

# TƏLİM PROSESİNİN MAHIYYƏTİ, MƏQSƏDİ VƏ VƏZİFƏLƏRİ

## **Əhatə olunan məsələlər:**

1. Təlim prosesi bir sistem kimi.
2. Təlimin fəlsəfi əsasları.
3. Təlimin məntiqi əsasları.
4. Təlimin psixoloji əsasları.
5. Təlim prosesində əsas pedaqoji ziddiyyətlər.
6. Təlimin motivləri
7. Təlim prosesinin funksiyaları (vəzifələri)

## **1. Təlim prosesi bir sistem kimi**

Pedaqogika elmi, onun təlim kateqoriyası haqqında, bunların elmi-metodoloji əsasları barəsində çox yazılıb, çox deyilib. Buna dair bir çox müəlliflər dəyərli fikirlər irəli sürmüşlər.

Təlimin mürəkkəb anlayış olduğu bəllidir. Bu da məlumdur ki, təlimin qarşısında təhsilləndirici, tərbiyələndirici, inkişafetdirici kimi başlıca vəzifələr durur. Deməli, o, şəxsiyyət və onun fəallığı ilə bilavasitə bağlıdır. Ona görə də, öncə bunu nəzərə alaraq ki, şəxsiyyəti fəallaşdıran hər hansı bir fəaliyyət insanın dərk olunmuş məqsədi ilə tənzim edilən daxili (psixi) və xarici (fiziki) fəallığı ilə bilavasitə bağlıdır.

Oyunu, təlimi və əməyi insan fəaliyyətinin əsas növləri sayırlar. Bu növlər içərisində təlim insana məxsus elə xüsusi fəaliyyət növüdür ki, o, insanın yalnız öz hərəkətlərini dərk olunan ideal məqsədlərlə tənzim etmək fəaliyyətinə yiyələnmiş olduqda mümkündür. Bunun üçün isə ilkin şərt uşaqlarda müəyyən bilik, bacarıq və vərdişlərin şüurlu mənimsənilməsi prosesidir. Lakin təlim insanı müxtəlif ictimai-faydalı fəaliyyət üçün zəruri olan bilik, bacarıq və vərdişlərlə silahlandırmaq prosesi olmaqla yanaşı insanda özünün psixi proseslərini idarə etmək, məqsədi naminə öz fəaliyyətini nizamlamaq və təcrübə seçmək, bunları istiqamətləndirmək bacarığının təşəkkülünə də bilavasitə kömək edir. Məktəb yaşında, əmək fəaliyyətinə hazırlanma mərhələsində təlim fəaliyyəti, xüsusilə mühüm əhəmiyyət kəsb edir. B.Q.Ananyevin sözləri ilə desək, “oyundan təlimə keçid, fəaliyyətin müxtəlif növlərinin növbələşməsi, cəmiyyətdə əməyə hazırlaşmaq və i.a. bu, eyni zamanda idrak fəaliyyəti subyektlərinin xassələrinin, cəmiyyətdə sosial mövqelərin, rolların dəyişməsi.... irəliləmələr mərhələsidir”.

Şübhə yoxdur ki, yaşlılar uşağın inkişafında ictimai təsirin fəal daşıyıcılarıdır, onlar uşağın fəaliyyətini təşkil edir, onları bəşəriyyətin ictimai təcrübəsi çərçivəsində mənimsəməyə yönəldirlər və bu yönəltmə o dərəcədə vacib əhəmiyyətə malikdir ki, bunu əsl təlim kimi də səciyələndirirlər. Məsələn,

professor A.V.Petrovskinin ümumi redaktorluğu ilə nəşr edilən “Ümumi psixologiya” (M., 1977) kitabında oxuyuruq: “Uşağın fəaliyyət və davranışını bəşəriyyətin ictimai təcrübəsini mənimsəməyə yönəldən fəal proses təlim adlanır. Uşaq şəxsiyyətinin inkişafına təsir nöqtəyi-nəzərdən götürüldükdə həmin proses tərbiyə adlanır”.

Təlim prosesi ilə uşağın inkişafı arasında daxili əlaqənin də mövcudluğunu pedaqoqlar, psixoloqlar dönə-dönə qeyd etmişlər (M.V.Matyuxin, T.S.Mixalçik və b.). Doğrudan da, təlim prosesi yalnız şagirdlərin bilikləri əldə etməsinin, bacarıq və vərdişlərinin formalaşdırılmasının məqsədyönlü idarə olunması olmayıb, o eyni zamanda onların təfəkkürünün inkişafına istiqamətlənən əqli fəaliyyətlərinin idarə olunmasıdır. Təlim prosesində şagirdlər sonrakı mərhələdə müstəqil olaraq bilik əldə etmə qabiliyyətlərini inkişaf etdirə bilirlər, cisimlər və onlardan istifadə ətraf aləm və adamlarla münasibət qaydalarını və birgəyaşayış normalarını seçməyi, şəxsi mövqeyini müəyyənləşdirməyi, məqsədləri əsasında şəraiti dəyişdirməyi özündə saxlayan keyfiyyətlərə yiyələnirlər. Şagirdlərin psixi xüsusiyyətlərinin müxtəlif inkişaf pillələri pedaqoji prosesdə şərt kimi qəbul edilir.

Düzgün qurulan təlim prosesi şagirdlərin potensial imkanlarından maksimum istifadə etmək işinə xidmət edir, onların fəaliyyətini stimullaşdırır, təşkil və tənzim edir, bununla da uşaqların inkişafına səmərəli təsir edir.

Təlim prosesində fərdi fəallığın spesifik bir növü kimi şagirdlərin təlim fəaliyyəti fasiləsiz inkişaf edir. Uşaq məktəbə ilk dəfə qədəm qoyarkən, o, hələ təlim fəaliyyəti göstərməyi bacarmır, məhz təlim prosesində bu fəaliyyət növünü mənimsəyir.

Təlim fəaliyyətinin özünəməxsus mürəkkəb strukturu vardır, o, məqsəd və motivlərlə xarakterizə olunur. Bu fəaliyyətdə şagird bilməlidir ki, nə edir, nə üçün edir, necə etməlidir, o, özünə nəzarət etməyi də, özünü qiymətləndirməyi də bacarmalıdır. Bu işdə kollektivin də rolu böyükdür. Çünki təlim prosesində şagirdlərin fəaliyyəti mənsub olduğu kollektivin təsirindən kənar olmur. Burada şəxsiyyətlərarası münasibətlərin şəbəkəsi mövcuddur, həmin münasibətlər müəllimin pedaqoji təsiri ilə uşaq şəxsiyyətinin inkişafına istiqamətləndirilir. Təlim əməyinin düzgün təşkili və idarə olunması ilə şagirdlərin istehsal münasibətlərinə hazır olması üçün onların zəruri inkişafına şərait yaranır.

Təlim prosesində hökmən uşağın yaş mərhələlərinin təbiəti, konkret ictimai-tarixi şəraitin ona təsiri nəzərə alınmalıdır. Bu prosesin müvəffəqiyyəti fəaliyyət aktlarının necə seçilməsindən və onların hansı ardıcılıqla əvəz olunmasından ciddi şəkildə asılıdır, prosesin elmi-pedaqoji əsaslarla idarə olunması üçün bunu nəzərə almaq vacibdir.

Elmi-pedaqoji idarəetmə dedikdə isə obyektiv qanunauyğunluqları dərk etmək, onardan istifadə etmək əsasında şagirdin təlim fəaliyyətinə şüurlu, məqsədyönlü təsir göstərmək nəzərdə tutulur. Bu proses qarşıya məqsəd qoyulması ilə başlanır və praktik nəticə əldə edilməsi ilə başa çatır. Bu məqsədə nail olduqda, yeni idarəetmə dövrüyyəsi, halqası kimi digər məqsəd irəli sürülür. Təlim prosesində müəllim idarəetmə funksiyalarını, başqa sözlə, o, aşağıdakı əməliyyatları yerinə yetirir: proqramın işlənilib hazırlanması və qəbul edilməsi; təşkilətmə (qarşıya

qoyulmuş proqram öz-özlüyündə təmin olunmur, ciddi təşkilati iş aparmaq vacibdir); tənzimləmə; uçot və nəzarət.

Təlim prosesinin idarə olunması informasiya işinin yaxşı təşkil olunması ilə də sıx əlaqədardır. Belə ki, bu prosesdə informasiya-proqram işləyib hazırlamaq və qəbul etmək, habelə həmin proqramın yerinə yetirilməsinə aid fəaliyyətin təşkil edilməsi və tənzim olunması çox vacibdir. Başqa sözlə, təlimin səmərəliliyi yalnız optimal informasiya, qarşıya qoyulmuş vəzifələri yerinə yetirmək üçün zəruri və kifayət qədər informasiya olduqda təmin edilir.

Məlumdur ki, təlimin məzmunundan söhbət gedəndə proqramlar mühüm əhəmiyyət kəsb edən vacub element sayılır. Təlim prosesində istifadə olunan proqram sistemləşdirilmiş biliklərin, fəaliyyət üsullarının mənimsənilməsinə, ictimai-məhsuldar və əqli əməyə və birgəyaşayışa hazırlığa, fiziki və əxlaqi kamilləşməyə, başqa sözlə, hərtərəfli inkişafı arzu olunan (potensial imkanları nəzərə alınmaqla) şagird şəxsiyyətinin inkişafı ilə bağlı məqsədlərin reallaşdırılması ideyasını özündə saxlayır. Şagirdlərin intellektual qabiliyyətlərinin, elmi dünyagörüşünün formalaşmasında əxlaqi, estetik və fiziki keyfiyyətlərinin, onların fəaliyyətlərinin emosional-iradi cəhətlərinin inkişafını istiqamətləndirmək proqramının əsas məziyyətlərindəndir.

Təhsil elmi dünyagörüşün formalaşmasının çox mühüm şərtidir. Fəlsəfi ədəbiyyatda dünyagörüş insanın bütövlükdə dünyaya, özünün oradakı mövqeyinə olan baxışlarının ümumiləşdirilmiş sistemi kimi səciyyələndirilir. Elmi dünyagörüş insana təbiətin və cəmiyyətin inkişaf qanunları, öz həyatının məqsədi və mənası haqqında aydın təsəvvür verir. Təlim prosesi şagirdlərin dünyagörüşünün inkişafı probleminə istiqamətlənir, onlarda “şəxsiyyət azadlığı” kimi çox mühüm keyfiyyətin formalaşması şəraitini yaradır.

Təlimin mahiyyəti haqqında yuxarıda dediyimiz qısa xülasədən bir daha aydın olur ki, pedaqogikanın vacib kateqoriyası olan təlim prosesi çox mürəkkəb prosesdir. Onun layihələşdirilməsi və həyata keçirilməsi yaradıcı fəaliyyətdir. Yuxarıda qeyd etdiyimiz kimi, bu prosesə baxışlarda fikir ayrılığı da yox deyildir. Məsələn, Krayevski pedaqoji mahiyyətinə görə təlimə öyrətmə və öyrənmə fəaliyyətlərinin vəhdəti, bir-birini nizamlaması, tamamlaması, şərtləndirməsi kimi baxır. M.A.Danilovun fikrincə isə təlim prosesi müəllim və onun rəhbərlik etdiyi şagirdlərin elə ardıcıl fəaliyyətlərinin məcmusundan ibarətdir ki, məktəblilərə bilik, bacarıq və vərdişlər sistemini şüurlu və möhkəm surətdə mənimsətməyə, bunun da nəticəsində onların idrak qüvvələrini inkişaf etdirməyə, onları zehni və fiziki əmək mədəniyyəti ilə silahlandırmağa, şagirdlərin dünyagörüşü və davranışının əsaslarını formalaşdırmağa yönəldilir. Yaxşı deyilmişdir, amma fikrimizcə, “bunun da nəticəsində” sözlərinin əvəzinə “bununla ayrılmaz şəkildə” sözlərinin işlədilməsi daha məqsədəuyğun olardı. Çünki, burada qarşılıqlı şərtlənmə mövcuddur.

Təlim prosesi anlayışını daha yığcam şəkildə səciyyələndirən Y.K.Babanski yazır: “Ümumtəhsil məktəblərində təlim prosesi müəllim və şagirdlərin elə xüsusi təşkil olunan fəaliyyətdir ki, təhsil, tərbiyə və inkişaf vəzifələrinin həllinə yönəldilir”. Burada təhsil, tərbiyə və inkişaf kimi üç vəzifənin bir-birindən ayrılmadan tərifi daxil edilməsi, təlim prosesinin çox vacib bir cəhətini vurğulayır.

Təlim prosesində, doğrudan da təhsil, tərbiyə və inkişaf vəzifələri daxili vəhdətdə yerinə yetirilir. Bizim fikrimizcə, təlim prosesi təhsilə, tərbiyə və inkişaf proseslərinin daxili əlaqəsində mövcuddur, yəni təlim prosesi bu əlaqədə cərəyan edir. Lakin tərifi “müəllim və şagirdlərin elə xüsusi təşkil olunan fəaliyyətidir” fikrinin açıqlanmasına ehtiyac vardır. Çünki orada müəllim və şagird fəaliyyətinin səciyyəsi və rolu bir qədər kölgədə qalır.

Başqa bir müəllif - İ.Y.Lerner belə hesab edir ki, təlim prosesi şagirdin sosial təcrübənin müəyyən hissəsini mənimsəməsi üçün onun müəllimlə qarşılıqlı əlaqəyə girməsi aktlarının qanuni şəkildə bir-birini ardıcılıqla əvəz etməsidir ki, bu zaman həm müəllimin, həm də şagirdin fəaliyyəti dəyişir, şagird yeni keyfiyyətlər kəsb edir. Burada, fikrimizcə, təlim prosesinin mahiyyəti daha yaxşı açılır, belə ki, qarşılıqlı əlaqəyə girən tərəflərin fəaliyyəti inkişafda götürülür. Bununla da, təlim prosesində başqa komponentlərin də tərəflərin (müəllim və şagirdin) inkişafının tələblərinə uyğunlaşdırılması zərurəti diqqət mərkəzinə yönəldilir. Lakin burada bir şeylə razılaşmaq çətinidir ki, təlim prosesinin pedaqoji mahiyyətinin mühüm cəhətini təşkil edən əlaqədə şagirdin fəaliyyətinə məhdudiyət qoyulmur; bu əlaqə şagird tərəfindən yox, onun imkanlarının maksimum səfərbər olması əsasında qarşıya qoyulmuş məqsədlərlə tənzimlənən müəllimin çox gərgin əməyi nəticəsində mümkün olur, şagird sosial təcrübənin müəyyən hissəsini mənimsəməsi üçün müəllimlə qarşılıqlı əlaqəyə müəllim tərəfindən cəlb olunur. Məhz müəllimin pedaqoji təsiri ilə şagird təlim prosesində subyekt mövqeyinə yüksələ bilir. Təlimin mahiyyətinin mühüm cəhəti kimi bu nəzərə alınmalıdır.

Təlim prosesi, onun mahiyyəti Azərbaycan pedaqoqlarının da diqqət mərkəzində olan problemdir, onların əsərlərində təlimdə müəllimin rolu daha ətraflı qeyd olunur, kölgədə qalmır. Bir neçə baxışa nəzər salaıq. B.Əhmədov, A.Rzayev “Pedaqogikadan mühazirə konspektləri” kitabında təlim prosesinə belə bir tərif verir: “Təlim U-nun (müəllim nəzərdə tutulur) rəhbərliyi altında V-nin (söz, əyanilik, metodlar, təlim-tərbiyə materialı, ümumiyyətlə, müəllimin sərəncamında olanlar nəzərdə tutulur) tətbiqi ilə S-in (orta məktəb şagirdi nəzərdə tutulur) həyatı dərk etməsi, bilik, bacarıq və vərdislərə yiyələnməsi prosesidir”. Həmin kitabın 114-cü səhifəsində isə yazılmışdır: “Təlim – müəllimin rəhbərliyi və müvafiq vasitələrin köməyi ilə şagirdin həyatı dərk etməsi prosesidir”. İkinci tərifin izahında müəlliflər göstərirlər ki, “həyat” sözü altında biz təkcə ictimai həyatı deyil, bütün maddi aləmi, gerçəkliyi nəzərdə tuturuq. Eləcə də, “həyatın dərk olunması” ifadəsi altında məktəblinin bilik, bacarıq və vərdislər sistemə, zehni əmək mədəniyyətinə yiyələnməsini, zehni qüvvələrinin inkişaf etdirilməsini, ümumiyyətlə, şəxsiyyətin intellektual aləmini, mənəvi zənginliyə sahib olmasını nəzərə alırıq. Buradan qarşıya sual çıxır: Bəs təlim prosesində şagirdin tərbiyə olunması onun (təlimin) mahiyyətinə daxil deyildirmi?.... Bununla əlaqədar xatırlatmaq lazımdır ki, tərif anlayışın bütün əlamətlərini yox, yalnız mühüm spesifik əlamətlərini əks etdirməlidir və etdirir. B.Əhmədov və A.Rzayevin təqdim olunan mülahizəsinə biz münasibətimizi açıqlamırıq, bunu oxucunun sərəncamına veririk. Əslində, təqdim edəcəyimiz digər baxışlarda sözügedən mülahizələrə münasibət bilavasitə özünə yer almışdır.

Təlim prosesinə verilən təriflərin təkmilləşdirilməsinin zəruriliyini qeyd edən akademik M.M.Mehdizadə təlim prosesinə belə bir tərif verməyi məqbul hesab etmişdir: “.....təlim prosesi müəllim və şagirdlərin müəyyən quruluşa malik olan elə birgə fəaliyyətidir ki, bilik, bacarıq və vərdişlər sistemi, təlimin forma, növ və metodları, didaktik, əyani və texniki vəsaitdən ibarət komponentlərindən istifadə edərək şagirdlərin təhsil, tərbiyə və inkişafalarını təmin etməyə yönəldilir”. Müəllif vermiş olduğu bu təriflə bağlı izah edir ki, təlim prosesinə belə bir tərif verməklə heç də orijinallıq iddia etmirik, lakin bunun münasib olduğunu da onda görürük ki, burada həm təlim prosesinin məqsədləri, həm onun birgə fəaliyyət göstərən əsas komponentləri (müəllimlər, şagirdlər), həm də ikinci dərəcəli komponentləri (təlimin məzmunu, forması, metodları, didaktik və əyani-texniki vasitələri) açıq göstərilir. (orada)

Nəhayət, M.S.Əkbərov və N.P.Cəfərov da özlərinin “Bilik haqqında nə bilirik?” adlı məqalələrində (bax: “Azərbaycan müəllimi”, 13 may və 20 may 1983-cü il tarixli sayları) yazırlar ki, təlim elə iki tərəfli prosesdir ki, bu şagirdlərin bilik, bacarıq və vərdişləri mənimsəməsi, həm də bu fəaliyyətə, tədrisə müəllimin rəhbərliyini əhatə edir.

