

UOT 373.5:372.851

F.N.İbrahimov, V.Ə.Abdurahmanov

ADPU-nun Şəki filiali

firedun52@gmail.com, abdurahmanov_v@mail.ru

ROBERT QANYEYƏ MƏXSUS “ÖYRƏNMƏNİN ŞƏRTLƏRİ”NƏ DAİR İNFORMASIYANIN İNTERPRETASIYASI

<https://doi.org/10.30546/170899876.72.03.2024.38>

Açar sözlər: *təlim prosesi, tədris fəaliyyəti, affektiv xüsusiyyət, motivasiya, elmi idrakin formaları, nəzəriyyə*

Məqalədə amerikalı təhsil psixoloqu Robert Qanyenin müəyyənləşdirdiyi “öyrənmənin şərtləri” barəsində sistem halına gətirmiş olduğu elmi informasiyanın şagirdmərkəzli təlim nəzəriyyəsinin vacib elementi olduğu göstərilir və məxsusiliyi ilə fərqləndirilən təlim prosesinin təşkilində və idarə olunmasında öyrənmənin pedaqoji, psixoloji, məntiqi əsaslarla dürüstləşdirilmiş şərtlərinin diqqət mərkəzində saxlanılmasının zəruriliyi vurğulanır.

Tədqiqat mövzusu üzrə araşdırmada diqqətə çatdırılır ki, hər hansı biliyin (informasiyanın) təbiətinə bələdlilik səviyyəsi ondan yaradıcılıqla faydalanmaq istəyən subyektin imkanlarını adekvat şəkildə yaxşılaşdırır. Odur ki, Robert Qanyenin müəyyənləşdirdiyi “öyrənmənin şərtləri”nin biliyin formal əlamətlərinə görə fərqlənən elmi idrakin hansı formasında – şagirdmərkəzli təlim nəzəriyyəsində məntiqi əsaslarla yer alan element olmasına aydınlıq gətirilir.

Ф.Н.Ибрагимов, В.А.Абдурахманов

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ИНФОРМАЦИИ ОБ «УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ» РОБЕРТА ГАНИ

Ключевые слова: *процесс обучения, образовательная деятельность, аффективная черта, мотивация, формы научного понимания, теория*

В статье показано, что систематизированная им научная информация об «условиях обучения», определенных американским психологом-педагогом Робертом Ганье, является важным элементом теории личностно-ориентированного обучения, подчеркивается необходимость сосредоточить внимание на педагогических, психологических и логических условиях обучения в организации и управлении учебным процессом, который отличается своей спецификой.

В исследовании указывается, что уровень знакомства с природой любого знания адекватно совершенствует возможности субъекта, желающего творчески извлечь из него пользу. Таким образом, уточняется, что «условия обучения», определенные Робертом Ганье, представляют собой элемент,

логически расположенный в теории личностно-ориентированного обучения, которая различается по формальным характеристикам знаний.

F.N.Ibrahimov, V.A.Abdurahmanov

INTERPRETATION OF ROBERT GANE'S "CONDITIONS OF LEARNING"

Keywords: *teaching process, teaching activity, affective characteristics, motivation, forms of scientific cognition, theory*

The article shows that the scientific information systematized regarding Robert Gane's identified "conditions of learning" is an important element of student-centered learning theory. It emphasizes the necessity of maintaining the pedagogical, psychological, and logical conditions of learning, which have been accurately defined, in the organization and management of the teaching process.

The research highlights that the level of familiarity with the nature of any knowledge (information) adequately enhances the capabilities of individuals who wish to utilize that knowledge creatively. Therefore, it clarifies that Gane's "conditions of learning" serve as logically integrated elements in the framework of student-centered learning theory, distinguished by the formal characteristics of knowledge and relevant to the forms of scientific cognition.

Tədqiqat mövzusunun aktuallığı. Məlumdur ki, elmi idrakın quruluşu son dərəcə mürəkkəb və çoxcəhətli olub, müxtəlif elementlərdən təşkil olunur. Buraya biliyin spesifikasiyini tam əks etdirməyib bir-birindən bir sıra formal əlamətlərinə görə fərqlənən və elmi idrakın “mikrostrukturunu” təşkil edən anlayış, mühakimə, əqli nəticə ilə yanaşı, məntiqi idrakın daha mürəkkəb xarakter daşıyan problem, məsələ, ideya, prinsip, qanun, model, hipoteza, nəzəriyyə və digər formaları da daxildir. Danılmazdır ki, elmi tədqiqatın zəruri şərtlərindən birini idrak prosesində qazanılmış biliklərin sistemləşdirilməsi təşkil edir. Yuxarıda adları vurğulanan elmi idrak formaları əldə olunan biliyin sistemləşdirilməsinin müəyyən səviyyələrə adekvat strukturlarıdır. Bizim formulə etdiyimiz tədqiqat mövzusu üzrə araşdırmada məqsədimiz “Robert Qanyenin müəyyənləşdirdiyi “öyrənmənin şərtləri”nin biliyin formal əlamətlərinə görə fərqlənən elmi idrakın hansı formasında ehtiva olunmasına aydınlıq gətirməkdir.

