

**PEDAQOJİ ELMLƏR
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
PEDAGOGICAL SCIENCES**

**ÜMUMPEDAQOJİ PROBLEMLƏR
ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ
GENERAL PROBLEMS of PEDAGOGY**

UOT 378.4:303.722

**YENİ PEDAQOJİ TƏFƏKKÜR İŞİĞINDA TƏHSİLALAN MƏRKƏZLİ
TƏLİMİN ƏSAS TƏŞKİLAT FORMASININ XÜSUSİYYƏTLƏRİNİN
İNTERPRETASIYASI**

Firədun Nadir oğlu İbrahimov

*Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universitetinin Şəki filialının
professoru, pedaqogika elmləri doktoru*

ORCID: 0000-0002-0775-1048

E-mail: firedun52@mail.ru

Vüqar Əbülfət oğlu Abdurahmanov

*Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universitetinin Şəki filialının
baş müəllimi, riyaziyyat üzrə fəlsəfə doktoru*

ORCID: 0000-0001-5181-9946

E-mail: abdurahmanov_v@mail.ru

Açar sözlər: təlim, təhsilalan mərkəzli təlim, məzmun və forma, dərsin strukturu, didaktik və metodik struktur, analitik və evristik fəaliyyət, daxili altstruktur, məntiqi-psixoloji altstruktur.

Ключевые слова: обучение, образовательно-ориентированное обучение, содержание и форма, структура урока, дидактико-методическая структура, аналитико-эвристическая деятельность, внутренняя подструктура, логико-психологическая подструктура

Key words: training, learner-centered learning, content and form, lesson structure, didactic and methodological structure, analytical and heuristic activity, internal infrastructure, logical-psychological infrastructure.

Məlum olduğu kimi, XX əsrin 60-cı illərinin əvvəllərindən pedaqoji elmlərdə durğunluq ab-havası əmələ gəlmişdi. Elmi-texniki inqilab dövründə gərəkli bir elm öz missiyasını yerinə yetirə bilmirdi. Ənənəvi didaktik sistemin artıq köhnəldiyi bütün aydınlığı ilə dərk olunurdu... [1,16]. Ənənəvi didaktik sisteminin yenilənməsi tələbata çevrilmişdi və məntiqi olaraq sözügedən sistemin alternativini kimi yeni pedaqoji təfəkkür formalaşırdı. Məhz belə alternativ mövqeli didaktik sistem bir çox problemlərin, o cümlədən də IV sənaye inqilabının çağırışlarına uyğun təhsil məkanının formalaşdırılması, sözügedən məkanda təhsilalan mərkəzli təlim prosesini reallaşdırması, onun təşkilat formasının nəzəri və texnoloji əsaslarının işlənilməsi mümkün olardı və bu arzuolunan hal gerçəkləşmiş oldu.

Psixoloqların və pedaqoqların uğurlu tədqiqatları bu prosesin yeni pedaqoji təfəkkürün formalaşmasına zəmin yaratmışdı. Yeni pedaqoji təfəkkürün formalaşmasına töhfələr vermiş bəzi

konsepsiyalara, əsaslı arqumentlərə söykənən mülahizələrə nəzər salmaq.

Məktəb təliminin bütün dövrü ərzində təhsilalan bəşəriyyət tərəfindən tarix boyu hasil və kəşf edilmiş hazır, təşəkkül etmiş, məlum biliklər, anlayışlar sistemi ilə qarşılaşır. Ona görə də, tarix boyu toplanmış bilik sərvətinin mənimsənilməsi (onlar böyükklərin rəhbərliyi altında hazır anlayışlar sistemini mənimsəyir) onlardan gərgin təfəkkür və ciddi yaradıcı iş tələb edir. Təhsilalanların bəşərin əldə etdiyi bilikləri böyükklərin köməyi ilə mənimsəməsi heç də onların təfəkkür müstəqilliyini istisna etmir, əksinə tələb edir. Fikri fəaliyyət insanlığın tarixi inkişafı gedində həm biliklərin mənimsənilməsi, həm də tamamilə yeni biliklərin əldə olunması üçün zəruri əsasdır. Bu prosesin necə yaranması, onun hansı qanunauyğunluqlara malik olmasını açmaq təlimin təşkili və idarə olunması probleminin həllində ən mühüm psixoloji əsas rolunu oynayır. Bizə belə gəlir ki, psixologiya elmi eksperimental yolla bunu aşkarlamışdır.

Hafizə və təfəkkür iki müxtəlif proses olsa da, bunlar arasında ayrılmaz əlaqə var, bir-birini şərtləndirir. Təfəkkür hafizənin inkişafının müəyyən mərhələsi əsasında inkişaf edir, o hafizənin məzmununun zənginliyindən asılıdır, bu məzmunun istifadə etmək bacarığından asılıdır. Hafizə ilə təfəkkürün arasındakı əkslik ondan ibarətdir ki, təfəkkür o zaman başlanır ki, keçmiş təcrübədə çatışmayan cəhət ortaya çıxır. P.P. Blonski yazırdı ki, hafizənin məzmunu-keçmiş təsir, fikirləşməyin məzmunu-hələ həll edilməmiş problemdir. Biliksiz təfəkkürün inkişafından danışmaq olmaz. Əgər bilik yoxdursa, təfəkkürün inkişafı üçün əsas da yoxdur. [2,100].

Bir çox psixoloqlar tərəfindən daha ümumiləşmiş şəkildə təfəkkürün əsas iki konsepsiyası təqdim olunur: birincisi təfəkkür-analiz və sintez prosesi kimi, ikincisi, təfəkkür-interiorizasiya əməliyyatlarının sistemi kimi.

Pedaqoji psixologiyada bu iki konsepsiya təlimin tədqiqatında iki əsas istiqamət şəklində əks olunur. Onlardan biri anlayışların formalaşması nəzəriyyəsidir. Bu istiqamətin nümayəndələri hesab edirlər ki, şagirdlərin əqli inkişafı üçün mühüm stimül təlim prosesində intellektual çətinlikləri şagirdlərin fəal şəkildə götürməsidir (D.N.Boqoyavlinski, N.A.Mençinskaya, E.N.Kabanova-Meller, L.V.Zankov və b.). İkinci, əqli fəaliyyətin formalaşma nəzəriyyəsidir. Bu istiqamətin nümayəndələri təhsilalanların əqli fəaliyyətinin inkişafında xarici fəaliyyətin daxiliyə çevrilməsi ilə əqli fəaliyyətin mərhələlərlə idarə olunmasını mühüm üsul hesab edirlər (A.N.Leontyev, P.Y.Qalperin, D.B.Elkonin, V.V.Davıdov).

D.N.Boqoyavlinski və N.A.Mençinskaya hesab edirlər ki, idrak prosesində əsas sadə element assosiasiyadır. Onlar müəyyənləşdirmişlər ki, təhsilalanların daha çox idrak aktivliyi problem situasiyası ilə ortaya çıxır, bu situasiya isə məsələnin həllinin aktiv axtarışı şəraitində yaranır. Biliklərin mənimsənilməsində müəyyənədicisi iki şərt vardır: 1) yeni material problemli xarakter daşısın; 2) yeni biliklərə tələbat yaransın, fikri fəallıq motivlərlə, idrak maraqları və emosional münasibətlərlə bağlansın. [3,110]

Vurğulayaq ki, pedaqoji tədqiqatlarda anlayışların formalaşdırılması konsepsiyası ilə interiorizasiya əməliyyatı konsepsiyasının əlaqəsi araşdırılmışdır. Birinci istiqamətin nümayəndələrinin tədqiqatlarında məsələ həllinin konkret mexanizminin bir çox prinsipial tərəfləri açılmışdır. Bu barədə Q.S. Kostyuk yazırdı ki, məsələ həlli insanın keçmiş təcrübəsi əsasında, onun vasitəsi ilə həyata keçirilir ki, buraya ümumiləşmiş assosiasiyalar, bilik, bacarıq, vərdişlər və s. daxildir. Ancaq məsələnin həllini təkcə keçmiş təcrübənin müxtəlif elementlərinin bərpasından ibarət hesab etmək birtərəfli olardı, həll yeni fikrin yaranması ilə nəticələnir, gizli şəkildə mövcud olan obyektiv münasibətləri də əks etdirir [4, 57-58].