Elə bilirik ki, təlim haqqında baxışlara dair gətirdiyimiz bu nümunələr deməyə kifayət qədər əsas verir ki, təlim prosesinin mahiyyətini, onun xarakterini səciyyələndirən müəyyən daxili, nisbətən davamlı təkrarlanan tərəfləri vardır. Fəlsəfi dildə desək, bu daxili, zəruri, təkrarlanan, davamlı əlaqələri həmin sistemin (təlim prosesinin) invariantları adlandıra bilərik. Bu invariantları dərk etmək, onları müəyyənləşdirmək, dərinliyinə varmaq həmin invariantlardan məqsədəuyğun surətdə istifadə etməyə imkan yaradır. Bu invariantları dərk edən müəllim öz praktik fəaliyyətində qarşısına daha düşünülmüş, elmi surətdə əsaslandırılmış məqsədlər qoyur. Bizə belə gəlir ki, təlim prosesinin daxili, nisbətən sabit cəhətləri əsasən aşağıdakılardır:

1. Təlim prosesi insanın sosial formalaşmasında (təbii ki, məktəb yaşları dövrü nəzərdə tutulur) xüsusi əhəmiyyətə malikdir. Təlim prosesi uşağın sosial formalaşmasına təsir edən xarici və daxili təsirlərlə vəhdətdədir. Təlim prosesi müstəqil yolla həyata keçirilən özünütərbiyə və özünütəhsil proseslərinin əsasında durur, pedaqoji ünsürlərə malik olan proseslərlə əlaqələnir və onda ictimai mühitin mənfə təsirlərinin aradan götürülməsi zərurəti nəzərə alınır.

2. Təlim prosesi pedaqoji prosesdir, onun əsas komponentləri müəllim və şagirddir. Müəllim təlim prosesində rəhbərlik etmə fəaliyyətinin subyektidir, onun fəaliyyəti xarici pedaqoji təsir funksiyasına malikdir, o stimullaşdırma, təşkilatmə və tənzimləmə tərkiblərindən ibarətdir, dərk olunmuş məqsədlə (təlimin məqsədi ilə) və əks-əlaqə faktları ilə tənzim olunur. Müəllimin özü və onun fəaliyyəti inkişafdadır, dəyişmədədir. Bu dəyişmə şagirdin özünün və fəaliyyətinin dəyişməsi ilə vəhdətdədir. Şagirdin fəaliyyəti idarə olunandır, bu fəaliyyət müəllimin pedaqoji təsirinin onun (şagirdin) daxili aləmi ilə transformasiyası vasitəsilə şərtlənir. Şagirdin şəxsiyyətinin formalaşma tempi, xarakteri, istiqaməti bu fəaliyyətlə əlaqəlidir. Öyrətmə və öyrənmə fəaliyyətləri daxili əlaqədədir və vəhdət təşkil edir.

3. Düz və əks-əlaqə təlim prosesində əsasdır, daxili cəhətdir, bunsuz səmərəli idarəetmə mümkün deyildir. Müəllimin şagirdi fəaliyyətə cəlb etməsi qaydalarının konkretləşdirilməsinin şərtlərindəndir. Təlimin digər komponentləri arasındakı əlaqə məqsəd, düz və əks-əlaqənin vasitəsi ilə müəyyənləşdirilir. Pedaqoji prosesdə düz və əks-əlaqə dəyişmədədir, inkişafdadır.

4. Təlim prosesi təhsil, tərbiyə və inkişaf prosesi ilə daxili əlaqədədir, burada ikinci dərəcəli əhəmiyyətə malik olan yoxdur.

5. Təlimin məqsədini konkret ictimai-tarixi şərait, bəşər mədəniyyətinin inkişaf səviyyəsinin dərk olunması, onun qorunub saxlanması, inkişaf etdirilməsi təcrübəsinin verilməsinin nəzəriyyə və praktikası, uşağın sosial formalaşmasının qanunauyğunluqları müəyyən edir. Nəzərə alınır ki, bəşər mədəniyyətinin inkişaf səviyyəsi, onun dərk olunması, qorunub saxlanması və inkişaf etdirilməsi təcrübəsi cəmiyyətin insanın sosial formalaşmasına yönələn tələblərlə və ictimai münasibətlərlə vəhdət təşkil edir.

6. Təlim materialının məzmunu məqsəddə və şagirdlərin imkanlarına əsasən konkretləşdirilir. Bu zaman onun zəruri bilik və bacarıqlara müvafiqliyi aparıcı ideyalara, nəzəri müddələrin öyrənilməsinə üstünlük verməklə gözlənilir.

7. Təlimin bütün komponentlərinin əlaqəsi onun nəticəsinin səmərəliliyinə təsir göstərir.

8. Təlim prosesinin hərəkətverici qüvvəsi təlimin gedişində irəli sürülən tədris və praktik vəzifələrlə şagirdlərin mövcud bilik, bacarıq və zehni inkişafının səviyyəsi arasında olan ziddiyyətlərlə bağlıdır.

9. Təlim prosesi xüsusi qaydada təşkil olunan kollektiv idrak fəaliyyətinin idarə olunması prosesidir. Məqsədin reallaşması şagirdin idrak fəaliyyətinin inkişaf dərəcəsi ilə asılıdır. Məqsədin həyata keçirilməsi üçün idrak motivlərinin formalaşması, ümumiləşmə ilə konkretləşdirmənin, reproduktiv fəaliyyətlə yaradıcı fəaliyyətin, nəzəri biliklərin əldə olunması ilə onların tətbiqi bacarıq və vərdişlərinin vəhdəti xüsusi əhəmiyyət kəsb edir.

10. Təlim prosesində müəllim öz pedaqoji təsiri ilə şagirdə potensial imkanlarına uyğun (ondan maksimum istifadə olunması ilə) inkişaf dərəcəsinə fəaliyyətə cəlb edir. Belə fəaliyyətə cəlb etmə aktları qanunauyğun (burada sosial formalaşmanın, idrakın, haqqında söhbət gedən prosesin qanunauyğunluqları nəzərdə tutulur) şəkildə bir-biri ilə əvəz olunur, hansı ki, bu, qarşıya qoyulmuş vəzifələrin reallaşmasını şərtləndirir.

Nəhayət, mülahizələrimizi ümumiləşdirərək təlim prosesinə məqbul hesab etdiyimiz tərif verək. **Orta ümumtəhsil məktəblərində təlim prosesi müəllimin rəhbərliyi altında şagirdlərin həyata hazırlanmasını sürətləndirmək məqsədilə onların bilik, bacarıq və vərdişlərini daha səmərəli təmin etməyə istiqamətləndirən elə pedaqoji prosesdir ki, burada şagirdlərin imkanlarına uyğun inkişaf dərəcəsinə əqli, əxlaqi, psixi və əməli fəaliyyətə cəlb olunma aktları qanunauyğun şəkildə vəhdət halında həyata keçirilir.** Fikrimizcə, təlim prosesinə vermiş olduğumuz tərifdə onun pedaqoji, psixoloji, əxlaqi mahiyyəti öz əksini tapmışdır. Tərifdə “pedaqoji proses” cins, “təlim prosesi” növ kimi qəbul olunmuşdur. Təlim prosesinin əsas komponenti müəllim və şagirdlər hesab olunmuşdur. Qarşıya qoyulmuş məqsəd göstərilmişdir. Şagirdlərin imkanlarına

uyğun, inkişaf dərəcələri nəzərə alınmaqla əməli və zehni fəaliyyətə cəlb olunmaları xüsusi vurğulanmışdır. Müəllimin rəhbərliyi, pedaqoji təsiri, yönəldiciliyi ilə şagirdlərin fəaliyyətə cəlb edilməsi aktlarının bir-birini yalnız qanunauyğun şəkildə, yəni obyektiv olaraq əvəz etməsi faktına diqqət yönəldilir. Prosesin məqsədinin həyata keçməsi üçün əsas olaraq şagirdlərin təhsil, tərbiyə və inkişafdan ibarət tərkibdə olması vurğulanır.

Uşağın fəaliyyət və davranışını bəşəriyyətin ictimai təcrübəsini mənimsəməyə yönəldən fəal prosesin məktəbin vəzifələrinə müvafiq idarə olunması üçün onun qnoseoloji, məntiqi, psixoloji və pedaqoji əsaslarını müəyyənləşdirməyi, həmin əsaslarla idarəetmənin qanunauyğunluqlarını aşkarlamağı, inkişafın hərəkətverici qüvvəsi kimi əsas ziddiyyətləri seçməyi, onların əmələ gəlməsi və həll olunmasında pedaqoji təsirin vasitə, forma və metodlarının səmərəli şəkildə tətbiqi istiqamətlərinin nəzəriyyə və praktikasının işlənilməsini tələb edir.

Şübhə yoxdur ki, təcrübə uşağın fəaliyyəti nəticəsində mənimsənilir, onun inkişafı fəaliyyətin nəticəsidir. Haqqında söhbət gedən fəal prosesə daxil olan uşağın fəaliyyətinin idarə olunmasının istiqamətləri obyektiv və subyektiv cəhətləri özündə ehtiva edir. İdarəedən şagirdin fəaliyyətinin obyektiv şəkildə mövcud olan tərəflərini görməli, məqsədəuyğun şəkildə onların vəhdətini nizamlamağa yönəlməli, şəraiti tənzimləməlidir. Şagirdin fəaliyyətində müxtəlif cəhətliliyin mövcud olduğu qiymətləndirilməli, əqli fəaliyyətin analitik və evristik məntiqlərinin vəhdətinə diqqət yönəldilməlidir.

\*\*\*

*“Təlim prosesi” anlayışına “sistem-struktur” baxımdan yanaşdıqda “mükəmməl sistem” və ya “bütöv sistem” anlayışlarını işlətməli oluruq. Pedaqogika nəzəriyyəsində təlimin müxtəlif sistemləri haqqında çox yazılmışdır, didaktlar tərəfindən bu və ya digər konsepsiyaya üstünlük verilməsini özündə ehtiva edən təlim sistemlərinin mövcudluğu göstərilir. Heç şübhə yoxdur ki, mükəmməl təlim sisteminin nəzəri və praktik əsaslarının işlənilməsi didaktikanın mərkəzi problemi. Bizcə, təlim sisteminin mükəmməlliyi onun bəşər mədəniyyətinin zəruri hissəsinin şagirdlər tərəfindən mənimsənilməsinə imkan verən ən səmərəli yolları özündə saxlama səviyyəsi, başqa sözlə, şəxsiyyətin inkişafına edə biləcəyi sürətləndirici təsirin effektivliyi ilə xarakterizə oluna bilər; belə sistem təhsilin bütün səviyyələrini əhatə etməlidir, həm reproduktiv, həm də yaradıcı səviyyədə mənimsəmə isə yalnız əqli fəaliyyətin analitik və evrestik növlərinin məqsədəuyğun idarə olunması nəticəsində mümkündür. Biz belə hesab edirik ki, idrakın gerçəkliyi əksətdirmə qanunauyğunluqlarına, təlim prosesinin mahiyyətinə az-çox bələd olan hər bir kəs bu fikrə etiraz etməz. Odur ki, biz təlimin elə sistemini mükəmməl hesab edirik ki, o, özündə bir çox cəhət və keyfiyyətlərlə (altsistemlərdən ibarət olması, ayrılı bilən altsistemlərin qarşılıqlı əlaqəsini təyin edən xassənin olması, idrakın bütöv sistemə uyğun qoyula bilməsi və s.) yanaşı, onun alqoritmik (analitik fəaliyyətin mühüm tərkibi olaraq) və evristik fəaliyyətin optimal nisbətini özündə ehtiva etmiş olsun.*

*Mükəmməl təlim sistemi özünə nəzərən daha mükəmməl sistem olan pedaqoji prosesdə ehtiva olunur. Elə bu səbəbə görə də, təlim sisteminin təbiətini açmaq üçün pedaqoji prosesin təbiətinə dayanmaq vacibdir. Unutmaq olmaz ki, böyük sistem ehtiva etdiyi kiçik sistemə nəzərən emercent xassələrə malik olur.*

## **2. Təlimin fəlsəfi əsasları**

Təlim sistemində idarəetmənin fəlsəfi-metodoloji problemlərinin mühüm aspektləri idrak nəzəriyyəsi ilə obyektiv əlaqə zəminində müəyyənləşir. Pedaqoji ədəbiyyatda təlim prosesi ilə elmi idrak prosesinin müqayisəsində üç nöqtəyi-nəzəri fərqləndirmək olar:



1. Bəziləri tərəfindən təlim prosesinin özünəməxsus xüsusiyyətləri lazımınca qiymətləndirilmədən elmi idrak prosesi ilə eyniləşdirilir.

2. Bəziləri tərəfindən təlim və idrak proseslərinin oxşarlığına laqeydlik hiss olunur, onların bir-birindən fərqləri, təlim prosesinin spesifik xüsusiyyətləri qeyd olunur.

3. Bəziləri tərəfindən təlim prosesi özünəməxsus xüsusiyyətlərə malik elmi idrak prosesi kimi qəbul edilir və hər iki prosesin bütün tərəflərinin vəhdətinin əsaslandırılmasına cəhd olunur.

Akademik M.M.Mehdizadə idrak nəzəriyyəsi ilə təlim nəzəriyyəsi arasında olan münasibətlərin şərh üçün irəli sürülən müddəalar arasında müəyyən fərqlərə, hətta fikir ayrılıqlarına yol verildiyini qeyd edirdi. O, yazırdı ki, bəziləri idrak nəzəriyyəsi ilə təlim nəzəriyyəsini tamamilə eyniləşdirir, bunların arasında olan fərqləri unudurlar, təlim prosesinin təşkilini idrak prosesinin gedişi kimi qələmə verməklə şagirdlərin yaş xüsusiyyətlərini və imkanlarını nəzərə almağı yaddan çıxarır və beləliklə də, əslində didaktikanın özünü inkar etmək dərəcəsinə gəlirlər. Başqaları qanuni olaraq bu iki proses arasında olan fərqləri aydın şərh edirlər. Lakin onlar idrak prosesi ilə təlim prosesi arasında olan vəhdəti unudurlar. M.M.Mehdizadənin fikrincə, bu nəzəriyyənin təlim prosesi nəzəriyyəsi ilə vəhdət təşkil etdiyini onda görmək lazımdır ki, təlim prosesində bəşəriyyətə artıq bəlli olan “həqiqət”lərin- biliklərin öyrənilməsi də dialektik yolla gedir, şagird bilmədiyini öyrənir, tam və dürüst bilmədiyini daha tam və daha dürüst öyrənməyə nail olur. Təbiətin insan təfəkküründə əks olunması haqqında nəzəriyyə didaktiklərə imkan verir ki, şagirdlərin idrak fəaliyyətində də, təlim prosesində də ziddiyyətlərin yer tutduğu fikrinə gəlsinlər.

Professor Z.İ.Qaralov belə hesab edir ki, təlim həqiqəti (dərk olunmuş gerçəklikləri) böyüyən nəsələ dərk etdirmək üçün məqsədyönlü, əvvəlcədən hərtərəfli proqramlaşdırılmış, öyrədənle öyrənən arasında qurulan qarşılıqlı fəaliyyət prosesidir. Bu cəhətdən idrakla təlim arasında ciddi əlaqə var. Hər ikisi dərk etmə prosesidir. Dərketmə prosesi isə həqiqətə, obyektiv aləmdəki mahiyyətə doğru irəliləmə, aşağı səviyyəli bilikdən daha yüksək səviyyəli bilik aləminə yaxınlaşmaq prosesidir. O, idrakın iki əsas pillədə (hissi və məntiqi) olmasını vurğulayır və idrak prosesinin inkişaf, təkmilləşmə qanunauyğunluğunu göstərir.

M.A.Danilov idrak və təlim proseslərinin bütün tərəfləri arasında vəhdətin mövcudluğunu əsaslandırmağa çalışır. O, təlim və idrak arasında ümumi və fərqli cəhətləri şərh edir. Lakin M.A.Danilov təlimdə idrak prosesinin didaktik məsələlərlə şərtləndiyinə lazımınca qiymət vermir. O, burada müəllimin təlim prosesinin yaradıcısı olduğunu, onun şagird idrakının xüsusiyyətlərinə təsirini vurğulamır. Halbuki, müəllim xüsusi olaraq seçib götürdüyü məzmunundan, onun təlim metodlarını seçməsindən, şagirdin fəaliyyətini pedaqoji cəhətdən düzgün təşkil etməsindən və sairədən asılı olaraq təlimdə idrak prosesinin şərtləndiyini həmişə sezmək mümkündür.

Diqqəti cəlb edən bir mülahizə də M.N.Alekseyevindir. O, hesab edir ki, yaşlılarla uşaqların idrakında prinsiplial fərq yoxdur. M.N.Alekseyev hər ikisində olan ümumi cəhətləri, o cümlədən yaradıcılıq elementlərinin mövcudluğunu xüsusilə vurğulayır, elmi idrakı “vasitəsiz dərk” kimi səciyyələndirir. Bu fikri

qeydsiz-şərtsiz qəbul etmək düzgün olmaz. Həmin səciyyə elmi idrakın şagird idrakından çox ciddi və yeganə fərqi deyildir.

S.A. Şaporinski təlimi idrakdan fərqləndirən cəhətlərə toxunmaqla şagirdin idrakında müəllimin müəyyənədiçi təsirini qeyd etmişdir.

Q.İ.Şukinadan fərqli olaraq M.İ.Maxmutov elmi idrakla uşağın idrakının qarşılıqlı əlaqəsinin əsas cəhətlərinin, momentlərinin gözlənilməsinin vacibliyini qeyd edir. Onun fikrincə, həm uşağın idrakı, həm də ictimai-tarixi inkişafın məhsulu olan elmi idrak obyektə, gerçəkliyə subyektin yaxınlaşması prosesidir. Hər iki idrak növü dialektikanın qanunları üzrə daxili ziddiyyətlərə malik proses kimi obyektiv aləmin inikasındır .

Bu problemə aid ədəbiyyatın təhlili göstərir ki, elmi idrak ilə təlimin qarşılıqlı əlaqəsindən bəhs edən müəlliflərin əksəriyyəti bu iki proses arasında oxşar və ya nisbətən fərqləndirici əlamətlərə daha çox diqqət yetirirlər. Halbuki, M.M.Mehdizadənin dediyi kimi, indi didaktiklər üçün tam aydındır ki, bu iki müxtəlif məqsəd və mahiyyət daşıyan, lakin vəhdət təşkil edən prosesləri- təlim prosesini və idrak prosesini nə eyniləşdirmək, nə də birini o birindən çox uzaq hesab etmək olmaz. Bunların həm fərqləri, həm də oxşarlıqları vardır. İdrak nəzəriyyəsi təlim prosesi nəzəriyyəsinin metodoloji əsasını təşkil etməklə onun daha düzgün elmi əsaslarda cərəyan etməsini, daha aydın işıqlandırılmasını təmin edir .

Elmi idrakla təlimi idrakın oxşar əlamətləri onların metodoloji əsaslarının eyni olduğunu söyləməyə əsas verir. Biz təlim sisteminin metodoloji əsası dedikdə, sözügedən prosesə qnoseoloji və dialektik yanaşmanı nəzərdə tuturuq. Bu yanaşma gerçəkliyin dərk olunması və dəyişdirilməsi metodları haqqında müəyyən prinsiplərin olduğunu öyrədir, elmi idrakı və təlimi həmin prinsiplər zəminində düzgün istiqamətləndirir. Təlim prosesini özünəməxsus xüsusiyyətli idrak prosesi kimi qəbul etmək hər iki prosesin oxşar və fərqli cəhətlərini müəyyənləşdirməyə, bu və ya digər didaktik problemin həllinə düzgün istiqamət seçməyə əsas yaradır. Elmi idrakla təlimi idrak arasındakı oxşar və fərqli cəhətləri düzgün və hərtərəfli ayırd etməklə şagirdlərin alqoritmik və evrestik fəaliyyətlərinin optimal münasibətlərini özündə ehtiva edən sistemi məqsədəuyğun idarə etmək mümkündür. Başqa sözlə, yalnız bu halda şa-girdlərin imkanlarını hərəkətə gətirmək olar ki, bu da yeni keyfiyyəti şərtləndirir. Əldə olunmuş materiallar bizi bu qənaətə gətirir və şübhə yeri qoymur.

