

Dərslər: müşahidələr, mülahizələr

Hər bir dərs müəllimin əsəridir - deyirlər. Tutarlı müqayisədir. Əsər qələmə alınmazdan əvvəl müəllif tərəfindən təfəkkür süzgəcindən keçirildiyi, yaşandığı kimi, yaradacağı dərsin bütün detallarını da müəllim öncə kötür-qoy etməli, fikrən onları yerləşdirməli, ərsəyə kətirəcəyi bu «əsər»lə nəyə və necə nail olacağını konkret müəyyənləşdirməlidir. Ancaq əsər redaktə olunur, təkrar çapda nöqsanlar aradan qaldırılır, dərsdə buraxılan nöqsanlar isə ağızdan çıxmış söz, kamandan qopan yaydır ki, geri qayıtmaz. Bu mənada dərsin məsuliyyəti daha çoxdur.

Daha bir müqayisə, mənəcə, yerinə düşərdi. Dərs güzgüdür, müəllimin şəxsi keyfiyyətlərindən tutmuş dünyagörüşünə, nəzəri hazırlığından tutmuş metodik ustalığına qədər bir sahəni əks etdirən güzgü. Bu güzgüdə məktəbin daxili aləmi də öz real təsvirini tapır. Divarlar boyu vurulmuş şəkillər, plakatlar, bir sözlə, məktəbin tərtibatı göz oxşaya bilər, lap elə fənn kabinetlərində də texniki təlim vasitələrinin əlindən tərpənmək olmaz, lakin belə məktəbdə də dərs ona verilən keyfiyyətləri kəsb etməmişsə, demək, bunların hamısı heç nədir, olsa-olsa zahiri bəzək-düzəkdir.

Lənkəran rayonuna ezam olunarkən məhz bu mülahizələrə görə Azərbaycan dili və ədəbiyyat dərslərini dinləmək yolu ilə həmin fənlərin tədrisi vəziyyətinin ümumi mənzərəsini öyrənməyə çalışdıq.

Məktəblərə beynimdə çoxdan kök salmış bir ideya ilə gedirdim: gözəl dərs nümayiş etdirmək üçün mövzu şərt deyil; müəllimin hazırlığı daha əsasdır. Gümanımda yanlışdım. İlk təəssürat aldadıcı olmadı. Şəhər 1 nömrəli orta məktəbin Azərbaycan dili və ədəbiyyat müəllimi Tahirə Rəsulovadan eşidəndə ki, **VIII-b** sinfində bugünkü Azərbaycan dili dərsi yoxlama imlada buraxılmış səhvlər üzərində işə həsr ediləcək, qərara gəldik ki, həmin dərsi dinləyək. Elə hesab elədik ki, qarşımıza qoyduğumuz məqsəddən birini — müəllimin dərsə əvvəlcədən hansı səviyyədə hazırlaşması vəziyyətini öyrənmək üçün bu dərsin imkanları daha çoxdur.

Yoxlama imla konkret olaraq, xüsusiləşmələrdə durğu işarələrinin işlənməsi qaydalarına aid yazdırılmışdı. İlk andan hiss edilirdi ki, T.Rəsulova dərsə ciddi hazırlaşmış, imla yazıları diqqətlə təshih etmiş, səhvləri qruplaşdırmış və hər qrup səhvlərin xarakterinə uyğun onları aradan qaldırma yolları müəyyənləşdirilmişdir. Dəftərlər paylanıb qurtarandan sonra şagirdlərə bir neçə dəqiqə vaxt verild ki, ya-zılarını, müəllimin düzəlişlərini nəzərdən keçirsinlər. Sonra müəllim bildirdi ki, ən çox yol verilən səhvlər, əsasən, aşağıdakılarla əlaqədardır:

- a) Bəzi mürəkkəb sözlərin yazılışı.
- b) Həmcins üzlər və mürəkkəb cümlənin tərəfləri arasında vergülün işlədilməsi.
- v) Sözlərin sətirdən-sətrə keçirilməsi.
- q) Xüsusiləşmələrdə durğu işarələrinin işlədilməsi.