Əqli fəaliyyətin formalaşdırılması nəzəriyyəsinin yaradıcılarından olan D.B. Elkonin və V.V. Davıdovanın konsepsiyası onunla fərqlənir ki, tədqiqatçılar təhsilalanların əqli fəaliyyətlərinin inkişafında başlıca cəhəti təlim metodları ilə bağlamır, mənimsənilmiş biliklərin məzmununda görürlər. Müəlliflər o mövqedən çıxış edirlər ki, müasir məktəbin qarşısında üç vəzifə durur: 1) müəyyən həcmdə biliklərin mənimsənilməsi; 2) əqli inkişaf; 3) idrak motivlərinin yaradılması. Bu vəzifələrin hər birinin öz həlli yolu var. Bu məsələlərdən hər hansı birinin həlli digərinin həllinə avtomatik olaraq səbəb olmur. Onları yalnız eyni vaxtda, eyni yolla həll etmək olar. Müəyyənedici, mərkəzi halqa bu vəzifələrin həllində mənimsənilməli biliklərin məzmununa adekvat tədris üsulları ilə onların üzvi əlaqələndirilməsidir. Müəlliflər hesab edirlər ki, təlimin məzmununun dəyişməsi intensiv əqli inkişafa və təlim motivlərinin formalaşması ilə bağlı məsələlərin həlli üçün əsas yaradır [5, 106-107].

P.Y. Qalperinin mənimsəmədə fikri fəaliyyətin aşağıda göstərilən altı mərhələdən keçdiyini də göstərmişdir: 1) motivləşmə mərhələsi; 2) FBƏ müəyyənləşdirilməsi mərhələsi; 3) fəaliyyətin maddi (maddiləşmiş) şəkildə yerinə yetirilməsi mərhələsi; 4) fəaliyyətin şifahi nitqdə (hündürdən deməklə) icrası mərhələsi; 5) fəaliyyətin daxili nitqin köməyi ilə (öz-özünə deyərək) icrası mərhələsi; 6) fəaliyyətin əqli formada icrası mərhələsi [6, 103-104].

P.Y.Qalperinin mülahizəsinə bunu əlavə etməyə ehtiyac var ki, hər bir idrak əməliyyatının özünə sistem kimi yanaşmaq olar. Bu məqamı nəzərdə tutan N.M. Kazımov göstərir ki, hər hansı idrak əməliyyatının formalaşması özlüyündə bir sistem təşkil edir, belə ki, şagird tədris tapşırığını yerinə yetirərkən bir-birini əvəz edən xeyli idrak əməliyyatı icra etməli olur və bu mənada şagirdin öyrənmə fəaliyyəti həm məzmunca, həm də icra tərzicə tədris tapşırıqlarının yerinə yetirilməsinə yönələn idrak əməliyyatlarının sistemi kimi özünü göstərir. Tədris tapşırıqları olduğu kimi, onların icrasını tələb edən idrak əməliyyatları da müxtəlifdir [7, s.107-108].

Burada təlim şəraiti və vəzifələri onunla xarakterizə olunur ki, şagirdlər ümumi fəaliyyət tərzləri və onları mənimsəməyin məqsədi, eləcə də müəyyən tip məsələni həll etməyin ümumi yollarını tapmaq üçün zəruri olan nümunə və göstərişləri mənimsəməklə bağlı tapşırıq alırlar. Təlim işləri şagirdlərin elmi anlayışlar və fəaliyyətin ümumi tərzlərini, eləcə də onları yada salmaq və xarakterik məsələlərin həllinə tətbiq etmək yollarını axtarmaq və ya tapmaqla bağlı işlərdən ibarətdir. Nəzarət işləri öz təlim işlərinin nəticələrini verilmiş nümunəyə əsasən ümumiləşdirməyə yönəlmiş işlərdir. Qiymətləndirmə işləri verilmiş elmi biliklər və məsələnin həllinin ümumi yollarının mənimsənilməsinin son keyfiyyətini qeydə alır.

Təlimin strukturu ilə bağlı konsepsiyasında A.N. Leontyev konkret obyektlər sinfinin, onların xassələrinin dərk olunmasını, eləcə də ümumiləşdirilmiş idrak proseslərini fərqləndirmişdir. Birincinin bilik, bacarıq və vərdislərdən ibarət olduğunu və onlara öyrənmə prosesində yiyələnməyin mümkünlüyünü göstərmişdir. Onlara yiyələnmə isə dərk etmənin inkişafı prosesində baş verir. [8]

Ümumiyyətlə, bu konsepsiyaların mahiyyəti ondan ibarətdir ki, burada anlayışların mənimsənilməsi üçün həm obyektin, həm də onunla rəftarın, ünsiyyətin, xüsusilə təhsilalanların obyektlə fəaliyyətinin olması zəruri sayılır. Zənnimizcə, haqqında söhbət gedən təlim fəaliyyətinin struktur modelləri onların əmələ gəlməsi və inkişafına və ayrı-ayrı elementlərin funksional bağlılığına görə fərqləndirilə bilər. Bu münasibətlə əlaqədar olaraq Y.İ. Linqartın fikri maraq doğurur. O yazırdı: “Biz hesab edirik ki, öyrənmənin strukturunda bir-biri ilə daxili əlaqədə olan dörd tərkib fəaliyyət göstərir: motivləşmə, idrak, icra və nəzarət. İlk üçü fəaliyyəti təşkil

edir, nəzarət həyata keçirilən fəaliyyətin təhlilinə aiddir [9, s. 71]. Linqartın fikri ilə qismən razılaşmaqla biz təlim fəaliyyətinin funksional strukturu haqqında məsələyə onun təşkili mövqeyindən yanaşmağa üstünlük verib aşağıdakı mərhələləri əhatə edən struktur kimi baxmağı təklif edə bilərik: 1. Giriş-motivləşmə mərhələsi; 2. Əməliyyat-idraki mərhələ; 3. Nəzarət–qiymətləndirmə mərhələsi.

Bizim fikrimizcə, hər hansı mövzunun öyrənilməsində düşünülmüş, səmərəli, optimal təlim fəaliyyəti məhz bu mərhələləri (müasir dərsin strukturunun müəyyənləşməsində sözügedən mərhələlər birbaşa və ya dolayısı ilə diqqət mərkəzinə çəkilir) özündə cəmləşdirməlidir. Giriş-motivləşmə mərhələsində aşağıdakı təlim işlərini ayırmaq olar: 1. Tədris-problem situasiyasının dərk; 2. Əsas tədris vəzifələrinin müəyyənləşdirilməsi; 3. Təlim materialının öyrənilməsi üzrə fəaliyyət imkanlarının qiymətləndirilməsi. Əməliyyat-idrak mərhələsində təlim materialının məzmununu şagirdlər öyrənir, bilik, bacarıq və vərdislər əldə edirlər. Bu zaman başlıca tədris məsələsi ayrı-ayrı vəzifələrin ardıcılığını müəyyənləşdirmək və onları həll etməkdən ibarətdir. Nəzarət–qiymətləndirmə mərhələsində mövzu üzrə öyrənilmişləri şagirdlər ümumiləşdirir, onları özünün ümumi bilik və bacarıqlar sisteminə daxil edir, özünün həyata keçirdiyi təlim işini təşkil edir, əsas idrak məsələsini yerinə yetirib-yetirmədiyini müəyyənləşdirir, nəyi necə mənimsəmişdir, məqsədinə necə nail olmuşdur və s. məsələləri götür-qoy edir, zəruri təshih işini həyata keçirir.

Təhsilalanın optimal psixi inkişafı və əqli proseslərinin aktivliyi şərtlərinin diqqət mərkəzində saxlanılması tələbat, motiv, maraqlarının, emosional faktorların inkişaf xüsusiyyət və qanunauyğunluqlarının gözlənilməsi prosesinin idarə olunması üçün xüsusi əhəmiyyətə malikdir.

