

DƏRSİN METODİK STRUKTURUNUN ŞAĞİRDƏLƏRİN ANALİTİK VƏ EVRİSTİK FƏALİYYƏTLƏRİNİN NİSBƏTİ BAXIMINDAN KONKRETLƏŞDİRİLMƏSİ

FİRƏDUN İBRAHİMOV

Pedaqoji elmlər doktoru, professor, Azərbaycan Dövlət Pedaqoji
Universitetinin Şəki filialı. E-mail: firedun52@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0002-0775-1048>

Məqaləyə istinad:

İbrahimov F. (2024). Dərsin metodik
strukturunun şagirdlərin analitik və
evristik fəaliyyətlərinin nisbəti
baxımından konkretləşdirilməsi.
Azərbaycan məktəbi. № 4 (709),
səh. 21–28

DOI: 10.30546/32898065.2024.4.103

Məqalə tarixçəsi

Göndərib: 18.11.2024

Qəbul edilib: 26.11.2024

ANNOTASIYA

Məqalədə araşdırılan elmi mənbələrdə təlimin təşkil forması anlayışı ilə bağlı interpretasiyalarda fikir müxtəlifliyinin mövcudluğuna diqqət yönəldilir və bildirilir ki, ümumtəhsil məktəblərində təlim-tərbiyə işinin əsas təşkil formasının dərs olduğunu təlim praktikası təsdiq edib. Həmçinin göstərilir ki, tam sistem olan təlim prosesinin idarə olunmasının səmərəliliyi onun məzmun və forması arasında düzgün nisbətə tapılmasından asılıdır. Tədqiqat işində vurğulanır ki, dərsin metodik altstrukturunun xarakteri yalnız onun ümumi didaktik strukturunun məzmunundan asılı deyildir. Didaktik struktur təlimin və müasir dərsin təşkilinin əsas mərhələlərini əks etdirir. Didaktik və metodik strukturlar arasındakı bağlayıcı həlqələr dərsin daxili məntiqi-psixoloji altstrukturlarına xidmət edir. Dərsin daxili altstrukturunu isə tədris-idrak prosesini əks etdirən elementlərdən ibarətdir. Məqalədə göstərilir ki, 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 müəyyənləşdirir. İdarəetmənin metodik strukturu da məhz bu zəmin əsasında müəyyən edilir.

Açar sözlər: Dərsin strukturu, didaktik struktur, metodik struktur, analitik və evristik fəaliyyət, daxili altstruktur, məntiqi-psixoloji altstruktur.

CONCRETISATION OF THE METHODOLOGICAL STRUCTURE OF THE LESSON IN TERMS OF THE RATIO OF STUDENTS' ANALYTICAL AND HEURISTIC ACTIVITIES

FIRADUN IBRAHIMOV

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Sheki Branch of Azerbaijan State Pedagogical University. E-mail: firedun52@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0002-0775-1048>

To cite this article:

Ibrahimov F. (2024). Concretisation of the methodological structure of the lesson in terms of the ratio of students' analytical and heuristic activities. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. Vol. 709, Issue IV, pp. 21–28

DOI: 10.30546/32898065.2024.4.103

Article history

Received: 18.11.2024

Accepted: 26.11.2024

ABSTRACT

The article draws attention to the existence of a diversity of opinions in the interpretations related to the concept of the form of organization of training in scientific sources (researched by us) and states that training practice has confirmed that the lesson is the main form of training and education in general education schools. It is also stated that the efficiency of managing the training process, as a complete system, depends on finding the correct balance between its content and form. The research work emphasizes that the nature of the methodological substructure of the lesson does not depend only on the content of its general didactic structure. The didactic structure reflects the main stages of training and the organization of a modern lesson. The connecting links between didactic and methodological structures serve the internal logical-psychological substructures of the lesson. The internal substructure of the lesson consists of elements that reflect the teaching-cognitive process. Experienced teachers analyze training materials across all components, as well as from the logical, psychological, educational, and didactic aspects. Based on this analysis, they determine the proportion of analytical and heuristic types in the student's activities. The methodological structure of management is also determined precisely on this basis.

