

## ***Dil təliminin xüsusi metodları ilə didaktikanın ümumi metodları arasındakı qarşılıqlı əlaqəyə dair***

Bəzi mütəxəssislər belə hesab edirlər ki, ayrı-ayrı fənlərin tədrisi prosesində istifadə olunan spesifik metodlar, prinsip və qanunlar mövcud deyildir, yalnız didaktikanın müəyyənləşdirmiş olduğu kimi qanun, prinsip və metodlar vardır ki, onlar hər bir fənnin tədrisində tətbiq olunur və spesifik şəkildə təzahür edir. SSRİ Pedaqoji Elmlər Akademiyasının vitse-prezidenti İ.D.Zverev “Müasir məktəblərdə təlim metodlarının vəziyyəti və tədqiqi perspektivləri” adlı məqaləsində (məqalə “Müasir ümumtəhsil məktəblərində təlim metodları problemləri”, M., 1980 kitabında nəşr olunmuşdur) xüsusi fənlərin spesifik metodlarının olmasını inkar edən müəlliflərə cavab verərək yazır: - Didaktlardan bəziləri ümumi metodların ayrı-ayrı fənlərin tədrisi prosesindəki spesifik təzahür xüsusiyyətlərini onda görürlər ki, həmin alimlərin fikrincə, ümumi metod hər bir fənnin özünə aid olan priyomlar və vasitələrlə əlaqəyə girir, bunun da nəticəsində özünəməxsusluq əlaməti kəsb edir (bax: səh. 13). Məqalədə daha sonra oxuyuruq: “Məsələnin bu şəkildə qoyuluşu ayrı-ayrı tədris fənlərinin xüsusi metodlara malik olmasını inkar etməyə gətirib çıxarmırmı?” (səh. 14). Mən həmin suala belə cavab verərdim: - Bəli, çıxarır, özü də bu fikrə bəraət qazandırmaq üçün heç bir elmi əsas tapmaq mümkün deyildir.

S.P.Baranov, L.R.Bolotina və digər alimlər tərəfindən yazılmış “Pedaqogika” (M., 1981, səh. 25) kitabında oxuyuruq: “Metodika pedaqogikanın elə bir sahəsidir ki, təlimin ümumi qanunauyğunluqlarının müxtəlif fənlərin tədrisi prosesindəki xüsusi təzahür formalarını tədqiq etməklə məşğul olur”. İ.Y.Lerner 1980-ci ildə Moskvada nəşr etdirdiyi “Təlim prosesi və onun qanunauyğunluqları” kitabında yazır ki, didaktika ilə metodikanın başlıca fərqi aşağıdakıdan ibarətdir: didaktika təlimin ümumi qanunauyğunluqlarını tədqiq edir, metodika ilə həmin qanunauyğunluqların müxtəlif fənlərin tədrisindəki spesifik təzahür xüsusiyyətlərini araşdırmaqla məşğul olur (bax: səh. 60-61). İsaak Yakovleviç başqa bir tədqiqat işində yazır: “Təlim metodlarının tədqiqi dörd səviyyədə aparılır. Bunlardan biri ümumdidaktik səviyyədir ki, həmin səviyyədə metod invarinat baxımından araşdırılır; ikinci səviyyədə də didaktik səviyyə hesab edilir. Bu səviyyədə təlimi bütövlükdə əhatə edən cəhətlər yox, onun müəyyən mərhələlərinin ümumi cəhətləri meydana çıxarılır. Məsələn, təkrar mərhələsi üçün ümumi olan cəhətlər, biliyin möhkəmləndirilməsi mərhələsi üçün ümumi olan cəhətlər və s. öyrənilir; üçüncü səviyyədə təlim metodları artıq didaktika səviyyəsində deyil, metodika səviyyəsində tədqiq edilir. Burada hər bir fənnin tədrisi prosesində istifadə edilən priyomların qarşılıqlı əlaqəsi öyrənilir; nəhayət, dördüncü səviyyədə bizim diqqətimizi tək-tək priyomlar cəlb edir və onların əlamətlərini tədqiq etməyi ön plana çəkirik” (bax: İ.Y.Lerner. Didaktičeskiye osnovi metodov obuçeniya. M., 1981, səh. 157). Göründüyü kimi, müəllif birinci iki səviyyəni (yəni didaktik səviyyələri) metodla, sonuncuları (yəni metodik səviyyələri) isə priyomla əlaqələndirir. Belə çıxır ki, fənlərin tədrisində metod özünü bürüzə vermir, təkə priyomlar fəaliyyət göstərir. Əslində isə metod səviyyəsinə yüksələ bilməyən priyom dərslərin məqsədinə nail olmağa çox az kömək edir. L.P. Federenko “Rus dili təliminin prinsipləri və metodları” (M., 1974, səh. 21) kitabında belə bir hökm verir ki, rus dili təlimi üçün ayrıca prinsiplər mövcud deyil və metodika didaktikanın ümumi prinsiplərinin dil təlimindəki təzahür xüsusiyyətlərini öyrənməklə məşğul olur.

