



A.R.MƏMMƏDOVA

baş müəllim

e-mail: ayten.memmedova1980@inbox.ru

: <https://orcid.org/0009-0007-1075-1720>

Gəncə Dövlət Universiteti

(Gəncə şəh., Heydər Əliyev pr., 429)



10.62021/0026-0028.2024.4.305

MÜASİR DƏRSİN MODELİ HAQQINDA NƏZƏRİYYƏLƏRİN MÜXTƏLİFLİYİ

Xülasə. Məqalədə dərslər müasir tələblər baxımından tədqiq olunur və təlimin ümumi modeli baxımından ümumiləşdirilir. Daha sonra dərsin ümumi modeli verilir və alman elmi-pedaqoji qənaətlər göstərilir. Məqalədə həmçinin müasir dərslərin tələblərinə aydınlıq gətirilir. Bu məqalə tədqiqatçı-alimlər, praktik müəllimlər, tələbələr üçün əhəmiyyətlidir.

Açar sözlər: dərslər, təlim modeli, təlimin problemləri, təlim nəzəriyyəsi, ümumiləşdirmə

“Dərslərin müəyyən ardıcılıqla tətbiq edilən dəyişməz mərhələlərdən ibarət quruluşa malik olması vacibdirmi?” sualı ətrafında da bir-birinə zidd iki cür rəy vardır: bir qrup alimlər dərslərin müəyyən ardıcılıqla tətbiq edilən sabit mərhələlərdən ibarət quruluşa malik olmasını vacib sayırlar. Başqa qrup alimlər isə dərslərin quruluşunda hər hansı ardıcılığı, sabitliyi tamamilə rədd edirlər.

Qeyd edək ki, bütün dərsləri vahid, sabit mərhələlər üzrə təşkil etmək ideyasının kökü çox uzaqlara gedir. Məsələn, məlum olduğu kimi, hələ keçən əsrin ortalarında alman pedaqoqu İ.F.Herbert hər bir dərslərin mütləq dörd hissədən ibarət olmasını təkid etmiş və bunu əsaslandırmağa çalışmışdır. Onun fikrincə, hansı tipə və fənnə aid olmasının fərqi nə varmadan, bütün dərslər quruluşca ancaq a) aydınlıq, b) assosiasiya, v) sistem və q) metod pillələrindən ibarət olmalıdır. Birinci pillədə (yəni aydınlıq pilləsində) mövzunun mahiyyəti uşağa izah edilməli, aydınlaşdırılmalı, başa salınmalıdır. İkinci pillədə (yəni assosiasiya pilləsində) həmin məlumat, məsələ, biliklər əvvəllərdə qazanılmışlarla əlaqələndirilməlidir, yəni onların (yeni qazanılmışlarla köhnədə mənimsənilmişlərin) arasında assosiasiya əlaqə yaradılmalıdır. Üçüncü pillədə (sistem pilləsində) bu biliklər, mənimsənilmiş məlumat və məsələlər sistemləşdirilməlidir. Dördüncü pillədə (metod pilləsində) isə onların tətbiqi yolları göstərilməlidir.

Herbertdən sonra T.Şiller bütün dərslərin quruluşu üçün beş formal mərhələ təklif etdi: 1) təhlil, 2) tərkib, 3) assosiasiya, 4) sistem, 5) metod. Şillerin fikrinə görə, bütün siniflərdə və bütün fənlər üzrə dərslərdə ardıcılıqla həmin bu beş pillə mərhələ olmalıdır. Yəni öyrədiləcək məsələ, keçilən mövzu əvvəlcə analiz edilməli, hissələrinə, cəhətlərinə ayrılmalı (birinci mərhələ), sonra bu hissələr birləşdirilməli (ikinci mərhələ), əvvəlcədən qazanılmış müvafiq biliklərlə əlaqələndirilməli (üçüncü mərhələ), təshih edilib sistemə salınmalı (dördüncü mərhələ), nəhayət, tətbiq yolları göstərilməlidir və ya təcrübədə tətbiq edilməlidir (beşinci mərhələ).

Öz dövrünün tanınmış pedaqoqlarından olan V.Reyni də hər bir dərslərin mütləq beş formal mərhələdən ibarət olması fikrini müdafiə etmiş və bu məqsədlə aşağıdakı mərhələləri daha münasib saymışdır. 1. hazırlıq. 2. çərçivə, 3. əlaqə, 4. nəticə, 5. tətbiq. V.Reyni bu mərhələlərin vacibliyini və göstərilən ardıcılığın zəruriliyini özünəməxsus şəkildə əsaslandırmağa çalışmışdır.

Sinfi, fənnin və mövzunun xarakterini nəzərə almadan bütün dərsləri bu cür standart formada keçməyin əleyhinə hələ XIX əsrdə Adolf Disterveq kəskin çıxış etmiş və yazmışdır ki, “məktəbdə ölüm yox, təfəkkür, sual-cavab, axtarma və tapma hökm sürməlidir” [4, s.163].