Keywords: Lesson structure, didactic structure, methodological structure, analytical and heuristic activity, internal substructure, logical-psychological substructure.

Tədqiqat mövzusunun aktuallığı

Həm elmi mənbələrin araşdırılmasından, həm də pedaqoji təcrübədən bəlli olur ki, təlim-təربiyənin əsas təşkilat forması kimi dərslərin ardı-arası kəsilmədən təkmilləşdirilməsi təxirəsalınmaz, həmişəyaşar problemdir. Çağdaş zamanımızda IV sənaye inqilabının çağırışlarına müvafiq təhsilin həyata keçirilmə yolu kimi dərk edilən təlim prosesi şagirdmərkəzli (təhsilalanmərkəzli) olmalıdır. Bu tələbin reallaşması üçün təlim prosesində təhsilalanın digər bir sıra şərtlərlə yanaşı analitik və evristik fəaliyyətin optimal münasibətləri tənzimlənməlidir. Təlim prosesində belə bir mühitin mövcudluğu onun təşkilat formasının altstrukturlarının (xarici və daxili strukturların) məntiqi bağlılığından, hər bir altstrukturun elementlərinin seçilməsindən və bu elementlərin funksiyalarının reallaşma səviyyəsindən asılıdır. Söylənilənlərə rəğmən iddia edirik ki, "Təlim praktikasında dərslərin metodik strukturunun şagirdlərin analitik və evristik fəaliyyətlərinin nisbəti baxımından konkretləşdirilməsi" IV sənaye inqilabının çağırışlarına müvafiq təhsilin həyata keçirilmə yolu kimi dərk edilən şagirdmərkəzli (təhsilalanmərkəzli) təlim prosesinin formalaşdırılması probleminin həllinə yönələn aktual tədqiqat məsələsidir.

Tədqiqatın metodoloji əsası

Tədqiqatın aparılması prosesində L.Bertalanfinin "Sistem təhlili ideyasından" (Mirzəcanzadə, 1990) bəhrələnib, dialektikanın mühüm qolu kimi formalaşaraq onun alternativ səviyyəsinə yüksələn "Sistem-struktur yaşama"dan, elmi idrakın empirik-nəzəri və nəzəri metodlarından, elmi idrakın formalarının daxili əlaqələrindən, müxtəlif pedaqoji və psixoloji araşdırma ümumiləşmələrindən metodoloji əsas kimi istifadə olunub.

Tədqiqat üzrə əldə olunmuş materialların interpretasiyası

Elmi mənbələrdə (tərəfimizdən araşdırılan) təlimin təşkilat forması anlayışı ilə bağlı interpretasiyalarda fikir müxtəlifliyi mövcuddur.

Lakin təlimin təşkilat formasına bu prosesin komponenti kimi baxılmasına qarşı çıxan yoxdur. Bizim subyektiv anlamımıza görə, "təlimin (inkişaf və dəyişmə prosesinin – təhsilin həyata keçirilmə yolunun) təşkilat formasını onun məzmununun mövcudluq üsulu, məzmunun mövcud olmasını mümkün edən öz daxili təşəkkülü, quruluşu" kimi dərk etmək lazımdır. Tam sistem olan təlim prosesinin idarə olunmasının səmərəliliyi onun məzmun və forması arasında düzgün nisbətin tapılmasından asılıdır.