Əsas qayəsi şagirdin obyektiv varlığı dərk, mənəvi sərvətləri əxz etməsi və bunun əsasında gələcək həyatın fəal üzvü kimi onun inkişafını sürətləndirməli olan təlim sistemi dialektikaya söykənir. Dialektika müəllimə idarə etdiyi prosesə sonsuz hadisələr sisteminin (silsiləsinin) bir halqası kimi baxmağa, onun digər hadisələrlə qarşılıqlı münasibətini, asılılığını dərk etməyə imkan verir ki, bu da obyektin hazırki halını və mahiyyətini dərindən, dəqiq öyrənməyə, onun hansı istiqamətdə inkişaf edəcəyini və gələcəyinin necə olacağını müəyyənləşdirməyə əsas verir. Təlim sistemində öyrətmə fəaliyyətinin subyektiv funksiyasını yerinə yetirməli olan müəllimin idrakın ümumi metodoloji prinsiplərini əldə etməsi bu prosesdə ona alqoritmik və evristik məntiqlərin yerini düzgün qiymətləndirməyə, onların nisbətlərini tənzimləməyə, bu məqsədlə xüsusi metod və vasitələri seçməyə

əsas yaradır. Qənaətimiz belədir ki, dialektikanı həm ümumi idrak nəzəriyyəsi, həm də elmlərin metodoloji əsası hesab edənlər yanılırlar. Səciyyəvi cəhət budur ki, belə bir metodoloji əsas evristik xüsusiyyət daşımağa qadirdir.

Dialektikanın əsas qanun və kateqoriyalarının təlim prosesinin idarə olunması üçün metodoloji əhəmiyyəti ondadır ki, o, pedaqoqa bu prosesin ziddiyyətli mahiyyətini müəyyən etməyə, təlim prosesinin və onun komponentlərinin inkişafının mənbəyini, hərəkətverici qüvvəsini, daxili impulslarını açmağa imkan verir. Həmin qanuna əsaslanmadan, onun məzmun və mahiyyətinin təlim prosesində təzahürünü aydın dərk etmədən pedaqoji prosesə rəhbərlik edənə hadisələrin inkişafında meydana çıxan və təlim prosesində dərk olunanlara əks ziddiyyətlərin mahiyyətini başa düşmək, bu obyektiv ziddiyyətləri təfəkkürün məntiqi cəhətdən düzgün olmayan gedişindən törəyən subyektiv ziddiyyətlərdən ayırmaq çətin olardı. Əksliklərin vəhdəti və mübarizəsi qanununa əsaslanmaq, təlim prosesində ondan şüurlu şəkildə istifadə etmək, təlimin idarə olunması prosesində qarşıya çıxan bir sıra çətinlikləri aradan qaldırmağa və hadisələrin mahiyyətinə nüfuz etməyə imkan verir. Təkcə əksliklərin vəhdəti və mübarizəsi qanunu deyil, materialist dialektikanın digər qanun və kateqoriyaları, prinsipləri də mühüm metodoloji əhəmiyyətə malikdir. Məsələn, dialektikanın əlaqə prinsipini götürək. Bu prinsipi təlimə aid etdikdə onun tərəflərinin, metodlarının, əqli fəaliyyətin növlərinin bir-biri ilə ayrılmaz əlaqədə olduğunu görürük.

Elmi tədqiqatda olduğu kimi, təlim prosesində də idrakın ən ümumi və xüsusi metodları ayrı-ayrılıqda yox, qarşılıqlı əlaqədə öz funksiyalarını yerinə yetirir. Dialektik metodun təlim prosesinin gedişinə və onun nəticələrinə təsiri xüsusi metodlar vasitəsi ilə həyata keçirilir. Təlimdə alqoritmik və evristik fəaliyyət növlərinin vəhdətinin gözlənilməsi də məhz bu əlaqə haqqında təlimə arxalanır.

Mühüm qnoseoloji kateqoriya olan və dialektik təbiətli bilik insanların ictimai-tarixi fəaliyyətinin məhsulu olmaqla təkcə ictimai hadisə kimi qalmır. Hər bir konkret halda biliyin daşıyıcısı ayrıca fərddir. Təlim prosesinin idarə edilməsində ön plana çəkiləcək amillərdən biri də məhz budur. İctimai ilə fərdiliyin dialektik əlaqəsi bilik anlayışından təlimdə düzgün istifadə etməyin vacib zəminidir. Təlim prosesi gerçəkliyə məxsus olan predmet və hadisələrin dərk olunmasının spesifik növü olduğundan qnoseologiyanın, dialektikanın ümumi qanunları, prinsipləri təlimin xüsusi metodları ilə əlaqəli fəaliyyət göstərir. Vəzifə bu əlaqə əsasında təlimin elə qurulmasına nail olmaqdır ki, şagirdlərin bəşər mədəniyyətini, biliklər sisteminin zəruri hissəsini mənimsəməsinə şərait yaransın, onların idrakı müstəqilliyi formalaşsın.

Dialektikanın, idrak nəzəriyyəsinin bu və ya digər sahədə spesifik təzahürünü, onun hissi və məntiqi səviyyələrinin dialektik əlaqəsini düzgün anlamağın əhəmiyyətini xüsusi qeyd etməyə ehtiyac görmürük. Təkcə onu qeyd etmək kifayətdir ki, inikas anlayışının birtərəfli anlaşılması, onun mexaniki şəkildə təlimə şamil edilməsi bəzi səhv nəticələrə gətirib çıxarmışdır. Bəzi pedaqoqlar (məsələn, R.Q.Lemberq) təlim prosesinin mahiyyətini hissi idrak şəraitinin yaradılmasında görməklə, "hər hansı yeni anlayışın mənimsənilməsinə şagird vasitəsiz duymadan, əyanilikdən başlamalıdır", -ideyasını irəli sürürlər. Burada əyaniliyin rolu yüksəldilir, əyani-obrazlı təfəkkürün əhəmiyyəti şişirdilir və məntiqi, mücərrəd,

ümumi təfəkkürün rolu azaldılır. İdrakın məlum formulunun sadələşdirilməsi və qnoseologiyanın ümumi qanunlarının təlimə mexaniki köçürülməsi idrak hadisəsinin birtərəfli anlaşılması ilə birbaşa əlaqəlidir. İdrakın “canlı müşahidədən mücərrəd təfəkkürə, oradan da praktikaya-həqiqəti dərk etməyin dialektik yolu belədir”, - formulundan təlim prosesində mexaniki şəkildə istifadə cəhdi (ifrata varmaq) onun məqsədlərinin reallaşmasına mənfi təsir edir. Ona görə də idrak nəzəriyyəsinin bu və ya digər anlayışına istinad edərkən onun bütöv bir təlim zəncirinin halqası olduğu unudulmamalıdır.

Professor Z.İ.Qaralov göstərir ki, hissi idrakdan mücərrəd idraka keçidin öz qanunları vardır: tədrisçilik, kəsilməzlik, təkcələrin mükəmməl mənimsənilməsi, kəmiyyətin keyfiyyətə keçməsi, inkarı inkar, generalizasiya, keçid bazasının möhkəmliyi. Bu keçid məqsədyönlü, əqli və əməli fəaliyyət nəticəsində baş verir. İnsan gerçək aləmdən təcrid olunmaq və ümumiləşdirmələr yolu ilə təfəkkür səviyyəsini dəyişir: hissi təfəkkürdən mücərrəd təfəkkür səviyyəsinə keçir. Nitq keçidin başlıca səbəbidir. Mühakimə elmi idrakın inkişafının əsas təkan vericisidir. (Ətraflı məlumat üçün bax: Z.İ.Qaralov. Fizika qanunlarının tədrisi. Bakı, “Elm” nəşriyyatı, 1997, səh.80-82).

Ona görə də təlimdə mühakimələrə geniş yer vermək lazım gəlir. Mühakimələrdən əqli nəticələrə gələrkən alqoritmik, analitik və evristik fəaliyyət göstərilir, müxtəlif metod və formalardan istifadə olunur. Elmdə empirik biliyin rolu onun hissi biliklə-duyğu, qavrayış və təsəvvürlə olan əlaqəsi əsasında müəyyən olunur. Lakin empirik biliyin təşəkkülündə hissi idrakın rolu böyük olsa da, empirik bilik xalis hissi bilik deyildir. Biliyin empirik və nəzəri formalarının əsas xüsusiyyətləri idrakın hissindən mahiyyətə yönələn inkişaf istiqaməti prinsipi əsasında başa düşülə bilər. Empirik bilik hadisənin, nəzəri bilik isə mahiyyətin inikasındır.

Elmi idrakda empirik və nəzəri biliyin əlaqəsi dialektik əlaqədir. Elmi idrakda tətbiq olunan ümumi metodlar elmi tədqiqatın səviyyəsindən və elmi tədqiqatda izlənən məqsəddən asılıdır. Elmi biliklərin (şagirdlər üçün məchul həqiqətlərin) mənimsənilməsi prosesinin idarə olunması haqqında söhbət açdığımız qanuna uyğunluq- empiriklə nəzəri biliyin dialektik əlaqəsi əsas kimi götürülməyə bilməz. Təlim prosesinin idarə edilməsində idrakın və mənimsənmənin dialektikası, psixi proseslərin inkişaf xüsusiyyətləri, əkslik və asılılıq münasibətləri, formal, dialektik və qeyri-səlis məntiqin qanunları özünəməxsus yerə malikdir və bunlar həmin prosesdə şagirdlərin alqoritmik və evristik fəaliyyətlərinin optimal münasibətlərini müəyyən edən başlıca amillərdir. Təlim prosesinə müəllimin rəhbərliyi altında həyata keçirilən, obyektiv aləmi əks etdirən idrak prosesinin xüsusi və dialektik xarakterli forması kimi baxmaqla onun səmərəliliyini təmin etmək olar. Elmi idrakda, elmlərin metodologiyasında elə problemlər qarşıya çıxır ki, bunları empirik və ya nəzəri səviyyəyə dixotomik mənada aid etmək mümkün olmur. Yəni onu ya sırf empirik səviyyəyə, ya da nəzəriyyəyə aid etmək çətin olur. Odur ki, fəlsəfi ədəbiyyatda metanəzəriyyə (və ya ekstranəzəriyyə) kimi üçüncü səviyyədən danışılır. Riyaziyyatçı A.A.Lyapunov elmi nəzəri biliyin tərkibinə **“internəzəriyyə” (“interteoriya”)** adlanan bir element daxil olunmasını təklif etmişdir. Lakin elmi-tədqiqat fəaliyyəti üçün xarakterik olan metanəzəriyyə

mərhələsini “**təfəkkür tərz**i” anlayışı ilə səciyyələndirmək daha geniş miqyasda işlənməyə başlandı. Məsələn, İ.V.Saçkov elm tarixində üç təfəkkür tərzini qeyd etmişdir: **birqiyəmətli determinist, optimal statistik və kibernetik**. Təfəkkür tərz i daha geniş mənada L.A.Mikeşina tərəfindən işlədilmişdir. Bəzən “təfəkkür tərz i” anlayışına konkret anlayış kimi “dünyanın mənzərəsi” adlı termin işlədilir. Bir çox müəlliflər “təfəkkür tərzini” “dünyanın mənzərəsi” anlayışının tərkib hissəsi hesab edirlər. Nəhayət, metanəzəriyyə səviyyəsi ilə bağlı olaraq “təfəkkür tərz i” və “dünyanın mənzərəsi” anlayışları ilə yanaşı “**elmin xüsusi və fəlsəfi əsasları**” (S.T.Melyuxin, Y.A.Petrov), “elmi idrakın nəzəri bazisi” (P.S.Dişleviy) və s. kimi anlayışlar da işlədilir.

Bunlar onu göstərir ki, elmi idrakın forma, növ, səviyyə, mərhələləri ilə əlaqədar olan elmlərin metodologiyasında yeni bir metanəzəriyyə səviyyəsini qəbul etməyin vaxtı çatıb. Metanəzəriyyə səviyyəsi idrakın empirik və nəzəri mərhələləri ilə birlikdə elmi idrakda tədqiqat fəaliyyətinin strukturu haqqında təsəvvürləri genişləndirməyə, onu düzgün, daha tam anlamağa kömək edir.

*İdrakın metanəzəriyyə səviyyəsinin fəlsəfi kateqoriya kimi dərinədən işlənilməsi pedaqogika elminin metodoloji əsaslarının zənginləşməsi işinə yaxşı bir xidmət olardı. Bu isə öz növbəsində təlim sisteminin idarə olunması ilə bağlı nəzəriyyənin inkişafına öz təsirini etməyə bilməz.*

Bununla yanaşı, klassik fəlsəfi irsə biganəlik doğru deyil və qnoseologiyanın özünü doğruldan anlayış və prinsipləri təlim sisteminin təkmilləşdirilməsi, o cümlədən şagirdlərin əqli fəaliyyətinin tənzimlənməsi üçün metodoloji əhəmiyyətə malikdir. İdrakın hissədən rasionala və praktikaya doğru hərəkət etməsi haqqında müddəa biliyimizin hadisələri dərk etməkdən mahiyyəti dərk etməyə, bir keyfiyyətdən digər keyfiyyətə və s. doğru hərəkət yolunu aşkara çıxarır.

İdrakda təcrübə ilə nəzəriyyənin, hiss ilə şüurun, induksiya ilə deduksiyanın və s. münasibətinə dair psixologiya və pedaqogika elminin qarşısında çox kəskin məsələlər durur. Didaktika sahəsində aparılan müasir tədqiqatlar sübut edir ki, induktiv yol (xüsusidən ümumiyyə doğru yol) başlıca təlim vəzifələrinin (dərk ediləcək proses və hadisələrin qanunauyğunluqlarını, səbəb-nəticə əlaqələrini, bir-birindən olan asılılıqlarını mənimsəmək) yerinə yetirilməsini təmin edə bilməz. Lakin bu, əşyaların, hadisələrin xassələrinin məktəblilər tərəfindən dərk edilib, öyrənilməsi üçün zəruri (qaçılmaz) yoldur. Bu yol idrakda deduktiv yanaşma ilə hökmən əlaqələndirilməlidir. Deduktiv yol (ümumidən xüsusiyyə doğru yol) proseslərin mahiyyətinin dərk edilməsi yoludur. Bu yol eyni zamanda məktəbliləri təlimdə elmi tədqiqat üsullarından istifadə edə bilməsinə gətirib çatdırır.

Fəlsəfə elmi başqa bilik sahələri ilə əməkdaşlıq əsasında çoxdan sübut etmişdir ki, dünyanın qavranılması passiv, seyri, cansız duyğu qavrayışı deyil, fəal qavrayışdır. İnsan özünü əhatə edən aləmin şeylərini və hadisələrini dəyişdirici ictimai fəaliyyət prosesində duyur, qavrayır. Bu da ona aləmi dərk etmək imkanı verir. Özünü əhatə edən aləmin insan tərəfindən qavranılması prosesində yalnız qavranılan obyektlər və hiss orqanları deyil, habelə insanın, bəşəriyyətin topladığı bütün tarixi təcrübə rol oynayır.

Təlimdə nəzəriyyə ilə təcrübənin vəhdəti çox mühüm pedaqoji prinsipdir. Bu metodoloji əsas zəminində son vaxtlar didaktik işlərdə şagirdlərin aktiv idrak

fəaliyyətinin təbiəti **“qabaqlayıcı inikas”** anlayışı ilə açılır, hansı ki, *didaktiklərin diqqətini öyrətmə prosesindən, daha doğrusu, müəllimin bilik və fəaliyyət üsullarını əsasən hazır şəkildə ötürmə fəaliyyətindən şagirdin müstəqil öyrənmə fəaliyyətinə (şagirdin idrak müstəqilliyinin və onun yaradıcı qabiliyyətlərinin formalaşmasına istiqamətlənən fəaliyyətinə) yönəlmişdir*. Mükəmməl təlim sistemi üçün bu cəhət xarakterikdir.

Biliyin verilməsi və fəaliyyət üsullarının formalaşdırılması yolları pedaqogika elminin inkişafı gedişində dəyişikliyə məruz qalmışdır. Xarakterik cəhət budur ki, həmin dəyişikliyin də metodoloji əsasında idrak nəzəriyyəsi durur (dayanır). Hansı ki, sözügedən dəyişmələr prosesinin aşağıda göstərilən üç inkişaf mərhələsini fərqləndirmək olar: əvvəllər şagirdlərə biliklər şifahi formada təqdim olunurdu, bu zaman doqmatik təlim aparıcı mövqedə idi; sonralar fəaliyyət üsulları haqqında biliklərin verilməsi və xüsusi qaydada onların tətbiqi üstün mövqə qazandı, nəhayət, fəaliyyətin nəticəsi olaraq biliyin əldə olunması məqsədəuyğun hesab edildi. Fəaliyyətdə olan nəzəriyyə - “əvvəlcə hər hansı mənimsəmə, sonra isə tətbiq” öz yerini daha əsaslandırılmış nəzəriyyəyə verməli oldu: “anlayışın mənimsənilməsi yalnız onun tətbiqi prosesində həyata keçir” - qənaəti üstün mövqeyə çıxdı.

Biz mənimsəmə və tətbiqi vahid idrak prosesinin iki tərəfi kimi qəbul edilməsinin tərəfdarıyıq. Bu, bilik və fəaliyyət üsullarının əsasən hazır şəkildə verilməsi ilə problemlə öyrənmə tərkibləri olan mükəmməl təlim sisteminin vacib cəhətidir. Təlimdə biliyin hazır şəkildə verilməsi (ənənəvi təlim) ilə şagirdlərin özlərinin zehni axtarışlara cəlb olunması (müasir təlim) həmişə vəhdətdə götürülməlidir, biri digərini tamamlamalıdır. Şagirdə müəyyən bilik vermədən onu zehni axtarışlara hazırlamaq mümkün deyildir. Ona görə də indi şagirdin reproduktiv təfəkkürü ilə produktiv təfəkkürünün dialektik vəhdətdə götürülməsi təlimə verilən ən ciddi tələblərdən biridir. Q.Noyerin rəhbərliyi ilə hazırlanmış kitabda müəllimin əsas vəzifələrindən biri kimi şagirdləri fəal müzakirələrə cəlb etmək nəzərdə tutulur: “Müəllim məktəblilərə insan idrakının məhsullarını birbaşa ötürməməlidir. O, nəzərə almalıdır ki, bilik praktik fəaliyyətin əsası kimi fəal düşüncə prosesində formalaşır və şagirdlərin bu prosesdə iştirakı vacibdir. Başqa sözlə, müəllim şagirdlərin biliklərə yiyələnməsi prosesini fəal, şüurlu, imkan daxilində maksimum müstəqil və yaradıcı proses kimi təşkil etməlidir (bax: Pedaqogika. M., 1984, s.256).

