

DOI: <https://doi.org/10.36719/2663-4619/101/64-75>

Firəduñ İbrahimov

ADPU Şəki filialı

<https://orcid.org/0000-0002-0775-104>

-firedun52@gmail.com

Sevil İbrahimova

ADPU Şəki filialı

<https://orcid.org/0000-0002-8944-3611>

ibrahimova_57@mail.ru

TƏHSİLALANIN İDRAKI HƏKƏT MƏNTİQİNƏ GÖRƏ TƏLİM SİSTEMİNİN FƏRQLƏNDİRİLƏN ALTSİSTEMLƏRİ

Xülasə

Tədqiqat işində təlimə sistem (məxsusi idrak prosesi və psixoloji təbiətli birgə fəaliyyət olmaqla) kimi yanaşılır, L.Bertalanfin ideyasına və XX əsrin 30-cu illərindən başlayaraq dialektikanın qolu qismində formalaşmış “sistem-struktur” təhlilə istinad olunmaqla onun iki alt sistemi fərqləndirilir, bunların təbiət lərinə aydınlıq gətirilir. Bu zaman müəlliflər çoxillik təcrübələrinə və toplamış ol duqları tədqiqat materialları üzrə nəzəri ümumiləşmələrinə əsaslanmaqla nəzərdə tuturlar ki, təlim sistemlə onun ehtiva etmiş olduğu altsistemlərin və təbiətlərinə aydınlıq gətirilən altsistemlərin öz aralarındakı dialektikanın aşkarlanması bu proseslə bağlı pədaqoji fikrin və prosesin özünün təkmilləşdirilməsi nöqtəyi-nəzər dən daha etibarlı və səmərəli yoldur.

Açar sözlər: təlim sistemi, altsistem, idraki hərəkət məntiqi, izahlı-illüstrativ, peproduktiv altsistem, problemlə öyrənməni ehtiva edən altsistem, problem situasiyası, alqoritm, alqoritmik mədəniyyət, intuisiya, analitik və evristik məntiq

Firdun İbrahimov

ASPU Şeki branch

<https://orcid.org/0000-0002-0775-104>

-firedun52@gmail.com

Sevil İbrahimova

ASPU Şeki branch

<https://orcid.org/0000-0002-8944-3611>

ibrahimova_57@mail.ru

Differentiated subsystems of the learning system according to the cognitive logic of the learner

Abstract

In the research work, training is treated as a system (being a specific cognitive process and a joint activity of a psychological nature). Referring to the idea of L. Bertalan and the “system-structural” analysis, which has been formed as a branch of dialectics since the 30s of the XX century, its two subsystems are distinguished, the nature of which is clarified. In this case, based on their many years of experience and theoretical generalizations on the research materials they have accumulated, the authors claim that the detection of the dialectics of the subsystems and subsystems that contain it through the training system is a more reliable and efficient way from the point of view of improving the pedagogical idea and the process itself.

Keywords: learning system, subsystem, cognitive logic of action, explanatory-illustrative, reproductive subsystem, subsystem containing problematic learning, problem situation, algorithm, algorithmic culture, intuition, analytical and heuristic logic

Giriş

Tədqiqat mövzusunun aktuallığı: Təlimi dəyər, proses, nəticə və sistem kimi dərk olunan təhsilin həyata keçirilməsinin praktika sınağından çıxmış yolu hesab etmək olar, eyni zamanda təlim təhsil müəssisələrində reallaşdırılan pedaqoji prosesin tərkiblərindən biridir, məxsusi xüsusiyyətləri ilə müəyyən edilən idraki və psixoloji təbiətli idarə edilə bilən təhsilləndirici, tərbiyəedici və inkişafetdirici funksiyalara malik mürəkkəb prosesdir.

Onun təkmilləşdirilməsi, sənaye inqilablarının çağırışlarına əsasən formalaşan təhsil məkanına adekvat şəkildə modernləşdirilməsi zərurəti təlimlə bağlı problemləri həmişəyaşar edir. "Sistem-struktur" yanaşma həmişəyaşar problemlərin əksəriyyətini həllinə nüfuz etməni asanlaşdırır, çünki bu yanaşma əsasında tədqiq olunan sistemin (obyektin, gerçəkliyin) emergent əlamətinə, sistemin əsas əlamətlərindən onun ehtiva etdiyi altsistemlərin asılılığına və altsistemlər arasındakı dialektikaya aydınlıq gətirilir. Bununla da tədqiq olunan obyekt daha dürüst dərk edilir və onu dəyişdirmək, tələb olunan münasibət, təşkil və idarəetmə funksiyalarını arzuolunan istiqamət və səviyyədə reallaşdırmaq mümkün olur. Bu mülahizələrimizi təlim prosesinə münasib etməklə söyləyə bilirik ki, təhsilalanların idraki hərəkət məntiqi nə görə təlimin altsistemlərinin ayrılması təhsilin həyata keçirilməsi yolunun təkmilləşdirilməsinin variantlarından biridir. Odur ki, bu altsistemlərin ayrılması və təbiətlərinə aydınlıq gətirilməsi aktuallıq kəsb edir.

Tədqiqat materialları üzrə ümumiləşmələrin interpretasiyası: Təhsilalanın idraki hərəkət məntiqinə görə təlim sisteminin iki altsistemini (hansı ki, bu altsistemlərdən biri digərini ehtiva olunduqları təlim sisteminə-tamamlayır) fərqlən dirilməsini pedaqoji fikrin inkişafı və pedaqoji prosesin təkmilləşdirilməsi baxımından zəruri hesab edirik. Öncə, təlimin müəllim tərəfindən bilik və fəaliyyət üsullarının əsasən hazır şəkildə ötürülməsi, hafizəyə daha çox üstünlük verilməsi əsasən da cərəyan edən, təhsilin ilk iki səviyyəsi əhatə olunan, şagirdlərin analitik və evristik fəaliyyəti üçün önəmli funksiyalar daşıyan, analitik və evristik fəaliyyətin optimal münasibətlərin özündə saxlayan mükəmməl təlim sisteminə məxsus altsistem barəsində formalaşdırdığımız interpretasiyanı təqdim edək. Vurğulayaq ki, bunun barəsində pedaqoji ədəbiyyatda çox yazılmışdır. Sözügedən altsistem "*izahlı reproduktiv*", "*izahedici*", "*izahlı-illüstrativ*", "*reproduktiv*" *təlim anlayışı (və ya "yanaşmalar", hətta "növlər"* termini) vasitəsilə təqdim olunmuşdur. Uzun müddət məktəblərimizdə bu altsistem təlimin mükəmməl sistemi kimi qəbul edilmiş, ona ənənəvi təlim statusu verilmişdir. Bir çox tanınmış psixoloqlar belə bir yanlış yanaşma üçün əsas ola biləcək ideyanın müəllifi kimi israrlı mövqedə dayanmışdır.

Sözügedən altsistemin mükəmməl təlim sistemi ilə eyniləşdirilməsi cəhdi bəşərin təcrübəni əldə etməsinin formalaşmış yollarına ziddir. Məlum olduğu kimi, insan bilik və fəaliyyət üsulları sisteminə iki istiqamət üzrə yiyələnir:

- insan bəşərin öz ictimai-tarixi inkişafı prosesində əldə etdiklərinin bir qismini başqasına hazır şəkildə ötürür (təbii ki, müxtəlif yollarla və vasitələrlə);
- insan öz potensial imkanlarını səfərbər etməklə, axtarış yolu ilə real aləm haqqında biliklərə, onun dəyişdirilməsi ilə bağlı fəaliyyət üsullarına yiyələnir (Feyziyev, İbrahimov, Bədiyev, 2011: 273).