Təlim praktikası təsdiq edib ki, ümumtəhsil məktəblərində təlim-təربiyə işinin əsas təşkilat forması dərslərdir (İbrahimov, 1998). Dərs haqqında ayrı-ayrı müəlliflər maraqlı fikirlər irəli sürürlər. Məsələn, M.İ.Maxmutovun fikrincə, dərs təlimin elə əsas hərəkət formasıdır ki, təlimin məzmunu, prinsip və metodları təmin olunur, müəllim tərəfindən müəyyən vaxt çərçivəsində planlaşdırılır və tənzim edilir, müəllim-şagird münasibətlərinin məcmusu kimi meydana çıxır (Məhmudov, 1972). M.N.Skatkin qeyd edirdi ki, "... dərs pedaqoji prosesin bu və ya digər dərəcədə bitmiş bir parçası, yaxud hüceyrəsidir" (Skatkin, 1966). B.A.Əhmədov yazırdı: "Müəllimin dərs ili üçün sabit tərkibli şagird qrupunun kollektiv idrak fəaliyyətinə (və həyata düzgün münasibətinin formalaşdırılması prosesinə) konkret rejim üzrə (həm də kollektivin hər bir üzvünün fərdi xüsusiyyətlərini nəzərə almaqla) bilavasitə rəhbərlik etməsinə dərs deyilir" (Əhmədov, Rzayev, 1983). A.O.Mehrabov da prof. B.A.Bəşirovun fikrinə oxşar şəkildə yazır ki, dərs müasir pedaqogikanın mühüm anlayışlarından biri kimi istifadə olunmaqdadır. Hələ də onun müəllimin rəhbərliyi altında cədvəl üzrə, müəyyən olunmuş şagird kontingenti ilə vaxt çərçivəsində keçirilməsi pedaqoji tələb kimi öz qüvvəsini saxlayır... Standart dərslərin parametrləri kimi onları yerinə yetirirlər (Mehrabov, 2010).

Təlimin əsas təşkilat forması sayılan dərs xeyli uzun tarixə malikdir. Professor A.N.Abbasov yazır ki, məktəbin inkişaf tarixində müxtəlif təlim sistemləri mövcud olub. 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 formasına (Manheyım), briqada-laborator formasına (Dalton planının şəkli dəyişdirilmiş forması, XX əsrin 20-ci illərində, sovet məktəblərində tətbiq olunub) sinif-dərs formasına (350 ildən çoxdur ki, inkişafdadır) yer ayrılıb. Təlimin məqsədi, məzmun və metodları onun təşkilat formasında qarşılıqlı əlaqə şəraitində təzahür edir... Təlimin təşkilinin müxtəlif formalarının meydana gəlməsi, inkişafı, təkmilləşdirilməsi və təcricən bəzilərinin sıradan çıxması inkişaf edən cəmiyyətin tələbləri, ehtiyacları ilə bağlı olub (Abbasov, Məmmədzađe, Məmmədli, 2021).

B.A.Əhmədov, A.Q.Rzayev bu xüsusda yazırdılar: “Məlumdur ki, sinif-dərs sistemini nəzəri cəhətdən əsaslandırın Y.A.Komenski olub. İ.F.Herbart dərsin belə bir vahid (standart) sxemini hazırlayıb: yeni materialın izahı (“aydınlıq mərhələsi”), yeni biliklə köhnə bilik arasında əlaqənin yaradılması (“assosiasiya mərhələsi”), biliyin yekunlaşdırılması (“sistemləşdirmə mərhələsi”) və çalışmaları (“metod mərhələsi”). A.Disterveq dərsdə təcükürün inkişafını ön plana çəkməyi, K.D.Uşinski dərsdə bilik verməklə şagird şəxsiyyətinin inkişaf etdirilməsini vəhdətdə götürməyi tələb edirdi. Beləliklə, dərs tarix boyu müəyyən inkişaf mərhələsi keçib və hər cür sınaqdan çıxaraq özünü dođrudla bilib” (Əhmədov, Rzayev, 1983).

Azərbaycanda Təhsil sahəsində İslahat Proqramında müəyyən olunmuş təhsilin demokratikləşdirilməsi çağırışı istər-istəməz dərs anlayışına da yenidən baxılmasını, onun humanist və demokratik prinsiplərə tabe olan müasir variantının müəyyən edilməsi istiqamətində düşünölməsini, konkret təcükflərin hazırlanmasını tələb edir (Talıbov, Ağayev, İsayev, Eminov, 2003). Təlim-tərbiyə prosesinin idarə olunmasının təkmilləşdirilməsi onun təşkilat formalarının sisteminin, bu sistemin digər təlim komponentləri ilə didaktik əlaqə və asılılıqlarının nəzəri və praktik əsaslarının şərhindən xeyli dərəcədə asılıdır. Dərsin təlim-tərbiyənin əsas təşkilat forması olmaq etibarını ilə ardı-arası kəsilmədən təkmilləşdirilməsi təcükəsəlinməz

tələbdir (Mehdizadə, 1982).

