkəbləşdirilməsi vacibdir. İlk növbədə (V sinifdən başlayaraq) yazıçı sənətkarlığının sadə elementlərinin mənimsədilməsi həyata keçirilməlidir. Təlim materiallarının verdiyi imkan, hər ədəbi növün spesifikliyi və şagirdlərin yaş səviyyəsi nəzərə alınmaqla əsərin tədrisinin hər bir mərhələsində yazıçı sənətkarlığının elementlərinin öyrədilməsi diqqət mərkəzində saxlanılmalıdır.

Yazıçı sənətkarlığının öyrədilməsi üzrə işin sistemli təşkili ədəbi növ və janrların özünəməxsusluğunun mənimsədilməsində mühüm rol oynayır.

Ədəbiyyat proqramlarında hər üç ədəbi növün və onlara məxsus önəmli janrların təmsil olunmasına həmişə xüsusi diqqət yetirilmişdir. Bu, söz sənətinin forma və məzmun zənginliyinin başa salınması, eləcə də yeksənəkliyə yol verilməməsi baxımından faydalıdır. Lakin bunun yaratdığı çətinlikləri də

unutmaq olmaz; ədəbi növlərin hər biri özünməxsusluğu ilə fərqlənir və bu, onların qavranılmasında spesifikliyin meydana çıxmasına səbəb olur. Müşahidələrdən aydınlaşır ki, müxtəlif ədəbi növə aid əsərlərin (ədəbi növlərin hamısına eyni dərəcədə maraq göstərən, rəğbət bəsləyən şagirdlər sayca çox az olur) qavranılması şagirdlərdə fərqli şəkildə özünü göstərir. Məktəblilərin bir qismini epik əsərlərdəki əhvalat və hadisələr cəlb etdiyindən bu nümunələrin mütaliəsinə daha çox meyil edir, onları qavramaqda ciddi çətinlik çəkmirlər. Maraqlıdır ki, bu qəbildən şagirdlərdə lirik şeirlərə, hətta epik səhnələri özündə əks etdirən poemalara belə maraq çox zəif olur. Belə şagirdlər poeziyanın gözəlliyini təmin edən ahəngə, nəzmin ölçü-biçisinə, obrazlılığın bolluğuna soyuq münasibətləri ilə seçilir.

Dramatik növdən olan əsərlərin qavranılmasında da problemlər müşahidə olunur. Başlıca çətinlik belə əsərlərdəki səhnələrin, epizodların şagirdlər tərəfindən təsəvvür edilməsi ilə bağlıdır. Başqa səciyyəvi çətinliklər də müşahidə olunur; növün özünəməxsusluğunun dərk edilməsi, məzmunun bütövlükdə qavranılması, müəllif mövqeyinin başa düşülməsi bu qəbildəndir.

Yazıçı sənətkarlığının səmərəli öyrədilməsi bu problemlərin aradan qaldırılmasında əhəmiyyətli rol oynayır. Yazıçı sənətkarlığının öyrədilməsi üzrə işin ardıcıl, sistemli tətbiqi hər bir ədəbi növün bədii gözəlliyinin və imkanlarının aydınlaşdırılmasında, qavranılmasında faydalı vasitə rolunu oynayır. Yazıçı sənətkarlığının öyrədilməsinin tərbiyəvi əhəmiyyəti də layiqincə dəyərləndirilməlidir. Yazıçı sənətkarlığının öyrədilməsi üzrə işin sistemli tətbiqi şagirdlərdə bədii zövqün inkişaf etdirilməsi və estetik tərbiyənin formalaşdırılması vasitəsi kimi qiymətlidir.

Əsərin oxucuya – şagirdə təsiri və onda bu və ya digər emosional durumun baş qaldırması elə mətnlə ilk tanışlıq prosesində baş verir. Məzmunun öyrənilməsi dərinləşdikcə bədii-estetik təsirlənmə daha da güclənir. Əsərin bədii gözəlliyinin aydınlaşdırılması, bədiiyə nail olmaq üçün yazıçının əl atdığı vasitələrin müəyyənləşdirilməsi isə başqa, daha güclü ovqatın yaranmasına, estetik təsirlənmənin birə-beş artmasına səbəb olur. Bədiiyin hər hansı elementinin, lap kiçik bir ştrixin belə aşkarlanaraq dərk edilməsi davamlı estetik zövqün yaranmasına, bu istiqamətdəki işin sistemli təşkili isə bütövlükdə estetik tərbiyənin səmərəliliyinə əhəmiyyətli təsiri şübhəsizdir. Lakin mühüm bir şərtlə. Xüsusi eksperimentin nəticələri göstərdi ki, bədii sənətkarlıq məsələlərinin yalnız sistemli öyrədilməsi onun təlimi və tərbiyəvi əhəmiyyətinin tam əhatəli reallaşmasına səbəb olur. Yazıçı sənətkarlığının bu və ya digər elementinin, lap yüksək səviyyədə də olsa, qeyri-ardıcıl şəkildə mənimsədilməsi istənilən effekti yaratmır, əhəmiyyətli nəticə əldə olunmur.

Yazıçı sənətkarlığının tərbiyəvi əhəmiyyətindən danışarkən mühüm bir məsələni xatırlamamaq mümkün deyil; fənn kurikulumlarının hazırlanması ərəfəsində orta məktəbdə ədəbiyyat fənninin tədrisinə ehtiyac olmadığını söyləyən Azərbaycan dili və ədəbiyyat müəllimləri də peyda oldu. Onların “güclü

arqumentləri” var idi; xaricdə V–IX siniflərdə ədəbiyyat müstəqil fənn kimi keçilmir, dil dərsi ilə birləşdirilərək tədris olunur... Belə fikir sahiblərinə görə, ədəbiyyat fənnini ümumtəhsil məktəblərinin son iki sinfində müstəqil fənn kimi tədris etmək kifayətdir! Bu mövqedə olanların ikinci və daha “mühüm” arqumentləri bu idi ki, müasir təlim – fəal təlim nəticəyönümlüdür və şagirdlərə həyatda lazım olan bacarıqları aşılamağa imkan verən fənlərlə məhdudlaşmaq lazımdır. Və sən demə, ədəbiyyat fənni övladlarımıza həyat üçün, məktəb illərindən sonrakı fəaliyyətləri üçün heç nə vermirmiş...

Bu iki “arqument” o dərəcədə əsassız və birmənalıdır ki, onlara münasibət bildirməyi belə məqbul saymıram. Amma bu yazının obyektinə birbaşa bağlı olan məsələdən yan keçə bilmirəm. Peşəsindən, mövqeyindən asılı olmayaraq insan ömrü boyu incəsənət əsərləri ilə təmasda olur. Bu əsərlərin gözəlliyini dumağın, onlardan zövq almağın bünövrəsi isə məktəbdə, xüsusən ədəbiyyat təlimində qoyulur. Bundan yan keçmək ağılsızlıq olardı, əslində isə heç mümkün deyildir.

Ədəbiyyat təlimində yazıçı sənətkarlığının öyrədilməsinin təlimi və tərbiyəvi əhəmiyyəti bu yazıda göstərilənlərlə məhdudlaşmır. Problem ayrıca xüsusi tədqiqat tələb edir.

“Azərbaycan dili və ədəbiyyat tədrisi”, 2008 (3)

IV. ƏDƏBİYYAT DƏRSLƏRİNDƏ İFADƏLİ OXU VƏ NİTQ İNKİŞAFI MƏSƏLƏLƏRİ

İfadəli oxu nədir, ədəbiyyat dərslərində niyə tətbiq edilməlidir

Yaxınların söhbətidir: tələbələrimiz pedaqoji praktikada olarkən fənn müəllimlərinin rüblük planları ilə tanış oldum və təəccüblü vəziyyətlə qarşılaşdım; öyrənilməsinə bir neçə saat ayrılan şeirlərin tədrisi aşağıdakı ardıcılıqla verilmişdi: 1. Şeirin ifadəli oxusu. 2. Şeirin təhlili...

Fənn müəllimləri ilə söhbətdən aydınlaşdı ki, rüblük planlar onlara təqdim edilən bölgüdən keçürülmüşdür. Ən bəlalı cəhət bu idi ki, plan sahibləri “proqram materiallarının bölgüsü”nü “proqram” kimi təqdim edir, onu dəyişməz mənbə sayırdılar. Sorgumun dairəsini genişləndirdim; təkmilləşdirmə institutunda, Bakının müxtəlif rayonlarında çalışan müəllimlərlə müsahibədən aydın oldu ki, onların, demək olar, hamısı “bölgü”nü “proqram” kimi dəyərləndirir, heç bir dəyişiklik etmədən ondan sitifadə edirlər. Hətta “bölgü”də təklif edilən inşa mövzularının bəziləri ilə razılaşmasalar da, “biz proqramdan kənara çıxma bilmərik” sözləri ilə özlərinə haqq qazandırılar.

Aydınlıq xatirinə müəllimlərlə müsahibəmdən bir məqamı xatırladıram:

- Siz rüblük planınıza əsasən VI sinifdə “Vətən” şeirinə ayrılan birinci saatda ifadəli oxu aparırsınız. Bəs əsərin məzmununu, ideyasını hansı saatda mənimsədirdisiniz?
- İkinci saatda əsərin məzmununu, ideyasını geniş şərh edirik, əsərin təhlilini aparırıq.
- Bəs birinci saatda ifadəli oxunu necə təşkil edirsiniz?
- Özümüz nümunəvi oxuyuruq, sonra şagirdlər oxuyurlar.
- Şagirdlər oxuya bilirlərmi?
- Bizi təqlid edirlər.
- Təqlidlə, yamsılama ilə oxunan mətn şagirdin inkişafında əhəmiyyətli rol oynaya bilərmi?
- ...
- İfadəli oxu nə deməkdir? Hansı oxu ifadəli oxu adlanır?
- Düzgün oxu.
- Bəs “düzgün oxu” hansı oxudur, “düzgün oxu” dedikdə nə cür oxunu nəzərdə tutursunuz?
- Rəvan oxu, sözlərin düzgün tələffüz olunması düzgün oxu hesab edilir.

- Şagirdlərin rəvan oxusu, sözlərin düzgün tələffüz edilməsi o deməkdir ki, əsər dərk edilib? Əsərin məzmununu mənimsəməyən, ideyasını qavramayan şagird onu rəvan oxuya bilərmi? Tutaq ki, şagird sözləri düzgün tələffüz etdi, mətni rəvan oxudu, bu, ona nə verir, bu hissiz, duyğusuz oxunun faydası varmı?

Və məlum olur ki, müəllimlərin əksəriyyətinin (xüsusən, BDU-nun məzunlarının) ifadəli oxunun mahiyyəti, təşkili metodikası barədəki təsəvvürləri səthidir.

Bu vəziyyət ifadəli oxunun mahiyyəti, tətbiqi metodikası ilə bağlı yazılardan müntəzəm çapını zəruri edir.

İlk növbədə, xatırladaq ki, ifadəli oxu ilə bağlı elmi-metodik ədəbiyyatımızda dəyərli fikirlər söylənmiş, maraqlı nümunələr verilmişdir. Bu gün həmin mülahizələrin əksəriyyət tərəfindən unudulması (eləcə də öyrənilməməsi) ciddi təəssüf və təşviş doğurur. Təssüf doğuran bir də odur ki, vaxtilə deyilmiş qiymətli elmi-metodik fikirlər, bəzən bu günün alimləri tərəfindən də unudulur. Görkəmli alimimiz, professor Bəşir Əhmədov ifadəli oxu ilə bağlı hələ 60-cı illərdə ədəbiyyat müəllimləri (eləcə də metodika elmi üçün) çox qiymətli olan istiqamət vermişdi. Doğrudanmı, həmin tutarlı fikirlər hamı tərəfindən unudulub?

Bəri başdan deyək ki, heç bir səriştəli ifadə (bədi oxu ustası da daxil olmaqla) çox sadə mətni belə birdən-birə, yəni ideya-məzmunu ilə tanış olmadan ifadəli oxuya bilməz. Deməli, proqram əsasında hazırlanan “bölgi”də birinci saati ifadəli oxuya həsr etmək tələbi yanlışdır, formal xarakter daşıyır. Bu, o vaxt doğru hesab edilə bilər ki, əsərin bütövlükdə öyrədilməsi ifadəli oxunun tətbiqi ilə həyata keçirilsin. Belə hallarda ifadəli oxu məktəb təhlilinin vəzifələrini öz üzərinə götürür.

Beləliklə, mətnin məzmunu ilə hərtərəfli tanış olmayan müəllim (şagird) onu ifadəli oxuya bilməz. Eləcə də bədi oxu ustası..

Bəs hansı oxu ifadəli adlanır?

İfadəli oxu emosionallıqla yığrulən, obrazlılıqla köklənən oxudur. Mətndəki hissələrin, duyğuların emosionallıqla, yaşana-yaşana çatdırılmasıdır. Oxunan əsərdəki bütün fakt və hadisələrin ifadənin, belə demək olarsa, üreynindən keçərək səslənən sözə çevrilməsidir. Belə oxu çatdırdıqlarına ifadənin şəxsi münasibətini də özündə əks etdirir.

Bu oxuya necə nail olmaq mümkündür?

Suala elmi-metodik ədəbiyyatımızda geniş cavab verildiyindən bəzi mühüm məqamları qısaca xatırlatmaqla kifayətlənirik.

Bədi mətni ifadəli oxumağı qarşısına məqsəd qoyan şəxs (müəllim, şagird...) birinci növbədə onun məzmunu ilə ətraflı tanış olmalıdır. Bu onda ilk

təəssüratın, təsəvvürün yaranmasına imkan yaradır. Sonra mətnin (əsrin) mövzusu, ideyası aydınlaşdırılır, dili, ümumiyyətlə, bədii xüsusiyyətləri açılır. Növbəti mərhələ mətnaltı mənalardan, məntiqi vurğulu sözlərin, fasilələrin və s. aydınlaşdırılmasını əhatə edir. Bütün bunlar ifaçıya öz vəzifəsini (mətni oxuyarkən hansı niyyəti reallaşdıracağını) müəyyənlədirməyə şərait yaradır.

Göründüyü kimi, ilkin, birinci oxu mətndə əks olunmuş fikirləri dəqiq və aydın çatdıran məntiqi oxudur.

Əsərdə təsvir olunanlar nə qədər aydın, mükəmməl təsəvvür olunarsa, ifadəli oxu da bir o qədər səmərəli olar. Deməli, ifadəli oxuya hazırlığın bütün mərhələlərində məsələnin bu tərəfi diqqət mərkəzində dayanmalıdır.

Mətnin ifadəli oxusunda başlıca məqsəd dinləyiciyə təsir etmək üçün əsrin ideya-bədii mahiyyətini açmaqdır. Deməli, ifaçının əsas vəzifəsi bədii əsrin məzmununu dinləyiciyə çatdırmaq, onda oxunan mətnin ideya-bədii məzmununa müvafiq ovqat yaratmaqdır. Buna nail olmaq üçün üç şərtin nəzərə alınması vacibdir:

1. Müəllifin fikri dəqiq və aydın çatdırılmalıdır (bu, məntiqi ifadəlilik adlanır).
2. Əsrin emosional-obrazlı qavranılmasına nail olunmalıdır (bu, emosional-obrazlı ifadəlilikdir).
3. Dəqiq və düzgün nitqə malik olmaq zəruridir.

Ədəbiyyat dərslərində ifadəli oxunun tətbiqi tələbi nə ilə bağlıdır?

Söz sənəti olan ədəbiyyat həyatı bədii lövhələrlə əks etdirir və bu əksətdirmə, şübhəsiz, təsirli ifa ilə də dinləyiciyə (şagirdə) çatdırılmalıdır. Sözlün təsiri (emosional, tərbiyəvi...) onun necə səsləndirilməsindən (şifahi ifadə edilməsindən, çatdırılmasından) asılıdır.

Yazıcının obrazlı sözü, bədilik baxımından qüsursuz təsviri şəriştəsiz ifaçı tərəfindən necə səsləndirilə bilər? Bu cür ifaçı əsrin gözəlliyini dinləyiciyə çatdırma bilərmi? Dinləyicini düşünməyə, əxlaqi-tərbiyəvi nəticə çıxarmağa sövq edə bilərmi?

Deməli, ədəbiyyat dərslərində ifadəli oxudan istifadənin həm təlimi, həm də tərbiyəvi əhəmiyyəti var.

İfadəli oxunun təlimi əhəmiyyətindən biri, bəlkə də birincisi sözə, söz sənətinə maraq və məhəbbət tərbiyə etməsidir. Söz şagirdə təsir etmək üçün müəllimin ixtiyarında olan güclü vasitədir. Müəllimin sözdən bacarıqla istifadə etməsi, öz nitqini, səsinə ustalıqla idarə etməsi, onu bir pedaqoq kimi səciyyələndirən mühüm keyfiyyətdir. Müəllimin nitqinin ifadəli olmasının zəruriliyi bundan irəli gəlir. Əlbəttə, müəllimin nitqinə verilən tələblərin çoxluğunu və

mürəkkəbliyini unutmaz; nitqin məzmunlu olması, seçilən sözlərin tutumu, nitqin quruluşu bu qəbildəndir.

Müəllimin ifadəli nitqi təlim prosesinə ciddi təsir göstərir. Sönük, ölüvay nitq şagirdləri cəlb etmir və bu, nəticədə şərh edilən materialın məzmununun qavranılması işini xeyli çətinləşdirir. Belə nitqi izləmək üçün şagirdlər böyük iradi qüvvə sərf etməli olurlar. Bu isə məktəblilər, xüsusən aşağı və orta siniflərdə oxuyanlar üçün çox çətindir. Emosional rəngə boyanmış, intonasiya çalarları ilə zəngin nitq isə müəllimin söylədiklərinə şagirdlərdə marağı gücləndirir, təlim materialına diqqəti artırır, eşidilənlər asanlıqla qavranılır və yadda qalır.

Ümumiyyətlə, şagirdlərdə sözə həssas münasibətin yaradılması, şübhəsiz, ədəbi əsərə, onun ilkin materialı olan fakta (sözə) həssas yanaşılmasının əsasını qoyur. Elə ilk dərslərdən ədəbiyyat müəllimi şagirdlərdə belə bir fikir yaratmalı və möhkəmləndirməlidir ki, bədii əsərin gözəlliyi səslənən sözdə açılır, aşkara çıxır. Məktəblidə ədəbi əsəri səslənən sözdə ifadə etmək bacarığının yaradılması söz sənətini başa düşüb qiymətləndirilməsi yolunda mühüm addımdır. Təsədüfi deyildir ki, metodist-alimlərin arasında uzun müddət belə bir sualla bağlı mübahisə getmişdir: Əsərin ifadəli oxusu onun öyrədilməsi üçün kifayət deyildirmi?

Buradan aydın olur ki, ifadəli oxunun ən mühüm təlimi əhəmiyyəti əsərin öyrədilməsi və qavranılması vasitəsi olmalıdır. Bu oxu prosesində şagirdlər əsərə nüfuz edir, onun dərin qatlarına enirlər. Əsərdəki həyatla yaşayan şagird hisslərini, təəssüratının doğurduğu duyğuları təsiredici sözlə dinləyiciyə çatdırır. Deməli, ifadəli oxu əsərin hərtərəfli, bütün incəliklərinə qədər mənimsənilməsinə kömək edən vasitələrdəndir.

İfadəli oxunun bir təlimi əhəmiyyəti və ədəbiyyatşünaslığın nəzəri anlayışlarının mənimsənilməsinə imkan yaratmasıdır. Bu ondan irəli gəlir ki, ədəbiyyat məktəbdə tədris fənni kimi özündə söz sənətini və onun haqqındakı elmin mühüm anlayışlarını birləşdirir.

Danışiq səslərinin yaratdığı ahəngin, poetik sintaksisin, şeir vəzninin və s. dərindən öyrədilməsinə mətnin ifadəli oxusunun həyata keçirilməsi ilə bağlı aparılan işlər əhəmiyyətli təsir göstərir.

İfadəli oxu, həmçinin müxtəlif ədəbi növ və janrların spesifikliyinin mənimsədilməsinə və çatdırılmasına əlverişli şərait yaradır.

Müəllifin üslubundakı özünəməxsusluğun aşkara çıxarılmasına kömək edən ifadəli oxu ədəbi dilin zənginliyini, xüsusiyyətlərini şagirdlərə başa salmaq baxımından da ciddi əhəmiyyət kəsb edir. Oxu prosesində məktəblilər surətlərin və müəllif dilinin çoxcəhətli məzmun və forma xüsusiyyətlərini,

qarşılıqlı əlaqələrini mənimsəmək imkanı qazanırlar. Məhz bu prosesdə şagirdlər özləri üçün mürəkkəb olan anlayışları aydınlaşdırmaqda çətinlik çəkmirlər. Məsələn, müəllim ifadəli oxunu tətbiq etməklə kinayə, yumor haqqında şagirdlərə dolğun məlumat vermiş olar.

Bədii sənətkarlıq məsələlərinin mənimsənilməsində ifadəli oxunun rolunu xüsusi qeyd etmək lazımdır. Oxuya hazırlıq mərhələsində mətn üzərində aparılan iş müəllifin fərdi yaradıcılıq xüsusiyyətlərini, sənət sirlərini aşkarlamağa şərait yaradır. Məhz bu, yazıcının ilk baxışda sezilməyən gizli mətləblərini səslənən sözdə ifadə etməyə imkan yaradır. Məsələn, “Danabaş kəndinin əhvalatları” əsərinin üzərində işləyərkən şagirdlərə Mirzə Cəlil sənətinin özünəməxsusluğu barədə zəruri məlumatın verilməsi aşağıdakı qəbildən olan parçaların uğurla oxunmasına səbəb olur: “İndi söz yox ki, kənardan baxan Xudayar bəyi məzəmmət eləyir. Amma xeyr, burada əslə və qəta məzəmmət yeri yoxdu. Əgər duraq insafnan danışaq, haqqı itirməyək, gərək heç Xudayar bəyi günahkar tutmayaq”.

Zahirən Xudayar bəyin tərəfini saxlayan müəllifin yüksək sənətkarlıqla ifadə etdiyi niyyəti, buradakı öldürücü kinayəni çatdırmaq üçün məharətli oxu tələb olunur.

Deməli, bu qəbildən olan ştrixləri ifaçı elə ustalıqla ifadə etməlidir ki, dinləyici yazıcının sənət hünəri haqqında dolğun təsəvvür qazansın.

Şagirdlərin şifahi nitqinin inkişafında ifadəli oxunun əhəmiyyətini xüsusi qeyd etmək lazımdır. Tədqiqatçılar belə bir cəhəti vacib sayırlar ki, şagirdlərdə bədii əsərdə yalnız nə deyildiyinə yox, həm də necə deyildiyinə həqiqi maraq yaratmaq zəruridir. Şagirdlərdə dilin incəliklərini hiss etmək bacarığını formalaşdırmaq lazımdır. Yəni özgənin, həm də özünün nitqinin səlisliyini, ahəngdarlığını, gözəlliyini duymaq bacarığı tərbiyə olunmalıdır.

Dilin gözəlliyinin duyulmasını təmin edən və bunu səslənən sözdə əks etdirən ifadəli oxu şifahi nitq mədəniyyətinin inkişafında, yuxarıda qeyd edildiyi kimi, ciddi rol oynayır. Əzbər öyrənmə, bədii nağıletmə ilə başa çatan (yaxud müşayiət edilən) ifadəli oxu şagirdlərin şifahi nitqinin zənginləşməsinə o vaxt səmərəli təsir göstərir ki, bu istiqamətdə aparılan iş müntəzəm və sistemli olsun.

İfadəli oxunun, qeyd edildiyi kimi, həm də tərbiyəvi əhəmiyyəti var. İlk növbədə, bu oxunun şagirdlərin dünyagörüşünün formalaşmasındakı rolu göstərilməlidir. Bununla bağlı məsələnin iki tərəfinə diqqət yetirmək vacibdir; ifaçı oxuduğu nümunəni dərindən mənimsəmiş olur və deməli, ilk növbədə əsərin (mətnin) başa düşülmüş ideyasının şagirdin dünyagörüşünə təsirindən danışmaq lazımdır. İkinci tərəfdən, ifaçı oxuyub mənimsədiyi əsəri

müasir baxımdan, yaşadığı zamanənin mövqeyindən çatdırır. Deməli, oxunan mətn ifadənin fərdi anlamından keçir. Bütün bunlar isə ifadənin dünya-görüşünün formalaşmasında az əhəmiyyət kəsb etmir.

İfadəli oxu, həmçinin estetik və bədii tərbiyənin tutarlı vasitələrindəndir. Bununla bağlı iki məqamı xatırlamaq lazımdır; əsərin məzmununun bağışladığı estetik təsiri və yazıçı sənətkarlığının açıqlanmasının doğurduğu estetik təsiri...

Bədii ədəbiyyatın estetik qavranılması bacarığını tərbiyə etməklə, zövqü inkişaf etdirməklə ifadəli oxu emosiyaları dərinləşdirir. İfaçı, sənətkarın hissələrini, həyəcanlarını dərinlənə duymalı, onunla bölüşməli olur.

İfadəli oxu bədii əsərin gözəlliyini duymaqda, başa düşməkdə şagirdlərə kömək edir. Elə buradan da bədii əsəri ifadəli oxumaq arzusu baş qaldırır. İlk uğurlu addımlar işin sonralar dərinləşməsi üçün zəmin yaradır. Bu istiqamətdə müntəzəm aparılan iş isə şagirdlərin ifadəli oxu üzrə bacarıqlarının təkmilləşməsinə, estetik və mənəvi tərbiyəsinə əhəmiyyətli təsir göstərir.

Məktəblilərin ifadəli oxu ilə bağlı əməyi, həqiqi mənada yaradıcı əməkdir. Yaradıcı əmək isə insana sevinc gətirir, onun məmnunluq hissi keçirməsinə səbəb olur. Öz zəhmətinin, əməyinin səmərəsini görə, yəni oxunun həm özlərinə, həm də dinləyicilərinə təsirini duyan, əsərin gözəlliyinin başa düşülməsində və başqasına çatdırılmasında bu oxunun rolunu dərk edən şagirdlərdə sevinc, fərah hissi baş qaldırır, daha irəli getmək arzusu möhkəmlənir. Bununla bağlı müəllimin qarşısında duran başlıca və çətin vəzifə şagirdlərdə ifadəli oxuya məhəbbət tərbiyə etməkdir. Buna nail olunması həmin istiqamətdə aparılan işləri yaradıcılıq, sevinc mənbəyinə çevirir. Şagirdləri ifadəli oxunun “əzablı” yollarına salmaq müəllimdən ciddi hazırlıq və bacarıq tələb edir. Axtarışlar apararaq əsərin dərinliklərinə enmək əvəzinə, çox vaxt şagirdlər özlərini əziyyətə salmaq istəmir, süniliyə, təqlidə meyil edərək yaradıcı və ciddi işdən yaxalarını kənara çəkməyə çalışırlar. Məktəblilərin çoxu – “alınmır”, “bacarmayacağam” sözləri ilə özlərini zəhmət və yaradıcılıq tələb edən oxuya hazırlıq prosesindən kənarlaşdırmağa səy göstərirlər. Müəllimin ciddi təkidi, konkret tapşırığı ilə qarşılaşanda isə, qeyd olunduğu kimi, mətni süni, qondarma intonasiya ilə oxumaqla vəzifələrini bitmiş hesab edirlər. Bax, bu çətinliyi, bu səddi ortadan qaldırmaq sonralar aparılacaq işlər üçün əsaslı zəmin hazırlayır.

İfadəli oxu idrak proseslərini – təfəkkürü, hafizəni, qavrayışı səfərbər edir. Oxuya hazırlıq və oxu prosesində şəxsiyyətin fərdi psixoloji xüsusiyyətləri – xarakter, temperament, meyl, maraq və s. təzahür edir və onların tərbiyəsi üçün ədəbiyyat müəlliminin qarşısında geniş imkanlar açır.

İfadəli oxu şagirdlərdə bacarıqların komponentləri olan bir sıra keyfiyyətlərin inkişafına imkan yaradır. Bu oxu, ilk növbədə məktəblilərdə yaradıcı təxəyyülün inkişafına əlverişli zəmin yaradır. Təxəyyülün fəaliyyəti üçün material verən müşahidəçiliyin – səciyyəvi, tipik olanları görə bilməyin – inkişafına səbəb olur.

İfadəli oxu, qeyd olunduğu kimi, şagirdlərdə emosional həssaslığın formalaşmasında, diqqətin inkişafında əhəmiyyətli rol oynayır.

Deyilənlərdən aydınlaşır ki, ifadəli oxu ədəbiyyat müəlliminin praktik fəaliyyətində mühüm yer tutmalı, söz sənətinin öyrədilməsinin tutarlı vasitələrindən biri kimi qiymətləndirilməlidir.

“Azərbaycan dili və ədəbiyyat tədrisi”, 2000 (3)

Məntiqi oxunun ifadəlilik vasitələri

Məktəbdə ədəbiyyat fənninin əsasında dayanan oxunun növləri barədə elmi-metodik ədəbiyyatda ziddiyyətli fikirlər olsa da, məntiqi və ifadəli oxunu hamı mübahisəsiz qəbul edir. Məndə əks olunanların başa düşülməsi, dəqiq və aydın çatdırılması məqsədilə həyata keçirilən məntiqi oxunun səmərəli keçməsi məntiqi ifadəliliyin vasitələrinin (məntiqi fasilə, məntiqi vurğu, məntiqi perspektiv) aydın təsəvvür edilməsindən və oxu prosesində nəzərə alınmasından çox asılıdır.

İnsanın ünsiyyət prosesində nitqinin aydınlığını təmin edən mühüm şərtlərdən biri lazım olan məqamlarda fasilələrə əməl etməsidir. Bu, məntiqi oxu üçün də vacib şərtlərdən sayılır. Hələ ibtidai siniflərdən bu barədə təsəvvürü olan şagirdlərlə V sinifdən başlayaraq müntəzəm iş aparılmalıdır. Həmin iş müxtəlif ədəbi növdən olan əsərlərin tədrisi prosesində həyata keçirilə bilər və keçirilməlidir. Təbiidir ki, bu halda hər bir ədəbi növün özünəməxsusluğunun nəzərə alınması vacibdir.

V sinif şagirdlərinin ilk tanış olduqları bədii mətn laylalarıdır. Müşahidələrdən məlum olur ki, şagirdlərin əksəriyyəti nəinki misra daxilində (bölümdən sonra) fasilələrə riayət etmir, heç misrasonu fasilələrə də əməl etmir. Belə şagirdlər misraları bir-birinin ardınca düzərək, birməfəşə, həm də tələm-tələsik oxuyurlar. Belə oxu, əlbəttə, dərkəilməyən oxudur, zövqsüz oxudur. Nə oxuyana, nə də dinləyəne heç bir təsiri olmayan oxudur. Başlıcası isə belə oxu bir çox hallarda fikrin təhrifinə səbəb olur.

Təcrübədən məlumdur ki, V sinif şagirdləri fasilələrə əməl etməyin vacib olması barədə müəllimin dediklərini və onun nümunəvi oxusunu maraqla qarşılayırlar. Fasilə etməyin vacib olduğunu göstərən şərti işarədən (ifadəli oxuda

istifadə edilməli olan əsas şərti işarələr dərsliyin sonunda verilmişdir) istifadə qaydasını öyrənən şagirdlər ayrı-ayrı bəndlərin üzərində həvəslə işləyirlər.

Bakı şəhərindəki 162 sayılı məktəbin (məqalədə həmin məktəbdə aparılmış sınaq dərslərindən nümunələr verilmişdir) müəllimi S.Əliyeva laylaların hər misrasında yeddi hecanın olduğunu, misraların daxilində müəyyən hecalardan sonra fasilə etməyin zəruriliyini şagirdlərə izah etdi. Sonra aşağıdakı bəndi lövhədə yazaraq fasilə ediləcək məqamları şərti işarə ilə göstərdi:

Laylay dedim/ yatasan,/

Qızılgülə/ batasan,/

Qızılgülün/ içində/

Şirin yuxu/ tapasan./

Şagirdlərin əvvəlki ifaları ilə müəllimin izahatından sonrakı ifaları müqayisə edildi. Qəribə mənzərə yaranmışdı; ilk ifalarını yada salan şagirdlərin utanc hissi keçirdiklərini açıq-aşkar duymaq olurdu.

Bu istiqamətdə aparılan iş şagirdlərin nəsr nümunəsi kimi ilk tanış olduqları “Göyərçin” əfsanəsinin tədrisində davam etdirildi.

Əfsanə ilə əlaqədar müəllimin giriş sözündən sonra mətnin oxusuna başlandı. Ədəbiyyat fənninə böyük marağı ilə seçilən şagird elə birinci cümləni (“Keçmiş əyyamda Şərq ölkələrinin iki qüdrətli şahı arasında düşmənçilik yaranır”) oxuduqdan sonra müəllimin işarəsi ilə dayandırıldı. Cümlənin birməfəşə deyilən sözləri, fikri dinləyicilərə dumanlı çatdırdığı kimi, xoş olmayan ovqat da yaratdı.

Müəllim həmin cümləni lövhəyə yazdırıb belə bir izahat verdi: “Siz əvvəlki dərsimizdə laylaları oxuyarkən misraların daxilində və sonunda fasilə edirsiniz. Hiss etdiniz ki, fasilələr hər bir misrada, eləcə də bütövlükdə laylada ifadə olunan fikrin aydın başa düşülməsinə imkan yaratdı. Bu, həm də şeirin gözəl səslənməsinə, musiqili səslənməsinə səbəb oldu.

Yoldaşınızın əfsanədən çatdırdığı bu cümlənin oxusunda da bir neçə yerdə fasilə edilməlidir”.

Sonra müəllim lövhəyə yazılmış cümlənin daxilində – fasilə edilməli olan yerlərdə şərti işarələr qoydu: Keçmiş əyyamda/ Şərq ölkələrinin/ iki qüdrətli şahı arasında/ düşmənçilik yaranır.

Şagirdlərdən bir neçəsi göstərilən yerlərdə fasilə etməklə cümləni oxuyur.

Cümlənin ilk oxusu ilə son oxusunun müqayisəsi aparılır. Şagirdlərin özləri etiraf edirlər ki, ikinci oxu həm fikrin başa düşülməsi, həm də səslənməsi baxımından anlaşıqlıdır, ürəyəyatımlıdır.

Əfsanədəki növbəti cümlələrin üzərində fikirləşən şagirdlər müəllimin ciddi köməyi olmadan nitq parçalarının arasında fasilə işarələrini qoyur və mətni oxuyarkən onları nəzərə alırdılar.

Cəmiyi bir neçə dərsdən sonra “Məlikməmməd nağılı”nın tədrisi prosesində şagirdlər müəllimin göstərişi olmadan fasilə ediləcək məqamları müstəqil olaraq müəyyənləşdirir, oxuda bu tələbi diqqət mərkəzində saxlayırdılar.

Müşahidələrdən, xüsusi sınaq dərslərindən məlum oldu ki, psixoloji fasilə ilə bağlı şagirdlərdə bacarıqların yaradılması isə xeyli zəhmət və vaxt tələb edir. Bu bacarıqların formalaşdırılması, çox hallarda sonrakı siniflərdə – altıncı, yeddinci siniflərdə başa çatdırılır.

Bu, səbəbsiz deyil. Hələ oxucu kimi təcrübəsiz olan beşinci-altıncı sinif şagirdləri hisslərin çatdırılmasında mühüm vasitə olan psixoloji fasilənin mətndəki yerini müəyyənləşdirməkdə ciddi çətinlik çəkirlər. Bu məsələdə müəllimin dönə-dönə diqqətə çatdırdığı nümunələr də az zaman kəsiyində lazımi nəticəni vermir. Burada bir mühüm çıxış yolu mətnin dərin qatlarına enmək bacarığının yaradılması, mütaliə mədəniyyətinin formalaşdırılmasıdır.

Müşahidələr belə bir nəticə çıxarılmasına da əsas vermişdir ki, ifadəli oxu ilə əlaqədar anlayışların mənimsədilməsində tələsikliyə yol vermək yanlış addımdır; bu, həmin istiqamətdəki fəaliyyətin səmərəsizliyi ilə nəticələnə bilər. Məhz buna görə də, şagirdlərdə məntiqi fasilə ilə əlaqədar bacarıqların yaranmasından sonra psixoloji fasilənin mahiyyətinin başa salınması və praktik mənimsədilməsi istiqamətində işin aparılması məqsədəuyğun sayılmışdır.

Bununla bağlı ilk addım “Yetim İbrahimin nağılı” tədris olunarkən atılmışdır. Şagirdlərə ilk növbədə belə bir sadə izahat verilmişdir ki, bəzən oxunu daha maraqlı etmək, əsərdə ifadə olunmuş hissləri, gərgin vəziyyəti çatdırmaq üçün fasilə edilməsi faydalıdır.

Sonra şagirdlərin diqqəti nağılın aşağıdakı cümləsinə cəlb edilmişdir: “Günlərin bir günündə, İbrahim boya-başa çatmamış atası xəstələnib öldü”.

Şagirdlər müəllimin təklifi ilə cümlədəki məntiqi fasilələrin yerini şərti işarə ilə göstərirlər. Günlərin bir günündə, / İbrahim boya-başa çatmamış / atası xəstələnib öldü.

Müəllim şagirdlərin həmin cümlənin üzərində düşünmələrinə nail olmaq üçün onlara sualla müraciət etdi: – Atasının qəfil ölümünün İbrahim üçün ağır olduğunu başa düşürsünüzmü?

Müxtəlif variantlarda, fərqli səviyyələrdə cavablar verilsə də, bütün şagirdlər sonrakı cümləni (“Dul arvadla balaca İbrahim gündəlik çörək puluna da möhtac qaldılar”) xatırladaraq bu kiçik ailənin faciəsinə şərik çıxdıqlarına nümayiş etdirirlər.

Müəllim davam edir: – Deməli, İbrahimin atasının vaxtsız ölümü ailə üçün gözlənilməz olur. Bu, elə oxucular üçün də gözlənilməzdir. Bəs bu

xəbərin ağır olduğunu, gözlənilməz olduğunu çatdırmaq üçün həmin cümləni necə oxumaq lazımdır?

Bu məzmununda sual sinif üçün yeni olsa da, maraq doğurur. Müəllim şagirdlərə fikir mübadiləsi aparmaları üçün imkan yaradır.

Sinifdə eşidilən ən cəlbədicə cavab həmin cümlənin son hissəsinin (“... atası xəstələnib öldü”) ağır, ləngiməklə oxunması təklifi oldu.

Bu mərhələdən sonra müəllim elan etdi ki, cümləni özü oxuyacaqdır, şagirdlər diqqətlə dinləyib münasibət bildirməlidirlər.

Müəllim məntiqi vurğulu fasilələrlə və “xəstələnib” sözündən sonra psixoloji fasilə etməklə cümləni oxudu: Günlərin bir günündə,/ İbrahim boyabaşa çatmamış/ atası xəstələnib [...] öldü.

Şagirdlər ifanı maraqla dinlədilər. Müəllim psixoloji fasiləni şərti işarə ilə necə göstərməyin lazım olduğunu başa salmaq məqsədilə cümləni lövhədə yazaraq yenidən oxudu.

Nağılın məzmunu üzərində işləyərkən müəllim şagirdlərin diqqətini aşağıdakı cümlələrə yönəltdi: “Birdən gurultu səsinə yuxudan ayıldı”; “Bu səs zarılıya bənzəyirdi”; “Bu bağda səməngüllü əmələ gətirən mənəm”.

Sonra müəllim həmin cümlələrin oxusunda hansı məqamlarda psixoloji fasilə etməyin məqsədəuyğun olduğunu müəyyənləşdirməyi şagirdlərə həvalə etdi.

Şagirdlər tapşırığın üzərində müstəqil işlədilər. Çox da vaxt aparmayan bu prosesdə şagirdlərin əksəriyyətinin fikri üst-üstə düşmüşdür. Cümlələr aşağıdakı şəkildə işarələnmişdir: Birdən [...] gurultu səsinə yuxudan ayıldı; Bu səs ... zarılıya bənzəyirdi; Bu bağda səməngüllü əmələ gətirən [...] mənəm.

Bu da maraqlıdır ki, şagirdlər nə üçün məhz həmin məqamlarda psixoloji fasiləyə ehtiyac duyulduğunu əsaslandırmaqda çətinlik çəkirlər; “Belə oxuyanda maraqlı olur”, “Elə ancaq həmin yerlərdə fasilə etmək doğrudur” kimi fikirlər söyləməklə kifayətlənirlər.

Növbəti mövzunun (“Alı kişi” qolunun) tədrisi prosesində müəllim şagirdlərə təklif etdi ki, oxusunda fasiləyə ehtiyac duyulan bir neçə cümlə müəyyənləşdirsinlər. Şagirdlər bu işə həvəslə qoşulsalar da, seçilmiş cümlələrin əksəriyyətini uğurlu saymaq mümkün deyildi. Şagirdlər nə üçün məhz həmin cümləni seçdiklərini əsaslandırmaqda çətinlik çəkirdilər. Bu vəziyyət sonrakı mövzuların (“Əbədi nədir?”, “Əhməd və şah” nağıllarının) tədrisində də müşahidə olunur. Şagirdlərin əksəriyyəti müəllimin bədii mətndən seçdiyi cümlələrdə psixoloji fasilələrə ehtiyac duyulduğunu və yerini müəyyənləşdirməkdə ciddi çətinlik çəkmirlər. Lakin bu işi müstəqil yerinə yetirmək, qeyd edildiyi kimi, uzun müddət onlara müyəssər olmur, bu, bədii-estetik zövq xeyli dərəcədə inkişaf edəndən, mütaliə mədəniyyətinin zəruri səviyyəsi formalaşandan sonra mümkün olur.

Fizioloji fasilənin mahiyyətinin başa salınması isə ciddi çətinlik yaratmır. Onunla əlaqədar V sinifdə aparılan iş məntiqi fasilənin öyrədilməsindən sonra, psixoloji fasilə ilə paralel həyata keçirilmişdir.

Fizioloji fasilənin mahiyyəti haqqında V sinif şagirdlərinə heç bir məlumat verməyən müəllim “Alı kişi” qolunun məzmunu öyrənilərkən qoca ilxıcının vəsiyyətini əks etdirən cümlələri sinifdə oxudu. Təkrar oxu tələbinin təsadüfi olmadığını duyan bütün şagirdlər maraq dolu nəzərlərini müəllimə çevirdilər. Müəllimin aramla dediyi sözlər isə onlar üçün yeni və təəccüblü idi: “Alı kişi yaşlı adamdır. Ömrünü ağır zəhmətlə keçirən, üstəlik haqsız olaraq dünya işığına həsrət qoyulan bu insan ölüm ayağındadır. O, vəsiyyət edir. Əziz və tək oğluna son nəsihətlərini söyləyir. Belə bir vəsiyyətdə, sizcə, o, necə danışır? O, sözləri nə cür deyir, fikrini necə çatdırır?”.

Müəllimin sözləri şagirdləri təkcə obrazın nitqinin forması ilə əlaqədar düşünməyə sövq etmir; obrazın – Alı kişinin psixoloji durumu, keçirdiyi hisslər onlara daha yaxın olur, mətnin emosional-obrazlı qavranılmasına imkan yaranır.

Müəllimin suallarına maraqlı cavablar (əlbəttə, bunların içərisində birtərəfli, sadələvh mülahizələr də olur) eşidilir. Müəllim diqqəti belə fikrin üzərində cəmləşdirir ki, Alı kişinin vəsiyyətini, son tövsiyəsini, nəsihətini təsirli çatdırmaq üçün nəzərə alınmalı olan mühüm cəhətlərdən biri də fizioloji fasilələrə əməl edilməsidir.

Müəllim həmin parçanın işarələnmiş mətnini şagirdlərə paylayır: “Bala, [...] ay keçər, /il dolanar, sənin adın [...] məğribdən məşriqəcən [...] bütün dünyada/ məşhur olar. O köpükdən [...] sənin qollarına/ qüvvət, [...] özünə də [...] şairlik verildi. Bir də [...] sənin səsinə/, nədən [...] elə bir qüvvət gələcək ki,/ heç bir pəhləvanın [...] qulağı [...] ona dözə bilməyəcək./// Bəylər,/ xanlar,/ paşalar [...] sənin adın gələndə [...] qorxudan diz çökəcəklər. /// Nə qədər ki, / Misri qılınc [...] sənin belində,/ sən də [...] Qıratın belindəsən,/ özü də Çənlibeldəsən,/ sənə [...] heç bir kəs bata bilməyəcək... Get, [...] sənin adını [...] Koroğlu qoydum!”.

Fizioloji fasiləni üç nöqtə ilə işarələyən müəllim məntiqi fasilələrə də diqqət yetirməklə iki cümləni oxudu. Bu, mətnin oxusuna marağı daha da artırdı.

Fizioloji fasilələr üzrə iş bədii mətnin verdiyi imkan əsasında aparılmalıdır.

Beşinci sinifdə M.Rzaquluzadənin “Ana ürəyi, dağ çiçəyi” hekayəsinin tədrisi prosesində aşağıdakı parçaların oxusunda həmin istiqamətdə iş aparıldı: “Dağı-daşı qarğıma, anacan... Bu bəla onlardan deyil, ana, düşmən işidir, düşmən...”; “Qorxma, anacan, mənə bu yaradan ölüm yoxdur. Mən huşumu itirdikdə ağ saçlı, ağ saqqallı bir kişi gözümə göründü. O, mənim yaramı üç dəfə sıgallayıb dedi: “Ana südü ilə dağ çiçəyi sənin yarana məlhəmdir...”.

Həmin sinifdə “Buz heykəl”, “Buz”, “Qara torpaq və sarı qızıl” əsərlərinin tədrisində fizioloji fasilənin mənimsədilməsi üzrə iş aparılsa da, şagirdlər altıncı sinifdə də müəllimin köməyinə ehtiyac duyurlar. Lakin altıncı sinifdə şagirdlər fizioloji fasilələrin yerini müəyyənləşdirməkdə ciddi çətinlik çəkmirlər. Belə ki, onlar “Poçt qutusu”, “Qızıl qönçələr” əsərlərinin tədrisində fizioloji fasilələrin tətbiqi məqamlarını müstəqil müəyyənləşdirə bilirlər. Bu fasilələrin şagirdlərdə, necə deyirlər, təbii alınması isə xeyli vaxt və zəhmət tələb edir.

Məntiqi vurğulu sözlərin müəyyənləşdirilməsinə və tələffüzə fərqləndirilməsinə də az vaxt içərisində nail olmaq mümkün deyil. Mətndəki fikirlərin düzgün və dəqiq çatdırılmasında xüsusi mövqeyi olan məntiqi vurğulu sözlərin oxuda fərqləndirilməsi istiqamətində iş hələ ibtidai siniflərdə diqqət yetirilir. Bu siniflərdə şagirdlər mətndəki fikir üçün daha mühüm olan sözləri oxuda fərqləndirmək tələbi ilə qarşılaşırlar. Deməli, şagirdlər mətndəki mühüm, vacib sözləri praktik olaraq mənimsəyir, tələffüzə fərqləndirməyə (əlbəttə, fərqli səviyyələrdə) səy göstərirlər. Ədəbiyyatın bir fənn kimi tədrisinə başladığı V sinifdə isə bu istiqamətdə aparılan iş daha da dərinləşdirilməli və müntəzəm xarakter almalıdır. Və bu sinifdə də şagirdlər məsələnin mahiyyətini praktik olaraq qavrayır, praktik tapşırıqları yerinə yetirirlər.

Beşinci sinifdə bu istiqamətdə işə birinci dəfə laylalar mövzusunun tədrisi prosesində başlanmasını məqsədəuyğun hesab etdik. Lakin sonrakı mövzuların tədrisində bu istiqamətdəki işin davam etdirilməsini məqbul saymadıq. Məlum oldu ki, bu işi məntiqi ifadəliliyin digər vasitələrinin mənimsədilməsi ilə paralel aparmaq səmərəli nəticə vermir. Elə buna görə də Ə.Cavadın “Azərbaycan! Azərbaycan!” şeirinin tədrisi prosesində şagirdlərin məntiqi vurğulu sözlər (V sinifdə “məntiqi vurğulu” sözlər əvəzinə “fikrin çatdırılması üçün daha mühüm, daha vacib olan sözlər” işlətməyi məqsədəuyğun hesab etdik), onların ifadə fərqləndirilməsi ilə əlaqədar ibtidai siniflərdə qazandıqları məlumat və bacarıqlar yada salındı. Sonra müəllim aşağıdakı bəndi lövhədə yazaraq şagirdlərin fəal iştirakı ilə “fikrin çatdırılmasında daha mühüm, daha vacib olan sözləri” müəyyənləşdirdi:

Durna gözlü bulaqların,
Cənnət kimi yaylaqların,
Geniş-geniş oymaqların
Azərbaycan! Azərbaycan!

Beşincilər bu işə xüsusi maraq göstərirlər. Diqqəti belə bir cəhət də çəkir ki, məntiqi vurğulu sözlər müəyyənləşdirildikdən sonra şagirdlər mətnə, oxuya daha diqqətli və məsuliyyətli münasibət bəsləyirlər.

Sonrakı mövzu A.Şaiqin “Köç” hekayəsidir. Həmin hekayədən ifadəli oxu üçün seçilən parçanın məntiqi vurğulu sözlərinin müəyyənləşdirilməsi prosesində şagirdlərin fəallığı xeyli yüksəlmişdir.

Sonrakı mövzuların öyrədilməsində isə məntiqi vurğulu sözlərlə bağlı aparılan işlər psixoloji, fizioloji fasilələrin mənimsədilməsi ilə paralel aparılmışdır.

Məlumdur ki, məntiqi vurğunun yerini müəyyənləşdirmək üçün müxtəlif tədqiqatlarda qaydalar (mətnə qarşılaşdırılanların məntiqi vurğu ilə fərqləndirilməsi, bənzəyən və bənzədilənlərin məntiqi vurğulu olması və s.) təklif edilmişdir. Həmin qaydaların V–VII siniflərdə öyrədilməsi mümkün və faydalıdır.

Adətən, nitq texnikası (eləcə də məntiqi) ilə bağlı işlər dil dərslərində həyata keçirilir. Şagirdlərində ifadəli oxu bacarığını formalaşdırmağı qarşısına məqsəd qoyan müəllimin ədəbiyyat dərslərində də bu istiqamətdə sistemli iş aparması faydalıdır. Dil və ədəbiyyat dərslərində reallaşdırılan işlərin əlaqələndirilməsi isə diqqət mərkəzində dayanmalıdır.

*“Azərbaycan dili və ədəbiyyat tədrisi”, 2006 (4)
(Sevinc Rəsulova ilə birlikdə)*

Emosional-obrazlı ifadəlilik: mahiyyəti və ona nail olmağın yolları

İfadəli oxu ilə əlaqədar tədqiqat aparənlər məntiqi ifadəliliklə emosional-obrazlı ifadəliliyi vahid prosesin tərkib hissəsi kimi dəyərləndirməkdə haqlıdırlar. Lakin onların mahiyyətinin, məğzinin ayrı-ayrılıqda aydınlaşdırılması, araşdırılması vacibdir. Bu, həm tədqiqatçının, həm də oxucunun işini asanlaşdırır. Bu da maraqlıdır ki, mövcud ədəbiyyatda (bizim və əcnəbilərin) məntiqi ifadəlilikdən, onun vasitələrindən daha çox danışılmışdır. Emosional-obrazlı ifadəlilik onunla müqayisədə diqqəti az çəkmişdir. Bəlkə də bunun nəticəsidir ki, “İfadəli oxu nədir?”, “Bu, necə oxudur?” suallarına nə ali, nə də orta məktəb müəllimlərindən dürrüst cavab almaq çox vaxt mümkün olmur.

Məntiqi ifadəliliyin başlıca vəzifəsi müəllif fikrini aydın, düzgün və dəqiq çatdırmaqdır. Bədii mətnin məzmunu, yazıçının mövqeyi məntiqi oxu prosesində qavranılır. Əlbəttə, məzmunun mənimsədilməsi prosesində oxucuda emosional təsirlənmə baş qaldırır və təbiidir ki, bu, onun oxusunda da özünü büruzə verir. Lakin bu, emosional təsirlənmənin, yaşantının hələ tamlığı, bütövlüyü demək deyildir.

Bu, təsvir olunanlara yazıçının münasibətinin çatdırılması, əks etdirdiklərinə onun verdiyi ideya-emosional qiymətin aşkarlanması və ifadə edilməsi deyildir. Bir az da xırdalasaq, əsərdəki fakt və hadisələrin öyrənilməsi, başa düşülməsi

emosionallığın yüksək səviyyəsini hələ təmin etmir. Buna nail olmaq əsərdəkilərə emosional münasibətin daha dərin və parlaq olmasını tələb edir.

Məsələnin başqa, həm də təhlükəli bir məqamını da unutmamaq olmaz; oxucu (ifaçı) başqasının – yazıcının sözlərini çatdırır. Deməli, o, mətnin sözlərini onlarda ifadə olunan fikrin məğzini dərinədən dərk etmədən də oxuya bilər. Belə oxuda ifaçının fikir, hiss və iradəsi, əlbəttə, vəhdətdə təzahür etmir. Belə oxuda əsərin ideya-emosional mahiyyəti, əlbəttə, aşkara çıxmır. Deməli, emosionallığın yüksək səviyyəsinə, daha dəqiq deysə, emosional-obrazlı ifadəliliyə nail olmaq üçün xüsusi işin həyata keçirilməsi zəruridir. Bu işin bir-biri ilə sıx bağlı olan komponentlərinin sistemli tətbiqi isə vacibdir. Onlardan birincisi əsərdə əks olunan həyatın obrazlı təsəvvür edilməsidir.

Bu, oxucuya asan başa gəlmir. İlk növbədə, ona görə ki, bu, əsərdəki həyatı necə varsa o şəkildə, yəni çoxcəhətliliyi ilə xəyalda canlandırmaqdır. Təsvir olunan həyat isə, təbiidir ki, zəngin olub onu bütün tərəflərdən “görməyi”, hiss etməyi, duymağı tələb edir. Əsərin canlı, həyatı, bütün incəliklərinə qədər təsəvvür edilməsinə nail olunmasını yüksək qiymətləndirən və bunu “videniye” (“görmə”) adlandıran Stanislavski onun eşitmə, lamisə və s. uzlaşmasını da vacib hesab edirdi.

Təsəvvürün yaranması üçün mənbə əsərin sözləridir. Deməli, ifaçının təsəvvürü təsvirlərə uyğun gəlməlidir, bu təsvirlərin ən xırda detallarını belə əhatə etməlidir. Lakin təsəvvürün bu işində oxucunun əlavələri mətndən kənara çıxaraq öz fantaziyasının gücü ilə zənginləşdirmə və tamamlama aparması da təbiidir. Bu, mətnin təxəyyüldə daha aydın, parlaq canlanmasına ciddi şəkildə kömək edir. Çünki əsərdəki əhvalatlar, hadisələr heç də, necə deyirlər, birdən-birə təsəvvürdə canlanmır.

