

UOT 37.01.

Firədun Nadir oğlu İbrahimov

*Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universitetinin
Şəki filialının professoru,
pedaqogika elmləri doktoru
<https://orcid.org/0000-0002-0775-1048>
[https://doi.org/10.69682/arti.2025.92\(3\).43-53](https://doi.org/10.69682/arti.2025.92(3).43-53)
E-mail: firedun52@mail.ru*

Vüqar Əbülfət oğlu Abdurahmanov

*Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universitetinin
Şəki filialının baş müəllimi,
riyaziyyat üzrə fəlsəfə doktoru
<https://orcid.org/0000-0001-5181-9946>
E-mail: abdurahmanov_v@mail.ru*

**TƏHSİLALAN MƏRKƏZLİ TƏLİMİN TƏŞKİLAT FORMASINDA ANALİTİK
VƏ EVRİSTİK FƏALİYYƏT NÖVLƏRİNİN TƏNZİMLƏNMƏSİ**

Firadun Nadir Ibrahimov

*professor of the Sheki branch under the Azerbaijan State
Pedagogical University, doctor of pedagogical sciences*

Vugar Abulfat Abdurahmanov

*senior lecturer at Shaki branch under the Azerbaijan State
Pedagogical University, doctor of philosophy in mathematics*

**REGULATION OF ANALYTICAL AND HEURISTIC ACTIVITIES IN THE FORM
OF A PERSONALITY-ORIENTED EDUCATIONAL ORGANIZATION**

Фиредун Надир оглы Ибрагимов

*профессор Шекинского филиала Азербайджанского Государственного
Педагогического Университета,
доктор педагогических наук*

Вугар Абульфат оглы Абдурахманов

*старший преподаватель Шекинского филиала Азербайджанского Государственного
Педагогического Университета,
доктор философии по математике*

**РЕГУЛИРОВАНИЕ АНАЛИТИЧЕСКОГО И ЭВРИСТИЧЕСКОГО ВИДОВ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОРГАНИЗАЦИОННОЙ ФОРМЕ ОБУЧЕНИЯ,
ОРИЕНТИРОВАННОЕ НА ОБУЧАЮЩЕГОСЯ**

Xülasə. Məqalədə göstərilir ki, fərd real aləm haqqında özünün bütün biliklərini yalnız öz təcrübəsi əsasında deyil, ümumiyyətlə, bəşəriyyətin təcrübəsindən istifadə etməklə əldə edir və bu məntiqə dayanaraq iddia etmək olar ki, təhsilalanlar da təlim prosesində həm bilikləri hazır şəkildə, həm də öz potensial imkanlarına müvafiq müvafiq müstəqil yolla əldə etmək təcrübəsini mənimsəməlidirlər. Odur ki, təlim prosesində təhsilalan əqli fəaliyyətin analitik və evristik növlərinin fəal subyektinə çevrilməlidir. Analitik və evristik fəaliyyətin optimal münasibətlərini o təlim sistemi ehtiva edir ki, o təhsilalan mərkəzli əlamətə malik olur.

İşdə vurğulanır ki, təhsilalanın optimal psixi inkişafı və əqli proseslərinin aktivliyi şərtlərinin diqqət mərkəzində saxlanması, tələbat, motiv, maraqlarının, emosional faktorların inkişaf xüsusiyyət və qanunauyğunluqlarının gözlənilməsi prosesinin idarə olunması üçün xüsusi əhəmiyyətə malikdir və təlim prosesinin

mahiyyəti ilə bağlı təzahür edən "*məzmun $\rightleftharpoons$ metod $\rightleftharpoons$ təşkilat forması*" dialektikasında özünə yer alan komponentlərin və bunlar arasındakı münasibətlərin (asılılıq və şərtlənmə münasibətlərinin) "*məzmun $\Leftrightarrow$ forma*" kateqoriyalarının kontekstində formalaşdırılması arxa plana keçirilməməlidir. Metodik sistemdə məqsədin nəticəyə çevrilməsi prosesində metoda təlim materialının hərəkət forması, təşkilat formasının (xüsusi halda dərsin) təlim materialı ilə ona adekvat seçilmiş metoda (birgə halda) məzmunu kimi baxmaq gərəkdir. Bu yanaşma təlimdə alqoritmik və evristik münasibətlərin tənzimlənməsi və təhsilalan mərkəzli təlimimin reallaşması baxımından faydalıdır.

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

Abstract. Please contact us, in beta form, but also have your own potential to acquire independently should master the experience. Therefore, in the learning process, the student must become an active subject of analytical and heuristic thinking activity. It provides an optimal connection of analytical and heuristic activity with the learning system, which has a personality-oriented nature.

The paper emphasizes that, focusing on the optimal mental development and activity of mental processes of the learner, the components occupy a relevant place in the dialectic of "content $\rightleftharpoons$ method $\rightleftharpoons$ organizational form", which manifests itself in relation to the requirement, motive, marriage and essence of the training process, and according to them, the relations (formation of dependent relations and conditioning relations) in the context of the parts "content $\Leftrightarrow$ form" should not recede into the background. In the process of turning the method into the main goal in the methodological system, it is necessary to take into account the form of movement of the educational material, the formation of the organization (in the particular case of the teacher), educational material and an adequately chosen method (in the joint case). This approach is useful from the point of view of regulating algorithmic and heuristic relations in teaching and implementing student-centered learning.

Keywords: *training; student-centered learning; content and form; lesson structure; didactic and methodological structure; analytical and heuristic activity; internal infrastructure; logical and psychological infrastructure.*

Аннотация. В статье показано, что все свои знания о реальном мире человек приобретает не только на основе собственного опыта, но и в целом, используя опыт человечества. Исходя, из этой логики можно утверждать, что опыт приобретения знаний учащиеся должны приобретать как готовый, так и самостоятельно в соответствии со своими потенциальными возможностями в процессе обучения. Поэтому в процессе обучения учащий должен стать активным субъектом аналитического и эвристического видов мыслительной деятельности. Оптимальное соотношение аналитической и эвристической деятельности содержится в системе обучение, ориентированное на учащегося.

В работе подчеркивается, что сохранение условий оптимального психического развития и активности психических процессов обучающегося в направленности, потребности, мотиве, интересах, эмоциональных факторах, особенностях развития и закономерностях процесса развития имеет особое значение для управления, причем в контексте категорий «содержание $\Leftrightarrow$ форма» компонентов и связей между ними (зависимость и обусловленность), которые проявляются в диалектике «содержание $\rightleftharpoons$ метод $\rightleftharpoons$ организационная форма», проявляющейся в сущности процесса обучения. Тут образование не следует отодвигать на второй план. В процессе превращения цели в результат в методической системе метод следует рассматривать как форму действия учебного материала, содержание учебного материала, форму организации (особенно преподавателя) и адекватно выбранный метод (в совместном случае). Этот подход полезен с точки зрения корректировки алгоритмических и эвристических отношений в обучении и реализации обучения, ориентированного на учащегося.