Avropa ölkələrinin təhsil müəssisələrində tədris prosesi ilə tanış olduqda qabarıq şəkildə görünür ki, şagirdlərə informasiya nisbətən az verilir, daha çox dərəcədə düşünməyə, mühakimə yürütməyə, öz fikirlərini müstəqil surətdə şərh etmək qabiliyyətlərinin formalaşmasına diqqət yetirilir.

Fəlsəfi ədəbiyyatda təfəkkürün obyektiv aləmdə mövcud olmayan bu və ya digər cisim və hadisələrə adekvat olmayan obrazların yaradılması yönündə aktivliyi inikas-dəyişdirmə (şüurlu yaradıcı fəaliyyət) anlayışı ilə izah olunur. Yaradıcılıq dəyişdirici fəaliyyətin inkişafının zirvəsi, onun ali dərəcəsi sayılır. Bu fəaliyyətin nəticəsində daha yüksək bilik, bacarıq və vərdişlər formalaşır. Dialektik təfəkkür axtarışlar təfəkkürü olub, bir tərəfdən empirik biliklə, digər tərəfdən isə kateqorial struktur ilə şərtlənən yaradıcı fəaliyyətdir. Mahiyyətin dialektik təfəkkür

vasitəsilə aşkara çıxarılması o demək deyildir ki, bu prosesdə formal məntiqi təfəkkür formaları, əməliyyatları və üsulları iştirak etmir. Əksinə, formal məntiqi vasitələr olmadan mahiyyət aşkar edilə bilməz. Lakin bu vasitələr də mahiyyətin aşkar edilməsi üçün kifayət deyil, burada aparıcı rol dialektik təfəkkürə, kateqorial təhlilə məxsusdur. İntellektual intuisiya ilə birlikdə kateqorial təhlil zəruri biliyə gətirib çıxaran vahid prosesin ayrılmaz tərkib hissəsidir.

İnsan fəaliyyətinin cəhəti olan biliyin özünü də rasiona və qeyri-rasiona kateqoriyalar baxımdan qiymətləndirmək olar. Öz təbiəti etibarilə bilik bəşəriyyətin məqsəd və tələbatına cavab verən ideyalar yaratdığına görə məntiqi, qərarlaşmış olan məlum zəka formalarına uyğun gəlməsinə görə rasionaldır. Əlbəttə, yaradıcılığın bütün sirləri, qanunauyğunluqları, mexanizmi hələlik tam, axıra qədər öyrənilməmişdir. Bununla belə, elmi idrakın nəticələri kimi biliklərin sistemi, onların inkişaf məntiqi haqqında kifayət qədər məlumatımız vardır.

Bu sistemə tərəf kimi daxil olan müəllimin idrak formalarının xüsusiyyətlərini, qarşılıqlı əlaqələrini bilməsi və bunlardan məqsəduyğun istifadə etməsi zəruridir. Vurğulanan zərurətin vəhdət təşkil edən səbəbləri vardır. **Birincisi**, bu və ya digər fənninin məzmununu təşkil edən bilik və fəaliyyət üsulları müəyyən formada təqdim olunur. **İkincisi**, idrakın müəyyən metod və formalarından istifadə edilməklə tədris fənninin məzmununu təşkil edən bilik və fəaliyyət üsulları əldə olunur. **Üçüncüsü**, hər bir formanın spesifik xüsusiyyətlərini, idrakın strukturunda həmin elementin yerini və funksiyalarını bilməklə təlim prosesində şagirdin idrak fəaliyyətlərini tənzimləmək mümkündür. Məhz biliyin formasından asılı olaraq müəllimin idarəetmə fəaliyyətinin istiqaməti şərtlənir və onun əldə edilməsinə yönələn fəaliyyətin analitik və evristik cəhətlərindən hər hansı birinə üstünlük vermək, seçim etmək məsələsi həll olunur.

Şagirdlərin təlim fəaliyyətləri, onların yaradıcılıq qabiliyyətləri və müstəqilliyinin formalaşmasının məqsədyönlü şəkildə istiqamətləndirilməsi elmi biliklərin sistemini və onların inkişaf məntiqini nəzərə almağı tələb edir.

Fəlsəfi anlayışlardan bu və ya digər səviyyədə təlim prosesinin idarə olunması probleminin tədqiqində istifadə edilməsi o zaman müvəffəqiyyətli olur ki, bu məsələyə məntiq, psixologiya və pedaqogika emləri ilə birlikdə baxılsın, onlar bu elmlərin nəticələri ilə uzlaşsın. Həmin uzlaşmanın özü qnoseologiyanın, dialektikanın qanun və kateqoriyalarının məntiq, psixologiya və pedaqogikada metodoloji rolunu ilə bilavasitə bağlıdır. Lakin təlim prosesinin idarə edilməsinin özünəməxsus, nisbi müstəqilliyə malik olan məntiqi, psixoloji və dialektik əsasları da vardır.

### 11.3. Təlimin məntiqi əsasları

Təlim sisteminin təbiətini açarkən aşağıdakı istiqamətlər üzrə məntiqlə bağlı məsələlərə biganə qalmaq olmur:

1. Təlim materialının məzmununu özündə saxlayan fənnin məntiqinə;
2. Tədrisətmənin məntiqinə;
3. Şagirdlərin məntiqi təfəkkürünün inkişaf səviyyəsinə;
4. Mənimsəmə prosesinin məntiqinə;

5. Formal, dialektik və qeyri-səlis məntiqin metod və əməliyyatlarının didaktik vasitə qismində tətbiqinə;

6. Təlim materialının izahında formal, dialektik və qeyri-səlis məntiqin forma, metod və qanunlarından istifadə olunmasına;

7. Alqoritmik, analitik və evristik fəaliyyət məntiqlərinə.

Təlim prosesinin məntiqi obyektiv və subyektiv kriteriyalarla müəyyənləşir və o, dinamik xarakterlidir. Olduqca mürəkkəb xüsusiyyətə malik bu prosesin məntiqi anlayışına baxışlarda yekdillik yoxdur. M.A.Danilov təlim prosesinin məntiqi ilə tədris fənninin məntiqini fərqləndirməklə yanaşı, onların arasında sıx əlaqə olduğunu vurğulayır. Onun fikrincə, təlim prosesinin məntiqində tədris fənnin məntiqi və tədris olunan materialı şagirdlərin mənimsəməsi psixologiyası birgə çıxış edir. M.İ.Maxmutova görə, burada təlim prosesinin əsas komponentlərindən olan tədris etmənin, tədris materialını öyrətmənin məntiqinin nəzərə alınması zəruridir. Tədris etmənin məntiqini nəzərə almadan təlimin məntiqini təsəvvür etmək olmaz, əks halda şagirdin idrak fəaliyyətinin məntiqindən söhbət getmiş olar. Biz prof. B.A.Əhmədovun “təlimin məntiqi fənnin məntiqi ilə şagirdlərin real səviyyəsinin qarşılıqlı əlaqəsindən, bu əlaqənin müəllim tərəfindən nizama salınmasından ibarətdir”,-fikri ilə şərikik. Tədris fənninin məntiqindən fərqli olaraq təlimin məntiqində mövcud olan dinamiklik, məhz müəllim, tədris materialı və şagird arasındakı əlaqə ilə şərtlənir. Həqiqətlərin əldə olunmasına istiqamətlənən təlim materialındakı mövcud statiklik müəllim-şagird əlaqələri ilə dinamik hala gətirilir. Şagirdin bilikləri mənimsəməsi yalnız formal məntiqin forma və qanunlarına dayanaraq yox, həm də dialektik xarakterdə cərəyan edir, məqsədəuyğun olaraq müəllim tərəfindən nizamlanır.

Mükəmməl təlim sistemi üçün xarakterik cəhət budur ki, bu prosesdə fikrin daha yüksək və mürəkkəb formaları ilə əməliyyata, təfəkkürün məzmunununun gerçəkliyə uyğunluğuna, təfəkkür formalarının birinin digərinə keçməsi, qanunauyğunluqlarının tətbiqinə, təfəkkür formalarının dəyişməsinə və inkişafına, hökmlərə iqrar və ya inkarlığın vəhdəti kimi baxılmasına, hadisələr arasındakı mühüm, zəruri cəhətləri və ya qanunauyğunluqları üzə çıxarmaqla gerçəklik haqqında yeni-yeni məlumat və biliklərin əldə edilməsinə, cismin, hadisənin bütöv şəkildə, bütün xassə və əlamətləri ilə ümumilikdə öyrənilməsinə, onların dəyişmə və inkişaf halında baxılmasına xüsusi önəm verilir.

Təlim prosesinin məntiqində obyektiv cəhət onda özünü göstərir ki, “elmin əsaslarının” bu prosesi idarəedəndən asılı olmayan öz məntiqi vardır. Digər tərəfdən, hər bir şagird özünəməxsusluğu, real imkanları ilə idarəetmə prosesinin “daşıyıcı komponenti”nə çevrilir. Subyektivliyi isə ondadır ki, idarəedənin özü də fəaliyyəti ilə birlikdə bu sistemə daxil olur, gerçəkliyin şüurumuzda inikası olan bilik və təlim üsullarına əsaslanaraq şagirdə pedaqoji təsir etməyə çalışır. Müəllim metodoloji, psixodidaktik əsaslara malik olan rəhbərlik fəaliyyətini subyektiv xarakterdə həyata keçirir.

Elmi idrak prosesi üçün xarakterik olan formal, dialektik və qeyri-səlis məntiqlərin aksiom, metod, forma və qanunları mükəmməl təlim sistemində idarəetmənin istiqamətini müəyyən edir, həqiqətlərin şagirdlərə təqdim olunması, şagirdlərin bilik və fəaliyyət üsulları əldə etməsi vsitəsi rolunu oynayır. Eyni



zamanda bu prosesdə şagird sözügedən aksiomları, forma və metodları, qanunları mənimsəyir, onlardan faydalanmaq təcrübəsinə yiyələnir. Təbii ki, tərəkürün inkişafı, tərəkür mädəniyyəti, tərəkürün aksiomatikasından istifadə bacarığı şagirdlərin intellektual səviyyəsi üçün vacib şərtidir və buna yönələn iş məktəbin başlıca vəzifələrindən biridir.

Təcrübə göstərir ki, şagirdlərin həqiqətləri aşkar etməsi, mənimsəmə yollarını tapmaq təcrübəsinə yiyələnməsi üçün təlim prosesinin elmi idrak prosesinə oxşar çalarlarla cərəyan etməsi daha effektivdir. Hansı ki, mükəmməl təlim sistemi üçün bu cəhət xarakterikdir. Bunsuz təlim prosesinin elmi idraka yaxınlaşmasından söhbət gedə bilməz. Qeyd edək ki, biz məntiqi savad dedikdə, məntiqi təfəkkürün əlifbasını təşkil edən elementlər, məntiqi anlayışlar və bunlardan istifadənin müəyyən kompleksinə sərbəst malik olmağı nəzərdə tuturuq. Məntiqin forma və qanunları əsasında şagirdin öyrənmə fəaliyyətini idarə edən subyekt-müəllim onu (şagirdi) təlim sistemində daxil etməklə “tədqiqatçı” funksiyasını yerinə yetirməsinə şərait yaradır. Şübhəsiz ki, təlim prosesində şagird tədqiqatçı funksiyasını yerinə yetirərkən onun fikri fəaliyyətinin gedişi, elmi tədqiqat prosesində yeni kəşfə istiqamətlənən alimin fikri prosesi ilə üst-üstə düşür. Lakin bu proseslərin hər ikisində psixoloji məqamlar xüsusi rola malikdir və hər iki prosesdə idrak fəaliyyətinin strukturu problemlə şərtlənir. Problemin həllinin axtarışı ilə bağlı tədris-idrak prosesinin təşkilində əqli fəaliyyətin bu və ya digər növünün strukturunu müəllimin bilməsi vacibdir. Problemin məzmunundan, hər bir şagird üçün çətinlik dərəcəsi, onun əqli qabiliyyətinin inkişafından, problemi həll etmək bacarığından asılı olaraq təfəkkür prosesi analitik və evristik strukturunda cərəyan edə bilər. Vurğulayaq ki, diskursiv olmayan təfəkkür şagirdin əqli qabiliyyətinin inkişafı prosesinin idarə olunmasına geniş imkan açır.

Əqli fəaliyyətin analitik növünün strukturunda mühüm yer alan həllin axtarılmasında məlum həll alqoritmlərinin tətbiq edilməsindən (və ya yeni analitik yolun axtarılmasından) istifadə olunur. Təlim prosesinin qarşısına qoyulmuş məqsədlərin reallaşmasında bu növ əqli fəaliyyət də əhəmiyyətli rol oynaya bilər. Biliyin əldə olunması prosesində fikri hərəkətin formallaşmış və dialektik yoluna uyğun olaraq təcrübədə iki seçim müşahidə olunur. Birinci yol belədir ki, biliyin əldə olunmasının formallaşmış yolunun məntiqi əsasında əqli fəaliyyətin dəqiq ardıcılığına, məntiqi təfəkkürün bütün qaydalarına istinad edilməklə təlim materialı şərh olunur. Şagirdin reproduktiv xarakterli əqli fəaliyyətinə səbəb olan prosesdə biliklər əsasən hazır ötürülür. İkinci yol problem-axtarışla xarakterizə olunur.

Ənənəvi təlim praktikasında əsasən elmi idrakın dialektik yolu müəllim tərəfindən açılır, formal məntiqin forma, priyom və qanunları ilə alınmış nəticələr təhlil olunur. Bu prosesdə şagird məntiqin qanunları əsasında müəllimin fikrinin hərəkətini izləyir. Əslində o, bu prosesdə başqasının fikri fəaliyyəti və onun nəticələri ilə tanış olmaq imkanı əldə edir. Hər iki yoldan istifadə olunarkən, təbii ki, fənnin məntiqi təhlilinə, şagirdlərin inkişafına və məntiqin qanunlarına istinad olunur. Şagirdin müstəqil yolla, yaradıcı fəaliyyət göstərmək imkanlarının məhdudluğu müəyyən edildikdə məntiqin qanunlarına əsaslanmaqla, onun forma və metodlarından vasitə kimi istifadə edilərək təlim materialı müəllim tərəfindən şərh olunur.

Təlim prosesində yalnız hazır formalarla iş aparılmır, aparıla da bilməz. Burada anlayışların, hökmlərin, əqli nəticələrin yarandığı konkret şərait heç də arxa plana keçirilə bilməz.

Təlimlə bağlı məntiqi təfəkkürə, onun növlərinə ciddi əhəmiyyət verilməsi,

idrakın “aşağı” səviyyəsinə hissi idraka etinasızlıq kimi başa düşülməməlidir. Təlim prosesində hissi ilə məntiqinin nisbətinin düzgün müəyyənləşdirilməsi xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. Ş.A.Şaporinski yazır ki, idrakın vasitəsizliyi olduqca nisbidir, lakin vasitəlilik təlimin yalnız bir “imtiyazı” deyildir. O, haqlı olaraq qeyd edir ki, “təlimdə yeni anlayışların əldə olunmasında vasitəsizlik dərəcəsini yüksəltməklə təlim metodlarının elmi idrak metodlarına yaxınlaşdırılması təmin edilməlidir”, - fikrinə gəlmək olmaz .

Təlim prosesi ilə idrak prosesinin müqayisəsində məntiqi uyğunsuzluğa yol verilməməlidir. Təlim prosesini elmi tədqiqat prosesi ilə müqayisə etmək doğru olmaz. Elmi-tədqiqata təlimin altsistemi olan problemlə öyrənmə prosesi uyğun gəlir.

*Elmin güclü inkişafı elmi-tədqiqat prosesinin hərtərəfli tədqiqatını tələb edir. Başərin inkişaf səviyyəsi o qədər yüksəlmişdir ki, insanların qarşısında duran problemlər yaradıcı fəaliyyət göstərməyi tələb edir. Lakin insanın yaradıcı fəaliyyəti mürəkkəb dialektik prosesdir və bu prosesin məntiqi formalaşdırılmasının ümumi yolu yoxdur, yalnız hər hansı konkret kəşfin məntiqi sistemi vardır. İnsanın yaradıcı fəaliyyətinin formalaşdırılması tələbatı ilə onun idarə olunmazlığı arasındakı ziddiyyəti həll etməyin başlıca üsullarından biri şagirdlərin yaradıcı qabiliyyətlərinin inkişafının idrə olunması yollarını tapmaqdan ibarətdir. Qənaətimizə görə, bu yollar şagirdlərin imkanlarını hərəkətə gətirərək yeni keyfiyyətlər formalaşması şəraitini tənzimləyən təlim sistemində ehtiva olunur.*

#### **11.4. Təlimin psixoloji əsasları**

Təlimin mükəmməl sistemi özündə alqoritmik və evristik fəaliyyətlərin optimal münasibətlərini ehtiva etməlidir, əks halda onun mükəmməlliyindən danışmaq absurddur. Bu sistemdə alqoritmik və evristik fəaliyyətlərin optimal münasibətlərinin əsasında aşağıdakılar durur:

- şəxsiyyətin idrak proseslərinin xüsusiyyətləri, hafizə ilə təfəkkürünün arasındakı əkslik və asılılıq münasibətləri;
- şagirdin inkişafı ilə təlim prosesi arasındakı qarşılıqlı təsirin dialektikası;
- biliyin və fəaliyyət üsullarının mənimsənilməsinin mexanizmi və qanunauyğunluqları;
- alqoritmik və evristik fəaliyyətlərin təbiəti.

Məktəblilərin psixi inkişafı və bunun təlim prosesi ilə qarşılıqlı münasibəti məsələsi həm pedaqoqların, həm də psixoloqların diqqətini hər zaman çəkmişdir. Bir çox görkəmli alimlər bu sahədə tədqiqatlar aparmışdır. A.Bine, A.Ştern, İ.Piaje və başqaları şagirdlərin təlim fəaliyyətinin yaş xüsusiyyətlərindən, inkişaf səviyyəsindən asılı olduğunu isbat etməyə çalışmışdır. Psixoloq İ.Piaje V.Şternə uyğun mövqə tutaraq belə hesab edir ki, uşağın psixi inkişafı özünün daxili qanunlarına malikdir və bir sıra özünəməxsus mərhələlərindən keçir. Onun fikrincə, təlim inkişafa heç bir əsaslı təsir göstərə bilməz. Ona görə də, təlim inkişafa uyğunlaşdırılmalı və onun tənzim edilməsində məhz inkişafın səviyyəsi əsas götürülməlidir.

Təlim zamanı şagirdlərin yaş xüsusiyyətlərini, inkişaf səviyyələrini nəzərə almağın zəruriliyini əsaslandıran görkəmli pedaqoqlardan Y.A.Pestalotsi və başqaları yaş xüsusiyyətlərini nəzərə almağın da vacib olduğunu göstərmişlər. Təlimin inkişafdakı rolunu həddindən artıq şişirdən C.Brunerin fikrincə, hər bir uşaq inkişafın istənilən mərhələsində, əgər həmin yaş üçün optimal olan təlim metodları tapılıbsa və əgər o, yaxşı təlim edilərsə, istənilən materialı tamamilə mənimsəyə bilər. Göründüyü kimi, C.Bruner şagirdlərin əqli inkişafında təlim prosesinin həlledici rol oynadığını qəbul etsə də, uşağın yaş həddlərini silib atır. D.V.Elkonin, V.V.Davıdov, L.V.Zankov və başqaları L.S.Vıqotskinin fikrini inkişaf etdirərək eksperimental yolla sübut etmişlər ki, təlimin məzmununu və üsullarını təkmilləşdirmək yolu ilə uşaqların inkişafını şərtləndirmək olar.