Çoxillik pedaqoji təcrübəmizə və apardığımız konkret məqsədli tədqiqat işindən əldə etdiyimiz ümumiləşdirmələrə əsasən israrlıyıq ki, təlim sistemində biliklərin və fəaliyyət üsullarının əsasən hazır şəkildə ötürülməsinə, bunların şagirdlər tərəfindən əsasən icra etmə və reproduktiv fəaliyyətin nəticəsi kimi əldə olunma sınağına üstünlük verilməsi tamamilə arzuolunan nəticələrə gətirib çıxarmır. Reproduktiv fəaliyyətə əsaslanan sistem barəsində N. Dayri haqlı olaraq bildirir ki, orta ümumi təhsilin sürətlə inkişaf etməsi və biliklərə tələbatın artması şəraitində bu cür təlimin çatışmazlıqları özünü get-gedə daha bariz surətdə göstərirdi (Makhmutov, 1972: 125). Şagirdlərin bir çoxu dərslə işləmirdi və hətta ən yaxşı hallarda mənimsəmənin effektivliyi şagirdlərin idrak imkanlarından geri qalırdı. Səbəb-nəticə əlaqələrinin, qanunauyğunluqların zəif mənimsənilməsi və ümumiyyətlə, biliklərin əzbərlənmiş olması və onların tətbiqini, başlıca səbəbin ayrılıb göstərilməsini, mühakimə yürüdülməsini, sübut edilməsini bacarmamaq və s. bu kimi çatışmazlıqlar təlim praktikasında özünü göstərirdi. Həmin altsistemin təlimin mükəmməl sistemi üçün xarakterik və əhəmiyyəti

danılmaz olan vəzifələrin həyata keçirilməsinə yönələn aşağıdakı funksiyaları effektiv şəkildə daşımadığını göstərməklə fikrimizi daha əsaslı arqumentləşdirə bilərik:

- yeni bilik və üsulların müstəqil mənimsənilməsi fəaliyyətinə şagirdlərin daha geniş şəkildə cəlb edilməsi funksiyasını;
- şagirdlərin idrak müstəqilliyinin və yaradıcı qabiliyyətlərinin inkişafına təsir göstərmək funksiyasını;
- məktəblilərin dialektik tənqidi təfəkkürünün formalaşdırılması funksiyasını;
- mənimsənilmiş biliklərin yeni situasiyada tətbiqinin əsasında duran yaradıcı bacarıq və vərdişlərin formalaşdırılması funksiyasını;
- elmi tədqiqatın metodlarını əldə etmək və onlardan faydalanmaq üçün yaradıcı fəaliyyət, bacarıq və vərdişlərin formalaşdırılması funksiyasını.

Lakin deyilənlərdən səhv nəticə çıxararaq bu altsistemə etinasız da yanaşmaq olmaz. Əgər təlim materialının məzmununda öyrəniləcək anlayış və hadisələr ikinci dərəcəli (köməkçi) xarakterə malikdirsə, yeni biliklərin əldə olunması üçün istinad biliklərinin miqdarı kifayət deyildirsə, aktualaşdırılmalı əlaqələr çətin və abstrakt olmaqla çoxluq təşkil edirsə, faktiki material böyük miqdardadırsa, onda belə bir altsistemdən necə istifadə etməmək olar?!

Bəşərin bilikləri və fəaliyyət üsullarını əldə etməsi təcrübəsi, şagirdin psixi proseslərinin inkişaf xüsusiyyətləri bu altsistemə təlim prosesində yer verilməsini, təhsilin ilk iki səviyyəsinə uyğun vəzifələrin həllində bundan istifadə etməyin qaçılmazlığını təsdiq edir. İnkərlənməzdir ki, hafizədə biliklərin böyük bir qismi məhz bu yolla əldə oluna bilər. Nəhayət, təlim sistemində biliklərin və fəaliyyət üsullarının reproduktiv fəaliyyətin (şagirdin) nəticəsi kimi verilməsini özündə ehtiva edən altsistemin mövcudluğunu biliklərin strukturu şərtləndirir. Biz bu müla hüzəni söyləyərkən təlim materialına daxil olan biliklərin üç qrupda birləşdiyini nəzərə alırıq: ümumiləşmiş biliklər, ümumiləşmiş fəaliyyət üsulları haqqında biliklər; konkret biliklər (İbrahimov, 2010: 165-166).

Birinci qrupa anlayış, qanun, prinsip, qaydalar və s. daxildir. Bu qrupa aid biliklər aşağıdakı yollarla mənimsənilə bilər: a) anlayışın və s. məzmun və mahiyyətini başa düşmədən əzbərləmək; b) hazır nəticə, ümumiləşdirmə şəklində öyrən mək, daha doğrusu anlayışın və s. məzmununun müəllim tərəfindən və ya dərsləyin köməyi ilə açılması; c) müstəqil əldə etmə. İkinci qrupa gerçək aləmin cisim və hadisələrinin mahiyyətinin, habelə müvafiq anlayışların, qanunauyğunluq və qanunların, qaydaların dərk olunmasında işlədilən üsul və priyomlar haqqında biliklər daxildir. Bu qrupa daxil olan biliklərin hər bir konkret halda mənimsənilmə yolunu məqsədəuyğun şəkildə (didaktik əsaslarla) müəllim müəyyən etməlidir. Belə ki, anlayış, qayda, qanun və sairənin biri təlim probleminin həlli yolu, başqası isə izahlı-reproduktiv yol seçməklə mənimsənilə bilər. Üçüncü qrupa faktlar, terminlər, tarixlər, adlar, verilmiş kəmiyyət miqdarları, hadisələr və s. daxildir. Bu qrupa aid olan biliklər ümumiləşdirici xarakter daşımır, o sadəcə əzbərcilik, yaddaxla mələb edir. Üçüncü qrup biliklər bir qayda olaraq problemlə öyrənmə yolu ilə mənimsənilir.

Tədqiqat materiallarının ümumiləşdirilməsi söyləməyə əsas yaradır ki, haqqında açıqlama verdiyimiz bu altsistem müxtəlif layihələrin (texnologiyaların) tətbiq edilməsi və komponentlərin – “imkan daşıyıcıların” funksiyalarından daha kamillə istifadə olunması əsasında təkmilləşdirilə bilər.

Ancaq ideal təkmilləşdirmə belə onu mükəmməl sistem halına gətirə bilməz. Çünki bəşər mədəniyyətinin dərk olunması, qorunması və yaradıcılıqla inkişaf etdirilməsi təcrübəsinin mənimsənilməsi şəraitini tənzimləyən sistemin xarakterik əlaməti alqoritmik və evristik fəaliyyətlərin optimal münasibətlərini özündə saxlamasıdır. Təbii ki, buna adekvat olan təlim sistemi (mükəmməl sistem) həm sözügedən altsistemi özündə saxlamalıdır, həm də yeninin müstəqil, problemlə mənimsənilməsi şəraitini tənzimləməlidir. Odur ki, biliklərin əsasən hazır şəkildə əldə olunması yolunu təkmilləşdirməklə yox, onu tamamlamaqla mükəmməl sistemi formalaşdırmaq olar (İbrahimov, 2010: 166).

Təbiəti və funksiyaları barədə bəhs etdiyimiz altsistemdə şagird alqoritm quran (tərtib edən), evristik fəaliyyətini idarə edən subyekt yox, sözügedən növ fəaliyyətlərin müşahidəçisi rolunda çıxış edir, bəzi hallarda onun struktur tərkiblərinin bir qisminin icraçısı olurlar. Nəticədə şagirdin

alqoritm qurmaq, evristik və analitik fəaliyyətin subyektivi rolunda çıxış etmək üçün zəruri bilik və inkişaf səviyyəsi formalaşdır.