Tərbiyə nəzəriyyəsinin tədqiqatçılarından olan L.Y.Qordin ümumi və xüsusi metodların münasibəti məsələsində daha ciddi mövqedə durur. O, xüsusi metodların mövcud olmasını qəti inkar edərək yazır: “Bəziləri belə güman edirlər ki, tərbiyədə iki cür metod var... Bunlardan biri bütün qolları əhatə edən ümumi metodlardır, digəri isə ayrılıqda əxlaq tərbiyəsinin metodları, fiziki tərbiyənin metodları və s.-dən ibarətdir. Əslində isə əxlaq tərbiyəsinin, fiziki tərbiyənin, estetik tərbiyənin və s. spesifik metodları yoxdur və ola da bilməz. Ona görə də tərbiyənin ümumi metodlarının əxlaq tərbiyəsində, fiziki tərbiyədə və s. sahələrdə meydana çıxan xüsusi təzahür formalarından danışmaq lazım gəlir” (bax: “Problemi metodov obuçeniya v sovremennoy obşebrazovatelnoy şkole”, M., 1981, sə. 104-105). Belə çıxır ki, ümumi anlayış olan yerdə heç vaxt xüsusi anlayış axtarmamalıyıq. A.V.Dudnikov xüsusi anlayışları inkar edən alimlərin səhv mövqə tutduqlarını qeyd edərək yazır ki, məsələnin bu şəkildə qoyuluşu metodistləri səhv istiqamətləndirmək deməkdir: guya onlar bu və ya digər fənn üçün spesifik qanun, prinsip və metod axtarmaqla məşğul olmamalı, yalnız ümumi qanun, prinsip və metodların spesifik təzahür xüsusiyyətlərini meydana çıxarmaqla məşğul olmalıdırlar. Buna isə elmi baxımdan haqq qazandırmaq mümkün deyildir.

Təkcə ümumi metodların varlığını qəbul etmək, xüsusi metodlara qarşı üsyan qaldırmaq, hər şeydən əvvəl, metodoloji baxımdan ciddi səhvə yol vermək deməkdir. Marksizm-leninizm fəlsəfəsindən bizə məlumdur ki, ümumi, xüsusi və təkcə anlayışları mövcuddur. Bunlardan birincisi həyatın bütün sahələrində fəaliyyət göstərir (məsələn, əksliklərin vəhdəti və mübarizəsi qanunu bu qəbildəndir), ikincisi

müəyyən qrup hadisələri, cisimləri əhatə edir (məsələn, “ictimai münasibətlər” anlayışı cəmiyyətlə bağlıdır və təbiətə aid deyildir), üçüncüsü isə ayrı-ayrı cisim və hadisələrə şamil edilə bilər, başqa cisim və hadisələrdə özünü göstərə bilmir (məsələn, “tabeli mürəkkəb cümlə” anlayışı yalnız dilçiliyə aiddir və digər elmlərdə özünü büruzə verə bilmir).

Marksizm-leninizm klassikləri qəti şəkildə sübuta yetirmişlər ki, biz elmi idrak prosesində əvvəlcə tək-tək cisim və hadisələrə aid olan əlamətləri öyrənir, sonra onların başqa cisim və hadisələrdə də özünü göstərdiyini meydana çıxarır və beləliklə, təkcənin xəyalən (şüurda) xüsusinin səviyyəsinə qaldırır; eyni qayda ilə xüsusidən ümumiyyə keçid baş verir (bax: K.Marks və F.Engels. Əsərləri, 20-ci cild, səh. 548). F.Engels Marksaya yazdığı 19 noyabr 1844-cü il tarixli məktubunda göstərirdi ki, biz hökmən ümumini təkcənin bazasında meydana çıxarmalıyıq (bax: K.Marks və F.Engels. Soç. T. 27, səh. 12). Qarşıya təbii sual çıxır: bir halda ki, ümumini xüsusinin, onu isə təkcənin zəmnində meydana çıxarıyıq və bir halda ki, təlim prosesində təkcə (yəni hər fənnin özünə aid olan metod) yoxdur, bəs onda didaktik anlayışları nəyin sayəsində əldə etmiş oluruq?