Ümumiyyətlə, bu xarakterli səhvlərə ən çox yol verən şagirdlərin adı çəkildi və onların yazılarından konkret nümunələr göstərildi.

Hər bir səhvin başvermə səbəbini əvvəlcədən müəyyənləşdirmiş müəllim şagirdin öz səhvinə şüurlu dərk etməsi üçün onun əvvəl əldə etdiyi biliyə istinad edir, həmin məlumatı şagirdə xatırladır və beləliklə də, dərstdə şüurluluğu təmin edirdi. Yəni ki, «Sən burda vergül qoymamısan, onu düzəlt», «Filan mürəkkəb sözü bitişik yazmısan, ayrı olmalı idi», «Filan sözü niyə defislə yazmamısan?» kimi şablon, həm də şagirdə heç nə verməyən ifadələrdən qaçır, hər halın «niyəsi»ni açmağa cəhd edirdi. Belə ki, sözlərin sətirdən-sətrə düzgün keçiril-məməsi ilə əlaqədar səhvləri aydınlaşdırmaq üçün «heca və sözün sətirdən-sətrə keçirilməsi qaydaları», *bəstəboy*, *alagöz* kimi mürəkkəb sözlərin yazılışında səhvə yol verən şagirdlərlə «Mürəkkəb sözlər», «Mürəkkəb sözlərin yazılışı» mövzuları və digər əlaqədar sahələr təkrar yada salınırdı. Hər bir səhvin xüsusiyyəti şagirdin yazısındakı nümunə əsasında izah edildikdən sonra əlavə misallar söylənilir və lövhəyə yazdırılıb təhlil süzgəcindən keçirilirdi. Misal üçün, müəllim «yamyaşıl» sözünü defislə yazan şagirdə, «Səni belə yazmaqda aldadan əsas nədir?» sualı ilə müraciət etdi. Şagird bu suala aydın cavab verməsə də, müəllimin səhvlə əlaqədar apardığı işdən məlum oldu ki, səbəb düzgün müəyyənləşdirilmişdir; şagirdlər çoxaltma dərəcəsində olan bu qisim sifətləri tərəflərindən biri ayrılıqda məna verməyən və defislə yazılan mürəkkəb sözlərlə (mer-meyvə, yır-yığış, tör-töküntü və s.) qarışdırırlar. Ona görə də müəllim bu tipli sözlərin tələffüzü üzərində şagirdləri işlətdi (müqayisəli şəkildə), sonra çoxaltma dərəcəsinin m, p, r ünsürləri ilə əmələgəlmə yolunu yada saldı və onlara əlavə misallar söylətdi (gömgöy, sapsarı, qıpqırmızı və s).

Sonra T. Rəsulova sinif dəftərlərində şagirdlərə kiçik həcmli imla yazdırdı. Yoxlama imlada yol verilmiş və iş aparılan səhvlərlə bağlı orfoqramlarla zəngin mətn idi. Beləliklə, səhvlər üzərində iş bir daha möhkəmləndirildi.

Bu, məlum həqiqətdir ki, yoxlama imla yazdırılarkən ilk və əsas vəzifə müəllimin düzgün, daha doğrusu, məqsədmüvafiq mətn seçməsidir. Məqsədmüvafiqliyin isə mühüm şərtlərindən biri «yoxlama imla üçün seçilən mətndə yeni öyrənilmiş, lakin azı iki-üç dərstdə möhkəmləndirilmiş qaydalardan iki-üç orfoqram və ya punktoqram olması»dır («Orta məktəbdə Azərbaycan di-linin tədrisi», II hissə, «Maarif», 1977-ci il, səh. 62). Lakin elə həmin məktəbin müəllimi Sevinc Əliyevanın V sinifdə yazdırdığı yoxlama imla mətnində biz bu məqsədmüvafiqliyi görə bilmədik. Sinfin son vaxtlar öyrəndiyi qaydalara («Sonu cüt samitlə bitən söz köklərinin yazılışı», «Mürəkkəb sözlərin yazılışı») aid mətndə, demək olar ki, orfoqram yox idi. Mətn tamamilə təsadüfi olaraq, 1971-ci ildə nəşr edilən «İmla məcmuəsi»nin felə aid keçilmişlərin təkrarı üçün mətnlərdən seçilmişdi. Mövcud proqrama görə isə fel bəhsi VII sinifdə tamamlanır. Söz yox ki, S. Əliyeva mətndəki yazılışı çətin sözləri əvvəlcədən lövhəyə