Yeninin müəyyənləşdirilməsinə yönələn analitik və evristik fəaliyyətin yerinə yetirilməsi prosesi müəyyən alqoritm ehtiyatına və möhkəm qaydalar sisteminin mövcudluğuna istinad edir. Bilik və fəaliyyət üsullarının öyrənilməsinə özündə ehtiva edən altsistemdə alqoritmik, evristik və analitik fəaliyyətin optimal müna sibatlarının tənzimlənməsi problemin təbiəti, problemliliyin səviyyəsi ilə şərtlənir. Bilik və fəaliyyət üsullarının əsasən hazır ötürülməsini özündə saxlayan altsistemdə isə alqoritmləşdirmə alqoritmik mədəniyyətin inkişafına olan zəruri (həm şagirdlərin idarəetmə, reproduktiv fəaliyyəti üçün, həm müəllimin yeninin axtarışına yönələn fəaliyyətini şüurlu müşahidə etmək, həm də problemlə öyrənmə prosesinə hazırlanması baxımından) tələbatla şərtlənir.

Şagirdin alqoritmləri mənimsəməsi, tərtib etməyi bacarması əqli fəaliyyətin düzgün istiqamətdə cərəyan etməsinə şərtləndirir, evristik fəaliyyətin inkişafı üçün geniş imkanlar açır. Pofessor B.A.Əhmədov vurğulayır ki, nəzəri biliklərin əməli tətbiqi baxımından alqoritm əldə etməyin müstəsna əhəmiyyəti vardır (Əhmədov, Rzayev, 1993: 160-164). Biz bu fikrə şərikik. Şagirdlərə müəyyən işin icrasını öyrətmək, fəaliyyətini idarə etməyə hazırlamaq üçün zəruri alqoritmlərin mənimsənilməsinə nail olmaq gərəkdir və bu, bizim otuz beş illik təcrübəmizdən irəli gələn qənaətimizdir. Bu sahədə ilk təcrübəmiz “Dərsin təkmilləşdirilməsi yolları”na həsr olunmuş respublika konfransı tərəfindən təqdir edilmişdir. Təlimi alqoritmləşdirmək ona görə faydalı hesab olunur ki, şagirdlər bunun vasitəsilə öz təfəkkür və əməli hərəkətlərini təşkil edir və onlar idarəetməyə alışırlar. Təlimin altsistemlərinin təkmilləşdirilməsi, onları rın uzlaşmasının təminatı alqoritmləşdirməyə xüsusi önəm verməyi tələb edir.

Təbii ki, bu işdə aludəçiliyə yol vermək olmaz, onun zəif cəhətlərinin də mövcudluğunu nəzərdən qaçıra bilmərik. Həddindən artıq alqoritmləşdirməyə uymaq təlim prosesini zəiflədər, şagirdlərin yaradıcı qabiliyyətlərinin inkişafını ləngidər, təlimdə formalizm əmələ gətirə bilər. Təbii ki, hər şey alqoritmləşdirməli deyildir, buna lüzum da yoxdur. Əgər məsələdə bütün şərtləri, əməlləri, onların ardıcılığını nəzərə almaq mümkün deyildirsə və ya tərtib edilən alqoritm həddindən artıq mürəkkəbdirsə, alqoritmləşdirməyə yönələn cəhdin nə mənası vardır? Amma elə məsələlər də vardır ki, onun alqoritm tərbiyi ilə bağlı iş müəyyən vaxt itkisinə səbəb olsa da belə, bundan yan keçmək olmaz. L.N.Landa şagirdlərin müstəqil şəkildə alqoritm tərtib etməsinin onun təfəkkür müstəqilliyinin formalaşması baxımından böyük didaktik dəyərə malik olduğunu vurğulayır (İbrahimov, Hüseyinzadə, 2013: 544). Şagirdlərin alqoritmik mədəniyyəti bu və ya digər məsələlərin həlli alqoritm tərbiyi üzrə fəaliyyətinin nəticəsidir.

Biz alqoritmik mədəniyyət dedikdə, elə spesifik təfəkkür, bacarıq və vərdişlərin məcmusunu nəzərdə tuturuq ki, bu həm cəmiyyətin indiki inkişaf mərhələsində hər bir insanın mədəniyyətinin hissəsi kimi, həm də məktəb təhsilinin məq sədyönlü komponentlərini təyin edən bir amil kimi çıxış edir (Feyziyev, İbrahimov, Bədiyev, 2011: 277).

Tədqiqatdan əldə etdiyimiz materialların təhlili göstərir ki, müəllimlərimizin işində sözügedən komponentlərin əldə olunmasına istiqamətlənən iş zəif diqqət yetirilir. Bunu tərəfimizdən tətbiq edilən anket sorğusunun nəticələri təsdiq edir.

Məlum olmuşdur ki, şagirdlərin təxminən 70 faizi “alqoritm” anlayışından səthi məlumatla malikdir. Onların cəmi 2 faizə yaxın hissəsi bu və ya digər məsələnin ümumi alqoritm qura bilər, otuz faizdən bir qədər çox hissəsi verilmiş alqoritm üzrə öz fəaliyyətini tənzimləməyi bacarır. Xüsusilə, onların dil, fizika, coğrafiya, kimya fənləri üzrə məsələlərin həlli alqoritmləri barədə məlumatları çox azdır. Belə vəziyyəti doğuran əsas səbəb isə vurğuladığımız kimi, müəllimlərin fəaliyyəti ilə bağlıdır.

Tədqiqatımız belə qənaəti təsdiqləmişdir ki, alqoritmik mədəniyyətin inkişafı varislik əlaqələri ilə həyata keçirilir. Bu əlaqənin reallaşdırılmasının iki istiqaməti vardır: məsələ və anlayış vasitəsi ilə.

Alqoritm tərtib edərkən aşağıdakılar diqqət mərkəzində saxlanılmalıdır:

1. Ayrı-ayrı zəruri addımlar müəyyənləşdirilir; hər addım məlum əməliyyatın yerinə yetirilməsindən ibarət olmalıdır;

2. Ayrı-ayrı zəruri addımların hər birini təşkil edən əməliyyat icraçı üçün elementar olmalıdır;
3. Alqoritmlərin elementar əməliyyatlarının ardıcılığı dürüst müəyyən olunmalıdır.

Alqoritm tərtib etmək və onu hazır şəkildə şagirdlərə vermək hər hansı mövzunun tədrisində alqoritmləşdirmə məsələsini həll etmir. Əsas məsələ alqoritmin qurulması yolunu şagirdlərə öyrətməkdir. Bu zaman daha sadə məsələlərin həlli alqoritminin qurulmasından mürəkkəb məsələlərin alqoritminin qurulmasına doğru hərəkət etmək lazımdır. Alqoritmlərin tərtibi və tətbiqi zamanı varisliyə ciddi əməl olunmasını anlayışların inkişafı tələb edir. Anlayışların inkişafı ilə əlaqədar olaraq əvvəlki addımlar sistemini əmələ gətirən əməliyyatlar sonrakı mərhələdə elementar addıma çevrilib alqoritmin tərkibinə daxil olur. Alqoritmi mürəkkəb və çoxaddımlı olan məsələlərin həllində xüsusi hallara müvafiq sadə alqoritmlərin tərtibi üzrə iş aparmaq, sonra onları birləşdirməklə bütün halları əhatə etmək faydalıdır.