Ключевые слова: *обучение; обучение, ориентированное на учащегося; содержание и форма; структура урока; дидактическая и методическая структура; аналитическая и эвристическая деятельность; внутренняя инфраструктура; логико-психологическая инфраструктура.*

Tədqiqat mövzusunun 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, “Təhsilalan mərkəzli təlimin təşkilat formasında analitik və evristik fəaliyyət növlərinin tənzimlənməsi” IV sənaye inqilabının çağırışlarına müvafiq təhsilə həyata keçirilmə yolu kimi dərk edilən təhsilalan mərkəzli təlim prosesinin formalaşdırılması problemin həllinə yönələn aktual tədqiqat məsələsidir.

Tədqiqat üzrə əldə olunmuş materialların interpretasiyası. Məlumdur ki, hər bir fərd real aləm haqqında özünün bütün biliklərini yalnız öz təcrübəsi əsasında deyil, ümumiyyətlə, bəşəriyyətin təcrübəsindən istifadə etməklə əldə edir, yəni son nəticədə biliyimiz ictimai praktikanın nəticəsidir, bu praktikanın subyekt bəşəriyyətdir, insan bu biliklər sisteminə bir neçə istiqamət üzrə yiyələnir. Bunların arasında: 1) insanlar biri-digərinə bəşərin öz ictimai tarixi inkişafı prosesində əldə etdiyi biliyin bir qismini, əsasən, hazır şəkildə ötürür (təbii ki, müxtəlif yol və vasitələrlə); 2) insan öz praktikası ilə real aləm haqqında biliklərə müstəqil yiyələnir – kimi istiqamətlərinin məxsusi yeri vardır.

Vurğulanan məntiqə dayanaraq iddia etmək olar ki, təhsilalanlar da təlim prosesində həm bilikləri hazır şəkildə, həm də öz təcrübələrinə müvafiq müstəqil yolla əldə etmək təcrübəsini mənimsəməlidirlər. Eyni zamanda onlar bu prosesdə biliklər xəzinəsini zənginləşdirməyə də hazırlanmalıdırlar. Təkcə olunmur ki, bunlar bir-birindən ayrılmaz və bir-birini tamamlayan proseslərdir. Biliklərin hazır qəbulu inkişafa əsaslanır (əldə olunan biliklər inkişafın həmin səviyyəsində aktual şəkildə istifadə oluna bilər). Biliklərin axtarış yolu ilə əldə olunması isə inkişafın yaxın zonasından aktual zonasına istiqamətlənməklə onu (şagirdlərin inkişafını) sürətləndirən prosesdir. Təlim prosesində biliklərin və fəaliyyət üsullarının hazır şəkildə verilməsinə, başqa sözlə, biliklərin və fəaliyyət üsulları-

nın reproduktiv qaydalar sistemi ilə ötürülməsinə üstünlük verən altsistemin (təhsilalan mərkəzli mükəmməl təlim sistemində ehtiva olunan) məktəb praktikasında özünə yer tapması zərurətdir.

Biliklərin və fəaliyyət üsullarının reproduktiv qaydalar sistemi ilə əldə olunmasını təlim təcrübəsində zərurətə çevirən amillərdən biri də evristik fəaliyyətin analitik fəaliyyətə əsaslanması, analitik fəaliyyət prosesində zamana və məkana görə müəyyən mərhələ kimi çıxış etməsidir. Həqiqətin əldə olunmasında bir çox hallarda analitik fəaliyyət evristik üsullarla tamamlanır (yeninin axtarış üsulu ilə əldə edilməsi və interpretasiya olunması nəticəsində). Bilik və fəaliyyət üsullarının əldə olunmasında analitik fəaliyyətin “çəkisi” böyükdür. Çünki şagird təlim prosesində fəaliyyətə həm özü, həm də əldə olunma yolu bəlli olan bilik və fəaliyyət üsullarını əxz etməli olur.

Nəhayət, həqiqətlər dərslik və digər mənbələrdə analitik üsullarla şərh olunduğundan (yaratıcılığın sirləri pünhan olduğundan, dərslik və digər mənbələrdə tədqiqatın həqiqətə aparıb çıxaran şərtləri formallaşmış qaydada təqdim edilir) təlim təcrübəsində praktiklər də ona uyğun yollarla təlim prosesini idarə etməyə cəhd göstərilir.

Lakin deyilənlər biliyin və fəaliyyət üsullarının reproduktiv üsullarla verilməsini zəruri etsə də, məktəbin qarşısında duran bütün vəzifələrin həyata keçməsi üçün (məxsusi olaraq azad və yaradıcı şəxsiyyətin formalaşması prosesinin sürətləndirilməsi baxımından) kifayət deyildir. Odur ki, sözügedən prosesi həm yaxşı idarə olunan prosesə çevirmək, həm məktəbin vəzifələri və həm də bəşərin təcrübəni əldə etmək üsullarının əhatə olunması baxımlarından tamamlamaq, qıssası, onu konkret məqsədi həyata keçirmək nöqteyi-nəzərindən daha optimal sistemlərlə tamamlamaq lazımdır, psixoloq və pedaqoqlar tərəfindən məhz belə sistemləri formalaşdırmaq (əsaslı arqumentlərə uyğun şəkildə) vacib sayılıb, bu sahədə xeyli tədqiqatlar aparılmışdır.

Təəssüflər olsun ki, 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.

Fikrimizcə, burada prof. B.A. Əhmədovun belə bir mülahizəsini xatırlamaq yerinə düşər: “Təlim nəzəriyyələrinin ən başlıca qüsuru ondan ibarətdir ki, onların heç birində məsələyə kompleks yanaşma özünü qabarıq şəkildə büruzə vermir. Birincisi, ona görə ki, hər nəzəriyyə bir psixoloji konsepsiyaya əsaslanır və digər konsepsiyaların müsbət cəhətlərini ehtiva etmir. İkincisi, ona görə ki, həmin nəzəriyyələr təkcə psixoloji konsepsiyalara istinad edir və nəticədə pedaqogika psixologiyaya tabe etdirilir” [1, s. 143].

Bu deyilənlərdən belə qənaətə gəlmək olur ki, təhsilalanların hazırlıq səviyyələrindəki çatışmazlıqlardan qurtara bilən və məktəbin qarşısında duran vəzifələrə cavab verən təlim sisteminə hökmən reproduktiv təlim tipi tamamlanmalıdır. Biz belə hesab edirik ki, bu sistem şagirdlərin təlim fəaliyyətinin elə təşkili və idarə olunmasından ibarətdir ki, o, bəşərin sosial təcürübəni 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. Bu sistemdə yeninin əldə olunmasında *təlimi problem* əsasında təhsilalanların axtarırları dominantlıq edir, “problemlilik” məxsusi xüsusiyyət kimi təzahür edir.

Yeri gəlmişkən vurğulayaq ki, yaradıcı təfəkkürün analitik və evristik növlərə bölünməsi problemin həlli zamanı şagirdlərin yalnız əqli əməliyyatlarının anlaşılmasını yüngülləşdirməkdən ibarət olmayıb, eyni zamanda ayrı-ayrı əqli əməliyyatların həyata keçməsi üçün pedaqoji şəraitin yaradılması naminə müəllimin praktik fəaliyyəti üçün də əhəmiyyətlidir. Problemin həlli zamanı əqli fəaliyyətin hər iki növünün uzlaşmasının, əlaqələndirilməsinin əhəmiyyəti məlumdur. Əlbəttə, problemin məzmunundan və digər faktlardan asılı olaraq bu və ya digər növ üstünlüyə malik ola bilər ki, bu da təbii haldır. “Sistem təhlili” ideyası (L. Bertalanfi) bizi bu qənaətə gətirir [2, s. 8].