Təlim prosesində (“onun bir parçası olan dərstdə” - “günəş bir damla suda əks oluna bildiyi kimi, təlim prosesi də dərstdə öz əksini tapır” (İ.Y. Lerner)) öyrətmənin subyekti olan müəllimin (təlim prosesinin əsas komponentinin) fəaliyyətinin strukturu bir çox elementlərdən ibarətdir. N.M. Kazımov və Ə.Ş. Həsəmov təlimdə müəllimin fəaliyyətini belə səciyyələndirirlər: müəllimin fəaliyyət sisteminə öyrənmə prosesinin, yəni şagirdin idrak fəaliyyətinin təşkilinə və ona rəhbərliyə aid olan bütün cəhətlər; şagirdin tərbiyəsinə və inkişafına yönələn fəaliyyəti təşkil etmək; şagirdi fəallığa həvəsləndirmək; şagird fəaliyyətinə nəzarət etmək; şagird fəaliyyətinə istiqamət vermək; şagird fəaliyyətinin nəticələrini təhlil etmək və yekunlaşdırmaq və s. daxildir. [7, s. 108]

Yeri gəlmişkən qeyd edək ki, müəllimin fəaliyyətini bir çox hallarda tədris etmə adlandırırlar, bu termin də müəllimin çoxcəhətli fəaliyyətini tam şəkildə əks etdirmir. Axı, tədris etmə, adətən, şagirdlərə biliyin, informasiyanın verilməsi ilə bağlıdır, bu isə müəllimin fəaliyyətinin yalnız bir hissəsidir. Müəllimin fəaliyyətini təlim prosesini idarə etmə adlandırmaq da doğru olmazdı, bu da müəllimin fəaliyyətinin digər bir hissəsini özündə saxlayır. Fikrimizcə, müəllimin fəaliyyəti təlim prosesində öyrətmə və öyrətməni öyrənmə fəaliyyətlərinin vəhdətində cəmlənmişdir. Müəllimin fəaliyyəti bu prosesdək isə hazırlıq şəklində təzahür edir. Təlim prosesinin reallaşdırılması ilə bağlı müəllimin fəaliyyətinin genetik-struktur və funksional-struktur modelini fəqləndirmək olar.

Diqqət mərkəzinə çəkilən konsepsiya və elmi-pedaqoji əsaslı mülahizələr söyləməyə əsas verir ki, yeni pedaqoji təfəkkür klassik pedaqogikanın deyil, “köhnə” pedaqoji təfəkkürün-ənənəvi didaktikanın alternativini kimi bərqərar olmuşdur. Klassik pedaqogika yeni pedaqoji təfəkkür

kürün əsas qaynaqlarından birini təşkil edir. Yenilikçi alimlər və müəllimlər klassik pedaqogikanı müasir ölçülərlə oxuyur, onun zamanla səsləşən işıqlı ideyalarına arxalanırlar.

Yeni pedaqoji təfəkkür təhsilin və onun həyata keçirilmə yolu olan təlim nəzəriyyəsinin daha mükəmməl səviyyəyə yüksəlməsinə əsas olur, bu da məntiqi olaraq bu və ya digər fənnin tədrisinin metodik sisteminin işlənilməsinin, metodik sistemdə özünə yer alan componentlərin yeni keyfiyyət kəsb etməsinin, “tam-hissə münasibətlərinin”-dialektikasının daha optimal variantların formalaşdırılmasının və tətbiqinin nəzəri və texnoloji əsaslarına aydınlıq gətirmiş olur, bunların “ənənəvi” təyinatları “müasir” təyinatları ilə əvəz olunur. Biz müasirləşmənin sözügedən məntiqini təqdir edirik. Bu məntiqə dayanaraq “müasir dərs” anlayışının interpretasiyasını, onun struktur elementləri və elementlərarası dialektikası barədə ümumiləşməni aşağıda özünə yer alan qaydada təqdimatının elmi-pedaqoji baxımdan məqbul hesab edirik.

Akademik M.M. Mehdizadə yazırdı ki, hər hansı bir müasir hadisə keçmişin buna bənzər hadisələrinin mütərəqqi cəhətlərini, “rasional toxumlarını” bu və ya digər dərəcədə özündə birləşdirdiyi kimi, müasir dərs də ənənəvi dərslərin “rasional toxumlarını” inkar etmir. Müasir dərs də ənənəvi dərs kimi didaktik vəzifəni dəqiq müəyyənləşdirməyə çalışır, bununla əlaqədar olaraq özü üçün müəyyən quruluşa malik münasib tip seçir, eləcə də ev tapşırığını verir və s.” [10, s. 250].

Etiraz olunmur ki, müasir dərs bununla bitmir. O ənənəvi dərsə nisbətən həm məzmun, həm vəzifələr, həm metod və priyom, həm də vasitələrlə çox-çox zəngindir, təşkili və keçirilməsi cəhətdən xeyli mürəkkəbdir: o müəllimdən yalnız mükəmməl hazırlıq, pedaqoji məharət deyil, həm də gərgin, yaradıcı iş tələb edir. Şagirdlər də fəaliyyət göstərmək məcburiyyətində qalırlar. O... təlimin müxtəlif altsistemlərinə geniş meydan verməsilə də ənənəvi dərslərdən fərqlənir.

Bəşərin sosial təcrübəsinin bir hissəsini özündə saxlayan təlim materialı və onun mənimsənilməsinə yönələn təlim metodlarının təkmilləşməsi ilə bağlı onların mövcudluq forması (dərs üçün təlim materialı və metodlar birlikdə məzmun yerində çıxış edir) təkmilləşməyə bilməz (“Forma” ilə “Məzmun” kateqoriyalarının dialektikası belədir!). Yuxarıda vurğuladığımız kimi, yeni pedaqoji təfəkkürün formalaşmasında, o cümlədən dərslərin təkmilləşdirilməsində müasir psixoloqlar xeyli iş görmüşdür. Təsədüfi deyildir ki, “ənənəvi dərs”lə yanaşı “müasir dərs”, “inkışafetdirici dərs”, “problemləli dərs”, “mərhələli dərs”, “sintetik dərs” və s. keyfiyyət əlamətlərini əks etdirən anlayışlardan istifadə olunur.

Burada bir qədər haşiyə çıxaraq bəzi məsələlərə aydınlıq gətirməyə çalışaq. Yeni pedaqoji təfəkkürün inkişafında şərti surətdə iki mərhələni fərqləndirmək olar. Birinci mərhələdə ənənəvi didaktik sistemin elmi-tənqidi təhlili axarında dərslərin optimallaşdırılması başlıca psixoloji və pedaqoji problem kimi xüsusi əhəmiyyət kəsb edirdi. Ənənəvi dərslərin alternativini kimi müasir dərs anlamı da bu mərhələdə yaranmışdı. Müasir dərs haqqında təsəvvürlərin formalaşması yeni pedaqoji təfəkkürün bərqərar olmasında həlledici əhəmiyyətə malik olmuşdur. Onun başlıca ölçüləri öz əksini, ilk növbədə, müasir dərs konsepsiyasında tapır. “Müasir dərs” anlamında “müasir” sözünün özünəməxsus evristik mənası var. “Müasir dərs” “bugünkü dərs” demək deyildir. Zamanın uğurlarına söykənən dərsə müasir dərs deyilir. Bu anlamda, adətən, bir-biri ilə üzvi surətdə bağlı olan iki cəhəti ayırd edirlər. Çox vaxt müasir dərs dedikdə, onu təkcə dərslərin elmi-nəzəri səviyyəsini yüksəltmək, müasirləşdirmək kimi başa düşürlər. Dərs özünün elmi-nəzəri səviyyəsinə görə zamanın uğurlarını əks etdirməlidir. Bu şəksizdir. Lakin müasir dərs anlamını təkcə bu kökdə izah etmək birtərəfli olardı. Söhbət pedaqoji fenomenəndən gedir. “Müa-

sir” sözü də məhz dərsi səciyyələndirir. Bu, istər psixoloji və pedaqoji, istərsə də dilçilik baxımından belədir. Dərs təkcə özünün elmi-nəzəri səviyyəsinə görə deyil, həm də pedaqoji konsepsiyasına-yeni pedaqoji təfəkkür ölçüləri ilə qurulmasına görə müasir olur [1, s 16-17].

Müasir dərs konsepsiyasının müxtəlif yönümlərdə təhlili axarında yeni problemlər əmələ gəlmişdi. Bir həqiqət artıq bütün aydınlığı ilə dərk olunurdu: təhsilin nəzəri-metodoloji paradigmlərini dövrün ölçüləri ilə yenidən qurmadan öz-özlüyündə dərsin müasirləşdirilməsi istənilən effekti vermir (və verə də bilməzdi).

Yeni pedaqoji təfəkkürün inkişafında mahiyyətə yeni (ikinci) mərhələ əmələ gəlir. Müasir təhsil konsepsiyasının işlənilməsi və müasir dərs konsepsiyasının məhz bu konsepsiya kökündə (əsasında) işlənilməsi ikinci mərhələnin ana xəttini təşkil edir. Hətta birinci mərhələdə xüsusi aktualıq kəsb edən anlayışlar (məsələn, şagirdlərin idrak fəaliyyətinin aktivləşdirilməsi və s.) ikinci mərhələdə yeni mənalarda səslənir. Şagirdlərdə nəzəri təfəkkürün inkişafı önəmli məsələ kimi meydana çıxır və şəxsiyyət baxımından dəyərləndirilir.