Elmi-nəzəri hazırlığımız və çoxillik təcrübəmiz bizi belə qənaətə gətirmişdir ki, hər hansı biliyin təbiətinə bələdlilik səviyyəsi ondan yaradıcılıqla faydalanmaq istəyən subyektin imkanlarını adekvat şəkildə yaxşılaşdırmış olur. Qənaətimizə rəğmən, Robert Qanyenin müəyyənləşdirdiyi “Öyrənmənin şərtləri”nin biliyin formal əlamətlərinə görə fərqlənən elmi idrakın hansı formasında ehtiva olunmasına aydınlıq

gətirilməsini aktual və faydalı tədqiqat məsələsi hesab edirik, hansı ki, indiyədək sözügedən biliyin hansı elmi idrak formasına aid edilməsinin elmi əsaslı arqumentləşdirilmiş, dürüst interpretasiyası verilməmişdir.

Tədqiqat materiallarının ümumiləşməsi üzrə interpretasiya.

Tərəfimizdən araşdırılan elmi mənbələrin birində göstərilir ki, "... şagirdlərin öyrənmə prosesinin səmərəliliyini təmin etmək üçün bir çox alimlər, pedaqoq və psixoloqlar araşdırmalar aparmış və müxtəlif nəzəriyyələr hazırlamışlar. Bu araşdırmaların içərisində səmərəli hesab edilənlərdən biri amerikalı təhsil psixoloqu Robert Qanyenin (1916-2002) "Öyrənmənin şərtləri" nəzəriyyəsidir... O, sözügedən nəzəriyyəsində öyrənmənin şərti proses olduğuna diqqət yönəldir və öyrənmənin səmərəliliyinin tədris prosesinin düzgün təşkil olunmasından asılı olduğunu qeyd edir. ...Qanyeyə görə, şagirdin necə öyrənməsi nə öyrəndiyindən daha önəmlidir" [6, s.140].

Bir qədər haşiyə çıxaraq qeyd edək ki, elmi mənbələrdə özünə yer alan bu mülahizədə "öyrənmənin səmərəliliyinin tədris prosesinin düzgün təşkil olunmasından asılılığı" şərtlənməsində məchulun məchulla ifadəsinə yer verilir, bu isə, fikrimizcə, məntiqi nöqteyi-nəzərdən qüsurlu hesab olunur. "Öyrənmənin səmərəliliyi" və "tədris prosesinin düzgün təşkil olunması" anlayışları qeyri-müəyyəndir. Qanyenin "şagirdin necə öyrənməsi nə öyrəndiyindən daha önəmlidir" mülahizəsi ilə də biz razılaşa bilmirik. XX əsrin otuzuncu illərindən etibarən L.Bertalanfinin "Sistem təhlili" ideyasından [7; 8] qaynaqlanaraq Dialektikanın inkişaf etmiş qolu kimi formalaşan "Sistem-struktur" nəzəriyyəyə istinad edərək vurğulayırıq ki, "nəyi, necə öyrənmək və inkişaf səviyyələrinə müəyyənlik gətirmək" prosesi tamın (təhsilin həyata keçirilməsi prosesinin) altsistemləridir – hissələridir, təkzib olunmazdır ki, necə öyrənmək öyrənilməli olan məchul biliyin təbiətindən asılı şəkildə mövcud olur. Burada öyrənilməli olan məzmunudur, necə öyrənmək prosesi məzmunun idraki hərəkət formasıdır. Hərəkətin mövcudluğu üçün forma ilə məzmunun dialektik vəhdəti qanundur. Əslində bu cür yanaşma hafizə ilə təfəkkürün vəhdətini, hafizənin hərəkət halına gələrək təfəkkür səviyyəsinə yüksəlməsini əngəlləmiş olar.

Unutmaq olmaz ki, elmi və təlimi idrakda tətbiq olunan "necə öyrənmək prosesi", əslində bu, "fikrin hərəkət yolları" anlamına gəlir, hansı ki, fikrin hərəkət forması "metod" kimi dərk olunur. "Elmi idrakda tətbiq olunan metodun seçilməsi ixtiyari səciyyə daşımayıb, əsasən iki amillə – idrak obyektinin və elmi idrakda istifadə olunan idrak vasitələrinin xarakterindən əhəmiyyətli dərəcədə asılıdır" [5, s.16]. Burada onu da vurğulamaq yerinə düşər ki, metodun idrak obyektindən asılı olması o demək deyildir ki, biliyin müəyyən sahəsinə tətbiq olunan metod onun digər sahələrinə nüfuz edə bilməz. Eyni zamanda qəbul etmək gərəkdir ki, metodun tətbiq sahəsi və başqa elm sahələrinə köçürülmə imkanları yalnız

idrak obyektinin xarakterindən deyil, həm də praktikada istifadə olunan idrak vasitəsindən (idrak vasitəsi dedikdə, idrak obyektı ilə onu dərk edən subyekt arasında əlaqə yaradan maddi cisimlər nəzərdə tutulur) asılıdır.