Əqli fəaliyyətin analitik növü problemin həlli zamanı əqli hərəkətlərin dəqiq ardıcılığı ilə, mövcud həll alqoritmı ilə bağlıdır. Analiz və sintez, ümumiləşdirmə, abstraktlaşdırma və konkretləşdirmə – bu əqli əməliyyatlar bir-birini izləyir, müəyyən ardıcılıqla, mərhələlər üzrə,

pillə-pillə, yüksələ-yüksələ problemin həllinə nail olur. Təfəkkürün istiqamətliliyi verilənlər və axtarılanlar arasında münasibətlərdə müəyyənləşir, həllin üsulu sınaq və səhvi rədd etmə yolu ilə tapılır. Müvafiq qaydalar düzgün seçiləndə təfəkkürün alqoritmik məntiqi gec-tez həllə gətirib çıxarır.

Müasir psixologiyada intuitiv təfəkkürün analitik təfəkkürdən fərqi xüsusiyyətlərini C. Bruner açmağa çalışmışdır [3, s. 53-64]. O, analitik və intuitiv təfəkkürü müqayisə edərək göstərir ki, analitik təfəkkür onunla xarakterizə olunur ki, onun ayrı-ayrı mərhələləri aydın təsəvvür edilir, nitqlə onu ifadə etmək olur. Bu zaman insan fikrin gedişini və məzmununu anlaya bilir və təfəkkür mühakiməsini ümumidən xüsusiyyə, xüsusidən ümumiyyə keçmə formasında qəbul edə bilir. Əqli fəaliyyətin evristik növünün əsasında intuitiv təfəkkür durur [4, s. 70].

Elmi fəaliyyətdə intuisiyanın rolu çox böyükdür. Bunu görkəmli elm adamları dönə-dönə qeyd etmişlər. Görkəmli rus riyaziyyatçısı V.A. Steklovun sözləri ilə desək, intuitiv proses “şüursuzluq şəraitində” (*təhtəşüur-F.N.*, V.A) yaranır. Burada formal məntiq qətiyyəni iştirak etmir, həqiqətə əqli nəticələr sayəsində deyil, məhz intuisiya adlandırdığımız hissin təsiri ilə nail oluruq... “O şüura tamamilə isbatsız olaraq hazır hökmlər kimi daxil olur” [5].

Təlim-idrak prosesinin təşkilində müəllimin bu və ya digər əqli fəaliyyət növünün (məntiqinin) xüsusiyyətlərini bilməsi vacib məsələlərdəndir. Əqli fəaliyyətin analitik növünün strukturu pedaqogika və psixologiyada məlumdur [6, s. 112], [7, s. 21-22]. Sözügedən struktur belədir: 1) çətinliyin dərki və problem situasiyasının təhlili; 2) əsas çətinliyin müəyyənləşdirilməsi; 3) məlum alqoritmlərin tətbiqi və ya analitik yolların axtarılması ilə həllin axtarışı; 4) həll və onun düzgünlüyünün yoxlanılması.

Əqli fəaliyyətin evristik növünün strukturu prinsipcə müxtəlif ola bilər. Onun ayrı-ayrı mərhələləri analitikə yaxındır, lakin özünün spesifikasiyası vardır. Əqli fəaliyyətin evristik növünün strukturu belədir: 1) çətinliyin dərki və problem situasiyasının analizi; 2) əsas çətinliyin müəyyənləşdirilməsi və problemin formuləsi; 3) a) fərziyyə irəli sürmək yolu ilə həll üsullarının axtarışı və onların inkişafı (yeni alqoritm tərtibi) və ya b) hipotez irəli sürmək və intuitiv yolla həllin tapılması; 4) əldə olunmuş nəticəni prak-

tikaya tətbiq etmək yolu ilə hipotezin doğruluğunu yoxlamaq. [6; 112]. Biz belə bir qənaətdəyik ki, ikinci yol təhsilalanların əqli qabiliyyətlərinin inkişafı prosesinin idarə olunması praktikasını yaxşılaşdırır.

Tədris-idrak prosesinin idarə olunması probleminin həllində xüsusi əhəmiyyət kəsb edən məsələlərdən biri də təfəkkürün funksiyası ilə bağlıdır. Psixologiya müəyyənləşdirmişdir ki, təfəkkür müxtəlif funksiyalara malikdir, fəaliyyət nümunəsini möhkəmləndirmək onun yeganə funksiyası deyildir. Təfəkkürün əsas funksiyası həm yeni biliklərin, həm yeni fəaliyyət üsullarının əldə etmək qabiliyyətinin formalaşması ilə bağlıdır. Bu yeni bilik və fəaliyyət üsulu keçmiş təcrübə əsasında mənimsənilir. Biliklər sistemi ilə eyni zamanda onlardan istifadə olunması üsullarını şagird mənimsəyir, intellektual fəaliyyət, məntiqi əməliyyat sistemi əldə edir, hansı ki, onun köməyi ilə o, öz biliklərindən praktik və nəzəri məsələlərin həllində istifadə edir.

Təlim prosesinin təhsilalanların analitik və evristik fəaliyyətlərinin uzlaşması əsasında təşkili və idarə olunması onun dinamikliyinə səbəb olur, burada dialektik ziddiyyətlərin əmələ gəlməsi və onun həlli başlıca xüsusiyyət kimi təzahür edir. Şagirdlərin yüksək emosional aktivliyi təmin olunur. Belə ki, bu prosesdə təhsilalan sistemik olaraq problemli vəziyyətə düşür, hansı ki, təhsilalanın əqli fəaliyyəti onun psixi fəaliyyətinin hissi-emosional sferası ilə də sıx bağlıdır. Təlimin təhsilalan mərkəzli tamalanmış (formalaşmış təhsil məkanının çağırışlarına adekvat hesab olunan) sistemi biliklərin reproduktiv və produktiv mənimsənilməsinin məqbul münasibətlərini təmin edir, təhsilalanların yaradıcı fəaliyyətini gücləndirir.

Təlim prosesinin təhsilalanların analitik və evristik fəaliyyətlərinin uzlaşması əsasında təşkili və idarə olunması aşağıdakı funksiyaların yerinə yetirilməsini şərtləndirir: 1) təhsilalanların yeni bilik və yeni fəaliyyət üsullarını müstəqil mənimsəmə fəaliyyətinə cəlb olunması funksiyasını; 2) təhsilalanların idrak müstəqilliyi və yaradıcı qabiliyyətlərinin inkişafına təsir göstərmək funksiyasını; 3) təhsilalanların dialektik təfəkkürünün formalaşması funksiyasını.