Digər bir altsistemin “Problemlə öyrənməni özündə ehtiva edən altsistem” adlandırılmasını məqbul sayırıq. Bizə məlum olan pedaqoji elmi mənbələrdə şagirdlərin problem üzrə təlim fəaliyyətinə əsaslanan, alqoritmik və evristik fəaliyyətə optimal münasibətlərinin tənzimlənməsi yollarından biri olan altsistemə yanaşı olaraq “problemlə təlim” anlayışı adı altında geniş yer verilmişdir. Onu bu və ya digər kateqoriyalar sistemində aid etməyə çalışmışlar. Məsələn, F.Baykovun fikincə, problemlə təlim müəllimlə şagird arasında yaranan daimi, düz və əks əlaqə nəticəsində ardıcıl surətdə təşkil olunan və həll edilən problemlə vəziyyət sistemini özündə birləşdirən fəal pedaqoji proses kimi səciyyələndirilə bilər. T.V.Kudryavt sev problemlə təlim prosesini şagirdlər qarşısında elə didaktik problemlərin qoyulmasında görür ki, onların həllində şagirdlər həm ümumiləşmiş bilikləri, həm də problemlə məsələlərin həlli prinsipini əldə edir. V.Okon problemlə təlim anlayışının da problemlə vəziyyətin təşkili, problemlə formalaşdırılması (bu prosesdə tədrisən şagirdlərin özlərinin iştirakı ilə), problemlə həllində şagirdlərə zəruri köməyin göstərilməsi, həllin yoxlanılması və nəhayət, əldə olunmuş biliklərin möhkəmləndirilməsi və sistemləşdirilməsi prosesinə rəhbərlik kimi hərəkətlər çoxluğunun başa düşüldüyünü göstərir (Okon, 1968: 38). Bəzi pedaqoqlar o əsasla görə problemlə təlimi metod adlandırırlar ki, təlimin istənilən metodu həmişə problem həlli üzrə şagirdlərin fəaliyyətinə rəhbərlikdir. M.İ.Maxmutov bunun əksinə olaraq yazır ki, qabaqcıl müəllimlərin çoxsaylı dərslərinin müşahidəsi və təhlili problemlə təlimin heç də metod olmadığını göstərir. Bu təlimin müxtəlif tədris priyom və metodları ilə uzlaşmada yaradıcı və məqsədyönlü tətbiqinə əsaslanan daha geniş anlayışdır, kateqoriyə yadır. Bir halda ki, problemlə təlim bütün təlim prosesində şagirdlərin əqli fəaliyyətə tənəhdən daha yüksək səviyyəyə yüksəlməsinə təsir edir, o, təlim metodu və şagirdlərin fəaliyyətinin təşkili forması deyildir. M.İ.Maxmutov problemlə təlimin, biliklərin və fəaliyyət üsullarının yaradıcı mənimsənilməsi qanunauyğunluqlarına və elmi axtarışın mühüm cəhətlərinə məxsus öyrətmə və öyrənmə metod və priyomlarının spesifik uzlaşmasının daxil edilməsinə əsaslanan didaktik sistem kimi başa düşül məsini düzgün hesab edir. M.Mehdizadə sözügedən anlayışda təlimin xüsusi növü nün ehtiva olunması qənaətidədir. M.Kruqlyak da əsaslandırmağa çalışır ki, problemlə təlimi metodlardan biri kimi mənalandırmaq olmaz, o, problemlə həlli yolu ilə biliklərin əldə olunması zamanı əqli axtarışın təşkili formasıdır (Feyziyev, İbrahimov, Bədiyev, 2011: 280).

Problemlə təlim bir çox hallarda problem situasiyası ilə eyniləşdirilir ki, bu da onun məhdud şəkildə anlaşılması deməkdir. Bəzi pedaqoqlar belə hesab edirlər ki, əgər problem qoyulmuşsa, deməli, artıq problemlə təlim həyata keçmişdir. Baxma yaraq ki, M.A.Danilov (Didaktika sredney shkoly, 1982: 102), B.P.Yesipov, M.İ.Maxmutov və başqaları pedaqoji tədqiqatlarında göstərmişlər ki, şagirdlərin müstəqil idrak fəaliyyətinin xüsusiyyəti hər hansı idrak məsələsini və ya onun hissəsini müstəqil həll etməsidir (Makhmutov, 1972: 119-123).

Problemlə təlimə aid söylənilən mülahizələrdə onun bu və ya digər elementi ilə eyniləşdirilməsi mövqeyinə də rast gəlmək mümkündür. Məsələn, bəzən problemlə təlim anlayışı yalnız problemlə şərh prosesi kimi qəbul olunur, bəzən də bunun əksinə olaraq problemlə təlimi özündən daha geniş anlayışla eyniləşdirməyə də cəhd olunur, hətta inkişafetdirici təlim anlayışı ilə problemlə təlim anlayışı sino nim kimi işlədilir. Bununla da, tam ilə hissə münasibətləri pozulmuş olur. Qeyd edək ki, “problemlə təlim” anlayışından istifadə olunmasına etiraz edənlər də vardır. N.Dayrinin fikri ilə

razılaşan V.P.Strezikozin də göstərir ki, problemlə təlimə xüsusi didaktik sistem kimi baxmaq təhlükəlidir. Onu metod da hesab etmək olmaz. “Təlimdə problemlilik” anlayışını irəli sürmək daha məqsəduyğundur. Bu baxımdan N.Dayri ilə razılaşmaq olar (İbrahimov, Hüseynzadə, 2013: 551; Makhmutov, 1972: 125-132).

Praktika göstərir ki, şagirdlərin problemlə öyrənmə fəaliyyəti ön plana çəkilən pro ses onların çətinlik çəkməsinin və idrak müstəqilliyinin müxtəlif səviyyəsini doğurur (Həmzəyev, 1991: 291). Bu faktla bağlı bəzi müəlliflər problemlə təlimin özünü növlərə ayırır. M.N.Skatkin onun şagirdlərin idrak fəaliyyətlərinin təşkili üsullarından asılı bir neçə növünü ayırır.

Zənn edirik ki, gətirdiyimiz nümunələr yuxarıdakı fikrimizin əyanlaşdırılması, daha doğrusu arqumentləşdirilməsi üçün kafi qədərdir. Əlbəttə, pedaqoqlar arasın da mövcud olan fikir ayrılıqlarının bir sıra səbəbləri vardır. Biz aşağıdakıları fərqləndiririk:

- təlim prosesinin tədqiqində sistemli yanaşmadan yan keçilməsi;
- təlim prosesində başlıcaların (əsas arqumentlərin) seçilməməsi;
- təlim prosesində formal, dialektik və qeyri-səlis məntiqlərin yerinin müəyyənləşdirilməməsi;
- təlim prosesində psixodidaktik invariantların təyini məsələsinə birmənalı yanaşmanın mövcud olmaması;

- təlim texnologiyalarının həm nəzəriyyə, həm də praktikaya daxil edilməsi zamanı “tam-hissə” münasibətlərinin unudulması, birtərəfli yanaşmaların rolunun şişirdil məsi cəhdlərinin qəbul edilməsi, hətta onların bir çoxunun mükəmməl didaktik sistem səviyyəsində dəyərləndirilməsi;

- müəllimin rəhbərliyi altında həyata keçirilən təlim prosesinin pedaqoji kateqoriya olmaqla təhsilvermənin, tərbiyətmənin və inkişafetdirmənin əsas yollarından biri kimi interpretasiya olunması.

Aparduğumuz tədqiqat materialların ümumiləşdirilməsi bizi belə düşünməyə təhrik edir ki, idrak prosesinə nəzərən “elmi tədqiqat prosesi” kiçik prosedir. V.A.Şaporinskinin qeyd etdiyi kimi, “böyük proses” “kiçik proseslərin” sadəcəmi deyildir (Makhmutov, 1972: 126). Biz israrlıyıq ki, böyük prosesə mənsub olan kiçik proseslər altsistemlərdir. Yeri gəlmişkən vurğulayaq ki, Azərbaycan pedaqoqlarından prof. Ə.X.Paşayev, prof.F.A.Rüstəmov təqdim etdikləri bir sıra interpretasiyalarında “sistem-struktur” yanaşmaya üstünlük vermişlər (Paşayev, Rüstəmov, 2007: 97).