yazdı, diktəsi rəvan, aydın və orfoepik tələffüzə uyğun idi. Yoxlama imlanın tələbinə müvafiq (öyrədici imlalardan fərqli olaraq) şagirdlərə yazı prosesində izahatlar, göstərişlər verilmirdi və s. Mətnlə əlaqədar iradımızı müəllim proqramlara və dərsliklərə tam müvafiq hazırlanmış imla mətnlərinin hazırlanıb məktəblərə çatdırılmaması ilə izah etməyə çalışdı.

Yeri gəlmişkən həmin dərsdə müşahidə etdiyim bir məsələni də qeyd etmək istəyirəm. Belə ki, müəllim hər bir cümləni əvvəl bütöv şəkildə oxumadan onu iki, bəzən də üç hissəyə ayıraraq diktə edirdi. Beləliklə, yalnız bu hissələr ayrı-ayrılıqda yazılıb qurtardıqdan sonra şagirdin cümlə haqqında təsəvvürü bütövləşirdi. Daha doğrusu, imlanın diktəsinə verilən belə bir tələb pozulurdu: «Müəllim əvvəlcə cümləni bir dəfə bütöv şəkildə oxumalı, sonra onu frazalar və ya bitkin hissələrlə diktə etməlidir.» (Ə. Əfəndizadə «Orta məktəbdə imla», Bakı, «Maarif», 1983-cü il, səh 21—22).

Müəllimlərimizin bəziləri həmin tələbin mahiyyətini başa düşmədiklərindən ona əməl etmirlər. İlk baxışda sadə görünən bu tələb nə ilə əlaqədardır?

Əvvəla, cümləni bütöv şəkildə eşidən şagird onu yadda saxlamağa çalışır. Ona görə də cümlə oxunub qurtarana qədər şagirdlərə yazmadan diqqətlə qulaq asmağı tapşırmaq və tədrisən bunu vərdiş halına çevirmək lazımdır.

İkincisi, şagird cümləni bütöv şəkildə eşitməyəndə oradakı durğu işarələrinin yerini müəyyənləşdirə bilmir. Tutaq ki, şagirdə aşağıdakı cümlələr diqtə edilir: «Qabın bir tərəfi oda söykəndiyi üçün qızmışdı - lakin o biri tərəfi yenicə isinirdi», «Söhbətimiz məzəli, təsirli və maraqlı keçdi». Birinci cümlənin bütöv oxusunu eşidən şagird müəllimin intonasiyasından və digər əlamətlərdən başa düşür ki, bu, mürəkkəb cümlədir və tərəflər arasında vergül qoyulmalıdır. Lakin əvvəldən cümlə «Qabın bir tərəfi oda söykəndiyi üçün qızmışdı» və «lakin o biri tərəfi yenicə isinirdi» frazaları ilə deyildikdə isə şagird «qızmışdı» sözündən sonra nöqtə qoyacaq, «lakin»i ikinci cümlənin ilk sözü kimi böyük hərflə başlayacaq. O biri cümlə isə birbaşa «Söhbətimiz məzəli, təsirli», bir də «və şirin keçdi» hissələrilə deyiləndə şagird həmcins üzlərin davam etdiyini zənn edərək, «təsirli» sözündən sonra vergül qoyur, sonra «və» işləndiyini eşidəndə onu pozur və s.

Üçüncüsü, şagird cümlənin məqsəd və intonasiyaya görə hansı nevdə olduğunu da müəyyənləşdirə bilmir və sonda qoyulacaq durğu işarəsində səhvə yol verir.

Dördüncüsü, məsələnin psixoloji əsası da maraqlıdır. Belə ki, cümləyə bütövlükdə qulaq asmaq şagird üçün, necə deyərlər, «sarı işıqdır — diqqət cəmlənir və fikrən yazmağa hazırlıq görülür.