Bu ümumi funksiyalardan başqa, daha üç funksiyanın da həyata keçməsinə şərait yaranmış olur: 1) təhsilalanların yaradıcı mənimsəmə vərdişlərinə yiyələnməsi üçün (məntiqi priyom-

lar və ayrı-ayrı yaradıcı fəaliyyət üsullarının tətbiqi üçün); 2) təhsilalanlar tərəfindən biliklərin yaradıcı tətbiqi vərdişlərinin formalaşması üçün (mənimsənilmiş biliklərin yeni situasiyada tətbiqi üçün); 3) təhsilalanların yaradıcı fəaliyyət vərdişlərinin formalaşması (elmi tədqiqatın metodlarını əldə etmək üçün).

Göstərilən funksiyalardan hər biri təhsilalanların müxtəlif cür praktik və nəzəri (intellektual) fəaliyyətlərindən və təlimin özünəməxsus xüsusiyyətlərinin nəzərə alınmasından asılı olaraq həyata keçirilir. Təlimin birinci və başlıca xüsusiyyəti təhsilalanların biliklərin müəyyən həcmdə, möhkəm, dərin və şüurlu mənimsənilməsinə yönələn analitik və evristik (problemli və qeyri-problemli axtarış) fəaliyyətlərinin vəhdəti əsasında cərəyan etməsidir. İkinci xüsusiyyəti şagirdlərin analitik və evristik fəaliyyətlərinin vəhdəti əsasında cərəyan edən təlim prosesinin idarə olunması prosesində onların (təhsilalanların) təfəkkürünün dialektik, məntiqi və yaradıcı qabiliyyətlərinin formalaşmasına səbəb olmasıdır.

Yaradıcı təfəkkür və bununla əlaqədar olaraq bütövlükdə intellektual hərəkətlərin ardıcılıq sırası məhz problemin qoyuluşuna və həllinə istiqamətlənən əqli axtarışın müəyyən strukturu ilə bağlıdır. Əqli fəaliyyətin ardıcılığı D. Dyui tərəfindən belə səciyyələnir: a) problemin qoyuluşu; b) problemin həlli c) həllin yoxlanılması. Bir çoxları təfəkkür psixologiyasının işlənilməsində təfəkkür mərhələlərini müəyyənləşdirilməsini D. Dyuinin əsas xidmətlərindən hesab edirlər [4, s. 72].

Bu problemə toxunan başqa bir müəllif A.M. Matyuşkin beş mərhələnin mövcudluğunu göstərir: 1) problem situasiyanın yaranması və problemin qoyuluşu; 2) məlum həll üsullarından istifadə olunması; 3) yeni həll üsullarının axtarışı oblastının genişləndirilməsi, yeni münasibət və fəaliyyət prinsiplərinin müəyyənləşdirilməsi; 4) tapılmış prinsipin realizə olunması; 5) həllin düzgünlüyünün yoxlanılması. Biliklərin yaradıcı şəkildə mənimsənilməsi işində bunun daxili mexanizminin dərk edilməsi baxımından bu ardıcılıq böyük əhəmiyyətə malikdir. Xüsusilə də beş mərhələdən ikinci, üçüncü, dördüncü problemin həlli prosesinin özünün mexanizminin konkretləşməsini özündə saxlayır [8, s. 194-195], [9]

Psixoloji ədəbiyyatda daha ümumiləşmiş şəkildə təfəkkürün əsas iki konsepsiyası təqdim olunur: birincisi, təfəkkür–analiz və sintez pro-

sesi 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, təhsil alanların əqli inkişafı üçün mühüm stimül təlim prosesində intellektual çətinlikləri onların (təhsil alanların) fəal şəkildə aradan qaldırmasıdır (D.N. Boqoyavlinski, N.A. Mençinskaya, E.N. Kabanova-Meller, L.V. Zankov və b.). İkinci, əqli fəaliyyətin formalaşma nəzəriyyəsidir. Bu istiqamətin nümayəndələri məktəblilərin 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, təhsil alanların daha çox idrak aktivliyi problem situasiyası ilə ortaya çıxır, bu situasiya isə məsələnin həllinin aktiv axtarışı şəraitində yaranır. Biliklərin mənimsənilməsində müəyyən edici iki şərt vardır: 1) yeni material problemli xarakter daşısın; 2) yeni biliklərə tələbat yarsın, fikri fəallıq motivlərlə, idrak maraqları və emosional münasibətlərlə bağlansın [10, s. 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 [11, s. 57-70].

Əqli fəaliyyətin formalaşdırılması nəzəriyyəsinin yaradıcılarından olan D.B. Elkonin və V.V. Davıdovanın konsepsiyası onunla fərqlənir ki, tədqiqatçılar təhsil alanların əqli fəaliyyətlərinin inkişafında başlıca cəhəti təlim metodları ilə bağlamır, mənimsənilmiş biliklərin məzmunun-

da 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. Müəyyən edici, 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.

Təhsil alanın 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.

Burada yuxarıda vurğulananlarla yanaşı, təlim prosesinin mahiyyəti ilə bağlı təzahür edən "*məzmun $\rightleftharpoons$ metod $\rightleftharpoons$ təşkilat forması*" dialektikasında özünə yer alan komponentlərin və bunlar arasındakı münasibətlərin (asılılıq və şərtlənmə münasibətlərinin) "*məzmun $\leftrightarrow$ forma*" kateqoriyalarının kontekstində formalaşdırılması arxa plana çəkilməməlidir. Metodik sistemdə məqsədin nəticəyə çevrilməsi prosesində metoda təlim materialının hərəkət forması, təşkilat formasının (xüsusi halda dərsin) təlim materialı ilə ona adekvat seçilmiş metoda (birgə halda) məzmunu kimi baxmaq gərəkdir. Bu yanaşma təlimdə alqoritmik və evristik münasibətlərin tənzimlənməsi və təhsil alan mərkəzli təlimimin reallaşması baxımdan faydalıdır. Tədqiqatdan əldə etdiyimiz materialların ümumiləşməsi bizi belə qənaətə gətirir.

Nəhayət, söylədiklərimizə rəğmən tədqiqat prosesində əldə olunmuş materialların ümumiləşməsinin "Təhsil alan mərkəzli təlimin təşkilat formasında analitik və evristik fəaliyyət növlərinin tənzimlənməsi" məsələsi üzrə interpretasiyasını təqdim edək.

Dərsin təkmilləşdirilməsi (onun əsas forma olması səbəbli) təxirəsalınmaz tələbdir. Ədalət naminə söyləmək olar ki, dərsin təkmilləşdirilməsi ilə bağlı xeyli araşdırmalar aparılmışdır, bu proses hazırda davam etdirilməkdədir; onun tipləri və strukturu dəqiqləşdirilməkdə, təlim materialının

prosessual hərəkətinin forması rolunu oynaya biləcək səviyyədə təşkil və idarəedilməsinin nəzəriyyə və praktikasını işlənməkdədir. Bunlara baxmayaraq, dərslə bağlı məsələlərin həllində indinin özündə də yekdillik yoxdur. Bəzən dərslərin tip və növlərinin müəyyənləşdirilməsində didaktik anlayışları bir növ psixi anlayışlarla eyniləşdirmək cəhdləri ilə də rastlaşırıq [12, s. 547].