Ümumi yanaşmada, idrak prosesinin elmi tədqiqat prosesi altsistemidir. Təlim sistemə nəzərən də problemlə öyrənməni əhatə edən sistem altsistemdir. Təlimin altsisteminin ayrılmasının əsasında bəşərin gerçəkliyi dərk etməsinin tarixən formalaşmış ictimai inkişaf yolunun bilik və fəaliyyət üsullarının hazır ötürülməsi və müstəqil axtarıla əldə olunması kimi tərkiblərinə adekvatlığı xassəsi durur. Qənaətimizə görə, yeni biliyin əsasən müstəqil əldə olunmasını ön plana çəkən altsistemin mahiyyəti təfəkkür prosesinin qanunauyğunluqları, əqli fəaliyyətin növ ləri və onların strukturu əsasında dərk oluna bilər (İbrahimov, Hüseynzadə, 2013: 552-556).

Bu altsistem daxili diferensiyaya malik proses olub, mürəkkəb strukturludur və müxtəlif amillərdən asılı şəkildə nəticələr verə bilər. Tədqiqat materiallarının təhlili göstərir ki, aşağıdakılarla nəticələnən proses effektiv hesab oluna bilər:

a) şagirdlərin bilik, bacarıq və vərdişlərinin həcmnin artması; b) şagirdlərin biliklərinin möhkəmlənməsi və dərinləşməsi, öyrənmə və tərbiyəliliyinin yeni səviyyəyə yüksəlməsi; c) şagirdlərin idrak tələbatlarının yeni səviyyəsi.

Effektiv sayılan prosesdə qarşıya qoyulan məqsəddən asılı olaraq biliklərin mənimsənilməsinin müxtəlif səviyyələrinə nail olmaq mümkündür: a) qavrama, anlama və dərkətmə səviyyəsində; b) nümunə üzrə biliklərin tətbiqi səviyyəsində; c) yeni situasiyada biliklərin tətbiqi səviyyəsində; ç) yeni biliklərin əldə olunması səviyyəsində. Bu sonuncu mənimsəmə səviyyəsi məhz şagirdlərin problemlə öyrənmə fəaliyyətini ön plana çəkən altsistem üçün xarakterikdir.

Bu altsistemdə şagirdin biliklər sistemə yeni informasiyanın daxil edilməsi ilə bağlı əqli fəaliyyəti özündə yeninin dərkənmə tələbatın yaranmasını, problemin formula olunmasını, yeninin kəşfini, həllin yoxlanılmasını ehtiva edir.

Qeyd olunmalıdır ki, şagirdlərin analitik və evristik fəaliyyəti zamanı mərhələlərin əhatə olunması bir çox faktorlardan asılıdır. Biz aşağıdakıları xüsusi olaraq fərqləndiririk:

- 1) Problemliliyin səviyyəsindən;
- 2) Şagirdlərin müstəqillik dərəcəsindən;
- 3) Müəllimin nəzəri və praktik hazırlığından.

Təlimdə problemliliyin dərəcəsinin və ya səviyyəsini iki əsas əlamətlə müəyyənləşdiyini təcrübədən görmək çətin deyildir. Bunlardan biri şagirdə təqdim olunan, yerinə yetirilməsi ondan tələb edilən tapşırığın, çalışma, məsələ və sualların mürəkkəblilik dərəcəsi, digəri isə prosesdə əhatə olunan mərhələlərin tamlıq dərəcəsidir (İbrahimov, Hüseyinzadə, 2013: 556).

Xüsusiyyətləri barədə ümumiləşmələr verdiyimiz bu altsistemin mərhələlərinin tamlıq dərəcəsi iki amillə şərtlənir: a) təlim materialının məzmunu; b) idrak prosesinin bu və ya digər mərhələlərinin (problemliliyin vəziyyəti, problemin qoyuluşu, hipoteza irəli sürülməsi, isbat, həllin yoxlanılması) mövcudluğu və ya mövcud olmaması. Şagirdlərin müstəqilliyinin dərəcəsi problemlilik səviyyəsi ilə bağlıdır. Lakin müstəqillik dərəcəsinin özü digər amillərlə, xüsusən də problem həlli ilə bağlı əvvəlcədən əldə olunmuş üsulları yeni tədris və həyat situasiyasına tətbiq etmək, təlim probleminin həllinin yeni üsullarını tapmaq və şagirdin verilənləri təhlil etməklə ümumiləşdirmə bacarığı əsasında müəyyən olunur (Məmmədli, 2022: 109).

Problemlilik səviyyəsi, idrak müstəqilliyinin dərəcəsi və mənimsəmə səviyyəsi qarşılıqlı asılı olan kateqoriyalardır. Problemlilik səviyyəsi idrak müstəqilliyi üçün şərt və stimül kimi çıxış edir, həm də o, öz növbəsində bilik və fəaliyyət üsullarının mənimsənilmə səviyyəsini müəyyən edir. Biz şagird fəaliyyətinin xarakteri və mərhələlərin tamlıq dərəcəsi əsasında problemliliyin aşağıda öz əksini tapan beş səviyyəyə ayrılmasına tərəfdarıq:

1. Müəllimin metodik işindən asılı olmadan problemliliyin vəziyyətin yaradılması ilə;
2. Yaranmış vəziyyətdən istifadə olunması, yaxud da müəllimin problemliliyin vəziyyəti özü yaratması və şagirdlərin diqqətini problemə yönəltməsi ilə;
3. Müəllimin problemliliyin vəziyyət yaratması, onun həll yollarının və həllinin şagirdlər tərəfindən axtarışı prosesini idarə etməsi ilə;
4. Yaranmış problemliliyin vəziyyətdə problemin müəllim tərəfindən formulə olunması və şagirdlərin tam müstəqilliklə onu həll etməsi ilə;
5. Şagirdin müstəqil olaraq problem irəli sürməsi və onu həll etməsi ilə.

Burada vurğulayaq ki, problemliliyin qeyd etdiyimiz ilk iki səviyyəsi həm də biliyin, fəaliyyət üsullarının əsasən hazır ötürülməsini ön plana çəkən altsistem üçün xarakterikdir.

Şagirdlərdə təəccüb, maraq, istək və s. yarıdan metodik priyomlar da aktivləşdirmənin zəruri vasitələrindəndir. Şagirdin hissi-emosional psixi fəaliyyət sferası onlarda aktiv fəaliyyət üçün şərait yaradır, bu fəaliyyəti motivləşdirir. Lakin motivləşdirmənin əhəmiyyətini azaltmadan qeyd etmək lazımdır ki, problem əqli fəaliyyətin ali dərəcəsini determinə edir. Biz “şagirdin icra etmə, reproduktiv mənimsəmə fəaliyyəti müəllim tərəfindən istiqamətləndirilir və ona nəzarət olunur, şagirdin yaradıcı öyrənmə fəaliyyətinin gedişində isə bir çox məsələlər idarə olunmazdır”, - fikrinin əleyhinəyik. Şagirdin yaradıcı öyrənmə fəaliyyəti idarə olunan prosesdir və onu təlim texnologiyalarının tətbiqi, imkan daşıyıcılarının funksiyalarının səmərəliliyini artırmaqla effektiv şəkildə həyata keçirmək mümkündür (Mehrabov, 2012).

Evristik fəaliyyətin əsas mərhələlərindən biri problem situasiyasının yaradılmasıdır. Problem situasiyası şagirdlərin əqli fəaliyyətinin aktivləşdirilməsi və yeni biliklərin mənimsənilməsi prosesinin idarə olunması vasitələrindəndir. O əqli fəaliyyət üçün xarakterik olan bütün məntiqlərin, o cümlədən alqoritmik və evristik məntiqlərin yerini müəyyənləşdirməkdə əsas rol oynayır. Elə bu səbəblərə görə də, təlim prosesində problem situasiyasının necə yaranması məsələsinin tədqiqi nəzəri və praktik cəhətdən çox faydalıdır.