Müasir dövrdə öyrənmə zamanı idraki və konstruktiv proseslərin əhəmiyyəti ön plana çəkilir və şagirddən öyrənmə prosesində passiv şəkildə informasiya qəbul edən tərəf deyil, öyrədilən biliyi idraki proseslərdən keçirən aktiv iştirakçı olmaq tələb edilir. Təlim prosesi zamanı şagirdlərdən gözlənilən odur ki, onlar əvvəlki biliklərinə, idraki və metakognitiv fəaliyyətlərinə əsaslanaraq onlara təqdim olunan informasiyadan özləri üçün bir məna çıxara bilsinlər [6, s.40].

Bilik elmin mənəvi elementi, şüurun mövcudluq üsuludur. Təbiət və cəmiyyət hadisələrinin obyektiv qanunauyğunluqlarını və mühüm əlaqələrini əks etdirən bilik nəzəri sistem olub, özünün sistemi, məntiqi strukturu, nəzəri və ictimai xarakteri ilə səciyyələnir. Bilik tam sistem əmələ gətirir. İ.Kant bu münasibətlə yazmışdır: “...adi bilik yalnız sistemli vəhdətin hesabına elmi bilik olur” [8, s.27].

Elmi mənbələrdə biliyin müxtəlif təsnifatları təqdim olunur. Biliklərin üstün yer verilən təsnifatı belədir: faktoroloji; konseptual; prosedural; metakognitiv. Subyektiv qənaətimizə görə, təlim sistemində biliklərin və fəaliyyət üsullarının şagirdin fəaliyyətinin nəticəsi kimi verilməsini özündə ehtiva edən altsistemlərin mövcudluğunu biliklərin strukturu şərtləndirir. Biz bu mülahizəni söyləyərkən təlim materialına daxil olan biliklərin üç qrupda birləşdiyini nəzərə alırıq: ümumiləşmiş biliklər, ümumiləşmiş fəaliyyət üsulları haqqında biliklər; konkret biliklər.

Birinci qrupa anlayış, qanun, prinsip, qaydalar və s. daxildir. Bu qrupa aid biliklər aşağıdakı yollarla mənimsənilə bilər: a) anlayışın və s. məzmun və mahiyyətini başa düşmədən əzbərləmək; b) hazır nəticə, ümumiləşdirmə şəklində öyrənmək, daha doğrusu, anlayışın və s. məzmununun müəllim tərəfindən və ya dərsləyin köməyi ilə açılması; c) müstəqil əldə etmə. İkinci qrupa gerçək aləmin cisim və hadisələrinin mahiyyətinin, habelə müvafiq anlayışların, qanunauyğunluq və qanunların, qaydaların dərk olunmasında işlədilən üsul və priyomlar haqqında biliklər daxildir. Bu qrupa daxil olan biliklərin hər bir konkret halda mənimsənilmə yolunu məqsəduyğun şəkildə (didaktik əsaslarla) müəllim müəyyən etməlidir. Belə ki, anlayış, qayda, qanun və s. biri təlim probleminin həlli yolu, başqası isə izahlı-reproduktiv yol seçməklə mənimsənilə bilər. Üçüncü qrupa faktlar, terminlər, tarixlər, adlar, verilmiş kəmiyyət miqdarları, hadisələr və s. daxildir. Bu qrupa aid olan biliklər ümumiləşdirici xarakter daşımır, o sadəcə əzbərçilik, yadda saxlama tələb edir. Üçüncü qrup biliklər, bir qayda olaraq, problemli öyrənmə yolu ilə mənimsənilmir [5, s.543].

Bizim fikrimizcə, şagirdin nəyi və necə öyrənməsini IV sənaye inqilabının çağırışlarına adekvat formalaşan təhsil məkanı şərtləndirir, hansı ki, sözügedən məkanda zəruri bacarıqlar ehtiva olunur və təhsilin həyata keçirilməsi prosesində şagirdlər həmin bacarıqların subyektinə çevrilməlidirlər, bunlar gözlənilən nəticələr olaraq hədəflənir. Sözügedən bacarıqların əsasında duran biliklərin və bunların bir obyekt üzərindən digərinin üzərinə keçirilməsi bacarıqlarının subyekti şagird olur. Təlim prosesində tətbiq olunan tapşırıqlar məhz bu biliklərə və bacarıqlara – gözlənilən nəticələrə uyğun sistem halına gətirilir və tədris prosesinin zəruri komponenti funksiyasını daşıyır, onun tətbiqi sayəsində tədris situasiyası, tədris əməliyyatları, nəzarət və qiymətləndirmə reallaşmış olur.

Biz R.Qanyenin öyrənmənin müşahidə olunan davranışın nəticəsi qisminə başa düşülməsi, effektiv öyrənməni təmin etmək üçün təlim prosesində baş verənləri anlamağın vacib olması, təlim prosesinə təsir edən əsas daxili amillərin şagirdin əvvəllər öyrəndiyi biliklərin, bacarıqların və strategiyaların olması düşüncəsinə və bunlara affektiv xüsusiyyətlərin (hansı ki, bunlar da bizim maraqlarımız, baxışlarımız və dəyərlərimizlə bağlı fikirlərimizdir) əlavə olunması kimi mövqe sərgiləməsi ilə bağlı mülahizələrinə qarşı çıxmırıq, əksinə bunları təqdir edirik.