Məhz elə bu, ifaçıdan düşünməyi, fantaziyasını, həyat təcrübəsini, şəxsi təəssüratını işə qoşmağı tələb edir. Yaxud ifaçı əsərin məzmununa uyğun rəssamlıq əsərlərini, tamaşa və filmlərdəki epizodları, səhnələri xatırlamaqla təsəvvürünün fəallaşmasına, konkretləşməsinə say göstərə bilər.

Məsələnin başqa tərəfi də var; təsəvvürün yaranması heç də həmişə emosionallığın baş qaldırmasına, yaxud lazımı səviyyədə olmasına səbəb olmur. Belə məqamlarda hisslərə təzyiq gözlənilən nəticəni vermir. Süni, saxta yanaşma da çıxış yolu deyil. Ən yaxşısı yenidən mətnə “daxil olmaq”, ondakı təsvirə uyğun gələn şəxsi təəssüratı xatırlamaq, Stanislavskinin dediyi kimi, “emosional yaddaşı” dirçəltmək faydalıdır.

Əsərdəkiləri mükəmməl, dəqiq təsəvvür etdikcə təsvir olunanlar, hadisələr ifadəyə doğmalaşır, yaxın olur. Və bu, əhvalat və hadisələri onun daha səmimi, inandırıcı, təsirli çatdırmasına, bütün bunların bilavasitə müşahidəçisi, şahidi kimi çıxış etməsinə imkan yaradır.

Təsəvvürün aydınlığı, dəqiqliyi, mükəmməl olması oxunan mətnə emosional münasibətin yaranması üçün zəmin olur. Başqa sözlə, təsəvvür nə qədər yüksək səviyyədə olursa, emosionallıq da bir o qədər fəal olur.

Məhz buna görə də təsəvvürün elə cərəyan etməsinə çalışmaq lazımdır ki, o, müvafiq hissləri yaratsın. Bunun üçün ən səmərəli yol əsərdəki əhvalatların, hadisə və obrazların ifadəyə daha yaxın və aydın olanlarla əvəz edilməsidir. Həmin məqamda əvəz edilənlə əvəz edən arasında uyğunluğun, oxşarlığın olmasına diqqət yetirilməlidir.

Bilavasitə müşahidə etdiyi əhvalat və hadisə nə vaxtsa ifadənin qəlbində dərin iz salıbsa, müəyyən zaman kəsiyindən sonra da müvafiq hissin, duyğunun baş qaldırmasına səbəb olur. Bu “həyatı” hissindən əsərdən alınan təəssüratla çulğışması tələb olunan səmimi, təbii hissindən baş qaldırmasına əhəmiyyətli təsir edir.

İfaların arasında fərqi yaranmasına təsəvvürün necə cərəyan etməsinin təsirini danmaq olmaz. Lakin bu məsələdə digər amillərin mövcudluğunu da unutmaq olmaz. Bunlara ifadənin xarakterindəki fərdi xüsusiyyətləri, həyat tərübəsini, mütaliə mədəniyyətini və s. misal göstərmək olar. Elə buna görə də, tədqiqatçılar, haqlı olaraq, başqasını təqlid etməyi ifadəli oxu üçün yolverilməz hesab edirlər. İfadəli oxuda bunun təzahür etməsi, əslində, oxunana özgənin münasibətini ifadə etməkdir. İfadenin qəlbinin hərarəti ilə ərsəyə gəlməyən oxu dinləyiciyə təsir edə bilməz, sadəcə olaraq informasiya verilmiş olar.

Deyilənlərdən bir daha aydın olur ki, əsərdə təsvir olunanlara emosional münasibətin yaranması ifadəli oxunun başlıca şərtlərindən biri kimi qiymətləndirilməlidir. Lakin emosional münasibətin yaranması, hisslərin oyanması təbii olmalıdır, həyatda olduğu kimi baş verməlidir.

Emosional-obrazlı ifadəliliyə nail olunması mətnin məğzinin, daxili mənasının başa düşülməsindən və çatdırılmasından da çox asılıdır. Bu, yəni mətnaltı mənanın aşkara çıxarılması və səslənən sözlə çatdırılması emosional-obrazlı ifadəliliyə nail olunması üzrə işin ikinci komponentidir. Teatr və oxu sənəti üçün mühüm olan bu cəhət ifadəli oxu təlimində də diqqət mərkəzində dayanmalıdır. Sətirlərin arxasında “gizlənən” mətləbin başa düşülməsi və dinləyicilərə çatdırılması emosional münasibətin yaranmasında az rol oynamır. Bunun uğurlu həllinə, həmçinin ifadenin müəllf fikrinə özünün canlı, emosional münasibətini bildirməsi də əhəmiyyətli təsir edir.

Sətirlərin arxasındakı mətləbin – mətnaltı mənanın aşkara çıxarılması asan deyil. Bu, oxucudan diqqətli olmağı, mətnə dərin nüfuz etməyi tələb edir. Hər sözün, cümlənin üzərində düşünməklə, əsəri hərtərəfli təhlil etməklə doğru nəticəyə gəlmək, yəni mətnaltı mənanı üzə çıxarmaq mümkündür. Əsərdəki cümlənin, parçanın mətnaltı mənasını müəyyənləşdirmək üçün mətnin bütövlükdə məzmununu, məgzi mütləq nəzərə alınmalıdır. Mətnaltı mənanın müəyyənləşdirilməsində fərqli mövqelərin olması isə təbii qarşılanmalıdır.

Emosional-obrazlı ifadəliliyə nail olmaq üçün tətbiq edilən işin digər bir komponenti sözün təsiridir. Mətnaltı məna dinləyiciyə intonasiya vasitəsilə çatdırılır. İntonasiyanın bütövlükdə xarakteri, aldığı çalar, rəng, əsərin əsas mətləbinin, daxili mənasının, yazıçı niyyətinin çatdırılmasının başlıca vasitəsi olur. İntonasiyanın xarakteri isə ifaçının oxuduqlarına münasibətindən və qarşısına qoyduğu məqsəddən asılıdır.

Bunlar bir-biri ilə sıx bağlıdır; ifaçının niyyəti, qarşısına qoyduğu məqsəd oxuduğu əsərə münasibətindən asılı olur. Əsər onu cəlb edirsə, o, oxuduqlarına aludə olur, müəllifin hiss və həyəcanlarına şərik çıxır və öz növbəsində keçirdiyi həyəcanların, onu çulğayan hisslərin dinləyicilərə sirayət etməsi niyyətini həyata keçirməyə səy göstərir. Əsərə özünün bəslədiyi münasibəti dinləyicilərdə də yaratmağı bir məqsəd kimi qarşısına qoyur. Deməli, ifaçının əsərə, onda təsvir olunanlara münasibəti onun niyyətində öz ifadəsini tapmış olur.

İfaçı əsər üzərində işləməyə başladığı andan nə məqsədlə ifa edəcəyinin üzərində düşünməli, niyyətini tədricən aydınlaşdırmalı və dərindən dərk etməlidir. Bu niyyət son nəticədə əsərin hərtərəfli təhlili sayəsində yaranır və elmi-metodik ədəbiyyatda ifaçılıq vəzifəsinin – dinləyiciyə təsir etmək üçün məqsədyönlü fəaliyyətin yerinə yetirilməsi sözün təsirini yaradır. Sözün təsiri isə ifaçının dinləyicilərlə ünsiyyəti prosesində həyata keçirilir. Deməli, ünsiyyət emosional-obrazlı ifadəliliyə nail olmaq üçün tətbiq olunan işin komponentlərindən sayılır.

Sözün təsiri ardıcıl olmalıdır, bütöv, tam proses kimi baş verməli, təzahür etməlidir. Yalnız belə olduqda dinləyicilərlə ünsiyyət yaradılmış olur. Ünsiyyətin həqiqi, səmərəli olduğunu o halda qəbul etmək olar ki, ifa dinləyiciyə təsir etsin və onda cavab reaksiyası yaransın. İfaçı bircə an da unutmamalıdır ki, o, dinləyici üçün oxuyur, dinləyicisində əsərin ideya-məzmununa uyğun ovqat yaratmaq başlıca məqsədidir. Bax, bu məqsəd, bu niyyət ünsiyyətin yaranmasına səbəb olur.

İfaçı ilə dinləyicinin arasında daxili əlaqə və qarşılıqlı təsir şəklində özünü göstərən ünsiyyətin ifa prosesində qırılmasına əsla yol vermək olmaz. Ünsiyyətin lap anı olaraq qırılması sözün kəsərsizliyinə və deməli, emosional vəziyyətin ortadan qalxmasına səbəb olur.

Tədqiqatçılar ünsiyyətin üç növünün olması fikrində həmrəydirlər:

1. Birbaşa dinləyicilərə (auditoriyaya) müraciət;
2. Təsəvvürdə tutulan (təsəvvür edilən) dinləyiciyə müraciət;
3. Bilvasitə (dolayısı ilə) dinləyicilərə (auditoriyaya) müraciət.

Bunların özünəməxsusluğuna nəzər salaq:

1. İfaçının birbaşa auditoriyaya müraciət etməsi, gözlərini dinləyicilərin gözlərinə zilləməsi hələ ünsiyyətin yaranması deyildir. Həqiqi ünsiyyətin yaranması o vaxt mümkündür ki, əsəri oxuyarkən keçirdiyi hissləri, həyəcanı və təsəvvür etdiklərini dinləyicilərə təlqin etmək niyyəti ifaçıda güclü olsun, davamlı olsun.

Müsahibi ilə söhbət edən adam ona baxmadan, danışa-danışa müəyyən məqamlarda fikrə gedir, nə isə xatırlayır və s. Əsərin məzmununu tələb etdiyi məqamlarda ifaçı da bu yolu seçə bilər. Lakin bu, ifaçı ilə dinləyicilərin arasında yaranmış “daxili monoloqu”, daxili əlaqəni ortadan qaldırmamalıdır.

2. Həyatda insanın fikrən kimləsə “danışdığı” hallar çox olur. Bəzən isə bu “danışiq” ucadan baş verir. İfaçı da əsərin məzmunundan asılı olaraq təsəvvüründə tutduğu subyektlə “danışmalı olur”. Bu prosesdə o, xəyalında tutduğu, təsəvvür etdiyi adama müraciətlə danışiq şəklində dinləyicilərlə ünsiyyətə girir. Deməli, bu ünsiyyət bilavasitə yox, bilvasitə, dolayısı ilə olur.

3. Həyatda insanın özünə müraciətlə “danışması” halları az olmur. Əsəbi, gərgin, həyəcanlı anlarında insan özünü məzəmmət edir, günahlandırır və s.

Bu ünsiyyət növündə ifaçının çıxışı onunla fərqlənir ki, o, ucadan danışır, fikirlərini dilinə gətirir. Dinləyicilərlə bilvasitə (dolayısı ilə) ünsiyyət yaranan ifaçı özünü təkliddə düşüncələrə dalan adam yerində qoymalıdır. Lakin o, belə demək mümkünsə, ucadan fikir edir.

Unudulmamalıdır ki, eyni bir əsərin oxusunda ünsiyyət növləri əvəzlənə bilər.

“Azərbaycan dili və ədəbiyyat tədrisi”, 2007 (3)

Ədəbiyyat dərslərində şagirdlərin şifahi nitqinin inkişaf etdirilməsi

Şəxsiyyətin hərtərəfli inkişafı başqaları ilə ünsiyyət yaratmaq, fikri dəqiq və aydın çatdırmaq, informasiya əldə etmək üçün ölçülü-biçili suallar qoymaq,

dialogu ustalıqla davam etdirmək bacarığından, bir qədər ümumiləşdirsək, nitq mədəniyyətinin mühüm göstəricilərinə yiyələnməkdən çox asılıdır. Nitq mədəniyyətinə yiyələnmək üzrə əsaslı iş isə məktəbdə (təmali ailədə, uşaq bağçalarında qoyulsa da) həyata keçirilir. Bu istiqamətdəki işin həmişə və bütün fənlərin tədrisi prosesində uğurla reallaşdırıldığını söyləmək mümkün deyil; nə qədər ağırlı olsa da, etiraf etməliyik ki, cəlbədic, kamil nitqi olan müəllimlərimiz çox azdır. Ciddi təəssüf doğuran bir də odur ki, bu iş üçün, əslində, məsuliyyət daşmalı olan ədəbiyyat müəllimlərinin sırasında da yüksək nitq mədəniyyətinə yiyələnənlər, praktik fəaliyyətlərində məsələnin bu cəhətinə müntəzəm və xüsusi diqqət yetirənlər azdır. Bu da maraqlıdır ki, ədəbiyyat müəllimləri şagirdlərin yazılı nitqinə (yazı işlərinin yoxlanılmasında) daha həssas və diqqətli olurlar. Belə fikir hökm sürür ki, yazı (şagirdlərin müxtəlif növlü yazı işləri) sənəddir, “göz qabağındadır”; elə buna görə də onların qüsurlarını görmək, qeydə almaq vacibdir. Belə çıxır ki, şifahi nitq “göz qabağında” olmur, keçmiş dərslərdə belə nitqdə yol verilmiş qüsurları başqaları (deyə ki, yoxlamaya gələnlər) müşahidə etmir. Deməli, şifahi nitqin nöqsanlarına göz yummaq olar. Məktəb təcrübəsində, eləcə də praktik fəaliyyətlərindən yazan müəllimlərin məqalələrinin təhlilindən gəldiyim nəticə belədir. Şagirdlərin şifahi nitqi ilə bağlı iş təcrübəmin önəmli saydığım məqamlarını oxuculara – həmkarlarıma çatdırmaqla fikir mübadiləsinə nail olmaq istəyirəm.

Bənzərsiz gözəlliyi olan türkcəmizin şirinliyini, şəhdini şagirdlərə mənimsətmək üçün müntəzəm iş (məzmununa və formasına görə fərqli olan bu işlərdən yalnız bir istiqaməti burada xatırladıram) aparıram. Yeni götürdüyüm sinfə daxil olan andan hər bir şagirdin nitqinə xüsusi diqqət yetirir, özüm üçün qeydlər aparıram. Bu, mənim gözlərimin qarşısında qərribə, həm də fərqli mənzərə canlandırır; söz ehtiyatı çox az olan kim, cümlə qurmaqda çətinlik çəkən kim, obrazlı fikri informasiya şəklinə salıb alayarımcıq, yorucu şəkildə çatdıran kim...

Müşahidələrimi davam etdirir, şagirdlərə irad tutmuram. Hər bir şagird haqqında qənaətim müəyyən zaman daxilində möhkəmləndikdən sonra fərdi tapşırıqlar (onların nitqindəki qüsurları uzun-uzadı izah etmədən) verirəm. Bu tapşırıqlar hər bir şagirdin nitqindəki çatışmazlığın aradan qaldırılmasına xidmət edir. Tapşırıqların müəyyənləşdirilməsində dərslərdəki suallardan, tapşırıqlardan gen-bol istifadə edirəm. V sinifdə rabitəli nitqi zəif olan, cümlə qurmaqda çətinlik çəkən şagirdlərə dərslərdəki bədii əsərin məzmunu ilə bağlı suallara cavab hazırlamağı həvalə edirəm. Cavablarda müşahidə etdiyim başlıca nöqsan şagirdlərin əsərin sözlərini olduğu kimi çatdırmaq cəhdidir. Bu isə onların çoxuna müyəssər olmur və həm də yanlış yoldur; açıq hiss olunur ki, yaradıcı düşüncə mənə əlavələr etməyi bacarmayan belə şagirdlər əsərin

sözlərini az qala əzbərləyib çatdırmağı qarşılarına məqsəd qoyurlar. Bu, çox zərərlidir; təkcə şifahi nitqin inkişafının qarşısına sipər çəkməklə məhdudlaşmır, həm də məktəblilərin müstəqil, yaradıcı düşüncələrini ləngidir. Elə buna görə də bu cür şagirdlər mənim inadlı tələblərimlə qarşılaşırlar; onlara izah edirəm ki, bədii mətnin sözlərini əzbərləyib məzmunu danışmaq vacib deyil. Mətndəki obrazlı sözü, bədii cəhətdən gözəl olan deyimləri yadda saxlayıb istər məzmunu danışanda, istərsə də təhlildə onlardan istifadə etmək olar və bu, sizin danışığınızı təravət gətirəcək, nitqinizin təsirli, cəlbedici səslənməsinə səbəb olacaq. Lakin həmişə mətnin əsiri olmaq, yalnız onun sözlərini təkrar etmək cəhdinə haqq qazandırmaq olmaz.

Müşahidələrimdən hiss etmişəm ki, obrazlı təfəkkürü zəif olan şagirdlərin nitqi daha sönük və yorucu olur. Belə şagirdlərin cümlələri yarımcıq, islətdikləri sözlərin miqdarı məhdud olur. Bu qəbildən olan şagirdlərlə iş prosesində V sinfin ədəbiyyat dərslində yaradıcı nağıletmə ilə bağlı verilən nümunə (“Məlikməmmədin nağılı” ilə əlaqədar) köməyimə çatır. Bunun üçün ilk növbədə dərslərdə nağıletmənin üç forması üzrə (“yığcam nağıletmə”, “mətnə yaxın nağıletmə”, “yaradıcı nağıletmə”) verilən nümunələrin mahiyyətinin şagirdlər tərəfindən başa düşülməsinə çalışıram; şagirdlərim anlayırlar ki, “yaradıcı nağıletmə” mətnə əlavələr etmək, onun ikinci müəllifinə çevrilmək deməkdir. Bu isə, aydındır ki, fikrin və nitqin zənginliyini tələb edir. Şagirdlərə dərslərdəki mətni (“Məlikməmmədin nağılı”ndan yaradıcı nağıletməyə aid verilən nümunəni) bir daha oxumağı və nağılın müvafiq epizodu ilə müqayisə etməyi tapşırıram. Apardığım müşahidə mətnlərin arasındakı fərqi şagirdlərin ətraflı başa düşmələrinə imkan yaradır. Hətta şagirdlərin içərisində elələri də tapılır ki, “yaradıcı nağıletmə” mətnindəki təsvirlərin (“Bu meyvələr o qədər parlaq, o qədər gözəl görünürmüş ki, bir baxan istərmiş ki, bir də baxsın”, “Bir azdan ay buludların arxasından çıxdı, bağ tamam işıqlandı. Alma ağacı o qədər gözəl görünürdü ki, Məlikməmməd ondan gözünü çəkə bilmirdi”, “Məlikməmməd günəş doğan kimi almaları dərdi, bir qaba yığıb üstünə ipək örtük çəkdi. Sonra əl-üzün yudu, gözəl bir libas geyindi, meyvələri götürüb atasının yanına getdi”) gözəlliyinə, təsirli olmasına heyran olduqlarını bildirir, onların üzərində fikirləşdiklərini etiraf edirlər (təcrübəmdə müşahidə etmişəm ki, belə məqamlar şagirdlərin vəcdlə, xüsusi həvəslə danışmalarına zəmin olur).

Bütün bunlardan sonra “Yetim İbrahimin nağılı”nın tədrisində şagirdlərin diqqətini aşağıdakı parçanın üzərinə yönəldirəm: “Elə ki, İbrahim on beş yaşı tamam oldu, anasına dedi:

– Ana, mən daha uşaq deyiləm. Gətir atamdan qalan tütəyi, bir də cələni mənə ver, sabahdan ova gedəcəyəm.

Anası gətirib tütəyi də, cələni də ona verdi.

İbrahim tezdən durub meşəyə getdi. Axşam qaranlıq düşəndə əliboş, yorğun halda evlərinə qayıtdı”.

Fərdi tapşırıq verməyi nəzərdə tutduğum şagirdlərə həmin parçanın məzmununu danışmağı təklif edirəm. Gözlədiyim mənzərənin şahidi oluram: şagirdlərin bir qismi mətni əzbər danışmağa cəhd edir, bircə sözü unudan kimi donub qalır, başqa bir qismi sərbəst olmağa çalışır, nəticədə mətndəki fikirləri ciddi şəkildə təhrif edir, digərləri məzmunu həddindən artıq bəsitləşdirir və s. Nitqin zəifliyi, qüsurlu olması isə qrupun bütün üzvlərində müşahidə edilir.

Tapşırığı qrupa elan edirəm: oxuduğumuz parçanın məzmununu yaradıcı danışmağı öyrənəcəksiniz. Bunun üçün həmin parçaya əlavələr etməklə öz mətninizi – variantınızı yazın.

Ev tapşırığı kimi verdiyim bu işin nəticəsini növbəti dərsdə yoxlayıram. Əvvəlcə hazırlanmış mətnləri nəzərdən keçirirəm. Cavablar səviyyəcə fərqli olsa da, şagirdlərin hamısı mətnə əlavələr etmiş, onu genişləndirmişdir. Cavabları qruplaşdırıram. Yüksək səviyyəli cavablar üçün səciyyəvi olan işlərin birində deyilir: “İbrahimin on beş yaşı tamam olmuşdu. Onu ağıllı, mülayim, işgüzar oğlan kimi tanıyırdılar. Anasının çörək pulu üçün gecə-gündüz çalışdığını görən İbrahim dərd çəkdi. Günlərin birində o, anasına dedi:

– Ana, mən artıq böyümüşəm. Sənə yardımçı olmağın vaxtı gəlib çatıb. Atamdan qalan tütəyi, cələni mənə ver, sabah meşəyə ova gedəcəyəm.

Anası məhəbbətlə oğluna baxdı, gözləri yaşardı. İbrahimin başını qucaqlayıb saçlarını tumarladı. Sonra uzun illər qoruyub saxladığı tütəyi və cələni ona verdi.

İbrahim atasından qalan yadigarları hörmətlə aldı, onlara diqqətlə baxdı, xeyli sıgalladı, sonra isə dərindən köks ötürdü...

İbrahim tezdən durdu, əl-üzünü yudu, bir tikə çörək yeyib meşəyə yollandı. İlk dəfə idi ki, meşənin dərinliyinə girirdi. Meşənin sərinliyi, səssizliyi onu valeh elədi. Elə bil ki, ağacların ətrafını süpürgə ilə süpürmüşdülər, hər tərəf tər-təmiz idi. Sınan, əyilən ağac çox az idi. Günəş bir az qalxmışdı ki, meşədə aləm bir-birinə dəydi; quşlar, böcəklər, müxtəlif canlılar səs-səsə verdilər. Bu, meşəyə ayrı bir gözəllik verdi...

İbrahim cələni qurub bir kənarda əyləşdi, ha gözlədi, bircə quş da cələyə yaxın gəlmədi. Qaranlıq düşəndə əliboş, yorğun halda evə döndü”.

Bu məzmununda mətnlərin hazırlanması hələ işin bir tərəfidir. Başlıcası, hazırlanmış mətnlərin dinləyicilərə sərbəst, təsirli şəkildə çatdırılmasıdır.

Təcrübə göstərir ki, şagirdlərin ilk addımlarını uğurlu saymaq olmaz; onların əksəriyyəti hazırladıqları mətnləri şifahi çatdırmaqda çətinlik çəkirdi.

İndi başqa qüsür özünü göstərir: hazırlanmış mətni olduğu kimi səsli sözə çevirmək cəhdi... Bunun başlıca səbəbi nitqin kasıblığıdır. Söz ehtiyatı nisbətən çox olan şagirdlər mətnin şifahi ifadəsi prosesində yeni sözlərdən istifadə etməklə fikirlərini ardıcıl və məntiqli çatdırmağa nail olurlar. Lakin ilk mərhələlərdə belə şagirdlərin sayı çox az (bir qrupda bir, yaxud iki nəfər) olur. Bunları nəzərə alaraq tapşırığın ikinci mərhələsinə keçirəm; şagirdlərə hazırladıqları mətndəki mühüm sözlərin sinonimlərini tapmağı və ifadə etməkdə çətinlik çəkdikləri cümlələri fərqli şəkildə qurmağı həvalə edirəm. Onlar bu işi qrup halında icra edir, geniş fikir mübadiləsi aparırlar. Nəticə uğurlu olur; mətnin şifahi çatdırılması prosesində şagirdlərin əksəriyyəti ciddi çətinlik çəkmirlər. Lakin ifanın emosional-obrazlı tərəfi hələ çox zəif olur. Sonrakı mərhələdə məsələnin bu cəhətini diqqət mərkəzində saxlayıram.

Növbəti mövzunun (“Koroğlu” dastanından “Alı kişi” qolunun) tədrisinə ayrılan birinci saatda həmin şagirdlərin diqqətini aşağıdakı parçaya cəlb edirəm: “Rövşən getdi, dağları ələk-vələk elədi. Axırda bir dağa çatdı. Gördü dağın bir tərəfində uca, sıldırım, əlçatmaz, ünyetməz bir qaya var. Amma qaya elə qayadır ki, igid istəyir üstünə çıxsın. Min bir əziyyətlə qayaya dırmaşdı. Baxdı ki, bura elə çəmənzar, lələzar bir yerdir, gəl görəsən, ortalıqda qoca bir ağac var, altında da Qoşabulaq durna gözü kimi qaynayır, göz yaşı kimi axıb, ətrafı süd gölünə döndərir”.

Artıq yaradıcı nağıletmənin tələblərini bilən şagirdlər öz əlavələrini etməklə mətni hazırlayırlar. Hazırlanan mətnlər məzmununa, səviyyəsinə görə fərqlənsə də, hər birində maraqlı məqamlar müşahidə edilir. Səciyyəvi cavablardan verilən parçalara nəzər salmaqla bu barədə aydın təsəvvür qazanmaq mümkündür: “Atasının dediklərini yadında saxlayan Rövşən səfərə hazırlaşdı; bir neçə günlük azuqə götürdü, yaraqlarını səliqəyə saldı. Dan yeri ağarmamış atasının göstərdiyi istiqamətdə yola düşdü...”; “Rövşən bir-birinə bənzəyən yastı təpələri, daşlı-çınqıllı dağları, uca qayaları qarış-qarış gəzdirdi, amma Qoşabulaqdan əsər-ələmət görmədi...”; “Rövşən uca bir dağın ətəyində kölgəli yer tapıb oturdu. Çörək бүkdüyü dəsmalı açıb nahar etməyə başladı. Qəflətən yuxarıdan gələn kiçik bir daş düz süfrənin ortasına – çörək бүkülüsünün üstünə düşdü. Rövşən daşa baxdı və təəccübləndi; daş yaşıl rəngə çalırdı, həm də nəm idi. Rövşən başını qaldırıb dağın zirvəsinə baxdı, diqqətini dağın sağ tərəfindəki uca, sıldırım qaya cəlb etdi...”; “Min güc-bəla ilə qayanın lap təpəsinə dırmaşan Rövşən elə bir mənzərə ilə qarşılaşdı ki, heyrətindən donub qaldı; qayanın və dağın zirvələri birləşmiş, geniş ərazi yaranmışdı. Bu ərazi elə “çəmənzar, lələzar bir yer idi ki, gəl görəsən, ortalıqdakı hündür qoca ağacın dibindən Qoşabulaq qaynayır, dupduru su axıb ətrafı süd gölünə döndərirdi...”

Şagirdlərin əksəriyyəti hazırladıqları mətnin məzmununu yerli-yataqlı danışmaqda çətinlik çəkmirlər. Lakin, artıq qeyd edildiyi kimi, onların nitqində-danışığında emosional-obrazlı ifadəlilik zəif olur. Məlumdur ki, hər hansı bədii mətnə əlavələrin edilməsi təsəvvürün fəal işini tələb edir. Belə olan halda əlavələr edərək hazırladıqları mətnin məzmununu şagirdlərin qeyri-emosional şəkildə çatdırılanları təkcə təəssüf yox, həm də təəccüb doğurur və araşdırma, tədqiqat tələb edir. Təcrübədən belə nəticəyə gəlmişəm ki, bu qəbildən olan şagirdlər mətnə əlavələrini həqiqi, ciddi, mükəmməl təsəvvürə əsaslanmadan hazırlayırlar. Belə şagirdlərə xüsusi diqqət yetirirəm; təsəvvürlərinin konkretləşməsinə, əhvalat və hadisələrlə şəxsi təəssürat və təcrübələrinin arasında əlaqələrin yaranmasına, mətnə əlavə etdiklərinin məzmunu üzrə müsahibəyə vaxt ayırıram. Bu, səmərəli nəticə verir.

Şagirdlərin bir qisminə isə mətnin məzmununu danışarkən hissi-emosional durumu asanlıqla müşahidə etmək olar. Hiss olunur ki, belə şagirdlər danışdıqları əhvalatın, hadisənin təsiri altındadır, onun içindədirlər. Əhvalat və hadisənin, belə demək olarsa, şagirdi tutması onun nitqinə xoş ovqat, gözəllik, rəvanlıq gətirir. Onlar fikirlərinin ifadəsində dolaşmır, yerinə düşən sözlər tapmaqda, əsasən, əndişə çəkmirlər. Beşinci sinfin ədəbiyyat dərslindəki metodik istiqamətlərin bir mühüm əhəmiyyəti də şagirdlərdə şifahi nitqin inkişafı üzrə işin aparılmasına zəngin material verməsidir. Artıq qeyd edildiyi kimi, obrazlı təfəkkürü zəif olan şagirdlərin çoxunda nitq də zəif olur. Həm də təkcə ifadəli danışmaq, nitq yox, ümumiyyətlə, fikrin aydın, ardıcıl çatdırılması belə şagirdlər üçün çətindir. Dərslərdəki metodik tələbləri, bu baxımdan müəyyənəşdirmək və onların həyata keçirilməsi istiqamətində müntəzəm iş aparmaq faydalı nəticə verir. Nümunələrə diqqət edək; dərslərdə “Alı kişi” qolundan sonra verilən “Oxuyun. Fikirləşin. Cavab verin” mətnində deyilir: “Alı kişinin xarici görünüşünü necə təsəvvür edirdiniz? Sözlə Alı kişinin “şəklini çəkin”. Həmin şagirdlərin (obrazlı təfəkkürü zəif olanların) diqqətini bu tələb-tapşırıqğa cəlb edirəm. Gözləmədiyim bir vəziyyət yaranır; şagirdlər tapşırığın icrasına görünməmiş həvəslə girirlər. Aralarında qızgın mübahisə, fikir mübadiləsi başlayır, hər kəs öz fikrini əsaslı sayır. Təbii ki, bu mübahisə prosesində hər bir şagird mövqeyini əsaslandırmaq üçün daha tutarlı söz seçməyə, inandırıcı danışmağa səy göstərir. Alı kişinin dərslərdə verilmiş şəklini bəyənməyən şagirdlərin fikrincə, onun simasından xeyirxahlıq, nur yağır, bütün görkəmindən zəhmət adamı olduğu görünür.

Ümumiyyətlə, dərslərdə “Oxuyun. Fikirləşin. Cavab verin” mətnindəki suallar, tapşırıqlar, tələblər şagirdləri danışmağa, “dil açmağa” sövq edir. “Alı kişi” qolu ilə xatırladılan mətnin sonunda belə bir tapşırıq əksini tapmışdır:

“Həsən xan sizdə hansı hisslər oyatdı? Onun xasiyyəti üçün mühüm olan cəhətləri müəyyənəşdirin”.

Sual-tapşırığın cavabını dərslikdən hazır şəkildə tapmayan şagirdlər müstəqil fikir söyləmək faktı qarşısında qalırlar. Bunun üçün ətraflı fikirləşmək, bədii mətnin özünə yenidən müraciət etmək, çıxarılan nəticəni sözlə ifadə etmək gəlir. Bu işin faydası isə metodik ədəbiyyatda çoxdan əsaslandırılıb.

Dərsliyin “Oxuyun. Fikirləşin. Cavab verin” mətnlərində bədii əsərlərə münasibət bildirməyi tələb edən sual-tapşırıqların verilməsi də şagirdlərin müstəqil fikir söyləməyə alışdırılması və bu zəmində nitqlərinin zənginləşdirilməsi baxımından əhəmiyyətlidir. Bunu təsdiq edən bir nümunəyə nəzər salaq.

A.Şaiqın “Köç” əsərinin məzmununun öyrədilməsindən sonra təhlil üzrə işə başlayıram. Bütün əsərlərin tədrisində olduğu kimi, ilk növbədə sinifdəcə “Oxuyun. Fikirləşin. Cavab verin” mətninin diqqətlə oxunmasını təşkil edirəm. Həmin mətndəki sual-tapşırıqları müəyyənəşdirən şagirdlər onlara ardıcıl olaraq cavab verirlər. “Köç”lə bağlı olan “Oxuyun. Fikirləşin. Cavab verin” mətni belə başlayır: “Siz ədəbiyyatımızın çox maraqlı bir əsəri ilə ətraflı tanış oldunuz. Bu əsər, şübhəsiz, xoşunuza gəldi. Səbəbini aydınlaşdırma bilərsinizmi?”.

Şagirdlərim artıq bilirlər ki, bu tip suallara əsaslandırılmış cavab verməlidirlər. Bu məqamda əsəri sevmələrinin səbəbini misallarla, dəlillərlə sübut etməlidirlər. Səciyyəvi cavablara nəzər salmaqla şagirdlərin düşüncə və nitqlərindəki irəliləyişi müşahidə etmək mümkündür: “Mən “Köç” hekayəsini hələ sinifdə öyrənməmişdən əvvəl oxumuşdum. Həm də bir neçə dəfə oxumuşdum. Hekayədəki əhvalatlar, hadisələr çox xoşuma gəlir. İnanıram ki, bu əhvalatlar, hadisələr çox xoşuma gəlir. İnanıram ki, bu əhvalatlar nə vaxtsa olub, ona görə də bu əsəri çox bəyənirəm. Hekayə bir də ona görə xoşuma gəlir ki, bizə təbiət haqqında çoxlu maraqlı məlumat verir...” (Ə.Jalə). “... Kənddə, yaylaqda olmamışam. “Köç” əsərini oxuyanda özümü yaylaqda, uca dağların ətəyində, yaşıl meşələrin qoynunda, alaıqda hiss etdim. Bu yerlər elə gözəl təsvir edilmişdir ki, onları sanki gözümlə görmüşəm...” (A.Yenilə).

Həmin mətndəki başqa bir sual-tapşırığa (“Kərim babanın xarici görünüşünü necə təsəvvür edirsiniz? Hekayədə Kərim baba ilə əlaqədar deyilənləri əsas götürməklə onun xarici görünüşünü sözlə təsvir edin”) şagirdlər böyük həvəslə cavab hazırlayırlar. Bu tip sualla əvvəllər qarşılaşan şagirdlər əsərə yenedən müraciət etsələr də, Kərim babanın portretini öz sözləri ilə “çəkirlər”. Aşağıdakı suallar isə yeni nəsil dərsliklərimizin uğurlarındandır: “Bu hekayədən hansı yeni sözləri öyrəndiniz? Öz gündəlik danışığınızda onların hansından istifadə edə biləcəksiniz?”.

Maraqlıdır ki, qrupdakı şagirdlərin, demək olar, hamısı hekayənin mətninə yenidən müraciət etmədən xeyli söz sadalayır, onlardan istifadə imkanları barədə ağlabatan fikirlər söyləyirlər.

Şifahi nitqin inkişafı istiqamətində apardığım işlərin məzmununu tədrisən mürəkkəbləşdirir, sinfi bütövlükdə onların icrasına yönəldirəm. Bu məqsədlə “Oxuyun. Fikirləşin. Cavab verin” mətnlərində bədii əsərlərin ideyasını aydınlaşdırmağı tələb edən suallardan da istifadə edirəm. Bu suallar, necə deyirlər, əsaslandırılaraq dərsləyə daxil edilmişdir. Həmin suallara qədər dərsləkdə, bir növ hazırlıq mərhələsi həyata keçirilir. Nümunələrə nəzər salaq. B.Vahabzadənin “Şəhidlər” şeirinə şagirdlərdə sonsuz marağı dönə-dönə müşahidə etmişəm. Əsəri həvəslə oxuyan şagirdlər müəllimə çoxlu sual da verirlər. Bütün bunlar müəllimə imkan verir ki, əsərdəki mətləbləri, ifadə olunan ideyanı əhatəli mənimsətsin. Həmin şeirlə bağlı dərsləkdəki “Oxuyun. Fikirləşin. Cavab verin” mətni bu baxımdan çox faydalı metodik tövsiyədir. Mətn elə birinci cümlələrinədən şagirdləri əsərin ideya-məzmununu dərinlədən anlamağa və aydınlaşdırmağa yönəldir: “Şeir sizə necə təsir etdi? Onu oxuyarkən hansı hissləri keçirdiniz?”.

Suallar şagirdləri düşünməyə (bu sualların cavabı, təbiidir ki, dərsləkdə olmur) sövq edir. Bu tip suallar asan deyil; onlara cavab vermək üçün əsərdən alınan təəssürat bütün aydınlığı ilə dərk edilməlidir. Bu, hələ kifayət deyil; əsas məsələ təəssüratın, yaşantıların inandırıcı, məntiqli, ardıcıl, yerinə düşən sözlərlə ifadə edilməsidir.

Məndəki digər suallar da əsərin ideyasının açıqlanmasına yardımçı olur; “Şair vətənimizə və azadlığımıza düşmən kəsirlərə necə münasibət bəsləyir?”; “Bu düşmənin amansızlığını, bizə münasibətini şeirin sözlərindən istifadə etməklə aydınlaşdırın”; “Şairin fikrincə, şəhidlərimiz həyata keçirilməsi mümkün olmayanları “o şənbə gecəsi” həyata keçirdilər. O, nəyi nəzərdə tutur, şəhidlərimizin tarixi xidməti nə olmuşdur?”; “Bu əsərdə elə fikirlər var ki, misraların arxasında “gizlənilir”. Məsələn, 6-cı bəndin son iki misrasında (Quzu cildindəki o qoca qurdun, Doğru düz şəklini çəkdi şəhidlər) hansı fikir ifadə olunub?”; “Yaxud şair – “Kütləni xalq edən müqaviləyə, Qanıyla qolunu çəkdi şəhidlər” yazarkən hansı fikri nəzərdə tutmuşdur?”.

Bütün bunlar, artıq qeyd edildiyi kimi, zəruri söz ehtiyatının olmasını tələb edən düşündürücü suallardır. Bu tələblərin uğurla yerinə yetirilməsi mətnin sonuncu sualına (“Şeirdə, başlıca olaraq, hansı fikir ifadə olunmuşdur?”) doğru-dürüst və məqamında işlənmiş sözlərlə, cümlələrlə cavab verilməsini təmin edir. Dərslərin müşahidəsindən, həmkarlarımla apardığım fikir mübadiləsindən belə qənaətə gəlmişəm ki, V, VI, VII siniflərin ədəbiyyat dərsləklərindəki “Oxuyun. Fikirləşin. Cavab verin” mətnləri müəllimlərin bir

qisminin diqqətini yetərinə çəkmir. Unudulmamıdır ki, həmin dərsliklərin ən mühüm məziyyəti və orijinallığı məhz həmin mətnlərdir.

Dərsliklərdən istifadə ilə bağlı təəssüf doğuran başqa bir cəhət də var; bu dərsliklərdə bir-birini tamamlayan metodik tələblərin mükəmməl sistemi yaradılmışdır. Bu sistem təkcə mövzunun dərinə qavranılması məqsədini güdmür, həm də şagirdlərin müstəqil fikir söyləmələrinə, şifahi və yazılı nitqlərinin inkişafına, müəyyən həyatı bacarıqlara yiyələnmələrinə şərait yaradır. Müəllimlərin heç də hamısı həmin tələblərə eyni qayğı ilə yanaşmır. Məsələn, dərsliklərdəki “tapşırıqlar”, “müstəqil iş üçün” mətnlərində şagirdlərin şifahi və yazılı nitqinin inkişafı üçün səmərəli yollar göstərsə də, məktəb təcrübəsində onlara müntəzəm müraciət edilmir.

Dərsliklə işləməyi bacaran və bunu şagirdlərinə öyrədən müəllimin həmişə uğur qazandığını bu məqamda xatırlatmaq yerinə düşür.

“Azərbaycan dili və ədəbiyyat tədrisi” jurnalı, 2008 (1)

V. PEDAQOJİ ANLAYIŞLAR VƏ TƏLİM METODLARININ TƏSNİFATI HAQQINDA

Ədəbiyyat təlimi metodlarının təsnifatı haqqında

Elm və texnikanın sürətli inkişafı təlimin məzmununu təkmilləşdirmək vəzifəsini qarşıya qoymuş və bu məsələ ilə əlaqədar didaktikada müvəffəqiyyətli addımlar atılmışdır. Bununla bərabər, ikinci bir mühüm vəzifə meydana çıxmışdır; o da təlimi müasir məktəbin tələblərinə cavab verəcək səviyyədə qurmağa imkan verən, onun yüksək səmərəliliyini təmin edən metodların müəyyənləşdirilməsidir.

Öyrədilməsi zəruri olan biliklərin həcm etibarilə sürətlə artdığı indiki informasiya axını şəraitində “təlim metodlarının özü həyatın tələblərinə uyğunlaşdırılmalı” (L.İ.Brejnev), şagirdləri elmi məlumat çoxluğundan müstəqil baş çıxarmağa istiqamətləndirən faydalı yollar müəyyənləşdirilməlidir. Bu bir həqiqətdir ki, ənənəvi təlim metodları müasir tələblərə lazımınca cavab vermir. Onların başlıca nöqsanı bundadır ki, şagirdlərin idrak fəaliyyətinin xüsusiyyətlərini və qanunauyğunluqlarını nəzərə almır, hazır biliklərin mənimsənilməsi üçün əhəmiyyətli olan bu metodlar məktəblilərin, ən çox, reproduktiv təfəkkürünə əsaslanır.

Sovet didaktları müasir məktəbin qarşısında duran vəzifə ilə ənənəvi təlim metodları arasındakı uyğunsuzluğu vaxtındaca görüb bunu aradan qaldırmaq məqsədilə ciddi tədqiqatlara girişdilər. Bu məsələ ilə bağlı olaraq SSRİ PEA-nın müxbir üzvi, professor M.N.Skatkin və professor İ.Y.Lernerin məqalələri diqqəti, xüsusilə cəlb edir. Bu alimlər təlim metodlarının təsnifatı ilə əlaqədar özlərinə qədər deyilənləri (məlum olduğu kimi, təlim metodları təsnifatının verilməsi barədə pedaqogikada yekdil rəy yoxdur; bəzi müəlliflər metodları qruplaşdırarkən biliklərin alınma mənbələrinin əsas götürür, digərləri didaktik vəzifəni ön plana çəkir və s.) təhlil edib nöqsanlarını göstərdilər və təlim metodlarının yeni nomenklaturasını yaratdılar. M.N.Skatkin və İ.Y.Lerner təlim metodlarını təsnif edərkən məktəblilərin idrak qabiliyyətlərinin inkişafını məntiqi əsas kimi götürmüşlər¹.

Onların müəyyənləşdirdikləri təlim metodları beşdir: izahlı-illüstrativ, reproduktiv, problemli şərh, evrestik və tədqiqat.

Bu təlim metodları, müxtəlif məzmunlu işlərdə şagirdlərin göstərdikləri idrak fəaliyyətinin xarakterinə və fəaliyyətin təşkilatçısı olan müəllimin fəaliyyəti

¹ Bu barədə geniş məlumat almaq üçün bax: Didaktika sredney şkoli. M., “Prosvetşeniye”, 1975.

yətinin səciyyəsinə görə bir-birindən fərqlənir. Metodların müəyyənləşdirilməsində bu prinsipin diqqət mərkəzində saxlanması onunla izah edilir ki, təlim həmişə idrak fəaliyyətinə əsaslanır.

Göstərilən metodları səciyyələrinə görə, iki qrupa (reproduktiv və produktiv) ayırırlar. Bunlardan izahlı-illüstrativ və reproduktiv-reproduktiv, evristik və tədqiqat işə produktiv metodlar hesab olunur. Problemləli şərh işə özündə həm hazır məlumatların mənimsədilməsini, həm də yaradıcı fəaliyyətin ünsürlərini birləşdirir.

Əlbəttə, təlim metodlarının bu şəkildə bölgüsü şərtdir, çünki reproduktiv və produktiv təfəkkür ayrı-ayrılıqda fəaliyyət göstərmir və onların birində digərinin elementləri həmişə olur. Ümumiyyətlə, təlim prosesində metodların (eləcə də priyomların) dialektik əlaqəyə girdiklərini unutmaq olmaz.

Didaktlarla bərabər, metodist-alimlərin də təlim metodlarının nəzəri məsələləri ilə əlaqədar geniş tədqiqatlar aparmaları son illərdə diqqəti cəlb edir. Bu baxımdan tanınmış ədəbiyyat metodisti, pedaqoji elmlər doktoru, professor N.İ.Kudryaşevin tədqiqatı ciddi maraq doğurur. Ədəbiyyat təlimində istifadə üçün yeni metodlar müəyyənləşdirmək, onların dürüst elmi təsnifatını vermək metodikanın kardinal problemlərindən biridir. O, hələ 1961-ci ildə bu məsələdən söhbət açmış, təlim metodlarının yeni təsnifatını vermişdir. Lakin o vaxt təlim metodlarının N.İ.Kudryaşev tərəfindən təklif olunmuş təsnifatı lazımcıca əsaslandırılmamış, tədqiqatçının özünün də etiraf etdiyi kimi, pedaqoji və məntiqi əsası zəif olmuşdur. O, sovet pedaqoq və psixoloqlarının mülahizələrinə, metodika elminin əldə etdiyi yeni nailiyyətlərə, məktəb təcrübəsinə istinadən təlim metodları haqqındakı fikirlərini 1970-ci ildə cap etdirdiyi “Ədəbiyyat dərslərinin səmərəliliyi haqqında” (“Литература в школе”, 1970, №4) adlı məqaləsində elmi şəkildə əsaslandırmışdır. N.İ.Kudryaşev təlim metodlarını müəyyənləşdirərkən ədəbiyyat dərslərində şagirdlərin idrak fəaliyyətinin xarakter və məntiqindən çıxış etmişdir. Tədqiqatçı fənnin spesifik cəhətlərini və bədii mətnin öyrənilməsində şagirdlərin idrak fəaliyyətinin xüsusiyyətlərini nəzərə alaraq aşağıdakı təlim metodlarını təklif edir: yaradıcı oxu və yaradıcı tapşırıqlar metodu; evristik metod; tədqiqat metodu; şəredici (reproduktiv-yaradıcı) metod. Həmin təlim metodlarının hər birinin mahiyyətindən, onların aralarındakı əlaqədən bəhs edən N.İ.Kudryaşev bunlardan hansı məqamlarda (əsinin ilkin qavranılması, təhlil, nəzəri məsələlərin öyrənilməsi və s.) necə istifadə edilməsi barədə ətraflı danışmışdır.

“Литература в школе” jurnalının həmin məqalə ilə əlaqədar açdığı müzakirələrdə ölkənin tanınmış alimləri, müəllimləri fəal iştirak etmiş, faydalı mülahizələr söyləmişlər. Əksəriyyət N.İ.Kudryaşevin müəyyənləşdirdiyi təlim

metodlarını məqbul saymışdır. Həmin təlim metodları barədə birtərəfli, yanlış fikir söyləyənlər, müəllifə irad tutanlar da olmuşdur. Terminlərin seçilməsi, “yaradıcı oxu və yaradıcı tapşırıqlar”, “şərhedici (reproduktiv-yaradıcı)” metodlarının mahiyyəti ilə əlaqədar göstərilən iradlara N.İ.Kudryaşev “Diskussiyanın yekunlarına dair” (“Литература в школе”, 1972, №2) adlı məqaləsində elmi cəhətdən mükəmməl əsaslandırılmış cavab vermişdir. Bizcə, tədqiqatçını “tələsməkdə”, “tez nəticə çıxarmaqda” təqsirləndirənlər haqlı deyillər. Yeni tələblərə cavab verən mükəmməl təlim metodlarının yaradılmasına məktəb təcrübəsində ciddi ehtiyac duyulduğu, didaktikada bu istiqamətdə xeyli iş görüldüyü nəzərə alınsa, görkəmli metodist-alimin lap vaxtında çıxış etdiyi aydınlaşar.

N.İ.Kudryaşevin müəyyənləşdirdiyi təlim metodları sisteminin mühüm məziyyətlərindən biri həmin metodlarda məktəblilərin əqli qabiliyyətlərinin inkişafı, ədəbi bilikləri şüurlu mənimsəmələrinə nail olunması kimi iki mühüm məsələnin diqqət mərkəzində saxlanmasıdır. Ədəbiyyat tədrisi üçün spesifik olan yaradıcı oxu və yaradıcı tapşırıqlar metodu şagirdlərdən həmişə bu və ya digər dərəcədə yaradıcılıq tələb edir. Müəllimin qarşısında duran əsas məsələlərdən biri məktəblilərin ədəbi inkişafına nail olmaq və onların bədii əsəri daha fəal, tam yaradıcılıqla mənimsəmələrinə kömək etməkdən ibarətdir. Bu koordinat problemin yerinə yetirilməsinə yaradıcı oxu və yaradıcı tapşırıq metodu xidmət edir. Bədii əsərin sənətkarlıq xüsusiyyətlərinin də açılmasında yaradıcı oxu ilkin çıxış nöqtəsi kimi götürülə bilər. Bu, o zaman özünü göstərir ki, məktəblinin qarşısında oxuduğu bədii mətnin məzmununu başa düşmək, yazıçının təlqin etdiyi fikirləri, keçirdiyi əhval-ruhiyyəni duymaq, əsərlə daxilən yaşamaq, ona şəxsi-şagird münasibətini bildirərək, qiymət vermək vəzifəsi durur, həmçinin yaradıcı oxuya hazırlıq məqsədilə verilmiş tapşırıqların icrasında da şagirdlərin müstəqil – yaradıcı fəaliyyət göstərəcəkləri də nəzərdə tutulur. Məlumdur ki, yuxarı siniflərdə bədii əsərləri dərstdə bütünlüklə oxumağa imkan yoxdur; məhz buna görə də şagirdlərə müstəqil surətdə yerinə yetirmələri üçün verilmiş tapşırıqlar əsəri lazımi estetik səviyyədə dərk etməyə hazırlamalı, onun bütövlükdə qavranılmasını asanlaşdırmalıdır. Yaradıcı oxuya hazırlıq və onun səmərəli şəkildə təşkili üçün müxtəlif vasitələrdən (məsələn, müəllim əsərlə əlaqədar olan məktubları, dostlarının və müasirlərinin fikirləri ilə tanışlıq və s.) istifadə etmək əlverişlidir. Həmin metodun daxilində lüğət üzrə aparılan işləri, şagirdlərin öz təəssüratları ilə bağlı yazdıqları inşaları, eyni bir mətnin iki-üç ifaçı tərəfindən oxusuna qiymət verilməsi, bu ifaların müqayisə edilməsi və sairəni göstərmək olar.

Şagirdləri müstəqil yaradıcılığa öyrədən evristik metod da ədəbiyyat təlimində xüsusi yer tutur. Məktəblilərə yazıçı bədii fikrinin spesifik formalarını izləməyi öyrətmək, onun nəyi və necə demək üsulunu izah etmək, sənətkarın poetik məntiqini başa salmaq lazımdır. Bu problemin həlli üçün evrestik metoddan istifadə etmək lazım gəlir. Şagirdlərə verilən sual və tapşırıqlar irəlicədən öyrənilən biliklərə istinad etməyə imkan verir.

Evristik metodda bir-biri ilə qarşılıqlı surətdə əlaqədar olan və konkret məqsədə aparan suallar sistemi böyük əhəmiyyət kəsb edir. N.İ.Kudryaşev şagirdləri müqayisələr aparmağa yönəldən sualları, xüsusilə vacib sayır.

Tədqiqat metodunda məktəblilərin yaradıcı idrak fəaliyyəti başlıca yer tutur. Bu metod mahiyyətinə görə evrestik metoda yaxındır. Şagirdlər tədqiqat metodu vasitəsilə əsərin mövzusunu, ideyasını, orada qoyulan problemi müstəqil şəkildə izah edirlər. Tədqiqat metodunun məqsədi məktəbliləri ədəbi əsərləri müstəqil öyrənməyə hazırlamaqdır. Burada şagirdlərin rəngarəng müstəqil işlərinin təşkilinə geniş imkan vardır: oxşar mövzularda olan iki, yaxud bir neçə əsərin tutuşdurulması, müxtəlif əsərlərin iki və ya üç qəhrəmanının müqayisə edilməsi, tənqidi ədəbiyyatın öyrənilməsi və s. istiqamətlərdə tapşırıqların verilməsi mümkündür.

Şərhedici (reproduktiv-yaradıcı) metod vasitəsilə şagirdlər ədəbi materialı müəllimin canlı sözündən, yaxud dərslikdən və kitabdan öyrənirlər. Şərhetmə metodu passiv və ehkam deyildir. Şagird biliklərinin xarakteri intellektual fəallıq tələb edir. Ona görə də “şərhetmə” termininə “reproduktiv-yaradıcı” terminini də əlavə edirlər. Bu metodun adı forması müəllimin sözü, mühazirə, söhbət, problemlə sualların qoyulması və s.-dir. Onlara cavabları şagirdlər məsləhət görülmə bədii əsər və ədəbi tənqidi ədəbiyyatdan tapırlar.

Göstərilən təlim metodlarından hər birinin tətbiqinin təqdim olunan ədəbi materialın səciyyəsi və həmin materialın şagirdlər tərəfindən qavranılmasının xarakterindən asılılığını unutmaq olmaz. Aydındır ki, bu metodların tətbiqi prosesində məktəblilərin göstərdikləri fəallıq və müstəqillik bəzən çox, bəzən isə az ola bilər. Ola bilsin ki, müəyyən bir təlim materialını müəllim köməklik göstərməyə, şagirdlər lazımı şəkildə anlama bilməsinlər. Digər bir təlim materialını isə müəllimin köməyi olmadan tələb edilən qaydada başa düşsünlər. Məsələn, Vəqifin qoşmalarını məktəblilər asanlıqla dərk edib, müstəqil surətdə qiymətləndirə bildikləri halda, onun son şeirlərini müstəqil olaraq başa düşməkdə, ideya-məzmununu qavramaqda çətinlik çəkirlər. VIII sinif şagirdlərinin əksəriyyəti “Görmədim”i dövrün yaramazlıqlarına qarşı amansız ittihamnamə, ictimai məzmunlu bir əsər kimi yox, şairin həyatdan şəxsi narazılığının təzahürü kimi qiymətləndirirlər. M.F.Axundovun yaradı-

cılığın tədrisində də buna oxşar vəziyyət müşahidə olunur; sənətkarın dramatik əsərlərini asanlıqla dərk edən, ideya-bədii məzmunlarının açılmasında yüksək fəallıq və müstəqillik göstərən IX sinif şagirdləri “Kəmalüddövlə məktubları”nın ideyasını başa düşmək üçün müəllimin köməyinə ciddi ehtiyac duyurlar. Təbiidir ki, belə hallarda müəllimin öhdəsinə xeyli iş düşür və o, digər metodlara nisbətən şərhədici (reproduktiv-yaradıcı) metodun priyomlarından daha çox istifadə etməli olur.