Əsas mahiyyətinə görə təfəkkürün yalnız yeni məqsədlər olan, fəaliyyətin köhnə, əvvəlki üsul və vasitələrinin azlığı etdiyi yerdə lazım gələn məlumdur. Belə şəraitin mövcudluğu problemliliyin vəziyyət deməkdir. Bu vəziyyətin əsasında dialektik ziddiyyət durur (Həmzəyev, 1991: 29-30).

Qənaətimizə görə, dərk olunmuş ziddiyyətlər isə əksər hallarda analitik və ya evristik fəaliyyət nəticəsində aradan götürülə bilər

Aparadığımız tədqiqatlardan əldə etdiyimiz materialların ümumiləşməsi göstərir ki, müəllimlərimiz problem situasiyası vasitəsilə ilə idrak tələbatı yaradarkən əsasən üç məqsəd güdürlər: a) yeni biliklər əldə etməyi və qazanılmış bilikləri, fəaliyyət növünü yeni, tanış olmayan situasiyada tətbiq etməyi öyrətmək; b) bilikləri yaradıcı tətbiq şəraitində keyfiyyətlə mənimsətmək; c) şagirdləri yaş və bilik səviyyələrinə müvafiq elmi tədqiqat metodlarının müstəqil tətbiqinə hazırlamaq.

Problem situasiyası ilə bağlı iki anlayışa elmi ədəbiyyatda tez-tez rast gəlmək mümkündür: problemlə vəziyyətin yaranması və problemlə vəziyyətin yaradılması. M.Kruqlyak belə hesab edir ki, “müəllim problemlə vəziyyəti yaradır”, – demək düzgün deyildir, çünki situasiyanın özü obyektiv xarakterlidir. Bu barədə onu demək olar ki, əvvəla, problemlə vəziyyət və problem əslində psixoloji hadisədir və yuxarıda vurğuladığımız kimi, onların əsasında obyektiv, dialektik ziddiyyət durur.

İkincisi, əgər problemlə öyrənmə nöqtəyi-nəzərdən subyektin mövqeyi ilə bağlı problem situasiya yaranırsa, problemlə öyrətmə baxımından xüsusi metodik priyomların tətbiqi nəticəsində müəllim özü xüsusi olaraq onu yaradır. Odur ki, problemlə vəziyyətin yaradılması anlayışına problemlə öyrənməni özündə ehtiva edən altsiste min təşkili vasitəsi olan pedaqoji anlayış kimi baxmaq məqsədəuyğun hal hesab etmək olar. Unuda bilmərik ki, şagirdin fəaliyyəti müəllimin pedaqoji təsirinin transformasiya olunması ilə bağlıdır. Şagirdlər üçün öyrəniləcək anlayışın mənimsənilməsinin özündə həmişə problem mövcuddur (istənilən anlayışa xas olan dialektik ziddiyyətlərin təzahürü kimi). Şagird tərəfindən təlim materialı tamamilə mənimsənilənədək bu, mövcud olan təbii haldır. Müəllimdən asılı olmadan problemlə vəziyyətin yaranması da təlim-tərbiyə prosesində qanunauyğun və təbii hadisədir.

Bu hal, şübhəsiz, əqli fəaliyyəti fəallaşdırır, lakin ona şagirdlərə elmi cəhət dən əsaslandırılmış pedaqoji təsir priyomlarından istifadənin nəticəsi kimi baxmaq olmaz. Şübhə yoxdur ki, problemlə vəziyyətin yaradılması üsullarının metodik cəhətdən düzgün müəyyənləşdirilməsi o zaman mümkün olur ki, onun yaranmasının qanunauyğunluqları müəllimə məlum olsun. Müvafiq ədəbiyyatda problemlə vəziyyətin tiplərini aşkar etmək üçün bu qanunauyğunluqları formulə etmək təşəbbüsleri vardır.

Təlim psixologiyası sahəsində aparılmış tədqiqatlar zamanı müəyyən edilmişdir ki, problem situasiyasının əsas tipləri barədə müəllimin biliyi bu cür situasiyaların yaradılması yollarını düzgün müəyyənləşdirməyə, bununla da şagirdlərin idrak fəaliyyətini idarə etməsinə şərait yaradır (Abbasov, Məmmədşad, Məmmədli, 2021: 333-334).

Təlim prosesində özünü göstərən problemlə vəziyyətin müəllim tərəfindən yaradılmasına və ya müəllimdən asılı olmadan yaranmasına görə fərqləndirə bilərik. Yaradılan problem situasiyalarda bir sıra məqsədlər güdür. Bunlardan ikisi belədir:

1. Şagirdləri qarşıya qoyulmuş məqsədə yönəltmək, öyrənməni təşviq etmək üçün problemlə vəziyyətin yaradılması;

2. Problemin formula edilməsi və onun həlli ilə yeni biliyin, fəaliyyət üsulu nun əldə olunması üçün problemlə vəziyyətin yaradılması.

Problemlə vəziyyətin yaradılması şagirdi təlim fəaliyyətinin müstəqil əldə olunmasının subyektinə çevirmək baxımından bir çox didaktik vəzifələrin həyata keçməsinə imkan yaradır:

1) Şagirdlərin suala, məsələyə, tədris mövzusunə diqqətini yönəldir, onlarda idrak marağı oyadır;

2) Şagird qarşısında qoyulan idrak çətinliyi onların əqli fəaliyyətinin aktivliyinin davamlılığına səbəb olur;

3) İdrak tələbatı ilə onun yerinə yetirilməsi imkanları arasındakı ziddiyyəti şagird qarşısında açır;

4) İdrak məsələsi, sual, çalışmada əsas problemi və çətinlikdən çıxmağın rəasional yolunu axtarmağa istiqamətlənməkdə şagirdə kömək edir;

5) Aktuallaşdırılmalı əvvəlki biliklərin (əldə olunmuşların) sərhəddini müəyyən etməkdə şagirdə yardımçı olur.

Məlum olduğu kimi, problem bir və ya bir neçə məsələnin həlli ilə aradan qaldırılır. Odur ki, tədqiqat prosesindən əldə etdiyimiz materiallardan görüldüyü kimi, təcrübəli müəllimlər problemli vəziyyəti yaradarkən formulə edəcəyi (və ya şagird tərəfindən formulə olunacaq) problemi və onun həllindən ibarət olan məsələni (məsələləri) əsas kimi qəbul edirlər. Onlar haqlı olaraq nəzərdə tuturlar ki, həmin məsələnin (məsələlərin) həlli yeni biliyin, fəaliyyət üsulunun əldə olunması deməkdir. Belə problem situasiyalarını dörd qrupda birləşdirmək olar:

1. Təhlili ilə şərti məlum olan, lakin həll yolu, həllin əsaslandığı nəzəri və praktik bazis, onun nəticəsi məchul olan idrak məsələsi formulə edilən problem situasiyası;

2. Təhlili ilə şərti, həllinin əsaslandığı bazis və nəticəsi məchul, lakin həll yolu məlum olan idrak məsələsi formulə edilən problem situasiyası;

3. Təhlili ilə şərti, həlli yolu ilə nəticəsi məchul, lakin həllin bazisi məlum olan, idrak məsələsi formulə edilən problem situasiyası;

4. Təhlili ilə şərti, həllin əsaslandığı bazis, həlli yolu məchul, amma nəticəsi məlum olan, idrak məsələsi formulə edilən problem situasiyası.

