

FİLOLOGİYA və PEDAQOGİKA: ELMİ ARAŞDIRMALAR

Beynəlxalq elmi jurnal
International scientific journal
Международный научный журнал

**PHILOLOGY and
PEDAGOGY:
SCIENTIFIC STUDIES**

2024, C.1, №1

FİLOLOGİYA və PEDAQOGİKA: ELMİ ARAŞDIRMALAR

Beynəlxalq elmi jurnal.

Azərbaycan Respublikası Prezidenti yanında Ali Attestasiya Komissiyasının qərarı ilə təsdiq edilmiş, elmi nəşrlər siyahısına daxil edilmişdir.

“Filologiya və pedaqogika: elmi araşdırmalar” dərgisi filoloji və pedaqoji elmlər istiqaməti üzrə dilçiliyin bütün sahələri, ədəbiyyatşünaslıq, folklor, pedaqogika və metodikaya aid Azərbaycan, rus, türk (bütün türk dil qrupları), ingilis, alman və fransız dillərində orijinal, yüksək keyfiyyətli elmi məqalələr dərc edən, dilimizin saflığını qoruyan, dilçiliyin nəzəri-metodoloji məsələlərinin tədqiqi və təbliği məsələlərini araşdıran lisenziyalı, açıq beynəlxalq elmi jurnaldır. İl ərzində dörd dəfə nəşr olunur.

© FİLOLOGİYA və PEDAQOGİKA: ELMİ ARAŞDIRMALAR 2024

PHILOLOGY and PEDAGOGY: SCIENTIFIC STUDIES

International scientific journal.

Approved by the decision of the Higher Attestation Commission under the President of the Republic of Azerbaijan, included in the list of scientific publications.

"Philology and Pedagogy: Scientific Research" is a licensed, open, international scientific journal that protects the purity of our language, studies and promotes the theoretical and methodological issues of linguistics and publishes original, high-quality scientific articles in the direction of philological and pedagogical sciences in the Azerbaijani, Russian, Turkish (all Turkic language groups) English, German and French languages covering all fields of linguistics, literary studies, folklore, pedagogy and methodology.

The journal is published four times a year.

©PHILOLOGY and PEDAGOGY: SCIENTIFIC STUDIES 2024

Journal was included in the register of printed publications by the Ministry of Justice of the Republic of Azerbaijan (register No. 4288)

FOUNDER

prof. Mahira HUSEYNOVA

EDITOR-IN-CHIEF

assoc. prof. Konul HASANOVA

EXECUTIVE SECRETARY

assoc. prof. Nazile ABDULLAZADE

EDITORIAL BOARD

Nizami Jafarov	(Azerbaijan, Azerbaijan National Academy of Sciences)
Mohsun Nagisoylu	(Azerbaijan, Azerbaijan National Academy of Sciences)
Alfiya Yusupova	(Tatarstan, Kazan Federal University)
Gazanfar Kazimov	(Azerbaijan, Azerbaijan National Academy of Sciences)
Nurilla Shaymerinova	(Kazakhstan, National Eurasian University)
Saodat Muhamedova	(Uzbekistan, University of Uzbek Language and Literature)
Sayali Sadigova	(Azerbaijan, Azerbaijan National Academy of Sciences)
Gulnur Kulsarina	(Bashkortostan, Bashkir State University)
Ismayil Kazimov	(Azerbaijan, Azerbaijan National Academy of Sciences)
Jumali Shabanov	(Uzbekistan, Tashkent State University of Oriental Studies)
Baha Ahmet Yilmaz	(Turkiye, Ege University)
Ahmed Buran	(Turkiye, Firat University)
Ilkin Gulusoy	(Turkiye, Kars Kafkas University)
Elizabed Bzhalava	(Georgia, Tbilisi State University named after I.Javakhishvili)

ADVISORY STAFF

Mahira Huseynova	(Azerbaijan, Azerbaijan State Pedagogical University)
Mirvari Ismayilova	(Azerbaijan, Azerbaijan State Pedagogical University)
Leyla Vezirova	(Azerbaijan, Azerbaijan State Pedagogical University)
Adil Babayev	(Azerbaijan, Azerbaijan University of Languages)
Tamilla Vahabova	(Azerbaijan, Azerbaijan State Pedagogical University)
Konul Samadova	(Azerbaijan, Azerbaijan State Pedagogical University)
Maharram Mammadli	(Azerbaijan, Baku State University)
Razim Mammadov	(Azerbaijan, Azerbaijan State Pedagogical University)
Ulviyya Hajiyeva	(Azerbaijan, Azerbaijan State Pedagogical University)
Rajab Jafarli	(Azerbaijan, Nakhchivan State University)