Dərsin təkmilləşdirilməsi ilə bağlı xeyli araşdırmalar aparılıb və bu proses hazırda davam etdirilməkdədir; onun tipləri və strukturu dəqiqləşdirilməkdə, təlim materialının prosesual hərəkətinin forması rolunu oynaya biləcəklə səviyyədə təşkil və idarəedilməsinin nəzəriyyə və praktikası işlənməkdədir. Bunlara baxmayaraq, dərsə 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 (İbrahımov, Hüseynzadə, 2013).

Bəşərin sosial təcükübəsinin bir hissəsini özündə saxlayan təlim materialı və onun mənimənilməsinə yönələn təlim metodlarının təkmilləşməsi ilə bağlı onların mövcudluq forması (dərs üçün təlim materialı və metodlar birlikdə məzmun yerində çıxış edir) təkmilləşməyə bilməz (“Forma” ilə “Məzmun” kateqoriyalarının dialektikası belədir). Dərsin təkmilləşdirilməsi ilə bağlı psixoloqlar xeyli iş görüb. Təsadüfi deyildir ki, “ənənəvi dərs” lə yanaşı “müasir dərs”, “inkişafetdirici dərs”, “problemlı dərs”, “mərhələli dərs”, “sintetik dərs” və s. keyfiyyət əlamətlərini əks etdirən anlayışlardan istifadə olunur.

Qeyd edək ki, gərgin pedaqoji, psixoloji, metodoloji araşdırmalarla müasir dərs və ona verilən tələblər formalaşdırılıb. Doğrudur, “müasir dərs” anlayışından istifadə pedaqoji ədəbiyyatda birmənəli qarşılınmır. Dərsə verilən tələblərin dəyişməsindən, onun məktəbin bugünkü vəzifələrinə uyğun qurulmasından və müvafiq terminologiyadan istifadə olunmasından bəhs etməyi daha məqsədəuyğun sayırlar.

“Yeni pedaqoji təcükürün inkişafında şərti surətdə iki mərhələni fərqləndirmək olar. Birinci mərhələdə ənənəvi didaktik sistemin elmi-tənqidi təhlili axarında dərsin optimallaşdırılması başlıca psixoloji və pedaqoji problem kimi xüsusi əhəmiyyət kəsib edirdi. Ənənəvi dərsin alternativini kimi müasir dərs anlayışı da bu mərhələdə yaranmışdı” müləhizəsinin müəllifi prof. Ə.Ə.Əlizadə yazırdı ki, “müasir dərs” anlayışında “müasir” sözünün özünəməxsus evristik mənası var. “Müasir dərs”, “bugünkü

dərs” demək deyil. Zamanın uğurlarına söykənən dərsə müasir dərs deyilir. Bu mənada, adətən, bir-biri ilə üzvi surətdə bağlı olan iki cəhəti ayırd edirlər. Çox vaxt müasir dərs dedikdə, onu təkcə dərsin elmi-nəzəri səviyyəsini yüksəltmək, müasirləşdirmək kimi başa düşürlər. Dərs özünün elmi-nəzəri səviyyəsinə görə zamanın uğurlarını əks etdirməlidir. Bu şəxsizdir. Lakin müasir dərs anlayışı təkcə bu kökdə izah etmək birtərəfli olardı. Söhbət pedaqoji fenomenə gedir. “Müasir” sözü də məhz dərsi səciyyələndirir. Bu, istər psixoloji və pedaqoji, istərsə də dilçilik baxımından belədir. Dərs təkcə özünün elmi-nəzəri səviyyəsinə görə deyil, həm də pedaqoji konsepsiyasına-yeni pedaqoji təfəkkür ölçüləri ilə qurulmasına görə müasir olur. Müasir bilikləri müasir üsulla, müasir dərsi ümumi şəkildə belə səciyyələndirmək olar (Əlizadə, 2004).