Göründüyü kimi, ilkin təəssüratımız müəllimin dərsə hazırlığı əsasında formalaşmışdısa, ikinci təəssüratımız müəllimin ümumi metodik səriştəliliyi fonunda yaranan qənaətdən ibarətdir. Öz-özümə soruşuram, bəlkə, bu səriştəsizlik təsadüfün nəticəsidir. Axı ola bilməz ki, müəllim

hansı mətni nə zaman yazdıracağını və nə məqsədlə yazdıracağını bilməsin. Sistematik şəkildə hazırlaşmamaq tək adamın günahı deyil, nəzarətin azalması, məsuliyyət hissini zəifləməsidir.

Ümumi götürüldə, məktəblərimizdə yeni düşüncə ilə çalışıb əzmkarlıq göstərənlərin böyük bir dəstəsinin yetişməsindən ağızdolusu danışmağa dəyməz. Tək-tək öz vəzifələrinin öhdəsindən gələnlərin də bir çoxu müəyyən məqamda metodik yönəltməyə möhtacdırlar.

Şəhər 10 nömrəli orta məktəbin Azərbaycan dili və ədəbiyyat müəllimi Elduzə İsmayılova rayonun qabaqcıl pedaqoqlarından sayılır. Lənkəran ŞXTŞ-də haqqında deyilən xoş sözlər bizi onun dərslərini dinləməyə həvəsləndirdi; dil-ədəbiyyat fənn metodbirləşməsinin sədridir, ifadəli qiraət dərslərində əldə etdiyi qabaqcıl təcrübəsi şəhər məktəblərində yayılıb və bu yaxınlarda «baş müəllim» adı almağı təqdim edilib. Elduzə müəllimənin Usinifdə müşahidə etdiyimiz dərslərin xoşa gələn cəhəti nə idi? Keçmiş dərslər soruşularkən şagirdlərin, demək olar ki, hamısının fəallığı təmin edilmişdi. Bunun üçün beş nəfərə əvvəlcədən hazırlanmış kartoçka-tapşırıqlar verildi. Bir neçə şagird lövhədə iki-iki müxtəlif tapşırıqlar (müəllimin tərtib etdiyi) üzərində işlədildi, qalan şagirdlər isə frontal sorğuya cəlb edildi. Müəllimin gündəlik planını nəzərdən keçirirəm. Orada hansı şagirdin hansı növ sorğuya cəlb edilməsi də qeyd edilib. Müəllimdən şagirdləri sorğu baxımından əvvəlcədən hansı prinsiplə müəyyənləşdirməsini soruşuram. Məlum olur ki, E. İsmayılova nisbətən qüvvətli şagirdləri kartoçka üzərində, bir qədər zəifləri isə lövhədə işlətməklə və frontal sorğuya cəlb etməklə yoxlamağı daha münasib bilir. Çünki son iki halda şagird üzərində müəllimin nəzarəti daha çox olur və onlar müstəqil işləməyə adət edincə bu proses davam edir. Dərsdə öyrəniləcək yeni mövzu «Mürəkkəb ixtisarlar» idi. Açıqını deyək ki, Elduzə müəllimənin dərslərinin ikinci mərhələsində seçdiyi nəqletmə metodu məqsədəuyğun deyildi.

Nəzəri material nəql edilib qurtarana qədər qalan şagirdlər belə fəaliyyətə cəlb edilmədi. Onlar yalnız qulaq asmaqla kifayətlənməli oldular. Beləliklə, birinci mərhələdəki şagirdlərin tam fəallığı sonra passiv seyrçiliklə əvəz edildi. halbuki müxtəlif dil materialları üzərində şagirdlərin müşahidəsini təşkil etməklə mövzuya dair onların özlərinin bu və ya digər bilik və bacarıqları əldə etməsinə nail olmaq mümkün idi, Bunun üçün heç olmasa, dərslərin (B. Əhmədov, A. Axundov «Azərbaycan dili», VI-VII siniflər üçün, «Maarif», 1990) 165-ci səhifəsindəki müşahidə materialından istifadə etmək olardı.