Artıq qeyd etdiyimiz kimi, İ.Y.Lerner metodların tədqiqində birinci səviyyəni invariant səviyyə hesab edir. Bunu necə başa düşmək olar? “İvariant” anlayışı *gilas, alça, alma* və s. sonsuz növlərin ən ümumi əlamətlərinin şüurun köməyi ilə abstraksiya edilməsi sayəsində yaranmışdır. Ona görə də biz “meyvə”ni yeyə bilmərik, ona əl ilə toxuna bilmərik, onu gözlə görə bilmərik! Meyvə adında meyvə yemirik və yeyə də bilmərik. “Meyvə” anlayışı “gilas”, “alma”, “alça” və s. növlər üçün invariant hesab olunur, yəni onların hamısına aid edilə bilən əlamətlər zəminində yaranmışdır. Bu baxımdan metodların birinci səviyyədə tədqiqi bizə praktik olaraq bir şey vermir, lakin elmi nöqtəyi-nəzərdən metodların invariant səviyyədə öyrənilməsi olduqca vacibdir. Deməli, biz meyvə yeyə bilmədiyimiz kimi, invariant səviyyədə metodu da əməli iş prosesinə tətbiq edə bilmərik. Metod (“meyvə”) bir fənnin tədrisində linqvistik təhlil (“alma”), başqa bir fənnin tədrisində tərcümə (“gilas”), üçüncüsündə xəritə üzərində iş (“şaftalı”) formalarında təzahür edir və biri digərindən fərqlənir. Belə olduqda biz necə hökm verə bilərik ki, linqvistik təhlil (“alma”) tərcümənin (“gilasın”) eynidir? Əgər gilas haradan və necə abstraksiya edilmişdir? Necə yaranmış və meydana çıxmışdır?

Buradan aydın olur ki, xüsusi metodların inkarı həm də ümumi metodların inkarına gətirib çıxarır. Ayrı cür ola da bilməz, çünki ümumi həmişə xüsusinin bazasında yaranır və formalaşır. Təlim metodlarının mahiyyətinin açılmasında, onların elmi təsnifatının verilməsində məqsəd-məzmun-vasitə-metod-nəticə ardıcılığını əldə rəhbər tutmalıyıq. Belə ki, təlimin ümumi məqsədi zəmnində ümumi məzmun seçilir, məzmun isə öz növbəsində vasitələrin seçilməsini şərtləndirir. Metodların seçilib tətbiq olunmasında vasitə mühüm amil yerində çıxış edir. Bəzi misallarla fikrimizi şərh etməyə çalışaq.

Məlumdur ki, Azərbaycan dili təliminin ümumi məqsədi şagirdlərin ümumiyyətlə intellektual inkişafına xidmət göstərməkdən ibarətdir. Deməli, Azərbaycan dili fənni ümumi məqsədin (intellektual inkişafın) bir cəhətini, yəni linqvistik inkişafı (həm təfəkkür, həm də nitq baxımından) təmin etmək məqsədini izləyir. Bu məqsəd isə öz növbəsində daha xırda və daha konkret məqsədlərə bölünür: şagirdin lüğət ehtiyatının inkişaf etdirilməsi, morfoloji qanunları və normaların mənimsədilməsi, üslub bacarıqlarının formalaşdırılması və s. və i.a. Məqsədin bu cür paylanması, xırdalanması, müvafiq təlim materialının (yəni Azərbaycan dili fənninin məzmununun) da paylanmasına, xırdalanmasına səbəb olur. Əgər biz orfoqrafik bacarıqları formalaşdırmaq məqsədini güdməsək, onda proqram və dərsliklərdə orfoqrafik qaydaları daxil edə bilmərik; şagirdin tələffüz vərdişlərini inkişaf etdirmək məqsədi olmayan yerdə tələffüz normalarını öyrətməyə ehtiyac duyulmaz və s.