N.İ.Kudryaşevin müəyyənləşdirdiyi təlim metodları söz sənətinin tədrisi prosesində özünü qabarıq şəkildə göstərir ki, bu da həmin təlim metodlarının məktəb təcrübəsində möhkəm yer tutacağına təminat verən mühüm əlamətlərdəndir.

*“Azərbaycan dili və ədəbiyyat tədrisi” jurnalı, 1977(2)
(dosent Dursun Məmmədovla birlikdə)*

“Fəallıq”, “müstəqillik” və “müstəqil iş” anlayışları haqqında

Şagirdin fəallıq və müstəqilliyinin təmin edilməsi məsələsi qabaqcıl pedaqoqları hələ çox qədim vaxtlardan düşündürməyə başlamış, görkəmli sovet alimlərindən olan M.Skatkinin sözləri ilə desək, “bütün ölkələrin pedaqoqları uşağın özünün fəallığı probleminə iki min ildən də artıq bir müddət ərzində dəfələrlə yenidən qayıtmışlar” (M.Skatkin. Aktivizasiya poznavatelnoy deyatelnosti uçaxıssya. Приложения к журналу «Народное образование», №1, 1966, стр.3). Y.A.Komenski, İ.H.Pestalotsi, A.Disterveq, xüsusən böyük rus pedaqoqu K.D.Uşinski, onun müasirləri və ardıcılıarı olan N.F.Bunakov, V.P.Vaxterov, P.V.Kapterov və başqaları təlimdə şagirdlərin müstəqil işlərinə böyük əhəmiyyət vermişlər. N.K.Krupskayanın əsərlərində müstəqil surətdə fəaliyyət göstərə bilən şagird tərbiyə edib yetişdirməyin zəruriliyindən dönmə-dönmə bəhs edilmişdir.

Fəallıq və müstəqillik klassik pedaqoqları cəlb etdiyi kimi, müasir didaktikaların da diqqət mərkəzindədir. Müstəqil, fəal şəxsiyyət yetişdirmək sovet məktəbinin mühüm vəzifələrindəndir. Həmin məsələ ilə əlaqədar olaraq istər nəzəriyyə, istərsə də məktəb təcrübəsində vaxtilə bəzi nöqsanlara yol verilsə də, bir sıra ciddi müvəffəqiyyətlər əldə edilmişdir. Pedaqoji-psixoloji elmlərin nailiyyətlərinə əsaslanan müəllimlərimiz müstəqil, fəal, təşəbbüskar, yaradıcı gənclər tərbiyə etmək işində böyük təcrübə əldə etmişdir.

Fəallıq, müstəqillik problemləri ilə əlaqədar nəzəri tədqiqatlar və praktik nailiyyətlər artdıqca mübahisələr nəinki azalmır, əksinə, getdikcə çoxalır və şəxələnir. Mövcud ədəbiyyatın öyrənilməsindən aydın olur ki, bu anlayışların hər birinin izahında, onlara verilən təriflərdə, onların arasındakı əlaqənin

şərhində ciddi fikir müxtəlifliyi vardır. Əlbəttə, bu, təsadüfi deyildir. “Fəallıq”, “müstəqillik” anlayışlarının mahiyyətini açmaq üçün daha geniş və dərin tədqiqat aparmaq tələb olunur.

L.A.Stepaşko haqlı olaraq yazır: “Şagirdlərin fəallığı və müstəqilliyi problemlərinin çoxcəhətliliyi, mürəkkəbliyi onu pedaqoq, didakt, metodist və psixoloqların birgə əməyi ilə öyrənməyi tələb edir” (L.A.Stepaşko. Problema aktivnosti i samostoyatelnosti učaşixsya v sovetskoy didaktike (1917–1931 qq.), avtoreferat kandidatskoy dissertatsii, M., 1966, str.4).

Haqqında danışdığımız anlayışların ədəbiyyatda müxtəlif şəkildə şərh olunduğunu sübut etmək üçün bəzi faktlara nəzər salaq.

Psixologiyaya aid bir sıra əsərlərdə müstəqillik gah iradi keyfiyyətlər sırasına daxil edilir, gah da təfəkkürlə əlaqələndirilir. Müstəqilliyi xarakterin ümumi əlaməti kimi qiymətləndirən psixoloqlar da vardır (məsələn, V.Sırkina).

Professor B.bayramov həmin mülahizələrlə razılaşmır və göstərir: “İnsanın bütün psixi prosesləri və şəxsiyyətin psixi xüsusiyyətləri vəhdətdə olduğundan, müstəqillik və tənqidiliyi yalnız bir psixi prosesə və xüsusiyyətə bağlamaq, mahiyyət etibarilə, düzgün sayıla bilməz. Məsələn, insanın müstəqillik və tənqidiliyini yalnız onun iradi keyfiyyəti hesab etmək prinsip etibarilə də doğru deyildir” (Ə.Bayramov. Şagirdlərdə əqli keyfiyyətlərin inkişaf xüsusiyyətləri. Bakı, “Maarif” nəşriyyatı, 1967, səh.75).

Müəllif belə nəticəyə gəlmişdir ki, “təfəkkürün müstəqilliyi şagirdin daha çox öz bilik və bacarığı ilə cisim və hadisələrin mühüm əlamət və xüsusiyyətlərini, əlaqə və münasibətlərini, qanunauyğunluqlarını başa düşməsində, yeni məsələlər irəli sürməsində, onları həll etməsində və əldə etdiyi biliklərdən təcrübədə istifadə etməsində ifadə olunur” (Ə.Bayramov. Şagirdlərdə təfəkkürün inkişafı. Bakı, 1962, səh.91).

Ə.Bayramova görə, “Təlim prosesində şagirdlərin müstəqil təfəkkür qabiliyyətini tərbiyə etmək üçün onların fikri fəallığını artırmaq lazımdır” (yenə orada, səh.91).

Mərhum professor Ş.Ağayevə görə, dərstdə şagirdin fəallığını təmin etmək üçün onun (fəallığın) təzahür formalarını bilmək vacibdir; “şagirdin dərstdəki fəallığı, hər şeydən əvvəl, onun həqiqətən gərgin diqqətli olmasında təzahür edir” (Ş.C.Ağayev. Şagirdlərin dərstdə fəallığının psixoloji məsələləri. “Azərbaycan məktəbi”, 1961, №3, səh.45). O, bu mülahizəsini əsaslandırmağa çalışaraq, diqqətin şagirdin nə dərəcədə səmərəli işlədiyini göstərən bir növ faydalı iş əmsalı sayıla biləcəyindən, şagirdlərin nə dərəcədə diqqətli omalarına əsasən sinfin fəal işləyib-ışləmədiyini təyin etməyin mümkünliyündən bəhs edir.

Müəllif “biliyi, qayda və qanunları tələb olunduqda, yada sala bilməyi” fəallığın ikinci əlaməti, təlim materialını anlamağı isə fəallığın üçüncü əlaməti kimi qəbul edir.

Məqalədə fəallığa belə bir tərif verilmişdir: “Fəallıq... cisim və hadisələrin insan beynindəki surətinin daim dürlütləşib həmin cisim və hadisəyə daha çox yaxınlaşmasında, müvafıqlaşmasında, idrakın fəaliyyətlə vəhdətində, insanın təcrübə ilə sıx əlaqəsində ifa olunur” (Ş.C.Ağayev. Göstərilən əsəri, səh.43–44). Müəllif sonra yazır: “Fəallıq insanın xarici aləmi dərk edib onu dəyişməsində təzahür edir” (yenə orada, səh.44).

Marksizm-leninizm klassiklərinin fikirlərinə, alimlərin mülahizlərinə və məktəb təcrübəsinə istinad edərək deyə bilərik ki, sözün əsil mənasında fəallıq – şəxsiyyətin həyat hadisələrinə yaradıcı, dəyişdirici münasibət bəsləməsidir; insanın yaradıcı, dəyişdirici, yeniləşdirici fəaliyyət göstərməsidir. Əgər şagird biliyə yaradıcı münasibət göstərir, qarşıya çıxan çətinliyi dərk edir, onun aradan qaldırılmasına səy göstərsə, nəzəri məlumatı əməlli şəklə tətbiq etməyi bacarırsa, onda hökm verə bilərik ki, belə şagird zəhni cəhətdən fəaldır. “Fəallıq” anlayışına bir daha qayıtlı olacağımızı nəzərə alaraq hələlik bu deyilənlərlə kifayətlənməyi lazım bilirik.

Bəs “müstəqillik”, “müstəqil iş” anlayışları haqqında nə demək olar?

Sovet alimlərindən R.M.Mikelson, Y.Y.Qolant, B.P.Yesipov, M.N.Skatkin, M.İ.Mahmudov, M.P.Kaşın, L.Aristova, N.A.Samarin, N.D.Moldavskaya, L.A.Kirşanova, V.İ.Vasilovski, V.İ.Zolnikova, M.Mehdizadə, M.Muradxanov, N.Kazımov, B.Bəşirov, M.İsmixanov və başqalarının tədqiqatlarında şagirdlərin müstəqil işlərinin mahiyyəti, əhəmiyyəti, zəruriliyi, təlimdə onun yeri, təşkili qaydaları, formaları və s. haqqında dəyərli fikirlərə rast gəlmək olur.

Geniş tədqiqatlar aparılmasına baxmayaraq etiraf etmək lazımdır ki, sovet didaktikasında təlim prosesində şagirdlərin müstəqil işləri problemi bu günədək özünün tam həllini tapmamışdır. Təlim prosesində “şagirdlərin müstəqil işləri” anlayışı dəqiqləşdirilməmiş, müstəqil işlərin öyrədici rolu, müəllimin bu sahəyə rəhbərlik formaları, dərstdə istifadə edilən müstəqil işlərin miqdarı və həcmi, onların icrasının yoxlanılması və s. məsələlər üzrə pedaqoq və metodistlərin yekdil rəyi yoxdur (bax: M.R.Musayev. İbtidai siniflərdə Azərbaycan dili dərslərində şagirdlərin müstəqil işlərinin sistemi. Namizadlik dissertasiyası, Bakı, 1973, səh.22).

“Fəallıq” və “müstəqillik” anlayışlarının, onların arasındakı əlaqənin düzgün elmi izahı “şagirdlərin müstəqil işi” anlayışının necə müəyyənəşdirilməsi ilə əlaqədardır. Unutmaq olmaz ki, “şagirdlərdə müstəqillik yalnız müstəqil

işlər prosesində inkişaf edə bilər” (B.P.Yesipov. Samostoyatelnaya rabota uçaşxsysa na urokax. M., Учпедгиз, 1961, стр. 7).

“Şagirdlərin müstəqil işi” probleminin tədqiqatçıları haqlı olaraq göstərirlər ki, bu anlayışa düzgün mövqedən yanaşmaq üçün ona fəallıq və müstəqillik anlayışları ilə əlaqədə baxmaq lazımdır (bax: B.P.Yesipovun göstərilən əsəri, səh.13).

“Şagirdlərin müstəqil işi” anlayışının izahında müxtəlif alimlər müxtəlif cəhətləri ön plana çəkirlər. Onun müəyyənləşdirilməsində müəllimin rəhbərliyinin intensivliyini diqqət mərkəzində saxlayanlar daha çoxdur. Məsələn, R.M.Mikelson yazır: “Biz müstəqil iş adı altında şagirdin tapşırıqları, heç bir kömək olmadan, lakin müəllimin müşahidəsi altında yerinə yetirməsini başa düşürük” (R.M.Mikelson. O samostoyatelnoy rabote uçaşxsysa. Учпедгиз, 1940, стр.28). Həmin tərifin məhdud olduğu, formal xarakter daşdığı pedaqoji ədəbiyyatda döənə-döənə tənqid edilmişdir (bax: B.P. Yesipov. Samostoyatelnaya rabota uçaşxsysa na urokax. M., Учпедгиз, 1961, стр. 10–11). M.P. Kaşinin fikrincə, müstəqil işi şagirdlər müəllimin bilavasitə iştirakı olmadan, lakin onun tapşırığı üzrə yerinə yetirirlər.

Fikrimizcə, müstəqil işi təkcə müəllimin rəhbərliyinin intensivliyi üzrə müəyyənləşdirməyə çalışanlar (bu cür mülahizlər isə qeyd edildiyi kimi, çoxdur) birtərəfli hərəkət etmiş olurlar. Bu cəhət müstəqil işin mahiyyətini tam əhatə etmir və həmin anlayışın müəyyənləşdirilməsində tələblərdən yalnız biri kimi göstərilə, daha doğru olar.

Müstəqil iş, bizcə, müəllimin bilavasitə və ya dolaylı yolla rəhbərliyi olmadan həyata keçirilə bilməz. Onun müvəffəqiyyətlə keçməsi, səmərəli nəticəsi müəllimin fəaliyyətindən çox asılıdır. Müstəqil işlə əlaqədar olaraq, müəllimin təlimdəki rolu spesifik hal alır; bu proses ondan böyük pedaqoji ustalığ, gərgin zəhmət tələb edir. B.P.Yesipov haqlı olaraq yazır ki, şagirdlərin müstəqil işlərinin meydanı genişləndikcə müəllimin rəhbərlik funksiyası qətiyyəən zəifləmir və bəsitləşmir, əksinə, həmin funksiya özünəməxsus xarakter kəsb edir və daha mürəkkəbləşir (bax: B.P.Yesipov. Samostoyatelnaya rabota uçaşxsysa na urokax. M., Учпедгиз, 1961, стр.26).

Y.Y.Qolant 40-cı illərdə məktəblilərdə müstəqilliyin təzahürünə üç istiqamətdə baxmışdır: təşkilati-texniki cəhətdən müstəqil olmaq; idrak fəaliyyəti prosesindəki müstəqillik; məktəblilərin təcürbi fəaliyyətindəki müstəqillik. Son illərdə isə o, dərc edilmiş əsərlərində müstəqil işin aşağıdakı əlamətlərini göstərir: 1) şagirdə bir neçə əməliyyatın icrasını tələb edən konkret tədris tapşırığının verilməsi; 2) tapşırığın müəllimin bilavasitə rəhbərliyi olmadan yerinə yetirilməsi və 3) hər əməliyyatın nəticəsinin dərhal müəllim tərəfindən yoxlanılması.

Pedaqoji ədəbiyyatda göstərilir ki, həmin əlamətlər müstəqil işin mahiyyətini tam açmır, müstəqil işlərin mahiyyətini, onun məntiqi-məzmun və professional cəhətlərinin vəhdətini əks etdirmir. Bu vəhdətin göstərilməsi isə son dərəcə zəruridir, zira o, şagirdlərin müstəqil fəaliyyətinin mahiyyətinə, onun strukturasına və mexanizminə nüfuz etməyə, müstəqil işin məğzini açıb göstərməyə, onun tip və növlərinin təsnifləşdirilməsini, sistemləşdirilməsini nəzəri cəhətdən əsaslandırmağa imkan verərdi (bax: P.İ.Pidkasistiy) Samostoyatelnaya deyatelnost uçaşixsya. M., Изд.-во «педагогика», 1972, стр.38).

Bəzi tədqiqatçılar (L.M.Pimenova və b.) şagirdlərdə fəallıq və müstəqilliyin inkişafını dinamikada (təqlidi fəaliyyətdən yaradıcı fəaliyyətə doğru inkişafda) öyrənir və buradan çıxış edərək müstəqil işlərin daxili cəhətlərini göstərməyə çalışırlar.

Şagirdlərin müstəqil işi ilə əlaqədar olaraq B.P.Yesipovun tədqiqatı diqqəti, xüsusilə cəlb edir. O, “Dərslərdə şagirdlərin müstəqil işi” adlı əsərində yazır: “şagirdlərin təlimdəki müstəqil işi elə bir işdir ki, müəllimin bilavasitə iştirakı olmadan, lakin onun tapşırığı üzrə bunun üçün xüsusi olaraq verilən vaxtda yerinə yetirilir. Həm də bu zaman şagirdlər tapşırıqdakı məqsədə nail olmağa şüurlu surətdə çalışır, öz söylərini təzahür etdirir və özlərinin zehni, yaxud fiziki (ya da bunların hər ikisi birlikdə) fəaliyyətlərinin nəticələrini bu və ya digər formada ifadə edirlər.” (Bax: B.Y.Yesipov. Samostoyatelnaya rabota uçaşixsya na urokax. M., Учпедгиз, 1961, стр.15).

N.Dayriyə görə, həmin tərifdə sadalanan bütün əlamətlərin mövcud olduğu təqdirdə belə şagirdlər bəzən işi fikir müstəqilliyi olmadan da yerinə yetirə bilirlər. Müxtəlif müstəqil işin mahiyyətini onun tərbiyəvi əhəmiyyətində görür, bu anlayışın mahiyyətini məktəblilərin inkişafı ilə bağlayır (bax: N. Dayri. O suşnosti samostoyatelnoy raboti. “Народное образование», 1963, №5).

Ümumiyyətlə, həmin müəllifin işin mahiyyəti ilə əlaqədar olan fikirlərində maraqlı, ağlabatan cəhətlər çoxdur. O, digər tədqiqatçılardan fərqli olaraq, müstəqil işin mahiyyətini aydınlaşdırmağa başqa cür yanaşır və insanın müstəqilliyinin (təfəkkürün, xarakterin, əməli fəaliyyətin və s.) formalaşdırılmasında müstəqil işin rolunu qeyd edərək belə müddəa yürüdür ki, müstəqil işin mahiyyəti şagirdlər tərəfindən yerinə yetirilən tapşırığın xarakteri, mahiyyəti, təbiəti – ideya və məntiqi cəhətləri, eləcə də məktəblilərin tərbiyəsi və inkişafı üçün onun əhəmiyyəti ilə, formalaşdırdığı keyfiyyətlərlə müəyyən edilir (bax: N.Q.Dayri. Obuçenie istorii v starşix klassax. M., Изд.-во «Просвещение», 1966, стр.41).

N.Dayri müstəqilliyi belə qiymətləndirir: “müstəqillik həyat hadisələrinə tənqidi surətdə baxmaq, qarşıya çıxan çətinlikləri görmək, onların həlli üsullarını tapmaq, fikirləşmək və təşəbbüskarlıqla, yaradıcılıqla hərəkət etmək, yeni cəhətləri

üzə çıxarmaq, məqsədə nail olmağa səy göstərmək bacarığıdır". (Yenə orada, səh.415).

Azərbaycan pedaqoqlarından M.Mehdizadə B.P.Yesipovun "Şagirdlərin müstəqil işi" anlayışına verdiyi tərfi və ümumiyyətlə bu məsələlərlə əlaqədar onun fikirlərini məqbul sayır (bax: M.Mehdizadə. Dərsin keyfiyyətinin yüksəldilməsi – məktəbdə təlim-tərbiyə işini yaxşılaşdırmaq üçün əsas vasitədir. "Azərbaycan məktəbi", 1965, №7).

N.Kazimov təqlidə əsaslanan tapşırıqları, keçilmişlərin sadəcə olaraq yada salınmasını müstəqil iş hesab etmir. Çünki "iş formaları təfəkkürə deyil, əsasən, hafizəyə əsaslanır. Onlarda şagirdləri düşündürəcək ünsür yox dərəcəsinədir" (N.Kazimov. Təlim keyfiyyətini yüksəltməyin bəzi yolları. Bakı, "Maarif" nəşriyyatı, 1966, səh.60). N.Kazimova görə, "Müəllimin tapşırığını bilavasitə kömək olmadan, əqli və ya əməli fəaliyyət göstərərək şagirdin sərbəst yerinə yetirməsi müstəqil işdir." (Yenə orada, səh.61).

Şagirdlərin müstəqil işi ilə əlaqədar olaraq V.İ.Lenin adına MDPI-nin eksperimental didaktika laboratoriyasının əməkdaşları tərəfindən aparılan tədqiqatlar xüsusi maraq doğurur. Həmin laboratoriyanın didaktları şagirdlərin idrak fəaliyyətini təşkil etməyin xüsusi forması olmaq etibarilə müstəqil işi səciyələndirən əlamətləri əsas götürərək, bərpəedici (biz "vosproizvodyaşaya samostoyatelnoy rabota" ifadəsini – "bərpəedici müstəqil iş" kimi tərcümə etmiş və bu şəkildə işlətməyi münasib saymışıq. "Bərpəetmək" sözü bu məqamda – təlim materialını olduğu kimi "yada salmaq", "yenidən xatırlamaq", "təkrar etmək" mənasında başa düşülməlidir. "Vosproizvodyaşaya aktivnost" da bu qayda üzrə tərcümə edilmiş və işlədilmişdir) və yaradıcı müstəqil işlər anlayışlarını fərqləndirmiş, onların arasındakı üzvi əlaqəni, nisbəti müəyyən-ləşdirərək təlim prosesində həm yaradıcı, həm də bərpəedici müstəqil işlərin zəruriliyini sübut etmişlər.

Bərpəedici müstəqil işlər, İ.T.Oqorodnikovun müəyyən-ləşdirdiyinə görə, elə işlərdir ki, bu zaman şagirdlər təlim materialını onlara çatdırıldığı şəkildə bərpa edir (yada salır), bu prosesə heç bir yeni şey daxil etmədən idrak fəaliyyətinin onlara təklif olunmuş metod və priyomlarından istifadə edirlər.

Yaradıcı işlərə elə işlər aiddir ki, onların icrası prosesində öyrənilən hadisələrin mahiyyətini, yeni cəhətlərini, qanunauyğunluqlarını şagirdlərin özləri açır, öz mülahizələrini söyləyir, qarşıya qoyulmuş məsələlərin həllinin daha təkmilləşmiş metodlarından istifadə edirlər. Məhz bu cür işlər məktəblilərdə təfəkkürün inkişafına və bu əsasda müstəqil olaraq dərk etmək, yeni cəhətləri açma bilmək qabiliyyətinin formalaşmasına daha çox imkan yaradır (bax: Sravnitel'naya effektivnost ot-delnix metodov obučeniya v şcole. «Ученые записки МГПИ им.

В.И.Ленина», №323, М., 1969; Srovnitel'naya effektivnost' otdeľnyx metodov obučeniya v škole. «Ученые записки МГПИ им. В.И.Ленина», №379, М., 1970; Razvitie samostoyatel'nosti i tvorčeskoj aktivnosti učaşıxsysya v obučenii. «Ученые записки МГПИ им.В.И.Ленина», №426, М., 1971; Оптимальное усвоение учащимися знаний и сравнительная эффективность отдельных методов обучения в школе. Сб. статей. М., 1972; Р.І.Рідкасистий. Samosto-yatel'naya deyatel'nost' učaşıxsysya. М., Изд-во. «Педагогика», 1972).

Deyilənləri ümumiləşdirsək, “Müstəqil iş” anlayışının məzmununu aşağıdakı şəkildə açə bilərik: müstəqil iş – şagirdləri müstəqil fəaliyyətə hazırlamaq, onlarda müstəqil fəaliyyət göstərmək keyfiyyəti formalaşdırmaq məqsədilə həyata keçirilən peqadoji tədbirlər sistemidir. Müstəqil iş şagirdlərin müstəqil fəaliyyətini (xüsusən idrak fəaliyyətini) təşkil etməyin elə formasıdır ki, burada müəllimin rəhbərliyi zəruridir, lakin onun şagirdin işinə bilvasitə müdaxilə etməsi, N.K.Krupskayanın sözləri ilə desək, şagirdi “yədəyində aparması” tədricən zəifləyir, ikinci plana keçir.

Ümumiyyətlə, produktiv təfəkkür reproduktiv təfəkkürlə dialektik vəhdətdə fəaliyyət göstərdiyi kimi, yaradıcı bərpəedici müstəqillik də, bunun formalaşmasına xidmət edən müstəqil iş sistemi də daxili əlaqədədir. Bərpəedici müstəqilliyə əsaslanmadan yaradıcı müstəqilliyi formalaşdırmaq və inkişaf etdirmək mümkün deyildir (eləcə də əksinə). Ona görə də belə hesab edirik ki, bərpəedici və yaradıcı xarakterli müstəqillikdən çıxış edərək fəallıq və müstəqillik anlayışlarının əlaqəsini, bir-birinə münasibətlərini izah etməyə çalışanlar haqlıdırlar.

Mövcud ədəbiyyatın təhlili göstərir ki, bəziləri “fəallıq”, digərləri “müstəqillik” anlayışlarını geniş hesab edir və onların hər birinin izahında müxtəlif əlamətləri ön plana çəkirlər. Məsələn, M.A.Danilovun məqalələrindən birində müstəqilliyin aşağıdakı əlamətləri göstərilir:

- müstəqil olaraq düşünmək tələbatı və bacarığı;
- yeni situasiyada istiqamət götürməyi, çətinliyi görə bilməyi və onun həlli yolunu tapmağı bacarmaq;
- mürəkkəb tapşırığı kənardan kömək olmadan həll etməyi bacarmaq;
- başqalarının mülahizələrindən asılı olmadan öz şəxsi nöqteyi-nəzərini ifadə etmək bacarığı.

Şagirdlərin fəallığı adı altında həmin müəllif “alınmış tapşırığın yerinə yetirilməsinə yönəldilmiş olan canlı, qüvvətli fəaliyyəti başa düşür”. “Fəallıq” anlayışının izahına xüsusi diqqət yetirən M.N.Danilov qeyd edir ki, “həqiqi”, “məzmunlu” fəallıq (formal, zahiri və bərpəedici fəallıq yox) yalnız o halda yaranır ki, şagirdlər təşəbbüskarlığı və “qüvvələrinin gərginləşməsini” tələb edən, yeni nəticənin düşünülmüş bir surətdə əldə olunması ilə qurtaran məsələ və misalları

müstəqil olaraq yerinə yetirirlər. Müəllif bu cəhətə xüsusi diqqət yetirir ki, “şagirdlərin idrak və əməli fəallığının tərbiyəsi onların müstəqilliyinin inkişaf etdirilməsi ilə uzlaşdırıldıqda daha qiymətli nəticələr əldə olunur”.

Y.Y.Qolantın “yaradıcı fəallıq” anlayışı haqqındakı fikirləri də diqqəti cəlb edir. Müəllifə görə, yaradıcı fəallıq o halda özünü göstərir ki, şagirdlər:

- müəllimin göstərişlərində, yaxud vəsaitlərdə müstəqil surətdə cavabı olmayan çox və ya az dərəcədə mürəkkəb tapşırıqları yerinə yetirirlər;
- həmin məqsədlərdə müəyyən axtarışlar apararaq şəxsi təcrübəyə, irəlicədən qazanılmış biliklərə, obyektiv faktlara müraciət edirlər;
- qarşıya qoyulmuş məsələlərin həlli üsulunu, mürəkkəb işin planını bəzən özləri tərtib edirlər;
- alınmış nəticələri yoxlayırlar.

İ.Y.Lerner idrak müstəqilliyini problemlərini müstəqil surətdə qoyulması, onların həlli, plan tərtibi, bu planın sərbəst olaraq həyata keçirilməsi və nəticənin doğruluğunu yoxlamaq bacarığı kimi qiymətləndirir. O, idrak müstəqilliyini, bir sıra tədqiqatçılardan fərqli olaraq, yalnız yaradıcı fəaliyyətlə əlaqələndirir. B.P.Yesipov isə belə hesab edir ki, təlimdə fəallıq zəruri bilik, bacarıq və vərdislərə yiyələnmək üçün, onlardan sonrakı təlim prosesində, həmçinin əməli fəaliyyətdə istifadə də daxil olmaqla, zehni, yaxud fiziki işin iradi, şüurlu, məqsədyönlü bir surətdə yerinə yetirilməsi deməkdir. O, fəallığı – idrak obyektinə münasibətdə yaradıcı xarakterli fəaliyyət hesab edir, müstəqillik dedikdə isə öyrədən tərəfindən öyrənənin fəaliyyətinə qarışma-maq şərtini nəzərdə tutur. B.P.Yesipov fəallığı müstəqillikdən geniş anlayış hesab edir. Bizcə, bu, doğru fikirdir. Sözüün həqiqi mənasında, fəal olan şəxs hökmən müstəqil düşünür və hər bir işdə onun öz sözü, öz nəfəsi olur.

L.Aristova yazır: “Biz idrak (təlim) fəallığının mahiyyətini ... subyektin obyektə yaradıcı münasibətində, müstəqilliyin mahiyyətini isə kənardan kömək olmadan subyektin fəaliyyət göstərmək qabiliyyətində görürük” (L.Aristova. Aktivnost učeniya şkilnika. M., изд-вщ. «Просвещение», 1968, стр.39).

Biz belə zənn edirik ki, müstəqillik yaradıcı və bərpaedici ola bildiyi kimi, fəallıq da yaradıcı və bərpaedici xarakter daşıyır. Bərpaedici fəallıq, bir növ, zahiri fəallıq olub, yaradıcı fəallığa keçid, hazırlıq deməkdir.

Məktəblilərin idrak fəallığı və müstəqilliyinin inkişafında yaradıcı müstəqil işlər xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. P.İ.Pidkasiy yazır: “Şagirdin idrak fəallığı və müstəqilliyinin ən yüksək səviyyəsi yaradıcı müstəqil işləri yerinə yetirməsi gedişində təzahür edir ki, burada məktəblinin onun üçün prinsipə yeni olan biliklərin, maddi və mənəvi mədəniyyət sərvətlərinin hasilində artıq bilavasitə

iştirakı nəzərdə tutulur” (P.İ.Pidkasistiy. Samostoyatelnaya deyatelnost uçaşxsysa. M., Изд-во «Педагогика», 1972, стр.99).

Təlimdə həmin tipdən olan işləri müntəzəm, sisteməlik tətbiq etməklə (əlbəttə, bərpəedici xarakterli işlərlə bu işləri bacarıqla əlaqələndirmək, uzlaşdırmaq şərti ilə) məktəblilərdə idrak fəallığı və müstəqilliyinin inkişafına geniş imkan yaratmaq mümkündür.

Bəs “fəallıq” və “müstəqillik” anlayışlarının arasındakı qarşılıqlı əlaqəni necə izah etmək lazımdır? Bu məsələdə biz V.İ.Zolnikova ilə həmrəyik. O, həmin əlavəni aşağıdakı şəkildə açır: “Yaradıcı xarakterli fəallıq yaradıcı xarakterli müstəqilliyi də hökmən tələb və özünə daxil edir, zira yaradıcı fəaliyyət öz-özlüyündə müstəqillikdən ayrılıqda düşünülə bilməz – o öz məhiyyətinə görə, müstəqil fəaliyyətdir: əgər şəxsiyyət hər hansı yaradıcı əməliyyatları yerinə yetirirsə, onda, o, təbiidir ki, müstəqil olaraq hərəkət edir.

Bərpəedici xarakterli fəallıq isə ümumiyyətlə müstəqillik olmadan təzahür edə bilər... Bərpəedici xarakterli müstəqillik eyni tipdən olan fəallığın təzahürlərindən... biridir.” (V.İ.Zolnikova. Samostoyatelnaya rabota uçaşxsysa nad literaturnum proizvedeniyem v prossese razvivayuşeqo obuçeniya. Kandidat-skaya dissertasiya, Новосибирск, 1972, стр.72).

Fikrimizi aşağıdakı şəkildə yekunlaşdırma bilərik:

1. Şagirdlərin təlimdəki müstəqil işlərinin bərpəedici müstəqil işlər və yaradıcı işlər adı altında göstərmək daha məqsədəuyğundur.

Bərpəedici müstəqil işlər yaradıcı müstəqil işlərin əsası, onlara doğru pillədir. Bərpəedici işlər aparmadan şagirdləri yaradıcı fəaliyyətə alışdırmaq mümkün deyildir. Təlimdə bərpəedici işlərə həddindən artıq yer verilməsinin şagirdlərin inkişafına mənfi təsir göstərdiyini yadda saxlayaraq, onu yaradıcı müstəqil işlərlə bacarıqla əlaqələndirmək, aralarında daxili əlaqə yaratmaq vacibdir.

2. Təlimdə şagirdlərin həqiqi fəallığı (deməli, zəhəri fəallığı yox) aşağıdakı cəhətlərlə xarakterizə olunur: işə yüksək maraq və diqqət, bilik, bacarıq və vərdislərə dərinlən yiyələnmək səyi. O, qarşıya qoyulmuş məsələlərin, konkret bir əməliyyatın yerinə yetirilməsində hazır olmaqla, bunların icrası üçün ciddi çalışmasında təzahür edir.

3. Təlimdə həqiqi müstəqillik (deməli, bərpəedici və zəhəri müstəqillik yox) onunla müəyyən olunur ki, məktəblilər idrak bacarığına yiyələnməklə bilik, bacarıq və vərdislərini yeni şəraitdə tətbiq edir, qarşıya qoyulmuş məsələdə başlıca cəhətləri üzə çıxarır, yeni məsələlər qoyaraq kənardan bilavasitə kömək almadan yerinə yetirirlər. Müstəqillik, həmçinin şagirdin öyrənilən məsələyə öz nöqtəyindən nəzərdən yanaşmasında, başqalarının mülahizələrinə tənqidi münasibət bəsləyə bilməsində ifadə olunur və bu cəhətdən fəallığa yaxınlaşır. “Fəallıq” anlayışı

“müstəqillik” anlayışından genişdir, onu öz tərkibinə daxil edə bilər. Müəyyən mənada demək olar ki, müstəqillik fəallığın təzahür formasıdır.

*“Azərbaycan məktəbi” jurnalı, 1977 (7)
(professor Başir Əhmədovla birlikdə)*

VI. YENİ TƏLİMİ YANAŞMALAR

Fəal/interaktiv təlimin mahiyyəti haqqında

Təlimin ənənəvi texnologiyaları bu gün əlverişli, faydalı olmaq imkanını öyrətmə-öyrənmə prosesinin bütün məqamlarında qoruyub saxlaya bilmir. Etiraf olunur ki, bir əli cib telefonunun, o biri əli kompüterin düyməsində olan və ümumiyyətlə, yeni texnologiyalarla nəfəs alan şagird (tələbə) müəllimin monoloqunun aparıcı yer tutduğu dərstdə otura bilmir. Sınıfdəki (auditoriya-dakı) şagirdlərin (tələbələrin) hamısının zəhnini, düşüncəsini təlimi tapşırıqla məşğul etmək, onları təlimi işə qoşulmağa sövq etmək istəyi yeni yolların, metodların, vasitələrin tətbiqini zəruri edir. Buna təbii baxmaq lazımdır. Bu, zamanənin, çağdaş dünyamızın təhsilə diqtəsidir. Bu, sürətlə dəyişən həyatın tələbidir, insan üzərinə gələn informasiya axınının çoxluğundan, təhsil alan övladlarımızda həyatı bacarıqları formalaşdırmağın zəruriliyindən irəli gələn vəzifədir. Sevindiricidir ki, ölkəmizdə bu istiqamətdə elmi axtarışlar aparılır, araşdırmalar gündən-günə genişlənir. **Zülfiyyə xanım Veysovanın** bu yaxınlarda çapdan çıxan “Fəal/interaktiv təlim: müəllimlər üçün vəsait” (redaktoru dosent Faiq Şahbazlı, Bakı, 2007) adlı kitabı məhz belə bir araşdırmanın nəticəsidir. Bu, Zülfiyyə xanımın fəal (interaktiv) təlimlə bağlı ilk kitabı deyil; o, təlimə yeni, fərqli yanaşmaları əks etdirən elmi araşdırmalara çoxdan başlayıb və bu zərif qızımız böyük bir kollektivin görməli olduğu işi təkbaşına icra edib. Onun elmi fəaliyyəti çoxcəhətli olsa da, fəal (interaktiv) təlimlə bağlı araşdırmaları öndə durur. Bu problemlə əlaqədar çap etdirdiyi kitablar, keçirdiyi öyrədici xarakterli seminarlar (təninqlər) bəhrəsini verir; ondan öyrənənlər indi başqalarına öyrədirlər, çap etdirdiyi vəsaitlər müəllimlərin stolüstü kitabına çevrilir. Yazıdan-yazıya özü də inkişaf edir; fikirləri daha konkret və aydın şəkil alır, üslubu püxtələşir. Adı çəkilən sonuncu kitabı daha ciddi tədqiqat səciyyəli olub həm məzmunu – problemin mahiyyətinin əhatəli işıqlandırılması və praktik yönümlü olması, həm də forması – fikirlərin, nümunələrin orijinal tədqiqi baxımından diqqəti çəkir. Bu yazıda məqsədimiz

həmin kitabı orta məktəb müəlliminə, belə demək olarsa, daha da yaxınlaşdırmaq və kitabın oxucusunu narahat edən bəzi məqamları dilə gətirməkdir.

Kitab giriş, iki hissə, əlavə və iş vərəqləri nümunələrindən ibarətdir.

Müəllif elə girişdəcə kitabın əsas məqsədini xüsusi aydınlıqla açıqlayır: “Vəsaitin əsas məqsədi fəal (interaktiv) təlim... üzrə dərslərin müvəffəqiyyətlə planlaşdırılması və keçirilməsi işində müəllimlərə lazım olan bilik və bacarıqların aşılmasıdır” (səh.4).

Bunun üçün, ilk növbədə, fəal (interaktiv) təlimin mahiyyəti barədə oxucuda aydın təsəvvür yaradılmalı idi. Və müəllif bu yolu seçir, öhdəsindən də uğurla gəlir; öncə təlimə yeni yanaşmanın vacib olduğunu, müasir dövrün tələblərindən irəli gəldiyini tutarlı dəlillərlə nəzərə çarpdırır. Sözcülüyə varmadan əsaslandırılır ki, sürətlə dəyişən həyatı şəraitə uyğunlaşmaq, daim artan informasiya axınından baş çıxarmaq, təhsil illərindən sonra da biliklərini müstəqil zənginləşdirmək, yaradıcı, təşəbbüskar insana çevrilmək, sosial proseslərin mahiyyətini anlamaq və fəal həyat mövqeyi tutmaq, ünsiyyət mədəniyyətinə yiyələnmək, əməkdaşlıq mühitində işləyə bilmək, milli-mənəvi dəyərlərə sahib çıxmaq, dünya sivilizasiyasının nailiyyətləri ilə tanış olmaq fəal (interaktiv) təlimin təbiiqini zəruri edir.

Fəal (interaktiv) təlimin səmərəliliyi müəyyən prinsiplərin əsas götürülməsini tələb edir. Bu prinsiplər kitabda əqlabatan şəkildə izah olunub. Onlardan bəziləri (fəal idrak prinsipi, inkişafetdirici təlim prinsipi, “qabaqlayıcı təlim” prinsipi) didaktikada əksini tapıb. Bir qrupu isə (şəxsiyyətə yönəlmiş təlim prinsipləri, təlim-tərbiyə sisteminin çevikliyi prinsipi, əməkdaşlıq prinsipi, dialoji təlim prinsipi) yeni yanaşmanın mahiyyətindən doğur.

Fəal (interaktiv) təlimin məğzini məntiqi ardıcılıqla açıqlayan müəllif “fəal (interaktiv) təlim” anlayışını izah edir. Yazır: “Fəal (interaktiv) təlim şagirdlərin fəal idrak fəaliyyətinə əsaslanan və təhsil prosesinin digər iştirakçıları ilə əməkdaşlıq şəraitində həyata keçirilən təlimi nəzərdə tutur” (səh.11).

Bu, oxucuda aydın təsəvvür yaradan və ümumən əsaslı fikirdir. Amma oxucunun ürəyindən keçir ki, kaş həmin fikir belə ifadə olunaydı: “Fəal (interaktiv) təlim şagirdlərin aktiv idrak fəaliyyətinə əsaslanan, təhsil prosesinin bilavasitə və bilvasitə iştirakçıları ilə əməkdaşlıq şəraitində həyata keçirilən təlimi nəzərdə tutur”.

Çünki kitabın sonrakı səhifələrində də göstərilir ki, fəal (interaktiv) təlim prosesində bilavasitə iştirak etməyənlərlə də (şagird-valideyn və s) əməkdaşlığı nəzərdə tutur.

Kitabda daha sonra oxuyuruq: “Çox vaxt bu anlayışın (“fəal (interaktiv) təlim” anlayışının – S.H.) sinonimi kimi “interaktiv təlim metodları” anlayışından istifadə olunur. Belə ki, “interaktivlik” termini “dialogu, qarşılıqlı təsiri” bildirir. Bu təlim metodunu ifadə etmək üçün, həmçinin “problem-dialogi”, “problemli”, “evrestik təlim” anlayışlarından istifadə olunur” (səh. 11).

Müəllifin bunu xatırlatması, əlbəttə, yerinə düşür. Məlumdur ki, fəal (interaktiv) təlimin əleyhdarlarının ən çox bayraq etdikləri məsələ müşahidə olunan termin dolaşığıdır. Əgər təlimə fərqli baxış formalaşsın və o, yeni prinsiplər, texnologiyalar ortaya qoyubsa, onu (fəal/ interaktiv təlimi) “interaktiv təlim metodları” adlandırmaq nə dərəcədə doğrudur? Bu cür sinonimlik həm də oxucunu çaşdırır. Oxucu aydın görür ki, fəal (interaktiv) təlim təkcə metodlarının yeni olması ilə fərqlənmir.

Fəal (interaktiv) təlimin eyni bir kitabda “problem-dialogi”, “problemli”, “evrestik təlim” anlayışları ilə adlandırılması oxucunu çaşdırır...

Fəal (interaktiv) təlimdən danışarkən anlayışların dəqiq ifadəsinə çalışmaq, terminlərin sinonimliyindən, çoxmənalılığından (bu, ümumiyyətlə məqbul sayılmır) çəkinmək, xüsusilə vacibdir. Əks halda, məsələn, “fəal (interaktiv) təlim metodu... müasir prinsiplərə əsaslanan təlimdir” (səh.11) kimi fikirlər etirazla qarşılanacaq.

Eləcə də kitabdakı “fəal (interaktiv) təlim tədrisin və idrak fəaliyyətinin təşkili və idarə olunması metodlarının məcmusudur” (səh.11) fikri oxucunu xylı düşünməyə, ziddiyyətli nəticələr çıxarmağa yönəldir. Klassik didaktika zəminində formalaşan oxucu bu fikri xəyalən hissələrə ayırır: “tədrisin təşkili və idarə olunması metodları”, “idrak fəaliyyətinin təşkili və idarə olunması metodları”... və gileylənir: əgər belədirsə, onda fəal (interaktiv) təlimdə istifadə olunan **vasitələr** nə üçün unudulur? Fəal (interaktiv) təlim yalnız elə metodlardan ibarətdir? Bu təlim niyə “metodlar” adlandırılınsın?

Yox, əgər burada “təlim metodlarının “məcmusundan söhbət getmirsə, onda “metodların məcmusuna” daxil olanlar nədir?

Bəlkə iş üsulları, bir az məntiqsiz səslənsə də, texnologiyalar nəzərdə tutulur?

... Fəal (interaktiv) təlim üçün ən önəmli olan şagirddə idrak fəallığının yaradılması və davamlılığına nail olunmasıdır. Bunun mexanizmini müəllif inandırıcı dəlillərlə açıqlamışdır. Kitabda oxuyuruq: “Aşağıda göstərilən mexanizmləri diqqətlə oxusanız görəcəksiniz ki, idrak fəallığının həm yaradılması, həm də saxlanması üçün psixoloji mexanizmlər mövcuddur” (səh.12).

Həmin “psixoloji mexanizmlər” bunlardır: **problemli vəziyyətin yaradılması; dialogun və əməkdaşlığın zəruriliyi; şagird-tədqiqatçı, müəllim-fasilitator; psixoloji dəstək: hörmət-etibar.**

Bu göstərilənlərin “psixoloji mexanizmlər” adlandırılmasına etiraz etmirik. Lakin mahiyyətləri ilə tanışlıq onları **“didaktik tələblər** “adlandırmağın daha dəqiq olduğunu söyləməyə əsas verir.

Bu “psixoloji mexanizmlərin” mühüm məqamlarına nəzər salaıq.

Təlim prosesində **problemli vəziyyətin** (keçmişdə “problem situasiya” şəklində daha çox işlənirdi) yaradılmasının mahiyyəti, əhəmiyyəti barədə (bu, vaxtilə problemli təlimin ilk addımı, başlanğıcı kimi dəyərləndirilirdi) didaktikada çoxdan danışılmışdır. Bu kitabda da həmin məsələyə düzgün elmi yanaşma və izah müşahidə olunur.

Problemli vəziyyətin yaradılması ilə bağlı kitabda əksini tapan tapşırıq (səh.13) mükəmməl düşünülmüşdür və bu nümunənin özucuya (müəllimə) böyük praktik köməyi dəyəcəkdir.

“Dialogun və əməkdaşlığın zəruriliyi” adlanan ikinci mexanizmin mahiyyəti də yığcam, lakin tutarlı açıqlanmışdır. Müəllif haqlıdır: təlimi problemin həlli müxtəlif fərziyyə və baxışların saf-çürük edilməsini, ən optimal variantın müəyyənləşdirilməsini tələb edir. Buna nail olunması isə təlim prosesinin iştirakçılarının fəal əməkdaşlığı şəraitində mümkündür.

Bu məzmunadakı açıqlamanın sonluğu oxucunu (yuxarıda buna toxunuldu) narahat edir: “Buna görə mövcud təlim metodlarını ifadə etmək üçün “problem” və ya “problem-dialogi” təlim kimi anlayışlardan istifadə olunur (səh.14).

Bu fikri aşağıdakı şəkildə çatdırmaq, mənəcə dəqiq olar: “Buna görə, mövcud (yaxud: təklif olunan) təlimi ifadə etmək üçün bəzən “problem” və ya “problem-dialogi” təlim anlayışlarından da istifadə olunur”. Mənim daha dəqiq hesab etdiyim ifadə forması isə belədir: “Buna görə təlimə yeni yanaşmanı – fəal (interaktiv) təlimi bəzən “problemli” və ya “problem-dialogi” də adlandırırlar”. Və çox faydalı olardı ki, müəllif elə bu fikrin ardınca əlavə edəydi ki, “biz dolaşlıqlıq yaranmasın deyə, bu kitabda “fəal (interaktiv) metodlar”, “problemli”, “problem-dialogi” anlayışlarını işlətməkdən imtina edərək yalnız **“fəal (interaktiv) təlim”** ifadəsini işlətməyi məqsəduyğun saymışıq.

Üçüncü mexanizm (**“Şagird – tədqiqatçı, müəllim – fasilitator”**) haqqında verilən məlumat da oxucunu qane edir. Bu mexanizm ənənəvi təlimin məğzində ciddi dəyişikliyin aparılması vəzifəsini qarşıya qoyur. Başqa sözlə, ənənəvi təlimdə keyfiyyət dəyişikliyi aparılmalıdır – ona tədqiqat xarakteri verilməli və şagird təlim prosesində başlıca simaya çevrilməlidir.

Bununla əlaqədar olaraq şagirdin və müəllimin təlim prosesindəki fəaliyyətlərinin məzmunu kitabda xüsusi dəqiqliklə açıqlanmışdır. Yəni şagird kəşf edən, araşdırıcı mövqeyində olub təlimi problemləri, məsələləri müstəqil təd-

qiqat prosesində həll edir. Bu zaman şagirdin təlimin məqsədlərini (nəyi dərk etməli, nə üçün dərk etməli, nəyi öyrənməli, nə üçün öyrənməli və bu, hansı nəticələrin əldə olunmasına imkan yaradar) aydın başa düşməsi və tərkib hissələrinə ayıra bilməsi mühüm şərt kimi ön plana keçir.

Müəllimin mövqeyi də ənənəvi təlimdəkindən əməlli-başlı fərqlənir; o, indi “bələdçi” (fasilator), “aparıcı” (istiqamət verən) mövqeyində olur. Müəllimin dərslərdəki (ümumən təlimdəki) işi, fəaliyyəti fərqli məzmun qazanır; o, “sistemli ardıcıl və məqsədyönlü şəkildə şagirdlərlə əməkdaşlıq edir: problemlə vəziyyəti təşkil edir, tədqiqat məqsədlərinin quruluşunda şagirdlərə istiqamət verir, bunların həllində metodik kömək göstərir, biliklərin əldə edilməsi və mənimsənilməsi yollarını öyrədir” (səh.15).

Kitabda bu məqamda “fasilitasiya prosesi” anlayışı işlədilmiş, mahiyyəti şərh edilmişdir; o, “bir proses kimi yönəldici, köməkçi sualların effektiv tətbiqinin köməyi ilə diskussiyaların təşkili və şagirdlərin fəallaşdırılması prosesindən ibarətdir” (səh.16).

Bu, doğru, lakin “fasilator” üçün uğurlu qarşılıq (“bələdçi”) tapılıb işlədildiyi halda, nə üçün “fasilator prosesi” “bələdçilik prosesi” şəklində işlədilməsin?! “Bələdçi” sözünün müxtəlif üslubu məqamlarda fərqli anlamda başa düşülməsindən narahət olmağa dəyməz.

Ümumiyyətlə, alınmalara görə son dərəcə diqqətli olmalıyıq, uğurlu tapıntılar axtarışında yorulmadan çalışmalıyıq. Bu, yeni elmi fikrin tez və asan qavranılmasına, mənimsənilməsinə də əhəmiyyətli təsir edir.

Dördüncü – sonuncu mexanizmin (“**Psixoloji dəstək: hörmət və etibar**”) mahiyyəti təlim prosesinin psixoloji mühitinin dəyişdirilməsi ilə bağlıdır; “müəllimin xeyirxah münasibəti, hörməti, şagirdləri olduğu kimi qəbul etməsi və daim dəstəkləmək meyli, bacarıqlarına inandığını göstərməsi... onlarda həm özünə inam, həm də müəllimə hörmət və etibar hissini daha da artırır” (səh.17).

Kitabın növbəti bölməsində fəal dərslərin quruluşu haqqında ətraflı məlumat verilmişdir. Fəal (interaktiv) təlim yeni biliyin tədqiqatın aparılması ilə əldə olunmasını nəzərdə tutur və deməli, dərslər də tədqiqatın aparılması qanunlarına uyğun qurulmalıdır. Fəal dərslərin bütün mərhələləri bu məqsədin reallaşmasına öz töhfəsini verir. Və bu mərhələlər ənənəvi dərslərin mərhələlərindən fərqlənir. Birinci mərhələdə (“**motivasiya, problemin qoyuluşu**”) tədqiqata başlamaq üçün zəmin yaradır; problemin qoyuluşu həyata keçirilir və bunun nəticəsində fərziyyələr yaranır. Fərziyyələri yoxlamaq (doğru olanı müəyyənləşdirmək) üçün tədqiqat sualı formalaşdırılır. Problemin qoyuluşu problemlə vəziyyətin yaradılması şəraitində həyata keçirilir. Şagirdlərin mövcud bilik və bacarıqlarına istinad edən müəllim onlarda yeni biliyin öyrənilməsinə “məənəvi aclıq” (**professor Bəşir**

Əhmədov) yaradır. Bu prosesdə, belə demək olarsa, ziddiyyətlər burulğanına düşən şagirdə əqli fəallıq güclənir, daxili təhrik onu fəaliyyətə, axtarışlara yönəldir. Müəllif yaxşı ifadə edib: “Motivasiya qismində ortaya gəlmiş problem və onun həlli tələbatı fəal dərstdə təfəkkür prosesini işləməyə şövq edən və şagirdlərin idrak fəallığını artıran amil kimi çıxış edir” (səh.18).

Bu mərhələ ilə bağlı iki cəhəti qeyd etmək yerinə düşər. Birincili motivasiyanı “təfəkkür prosesini işləməyə şövq edən və şagirdlərin idrak fəallığını artıran amil”, “hər hansı fəaliyyətin mexanizmini işə salan sövqedici qüvvə” kimi izah etmək doğru olsa da, sanki nə isə çatışmır. Belə bir əlavəyə ehtiyac duyulur: **“motivasiya həm də yeni biliyin öyrənilməsinin vacib olduğunu şagirdin başa düşməsinə şərait yaradır”**.

İkincisi, “motuvasiya” sözünün başqa kəlmə ilə, dilimizə yatan, qulağımızın öyrəşdiyi sözlə əvəz edilməsi arzusudur. “Motiv”dən fərqli olaraq “^{motivasiya}”nın tələffüzü çətinidir. Ahəng qanununun qaba şəkildə pozulması səbəbindənmi, ya səslərin çox fərqli məxrəclərdə yaranması üzündənmi, ya nədənsə, bu sözün tələffüzü aşkarca çətinidir, dilimizin təbiətinə heç uyusmur. Qarşılığı var – “sövqetmə”; “motivasiya” sözünün işləndiyi bütün məqamlarda “sövqetmə” işlətmək mümkündür: “sövqetmə mərhələsi”, “sövqetmə prosesi” və s.

Fəal dərslərin ikinci mərhələsi **“tədqiqatın aparılması”** adlanır. Dərslərin birinci mərhələsində qoyulmuş problemin həlli müxtəlif fərziyyələr doğurur. Bu fərziyyələr yoxlamaq, doğru olanı tapmaq üçün tədqiqat sualı müəyyənləşdirilir. Tədqiqat sualına cavab tapılmasına (problemin həllinə) “özündə yeni sualları daşıyan müxtəlif çalışmalar kömək etməlidir” (səh.18). Deməli, çalışmaların icrası problemin həlli üçün ciddi düşünməyi tələb edir və bu prosesdə yeni biliklərin qazanılması (“kəşf edilməsi”), bacarıqların formalaşdırılması təmin edilmiş olur.

Bu mərhələ ilə bağlı oxucuda ziddiyyətli fikirlər, şübhələr baş qaldırır, xeyli sual meydana çıxır. Hər hansı materialı (tədris edilən mövzu) ilə bağlı problemin qoyulması ciddi çətinlik çəkilmədən həyata keçirilə bilər. Bunun ardınca **“tədqiqat sualının”** müəyyənləşdirilməsi gəlir. Oxucu belə düşünür ki, tədqiqat üçün yalnız **bir sual** müəyyənləşdirilir və o elə ustalıqla, səriştə ilə qoyulmalıdır ki, təlim materialının (dərslərin mövzusunun) məğzini aşkara çıxarmağa imkan versin. Amma bir tədqiqat sualı bunun öhdəsindən gələ bilərmi? Tədqiqat üçün bir neçə sualın qoyulması məqbul sayılırmı? Əgər sayılırsa, onda həmin suallarla bağlı icra etdirilən çalışmalar (tapşırıqlar) sayca həddindən artıq çox olmurmu? Bu suallar öyrədici seminarlarda iştirak etməyən hər bir oxucuda yaranır. Arzu edərdik ki, müəllif tədqiqatlarında bu məsələyə aydınlıq gətirsin.

Kitabda qrup şəklində işin təşkilindən danışılır, lakin yuxarıdakı sualların cavablarını tapmaq mümkün olmur və həm də yeni suallar yaranır. Kitabda deyilir: “Qrup şəklində təlimin müxtəlif formaları mövcuddur. Bir halda sinif tərkibcə kiçik və çevik qruplara bölünür və onların hər biri təlim materialının (bunu dərsin mövzusu kimi başa düşürük – S.H.) müxtəlif metodlarla (bu fərqli iş üsullarının, ümumiyyətlə müxtəlif texnologiyaların tətbiqi kimi anlayırıq – S.H.) yiyələnirlər” (səh.19).