MÜNDƏRİCAT

Dilçilik

Əhmədzadə Gülöyşə

KOMMUNİKATİV STRATEGİYADA MONOLOJİ NİTQİN LİNQVO-
PSİXOLOJİ ASPEKTLƏRİ 14-21

Əliyeva Fatma

MÜXTƏLİF SİSTEMLİ DİLLƏRDƏ İSMİ FRAZEOLJİ
BİRLƏŞMƏLƏRİN YARANMA YOLLARI..... 22-29

Əliyeva Səidə

AZƏRBAYCAN ANTROPONİMLƏRİNİN TƏSNİFATI
MƏSƏLƏLƏRİ..... 30-37

Əsgərova Bənövşə

MODAL FEİLLƏRİN AKADEMİK YAZIDA TƏTBİQİ..... 38-45

İbrahimova Aytən

İDİOMLARIN SEMANTİK XÜSUSİYYƏTLƏRİ46-53

İsmayılova Aygün

ALMAN DİLİNDƏ FEİLLƏRİN QRAMMATİK
XÜSUSİYYƏTLƏRİ..... 54-65

Qafarlı Zümrüd

FRAZEOLJİ BİRLƏŞMƏLƏRİN TƏRCÜMƏSİ ZAMANI YARANAN
ÇƏTİNLİKLƏR66-73

Qəhrəmanova Çinarə

AZƏRBAYCAN DİLİNİN DİALEKT VƏ ŞİVƏLƏRİNDƏ FRAZEOLJİ
BİRLƏŞMƏLƏR.....74-81

Qəhrəmanova Röya

AZƏRBAYCAN ŞİVƏLƏRİNDƏ QƏDİM TÜRK SÖZLƏRİNİN
DİFTONQLAŞMASI VƏ SAİT ƏVƏZLƏNMƏLƏRİ HADİSƏLƏRİNİN
TARİXİ-LİNQVİSTİK XÜSUSİYYƏTLƏRİ..... 82-93

Qəniyeva İradə

AZƏRBAYCAN VƏ İNGİLİS DİLLƏRİNDƏ İDEONİMLƏRİN
FORMALAŞMASINDA ONOMASTİK VAHİDLƏRİN ROLU..... 94-101

Quluzadə Şəfa

BRİTANİYA VƏ AMERİKA İNGİLİSCƏSİ..... 102-107

Miriyeva Aynur

İNGİLİS DİLİNİN ZƏNGİNLƏŞMƏSİNDƏ ALINMA
SÖZLƏRİN ROLU 108-114

Ədəbiyyatsünaslıq

Əlibabaoğlu Baba
KLASSİK TÜRK DASTAN ƏNƏNƏSİNDƏ KULTLAR, TOTEMLƏR VƏ
MƏRASİMLƏR..... 115-124

Məmmədov Razim
ƏHMƏD CAVADIN POEZİYASINDA MİLLİ İSTİQLAL 125-130

Pedaqogika və metodika

Abbasova Sevdə
NİTQ İNKİŞAFI ÜZRƏ İŞİN MƏZMUNU VƏ XÜSUSİYYƏTLƏRİ 131-141

Abdullazadə Nazilə
CÜMHURİYYƏT DÖNƏMİ AZƏRBAYCAN ƏDƏBİYYATININ TƏDRİSİ
TARİXİ.....142-150

Ağayeva Sevdə
DƏRSİN PLANLAŞDIRILMASININ MƏRHƏLƏLƏRİ 151-158

Aliyeva Günay
KEYS METODU VASİTƏSİLƏ TƏLƏBƏLƏRİN MƏDƏNİYYƏTLƏR-
ARASI ÜNSİYYƏT BACARIQLARININ FORMALAŞMASINDA
ÇALIŞMALAR SİSTEMİNİN HAZIRLANMASI..... 159-169