Ana dili təliminin ümumi məqsədi əvvəlcə dilin sahələri (fonetika, morfologiya və s.) üzrə konkretləşir, sonra hər bölmənin daxilində onun (dilnin müəyyən sahəsinin, bölməsinin) özü yenidən xırdalanır... Beləliklə, məqsəd dil təliminin məzmununu öz arxasınca çəkib aparən lokomotivi xatırladır. Həm də bu zaman məzmunun elementləri məqsədi özündə əks etdirir, canına hopdurur: məzmunun şagirdə mənimsədilməsi eyni zamanda həm də məqsədin həyata keçirilməsi deməkdir. Məzmunu şagirdə başa salmaq üçün müvafiq vasitələrdən istifadə edilir. Bu vasitələrin seçilməsi məzmunun təbiəti tərəfindən şərtləndirilir. Məsələn, bədən tərbiyəsi dərslərində şagirdin qollarını, əzələlərini möhkəmləndirmək üçün vurma cədvəli heç bir vəchlə vasitə rolunu oynaya bilməz; burada turnik, müəyyən ağırlığa malik olan şeylər vasitə yerində çıxış edə bilər. Düzəltmə sözün xüsusiyyətlərini başa salmaqdan ötrü bizə müxtəlif fonemlər deyil, deyək ki, kök və sözdüzəldici şəkildən ibarət olan sözlər gərəkdir. Sabit birləşmələri öyrətmək üçün isə düzəltmə sözlərdən vasitə kimi istifadə etməyin mənası yoxdur, burada hökmən frazeoloji vahidlərə müraciət etməliyik. Deməli, vasitə məzmun tərəfindən şərtləndirilir.

Deyərk ki, məqsədi dərk etmək zəminində məzmunu düzgün seçdik və ona müvafiq də vasitələr əldə etdik, bəs bu vasitələrdən necə istifadə olunmalıdır ki, şagird məzmunu şüurlu olaraq dərk edə bilsin?

Bu sualın cavabı metodla bağlıdır. Məzmun məqsədi özündə əks etdirdiyi kimi, vasitə də məzmunu öz canına hopdurur. Deməli, vasitə daxili mahiyyətinə görə məqsədi və məzmunu özündə əks etdirir. Metod vasitəni təbiətinə uyğun olaraq seçildiyindən həm məqsədi, həm məzmunu, həm də vasitənin özünü əhatə edir. Əgər mən müəyyən metod tətbiq edirəmsə, həm məqsədi, həm məzmunu, həm də vasitəni birləşdirmiş oluram. Bu mənada metod həm də məqsəd və məzmun zəminində seçilmiş olur, lakin o, məqsəd və məzmunla birbaşa deyil, vasitənin köməyi ilə daxili əlaqəyə girir. Bunu nəzərə almayan alimlər belə zənn edirlər ki, hər bir fənnin spesifik məqsədi, məzmunu və vasitələri var, amma spesifik metodları yoxdur. Təkbəndilməz bir həqiqətdir ki, spesifik məqsəd, məzmun və vasitə olan yerdə hökmən spesifik metod da fəaliyyət göstərir. Buna görə məqsəd də, məzmun da, vasitə də metodun ayrılmaz cəhətləri yerində çıxış edir, metod onların hamısını öz canına hopdurur. Bu dörlük isə (məqsəd, məzmun, vasitə, metod) işin nəticəsində, şagirdin linqvistik inkişafında, nitqinin formalaşmasında əksini tapır. Ona görə də istənilən əmək məhsulunun (nəticəsinin) öyrənilməsi sayəsində insanın məqsədini, işin məzmununu, istifadə edilmiş vasitələri, tətbiq olunmuş metodları meydana çıxarmaq, bərpa etmək mümkündür. Məsələn, qədim dövrdə hazırlanmış daş baltanın elmi cəhətdən öyrənilməsi onu hazırlamış olan adamların məqsədini, istifadə edilmiş materialı, metodları və s. müəyyənləşdirməyə imkan verir. Bu baxımdan şagirdin inkişaf səviyyəsinin öyrənilməsi onun təlimində qarşıya qoyulmuş məqsədi, seçilmiş və mənimsənilmiş məzmunu, istifadə olunan vasitə və metodları müəyyənləşdirməyə kömək edə bilər. Başqa sözlə, nəticə (məhsul) onun formalaşması prosesini (texnologiyasını) öyrənməyə imkan verir.