Pedaqoji mənbələrdən əldə olunan materialların təhlili bizi belə qənaətə gətirir ki, “*müasir dərs*” anlayışından istifadə olunması pedaqoji tədqiqatçılar (nəzəriyyəçilər) və praktiklər tərəfindən birmənalı qarşılanmır: dərsə tələblərin dəyişməsindən, onun məktəbin çağdaş vəzifələrinə uyğun qurulmasından və müvafiq terminologiyadan istifadə olunmasından bəhs olunmasına daha çox üstünlük verilir. Dərs təkcə özünün elmi-nəzəri səviyyəsinə görə deyil, həm də pedaqoji konsepsiyasına-yeni pedaqoji təfəkkür ölçüləri ilə qurulmasına görə müasir olur. Müasir bilikləri müasir üsulla-müasir dərsi ümumi şəkildə belə səciyyələndirmək olar... [1, s 18].

Burada professor Ə.Ə. Əlizadənin mülahizəsinə davam verərək pedaqogikanın metodoloji problemləri içərisində biliklə idrak prosesinin münasibətinə nəzər yetirmək yerinə düşər. Məlumdur ki, bilik və idrak fəaliyyəti arasında mürəkkəb münasibətlər vardır. Odur ki, şagirdlərin təlim fəaliyyəti priyomlarının formalaşdırılması heç də ikinci dərəcəli əhəmiyyətə malik olmayıb, inkişafetdirici təlimin mürəkkəb və mərkəzi problemlərindədir. Bununla əlaqədar olaraq belə bir məlum fakt diqqəti cəlb edir ki, bilik həmişə bu və ya digər idrak fəaliyyətinin məhsuludur, həm də biliklərə yiyələnmə prosesinin idarə olunması təhsilalanın idrak fəaliyyətinin idarə olunması vasitəsi ilə mümkündür. F.İ. Talizinin fikrincə, bilik və fəaliyyət münasibətinin özünəməxsusluğu ondan ibarətdir ki, bir tərəfdən idrak fəaliyyətinin xarakteri həlledici şəkildə biliyin keyfiyyətinə təsir edir, digər tərəfdən idrak fəaliyyətinin xarakteri həlledici şəkildə biliyin keyfiyyətinə təsir edir, digər tərəfdən biliklərin mənimsənilməsi gedişində idrak fəaliyyəti bir çox hallarda yenidən qurulur və təkmilləşir. Buna əlavə olaraq qeyd etmək olar ki, idrak fəallığının həqiqi təşkili yalnız o halda mümkün olur ki, təhsilalanlar biliklərin, bacarıq və vərdislərin əldə olunması gedişində xüsusi və sistemlik olaraq idrak fəaliyyəti priyomlarını öyrənsinlər. Bu priyomların mənimsənilməsi təkcə biliklərin formalaşmasına müsbət təsir göstərməklə bitmir, həm də təhsilalanların təlimə münasibətini də dəyişir, onu aydın məqsədli, təşkil olunmağı bacaran, müstəqil subyektə çevirir. [11, s 244]

Təlim-tərbiyə prosesinin idarə olunmasının təkmilləşdirilməsi onun təşkili formalarının sisteminin, bu sistemin digər təlim komponentləri ilə didaktik əlaqə və asılılıqlarının nəzəri və praktik əsaslarının şərhindən xeyli dərəcədə asılıdır. Təlimin təşkilat formasının təkmilləşdirilməsi təxirəsalınmaz tələbdir, bu proses həmişəyaşar təbiətli problemdir. Başərin sosial təcürbəsinin bir hissəsini özündə saxlayan təlim materialı və onun mənimsənilməsinə yönələn təlim

metodlarının təkmilləşməsi ilə bağlı onların mövcudluq forması (dərs üçün təlim materialı və metodlar birlikdə məzmun yerində çıxış edir) “ardı-arası kəsilmədən təkmilləşməyə bilməz” [10, s 249].

Dərs anlayışının müxtəlif interpretasiyaları elmi mənbələrdə özünə yer almış, onun inkişaf yoluna müxtəlif aspektlərdən şərhlər verilmişdir. M.N. Skatkin qeyd edirdi ki, “... dərs pedaqoji prosesin bu və ya digər dərəcədə bitmiş bir parçası, yaxud hüceyrəsidir” [12, s 149]. B.A. Əhmədov yazırdı: “Müəllimin dərs ili üçün sabit tərkibli şagird qrupunun kollektiv idrak fəaliyyətinə (və həyata düzgün münasibətinin formalaşdırılması prosesinə) konkret rejim üzrə (həm də kollektivin hər bir üzvünün fərdi xüsusiyyətlərini nəzərə almaqla) bilavasitə rəhbərlik etməsinə dərs deyilir” [13, s 188]. Prof. A.O. Mehrabov da prof. B.A. Əhmədovun fikrinə oxşar şəkildə yazırdı ki, dərs müasir pedaqogikanın mühüm anlayışlarından biri kimi istifadə olunmaqdadır. Hələ də onun müəllimin rəhbərliyi altında cədvəl üzrə, müəyyən olunmuş şagird kontingenti ilə, vaxt çərçivəsində keçirilməsi pedaqoji tələb kimi öz qüvvəsini saxlayır... Standart dərsin parametrləri kimi onları yerinə yetirirlər. [14, s 18]

Professor A.N. Abbasov yazır ki, məktəbin inkişaf tarixində müxtəlif təlim sistemləri mövcud olmuşdur. Həmin sistemlərdə ayrı-ayrı təşkilat formalarına: təlimin fərdi-qrup formasına (orta əsr məktəblərində), qarşılıqlı şəkildə bir-birinə təlim vermək formasına (İngiltərədə Bell-lankaster sistemi), təhsilənlərin qabiliyyətlərinə görə fərdiləşdirilmiş təlim forması (Manheyim), briqada-laborator formasına (Dalton planının şəkli dəyişdirilmiş forması, XX əsrin 20-ci illərində, sovet məktəblərində tətbiq olunub) sinif-dərs formasına (350 ildən çoxdur ki, inkişafdadır) yer ayrılıb. Təlimin məqsədi, məzmun və metodları onun təşkilat formasında qarşılıqlı əlaqə şəraitində təzahür edir... Təlimin təşkilinin müxtəlif formalarının meydana gəlməsi, inkişafı, təkmilləşdirilməsi və tədricən bəzilərinin sıradan çıxması inkişaf edən cəmiyyətin tələbləri, ehtiyacları ilə bağlı olmuşdur. [15, s 286]

Etiraf olunmalıdır ki, təlimin təşkilat forması kimi o, hələ də səmərəli şəkildə tədqiq olunmaqdadır, onun tipləri və strukturu dəqiqləşməkdədir, təlim materialının özünün prosessual hərəkətinin forması rolunu oynaya biləcək səviyyədə təşkil və idarə edilməsinin nəzəriyyə və praktikasısı işlənməkdədir. Amma buna baxmayaraq dərslə bağlı məsələlərin (onu bütöv sistem kimi xarakterizə edən) həllində indinin özündə də yekdillik yoxdur.

Məlum olduğu kimi, dərsin təsnifatı didaktikanın çoxdankı müzakirə mövzularından biridir. Dərsin tipologiyası ilə bağlı didaktik və metodik xarakterli tədqiqatlar aparılmış, aparılır və aparılacaqdır. Bu sahədə tədqiqat aparmış əksər müəlliflər dərsin bu və ya digər əlamətlərinə, cəhətlərinə üstünlük vermişlər (təəssüf ki, belədir).

Təlim prosesinin mərhələləri üzrə dərsin təsnif olunması ideyasını bir çox didakt və metodistlər müdafiə edir, bu tipologiyaya öz təshih və əlavələrini də irəli sürürlər. Bu yanaşmanın uğuru, fikrimizcə, təlim prosesinin dərk olunmasından, necə anlaşılmasından asılıdır. Zaman-zaman təlim prosesinin interpretasiyası dəyişmişdir. Ona idrak prosesi, texnoloji proses, təhsil prosesinin komponenti kimi və s. şərhlər verilmişdir. Təbii ki, bu anlayışa yanaşmalardan asılı olaraq onun mərhələləri də fərqləndirilmişdir. Bəziləri dərsləri onların keçirilməsinin əsas üsullarına görə tiplərə ayrılmasını məqbul saymışlar.