Həsənova Könül
DİL TƏDRİSİNDƏ ƏVƏZLƏMƏ PEDAQOJİ MODELİNİN TƏTBİQİNİN
NƏZƏRƏ ALINMASI TƏCRÜBƏSİNDƏN 170-175

Həsənova Sürəyya
ŞAĞIRDLƏRƏ FƏRDİ YANAŞMA (DİFERENSİAL) PRİNSİPİ176-184

Hüseynli Arzu
İNGİLİS DİLİNİN TƏDRİSİNDƏ AKTİV ÖYRƏNMƏ
STRATEGİYALARI 185-191

Hüseynova Mahirə
ALİ MƏKTƏBLƏRİN AZƏRBAYCAN DİLİ TƏLİMİNƏ MÜASİR
TEKNOLOGİYANIN TƏTBİQİ ƏHƏMİYYƏTİ..... 192-198

İsayeva Faidə
DİL TƏDRİSİNDƏ İSTİFADƏ OLUNAN MÜASİR TEKNOLOGİYALARIN
ÜSTÜNLÜKLƏRİ..... 199-204

Quliyeva Səadət	
CƏMİYYƏTDƏKİ SOSIAL AMİLLƏRİN DİLİN FORMALAŞMASINA TƏSİRİ.....	205-212
Mahmudova Mehriban	
XARİCİ DİL DƏRSLƏRİNDƏ AUDIO VƏ VİDEOMATERIALLARIN HAZIRLANMASI VƏ TƏQDİMATI	213-220
Murtuzayeva Leyla	
XARİCİ DİLİN ÖYRƏDİLMƏSİNDƏ ƏNƏNƏVİ ÜSULLAR VƏ ONLARIN ÇATIŞMAYAN CƏHƏTLƏRİNƏ BAXIŞ	221-228
Şelemanova Aynur	
“AZƏRBAYCAN DİLİ” FƏNNİ ÜZRƏ ÜMUMİLƏŞDİRİCİ DƏRSLƏRİN XARAKTERİNƏ DAİR	229-234
Turabova Tamilla	
XARİCİ DİLİN TƏDRİSİNDƏ YAZI PROSESİ VASİTƏLƏRİ VƏ METODLARI	232
Vəliyeva Səkinəxanım	
MOTİVASİYA VƏ ONUN XARİCİ DİLİN TƏDRİSİ PROSESİNDƏ ƏHƏMİYYƏTİ	243-250

CONTENTS

Linguistics

Ahmadzadeh Guloysha

LINGUISTIC ASPECTS OF MONOLOGIC SPEECH IN COMMUNICATIVE STRATEGY 14-21

Aliyeva Fatma

FORMS OF PHRASEOLOGICAL COMBINATIONS OF NOUNS IN DIFFERENT SYSTEM LANGUAGES..... 22-29

Aliyeva Saida

PROBLEMS OF CLASSIFICATION OF AZERBAIJANI ANTROPONIMS30-37

Asgarova Banovsha

APPLICATION OF MODAL VERBS IN ACADEMIC WRITING 38-45

Ibrahimova Aytan

SEMANTIC FEATURES OF IDIOMS..... 46-53

Ismayilova Aygun

GRAMMATICAL FEATURES OF VERBS IN GERMAN 54-65

Gafarli Zumrud

DIFFICULTIES ARISING DURING THE TRANSLATION OF PHRASEOLOGICAL UNITS 66-73

Gahramanova Chinara

PHRASEOLOGICAL COMBINATIONS IN DIALECTS AND DIALECTS OF THE AZERBAIJANI LANGUAGE 74-81

Gahramanova Roya

HISTORICAL LINGUISTIC FEATURES OF DIPHTHONGIZATION AND VOWEL SUBSTITUTIONS OF ANCIENT TURKISH WORDS IN AZERBAIJANI DIALECTS..... 82-93