Təlim prosesinin təşkili və idarə olunmasında L.S.Vıqotski "İnkişafın yaxın zonası"na əsaslanmağı tələb kimi irəli sürür. O, göstərir ki, uşağın öyrənməyə qabil olmadığı işləri öyrətməyə çalışmaq, onun müstəqil yerinə yetirə bilmədiyini ona öyrətmək qədər mənasızdır .

Təlimin psixoloji əsaslarının interpretasiyasında determinizm prinsipinə biganə qalmaq mümkün deyil. Determinizm prinsipinə arxalanaraq psixi hadisələrin qanunauyğunluqlarını müəyyən etmək olar. Bu isə təlim prosesində alqoritmik və evristik fəaliyyətlərin asılılıqlarını və əksliklərini müəyyənləşdirməkdə müəllimə istiqamət göstərir.

Təfəkkürün daxili şərtləri subyektin idrakda fəallığından və idrak prosesində analiz, sintez, ümumiləşmə və s. kimi fikri əməliyyatların qarşılıqlı təsirinin nə dərəcədə olması ilə müəyyən edilir. Təfəkkürün xarici şərtləri (yəni təfəkkürü zəruri olaraq yaradan şərtlər) hər şeydən əvvəl, təfəkkürün subyektinə obyektinin qarşılıqlı təsirinin cərəyan etdiyi mühit, şərait nəzərdə tutulur. Təfəkkür heç də obyektin bircə aktla dərk edilməsi deyil, yəni naməlum şey birdən-birə özünü aşkar etmir. Bu aktın nəticəsində təfəkkür sonrakı fikri prosesin tərkibinə daxil olur və prosesin gedişində obyektin öyrənilməsi dərinləşir. Təfəkkür prosesi insanla onun dərk etməyə can atdığı situasiya arasında, obyektlə subyekt arasında qarşılıqlı təsir kimi həyata keçir. Bu prosesdə təfəkkür problemin ilk qoyuluşunu dəyişdirə bilər, bu dəyişmiş problem fikrin sonrakı gedişinə təsir edər, ona düzəliş verir, nəhayət idrak obyektinə barədə yeni məsələlər, yeni mülahizələr doğurar. Əslində determinizm prinsipi fəlsəfi-metodoloji prinsipdir və bu, elmi-idrakda mühüm əhəmiyyətə malikdir. O, psixologiya elminin də əsas metodoloji prinsiplərdən biri kimi çıxış edərək hadisələrin səbəbini insanın konkret ictimai varlıq və həyat fəaliyyəti şəraitində axtarılmasını və təhlil olunmasını tələb edir.

Determinizm prinsipi universal xarakterlidir. Odur ki, təlim prosesi üçün bu prinsip bir çox aspektlərdən konkretləşdirilməli, onun təzahür formaları öyrənilməlidir.

Psixi proseslərin cərəyan etməsinin ən ümdə xüsusiyyətlərindən biri onun seçici xarakter daşması, müəyyən obyektə yönəlməsidir və bu, psixikamızın xassəsi olan diqqətlə əlaqələndirilir. İdrak prosesindən fərqli olaraq diqqət xüsusi məzmunla malik deyildir. O, psixi proseslərin cərəyan etmə dinamikasını xarakterizə edir, şüurun sensor, intellektual və hərəkət fəallığının yüksək səviyyəsini tələb edən mərkəzləşməsidir.

Təlim prosesində diqqət və onun müxtəlif funksiyaları mühüm əhəmiyyətə malikdir. Buraya a) diqqətin seçici funksiyası (bu müxtəlif təsirlər içərisindən idrakin tələbinə uyğun olan, əhəmiyyətli mövcud fəaliyyətlə bağlı təsiri fərqləndirməyə imkan verir) b) davranış aktı, fəaliyyətdən yayınmamaq; c) fəaliyyətin gedişini tənzim etmək, şagirdin icra fəaliyyətindəki kənara çıxmaları aradan qaldırmaq kimi funksiyalar daxildir.

Bu funksiyaların nəzərə alınması, onların həyata keçirilməsi, layiqincə qiymətləndirilməsi şagirdlərin idrak fəaliyyətini idarə etməyə imkan verir. Təlim prosesində diqqətin keçirilməsi qanunauyğunluqlarının nəzərə alınması mənimsəmə üçün optimal şəraitin yaradılmasına xidmət edir. Qarşıya qoyulmuş yeni məqsədlərlə əlaqədar olaraq diqqətin şüurlu və niyyətli halda sürətlə yerdəyişməsi çox vacibdir. Diqqətin keçirilməsi müəyyən fəaliyyətin bir obyektədən digərinə və ya bir əməliyyatdan başqasına keçməsi ilə təzahür edir.

Təlim fəaliyyətinin müvəffəqiyyətlə yerinə yetirilməsində diqqətlə yanaşı, qavrayış prosesi də həlledici rol oynayır. Onun qanunauyğunluqlarının nəzərə alınması vacibdir. Subyektin keçmiş təcrübəsinin, onun fəaliyyətinin motiv və məqsədlərinin, ustanovkasının, emosional vəziyyətinin (buraya insanın inamını, dünyagörüşünü, maraqlarını və s. əlavə etmək olar) qavrayışa təsiri onu göstərir ki, o, idarə edilməsi mümkün olan fəal prosesdir.

Hafizə özündə qoruyub saxladığı bilik sərvətlərinin bir qismini təfəkkür, digər bir qismini qavrayış səviyyəsində hasil edir. Qavrayışın tamlıq və mənalılıqla yanaşı təlim prosesində nəzərə alınması zəruri olan cəhətlərindən biri də ixtiyari qavrayışın, müşahidənin təşkili ilə əlaqədardır. Təlim materialının müvəffəqiyyətlə qavranılmasını təmin etmək üçün müəllim şagirdləri hazırlamalı, onların keçmiş təcrübələrini fəallaşdırmalı və onu yeni materialla əlaqələndirməyə kömək etməli, şagirdlərin qarşısında yeni və aydın fikri məqsədlər qoymaqla onların qavrayışlarını istiqamətləndirməlidir.

Hər psixi aktın, hətta ən elementar aktın baş verməsi onun hər elementinin sonrakılarla “bağlanma” qabiliyyəti olmadan inkişaf mümkün deyildir. Bu mənada təlimdə hafizənin nəzərə alınması təlim fəaliyyətinin səmərəliliyinə əsaslı təsir göstərir. Hafizənin qanunauyğunluqlarını nəzərə almadan bu prosedən təfəkkürə keçidi və təfəkkür prosesi ilə əlaqəni təmin etmək mümkün olmaz. Təbii ki, bu da alqoritmik və evristik fəaliyyətlərin optimal münasibətlərinin nizamlanması sahəsində də problemlər yaradar.

Psixologiyaya aid ədəbiyyatda anlama, yaddasaxlama və yadasalma haqqında ətraflı məlumatlar, geniş şərhlər verilmişdir. Bizim üçün daha vacib olan cəhət budur ki, təlim prosesinin psixologiyanın həmin kateqoriyaları ilə münasibəti aydınlaşsın.

Riyaziyyatın, eləcə də digər ümumtəhsil fənlərinin tədrisi prosesində çox zaman belə bir vəziyyətin şahidi oluruq. Şagird deyir: “Mən mövzunu öyrənmişəm, bilirəm. Amma onu söyləməkdə, ifadə etməkdə çətinlik çəkirəm”. Burada uşağın nitq qabiliyyətinin və yaddaşının zəifliyi ilə yanaşı, bir vacib amil də onun materialı lazımi səviyyədə anlamaması, başa düşməməsidir. Yaxşı yadda saxlamaq üçün materialı yaxşı başa düşmək mühüm şərtidir.

Anlama problemi müasir fəlsəfi fikrin vacib problemlərindən biridir və onunla əlaqədar olaraq elmi idrakın metodologiyasında “**hermenevtika**” (yunanca izahetmə, şərh deməkdir) adlanan yeni emi istiqamət yaranmışdır. Bu sahə hazırda filosofların çox dəbdə olan, qızğın mübahisə obyektidir.

Bu məsələyə xüsusi elm nümayəndələri-psixoloqlar, pedaqoqlar, fiziklər, riyaziyyatçılar və başqaları laqeyd qalmırlar. Belə bir fikir mövcuddur ki, **hadisəni anlamaq onun başqa hadisə və predmetlərlə əlaqələrini təfəkkürdə əks etdirməkdir**. Bu əlaqələr dairəsi genişləndikcə materialı başa düşmək də dərinləşir. Bu mövqeyi psixoloq A.A.Smirnov müdafiə edir. Buna oxşar mülahizə Q.Q.Qolubevə, K.K.Platonova da məxsusdur. L.Sekey isə məsələni bir qədər başqa şəkildə izah edir. O qeyd edir ki, *biliklərin tətbiqi gedişində onun şəklini dəyişmək, rekonstruksiya etmək prosesi məhz anlama adlanan prosesə uyğundur*. Çünki materialları ancaq yaxşı anlamaqla sözlərimizlə ifadə və şərh edə bilərik. Bu məsələ ilə bağlı başqa fikir və təkliflər də vardır. Belə ki, **anlamı bilimin öz obyektiv məzmununa münasibəti, bilik haqqında bilik əldə etmək kimi səciyyələndirmək olar**.

Biz burada anlama problemi ətrafında gedən fəlsəfi diskussiyaları təhlil etmək niyyətindən uzağıq və bu mümkün də deyil. Amma həmin problemin təlim prosesi, onun idarə edilməsi ilə əlaqədar olan pedaqoji aspektinə toxunmağı zəruri hesab edirik. Çünki təlim üçün vacib olan psixologiyanın yaddaş, hafizə anlayışları bu problemlə bilavasitə bağlıdır. Anlamı düzgün təsəvvür etmək üçün onu özündən daha geniş olan bilik və idrak kateqoriyaları ilə əlaqələndirmək lazım gəlir. Anlamı ümumi şəkildə ilk yaxınlaşma olaraq aşağıdakı kimi səciyyələndirmək bizi az-çox qane edir: *anlama cisim və hadisələrin idrakın tələblərinə cavab verən, onu ödəyən əlaqələrini dərk etməkdir*. Biz təlimin metodoloji əsasları üzərində dayanarkən müasir idrak nəzəriyyəsində idrakın “metanəzəriyyə” səviyyəsinə və bilik kateqoriyalarına toxunduq. İndi biz onun pedaqoji prosesdə, o cümlədən təlimdə spesifik təzahürü-**metaproblem** ilə rastlaşmış oluruq. Sadələşdirilmiş şəkildə izah etsək onu “**nəzəriyyə haqqında nəzəriyyə**” (yaxud “**nəzəriyyənin nəzəriyyəsi**”) kimi səciyyələndirə bilərik. *Anlamı da “bilik haqqında bilik”, bunu təlimə nəzərən ifadə etsək “mənimsəməni mənimsəmək” kimi qəbul edə bilərik*. Başqa sözlə, **anlama prosesi “biliklərdən bilik hasil etmək” kimi bir metaproblem olaraq “düşünülə” bilər**. Bu isə ümumilikdə təlim prosesinin idarə olunmasının psixoloji əsası kimi mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Burada iki qanunauyğunluğu nəzərə almaq gərəkdir:

1. Materialın müəyyən səviyyədə anlaşılması onun yadda saxlanması üçün zəruri şərtidir. Əgər material pis mənimsənilibsə, az anlaşılıbsa, onda hafizədə dəqiq saxlanmayacaq və bununla əlaqədar qarşıya çıxan təhriflər subyekt tərəfindən lazımınca qiymətləndirilməyəcək, burada hafizə illüziyasının yaranma ehtimalı artacaqdır. Belə illüziyadan xilas olmaq üçün şagirdlərdə özünə nəzarət vərdişi yaratmaq vacibdir.

2. Materialı anlamağa doğru yönələn fəal fikri proses onu qeyri-ixtiyari hafizə ilə yadda saxlamağa imkan yaradır.

Bunun tədris işini təkmilləşdirmək üçün böyük əhəmiyyət kəsb etməsini izah etməyə ehtiyac yoxdur. Bu əsasla bir sıra təlim metod və priyomlarının tətbiqində

ciddi dəyişiklik aparmaq olar. Məsələn, şagirdlərə “dərsləyin bu paraqrafını öyrənin” tapşırığı (müəllimin belə tapşırığı çox zaman materialı şagirdin əzbərləməsi ilə nəticələnir) əvəzinə, müəllim bu paraqrafa aid material üzərində müəyyən iş aparmağa (məsələn, teoremin isbatı üçün plan tərtib etməyə, bu materialı əvvəl öyrənilənlərlə müqayisə etməyə və s.) uşaqları təhrik etsə, onlarda fəal fikri prosesin inkişafına imkan yaratmış olar. Bu işə materialı bütövlükdə yadda saxlamağa kömək edər, qeyri-ixtiyari hafizə üçün yol açılar.

Müəllim üçün şagirdlərin ixtiyari və qeyri-ixtiyari hafizə ilə materialı yadda saxlamaları o qədər də vacib deyil. Vacibi budur ki, material dərindən mənimsənilsin, anlaşılın. Bunu nəzərə alsaq onda yaddaşa bağlı aşağıdakı ümumi qanunauyğunluğu formulə etmək olar: **əgər şagirdlər material üzərində fəal fikri tapşırıqlar üzrə işləyirlərsə və bu fəaliyyət materialı başa düşməyə, onu dərindən anlamağa doğru yönəlibsə, onda material ixtiyari və qeyri-ixtiyari halda müvəffəqiyyətlə hafizədə həkk olar, yaxşı yadda qalar.**

Material üzərində fəal fikri fəaliyyətlə əlaqədar olan yaddasaxlamanın mühüm şərtlərindən biri təlim fəaliyyətinin daxili idrak motivlərinin yaradılmasıdır. Buna tədris məsələləri sisteminin elə xüsusi təşkili sayəsində nail olmaq mümkündür ki, burada əldə edilmiş hər bir nəticə ondan sonra gələn hər bir nəticə üçün zəruri vəsi-təyə çevrilmiş olsun.

Biliklər müəyyən faktların, məfhumların və mühakimələrin sistemidir. Onları yadda saxlamaq üçün müəyyən məna vahidlərinə ayırmaq faydalıdır.

Anlama məntiqi yaddasaxlamanın zəruri şərtidir. Anılan materiallar mənimsənilmiş biliklərlə, insanın keçmiş təcrübəsi ilə əlaqələnir.

Məntiqi yaddasaxlamada öyrənilən materialın planının tərtib edilməsi əhəmiyyətlidir. Bu cür planların tərtibində üç mərhələ fərqləndirilir .

Təlim prosesini idarə edərkən psixi proseslərin elə xüsusiyyət və qanunauyğunluqlarını bilmək vacibdir ki, bunlara istinad etməklə biliklərin əldə olunmasının gedişində həmin prosesi fəallaşdırmaq mümkün olsun. Burada həm hafizədə fərdi fərqlər nəzərə alınmalı, həm də psixi proseslərə bir-birindən ayrılıqda yox, bunların qarşılıqlı əlaqəsində istinad olunmalıdır.

İntellektual proseslərin mexanizmi haqqında assosiativ nəzəriyyə psixologiyada tarixən özünə yer tapmışdır. Assosiasionizmin tərəfdarları eksperimental yolla başlıca olaraq hafizəni öyrənməyə çalışmış, təfəkkürü isə hafizənin xassəsi kimi izah etmişlər. Assosiativ nəzəriyyənin tərəfdarları yalnız hafizəni yox, həm də təfəkkürün təbiətini əlaqə və assosialarla izah etməyə çalışmışlar. Assosiasionizm iki təəssürat arasında əlaqənin yaranması üçün onların şüurda eyni vaxtda təzahür etməsini zəruri və kafi hesab edir. Daha çox təkrar assosiasionizmin möhkəmliyinin əsas qanunu hesab olunmuşdur. Assosiativ təlimdə subyektin fəaliyyətinin təhlili, onun istiqaməti, aktivliyi kənara qoyulmuşdur. Hazırda psixoloqların əksəriyyəti hesab edirlər ki, assosiasionizm mövqeyindən təfəkkürün anlaşılması təfəkkürlə bağlı nəzəri fikrin inkişafında ötmüş mərhələdir. Müasir elmdə şəxsiyyətin fəaliyyətinə onun psixi proseslərinin, o cümlədən hafizə proseslərinin təşəkkülünü şərtləndirən amil, əsas anlayış kimi baxan nəzəriyyə daha çox nüfuz qazanmışdır. Eksperimental şəkildə müəyyən edilmiş və sübut olunmuşdur ki, müvafiq material yalnız işin məqsədi kimi çıxış etdikdə daha

məhsuldar əlaqələr yaranır və fəallaşır. Həmin əlaqələrin xarakteri, müvafiq materialın subyektin gələcək fəaliyyətində iştirak dərəcəsi bu əlaqələrin qarşıda duran məqsədə çatmaq üçün nə kimi əhəmiyyətə malik olması ilə təyin edilir.

Biliklərin bərpası, reproduksiya haqqında məsələ əqli fəaliyyətin assosiativ nəzəriyyəsinin əsas məsələlərindən biri olduğundan o, bəzən reproduktiv təfəkkür nəzəriyyəsi adlandırılır. Reprodaktiv təfəkkür nəzəriyyəsinə əsaslanan təlim ənənəvi didaktikada özünə yer tapmışdır. Lakin praktika göstərdi ki, bu təlim şagirdlərin yaradıcılıq qabiliyyətlərini və müstəqilliyini formalaşdırmaq tələbinə tam cavab verə bilmir.

Təfəkkürün eksperimental tədqiqindən alınan nəticələr yaradıcı, produktiv təfəkkürün əsas qanunauyğunlarını şərh etməyə imkan verir ki, bu da öz növbəsində təlimin optimal sisteminin işlənməsi üçün xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. **Fikri fəaliyyət həm insanlığın tarixi inkişafı gedişində aşkar edilmiş biliklərin mənimsənilməsi, həm də tamamilə yeni biliklərin əldə olunması üçün zəruri əsasdır. Bu prosesin necə yaranmasını, onun hansı qanunauyğunluqlara malik olmasını açmaq təlimin təşkili və idarə edilməsi probleminin həllində ən mühüm psixoloji əsas rolunu oynayır.** Psixologiya elmi eksperimental yolla bunu aşkarlamışdır: **Hafizə və təfəkkür iki müxtəlif psixi proses olsa da, bunlar arasında ayrılmaz əlaqə var və biri digərini şərtləndirir.** Təfəkkür hafizənin inkişafının müəyyən mərhələsi əsasında formalaşır. O, hafizənin məzmununun zənginliyindən və bu məzmandan istifadə etmək bacarığından asılıdır. **Hafizə və təfəkkür arasında əkslik mövcuddur.** Təfəkkür o zaman başlanır ki, keçmiş təcrübədən çatışmayan cəhət ortaya çıxır. P.P. Blonski yazırdı ki, *hafizənin məzmununu keçmiş təsir, fikirləşməyin məzmununu hələ həll edilməmiş problem təşkil edir.* Biliksiz təfəkkürün inkişafından danışmaq olmaz. Əgər bilik yoxdursa, təfəkkürün inkişafı üçün əsas da yoxdur. Hafizə ilə təfəkkürün arasındakı vəhdət və əkslik alqoritmik fəaliyyətlə evristik fəaliyyətin münasibətlərinə aydınlıq gətirən ən mühüm amil, psixoloji əsas kimi dəyərləndirilməlidir.