Dərsin quruluşunu mexanikləşdirmək yaxşı hal olmasa da, etiraf edək ki, dərsi elmi əsaslar üzərində qurmaq səyi təqdirəlayiqdir. Hazırda dərsin müəyyən ardıcılıqla tətbiq edilən sabit mərhələlərdən ibarət quruluşa malik təcrübəsi göstərir ki, bütün dərsləri sabit çərçivəyə salmaq qeyri-mümkündür. Xüsusilə Herbartın, Şillerin, Reyninin vaxtı ilə təklif etdikləri mərhələlərin formal xarakter daşdığını tarixi təcrübə çoxdan sübut etmişdir [2, s.33].

Məlum olduğu kimi, dərsin quruluşunu müəyyənləşdirməkdə, planlaşdırmaqda, dərsi keçirməkdə müəllimin təşəbbüskarlığı, yaradıcılığı və fərdiyyətçiliyi [1, s.93] çox böyük rol oynayır. Həyata keçirəcəyi konkret məqsədin, aid olduğu fənnin və sinfin xüsusiyyətlərini, imkan və şəraitini nəzərə almadan, bütün dərsləri eyni qəlibə salmaq zərurəti isə müəllimin fərdiyyətini, şəxsi yaradıcılığını və təşəbbüskarlığını buxovlayır, dərsin əlvanlığını, rəngarəngliyini imkan xaricində qoyur, təlimdə şablonluluq yaradır, dərsi standart formaya salır.

Bununla yanaşı, dərsin quruluşunda hər hansı ardıcılığı, sabitliyi və əlaqəni tamamilə rədd etmək doğru olmazdı. Çünki elə obyektiv və zəruri tələblər var ki, onları yerinə yetirmədən dərs haqqında danışmağa dəyməz.

Beləliklə, dərsi nə qəlibləşdirmək (yəni həmişə mərhələləri eyni ardıcılıqla, eyni quruluşda və eyni metodlarla keçmək), nə də onun quruluşunda anarxiyaya, kor-kəranəliyə yol vermək yaxşı deyil. Bu məsələdə bütün fənlər, mövzular və sinflər üçün məqbul sayılan yeganə resept də vermək düzgün olmaz. Burada ən ümdə rol oynayan amil müəllimin pedaqoji hazırlığı, metodiki ustalığı, biliyi, məharəti, səriştəsi və şəxsi yaradıcılığıdır. Öz adının səviyyəsində işləməyi bacaran müəllim dərsin məqsədini, tərbiyəvi və təhsil vəzifələrini, mərhələlərini, bunların əlaqə və ardıcılığını, komponentlərini, bunların əlaqə mexanizmini və s. cəhətləri yaxşı bilir, hər bir dərsdə təşəbbüskarlıq və yaradıcılıq göstərir, çünki A.A.Budarnı de-mişkən, hər bir növbəti dərsdə mövzunun və məqsədin dəyişilməsi ilə əlaqədar olaraq müəllim və şagirdlərin fəaliyyətinin məzmunu və təşkili fasiləsiz hərəkətdə və inkişafda olur: o şey ki, dünən lazımlıydı, maraqlıydı, yaxşıydı, bu gün yaramır; sabah da onların iş sistemi bugünkündən fərqli olmalıdı və olacaqdır, əks halda inkişaf və yenilik olmaz [5, s.187].

Bununla belə, hazırda qəbul olunmuş dərs tiplərinin hər biri üçün səciyyəvi olan quruluşdan – modeldən söz açmaq olar və lazımdır. Mövcud pedaqoji ədəbiyyatı və müəllimlərin iş təcrübəsinə istinad edərək burada ümumiyyətlə, hər bir dərs üçün məqbul sayılan təlim modelinin necə təsəvvür olunduğundan danışaq. Belə bir model “Orta məktəb didaktikası” kitabında aşağıdakı kimi verilmişdir.

Buradakı hərf, xətt və şərti işarələr belə mənalandırılır:

A – müəllim; B – şagirdlər; B₁ – şagirdlərin ilkin vəziyyəti, konkret dərsə qədər olan hazırlıq səviyyəsi; B₂ – şagirdlərin tipik təlim xarakteristikaları; C dərsin məqsədləri (C₁, C₅, C₁₀, C₁₅ və s. dərsin natamam məqsədləri, yəni ayrı-ayrı təlim situasiyalarının məqsədləri); D – təlimin didaktik aparatı (yəni təlimin məzmunu, dərsdə istifadə olunan vasitə və üsullar);

S₁, S₂, S₃ və i.a. təlim situasiyaları (buraya həm dərsin natamam məqsədləri – yəni ayrı-ayrı mərhələ və ya momentlərdə yerinə yetirilməsi nəzərdə tutulan məqsədlər, həm də bu məqsədlərə çatmaq üçün zəruri olan məzmun, vasitə və üsullar, dərsin vaxtı, yeri və nəhayət ayrı-ayrı mərhələlərdə qazanılmış natamam nəticələrin yoxlanması qaydaları daxildir);

E (ümumi) – dərsin ümumi nəticəsi (E₅, E₁₀, E₁₅ və i.a. dərsin natamam nəticələri, yəni ayrı-ayrı təlim situasiyalarında əldə edilən nəticələr); C₁ – E (ümumi) xətti – dərsdə təlim prosesi gedişinin optimal xətti.