Ganiyeva Irada

THE ROLE OF ONOMASTIC UNITS IN THE FORMATION OF IDEONYMS IN THE AZERBAIJANI AND ENGLISH LANGUAGES 94-101

Guluzada Shafa

AMERICAN AND BRITISH ENGLISH..... 102-107

Miriyeva Aynur

THE ROLE OF BORROWED WORDS IN THE ENRICHMENT OF THE ENGLISH LANGUAGE108-114

Literary study

Alibabaoglu Baba

CYLTS, TOTEMS AND CEREMONIES IN THE CLASSICAL TURKISH EPIC TRADITION 115-124

Mammadov Razim

NATIONAL IDEAL IN AHMET JAVAD' S POETRY 125- 130

Pedagogy and methodology

Abbasova Sevda

CONTENT AND FEATURES OF WORK ON SPEECH DEVELOPMENT 131-141

Abdullazade Nazile

THE HISTORY OF THE TEACHING OF AZERBAIJANI LITERATURE DURING THE REPUBLIC PERIOD 142-150

Aghayeva Sevda

STAGES OF LESSON PLANNING 151-158

Aliyeva Gunay

PREPARATION OF A SYSTEM OF EXERCISES FOR THE FORMATION OF STUDENTS' INTERCULTURAL COMMUNICATION SKILLS THROUGH THE CASE METHOD..... 159-169

Hasanova Konul

FROM THE EXPERIENCE OF CONSIDERING THE APPLICATION OF THE PEDAGOGICAL INTERCHANGE MODEL IN LANGUAGE TEACHING 170-175

Hasanova Surayya

THE PRINCIPLE OF INDIVIDUAL (DIFFERENTIAL) APPROACH TO STUDENTS 176-184

Huseynli Arzu

ACTIVE LEARNING STRATEGIES OF TEACHING ENGLISH 185-191

Huseynova Mahira

THE IMPORTANCE OF THE APPLICATION OF MODERN TECHNOLOGY TO TEACHING THE AZERBAIJANI LANGUAGE IN HIGHER SCHOOLS 192-198

İsayeva Faida

ADVANTAGES OF MODERN TECHNOLOGIES USED IN LANGUAGE TEACHING 199-204

Guliyeva Saadat

LANGUAGE IS DETERMINED NOT ONLY BY STRUCTURAL FACTORS BUT ALSO BY SOCIAL FACTORS 205-212

Mahmudova Mehriban

PREPARATION AND PRESENTATION OF AUDIO AND VIDEO MATERIALS IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES 213-220

Murtuzayeva Leyla

A GLANCE TO TRADITIONAL METHODS AND THEIR INSUFFICIENT ASPECTS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE 221-228

Shelemanova Aynur

ABOUT THE NEW SYSTEM OF GENERAL LESSONS ON THE SUBJECT "AZERBAIJANI LANGUAGE" 229-234

Turabova Tamilla

WRITING PROCESS TOOLS AND METHODS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING 235-242

Valiyeva Sakinakhanum

MOTIVATION AND ITS IMPORTANCE IN THE FOREIGN LANGUAGE TEACHING PROCESS 243-250

СОДЕРЖАНИЕ

Лингвистика

Ахмедзаде Гюлойша ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ В КОММУНИКАТИВНОЙ СТРАТЕГИИ.....	14-21
Алиева Фатма ФОРМЫ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ СОЧЕТАНИЙ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В РАЗНЫХ СИСТЕМНЫХ ЯЗЫКАХ.....	22-29
Алиева Саида ПРОБЛЕМЫ КЛАССИФИКАЦИИ АЗЕРБАЙДЖАНСКИХ АНТРОПОНИМОВ.....	30-37
Аскерова Бановша ПРИМЕНЕНИЕ МОДАЛЬНЫХ ГЛАГОЛОВ В АКАДЕМИЧЕСКОМ ПИСЬМЕ.....	38-45
Ибрагимова Айтан СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИДИОМ.....	46-53
Исмайлова Айгюн ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ГЛАГОЛОВ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ	54-65
Кафарлы Зумрут ТРУДНОСТИ, ВОЗНИКАЮЩИЕ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ	66-73
Кахраманова Чинаре ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ СОЧЕТАНИЯ В ГОВОРАХ И ДИАЛЕКТАХ АЗЕРБАЙДЖАНСКОГО ЯЗЫКА	74-81
Кахраманова Роя ИСТОРИКО-ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДИФТОНГИ- ЗАЦИИ И ЗАМЕНЫ ГЛАСНЫХ ДРЕВНЕТЮРКСКИХ СЛОВ В АЗЕРБАЙДЖАНСКИХ ДИАЛЕКТАХ.....	82-93
Ганиева Ирада РОЛЬ ОНОМАСТИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ОБРАЗОВАНИИ ИДЕОНИМОВ В АЗЕРБАЙДЖАНСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ	94-101
Кулузаде Шафа БРИТАНСКИЙ И АМЕРИКАНСКИЙ АНГЛИЙСКИЙ.....	102-107