Fikrimizə əyanilik gətirə biləcək bəzi mülahizələrə diqqət yetirək. M.N. Skatkin qeyd edirdi ki, "... dərslər pədaqoji prosesin bu və ya digər dərəcədə bitmiş bir parçası, yaxud hüceyrəsidir" [13, s. 149]. Prof. B.A. Əhmədov yazırdı: "Müəllimin dərsləri 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 alaraq) bilavasitə rəhbərlik etməsinə dərslər deyilir" [1, s. 188]. Prof. A.O. Mehrabov da prof. B.A. Əhmədovun fikrinə oxşar şəkildə yazırdı ki, dərslər müasir pədaqogikanın mühüm anlayışlarından biri kimi istifadə olunmaqdadır. Hələ də onun müəllimin rəhbərliyi altında cədvəl üzrə, müəyyən olunmuş şagird kontingenti ilə, vaxt çərçivəsində keçirilməsi pədaqoji tələb kimi öz qüvvəsini saxlayır... Standart dərslərin parametrləri kimi onları yerinə yetirirlər [14, s. 18].

Təlimin əsas təşkilat forması sayılan dərslər xeyli uzun tarixə malikdir. 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), təhsilalanların qabiliyyətlərinə görə fərdiləşdirilmiş təlim forması (Manheyim), briqada-laborator formasına (Dalton planının şəkli dəyişdirilmiş forması, XX əsrin 20-ci illərində, sovet məktəblərində tətbiq olunub) sinif-dərslər formasına (350 ildən çoxdur ki, inkişafdadır) yer ayrılıb. Təlimin məqsədi, məzmun və metodları onun təşkilat formasında qarşılıqlı əlaqə şəraitində təzahür edir.... Təlimin təşkilatının müxtəlif formalarının meydana gəlməsi, inkişafı, təkmilləşdirilməsi və təcridən bəzilərinin sıradan çıxması inkişaf edən cəmiyyətin tələbləri, ehtiyacları ilə bağlı olmuşdur [15, s. 286].

Bəşərin sosial təcrübəsinin bir hissəsini özündə saxlayan təlim materialı və onun mənimlənməsinə yönələn təlim metodlarının tək-

milləşməsi ilə bağlı onların mövcudluq forması (yuxarıda vurğuladığımız kimi, dərslər üçün təlim materialı və metodlar birlikdə məzmun yerində çıxış edir) təkmilləşməyə bilməz ("Forma" ilə "Məzmun" kateqoriyalarının dialektikası belədir!). Dərslərin təkmilləşdirilməsi ilə bağlı psixoloqlar xeyli iş görmüşdür. Təsədüfi deyildir ki, "ənənəvi dərslər"lə yanaşı "müasir dərslər", "inkişafetdirici dərslər", "problemlə dərslər", "mərhələli dərslər", "sintetik dərslər" və s. keyfiyyət əlamətlərini əks etdirən anlayışlardan istifadə olunur.

Qeyd edək ki, gərgin pədaqoji, psixoloji, metodoloji araşdırmalarla müasir dərslər və ona verilən tələblər formalaşdırılmışdır. Doğrudur, "müasir dərslər" anlayışından istifadə pədaqoji ədəbiyyatda birmənalı qarşılanmır. Dərslər verilən tələblərin dəyişməsindən, onun məktəbin bu günkü vəzifələrinə uyğun qurulmasından və müvafiq terminalogiya ilə istifadə olunmasından bəhs etməyi daha məqsədəuyğun sayırlar.

"Yeni pədaqoji tərəkürün inkişafında şərti surətdə iki mərhələni fərqləndirmək olar. Birinci mərhələdə ənənəvi didaktik sistemin elmi-tənqidi təhlili axarında dərslərin optimallaşdırılması başlıca psixoloji və pədaqoji problem kimi xüsusi əhəmiyyət kəsb edirdi. Ənənəvi dərslərin alternativini kimi müasir dərslər anlamı da bu mərhələdə yaranmışdı" mülahizəsinin müəllifi prof. Ə.Ə. Əlizadə yazırdı ki, "müasir dərslər" anlamında "müasir "sözünün özünəməxsus evristik mənası var. "Müasir dərslər" "bu günkü dərslər" demək deyildir. Zamanın uğurlarına söykənən dərslər müasir dərslər deyilir. Bu anlamda, adətən, bir-biri ilə üzvi surətdə bağlı olan iki cəhəti ayırd edirlər. Çox vaxt müasir dərslər dedikdə, onu təkcə dərslərin elmi-nəzəri səviyyəsini yüksəltmək, müasirləşdirmək kimi başa düşürlər. Dərslərin özünün elmi-nəzəri səviyyəsinə görə zamanın uğurlarını əks etdirməlidir. Bu şəkildir. Lakin müasir dərslər anlamını təkcə bu kökdə izah etmək birtərəfli olardı. Söhbət pədaqoji fenomenəndən gedir. Müasir söz də məhz dərsləri səciyyələndirir. Bu, istər psixoloji və pədaqoji, istərsə də dilçilik baxımından belədir. Dərslər təkcə özünün elmi-nəzəri səviyyəsinə görə deyil, həm də pədaqoji konsepsiyasına-yeni pədaqoji tərəkür ölçüləri ilə qurulmasına görə müasir olur. Müasir bilikləri müasir üsulla-müasir dərsləri ümumi şəkildə belə səciyyələndirmək olar [16, s. 17-18].

Etiraf olunmalıdır ki, təlimin təşkilat forması kimi o, hələ də səmərəli şəkildə tədqiq

olunmaqdadır, onun tipləri və strukturu dəqiq-ləşdirilməkdədir, təlim materialının özünün pro-sessual hərəkətinin forması rolunu oynaya bil-çək səviyyədə təşkil və idarə edilməsinin nəzə-riyyə və praktikası işlənilməkdədir. Amma buna baxmayaraq dərslə bağlı məsələlərin (onu bütöv sistem kimi xarakterizə edən) həllində indinin özündə də yekdillik yoxdur. Məsələn, dərsin təsnifatı didaktiklərin çoxdan müzakirə mövzu-larından biri olmuşdur.

Dərsin tipologiyası məsələsi ilə bağlı çox-lu didaktik xarakterli (həmçinin metodik xarak-terli) tədqiqatlar aparılmışdır. Bu istiqamətdə tədqiqat aparən müəlliflər təsnifləşdirmə zamanı dərsin bu və ya digər əlamətini, cəhətini əsas ki-mi qəbul etmişlər. Y.A. Talıbov, Ə.A. Ağayev, İ.N. İsayev, A.İ. Eminovun müəllifləri olduqları “Pedaqogika” kitabında göstərilir: “Dərsin tiplə-ri və quruluşu məsələsində bir qrup müəllif tə-lim prosesini əsas götürməklə: a) giriş dərsləri; b) tədris materialı ilə ilk tanışlıq dərsləri; c) an-layış yaradan dərslər və s. İkinci qrup müəlliflər tədris metodlarını əsas hesab etməklə dərsləri: a) mühazirə dərsləri; b) müsahibə dərsləri; c) la-boratoriya məşğələləri dərsləri və s. tiplərə bö-lürlər. Üçüncü qrup müəlliflər isə dərsləri onun qarşısında duran didaktik vəzifələrlə bağlı təs-nifləyirlər [17, s. 159-160].