Qeyd etdiyimiz kimi, problem situasiyasının yaranması əqli fəaliyyətin istər analitik, istərsə də evristik xarakterdə cərəyan etməsindən asılı olmayaraq, yalnız başlanğıcdır. Yeni biliyin və fəaliyyət üsulunun müstəqil mənimsənilməsi problemin müstəqil həllindən kənarında həyata keçə bilməz. Həmin prosesin təşkili və idarə olunması iki əsas qanunauyğunluqla bağlıdır. Birinci qanunauyğunluq psixolojidir (mənimsəmənin problemlilik səviyyəsi), ikinci qanunauyğunluq psixolinqvistikdir (həllədiçi fikrin istiqaməti ilə problemin sözlə ifadəsinin bağlılığı). Çətin vəziyyətdən şagirdin çıxması cəhdi onun elə əqli fəaliyyəti ilə bağlıdır ki, bu fəaliyyət çətinliyə səbəb olan vəziyyətin elementlərinin müəyyənləşdirilməsinə doğru istiqamətlənir. Qeyd olunan fəaliyyət suallarının qoyuluşu ilə bağlıdır. Təbii ki, şagirdin məlum biliklərlə ilə problemli vəziyyəti yaradan yeni-yeni fakt və hadisələr arasındakı münasibəti dərk etməsi problemin düzgün formula olunmasının başlıca şərtidir. Problemli vəziyyət bir çox hallarda müəllimin problemi formulə etməsinin nəticəsi kimi yaranır. Bu halda şagird problemi həll etməyə başlayır və həll yolunu axtarır.

Belə bir cəhət unudulmamalıdır ki, problem situasiyasının təhlili nəticəsində meydana çıxan problem özlüyündə psixoloji-didaktik kateqoriyadır. Həm də psixoloji - didaktik kateqoriya kimi çıxış edən problem özündə yeni biliklər, həmin bilikləri mənimsəməyin yeni üsullarını daşıyır (həm proses, həm də nəticə) və dərk etmə prosesinin (fikri fəaliyyətin) strukturunu təyin edir. Bunu nəzərə alan filosof və psixoloqlar haqlı olaraq göstərirlər ki, problemin qoyuluşu prosesini keçmiş nəzəri biliklərlə onların əsasında izah oluna bilməyən yeni faktların arasında ziddiyyətin nəticəsi kimi müəyyənləşdirmək olar.

Əlbəttə, burada təlim probleminin qoyuluşu prosesinin özünəməxsus elə xüsusiyyətləri vardır ki, bunlar təlim prosesinin mahiyyəti ilə müəyyən olunur. Məsələn, təlim prosesində problemi şagirdin öz qarşısında qoyması və müəllim tərəfindən şagirdin qarşısında qoyulması faktını xatırlamaq yerinə düşər. Burada şagird üçün yeni olan istənilən təlim materialının ziddiyyətlərə malik olması və materialın müəyyən şəraitdə şagird üçün problem kimi qoyula biləcəyi də unudulmamalıdır. Təlim materialının şagird qarşısında qoyulma formasından da çox şey asılıdır.

Aydındır ki, problemin optimal qoyuluşu və burada sualın irəli sürülməsi dərhal və birbaşa həyata keçən proses deyildir. Problemin qoyulması prosesində iki faza vardır: 1) problemi “görmək”, aşkara çıxarmaq; 2) problem sualın özünün qoyuluşu.

Həm analitik, həm də evristik xarakterli fəaliyyət prosesində aşağıdakı formada suallar yaranır:

1) Başlanğıc ziddiyyətin yalnız bir tərəfini əks etdirən ümumi, qeyri-müəyyən sual forması;

2) Başlanğıc ziddiyyətin hər iki tərəfini əks etdirən konkret sual forması;

3) Başlanğıc ziddiyyətin hər iki tərəfinin keyfiyyətə işlənilməsini və cavabın axtarış oblastının lokallaşmasını ehtiva edən sualın konkret keyfiyyət forması.

Təbii ki, istənilən bir problem mərkəzi sualdan və onun ətrafında qruplaşan suallardan ibarətdir.

Mərkəzi sualın formulə olunmasından əvvəl və ondan sonra qoyulan suallar qaçılmazdır. Birincisi problemin axtarışı prosesini, ikincisi isə problemin açılması prosesini xarakterizə edir. Problemin açılması prosesində suallar analitik və evristik fəaliyyət strukturuna istinad oluna bilər. Burada seçimin həm obyektiv, həm də subyektiv əsasları vardır.

Təlim probleminin qoyuluşunda bir sıra məntiqi qaydalar gözlənilməlidir. Bunlara aşağıdakıları aid etmək olar:

1. Müəllim unutmamalıdır ki, şagirdin öyrədiləcək materiallarla bilavasitə bağlı olan və problemin həllinin mənimsənilməsi üçün istifadə olunan keçmiş bilikləri aktualaşdırılmalıdır. Bilik və fəaliyyət üsullarının aktualaşdırılması ilə bağlı olan məlumatlar və məlum olmayanlar ayırd edilməlidir, məlum olmayan lokallaşdırılmalıdır. Bunun üçün şagird məchulun lokallaşdırılması priyomlarını öyrənməlidir.

2. Müəllim öz şagirdlərinin hazırlıq səviyyəsini bilməlidir. Müəllim şagirdin qarşısında istənilən problemi qoya bilməz, o yalnız elə problem qoymalıdır ki, onu şagird özünün problemi kimi qəbul edə bilsin.

3. Müstəqil həll üçün mümkün şərait aşkarlanmalıdır.

Əlbəttə, bunun üçün problemin tipinin və həll üsulunun müəyyənləşdirilməsi lazımdır. Onu həm müəllim, həm də şagird bacarmalıdır. Problemin tipinin müəllim tərəfindən müəyyən edilməsi ona görə lazım gəlir ki, o, a) onu düzgün qoysun; b) onun həllinin rəasional variantını seçsin; c) problemin müstəqil həlli üzrə şagirdlərin fəaliyyətinin idarə olunma yollarını müəyyənləşdirsin. Şagird isə problemin tipini ona görə müəyyənləşdirməlidir ki, daha tez və daha rəasional, səmərəli həllin üsul və priyomlarını tapsın.

Problemin həlli prosesinə şagird o andan başlayır ki, yaranmış problem situasiyasından ya özü problemi formulə edir, ya da müəllimin formuləsini qəbul edir və yaranmış problemin həlli yollarını müstəqil axtarır.

Müəllim və şagirdin problemi formulə etməsinin dəqiqliyindən asılı olaraq onun həlli müvəffəqiyyətli olur. Problemin şagirdin başında situasiyanın təhlilinin nəticəsi kimi yaranması, məlum və məchulların ayrılmasından asılı olur. Problemin qoyuluşu onun həllinin başlanğıcıdır. Həllin özü isə tədris-idrak fəaliyyətinin mərhələsidir: bu mərhələ problemlə öyrənmənin mürəkkəb elementlərindən biri hesab olunur və bir neçə altmərhələ və halqalardan ibarətdir.

Didaktik arsenalda məsələ həllinin zəngin praktik təcrübəsi toplanmışdır. Məsələnin yaradıcı həllinin konkret qanunauyğunluğu axıra qədər formalaşdırılmasında da, psixoloqların tədqiqatlarından bəzi nəticələr əldə olunmuşdur. Müəllim məsələnin həllinin axtarılmasının həm analitik, həm də evristik yolunu öyrətməlidir. Problem həlli üçün alqoritmik və evristik məntiqlərin hər hansı biri təklikdə kifayət deyildir.

Verilmiş problem məsələlər sinfinə münasibətdə müəyyən həlledici təcrübənin mövcudluğundan asılı olaraq V.N.Puşkin həllin üç növünün olması haqqında nəticəyə gəlmişdir. Məsələnin həlli üzrə keçmiş təcrübədə həlledici heç nəyin olma dıği hal birinci növə aid edilir. Bu halda subyekt sınaq və səhvi müəyyənətmə yolu ilə gedir (Pushkin, 1967: 189-190).