“Vasitə” anlayışı pedaqogikada çox dolaşmış şərh edilən məsələlərdən biridir. Bəzi alimlərin rəyincə, eyni bir mətn, eyni bir cisim və hadisə bütün hallarda, bütün şəraitlərdə eyni bir vasitə rolunu oynayır. Əslində isə mətnin, şeyin özü yox, müəyyən xassələri, tərəfləri, cəhətləri vasitə rolunu oynayır. V.İ.Leninin stəkana aid gətirdiyi misal indi dillərdə əzbər olmuşdur: stəkan su içmək üçün lazımdırsa, bunun bir cəhəti zərbə endirmək üçün lazımdırsa, başqa cəhəti dərsdə silindri başa salmaq üçün lazımdırsa, üçüncü bir cəhəti vasitə yerində çıxış edir... Təlim vasitəsi də belədir. Əgər mən eyni bir mətndən ismin yönlük halını başa salmaq üçün istifadə edirəmsə, mətnin bir cəhəti, mübtədanı öyrətmək üçün istifadə edirəmsə, ikinci cəhəti... vasitə rolunu oynamalıdır və oynayır. Şeyin vasitə olan hər bir konkret cəhəti konkret də metod tətbiq etməyi tələb edir. Məsələn, mətndəki düzəltmə isimlərin başa salmaq lazımdırsa (belə halda düzəltmə isimlər vasitə rolunu oynayır), söz yaradıcılığı üzrə təhlildən istifadə edə bilərəm: həmin sözdə, deyərk ki, “k” samitinin “y” samitinə keçməsinə öyrədərəmsə (məsələn, Ağköynək kəndin adı kimi mürəkkəb sözdür, ağköynəkli düzəltmə sözdür, Ağköynəyə gedirəm cümləsindəki “Ağköynəyə” sözündə k-y əvəzləməsi vardır), fonetik təhlilə əl atmalıyam və s. Deməli, təkcə bir söz bir neçə vasitə rolunu oynaya bilər, həm də bu zaman müxtəlif metodlar tətbiq edilir.

Metodun vasitə tərəfindən şərtləndirilməsi ideyasını rəhbər tutaraq deyə bilərik ki, təlim metodlarının təsnifində məhz vasitəni əsas götürmək lazımdır. Vasitələr isə üç yerə bölünür: birinci siqnal sistemi (şeylər aləmi), ikinci siqnal sistemi (söz) və praktik fəaliyyət. Buna tam uyğun olaraq (həm də çox düzgün hərəkət edərək) dədə-babadan metodları üç qrupa bölürlər: əyani metodlar, lisani metodlara daxildir. Vahid nitq rejiminin yaradılması, yazı işi üzərində fəaliyyətin təşkili, çalışma mətnləri üzərində işin təşkili praktik metodlara aiddir.

Hər bir metod müxtəlif priyomların qarşılıqlı əlaqəsindən yararlanır. Bura aşağıdakı priyomlar daxildir: təşkil priyomları, məntiq priyomları, qnostik priyomlar, stimullaşdırma priyomları, kibernetik, texniki priyomlar və s. Təşkil priyomlarına müəllimin sualları (tək-tək şagirdə verilən suallar, sinif kollektivinə verilən suallar və s.), müvafiq tapşırıqların verilməsi və s. aiddir. Məntiq priyomlarına müqayisə, ümumiləşdirmə, deduksiya və induksiya və s. daxildir. Qnostik priyomlar bunlardır: biliyin aktualaşdırılması, şagirdin suallara cavab verməsi, biliklər arasında əlaqənin yaradılması və s. Biliyin əhəmiyyətinin başa salınması, materialdakı yeniliyin dərk etdirilməsi və s. stimullaşdırma priyomlarına daxildir. Şagirdin cavablarının təhlili, materialın şagirdin səviyyəsinə uyğunlaşdırılması və s. kibernetik priyomlar sırasına daxildir. Cədvəllərin yazı taxtasından asılması, bəzi sualların lövhədə qeyd edilməsi və s. texniki priyomlara aiddir.

Göründüyü kimi, istisnasız olaraq hər bir metod şagirdin fəaliyyətini təşkil edir, onu stimullaşdırır, inkişaf etdirir, tərbiyələndirir, öyrədir. Bir halda ki, belədir, onda metodları axtarıcılıq metodları, reproduktiv metodlar və s. ad altında təsnif etməyə ehtiyac qalmır. Metodlardan birinə reproduktiv, başqasına axtarıcılıq... möhürü vurmaq faydalı hesab oluna bilməz. İstənilən metod həm inkişaf etdirir, həm tərbiyələndirir, həm də şagirdi öyrədir. Bütün metodlar qarşılıqlı əlaqə şəraitində tətbiq olunur və bu zaman onlardan biri aparıcı olur, yerdə qalanları isə yardımçı mövqə tutur.

Bura qədər deyilənlərdən belə bir nəticə hasil olur ki, ayrı-ayrı fənlərin tədrisi prosesində istifadə olunan spesifik metodlar vardır və onları inkar etmək, necə deyərlər, onlara qarşı çıxmaq təlim işinə fayda

verə bilməz. Metodistlərin vəzifəsi heç də tək-cə ümumi metodların xüsusi təzahürünü araşdırmaqdan ibarət deyil. Onlar fənnin spesifik metodlarının araşdırılmasına daha çox fikir verməlidirlər.

*"Azərbaycan dili və ədəbiyyatı tədrisi", Bakı, 1983, №1*