Yeri gəlmişkən onu da vurğulayaq ki, müasir dərş nəzəriyyəsində və təlim təcrübəsin-də dərslərin didaktik məqsədlərə görə bölgüsün-dən bir iş aləti kimi istifadə edir, həm də bu za-man belə bir düzəliş verirlər ki, “xalis şəkildə” (yalnız yeni məlumatı verən, yaxud yalnız bilik, bacarıq və vərdişləri möhkəmləndirmək məqsə-di ilə keçirilən) dərslərə nadir hallarda təsadüf edilir, eləcə də xalis proqramlaşdırılan və xalis problemlili dərslərə az təsadüf olunur. Real tədris prosesində demək olar ki, hər bir dərş didaktik məqsədlər kompleksini yerinə yetirir və bu za-man müxtəlif təlim üsullarından istifadə edilir. Qeyd edək ki, dərşin məqsədə görə tipologiyası ideyası B.P. Yesipovun adı ilə bağlıdır. O, dər-sin 6 tipini fərqləndirmişdir. (Bax: [18, s. 34]). B.P. Yesipovun təqdim etdiyi tipologiyayı Azər-baycan pedaqoqları-akademik M.M. Mehdişadə və prof. N.M. Kazımov da inkar etmirdi [14], [19]. N.M. Kazımov yazırdı ki, bu bölgünün üs-tün cəhətləri vardır. Əvvəla, dərş tiplərinin ad-landırılmasında eyni üslub gözlənilir, ikincisi, bölgü didaktik vəzifələrin həllinə əsaslanır. La-

kin bu bölgünün də çatışmayan cəhətləri vardır. Əvvəla, real təlim zamanı, məsələn, yalnız yeni biliyi mənimsədən dərş, yaxud yalnız bacarıq və vərdişləri formalaşdırən dərş olmur. Bu və ya digər tipə aid olan bir dərşdə bir neçə didaktik vəzifə yerinə yetirilə bilər. İkincisi, dərşin tipləri təlimin mərhələlərinə lazımınca uyğun gəlmir. Bu bölgüdə, məsələn, təlimin ilk mərhələsinə-tədris materialının qavranılmasına uyğun gələn dərş tipi nəzərə alınmır [19, 173].

Bizim diqqətimizi M.İ. Maxmutovun mü-lahizələri hər zaman çəkməşdir və bu gün də daha çox çəkməkdədir. M.İ. Maxmutov məşğə-lənin təşkili məqsədlərini (problemlilik prinsipi də nəzərə alınmaqla): a) yeni materialın öyrənil-məsi; b) bilik, bacarıq və vərdişlərin təkmilləş-dirilməsi; c) öyrənmə dərəcəsinə nəzarət və qi-y-mətləndirmə kimi üç məqsədin birləşdirilməsi əsasında təsnif edir [20, s. 76]. O göstərirdi ki, “...müasir dərş ənənəvi dərşdən məqsədləri, məzmunu, təşkilati-metodik tərəfləri, şagirdlərin fəaliyyətlərinin aktivlik dərəcəsi, strukturu, tempi, TV-nin xüsusiyyətləri və s. ilə fərqlənir. Müxtəlifliyinə baxmayaraq müasir dərsləri (problemlilik prinsipinə əsasən) iki qrupda bir-ləşdirmək olar: a) problemlili dərslər; b) proble-m-li olmayan dərslər. Bunların fərqi təlimin metod və vasitələrində, dərşin strukturunda axtarılmalı-dır. Problemlili dərslərin məntiqi-psixoloji (daxi-li) və didaktik (xarici) strukturunu ayırmaq mümkündür. Dərş daxili struktur nöqtəyi-nəzə-rindən problemlili o zaman hesab olunur ki, müəllim düşünülmüş şəkildə problemlili vəziyyət yaradır və müstəqil təlimi problem qoymaq və həlli axtarmaq, yerinə yetirmək üzrə şagirdlərin axtarış fəaliyyətini təşkil edir (yüksək dərəcəli problemlilik) və ya problemi özü qoyur və onu həll edir, axtarış situasiyası üzrə fikrin məntiqini şagirdlərə göstərir. Şagirdlərin idrak fəaliyyəti-nin yüksək səviyyəsi problemlili vəziyyətlə şa-girdlərin idrak, maraq və emosional hisslərinin uzlaşması zamanı əldə olunur” [20, s. 77-78].

Burada biz müasir dərşə baxışın bəzi yeni elementlərini görürük. Problemlili dərşin didaktik göstəricisi onun kompleksliliyi, “sintetikliyidir”. Bu, kombinə edilmiş dərşin eyniyyəti deyildir. Sintetik dərşdə eyni zamanda bir neçə didaktik məsələ həll olunur (kombinə edilmiş dərşdə də bu belədir). Lakin bu, başlıca deyildir. Sintetik dərşin mahiyyəti ondan ibarətdir ki, keçilmişlə-rin təkrarı, bir qayda olaraq, yeni materiala gi-

rişlə birləşir, zəruri biliklərin aktuallaşması mərhələsində yeninin öyrənilməsinə başlanılır, yeninin əldə olunması müstəqil işlə bağlanır, biliklər praktikaya sisteməlik olaraq tətbiq olunur, bilik, bacarıq və vərdişlərin təkrarı yeni əlaqə və uzlaşmalarda fasiləsiz reallaşdırılır. Əsas mərhələlərin (yeni materialın izahı, onun qavranılması, yeni anlayışların mənimsənilməsi, vərdişlərin işlənməsi və sairənin kompleksliliyi problemli dərslərin əsas xüsusiyyəti kimi müşahidə olunur. Didaktik nöqteyi-nəzərdən problemli olmayan dərslər problemlidən təlim prosesinin mərhələlərinin dəqiq ayrılışı ilə fərqlənir, dərslərin əsas elementlərinin sintetikliyi olmur [21, s. 416].

Didaktik məqsədləri, təlim materialının məzmununu, həmçinin təlimin ümumi metodlarını nəzərə almadan dərslərin strukturunu qurmaq olmur. Aktuallaşdırma, yeni anlayış və fəaliyyət üsullarının formalaşdırılması və mənimsənilmişlərin tətbiqi öyrənmə prosesinin nəticələri kimi çıxış edir, həm də bunlar dərslərin üç ümumiləşmiş didaktik vəzifəsi kimi bir dərslə, müxtəlif dərəcələrdə, onun tipindən, növündən asılı olmayaraq həll olunur. Onlar həm də dərslərin ümumi didaktik strukturunun komponentləridir (eyni zamanda dərslərin əsas mərhələləridir). Dərslərin ümumi didaktik strukturu dərslərin təşkilinin alqoritmi, ümumi təlimatıdır. Bu struktur dərslərin metodik strukturunda açılır və konkretləşir. Onun elementləri müəllim və şagirdin müxtəlif fəaliyyət növləridir. Əgər didaktik strukturun komponentlərinin sayı dəyişməzdirsə, metodik strukturun elementlərinin sayı dəyişən kəmiyyətdir. Bu dərslərin metodik strukturunun çoxlu variantlarını şərtləndirir. Praktik olaraq bütün fənlər üçün, bütün növ və tip dərslər üçün vahid metodik struktur vermək qeyri mümkündür. Bu struktur yalnız model şəklində təsəvvür etmək olar [22, s. 102-104].