Hər bir insanda praktik olaraq problem həlli üçün müəyyən vərdişlər həyat və fəaliyyət prosesində yaranır. Ona görə də, hətta verilmiş tip məsələnin həlli ilə bağlı onun heç bir təcrübəsinin olmadığı halda belə, o, müəyyən mənada problemin həlli üzrə öz fəaliyyətini rüşeym halında olsa da, planlaşdırma bilər.

İkinci növ həllə elə vəziyyət şamil olunur ki, ona aid insanda formul, sxem və başqa növ təcrübə var. Həll prosesi burada tanıma formasında həyata keçir.

Üçüncü növ ondan ibarətdir ki, insanda müəyyən təcrübə var, amma bu təcrübə verilmiş problemin həlli üçün kifayət qədər deyildir. Burada həll prosesi ondan ibarətdir ki, məsələnin şərtinin təhlili əsasında əvvəlki fəaliyyət sxemində mövcud olmayan yeni bir şey yaradılır.

Təlim probleminin həlli prosesi onun planının tərtibinin zəruriliyini göstərir. Problemin həlli planının tərtibinə həll variantlarının seçilməsi də daxildir. İnsanın intellektual fəaliyyətində planların əhəmiyyətini təsdiq edən müəlliflər planın iki növünü fərqləndirirlər: sistemətik və evristik. Sistemətik planlar alqoritmlərlə eyniləşdirilir. Sistemətik planlaşma məsələ həllinin müvəffəqiyyəti

üçün təminat vermə sinə baxmayaraq ondan insanlar həllin axtarışında həmişə istifadə etmir. Bu plan yeknəsəq fəaliyyət, başqa sözlə, eyni cür hərəkətlər çoxluğu tələb edir, bəzən də çox vaxt alır. Həllin bu növünün alternativini, bir çox hallarda səmərəliliyi məhz evristik axtarış yoludur (Zagvyazinskiy, 1978).

Problemin həm analitik, həm evristik həll yolu müəyyən dərəcədə keçmiş təcrübənin aktuallaşmasını nəzərdə tutur. Ona görə ki, problemləli vəziyyət özündə üç əsas elementi cəmləşdirir: mənimsənilməmiş biliklər, mənimsəmə prosesi, mənimsənilməmiş biliklər. Doğrudan da, problemin həlli yolu məhz bunlarla şərtlənir, fikrən və yazılı planlaşdırma situasiyanın bu gözlənilən elementlərini özünə daxil edir.

Həll planının tərtibi şagirdin qabağı görmək, sonrakı gedişi müəyyənləşdirmək bacarığından asılıdır. O, fikrən qabağa qaçır, ümumiyyətlə, problem həlli təcrübəsi əsasında öz fəaliyyət ardıcılığını müəyyənləşdirir, nəticələri götür-qoy edir, qismən və ya tamamilə mövcud biliklərinə və ya intuisiyasına əsasən həll yolunu əldə etməyə çalışır. Belə irəli qaçma cəhdləri nəticəsində həll ideyası yaranır, fikrən əsaslandırılmış fərziyyə ortaya çıxır.

Hər bir şagird geriye baxmağı, problemlərin daha aydın formulə olunmasını, həllin rəasional variantını müəyyənləşdirməyi bacarmalıdır. Xüsusilə səhvləri təhlil etmək, fikrin bütün gedişi (inkışafı) prosesini tədqiq etmək faydalıdır. Unutmaq olmaz ki, sonuncu biliyin həqiqətə yönələn formalaşmış yolunun təyini deməkdir. Bunun sonrakı fəaliyyət mərhələsi, daha ümumi bilik və fəaliyyət üsullarının mənimsənilməsi üçün əhəmiyyəti danılmazdır.

Tədqiqat işinin elmi-nəzəri yeniliyi və əhəmiyyəti. 1) Təlim sistem(məxsusi idrak prosesi və psixoloji təbiətli birgə fəaliyyət olmaqla) kimi yanaşılmaqla (L.Bertalinfin ideyasına və dialektikanın qolu qismində formalaşmış “sistem-struktur” təhlilə istinad olunmaqla) onun iki altsistemi fərqləndirilmiş, bunların təbiətlərinə aydınlıq gətirilmişdir; 2) Təlim sistemilə onun ehtiva etmiş olduğu altsistemlərin və təbiətlərinə aydınlıq gətirilən altsistemlərin öz aralarındakı dialektikanın aşkarlanması bu proseslə bağlı pedaqoji fikrin və prosesin özünün təkmilləşdirilməsi nöqtəyi-nəzərdən daha etibarlı və səmərəli yol kimi müəyyənləşdirilmişdir; 3) Müəyyən olunmuşdur ki, təlim sistemində ehtiva olunan həmin altsistemlərinin dialektikası təhsilənlərin əqli fəaliyyətlərinin analitik və evristik məntiqlərinin vahidin təərəflərinə çevrilməsini şərtləndirir, hafizə və təfəkkür prosesləri səbəb-nəticə funksionallığını real hala gətirir, təhsilənlərin dərəkəli və zəkəli fəaliyyəti gözlənilən nəticəyə yön almış olur.

Nəticə

Təhsilənlərin idraki hərəkət məntiqinə görə təlimin altsistemlərinin ayrılması təhsilin həyata keçirilməsi yolunun təkmilləşdirilməsinin variantlarından biri olmaqla yanaşı, bu alt sistemlərin ayrılması, təbiətlərinə aydınlıq gətirilməsi, bunların aralarında mövcud olanın məntiqi gözlənilmənin aşkarlanması təlim prosesinə aid pedaqoji fikrin və həmin prosesin özünün təkmilləşdirilməsinin daha etibarlı və səmərəli yoludur.

Ədəbiyyat

1. Feyziyev, C.Ə., İbrahimov, F.N., Bədiyev, S.R. (2011). Didaktika (Dərs vəsaiti). Bakı: Mütərcim.
2. Makhmutov, M.I. (1972). Teoriya i praktika problemnogo obucheniya. Kazan.
3. İbrahimov, F.N. (2010). Ümumi pedaqogikadan mühazirələr. Bakı: Mütərcim.
4. Əhmədov, B.A., Rzayev, A.Q. (1993). Pedaqogikadan mühazirə konspektləri. Bakı: Maarif.
5. İbrahimov, F.N., Hüseynzadə, R.L. (2013). Pedaqogika (Dərslik). 2 cildə, I cild. Bakı: Mütərcim.
6. Okon, V. (1968). Osnovy problemnogo obucheniya. M.: Prosveshcheniye.
7. Didaktika sredney shkoly. (1982). Pod redaktsiyey M.A.Danilova i M.N.Skatkina. M.: Pedagogika.
8. Həmzəyev, M.Ə. (1991). Pedaqoji psixologiya. Bakı: Maarif.
9. Paşayev, Ə.X., Rüstəmov, F.A. (2007). Pedaqogika. Bakı: Nurlan.

10. Məmmədli, L.A. (2022). Pedagogika nəzəriyyəsi: Müntəxəbat (Dərs vəsaiti). Bakı: Mütərcim.
11. Mehrabov, A.O. (2012). Müasir təhsilin metodoloji problemləri. Bakı: Mütərcim.
12. Abbasov, A.N., Məmmədşadə, R.R., Məmmədli, L.A. (2021). Pedagogika: Müntəxəbat (Ali təhsil müəssisələri üçün dərs vəsaiti). Bakı: Mütərcim.
13. Pushkin, V.N. (1967). Evristika-nauka o tvorcheskom myshlenii M.: Uchpedgiz.
14. Zagvyazinskiy, V.I. (1978). O sovremennoy traktovke didakticheskikh printsipov. Sovetskaya pedagogika. №10.

Göndərilib: 09.01.2024

Qəbul edilib: 12.03.2024