Elmi mənbələrdə vurğulanır ki, Robert Qanye öyrənmə prosesində doqquz addımın tətbiq edildiyini bildirir və sözügedən addımları aşağıdakı kimi formulə edir:

- 1.Şagirdlərin diqqətini dərəcəyə cəlb etmək;
- 2.Şagirdlərin təlim nəticələrini elan etmək;
- 3.Əvvəlki təlimdən qazanılmış bilik və bacarıqları stimullaşdırmaq;
- 4.Dərsin mövzusunun təqdim etmək;
- 5.Öyrənməni təmin etmək;
- 6.Bilik və bacarıqların tətbiqini təmin etmək;
- 7.Əks-əlaqə qurmaq;
- 8.Təlim nəticələrini reallaşdırmaq səviyyəsini müəyyən etmək;
- 9.İnformasiyanı möhkəmləndirmək və bacarığa çevirmək. [6, s.141-142] .

Müqayisə edərək məntiqi nəticə hasil olunmasına dəstək vermək məqsədi ilə xatırlamaq yerinə düşər ki, fəal/interaktiv təlimin əsas təşkilat formasında şagirdin öyrənmə fəaliyyəti aşağıda özünə yer alan addımlar (mərhələlər) üzrə yönəldilir: 1)motivasiya, problemin qoyulması; 2) tədqiqatın aparılması; 3) informasiya mübadiləsi; 4) informasiyanın müzakirəsi və təşkili; 5) nəticə və ümumiləşmə; 6) yaradıcı tətbiqetmə; 7) ev tapşırıqları. Biz hesab edirik ki, fəal/interaktiv təlim prosesində qeyd olunan mərhələlərə adekvat şəkildə reallaşan şagirdin öyrənmə fəaliyyəti – tədris idrak fəaliyyəti məxsusi xüsusiyyətləri ilə fərqlənməklə elmi-idrak (elmi-tədqiqat) fəaliyyətinə uyğun hala gəlmiş olur [1, s.333-339]. Robert

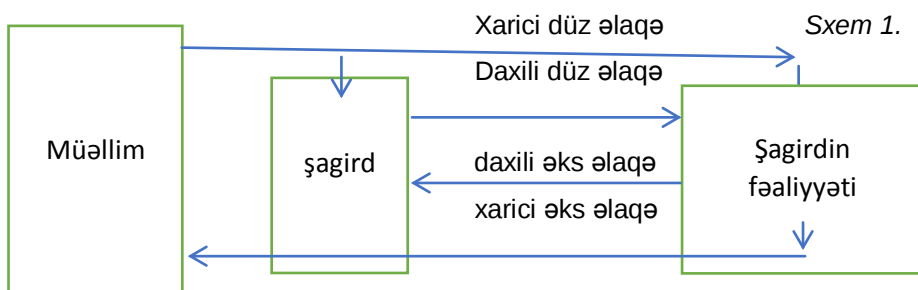
Qanyenin formalaşdırdığı addımların formuləsindən belə bir qənaətə gəlmək olmur, görmək çətin deyildir ki, təsnifatın məntiqi əsası tərtibçinin özünəməxsusdur, ciddi məntiqi əsasa söykənmir. Bu nöqteyi-nəzərdən R.Qanyenin təqdim etdiyi addımlar sisteminin mükəmməl olmasını qəbul etmirik.

Müləhizələrimizə davam verərək qeyd edək ki, burada “təlim fəaliyyəti”, “öyrənmə fəaliyyəti”, “mənimsəmə fəaliyyəti” və “tədris fəaliyyəti” anlayışları arasındakı münasibətlər dəqiqliklə fərqləndirilmir. Məlum olduğu kimi, təlim pedaqogikanın başlıca anlayışlarından biridir, pedaqoji psixologiyada təlimin psixoloji problemləri müxtəlif yönümdə araşdırılmışdır. Təlim psixologiyasında, “şagirdlərin təlim fəaliyyəti” əmələ gəlib bərqərar olmuşdur. XX əsrin 60-70-ci illərində bir tərəfdən yeni pedaqoji təfəkkürün bərqərar olması, digər tərəfdən fəaliyyət konsepsiyası sahəsində əldə edilmiş uğurlar bu məsələlərə yeni baxışdan yanaşmaq imkanı vermiş və pedaqoji psixologiyada “tədris fəaliyyəti” anlayışı yaranmışdır. Tədris fəaliyyəti çoxcəhətlidir. Təlim tədris fəaliyyətinin mühüm xarakteristikası olsa da, onun bütün tərəflərini əks etdirmir. Təlim, sözün geniş mənasında, yeni bilik, bacarıq və vərdişlərin mənimsənilməsini nəzərdə tutur. Halbuki mənimsəmə və tədris fəaliyyəti mahiyyətə müxtəlif hadisələrdir. Mənimsəmə təkcə təlim prosesinin deyil, hər bir fəaliyyət sahəsinin ayrılmaz tərəfidir. Tədris fəaliyyəti isə fəaliyyətin bir növüdür, şəxsiyyətin sosial aktivliyinin özünəməxsus formasıdır [2, s.150]. Şagirdin öyrənmə və müəllimin öyrətmə fəaliyyəti qavrama, anlama və tətbiq mərhələlərini əhatə edir. Təlimin göstərilən bütün ünsürləri mənimsəmənin mərhələləridir [4, s.131].