Etiraf olunmalıdır ki, təlimin təşkilat forması kimi o hələ də səmərəli şəkildə tədqiq olunmaqda, onun tipləri və strukturu dəqiqləşdirilməkdə, təlim materialının özünün prosessual hərəkətinin forması rolunu oynaya biləcək səviyyədə təşkil və idarə edilməsinin nəzəriyyə və praktikasi 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 mövzularından biri olub.

Dərsin tipologiyası məsələsi ilə bağlı çoxlu didaktik xarakterli (həmçinin metodik xarakterli) tədqiqatlar aparılıb. Bu istiqamətdə tədqiqat aparan müəlliflər təsnifləşdirmə zamanı dərsin bu və ya digər əlamətini əsas kimi qəbul ediblər. “Pedaqogika” kitabında göstərilir: “Dərsin tipləri və quruluşu məsələsində bir qrup müəllif təlim prosesini əsas götürməklə: a) giriş dərsləri; b) tədris materialı ilə ilk tanışlıq dərsləri; c) anlayış yaradan dərslər və s. İkinci qrup müəlliflər tədris metodlarını əsas hesab etməklə dərsləri: a) mühazirə dərsləri; b) müsahibə dərsləri; c) laboratoriya məşğələləri dərsləri və s. tiplərə bölürlər. Üçüncü qrup müəlliflər isə dərsləri onun qarşısında duran didaktik vəzifələrlə bağlı təsnifləyirlər (Talibov, Ağayev, İsayev, Eminov, 2003). Yeri gəlmişkən

onu da vurğulayaq ki, müasir dərs nəzəriyyəsinə və təlim təcrübəsinə dərslərin didaktik məqsədlərə görə bölgüsündən bir iş aləti kimi istifadə edir, həm də bu zaman belə bir düzəliş verirlər ki, “xalis şəkildə” (yalnız yeni məlumatı verən, yaxud yalnız bilik, bacarıq və vərdisləri möhkəmləndirmək məqsədi ilə keçirilən) dərslərə nadir hallarda təsadüf edilir, eləcə də xalis proqramlaşdırılan və xalis problemlə dərslərə az təsadüf olunur. Real tədris prosesində demək olar ki, hər bir dərs didaktik məqsədlər kompleksini yerinə yetirir və bu zaman müxtəlif təlim üsullarından istifadə edilir. Qeyd edək ki, dərsin məqsədə görə tipologiyası ideyası B.P.Yesipovun adı ilə bağlıdır. O, dərsin 6 tipini fərqləndirib (Yesipov, 1961). B.P.Yesipovun təqdim etdiyi tipologiyayı Azərbaycan pedaqoqları-akademik M.M.Mehdizadə və prof. N.M.Kazımov da inkar etmirdi (İbrahimov, 1988). N.M.Kazımov yazırdı ki, bu bölgünün üstün cəhətləri vardır. Əvvəla, dərs tiplərinin adlandırılmasında eyni üslub gözlənilir, ikincisi, bölgü didaktik vəzifələrin həllinə əsaslanır. Lakin bu bölgünün də çatışmayan cəhətləri vardır. Əvvəla, real təlim zamanı, məsələn, yalnız yeni biliyi mənimsədən dərs, yaxud yalnız bacarıq və vərdisləri formalaşdıran dərs olmur. Bu və ya digər tipə aid olan bir dərsdə bir neçə didaktik vəzifə yerinə yetirilə bilər. İkincisi, dərsin tipləri təlimin mərhələlərinə lazımınca uyğun gəlmir. Bu bölgüdə, məsələn, təlimin ilk mərhələsinə-tədris materialının qavranılmasına uyğun gələn dərs tipi nəzərə alınmır (Kazımov, Haşımov, 1996).