Мириева Айнур РОЛЬ ЗАИМСТВОВАНИЙ В ОБОГАЩЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	108-114
---	---------

Литературоведение

Алибабаоглу Баба КУЛЬТЫ, ТОТЕМЫ И ЦЕРЕМОНИИ В КЛАССИЧЕСКОЙ ТУРЕЦКОЙ ЭПИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ	115-124
Мамедов Разим НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИДЕАЛ В ПОЭЗИИ АХМЕТА ДЖАВАДА	125-130

Педагогика и методология

Аббасова Севда СОДЕРЖАНИЕ И ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ПО РЕЧЕВОМУ РАЗВИТИЮ	131-141
Абдуллазаде Назиля ИСТОРИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ПЕРИОД НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ	142-150
Агаева Севда ЭТАПЫ ПЛАНИРОВАНИЯ УРОКА.....	151-158
Алиева Гюнай ПОДГОТОВКА СИСТЕМЫ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ ЧЕРЕЗ КЕЙС-МЕТОД.....	159-169
Гасанова Конуль ИЗ ОПЫТА РАССМОТРЕНИЯ ПРИМЕНЕНИЯ МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЗАМЕНЫ В ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ	170-175
Гасанова Сурайя ПРИНЦИП ИНДИВИДУАЛЬНОГО (ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО) ПОДХОДА К СТУДЕНТАМ.....	176-184
Гусейнли Арзу СТРАТЕГИИ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	185-191

Гусейнова Махира

ЗНАЧИМОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ПРЕПОДАВАНИЯ АЗЕРБАЙДЖАНСКОГО ЯЗЫКА В ВЫСШИХ ШКОЛАХ..... 192-198

Исаева Фаида

ПРЕИМУЩЕСТВА СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ, ИСПОЛЬЗУЕМЫХ В ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ 199-204

Кулиева Саадат

ЯЗЫК ОПРЕДЕЛЯЕТСЯ НЕ ТОЛЬКО СТРУКТУРНЫМИ ФАКТОРАМИ, НО И СОЦИАЛЬНЫМИ ФАКТОРАМИ 205-212

Махмудова Мехрибан

ПОДГОТОВКА И ПРЕЗЕНТАЦИЯ АУДИО И ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА 213-220

Мургузаева Лейла

ВЗГЛЯД НА ТРАДИЦИОННЫЕ МЕТОДЫ И ИХ НЕДОСТАТОЧНЫЕ АСПЕКТЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА 221-228

Шелеманова Айнур

О НОВОЙ СИСТЕМЕ ОБОБЩАЮЩИХ УРОКОВ ПО ПРЕДМЕТУ АЗЕРБАЙДЖАНСКИЙ ЯЗЫК 229-234

Турабова Тамилла

ИНСТРУМЕНТЫ И МЕТОДЫ ПРОЦЕССА ПИСЬМА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 235-242

Валиева Сакинаханум

МОТИВАЦИЯ И ЕЕ ЗНАЧЕНИЕ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 243-250

DİLCİLİK

DOI: 10.30546/114578.2024.1.014.

KOMMUNİKATİV STRATEGİYADA MONOLOJİ NİTQİN LİNGVOPSİXOLOJİ ASPEKTLƏRİ

Gülöyşə Əhmədzadə

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti
Müasir Azərbaycan dili kafedrasının müəllimi
<http://ORCID.org./0000-0003-4190-4017>
gulu010894@gmail.com