Unudulmamalıdır ki, tədris-idrak prosesinin təşkilində müəllimin bu və ya digər əqli fəaliyyət növlərinin (əqli fəaliyyətin bu növləri barədə ətraflı məlumat almaq üçün bax: [19, s.21-22]) – məntiqlərinin optimal münasibətlərini tənzimləməsi sayəsində şagirdin öyrənmə fəaliyyəti şərtlənir. Burada məxsusi olaraq analitik və evristik əqli fəaliyyət növlərinin vahidin tərəflərinə çevrilməsi məchula yönəlmənin şərti kimi qəbul edilməlidir, baxmayaraq ki, əqli fəaliyyətin sözügedən növləri struktur baxımından fərqlidirlər. Həmkarlarımızın yaddaşlarının bərpası üçün qeyd edək ki, əqli fəaliyyətin analitik növünün strukturu pedaqogika və psixologiyada belə təqdim olunur: 1)çətinliyin dərki və problem situasiyasının təhlili; 2)əsas çətinliyin müəyyənləşdirilməsi və problemin situasiyasının analizi; 3)məlum alqoritmlərin tətbiqi və ya analitik yollarla həllin axtarışı; 4) həll və onun düzgünlüyünün yoxlanılması. Əqli fəaliyyətin evristik növünün strukturu prinsipə müxtəlif ola bilər. Onun ayrı-ayrı mərhələləri analitik növün mərhələlərinə yaxındır, lakin özünün məxsusiliyi (spesifikasi) vardır: 1) çətinliyin dərki və problem situasiyasının analizi; 2)

əsas çətinliyin müəyyənləşdirilməsi və problemin formuləsi; 3) a) fərziyyə irəli sürmək yolu ilə həll üsullarının axtarışı və onların inkişafı (yeni alqoritm tərtibi) və ya b) hipoteza (əsaslandırılmış fərziyyə) irəli sürmək və intuitiv yolla həllin tapılması; 4) əldə olunmuş nəticəni praktikaya tətbiq etmək yolu ilə hipotezanın (fərziyyənin) doğruluğunu yoxlamaq. Şübhəsiz ki, ikinci yol şagirdin əqli qabiliyyətlərinin inkişafı prosesinin idarə olunması praktikasını yaxşılaşdırır [3, s.72].

Yeri gəlmişkən onu da vurğulayaq ki, təlim prosesində iki idarəetmə komponenti mövcud olur: müəllim və şagird (təhsilverən və təhsilalan), hansı ki, həmin komponentlər müəyyən səviyyədə öz fəaliyyətlərini də məqsədəuyğun yönümdə nizamlayırlar (bu proses məntiqi-psixoloji məzmunludur). Sözügedən idarəetmə prosesinin sxematik təsviri belədir (Sxematik təsvir görkəmli tədqiqatçı E.A.Klimova məxsusdur (Бах: Климов Е.А. Четыре задачи программированного обучения. Казань, 1965):



Arzuolunan haldır ki, paradigması “*imkan*” → “*hərəkət*” → yeni keyfiyyət” olan bu prosesdə şagirdmərkəzli (təhsilalanmərkəzli) əlamət emergent funksiya daşıyın. Burada qeyd etmək yerinə düşər ki, didaktikanın problemi belə bir prosesin təşkil və idarə olunmasının sistemləşdirilmiş nəzəriyyəsinə və texnologiyasına çağdaş sənaye inqilablarının çağırışlarına uyğun hasilə gətirməklə bağlıdır. Bu problem həmişəyaşar təbiətlidir. Bəşərin gerçəyi dərk etmək, dərk olunanları hifz etmək və yaradıcılıqla dəyişdirmək təcrübəsinə dayanaraq biliyin əsasən hazır ötürülməsini və müstəqil əldə olunmasını altsistemlər kimi özündə ehtiva edən təlim sisteminin formalaşdırılması, analitik və evristik fəaliyyətlərin optimal münasibətlərini özündə ehtiva edən təlim sisteminin nəzəri və texnoloji əsaslarının müəyyənləşdirilməsi, sinxron və asinxron tədrisin xüsusiyyətlərinə aydınlıq gətirilməsi, sorğu və araşdırma əsaslı təlim modelinin yaradılması, problem əsaslı öyrənməni özünə transformasiya edən təlim yanaşmasının təbiətinin “sistem-struktur yanaşma” yolu ilə aşkarlanması, layihə əsaslı öyrənmənin interpretasiyası, oyun əsaslı öyrənmənin təlimin

həyata keçirilməsi prosesindəki əhəmiyyətli rolunun arqumentləşdirilməsi, təlimdə alqoritmləşdirməyə, şəxəli və xətti proqramlaşdırmaya məxsusi yer verilməsi, təlimdə korporativliyin və konstruktivizmin diqqət mərkəzinə çəkilməsi, təlim prosesində hər bir təhsilalana bərabər şəraitin yaradılmasına yön verilməsi və digər bu kimi idrak məsələlərinin həllinə cəhd yuxarıda barəsində bəhs olunan problemlə bağlı məsələlərdir.