Yeri gəlmişkən, «mürəkkəb ixtisarlar» adı bu linqvistik anlayışı ifadə edən bir neçə termindən biridir və ayrı-ayrı dərslərdə ona «mürəkkəb adlar», «qısaltılmış mürəkkəb sözlər» və s. də deyilir, leksik, yaxud qrammatik vahid olması haqqında daban-dabana zidd olan mülahizələr söylənilir. (bax.. B. Əhmədov, A. Axundov «Azərbaycan dili», VI—VII siniflər üçün, «Maarif», 1990, səh. 67, 71). Yəqin ki, dərslərin izahında müəllimin özündən asılı

olmayaraq, bu məfhumu gah bu, gah da digər adla təqdim etməsi də bu təsirdən irəli gəlirdi. Burada müxtəlif cür adlandırma terminlərdə az-az təsadüf edilməli olan sinonimlik yox, eyni məsələyə müxtəlif münasibətlə əlaqədardır. Məsələnin nəzəri həllini bir kənara qoyub, demək istəyirik ki, belə çoxvariantlılığın dərsliklərə yol tapması (bura istənilən qədər digər faktları da əlavə etmək olar) nəinki eyni anlayışın adının, hətta məzmununun bir-birini izləyən dərsliklərdə ayrı-ayrı verilməsi təlimdə varislik prinsipini pozur, habelə müəllimlərimizin işini çətinləşdirir. Bu cür çətinliklər onsuz da çoxdur və hər addımda qarşıya çıxır. Belə ki, şəhər 1 nömrəli məktəbin yuxarıda adını çəkdiyimiz müəllimi T. Rəsulovanın VII sinifdə «Ədatların mənaca növləri» mövzusunda dediyi dərsdə də müşahidə etdik. Şagirdlərin hamısına VI-VII siniflər üçün «Azərbaycan dili» kitabı çatmadığından yarısı VI sinif üçün «Azərbaycan dili» (müəlliflər: R. Ə. Əsədov, Ə. M. Əhmədova, 1989-cu ilin nəşri) dərsliyi ilə təmin olunmuşlar. Hər iki dərslikdə ədatın tərifinə və mənaca növləri bir-birindən fərqli şəkildə təqdim edilir. Düzdür, təriflərin hərfi-hərfinə üst-üstə düşməsi o qədər də vacib deyil. Məsələ orasındadır ki, birinci dərslikdə ədatın «sözlərin və cümlələrin təsir gücünü qüvvətləndirmək», ikincidə isə «cümlədə müəyyən mənə incəlikləri yaratmaq» (mənə incəliyi yaratmaq sözün və ya cümlənin təsir gücünü qüvvətləndirmək demək deyil. — A. M.) əlaməti əsas götürülərək tərif verilmişdir.

Bütün bunları nəzərə alaraq, Tahirə müəllimə ədatın tərifinin və mənaca növlərinin yuxarıda adlarını qeyd etdiyimiz dərsliklərdə necə verildiyini şagirdlərə çatdırdı, hətta onlara tapşırırdı ki, bu ikiliyə öz münasibətlərini də bildirsinlər. Şagirdlərin kiçik «tədqiqatçılıq fəaliyyəti»ndən məlum oldu ki, onlar ədatın VI sinif üçün «Azərbaycan dili», («Maarif», 1989) dərsliyindəki tərifini, mənaca növlərinin isə VI-VII siniflər üçün «Azərbaycan dili» («Maarif», 1990) dərsliyindəki bölgüsünü daha münasib bilirlər.

Dərsə verilən tələblərdən biri də onun həyatla, müasir dövrlə əlaqələndirilməsidir. Bu tələbin mahiyyəti odur ki, şagird parta arxasından həyata hazırlaşsın və zamanın diktə etdiyi ideallar uğrunda mübarizəyə səfərbər edilsin. Lakin bizdə bu, uzun müddət bayağı xarakter daşımış, dərsdə yeri gəlmi-gəlmədi hakim ideologiyaya təbliğ etməyə çalışmışıq. Elə indinin özündə də mövzudan irəli gələn mətləbi daha təsirli çatdırmağa xidmət edən əlaqələndirmə metodikamız öz zəifliyini göstərir.