Deməli, tədqiqat üçün qoyulmuş sualın cavabının aydınlaşdırılmasına hər qrup fərqli yol seçməklə nail olur.

Müəllif daha sonra yazır: “İkinci halda qruplar eyni bir problemi (bunu tədqiqat üçün qoyulmuş sual anlamında başa düşürük – S.H.) müxtəlif materiallar (şagirdin müxtəlif mənbələrə müraciət etməsi kimi anlayırıq – S.H.) əsasında öyrənir...” (səh.19).

Bunun ardınca oxuyuruq: “Bundan əlavə, qrup işinin təşkilinin üç variantını fərqləndirmək olar:

1. Bütün qruplar müxtəlif təlim materialı əsasında tapşırılmış mövzu üzərində işləyirlər (bu, yuxarıda göstərilən ikinci haldan nə ilə fərqlənir? – S.H.).
2. Əgər material (öyrənilən mövzu mənasında başa düşürük – S.H.) mühüm əhəmiyyət kəsb edirsə və ya qruplarda bölüşdürülmək üçün kifayət qədər böyük deyilsə, onda bütün qruplar ondan eyni vaxtda bəhrələnilirlər (bütün qruplara eyni tapşırıq verilir? – S.H.).
3. Qruplar ardıcıl surətdə bir-birlərini əvəzləməklə eyni bir material əsasında (bir-birini tamamlayan tapşırıqlar üzrə, yoxsa eyni bir tapşırığa fərqli yanaşmaqla – S.H.) işləyirlər (səh.19).

Dərsin üçüncü mərhələsində (“**İnformasiya mübadiləsi**”) təqdimatlar və qarşılıqlı dinləmələr aparıcı yer tutur. Tədqiqat prosesində qazanılmış biliklərin, tapıntıların, informasiyaların mübadiləsi, əldə olunanların ümumi mənzərəsi barədə təsəvvür yaratmaqla bərabər, ciddi kəmə-kəsirlərin olduğunu da aşkara çıxarır. Elə buna görə də bu “mərhələdə yeni bir tələbat – həmin fikirləri qaydaya salmaq, sistemləşdirmək, müəyyən bir nəticəyə gəlmək üçün tədqiqat sualına cavab tapmaq zərurəti yaranır” (səh.20).

Bu, dərsin növbəti mərhələsində (“**İnformasiyanın müzakirəsi və təşkili**”) həyata keçirilir. Bu mərhələ şagirdlərdən bütün bilik və bacarıqlarını səfərbərliyə almağı tələb etdiyi kimi, müəllimlərin qarşısına da bələdçilik fəaliyyətlərini yüksək səviştə ilə həyata keçirmək vəzifəsini qoyur. Müəllim əldə edilmiş faktların, yeni öyrənilən nə varsa hamısının istiqamətləndirici suallarla müzakirəsinə, dolğunlaşdırılaraq sistemə salınmasına şərait yaradır.

Yeri gəlmişkən, bu mərhələnin adlandırılmasındakı **“informasiyanın təşkili”** sözləri oxucunu xeyli düşündürməyə, baş sındırmağa məcbur edir. Mərhələnin mahiyyətini aydın təsəvvür etməyə imkan verməyən bu ifadəni dəyişmək mümkündür və bu, oxucunun işini xeyli asanlaşdırır. Müəllif yazır: “Informasiyanın təşkili bütün faktlar arasında əlaqələrin aşkara çıxarılmasına (“körpülərin” quraşdırılması) və onların sistemləşdirilməsinə yönəldilir” (səh.20).

Bu fikir, eləcə də həmin mərhələnin mahiyyəti barədə söylənmiş digər mülahizələr onu aşağıdakı şəkildə adlandırmağın mümkün olduğuna əsas verir: **“Informasiyanın müzakirəsi və dolğunlaşdırılaraq sistemə salınması”**.

Beləliklə, tədqiqat sualının cavabı üçüncü mərhələdə durulaşmış şəkildə aydınlaşır və nəticənin çıxarılmasına, ümumiləşdirmənin aparılmasına şərait yaranır. Bu isə dördüncü mərhələdə (**“Nəticə, ümumiləşdirmə”**) aparılan işin məğzini təşkil edir. Bu mərhələdə “şagird nəinki əldə olunan bilikləri ümumiləşdirməli, həm də gəldiyi nəticəni tədqiqat sualı ilə (bu nəticə həmin suala cavab verirmi?) və irəli sürülmüş fərziyyələrlə (onların arasında düzgün olanı varmı?) müstəqil olaraq tutuşdurulmalıdı (səh.20).

Dərsin növbəti beşinci mərhələsi **“Yaradıcı tətbiqetmə”** adlanır. Biliyin şüurlu və möhkəm olması, bacarıqlara çevrilməsi onun tətbiqindən, (xüsusən yeni şəraitdə) çox asılıdır. Qazanılmış biliklərin yaradıcı tətbiqi tapşırıqların sistemli icrasını bir vəzifə kimi qarşıya qoyur.

Fəal dərsin sonuncu – yeddinci mərhələsi **“Qiymətləndirmə və refleksiya”** adlanır. Etiraf edilməlidir ki, qiymətləndirmə ənənəvi təlimin ən zəif (həm də ədalətsizliklə müşayiət olunan) məqamıdır. Elə buna görə də, daim axtarış və mübahisə obyektinə olmuşdur. Maraqlıdır ki, fəal (interaktiv) təlimdə də qiymətləndirmə ilə bağlı problemlərin olduğu etiraf edilir. Lakin bu yanaşmada irəliyə doğru atılmış ciddi addımlar, tətbiq edilməyə layiq məqamlar çoxdur. Ənənəvi təlimdə müəllimləri çıxılmaz vəziyyətə salan belə bir məqam hökm sürürdü: gündəlik (cari) qiymətləndirmədə aşağı qiymət alan şagirdə dərs ilinin sonrakı dövrlərində (rübərdə) irəliləmə müşahidə olunsaydı, onun illik (yekun) qiymətini yüksəltmək mümkün olmurdu. Qiymətləndirmədə belə bir vəziyyətin hökm sürməsi təkcə müəllimlər üçün yox, şagirdlər üçün də acınacaqlı olurdu. Ən başlıcası, şagirdlər zəif mənimsədikləri və aşağı qiymət aldıkları mövzuların üzərinə yenidən qayıtmağa nə ehtiyac duyurdular, nə də bununla ciddi maraqlanan olurdu. Rübsonu təkrarlar xeyli dərəcədə formal xarakter daşıyırdı, tək-tək müəllimlər hazırlığında irəliləyiş olan şagirdlərin qiymətini, cari qiymətləndirmə imkan verməsə də, yüksəlirdi və buna görə də rəhbərliyin ciddi məzəmmətini eşidirdi.

Fəal (interaktiv) təlimdə qiymətləndirmənin bir mühüm cəhətinin diqqət mərkəzində saxlanması onun şəxsiz üstünlüyüdür: qiymətləndirmə elə formada həyata keçirilir ki, şagirdlərdə öz uğurlarını daha da artırmaq həvəsi və imkanı təmin olunur.

Kitabda qiymətləndirmənin müxtəlif formaları, həyata keçirilməsi yolları, maksimum obyektivliyə nail olmağın üsulları və s. barədə nümunələrə əsaslanan maraqlı məlumat verilmişdir.

Kitabın beşinci bölməsi **“Öyrədici mühit necə təşkil edilməlidir?”** adlanır. Birinci yarım bölmədə (**“Öyrədici mühitin növləri”**) öyrədici mühitin – şagirdi əhatə edən şəraitin aparıcı cəhətləri nəzərə alınaraq belə bir təsnifat verilir: **əşyavi mühit; informasiya mühiti; sosial-psixoloji mühit.**

Əşyavi mühitə **məktəb maddi mühiti** (dərsliklər, əyani vəsaitlər, texniki avadanlıq, laboratoriyalar və s), **təbii mühit** (canlı və cansız təbiətin bilavasitə müşahidə oluna bilən əşyaları), **yaşayış şəraiti** (evin, yaşayış yerinin maddi əhatəsi, maddi mədəniyyət əşyaları, ictimai və mədəni müəssisələr və s.) daxil edilir.

Ənənəvi təlimdə **yaşayış şəraitinin** çox zəif nəzərə alındığı, haqlı olaraq, nəzərə çarpdırılır.

İnformasiya mühiti dedikdə şagirdin bilik qazanmaq, informasiya əldə etmək üçün müraciət etdiyi bütün məlumat mənbələrinin cəmi nəzərdə tutulur. İnformasiya mənbələrinin çoxlu və rəngarəng olmasından çəkinmək lazım deyildir; uşaqlar birinci sinifdən mənbələri müstəqil axtarmağa, saf-çürük etməyə, lazım olanını seçməyə alışmalıdırlar.

Fəal (interaktiv) təlim informasiya mənbələrinin çoxluğunu əsas götürür.

Sosial-psixoloji mühitə başqaları ilə – təlim prosesinin bilavasitə və bilavasitə iştirakçıları ilə qarşılıqlı əlaqə, eləcə də şagirdin öz daxili aləmini dinləməsi, mənəvi “mən”i ilə dialoqa girməsi daxildir. Bu əməkdaşlığın (“şagird-şagird”, “müəllim-şagird”, “müəllim-şagird-valideyn”, “müdiriyyət-şagird”, “müdiriyyət-şagird-valideyn”, “ailə-şagird”, “dostlar-şagird”) xeyli genişləndirilməsini nəzərdə tutur və əhəmiyyətli sayır.

“Öyrədici mühitin təşkili” adlanan ikinci yarım bölmədə öyrədici mühitin təşkili ilə bağlı maraqlı tövsiyələr verilmişdir. Bu mühit elə təşkil edilməlidir ki, şagirdin təmasda olduğu hər şey onda güclü maraq oyatsın, onu fəal əməyə, axtarışa və kəşfə təhrik etsin.

Öyrədici mühit, həmçinin “çeviklik, interaktivlik keyfiyyətlərinə malik olmalıdır, təlim prosesi bütün şagirdin əməkdaşlığına imkan yaratmalıdır” (səh.28).

Öyrədici mühitin yaradılması həm də o deməkdir ki, o, şagirdin “açıq sual verməsini, problemləri araşdırmasını, tədqiqat aparmasını, müzakirələrə qoşulmasını dəstəkləyir” (səh.28).

“Fəal (interaktiv) təlimin üstünlükləri nədən ibarətdir?” adlanan yedinci bölmədə fəal dərsin xüsusiyyətlərinin aydınlaşdırılması təlimə bu yeni yanaşmanın üstünlükləri barədəki təəssüratı daha da zənginləşdirir. Bunu da etiraf etmək lazımdır ki, bu üstünlükləri bütün kitab boyu müşahidə etmək mümkündür. Oxucu aydın nəticə çıxara bilər: sövqetmə (motivasiya) mərhələsi ilə stimullaşdırılan bu yeni yanaşma şagirdləri axtarışlara, yaradıcılığa, bilikləri müstəqil öyrənməyə, tətbiq etməyə və əməkdaşlığa cəlb edən öyrədici mühitin yaradılmasının faydalı vasitəsidir.

Kitabın ikinci hissəsi (**“Fəal (interaktiv) təlimin keçirilməsi üçün göstərişlər”**) məktəb praktikasına kömək baxımından diqqəti cəlb edir. Oxucu elə birinci bölmədə (**“Fəal dərsi səmərəli keçirmək üçün müəllim nəyi bacarmalıdır?”**) dərsi təşkil etmək üçün müəllimdən tələb olunanlar (planlaşdırma və fasilitasiya bacarıqları) barədə dolğun təsəvvür qazanır.

Planlaşdırmanın məğzini təlim məqsədlərinin (təlimin məqsədləri barədəki fikirlər bu gün haçalanır və mübahisə doğurur) müəyyənləşdirilməsi təşkil edir. Təlim məqsədlərinin düzgün müəyyənləşdirilməsi üçün əsas götürülməli olan amilləri nəzərə çarpdıran müəllif ənənəvi yanaşmanı diqqət mərkəzində saxlamaqla konkretliyi ilə seçilən xüsusi təlim modeli təklif edir: **təlimin məzmunu, təlimin metodları, öyrədici mühit, qiymətləndirmə**.

Fasilitasiya (bələdçilik) bacarığının mahiyyəti kitabda əhatəli açıqlanmış, hətta təcrübəli müəllim üçün də maraqlı, yeni və faydalı olan fikirlər söylənilmişdir. Məlum olur ki, dərsin bütün mərhələlərində müəllim bələdçilik fəaliyyəti mövqeyində qalması bacarmalı, “şagirdin deyə biləcəyi sözü və ya fikri onun əvəzinə ifadə etməməli”, “hər bir şagirdə digər şagirdlərin işinə öz fikir və münasibətini ifadə etmək” imkanı yaratmalıdır.

İkinci bölmədə (**“Fəal (interaktiv) dərsin mərhələlərinin həyata keçirilməsi qaydaları və yolları”**) dərsin mərhələlərinin həyata keçirilməsi yolları ağlabatan şəkildə işıqlandırılmış, yol verilə biləcək səhvlər, onların ortadan qaldırılması qaydaları izah edilmişdir.

Kitabın ikinci hissəsinin üçüncü – sonuncu bölməsi **“Fəal (interaktiv) təlimin metod və texnikaları”** adlanır. Bu, oxucunu daha çox düşündürən, gərgin psixoloji duruma salan bölmədir. Səbəbsiz deyil; təlim metodlarını təsnifatı, sistemi məsələsi didaktikada həmişə mübahisə obyektı olub. Zülfüyyə xanımın yazdığına görə, belə vəziyyət fəal (interaktiv) təlimlə bağlı araşdırmalarda da hökm sürür: “Ədəbiyyatda fəal (interaktiv) təlim texnikalarının

(müəllif “texnika”-nı gah metodun tərkib hissəsi – priyom, gah da metod anlamında işlədir – S.H.) qəbul olunmuş təsnifatı olmadığına görə biz bir neçə təsnifat növü tərtib etmişik...” (səh.52).

Bu cümlədən əvvəl kitabda deyilir: “Fəal (interaktiv) təlimin həyata keçirilməsi üçün onlarla **metodiki üsullar** və ya **texnikalar** (seçmə mənimdir – S.H.) mövcuddur... Onların çoxluğu müəllimə öz məqsədinə çatmaq və dərsi zənginləşdirmək üçün geniş imkanlar verir, o biri tərəfdən isə **metodların** (seçmə mənimdir – S.H.) məqsədmüvafiq seçilməsi problemi yaradır. Müəllim “Hansı meyarlara əsasən **texnikalar** (seçmə mənimdir – S.H.) seçilməlidir?” sualına cavab verməli olur” (səh.52.).

Oxucu çaşqınlıq içindədir: “metodiki üsullar və ya texnikalar” nə deməkdir? “Və ya” işləri korlayır; belə çıxır ki, onların ikisi də eyni anlayışlardır və bir-birlərini istənilən zaman əvəz edə bilərlər. Həm də axı nə üçün “metodik üsul”, heç olmasa, “təlim üsulu” olmalı idi?!

Oxucu gərginlik içində düşünür: “Təlim texnikalarının qəbul olunmuş təsnifatı” deyilsə, deməli, kitabda “texnikalar” “təlim metodları” anlamında işlədilib. Niyə?

Kitabın sonrakı səhifələrində, bir tərəfdən anlaşılr ki, “texnika” “priyom” sözünün sinonimi kimi (didaktikada mübahisəsiz qəbul olunur ki, metod priyomların məcmusudur) qəbul edilir. Bu yaxşıdır; yəni metod özünə texnikaları daxil edir. Amma digər tərəfdən kitabda texnikalar metodun variantları hesab olunur. Oxucu çaşır: əgər texnika metodda ehtiva olunandırısa (priyomdursa) bəs onda niyə ona variant deyilsin?

Oxucunu narahat edən başqa bir məqam: kitabda oxuyuruq: “Tədqiqatın aparılması üçün hansı metodun lazım olduğunu müəyyən etmək üçün müəllim **texnikanın** (seçmə mənimdir – S.H.) əsas xüsusiyyətlərini diqqətlə öyrənməli və dərsin məqsədlərinə uyğun seçilməlidir” (səh.55).

Belə çıxır ki, texnika (priyom) o dərəcədə mühümdür, aparıcıdır ki, metodun yararlı olub-olmaması onun sayəsində müəyyən edilir. Bəlkə müəllif yuxarıdakı fikri belə ifadə etmək istəmişdir: “Tədqiqatın aparılması üçün hansı metodun lazım olduğunu müəyyən etmək üçün müəllim onun əsas xüsusiyyətlərini öyrənməli və dərsin məqsədlərinə uyğun seçməlidir”. Yəni Zülfüyyə xanım bu məqamda “metod” və “texnika”-nı sinonim anlayışlar kimi işlədib.

Niyə belədir?

Elə buradaca **professor Nurəddin Kazımovun** sözlərini xatırlayıram: “Eyni pedaqoji hadisənin müxtəlif cür adlandırılması elmə dolaşıqlıq gətirir”. Deyərdim, həm də oxucunun düşünməsinə, vaxt itirməsinə səbəb olur.

Kitabda fəal (interaktiv) metodların təsnifatının “iki meyar əsasında” aparıldığı göstərilir: 1. Metodun məqsədləri üzrə təsnifat. 2. Metodun əsasını təşkil edən fəaliyyət üzrə təsnifat.

Birinci meyarla bağlı belə bir izahat oxuyuruq: “Müəllim metodun hansı məqsədə yönəlməsini tam şəkildə təsəvvür etməlidir və müvafiq seçim aparmalıdır” (səh.52).

Əgər belədirsə, onda həmin “meyarı” (buna “əsas” demək məqsədəuyğundur) belə ifadə etmək, məncə, dəqiq olar: “**Metodun təlim məqsədləri üzrə təsnifatı**”.

Metodlar birinci “meyar” əsasında iki istiqamətdə qruplaşdırılmışdır: a) Blumun taksonomiyası üzrə təsnifat; b) Hafizə və təfəkkür növlərinin inkişafı üzrə təsnifat.

Oxucu narahatdır: axı bunların didaktikada müəyyənləşdirilən təlim məqsədləri ilə (təhsil, tərbiyə, inkişaf) bağlılığı hansı dərəcədədir? Axı Blumun taksonomiyası, belə demək olarsa, hələ pedaqojiləşməyib, psixoloji sahəni əks etdirir. Ciddi tənqid edilməsi hələ bir tərəfə...

İkinci tərəfdən, hafizə və təfəkkür növlərinin (hafizə, məntiqi təfəkkür, tənqidi və yaradıcı təfəkkür) inkişafı üzrə təsnifat birincidə (Blum taksonomiyasında) əksini tapan məqsədləri təkrar etmirmi?

İkinci meyar da oxucunu narahat edir; o, belə düşünür ki, həm birinci, həm də ikinci meyarda didaktikada əsaslandırılan təlim məqsədləri kölgədə qalmışdır. Başqa narahatlıq doğuran məqam isə ikinci meyarda – “metodun əsasını təşkil edən aparıcı fəaliyyət üzrə təsnifat”da yenidən təfəkkür proseslərinin inkişafına qaydılmasıdır.

Təlim metodlarının bu iki əsas (kitabda “meyar” deyilir) üzrə qruplaşdırılması (təsnifatın verilməsi) və hər birində təlim məqsədlərinin yox, psixi proseslərin önə çəkilməsi oxucuda suallar doğurur.

Fikrimizcə, fəal (interaktiv) metodların təsnifatı üçün əsas (“meyar”) didaktikada müəyyənləşdirilmiş təlimin məqsədləri və mərhələləri olmalıdır. Məhz bundan çıxış etməklə metodları qruplaşdırmaq məqsədəuyğundur.

Müxtəlif təsnifatlar üzrə müəyyənləşdirilmiş metodların və onların texnikalarının (priyomlarının) mahiyyəti, tətbiqi qaydaları kitabda əhatəli şərh edilmişdir. Vəsaitin sonunda verilən əlavələrin, iş vərəqləri nümunələrinin müəllimlər üçün böyük praktik əhəmiyyəti olacaqdır.

Yekun olaraq aşağıdakıları qeyd etməyi məqsədəuyğun sayıram.

Fəal (interaktiv) təlim, bəzilərinin düşündüyü kimi, təlimin yeni növü (tipi) deyildir. Onun əsasında yaşlı nəsillə 1970-ci illərdən məlum olan **problemlə təlim** dayanır. Onu təlimə yeni, fərqli baxış kimi dəyərləndirmək

(ona “vasitə” deyənlər də tapılacaq, necə ki, vaxtilə “problemlı təlim”, “proqramlaşdırılmış təlim” o cür adlandırılmışdı) doğru olar. Başqa sözlə, onun məğzini “təlimdə fəallıq (interaktivlik)” kimi başa düşmək lazımdır.

“Fəallıq”, “interaktivlik” sözlərinin sinonim anlayışlar (“fəal (interaktiv)”) qoşalığı bunu söyləməyə əsas verir) kimi işlədilməsinə gəlincə bu, onların arasındakı oxşarlığın çoxluğundadır. Məsələ burasındadır ki, yüksək fəallıq tələb edən təlimi tapşırığı şagirdlər əməkdaşlıq (interaktivlik) olmadan da yerinə yetirə bilərlər. Yaxud əməkdaşlıq şəraitində yerinə yetirilən bir sıra təlimi tapşırıqlar yüksək əqli fəallığın mövcudluğu olmadan da (faktların toplanması, məzmunun yada salınması, müxtəlif informasiya mənbələrindən seçimlərin edilməsi və s.) həyata keçirilə bilər. Həmin anlayışların bir sıra hallarda “fəal/interaktiv” şəklində yazılması məhz buradan qaynaqlanır.

Təlimə bu yeni yanaşmanın – fəal (interaktiv) öyrətmənin aqibəti necə olacaq? Onu da proqramlaşdırılmış təlimin, alqoritmik təlimin taleyimi gözləyir?

Fəal (interaktiv) təlimin həm güclü, həm də zəif cəhətləri (bu, ayrıca söhbətin mövzudur) vardır. Bu gün üçün faydalıdır. Lakin onun kütləviləşməsi bir sıra şərtlərin mövcudluğunu (bu da ayrıca söhbətin mövzudur) tələb edir. Bu şərtlərdən yalnız birinin üzərində, ötəri də olsa, dayanmaq istəyirəm. Ənənəvi dərslərin təşkili, keçilməsi fəal (interaktiv) dərslə müqayisədə çox asandır. Ənənəvi qaydada işləyən müəllim yükü, əsasən, öz üzərinə götürür və onu daha çox düşündürən özünün hazırlığıdır. O, daha çox cəlbədicı danışığı ilə şagirdləri maraqlandıрмаğa çalışır, dərsləri də, əsasən, beləcə yola verir. Yaradıcı xarakterli müstəqil iş üçün tapşırıqlar müəyyənləşdirmək və onları müntəzəm, sistemli tətbiq etmək nadir hallarda müşahidə olunur. **Fəal (interaktiv) dərslər isə müəllimdən, sözün həqiqi mənasında ağır zəhmət, dərin bilik, yüksək metodik hazırlıq, yaradıcılıq fantaziyası tələb edir.** Bəli, bu dərslərin hər mərhələsi zərgər dəqiqliyi ilə çalışmağı, ölçüb-biçməyi, hazırlıq işləri aparmağı mühüm vəzifə kimi qarşıya qoyur. Ayrı-ayrı fənlərdən dərslər deyən orta məktəb müəllimlərinin Zülfüyyə xanımın kitablarını hamılıqla oxuyub praktik fəaliyyətlərində tətbiq edəcəklərini düşünmək dəryada balıq sövdası kimi bir şeydir. Orta məktəb müəllimlərinin bu problemlə bağlı metodist alimlərin yardımı ciddi ehtiyacı var. Bəs metodist alimlərimizin belə ehtiyacı ödəməyə hazır olduqlarını söyləməyə əsas varmı?

Onu bilirəm ki, fəal (interaktiv) təlimin mahiyyəti, tətbiqi ilə maraqlanan və bu istiqamətdə mütləq edən metodist alimlərimiz çox azdır. Tək-tük metodistlərin çox məhdud həcmdə çap etdirdikləri yazıları oxuyanda isə quruyub qalırsan; pəltəkləyə-pəltəkləyə (“şagirdlər mənanı qruplaşdırmağa çalışırlar”, “müxtəlif baxış nöqtələrini qiymətləndir”, “istəyirik bilmək” kimi ifadələrlə) “danışan” belə yazı sahibləri öz ixtisasları üzrə nümunələr verməyə cəsarət etmir (mahiyyəti doğru-dürüst qavramaqdıqlarına, özününküləşdirə bilmədiklərinə, oxuduqlarına tənqidi münasibət bəsləməkdə çətinlik çəkdiklərinə görə), çox keyfiyyətsiz tərcümə materiallarındakı fikirləri (“klaster”, “beyin həmləsi”, Venn diaqramı” və s. nədir) təkrar etməkdən irəli gedə bilmirlər.

Təhsil Nazirliyi fəal (interaktiv) təlimlə bağlı öyrədici seminarların keçirilməsinə xüsusi diqqət yetirir. Bu işin daha da genişləndirilməsinə ehtiyac var. Bu seminarlara bütün məktəblərdən hər ixtisas üzrə azı iki nəfərin cəlb edilməsi vacibdir. Bu iştirakçıların öz məktəblərində çalışan eyni ixtisasdan olan həmkarlarını təlimatlandırmaları təmin edilməlidir.

Nazirlik xətti ilə öyrədici seminarları aparan təlimatçıların tam hazırlıqlı olması, nüfuzu, dinləyicilər tərəfindən qəbul edilməsi (təəssüf ki, az-çox öyrəndiklərini digərlərinə çatdırma bilməyən, onları inandırmaqda çətinlik çəkən, gülüş hədəfinə çevrilən “təlimatçı” fəaliyyəti də müşahidə edilir) mühüm şərtir.

Fəal (interaktiv) təlimin məktəbə yol tapması, geniş tətbiqi təhsilə rəhbərlik edənlərin tələbkarlığı, qayğısı, metodist-alimlərin konkret yardımı, müəllimlərin əməksevərliyi və yaradıcı fəaliyyətlərinin mövcudluğu şəraitində mümkün olacaqdır.

“Azərbaycan dili və ədəbiyyat tədrisi” jurnalı, 2009 (4)

Yeni təlimi yanaşmalar: texnologiya və metodika

Təlimdə yenilik axtarırları həmişə olub. Öyrətmə, öyrənmə meydana çıxan gündən bu istiqamətdə düşüncə, araşdırma heç vaxt səngiməmiş və daim zənginləşmişdir. Vaxtilə söylənməmiş, hətta tətbiq olunmuş faydalı təlimi vasitə (oxu: metod, priyom, təchizat, fərqli fəaliyyət növləri və s. i.ə.) zaman-zaman unudulmuş, bəzən də onun üstünə yenidən qayıdılmışdır. Bir cəhət isə şəksizdir: meydana çıxan yenilik göydəndüşmə olmamışdır, ənənənin əsasında, belə demək olarsa, onun bətnində yaranmış, daha sonra isə əlavə keyfiyyətlər qazanmış, zənginləşmiş, qol-qanad atmışdır. Elə buna görə də yeni təlim texnologiyalarının kökünü keçmişdə axtaranlar səhv etmirlər...

“**Təlim texnologiyası**” barədə danışmadan əvvəl “**texnologiya**” anlayışının mahiyyətinə nəzər salaıq. Bu sözün **etimoloji** mənasının izahı (yunanca **teshne** –

sənət, peşə, elm; **loqos** – anlayış, elm, təlim) mübahisə doğurmur, lakin terminoloji mənasının şərhində fikir ayrılığı müşahidə olunur. Bu anlayışın mahiyyətinin doğru-dürüst izahı ona, ilk növbədə, geniş planda baxılmasını tələb edir.

Deməli, “texnologiya” anlayışı həm geniş, həm də dar anlamda başa düşülməlidir. Geniş anlamda yanaşdıqda bu anlayış insan fəaliyyətinin bütün sahələrinə şamil edilir. Yəni həm maddi, həm mənəvi sərvətlərin hasilə gəlməsi, eləcə də, mənəvi dəyərlərin formalaşdırılması geniş anlamda başa düşülən texnologiyaya uyğundur.

Deməli, nəyəsə nail olmaq, məqsədə çatmaq üçün **nədən istifadə etmək və necə** istifadə etmək texnologiyanın əsasında dayanır. Bir az da xırdalasaq, məqsədə çatmaq üçün istifadə olunan **vasitələr**, bu vasitələri işə salmaq üçün tətbiq edilən **metodlar** və bu prosesdə özünü göstərən bütün digər fəaliyyət növləri birlikdə, bir küll halında texnologiyanın məğzini, mahiyyətini təşkil edir.

Şərabdüzəltmə texnologiyasını şərh edən mütəxəssis qeyd edir ki, əvvəlcə meyvənin – üzüm salxımlarının saplaqları xüsusi qayçı ilə kəsilir və məhsul müəyyən qaydalara əməl edilməklə qablaşdırılır, sonra qıcırması üçün iri çənlərə yerləşdirilir, bu prosesi tezləşdirmək məqsədi ilə insan orqanizmi üçün zərərli olmayan maddələrdən istifadə olunur.

Daha sonra texniki avadanlıqların köməyi ilə cecələrin ayrılması, şirənin süzülməsi, çeşidlənməsi və s. i.ə. işlər ardıcılıqla həyata keçirilir. Göründüyü kimi, texnologiya bir-biri ilə qarşılıqlı əlaqədə olan işlərin (bu işlərin yerinə yetirilməsi üçün vacib olan vasitə, metod və s.) **sistemli** tətbiqini özündə ehtiva edir. Məsələnin bu müstəvidə başa düşülməsi və izahı geniş anlamda qavranılan “texnologiya” anlayışına verilən aşağıdakı tərifin məntiqli olduğunu deməyə əsas verir. “Texnologiya, ümumi halda, ətraf aləmin öyrənilməsi və müvafiq dəyişikliklərin aparılması, materiallar istehsalı və mənəvi dəyərlər sisteminin formalaşdırılması ilə bağlı insanlar tərəfindən tətbiq olunan, elmi və praktik cəhətdən əsaslandırılmış fəaliyyət sistemidir” (A.Mehrəbov, Ə.Abbasov, Z.Zeynalov, R.Həsənov, Pedaqoji texnologiyalar. B., 2006, s.9).

“Texnologiya”, yuxarıda qeyd olunduğu kimi, dar anlamda da (məsələn, “pedaqoji texnologiya”) başa düşülür. Bu, artıq konkret sahə ilə bağlı olub, onun özünəməxsusluğunu əks etdirir.

Bəs “texnologiya” anlayışının pedaqoji elmlərə gətirilməsinə səbəb nədir? Bu anlayışın pedaqoji elmlərdə işlədilməsi tarixi çox da uzaq deyildir; ilk vaxtlar (XX yüzilliyin 30-cu illərindən – 50-ci illərin əvvəlində) ABŞ-da və digər inkişaf etmiş ölkələrdə **texnologiya** təlimdə **texniki vasitələrdən** istifadə anlamında başa düşülmüş və izah olunmuşdur. Zaman ötdükcə

təlimdə texniki vasitələrdən istifadə dairəsi daha da genişlənmişdir. Bu, termin dəyişikliyinə də səbəb olmuşdur.

Belə ki, ilk dövrlərdə **“təhsildə texnologiyalar”**, sonralar **“təhsil texnologiyaları”**, nəhayət, **“pedaqoji texnologiyalar”**termini işlənməyə başlandı. Sonrakı inkişaf, xüsusən **proqramlaşdırılmış təlim** ideyasının meydana gəlməsi təlim prosesinin texnologiya kimi qavranılmasına səbəb oldu.

Tədqiqatlar dərinləşdikcə bu sahə ilə bağlı fikirlər də durulaşırdı. Belə bir mövqe özünə daha çox tərəfdar tapdı ki, pedaqoji texnologiyanın əsasında təlim prosesinin, məqsəd və gözlənilən nəticə də nəzərdə tutulmaqla, dəqiq planlaşdırılması (layihələşdirilməsi) dayanır. Bu planlaşdırmanın (layihələşdirmənin) mükəmməl olması aşağıdakı tələblərin mövcudluğu ilə şərtlənirdi:

- təlim məqsədlərinin müəyyənləşdirilməsi;
- mənimsədilməsi nəzərdə tutulan təlim materiallarının (tapşırıq, çalışma da daxil olmaqla) hazırlanması və öyrənilməsi üçün əməliyyatların müəyyənləşdirilməsi;
- təlim nəticələrinin müxtəlif mərhələlərdə və fərqli formalarda qiymətləndirilməsi.

Bütün bunlara baxmayaraq “pedaqoji texnologiya” anlayışının mahiyyətinin şərhində, ona verilən təriflərdə fərqli, bəzən də bir-birinə zidd olan fikirlər çoxdur. Bu, yeni meydana çıxan tədqiqatlarda da müşahidə olunur. Həmin anlayışa verilmiş təriflərdən bir neçəsinə nəzər salaq:

- pedaqoji texnologiya verilmiş şəraitdə pedaqoji məqsədlərə nail olmağın optimal üsullarının məcmusudur;
- pedaqoji texnologiya bütün təlim prosesi və biliklərin mənimsənilməsi, insan və texniki resurslar, onların qarşılıqlı təsiri nəzərə alınmaqla təhsildə daha effektiv nəticələrə nail olmaq üçün tətbiq edilən sisteməlik planlaşdırma, fəaliyyət və qiymətləndirmə metodlarıdır;
- pedaqoji texnologiya elmi əsasda qurulmuş, müəyyən zaman və məkan daxilində proqramlaşdırılmış və nəzərdə tutulan nəticələrə nail olunan pedaqoji prosesin bütün komponentlərinin funksiyalarını ifadə edən bir sistemdir;
- pedaqoji texnologiya müəllim fəaliyyətinin elə təşkilidir ki, bu fəaliyyətə daxil olan hərəkətlərin hamısı müəyyən bütövlük və ardıcılıq təşkil edir, onların yerinə yetirilməsi isə gözlənilən nailiyyətlərlə nəticələnir və proqnostik xarakter daşıyır;
- pedaqoji texnologiya fərdilik prinsipi nəzərə alınmaqla həyata keçirilən müəllim və şagirdlərin birgə, qarşılıqlı fəaliyyətidir. Bu fəaliyyət nəticəsində şagirdlər təhsilin dövlət standartını mənimsəyirlər;

- pedaqoji texnologiya qarşıya qoyulmuş məqsədlərə nail olmaq üçün optimal metodlar, priyomlar və fəaliyyət üsullarından istifadə etməklə əvvəlcədən layihələndirilmiş pedaqoji prosesin planauyğun şəkildə, ardıcılıqla həyata keçirilməsidir;
- pedaqoji texnologiya fərdi yanaşma və kollektiv iş prinsiplərini qarşılıqlı əlaqədə tətbiq etməklə müəllim və şagirdlərin planlaşdırılmış (layihələndirilmiş) elə birgə fəaliyyətidir ki, nəticədə sinfin bütün şagirdləri təhsilin dövlət standartlarında nəzərdə tutulan bilik, bacarıq və vərdislərə yiyələnir, tələb olunan səviyyəyə nail olur və onların fərdi qabiliyyətləri inkişaf edir.

Təriflər məzmunca fərqli olsa da, “pedaqoji texnologiya” anlayışı üçün mühüm olan cəhətləri müəyyənləşdirməyə imkan verir:

- pedaqoji texnologiya təlim prosesinin dəqiq, sistemli planlaşdırmasını (layihələndirilməsini) tələb edir;
- pedaqoji texnologiya müxtəlifönlü əməkdaşlığı (müəllim-şagird, şagird-şagird və s.) vacib sayır;
- pedaqoji texnologiya məqsədə çatmaq üçün vasitə, metod, müxtəlif növ fəaliyyətin əlaqədə tətbiqini əsas tutur;
- pedaqoji texnologiya müəyyən zaman çərçivəsində həyata keçirilən pedaqoji prosesin nəticəsinin qiymətləndirilməsini diqqət mərkəzində saxlayır;
- pedaqoji texnologiyaların qarşılıqlı əlaqədə tətbiqi təlim prosesinin uğurlu olmasının mühüm şərtidir;

Pedaqoji texnologiyaların səmərəli tətbiqi onların ümumi prinsiplərinə əməl edilməsindən çox asılıdır. Bu prinsiplər tədqiqatlarda müəyyən fərqlərlə əks olunmuşdur. Üzərində daha çox dayanılanlar isə aşağıdakılardır:

- tərbiyəedici təlim prinsipi;
- inkişafetdirici təlim prinsipi;
- müvəffəqiyyətin qazanılması prinsipi;
- şagirdlərlə əks-əlaqə prinsipi;
- müntəzəm təkrarətmə prinsipi;
- optimal psixi gərginlik prinsipi;
- şagirdlərin təlim prosesinə (təlimi fəaliyyətə) maksimum cəlb edilməsi prinsipi;
- təlimdə şagirdi yaxın inkişaf zonasına yönəltmə prinsipi;
- müəllim və şagirdlərin vahid məqsəd üçün birləşməsi prinsipi.

Bir-birilə qarşılıqlı əlaqədə olan bu prinsiplərin mahiyyətini, yığcam da olsa, nəzərdən keçirək.

Tərbiyəedici təlim prinsipi. Təlim həmişə, bütün dövrlərdə tərbiyəedici funksiyasını yerinə yetirib. Hər bir pedaqoji texnologiya da bu vəzifənin reallaşmasına öz töhfəsini verir. Unudulmamalıdır ki, şəxsiyyətin formalaşdırılması, ümumiyyətlə, təlimin ali məqsədidir.

Deməli, tətbiq imkanlarının necəliyindən asılı olmayaraq bütün pedaqoji texnologiyaların bir mühüm məqsədi öyrənənin şəxsiyyətinin, xarakterinin formalaşdırılmasıdır.

İnkişafetdirici təlim prinsipi. Hər bir pedaqoji texnologiyanın əsasında planlaşdırmanın (layihələndirmənin) dayandığı yuxarıda qeyd olunmuşdu. Layihələndirmədə digər məsələlərlə yanaşı, təlimin inkişafetdirici funksiyası da öz əksini tapmalıdır. Bu, təlim məqsədlərindən biri kimi önəmlidir.

Bəs inkişafetdirici təlim məqsədini nə təşkil edir? Bu, **əqli inkişaf**la bağlı məsələdir, yəni idrak proseslərinin, ən əsası isə, təfəkkür və təxəyyülün inkişafı, fikri əməliyyatların (tədris əməliyyatlarının) və intellektual (tədris əməyi) bacarıqlarının formalaşdırılması inkişafetdirici təlim məqsədinin əsasında dayanır.

Müvəffəqiyyətin qazanılması prinsipi. Pedaqoji texnologiyaların uğur qazanması hər bir şagirdin təlim əməyinin öhdəsindən gəlməsini təmin etməkdən xeyli dərəcədə asılıdır. Bu, şagirdin zəruri fiziki imkana, enerji ehtiyatına malik olmasını ciddi tələb kimi qarşıya qoyur. Şagirdin, belə demək mümkünsə, tükənməməsi üçün qabaqlayıcı tədbirlərin görülməsi, hər birinin imkanlarını nəzərə almaqla fərdi vəziyyətin yaradılması psixi enerji mənbəyinin etibarlılığını təmin edir.

Şagirdlərlə əks-əlaqə prinsipi. Bu, şagirdlərlə çoxtərəfli əks-əlaqənin yaradılmasını və daimiliyini əsas tutur. Şagirdin təlim materialını necə anlaması elə dərs prosesində müəllimə bəlli olmalıdır. Eşitdiyini və oxuduğunu müəllimə “qaytaran” şagirdin qavrama səviyyəsi müəllim üçün qaranlıq qalmamalıdır. Bu, həm də müəllimə şagirdin inkişafını izləməyi və nailiyyəti barədə onu bilgiləndirməyə imkan verir. Bu prinsip şagirdi həmişə səfərbər edir, o, hər dərsdə və dərsin hər mərhələsində müəllimin ona müraciət edəcəyini gözləyir və buna hazır olur.

Təkraretmə prinsipi. Təlim materialının öyrənilməsi işin bir tərəfidir. Təcrübədən məlumdur ki, mənimsənilmiş biliklər tətbiq edilmədikdə unudulur. Tətbiqetmələr isə uzun fasilələrlə də ola bilər. Deməli, unutmanın qarşısını almaq üçün təkrarların tətbiq edilməsi zəruri olur. Təkraretmə müntəzəm olmalıdır. Bunun üçün müəllim hər bir dərsdə yaranan imkandan maksimum istifadə etməlidir. Məsələn, əvvəllər öyrənilmiş təlim materialının mühüm bir cəhətinin yeni mövzu ilə əlaqələndirilməsi imkanı əldən verilməməlidir.

Deməli, qazanılmış biliklərin mühüm, başlıca cəhətlərinin vaxtaşırı xatırladılması, yeni biliklərlə əlaqələndirilməsi, fərqli təlimi vəziyyətdə tətbiq edilməsi vacibdir.

Optimal psixi gərginlik prinsipi. Təlim materialının, təlim tapşırığının həcmi də, çətinliyi də şagird üçün müvafiq, gücəatan səviyyədə olmalıdır. Təlimi tapşırığın həm az, həm də aşağı çətinlik dərəcəsində olması şagirdin inkişafı üçün əlverişli deyildir. Yaxud, əksinə, şagirdin qədərindən artıq yüklənməsi onu *dözülməz* psixi gərginlik vəziyyətinə salır ki, bu da ciddi mənfi nəticələrə gətirib çıxarır.

Bu prinsip müəllimin də fəaliyyətini tənzimləyir; o, təlimi yükün ağırlığını yalnız öz üzərinə götürməyə çalışırsa, bunun doğurduğu mənfi nəticələr özünü tezliklə büruzə verəcəkdir.

Təsadüfi deyildir ki, yeni texnologiyalar müəllim-şagird əməkdaşlığını diqqət mərkəzində saxlayır.

Təlim prosesində şagirdlərin maksimum iştirakı prinsipi. Bu prinsip təlimi tapşırığın yerinə yetirilməsində, ümumiyyətlə təlim prosesində şagirdin fəal iştirakını nəzərdə tutur.

Bu prinsip üçün ən səciyyəvi cəhət odur ki, şagirdin müstəqil icra edə biləcəyi iş onun özünün ixtiyarına verilməli, ona yersiz kömək etməkdən müəllim imtina etməlidir. Yeni texnologiyalarda müəllimin “bələdçi” mövqeyində qiymətləndirilməsinin bir səbəbi də məhz budur.

Öyrənmənin özünün fəaliyyəti əsasında təşkil edilməsi təlimin tərbiyəedici və inkişafetdirici məqsədlərinin uğurla həyata keçirilməsi deməkdir.

Təlimdə yaxın inkişaf zonasına yönəltmə prinsipi. Təlimi tapşırığı şagirdlərin heç də hamısı uğurla yerinə yetirə bilmir. Yetirməyənlər isə bir-birindən fərqlənirlər; bəzilərinə kiçik bir istiqamətin verilməsi tapşırığın öhdəsindən gəlmələri üçün kifayət edir. Başqaları daha böyük kömək umur. Digərləri tapşırığın çətinliyini əsas gətirərək onun icrasından imtina edir, tam acizlik göstərir.

Şagirdlərinin imkanı barədə aydın təsəvvürü olan müəllim təlimi tapşırığı onların səviyyəsinə müvafiq şəkllə salmaqla fəaliyyətlərinə səmərəli istiqamət verməlidir. Bu, həm də tərbiyəvi baxımdan (tapşırığı icra etməkdə çətinlik çəkdiyinə görə məzəmmət edilməməsi) əhəmiyyətlidir.

Müəllim və şagirdlərin vahid məqsədlər üçün birləşməsi prinsipi. Bu, əldə edilmiş nəticənin müəllim və şagirdlərin birgə fəaliyyətinin məhsulu olmasını nəzərdə tutur.

Təlimlə bağlı heç bir şey şagirdə zorla qəbul etdirilmir, qarşıya qoyulmuş məqsədlə bağlı hər iki tərəfin (müəllim və şagirdlər) nəyə cavahdeh olduğu aydınlaşdırılır. Birgə fəaliyyət ona səbəb olur ki, hər bir şagirdin qarşılaşdığı

problem hamının problemi hesab olunur. Eləcə də hər bir şagirdin qazandığı uğur bütün şagirdlərin (və müəllimin) uğuru sayılır.

Bu gün tədqiqatlarda pedaqoji texnologiyalar səviyyəyə fərqləndirildiyi kimi, tutumluluğuna (əhatə dairəsinə) görə də qruplaşdırılır. Buna təbii baxmaq lazımdır, çünki pedaqoji texnologiyaların tətbiqi imkanları çox genişdir.

Pedaqoji ədəbiyyatda texnologiyaların qarşılıqlı əlaqədə olan üç səviyyəsi göstərilir:

1. Ümumpedaqoji səviyyə. Bu, (ümumdidaktik və ümumtərbiyə səciyyəli olub) müəyyən bir ərazidə, tədris müəssisəsində, təlimin hər hansı mərhələsində təhsil prosesinin layihələndirilməsini həyata keçirir.

2. Xüsusi metodik səviyyə. Bu, bir fənn, sinif və müəllim fəaliyyətinin çərçivəsində təhsil prosesinin layihələndirilməsini nəzərdə tutur.

3. Lokal (modul) səviyyə. Bu, təlim (eləcə də tərbiyə) prosesinin konkret, məhdud bir mərhələsinin, deyək ki, bir dərsin, yeni biliklərin öyrədilməsinin, qazanılmış biliklərin təkrarının, şagirdlərin müstəqil işinin təşkilinin və s. həllinə yönəlmiş texnologiya kimi özünü göstərir.

Pedaqoji texnologiyalar, qrtıq qeyd edildiyi kimi, tutumluluğuna, əhatə dairəsinə görə də qruplaşdırılır. Onları nəzərdən keçirək.

1. Metatexnologiya. Bu, təhsildə sosial siyasəti həyata keçirməyə imkan verən ümumpedaqoji (ümumdidaktik, ümumtərbiyə) texnologiyadır. Buna misal olaraq müəyyən ərazidə (və ərazilərdə) təlimin keyfiyyətinin idarə olunması üçün tətbiq olunan texnologiyaları göstərmək olar.

2. Makrotexnologiya. Təlimin və tərbiyənin müxtəlif sahələrini əhatə edən pedaqoji texnologiyadır. Ayrı-ayrı fənlərin tədrisi texnologiyalarını buna şamil etmək olar.

3. Mezotexnologiya. Bu, “lokal – modul texnologiya” da adlanır və daha konkret olması ilə fərqlənir. Belə ki, didaktikanın, tərbiyənin, metodikanın müəyyən məsələsinin həlli məqsədi ilə tətbiq edilir. Məsələn, təlim materialının öyrənilməsi, təkrar edilməsi ilə əlaqədar tətbiq edildiyini göstərmək olar.

4. Mikrotexnologiya. Bu texnologiya da konkret səciyyəli olması ilə fərqlənir. Buna pedaqoji prosesin subyektlərinin – iştirakçıların qarşılıqlı əlaqələrinin qurulmasının həlli, şəxsi keyfiyyətlərindəki çatışmazlığın ortadan qaldırılması üçün treninqlərin təşkili və s. bağlı texnologiyaları misal göstərmək olar.

Pedaqoji ədəbiyyatda texnologiya ilə metodikanın (fənlərin tədrisi metodikasının) qarşılıqlı əlaqələrinin, oxşar və fərqli cəhətlərinin aydınlaşdırılmasına cəhd edilmişdir. Lakin ziddiyyətli, dolaşq, bir-birini inkar edən fikirlər oxucuya obyektiv nəticə çıxarmaqda mane olur.

Bu məsələdən danışanlar ilk növbədə fənnin tədrisi metodikasının iki hissədən (xüsusi metodika və ümumi metodika) ibarət olduğunu qeyd edirlər. Belə alimlərin fikrincə, **xüsusi metodika** fənnin spesifikliyindən çıxış etməklə onun öyrədilməsi yollarını açıqlayır.

Ümumi metodika isə didaktik məzmun daşıyır. Metodikaya bu cür yanaşma son illərin tədqiqatlarında özünü göstərir və fikrimizcə, əhəmiyyətsiz, əsassız mövqedir. Bu cür bölgü aparənlər, görünür, təlim metodları, dərslər, onun tipləri, növləri və s. kimi məsələlərin araşdırılmasını “ümumi metodikanın” sahəsi kimi qələmə verirlər. Bununla razılaşımaq mümkün deyil; metodikanın sıx əlaqədə olduğu elmlərdən biri pedaqogikadır. Metodika pedaqogikanın, xüsusən onun didaktika sahəsinin nailiyyətlərindən faydalanaraq özünün problemlərini həll edir. Həm də fənnin özünəməxsusluğunu diqqət mərkəzində saxlamaqla. Məsələn, təlim metodları ilə əlaqədar didaktikadakı fikirləri mənimsəyən metodist fənnin xüsusiyyətlərini əsas tutaraq spesifik təlim metodlarını işləyib hazırlayır və tətbiqini nümayiş etdirən nümunələr verir. Belə olan halda “hər hansı fənnin tədrisi metodikası iki hissədən – xüsusi və ümumi metodikadan ibarətdir” fikrini irəli sürməklə məsələni qəlizləşdirməyə nə ehtiyac var? Bu məqamda, təkrar da olsa, qeyd edirik ki, metodika ilə didaktikanın əlaqəsindən danışmaq doğru olar.

Həmin alimlərin fikrincə, təlim texnologiyasını metodikadan fərqləndirən cəhətlər aşağıdakılardır:

- məqsədin dəqiq ifadə edilməsi və diaqnostik xarakterli olması;
- ətraflı işlənmiş nəzəriyyəyə söykənməsi;
- yüksək səviyyədə sistemli layihələndirilməsi;
- təkrar edilə bilməsi;
- nəticələrin daha əsaslı olması.

Məgər bütün bunlar metodikada özünü göstərmir?

Yəni, məsələn, metodikada dəqiq müəyyənləşdirilməmiş məqsəd olmadan hansı iş həyata keçirilir?

Yaxud metodikada ətraflı işlənmiş nəzəriyyəyə əsaslanmaya bir məqam (oxu: tövsiyə) tapmaq mümkündürmü?

Eləcə də metodika nə vaxtdan “yüksək səviyyədə sistemli layihələndirmədən” (planlaşdırmadan) kənarda qalır?

Bütün bunlar aydınca göstərir ki, “təlim texnologiyasını metodikadan fərqləndirən” yuxarıdakı cəhətlər əsassızdır.

Təlim texnologiyası ilə metodikanı fərqləndirmək üçün irəli sürülmüş digər bir mülahizədə isə göstərilir ki, **təlim texnologiyası** deyildikdə dərsin məqsədi, proseslərin ardıcılığı və quruluşu, dərsin komponentlərinin miqdarı əsas götürülür.

Tədrisin metodikası dedikdə isə məzmunun hansı yollarla öyrədilməsi, öyrətmənin keyfiyyəti və çoxvariantlılığı nəzərdə tutulur.

Lakin bu mövqə də əsaslı hesab edilə bilməz; təlim texnologiyası üçün səciyyəvi sayılanlara (dərsin məqsədi, proseslərin ardıcılığı və quruluşu, dərsin komponentlərinin miqdarı) metodika nə vaxt laqeyd qalıb?

Yaxud metodika üçün xüsusi vurğulanan cəhətlər (məzmunun öyrədilməsi yolları, öyrətmənin keyfiyyəti, çoxvariantlılığı) makrotexnologiya üçün də səciyyəvi hesab edilmir?

“Tədris metodikası” və “tədrisin texnologiyası” anlayışlarının sinonim anlayışlar kimi işlədildiyini iddia edənlər də var.

Başqa bir mülahizəyə görə, bəzi hallarda metodika texnologiyanın, bir sıra hallarda isə texnologiya metodikanın tərkibinə daxil olur. Bu fikri sübut etmək üçün belə bir misal gətirirlər – səhvlərin hesablanması metodikası laboratoriya işlərinin texnologiyasına daxildir, laboratoriya işlərinin texnologiyası isə fənnin tədrisi metodikasının bir hissəsidir.

Məsələyə belə münasibət problemə yenə aydınlıq gətirmir; elə bu gün də “laboratoriya işlərinin aparılması metodikası”, yaxud “laboratoriya işlərinin təşkili metodikası” deyilmir?! Bunların “laboratoriya işlərinin texnologiyası” anlayışından fərqi nədir?

Belə məqamlarda həmin anlayışların (“laboratoriya işlərinin aparılması metodikası” və laboratoriya işlərinin texnologiyası”nın) sinonimliyindən danışmaq doğru deyilmi?

Tədqiqatların birində deyilir: “Təhsil texnologiyaları üzrə görkəmli tədqiqatçı pedaqoqların ... dediyi kimi, pedaqoji texnologiya tədrisin metodikasına qarşı qoyulmamalıdır. Çünki təlim texnologiyaları metodikanın sonrakı, daha yüksək səviyyəsidir. O, pedaqogika, psixologiya və tədrisin metodikasına aid nəzəri qanunauyğunluqları layihələşdirilmiş diaqnostik məqsədlərə nail olmaq üçün pedaqoji prosesin bütün iştirakçılarının ardıcıl görəcəyi işlərə transformasiya edir. Onların qənaətinə görə, təlim texnologiyası təlim sisteminin didaktik proseslər, təlimin formaları və vasitələri ilə bağlı olan tərkib hissəsidir və “nəticəyönlü öyrətmə prosesini necə təşkil etmək?” sualına cavab verir”.

– “pedaqoji texnologiya” və “tədrisin metodikası” aralarında ciddi fərq olmayan anlayışlardır;

- təlim texnologiyaları metodikanın yüksək səviyyəyə çatması kimi dəyərləndirilməlidir;
- təlim texnologiyaları pedaqogikanın, psixologiyanın, metodikanın nəzəri müddəslərinə əsaslanır;
- təlim texnologiyaları öyrətmə prosesi, təlimin təşkil formaları vasitələri ilə bağlı olub bütövlükdə təlim sisteminə daxildir və “nəticəyönümlü öyrətmə prosesini necə təşkil” etməyin yollarını işıqlandırır.

Başqa bir tədqiqatda isə məsələyə münasibət bildirilməklə kifayətlənilməmiş, vəziyyətin gələcəkdə necə olacağı barədə ehtimallar da irəli sürülmüşdür. Müəllif məsələnin şərhinə hamı üçün bu gün maraqlı olan sualla başlayır. “Görəsən, fənnin tədrisi metodikası anlamı bərqərar olduğu halda, ikinci bir anlamın – pedaqoji texnologiya anlamının yaranmasına nə kimi ehtiyac vardı?”.