Tədqiqat prosesində əldə olunmuş materialların ümumiləşdirilməsi sayəsində biz belə qənaət hasil etmişik ki, Robert Qanyenin müəyyənləşdirdiyi “öyrənmənin şərtləri”nin (bu sistemləşdirmə optimal halda formulə edilmiş olduğu halda belə) biliyin formal əlamətlərinə görə fərqlənən elmi idrakın nəzəriyyə formasıda, fikrimizi konkret hala gətirərək söyləsək, “Şagirdmərkəzli təlim nəzəriyyəsi”ndə məntiqi əsaslarla yer ala biləcək elementdir. Başqa sözlə, “Öyrənmə şərtləri”nin müəyyənləşdirilməsi “Mükəmməlliyi praktikada təsdiqini tapa bilən şagirdmərkəzli təlim nəzəriyyəsi”nin yaradılması probleminin həllində özünə yer alan əsas məsələlərdən biridir.

Müləhizəmizi aidiyyəti elmi idrak formalarına zəruri və lakonik interpretasiyalar etməklə arqumentləşdirməyə çalışaq. Bu məqsədlə öncə vurğulayaq ki, problem (təhsilin həyata keçirilməsi prosesində isə təlimi problem) elmi idrakın mühüm formalarından biridir. Elmi tədqiqat bir-birini əvəz edən problemlər silsiləsi, problem isə biliyin forması, köhnə bilikdən yeni biliyə keçid formasıdır.

Məlumdur ki, elmi tədqiqatın zəruri şərtlərindən birini idrak prosesində qazanılmış biliklərin sistemləşdirilməsi təşkil edir. “Problem qazanılmış biliyin sistemləşdirilməsinin rüşeym halında olan strukturudur. O, obyektin mövcudluğu haqqında sistemləşdirilməmiş biliklə onun mövcudluğu haqqında artıq sistemləşdirilmiş bilik arasında aralıq bir həlqədir” [18; 19]. Elmdə problemlər, adətən, köhnə biliyin kifayət etmədiyi, yeni biliyin isə hələ tam inkişaf etmədiyi vaxtlarda meydana çıxır. Bu isə o hallarda olur ki, elm faktlara malik olur, lakin onları nəzəri cəhətdən izah edə bilmir. Problemlər həm də nəzəriyyənin mövcud olduğu, lakin onların meydana çıxan yeni-yeni faktları izah edə bilmədiyi vaxtlarda da yarana bilir [15, s.217]. Elmdə problemlər, bir qayda olaraq, həll olunmuş məsələlər vasitəsi ilə reallaşırlar [16, s.10]. Məsələnin həlli problemin həllinə aparan yoldur, problemin həll edilməsində bir mərhələ, onun qismən həll olunmasıdır. Digər tərəfdən, məsələnin özü problemin irəli sürdüyü şərtlərlə müəyyən olunduğundan, elmi idrakda problemin həlli məsələnin həlli ilə, məsələnin qoyuluşu isə öz növbəsində problemin qoyuluşu ilə şərtlənir [7, s.118].

Elmi mənbələr üzərində apardığımız araşdırmalar bizi belə qənaətə gətirir ki, “Mükəmməlliyi praktikada təsdiqini tapa bilən şagirdmərkəzli

təlim nəzəriyyəsi”nin yaradılması probleminin həllinə yönələn məsələlərin həlli ilə bağlı tələbat bir sıra didaktik sistemlərin, yanaşmaların formalaşmasına səbəb olmuş, bunlara müxtəlif pedaqoji anlayışlar vasitəsi ilə şərhlər verilmişdir. Məsələn: problemlə təlim, layihə əsaslı təlim, diferensial təlim, alqoritmik təlim, fəal təlim və s. Qeyd edək ki, bəzən onlara “elmi nəzəriyyə” statusunun verilməsinə cəhd edilmişdir. Unutmaq olmaz ki, biliyin təşkilinin ən yüksək forması nəzəriyyədir. Struktur və məntiqi təhlili nəzəri biliyin xüsusiyyətlərini daha tam şəkildə müəyyənləşdirməyə imkan verən nəzəriyyə bütün bilik sistemi ilə həm bir sıra ümumi, həm də spesifik cəhətlərə malikdir. Nəzəriyyə gerçəkliyin müəyyən sahəsinə daxil olan hadisələri təsvir və izah edən, bu sahədə kəşf olunan qanunları vahid bir başlanğıcda birləşdirən bilik sistemidir [12, s.148].