İxtiyarında olan 45 dəqiqəlik vaxtdan səmərəli istifadə etmək müəllimin səriştəliliyinə dəlalət edir. Bunun üçün müxtəlif üsul və vasitələrdən istifadə etmək olar ki, onlardan biri də dərsdə artıq, lazım olmayan hərəkətlərdən qaçmaq və bununla qazandığı vaxtı işin xeyrinə sərf etməkdir. Ancaq bunu bütün müəllimlər nəzərə alırmı? İstər şəhər, istər kənd məktəblərində dinlədiyimiz dərsləri bəzi müəllimlər belə başlayırdı: «Kim deyər, keçən dəfə nə keçmişdik?»; «Dərsi kim bilir?», «Kim gəlib dərsimizi danışar?» və s. Bir tərəfdən öyrədilməli materialın çoxluğundan gileylənirik, digər tərəfdən də beləcə lüzumsuz yerə vaxt itiririk.

Müəllim dərsə hazırlaşarkən özünün imkanlarını, şagirdlərinin səviyyəsini nəzərə alaraq öyrədəcəyi materialın həcmi, nail olacağı məqsədi, nəticəni təxmini müəyyənləşdirməli, birinci və ikinci dərəcəli vəzifələrini dəqiqləşdirməlidir. Port-İliç qəsəbə 1 nömrəli məktəbin müəllimi Mehriban Cəfərova IX sinifdə dediyi ədə-biyyat dərsinə belə bir dialoqla başladı:

M: — Kim deyər, biz ədəbiyyatdan hansı mövzunu keçmişdik?

Ş: — Biz A. S. Puşkinin «Yevgeni Onegin» mənzum romanının məzmununu keçmişdik.

M: — Bəs təkrardan nə keçmişik?

Ş: — Biz təkrardan N. Gəncəvini keçmişdik.

Və sonra N. Gəncəvinin həyat və yaradıcılığı frontal sorğu ilə soruşuldu. Buna və «Yevgeni Onegin»in məzmununun soruşulmasına üst-üstə 40 dəqiqə vaxt sərf edildi. Yeni dərsin (əsrin təhlili) mənimsədilməsi üçün vur-tut 5 dəqiqə vaxt qaldı ki, bu da əsas məqsədə nail olmaq üçün çox az idi...

Məktəb ictimai aləmin bir parçasıdır. Burada öyrədən və öyrənənlər həyatdan, ətraf mühitdən təcrid olunmuşlar deyil. Gündəlik qayğılar burulğanında vaxt tapıb bir pedaqoq kimi öz üzərində işləmək, işinə ürəklə bağlanmaq, gələcəyə nikbin gözlə baxmaq və bunu şagirdlərinə də aşılamaq indiki vaxtda müəllim üçün daha zəruridir. Tətillər, etirazlar, siyasi aksiyalar məngənəsində boğulan zavodlarla, özbaşınalığın meydan suladığı istehsalat sahələri ilə məktəbi müqayisə edib, oradakı bu və ya digər adi səhlənkərliyə belə haqq qazandırmaq yersiz və yanlışdır. Çox təəssüf ki, belə mühakimələri müxtəlif dairələrdə — həm sırayı müəllimlərdən, həm də rəhbər maarif işçilərindən ara-sıra da olsa eşitməli oluruq. Söhbət əgər həqiqi müəllimlikdən gedirsə, bu sənət fədakarlıq tələb edir. Və bir şeyi də etiraf etməliyik ki, hazırda iqtisadi və siyasi sahədə düşdüyümüz çətin vəziyyət, «başdan-başa savadlılar ölkəsində» həqiqi kadr qıtlığı, milli dilimizə, ədəbiyyatımıza bələdsizliyimiz, hər şeydən əvvəl, məktəbin uzun illər yolundan sapmaları, biliyin elmi faktların siyasət xatirinə təhrif edilməsi, mənimsəmə planını (lap elə pambıq planı kimi) yüz faiz yerinə yetirmək üçün formalizm, saxtakarlığa yol vermək, beynəlmilçilik adı altında qanımıza, canımıza yeridilmiş özünəbiganlik tərbiyəsi olmuşdur. ...Səhvlər gözümüzü açmalı və bizi bu gün işimizdən dördəlli yapışmağa sövq etməlidir.

“Ana sözü”, 1991, № 7-8