Bizim diqqətimizi M.İ.Maxmutovun mülahizələri hər zaman çəkmiş və bu gün də çəkməkdədir. O, məşğələnin təşkili məqsədlərini (problemlilik prinsipi də nəzərə alınmaqla): a) yeni materialın öyrənilməsi; b) bilik, bacarıq və vərdislərin təkmilləşdirilməsi; c) öyrənmə dərəcəsinə nəzarət və qiymətləndirmə kimi üç məqsədin birləşdirilməsi əsasında təsnif edir (Məhmutov, 1981). M.İ.Maxmutov yazır: “...Müasir dərs ənənəvi dərstdən məqsədləri, məzmunu, təşkilati-metodik tərəfləri, şagirdlərin fəaliyyətlərinin aktivlik dərəcəsi, strukturu, tempi və s. ilə fərqlənir. Müxtəlifliyinə baxmayaraq, müasir dərsləri (problemlilik prinsipinə

əsasən) iki qrupda birləşdirmək olar: a) problemlə dərslər; b) problemlə olmayan dərslər. Bunların fərqi təlimin metod və vasitələrində, dərslərin strukturunda axtarılmalıdır. Problemlə dərslərin məntiqi-psixoloji (daxili) və didaktik (xarici) strukturunu ayırmaq mümkündür. Dərs daxili struktur nöqtəyi-nəzərindən problemlə o zaman hesab olunur ki, müəllim düşünülmiş şəkildə problemlə vəziyyət yaradır və müstəqil təlimi problem qoymaq və həlli axtarmaq, yerinə yetirmək üzrə şagirdlərin axtarış fəaliyyətini təşkil edir (yüksək dərəcəli problemlilik) və ya problemlə özü qoyur və onu həll edir, axtarış situasiyası üzrə fikirin məntiqini şagirdlərə göstərir. Şagirdlərin idrak fəaliyyətinin yüksək səviyyəsi problemlə vəziyyətlə şagirdlərin idrak, maraq və emosional hissələrinin uzlaşması zamanı əldə olunur” (Məxmutov, 1981).

Burada biz müasir dərslə baxışın bəzi yeni elementlərini görürük. Problemlə dərslərin didaktik göstəricisi onun kompleksliliyi, “sintetikliyidir”. Bu, kombinə edilmiş dərslərin eyniyyəti deyildir. Sintetik dərslərdə eyni zamanda bir neçə didaktik məsələ həll olunur (kombinə edilmiş dərslərdə də bu belədir). Lakin bu, başlıca məsələ deyil. Sintetik dərslərin mahiyyəti ondan ibarətdir ki, keçilmişlərin təkrarı, bir qayda olaraq, yeni materiala girişlə birləşir, zəruri biliklərin aktuallaşması mərhələsində yeninin öyrənilməsinə başlanılır, yeninin əldə olunması müstəqil işlə bağlanır, biliklər praktikaya sisteməlik olaraq tətbiq olunur, bilik, bacarıq və vərdislərin təkrarı yeni əlaqə və uzlaşmalarda fasiləsiz reallaşdırılır. Əsas mərhələlərin (yeni materialın izahı, onun qavranılması, yeni anlayışların mənimsənilməsi, vərdislərin işlənməsi və s.-nin kompleksliliyi problemlə dərslərin əsas xüsusiyyəti kimi müşahidə olunur. Didaktik nöqtəyi-nəzərdən problemlə olmayan dərslərdə təlim prosesinin mərhələlərinin dəqiq ayrılığı ilə fərqlənir, dərslərin əsas elementlərinin sintetikliyi olmur (Feyziyev, İbrahimov, Bədiyev, 2011).

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 dərslərdə, 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 strukturunu 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 (Məxmutov, 1975).