Burada vurğulamaq yerinə düşər ki, gerçəkliyin müxtəlif sahələrində təsir göstərən qanunların kəşf və formulə edilməsi elmi idrakın əsas formalarından olan hipotezaların yaradılması üçün mühüm əhəmiyyət kəsb edir, hansı ki, hipoteza yalnız elm və bəşəriyyətin praktikasını tərəfindən təsdiq edildikdən sonra elmi nəzəriyyəyə çevrilir. Bununla da elmi idrakın yeni, nisbətən daha yüksək forması olan nəzəriyyə yaranmış olur. Aralarındakı bir sıra prinsipial fərqlərə baxmayaraq, hipoteza və nəzəriyyə elmi biliyin sistemləşdirilməsinin öz aralarında qarşılıqlı əlaqələndən iki müxtəlif formasıdır: idrakın inkişafı prosesində hipoteza nəzəriyyəyə çevrilir. P.V.Kopninin təbirincə desək, “hipoteza ilə səhih nəzəriyyənin qarşılıqlı əlaqəsi o dərəcədə ayrılmazdır ki, onlar bir-birinə elə qarşılıqlı nüfuz edirlər ki, nəticədə səhih nəzəriyyənin inkişafı hipoteza vasitəsi ilə baş verir... Elmi nəzəriyyənin prinsipinin daha da inkişaf etməsi və təkmilləşməsi də hipoteza vasitəsi ilə mümkün olur [14, s.248-249].

Qeyd edək ki, “nəzəriyyə” anlayışına birmənalı tərif verilməmişdir. Əksər hallarda nəzəriyyə dedikdə, ümumiyyətlə, praktikadan fərqli olaraq insan idrakı, hipotezadan fərqli olaraq səhih elmi müddəalar məcmusu, bəzi hallarda isə sadəcə olaraq idrakın bu və ya digər sahəsinə aid edilən mühakimələrin məcmusu nəzərdə tutulur [7, s.141]. Bu mənə müxtəlifliyinə baxmayaraq, mövcud elmi ədəbiyyatda nəzəriyyənin aşağıdakı tərifini xüsusilə geniş yayılmışdır: “Elmi biliyin keyfiyyətə xüsusi forması olan nəzəriyyə dedikdə, bu və ya digər predmet sahəsinin mühüm, başqa sözlə, qanunauyğun, ümumi və zəruri daxili əlaqələrini əks etdirən, öz aralarında məntiqi surətdə əlaqələndən fərziyyələrin müəyyən sistemi kimi mövcud olan həqiqi bilik nəzərdə tutulur” [1, s.141]. P.B.Kopninə görə isə nəzəriyyə “hadisələr qrupunu təsvir və izah edən geniş bilik sahəsinə deyilir” [14, s.302].

Tədqiqat mövzusu ilə bilavasitə bağlı olan bir cəhətə də nəzər yetirək. Unutmayaq ki, nəzəriyyənin əsas məqsədi – gerçəkliyin, öz aralarında qarşılıqlı surətdə əlaqələnen qanunlar sistemini kəşf və izah etməkdir. Bu mənada izahat nəzəriyyənin, onun həqiqiliyinin sübuta yetirilməsi ilə bağlı olan mühüm məsələsi olsa da, hər halda onun məqsədi deyil, belə ki, nəzəriyyə ayrı-ayrı fakt və hadisələrə deyil, predmetin strukturuna, onun mahiyyətinə bütövlükdə aid olur. Nəzəriyyənin zəruri səciyyə daşıyan momentləri isə problem, ideya, prinsip, kateqoriya, universal qanunlar və nəzəriyyədən çıxarılan nəticələridir [18, s.10].

Yeni yaradılmış hər bir elmi nəzəriyyə bütün əvvəlki idrak fəaliyyətinin qanunauyğun nəticəsi kimi meydana gəlir. Buna görə də nəzəriyyə bir sıra tələblərə cavab verməlidir [21, s.160]. Elmi mənbələrdə bunların sırasına daxil edilir:

1) nəzəriyyə bilik sistemi olmaq etibarı ilə predmet sahəsinə malik olmalıdır [7, s.143];

2) elmi nəzəriyyə gerçəkliyin müəyyən sahəsini adekvat və tam təsvir etməlidir [7, s.143];

3) nəzəriyyəyə daxil olan müxtəlif komponentlərin qarşılıqlı əlaqəsi izah edilməli, bir mühakimədən digərinə keçməyə imkan verən müxtəlif müddələrin əlaqəsi yaradılmalıdır [15, s.247-268];

4) nəzəriyyə təcrübədə, ictimai praktikanın gedişində yoxlanıla bilməlidir [7, s.45];

5) elmi nəzəriyyə həqiqi və səhih olmalıdır [7, s.146];

6) elmi nəzəriyyə daxilən ziddiyyətli olmamalı və təcrübi faktlarla yaxşı uzlaşmalıdır [13, s.105];

7) “yeni yaranan hər bir nəzəriyyə qabaqgörən, irəlini söyləyən olmalıdır. [11, s.21; 20, s.350-351].