— → — (qırıq xətlər) – dərsdə təlim prosesi gedişinin konkret şərait üçün optimal olmayan xətləri.

E₅ – C₅, E₁₀ – C₁₀, E₁₅ – C₁₅ və s. – müəyyən vaxt ərzində (bu modeldə hər beş dəqiqədən bir) şagirdlərin təlim fəaliyyətlərinin nəticələri haqqında müəllimin aldığı məlumat-informasiya (yəni əks əlaqə),

C₅ – E₅, C₁₀ – E₁₀, C₁₅ – E₁₅ və s. təlimin ayrı-ayrı mərhələlərində qarşıda duran məqsədlərlə həmin məqsədlərin həlli zamanı alınan nəticələrin müqayisəsi; dərsin sonrakı gedişi



üçün qərar qəbul edilməsi: nəticə məqsədə uyğun gəldikdə (yəni konkret şərait və mərhələ üçün dərs optimal xətt üzrə getdikdə) işi dəyişdirmədən davam etdirməli, uyğun gəlmədikdə isə təlim prosesi gedişini optimallığını (optimal variant dedikdə, müəllim və şagirdlər tərəfindən həddindən artıq və gərgin deyil, məhz məqsədəuyğun səviyyədə, lazım olan səviyyədə qüvvə və vaxt sərf etməklə yüksək nəticə verən variant nəzərdə tutulur.) təmin etmək məqsədilə gedişatda və ya məqsədlərdə müvafiq dəyişiklik aparmaq lazımdır.

Haqqında danışılan model həmin sahədə pedaqogika elminin son sözü olmasa da, hər cür dərs tipində təlimin quruluşu barəsində müəyyən təsəvvür verdiyinə görə, bizcə, müvafiq təshihlər edilmək şərtlə məqbul sayıla bilər. Belə ki, tipindən asılı olmayaraq hər bir dərs üçün xarakterik olan əsas komponentlər (müəllim; şagirdlər; müəllimlə şagirdlər arasındakı qarşılıqlı əlaqə; dərsin didaktik aparatı – yəni təlim materialının məzmunu, dərsdə istifadə olunan vasitə və metodlar; dərsin məqsədi, dərsin nəticəsi və s.) bu modeldə öz əksini tapmış və haqlı olaraq belə bir müddəə əsas götürülmüşdür ki, hər konkret şərait daxilində dərsdə daha yaxşı nəticə əldə etmək – məqsədə çatmaq baxımından təlim prosesi gedişinin variantlarından ancaq biri optimal ola bilər (modeldə düz xətt boyunca olar $S_1 - E_{\text{ümumi}}$ kimi).

Nümunə gətirilmiş modelin mahiyyətini şərh etməzdən əvvəl ona aid bir neçə iradımızı bildirmək istərdik:

Birinci irad: O vaxt ki, hər dərsdə təlim prosesi gedişinin konkret şərait üçün ancaq bir optimal xətti olur, onda bizcə, optimal olmayan variantları düzgün xətt boyunca qırıq-qırıq ($\rightarrow -$ şəklində) verməkdənsə, bütöv dalğalı xətlərlə ($\sim \rightarrow -$ şəklində) vermək daha dəqiq olar. Çünki, əvvəla, dərsdə təlim prosesi qırıq-qırıq getsə, yəni dərsin komponentləri, mərhələləri, təlim situasiyaları və s. arasında heç bir əlaqə olmasa, dərs də dərs olmaz. Halbuki, modeldə söhbət dərsdən gedir (intəhası optimal olmayan variantlarda bu əlaqə lazımı səviyyədə deyil, pis, obrazlı desək, əyri-üyrü xətlər şəklində olur). Digər tərəfdən, düz xətt boyunca gediş (modeldə qırıq xətlər məhz düz xətt boyunca verilib!) optimallığın ümdə əlamətlərindən (göstəricilərindən) biridir. Yəni təlimin gedişi düz xətt boyunca olubsa, demək vaxt itkisinə, yersiz işlərə, kənar söz-söhbətlərə yol verilməyibdir, dərsin hər dəqiqəsindən səmərəli istifadə edilibdir. Halbuki model müəllifi (A.A.Budarnı) həmin xətləri təlim prosesi gedişinin optimal olmayan variantının rəmzi kimi təqdim edibdir.