Altstrukturların əsasları bir-birindən fərqlənir: didaktik vəzifələr sistemi və təlim prosesinin məntiqi əsasında didaktik struktur qurulur; didaktik struktur əsasında metodik struktur qurulur; mənimsənilmənin daxili altstrukturunu şagirdin produktiv əqli fəaliyyətinin məntiqi əsasında qurulur. Problemli dərslə qeyri-problemli dərslərin strukturları arasındakı fərq bundan ibarətdir ki, problemli dərslər tipində məntiqi-psixoloji struktur həm mənimsənilmə prosesinin ümumi məntiqi, həm də yaradıcı əqli fəaliyyətin məntiqi ilə müəyyənləşir, qeyri-problemli dərslər tipində bunlardan birincisindən danışmaq olar [21, s. 418-419].

Dərslərin metodik altstrukturunun xarakteri yalnız onun ümumi didaktik strukturunun məzmunundan asılı deyildir. Didaktik struktur təlimin və müasir dərslərin əsas mərhələlərini əks etdirir. Didaktik və metodik strukturları arasındakı bağlayıcı həlqələr dərslərin daxili məntiqi-psixoloji altstrukturlarına xidmət edir. Dərslərin daxili altstrukturunu tədris-idrak prosesini əks etdirən elementlərdən ibarətdir.

Dərslərin daxili altstrukturunu tədris-idrak prosesini əks etdirən elementlərin elə münasibətlərindən ibarətdir ki, burada tədris-idrak prosesi əldə olunmuş bilik və təcrübənin bərpası və yeninin mənimsənilməsi prosesi duyğu və qavrayışlarla başlanılır, sonra məntiqi əməliyyatlarla yeni bilik hasil edilir, anlaşılar, dərk olunur. Ayrı-ayrı xassə, əlamətlərin ümumiləşdirilməsi öyrənilmişləri sistemləşdirməyə imkan verir. Bu proses yeni biliyin köhnə biliklər (əldə olunmuşlar) sisteminə daxil olması ilə başa çatır. Bu prosesdə adətən tədris-idrak prosesinin elementləri bilavasitə görünür, hiss olunmur, onlar metodik altstrukturun aşağıda göstərilən elementlərində ifadə olunur: bərpaetmə-sorğuda, 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 mənimsənilmənin ümumi məntiqini determinləşdirir. Onlar şagirdlərin reproduktiv və produktiv fəaliyyət növləri ilə birbaşa bağlıdır. Mənimsənilmənin 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, onun yaradıcı axtarış fəaliyyətinə yönələn metodik strukturla əlaqəli olsa da, bunlar eyniyyət təşkil etmir. Belə ki, şagirdin təlim fəaliyyəti analitik xarakter daşıdığı təqdirdə, metodik struktur mənimsənilmə prosesinin ümumi məntiqinə uyğun gəldiyi halda, o, evristik xarakter daşıdıqda burada şagirdin

həm də produktiv əqli fəaliyyətinin məntiqi nəzərə alınmalıdır.

Dərsin metodik 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 və müəyyənəlməsindən asılıdır: a) təlim materialının məzmunu; b) didaktik məqsəd və didaktik vəzifələr; c) təlim metod və vasitələri; ç) şagirdlərin yaş və fərdi xüsusiyyətləri; ə) şagirdlərin öyrənməyə qabillik səviyyəsi.

Dərsin metodik strukturunu müəyyənəldirərkən, uyğun variantı seçərkən müəllimin özünəməxsus peşəkarlığı, ustalığı, hazırlığı da mühüm şərtidir.

Qabaqcıl təcrübəyə malik müəllimlər təlim materialını bütün komponentlər üzrə, həm də bunları məntiqi, psixoloji, tərbiyəvi və didaktik aspektdən hərtərəfli təhlil edir və bunun əsasında şagirdin fəaliyyətində analitik və evristik növlərin nisbətini müəyyənəldirir. İdarəetmənin metodik strukturu da məhz bu zəmin əsasında müəyyən edilir.

Nəticə. 1. IV sənaye inqilabının çağırışlarına müvafiq formalaşması zəruri sayılan təhsilin həyata keçirilmə yolu kimi dərk edilən təlim prosesi təhsilalan mərkəzli olmalıdır;

2. Təlim prosesinin təhsilalan mərkəzli olması tələbinin reallaşması üçün sözügedən prosesdə təhsilalanın digər bir sıra şərtlərlə yanaşı analitik və evristik fəaliyyətlərinin münasibətləri tənzimlənməlidir;

3. Yaradıcı təfəkkürün analitik və evristik növlərə bölünməsi “təlimi problemin” həlli zamanı şagirdlərin yalnız əqli əməliyyatlarının anlaşılmasını yüngülləşdirməkdən ibarət olmayıb, eyni zamanda ayrı-ayrı əqli əməliyyatların həyata keçməsi üçün pedaqoji şəraitin yaradılması nəminə müəllimin praktik fəaliyyəti üçün də əhəmiyyətlidir.

4. Yaradıcı təfəkkür və bununla əlaqədar olaraq bütövlükdə intellektual hərəkətlərin ardıcılıq sırası məhz problemin qoyuluşuna və həllinə istiqamətlənən əqli axtarışın müəyyən strukturu ilə bağlıdır.

5. Təlimi problemin məzmunundan və digər faktlardan asılı olaraq təlim prosesində bu və ya digər növ (analitik və ya evristik) üstünlüyə malik ola bilər;

6. Metodik sistemdə məqsədin nəticəyə çevrilməsi prosesində metoda təlim materialının hərəkət

kət forması, təşkilat formasının (xüsusi halda dərsin) təlim materialı ilə ona adekvat seçilmiş metoda (birgə halda) məzmunu kimi baxmaq gərəkdir; bu yanaşma təlimdə alqoritmik və evristik münasibətlərin tənzimlənməsi və təhsilalan mərkəzli təliminin reallaşması baxımdan faydalıdır.

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

8.1. Təlim prosesinin əsas təşkilat formasının metodik strukturunun öz daxili altstrukturları ilə uzlaşması məsələsinin həlli zamanı şagirdin və müəllimin fəaliyyətinin xarakteri, növləri nəzərə alınmalıdır.