Söylənilənlərə rəğmən, aydınlaşmış olur ki, Robert Qanyenin “Öyrənmənin şərtləri” adı ilə təqdim etdiyi informasiya nəzəriyyə yox, şagirdmərkəzli təlim nəzəriyyəsinin yaradılması probleminin həllinə yönələn idrak məsələlərindən biridir.

Nəticə

1. Paradiqması “*imkan*” → “*hərəkət*” → yeni keyfiyyət”, şagird mərkəzlilik (təhsilalan mərkəzlilik) emergent əlaməti olan təlim nəzəriyyəsinin işlənilməsi pedaqogi psixologiyanın həmişəyaşar problemi; 2. Robert Qanyenin formalaşdırdığı “Öyrənmənin şərtləri”nə dair informasiya (elmi-tədqiqat “kateqorial aparatı”na “idrak məsələsi” anlayışı kimi daxil edilə bilən) şagirdmərkəzli təlim nəzəriyyəsi formalaşdırılması probleminin həllinə yönələn və məntiqi əsaslarla özünə yer alan məsələlərdən biridir; 3. Robert Qanyenin həll etdiyi etdiyi idrak

məsələsinin: a)bəşərin gerçəyi dərk etməsi, dərk olunanları hifz etməsi və yaradıcılıqla dəyişdirməsi təcrübəsinə dayanaraq biliyin əsasən hazır ötürülməsini və müstəqil əldə olunmasını altsistemlər kimi özündə ehtiva edən təlim sisteminin formalaşdırılması, b)analitik və evristik fəaliyyətlərin optimal münasibətlərini özündə ehtiva edən təlim sisteminin nəzəri və texnoloji əsaslarının müəyyənləşdirilməsi, c)problem əsaslı öyrənməni özünə transformasiya edən təlim sisteminin təbiətinin interpretasiyası kimi idrak məsələlərinin sırasında məxsusi yeri vardır və bunlar şagirdmərkəzli (təhsilalanmərkəzli) təlim nəzəriyyəsinin yaradılması probleminin həllinə yönələn elmi-tədqiqat işləridir (məsələləridir).

ƏDƏBİYYAT

1. Abbasov A.N., Məmmədzaadə R.R., Məmmədli L.A. Pedagogika: Müntəxəbat: Ali təhsil müəssisələri üçün dərs vəsaiti. Bakı: Mütərcim, 2021, 608 s.
2. Əlizadə Ə.Ə. Müasir Azərbaycan məktəbinin psixoloji problemləri. Bakı: Pedagogika, 2004, 145 s.
3. İbrahimov F.N. Təlimdə alqoritmik və evristik fəaliyyətin optimal münasibətlərinin əsaslarına dair очерklər. Bakı: Mütərcim, 1998, 290 s.
4. İbrahimov F.N., Hüseynzadə R.L. Pedagogika: Dərslik: 2 cildə, I c., Bakı: Mütərcim, 2014, 708 s.
5. Metodika və pedagogika: Yenilənmiş çərçivə sənədi əsasında hazırlanmış vəsait. Bakı: Maksima, 2024, 182 s.
6. Mirzəcanzadə A.X. İxtisasa giriş: Neft və qaz profilli ali məktəblər üçün dərs vəsaiti. Bakı: Bakı Universiteti, 1990, 432 s.
7. Nəsirov B.H., Məmmədov Ə.B. Elmi idrakin metod və formaları: Tədris-metodiki vəsait. Bakı: Maarif, 1980, 32 s.
8. Андреев И.Д. Проблемы логики и методологии познания. М.: Наука, 1972, 320 с.
9. Асмус В.Ф. Логика. М.: Госполиздат, 1947, 388 с.
10. Вахтомин Н.К. Генезис научного знания. М.: Наука, 1973, 286 с.
11. Виноградов В.Г. Научное предвидение. М.: Высшая школа, 1973, 188 с.
12. Зотов А.Ф. Структура научного мышления. М.: Наука, 1973, 182 с.
13. Иолон П.Ф. Система теоретического знания. Логика научного исследования. Отв. ред. П.В. Копнин и М.В. Попович, М., 1965, с.81-113
14. Копнин П.В. Диалектика как логика и теория познания. М.: Наука, 1973, 463 с.
15. Копнин П.В. Логика научного исследования. М.: Наука, 1965, 362 с.
16. Олицкий А.А. Функциональный и генетический методы как средство исследования биологических структур // Проблемы методологии системного исследования. М.: Мысль, 1970, с.247-267

17. *Оруджев З.М.* Научная теория как система категорий. Развитие теории / Дialeктика и методологические проблемы развития науки. Баку: Элм, 1976, 254 с.
18. *Попова П.В.* Методологические основы научного познания. М.: Высшая школа, 1972, 272 с.
19. *Пушкин В.Н.* Оперативное мышление в больших системах. М.-Л.: Энергия, 1967, 272 с.
20. *Ракитов А.И.* Предвидение научное. Философская энциклопедия в 5-и томах, т 4, М., 1967, 591 с.
21. *Штофф В.А.* Введение в методологию научного познания. Л.: ЛГУ, 1972, 191 с.

Redaksiyaya daxil olub 23.09.2024