İkinci iradımız belədir: modeldə təlim prosesinin optimal olan və olmayan gedişini göstərən çıxış nöqtəsi müxtəlif yerlərdən başlayır və müxtəlif yerlərdə qurtarır. Halbuki bəzi hallarda həmin xətlərin çıxış və son nöqtəsi eyni, yəni çıxış nöqtəsi C_1 , qurtarma nöqtəsi isə E (ümumi) də ola bilər. Bu halda fərq həmin nöqtələrin arasındakı məsafənin düzgün xətt boyunca olub-olmamasındadır ki, bu, sxemdə düz (yəni optimal) və ya dalğalı (yəni qeyri-optimal) xətlərlə göstərilməlidir.

Üçüncü iradımız təlim prosesi gedişinin optimal olmayan xətlərinin sayı və yeri ilə əlaqədardır.

Bir iradımız da modelin komponentlərinin şərhindəki ardıcılığa aiddir. Şərhin ardıcılığı baxımından biz “Orta məktəb didaktikası”ndakı mövqeyi məntiqə uyğun hesab etmirik. Məlum olduğu kimi, həmin kitabda təlim komponentlərinin SEBDA (yəni dərsin məqsədi, nəticəsi, şagirdlər, didaktik aparat və müəllim) ardıcılığı ilə şərh edilmişdir. Halbuki, təlim prosesindəki roluna, əhəmiyyətinə və yerinə görə həmin komponentlərdən ABSDE (yəni müəllim, şagirdlər, dərsin məqsədi, didaktik aparatı və nəticəsi) ardıcılığı ilə danışmaq elmə və məntiqə daha uyğun olar. Bunu nəzərə alaraq biz, adı çəkilən kitabdakından fərqli olaraq, təlim modeli komponentlərindən ABSDE ardıcılığı üzrə bəhs etməyi üstün tuturuq. Ona görə də biz bundan sonrakı sxemlərin tərtibində yuxarıdakı iradlarımızı nəzərə almışıq.

İşin elmi nəticəsi. Dərs və onun innovativ quruluşuna dair elmi mülahizələrdən ən optimalı müəyyən edilmiş və o, elmi şəkildə əsaslandırılmışdır.

İşin elmi yeniliyi ondan ibarətdir ki, ilk dəfə olaraq dərslik və dərs vəsaitlərində dərsə verilən təriflər sistematik şəkildə təhlil olunmuş, təriflərdəki çatışmazlıqlar üzə çıxarılmışdır.



İşin tətbiqi əhəmiyyəti. Tədqiqat işindəki təhlil və ümumiləşdirmələrdən, dərsin tipləri və modelinə dair nəzəriyyələrin şərhindən və təhlilindən, dərsin əsaslandırılmış modelindən orta ümumtəhsil məktəblərində çalışan bütün müəllimlər, pədaqoji tədqiqatlar aparan mütəxəssislər, həmçinin ali məktəb müəllimləri və tələbələr istifadə edə bilər.

Ədəbiyyat

1. Abbasov, A.N., Əlizadə, H.Ə. Pedaqogika Dərslik / A.N.Abbasov, H.Ə.Əlizadə – Bakı: Mütərcim, – 2024. – 408 səh.
2. Голант, Я.Я. Организация учебных работ в школе / Я.Я.Голант. – Л., – 2017.
3. Онищук В.А. Типы, структура и методика урока в школе. – Киев, – 2015.
4. Sadıqov F.B. Pedaqogika. Dərs vəsaiti / F.B.Sadıqov. – Bakı: Təhsil, – 2016.
5. Дидактика средней школы. М.: Педагогика, – 2015.

A.R.Mammadova

Thinks on Problem of Construction of Education Models at Lesson Summary

In article lessons are analyses on the basis of modern education, researched the common model of teaching and investigated from the scientific-pedagogical point of view and lighted some lessons models. In article researched the modern characteristics for contemporary lesson. Article would be useful for practice teachers, scientific researchers and students.

Key words: lesson, model of education, problems of teaching, thinks

A.P.Мамедова

Разнообразие теорий о современных моделях урока Резюме

В статье исследованы уроки с точки зрения современных требований и обобщены подходы к общей модели обучения. Далее дана общая модель урока и приведены научно-педагогические доводы и показаны образцы нескольких уроков. В статье также выявлены требования к современному уроку. Данная статья может быть полезной для ученых-исследователей, учителей практики, студентов-практикантов.

Ключевые слова: урок, модель обучения, проблемы обучения, теория обучения, обобщение

Rəyçi: ped.e.d., prof. Ş.Tağıyev

Redaksiyaya daxil olub: 14.11.2024