Dərslərin təsnifatında məqsədin əsas götürülməsinə üstünlük verənlər az deyildir. Dərsin məqsədinə görə tipologiyası ideyası B.P. Yesipovun adı ilə bağlıdır. Onun mülahizələrinə görə, dərsin tipləri aşağıdakılardan ibarətdir:

1. Kombinə edilmiş və ya mürəkkəb dərslər;
2. Şagirdləri yeni materialla tanış edən dərslər;
3. Biliklərin ümumiləşdirilməsi və sistemləşdirilməsi məqsədilə verilən dərslər;
4. Bilikləri möhkəmləndirən dərslər;
5. Bacarıq və vərdişlərin yaradılması və möhkəmləndirilməsi ilə əlaqədar aparılan dərslər;
6. Biliklərin yoxlanılması məqsədilə verilən dərslər. [16, s 34]

Məqsəd, məzmun və metodlardan asılı olaraq dərslərin tipləri və metodik variantları da işlənmişdir. Məsələn, dərslərin beş tipi, hər tipin isə variantları ilə bağlı mülahizələr pedaqoji mənbələrdə özünə yer almışdır. Həmin təsnifat belədir:

1. Təlimin bütün vəzifələrini reallaşdıran dərslər (böyük olmayan material üzrə);
2. Əsas vəzifəsi yeni materialın qavranılması və ilkin mənimsənilməsi olan dərslər;
3. Biliklərin təkrarı və möhkəmləndirilməsi, bacarıq və vərdişlərin formalaşdırılması dərsləri;
4. Müstəqil işlərin tətbiqi (şagirdlər tərəfindən əxz olunmuş təcrübənin, mənimsənilmiş biliklərin reproduktiv və ya produktiv mahiyyətli nəzəri və praktik tapşırıqların müstəqil yerinə yetirilməsinə yönəldilməsi) dərsləri;

5. Ümumiləşdirici təkrar, şagirdlərin biliklərinin sistemləşdirilməsi və yoxlanılması dərsləri. [2, s 499]

Yeri gəlmişkən, belə bir cəhəti də qeyd edək ki, dərslər nəzəriyyəsində və təlim təcrübəsində dərslərin didaktik məqsədlərə görə bölgüsündən bir iş aləti kimi istifadə olunmuş, həm də bu zaman belə bir düzəliş verilmişdir ki, yalnız yeni məlumat verən, yaxud yalnız bilik, bacarıq və vərdişləri möhkəmləndirmək məqsədi ilə keçirilən dərslərə, eləcə də “xalis şəkildə” proqramlaşdırılan və ya problemli dərslərə az təsadüf olunur. Real tədris prosesində demək olar ki, hər bir dərslər didaktik məqsədlər kompleksini yerinə yetirir və bu zaman müxtəlif təlim üsullarından istifadə edilir.

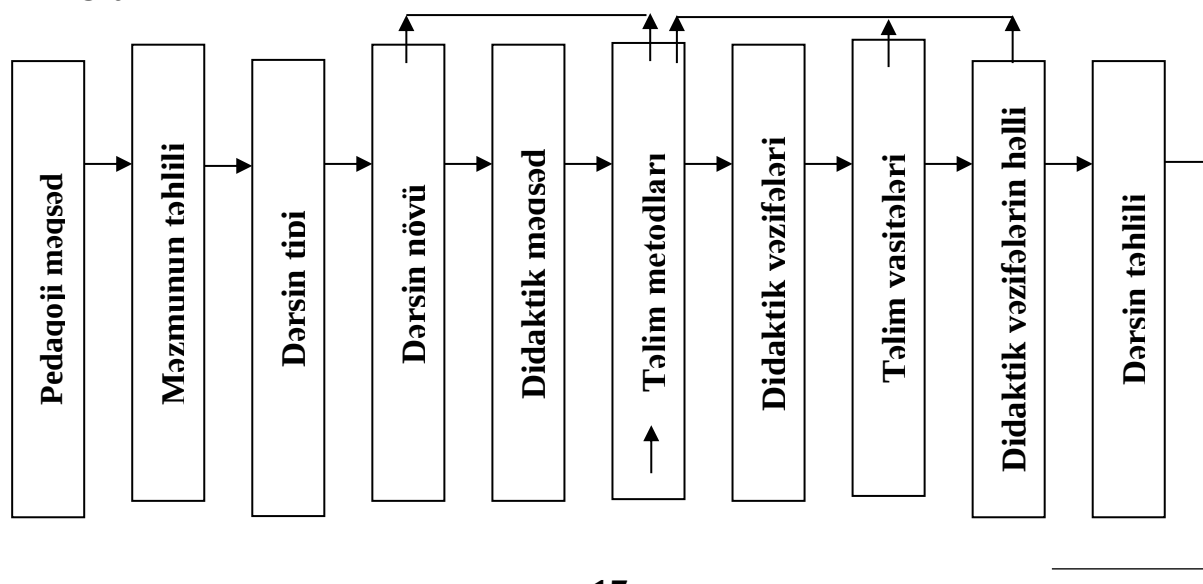
Problemli təlim konsepsiyası üçün təfəkkür mürəkkəb qanunauyğunluqları olan prosesdir. Bu konsepsiyaya görə dərslər hərtərəfli şəkildə başa düşülən və qiymətləndirilən hafizə qanunları ilə deyil, mürəkkəb, çox cəhətli təfəkkür prosesinin özünün qanunları ilə qurulur. Dərslərin arxitektónikasında həmin qanunauyğunluqlar bir vəsilə ilə problem kökündə əlaqələndirilir. Problemin ayırıl edilməsi, problemin formulə olunması, problemin həll edilməsi-dərslərdə məhz bu kökdə təfəkkürün öz qanunları axarında qəribə fikir məkanı yaranır; şagird axtarır, arayır, yeni olanı kəşf edir, bu prosesdə o, sadəcə olaraq fikirləşmir, onun fikri, təfəkkürü inkişaf edir və tədricən yeni məziyyətlər kəşf edir.

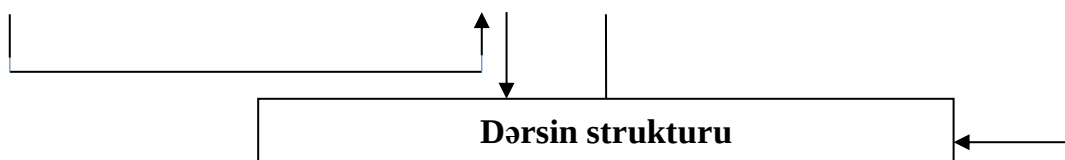
Problemli təlim prinsipinə əsasən dərsləri iki qrupda birləşdirmək mümkündür və bu şagirdlərin idrak fəallığının yüksəldilməsi üzrə axtarıqların müəyyən dövr üzrə məntiqi sonluğu kimi dəyərləndirilə bilər. Problemli və problemli olmayan dərslərin fərqi təlimin metod və vasitələrində, dərslərin strukturunda axtarılmalıdır. Problemli dərslərin məntiqi-psixoloji (*daxili*) və didaktik (*xarici*) strukturunu ayırmaq mümkündür. Dərslərin daxili struktur nöqtəy-nəzərdən problemli o zaman hesab olunur ki, bu zaman müəllim düşünülmüş şəkildə problemli vəziyyət yaradır və müstəqil təlimi problem formulə etmək və onun həllini axtarmaq üzrə şagirdlərin axtarış fəaliyyətini təşkil edir (yüksək dərəcəli problemli) və ya problemi müəllimin özü qoyur, onu həll edir, axtarış yolu üzrə fikrin məntiqini şagirdlərə göstərir. Təbii ki, şagirdlərin idrak aktivliyinin yüksək səviyyəsi problemli vəziyyətlə şagirdlərin idrak, maraq və emosional hisslərinin uzlaşması zamanı əldə olunur.