Bir sıra tədqiqatçıların məsələnin kökünü dövrün özünün məntiqi ilə əlaqələndirdiklərini qeyd edən müəllif göstərir ki, həmin alimlərin fikrincə, XX yüzilliyin əvvəllərində texniki inqilab, axırlarında isə texnoloji inqilab baş vermişdir. Əsrin xüsusiyyətləri pedaqoji fikirdə də bütün aydınlığı ilə əks olunmalı idi və əks olunmuşdur. Texnoloji inqilab məktəbə də öz təsirini göstərmişdir.

Müəllifin fikrincə, pedaqoji texnologiyalarla fənlərin tədrisi metodikası bir-biri ilə nə qədər bağlı olsalar da, aralarında müəyyən fərqlər də var. Fənlərin tədrisi metodikasında, bir qayda olaraq, metodlar, texnologiyada isə prosessual məqamlar vurğulanır. Metodikada texniki və insani ehtiyaclar, onların qarşılıqlı əlaqəsi mahiyyətə nəzərə alınmır, pedaqoji texnologiya isə müəllimin şəxsiyyətinə və şagirdin fəaliyyətinə xüsusi əhəmiyyət verir, əks-əlaqə üçün əlverişli şərait yaradır.

Bu mülahizədəki bəzi məqamlar mübahisəli görünür; metodikada yalnız metodları vurğulanır? Metodikanın dinamikliyini, prosessual məqamlarını görməmək mümkündürmü?

Yaxud “metodikada texniki və insani ehtiyatlar, onların qarşılıqlı əlaqəsi mahiyyətə nəzərə alınmır” fikri həqiqətə uyğundurmu?

Bu mülahizə metodikanın uzun illər ərzində əldə etdiyi nailiyyətlərə açıq-aşkar göz yummaq deməkdir.

Müəllifin fikrindəki sonuncu məqam da (“pedaqoji texnologiya... müəllimin şəxsiyyətinə və şagirdin fəaliyyətinə xüsusi əhəmiyyət verir, əks-əlaqə üçün əlverişli şərait yaradır”) mübahisəyə yol açır; metodikada, ənənəvi didaktikada müəllimin təkcə fəaliyyətinin müxtəlif baxımdan araşdırılması deyil, həm də şəxsiyyəti, təlim-tərbiyə işinə bunun əhəmiyyətli təsiri barədə az danışılmamışdır. O ki qaldı əks-əlaqəyə bu da xeyli müddət əvvəl didaktikanın, metodikanın diqqət

yetirdiyi məsələlərdən olub. Bu da etiraf edilməlidir ki, ənənəvi təlim əks-əlaqələrin yaradılması imkanı baxımından heç də yararsız deyil.

Bu müəllifin problemlə bağlı ehtimallarında da mübahisəyə yol açan məqamlar var. Onun fikrincə, “metodikanın yeni pedaqoji texnologiyanı mənimsəməsi, ola bilsin ki, onun inkişafında mahiyyətə yeni mərhələnin əmələ gəlməsi ilə əlamətdar olsun”.

Bunun ardınca sual irəli sürməsi (“Pedaqoji fikir və məktəb tarixində, necə deyirlər, “texnologiya əsri” başlayıb... Görəsən, bu şəraitdə fənlərin tədrisi metodikasının yaxın perspektivdə inkişafında hansı meyllər müşahidə oluna bilər”) və yenidən ehtimallar söyləməsi mövqeyinin hələ də möhkəmlənmədiyindən xəbər verir.

Ehtimallardan birincisinin mahiyyəti ondan ibarətdir ki, metodikanın “psixologiləşməsi” və “pedaqojiləşməsi” prosesi baş verəcək, o “təkcə tədris məsələlərini deyil”, “sınıf məkanında şagirdlərin inkişafı və tərbiyəsinin metodikası məsələlərini” öyrənəcək.

Bu ehtimalını müəllif belə bir fikirlə tamamlayır: “Ola bilər ki, fənlərin tədrisi metodikası gələcəkdə praktik pedaqogika kimi inkişaf etsin”.

Metodika mövcud olduğu müddətdə “təkcə tədris məsələləri” ilə məşğul olmayıb; şagirdlərin əqli və mənəvi inkişafı onun ciddi araşdırdığı problemlərdən olub, bu istiqamətdə dəyərli töhfələri var.

Onun “pratik pedaqogika” adlandırılacağı da ağlabatan deyil; bu, hansı ehtiyacdən doğmalıdır ki?

Müəllifin ikinci ehtimalında (onda hökm şəklində ifadə olunmuş mülahizələr də var) maraqlı, amma elə öz fikirləri ilə ziddiyyət təşkil edən məqamlar da var. “**Pedaqoji texnologiya** anlamının əmələ gəlməsi ilə, görəsən, fənlərin tədrisi metodikası özünün evrestik əhəmiyyətini itirir?” sualını irəli sürən və buna mənfi cavab verən müəllif qeyd edir ki, “pedaqoji texnologiyanın yaranması ilə fənlərin tədrisi metodikasının yönümü öz-özünə dəyişir; təkcə fənlərin tədrisi metodikasının anlayışları və üsulları texnoloji anlayış və üsullarla zənginləşmir, həm də fənlərin tədrisi metodikası pedaqoji texnologiyanın tərkib hissəsinə çevrilir. Metodistin də statusu dəyişir: o, texnoloq kimi fəaliyyət göstərir”.

Müəllif daha sonra əlavə edir: “... Pedaqoji texnologiyanın strukturunda özünəməxsus metodika qatı və layı əmələ gəlir. Qeyd edildiyi kimi, fənlərin tədrisi metodikası pedaqoji texnologiyaya, həkimlər demişkən, oksigenli təmiz hava gətirir. Prosessual məqamlar metodik ölçülərlə daha ətraflı təhlil olunur”.

Müəllifin mövqeyinin tam qavranılması üçün aşağıdakı mülahizəsini də xatırlamaq vacibdir: “Pedaqoji texnologiya fənlərin tədrisi metodikasının

zəngin təcrübəsindən bəhrələnsə, onun vüsətli inkişafı üçün əlverişli şərait yarana bilər”.

Müəllifin gah texnologiyaya, gah da “fənlərin tədrisi metodikasına” üstünlük verməsi, eləcə də digər mülahizələri başqa tədqiqatçılar kimi onun da bu iki anlayışın bir-birinə münasibəti barədə qəti hökm verməkdə tərəddüd etdiyini nümayiş etdirir.

Problemin doğru elmi həlli ona fərqli müstəvidən yanaşmağı tələb edir. Texnologiyalardan birinin təlimə necə yol tapdığına nəzər salmaqla məsələyə aydınlıq gətirməyə çalışaq. Fəal/interaktiv təlim, hamının etiraf etdiyi kimi, yeni texnologiyalardan sayılır (onun əsasında pedaqoji elmə çoxdan məlum olan problemlərin təlimin dayandığı mübahisəsiz qəbul edilir).

Onunla bağlı araşdırmalar pedaqoji (didaktik) və psixoloji səpkidə aparıldı. Ümumdidaktik və psixoloji tədqiqatlar, tədricən də olsa, meydana gəlməyə başladı. Həmin texnologiyalarla bağlı müəllimlərə treninqlər keçildi. Az sayda olsa da, müəllimlər ondan istifadə etməyə başladılar.

Müşahidələr göstərdi ki, belə müəllimlərin dərslərində ciddi qüsurlara yol verilir. Dərslərin, əksər hallarda, şou səciyyəli olması isə təəssüf doğururdu. Bütün bunlar təsadüfi deyildi; yeni texnologiyalar haqqında yalnız treninqlərdə **əşitdikləri** ilə məhdudlaşan və anacaq **gördüklərini** tətbiq etməyə səy göstərən müəllimlər dərslərində nöqsanlara yol verirdilər. Belə müəllimlər yeni təlimi vəziyyətlə qarşılaşanda acizləşirdilər. Açıq-aşkar müşahidə olunurdu ki, problemin elmi-nəzəri əsaslarından xəbərsiz olan belə müəllimlər yeni texnologiyaya **yaradıcı** və tənqidi **münasibətdən** uzaqdırlar.

Elə bunun nəticəsi idi ki, həmin müəllimlər dərslərdə qarşıya qoyulmuş məqsədə çatmaqdan çox, müxtəlif əməliyyatların mexaniki icrasına can atır, yeni texnologiyanın tələblərini həyata keçirdiklərini nümayiş etdirməyə çalışırdılar. Beləliklə, mahiyyət bir kənarda qalır, zahiri, formal cəhətlərə önəm verilirdi.

Bu dönmədə aydınlaşdı ki, ümumdidaktik və psixoloji səpkidə çap olunmuş yazılar, eləcə də təşkil edilmiş treninqlər yeni texnologiyanın – fəal/interaktiv təlimin uğurlu tətbiqi və kütləviləşməsi üçün qətiyyətli yetərli deyil. Və üstəlik qüsurlu, səhv iş üsullarının məktəbə yol tapmasına səbəb olur.

Bütün bu müddət ərzində fənlərin tədrisi metodikası problemi nəzəri və praktik öyrənməyə üstünlük vermiş, tələsik qərarlar çıxarmamışdır. Problemin mahiyyətini işıqlandıran ədəbiyyatın çox məhdud olması, məktəbin zəif təcrübəsi metodikanı ciddi çətinliklərlə üz-üzə qoymuşdur.

Fənnin özünəməxsusluğunu diqqət mərkəzində saxlayan metodika fəal/interaktiv təlimin məqsəd və vəzifələrini, müəllimin və şagirdin fəaliyyətini necə dəyərləndirdiyini, faydalı saydığı, təklif etdiyi iş növlərini və formalarını, metod və texnika (priyom) hesab etdiklərini və digər məsələlərlə bağlı mövqeyini araşdırmağa başladı.

Nəhayət, sınaq dərslərinin, başlıcası isə eksperimentin aparılması fəal/interaktiv təlimin güclü və zəif cəhətləri barədə əsaslandırılmış elmi fikir söyləməyə imkan verdi. Bütün bunlar metodika elminin prinsipləri, tələbləri və mövqeyi baxımından həyata keçirildi.

Metodika, belə demək mümkünsə, qapılarını yeni texnologiyaların üzünə açmazdan əvvəl onu hətta “dişinə vurdu”, saf-çürük etdi, qəbul etdiklərində uğurlu, faydalı saydıqlarında belə müəyyən dəqiqləşmələr aparmaqla qəbul etdi (tətbiq etdi). Deməli, metodika bu və ya digər texnologiyanı içərisinə alır, öz qanunauyğunluqlarından çıxış etməklə ondan məqsədləri üçün istifadə edir. Metodikanın işi bununla məhdudlaşmır; yeni texnologiyalar meydana çıxdıqda onların qarşılıqlı əlaqələrini müəyyənləşdirmək və qarşılıqlı əlaqədə tətbiqi imkanlarını işləyib hazırlamaq kimi mürəkkəb, həm də asan olmayan vəzifəni həyata keçirməli olur. Buraya təlimin (və dərsin) hansı mərhələsində, məqamında hansı texnologiyanın (və texnologiyaların qarşılıqlı əlaqədə tətbiqinin) daha səmərəli olduğunun müəyyənləşdirilməsi kimi önəmli vəzifəni də əlavə etmək lazımdır.

Texnologiyalar, qəribə səslənməsin, gəldi-gedər ola bilər (və olur), metodika isə öz yerində əzəmətlə dayanır (və dayanacaq), Metodika, necə deyərlər, genişqəlblı, zəngin ev sahibi kimi, texnologiyanı qəbul edir, qayğısına qalır və ona öz yerini göstərir. Beləliklə, aydınlaşır ki, metodikanın “fənlərin tədrisi texnologiyası”, metodistin “texnoloq” adlandırılacağı barədəki ehtimalların (əgər bu, gələcəkdə baş versə belə, müvəqqəti, keçici olacağına şübhə etməmək olar) elmi əsası yoxdur.

Eləcə də “gah texnologiya metodikanın tərkibinə daxil olur, gah da metodika texnologiyanın” kimi fikirlərin üzərində baş sındırmağın da elə bir əhəmiyyəti yoxdur. Texnologiyanın (və ümumiyyətlə dərstdə tətbiq olunan nə varsa hamısının) metodikanın prizmasından keçdiyinə şübhə edilməməlidir. Texnologiyanın metodika ilə eyniləşdirilməsi cəhdi, eləcə də texnologiyanın metodikanın “inkışaf etmiş mərhələsi” hesab edilməsi təlim prosesində baş verənlərin qədərincə araşdırılmamasından irəli gəlir.

“Azərbaycan dili və ədəbiyyat tədrisi” jurnalı, 2010 (4)

Ədəbiyyat fənn kurikulumu: uğurlar, qüsurlar

Ümumtəhsil məktəblərində tədris olunan fənlər üzrə kurikulumların hazırlanması və tətbiqi ölkəmizdə həyata keçirilən təhsil islahatının tərkib hissəsidir. Artıq I–III siniflərdə tədris kurikulum əsasında təşkil olunur və deməli, çox tezliklə V sinifdən başlayaraq fənn kurikulumları tətbiq ediləcəkdir. Ədəbiyyat fənni üzrə kurikulum layihəsinin bu günlərdə çap edilməsi (“Azərbaycan müəllimi” qəzeti, 24 dekabr 2010) yerinə düşür; onun müzakirəsi üçün kifayət qədər vaxt olacaqdır. Layihənin hazırlanması xeyli vaxt aparmışdır. Onun üzərində iş beş ildən də artıq çəkmişdir. Kurikulum milli məsləhətçilər və işçi qrupu tərəfindən hazırlanmış, mütəxəssislərin, fənn müəllimlərinin iştirakı ilə döənə-döənə müzakirə edilmişdir. Sənədin layihə şəklində çap edilməsi onunla daha geniş dairənin tanış olmasına, müzakirəyə qoşulmasına imkan yaradacaqdır.

Sənəddə, bircə, həm uğurlu, həm də nöqsanlı cəhətlər var. Bütövlükdə möhkəm baza əsasında hazırlanan bu sənəddə başlıca nöqsan alt standartlarla əlaqədardır. Bu yazıda da diqqət məhz buna yönəldilmişdir.

Sənəd “**Ədəbiyyat fənni kurikulumu və onun xarakterik cəhətləri**” bölməsi ilə başlanır. Burada bir sıra ciddi mətləblərə yığcam, amma tutarlı aydınlıq gətirilib. Bəlli olur ki, müzakirəyə verilən fənn kurikulumu ümumtəhsil məktəblərində ədəbiyyat təliminin məqsəd və vəzifələrini, ayrı-ayrı səviyyələr üzrə (yəni V–IX və X–XI siniflər əhatə olunmaqla) məzmun xətlərini və standartlarını, onların reallaşdırılması üçün fəaliyyət istiqamətlərini müəyyənləşdirən konseptual sənəddir. Elə bu bölmədən məlum olur ki, fənn kurikulumu təlim nəticələrinə münasibət, şagird nailiyyətini qiymətləndirmək, məktəblilərin fərdi xüsusiyyətlərini nəzərə almaq, nəticəyönümlülük, şagirdyönümlülük, interaktivlik və s. baxımından ənənəvi təlimə məxsus proqramlardan və ümumiyyətlə, yanaşmalardan, müsbət anlamda, əsaslı şəkildə fərqlənir.

İkinci bölmədə – “**Fənnin əhəmiyyəti, məqsəd və vəzifələri**”ndə söz sənətini məktəbdə təmsil edən ədəbiyyat fənninin mahiyyəti, əhəmiyyəti dolğun şəkildə əks etdirilmişdir. Həmin bölmədə diqqəti dərhal bir cəhət cəlb edir: **Şagirdlərdə həyatı bacarıqların formalaşmasına verdiyi töhfə baxımından ədəbiyyat fənninin mövqeyi fərqlənir, özəldir və bu problemin aydınlaşdırılması xüsusi qayğı, diqqət tələb edir.**

Məsələ bundadır ki, kurikulum islahatının əsasında fənlərin tədrisinə fərqli yanaşma dayanır; indi artıq şagirdlərə çoxlu həcmdə biliyin mənimsədilməsi məqsəd sayılmır. Bütövlükdə fənn (deməli, onun hər bir mövzusu) şagirdlərdə həyatı bacarıqların formalaşdırılması üçün vasitə rolunu oynayır. Bu mövqə

belə bir fikir söyləməyə əsas verir ki, artıq ədəbiyyat təlimində bədii əsərin dərinəndən və əhatəli öyrədilməsi məqsəd hesab edilmir. İndi əsas məqsəd bədii əsərlərdən vasitə kimi istifadə etməklə şagirdlərdə həyatı bacarıqlar formalaşdırmaqdır. Bu, mövqe bütün fənlərə şamil edilir.

Vasitənin məqsədə çatmaq üçün yararlı olub-olmaması məsələsini bir kənara qoyaraq, heç də az vacib olmayan digər bir məsləni xatırlatmaq istəyirik. Vasitə (bizdə, deməli, bədii əsər, ədəbiyyat nəzəriyyəsi materialları və s.) gərək elə mükəmməl mənimsənilsin ki, məqsədə çatmaq üçün yararlı vasitə rolunu oynaya bilsin.

Bu, məsələnin bir tərəfi. İkincisi, ədəbiyyat fənninin özünün **mahiyyəti, təbiəti** bu məqamda unudulmamalıdır. Söz sənəti nümunələrinin, yaşından asılı olmayaraq, oxucunun, necə deyirlər, gözüni açdığını, ona yaxşını pisdən, xeyiri şərdən ayıra bilmək bacarığı aşıladığını kim bilmir?! Kimə bəlli deyil ki, bədii əsər həyatın dərk edilməsində, insani münasibətlərin başa düşülməsində, ictimai hadisələrin qavranılmasında və s. və i.a. oxucunun yardımçısı olur?! Kim inkar edə bilər ki, bədii əsərdəki problemləri, konfliktləri anlayan və izah etmək tələbi ilə qarşılaşan oxucu – şagird həyərdəki oxşar vəziyyətləri asanlıqla görür, dəyərləndirir və çıxış yolu tapır?! Eləcə də bədii ədəbiyyatın insanda (şagirdə) mənəvi-əxlaqi keyfiyyətlərin zənginləşməsində əhəmiyyətli rol oynaması həyatı bacarıqların formalaşmasına töhfə deyilmi?!

Deməli, ədəbiyyat fənni kurikulumda, belə demək mümkünsə, bir atəşlə iki ov əldə edilməlidir; fənnin özünün məğzinin, mahiyyətinin, məzmununun şagirdlərdə həyatı bacarıqların inkişafında rolu unudulmamalıdır və bu istiqamətdə məqsədyönlü işin aparılması (standartlarda əksini tapmaqla) diqqət mərkəzində saxlanılmalıdır. Məsələnin bu tərəfi sənəddə qədərincə görünür. Maraqlıdır ki, bu, sənədin əvvəlində çox tutarlı şəkildə əksini tapıb: “Ədəbiyyat həyatı ümumiləşdirilmiş şəkildə, obrazlar vasitəsilə əks etdirən söz sənəti kimi şagirdlərin müstəqil həyata hazırlanmasında, həyatı əhəmiyyət kəsb edən bacarıqlara yiyələnmələrində mühüm rol oynayır. Bədii ədəbiyyatın “insanşünaslıq”, “həyat dərsliyi” adlandırılması bu fənnin hər bir şagird-oxucu üçün özünü, həyatı, insanı dərk etmək vasitəsi kimi əhəmiyyətini ifadə edir”. Bu mövqe standartlarda necə nəzərə alınıb, nə cür izlənilib? (Təəssüf doğuran cavablar aşağıdadır).

Deyənlərdən bir daha aydın olur ki, şagirdlərdə həyatı bacarıqların formalaşmasına verdiyi töhfə baxımından bu fənnin mövqeyi, həqiqətən, fərqlidir və bu problemə böyük həssaslıqla yanaşmaq gərəkdir. Deməli, bədii əsər həm məqsəd, həm də vasitə kontekstində qiymətləndirilməlidir. Elə buna görə də sənəddə əksini tapmış aşağıdakı fikir oxucunu

razı salır: “Ümumtəhsil məktəblərində ədəbiyyat təliminin **məqsədi** bədii ədəbiyyat nümunələrini, tarixi-ədəbi prosesi öyrənmək, təhlil etmək, qiymətləndirmək bacarığını formalaşdırmaqla şagirdlərin dünyagörüşünü zənginləşdirmək, mənəvi-estetik inkişafını təmin etmək, nitq mədəniyyətinə yiyələnələrinə nail olmaqdır”.

Burada göstərilənlər (“bədii ədəbiyyat nümunələrini, tarixi-ədəbi prosesi öyrənmək, təhlil etmək, qiymətləndirmək”) çox ciddi həyati bacarıqların bünövrəsinin qoyulması deməkdir (ədəbiyyatla, incəsənətin digər növləri ilə ömrü boyu təmasda olan məktəb məzunu onlardan ad-dım-başı yararlanır) və formalaşdırılması ədəbiyyat müəllimindən sistemli, məqsədyönlü iş tələb edir. Müəllimi bu işə istiqamətləndirən isə fənn kurikulumu, başlıcası isə standartlar olmalıdır (sənəddəki standartların bu tələbə necə cavab verdiyi aşağıda aydınlaşdırılacaqdır).

Sənəddə həm **ümumi orta təhsil**, həm də **tam orta təhsil** səviyyəsi üçün məntiqli, əsaslandırılmış **vəzifələr** (onlar fənnin məqsədinin həyata keçirilməsinə xidmət etməlidir) müəyyənləşdirilmişdir. Təəssüf ki, həmin vəzifələrin ən mühümləri standartlar müəyyənləşdirilərkən diqqətdən kənarda qalmışdır. Məsələn, ümumi orta təhsil səviyyəsinə aid vəzifələrin birində deyilir: “Şagirdlərdə konfliktlərə, problemlərə ... əsaslandırılmış münasibətin formalaşması təmin edilir”. Standartlarda isə bədii əsərin **problemi**, ümumiyyətlə, yada düşmür, **konflikt** isə yalnız IX sinifdə xatırlanır.

Başqa misal. Tam orta təhsil səviyyəsi üçün müəyyənləşdirilmiş vəzifələrdən biri belədir: “Tarixi-xronoloji ardıcılıqla Azərbaycan ədəbiyyatının çox-əsrlik inkişaf yolu, ədəbi ənənə və əlaqələri ... öyrədilir”. Standartlarda bu barədə bircə kəlmə də deyilmədiyindən həmin vəzifə, qəribə səslənməsin, havadan asılı qalıb...

Bu da təəssüf doğurur ki, fənnin tədrisi prosesində həyata keçirilməsi vacib sayılan bir sıra vəzifələr **ümumi təlim nəticəsində** də əksini tapmamışdır.

Ədəbiyyat fənni üçün nəzərdə tutulmuş **üç məzmun xətti** (ədəbiyyat və həyat həqiqətləri, şifahi nitq, yazılı nitq) yetərinə əsaslandırılıb və onları uğurlu saymaq olar. Əlbəttə, birinci məzmun xəttini fərqli şəkildə müəyyənləşdirmək mümkün olsa da, ikincini və üçüncünü dəyişmək qeyri-mümkündür. Əslində, birinci məzmun xətti də söz sənətinin məğzini qədərincə ehtiva edir və o, istər çağdaş, istərsə də kiçik klassik ədəbiyyat üçün eyni dərəcədə məqsədyönlüdür.

Belə bir fikirlə də razılaşmaq olmaz ki, guya “şihafi nitq”in məzmun xətti kimi müəyyənləşdirilməsi onun standartlarının birinci məzmun xəttinə məx-

sus standartlarla üst-üstə düşməsinə, təkrara səbəb olur. Əslində isə bu, təbii-
dir. Unudulmamalıdır ki, ədəbiyyat dərslərində şifahi nitqin inkişaf etdiril-
məsinin əsas materialı **bədii əsərdir**. Bir az da dəqiqləşdirsək, bədii əsərlə
bağlı suallara cavab, məzmunun danışılması, ifadəli oxu və s. şifahi nitqin
inkişaf etdirilməsi priyomlarıdır. Bunlar həm də bədii əsərin məzmununun
mənimsənilməsi və təhlili prosesində reallaşdırılan işlərdir. Deməli, vahid
prosesin qütblərindən söhbət gedir. “Şifahi nitq” xəttinin standartlarında
fərqin yaradılması məruzələrin, şifahi təqdimatların və s. hazırlanması hesa-
bına olmalı idi. Bu, təəssüf ki, sənəddə çox zəif əks olunub, siniflərin bəzi-
lərində isə heç yada da düşməyib.

Məzmun xətlərinin əsaslandırılmasında da məntiqsizlik (standartlardan
danışılarkən bu məsələyə münasibət bildiriləcəkdir) müşahidə olunur. Burada
bir məsləyə toxunmaqla kifayətlənirik. **Ədəbiyyat və həyat həqiqətləri** məz-
mun xətti tam orta təhsil səviyyəsi üzrə əsaslandırılarkən deyilir: “Ədəbiyyat və
həyat həqiqətləri məzmun xətti ədəbiyyat nümunələrinin öyrənilməsi,
(“öyrənilməsinə” olsaydı, oxucu fikri daha tez və asan anlayardı – S.Q., B.A.)
müxtəlif informasiya mənbələrindən seçilmiş materialların mövzu, ideya, dil və
üslub xüsusiyyətləri baxımından dəyərləndirilməsinə imkan yaradır...”.

Aydın deyil ki, “müxtəlif informasiya mənbələrindən seçilmiş
materiallar” hansı xarakterdə olmalıdır? Əgər bədii materiallardırsa, on-
ları seçmək nəyə lazımdır? Bəlkə publisistik, yaxud elmi materiallardır?
Onda nə məqsədlə seçilir və onların “mövzu, ideya, dil və üslub xüsusi-
yyətləri baxımından” dəyərləndirilməsi nə üçün lazımdır?

Əslində, məzmun xətti fənnin məqsədi və vəzifələri diqqət mərkəzində
saxlanılmaqla əsaslandırılmalı idi. Belə olsaydı, yuxarıdakı mücərrəd,
məntiqsiz fikir də meydana çıxmazdı.

Sənəddə əksini tapmış ən mühüm mətləb **məzmun standartlarıdır**.
Qüsurların çoxu da elə onlarla bağlıdır. Müşahidə olunan qüsurlu
standartları aşağıdakı şəkildə ümumiləşdirmək olar:

- **Onlardan bəziləri fənnin qarşısına qoyulmuş vəzifələrin yerinə yeti-
rilməsinə yox, əhəmiyyətsiz tələblərin reallaşdırılmasına yönəldilmiş-
dir;**
- **bir qisminə şagirdlərdə formalaşdırılması vacib olan zəruri bac-
arıqlar yox, faydasız fəaliyyət növləri əksini tapmışdır;**
- **başqa bir qrup alt standartlar isə elmi-metodik baxımdan, ümu-
miyyətlə səhvdir;**
- **digər qrup alt standartlar aid olduqları əsas standartla uzlaşmır,
onun reallaşmasına xidmət etmir.**

Deyilənlərlə əlaqədar nümunələrə baxaq. **“Ədəbiyyat və həyat həqiqətləri”** məzmun xəttinin birinci əsas standartı belədir: **“1.1. Ədəbi əsərlərin məzmununu mənimsədiyini nümayiş etdirir”**. V sinifdə bu əsas standart beş alt standart daxil edilmişdir. Onların sırasında şagirdin **“ədəbi əsərin məzmununu mənimsədiyini nümayiş”** et

dirən tutarlı alt standart isə yoxdur. Bir variant belə ola bilər: **“Ədəbi əsərin məzmununu müxtəlif formalarda (yığcam, geniş – mətnə yaxın, yaradıcı) danışmağı bacarır**.

Bu, bədii əsərin məzmununun öyrənilməsi üzrə işin məğzini təşkil edir. Təəssüf ki, diqqətdən kənarda qalıb. Təəccüblüdür ki, təklif etdiyimiz variantın bünövrəsi ibtidai sinifdə (IV sinifdə) qoyulsa da, (Oxuyub anlama; 2.2. şagird oxu vərdislərinə yiyələndiyini nümayiş etdirir: 2.2.5. Mətnin məzmununu genişləndirilmiş formada yaradıcı nəql edir) o, V sinifdə yada düşür. Halbuki bu mühüm tələb (alt standart) bütün siniflər üzrə qoyulmalı, məzmunca zənginləşdirilməli idi.

Qeyd olunduğu kimi, elə alt standartlar var ki, onlar zəruri, mühüm bacarıqların formalaşdırılmasına yox, faydasız fəaliyyətin reallaşdırılmasına xidmət edir. Budur, bayaqdan üstündə dayandığımız əsas standartın alt standartlarından biri (əslində, onun həmin əsas standartda dəxli yoxdur, yəni onunla səsləşmir) belədir: **“1.1.5. Müxtəlif vəznli şeirlərdə, sadə süjetli ədəbi nümunələrdə (nağıl, təmsil, hekayə) bədii təsvir vasitələrini (epitet, təşbeh) müəyyənləşdirir”**.

Məcazlanır mənimsədilməsinin əhəmiyyəti, məqsədi, yolları metodikada lap çoxdan əsaslandırılıb. Məlumdur ki, bədii mətndəki məcazların tapdırılması hələ işin başlanğıcıdır. **Əsas məqsəd bu məcazların əsərə gətirdiyi tərəvətin, bədiiliyin, obrazlılığın qavranılmasına və izahına nail olmaqdır**.

İkinci əsas standartda yenə həmin məsələyə qayıdılmış və ayrıca alt standart təklif edilmişdir: **“1.2.3. Şifahi və yazılı ədəbiyyat nümunələrinə bədii təsvir vasitələri (epitet, təşbeh) baxımından münasibət bədirir”**.

Oxucu çaşıb qalır; şagirdin fəaliyyəti nədən ibarət olacaq? Bilmək olmur ki, şagird bədii təsvir vasitələrinin olub-olmamasına görə **“ədəbiyyat nümunələrinə”** münasibət bildirir, yaxud məcazların bədii əsərə nə bəxş etdiyini aydınlaşdırmaq baxımından... Bəlkə **“ədəbiyyat nümunələrinə”** onlarda bədii təsvir vasitələrindən nə dərəcədə istifadə edilməsi baxımından qiymət verilməsi nəzərdə tutulur?

Hər halda məntiqsizlik göz qabağındadır. Metodika elmi aydın və konkret tövsiyə verib: **şagird məcazların bədiiliyin, obrazlılığın yara-dılmasındakı rolunu aydınlaşdırmalıdır.**

Bunu ikinci əsas standartın alt standartına çevirmək nə çətin işdir ki?!

İkinci əsas standartın (o, qeyd olunduğu kimi, əsərin təhlili ilə əlaqə-dardır) digər alt standartları da bir-birini tamamlamır. *Diqqət edin:* Əsər-dəki surətlərin təhlili ilə bağlı alt standart olmadığı halda, müqayisə tələb edən standart ("**1.2.2. Ədəbi nümunələrdəki surətləri xarakterik xüsusiyyətlərinə görə müqayisə edir**") təklif olunur.

Yuxarıda qeyd etmişdik ki, standartlardan bir qrupu məntiqsiz olub şa-girdləri əhəmiyyətsiz fəaliyyətə yönəldir. Onlardan bir neçəsini nəzərdən keçirək. "Şifahi nitq" məzmun xəttinin alt standartlarından biri belədir: "**2.1.2. Ədəbi nümunələrlə bağlı fikirlərini bədii vasitələrindən (epitet, təşbeh) istifadə etməklə şərh edir**".

Buradakı "ədəbi nümunələrlə bağlı fikirlərini" sözlərindən oxucu belə bir nəticə çıxarır ki, təhlildən söhbət gedir. Yəni şagird əsərin mövzusu, ideyası, obrazların xarakteri və s. barədə fikir yürüdərkən məcazlardan (epitet, təşbeh) istifadə etməlidir. Bu, nə dərəcədə ağlabatandır? Bu, ümumiyyətlə mümkündürmü? Əsəri təhlil edənə məcazlardan müntəzəm istifadə etməsi (standart səviyyəsinə qaldırılıbsa, belə olmalıdır) hansı məntiqə sığır?

Bunu heç yaxşı ədəbiyyatşünasdan da tələb etmək mümkün deyil.

Şagird "ədəbi nümunələrlə bağlı fikirlərini" bildirərkən obrazlı sözlərdən, yeri gəldikcə, istifadə edə bilər və bilir. Amma **bədii təsvir** vasitələrindən isti-fadə etməklə əsərin mövzusu, ideyası, ədəbi qəhrəmanları barədə "fikir bil-dirmək" bacarığını onlardan tələb etmək, sadəcə, gülüncdür...

İkinci nümunə. Yenə həmin məzmun xəttinin ("Şifahi nitq") digər alt standartına baxaq: "**2.1.3. Ədəbi nümunələrlə bağlı fikirlərinin bildirir**".

Bu, qəbuledilməzdir. Çünki çox ümumi olub fəaliyyətin özünə-məxsusluğunu əks etdirmir. Təsadüfi deyildir ki, bu alt standartı siniflər üzrə izlədikcə onun söz oyunundan başqa bir şey olmadığı aşkara çıxır:

VI sinifdə: "2.1.3. Ədəbi nümunələrlə bağlı fikirlərini aydın və ardıcıl şərh edir".

VII sinifdə: "2.1.3. Ədəbi nümunələrlə bağlı fikirlərini geniş şərh edir".

VIII sinifdə: "2.1.3. Ədəbi nümunələrlə bağlı fikirlərini məqsədyönlü şərh edir".

Burada şagirdin bacarığındakı hansı inkişafdan danışmaq olar?

Üçüncü nümunə. Sonuncu – üçüncü məzmun xəttinin (“Yazılı nitq”) alt standartlarından biri belədir: **“3.1.1. Ədəbi nümunələrin məzmununu yazır”**.

Təəccüblənməyə bilmirsən. Əsərin məzmununu yazmaq nə üçün lazımdır? Bu, şagirdə hansı bacarıqların inkişafı üçün faydalıdır?

Bu gün bəzi tövsiyələrinə, haqlı olaraq, dodaq büzdüyümüz, sovet metodikasında da belə bəsit və faydasız tələblə qarşılaşırıq. Bunu geriye addım kimi də dəyərləndirmək mümkün deyil. İbtidai siniflərdə obraza, hadisəyə yazısında münasibət bildirmək tələbi ilə qarşılaşan, təhlilin ilkin elementlərini mənimsəyən şagirdə V sinifdə əsərin məzmununu yazdırmaq və bunu standart səviyyəsinə qaldırmaq hansı məntiqə söykənir? Onu da xatırladaq ki, kurikulum fəal/interaktiv təlimin tətbiqi ilə həyata keçirilir. Bu yeni texnologiya isə şagirdləri axtarışlara, müstəqil fikir söyləməyə istiqamətləndirir. Belə olan halda, yuxarıdakı standartın əhəmiyyətsizliyi öz-özünə aydınlaşmırmı? Həmin standart siniflər üzrə izlədikcə bunu daha aydın görmək olur.

VI sinifdə: “3.1.1. Mətni əsərdən götürülmüş sitatlarla genişləndirir” (Hansı mətni? Axı şagird elə əsərin mətnini – məzmununu yazır).

VII sinifdə: “3.1.1. Mətnə öz fikirlərini əlavə etməklə onu zənginləşdirir” (Bədii əsərin məzmununa öz fikirlərini əlavə edir? İkinci müəllif olur?).

VIII sinifdə: “3.1.1. Ədəbi nümunələrlə bağlı fikirlərini müxtəlif üslublarda yazır” (Yenə mətləb aydın deyil; əgər söhbət təhlildən gedirsə, buna V, VI, VII siniflərdə zəmin yaradılmadı. Həm də buradakı “müxtəlif üslublarda yazır” nə deməkdir? Kurikulumun istifadəçisi – müəllim şagirdinə hansı üslubları öyrətməlidir? Bu, harada aydınlaşdırılıb?).

IX sinifdə: “3.1.1. Yazacağı mətnin məzmununa uyğun üslub müəyyənləşdirir” (Hansı mətndən söhbət gedir? Üslubla bağlı suallar burada da yada düşür”.

Alt standartlardan bəziləri, qeyd olunduğu kimi, elmi-metodik baxımdan səhvdir. Onlardan biri **ifadəli oxu** ilə bağlıdır. Bu oxu əlaqədar sənəddə elə səriştəsiz, naşı mövqə sərgilənib ki, bu barədə danışmağa adamın dili də gəlmir. İfadəli oxu ilə bağlı ciddi tədqiqatların, dərslik və dərs vəsaitlərinin, nüfuzlu mütəxəssislərin olduğu bir vaxtda bu qədər kobud səhvə, bəsit mülahizlərə yol verilməsi təəccüb doğurur. Sənədin üzərində işləyənlərin ibtidai siniflərin ana dili kurikulumundan ya xəbərsizdirlər, ya da ona biganə qalıblar. Belə olmasaydı, IV sinifdə “müvafiq mətnləri” artıq ifadəli oxumağı bacaran (Oxuyub anlama; 2.2. Şagird oxu vərdişlərinə yiyələndiyini nümayiş etdirir: 2.2.1. Müvafiq mətnləri müəyyən olunmuş tələblərə uyğun sürətli, dızgün, şüurlu, ifadəli oxuyur) şagirdə V sinifdə, necə deyirlər, sıfırdan başlamağı təklif

etməzdilər: **“1.1.2. Müxtəlif vəznli şeirləri, sadə süjetli ədəbi nümunələri (nağıl, təmsil, hekayə) nitq texnikasına uyğun oxuyur”**.

Bu alt standartı “1.1.2. Müxtəlif vəznli şeirləri, süjetli ədəbi nümunələri (nağıl, təmsil, hekayə, əfsanə, rəvayət, dastan) məzmunun müvafiq intonasiya ilə oxuyur” (IV sinifdə “ifadəli oxuyur” deyilir, burada “intonasiya ilə oxuyur” yazılır. Niyə? Sonra görəcəyik ki, bu, yalnız siniflər arasında süni yolla fərq yaratmaq üçündür. Onu da xatırladaq ki, ciddi tədqiqatlarda “intonasiya ilə oxumaq” deyilmir, bu oxunun bir adı var: **ifadəli oxu**).

VII sinifdə: “1.1.2. Müxtəlif vəznli şeirləri, süjetli ədəbi nümunələri (hekayə, mənzum hekayə, dastan) obrazların, hadisələrin xarakterinə uyğun oxuyur” (Əvvəla, bu hansı oxudur – “intonasiyalı”, yoxsa ifadəli? İkincisi, şagird VI sinifdə qazandığı bacarıqdan əl çəkir? Qəribədir, VI sinifdə “məzmunu müvafiq oxu bacarığı” qazanan şagirdə VII sinifdə əsərin komponentlərinin oxusu üzrə bacarıq açılır).

VIII sinifdə: “1.1.2. Müxtəlif vəznli şeirləri, süjetli ədəbi nümunələri (novella, poema, hekayə, mənzum hekayə) intonasiyanın və vurğunun tələblərinə uyğun oxuyur” (Burada “vurğu” sözü əvvəlki siniflərdən fərq yaratmaq məqsədilə artırılıb. Unudulub ki, “vurğu” intonasiyanın elementlərindəndir və əgər VI sinifdə şagird əsəri “məzmununa müvafiq intonasiya ilə oxuyursa”, vurğunu da nəzərə almış olur. Həm də axı hansı vurğudan danışılıb? İfadəli oxu üçün hansı vurğunun vacib olduğu niyə unudulub?).

IX sinifdə: “1.1.2. Müxtəlif vəznli şeirləri, süjetli ədəbi nümunələri (novella, poema...) ifadəli oxuyur. (Bu, guya “intonasiyalı oxudan” fərqlənən oxudur – ifadəlidir. Bəs onda “intonasiyalı oxu” nə cür oxudur?).

İfadəli oxuya X və XI siniflərin məzmun standartlarından danışarkən (bu, ayrıca yazının mövzudur) yenidən qayıdacağıq.

Onu da qeyd edək ki, sənəddə həm ədəbiyyatşünaslığa, həm də metodikaya aid bəzi anlayışların adlandırılmasında, eləcə də ifadələrdə qeyri-dəqiqliyə yol verilmişdir. Məsələn, sənəddə oxuyuruq: “Əsəri məzmun və ideya istiqamətinə görə təhlil edir...”, əslində isə, əsəri **mövzu və ideyasına görə** təhlil edirlər.

Eləcə də şagirdlər “mətnlər üzərində sərbəst işləyir” deyilmir, “müstəqil işləyir” deyilir və s.

İnanırıq ki, burada deyilənlərə, eləcə də mətbuatda söyləniləcək digər fikirlərə diqqət yetiriləcək, fərqli mülahizələr bir daha saf-çürük ediləcək, nöqsanlar aradan qaldırılacaq. Bu, bir çox standartların təlim prosesində diqqətdən kənarda qalmasının qarşısını alar. Bu, metodist-alimləri sənəddəki nöqsanlarla bağlı auditoriyalarda iradlar söyləməkdən, tələbələrə –

gələcəyin müəllimlərinə bir çox standartları fərqli şəkildə qavramağın lazım olması barədə tövsiyə verməkdən azad edər.

“Təhsil problemləri” qəzeti, 1–7 fevral, 2011;

8–15 fevral 2011

(dosent Bilal Həsənli ilə birlikdə)

Venn diaqramı qüsurludur (həm də o niyə metod olsun ki?!)

Qoca tarix hökmünü verdi... ölkəmiz qapalılıqdan çıxdı. Onu dünyadan təcrid edən dəmir örtük parçalandı. Və qarşıda çoxşaxəli yollar, böyük imkanlar açıldı. Bütün sahələr bundan faydalamaq üçün çabalara başladı. Bəhrəsi tezliklə göründü: ətrafda “Avropa qapıları”, “İtaliya geyimləri”, “Fransa çılıraqları”, “Yaponiya avtomobilləri” və s. i.a. yazılar peyda oldu. Bəli, Avropa və dünyanın inkişaf etmiş ölkələri (daha doğrusu, onların malları) ölkəmizə ayaq açdı. Bu gəlhagəldən və gethagetdən dumanlanmış başlar tədricən ayıqlıq aləminə qayıtmağa başladı. Və aydınlaşdı ki, şeytana pəpış tikən Avropa, eləcə də digər məmləkətlər zay məhsullarını xırıd etmək üçün ən kiçik fürsəti belə əldən qaçırmır. Özümüzünkülər də onlara bu və ya digər dərəcədə kömək edir, yəni orada ucuz olan keyfiyyətsiz malların gətirilməsinə üstünlük verir. Bunu duyan alıcılar artıq ehtiyatlı davranır, aldanmamağa çalışırlar...

Təhsil sahəsində də, təxminən buna bənzər vəziyyət müşahidə olundu. Təhsil Nazirliyinin ciddi tələblərinə, səmərəli istiqamətləndirmələrinə baxmayaraq, xarici dil bilən və əksəriyyəti pedaqoji elmimizdən xəbərsiz olan bir para “novatorlar” əcnəbilərdən eşitdiklərini, yaxud alaçıx oxuduqlarını ağınabozuna baxmadan təbliğ etməyə başladılar. Mahiyyətindən çox, zahiri tərəflərinin üzərində dayandıqları yenilikləri yaymağa, müəllimlərə aşılamağa başladılar. Az sonra mətbuatda yazılar da göründü. Bu yazılarda yeniliyə meyil, fərqli öyrətmə yollarının müəyyənləşdirilməsi cəhdi, əlbəttə, alqışlanmalıdır. Lakin bu yazıların (belə yazılar bu gün də çap olunmaqdadır), demək olar, hamısı üçün səciyyəvi olan aşağıdakı qəbildən qüsurlara yol verilməsi təəssüf doğurur və metodik araşdırmalara böyük ehtiyacın olmasından xəbər verir:

- ciddi təlimi iş əvəzinə şou səciyyəli, məzmunca bayağı, mətləbə (dərsin mövzusuna və məqsədlərinə) dəxli olmayan işlərin tətbiqinə aludəçilik açıq-aşkar hiss olunur;
- dərsin məqsədləri, qismən reallaşdırılır;
- fəal/interaktiv dərsin ayrı-ayrı mərhələlərində aparılan işlərin ya səthi, ya da yarımçıq olması özünü qabarıq göstərir;
- təlim materialının həcmi ilə onun tədrisinə ayrılmış vaxt büdcəsi arasındakı nisbət gözlənilmir və s.

Hələ bir neçə il əvvəl çap etdirdiyim yazıların birində ("Azərbaycan dili və ədəbiyyatı tədrisi", 2005, №2) həyəcan təbili çalmışdım: "Bir həqiqəti etiraf etməliyik: interaktiv metodlarla əlaqədar xaricdə çap olunanları üzdən mənimsəyib, misalları, nümunələri əvəzləyib pəltək dildə (səriştəsiz tərcümənin nəticəsidir) yazılar çap etdirməklə ciddi uğur qazanmaq mümkün olmayacaq.

Bu problem ciddi tədqiqat tələb edir. Ölkəmizin didaktları araşdırmalar (bu, bir neçə il çəkə bilər) apararaq interaktiv təlim metodlarının mahiyyətini işıqlandırmaqlı, təsnifatını verməli, sistemini əsaslandırmaqlı, onlara daxil olan priyomları müəyyənləşdirməli, tətbiqindəki özünəməxsusluğu açıqlanmalıdır.

Bu iş, xarici ölkələrdə həmin istiqamətdə tədqiqatların aparılmasına baxmayaraq, ölkəmizdə də həyata keçirilməlidir. Bu, həmin metodların formal tətbiqinin qarşısını alacaq. Bu, həmin metodlarda xeyli dəyişikliyin aparılmasına, onların zənginləşdirilməsinə, çox güman ki, bəzilərinin məqsədəuyğun sayılmamasına və s. səbəb olacaq.

Məhz bundan sonra xüsusi metodikalar məşğul olduqları fənnin spesifikliyindən çıxış etməklə metodların müəyyənləşdirilməsi, tətbiqi yollarının aydınlaşdırılması işini həyata keçirməlidir... Deyilənlərdən bir daha aydın olur ki, bizdə interaktiv metodlarla bağlı eksperimentə əsaslanan tədqiqatın aparılması vacibdir".

Təəssüf ki, xeyli vaxtın ötməsinə baxmayaraq xüsusi metodikalar didaktikadan umduqlarını ala bilmədi. **Və zaman göstərdi ki, eksperimentə, nəzəri ümumiləşdirmələrə əsaslanmayan, yalnız eşitmə, təqlid yolu ilə mənimsənilərək tətbiq edilənlərin ömrü qısa, keyfiyyəti zay olur. Həm də belə tətbiqetmələr təkcə qüsurlu olmaqla məhdudlaşmır, başlıcası, yaradıcılıqdan məhrum olur, yeni təlimi situasiyada gücsüz və aciz vəziyyətə düşür, qarşıya çıxan suallara yetərinə cavab verə bilmir.**

Didaktikadan gözlədiklərini ala bilməyən xüsusi metodikalar fəal/interaktiv təlimə aid edilən metodların təcrübədə yoxlanması istiqamətində araşdırmalarını davam etdirdi. Məsələn, ədəbiyyat dərslərində fəal/interaktiv təlimin tətbiqi üzrə xeyli müddət ərzində aparılan eksperimental tədqiqat bir sıra mətləblərə aydınlıq gətirdi və əsaslandırılmış elmi fikir deməyə imkan yaratdı. Aydınlaşdı ki, fəal/interaktiv təlimə aid edilən metodların heç də hamısını ucdantutma metod adlandırmaq doğru deyildir. Onlardan bir qismi təlim metodu, bir qismi bu və ya digər metodun tərkibində özünü göstərən priyom, bir qismi isə didaktik oyundur. Başqa bir qrupu isə aparılan müxtəlif məzmunlu işi (müqayisə və s.) əyaniləşdirmək üçün istifadə olunan qrafik göstəricidir, cədvəldir. Bu yazımızda məhz sonunculardan danışmaq niyyətindəyik. Bu gün pedaqoji mətbuatda **Venn diaqramı, konseptual cədvəl, T-sxemi** təlim

metodu kimi təqdim olunur. Xüsusi tədqiqat, müşahidələr, öz iş təcrübəsindən yazan müəllimlərin məqalələrinin təhlili təsdiq edir ki, adları çəkilənlərin təlim metodu hesab edilməsinə əsas yoxdur. Onları ayrı-ayrılıqda nəzərdən keçirək.

Yeni pedaqoji ədəbiyyatda Venn diaqramının mahiyyəti belə açıqlanır: cisim və hadisələri müqayisə etmək (onların oxşar və fərqli cəhətlərini müəyyənləşdirmək) məqsədi ilə tətbiq olunur. Müqayisədən əldə olunan nəticələr kəsişən dairələrdə əks etdirilir. Birinci və ikinci dairədə (sol və sağ tərəfdə) müqayisə olunanların fərqli cəhətləri, kəsişmənin aralıq yerindəki boşluqda (kəsişmə dairəsində isə oxşar cəhətlər qeyd olunur). Vəssalam!

Bir nümunəyə baxaq. İkinci sinifdə təlim, məlumdur ki, kurikulum əsasında aparılır. Bu isə o deməkdir ki, dərslərdə fəal/interaktiv təlimə məxsus metodlara üstünlük verilir. Budur, müəllim üçün vəsaitdə (Azərbaycan dili. Müəllim üçün vəsait. B., 2009, səh. 135) A.Şaiqin “Arı” şeirinin tədrisində təlim metodu kimi Venn diaqramından da istifadə təklif olunub. Kiçik qruplardan biri arı ilə qarışqanı müqayisə etmək, onların oxşar və fərqli cəhətlərini diaqramda əks etdirmək tapşırığını alır.

Şagirdlərin bu tapşırığı necə icra edəcəkləri mənim üçün maraqlı (həm də qaranlıq) idi. Bir neçə məktəbdə həmin mövzunun tədrisinə həsr olunmuş dərslərdə iştirak etdim. Zənnimdə yanlışmıydım: şagirdlər arıya və qarışqaya məxsus cəhətləri (həm də məhdud şəkildə) qeyd etməklə kifayətləndilər. Bu, yəni obyektlərə məxsus ayrı-ayrı cəhətlərin sadlanması müqayisə deyil və şagirdlərdə müstəqil düşüncənin inkişaf etdirilməsi baxımından faydalı sayıla bilməz. **Bu nöqsanın baş verməsinin ən mühüm səbəbi isə həmin diaqramın müqayisəni əks etdirmək baxımından qüsurlu olmasıdır.** Həm də buradan aydınlaşır ki, bu diaqram, sadəcə olaraq, əqli əməliyyatın – müqayisənin əyaniləşdirilməsi üçün Venn kişinin təklif etdiyi adicə, həm də qüsurlu (məlumatın yerləşdirilməsi, lövhədə, vərəqdə çəkilməsi baxımından da əlverişli deyildir) qrafik göstəricidir və onlardan da mükəmməli bizdə lap çoxdan təklif olunub. Neyləyək ki, **professor Nurəddin Kazımovun** və digərlərimizin təklif etdikləri Venn balanını qədər urvata mindirilməyib.

Uzun sözün qıssası, Venn diaqramı metod sayıla bilməz və o, müqayisənin əyaniləşdirilməsi baxımından qüsurlu olan adicə qrafik göstəricidir...

Onun başlıca qüsuru didaktik priyom olmaqla müqayisənin mahiyyətini, tətbiqindəki özünəməxsusluğu əks etdirmək imkanından məhrum olmasıdır. Müqayisənin “tətbiqindəki özünəməxsusluq” nə deməkdir?

Bu, ilk növbədə müqayisənin xüsusiyyətlərinin diqqət mərkəzində saxlanması deməkdir. Bu xüsusiyyətlər hansılardır? Onlardan biri **obyektlərin müqayisəyə gəlməsidir.** Müqayisə üçün götürülən obyektlərin mahiyyət

etibarilə bir-birinə oxşar, yaxın olması vacibdir. Məsələn, S.S.Axundovun “Qaraca qız” hekayəsinin tədrisində Qaraca qızla Pəricahan xanımı müqayisə etməyə cəhd edən müəllimlər səhvə yol verirlər; bu obrazları “müqayisəyə gələn obyektlər” saymaq olmaz. Qaraca qızla Ağca xanımı müqayisə etmək yerinə düşər; onlar “məhiyyət etibarilə” yaxındırlar (yeri gəlmişkən, arı ilə qarışqanı müqayisə etmək olarmı, onlar “məhiyyət etibarilə” yaxındırlarmı? Qoy bu suala oxucular cavab versinlər).

Müqayisə priyomunun bir mühüm xüsusiyyəti onun tətbiqi zamanı **vahid əsasın** gözlənilməsidir. Yəni, Yusif Sərracla Şah Abbası (M.F.Axundzadə. “Aldanmış kəvakib”) müqayisə etməyi qarşısına məqsəd qoyan müəllim onları hansı cəhətlərə – “vahid əsaslara” görə qarşılaşdıracağını əvvəlcədən müəyyən-ləşdirilməlidir. Bu, **vətənə münasibət, xalqa münasibət, dinə və din xadimlərinə münasibət** və s. ola bilər. Deməli, bu obrazlardan birinin vətənə, digərinin xalqa münasibətindən danışmaq (arı ilə qarışqanın “müqayisəsində” olduğu kimi) olmaz; hər iki obrazın vətənə münasibətlərindəki fərq eyni zamanda aydınlaşdırılmalı, sonra digər cəhətin – “əsasın” izahına keçilməlidir.

Müqayisə priyomunun bir mühüm xüsusiyyəti də müqayisə üçün götürül-müş obyektlərdəki əlamətlərin **ardıcıl** aşkara çıxarılmasıdır. Məsələn, Yusif Sərrac və Şah Abbas surətləri qarşılaşdırılarkən əvvəl onların vətənə, sonra xalqa, daha sonra dinə və s. münasibətlərindəki fərq aydınlaşdırılmalıdır.

Obyektlər arasındakı oxşar, yaxud fərqli əlamətlərin (eləcə də eyni vaxtda hər iki əlamətin) aşkara çıxarılması, yuxarıda qeyd olunduğu kimi, hələ müqayisənin tamamlanması və səmərəli keçməsi demək deyildir. Bu prosesdə **oxşarlıq** və **fərqi** izah etmək, obyektlər arasındakı əlaqələrin **səbəbini** aydınlaşdırmaq vacib olduğu kimi, **nəticə çıxarmaq, ümumiləşdirmə aparmaq** da zəruridir.

Az qala 40 il əvvəl metodikamızda təklif edilmiş cədvələ nəzər salaq.