Təfəkkür prosesi və onun nəticəsi qarşılıqlı əlaqəlidir. Əqli fəaliyyətin nəticəsi olan anlayış, bilik təfəkkür prosesinin özünə daxil olur, onun sonrakı gedişini şərtləndirir.

Məsələ həlli zamanı insan təfəkkürünün sonrakı fəaliyyətini təmin edən, məsələnin indiyə qədər ona məlum olmayan yeni-yeni şərtləri və tələbləri müəyyən edilir. Təfəkkür fəaliyyətini şərtləndirən səbəb məsələ həlli zamanı tədricən əmələ gəlir, formalaşır və inkişaf edir. Bu, fikrin ilkin şərtlərində əvvəlcədən proqramlaşdırılmır. Məsələ həllində arası kəsilmədən yeni-yeni şərtlər meydana çıxır və inkişaf edir. Bu cəhətdən riyaziyyatın tədrisi xüsusi maraq doğurur. Riyaziyyatın tədrisində, məsələ həlli metodikasının özündə zəngin psixoloji məqamlar vardır. Buun təhlili o dərəcədə zəruridir ki, onu bəzi müəlliflər xüsusi tədqiqat obyektini kimi seçmişlər. Məsələn, L.M.Fridmanın monoqrafiyasında bu problemin müxtəlif aspektləri araşdırılmışdır. Həmin tədqiqat əsərində sübut olunmuşdur ki, məsələ həlli prosesində fəaliyyətin alqoritmik və evristik cəhətləri optimal üzlaşmış olduğu halda təlim prosesinin keyfiyyəti yüksəlmiş olur.

Təlim prosesinin bu və ya digər funksiyasının daha səmərəli həyata keçirilməsinə yönələn konsepsiyaların işlənilməsi cəhdləri psixoloqlar üçün



xarakterik cəhətlərdəndir. İnkişafetdiricilik funksiyasının gücləndirilməsi ilə bağlı işlənən konsepsiyalar bir çox hallarda “inkişafetdirici təlim konsepsiyaları” da adlandırılır, əslində bu termindən daha çox istifadə olunur, baxmayaraq ki, biz bunun əleyhinəyik, amma ədalət naminə həqiqəti (reallığı) etiraf etməliyik.

Pedaqogika elmindən təlimin inkişafetdiricilik funksiyasının yüksəldilməsi ilə bağlı dörd əsas konsepsiya bizə məlumdur (L.V.Zankov, D.B.Elkonin-V.V.Davidov, V.S.Biblerin və S.A.Amonaşvilinin konsepsiyaları). Bunlardan daha populyar olanı və bütün təhsil pillələrində tətbiq ediləni D.B.Elkonin-V.V.Davidov konsepsiyasıdır. Bu alimlərin bütün təhsil strukturları üçün hazırladığı təlim texnologiyası başqalarından prinsipcə onunla fərqlənir ki, burada məktəblilərin nəzəri təfəkkürünün formalaşdırılmasına da çox üstünlük verilir. Bu sistemdə həyata keçirilən təlim məktəblilərə yalnız bilik və praktik bacarıqları deyil, həm də elmi anlayışları, bədii obrazları və mənəvi dəyərləri öyrətməklə təhsilin nəzəri səviyyəsini xeyli yüksəldir.

Elkonin-Davidovun təlim sistemində iki əsas metodik qaydaya əməl olunması tövsiyə olunur: 1) təlimin ilk mərhələsindən, şagird məktəbə gəldiyi gündən bu və ya başqa şeylər, anlayışlar öyrədilərkən onların mənşəyi və yaranması şəraiti haqqında nəzəri biliklər verilməlidir; 2) şagird nəzəri bilikləri təlim fəaliyyəti prosesində tədricən, mütəmadi olaraq mənimsəməlidir.

Yeri gəlmişkən, onu da qeyd edək ki, müasir məktəb praktikasında əməkdaşlıqla, layihələr metodu ilə, modullarla, müxtəlif səviyyəli, biliklərin tam mənimsənilməsi və s. kimi təlim texnologiyaları daha geniş tətbiq olunur.

Təlim prosesinin idarə olunması baxımından xüsusi əhəmiyyət kəsb edən məsələlərdən biri də yeni biliyin mənimsənilməsi ilə bağlıdır. Biliklər anlayışlar və kateqoriyalar formasında dildə və işarələr sistemində saxlanılır. Həmin biliklər sisteminə müvafiq anlayışları mənimsəmək üçün hər birinin məzmununu və həcmi açmaq lazım gəlir. Anlayışın məzmun və həcmi müəyyənləşdirilməsi iki üsulla aparıla bilər, bunu ya müəllim izah edər, ya da təlimi problem həlli yolu ilə şagird özü edə bilər.

Anlayışın yaranması məsələsi psixologiyada mərkəzi problemlərdən hesab olunur. Anlayışlar sisteminin mənimsənilməsi passiv deyil, aktiv prosesdir. Bu anlayışı mənimsəyən şəxsdən gərgin əqli fəaliyyət tələb edir. Biliklərin mənimsənilməsi o zaman daha müvəffəqiyyətli olur ki, insan onu özü müstəqil əldə etmiş olsun. Yeni anlayışların mənimsənilməsi prosesi əvvəl əldə olunmuş biliklər sisteminə yeni anlayışın daxil edilməsi kimi anlaşılmalıdır.

Anlayışın mənimsənilməsi, fikri fəaliyyətin mərhələlərlə mənimsənilməsi, yaradıcı idrak fəaliyyətinin mexanizmi, qanunauyğunluqları, inkişafın mənbə və şərtləri və s. ədəbiyyatda elmi əsaslarla şərh olunmuş, psixologiyanın əldə etdiyi nəticələrə istinad edən müxtəlif təlim konsepsiyaları nəzəriyyə və praktikada özünə yer tapmışdır. Onlardan bəziləri pedaqoji fikrin və praktikanın ötmüş mərhələsi hesab edilir, bəzilərinin isə birtərəfli olması həm nəzəri, həm də praktik cəhətdən əsaslandırılır. Qeyd olunan reallığın səbəbləri sırasında aşağıdakılar da vardır.

1. Təlim konsepsiyalarının bəzilərinin əsasına qoyulmuş psixoloji nəzəriyyələrin özləri elmin inkişafında ötmüş mərhələnin məhsuluna çevrilmişdir;

2. Birtərəfli təlim konsepsiyalarında bu və ya digər əsaslar lazımınca qiymətləndirilməmişdir;

3. Müxtəlif psixoloji nəzəriyyələrə əsaslanan layihələr təlim sisteminə altsistemlərin təkmilləşdirilməsi və onların uzlaşdırılması ideyası əsasında daxil edilməmişdir.

Mükəmməl təlim sistemi belə çatışmazlıqlardan uzaqdır. Bu sistem biliyin və fəaliyyət üsullarının əldə olunmasını özündə daha optimal şəkildə əxz edən layihələr üçün açıqdır. O, idrak prosesinin tarixən formalaşmış yoluna adekvatdır.

Məktəb təliminin bütöv dövrü ərzində məktəbli bəşəriyyət tərəfindən tarix boyu hasil və kəşf edilmiş hazır, təşəkkül etmiş, məlum biliklər, anlayışlar sistemi ilə qarşılaşır. Ona görə də toplanmış bilik sərvətinin mənimsənilməsi uşaqlardan geniş təfəkkür və ciddi yaradıcı iş tələb edir.

Anlayışın formalaşması nəzəriyyəsinin müəllifləri (D.N.Boqoyavlinski, N.A.Mençinskaya, E.N.Kabanova-Meller, L.V.Zankov və başqaları) hesab edirlər ki, şagirdlərin əqli inkişafı üçün mühüm stimül təlim prosesində intellektual çətinlikləri şagirdlərin aktiv şəkildə aradan götürməsidir. Vurğulayaq ki, mükəmməl təlim sistemi məhz belə bir tələbin ödənilməsinə istiqamətlənir. L.V.Zankovun konsepsiyasının didaktik prinsipləri bunlardır:

**1. Yüksək çətinlik səviyyəsində təlim.** Şagirdin “yaxın inkişaf zonası”ndakı çətinlikləri aradan qaldırılması onu inkişaf etdirir və öz qüvvəsinə inamını möhkəmləndirir.

**2. Nəzəri biliklərin aparıcı rolu.** Söhbət sadəcə olaraq nəzəriyyənin öyrənilməsindən deyil, materialda mühüm əlaqələri, qanunauyğunluqları açmaqdan gedir.

**3. Materialın yüksək sürətlə öyrənilməsi.** Öyrənilənlərin təkrar-təkrar “çeynənilməsi” şəklində məşqlər zərərliyə. “Səqqiz inkişafın ən qudurmuş düşmənidir”. Öyrənilmişlərin təkrarlanması zərurəti yeninin öyrənilməsi zamanı qarşıya çıxır və onunla bağlanır.

**4. Oxu prosesinin mahiyyəti məktəblilər tərəfindən başa düşülməlidir.** Şagird özünü tədris fəaliyyətinin subyektivi keyfiyyətində dərk edir: mən materialı necə yaxşı yadda saxlaya bilərəm, nəyi yeni öyrəndim, dünya haqqında təsəvvürlərim necə dəyişdi, mən necə dəyişirəm?

**5. Bütün şagirdlərin inkişafı üzərində müntəzəm iş.** Şagirdlərin qabiliyyətlərinə görə fərqləndirilməsinə yol verilmir. Hər kəs özünün inkişafı üzrə hərəkət edir, nəticədə imkanına görə müxtəlif cür inkişaf etmiş şagirdlərin əməkdaşlığı baş verir.

Daxili və xarici fəaliyyətin münasibəti probleminin işlənilməsində P.Y.Qalperin, D.B.Elkonin, V.V.Davidovun, A.N.Leontyevin irəli sürdüyü ideyalar əhəmiyyətli rola malikdir. A.N.Leonteyə görə genetik planda daxili əqli fəaliyyət və əməliyyatlar xarici təsirlərdən yaranır, sonuncuların interioriziyasının məhsuludur. Əqli fəaliyyət və əməliyyatlar vasitəli formalaşır: əvvəlcə xarici fəaliyyət (xarici obyektlərlə), sonra o, daxili fəaliyyətə çevrilir. Əqli fəaliyyətin formalaşdırılması nəzəriyyəsinin yaradıcılarından olan D.B.Elkonin və V.V.Davidov o mövqedən çıxış edirlər ki, **müasir məktəbin qarşısında üç vəzifə - müəyyən həcmdə biliklərin mənimsənilməsi, əqli inkişaf və idrak**

**motivlərinin yaradılması durur və bu məsələlərdən hər hansı birinin həlli digərinin həllinə səbəb olmur. Onları yalnız eyni vaxtda, eyni yolla həll etmək olar.** Bu vəzifələrin həllində müəyyənədic, mərkəzi halqa mənimsənilməli biliklərin məzmununa adekvat tədris üsulları ilə onların üzvü əlaqələndirilməsidir. Təlimin məzmununun dəyişməsi intensiv əqli inkişaf və təlim motivlərinin formalaşması ilə bağlı məsələlərin həlli üçün əsas yaradır.

L.V.Vıqotski, A.N.Leontyev, P.Y.Qalperin əqli proseslərin formalaşmasının ontogenetik problemləri haqqında dəyərli mülahizələr irəli sürmüşlər. Mühüm nəticələrdən biri odur ki, uşağın təfəkkürü özünün təcrübəsi əsasında toplanmış, bilik və əməliyyatların ictimai-tarixi işlənmiş sistemini əldə etmək yolu ilə inkişaf edir. A.N.Leontyevin fikrincə, ictimai-tarixi təcrübənin mənimsənilməsi fəaliyyətin və inikasın ümumi strukturunda dəyişiklik edir, yeni hərəkət üsullarını formalaşdırır, onun yeni növ və formalarını yaradır.

Psixoloji tədqiqatlarda anlayışın formalaşması konsepsiyası ilə interiorizasiya əməliyyatı konsepsiyasının əlaqəsi araşdırılmaqdadır. Birinci istiqamətin nümayəndələrinin tədqiqatlarında məsələ həllinin konkret mexanizminin bir çox prinsiplial tərəfləri açılmışdır. Bu barədə D.S.Kostyuk yazır ki, məsələ həlli insanın keçmiş təcrübəsi əsasında onun vasitəsilə həyata keçirilir ki, buraya ümumiləşmiş asosiasiyalar, bilik, bacarıq, vərdislər və s. daxildir. Ancaq məsələnin təkə keçmiş təcrübənin müxtəlif elementlərinin bərpasından ibarət hesab etmək birtərəfli olardı. O, gizli şəkildə mövcud olan obyektiv münasibətləri də əks etdirir.

Inkişafın sürətləndirilməsi ilə bağlı yaradıcı təfəkkürün qanunauyğunluqlarının tədqiqində intuitiv təfəkkürünün təbiətinə diqqət daha çox yönəlməkdədir. V.N.Puşkinin tədqiqatları bu baxımdan bizdə xüsusi maraq doğurur. Çünki yaradıcı təfəkkürün qanunauyğunluqları təbiəti barədə söhbət gedən sistemi psixoloji aspektdən əsaslandırır. Əsasına təfəkkürün qanunauyğunluqları qoyulan sistemdə analitik və evristik fəaliyyətlərin idarə olunması məsələsi ön plana çəkilir, inkişafın sürətləndirilməsi, təhsilvermə və tərbiyələndirmə funksiyaları arasında daha optimal vəhdət təmin olunur, imkanlar hərəkətə gətirilir. V.N.Puşkin evristik fəaliyyətin mahiyyətini aşağıdakılarda görür: a) elə fəaliyyətdir ki, tipik olmayan məsələlərin həllində istifadə olunur; b) məsələnin həlli gedişində formalaşan və şüurlu şəkildə məsələlərə köçürülə bilən priyomlara malikdir (18)

Psixoloqlar problemin həlli zamanı biliklərin mövcud sistemə yeni informasiyanın daxil edilməsi və onun işlənməsi ilə bağlı insanın yaradıcı əqli fəaliyyətinin analitik və evristik növlərə ayrılma bildiyini müəyyənləşdirmişlər. Yaradıcı təfəkkürün analitik və evristik növlərə bölünməsi problemin həlli zamanı şagirdlərin yalnız əqli əməliyyatları anlamasını yüngülləşdirməkdən ibarət olmayıb, eyni zamanda ayrı-ayrı əqli əməliyyatların həyata keçməsi üçün pedaqoji şəraitin yaradılması naminə müəllimin praktik fəaliyyəti üçün də əhəmiyyətlidir.

Əqli fəaliyyətin analitik növü problemin həlli zamanı əqli hərəkətlərin dəqiq ardıcılığı və mövcud həll alqoritmi ilə bağlıdır. Bu prosesdə analiz, sintez, ümumiləşdirmə, abstraklaşdırma və konkretləşdirmə kimi əqli əməliyyatlar biridigərini izləyir, müəyyən ardıcılıqla, etaplara üzrə, pillə-pillə yüksəlməklə problemin həlli mümkün olur. Təfəkkürün istiqamətliliyi verilənlər ilə axtarılanlar

arasında münasibətlərlə müəyyənləşir, həllin üsulu sınaq və səhvi rəddetmə yolu ilə tapılır. Müvafiq qaydalar düzgün seçiləndə tərəkürün alqoritmik məntiqi gəc- tez həllə gətirib çıxarır.

Müasir psixologiyada intuitiv tərəkürün analitik tərəkürdən fərğinin spesifikasını C.Bruner açmağa çalıışmışdır. O, analitik və evristik tərəkürü müqayisə edərək aşağıdakıları göstərir. Analitik tərəkür onunla xarakterizə olunur ki, onun ayrı-ayrı etapları aydın təsəvvür olunur, nitqlə ifadə etmək mümkün olur. Bu zaman insan fikrin hərəkətini və məzmununu anlaya bilir. Təbii ki, tərəkür mühakiməni ümumidən xüsusiyyə, xüsusiədən ümumiyyə keçmək formasında qəbul edə bilir.

İdrakda kateqoriya və faktların əlaqəsi intellektual intuisiya vasitəsi ilə təmin edilir. Çoxmənalı olmasına baxmayaraq, intuisiya anlayışı əsasən həqiqəti bir dəfəyə aşkara çıxaran müstəqil bilik mənasında başa düşülür. İntuisiyanın hissi və intellektual növləri bir-birindən fərqlənir. İntuisiyanın evristik növü də gözlənilməz yeniliklərin tapılması və s. formalarda təzahür edir. İntellektual intuisiya ilə birlikdə kateqorial təhlil zəruri biliyyə gətirib çıxaran vahid prosesin ayrılmaz tərkib hissəsidir. İnsan tərəkürünün səciyyəvi xüsusiyyətlərini dərrakə deyil, məhz zəka ifadə edir. Zəka, məzmunu və təbiəti dərk olunan anlayışlarla əməliyyat aparır, zəkanın köməyi ilə hadisələr, proseslər yaradıcı fəallıqla, məqsədyönlüklə əks olunur. İnsan zəkası tərəkür tapmış biliklər sistemi hüdudlarından kənara çıxmağa, yeni sistem yaratmağa yönəlir. İnsan biliyi dərrakədən və zəkadan ibarət fəaliyyətin vəhdətidir ki, həmin fəaliyyətlə obyektiv reallıq dərk olunur. Yaradıcılığın bütün sirləri, onun qanunauyğunluqları, mexanizmi tam, axıra qədər öyənilməsə də, elmi idrakın nəticələri kimi biliklərin sistemi, onların inkişaf məntiqi haqqında məlumat kifayət qədərdir.

Tədris-idrak prosesinin təşkilində (alqoritmik və evristik fəaliyyətlərin optimal münasibətlərini özündə ehtiva edən sistemdə) müəllimin bu və ya digər əqli fəaliyyət növünün xüsusiyyətlərini bilməsi və onu diqqət mərkəzində saxlaması vacib məsələlərdəndir. Analitik əqli fəaliyyətin strukturu aşağıdakı kimidir:

1. Çətinliyin dərkə və problem situasiyasının təhlili;
2. Əsas çətinliyin müəyyənləşdirilməsi;
3. Məlum alqoritmlərin tətbiqi və ya analitik yolla həllin axtarışı;
4. Həll və onun düzgünlüyünün yoxlanılması.