8.2. Dərsin metodik altstrukturunun xarakteri yalnız onun ümumi didaktik strukturunun məzmunundan asılı deyildir və didaktik struktur təlimin və müasir dərsin təşkilinin əsas mərhələlərini əks etdirir;

8.3. Didaktik və metodik struktur arasındakı bağlayıcı həlqələr dərsin daxili məntiqi-psixoloji altstrukturlarına xidmət edir və dərsin daxili altstrukturunu tədris-idrak prosesini əks etdirən elementlərdən ibarətdir;

8.4. Təlim prosesində analitik və evristik fəaliyyətin optimal münasibətlərinin tənzimlənməsi onun təşkilat formasının altstrukturların (xarici və daxili strukturların) məntiqi bağlılığından, hər bir altstrukturun elementlərinin seçilməsindən və bu elementlərin funksiyalarını reallaşdırma bilməsi səviyyəsindən asılıdır;

9.1. Şagirdin analitik fəaliyyətinə yönələn metodik struktur, onun yaradıcı axtarış fəaliyyətinə yönələn metodik strukturla əlaqəli olsa da, bunlar eyniyyət təşkil etmir;

9.2. Şagirdin təlim fəaliyyəti analitik xarakter daşdığı təqdirdə, metodik struktur mənimləmə prosesinin ümumi məntiqinə uyğun gəlmiş halda, o, evristik xarakter daşdıqda burada şagirdin həm də produktiv əqli fəaliyyətinin məntiqi nəzərə alınmalıdır; 10. Qabaqcıl təcrübəyə malik müəllimlər təlim materialını bütün komponentlər üzrə, həm də bunları məntiqi, psixoloji, tərbiyəvi və didaktik aspektdən hərtərəfli təhlil edir və bunun əsasında şagirdin fəaliyyətində analitik və evristik növlərin nisbətini müəyyənəldirir, idarəetmənin metodik strukturu da məhz bu zəmin əsasında müəyyən edilir.

Problemnin aktuallığı. IV sənaye inqilabının çağırışlarına adekvat, səmərə verən mükəmməl təlim konsepsiyası işlənib praktiki sərəncamına verilmişdir. “Təhsilalan mərkəzli təlimin təşkilat formasında analitik və evristik fəaliyyət növlərinin tənzimlənməsi” IV sənaye inqilabının çağırışlarına müvafiq təhsilin həyata keçirilmə yolu kimi dərk edilən təhsilalan mərkəzli təlim prosesinin formalaşdırılması problemin həllinə yönələn aktual tədqiqat məsələsidir.

Problemnin elmi yeniliyi. 1) Tam sistem olan təlim prosesinin idarə olunmasının səmərəliliyinin onun məzmunu ilə forması arasında adekvatlığın tapılmasından asılı olduğu diqqətə çatdırılmışdır; 2) IV sənaye inqilabının çağırışlarına müvafiq formalaşması zəruri sayılan təhsilin həyata keçirilmə yolu kimi dərk edilən təlim prosesi təhsilalan mərkəzli olma-

lıdır; 3) Təlim prosesinin təhsilalan mərkəzli olması tələbinin reallaşması üçün sözügedən prosesdə təhsilalanın digər bir sıra şərtlərlə yanaşı analitik və evristik fəaliyyətlərinin optimal münasibətləri tənzimlənməlidir; 4) Təlim prosesində analitik və evristik fəaliyyətin optimal münasibətlərinin tənzimlənməsi mühitiinin mövcudluğu onun təşkilat formasının altstrukturlarının (xarici və daxili strukturların) məntiqi bağlılığından, hər bir altstrukturun elementlərinin seçilməsindən və bu elementlərin funksiyalarını reallaşdırma bilməsi səviyyəsindən asılıdır;

Problemnin praktik əhəmiyyəti. 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. Əhmədov, B.A. Pedaqogikadan mühazirə konspektləri / B.A. Əhmədov -Bakı: Maarif, -1983. -352 s.
2. Mirzəcanzadə, A.X. İxtisasa giriş: Heft və qaz profilli ali məktəblər üçün dərs vəsaiti /A.X. Mirzəcanzadə. -Bakı: BDU-nun nəşriyyatı, -1990. -368 s.
3. Брунер Дж. Процесс обучения. -М.: Изд-во АПН РСФСР, -1962. -294с
4. İbrahimov, F.N. Təlimdə alqoritmik və evristik fəaliyyətin optimal nisbətlərinin əsaslarına dair öçerklər(monoqrafiya). -Bakı: Mütərcim, -1998. - 398 s.
5. Əkbərov M.S. Elmi idrakın romantikası. -Ulduz. -Bakı, -1972. -№ 2.
6. Махмутов М.И. Теория и практика проблемного обучения. -Казань: Татарское книжное издательство, -1972. -551с.
7. Пушкин В.Н. Эвристика-наука о творческом мышлении. -М.: Полиздат, -1967. -210 с.
8. Матюшкин А.М. Актуальные вопросы проблемного обучения. В кн: В. Оконь. Основы проблемного обучения. -М.: Просвещения, -1968. -519 с .
9. Матюшкин А.М. Психологические закономерности мышления в проблемном обучении,- Советская педагогика, -1969. -№ 9
10. Богоявленский Д.Н. и Менчинская Н.А. Психология усвоения знаний в школе. -М.: Изд-во АПН РСФСР, -1960. -316 с.
11. Костюк Г.С. Вопросы психология мышления. В кн. «Психологическая наука в СССР» т.1, -М.: Изд-во АПН РСФСР, -1959. -416 с.
12. İbrahimov, F.N., Pedaqogika: Dərslik. I cild / F.N. İbrahimov, R.L. Hüseynzadə. -Bakı: Mütərcim, -2013. -708 s.
13. Скаткин М.Н. Активизация познавательной деятельности учащихся. -Народное образование,- 1966. -№ 1.
14. Mehdişadə M.M. Ümumtəhsil məktəblərində təlim-tərbiyə prosesinin təkmilləşdirilməsi yolları. -Bakı: Maarif, -1982. - 382 s.
15. Abbasov, A.N. Pedaqogika: Müntəxəbat: Ali təhsil müəssisələri üçün dərs vəsaiti. / A.N. Abbasov, R.R. Məmmədzadə, L.A. Məmmədli. -Bakı: Mütərcim, -2021 . -608 s.
16. Əlizadə. Ə.Ə. Müasir Azərbaycan məktəbinin psixoloji problemləri. -Bakı: Pedaqogika, -2004. -432 s.
17. Talıbov, Y.A. Pedaqogika: Bakalavirat təhsil səviyyəsi üzrə dərs vəsaiti) / Y.A. Talıbov, Ə.A. Ağayev, İ.N. İsayev, A.İ. Eminov. -Bakı: Adiloğlu , -2003. -140 s
18. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроке. -М.: Учпедгиз , -1961. -412 с.
19. Kazımov, N.M., Haşımov Ə.Ş. Pedaqogika: Dərslik / N.M. Kazımov, Ə.Ş. Haşımov. -Bakı: Maarif -1996. -416 s.
20. Махмутов М.И. Современный урок. Вопросы теории. -М.: Педагогика, -1981. -192с
21. Feyziyev, C.Ə. Didaktika (Dərs vəsaiti) / C.Ə. Feyziyev , F.N. İbrahimov, S.R. Bədiyev. -Bakı: Mütərcim, -2011. -624 s.
22. Махмутов М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. -М.: Педагогика, -1975. -208 с.

Redaksiyaya daxil olub: 03.06.2025