Problemli dərslərin didaktik göstəricisi onun kompleksliyi, “sintetikliyi”dir. Bu, kombinə edilmiş dərslərin eyniyyəti deyildir. Sintetik dərslərdə eyni zamanda bir neçə didaktik məsələ həll olunur (bu, kombinə edilmiş dərslərdə də belədir). Lakin bu başlıca deyildir. Sintetik dərslərin mahiyyəti ondan ibarətdir ki, keçilmişlərin təkrarı bir qayda olaraq yeni materiala girişlə birləşir, zəruri biliklərin aktuallaşması mərhələsində yeninin öyrənilməsinə başlanılır, yeninin əldə olunması müstəqil işlərlə bağlanır, biliklər praktikaya sisteməli olaraq tətbiq olunur, bilik, bacarıq və vərdişlərin təkrarı yeni əlaqə və uzlaşmalarda fasiləsiz keçirilir. Əsas mərhələlərin (yeni materialın izahı, onun qavranılması, yeni anlayışların mənimsənilməsi, vərdişlərin işlənməsi və s.) kompleksliyi problemli dərslərin əsas xüsusiyyəti kimi müşahidə olunur. Problemli olmayan dərslər problemlidən onunla fərqlənir ki, burada müəllim şagirdlərə təlim materialı ilə bağlı informasiya və izahat verir (onu izah edir), problemli vəziyyət yaradılır (bu cür vəziyyət tədris fənninin və tədris prosesinin məntiqi üzrə kortəbii şəkildə yarana bilər), müəllim problemin qoyuluşu və həlli üsullarını göstərmir, yeni biliklərin mənimsənilməsi və fəaliyyət üsulları başlıca olaraq nümunə üzrə, reproduktiv yolla gedir. Bu, şagirdlərin fəallığının mövcudluğunu istisna etmir, belə ki, təlim materialının yeni elementləri və müəllimin emosional şərhə buna səbəb ola bilər. Didaktik nöqtəyi-nəzərdən problemli olmayan dərslər problemlidən təlim prosesinin mərhələlərinin dəqiq ayrılığı ilə fərqlənir, dərslərin əsas elementlərinin “sintetikliyi” olmur. Öyrənilən mövzunun məzmunundan və digər amillərdən asılı olaraq problemli olmayan dərslər problemli dərslərlə uzlaşaraq bir-birinin ardınca gələ bilər. Onların uzlaşması təlim prosesində şagirdlərin idrak fəaliyyətlərinin aktivləşmə səviyyəsini şərtləndirir (bu, məntiqi təzahürdür).

Dərslərin müvəffəqiyyətli təşkili üçün yalnız tiplər üzrə deyil, həm də növlər üzrə təsnifatı müəyyən əhəmiyyətə malikdir. Pedaqoji mənbələrdə dərslərin növlərinin müxtəlif əsaslar üzrə aparıldığı göstərilir. Təcrübə göstərir ki, dərslərin növlərə ayrılmasında daha düzgün və praktik cəhətdən faydalı yol müəllim və şagirdlərin fəaliyyətinin xarakterinə əsaslanmaqdır. Bu bölgü təlim metodlarının realizə edilmə üsulları üzrə bölgüsü ilə üst-üstə düşür. Bu halda dərslərin tip və növlər üzrə sistemləşdirilməsi sxemi aşağıdakı kimi qurula bilər (bax: sxem 1).

Sxem 1





Dərs tiplərinin daxilində bir neçə dərs növləri göstərmək olar. M.İ. Maxmutov tipologiyasına daxil etdiyi dərs tipləri daxilində növlərin mövcudluğunu belə təqdim etmək olar (bax: cədvəl 1).

Cədvəl 1

	<i>Dərslərin tipləri</i>	<i>Dərslərin növləri</i>
I	Yeni materialın öyrənilməsi dərsləri (buraya birinci tip dərslərin variantları daxildir)	a) dərs mühazirə; b) dərs müsahibə; c) kinodərs; ç) nəzəri və müstəqil iş (tədqiqat tipləri dərsləri); d) müxtəlif növ dərslərin birləşməsi.
II	Bilik, bacarıq və vərdişlərin təkmilləşdirilməsi dərsləri.	a) müstəqil iş dərsləri (reproduktiv xarakterli); b) dərs-laborator işi; c) dərs-praktik iş; ç) dərs-eks-kursiya; d) seminar; e) dərs-abzor-mühazirə; f) yoxlama işin kollektiv təhlili dərsləri; g) yekun kinodərs; h) ümumiləşdirici müstəqil iş.
III	Kombine edilmiş dərs.	Buraya əvvəlki iki tipə daxil olan növlər aid edilir.
IV	Nəzarət dərsləri.	a) şifahi sorğu (frontal, fərdi, qrup); b) yazılı sorğu (fərdi); c) məqbul; ç) məqbul praktik iş; d) yoxlama (müstəqil iş); e) qarışıq (əvvəlki üç növ üzrə) dərs növü.

Məlum olduğu kimi, dərslərin tipi yalnız onun başlıca istiqamətlərini müəyyən edir. Dərslərin mühüm xüsusiyyəti onun strukturu ilə bilavasitə bağlıdır, belə ki, hər hansı dərslərdə təlim prosesinin məntiqi əks olunur, onun mərhələ və həlqələrinin ardıcılığı açılır. Dərslərin məntiqi quruluşu və onun hissələrinin uyğunluğu dərslərin strukturu üçün çox mühüm əlamətlərdəndir. Bunların hər hansı biri təhsilənlərin aktivliyinə zəmin yaratmalıdır.

Təlim prosesinin fəallaşdırılması yollarının nəzəri və praktik axtarışı gedişində dərslərin strukturu və onun mahiyyəti haqqında çox ziddiyyətli nöqtəyi-nəzərlərə rast gəlirik. Baxışların təhlili göstərir ki, ənənəvi didaktikada “dərslərin strukturu” anlayışının məzmunu yalnız tədris üsullarının ardıcılığı kimi şərh olunmuşdur. XX əsrin 60-cı illərində həm nəzəriyyədə, həm də praktikada daha geniş yayılmış kombine edilmiş dərslərin empirik şəkildə formalaşdırılmış strukturu

aşağıdakı kimi qəbul olunmuşdur: Sorğu, yeni materialın izahı, möhkəmləndirilməsi, evə tapşırıq. Metodika və müvafiq təlimatlar müəllimdən göstərilən ardıcılığı ciddi şəkildə gözləməyi tələb edir.

N.A. Sorokin dərslərin struktur elementlərinin ayrılmasının əsasına şagirdlərin fəaliyyətinin qoyulması ideyasına tərəfdar çıxmışdır: 1. Əvvəl öyrənilmişlərin bərpası; 2. Faktik materialla tanışlıq və onun müstəqil (və ya müəllimin köməyi ilə) mənimsənilməsi; 3. Təkrar, biliklərin yeni məzmunla köçürülməsi, çalışmaları; 4. Evə tapşırıq. [17, s 130-131]

V.T. Fomenko yazır ki, dərslərin strukturunu onun didaktik vəzifəsi, bu vəzifəyə çatmaq üçün istifadə olunan tədris materiallarının məzmunu və məzmunun şagirdə çatdırılması üçün istifadə edilən priyomlar sistemi aşağıdakı əlaqə baxımından izah etmək lazımdır. Bunun üstünlükləri aşağıdakılardan ibarətdir: 1) elementlər dərslərin daxili elementləridir; 2) onlar kəmiyyətə sabitdir (artırıla və azaldıla bilməz); 3) elementlər yerini dəyişə bilməz (onlar ardıcılıq nöqtəyi-nəzərdən də sabitdir); 4) bu elementlər həmişə dərslərdə özünü göstərir. Müəllifin fikrinə görə, dərslərin ümumi məqsədi (didaktik vəzifə yarım-məqsədlərə bölünür, hər yarım-məqsəddə müvafiq vasitə (material və s.) seçilir, hər materiala (vasitəyə) müvafiq priyomlar sistemi (metodlar) tətbiq edilir. [11, s 338]

Polyak didaktı E.Fleminq dərslərin strukturunu və şagirdlərin idrak fəaliyyəti mərhələlərinin vahidliyi ideyasını irəli sürmüşdür. O, problemlə dərslərin strukturunun müəyyənləşdirilməsi prinsiplərinə aşağıdakıları daxil edir: a) materialın həcm və keyfiyyətinin müəyyənləşdirilməsi; b) tədris predmetinin məntiqinə uyğun onun sistemləşdirilməsi; c) materialın asan mənimsənilə bilən hissələrə bölünməsi; ç) hissələrin müəllimin rəhbərliyi və müəllimin köməyi ilə mənimsənilməsi; e) mənimsənmənin fərdi tempinin uçota alınması. [18]

M.İ. Maxmutov dərslərin strukturunun (təlim prosesinin məntiqi, biliklərin problemlə mənimsənilməsi, onların möhkəmləndirilməsi və tətbiqi prosesində müəllim və şagirdlərin fəaliyyətlərinin mərhələləri (qurulmasının başlıca prinsiplərinin özünün psixoloji, qnoseoloji və didaktik əsaslarının olduğunu göstərir. Problemlə dərslərin struktur elementləri problemlə təlimin mərhələləri olması ideyasını irəli sürür. Maxmutovun mövqeyi ilə əsasən razılaşmaq olar. Dərs özü təlimin mühüm təşkilat forması olmaqla təlim prosesinin komponentlərindən biridir. Təlimin komponentləri ilə forma arasında əlaqələr mövcuddur. Dərs sistemində təlimin tipindən asılı olaraq onun komponentləri qarşılıqlı asılılıq və müəyyənətmə əlaqələrinə malikdir.