№	Yusif Sərrac və Şah Abbas obrazlarının	Yusif Sərrac	Şah Abbas
1	Vətənə münasibətləri	1. Vətənini dərin məhəbbətlə sevir, onun taleyi ilə həmişə maraqlanır. Taxta çıxdıqdan sonra ölkənin abadlaşması üçün tədbirlər görür.	1. Vətənin taleyi ilə maraqlanmır, vətən məhəbbəti despot şaha yaddır. Onun ləqəydliliyi, bacarıqsızlığı üzündən ölkə dağıldılmışdır; yollar, körpülər bərbad hala düşmüş, kəndlər, şəhərlər xarəbəzarlığa çevrilmişdir.
2	Xalqa münasibətləri	2. Xalq içərisindən çıxmışdır və ona sonsuz məhəbbət	2. Hökmdar nəslindən olub, xalqdan uzaqdır. Dilənçi kö-kündə yaşayan insanların

		bəsləyir. Hələ taxta çıxmazdan əvvəl yoxsul kütlələrin acınaqlı həyatından şikayətlənir, hakimiyyətə keçən kimi zəhmətkeşlərin vəziyyətin yüngülləşdirən qanunlar verir.	vəziyyəti onu narahat etmir, əksinə, öz əzici qanunları ilə xalqın yaşayışını daha da çətinləşdirir.
--	--	--	--

Bu cədvəl müqayisənin əyaniləşdirilməsi baxımından daha münasib deyilmi? Həm də onu metod adlandırmaq müəllifin heç ağılına da gəlməyib, çünki bu, qeyri-ciddi, elmdən uzaq mövqe olardı.

Yeni pedaqoji ədəbiyyatda, yuxarıda qeyd olunduğu kimi, metod hesab edilən digər qrafik göstəricilər (cədvəllər) də var. Bunlardan biri **T-sxemi** adlanır. Onu pedaqoji ədəbiyyatımıza gətirilənlər nə üçün belə adlandırıldığıнын səbəbini izah etmərlər. Fikrimizcə, bu, sxemin quruluşu – T şəkilli olması ilə əlaqədardır. Və onun “T-sxemləri” adlandırılması da müəmmalıdır; nə üçün “sxem” yox, “sxemlər”?

T-sxeminin müqayisə ilə əlaqəsi bilavasitə yox, bilvasitədir. Tətbiqi ilə bağlı fikirlərdə də müəyyən fərqlər var. Bəzilərinin fikrincə, o, yeni dərsin möhkəmləndirilməsi məqsədilə tətbiq edilir. Başqalarına görə, yeni biliyin öyrənilməsində – tədqiqat prosesində ondan istifadə olunur. Digərləri yeni mövzu ilə ilkin tanışlıqdan sonra tətbiqini məqsəduyğun sayır.

Sxemin tələblərinin ifadəsində də fərqli mövqe müşahidə olunur. Bəzi tədqiqatçılar sxemin birinci tələbini “problemin xeyrinə olan cəhətlər”, ikinci tələbini “problemin zərərinə olan cəhətlər” şəklində göstərirlər, yəni aşağıdakı kimi:

Problemin xeyrinə olan səbəblər	Problemin zərərinə olan cəhətlər
1.	1.
2.	2.
3.	3.

Bu tələblər mövzu (problem) barədə mükəmməl məlumat qazanıldıqdan sonra – təhsil prosesində irəli sürülə bilər.

Digər tədqiqatçılar tələbləri “qane edənlər”, qane etməyənlər” şəklində ifadə edirlər:

Qane edənlər	Qane etməyənlər
1.	1.
2.	2.
3.	3.

Bu tələblər mövzunun (problemin) öyrədilməsinin müxtəlif mərhələlərində (mövzunun öyrənilməsindən əvvəl, ilkin tanışlıqdan sonra, tədqiqat – öyrənmə prosesində, eləcə də sonrakı mərhələlərdə) irəli sürülə bilər.

Tələblərin nə cür ifadə edilməsindən asılı olmayaraq bir cəhət şəxsizdir: T-sxemini metod adlandırmaq doğru sayıla bilməz. O, müqayisənin, təhlilin... nəticələrini əks etdirən adicə cədvəldir (sxemdir). Və həmin cədvəlin (sxemin), belə demək olarsa, bir az səliqəyə salınmasına da ehtiyac duyulur. Məsələn, aşağıdakı kimi:

Hacı Murad obrazında	
Məni qane edən cəhətlər	Məni qane etməyən cəhətlər
1. Son dərəcə qorxmaz və cəsarətli olması.	1. Xalqın milli-azadlıq hərəkatından uzaqlaşması.
2. Silahdaşlarına böyük məhəbbəti.	2. Düşmənlərə – ruslara təslim olması.
3. Ailəsini sonsuz məhəbbətlə sevməsi.	3. Şeyx Şamilə dil tapmağa çalışmaması.

Metod hesab edilən **konseptual cədvəl** müqayisə ilə bilavasitə əlaqədardır. Metodik ədəbiyyatımızdan yuxarıda nümayiş etdirdiyimiz cədvələ həm quruluşuna, həm də məzmununa (tələblərinə) görə çox yaxındır. Onda bir neçə obyektin oxşar və fərqli cəhətlərini əks etdirmək mümkündür. Lakin bu cədvəlin tərtibində də pərakəndəlik, qeyri-dəqiqlik müşahidə olunur. Onun aşağıdakı formada tətbiqini (M.F.Axundzadənin “Aldanmış kəvakib” əsərindəki saray adamlarının müqayisəli təhlili üzrə) məqsədəuyğun hesab edirik.

№	Obrazlar	Müqayisə üçün əsaslar		
		Hökmdara münasibətləri	Vətənə münasibətləri	Xalqa münasibətləri
1	2	3	4	5
1.	Vəzir Mirzə Möhsün	– Şaha yaltaqlanır; – Ona hər cür qulluq göstərməyə hazırdır.	– Onu vətənə yox, şaha xidmət maraqlandırır; – rəzilliyi, düşünlməmiş tədbirləri ilə ölkədə rüsvət-xorluğun, ədalətsizliyin baş alıb getməsinə rəvac verir.	– Xalqa yox, ləyaqətsiz, rüsvətxor adamlara güvənir.

2.	Sərdar Zaman xan	– özünü şah qapısının iti adlandıraraq ona yaltaqlanır; – şahə sədaqətli olduğunu sübut etmək üçün dəridən-qabıqdan çıxır;	– Ağılsız tədbirləri ilə ölkənin dağılmasına bəis olmuşdur.	– xalqın taleyi ilə maraqlanmır.
3.	Müstəvi Mirzə Yəhya	– Vəzirə qohumluğunu yada salaraq şahə sədaqətdə ondan geri qalmadığını vurğulayır; – etibarlı adam olduğuna şahı inandırmağa çalışır.	– ağılsız və nədən əməlləri ilə ölkənin acınacaqlı vəziyyətə düşməsinə səbəb olmuşdur.	– xalqın mənafeyi barədə düşünmək heç ağlına da gəlmir; – maaşla dolanan insanların həyatını nədən əməlləri ilə dözülməz edir.
4.	Mollabaşı axund Səməd	– Şahə yaltaqlanmağa başqalarından geri qalmır; – şahə, Səfəvi nəslinə sədaqətinin, səmimiyyətinin sonsuz olduğunu bildirir.	– Şahə yaltaqlanmağa başqalarından geri qalmır; – şahə, Səfəvi nəslinə sədaqətinin, səmimiyyətinin sonsuz olduğunu bildirir.	– xalqə yaddır; – Şah Abbasın xalqə zülm etməsinə haqq qazandırır.

Göründüyü kimi, konseptual cədvəl də iki əvvəlkilər kimi fikri əməliyyatın nəticələrini əks etdirir. Deməli, onu da təlim metodu hesab etmək kökündən yanlışdır.

Əgər dərslə müqayisə tətbiq olunursa, cədvəllərdən (Venn diaqramını çıxmaqla) istifadə faydalıdır. Və onları metodların sırasında (dərsin icmalında, planında, eləcə də müəllim üçün vəsaitdə) qeyd etmək doğru olmadığı kimi, lazım da deyildir.

Şübhə etməmək olar ki, eksperimental tədqiqat çoxaldıqca, məktəb təcrübəsi zənginləşdikcə fəal/interaktiv təlimlə əlaqədar çox mətləblərə aydınlıq gətiriləcək. Bu gün lüzumsuz, mənasız məlumatlarla yüklənmiş dərsin təsvirini verən məqalələr sabah seyrələcək, az sonra isə, ümumiyyətlə olmayacaq.

“Azərbaycan dili və ədəbiyyatı tədrisi” jurnalı, 2011 (2)

Yeni təlim texnologiyaları: formalizm və yaradıcılıq...

Ölkəmiz müstəqilliyini bərpa etdikdən sonra ictimai həyatın bütün sahələrində islahatların aparılması zəruri oldu. Təhsil daha önəmli sahələrdən sayıldığından qəbul edilmiş bir sıra mühüm qanun və qərarlardan dərhal sonra bu istiqamətdə ardıcıl olaraq işlər görüldü, ciddi tədbirlər həyata keçirildi. Bunların sırasında kurikulum islahatı ön planda dayanır. Tam orta təhsilin bütün pillələrində fənlər artıq kurikulum – yeni təhsil proqramı əsasında tədris olunur. Yeni təhsil proqramının (kurikulumun) tətbiqi yeni təlim texnologiyalarından istifadəni mühüm vəzifə kimi qarşıya qoydu. Müşahidələr, məktəb təcrübəsinin öyrənilməsi, pedaqoji ədəbiyyatın və mətbuatın təhlili hər iki məsələ barəsində bu gün ətraflı fikir söyləməyə imkan verir. Başqa sözlə: “Kurikulumun tətbiqi məktəbə nə verdi? Onun istifadəçiləri – ümumtəhsil məktəblərinin müəllimləri həmin proqramla necə işləyirlər? Müəllimlər yeni proqram haqqında hansı qənaətdədirlər? Proqramın tələblərinin uğurla həyata keçirilməsi üçün faydalı hesab edilmiş yeni texnologiyaların tətbiqi ilə bağlı məktəbdə hansı vəziyyət müşahidə edilir?” kimi sualların faktlar əsasında cavablandırılması görülmüş işlərə qiymət verilməsi, gələcəkdə icra ediləcək işlərin məqsədi, məzmunu barədə mövqeyin dəqiqləşdirilməsi baxımından faydalıdır.

Etiraf edilməlidir ki, yeni təhsil proqramı (kurikulum) fənnin tədrisi ilə bağlı ən zəruri məsələləri özündə əks etdirən gərəkli sənəddir. O, məktəbə ciddi yeniliklər gətirib; təlimin məzmununda, metod və vasitələrində əhəmiyyətli dəyişikliyə səbəb olub. İşini sevən, diqqətli, yaradıcı müəllimə indi artıq məumdur ki, məsələn, VI sinifdə tədris olunan hekayənin öyrədilməsində qarşıya qoyulan məqsəd, təşkil olunan iş, şagirdlərdə formalaşdırılan bacarıqlar, onların nailiyyətlərinin qiymətləndirilməsi və s. V sinifdə həmin məzmundakı fəaliyyətdən fərqlənir. Belə müəllimlərə aydındır ki, yalnız faktların, rəqəmlərin, yaxud bədii əsərlərin məzmununun öyrənilməsi ilə kifayətlənmək yeni proqramın tələblərinə ziddir. Bu cür müəllimlər şagirdlərinə ardıcıl olaraq düşündürücü suallar verir, onları axtarış, tədqiqat xarakterli tapşırıqlar üzərində işlədir. Yeni təhsil proqramının tələblərini qədərincə anlayan müəllim dərstdə şagirdlərinin əməkdaşlıq şəraitində işləmələrinin qayğısına qalır, müxtəlif mənbələrdən faydalanmaq bacarığının inkişafına səy göstərir. Yetirmələrinə diskussiya mədəniyyəti aşılayan bu cür müəllimlər fərqli təlim metodlarını və iş formalarını qarşılıqlı əlaqədə tətbiq etməklə öyrənməyin yollarını mənimsədir. Həmin müəllimlər yeni proqramın məktəbə böyük fayda gətirdiyini duyur və layiqincə qiymətləndirirlər. Təəssüf ki, belə müəllimlər azlıq təşkil edir. Sosial şəbəkədə fikirlərini paylaşan, yazılar çap etdirən müəllimlərin ək-

səriyyətinin yenilikləri qədərincə dəyərləndirə bilmədiklərini, başlıcası isə yanlış, qeyri-elmi mövqedə olduqlarını müşahidə etmək mümkündür. Bunu yuxarı siniflərin “Ədəbiyyat” dərslərinə yazılan rəylərdə daha aydın görmək olur. Rəsmi sənədlərdə, pedaqoji mətbuatda, dərslük komplektinə daxil olan metodik vəsaitdə və digər mənbələrdə biliyin şagirdə hazır şəkildə verilməsinin mənfəətli barədə döndə-döndə danışılmış və bu, ənənəvi təlimi yanaşmanın ciddi qüsuru kimi tənqid edilmişdir. Şagird bu gün tədqiqatçı mövqeyində təsəvvür edilir və biliyi onun müxtəlif mənbələri araşdırmaqla əldə etməsi mühüm tələb kimi irəli sürülür. Qərbdə ki, bunun mahiyyətini başa düşməməkdənmi, laqeydlikdənmi, məlumatlılıqdanmi, yaxud başqa səbəbdənmi müəllimlərin bir çoxu X və XI siniflərin ədəbiyyat dərslərinə əksini tapmış materialların (bədi əsərlərin təhlili, yazıçıların həyatı, yaradıcılığı və s. bağlı) həcmi çoxaldılmasını vacib sayırlar. Bu, hələ işin bir tərəfidir; belə müəllimlər özlərinin yanlış mövqelərini dərk etmədikləri üçün bunu dərsləyin qüsuru kimi qələmə verirlər. Unudurlar ki, hazırkı dərslük araşdırma, tədqiqat aparmaq üçün şagirdlərə bələdçilik edən mühüm vasitə yerində çıxış edir və etməlidir. Yaddan çıxarırlar ki, bu günün dərsləyi şagirdlərin mənimsəməli olduqları biliyi yerli-yataqlı təqdim etməməlidir. Dərslük zəruri biliklərin mənimsənilməsinə istiqamət verməli, şagirdlərdə yaradılan bacarıqlar bu biliklərin zənginləşdirilməsini, tamamlanmasını təmin etməlidir. Təsədüfi deyildir ki, X və XI siniflərin ədəbiyyat dərslərinə sənətkarların həyatı, yaradıcılığı, əsərlərin mövzusu, ideyası, obrazları, bədii xüsusiyyətləri, və s. haqqında verilmiş yığcam məlumatların göstərilən konkret mənbələrdən toplanmış materialların əsasında zənginləşdirilməsi və tamamlanması sistemli olaraq izlənilmişdir. Bu, bəzi rəyçilər qədərincə qiymətləndirə bilməsələr də, şagirdin tədqiqatçı mövqeyində olmasını təmin edir. Əgər şagird, məsələn, ədəbi qəhrəmanların təhlili ilə bağlı dərslükdəki yığcam istiqamətləndirici məlumatla tanış olubsa və bu barədə əlavə mənbələrdən məlumat toplayıb, onları əlaqələndirib, sistemə salıb, özünün müstəqil fikirlərinə də yer verməklə təqdimat hazırlayıbsa, həmin fəaliyyəti alqışlamaq lazımdır. Bu, biliyin hazır şəkildə təqdim edilməsinin qarşısına siper çəkir, şagirdə tədqiqatçılıq bacarığının inkişafına şərait yaradır.

Elmi tədqiqatın və tədqiqatçılığın mahiyyətini, özünəməxsusluğunu layiqincə qiymətləndirməkdə çətinlik çəkənlər dərslükdəki bu mövqeyi anlamadıqlarından “şagirdlərə hazır bilik verilmişdir” fikrini təkrar-təkrar səsləndirirlər. Onların yanlış mövqeyini özlərinə başa salmaq üçün sadə bir misala nəzər salaq. C. Məmmədquluzadənin “Danabaş kəndinin əhvalatları” əsəri ilə bağlı, qərbdə səslənməsin, yazmayan yoxdur. Hər nəsil bu əsərə (əlbəttə, təkcə bu əsərə yox, klassiklərimizin digər əsərlərinə də) münasibət bildirir, ədəbiyyatşünaslığımıza

nə isə yeni bir töhfə verir. Və bu, gələcəkdə də davam edəcəkdir. Hər yeni yazan (oxu: tədqiqatçı) özündən əvvəl deyilənləri öyrənir, təhlil edir, fərqli nə isə deməyə cəhd göstərir. Dərslikdəki istiqamətləndirici məlumatı (oxu: elmi məlumatı) oxuyub öyrənən, onu əlavə mənbələr hesabına zənginləşdirən, mənim-sədiklərini ümumiləşdirən, öz mövqeyini əsaslandıran, araşdırdığı obyekt barədə öz sözünü deməyə çalışan şagirdin fəaliyyətini “hazır bilik qazanmaq” şəklində qələmə vermək korafəhmlikdən başqa bir şey deyildir.

Məsələnin digər, daha mühüm tərəfi də var; çox vaxt “bədi əsər həyatın bir parçasıdır” deyilir. Bu fikri şərti olaraq qəbul etmək mümkündür. Əslində, bədi əsərdə həyat çoxcəhətliyi, mürəkkəbliyi ilə əks olunur. Qəhrəmanların hisləri, düşüncələri, həyata baxışı, taleləri, eləcə də əsərdə əks olunan sosial-siyasi durum daim inkişafda verilir. Deməli, bədi əsərə statik, qapalı mənbə kimi baxmaq yanlışdır. Bura oxucunun “mətnənkənar təsəvvürlərini” də əlavə etsək, bədi əsərin məzmun zənginliyinin sahilsiz, sərhədsiz olduğunu deyə bilərik. Nüfuzlu ədəbiyyatşünasların hamısı belə bir qənaətdədir ki, bədi əsərin məzmununu heç bir mükəmməl təhlil əhatə edə bilməz. Bədi əsər haqqında zaman-zaman fikir söylənməsinin, dəyişən nəsilər tərəfindən onun dönə-dönə araşdırılmasının bir səbəbi də budur. Bütün bunlar “dərslikdə bədi əsərlərin əhatəli təhlili verilmişdir”, “şagirdlər qoyulmuş sualların cavabını dərslikdən oxuyurlar” kimi rəyçi fikirlərinin əsassız, başlıcası, diletant mövqe olduğunu deməyə imkan verir.

Ədəbiyyat dərslikləri əzbərlənmək üçün deyil. Test tərtibi üçün mənbə deyil. Dərsliklər minimum bilik və zəruri bacarıq mənimsətməklə inkişafa yönləndirən vasitədir. İnkişafa nail olmaq üçün bu bilik və bacarıqlar zənginləşdirilməlidir. Zənginləşməyə gedən yol müxtəlif mənbələri araşdırmaqdan, əldə olunanları müqayisə etməkdən, daha vacib olanları müəyyənləşdirib ümumiləşdirməkdən, onlara müstəqil münasibət bildirməkdən keçir.

Mən abituriyent hazırlığı ilə məşğul olan müəllimlərin istəyini və mövqeyini yaxşı təsəvvür edirəm. Əslində, onlar arzularını gizlətmirlər də; istədikləri budur ki, təlim materialları – tərcümeyi-hal, yazıçının yaradıcılıq yolu, icmal mövzular, bədi əsərlərin təhlili və s. barədə dərslikdə geniş, əhatəli şərh olsun. Və şagirdlər də, repetitorlar da hazır məlumatları öyrənsinlər, əzbərləsinlər, hər abzas, az qala, hər cümlə ilə bağlı tərtib edilmiş test suallarının cavablarını müəyyənləşdirə bilsinlər. Bəs sonra?

Bu “öyrətmə” və “öyrənmə” mexanizminin övladlarımızı necə şikəst etdiyi barədə də düşünürsünüzmü? Bilirsiniz (əlbəttə, bilirsiniz!), repetitorla məşğələ zamanı qazanılan biliklər bacarığa çevrilmir! Onu da bilirsiniz ki, bu

biliklər yalnız beyinin “üst qabığında” cəmlənir və qəbul imtahanlarından az sonra lazımsız məlumat yığını kimi yox olub gedir. Kimi bədbəxt edirik?

Deyirlər ki, tutuqşunu “danışdırmayanda” səsləndirdikləri sözləri unudur və susqun vəziyyət alır. Repetitorla hazırlıq keçən abituriyent ali məktəbə daxil olanda zehni əməyə qabil olmadığını dərhal hiss edir. Ağır zehni əməyə qatlaşmaq üçün onda qüdrət olmur, mühazirələrin seyrçisinə çevrilir. Yaradıcı düşüncədən məhrum olan belə gənclərdə elmə, təhsilə laqeyd münasibət yaranır və bu, ətrafda baş verənlərə də biganə münasibətin formalaşmasına səbəb olur... Bu, ifrata varmadan deyirəm, övladılarımızı manqurtluğa gedən yola itələməkdən başqa bir şey deyildir...

Ürəkağrıda müşahidələrim var; dərs dediyim IV kurs tələbələrinə hazırlaşmaqları mövzu ilə bağlı cəmi iki mənbə təklif edirəm. Gözləri kəllələrinə çıxır. Eyni mövzunun bu ikicə mənbədə hansı fərqlərlə şərh olunduğunu öyrənib danışmaq, onları müqayisə etmək iyirmi bir-iyirmi iki yaşlı gənc üçün cəhənnəm əzabına çevrilir. Kurikulum isə bu işin bünövrəsinin orta məktəbdə qoyulmasını tələb edir. Övladlarımızın inkişafını, yaradıcı təfəkkürünün formalaşdırılmasını mühüm vəzifə kimi qarşıya qoyur. Biz isə adət etdiyimiz asan yoldan əl çəkə bilmirik. İlk növbədə, ona görə ki, yeni tələblər üzrə işləmək üçün özümüz yaradıcı olmağı bacarmalıyıq, inkişaf etməliyik, zəhmətə qatlaşmalıyıq. Diqqət edin: X və XI siniflərin ədəbiyyat dərsləkləri hər mövzu ilə bağlı səhifələri də göstərilməklə mənbələr təklif edib. Həmin mənbələr dərsləkdəki məlumatın tamamlanması və zənginləşdirilməsi məqsədini güdür. İndi hansı müəllim əlini ürəyinin üstünə qoyub qəsəm edə bilər ki, həmin mənbələrdən, heç olmasa, bir neçəsi ilə tanış olub, surətini çoxaldıb (yaxud onlardan qeydlər götürüb) və şagirdlərini də bu istiqamətdə fəaliyyətə cəlb edib? Bax mətləb bundadır!

Dövlət İmtahan Mərkəzinin ədəbiyyat üzrə qəbul imtahanına aşağı siniflərdə öyrənilmiş əsərləri cəlb etməsi məni təəccübləndirdi. XI sinif şagirdlərini yenidən V sinfə (oxu: V sinfin səviyyəsinə) qaytarmaq ehtiyacı nədən qaynaqlanır? V-IX siniflərdə mənimsənilmiş **nəzəri anlayışların** hamısı ilə bağlı test suallarının tərtibinə X və XI siniflərin materialları geniş imkan verir. Bədii əsərin **ideya-məzmunu** ilə bağlı test suallarının hazırlanmasını da yuxarı siniflərin (X və XI siniflərin) materialları əsasında tərtib etmək məqsədəuyğundur. Deməli, DİM asan yol seçib. Ədəbiyyat fənninin dərinə, əhatəli, başlıcası, yaradıcı mənimsənilməsinə yaranan əlverişli imkandan istifadə etmək lazım idi. Başqa sözlə, X və XI siniflərdə tədris edilən materiallar üzrə tövsiyə olunmuş mənbələr və oxunması dərsləkdə dəqiq göstərilmiş bədii əsərlər əsasında test suallarının hazırlanması məqsədəuyğundur. Əslində, belə də olmalı idi. Amma bunun həyata keçirilməsi böyük zəhmət, ciddi metodik hazırlıq, yüksək səriştə tələb edir. Bunun üçün DİM həmin işə hər

fənn üzrə əməksevərliyi, səriştəliliyi ilə seçilən metodist alimləri də cəlb etməli idi və edə bilər. Onu da xatırladaq ki, dərslük müəlliflərinin indi DİM-lə əməkdaşlıq etməsinə əngəl yoxdur. Nə üçün onlar da bu işə cəlb olunmasınlar?

Dərsliklərlə bağlı rəy bildirənlərin çoxunun bilmədiyi daha başqa bir məsələ var. Yuxarı siniflərin dərsliklərinin həcmi məhduddur. Məsələn, X və XI siniflərin “Ədəbiyyat” dərsliyi 208 səhifə həcmində olmalıdır. Həmin sinif üçün nəzərdə tutulmuş standartlar bu həcm daxilində reallaşdırılmalıdır. Bunu praktik olaraq həyata keçirmək çox çətinidir. Ən ciddi çətinlik odur ki, dərslikdə bədii mətn olmasa, məzmunla bağlı standartlar, necə deyirlər, havada qalır. Şagirdlərin istifadəsində bədii əsər olmayanda onlar dərslikdəki təhlil materiallarını oxumaqla məhdudlaşırlar. Deməli, obyekt ortada olmur, bədii əsəri oxumayan şagirdlər onun haqqında dərslük müəlliflərinin fikirləri əsasında **söhbət** edirlər. Bu, ədəbiyyat təliminin iflası deməkdir. Bütün bunlar nəzərə alınaraq həm X, həm də XI sinfin ədəbiyyat dərslisinə tədris olunan bədii əsərlər ya bütövlükdə, ya da onlardan parçalar daxil edilmişdir. Bu, indiki durumda yeganə çıxış yoludur. “Ədəbiyyat müntəxəbatı” olsaydı, vəziyyət tamamilə fərqli olardı...

Deyilənlərdən aydınlaşır ki, yeni təhsil proqramının tətbiqi məktəbə az töhfə verməmişdir. Lakin onunla səmərəli işləyənlərin sayı, təkrar da olsa, qeyd edirik ki, əhəmiyyətli dərəcədə azdır. Bunun həm obyektiv, həm də subyektiv səbəbləri var. Məzmunca mürəkkəb, struktur baxımından sadə olmayan bu sənədin öyrənilməsi və tətbiqi yollarının mənimsənilməsi istifadəçidən böyük zəhmət, yaradıcı fəaliyyət tələb edir. Məhz bu keyfiyyət müəllimlərin bir qisminə müşahidə edilmir. Bunu subyektiv səbəb kimi qəbul etmək olar.

Bu gün açıq-aşkar hiss olunur ki, bu proqramın tətbiqi ərəfəsində aparılan hazırlıq işləri, xüsusən treninqlər qənaətləndirici olmamışdır. Bunu həmin treninqlərin proqramının ağırlığı da təsdiq edir. Treninqin proqramında iki istiqamət əsas götürülmüşdü: a) Yeni proqramın (kurikulumun) mahiyyəti, məzmunu, tətbiqi qaydaları; b) Fəal/interaktiv təlimin başlıca xüsusiyyətləri, tətbiqi yolları. Təkrar da olsa, qeyd edirik ki, treninqin proqramı kifayət qədər ağır olmuş və iştirakçıların – müəllimlərin əksəriyyəti onda nəzərdə tutulanları qədərincə mənimsəyə bilməmişlər. Bunu obyektiv səbəb hesab etmək olar...

Məktəb təcrübəsinin öyrənilməsindən aydınlaşır ki, **fəal/interaktiv təlimin bütün fənlərin tədrisində** tətbiqi vəziyyəti də qənaətbəxş deyildir. Bu təlimi yanaşmadan ardıcıl və səmərəli istifadə müəllimdən gərgin zəhmət, ciddi hazırlıq tələb edir. Onun tətbiqi ilə bağlı digər mühüm problemlər də var. Fəal/interaktiv təlimin üstünlüklərindən az yazılmamışdır. Şagirdlərin aqli fəallığını, müstəqil düşüncəsini inkişaf etdirməsi baxımından bu təlimi yanaşmanın, həqiqətən, böyük imkanları vardır. Lakin onun qüsurları da var, həm də kifayət qədərdir... Bu barədə indi

danışmaq niyyətində deyiləm. Məni, güman edirəm ki, müəllimləri də narahat edən bir neçə məsələyə münasibət bildirməklə kifayətlənirəm. Fəal/interaktiv yanaşmanı fetişləşdirmişik. Onu qaldırıb qoymuşuq dağın zirvəsinə. Pedaqoji elmlər bu cür münasibətin həmişə əleyhinə olub. Hər hansı təlimi yanaşmanın, metodların və s. rolunun şişirdilməsi, onların əvəzedilməz hesab edilməsi heç vaxt məqbul sayılmayıb. **Araşdırmalar dərinləşdikcə, məktəbimiz təcrübə topladıqca aydınlaşır ki, yalnız şagird tədqiqatına əsaslanmaqla (fəal/interaktiv təlim məhz bunu tələb edir) bu və ya digər fənnin bütövlükdə mənimsənilməsinə, təhsil-alanlarda zəruri bacarıqların formalaşdırılmasına nail olmaq mümkün deyildir.** Unudulmamalıdır ki, təlim prosesində şagirdin müstəqil baş açə bilmədiyi məqamların çoxluğu müəllimin müdaxiləsini zəruri edir. Bu müdaxilə fərqli formalarda ola bilər. Fəal/interaktiv təlim bunu “istiqlaləndirilmiş suallardan istifadə etməklə” reallaşdırmağı məqsədəuyğun sayır. Lakin bu, kifayət deyildir. Müəllimin yığcam izahı, nəqli vacib olduğu kimi, bu və ya digər mürəkkəb təlim materialı, nəzəri anlayış və s. bağlı geniş şərhə və əhatəli müsahibəyə də ehtiyac duyulur. Bu, işin bir tərəfidir. Şagirdin tədqiqatı zamanı özünü addımbaşı göstərən sistemsizliyi, biliklərin əlaqəsiz, bir-birindən təcrid olunmuş şəkildə mənimsənilmədiyini, vaxt qıtlığının bir kabus kimi dərslərin başı üstündə dayandığını da xatırlatmaq istəyirəm. Bütün bunlar, eləcə də fənnin ayrı-ayrı bölmələri üzrə qazanılmış biliklərin sistemə salınması, aralarında məntiqi əlaqələrin yaradılması müəllimin dərslərdəki fəaliyyətində əhəmiyyətli yer tutmalıdır və onun müdaxiləsi qaçılmazdır.

Deyilənlərdən aydınlaşır ki, dərslərdə müxtəlif texnologiyaların, fərqli təlim metodlarının (“ənənəvi metodlar” və “yeni metodlar” anlamında), yeri gəldikcə, qarşılıqlı əlaqədə tətbiqi mümkün və faydalıdır. Araşdırmalar onu da təsdiq edir ki, fəal/interaktiv metodlardan istifadə bir çox yeniliklərdən üz çevirməyə səbəb ola bilməz və necə ki ola bilmir. Məsələn, fəal/interaktiv təlimin təbiəti **oxu təlimi strategiyaları** ilə bağlı təklif olunan bir çox iş növünün tətbiqinə imkan vermir. Məgər belə faydalı yanaşmalardan imtina etməliyik? Əlbəttə, yox! Sınaqdan, eksperimentdən uğurla çıxanların hər birinin tətbiqinə çalışmalıyıq.

Dərslərdə hansı metodların, fəal/interaktiv, yaxud bir başqasının tətbiqindən asılı olmayaraq, **tədqiqat sualının** müəyyənləşdirilməsi çox faydalıdır. Tədqiqat sualının araşdırılması üçün kiçik qrupların yaradılması həmişə vacib deyildir. Tədqiqatı fərdi, cütlük şəklində, yaxud bütün siniflə birgə iş formasının tətbiqi ilə də təşkil etmək mümkündür. Dərslərin məlumat mübadiləsi, müzakirə, nəticənin çıxarılması və ümumiləşdirmənin aparılması mərhələlərini müsahibədən istifadə ilə həyata keçirmək olar. Yəni, məsələn, qruplar əldə etdikləri məlumatları müəllimin sualları əsasında çatdırırlar. Yaxud müzakirə müəllimin istiqamətləndirici sualları əsasında aparılan müsahibə ilə keçirilir və s. Bu fikirdə olmağımın başlıca

səbəbi odur ki, fəal/interaktiv təlimin ən zəif cəhəti olan vaxt çatışmazlığı dərsin bütün mərhələlərinin həyata keçirilməsinə imkan vermir. Bu məsələnin üzərində xüsusi dayanmaq lazımdır. Fəal/interaktiv təlimin məktəbə geniş yol tapmamasının mühüm səbəblərindən biri elə məhz budur. Təcrübə göstərir ki, dərş nə qədər mükəmməl planlaşdırılsa da, tədqiqat mərhələsi başa çatanda, yaxud başa çatmasına az qalmış dərşin vaxtı bitir. Çıxış yolu nədir?

İstər aşağı, istərsə də yuxarı siniflərdə dərşliyə daxil edilən əsərlərin sayı əhəmiyyətli dərəcədə azaldılmalıdır. Məsələn, V sinfin dərşliyinə hazırda daxil edilmiş 19 əsərin sayı 12-13-ə endirilməlidir. Bu, bir əsərin tədrisinə (hazırda V-VII siniflərdə bir əsərin tədrisinə maksimum üç saat ayrılır) dörd-beş saat ayırmağa imkan verir. Təhlilə ayrılan dərş saati çoxaldılmalı, birinci təhlil dərşində harada (məsələn, dərşin tədqiqatın aparılması mərhələsində) qalınıbsa, ikinci dərşdə iş oradan da davam etdirilməlidir. Bunu fəal/interaktiv təlimin mahiyyəti, təbiəti tələb edir. Dərşə də, dərşin mərhələlərinə də yaradıcı yanaşmaq vacibdir, formalizmdən, formal yanaşmalardan birdəfəlik uzaqlaşmaq lazımdır. İnkişaf etmiş ölkələrin məktəblərində bir dərşin necə rəngarəng, çevik, fərqli iş növlərinin və formalarının bir-birini əvəzləməsi şəklinə keçdiyini, müəllim sərbəstliyinin önəm daşdığını qibtə hissi keçirmədən müşahidə etmək olmur...

Təlim materiallarının həcmi baxımından X və XI siniflərdə də vəziyyət köntüləçən deyildir. Bu mənada ki, çoxlu sənətkarın dərşliyə daxil edilməsi ənənəsinədən heç cürə yaxa qurtara bilmirik. Metodik ədəbiyyatda dönə-dönə deyilməsinə baxmayaraq, cəmiyyətdə belə bir fikir formalaşmış ki, ədəbiyyat tariximizdə iz qoyan sənətkarların, demək olar, hamısı orta məktəb dərşliyinə daxil edilməlidir. Bu yanlış mövqe dərşliklərin yüklənməsinə yol açmaqla yanaşı, digər bir fəsada da səbəb olur; monoqrafik mövzulara (bir sənətkar haqqındakı oçerkə) çox az vaxt ayrılır. Məsələn, X sinifdə N. Gəncəvinin tədrisinə cəmi 5 saat ayrılmışdır. Belə olan halda hansı səmərəli şagird tədqiqatından danışmaq olar?! Bu siniflərdə (X və XI) yaradıcılığı tədris edilən hər bir sənətkara 9 saatdan az vaxt ayrılmalıdır. Əslində, bu da azdır. Diqqət edin: G. Mopassanın beş-altı səhifə həcmində olan "Boyunbağı" novellasının tədrisinə ABŞ-ın adi liseylərinin 9-cu siniflərində 8 saat vaxt ayrılır. Bu, əsərlə bağlı müxtəlifxarakterli, başlıcası isə əhatəli müstəqil işlərin təşkilinə və beləliklə, şagirdlərdə zəruri bacarıqların inkişaf etdirilməsinə geniş imkan yaradır. Gec-tez biz də, bu yolu seçməliyik. Tənqid və etirazlara baxmayaraq, əlbəttə, onun doğru, faydalı seçim olduğunu etiraf edənlər də olacaqdır, tədris materiallarını, demək olar, yarımçıq azaltmalıyıq.

Ümumtəhsil məktəblərində ədəbiyyat fənninin tədrisi, etiraf etməliyik ki, bu-günkü tələblərə cavab vermir. Şagirdlərimizin əksəriyyəti bədii əsərlərin oxucusu

kimi formalaşmır, mütaliəçi üçün vacib olan keyfiyyətlərdən, (eləcə də həyatı bacarıqlardan) məhrum olur. Bunun obyektiv və subyektiv səbəbləri aşkara çıxarılmalı, nöqsanların aradan qaldırılması, yeniliklərin tətbiqi istiqamətində metodist alimlər və ümumtəhsil məktəblərində çalışan müəllimlər ardıcıl və inadlı iş aparmalıdır. Bunu fərdi, pərakəndə şəkildə aparılan iş, yaxud tək-tük yazı ilə həyata keçirmək olmaz. Ayrıca metodik mərkəz olmalı, “beyin mərkəzi” yaradılmalıdır.

“Azərbaycan dili və ədəbiyyatı tədrisi” jurnalı, 2019 (1)

VII. TƏDQIQAT ƏSƏRLƏRİ – PEDAQOJİ VƏ FİLOLOJİ İRSİMİZ

Səmərəli tədqiqatın nəticəsi

Orta məktəbdə bədii əsərlərin sənətkarlıq xüsusiyyətlərinin öyrədilməsi onların hərtərəfli mənimsədilməsi yolunda mühüm addımdır. Sənətkarlıq xüsusiyyətlərini araşdırmaq, bu məsələ ilə bağlı olaraq məktəblilərdə aydın təsəvvür yaratmaq və onlarda müstəqil fikir yürütmək, nəticə çıxarmaq keyfiyyətləri formalaşdırmaq ədəbiyyat təliminin başlıca vəzifələrindən sayılmalıdır. Bu istiqamətdə aparılan iş söz sənətinin düzgün qavranılmasında və qiymətləndirilməsində nə qədər vacibdirsə, şagirdlərin ədəbi inkişafı üçün də bir o qədər zəruridir. Sənətkarlıq məsələlərinin lazımcına öyrədilməsi, ümumiyyətlə bədii təhlilin yüksək səviyyədə aparılması şagirdlərdə estetik anlayışların formalaşmasına ciddi təsir göstərir. Ədəbiyyat tədrisinin mühüm, həm də çətin problemlərindən olan bədii təhlilin təkmilləşdirilməsi üçün görünür, hələ ciddi tədqiqatlar, ümumiləşdirmələr aparmağa ehtiyac vardır. V.İ.Lenin adına API-nin dosenti mərhum Dursun Məmmədovun “Ədəbi əsərlərin sənətkarlıq xüsusiyyətlərinin öyrədilməsi metodikası” (“Maarif” nəşriyyatı, 1977. Professor F.S.Qasımzadənin redaktəsi ilə) adlı əsəri bu ehtiyacı müəyyən dərəcədə ödəmək baxımından maraqlıdır. Kitabda ədəbi əsərlərin sənətkarlıq xüsusiyyətlərini açmağa imkan verən başlıca cəhətlərin (kompozisiya, süjet, ədəbi növ və janr, bədii dil) öyrədilməsi metodikası əhatə olunmuş, həmçinin bir neçə əsərin təmsalında bədii nümunəsi verilmişdir ki, bunun da orta məktəb müəllimlərinə ciddi praktik kömək göstərəcəyi şübhəsizdir.

Müəllif “Məktəbdə bədii əsərlərin sənətkarlığını öyrətməyin bəzi ümumi məsələləri” adlandırdığı birinci bölmədə bədii təhlilin zəruriliyindən danışır və belə bir doğru nəticəyə gəlir ki, bədii əsərlərin təhlili zamanı şagirdlərə təkcə bilik, informasiya verməklə kifayətlənmək olmaz, bu proses eyni zamanda məktəbliləri sənətin sirlərindən müstəqil baş çıxarmağa alışdırmalıdır.

Kitabın ikinci bölməsində ədəbi əsərlərin sənətkarlıq xüsusiyyətlərinin öyrədilməsinə verilən tələblərdən söhbət gedir. Orta məktəbdə sənətkarlıq məsələlərini müvəffəqiyyətlə öyrənmək üçün şagirdlərin ilkin hazırlıqlarının (ailədə, bağçada) səmərəli qurulması mühüm tələb kimi irəli sürülür. Sənətkarlıq xüsusiyyətlərinin müvəffəqiyyətlə aşılınması üçün başqa bir tələb şagirdlərdə yüksək poetik həssaslığın tərbiyə olunmasıdır. Bunun üçün müəllim öz şagirdlərini yaxşı tanımalı, onların hər birinin ədəbi inkişaf səviyyəsini bilməli, ayrı-ayrı məktəblilərdə müşahidə etdiyi kəsirləri aradan qaldırmaq üçün müxtəlif iş formalarını uzlaşdırmağı bacarmalıdır. Ədəbi əsərin təhlilinə üç baxımdan (fəlsəfi-idraki, siyasi-ideoloji, bədii-emosional) yanaşılmasının vacibliyini qeyd edən müəllif, haqlı olaraq göstərir ki, sənətkarlıq məsələlərinin başa düşülməsində ədəbiyyat nəzəriyyəsi materiallarının dərinədən mənimsədilməsi müstəsna rol oynayır.

Ədəbiyyat proqramı və dərsliklərinə kamil sənət nümunələri salınmasının zəruriliyini göstərən D.Məmmədov həmin cəhəti sənətkarlıq məsələlərinin müvəffəqiyyətlə araşdırılmasında mühüm tələb kimi qiymətləndirir.

Təhlil prosesində məzmun və formanın vəhdəti prinsipinin gözlənilməsi şagirdlərin sənətkarlıq məsələləri barədəki təsəvvürlərinin genişləndirilməsinə imkan yaratdığından həmin cəhət tələblərdən biri kimi təqdim olunur.

Təlim metodlarından bacarıqla və düzgün istifadə etmək sənətkarlıq məsələlərinin səmərəli öyrənilməsinə ciddi təsir göstərir. Bu cəhəti tələblərdən biri kimi qiymətləndirən müəllif son illərdə müəyyənləşdirilmiş təlim metodları üzərində dayanır.

Sənətkarlıq məsələlərinin öyrədilməsində kompozisiya və süjetin mənimsədilməsi xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. Kitabın üçüncü bölməsində həmin anlayışların öyrədilməsi üzərində geniş dayanılması məhz bununla bağlıdır. Məlumdur ki, “kompozisiya”, “süjet” anlayışları istər filoloji, istərsə də metodik ədəbiyyatda bir sıra hallarda birtərəfli izah edilir. Hətta bəzən bu anlayışlar bir-biri ilə qarışdırılır. D.Məmmədov hər iki anlayışa əqlabatan tərifi verdikdən sonra nəzəri fikirlərini məktəblərimizdə tədris olunan əsərlər əsasında şərh edir.

Kitabın “Bədii əsərlərin sənətkarlığının öyrədilməsində ədəbi-tənqidi materiallardan istifadə” adlanan dördüncü bölməsində şərh olunan məsələlərin çoxu elmi-metodiki ədəbiyyatımız üçün yenidir. Ədəbi əsərlərin sənətkarlıq xüsusiyyətlərini hərtərəfli şərh etməyə dərsliyin imkanı çatmır. Belə olan halda müəllimin əlavə ədəbiyyata – ədəbi-tənqidi materiallara müraciət etməsi zəruridir. Həmin materiallardan ədəbi əsərin öyrənilməsinin hansı

mərhələsində istifadə etməyin lazım olduğu barədə yığcam danışan müəllif tutarlı nümunələr verir.

Kitabda Nizaminin, Nəsiminin, Füzulinin və b. sənətkarların yaradıcılığının tədrisi prosesində hansı ədəbi-tənqidi materiallardan istifadə etməyin faydalı olduğu göstərilməklə yanaşı, bu materialların ədəbiyyat dərslərinə cəlb edilməsi metodikası da işlənmişdir.

Məşhur pedaqoq və metodistlərdən N.K.Krupskaya, M.A.Rıbnikova, V.V.Qolubkov və b. mübahisə doğuran tənqidi materialları şagirdlərin ixtiyarına verməyi məsləhət görürdülər. Bu, onların fikrincə, şagirdlərdə tənqidi təfəkkürün, müstəqil düşüncənin inkişafına təkan verir. R.Rzanın “Nəsiminin bir beyti haqqında” adlı məqaləsinin üzərində yuxarı sinif şagirdlərini işlətməyin faydalı olması barədə D.Məmmədovun söylədiyi fikir, təklif etdiyi metodika tamamilə ağılabatandır.

Həmin bölmədə V.İ.Leninin “Partiya təşkilatı və partiya ədəbiyyatı” məqaləsinin öyrədilməsinin düzgün elmi şərhə oxucuda ciddi maraq doğurur.

Kitabın beşinci bölməsi bədii təhlil prosesində əsərlərin növ və janr xüsusiyyətlərinin nəzərə alınması məsələsinə həsr edilmişdir. Müəllif lirik, epik, dramatik növlərin spesifik əlamətlərini, oxşar cəhətlərini göstərir, təhlildə həmin xüsusiyyətlərin nəzərə alınmasının əhəmiyyətini misallarla izah edir. Bu bölmədə bir sıra ədəbi növ kimi daha çətin olan dramatik növün spesifik xüsusiyyətlərinin mənimsədilməsindən geniş danışılır.

Altıncı bölmə sənətkarlıq məsələlərinin araşdırılması zamanı xüsusi diqqət yetirilməsi vacib olan bir məsələyə – bədii dilin xüsusiyyətlərinin öyrədilməsinə həsr edilmişdir. Bu bölmədə ədəbi əsərlərin dil üslubunun öyrədilməsi prosesində hansı cəhətlərə daha çox diqqət yetirməyin zəruriliyi, həmin məsələlərin hansı mərhələlər üzrə mənimsədilməsinin səmərəliliyi əsaslandırılmışdır.

Ədəbi əsərlərin dil-üslub xüsusiyyətlərinin öyrədilməsi ilə əlaqədar X sinifdə üç mühüm cəhətin (sənətkarın dil haqqındakı fikirləri, onların öz əsərlərinin dili üzərində necə işləmələri, sənətkarın ayrı-ayrı əsərlərinin dil-üslub xüsusiyyətlərinin öyrənilməsi) üzərində dayanılmasını müəllifin vacib sayması məqsəda uyğundur. Göstərilən üç cəhət dil-üslubla bağlı əsas anlayışları orta məktəbin son sinfində formalaşdırmağa əlverişli imkan yaradır.

Kitabın sonrakı bölmələrində müxtəlif sənətkarların orta məktəbdə tədris olunan əsərlərinin (“Vaqif”, “Lenin”, “Mehman”) bədii dil xüsusiyyətlərinin mənimsədilməsi metodikası verilmişdir. Müəllif dram əsərlərinin tədrisi zamanı replikalar, dialoq və monoloqlar üzərində şagirdləri işlətməyin konkret yollarını göstərir, yeri gəldikcə ayrı-ayrı əsərlərin sənətkarlıq xüsusiyyətlərini araşdırılması ilə əlaqədar tapşırıq nümunələri verir.

Biz mərhum alim dostumuz D.Məmmədovun bu kitabını ədəbiyyat müəllimləri üçün çox faydalı bir vəsait hesab edirik.

*“Azərbaycan gəncləri” qəzeti, 31 yanvar 1978
(professor Bəşir Əhmədovla birlikdə)*

İnadlı axtarısların bəhrəsi

XIX əsrin sonu – XX əsrin əvvəllərində Azərbaycan maarifinin və mədəniyyətinin inkişafında çox böyük xidmətləri olan Sultan Məcid Qənizadəni geniş oxucu kütləsinə tanıtmamağın vaxtı çoxdan çatmışdı. Bu vəzifəni səmərəli elmi axtarısları ilə ədəbi ictimaiyyətimizin rəğbətini qazanmış Xeyrulla Məmmədov yerinə yetirmişdir. Onun “Sultan Məcid Qənizadə” adlı kitabı görkəmli maarif və mədəniyyət fədaisi haqqında adicə elmi-kütləvi əsər deyil; bu, uzun illər davam edən gərgin elmi axtarısların bəhrəsidir. X.Məmmədov yüzdən çox kitab və məqaləni, ölkəmizin altı arxivindəki müvafiq materialları diqqətlə öyrənmiş, təhlil süzğəcindən keçirmiş və ümumiləşdirmişdir. Bu kitab Azərbaycanda maarifin, ümumiyyətlə, milli mədəniyyətin inkişafı uğrunda ustad müəllim, istedadlı yazıçı, görkəmli teatr xadimi, mahir metodist-alim kimi çalışan S.M.Qənizadənin fəaliyyətinin zəngin faktlar əsasında hərtərəfli işıqlandıran tədqiqatdır.

Əsərdə əhatə olunan məsələləri, əsasən, aşağıdakı beş problem üzrə qruplaşdırmaq olar: 1) S.M.Qənizadənin pedaqoji fəaliyyəti və dərslilik yaratmaq sahəsində xidmətləri; 2) Milli mətbuatın inkişafı uğrunda mübarizədə; 3) Maarifçi realist ədəbiyyatın nümayəndəsi kimi; 4) Mahir tərcüməçi və uşaq yazıçısı; 5) Alovlu publisist.

Bu problemlər haqqında danışmaq, əslində, həmin dövrü səciyyələndirmək, ziddiyyətlərlə dolu olan sosial həyatı müxtəlif bucaq altında müşahidə etmək deməkdir. Qənizadənin adı çəkiləndə göz önündə, ilk növbədə, yorulmaz maarif fədaisinin obrazı canlanır. Azərbaycan maarifinin inkişafında misilsiz xidmətləri olan Qənizadə, sözün həqiqi mənasında, ustad pedaqoq, mahir metodist olmuşdur. Müəllimlik peşəsini dərin məhəbbətlə sevən, doğma xalqının maariflənməsi üçün sonsuz əziyyətlərə qatlaşan Qənizadə pedaqoji işdən ömrünün sonuna kimi ayrılmamışdır. “XIX əsrin 80-ci illərinə qədər, tam əlli il Azərbaycan xalq maarifinin sahəsində elə bir tədbir təşəvvürə gətirmək mümkün deyil ki, S.M.Qənizadənin iştirakı olmadan həyata keçirilsin” (səh.6).

Monoqrafiyada verilmiş tutarlı faktlardan məlum olur ki, XIX əsrin II yarısında məktəb hərəkatının inkişafı məhz onun adı ilə bağlı olmuşdur. Öz müəllimlik peşəsi ilə həmvətənlərinə fayda vermək arzusu ilə çırpınan Qənizadənin böyük çətinliklə açdığı “Rus-müsəlman” məktəbi Azərbaycan xalqının böyük bir nəslinin savadlanması işində əvəzsiz rol oynamışdır.

X.Məmmədov ilk “Rus-müsəlman” məktəbinin qısa bir müddətdə böyük müvəffəqiyyət qazanmasının səbəblərini inandırıcı dəlillərlə açır, bu barədə söylənilənləri dərinləşdirməklə bərabər, elm aləminə indiyə qədər məlum olmayan maraqlı faktlar gətirir. Müəllif göstərir ki, S.Qənizadə və H. Mahmudbəyov məktəbin işini günün tələblərinə uyğun qurmağa çalışmışlar; məktəbin “müasir pedaqoji tələblərə, azərbaycanlıların və ilk növbədə, Bakı ticarət burjuaziyasının zövqünə, mənəvi ehtiyaclarına dəqiq cavab verən, ustalıqla tərtib olunmuş tədris planı vardı” (səh.39).

Tədqiqatçı bu fikri dərinləşdirərək müəllimlərin üç ildə üç dil öyrətməyə nail olduqlarını, məzunlara “şəhərin sənaye müəssisələrində və ticarət kontorlarında kargüzərlik və mühasiblik işlərini müvəffəqiyyətlə” yerinə yetirmək bacarığı aşıladiqlarını göstərir, belə bir mütərəqqi təlim ocağına marağın gündən-günə artdığını konkret misallarla nəzərə çarpdırır.

S.M.Qənizadənin işindəki, mənəviyyatındakı inkişaf, zənginləşmə kitabda elə maraqla işıqlandırılır ki, oxucu böyük maarif fədaisinin hər addımını, tədbirini ürək döyüntüsü və iftixarla izləyir. Çar idarələrinin süründürməçiliyinə, məmurların ciddi müqavimətinə baxmayaraq Qənizadənin natamam orta məktəb yaratmağa nail olmasını tədqiqatçı, haqlı olaraq, xalqımızın həyatında çox mühüm hadisə kimi qiymətləndirir.

X.Məmmədov Qənizadənin metodika sahəsində səriştəli alim, didaktika və tərbiyə sahəsində mütəxəssis olduğunu onun ikinci dərəcəli şəhər məktəbində apardığı səmərəli işlərin timsalında şərh edir. Bu təhsil ocağı az bir vaxtda zəngin fənn kabinetləri, əsaslı kitabxanası olan, dövrü mətbuatla təchiz edilən nümunəvi məktəbə çevrilmişdir. Bütün bunlara asan yolla nail olmayan Qənizadənin ağır, məşəqqətli zəhməti əsərdə zəngin faktlarla göstərilir.

Artıq nüfuzlu pedaqoq kimi tanınan Qənizadənin Zaqafqaziya Müəllimlər Seminariyasına inspektor təyin edilməsi, əlbəttə, çar idarələrinin istəyinə görə olmamışdır; tədqiqatçı, doğru olaraq, bunun “yumşaldılmış siyasi iqlimin” təsiri ilə baş verdiyini göstərir.

Zaqafqaziya xalqları üçün mühüm təhsil ocağı sayılan seminariyanın mürəkkəb daxili həyatının aydın mənzərəsinin verilməsi Qənizadənin yeni işinin çətinliyi barədə oxucuda dolğun təsəvvür oyadır. Zəngin arxiv materialları əsasında yazılan səhifələr çevrildikcə mənsub olduğu xalqın maariflənməsi

üçün heç nədən çəkinməyən beynəlmiləlçi müəllimin az vaxt içərisində təkbaşına nə qədər böyük işlər gördüyünə təəccüblənməmək olmur. Seminariyanın fəaliyyət göstərdiyi 27 il ərzində onun ilk azərbaycanlı inspektoru olan Qənizadə ilk gündən acınacaqlı vəziyyətlə üzləşir: seminariyada ana dili, demək olar ki, öyrənilmirdi, aşağı sinif şagirdlərinin 50 faizi ikiilliklərdən ibarət idi, uşaq mütaliəsi üçün material yox dərəcəsiində idi, seminaristlər “padşahın vahiməsi altında mütiləşdirilirdi” və s.

Qənizadə missioner rəhbərliyin və mürəbbilərin təzyiqinə baxmayaraq “Bakı xeyriyyə cəmiyyətlərindən vəsait alıb azərbaycanlıların seminariyaya qəbulunu artırdı. Şöbədə təhsil almaları qadağan olunmuş dağlı-ləzgi, çeçen-inquş və s. xalqlara mənsub uşaqların təhsil alması üçün şərait yaratdı” (səh.172).

S.Qənizadə başa düşürdü ki, orijinal dərslilər yaratmadan yeni təhsil sistemindən danışmaq əbəsdir. “Rus-müsəlman” məktəbində işlədiyi müddətdə bu ehtiyacı ödəmək məqsədi ilə mətnlər tərtib edən Qənizadə onların əsasında hazırladığı “İstila-hi-Azərbaycan” adlı dərslisinin əlyazmasını 1889-cu ildə tamamladı. Ana dilini uşaqlara praktik şəkildə öyrətmək məqsədi ilə hazırlanan bu dərslinin çapı yeni bir hadisə idi.