Evristik fəaliyyətin təbiəti ilə bağlı elmi ədəbiyyatda müxtəlif fikirlər mövcuddur. Əqli fəaliyyətin evristik növünün strukturu prinsipcə müxtəlif ola bilər. Onun ayrı-ayrı mərhələləri analitikə yaxındır. Lakin prinsipial fərq də mövcuddur. *Bunu aşağıdakı strukturdan görmək çətin deyildir:*

- 1) çətinliyin dərkə və problem situasiyasının analizi;
- 2) əsas çətinliyin müəyyənləşdirilməsi və problemin formulə olunması;
- 3) a) fərziyyə irəli sürmək yolu ilə həll üsullarının axtarışı və onların inkişafı (yeni alqoritm tətbiqi) və ya b) hipoteza irəli sürmək və intuitiv yolla həllin tapılması;
- 4) əldə olunmuş nəticəni praktikaya tətbiq etmək yolu ilə hipotezanın doğruluğunun yoxlanılması .

Bu fəaliyyət növlərinin həyata keçməsi üçün zəruri alqoritmlərlə şagirdlərin silahlanmasının vacibliyini bir daha xüsusi vurğulamağa lüzum görmürük. O da aydındır ki, bu növ fəaliyyətlərin özü də şagirdləri daha geniş əhatəyə malik alqoritmlərlə silahlandırır.

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 və fəaliyyət nümunəsini möhkəmləndirmək onun yeganə funksiyası deyildir. **Təfəkkürün əsas funksiyası həm yeni bilikləri, həm də yeni fəaliyyət üsullarını əldə etmək qabiliyyətlərinin formalaşması ilə bağlıdır.** Biliklərin yaradıcı şəkildə mənimlənməsinin idarə olunmasında yuxarıda göstərilən mərhələlərə istinad edilməsi, ardıcılığın gözlənilməsi böyük əhəmiyyətə malikdir.

Şagirdin optimal psixi inkişafı və əqli proseslərin aktivliyi şərtlərinin diqqət mərkəzində saxlanması - tələbat, motiv, maraqların, emosional faktorların inkişaf xüsusiyyətləri və qanunauyğunluqlarının gözlənilməsi təlim prosesinin idarə olunması üçün xüsusi əhəmiyyətə malikdir. Şəxsiyyətin fəallığı onun ətraf aləmlə qarşılıqlı təsir prosesindəki fəaliyyətində təzahür edir. Şəxsiyyətin fəallığının mənbəyini isə onun tələbatı təşkil edir. İnsanı əhatə edən cisimlər onun fəaliyyətinin yaxın məqsədi və ya vasitəsi kimi tələbatlara nisbətən eyni vəziyyətdə olmur və şəxsiyyətin fəallığının müxtəlif dərəcələrini şərtləndirir. Obyektin əhəmiyyəti onda insan tələbatlarının həkk olunması ilə bağlıdır. **İntellektual tələbatlar şəxsiyyət üçün fəallığın daimi stimulu olaraq qalır, təmin olunduqca inkişaf edir, yeni-yeni obyektlərdə həkk olunur, bununla da onlar ardıcıl surətdə sabit əhəmiyyət kəsb edir. Bu qanunauyğunluq təlim prosesinin idarə olunmasında nəzərə alınmalıdır.**

Şagirdlərin əqli fəaliyyətinin aktivliyinin daxili şərti motivlərin mövcudluğudur. Pedaqoji və psixoloji ədəbiyyatda şagirdin idrak marağı təlimin əsas təhriki qüvvəsi hesab edilir. Q.O.Şukina şagirdlərin təlim marağının formalaşması məsələsini eksperimental yolla tədqiq edərək yazır ki, **idrak marağı idrak sahəsinə, onu doğuran şeylərə və biliklərə yiyələnmək prosesinin özünə yönəldilmiş seçmə şəxsiyyət istiqaməti kimi qarşımıza çıxır.** İdrak marağının xüsusiyyəti idrak marağına malik adamın hadisələrin səthində olmaq deyil, dərk edilən şeyin mahiyyətinə dərinlən nüfuz etmək meyliyidir... İdrak marağı şagirdin idrak fəaliyyətini qüvvələndirmək vasitəsidir...Müəllimə təlim prosesini cəlbədiçi etməyə imkan verən səmərəli vasitədir .

S.İ.Rubinşteynin fikrincə, maraq ən əvvəl diqqətdə təzahür edir. Şəxsiyyətin ümumi meylini ifadə edən maraq bütün psixi prosesləri əhatə edir və istiqamətləndirir. Son dərəcə mühüm olan bu müddəə təlim prosesində şagirdlərin idrak fəaliyyətinin idarə olunmasının psixoloji əsaslanındandır. İdrak marağı heç də avtomatik olaraq formalaşmır. Bu məqsədin həyata keçməsi üçün xüsusi pedaqoji təsir, yanaşma üsulları tələb edir.

Ənənəvi didaktik sistem şəraitində də maraq problemi bu və ya digər dərəcədə aktual sayılıb, lakin öz həllini arzuolunan səviyyədə tapmayıbdır. Bunun səbəbi, əslində ənənəvi didaktik sistemin paradigmalardan daha çox fənlərin tədris metodikasının inkişaf səviyyəsi ilə bağlı olubdur. Yaş və pedaqoji

psixologiyada təlim motivləri, təlimin komponent-kateqoriyaları (amilləri), şagirdin “motivasiya tipləri”, uşaq maraqlarının xüsusiyyətləri sahəsində fundamental tədqiqatlar aparılıb (K.Vepeyalıyayen, A.Leontev, A.Markova, Q.Rozenfeld, A.Abdullayev, F.Hüseynova və başqaları) və müəyyən nəticələr əldə olunmuşdur. Bu nəticələr təlim prosesinin təşkili üçün zəruri əsas kimi qəbul edilə bilər. Maraqlar özlüyündə şəxsiyyətin fəaliyyətinin mühüm cəhəti olsa da, yeganə motivi deyildir. İnsan fəaliyyətinin motivləri özünün çoxcəhətliliyi ilə xarakterizə olunur. Onlar bir-birindən V.Petrovskinin qeyd etdiyi kimi, hər şeydən əvvəl tələbatlarının növlərinə görə fərqlənir .

Psixoloqlar insan fəaliyyətinin motivləşmə sahəsini öyrənərək motivlərin təsnifini vermişlər. Xarakterinə və fəaliyyət prosesində roluna görə motivlərin aşağıdakı növləri qeyd olunur: 1) situativ və geniş motivlər; 2) fəaliyyətin nəticəsinə və onun özünə doğru yönələn motivlər; 3) eqoistik və ictimai əhəmiyyətli motivlər.

Təzahür xüsusiyyətlərinə görə geniş sosial və idrak motivləri fərqləndirilir. Belə bir cəhət aşkar edilmişdir ki, bütün yaş dövrlərində şagirdləri təlim fəaliyyətinə yönəldən motivlər yalnız bir növ motivdən ibarət deyildir. Lakin bunlardan biri aparıcı olur. Həmin motivin aşkara çıxarılması şagirdin təlim fəaliyyətinin müəllim tərəfindən idarə olunması işini xeyli asanlaşdırır.

Şagirdlərin mənimsəyəcəyi biliklər sisteminin və fəaliyyət üsullarının onların idrak tələbatlarının sabit əhəmiyyətə malik olan təmin olunma obyektinə çevrilməsi mühüm məsələdir. Belə prosesin təşkili və idarə olunması zəruridir. Tələbatlar sisteminin inkişafı şagirdlərin intellektual qabiliyyətlərinin inkişafının əsas amillərindən biri sayılır.

Motivlərin yaranması və inkişafı emosional faktorla sıx bağlıdır. Bu onunla əlaqədardır ki, təfəkkür prosesi, bütövlükdə insanın psixi fəaliyyəti hissi-emosional sahəsi ilə şərtlənir. Bunsuz insanın həqiqəti axtarışı qeyri-mümkündür.

Bir daha vurğulayaq ki, şagirdin psixi inkişafı, əqli proseslərinin aktivliyi şərtlərinin diqqət mərkəzində saxlanması, tələbat, motiv, maraqlarının, emosional faktorların inkişaf xüsusiyyətlərinin və qanunauyğunluqlarının gözlənilməsi təlim prosesinin idarə olunması üçün xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. İnsan şüuru formal qaydaların hər hansı qəti sistemi ilə şərtlənməyən məsələlərin həllində çevikliyi və dəqiqliyi ilə xarakterizə olunur. İnsanın düşünmə qabiliyyəti onun beyin quruluşu ilə yanaşı, tarixən formalaşmış mədəniyyətə qovuşması, tərbiyə və təlim, cəmiyyətin yaratmış olduğu sual və vasitələrin köməyi ilə baş verən müəyyən fəaliyyətin vasitəsi ilə formalaşır.

### **11.5. Təlim prosesində əsas pedaqoji ziddiyyətlər**

Təlimin idarə olunması, onun mərkəzi problemi olan əqli fəaliyyət növlərinin optimal münasibətlərinin müəyyənləşdirilməsi və bunun diqqət mərkəzində saxlanması məsələsi birbaşa həmin sistemə məxsus pedaqoji ziddiyyətlərin həlli ilə bağlıdır. Təlim prosesi ilə bağlı ziddiyyətlərin mövcudluğu idrak prosesinin özünün ziddiyyətli xarakterindən irəli gəlir.

Pedaqoji fikrin və ictimai praktikanın inkişaf tarixi göstərir ki, dialektikanın ziddiyyət kateqoriyasından təlim prosesinin qanunauyğunluqlarının tədqiqi işində çox gec istifadə olunmağa başlanılmışdır. Alman pedaqoqu K.Tomaşevski təlim prosesində bir sıra ziddiyyət növlərini formulə etmiş, onların əlaqəsini açmışsa da, bunların arasından əsası, başlıcanı müəyyənləşdirə bilməmişdir.

İdrak prosesinin ziddiyyətli olduğunu və bu zəddiyyətlərin mübarizəsi şəraitində onun cərəyan etdiyini, idrakın obyektə daim, sonsuz yaxınlaşmasını, təbiətin insan təfəkküründə əks olunmasını “cansız” mücərrəd, hərəkətsiz, ziddiyyətsiz deyil, daim olaraq hərəkət prosesinin ziddiyyətlərin əmələ gəlməsi və onların həll edilməsi halında olduğunu təsdiqləyən idrak nəzəriyyəsini və psixoloqların “uşağın inkişaf mənbəyi ona xas olan daxili ziddiyyətlərdir və inkişafın hər bir mərhələsində bu ziddiyyətlər özünəməxsus səciyyə kəsb edir”, - məzmunlu tezislərini əsas götürən M.A.Danilov haqlı olaraq şagirdlərin idrak fəaliyyətində də, təlim prosesində də ziddiyyətlərin xüsusi yeri olduğunu vurğulayır. M.A.Danilovun fikrincə, təlim prosesinin hərəkətverici qüvvəsi təlimin gedisində irəli sürülən, tədris və praktik vəzifələrlə şagirdlərin mövcud bilik, bacarıq və zehni inkişaflarının səviyyəsi arasında olan ziddiyyətlərdir. M.A.Danilova görə, ziddiyyət təlimin hərəkətverici qüvvəsinə müəyyən şərtlərlə çevrilir.

Bütün bu deyilənlərə baxmayaraq, təlim prosesində dialektik ziddiyyətlərdən nə nəzəriyyədə, nə də praktikada lazımcı istifadə olunmamışdır. Əlbəttə, bu pedaqogikanın problemlərinin işlənilməsindəki çatışmazlıq kimi dəyərləndirilməlidir. Təsadüfi deyildir ki, E.V.İlyenkov pedaqoqları “didaktikanı dialektik əsasda yenidən qurmağa” çağırır. Başqa bir müəllif - M.N.Alekseyev təlim prosesinin mahiyyətindən bəhs edərək göstərir ki, bu prosesdə dialektik ziddiyyətlərdən hərəkətverici qüvvə kimi istifadə olunmalıdır. O, pedaqoji prosesi dialektikanın “abstraktdan konkretə yüksəlmə” prinsipi ilə tədqiq etməyin vacibliyini qeyd edir. M.İ.Maxmutov göstərir ki, təlimi dialektik ziddiyyətlərdən istifadə etməklə qurmağın yolu problemlə vəziyyətin yaradılmasıdır. Bunu müvəffəqiyyətlə həyata keçirmək üçün təbii ki, təlimin məqsəd və vəzifələrinə uyğun olaraq bəzi ziddiyyətlərin formulası dəqiqləşdirilməlidir. Buraya aşağıdakı kimi məsələlər daxil edilməlidir:

- a) yeni biliklərin mənimsənilməsində və şagirdlərin əqli fəaliyyətinin inkişafında ziddiyyətlərin rolu;
- b) öyrənmə prosesinin özünün ziddiyyətlərinin xarakteri;
- c) öyrənmə prosesinin hərəkətverici qüvvəsi haqqında anlayış.

Təlim prosesində şagird inkişafda maraqlı olan tərəf kimi iştirak edir, burada başlıca məqsəd şagirdin şəxsiyyətinin inkişafını onun bioloji varlığı ilə vəhdətdə sürətləndirmək, onu bəşər mədəniyyətinə daha səmərəli qovuşdurmaq, həyata sürətlə hazırlamaq, başqa sözlə, inkişaf mühitini tənzimləməkdir. Təlim prosesi şagirdin inkişafına yönələn, onun mənimsəmə fəaliyyətini istiqamətləndirən xarici tənzimləmə funksiyasında çıxış edir. Təlim prosesində şagirdlərin bəşər mədəniyyətinin mənimsənilməsi, onun qorunması və yaradıcılıqla inkişaf etdirilməsi təcrübəsini və birgəyaşayış normalarını özündə saxlayan bilik və fəaliyyət üsullarını əldə etməsinə istiqamətlənən vəzifələr irəli sürülür. Bu vəzifələrlə şagirdlərin mövcud imkanları, bilik, bacarıq və zehni inkişaflarının

səviyyəsi arasında ziddiyyət təlimin hərəkətverici qüvvəsinə çevrilə bilər. Bunun üçün vacib şərt təlim prosesində irəli sürülmüş vəzifələrin hər bir şagirdin tələbatının təmin olunma obyektinə çevrilməsidir. Qeyd etmək vacibdir ki, təlim prosesində müəllimin irəli sürdüyü vəzifələrlə şagirdin mövcud imkanları arasındakı ziddiyyət şagirdin inkişafında xarici ziddiyyət olub, pedaqoji prosesin (xüsusi halda təlim prosesinin) mahiyyəti ilə bağlıdır.

Müəllimin irəli sürdüyü vəzifələr, başqa sözlə, təlim prosesinin qarşısında qoyulmuş məqsəd şagird tərəfindən idrak tələbatının təmin olunma obyektinə kimi dərk olunduqda və şagirdin mövcud imkanları ilə ziddiyyət təşkil etdikdə, bu ziddiyyət onun şəxsiyyətinin inkişafının hərəkətverici qüvvəsinə çevrilir. Nəzərə almaq gərəkdir ki, tələbatların inkişafı şagirdin real imkanlarından yüksəkdə durmalıdır, əks halda ziddiyyətin əmələ gəlməsi, onun inkişafının hərəkətverici qüvvəsi kimi çıxış etməsi mümkün olmaz. Odur ki, tələbatların təmin olunma obyektinə kimi dərk olunan məqsəd öz tələbləri ilə inkişafı qabaqlamalıdır. Lakin bu tələblər təlim prosesinin məntiqinə uyğun, şagirdin gücüçatan ölçüdə və çətinlikdə olmalıdır. Təlim prosesinin qarşısına qoyulmuş vəzifələrlə şagirdlərin real imkanları arasındakı əsas ziddiyyətdən törəyən ziddiyyətlər təlim prosesi ilə bağlı bütün komponentlər arasında, o cümlədən biliyin hərəkətində, fəaliyyət növlərində, mənimsəmə prosesinin mərhələləri arasında, fəaliyyət üsullarında və s. müxtəlif şəkildə yaranır və həll olunur. Bu baxımdan təlim prosesinin idarə olunması, şagirdlərin analitik və evristik fəaliyyətlərinin optimal münasibətlərinin gözlənilməsi göstərilən ziddiyyətlərin yaranması, inkişafı və həll olunması şəraitinin məqsədəuyğun şəkildə tənzimlənməsindən başqa bir şey deyildir.

## 11.6. Təlim motivləri

Təlimin əsas elementi motivlərdir, yəni şagirdlərin təlim fəaliyyətində rəhbər tutduğu təhriklərdir. İntellektual-təhriki motivlərin sırasında idraki maraq və tələbatlar xüsusi yer tutur.

Motiv (latınca “movere” - – hərəkətə gətirmək, təkan vermək deməkdir) dedikdə tələbatların təmin olunması ilə əlaqədar olaraq insanı fəaliyyətə təhrik edən amillər nəzərdə tutulur.

Təlim motivləri – idrak motivləri və sosial motivlər olmaq üzrə iki böyük qrupa bölünürlər.

Əgər şagirdin fəallığı ayrı-ayrı fənlərin tədrisi prosesində öyrənilən obyektlərə yönəlmişdirsə bunlar idrak motivləridir.

Əgər təlim prosesində şagirdin fəallığı başqa adamlara münasibət sahəsinə yönəlsə bu zaman sosial motivlər yaranmış olur.

Sosial motivlər də üç növə bölünür.

Motivlərin məzmun baxımdan xarakteristikasına aşağıdakılar daxildir:

1. Təlimin şagird üçün şəxsi məna kəsb etməsi.
2. Motivün fəallığı.
3. Motivün yeri.
4. Motivün müstəqil surətdə əmələ gəlməsi və təzahür etməsi.



5. Motivlərin dərk olunma səviyyəsi.

6. Eyni bir motivin müxtəlif fəaliyyət tiplərinə, tədris fənlərinə və tədris tapşırıqlarına şamil edilməsi.

Öyrənmə motivləri xarici və daxili olmaqla da iki yerə bölünür.

Xarici motivlər başqalarının təsirilə yaranan motivlərdir.

Daxili motivlər isə şagirdin özünü daxilindən gələn, öz təşəbbüsü ilə yaranan motivlərdir.

Əhəmiyyətli məsələlərdən biri təlim motivlərinin öyrənilməsi və formalaşdırılmasıdır. Motivlərin öyrənilməsi onun formalaşdırılması ilə qırılmaz surətdə bağlı olduğundan bu çox vacibdir. Motivlərin öyrənilməsi prosesinə aşağıdakılar daxildir:

1. Təlim məqsədlərinin müəyyənləşdirilməsi.
2. Motivlərin yaş xüsusiyyətləri ilə uyğunluq səviyyəsi.
3. Motivlərin şagirdlərin fərdi xüsusiyyətləri ilə uyğunluq səviyyəsi.
4. Motivlərin başlanğıc səbəblərinin öyrənilməsi.
5. Motivlərin dinamikasının öyrənilməsi və s.

Motivlərin öyrənilməsində müxtəlif üsul və priyomlardan istifadə etmək lazımdır.

Motivlərin formalaşdırılması üçün müxtəlif üsul və vasitələrdən və treninqlərdən (xüsusi məşqlərdən) istifadə edilməsi mühümdür.