Xülasə / Introduction

Nəsr mətnlərində monoloji nitqin əsas və başlıca xarakterik xüsusiyyətləri onunla səciyyələnir ki, o, burada (mətndə) hər hansı bir müəyyən bədii ideya, fikir, məsələ, problem, məlumat, informasiya, xatirə və s. bir nəfərin ardıcıl, rəbitəli, geniş və ya qısa nitqi kimi özünü təzahür etdirir. Monoloji nitqin bədii əsərlərdə bir obrazın, bir personajın, bir surətin öz-özünə danışığı kimi nəsr mətnlərinin qurulma mexanizmlərində aktiv iştirak etmək gücünə malikdir. Monoloji nitq fərdi olmaqla yanaşı, eyni zamanda ictimai və bəşəri xarakter daşımaqla onun bütün struktur-konstruksiyasında, ideya, mövzu mündəricəsinin bütün komponentlərində insan, cəmiyyət, təbiət problemləri dayanır, obyektiv və subyektiv hadisələr təfəkkür süzgecindən keçərək bədii şəkildə reallaşdırılır. Monoloji nitqdə fasilə, surət, ahəng, ton xüsusi rol oynamaqla müxtəlif və rəngarəng cümlə tiplərinin köməyi sayəsində gerçəkləşdirilir. Monoloqlar mətnin kommunikativ semantik-struktur bir həlqəsidir və müəyyən kompozisiyaya malik olur ki, məqalədə onların belə xüsusiyyətlərindən danışılır.

Açar sözlər: nəsr mətni və monoloji nitq, mətnyaradıcı faktor kimi, makromonoloq və mikromonoloq, xarakterik keyfiyyətlər.

LINGUISTIC-PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF MONOLOGUES IN COMMUNICATIVE STRATEGY

Guloysha Ahmadzadeh

Azerbaijan State Pedagogical University

Abstract

The main and specific characteristic features of monologues in prose texts are characterized by the fact that here (in the text) any specific artistic idea, issue,

problem, information, recollection, etc. manifests itself as a consistent, coherent, long or short speech of one person. Monological speech has the power to actively participate in the mechanisms of constructing prose texts, such as the self-talk of an image, a character, or a picture in artistic works. In addition to being individual, the monologue has a social and human nature in its entire structure and construction, as well as in all components of the content of ideas and topics, in the problems of man, society, and nature and here objective and subjective events are realized artistically by passing through the filter of thinking. In monologues, pause, pace, harmony, and tone play a special role and are realized with the help of different and colourful types of sentences. Monologues are communicative semantic-structural links of the text and have a certain composition, that is discussed in the article.

Key words: prose text and monologic speech, as a text-creating factor, macro monologue and micro monologue, characteristic qualities.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ В КОММУНИКАТИВНОЙ СТРАТЕГИИ

Гюлойша Ахмедзаде

Азербайджанский государственный педагогический университет

Резюме

Основные и важные характерные особенности монологической речи в прозаических текстах характеризуются тем, что здесь (в тексте) проявляется какая-либо конкретная художественная мысль, идея, вопрос, проблема, информация, воспоминание и т. д. проявляется как связанная, длинная или короткая речь одного человека. Монологическая речь обладает способностью активно участвовать в механизмах построения прозаических текстов, таких как самопроговаривание образа, персонажа, картины в художественных произведениях. Помимо индивидуальности, монологическая речь имеет социально-человеческую природу, во всей своей структуре и построении, во всех компонентах содержания идей и тем стоят проблемы человека, общества и природы, объективные и субъективные явления реализуются художественно, проходя через фильтр мышления. В монологической речи пауза, копия, гармония, тон играют особую роль и реализуются с помощью разнообразных и красочных типов предложений. Монологи представляют собой коммуникативное

семантико-структурное звено текста и имеют определенную композицию, о которой говорится в статье.

Ключевые слова: прозаический текст и монологическая речь, как текстообразующий фактор, макромонолог и микромонолог, характеристические качества.

Giriş / Introduction

Bədii əsərlərdəki nitqin müəyyən növünü monoloqlar bildirir və monoloq sözünün mənası latınca “mono” – bir, “loqos” – danışmaq deməkdir, yəni bir nəfərin danışığı əsasında qurulan nitq növü anlamı kəsb edir. Bədii əsərlərdə monoloji nitq obraz və personajların daxili aləmini, təbiət və cəmiyyət hadisələrinin ən mühüm cəhətlərini əks etdirməyə xidmət göstərmək iqtidarına malik olur. Yazıcı ədəbi qəhrəmanın mənfə və müsbət cəhətlərini monoloqlar vasitəsilə təmtəraqlı və müfəssəl şəkildə verə bilər. Nəsr əsərlərində söz sənətkarı daha çox nəqləmə və təsviri monoloq formalarına üstünlük verərək burada sadə və mürəkkəb cümlə tiplərinin müxtəlif struktur-semantik növlərindən bacarıqla faydalanmışlar.