M.İ. Maxmutovun fikrinə, dərslərin strukturuna üç səviyyədə baxılmalıdır: didaktik; məntiqi-psixoloji; metodik. [17, s 134-135]. Dərs təlim-tərbiyə prosesinin mühüm tərkib hissəsi, onun ayrılmaz parçasıdır, məzmunu və tərkibi məktəbin ümumi məqsədləri ilə müəyyən olunur. Qarşıda duran məqsədin reallaşması müəyyən qaydada, müəyyən ardıcılıqda müəllim və şagirdlərin fəaliyyəti sayəsində mümkün olur. Bu ardıcılığı təlim prosesinin məntiqi müəyyənləşdirir. Əslində bu məntiq şagirdin biliksizlikdən biliyə hərəkətidir.

Məlum həqiqətdir ki, yeni biliyin öyrənilməsi və mənimsənilməsi keçmiş biliklərə və təcrübəyə istinad etmədən mümkün deyildir. Hər hansı yeni biliyin formalaşması (2-ci etap) şagirdin əldə etmiş olduğu bilik və təcrübənin aktuallaşması (1-ci etap) və mənimsənilmiş bilik və təcrübənin nəzəri və praktik təlim fəaliyyətində sistemə tətbiqi (3-cü etap) bazasında gedir. Üçüncü mərhələnin məqsədi şagirdlərin bacarıq və vərdislərinin formalaşdırılmasıdır.

Deməli, didaktik məqsədləri, təlim materialının məzmununu, həmçinin təlimin ümumi metodlarını nəzərə almadan dərslərin strukturunu qurmaq olmur. Aktuallaşdırma, yeni anlayış və

fəaliyyət üsullarının formalaşması və mənimsənilmişlərin tətbiqi öyrənmə prosesinin mərhələləri kimi çıxış edir, həm də bunlar dərsin üç ümumiləşmiş didaktik vəzifəsi kimi bir dərstdə, müxtəlif dərəcələrdə, onun tipindən, növündən asılı olmayaraq həll olunur. Onlar həm də dərsin ümumi didaktik strukturunun komponentləridir (eyni zamanda dərsin əsas mərhələləridir. Dərsin ümumi didaktik strukturu dərslərin təşkilinin ümumi alqoritmi, ümumi təlimatıdır. Bu struktur dərsin metodik strukturunda açılır və konkretləşir. Onun elementləri müəllim və şagirdin müxtəlif fəaliyyət növləridir. Əgər didaktik strukturun komponentlərinin sayı dəyişməzdirsə, metodik altstrukturun elementlərinin sayı dəyişən kəmiyyətdir. Bu dərsin metodik strukturunun müxtəlif variantlarını şərtləndirir. Praktiki olaraq bütün fənlər üçün, bütün növ və tip dərslər üçün vahid metodik struktur vermək qeyri-mümkündür. Bu struktur yalnız model şəklində təsəvvür etmək olar.

Dərsin daxili alt strukturunu tədris-idrak prosesini əks etdirən elementlərin elə münasibətlərindən ibarətdir ki, burada tədris-idrak prosesi əldə olunmuş bilik və təcrübənin bərpası və yeninin mənimsənilməsi prosesi ilə başlanır, sonra məntiqi əməliyyatlarla yeni bilik hasil edilir, anlaşılır, dərk olunur. Ayrı-ayrı xassə, əlamətlərin ümumiləşdirilməsi öyrənilmişləri sistemləşdirməyə imkan verir. Bu proses yeni biliyin köhnə biliklər (əldə olunmuşlar, əxz olunmuş təcrübə) sisteminə daxil olması ilə başa çatır. Bu prosesdə, adətən, tədris-idrak prosesinin elementləri bilavasitə görünür, hiss olunur, onlar metodik altstrukturun aşağıdakı elementlərində ifadə olunur: *bərpaetmə*–sorguda, çalışmalarda və s.; *anlama*–cavabların düzgünlüyündə, sualın qoyuluşunda, mühakimə və məntiqi nəticələrdə, tətbiq qaydalarında və s.; *ümumiləşdirmə*–biliyin hissələrini əlaqələndirməyi bacarmaqda, keçmiş mənimsənilmişlərdə, yeninin yerini müəyyən etmənin düzgünlüyündə və s. Bu elementlərin funksional bağlılığı və onların ardıcılığı mənimsəmənin ümumi məntiqini determinləşdirir. Onlar şagirdlərin reproduktiv və produktiv fəaliyyət növləri ilə birbaşa bağlıdır. Mənimsəmənin yaradıcı xarakteri produktiv əqli prosesin məntiqi ilə (təlim probleminin qoyuluşu və həlli ilə) bilavasitə əlaqədardır. Odur ki, yaradıcı axtarış fəaliyyəti ilə bağlı təlim prosesinin idarə olunmasında daha bir altstruktur da nəzərə alınmalıdır. Deməli, təlim prosesinin əsas təşkilat formasının metodik strukturunun öz daxili altstrukturları ilə uzlaşması məsələsinin həlli zamanı şagirdin və müəllimin fəaliyyətinin xarakteri, növləri nəzərə alınmalıdır. Şagirdin analitik fəaliyyətinə yönələn metodik struktur, yaradıcı axtarış fəaliyyətinə yönələn metodik strukturla əlaqəli olsa da, bunlar eyniyyət təşkil etmir. Belə ki, şagirdin təlim fəaliyyəti analitik xarakter daşdığı təqdirdə, metodik struktur mənimsəmə prosesinin ümumi məntiqinə uyğun gəlir, evristik xarakter daşdıqda isə şagirdin produktiv əqli fəaliyyət strukturu həm didaktik struktur, təhsil, tərbiyə və inkişaf vəzifələri, həm də müəllim və şagirdin fəaliyyət növü ilə müəyyən olunur.

Dərsin strukturunun optimallığı başlıca olaraq aşağıdakı amillərin nəzərə alınmasından asılıdır: a) təlim materialının məzmunu; b) didaktik məqsəd və vəzifələr; c) təlimin metod və vəzifələri; ç) şagirdlərin yaş və fərdi xüsusiyyətləri; d) şagirdlərin öyrənməyə qabillik səviyyəsi.

Nəticə. 1. Təlim materialının məzmunu, təlimin metodları və təşkilat formaları arasında da mövcuddur. Təlimin təşkili formaları, o cümlədən onun əsas təşkilat forması olan dərslər təlim prosesinin komponentlərindən biridir. Vahid sistemin komponenti kimi təşkilat forması həmin sistemin digər komponentləri ilə qarşılıqlı münasibətlərə malikdir. Təlim materialının məzmunu və metodları təlimin təşkilat formasına nəzərən məzmunudur. Məzmunla forma arasındakı dialektik əlaqə təlim materialının məzmunu, təlim metodları və təşkilat formaları arasında da

mövcuddur;

2. Sosial təcrübənin bir hissəsi (bilik, bacarıq və vərdislər sistemi, yaradıcılıq təcrübəsi, sivilizasiyalı cəmiyyətə məxsus birgəyaşayış normalarının bir sıra obyektiv əsaslara malik kriteriyalarla müəyyənləşdirilən hissəsi) təhsilalan tərəfindən fəaliyyətinin nəticəsi kimi əldə olunur. Odur ki, təlim prosesində idarəetmə subyekti olan müəllim şagirdin həmin təcrübəni mənimsəməyə yönələn (və onun əsasında inkişaf və tərbiyəsinə azad insan şəxsiyyəti modelinə yaxınlaşdırən) fəaliyyətini təşkil və idarə edir, o çalışır ki, təhsilalan fəaliyyətinin məqsədini dərk etmiş subyektə çevrilsin; Özünün dərk olunmuş məqsədləri ilə müəllim təlim materialının məzmunu və ona uyğun istifadə etdiyi metodlar vasitəsi ilə təhsilalanın formal-məntiqi və dialektik idrak fəaliyyətini tənzimləyir; Təhsilverən təhsilalanın müstəqil idrak qabiliyyətlərinin və yaradıcılığının inkişafını onun məntiqi və dialektik fəaliyyətinin mümkün və zəruri nisbətdə cərəyan etməsinə istiqamətlənməklə idarə edir;