Altstrukturların əsasları bir-birindən fərqlənir: didaktik vəzifələr sistemi və təlim prosesinin məntiqi əsasında didaktik struktur qurulur; didaktik struktur əsasında metodik struktur qurulur; mənimsənmənin daxili altstrukturunu şagirdin produktiv əqli fəaliyyətinin məntiqi əsasında qurulur. Problemlə dərslərdə qeyri-problemlə dərslərin strukturları arasındakı fərq bundan ibarətdir ki, problemlə dərslərdə məntiqi-psixoloji struktur həm mənimsənmə prosesinin ümumi məntiqi, həm də yaradıcı əqli fəaliyyətin məntiqi ilə müəyyənləşir, qeyri-problemlə dərslərdə bunlardan birincisindən danışmaq olar (Feyziyev, İbrahimov, Bədiyev, 2011).

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 strukturlar 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 başlanır, sonra məntiqi əməliyyatlarla yeni bilik hasil edilir, anlaşılır, dərk olunur. Ayrı-ayrı xassə, əlamətlərin ümumiləşdirilməsi öyrənilmişləri sistemləşdirməyə imkan verir. Bu proses yeni biliyin köhnə biliklər (əldə olunmuşlar) 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: bərpəetmə-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 mənimsəmənin ümumi məntiqini determinləşdirir. Onlar şagirdlərin reproduktiv və produktiv fəaliyyət növləri ilə birbaşa bağlıdır. Mənimsəmənin yaradıcı xarakteri produktiv əqli prosesin məntiqi ilə (təlim probleminin qoyuluşu və həlli ilə) bilavasitə əlaqədardır. Odur ki, yaradıcı axtarış fəaliyyəti ilə bağlı təlim prosesinin idarə olunmasında daha bir altstruktur da nəzərə alınmalıdır. Deməli, təlim prosesinin əsas təşkilat formasının metodik strukturunun öz daxili altstrukturuları 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 daşdığı təqdirdə, metodik struktur mənimsəmə prosesinin ümumi məntiqinə uyğun gəldiyi halda, o, evristik xarakter daşdıqda burada şagirdin həm də produktiv əqli fəaliyyətinin məntiqi nəzərə alınmalıdır.

Dərsin metodik strukturunu 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 müəyyənləşməsindən 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 müəyyənləşdirərkən, 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 müəyyənləşdirir. İdarəetmənin metodik strukturunu da məhz bu zəmin əsasında müəyyən edilir.

Tədqiqatın elmi yeniliyi

1) Tam sistem olan təlim prosesinin idarə olunmasının səmərəliliyinin onun məzmunu və forması arasında adekvatlığın tapılmasından asılı olduğu diqqətə çatdırılıb; 2) IV sənaye inqilabının çağırışlarına müvafiq formalaşması zəruri sayılan təhsilin həyata keçirilmə yolu kimi dərk edilən təlim prosesi şagirdmərkəzli (təhsilalanmərkəzli) olmalıdır; 3) Təlim prosesinin şagirdmərkəzli (təhsilalanmərkəzli) olması tələbinin reallaşması üçün sözügedən prosesdə təhsilalanın digər bir sıra şərtlərlə yanaşı analitik və evristik fəaliyyətin 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.

Tədqiqatın 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.

Nəticə

1.1. Təlimin təşkilat forması anlayışı ilə bağlı interpretasiyalarda (elmi şərhlərdə) fikir müxtəlifliyi mövcuddur, baxmayaraq ki, ümumtəhsil məktəblərində təlim-tərbiyə işinin əsas təşkilat formasının dərs olduğunu təlim praktikası təsdiq edib; 1.2. Təlim-tərbiyənin əsas təşkilat forması kimi dərslin ardı-arası kəsilmədən təkmilləşdirilməsi təxirəsalınmaz, həmişəyaşar problemdir; 2.1. Tam sistem olan təlim prosesinin idarə olunmasının səmərəliliyi onun məzmun və forması arasında düzgün nisbətin tapılmasından asılıdır; 2.2. IV sənaye inqilabının çağırışlarına müvafiq formalaşması zəruri sayılan təhsilin həyata keçirilmə yolu kimi dərk edilən təlim prosesi şagirdmərkəzli (təhsilalanmərkəzli) olmalıdır; 2.3. Təlim prosesinin şagirdmərkəzli (təhsilalanmərkəzli) olması tələbinin reallaşması üçün sözügedən prosesdə təhsilalanın digər bir sıra şərtlərlə yanaşı analitik və evristik fəaliyyətin optimal münasibətləri tənzimlənməlidir; 3. Dərslin metodik altstrukturunun xarakteri yalnız onun ümumi didaktik strukturunun məzmunundan asılı deyildir və didaktik struktur təlimin və müasir dərslin təşkilinin əsas mərhələlərini əks etdirir; 4. Didaktik və metodik struktur arasındakı bağlayıcı həlqələr dərslin daxili məntiqi-psixoloji altstrukturlarına xidmət edir və dərslin daxili altstrukturunu tədris-idrak prosesini əks etdirən elementlərdən ibarətdir; 5. 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; 6. Qabaqcıl təcürübəyə 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 müəyyənləşdirir; idarəetmənin metodik strukturu da məhz bu zəmin əsasında müəyyən edilir.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