X.Məmmədov dərslinin məziyyətlərini ətraflı şərh edir, onun üçüncü hissəsi olan və “Kəşkül” mətbəəsində nəşr edilən “Lüğəti-rusi və türki”ni ilk rusca-azərbaycanca lüğət kimi səciyyələndirir.

Qənizadənin 1894-cü ildə nəşr etdirdiyi “Rusi-türki dilmancı” “İstila-hi-Azərbaycan” dərslisinin dördüncü hissəsi olub, “nəinki Azərbaycanın, hətta Yaxın və Orta Şərq ölkələrinin dilçilik ədəbiyyatında tamamilə orijinal bir əsər, əsl elmi-ədəbi hadisə idi” (səh.52).

Rus dilinin mənimsədilməsinin optimal yollarını müəyyənləşdirmək Qənizadəni ciddi düşündürən problem olmuşdur. Məhz bu fikrin təsiri altında o xeyli axtarışlardan sonra 1894-cü ildə “Rusi yazısının müəllimi” adlı dərslisi çap etdirdi. Qənizadə “yeddiillik pedaqoji təcrübəsinə istinad edərək rus dilinin tədrisi üçün sadə bir üsul seçmişdi ki, özünün dediyi kimi, bu dərslilik vasitəsilə “hər kamil kimsə üç-dörd günün ərzində dərəcəyi-təkmil ilə rusca oxumağın qaydasına” bələd ola bilərdi” (səh.54).

Qənizadənin bu sahədəki fəaliyyətini ətraflı işıqlandıran tədqiqatçı yazır: “İstila-hi-Azərbaycan”, “Rus dilinin müəllimi”, “Kilidi-ədəbiyyat”, “Lüğəti-türki və rusi”, “Əlifbaya-mütəhərriki” XIX əsrin sonları, XX əsrin ilk illərində azərbaycanlılara məxsus məktəblərin dərsliyə və əyani dərslərsəitinə olan ehtiyacını əhəmiyyətli dərəcədə təmin etdi” (səh.56).

Qənizadə öz maarifçilik ideyalarını eyni vaxtda bir neçə cəbhədə həyata keçirməyə çalışırdı. Bu baxımdan onun milli Azərbaycan teatrının inkişafında bir rejissor kimi xidməti, ilk kütləvi kitabxananın açılmasında köməyi, dövrü mətbuat yaratmaq səyi kitabda geniş işıqlandırılmışdır. Tədqiqatçının inadlı, gərgin axtarırlarının nəticəsində aşkara çıxarılan faktlardan aydın olur ki, Qənizadə bu sahələrin hər birində eyni səylə, hünərlə çalışmış, mənsub olduğu xalqın irəliləyişi, inkişafı naminə çətinliklərə sinə gərmiş, maneələrdən qorxmamışdır.

Qənizadənin “dünyagörüşü və ictimai baxışları etibarlı ilə maarifçi” olduğunu sübut edən müəllif onun ədəbi yaradıcılığının təhlilinə geniş yer vermişdir. X.Məmmədov göstərir ki, S.Qənizadə “bir yazıçı kimi M.F.Axundov ədəbi məktəbinin görkəmli davamçısı və ardıcıl müdafiəçisi” olmuş, yaradıcılığında sələfinin konsepsiyasını rəhbər tutmuşdur.

S. M. Qənizadənin “bədi ədəbiyyatı maarifçilik ideyalarının təbliğindən ötrü tribuna etməsini” əsaslandıran tədqiqatçı “Məktubati-Şeydabəy Şirvani”nin qəhrəmanının – yazıcının prototipi olan Şeydabəyin dili ilə ədəbiyyatın vəzifələrini, yazıçı mövqeyini geniş şərh edir. Həmin məsələlərə həsr edilmiş səhifələrdən məlim olur ki, Qənizadə yazıçıdan ilk növbədə, alovlu vətənpərvər, layiqli vətəndaş olmağı tələb etmişdir. Onun fikrincə, sənətkar ictimai eyibləri, cəmiyyətin inkişafına mane olan bəlaları ayıq gözlə seçməli, ona obyektiv münasibət bildirməli, “xırda-xuruş” mövzulardan uzaq olmalıdır.

Qənizadənin ədəbiyyatın elmi-nəzəri məsələləri ilə əlaqədar fikirlərini ifadə edən Şeydabəy “yazıcının ictimai bəla və xəstəliklərin hakimi hesab” edir. X.Məmmədov Qənizadənin nəzəri görüşlərini geniş şərh edərək onun bədii ədəbiyyatın müasirliyi, sənətin həyatla əlaqəsi, sənətin realist istiqamətini zəruri hesab etməsi barədəki fikirlərini işıqlandırır. Tədqiqatçı, haqlı olaraq, “Məktubati-Şeydabəy Şirvani”yə Qənizadəni orijinal əsərləri içərisində birincilik verir. Romanın monoqrafiyada hərtərəfli təhlilindən məlum olur ki, Qənizadə yaşadığı dövrün elə bir mühüm sosial-etik məsələsi olmamışdır ki, ona bu əsərində toxunmasın. Realist nəsrimizin inkişafında əhəmiyyətli rol oynayan bu romanın birinci hissəsində (“Müəllimlər itfıxarı”) xalqın mədəni inkişafında maarifin, məktəbin əhəmiyyətindən, müəllimlik peşəsinin şərəfindən danışılmış, ikinci hissədə (“Gəlinlər həmayili”) problemlər xeyli genişləndirilmişdir; ədib “qadın azadlığının, xalqlar dostluğunun təbliği, sünni-şişə ədavəti, çarizmin yerli xalqlara mənfi münasibəti, pulun cəmiyyətdə pozucu mövqeyi, milli sərvətin xarici kapitalistlər tərəfindən talan olunması və s. kimi

rəngarəng məsələləri əhatə edir, bunlara ayrı-ayrı sosial qrupların münasibətini göstərir” (səh.115).

Tədqiqatçı romanı diqqətlə təhlil edir, yazıçının ən kiçik məqsədini təmkinlə açır, kiçik detalları belə nəzərdən qaçırmamağa çalışır. Baş qəhrəmanın – Şeydabəyin xarakter və dünyagörüşünü şərh edən müəllif onu obyektiv mövqedən qiymətləndirir. Obrazın dünyagörüşündəki ziddiyyəti, məhdudluğu qeyd etməklə kifayətlənmir, bunun səbəbini inandırıcı faktlarla izah edir.

X.Məmmədov romanın ikinci hissəsini təhlil edərkən bu obrazı oxucuya daha ətraflı təqdim edir; bunun üçün o, ədəbi qəhrəmanı bağlı olduğu əhvalatların mərkəzində alır, digər obrazlarla əlaqəsini, onlara münasibətini açmaqla oxucuların onun haqqındakı təsəvvürünü dolğunlaşdırır və tamamlayır. Əsərdəki hadisələrin müstəqil xətlər üzrə inkişaf etdirildiyini müəyyənləşdirən tədqiqatçı bunlardan hər birinin baş qəhrəmanın dünyagörüşündəki müəyyən cəhətin açılmasına xidmət etdiyini göstərir. Bu “şaxələri” ayrılıqda təhlil edən müəllif ayrı-ayrı “ictimai əxlaqi məsələnin” mahiyyətini Şeydabəyin və deməli, yazıçının özünün necə başa düşüb qiymətləndirdiyini aşkara çıxarır oxucunun mühakiməsinə verir.

S.M.Qənizadənin maarifçi görüşlərinin bəzi cəhətləri onun 1906-cı ildə yazdığı digər bədii əsərində – “Allah xofu” hekayəsində özündə qabarıq göstərir. Əsərdə etik-əxlaqi problemlərə maarifçilik məfkurəsinin münasibəti öz geniş əksini tapmışdır. Tədqiqatçı, xüsusən, Məşədi Əsgər və divanxana işçisi Sədrəddinbəy obrazlarını ətraflı təhlil etməklə maarifçiliyin etik-əxlaqi problemlərlə əlaqədar baxışlarının müxtəlif tərəflərini aydınlaşdırır. Məşədi Əsgər xoşbəxtliyə mübarizə yolu ilə deyil, vicdanının təmizliyini qoruya bildiyi üçün çatır. “Maarifçi dünyagörüşün prinsiplərindən irəli gələrək ədib fəhləni xoşbəxtliyə qovuşduran səbəbləri hüquq uğrunda mübarizədə, ümumiyyətlə, siyasi ixtilaflarda deyil, onların şəxsi keyfiyyətlərində, mənəvi paklığında, pis adət və vərdislərdən ikrah edib özünü təkmilləşdirməkdə, təmiz vicdanın hökmündə, insafın səsinə tabe olmaqda axtarır” (səh.185).

Müəllif, Qənizadənin tərcümə və təbəlləri üzərində geniş dayanır. Qənizadənin bu istiqamətdəki fəaliyyətinə yüksək qiymət verir, onun bir tərcüməçi kimi mühüm, ciddi məqsəd izlədiyini göstərir; ədib bədii tərcüməni bir dildəki əsəri başqa dilə çevirmək kimi başa düşmür, o, “ədəbi yaradıcılığın bu çətin sahəsinə başqa xalqların qabaqcıl ədəbi nailiyyətlərini, mütərəqqi ədəbi ənənələrini həmvətənləri arasında yaymaq, milli ədəbiyyata realist-demokratik istiqamət vermək, onu yeni forma və janrlarla zənginləşdirmək, xalqın başqa millətlərin mütərəqqi xüsusiyyətləri ilə bəhrələndirmək vasitəsi kimi baxırdı” (səh.146).

Qənizadənin tərcüməçi üçün əsər seçmək prinsipi, onlarda ilk apardığı ixtisar və dəyişikliyin səbəbi və s. barədə kitabda maraqlı mülahizələr var. Oxucular, həmçinin ədibin təbdillərindəki orijinallıq və sənətkarlıq məsələləri barədə də ətraflı məlumat ala biləcəklər.

Qənizadə Azərbaycan uşaq ədəbiyyatına ciddi ehtiyacı “Rus-müsəlman” məktəbində işlədiyi müddətdə bütün dərinliyi ilə duymuşdu. Milli uşaq ədəbiyyatını inkişaf etdirmək, “təqlidçi şairlərin” diqqətini bu sahəyə cəlb etmək yazıçını ciddi düşündürmüşdür. O, “Tülkü və Çaq-çaq bəy” mənzum yumoristik hekayəsini yazmaqla təqlidçi-şairlərə “xalq nağıllarının süjeti əsasında” uşaq əsərləri yazmağın praktik yolunu göstərdi. Tədqiqatçının gətirdiyi faktlardan məlum olur ki, Qənizadənin zəhməti faydasız qalmamışdır, bu nümunənin təsiri altında yeni ruhlu əsərlər meydana çıxmışdır.

Demokratik fikirli ziyalılarla sıx əlaqə saxlayan, Azərbarcanın ictimai və ədəbi həyatını diqqətlə izləyən Qənizadə publisist yazıları ilə xalq inqilabına müxtəlif sinif və zümrələrin münasibətini ifadə etmişdir. Bu baxımdan onun “Bir para mətləblər” başlığı altında çap etdirdiyi silsilə məqalələr monoqrafiyada geniş təhlil edilir, onların ümumi qayəsi müəyyənləşdirilir; çarizmin inqilabın təzyiqi altında güzəştə getməsindən “narahat olub, təşvişə düşən müsəlman ruhanilərin mürtəcə siyasi mövqeləri silsilənin başlıca tənqid hədəfi idi”. Qənizadənin “böyük vətəndaşlıq” cəsarəti ilə mürtəcə fikirli ruhanilərə, din xadimlərinə güzəştə getməməsi, Azərbaycan dilinin saflığını qorumaq məqsədi ilə ciddi qələm mübarizəsinə girişməsi əsərdə geniş işıqlandırılan məsələlərdəndir.

Gərgin zəhmətin, inadlı, səmərəli axtarışların nəticəsi olan “Sultan Məcid Qənizadə” əsəri oxucuları yalnız dolğun məzmunu ilə deyil, oxunaqlı dili və səmimi üslubu ilə də razı salacaqdır.

*“Azərbaycan müəllimi” qəzeti, 6 iyun 1984
(dosent Bilal Muradovla birlikdə)*

Qiymətli metodik fikirlər

Ədəbiyyatımızın gənc nəsə öyrədilməsi yollarının elmi şərhə yalnız Sovet ha-kimiyyəti illərində mümkün olmuş, bu sahədə ciddi müvəffəqiyyət qazanılmışdır.

Ədəbiyyat tədrisi metodikası elminin inkişafında və formalaşmasında böyük xidməti olan professor Əlyar Qarabağlı həmin sahədə ilk addım atanlardanır. Elmə marağı çoxcəhətli olan alim ədəbiyyat metodikasının müxtəlif problemlərini tədqiq etmiş, nəzəri və praktik əhəmiyyətini indi də saxlayan əsərlər yaratmışdır.

Məktəbdə şifahi xalq ədəbiyyatı nümunələrinin öyrədilməsi metodisti yaradıcılığı boyu düşündürən problemlərdən olmuş və bu məsələ ilə bağlı müxtəlif illərdə onun maraqlı yazıları nəşr edilmişdir. Tədqiqatçı bu qəbildən olan yazılarının, demək olar ki, hamısında folklor nümunələrinin tədrisi prosesində şagirdlərdə bu və ya digər əxlaqi keyfiyyətlərin formalaşdırılması tələbini ön plana çəkmişdir. Bu, onun hələ 1942-ci ildə çap etdirdiyi “Ədəbiyyat dərslərində vətənə məhəbbət və düşməyə nifrət hissinin tərbiyə edilməsi” adlı kitabçasında öz əksini qabarıq tapmışdır. Böyük Vətən müharibəsinin ən ağır günlərində yazılan bu əsərdə folklor nümunələrinin, xüsusən, qəhrəmanlıq daстанlarının şagirdlərdə vətənpərvərlik, yadelli işğalçılara nifrət hissinin formalaşdırılması üçün zəngin material verməsi geniş şərh edilmişdir.

Bu fikirlər sonrakı illərdə daha da inkişaf etdirilmiş və “Məktəbdə şifahi xalq ədəbiyyatının tədrisi” (1961) adlı monoqrafiyanın yazılmasına səbəb olmuşdur. Kitab yalnız metodika üçün yox, folklorşünaslığımız üçün də maraqlı hadisə idi; əsərdə şifahi ədəbiyyatın mahiyyəti, şifahi və yazılı ədəbiyyatın əlaqəsi, folklorun ayrı-ayrı janrlarının mənşəyi və bədii xüsusiyyətləri barədə tutarlı elmi mülahizələr söylənmişdir.

Ə.Qarabağlının xüsusi diqqət yetirdiyi problemlərdən biri də bədii əsərlərin tədrisi idi. Bu, təsadüfi deyildi, çünki bir fənn kimi ədəbiyyatın qarşısında duran vəzifələrin həyata keçirilməsi bədii əsərlərin səmərəli tədrisindən çox asılıdır.

Metodist “əsər hər şeydən əvvəl, sənət nümunəsi kimi, bədii əsər kimi öyrənilməli və təhlil edilməlidir” fikrini müdafiə və təbliğ edirdi.

Ədəbi əsərin öyrədilməsinin bütün mərhələləri barədə ağılabatan elmi fikir söyləyən alimin ifadəli oxunun mahiyyətini, aparılması metodikasını tutarlı faktlarla şərh etməsi təqdirəlayiqdir. Əsərin öyrədilməsi (eləcə də şagirdlərin estetik tərbiyəsi və şifahi nitqinin inkişaf etdirilməsi) vasitələrindən olan ifadəli oxu uzun illər mübahisə obyektinə olmuşdur. Bu problemə hələ 50-ci illərdə maraqlanan Ə.Qarabağlı istər həmin dövrdə, istərsə də sonralar düzgün elmi mövqə tutmuş, əhəmiyyətini indi də saxlayan mülahizələr söyləmişdir.

Rus ədəbiyyatından nümunələrin məktəblərimizdə öyrədilməsi Ə.Qarabağlını ciddi düşündürən məsələlərdən olmuşdur. Müəllimlərə metodik kömək məqsədilə çap etdirdiyi “Azərbaycan məktəblərində rus ədəbiyyatının tədrisinə dair” (1958) adlı kitabça onun rus ədəbiyyatına dərin bələdliyini, istedadlı metodist olduğunu bir daha göstərdi. Rus və Azərbaycan ədəbiyyatının, yeri gəldikcə, müqayisəli öyrədilməsi tələbini irəli sürən müəllif ədəbi əsərlərin ideya məzmununun və bədii xüsusiyyətlərinin dərin mənimsənilməsinə ciddi fikir verilməsini vacib sayırdı. Metodik ədəbiyyatda sonralar əsaslandırılan bir məsələnin – yaradıcılıqlarından aşağı siniflərdə nümunələr

öyrədilən sənətkarların bioqrafiyası haqqında məlumat verilməsinin (müəllif bu barədə 50-ci illərdə də fikir söyləmişdir) bu kitabda öz əksini geniş tapması faktı da maraqlıdır: müəllimlərin diqqəti belə bir cəhətə yönəldilmişdir ki, sinfin və şagirdlərin səviyyəsi nəzərə alınmaqla öyrədilən əsərlə bağlı bioqrafik məlumatların mənimsədilməsi böyük təlim və tərbiyəvi əhəmiyyət kəsb edir.

Ə.Qarabağlının araşdırdığı sahələrdən biri də ədəbiyyat təlimində şagirdlərin şifahi və yazılı nitqinin inkişaf etdirilməsi idi. Məsələnin zəruriliyini müxtəlif tədqiqatlarında dönə-dönə qeyd edən, bunu ədəbiyyat təliminin mühüm vəzifələrindən sayan metodist praktik əhəmiyyətini indi də saxlayan faydalı iş növləri müəyyənləşdirmişdir.

O, oxunu və məzmunun öyrədilməsi üzrə aparılan müxtəlif xarakterli işləri şifahi nitqin inkişaf etdirilməsi vasitəsi kimi ətraflı tədqiq etmişdir.

Metodist-alim şagirdlərdə yazılı nitqin formalaşdırılmasından danışarkən ədəbi yazıları ön plana çəkmişdir. Müxtəlif növ yazıların nitq inkişafındakı yerini müəyyənləşdirən tədqiqatçı bunların qarşılıqlı əlaqəsi üzərində xüsusi dayanmışdır. İnşa ilə digər yazı növləri arasındakı əlaqəni izah edən alim belə bir doğru qənaətə gəlmişdir ki, bu yazının qarşısında duran başlıca vəzifə şagirdlərdə öz fikirlərini müstəqil ifadə etmək bacarığını formalaşdırmaq olmalıdır. Tədqiqatçı, haqlı olaraq göstərmişdir ki, inşa yazı bacarığını məktəblilərdə yaratmaq gərgin iş və xeyli vaxt tələb edir. Bu vəzifəni qarşısına məqsəd qoyan müəllim şagirdlərin “hələ aşağı siniflərdə imla, ifadə və başqa yazılarda qazandıqları vərdislərə” istinad etməlidir. Müxtəlif ədəbi yazıların icrası prosesində formalaşmış bacarıq və vərdislərin yeni şəraitə köçürülməsi müvəffəqiyyət qazanılmasına zəmin yaradır.

İnşa yazının səmərəli aparılması, şagirdlərdə inşa yazmaq bacarığının formalaşdırılması, metodistin fikrincə, daha bir sıra cəhətlərin nəzərə alınmasını tələb edir. Məsələn, şagirdlər inşa yazıya hazırlaşarkən yalnız dərsliklə kifayətlənməməlidirlər; müəllim “mövzu ilə əlaqədar olan minimum ədəbiyyatın şagirdlər tərəfindən oxunub mənimsənilməsinə təmin etməlidir”. Metodist göstərirdi ki, qazanılmış biliklərin yazı prosesində tətbiqi yollarının məktəblilərə öyrədilməsi böyük zəhmət tələb etsə də, nəticəsi sevindirici olur. Müxtəlif mənbədən toplanmış materialdan mövzunun şərh üçün məqamında istifadə etmək bacarığını şagirdə aşılamaq onlarda müstəqilliyin yaradılması yolunda ciddi addımdır.

Professor Ə.Qarabağlının inşa yazı ilə əlaqədar diqqəti cəlb edən bir mülahizəsi də bədii əsərə münasibət məsələsidir. O, qətiyyətlə tələb edirdi ki, şagirdlər “birinci növbədə əsəri yaxşı bilməli, onu diqqətlə oxumalıdılar”. Əgər əsər oxunmamışdırsa dərslikdən, əlavə ədəbiyyatdan toplanmış zəngin material, qazanılmış bilik öz əhəmiyyətini itirir.

Şagirdlərin diqqətini bədii əsərə yönəltmək, onları hazır materialı köçürməkdən uzaqlaşdırmaq üçün metodistin irəli sürdüyü təkliflərdən biri də inşa yazı üçün mövzunun müəyyənləşdirilməsi məsələsidir. O, müəllimlərin diqqətini belə bir cəhətə yönəldirdi ki, “əgər verilən mövzunun cavabı tamamilə dərslərdə varsa, şagird özünə zəhmət verib müstəqil fikir yürütmək əvəzinə, dərslərdəki fikirlərə müraciət edir. Buna görə bu tipli səhvlərin qabağını almaq üçün ən yaxşı yol cavabı tamamilə dərslərdə olmayan mövzuların verilməsi, başqa sözlə, mövzunun diqqətlə seçilməsidir”.

Bununla bağlı müəllifin gəldiyi nəticə müasir metodika üçün də dəyərlidir; onun fikrincə, inşa yazı üçün mövzu elə müəyyənləşdirilməlidir ki, o, şagirdləri düşünməyə, axtarışlar aparmağa, öz sözlərini deməyə, müstəqil nəticə çıxarmağa istiqamətləndirsin. Mövzunun bu tələb əsasında verilməsi şagirdləri, xüsusən ilk vaxtlar çətinliyə salır, lakin onlar tədricən buna alışır və “orijinal fikir söyləməyə çalışırlar”.

Ə.Qarabağlı metodika elmimizin tarixinə dərsləş müəllifi kimi də daxil olmuşdur. Onun bu sahədəki fəaliyyəti çoxcəhətlidir. Müəlliflərindən biri olduğu ikinci sinfin ana dili dərsləri dəfələrlə nəşr edilmiş, ibtidai sinif müəllimlərinin, şagirdlərin və ictimaiyyətin rəğbətini qazanmışdı.

Metodistin səkkizinci sinif üçün hazırladığı (M.Aslanovla birlikdə) ədəbiyyat dərsləri orijinal tərtibinə görə diqqəti ilk nəşrdən cəlb etmişdi. Bioqrafiya materiallarının tutarlı şərh, sual və tapşırıqların şagirdlərdə müstəqilliyin inkişaf etdirilməsi baxımından müvəffəqiyyətli olması və s. kitabın məziyyətlərindən olmuşdur.

Ədəbiyyatın tədrisi metodikası üzrə ali məktəblər üçün dərsləş yaradılması Ə.Qarabağlının adı ilə bağlıdır. 1940 və 1952-ci illərdə çap olunmuş “Ədəbiyyat metodikası” kitablarının hazırlanmasında xüsusi əməyi olan metodist-alim qazandığı zəngin təcrübə əsasında yazdığı “Azərbaycan ədəbiyyatının tədrisi metodikası” adlı dərsləri 1968-ci ildə çap edildi. Ali məktəb dərsləşinə verilən tələbləri əhəmiyyətli dərəcədə ödəyən bu kitab tələbələrin istifadəsində olan faydalı vəsait kimi indi də diqqəti cəlb edir.

Ə.Qarabağlı sovet didaktika, psixologiya, metodika, filologiya elmlərinin nailiyyətlərini diqqətlə izləyən, məktəbin ehtiyaclarını, çətinliklərini həssaslıqla duyan alim idi. Bir faktı xatırlamaq yerinə düşər. Altmışncı illərin lap əvvəllərində təlimdə şagirdlərin müstəqilliyinin inkişaf etdirilməsi probleminə “yenidən diqqət yetirməyə” başlandı. Həmin illərdə bu problemlə bağlı ilk və tutarlı məqalələrdən birinin müəllifi məhz professor Ə.Qarabağlı idi. Metodik məcmuənin 1962-ci il birinci nömrəsində çap etdirdiyi “Ədəbiyyat

tədrisində şagirdlərin müstəqilliyinə geniş yer verək” adlı məqaləsində müəllif problemin aktuallığını, məktəb təcrübəsində yol verilən qüsurları göstərmiş, ədəbiyyat təlimində şagirdlərin müstəqilliyinin inkişaf etdirilməsi ilə bağlı maraqlı iş üsullarını təklif etmişdir.

Ustad müəllim, istedadlı alim, mərhum professor Ə.Qarabağlının elmi yaradıcılığı öz dəyərini, tərəvətini saxlayan qiymətli irs kimi indi də diqqəti cəlb edir və öyrənilir.

*“Azərbaycan müəllimi” qəzeti, 11 mart 1988
(dosent Bilal Muradovla birlikdə)*

Dəyərli elmi-metodik irs

Zamanın sərt sınağından çıxmaq hər yaradıcı insana və hər tədqiqat əsərinə nəsib olmur. Nəsillər dəyişdikcə, zaman irəlilədikcə elmi fakt və hadisələrə, vaxtilə mükəmməl hesab edilən nəticələrə baxış da dəyişir, münasibət də... O kəslər və o tədqiqat əsərləri yaşamaq haqqını qoruyub saxlayır ki, elmi uzaqgörənliyi özündə ehtiva edir. Doğrusu, mərhum alimimiz Əhəd Əhmədovun yenicə çapdan çıxmış kitabını (Azərbaycan dili tədrisinin bəzi məsələləri. Elmi redaktoru dosent F.Şahbazlı, Bakı, “Təhsil”, 2007) oxuyanda heyrtləndik. Buna səbəb oxuculara təqdim olunan materialların çoxunun yazılmasından az qala yarım əsr ötməsinə, təlimə yeni baxışların meydana gəlməsinə, fərqli texnologiyaların təklif olunmasına baxmayaraq həmin kitabda öyrənilməsi və tətbiq edilməsi vacib olan elmi-nəzəri fikirlərin, praktik nümunələrin bir sistem şəklində öz əksini tapması oldu. Kitabın məzmunu ilə tanışlıqdan aydın olur ki, kursun – orta məktəbdə Azərbaycan dilinin tədrisi metodikasının, demək olar, bütün məsələləri əhatə edilmişdir. Onun tərtibinə fərqli yanaşsaq, belə bir ardıcılıq yaranar: fənnin tədrisi tarixinə, proqramına münasibət, dərslərlərin və məktəb təcrübəsinin təhlili, fonetika, leksikologiya, qrammatika və üslubiyyət təliminin başlıca istiqamətləri...

Elmi fəaliyyətinin müxtəlif dövrlərində fənnin tədrisi tarixinə müraciət edən zəhmətkeş alim uğurlu addımları, yol verilmiş qüsurları səbirlə, təmkinlə araşdırmış, gəldiyi elmi nəticələrin müasirləri üçün faydalı olmasına çalışmışdır. Bu məqamda onun faktlara, müxtəlif mülahizələrə münasibətindəki ədalətli mövqe oxucuda rəğbət hissi doğurur. Mirzə Kazım bəyin, M.Ə.Vəzirovun, M.Ə.Vəzirovun, M.M.Əfşarın, Ə.Dəmirçizadənin, Z.Tağızadəni, A.Abdullayevin və başqalarının fikirlərini çoxlarına müyəssər olma-yan iki mövqedən – həm sırf nəzəri dilçilik, həm də elmi-metodik baxımdan təhlil edir. Bu, onun obyektiv nəticə çıxarmasına əhəmiyyətli təsir

göstərmişdir. Dil təliminin incəliklərinə dərinədən bələd olan həssas dilçi alimi kitabın birinci səhifəsindən sonuncusuna qədər ən çox düşündürən problemin şagirdlərdə şifahi və yazılı nitqin inkişaf etdirilməsi olduğunu duymaq çətin deyildir. Bu, fənnin mahiyyətindən, məqsədindən irəli gələn qayğı idi.

Müəllifin hələ 1960-cı illərdə Azərbaycan dili proqramlarının təhlilindən gəlmiş nəticələr fənn kurikulumlarını hazırlayanlar üçün bu gün nümunə olmalıdır. Proqramın çoxlu həcmdə bilik vermək cəhdinə ciddi etiraz edən bu uzaqgörən alim hamı tərəfindən məqbul sayılan ənənəyə qarşı çıxır, 13-14 yaşlı şagirdləri dilçiliyin müxtəlif sahələrinə aid informasiya səlində boğmağı qətiyyətlə rədd edir: “Proqramda budaq cümlənin on bir növünü öyrətmək nəzərdə tutulur, şagirdlər hər bir budaq cümləni ayıran əlamətləri bilməli, onları bir-birindən fərqləndirməyi bacarmalıdılar. Məgər bu, mümkündürmü?”.

Təriflərin, qaydaların “quruca” əzbərlənməsinin əleyhinə çıxan müəllif bütün məqamlarda bacarıq və vərdişlərin yaradılmasını ön plana çəkir. Onun fikrincə, əgər şagird tabeli mürəkkəb cümlənin müxtəlif növlərindən şifahi və yazılı nitqində istifadə etmərsə, bu biliklər onun nitqinin zənginləşməsində rol oynamırsa, çəkilən zəhmət mənasızdır. Bu, sovet dönməsində – 1960-cı illərdə uzaqgörənliklə söylənmiş obyektiv elmi mövqə idi.

Proqramda bütünlüklə yüngülləşdirmə istiqamətində iş aparılmasını, başlıca diqqəti qazanılmış biliklərin tətbiqi üçün bacarıqların yaradılmasına, həyat üçün vacib olan keyfiyyətlərin (ünsiyyət yaratmaq, şifahi və yazılı nitqi inkişaf etdirmək) yaradılmasına yönəltməyi vacib sayan metodist-alim həyəcanını gizlədə bilmir: “Altıncı sinif şagirdlərini məsafə, istiqamət, zaman, fərqlənmə, səbəb, məqsəd, birgəlik mənası ifadə edən qoşmaları bir-birindən ayırmaq üzərində işlətməyin və bunları bilməyi onlardan tələb etməyin əhəmiyyəti nədir?” Alimin bu mövqeyi müxtəlif illərdə, həm də nüfuzlu mütəxəssislər tərəfindən yazılan dərsliklərə münasibətdə də özünü qabarıq göstərir. V–VIII siniflərin dərsliklərini vaxtaşırı təhlil süzgəcindən keçirən təcrübəli metodist-alim müəlliflərin diqqətini ən vacib mətləblərə yönəldir, problemin ciddiliyini nəzərə çarpdırır: “İndi qarşıda duran əsas problemlərdən biri müasir elmi-metodik, pedaqoji və psixoloji tələblərə cavab verən stabil, keyfiyyətli dərsliklər yaradılmasıdır”. Bu prinsipdən çıxış edən müəllifin V–VI siniflər üçün 1970-ci illərdə eyni vaxtda çap olunmuş iki sınaq dərsliyinə səriştəli, elmi-məntiqi əsasla söykənən münasibəti indi də mütəxəssislərin heyratına səbəb olur. Dərsliklərin təhlilini orijinal yolla – paralel aparən müəllifin diskussiya mədəniyyəti, həqiqətən nümunəvidir, nümunə olmağa layiqdir. Onun göstərdiyi iradların demək olar ki, hamısı (“idi”, “isə” hissəcikləri, düzəltmə sözlər, ismin halları, fəlin qrammatik mənə növləri, “əsas” anlayışı, fəli bağlamaların

cümlədə vəzifəsi və s. bağlı) məktəbdə istifadə olunması məqbul sayılan sınaq dərslində nəzərə alınmış, nöqşanlar düzəldilmişdir.

Kitabın bütün bölmələrinin məzmunundan açıq-aşkar duyulur ki, müəllif məktəb təcrübəsindəki vəziyyətlə müntəzəm maraqlanmış, müşahidələrinə ara verməmişdir. Bu, onun araşdırmalarının praktik əhəmiyyətini artıran mühüm səbəblərdən olmuşdur. Bu cəhət müəllifin “Linqvistik təhlil bacarıqları aşılmasının elmi-metodik əsasları” adlı tədqiqatında özünü daha qabarıq göstərir. Həmin araşdırmada “Linqvistik təhlil” anlayışının mahiyyəti, dil təlimində yeri və əhəmiyyəti, tətbiqi yolları, şagirdlərdə müvafiq bacarıqların formalaşdırılması üzrə işin sistemi xüsusi aydınlıqla şərh edilmiş, tutarlı nümunələr verilmişdir.

Linqvistik təhlilin, bir çoxlarının düşündüyünə rəğmən geniş anlayış olduğunu əsaslandıran müəllif onun ayrı-ayrı növlərinin (fonetik, leksik, morfoloji, sintaktik) məğzini əhatəli açıqlamağa, tətbiqindəki spesifikliyi aydınlaşdırmağa nail olmuşdur. Əhəmiyyətli olan bir də odur ki, linqvistik təhlilin hər növünün aparılması qaydaları izah olunarkən nəzəri biliklərin mühüm cəhətləri xatırladılır, bir daha saf-çürük edilir, dərinləşdirilir və tətbiqi yolları işıqlandırılır.

Alimin maraq dairəsinin geniş olduğu kitabdan aydınca görünür. Qeyd edildiyi kimi, dilçiliyin və dilin tədrisi metodikasının elə sahəsi olmamışdır ki, müəllif ona münasibət bildirməsin. Lakin sintaksis bu əməksevər alimi daha çox cəlb etmiş, düşündürmüş və bütün yaradıcılığı boyu araşdırdığı sahə olmuşdur. Bu, təsadüfi deyildir; təcrübəli dilçi-metodist filologiyamızda daha çox mübahisə doğuran bu sahə ilə bağlı məktəb təcrübəsində ciddi kəm-kəsirlərin olduğunu yaxşı bilirdi. Bildiyinə görə də, sintaksisin bütün əsas bölmələrinin tədrisi metodikasını əhatə edən araşdırmalarının nəticələrini ardıcıl çap etdirmişdir. Və bu yazılar, maraqlı olan budur ki, eyni zamanda üç ünvana yönəldilmişdir; filoloqlar sintaksisin mübahisəli nəzəri məsələləri ilə bağlı əsaslandırılmış mülahizələrdən bəhrələnilər. Dilin tədrisi metodikası ilə məşğul olanlar nəzəri cəhətdən əsaslandırılmış və məktəb təcrübəsinə söykənən metodik sistemi mənimsəyirlər. Müəllimlər isə birbaşa məktəb təcrübəsində tətbiq edilmək üçün yararlı olan, hərtərəfli düşünülmüş metodik tövsiyə ilə tanış olurlar.

Alimin elmi-metodik irsində əhəmiyyətini bu gün də saxlayan cəhətlərdən biri də sintaksisin (və ümumiyyətlə dilçiliyin hər bir sahəsinin) tədrisində şagirdlərin müstəqilliyini və fəallığını mühüm tələb kimi irəli sürməsidir. Lakin bu, sadəcə tələb olaraq qalmamışdır, buna praktikada nail olmağın yolları maraqlı nümunələrlə nümayiş etdirilmişdir. Müəllifin bu məqsədlə təklif etdiyi vasitələrin içərisində didaktik müqayisə priyomunun tətbiqi ilə əlaqədar

nümunələrlə yanaşı, hansı dil hadisələrinin öyrədilməsində həmin priyomdan istifadənin mümkünlüyü barədə də əhatəli təsəvvür qazanacaqdır.

Üstündən sükutla keçilməsi mümkün olmayan bir məsələni də xatırlamaq yerinə düşər; pedaqoji-metodik irsi bilməyən, yaxud çox çiy mənimsəyən bəzi “novator metodistlər” Venn diaqramını yeni, misli görünməmiş bir təlim metodu (?) kimi tərifləməkdən doymurlar. Çoxdan, həm də lap çoxdan Venn diaqramından daha mükəmməl cədvəllərin və bunların ərsəyə gəlməsinə imkan yaradan işin məzmunundan ətraflı danışılmışdır. Budur, haqqında danışdığımız kitabda müqayisə prosesinin cədvəl və sxemlərlə müşayiət olunmasının əhəmiyyəti və zəruriliyi döən-döənə vurğulanmışdır. Həm də göstərilmişdir ki, “müstəqil olaraq sxem və cədvəllər tərtib etmək və ya verilmiş sxem və cədvəlləri izah etmək ancaq dərs məşğələləri ilə məhdudlaşdırıla bilməz. Müəllim şagirdlərin evdə yerinə yetirmələri üçün bu cür tapşırıqlar verməli, onların müstəqillik və fəallığını inkişaf etdirmək üçün bu üsullardan hərtərəfli istifadə etməyə çalışmalıdır”.

Müəllif hələ 50 il öncə bu gün tələb olunanları, məsələn, verilmiş biliklərin şagirdlərdə həyatı bacarıqların formalaşmasına yönəldilməsini təlimin qarşısında mühüm vəzifə kimi qoyur, buna nail olmağın səmərəli yollarını göstərirdi. Bu baxımdan aşağıdakı qəbildən olan mövqe onun araşdırmalarında öz əksini ardıcıl tapmışdır; təlim prosesində müstəqilliyin, fəallığın təmin edilməsi “şagirdlərin fikri və əməli fəaliyyətini gücləndirir, verilən biliklərin yadda daha yaxşı qalmasını, şüurlu olaraq mənimsənilməsinə təmin edir, həmin biliklərin həyata tətbiq edilməsini asanlaşdırır”. Bu, müəllifin, xüsusən sintaksisin ayrı-ayrı bölmələrinin (sintaktik əlaqələr, cümlə üzvləri və s.) tədrisi ilə əlaqədar apardığı təqiqatlarda müntəzəm izlənilmişdir. Nitq mədəniyyətini cəmiyyətin hər bir üzvü üçün həyatı əhəmiyyətli məsələ sayan alim, artıq qeyd edildiyi kimi, dilçiliyin digər bölmələrinin, o sıradan sintaksisin tədrisində şifahi və yazılı nitqin inkişaf etdirilməsi üzrə işin sistemli təşkilinə xüsusi əhəmiyyət verirdi. Əlbəttə, bu, səbəbsiz deyildi, çünki “sintaksis cümlədə sözlərin birləşməsi və cümlənin qurulması qaydalarını, başqa cür desək, nitqin bitmiş fikir ifadə edən ən böyük vahidini – cümləni öyrənir”. Nitqin inkişafı üçün faydalı olan bütün vasitələrin, xüsusən ifadəli oxunun sistemli tətbiqini vacib sayan müəllif problemin uğurlu həlli üçün iki şərtin mövcudluğunu vacib hesab edir; birincisi, bu “iş o zaman keyfiyyətli və effektiv ola bilər ki, müəllim cümlə üzvləri bəhsi ilə əlaqədar olaraq şagirdlərin yazılı və şifahi nitqlərində özünü göstərən nöqsanları əvvəlcədən konkret şəkildə müəyyənləşdirmiş olsun”. İkinci şərt müəllimin hazırlığı ilə bağlıdır; nitq inkişafı üzrə işi o zaman səmərəli təşkil etmək mümkündür ki, “müəllim dilimizin sintaktik quruluşunda cümlə üzvləri

sırasının ədəbi dil normalarını, üslubi xüsusiyyətlərini dərinləndirsin və ona yiyələnmiş olsun”.

Bu iki şərtin gözlənilməsinin əhəmiyyəti ayrı-ayrı cümlə üzvlərinin tədrisi ilə bağlı araşdırmalarında öz təsdiqini tapır. Və bu araşdırmalar, yuxarıda qeyd edildiyi kimi, filoloq-dilçilər üçün də dəyərli elmi qaynaqdır. Elə bir cəmiyyəti qeyd edək ki, tamamlıq, təyin və s. cümlə üzvləri ilə bağlı söylənməmiş nəzəri fikirlər dilçiliyimizdəki mübahisəli, dolaşmaq məqamlara aydınlıq gətirməsi baxımından diqqəti həmişə cəkməmişdir.

Cümlə üzvlərinin hər birinin mühüm qrammatik, məna əlamətlərini aydınlaşdırmaq müəllif tədris prosesində məhz bundan çıxış etməyin faydalı olduğunu nümayiş etdirən maraqlı misallar göstərir. Dil faktlarında, hadisələrində müşahidə edilən zahiri oxşarlıqların tədrisdə törətdiyi çətinlikləri aradan qaldırmaq üçün müqayisələrin müntəzəm aparılmasını tövsiyə edir. Bu baxımdan tamamlıqla mübtədanın müqayisəli öyrədilməsi yollarının işıqlandırılması, tərtib etdiyi cədvəl nümunələri bu gün də dəyərini saxlayan orijinal metodik yanaşmalarındandır.

Təyinin tədrisi ilə bağlı araşdırmalarında da öz mövqeyinə sadıq qalan müəllif ilk növbədə həmin cümlə üzvü ilə əlaqədar türkologiyadakı fikirləri saf-çürük edir, mübahisəli məqamlara aydınlıq gətirir və məhz bundan sonra mövzunun tədrisi metodikasının üzərində dayanır. Hiss olunur ki, filoloji hazırlıq, dilçiliyin nəzəri problemləri ilə mükəmməl tanışlığı ona bu və ya digər dil hadisəsinin səmərəli tədrisi üçün optimal variant müəyyənləşdirməkdə ciddi kömək göstərmişdir. Məsələn, təyinlə zərflərin fərqləndirilməsi barədə dilçilikdə hökm sürən ziddiyyətli və dolaşmaq fikirlərə aydınlıq gətirən müəllif məktəb üçün konkret və tutarlı metodik tövsiyə hazırlamaqda çətinlik cəkməmişdir. Kitabda təkcə metodika, təlim işi üçün yox, ümumiyyətlə elm üçün əhəmiyyətli olan bir məqam da diqqəti cəkir. Bu, varisliyin gözlənilməsidir. Müəllif ibtidai siniflərdə haqqında ilkin təsəvvür yaradılan hər bir anlayışla bağlı bilik və bacarıqların sinifdən-sinifə dərinləşdirilməsini, zənginləşdirilməsini, başqa sözlə, qazanılmış biliklərə bütün məqamlarda istinad olunmasını mühüm didaktik tələb kimi irəli sürür. Bunun faydasını nümunələrlə əsaslandırmaq müəllif həmin prosesdə şagirdlərin fəallığını ön plana cəkir, müəllimin yardımçı suallarla məhdudlaşmalı olduğu nəzərə cərpdirir.

Kitabın praktik dəyərini artırmaq bir cəhəti də qeyd etməmək mümkün deyil; sərəfə ilə hazırlanan, sistemləşdirilən tapşırıqları diqqətlə nəzərdən keçirəndə onların şagirdləri düşünməyə, axtarışlar aparmağa, fikirlərini tətbiq etməyə yönəldəcəyini dərhal anlamaq olur. Tapşırıqların belə uğurlu hazırlanmasını təkcə sərəfətli metodist əməyinin məhsulu olması ilə izah etmək

kifayət deyildir. Məktəb təcrübəsi və dərslərdəki vəziyyətlə ətraflı tanış olan müəllif “müvafiq bacarıq və vərdislər yaratmaq, təlim prosesini intensivləşdirmək, şagirdlərin fikri fəallığını və müstəqilliyini gücləndirmək baxımından faydalı olan çalışmaları” uğurlu hesab etmiş, dərslərdə əksini tapan “altından xətt çəkin”, “göstərin”, “seçib yazın” kimi az əhəmiyyətli tələblərlə məhdudlaşan çalışmaları uğurlu saymamışdır.

Qeyd edildiyi kimi, 1960-cı illərdə və daha sonralar hazırlanmış “Azərbaycan dili” dərslərinin müəllifləri təcrübəli metodist-alimin fikirlərini həmişə diqqətlə öyrənmiş, təkrar nəşrlərdə nəzərə almışlar. Təəssüf ki, son illərin bir sıra dərslərində, xüsusən sintaksisi əhatə edən bəzi dərslərdə təkcə nəzəri fikirlər yox, çalışmalar da ciddi narazılıq doğurur. Təəssüflənirsiniz ki, belə dərslərin müəllifləri zamanın sınağından çıxan metodik fikirləri diqqətlə öyrənmir, çox bəsit, yalnız yaddaşa hesablanan çalışmalarla məhdudlaşırlar. Həqiqətdə danışdığımız kitabda verilən çalışmalar sisteminə dərslə müəlliflərinin diqqətini cəlb etməklə həmin mənbədən faydalanmağı onlara təklif edirik.

Mərhum dilçi-alim Əhəd Əhmədovun zəngin yaradıcılığının bir qismini əhatə edən bu kitabın öz nəzəri-praktik dəyərini bundan sonra da qoruyub saxlayacağına şübhə etmirik.

*“Azərbaycan dili və ədəbiyyat tədrisi” jurnalı, 2008 (2)
(professor Həsən Bəliyev ilə birlikdə)*

VIII. TƏLİM, TƏRBIYƏ, İNSAN TALEYİ BƏDİİ VƏ PUBLİSİSTİK TƏFƏKKÜRÜN İŞİĞINDA

Vətən həsrəti

Həyat qapısının ehtiyatla açılıb-örtülməsindən Zivər xanım bildi ki, gələn əridir. Gülümsədi. Yadına düşdü ki, xasiyyətcə çox mülayim və həssas olan Almas içəri girən kimi kiçik, yarıqaranlıq otağın küncündəki beşiyə yaxınlaşacaq, üç aylıq oğlu Azərin üzərinə əyləcək və diqqətlə ona baxacaqdır. Körpənin oyaq və yuxuda olmasını nəzərə almadan, özünəməxsus şirin dillə:

– Odlar yurduğun türk oğlu, necəsən? – deyər, – astadan soruşacaqdır.

Almas salam verib beşiyə yaxınlaşdı. Beşiyin dərinliyində bir cüt göz ona zillənmişdi. Gənc atanın ürəyi çırpındı. Əlini Azərə tərəf uzatdı, körpə onun çəçələ barmağından yapışıb özünə tərəf çəkdi. Ata körpənin gücünə heyranlandı.

Zivər xanım adət etdiyi sözləri eşitmədi, diqqətlə ərinə baxdı. Evləndikləri on beş ay müddətində ilk dəfə idi ki, Almaz gözlərini ondan yayındırmağa çalışırdı. Zivər xanım nə isə ciddi bir hadisə baş verdiyini duysa da, ərinə suala tutmağı lazım bilmədi: “mənə deyiləsidirsə, özü söyləyəcək” – xəyalından keçirdi.

Çay içə-içə qəzetlərə baxan Almasın sifətindəki kədəri, gözlərindəki nigarançılığı müşahidə etdikcə, özü də darılır, – “yox, nə isə çox ciddi məsələdir” – deyər, döənə-döənə xəyalından keçirirdi. O, ərinin xasiyyətini əməllicə öyrənmişdi. Bilirdi ki, Almas hər məsələdən dolayı təmkinini itirməz, halından-təbiətindən çıxmaz.

Almas qəflətən başını qaldırdı, arvadının ona dikilmiş baxışlarını görüb zorla gülümsədi, Zivər xanımın tələş keçirdiyini başa düşdü.

– İkinci yolu seçməli oldum, Zivər, – dedi. – Xalqıma da, özümə də xəyanət edə bilmərəm. Onların istəyi budur ki, bolşeviklərin bədbəxtlik və fəlakət uçurumuna yuvarladıqları vətənimdə xoşbəxt həyatın qurulduğunu yazım, əsərlərimi oxuyanları da buna inandırım.

Zivər xanımın qorxduğu hadisə baş vermişdi; ərinin söylədiyi “ikinci yol” barədə fikirləşəndə onu həmişə üşütmə tuturdu. Bu yol onun üçün çox qaranlıq idi, zülmət idi, gedər-gəlməz timsalında idi... “Onların” istəyinə ərinin tabe olmasını da arzulamırdı. Həm də bilirdi ki, Almas ölümü qəbul edər, amma ürəyindən qopub gəlməyənləri yazmaz.

Köhnə, kiçik miz arxasında oturub fikrə getmişdilər. Hərə öz aləmində idi...

Almas Bakıda – universitetdə oxuduğu illəri, təhsildən bəhanə ilə uzaqlaşdırıldığı günü xatırlayırdı... Yazıçılar cəmiyyətində ona haqsız hücumların edilməsi, mətbuatın amansız tənqidi... bütün bunlar sanki dünən olmuşdu... Dağıstana sürgün olunması, əsərlərinin əl-əl gəzdirdiyi günlər xəyalında canlandı... Dağıstanda da duruş gətirə bilmədi, təqiblər gücləndi. Aşqabada köçdü... Amma burada da nəzarət altında saxlandı, hər sözü, hər addımı üçün güdükçü qoyuldu...

Xəyal Zivər xanımı üç il əvvələ aparmışdı... Qonşuluqdakı məktəbə yeni müdir təyin edilmişdi. Aşqabadlılar bu gənc müdirin nəcibliyindən, qayğıkeşliyindən, işgüzarlığından ağızdolusu danışmışdılar. Yeni müdir həyət-həyəət gəzib türk uşaqlarını məktəbə cəlb edirdi... Sonra... Sonra isə tale onları birləşdirdi.

Zivər xanım ərinin keçmişini öyrəndikcə onun mərdliyinə, vətənpərvərliyinə heyran qalırdı. Günlərin birində isə Almas ona açıqca dedi:

– Zivər, mən bu yeni quruluşun xalqımıza fəlakət gətirəcəyinə inanıram. İnanıram ki, o, insanları oğurluğa, əyriliyə sürükləyəcək, yalan ayaq tutub yeriyəcək, halal harama qarışacaq, keçmişimizə qələm çəkiləcək... Bütün bunları görürəm. Gördüklərimi də yazmaya bilmirəm. Yazdıqlarım isə düşmənlərimin sayını gündən-günə artırır. Bunun axırı yoxdur... Nə qədər ağır olsa da, ikinci yolu seçmək lazım gələcəkdir.

Burada Almas bir anlığa dayanmış, sınaıyıcı nəzərlərlə Zivər xanıma baxdıqdan sonra ağır-ağır demişdi:

– Bəlkə də vətəni tərk etməli olduq.

Zivər xanım o vaxt heç nə deməmişdi. Bunun baş verməsini arzulamırdı... Özünü inandırmağa çalışırdı ki, belə bir gün ümumiyyətlə olmayacaq... Lakin gəldi həmin o arzuolunmaz gün... Bəs sonra? Sonra necə olacaq? Haraya pənah aparacaqlar? Vətəndən, doğma adamlardan necə ayrılacaqlar?

Əzablı suallar Zivər xanımı əldən salırdı...

Almas əlindəki qəzeti kənara qoyaraq:

– Atanla söhbət etməliyəm, – dedi. – Görəsən evdədirmi?

O cavab gözləmədən qapıya yönəldi.

Zivər xanım beşiyə yaxınlaşdı, əlləri ilə oyanayan körpəyə xeyli baxdı. Göz yaşlarını saxlaya bilmədi..

– Bizim axırımız necə olacaq, Allah? – deyərək, inildədi.

* * *

Yola düşəcəkləri gecə yatmadılar. Zivər xanımın atası Almasla üzbəüz oturmuşdu. O heç nə danışmır, əlindəki təsbehi ağır-ağır çevirirdi. Zivər xanım anası ilə birlikdə yır-yığış edirdi. Səhər tezdən – saat dördə İrana gizli gedən karvanla yola düşməyi qərara almışdılar. Zivər xanımın anası qızının getməsinə əvvəlcə etiraz etsə də, ərinin razılığından sonra susmağa məcbur olmuşdu.

Həyat qapısı üç dəfə döyüldü. Bu, işarə idi. Otaqdakıların hamısı cəld ayağa qalxdı. Zivər xanımla anası bir-birinə sarıldı.

Çox da böyük olmayan bağlamaları götürüb küçəyə çıxdılar. Azəri böyük şalla sarıyan Zivər xanım Almasın köməyi ilə atın yəhərinə qalxdı.

Almas qaynatasına əl verdi. Kişi Almasın əlini saxlayaraq astadan dedi:

– Oğul, sənə inandığım üçün övladımı sənə etibar etdim, Allah amanında.

Almas minnətdarlıqla ona baxdı. Heç nə demədi, yalnız qocanın əlini möhkəm sıxdı. Sonra çox bəha qiymətə aldığı atın yüyənindən yapışıb xəlvəti yollarla şəhərdən çıxan karvana qoşuldu.

Zivər xanımın anası kasadakı suyu onların ardınca atdı..

Dan yeri qızarılanda karvan şəhərdən xeyli uzaqlaşmışdı. Zivər atın yüyənindən tutub iri addımlarla irəliləyən Almasın uca qamətinə baxır, taleyini bağladığı bu mərd insanı çətin məqamda tək buraxmadığına sevinirdi..

Artıq günəş xeyli qalxmışdı. Yol yoldaşlarının danışığına qulaq asan, onların sifətlərinə diqqət edən Almasın qasqabağı açılmışdı; karvan adamlarının çoxu oğru-əyri, dələduz adamlara oxşayırdı.

Bunun həqiqət olduğu çox tezliklə üzə çıxdı. Bütün günü xəlvət yollarla cənuba doğru irəliləyən adamlar şər qovuşanda gecələmək üçün dayandılar.

Zivər xanım kiçik süfrə açdı, yenidən əyləşmişdilər ki, kimsə onların yaxınlıqda otlayan atlarının yəhərinə sıçrayıb sürətlə qovdu. Almas yerindən cəld qalxsə da, bir şey edə bilmədi. Bu hadisəyə heyrətlənən az oldu; belə hallar, görünür, karvanlarda tez-tez baş verirdi.

Heç birinin boğazından çörək keçmədi. Karvanda Zivər xanımın ayağını yerdən götürəcək minik tapılmadı. Aydın idi ki, onlar karvanla ayaqlaşa bilməyəcəklər.

Ertəsi gün – dan yeri ağarar-ağarmaz karvan yola düzəldi. Almas içməli su tökdükləri qabı, yemək şeylərini, Azərin pal-paltarını götürüb yerdə qalan əşyaları atlılardan birinə verdi. Şərtləşdiklərinə görə, atlı bu yükü Təbrizin məşhur Ərk qalasının yaxınlığındakı karvansaranın sahibinə verməli idi.

Almas irəliləyərək, Zivər xanım onun arxasınca karvanın izini tutub gedirdilər. Körpəni qucağında aparən Almas ağır düşüncələrə qarq olmuşdu; ailə ilə yola çıxdığı üçün

özünü məzəmmət edirdi. Fikrində dönə-dönə “Axı onlarsız bircə gün də yaşaya bilmərəm”, – desə də, özünü bağışlaya bilmirdi...