3. Təlimin təşkilat formalarının, həmçinin onların hər hansı birinin bu və ya digər tipi təhsilalanın alqoritmik və evristik əqli fəaliyyətlərinin vəhdətinə təminat verilməlidir;

4. Təlimin təşkilat formalarının strukturunun mahiyyəti təhsilalanın idrak fəaliyyətinin dialektik və məntiqi formalarının vəhdətinin məqsədəuyğun nisbətini təmin etməyə yönələn tərzləri əmələ gətirir;

5. Təhsilalanların idrak fəaliyyətinin dialektik və məntiqi formalarının vəhdəti, bu fəaliyyət növlərini yerinə yetirərkən onların fəallığının yüksək səviyyəsi dərslərin struktur komponentlərinin, altstrukturlarının elementlərinin optimal uzlaşması şəraitində mümkündür. Ona görə ki, yalnız bu halda təhsilalanın müstəqil tədris-idrak fəaliyyətinin idarə olunması imkanı mövcud olur;

6. Dərsin altstrukturları, onların arasındakı münasibətlər bu təşkilat formasının mənsub olduğu sistemin altsistemləri ilə bağlıdır.

Problemin aktuallığı. IV sənaye inqilabının çağırışlarına adekvat, səmərə verən mükəmməl təlim konsepsiyası işlənib praktiklərin sərəncamına verilməmişdir. Elə bir konsepsiya ki, təhsilalanların hər birinin potensial imkanlarına uyğun inkişafını sürətləndirməyin nəzəri və praktik yollarını tam şəkildə açıb göstərmiş olsun. Bu sistem təhsilalanların təlim fəaliyyətinin elə təşkili və idarə olunmasından ibarətdir ki, o, bəşərin sosial təcrübəni əldə etmək, onu qoruyub saxlamaq və yaradıcılıqla inkişaf etdirməyə yönələn fəaliyyət təcrübəsinə istinad etməlidir. Belə bir fəaliyyət analitik və evristik növlərin müəyyən nisbətini ehtiva etməli, onu özündə saxlamalıdır. Analitik və evristik fəaliyyətin optimal münasibətlərini o təlim sistemi ehtiva edir ki, o təhsilalan mərkəzli əlamətə malik olur. Təlim prosesində belə bir mühitin mövcudluğu onun təşkilat formasının altstrukturların (xarici və daxili strukturların) məntiqi bağlılığından, hər bir altstrukturun elementlərinin seçilməsindən və bu elementlərin funksiyalarının reallaşma səviyyəsindən asılıdır. Söylənilənlərə rəğmən iddia edirik ki, “Yeni pedaqoji təfəkkür işığında təhsilalan mərkəzli təlimin əsas təşkilat formasının xüsusiyyətlərinin interpretasiyası” IV sənaye inqilabının çağırışlarına müvafiq təhsilin həyata keçirilmə yolu kimi dərk edilən təhsilalan mərkəzli təlim prosesinin formalaşdırılması problemin həllinə yönələn aktual tədqiqat məsələsidir.

Problemin elmi yeniliyi. 1) IV sənaye inqilabının çağırışlarına müvafiq formalaşması zəruri sayılan təhsilin həyata keçirilmə yolu kimi dərk edilən təlim prosesi təhsilalan mərkəzli

olmalıdır, hansı ki, sözügedən proses yeni pedaqoji təfəkkür əsasında reallaşa bilər; 2) Təhsilalan mərkəzli təlimin mövcudluq şərtlərindən biri hesab olunan təhsilalanın analitik və evristik fəaliyyətin optimal münasibətlərinin tənzimlənməsi mühitinin mövcudluğu onun təşkilat formasının altstrukturlarının (xarici və daxili strukturların) məntiqi bağlılığından, hər bir altstrukturun elementlərinin seçilməsindən və bu elementlərin funksiyalarını reallaşdırma bilməsi səviyyəsindən asılıdır;

Problemin praktik əhəmiyyəti və tətbiqi. İnanırıq ki, tədqiqat prosesində əldə olunan elmi yeniliklərə istinad olunması praktik pedaqoqun fəaliyyətinin (təlim prosesinin təşkil və idarə olunması üzrə fəaliyyətinin) səmərəliliyinə müsbət təsir edəcəkdir.

Ədəbiyyat

1. Əlizadə Ə.Ə. Müasir Azərbaycan məktəbinin psixoloji problemləri. Bakı: Pedaqogika, 2004, 432 s.
2. Махмутов М.И. Теория и практика проблемного обучения. Казань^ Татарское книжное издательство, 1972, 551 с.
3. Богоявленский Д.Н. и Менчинская Н.А. Психология усвоения знаний в школе. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960, 316 с.
4. Костюк Г.С. Вопросы психология мышления. В кн. «Психологическая наука в СССР» т.1 М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959, 416 с.
5. Эльконин Д.Б. Интеллектуальные возможности младших школьников и содержание обучения. В сб. «Возрастные возможности усвоения знаний, под ред. Д.Б. Эльконина и В.В.Давыдова. М.: Просвещение, 1966. 312 с.
6. Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий. В кн.: «Психологическая наука в СССР», часть I, М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959, 468 с.
7. Kazımov N.M., Naşmov Ə. Ş. Pedaqogika, Bakı: Maarif, 1996, 416 s.
8. Леонтьев А.Н. Мышление. «Вопросы философии», 1967, №1
9. Лингарт Й. Процесс и структура человеческого учения. М.: Прогресс, 1970, 571с.
10. Mehdişad  M.M. Ümumtəhsil məktəblərində təlim-tərbiyə prosesinin təkmilləşdirilməsi yolları. Bakı: Maarif, 1982, 382 s.
11. İbrahimov F.N. Təlimdə alqoritmik v  evristik fəaliyyətin optimal nisbətlərinin əsaslarına dair  çerkl r (monoqrafiya). Bakı: Mütərcim, 1998, 398 s.
12. Скаткин М.Н. Активизация познавательной деятельности учащихся // Народное образование, 1966, № 1.
13. Əhmədov B.A. Pedaqogikadan mühazirə konspektləri. Bakı: Maarif, 1983, 352 s.
14. Mehrabov A.O. Müasir təhsilin konseptual problemləri. Bakı: Mütərcim, 2010, 516 s.
15. Abbasov A.N., Məmmədzadə R.R., Məmmədli L.A. Pedaqogika: M nt x bat (Ali təhsil müəssisələri üçün dərs vəsaiti). Bakı: “Mütərcim”, 2021, 608 s.
16. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроке. М.: Учпедгиз, 1961, 412 с.
17. Махмутов М.И. Современный урок. Вопросы теории. М.: Педагогика, 1981, 192 с.
18. Флеминг Э. Структура проблемного урока // Народное образование, 1966, № 6.

Ф.Н. Ибрагимов В.А. Абдурахманов

**Интерпретация особенностей основной формы организации
образовательно-ориентированного обучения в свете нового
педагогического мышления**

Резюме

В статье подчеркивается на необходимости формирования нового педагогического мышления и обращает внимание на том, что благодаря успешным исследованиям психологов и педагогов закладываются основы этого процесса-формирования нового педагогического мышления. Даны научно-педагогические комментарии к некоторым концепциям, рассуждения, основанные на содержательных аргументах, которые внесли вклад в формирование нового педагогического мышления. В работе интерпретируются специфические особенности основной организационной формы процесса-урока, который содержит оптимальные отношения адекватного, образовательно-ориентированного обучения, аналитической и эвристической деятельности к вызовам IV промышленной революции, сформировавшейся в свете нового педагогического мышления.

F.N. İbrahimov, V.A. Abdurahmanov

**Teacher-centered learning in the light of new pedagogical thinking
interpretation of the characteristics of the basic organizational form**

Summary

The article emphasizes the need to form a new pedagogical thinking, and thanks to successful research by psychologists and teachers, attention is focused on creating a basis for the formation of this process - new pedagogical thinking. Scientific and pedagogical comments are given on some concepts and considerations based on fundamental arguments that contributed to the formation of new pedagogical thinking. This work interprets the features of the basic organizational form of the process, including optimal ratios of analytical and heuristic activities, adequate to the associations of the IV industrial revolution, formed in the light of new pedagogical thinking.

Redaksiyaya daxil olub: 19.02.2025