- 1 Abbasov, A.N., Məmmədşadə, R.R., Məmmədli, L.A. (2021). Pedaqogika: Müntəxəbat (Ali təhsil müəssisələri üçün dərs vəsaiti). Bakı, "Mütərcim", 608 s.
- 2 Əhmədov, B.A., Rzayev, A.Q. (1983). Pedaqogikadan mühazirə konspektləri (Dərs vəsaiti). Bakı, "Maarif", 352 s.
- 3 Əlizadə, Ə.Ə. (2004). Müasir Azərbaycan məktəbinin psixoloji problemləri. Bakı, "Pedaqogika", 432 səh.
- 4 Feyziyev, C.Ə., İbrahimov, F.N., Bədiyev, S.R. (2011). Didaktika (Dərs vəsaiti). Bakı, "Mütərcim", 624 s.
- 5 İbrahimov, F.N. (1998). Təlimdə alqoritmik və evristik fəaliyyətin optimal nisbətlərinin əsaslarına dair oçerklər (monoqrafiya). Bakı, "Mütərcim", 398 s.
- 6 İbrahimov, F.N., Hüseynşadə, R.L. (2013). Pedaqogika (Dərslük). I cild. Bakı, "Mütərcim", 708 s.
- 7 Kazımov, N.M., Haşımov, Ə.Ş. (1996). Pedaqogika (dərslük). Bakı, "Maarif", 416 s.
- 8 Makhmutov, M.I. (1972). Teoriya i praktika problemnogo obucheniya. Tatarskoye knizhnoye izdatel'stvo, Kazan', 551 s.
- 9 Makhmutov, M.I. (1975). Sovremennyy urok. Voprosy teorii. M.: Izd. "Pedaqogika", 192 s.
- 10 Makhmutov, M.I. (1975). Problemnoye obucheniye: Osnovnyye voprosy teorii. M.: Izd. "Pedagogika", 208 s.
- 11 Mehdizadə, M.M. (1982). Ümumtəhsil məktəblərində təlim-tərbiyə prosesinin təkmilləşdirilməsi yolları. Bakı, "Maarif", 382 s.
- 12 Mehrabov, A.O. (2010). Müasir təhsilin konseptual problemləri. Bakı, "Mütərcim", 516 s.
- 13 Mirzəcanşadə, A.X. (1990). İxtisasa giriş (Heft və qaz profilli ali məktəblər üçün dərs vəsaiti), Bakı, BDU nəşriyyatı, 368 s.
- 14 Skatkin, M.N. (1966). Aktivizasiya poznavatel'noy deyatel'nosti uchashchikhsya. // "Narodnoye obrazovaniye", №1.
- 15 Talibov, Y.A., Ağayev, Ə.A., İsayev, İ.N., Eminov, A.İ. (2003). Pedaqogika (Bakalavirat təhsil səviyyəsi üzrə dərs vəsaiti). Azərbaycan Milli kitabxanası: pdf, 140 s.
- 16 Yesipov, B.P. (1961). Samostoyatel'naya rabota uchashchikhsya na uroke. M, "Uchpedgiz", 412 s.