Müəllim təkcə özü şagirdlərdə təlim motivləri formalaşdırmaqla kifayətlənməməli, həmçinin şagirdlərin özünümotivləşdirməyə cəhd etmələrinə çalışmalıdır. Bu məqsədlə şagirdlərə aşağıdakı tövsiyələrin verilməsi zəruridir:

1) gün rejimi təyin etmək və təlim məşğələləri üçün münasib vaxt müəyyənləşdirmək;

2) gələcək üçün həyat planının dəqiq müəyyənləşdirilməsi;

3) dərsin məzmununu hissələrə ayıraraq öyrənmək, sonra onları bütövlükdə öyrənmək;

4) öyrənilmiş mövzuya və ya fənnə aid əlavə materiallar, ədəbiyyatlar öyrənmək;

5) təkrarlardan müntəzəm və səmərəli istifadə etmək və s.

Təlim prosesində müəllim şagirdlərin öz güclərinə inam yaratmağa nail olmalı və ünsiyyət prosesində diqqətli, ehtiyatlı hərəkət etməli, şagirdləri inamsızlığa sövq edən sözlərdən və hərəkətlərdən çəkinməlidir...

Başlıca məsələlərdən biri də öyrənmənin stimullaşdırılmasıdır, şagirdlərdə öyrənməyə stimulların yaradılmasıdır.

Təlim motivlərinin formalaşdırılmasında mühüm məsələlərdən biri də şagirdlərə, onların gücünə inam bəslənilməsidir. Bunun üçün:

1) şagirdlərin daxili aləminə nüfuz edilməsi;

2) şagirdə öz nailiyyətlərini tanıtdırmaq (çatdırmaq);

3) şagirdlərin ən xırda nailiyyətini belə yüksək qiymətləndirmək (onları tərifləmək);

4) müxtəlif tərzlərdən istifadə etməklə onları tənqid etmək;

5) şagirdə öz nüfuzunu qoruyub saxlamağa imkan yaratmaq;

6) şagirdlərin yaxşı olacağına yüksək inam bəsləmək. Yaxşı şagirdlərə xüsusi diqqət göstərmək və s.

### 11.7. Təlim prosesinin funksiyaları (vəzifələri)

Təlim prosesi bir sıra funksiyaları yerinə yetirir:

**1. Təhsilləndirici funksiya**

**2. Tərbiyəedici funksiya**

**3. İnkişafedici funksiya.** Onlar kompleks şəkildə çıxış edirlər. Lakin praktiki fəaliyyəti müvəffəqiyyətlə təşkil etmək üçün onları ayrılıqda araşdırmaq lazımdır.

**Təlimin təhsilləndirici vəzifəsi.** Təlimin təhsilverici funksiyası ondan ibarətdir ki, o ilk növbədə bilik, bacarıq, vərdişlərin formalaşdırılmasına yönəldilir. Təlim insana yeni biliklər verməlidir.

**Bilik** – elmin təbiət, cəmiyyət və təfəkkürə aid fakt, məlumat, anlayış, qanun, qayda, nəzəriyyələrin anlanmasına, hafizədə saxlanmasına və yenidən təsvirinə deyilir. Bu funksiyanın həyata keçirilməsi biliklərin tamlığını sistemliliyini və dərk edilməsini təmin edir. Bu funksiya həmçinin onu nəzərdə tutur ki, təlim təkcə biliklərin alınmasına deyil, həm də bacarıq və vərdişlərin formalaşmasına yönəldilir.

**Bacarıq** - biliklərə əsaslanaraq hər hansı əməliyyatları yerinə yetirmək qabiliyyətinə deyildir. Başqa sözlə, bacarıq biliklərin tətbiq edilməsi deməkdir. Bacarıq elə bir fəaliyyətdir ki, burada əqli və praktik fəaliyyət uzlaşdırılaraq aydın dərk olunmuş məqsədə doğru yönəldilir. Bacarıqlar qarşıya qoyulmuş vəzifə və şəraitlə əlaqədar olaraq mənimsənilmiş biliklər əsasında şagirdlər tərəfindən yerinə yetirilən kompleks təsirlər kimi özünü göstərir.

**Vərdiş** – şüurlu fəaliyyətin avtomatlaşdırılmış komponentinə deyilir. Bu elə bir fəaliyyətdir ki, dəfələrlə təkrar etmək sayəsində bilik və bacarıqlar səhsiz və dürüst yerinə yetirilir.

Bacarıq və vərdişlər ümumi və xüsusiyyətlərə bölünür.

**Xüsusi bacarıq və vərdişlərə** müvafiq tədris fənni üçün spesifik olan praktik bacarıq və vərdişlər daxildir. Məsələn, fizika və kimyadan laborator təcrübələrin aparılması, coğrafiyadan – xəritə ilə iş; riyaziyyatdan – loqarifmik xətkəş, hesablayıcı maşınlarla, müxtəlif tipli modellərlə iş və s.

Xüsusi bacarıq və vərdişlərdən başqa şagirdlər bütün fənlərə aidiyyəti olan **ümumi bacarıq və vərdişləri** də mənimsəyirlər. Məsələn, oxu və yazı vərdişi, dərslərlə işləmək bacarığı və s.

**Təlimin tərbiyəedici vəzifəsi.** Təlimin tərbiyəedici funksiyası sözügedən sosial prosesin təbiətindən irəli gəlir. Təlim prosesində şagirdlərin baxışları, elmi dünyagörüşü, əxlaqi və estetik təsəvvürləri formalaşır. Təlim prosesində həmçinin şəxsiyyətin tələbatları, fəaliyyətinin motivləri, dəyərləri formalaşır.

Dərstdə təlimin tərbiyəedici vəzifəsinin yerinə yetirilməsi əsasən şagirdlərin elmi dünyagörüşünün, insan şəxsiyyəti üçün zəruri olan bir sıra əxlaqi, mənəvi keyfiyyətlərin və insani münasibətlərin formalaşdırılması xarakterini daşıyır.

Təlimin tərbiyəedici vəzifəsi hər bir dövrdə, şəraitdə özünü göstərən obyektiv qanunauyğunluqdur və təlimin mahiyyətindən irəli gələn vəzifədir. Öyrətmək – həm də tərbiyə etmək deməkdir.

Demək, təlim həm də tərbiyə edir. Bu baxımdan da təlimin bu vəzifəsi müəllimlərin qarşısında duran çox mühüm vəzifədir. Müəllim bu vəzifənin reallaşdırılmasına çalışmalıdır.

Məktəbdə öyrədilən elmi biliklər şagirdlərin dünyagörüşünün formalaşması üçün əsasdır. Təlimin tərbiyələndirici vəzifəsinin başlıca əhəmiyyəti bundan ibarətdir ki, o, təlim prosesinin gedişindən asılı olmayaraq materialın məzmununda olan tərbiyəvi üsürlərin, mənalardan üzə çıxarılmasına və onların şagirdlərə çatdırılmasına səbəb olsun.

Bir məsələni unutmamaq olmaz ki, təlim öz-özünə şəxsiyyətə müsbət tərbiyəvi təsir göstərə bilmir. Bu məsələ təlimin məqsədindən, istiqamətindən, materialın məzmunundan, həmçinin necə tədris olunmasından çox asılıdır. Buna görə də hər bir müəllim keçdiyi mövzunun tərbiyəvi cəhətini (məqsədini), imkanlarını müəyyənləşdirməli və ondan istifadə etməyi, daha doğrusu, onu reallaşdırmağı bacarmalıdır.

Ümumtəhsil məktəblərində tədris fənlərinin xarakteri elədir ki, hər bir dərslərin özündə tərbiyəvi üsürlər vardır. Lakin böyük rus pedaqoqu N.İ. Piroqovun belə bir fikrini yaddan çıxarmaq olmaz ki, bu üsür çox zaman dərində olur və bəzən səthi müşahidəçi üçün görünməz qalır. Bundan istifadə etməyən müəllim isə K.D. Uşinskinin dediyi kimi “Uşaqlar üzərində ən başlıca və gerçək təsir vasitələrini itirmiş olur”.

Təlimin tərbiyələndirici funksiyasının reallaşdırılmasında müəllimin üzərinə böyük vəzifələr düşür. Hər bir müəllim mövzunu planlaşdırarkən onun təhsilləndirici vəzifəsi ilə yanaşı, tərbiyələndirici vəzifəsini də nəzərə almalı, özünün biliyindən, dünyagörüşündən istifadə etməklə həmin tərbiyə imkanlarını üzə çıxarmağı bacarmalı, şagirdlərdə yüksək mənəvi keyfiyyətlər aşılamağa çalışmalıdır. Bu, həmçinin müəllimin nüfuz və pedaqoji ustalığından da çox asılıdır. Belə ki, müəllimin əqidəsi, mərifəti uşaqlara daha çox müsbət təsir göstərir. Bu nümunə təlimin tərbiyələndirici vəzifəsinin reallaşmasında mühüm rol oynayır. Hər bir müəllim dərslərdə olan materialın tərbiyəvi məzmununu üzə çıxarmaqla ibtidai siniflərdən başlamış, tam orta məktəbin sonuna kimi bu materialların zəngin tərbiyəvi fonda verilməsinə nail olmalıdır. Yəni təlim prosesində şagirdlərin tərbiyə olunmasına da çalışmalıdır. Bu baxımdan tədris olunan bütün fənlər tərbiyəedici baxımdan geniş imkanlara malikdirlər. Təbiət təmayüllü fənlər şagirdlərdə yurdumuzun fauna və florası haqqında bilik verməklə yanaşı, onları sevmək, qorumaq, vətənpərvərlik kimi hisslərin tərbiyə olunmasına səbəb olur. Musiqi, təsviri incəsənət kimi fənlər şagirdlərdə bədii, estetik qabiliyyətlərin inkişafına, formalaşmasına güclü təsir göstərir...

Təlimin tərbiyələndirici vəzifəsinin qarşısında duran başlıca məsələlərdən biri şagirdlərin dünyagörüşünün formalaşdırılmasıdır. Dünyagörüş tərbiyə edildikcə tərbiyənin digər komponentləri də bu zəmində aşılanır. Şagirdlərdə təbiət və cəmiyyət haqqında aydın və əsaslı baxış və münasibətlər yaranır, əxlaqi, etik, estetik hisslər, vətəndaşlıq, vətənpərvərlik kimi insani hisslər, keyfiyyətlər formalaşır.

Təlimin tərbiyəedici xarakter daşması və təlim prosesində yüksək tərbiyəvi nəticə əldə etmək o qədər də asan məsələ deyildir. Bu baxımdan ona nail olmaq üçün təlim prosesində təhsilləndirici və tərbiyələndirici funksiyalarının vəhdətinə nail olmaq lazım gəlir. Bu da müəllimdən geniş bilik, eridusiya, yaradıcılıq və hərtərəfli hazırlıq tələb edir.

Təlimin tərbiyəedici funksiyasının həyata keçirilməsi təlim metodlarının düzgün seçilməsi ilə sıx bağlıdır. Nəzərə almaq lazımdır ki, mövzuya, onun mahiyyətinə, məqsəd və vəzifələrinə müvafiq metodların düzgün seçilməsi təlimin tərbiyəedici vəzifəsinin səmərəliliyini artırır, onu intensivləşdirir. Eyni zamanda əlverişli təlim şəraitinin yaradılması və dərsin emosional fonda keçilməsi də burada mühüm rol oynayır.

Təlimin məzmunu tərbiyəetmə imkanlarına malikdir. Bütün tədris fənlərinin bu və ya digər tərbiyəedici potensialı vardır. Şəxsi keyfiyyətlərin formalaşmasında humanitar və sosial-iqtisadi fənlər daha böyük imkanlara malikdirlər. Təbii-elmi fənlərin isə məzmunu dünyagörüşün, şüurda dünyanın vahid mənzərəsinin formalaşmasına səbəb olur.

Təlim prosesində kollektivin psixoloji iqlimi, müəllim və şagird ünsiyyətinin xarakteri də mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Pedaqoji prosesin iştirakçıları arasında müxtəlif ünsiyyət stili mövcuddur: avtoritar, demokratik, liberal. Müasir pedaqogika hesab edir ki, özündə müəllimin şagirdlərə humanist münasibəti birləşdirən demokratik ünsiyyət optimal ünsiyyət formasıdır.

**Təlimin inkişafetdirici vəzifəsi.** Təlimin prosesində bilik, bacarıq və vərdişlərin mənimsənilməsindən başqa həm də onların inkişafı baş verir. O, bütün istiqamətlərdə cərəyan edir: nitq, təfəkkür, diqət, hafizə, emosional keyfiyyətlər, iradi keyfiyyətlər, fəallıq, təşəbbüskarıq və s. Ona görə də deyə bilərik ki, təlim prosesi məktəblinin həyatına daxil olaraq onu hərtərəfli inkişaf etdirir.

Bəli, düzgün təşkil edilmiş təlim inkişaf etdirir. Lakin bu funksiya xüsusi qaydalarla istiqamətləndirildikdə müvəffəqiyyətlə realizə olunur. Müasir dövrdə təlimin inkişafedici funksiyalarını həyata keçirən çoxsaylı texnologiyalar mövcuddur.

Təlimin inkişafetdirici funksiyası uşağın intellektual inkişafındakı potensial imkanlardan maksimum səviyyədə istifadə edilməklə təlimin gücətan çətinlik səviyyəsində qurulması və şagirdin real səviyyəsinə əsaslanmaqla onların inkişafını sürətləndirməkdir. Bu baxımdan şagirdin əqli inkişafını maksimum dərəcədə təmin edən, fənn üzrə bilikləri şüurlu surətdə mənimsəmələrinə səbəb olan və tədris işində onlarda müstəqillik fəaliyyətinin tərbiyə olunmasına köməklik göstərən təlim inkişafetdirici təlim adlanır.

Təlim və əqli inkişaf iki qarşılıqlı əlaqəli prosesdir. Bu prosesdə təlim aparıcı hesab olunur. Buna görə də təlim prosesi yüksək elmi səviyyədə həyata keçirilməlidir. İnkişafetdirici təlim nəinki biliklərin mənimsənilməsinin, eyni zamanda şagirdlərin əqli qabiliyyətlərinin inkişafının da idarə edilməsini nəzərdə tutur.

Təlimin inkişafetdirici prinsipi başlıca olaraq aşağıdakıları yerinə yetirməlidir:

1) tədrisin yüksək, lakin şagirdlərin didaktik materialın mənimsəməsi üçün gücücədən çətinlik səviyyəsində qurulması;

2) şagirdlərin inkişaf səviyyəsi nəzərə alınmaqla kurs materialının yüksək tempələ öyrədilməsi;

3) şagirdlərin öyrənmə prosesinin mahiyyətini dərk etməsi.

Təlimin inkişafetdirici vəzifəsini tam həyata keçirmək üçün ilk növbədə şagirdlərin təfəkkürünün işləməsinə nail olmaq lazımdır.

Təlimin inkişafetdirici və tərbiyələndirici funksiyasının yüksək səviyyədə həyata keçirilməsi şagirdlərin yaradıcı fəaliyyətinin, müstəqil işinin kifayət qədər olmasına, onlarda öyrənmək, biliyi təcrübədə tətbiq etmək və özünütəhsil, özünütərbiyə və özünütəkmilləşdirmə bacarıq və vərdişlərinin formalalaşdırılmasına geniş imkanlar yaradır.

### **Suallar və tapşırıqlar**

1. Təlimin əsas xüsusiyyətlərini səciyyələndirin.

2. Təlimin məqbul hesab etdiyiniz tərifi söyləyin və müvafiq şərh verməklə mövqeyinizi əsaslandırın.

3. “Sistem” anlayışı ilə bağlı nə deyə bilərsiniz? Onun “elementi”, “strukturu” dedikdə nə başa düşülür?

4. “Təlim prosesi” ilə “pedaqoji proses” anlayışlarının münasibətini “sistem” anlayışı vasitəsi ilə açıqlayın.

5. Təlimin fəlsəfi əsasları barədə danışın.

6. Təlimin məntiqi əsasları ilə bağlı nə deyə bilərsiniz?

7. Təlimin psixoloji əsaslarını interpretasiya edin.

8. Təlimin məqsəd və vəzifələri hansılardır?

### **Ədəbiyyat**

1. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə.. Psixologiya. Bakı: Maarif, 1989, səh.299.

2. Əhmədov B.Ə., Rzayev A.Q.. Pedaqogikadan mühazirə konspektləri. Bakı: Maarif, 1983, səh.9; 89-90; 114; 234.

3. Əhmədov B.A., Hacıyev A.N.. Pedaqogikanın qanunları və prinsipləri. Bakı: Maarif, 1993. səh.208; 232-233.

4. Əhmədov H.H. Azərbaycan təhsilinin strategiyası. Bakı: Elm, 2010.

5. Həmzəyev M.Ə.. Pedaqoji psixologiya. Bakı: Maarif, 1991, səh.126-127; 167-168.

6. İbrahimov F.N.. Təlimdə alqoritmik və evristik fəaliyyətin optimal nisbətlərinin əsaslarına dair oçerklər. Bakı: Mütərcim, 1998, səh.9-17.

7. Qaralov Z.İ.. Tərbiyə (prinsiplər, məzmun, metodika), I cild, Bakı: Pedaqogika, 2003, səh.79-82.

8. Mərdanov M.C. Azərbaycan təhsil sistemi: real vəziyyət, problemlər və islahat istiqamətləri. Bakı: Təhsil, 2005.

9. Mehdizadə M.M.. Ümumtəhsil məktəblərində təlim-tərbiyə prosesinin təkmilləşdirilməsi yolları. Bakı: Maarif, 1982, səh 46-53; 57.
10. Nəsirov V.H., Məmmədov Ə.B.. Elmi idrakın metod və formaları. Bakı: Maarif, 1980, səh.122.
11. Paşayev Ə.X., Rüstəmov F.A.. Pedaqogika. Bakı: Nurlan, 2007, səh.97; 99-100; 167.
12. Ümumi psixologiya (A.V.Petrovskinin ümumi redaktorluğu ilə), (Azərbaycan dilinə tərcümə) Bakı: Maarif, 1982, səh.113-115; 197; 284; 317; 488.
13. Ананьев Б.Г.. Позновательные потребности и интересы //Ученые записки ЛГУ, Вып.16, №-265. Л., 1959, стр.108.
14. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. М.: Просвещение. 1982, стр.5; 7-11.
15. Данилов М.А. Процесс обучения в советской школе. М.: Уч-педгиз, 1960, стр.4-11; 42-48.
16. Дидактика средней школы (Под редакцией М.А.Данилова и М.Н.Скаткина), М.: Педагогика, 1975, стр.176.
17. Загвязинский В.И.. О современной трактовке дидактических принципов // Советская педагогика, 1978, № 10.
18. Махмутов М.И.. Теория и практика проблемного обучения. Казань, 1972, стр.47; 66-68; 70; 99.
19. Махмутов М.И.. Современный урок. М.: Педагогика, 1981.
20. Пушкин В.Н.. Эвтистика-наука о творческом мышлении. М.:Уч-педгиз, 1967, стр.21-22; 39.
21. Райков Е.Б.. Общая методика естествознания. И., Изд-во АПН РСФСР, 1947, стр.16.
22. Советская педогогика (научно-теоретический журнал) М., 1978, № 1-4.
23. Фридман Л.Ф.. Логико-психологический анализ школьных учебных задач. М.: Педогогика, 1977, стр.19.
24. Тюхтин В.С.. Отрожение, системы, кибернетика. М.: Полиздат, 1972. стр.11-12.
25. Эльконин Д.Б.. Интеллектуальные возможности младших школьников и содержание обучения. М.: Просвещение, 1966, стр.89.