Karvan çoxdan gözdən itmişdi. Topuğa qalxan narın qumun içi ilə yerimək Zivər xanım üçün çətin idi. O, canını dişinə tutub geri qalmamağa çalışırdı. Almas günahkar nəzərlərlə tez-tez ona baxır, sanki həyatın bu zərbəsinə, bu keçmə-keşinə də dözməsini xahiş edirdi.

Cəmi iki saat yol getmələrinə baxmayaraq Zivər xanım daha tez-tez dayanmağa məcbur olurdu...

Bircə Azərin dünyadan xəbəri yox idi, o, atasının qolları üstə mışıl-mışıl yatırdı...

Onlar hələ bilmirdilər ki, dörd gün beləcə yol gedəcəklər. Qabar atmış ayaq barmaqları sızılarsa da, yeməkləri tükənsə də, bir-birlərinə yalnız minnətdarlıq dolu nəzərlərlə baxacaqlar. Şikayətlənmədən, heç kimi günahlandırmadan, çox vaxt isə bircə kəlmə belə danışmadan göz işlədikcə uzanan səhrada aramsız addımlayacaqlar...

İran onları xoş üzlə qarşılamadı; sərhədçilər baxışlarından yorğunluq tökülən, qızmar iyun günəşinin yandırır qaraltdığı, gözləri çuxura düşmüş bu iki nəfəri şübhəli adamlar kimi rəisin oturduğu məntəqəyə apardılar.

Almasın məntiqli danışığı rəisi lap şübhəyə saldı. O, iri gövdəsinə uyğun gəlməyən civiltili səslə:

– To casus həsti¹, – deyər, qışqırdı.

Almasın izahatlarına qulaq asmayan rəis onların şəhərə aparılması barədə göstəriş verdi. Ayaqları şişən, bir addım belə ata bilməyən Zivər xanımı arabaya mindirdilər. Sərhədçilər atla, Almas isə piyada şəhərə üz qoydular. Xeyli getmişdilər ki, qoca arabaçı Alması işarə ilə yaxınına çağırır pıçıltı ilə soruşdu:

– Oğul, siz türksünüz mü?

Almas da pıçıltı ilə cavab verdi:

– Türkük, əmi. Azərbaycan türklərindənəm.

Nurani sifətli qoca səsini daha da alçaldaraq dedi:

– Oğul, bunların pəncəsindən qurtara bilməyəcəksən. Heç olmasa, külfətinin xilas olmasına çalış.

– Mən nə edə bilərəm? – deyər Almas təəccüblə qocaya baxdı.

Arabaçı fikirli-fikirli cavab verdi:

– Qiymətli bir şey vermək lazımdır. Mən onları razı salaram. Başqa heç nə əlimdən gəlməz.

Almas tərəddüd etmədən atasının yadigarı olan iri qızıl cib saatını qoltuq cibindən çıxarıb atılara hiss etdirmədən qocanın ovcuna qoydu. Bir az getmişdilər ki, arabaçı təkərlərə baxmaq bəhanəsi ilə arabanı saxladı. Farsca danışan və aramsız gülən şişman atlını işarə ilə kənara çağırırdı. Söhbətləri çox çəkmədi. Arabaçının üzündəki təbəssümdən Almas başa düşdü ki, o, atlını razı salıb. Almas cibindəki pulları Zivər xanıma verməyə fürsət gözləyirdi. Bilirdi ki, üst-başını axtarır hər şeyi götürəcəklər. Şəhərin girəcəyindəki dənizə qalxdı və əlində büküb yumurladı

¹ Sən casussan (*farsca*).

pulları bir göz qırpımında Zivər xanımın dizlərinin üstünə atdı. Zivər xanın bir şey başa düşməsə də, bükülünün üstünü çadrasının ucu ilə örtdü.

Nəzmiyyə idarəsinin iri darvazasına yaxınlaşanda qoca, Almasa dedi:

– Mən qarım ilə qonşu həyətdə yaşayıram, arabacı Qurbanın evini kimdən soruşsan, nişan verər. Külfətindən nigaran qalma.

Almas sonuncu dəfə Zivər xanıma baxanda onun hıçqırıqla ağladığını hiss etdi. Amma yad adamların yanında ona heç nə demədi...

Alması iki gün sorğu-suala tutdular. Ona qarşı sürülən ittihamı rədd edən Almas – “mən bolşevik hakimiyyəti ilə razılaşmadığım üçün vətənimə tərək etmişəm”, – deyib durdu.

Üçüncü gün onu bərk döydülər. Sonra isə xüsusi kameraya salaraq boğaza qədər qalxan soyuq suda dayanmağa məcbur etdilər. Nə qədər vaxt keçdiyini bilməyən Almas bədəninin qıc olduğunu hiss etdi, istər-istəməz xəyalından keçirdi – “Yıxılmaq olmaz, bu, məhv olmaq, boğulmaq deməkdir”. Divara söykəndi. Lakin bir neçə saatdan sonra tamamilə keyləşmiş bədənini iradəsinə tabe olmadı. O, huşunu itirərək daş kimi suyun dibinə düşdü.

Bu cəzanı tətbiq edənlər, görünür, onu gözədən qoyurdular. Alması sudan çıxartdılar. Özüne gec gəldi. Verilən sualın cavabında isə zəif səslə həmişəki sözlərini təkrar etdi.

Bu vəziyyət üç həftəyə qədər davam etdi. Saatlarla soyuq suda saxlanan Almasın qıçları şişərək köttüyə dönmüş, böyrəkləri, qara ciyəri isə şiddətlə sancmağa başlamışdı. Bu müddətdə yalnız iki dəfə Qurban kişi ilə bir neçə dəqiqəlik görüş vermişdilər. Sonuncu görüşdə Qurban kişi Almasın tezliklə məhv olacağını yaqın etdi; dəhşətli işgəncələr Alması tanınmaz etmişdi.

Qoca dərdli-dərdli dilləndi:

– Külfətini etibarlı adamla atası evinə göndərmək istəyirəm. Buna sənə razılığın lazımdır.

Parçalanmış dodaqlarını çətinliklə aralayan Almas:

– Əmi, – dedi, – çox xahiş edirəm, bir neçə gün də gözləyin...

Bu söhbətdən bir gün sonra Almas belə cavab verməsinin peşmançılığını çəkirdi. Ümitsizləşmiş Almas elə həmin gün ömrünün sonunun yaxınlaşdığını öz-özlüyündə etiraf tdi... Qəribədir, belə gənc yaşında həyatla vidalaşmaq onu qətiyyənlə qorxutmurdu; onu ən çox narahat edən Zivər xanımla körpə uşağının taleyi idi... Bu son günlərdə o, doğma Bakını, tələbəlik illərini, ustadı və dərin məhəbbətlə sevdidi Əhməd Cavadı xatırlayırdı. Və ən qəribəsi bu idi ki, bu məşəqqətli günlərdə vətən həsrəti onu bir an da olsun tərək etmir, qəlbindən qopub gələn misraları pıçıltı ilə təkrar etməkdən doymurdu:

Türk elləri bir-birinə yadlanır,

“Qazax”, “qırğız”, “türkmən”, “özbək” adlanır.

Azəri türk yanar, içdən odlanır,

Ana yurdun içdən halı duman hey,

Qoca türkün düşdüyü dərd yaman hey...

Azərbaycan dərd içində boğulmuş,

Sevənləri diyar-diyar qovulmuş,

Ağla, şair, ağla, yurdun dağılmış,
Nərdə qopuz, nərdə qırıq kaman hey?
Nərdə böyük Vətən, nərdə Turan hey?...

... Qurban kişi arvadı Zeynəbə Almasın çox ağır vəziyyətdə olduğunu anlatmışdı. Qoca Zivər xanıma bu barədə bir söz deməsə də, Almasla sonuncu görüşdən sonra onunla söhbətdən qaçması, qaşqabağını açılmaması gənc qadını qorxudurdu. Amma bu cəfakəş, ağıllı qadın pis fikirləri yaxına qoymamağa çalışırdı.

Bütün günü bu kiçik evin iş-gücünü görən, körpəsinin qayğısını çəkən Zivər göz yaşları içərisində ərinin azad ediləcəyinə ümidini kəsmirdi.

Görünür, Allah kimsəyə bir pislili dəyməyən, günahsız Almasın tərəfində imiş...

Almasın tutulduğunun iyirmi beşinci günü Zivər xanım Zeynəb qarı ilə yaxınlıqdakı bazara getmişdi. Bazarın girəcəyində saxlanmış arabalardan yük daşıyan adamlara göstəriş verən ucaboylu, yaşlı bir kişi Zivər xanımın diqqətini cəlb etdi. O yanılmamışdı: bu, atasının qohumu və yaxın dostu tacir Məşədi Ələkbər idi. O, Sovet hakimiyyəti qurulandan bir neçə il sonra ailəsi ilə birlikdə vətəni tərk etmişdi. Zivər xanımın atası sonralar əmisi oğlu Məşədi Ələkbərin harada olduğunu öyrənməyə çox çalışsa da, heç nəyə nail ola bilməmişdi.

Zivər xanımın ürəyi yerindən oynadı. Qara çadraya bərk-bərk bürünən gəlinin hönkürtü ilə ağladığını görən Zeynəb xala təəccüblə:

– A qızım, sənə nə oldu? – deyə heyrtlə soruşdu.

Zivər xanımda ona cavab verəcək hal yox idi. O, əli ilə Məşədi Ələkbərə işarə etsə də, danışa bilmirdi. Zivər xanım özünü bir az toxdadıb:

– Qohumumuzdur, Məşədi Ələkbər əmidir, – deyə bildi.

Zeynəb qarı zabətli görkəmi ilə seçilən tacirə yaxınlaşdı:

– Ağ, – dedi, – qohumunuz sizinlə danışmaq istəyir, köməyinizə ehtiyacı var.

Məşədi Ələkbər təəccübünü gizlədə bilməyib köhnə, rəngi çoxdan solmuş çadraya bürünmüş arıq, balacaboylu qarıya baxdı:

– Nə qohum? Kimdir mənim qohumum? – deyə ucadan soruşdu.

Onlara yaxınlaşan Zivər xanım səsi qırıla-qırıla:

– Əmi, mənəm, – deyə bildi.

– Allahü əkbər... Qızım, Zivər, sən burada neynəyirsən? – deyə tacir heyrtlə diləndi...

Qurban kişinin kiçik otağında oturan Məşədi Ələkbər onların başına gələn qəziyyəni dinlədikcə özünü saxlaya bilmir, ucadan:

– Pah, binəva övladlarım, – deyə səslənirdi.

Qoca arabaçı Zivər xanımın uzaqlaşmasından istifadə edərək Almasın son günlərini yaşadığını anlatdı.

Məşədi Ələkbər cəld ayağa qalxdı, heç kimə bir söz demədən qapıdan çıxdı.

Aradan heç iki saat keçməmişdi ki, həyət qapısı açıldı. Məşədi Ələkbərin ardınca iki nəfər yad adam xərəkdə uzanmış bir nəfəri içəri keçirib həyətdəki tut ağacının altına qoydular. Xərəkdə uzanan dəhşətli işgəncələrdən tanınmaz şəkllə düşən Almas idi...

Almas iki ay yataqdan qalxa bilmədi. Məşədi Ələkbər bu müddətdə Təbrizin ən məşhur həkimlərini onun üstünə gətirdi, tapılmayan dava-dərmanları əldə etdi. Bu qayğılar, xüsusən gənc orqanizmə Alması ölümün pəncəsindən xilas etdi. Almas tam sağalmasa da, yataqdan qalxa bildi. Böyrəklərindəki sancılar, qara ciyərindəki ağrılar isə kəsilmək bilmirdi.

Məşədi Ələkbər onları özünün yaşadığı ölkəyə – İraqa aparmaq istədi:

– Mülkümün bir hissəsini sizə bağışlayıram, – dedi. – Orada yaşayarsınız, bir-birimizə həyan olarıq.

Almas isə Türkiyəyə köçməyi qərara almışdı. İranda qaldığı hər gün ona bir il kimi gəlirdi. Almas doğma dilində yazmağın, oxumağın, danışmağın belə mümkün olmadığı bir ölkədə yaşamağı ağına sığışdırı bilmirdi.

Noyabrın axırında bu kiçik ailə Məşədi Ələkbərin kirayə etdiyi faytonla yola düşdü. Qurban kişi və Zeynəb qarı ilə səmimi görüşüb ayrıldılar. Məşədi Ələkbər onları şəhərdən çıxana kimi yola saldı. Ayrılarda Almasın etirzına baxmayaraq onlara xeyli xərclik verdi.

Fayton irəlilədikcə Almas qərribə bir yüngüllük, rahatlıq duyurdu. Zivər xanımın baxışları qarşılaşanda ixtiyarsız dilləndi:

– Hər şey yaxşı olacaq, görərsən...

Zivər xanım son beş ayda ilk dəfə gülümsəyərək:

– Nədənsə mənim də ürəyim sakitdir, – dedi.

Almas onu mehriban nəzərlərlə süzüb göz işlədikcə uzanan yola baxdı. Üzünü doğma saydığı Türkiyə ölkəsinə tutan bu gənc şair bilmirdi ki, ömrünün qalan on yeddi ilini orada keçirəcək. Əsərlərini çap etdirməyə, ailəsini firavan dolandırmağa nail olacaq. Və onu da bilmirdi ki, doğma vətənini – Azərbaycanı görmək ona bir daha nəsib olmayacaq... Xəyalına da gəlmirdi ki, özünün vətəninə sahib olmayan, əsir vəziyyətində yaşayan yurdunu həsrət və nisgillə yoğrulmuş əsərlərində tərənnüm etməkdən doymayacaq.

“Ədəbiyyat”. 8-ci sinif üçün dərslik. – Bakı, 1994

Nisgil

Gözlənilməz, həm də çox ağır xəbər məktəbimizdə çalışan müəllimləri və şagirdlərimizi sarsıtdı: məktəbin direktoru Nailə xanım Bayramova dünyasını dəyişmişdi. Əvvəl heç kəs inanmadı. Əslində, heç kəs inanmaq istəmədi ki, qeyri-adi dərəcədə həyatsevər, yorulmağın nə demək olduğunu bilməyən bu insan ölümə belə asanlıqla təbə olar. Heç kəs bu fikri özünə yaxın qoymaq istəmirdi.

Həminin xoşuna gəlmək, hamı üçün əziz və istəkli olmaq deyirlər ki, mümkün deyil. Amma itirdiyimiz həmkarımız bu fikrə bizdə çoxdan şübhə

oyatmışdı. Sağlığında da onu yüksək qiymətləndirir, qədrini bilirdik. Allah ona çox şey vermişdi. Gözütox, səxavətli, ədalətli idi sevimli yoldaşımız. İnsan-pərvərliyi isə sözlə ifadə edilməsi mümkün olmayan dərəcədə idi. Hamının yerini də bilirdi, dilini də. Tələbkarlığı da, məzəmməti də əndazədə idi...

Heç dörd il deyildi ki, Səbəyel rayonundakı 162 sayılı məktəbə direktor təyin edilmişdi. Bəstəboy, narın yerişli bu xanım məktəbimizə qədəm basanda, etimadsız baxışlarla qarşıladıq. Baxımsızlıq üzündən bərbad vəziyyətdə olan bina, partaları çatmayan siniflər, şüşəsiz pəncərələr... Bütün bunları bir neçə gün seyr etdi, binanın otaqlarını, zirzəmisini belə döənə-döənə nəzərdən keçirdi. Sonra bizi topladı. Hamımıza qərribə gələn ilk cümləsini eşitdik: – Gözəl kollektiviniz var, sizinlə çox şey etmək olar...

On gün keçmədi ki, biz yorulmaq bilməyən, qurub-yaratmaq həvəsi ilə alışıb-yanan bir insanla çalışdığımızı başa düşdük. Qohum-əqrəbasını, dost-tanışlarını bu məktəbi “ayaq üstə qoymağa” cəlb etdi. Müəllim kollektivində canlanma, işləmək həvəsi, başlıcası isə, inam yaratdı. Heç bir ay keçmədi ki, kollektivimizin bütün üzvləri onun haqqında xoş təbəssümlə danışmağa başladı. Mərkəzdən uzaq, fəhlə qəsəbəsində yerləşən bu məktəb mədəniyyət ocağına çevrildi. Yazıçılar, şairlər, bədii söz ustaları, elm adamları, dərslük müəllifləri bu məktəbin yolunu tanıdılar...

Arzusu isə bitib-tükənmirdi. Bütün fənlər üzrə hazırladığı əyani vəsait, aldığı portretlər, düzəltmədiyi stendlər onu qane etmirdi. “Kompüter otağı yaratmalıyıq, bunu öz hesabımıza da olsa, etməliyik!” – deyirdi.

Son vaxtlar bu sözləri tez-tez təkrar edirdi: “Təhsilin humanistləşdirilməsindən danışırınsınız. Nə vaxt şagirdlərə öz övladınız kimi baxmağı bacardınız, deməli, dünyanın ən humanist adamı sizsiniz. Öyrətdiyiniz materialın çətinliyini başa düşüb məktəblinin qavrama səviyyəsinə yaxınlaşdırma biləndə özünüzü ən humanist müəllim saya bilərsiniz”. Nadir hallarda ruhdan düşdü-yü məqamlar da olurdu; “yoruldum, vallah yoruldum, qayıdacağam instituta, bir az dərslər götürüb deyəcəyəm, vəssalam”, deyirdi. Amma bu şikayət tez keçib gedirdi...

Şagirdlərlə rəftarını müşahidə etmək biz müəllimlər üçün bir örnək, bir məktəb idi. Allah ona nə qədər səbr, geniş ürək, şirin dil vermişdi! Ölçülü-biçili danışığı, səmimiyyəti ilə valideynlərin sevimlisinə çevrilmişdi. Müxtəlif səviyyəli, bəzən əsəbi gələn valideynlər onun qarşısında həlimləşir, gücsüz-gücsüz gülümsəyir, onunla razılaşır dılar. Onun məntiqinin, səmimiyyətinin qarşısında sərt olub dayanmaq mümkün deyildi...

Məktəbimizin hər kiçik uğurundan fərəhlənir, bizi də fərəhləndirməyi və işlətməyi bacarırdı: “Bax, qaydasınca işləycəyik, tətildə isə yaxşıca dincələcəyik”. Sözüə əməl edərdi: hər tətildə Azərbaycanın müxtəlif yerlərinə çıxardıq. İlahi, bu Allahın nə vergisi idi, bütün səfər boyu bir nəfər də olsun onun nəvəzindən kənarda qalmazdı!

Təəssüf, min təəssüf ki, arzuları kimi ömrü də yarımçıq qaldı. Bu qəfil gediş gülərlü övladlarını da yolun başlanğıcında qoydu. Biz də doymadıq ondan. Sözündən doymadıq, söhbətindən doymadıq, bizə hər gün bəxş etdiyi sevinc, nikbinlik dolu ünsiyyətindən, baxışlarından doymadıq. Yarımçıq ömrün nisgili qəlbimizi sızıldatdıqca “Allah ən çox sevdiyini dərgahına tez aparar” fikri ilə təskinlik tapmağa çalışırıq. Torpağın yumşaq olsun, qəbrin nurla dolsun, Nailə xanım!

“Azərbaycan müəllimi”, qəzeti, 6-12 aprel, 2000

Qibtə

Təkcə elm adamlarının deyil, ümumiyyətlə təhsil işçilərinin çox yaxşı tanıdığı professor Bəşir Əhmədovun bu günlərdə 65 yaşı tamam olacağını eşidəndə xeyli təəccübləndim... Nə tez gəlib-keçir bu illər?..

Humanitar elmlər sahəsində tədqiqat aparan gənclərin 70-ci illərdə Bəşir müəllimin işlədiyi pedaqogika kafedrasına (indiki N.Tusi adına APU-ya) necə həvəslə gəldiklərini, müstəqil aydınlaşdırma bilmədikləri sualların aydın elmi cavablarını ondan məmnunluqla dinlədiklərini xatırladım... Elmi yeniliyi hər şeydən uca tutan, ona müraciət edənlərə çox böyük qayğı ilə yanaşan, köməyini heç kəsdən heç vaxt əsirgəməyən xeyirxah alimimiz, fəxr etdiyimiz ziyalımız bu yaşa nə tez çatdı?

Bəşir müəllim yetirmələri üçün bu xəbər ona görə gözlənilməz oldu ki, bu təvazökar insanın 60 yaşının nə vaxt tamam olduğunu da bilməmişdik. Özü bildirməmişdi, heç kimi narahat etmək istəməmişdi. Yubiley keçirmək niyyətində isə heç vaxt olmamışdı.

Yüzlərlə elmi məqalənin, onlarla dərslik və monoqrafiyanın müəllifi olan professor Bəşir Abbasoğlunu həmişə pedaqogikanın və dilçilik elmlərinin mürəkkəb, az araşdırılan, yaxud heç araşdırılmayan elə mühüm anlayışı olmamışdır ki, B.Əhmədov ona əsaslandırılmış elmi münasibət bildirməsin. 60-70-ci illərdə mətbuatda ciddi mübahisələrə səbəb olan “şagirdlərin müstəqil işi”, “problemlı təlim”, “təlimdə əks-əlaqə”, “mühazirənin problem xarakterli olması”, “əməkdaşlıq pedaqogikası” və s. haqqında respublikamızda ilk fikir

söyləyənlərdən olmuşdur. Və onun mülahizələri sonrakı tədqiqatlar üçün ilk uğurlu mənbə rolunu oynamışdır.

Alimin “pedaqoji qanunauyğunluq”, “pedaqoji qanun” haqqındakı araşdırmaları isə keçmiş ittifaqda bu istiqamətdə aparılan araşdırmaların ilk addımları idi.

Bəşir müəllim dil təlimi metodikası qanunlarının da prinsiplərinin ölkəmizdə ilk tədqiqatçısıdır.

Məktəb təcrübəsini həmişə diqqətlə izləməsi, onun qayğılarını hərtərəfli öyrənməsi alimə öz tədqiqatlarını daha önəmli problemlərin həllinə yönəltməsinə imkan vermişdir. Məhz məktəb təcrübəsini və sosial tələbatı dərinləndirən öyrənməsi şagirdləri düşündürmək ideyasını qızğın müdafiə elməsinə, bunun həyata keçirilməsi üçün tutarlı metodik tövsiyələr hazırlamasına səbəb olmuşdur. O, ali və orta məktəblər üçün hazırladığı dərslikləri bu ideya üzərində qurmağa səy göstərmişdir. Alimin fikrincə, təlim prosesi diskussiya zəminində qurulmalı, şagirdlərin öz aralarında (və müəllimlə) mübahisəyə girişmələri ön plana çəkilməlidir.

“Mübahisəli məsələləri məktəbə gətirmək qadağandır” hökmü verən pedaqogikaya və pedaqoqlara qarşı çıxmaq nə qədər çətin olsa da, Bəşir müəllim dərsliklərində belə məsələlərə geniş yer verməyə çalışmışdır.

Dilçiliyin fonetika, sintaksis, orfoeriya və s. sahələri ilə bağlı onlarla yeni elmi mülahizələri rəğbətlə qarşılanan, qəbul edilən bu yorulmaz alim araşdırmalarını bu gün də davam etdirir. Son illər sözün mənşəyi problemi ilə məşğul olan Bəşir müəllim 200-dən artıq kəlmənin ilkin mənasını açıqlamışdır.

Çoxcəhətli, zəngin yaradıcılığı ilə elmimizin inkişafına layiqli töhfə verən Bəşir Əhmədovun ictimai fəaliyyəti də çoxsahəlidir.

O, Ali Attestasiya Komissiyasında ekspert şurasının, pedaqoji elmlər üzrə ixtisaslaşdırılmış müdafiə şurasının, Elmlər Akademiyasının terminologiya komitəsinin üzvüdür.

Onlarla kitaba redaktor olan Bəşir müəllimin rəhbərliyi ilə 20-dən çox tədqiqatçı dissertasiya müdafiə etmişdir. O, 70-ə yaxın adamın dissertasiya müdafiəsinə rəsmi opponetlik etmiş, onlarla elmi konfransda məruzəçi olmuşdur.

Biz, Bəşir müəllimin yetirmələri ondan təkcə elmi bilikləri yox, başqalarına diqqətli, həssas yanaşmaq, xeyirxahlıq kimi keyfiyyətlər də mənimsəməyə çalışmışıq. Amma hamımıza gün kimi aydın olub ki, elmdə Bəşir Əhmədov zirvəsini fərh etmək qismətimizə yazılmayıb. Bizə müəllimimizə, ustadımıza qibtə etmək qalır. Qibtə rəqabət doğurur, rəqabət isə inkişaf üçün mənbə olduğundan Bəşir müəllimin ürəyincədir.

“Zaman”, qəzeti, 29 iyul 1997

Mənimlə yaşayan xatirələr

Məktəb bir-birinə dəymişdi... Hamının üzündə tələş var idi. Müəllimlər hara isə tələsir, şagirdlər dəstə-dəstə dayanıb pıçılıtlı ilə danışdılar. Maarif nazirinin qohumu olan, rayon rəhbərlərini heç vaxt vecinə almayan məktəb direktorunun üzündəki nigarənciliq vəziyyəti daha da mürəkkəbləşdirirdi.

Bakıdan komissiya gəlmişdi!

Və ucqar kənd məktəbi bu qəfil gəlişdən çaxnaşmaya düşmüşdü...

Biz onuncular zəng vurulan kimi yerlərimizi tutduq. Gözlər intizarla qapıya zilləndi. Fizika müəllimimiz içəri daxil oldu və hamımız heyrlə ona baxdıq. Neçə illər bizə dərs deyən müəllimiz yay-qış başından çıxarmadığı kepkasını qoymamışdı. Dən düşmüş qara, cod saçları səliqə ilə arxaya darınmışdı. Elə yaraşqlı görünürdü ki...

Bütün rayonda səriştəli müəllim kimi tanınan Fərrux müəllim həmişəki qayda ilə dərsləri keçib getdi və gedəndə: *“Gələnlər humanitar fənlərlə maraqlanırlar”*, – dedi.

Tərs kimi ikinci saat ədəbiyyat idi. Gözlədiyimiz baş verdi; ədəbiyyat müəllimiz sinfin qapısını geniş açaraq, səsi həyəcədən qırıla-qırıla: *“Buyurun, keçin”*, – dedi.

Bizə nəhəng görünən, başlıcası isə iri, qara, hələ bəlkə də ala olan gözlərinə baxılması mümkün olmayan bir kişi tələsmədən içəri girdi. Nədənsə bu kişini müəllim kimi yox, vəzifə sahibi kimi qavradıq. Kəndimizdə yenidən göstərilən *“Böyük dayaq”* filmindəki Rüstəm kişi kimi bir adam təsirini bağışladı bizə.

Müəllimin qabaqda – müəllim stolunun arxasında oturmaq təklifini qəbul etmədi, lap birinci cərgədə, sol tərəfdəki skamyada yanpörtü oturdu. Sinfə göz gəzdirdi. Cəmi doqquz nəfər idik. Nüfuzedici gözlərinə, zəhmli baxışlarına tuş gəlməməyə çalışırıq. Gözləmədiyimiz və bizim üçün qeyri-adi sual eşitdik: – *Ay, necəsiniz?*

Qalmışdıq məəttəl. Nə deyək? Heç cıncırımızı da çıxarmadıq.

İkinci sualı birincisindən də gözlənilməz oldu: – *Alça yetişib?*

Hamımız pəncərədən məktəbin meyvə bağına baxdıq. İndi yüksək hərbi rütbə sahibi olan Tofiq özündən asılı olmayaraq: – *Müəllim, bu bağda alça ağacı azdır, gavalı isə çoxdur*, – dedi.

– *Bəs balıq necə, balıq tuta bilirsiniz?*

Baş düşdük ki, məktəbə gələn yolun kənarından keçən böyük kanala diqqət edib.

Sinifdə qurcuxma başlandı. Vahid tez dilləndi: *Müəllim, kanalın suyu azalan kimi balıqları üzə çıxır, yığ ki, yığasan*.

Səxavət lap ürəkləndi, qolunu çəkinmədən irəli uzadıb: – *Dünən, yalan olmasın, bax, bu boydasını tutmuşdum*, – dedi.

Mən altdan-altdan ona baxırdım. Açıqca hiss edirdim ki, deyilənləri çox diqqətlə dinləyir, sanki bütün bu sözlər onun üçün çox vacib idi.

Ədəbiyyat müəllimimizin rəngi-rufu özünə gəlmişdi. Əzələlərimiz boşalmış, rahat nəfəs almağa başlamışdıq.

Hamımızdan cəsarətli olan Rəşidin məktəbimizin fəxri sayılan Tofiq Hacıyev haqqında soruşması bu zəhmli kişi ilə bizim aramızdakı səddin tamam ortadan qalxmasına səbəb oldu. Öyrəndik ki, haqqında həmişə hörmətlə, məhəbbətlə danışdığımız Tofiq Hacıyev onunla universitetdə eyni vaxtda oxuyub, üstəlik dostdurlar.

Sonra ... sonrası daha maraqlı və səmimi oldu. Bir də onda ayıldığ ki, dər-simizin mövzusu olan *“Danabaş kəndinin əhvalatları”* əsəri ilə bağlı bizi mübahisəyə çəkib. Çəkinib eləmədən fikirlərimizi söyləyir, bizdən sübut istəyəndə mətnə müraciət edirdik.

Amma ilişdik. Qadın obrazlarından danışırıdım. Birdən ayağa qalxdı, mənə yaxınlaşıb ağır əlini çəlimsiz, sümüklü çiynimə qoydu və hərarətlə dedi: – *Zeynəbi güclü iradəyə malik insan saymaq olarmı?*

Dərindən sonra yoldaşlarım deyirdilər ki, bu sualı eşidəndə gözlərin elə iriləşdi ki, sanki hədəqəsindən çıxacaqdı.

Beynim ildırım kimi işləyirdi. Artıq onun suallara necə cavab tələb etdiyini anlamışdım. Çox yaxşı bilirdim ki, *“hə”* də desəm, *“yox”* da desəm, məni *“niyə”, “nə səbəbə”, “fikrini əsaslandır”* sözləri ilə məhşər ayağına çəkəcək. Məsələnin bu tərəfi məni dərdə salmışdı.

– *Yaxşı, – deyə o, gülümsündü: – Bəs Məmməd həsən əminin əsil faciəsi nədir?*

Bütün sinif bir-birinə dəydi. Fikirlər haçalandı, mübahisə gücləndi və elə həmin dərəcəyə başa düşdük ki, əsərin məzmununu tutuquşu kimi təkrarlamaq böyük hünər və əsas məsələ deyilmiş.

Zəngin necə vurulduğunu, vaxtın necə başa çatdığını hiss etmədik və o, bizim əhatəmizdə sinifdən çıxdı. Müəllimlər otağına qədər müşayiət etdik, suallar verdik, yaddançıxmayan cavablar aldığ. Hamı – müəllimlər də, şagirdlər də tamaşamıza çıxmışdı.

O vaxt heç ağılıma da gəlməzdi ki, Rüstəm kişiyə oxşadığımız bu zəhmli kişi – Bəşir Abbas oğlu Əhmədov düz doqquz il sonra mənim elmi rəhbərim, ustadım olacaq. Ən başlıcası isə, bir insan və alim kimi formalaşmağımda əvəzsiz rol oynayacaqdır...

Unudulmaz ustadımla bağlı yaddaşımda, qəlbimdə özünə möhkəm yer eləmiş və mənimlə yaşayan xatirələr çoxdur. Onlardan birini dost-tanışa danışmaqdan usanmıram. Aspirant olarkən Moskvada tez-tez, həm də sürəkli olurdum. Belə gedişlərin biri Bəşir müəllimin Moskvada üçaylıq kursda olduğu dövrə təsadüf etdi. SSRİ Pedaqoji Elmlər Akademiyasının yataqxanasına getdim. Axşamdan xeyli keçmişdi. Elə birinci mərtəbədə institutumuzun müəllimi Malik Cəbrayıllovu gördüm. Bəşir müəllimin otağının yerini öyrəndim. Qapı yarıaçıq idi. Bəşir müəllim, adəti üzrə, ucadan, həm də çox emosional danışdı. Rus dilində danışdı. Səkkiz-doqquz nəfər yaşlı adam isə dinməz-söyləməz qulaq asırdı. İçəri girməyimdən heç kim xəbət tutmadı. Siqaret tüstüsü nəfəs almağa

imkan vermirdi. Oturanların içində, yalan olmasın, “qardaş” respublikaların əksəriyyətindən nümayəndə var idi. Tumbaya söykenib xeyli dinlədim. Ürəyim dağa dönmüşdü. Başır müəllimin saç-saqqalı ağarmış professorlara, dosentlərə dedikləri didaktikanın ən mübahisəli məsələləri ilə bağlı yeni fikirlər idi...

Ömrüm boyu ondan öyrənmişəm. Təkcə elmi yaradıcılığını yox, danışığını, insanlara münasibətini diqqətlə izləmiş, müşahidə etmişəm. İnsafi, haqqı yerə qoymamaq üçün, ən çətin, mürəkkəb məqamlarda belə mücadilə etdiyinə döndə-döndə şahidi olmuşam. Polemikanı, diskussiyanı çox sevirdi. Dəfələrlə müşahidə etmişdim ki, elmi mülahizələrinin tənqid edilməsini çox sakit, təmkinlə qarşılayır. Dayaz düşüncənin məhsulu olan tənqidi yazılara isə heç əhəmiyyət verməzdi.

Yadımdan çıxmır, rəhmətlik öz məqalələrinin birində yazırdı: “*Bu gün “şagirdlərin müstəqil işi”, “fəallıq”, “müstəqillik” anlayışları barədə ziddiyyətli fikirlər çoxdur. Bu anlayışların mahiyyətini aydınlaşdırmaq, onlara dürüst tərif vermək, əlbəttə, asan deyil, ciddi tədqiqat tələb edir*”.

Məsələyə öz bəsit, yoxsul baxışı ilə yanaşan bir nəfər orta məktəb müəllimi (*səhv etmirəmsə, İnşallah Qurbanov*) bu fikrə etiraz edərək yazmışdı: “*Burada çətin nə var?! Şagirdə tapşırıq verirsən, o da işləyir də...*”

Doğrusu, məni od götürdü. Cavan vaxtım idi, kəskin tənqidi fikirlərə daha çox yer verilmiş məqalə hazırladım. Mərhum professor Əziz Əfəndizadə bir kəlməsinə də toxunmadan “*Azərbaycan dili və ədəbiyyat tədrisi*” jurnalında nəşr etmək üçün qəbul etdi. Dilim dinc durmadı, özünə də bu barədə danışdım. Məqalənin bir nüsxəsini məndən alıb oxudu, ciddi şəkildə dedi: *Sən onun qol-qanadını qırmısan ki... Kənd yerində oturub və fikirlərini yazıb. Bunun nəyi pisdir? Sən başqa məzmununda məqalə yaz, problemin mürəkkəbliyinə diqqətini cəlb elə*”.

Nəticədə irihəcmli müştərək məqaləmiz (“*Fəallıq*”, “*müstəqillik*”, “*müstəqil iş*” anlayışları haqında”) ərsəyə gəldi.

Məni – artıq ömrünün qürub çağını yaşayan qoca kişi kimi həmişə bir sual narahat edib: *Xeyrixahlığı, insanpərvərliyi, istedadı ilə seçilənlər niyə fərqləndirilmirlər? Axı əksəriyyət onların kim olduğunu yaxşı anlayır?!*

Bizim institutda işləyərkən qurğu ilə qarşılaşdı, qan qaraldıcı əhvalat baş verdi. İnandığım insana – əziz Əbdül Əlizadəyə müraciət etdim, şikayətləndim: “*Axı bütün bunlara səbəb nədir? Görmürlərmə Başır müəllim kimi insanlar çox azdır?*”.

Əbdül müəllim pəncərənin önünə keçdi, xeyli müddət susdu, səmaya baxırdı. Nəhayət, mənə tərəf dönmədən astadan dedi: – *Bağçada, bağda ən hündür ağaca fikir vermişən? Çox vüqarlı görünür, eləmi? Bəs belə ağacların yan-yörəsinə bitənlərə necə, diqqət yetirmişənmə? Alçaqboylu ağacların özlərindən seçilən hündür, vüqarlı ağaca necə həsrətlə, qibtə ilə baxdıqlarının fərqi nə varmışanmı? Cəmiyyət də belədir! Amma bir az fərqli; bu qibtə çox vaxt həsədə, paxıllığa çevrilir. Faciə də buradan başlanır...*

Çox illər keçib. Çox mətləblər mənə aydın olub. Məsələn, aydın olub ki, istedadlı adamları, dahiləri sevmirlər! belələrinin əməyinin nəticələrindən, zəkasından gen-bol bəhrələnsələr də, onlara səmimi, sevgi dolu münasibət bəsləyə bilmirlər. Bəlkə bu normal haldır?! Bilmirəm. Bildiyim odur ki, istər xristian aləmində, istərsə də (*biçərə*) müsəlman mühitində bu, belədir. Amma sonuncular bu baxımdan lap irəlidedirlər!..

Dediyim kimi, professor Bəşir Əhmədovun yaradıcılığını hərisliklə öyrənmişəm. Bu gün də öyrənirəm. Təlimə yeni yanaşma ilə bağlı indiki araşdırmalarımda müraciət etdiyim mötəbər mənbələrdən birincisi onun zəngin irsidir. *“Problemlı təlim”, “problem situasiya” (bu gün “motivasiya”), “inkışafetdirici təlim”, “proqramlaşdırılmış təlim”, “alqoritmik təlim”* və s. anlayışlar bu gün yenidən gündəmə gəlib, açıq-aşkar müşahidə edirəm ki, *“novatorların”* fikirləri Bəşir Abbasoğlunun 30 il öncə əsaslandırıdığı elmi fikirlərin səviyyəsinə qalxa bilmir. Qənaətim möhkəmdir: Nadir istedad sahibi olan mərhum alimimizin zəngin irsi öz dəyərini hələ bundan sonra da saxlayacaq. Həqiqi elm adamları bu irsdən həmişə bəhrələnəcəklər...

Rəhmətliyin mənə təlqin etdiyi insani keyfiyyətlər və mənim barəmdə dedikləri ömrüm boyu diqqətli və məsuliyyətli olmağımda əhəmiyyətli rol oynamışdır. Mükəmməl öyrənmədiyim, bilmədiyim elmi məsələ barədə heç vaxt danışmamış və yazmamışam. Namizadlik dissertasiyamın müdafiəsində çıxışının sonunda dedi: *“Metodika ilə məşğul olanlarda görmək istədiyim keyfiyyətləri iki nəfərdə müşahidə etmişəm: Dursun Məmmədovda və Soltanda”*.

Şəxsiyyətinə, elminə pərəstiş etdiyim bir insandan bu qiyməti alandan sonra məsuliyyətli, diqqətli, əməksevər olmamaq mümkündürmü?!

Mən o alimi xoşbəxt hesab edirəm ki, ləyaqətli yetirmələri var və onun yetirmələri ustadlarına bəslədikləri səmimi hisslərə xəyanət etmirlər.

Mərhum Bəşir Abbasoğlu belə insanlardandı...

“Təhsil problemləri” qəzeti, 21–23 iyul 2008

ƏLAVƏLƏR

(çap olunmuş digər məqalə, tezis, dərs vəsaiti, dərslik, metodik vəsait, proqram, metodik tövsiyə və s. natamam siyahısı)

I. Çap olunmuş məqalələr

a) Elmi məqalələr

1. Ədəbiyyat dərslərində müqayisə priyomundan istifadənin elmi-metodik əsərlərdə qoyuluşu. – Azərbaycan SSR Ali və Orta İxtisas Təhsili Nazirliyinin ali məktəblərinin “Elmi əsərlər”i (pedaqogika, psixologiya və fənlərin tədrisi metodikası). V.İ.Lenin adına API-nin nəşri, 1975, №1.
2. Müəllim yaradıcı olduqda. – “Azərbaycan müəllimi” qəzeti, 29 sentyabr, 1976.
3. Səməstr imtahanının bəzi problemləri. – “Azərbaycan müəllimi” qəzeti, 13 may 1977 (dosent Dursun Məmmədovla birlikdə).
4. Zəruri məsələlər. – “Azərbaycan müəllimi” qəzeti, 19 dekabr 1984.
5. Pedaqoji praktika: təşkili və məzmunu. – “Gənc müəllim” qəzeti, 18 may 1985; 3 iyun 1985.
6. Ədəbi əsərlərin tədrisində sənətkarlıq məsələlərinin öyrədilməsi. – “Yenidənqurma və ədəbiyyat tədrisinin təkmilləşdirilməsi” kitabında. Bakı, 1989.
7. Peşə hazırlığında mühüm mərhələ. – “Gənc müəllim” qəzeti, 12 dekabr 1990.
8. Dram əsərlərinin öyrədilməsi və teatr tamaşaları. – “Ana sözü” jurnalı, 1991, №2.
9. Ədəbiyyat proqramı: hansı dəyişikliklər gözlənilir. – “Azərbaycan dili və ədəbiyyat tədrisi” jurnalı, 2002, №2.
10. Proqram. Planlaşdırma. İnşa. – “Azərbaycan dili və ədəbiyyat tədrisi” jurnalı, 2006, №3.
11. Nəsr əsərlərinin tədrisində yeni texnologiyalardan istifadə. – “Azərbaycan dili və ədəbiyyat tədrisi” jurnalı, 2008, №4.
12. Bədii əsərlərin tədrisində yeni texnologiyaların tətbiqi. – “Azərbaycan dili və ədəbiyyat tədrisi” jurnalı, 2009, №1.
13. Lirik şeirlərin məzmununun öyrədilməsində yeni texnologiyaların tətbiqi. – “Azərbaycan dili və ədəbiyyat tədrisi” jurnalı, 2009, №3.
14. Lirik şeirlərin təhlilində yeni texnologiyaların tətbiqi. – “Azərbaycan dili və ədəbiyyat tədrisi” jurnalı, 2009, №3.
15. Fəal/interaktiv təlimin mahiyyəti haqqında. – “Klassik Azərbaycan filologiyası və müasir prob lemlər” mövzusunda elmi konfransın materialları. Bakı, 2010.
17. Dramatik əsərlərin məzmununun öyrədilməsində yeni texnologiyaların tətbiqi. – “Azərbaycan dili və ədəbiyyat tədrisi” jurnalı, 2010, №1.
18. Dramatik əsərlərin təhlilində yeni texnologiyaların tətbiqi. – “Azərbaycan dili və ədəbiyyat tədrisi” jurnalı, 2010, №2.
19. Lirik şeirlərin tədrisində yeni texnologiyaların tətbiqi yolları. – “Azərbaycan dili və ədəbiyyat tədrisi” jurnalı, 2010, №3.
20. Tərcümeyi-hal materiallarının öyrədilməsində yeni texnologiyaların tətbiqi. – “Azərbaycan dili və ədəbiyyat tədrisi” jurnalı, 2011, №1.
21. Yeni təlim texnologiyalarını tətbiqi məsələsinə ədəbiyyat fənn kurikulumunda münasibət. “Azərbaycan dili və ədəbiyyat tədrisi” jurnalı, 2015, №1.
22. İcmal mövzuların öyrənilməsi. – “Azərbaycan dili və ədəbiyyat tədrisi” jurnalı, 2016, №2.
23. Yenilik ciddi tədqiqat tələb edir. “Zim.az”, 29 VIII 2017.
24. Essenin məktəbdə tətbiqi. “Azərbaycan dili və ədəbiyyat tədrisi” jurnalı, 2018, №1.
25. Dərslik əzbərlənmək üçün deyil. “Zim.az”, 27 XII 2018.

26. Yeni təlim texnologiyaları: formalizm və yaradıcılıq... “Azərbaycan dili və ədəbiyyat tədrisi” jurnalı, 2019, №1.

b) Publisistik məqalələr

1. Kamçatkada işləyən oğlan. – “Azərbaycan gəncləri” qəzeti, 22 mart 1973 (Yusif Süleymanov haqqında).
2. Görkəmli metodist-alim. – “Gənc müəllim” qəzeti, 4 iyul 1974 (dosent Dursun Məmmədovla birlikdə);
3. Yadda qalmaq istəyirsənsə. – “Bilik” qəzeti, 7 may 1976 (Fərhad Cəfərov haqqında).
4. Yüksəliş. – “Gənc müəllim” qəzeti, 22 may 1990 (professor Aydın Hacıyev haqqında).
5. Unudulmaz alim. – “Zaman” qəzeti, 9 oktyabr 1996 (dosent Məmmədali Əsgərov haqqında).
6. Söz də məlhəmdir. – “Zaman” qəzeti, 6 dekabr 1997.
7. Müəllimlik fədakarlıqdır. – “Zaman” qəzeti, 14 mart 1998.
8. Latın qrafikalı əlifbaya keçilməlidir. – “Zaman” qəzeti, 12 yanvar 1999.
9. Müəllim-tədqiqatçı. – “Zaman” qəzeti, 13 may 1999 (Hicran Qarayeva haqqında).
10. Jurnalda qiymət azdır. – “Azərbaycan müəllimi” qəzeti, 13–19 yanvar 2000.

c) Elmi və bədii əsərlər haqqında məqalələr

1. Şagirdlərdə yaradıcı fantaziyanın tərbiyəsi. – “Azərbaycan məktəbi” jurnalı, 1982, №1 (dosent Allahverdi Eminovun kitabı haqqında).
2. “Mikayıl Müşfiq”. – “Pioner” jurnalı, 1984, №9 (Gülhüseyn Hüseynoğluun kitabı haqqında).
3. Şagirdlər üçün vəsait. – “Azərbaycan dili və ədəbiyyat tədrisi” jurnalı, 1985, №1.
4. Sənətkarın yaradıcılıq fərdliyi. – “Azərbaycan müəllimi” qəzeti, 18 sentyabr 1991 (professor Abbas Hacıyevin kitabı haqqında).
5. Səmimi hisslərin uğurlu ifadəsi. – “Zaman” qəzeti, 23 oktyabr 1997 (dosent Əjdər Yunusovun kitabı haqqında).
6. Fəal/interaktiv təlimin mahiyyəti və tətbiqi. – “Təhsil Problemləri” qəzeti, 21–31 may 2008; 11–20 iyun 2008; 21–30 iyun 2008 (Zülfiyyə Veysovanın kitabı haqqında).
7. Fəal/interaktiv təlim. – “Azərbaycan müəllimi” qəzeti, 18 iyun 2008 (Zülfiyyə Veysovanın kitabı haqqında).

II. Çap olunmuş tezislər

1. Bədii əsərlərin müqayisəli öyrədilməsi üzrə şagirdlərin müstəqil iş sisteminin xüsusiyyətləri. – “Azərbaycan Dövlət Pedaqoji İnstitutunun 60 illiyinə həsr olunmuş aspirant və dissertantların elmi konfransının materialları”. Bakı, 1982.
2. Bədii sənətkarlıq məsələlərinin məktəbdə öyrədilməsi. – “Azərbaycan Dövlət Pedaqoji İnstitutunun aspiranturasının 50 illiyinə həsr edilmiş aspirant və dissertantların elmi konfransının materialları”. Bakı, 1983.
3. Bədii sənətkarlıq məsələlərinin öyrədilməsində şagirdlərin ədəbi inkişafına təsiri. – “Azərbaycan ali məktəb aspirantlarının VIII respublika elmi konfransının materialları”. II cild, Bakı, 1985.
4. Bədii sənətkarlıq məsələlərinin öyrədilməsində ifadəli oxunun rolu. – Azərbaycan ədəbiyyatşünaslığının aktual məsələləri (1987-ci il martın 24-də ADİ-də keçirilmiş elmi-metodik konfransın materialları). Bakı, 1988.
5. Sənətkarlıq məsələlərinin öyrədilməsinin nitq inkişafına təsiri. – “Azərbaycan nitq mədəniyyəti problemləri” kitabında. Bakı, 1988.

6. Ədəbi əsərlərin tədrisində sənətkarlıq məsələlərinin öyrədilməsi. – “Yenidənqurma və ədəbiyyat tədrisinin təkmilləşdirilməsi” kitabında. Bakı, 1989.
7. Yazıçı sənətkarlığının məktəbdə öyrədilməsi problem kimi. – Ali pedqoji məktəblərdə humanitar və ictimai elmlərin tədqiqi və tədrisinə dair II respublika elmi konfransının materialları. Bakı, 1997.
8. Ədəbiyyat dərslərində yazıçı sənətkarlığının öyrədilməsi. – “Ümumtəhsil məktəblərində təlim-tərbiyə prosesinin təkmilləşdirilməsi istiqamətləri” mövzusunda respublika ali məktəblərarası elmi-praktik konfransın tezisləri. Bakı, 1997.
9. Yeni təlimi yanaşma: uğurlar, nöqsanlar... – “Təlimdə innovasiyalar” mövzusunda ADPUD-da keçirilən beynəlxalq konfransın materialları. Bakı, 2018.

III. Çap olunmuş dərs vəsaiti və dərsliklər

1. İfadəli oxudan praktikum (ali məktəblər üçün dərs vəsaiti). – Bakı, 1991.
2. İfadəli oxu (ali məktəblər üçün dərs vəsaiti). – Bakı, 1992.
3. İfadəli oxudan laboratoriya məşğələləri (ali məktəblər üçün dərs vəsaiti). – Bakı, 2005.
4. İfadəli oxunun əsasları (ali məktəblər üçün dərs vəsaiti). – Bakı, 2019.
5. Mina təhlükəsi. IV sinif üçün dərs vəsaiti. Bakı, 2005 (M.Calalovla birlikdə).
6. Ədəbiyyat. 8-ci sinif üçün dərslik. Bakı, 1994 (B.Abbaslı ilə birlikdə).
7. Ədəbiyyat müntəxabatı. XI sinif üçün. Bakı, 2001 (H.Qarayeva ilə birlikdə).
8. Ədəbiyyat. Pilot məktəblərinin 5-ci sinfi üçün dərslik. Bakı, 2003 (Ə.Quliyev, B.Həsənlı ilə birlikdə).
9. Ədəbiyyat. Pilot məktəblərinin 6-cı sinfi üçün dərslik. Bakı, 2003 (Ə.Quliyev, B.Həsənlı ilə birlikdə).
10. Ədəbiyyat. 8-ci sinif üçün dərslik. Bakı, 2004 (N.Arashlı ilə birlikdə).
11. Ədəbiyyat. 5-ci sinif üçün dərslik. Bakı, 2004 (Ə.Quliyev, B.Həsənlı ilə birlikdə).
12. Ədəbiyyat. 6-cı sinif üçün dərslik. Bakı, 2004 (Ə.Quliyev, B.Həsənlı ilə birlikdə).
13. Ədəbiyyat. 8-ci sinif üçün dərslik. Bakı, 2005 (N.Cəfərov, N.Arashlı ilə birlikdə).
14. Mina təhlükəsi. IV sinif üçün dərs vəsaiti. Bakı, 2005 (M.Calalovla birlikdə).

Kurikulum əsasında yazılan dərsliklər:

1. Ədəbiyyat. 5-ci sinif üçün dərslik. Bakı, 2012 (şərikli).
2. Ədəbiyyat. 7-ci sinif üçün dərslik. Bakı, 2014 (şərikli).
3. Ədəbiyyat. 8-ci sinif üçün dərslik. Bakı, 2015 (şərikli).
4. Ədəbiyyat. 9-cu sinif üçün dərslik. Bakı, 2016 (şərikli).
5. Ədəbiyyat. 10-cu sinif üçün dərslik. Bakı, 2017 (şərikli).
6. Ədəbiyyat. 11-cu sinif üçün dərslik. Bakı, 2018 (şərikli).

IV. Çap olunmuş metodik vəsait, proqram, metodik tövsiyə, iş dəftərləri.

1. Ədəbiyyat fənnindən metodik vəsait. Pilot məktəblərinin V–VI siniflərində dərs deyən müəllimlər üçün. Bakı, 2003 (Ə.Quliyev, B.Həsənlı ilə birlikdə).
2. Ədəbiyyat dərslərində yeni texnologiyalar: fəal/interaktiv təlim. Müəllim üçün vəsait. Bakı, 2009.
3. Ədəbiyyat fənnindən metodik vəsait (7-ci sinifdə dərs deyən müəllimlər üçün). Bakı, 2014 (şərikli).
4. Ədəbiyyat fənnindən metodik vəsait (8-ci sinifdə dərs deyən müəllimlər üçün). Bakı, 2015 (şərikli).
5. Ədəbiyyat fənnindən metodik vəsait (9-cu sinifdə dərs deyən müəllimlər üçün). Bakı, 2016 (şərikli).
6. Ədəbiyyat fənnindən metodik vəsait (10-cu sinifdə dərs deyən müəllimlər üçün). Bakı, 2017 (şərikli).
7. Ədəbiyyat fənnindən metodik vəsait (11-ci sinifdə dərs deyən müəllimlər üçün). Bakı, 2018 (şərikli).

8. Ədəbiyyat proqramı (orta ümumtəhsil məktəblərinin V–XI sinifləri üçün). Bakı, 1994 (şərikli).
9. Ədəbiyyat proqramı (orta ümumtəhsil məktəblərinin V–XI sinifləri üçün). Bakı, 2003 (şərikli).
10. İfadəli oxudan praktikum (Pedaqoji universitet və institutlar üçün proqram). Bakı, 2004.
11. İfadəli oxu (Pedaqoji universitet və institutlarda bakalavr hazırlığı üçün proqram). Bakı, 2005 (dosent Bilal Muradovla birlikdə).
12. İfadəli oxudan praktikum (Pedaqoji universitet və institutlar üçün proqram). Bakı, 2013.
13. Ədəbiyyat tədrisi metodikası (Pedaqoji universitet və institutlarda bakalavr hazırlığı üçün proqram). Bakı, 2017.
14. Azərbaycan dilinin tədrisi metodikası (Pedaqoji universitet və institutlarda bakalavr hazırlığı üçün proqram). Bakı, 2017.
15. Yeni dərsliklə işləyən müəllimlər üçün tövsiyə. – “Təhsil Problemləri” qəzeti, 1–10 sentyabr, 2006.
16. Ümumtəhsil məktəblərinin V–XI siniflərində ədəbiyyat fənnindən proqram materiallarının planlaşdırılması. – “Azərbaycan dili və ədəbiyyat tədrisi” jurnalı, 2008, №2, 3.
17. İş dəftəri. Pilot məktəblərinin 5-ci sinfi üçün. Bakı, 2003 (Ə.Quliyev, B.Həsənlı ilə birlikdə).
18. İş dəftəri. Pilot məktəblərinin 6-cı sinfi üçün. Bakı, 2003 (Ə.Quliyev, B.Həsənlı ilə birlikdə).

Əliyev Soltan Hüseyn oğlu

ƏDƏBİYYATIN MƏKTƏBDƏ ÖYRƏDİLMƏSİ

M E T O D İ K V Ə S A İ T

Çapa imzalanmış 18.03.2019. Formatı 60x84 ¹/₁₆ .

Səhifə sayı 264. Ofset çapı. Fiziki çap vərəqi 16,5. Tirajı 100.