Nəsr mətnlərinin monoloji nitqində hissi-emosional çalarlıqlar.

Nəsr mətnlərində nəqləmə monoloq forması ilə təsviri monoloq şəkli əksər məqamlarda bir-birini tamamlayan, bir-birinə güclü semantik əlaqələrlə bağlıdır. Məhz buna görə də hər iki monoloji formada psixoloji məqamlar mühüm rol oynayaraq, vəhdət təşkil edir. Q.Məhərrəmli doğru olaraq yazır: “Təsvirlə müşayiət edilən mətnin semantikasının başa düşülməsi bəzən oradakı daxili gərginliyin dərəcəsiindən asılı olur. Mətnin mənasını başa düşmək üçün bu gərginliyi araşdırmaq vacibdir, çünki psixoloji gərginlik bütün mətnlərdə eyni ölçüdə olmur. Bu mənada, gərginliyin səviyyəsinə görə psixoloji mətnləri belə qruplaşdırmaq olar: a) sakit psixoloji mətnlər; b) gərgin psixoloji mətnlər” [Məhərrəmli, 2002:199]. Tədqiqatçının bu təsnifini fikrimizcə, nəsr mətnlərini formalaşdıran linqvistik vasitə kimi monoloji nitqə də şamil etmək olar ki, bu bölgü əsasında monoloji nitqin psixoloji cəhətlərinə diqqət yetirək.

1) Sakit psixoloji monoloji nitq. Bu tipli monoloqlarda nəqləmə xüsusiyyəti güclü olur, psixoloji gərginlik öz sakit tərzilə seçilir, əksər məqamlarda funksional nəqli cümlə tipini əhatə edir. Məs: *Havanı yenə barıt qoxusu almışdı. Bu qoxu getdikcə kəşifləşir, bütün ölkəni bürüyürdü. Xalq qara qan axan ürək yarasını sağaltmaq üçün öcünü – intiqamını almağa tələsirdi,*

düşməyə qəzəb və nifrəti baruta, oda, alova çevirib onun üstünə yandırmaq, püskürtmək istəyirdi [Güney, 2009:31].

Yazıcının təhkiyə nitqindən verdiyimiz bu monoloji nitq aktında nəqlətmə təsviri oxucunun gözləri qarşısında müharibə mənzərəsi yaradır. Burada təsvirin çaları sakit axardadır. Bir abzas çərçivəsindəki bu monoloji nitqin birinci cümləsi sadə geniş konstruksiya şəklində, ikincisi tabesiz mürəkkəb cümlənin ardıcılzamanlılıq məna əlaqəsi əsasında, üçüncüsü məqsəd budaq cümləsi modelində qurulmaqla xüsusi nominativlik bildirir və müharibə səhnəsinin assosiativ başa düşülməsini inikas etdirir. Sonuncu tabeli mürəkkəb cümlədə əlavə üzv də iştirak etmişdir ki, bu da izahedici funksiya daşıyaraq sintaktik vahidin hər formasında, həm də məzmununda aydın şəkildə sezilir. Əlaqələndirici vəzifənin yerinə yetirilməsi monoloji nitqdə intonasianın üzərinə düşmüş, konstruksiyalar bir-birinə möhkəm məna əlaqəsi ilə bağlanmış və müharibə anlayışı implisist şəkildə konseptuallaşdırılmışdır. 3 sintaktik vahid əsasında qurulmuş həmin monoloji nitq kiçik həcmə malik olub “hər biri müəyyən məzmun daşıyaraq həmin situasiyada kommunikativ vəzifə yerinə yetirir. Bu isə cümlələrin özünəməxsus informasiya strukturlarına malik olmasını ifadə edir” [Əliyeva, 2021:69].

Müşahidələrimiz göstərir ki, sakit psixoloji çalarlı monoloji nitq aktları həm də təbiət təsvirlərini vermək üçün də yazıcının təhkiyəsində ən işlək formalardan olub, söz sənətkarımızın tez-tez və məqamı gəldikcə müraciət etdikləri şəkillərdəndir. Məs.: *Səhər tezdən yağan yağış küçələrdə artıq gölməçələr yaratmışdı. Sakit havada ağaclara lal-dinməz dayanmış, sanki sükuta qərq olmuş və bu sükutu quşların civiltili səsləri pozur, onları da yuxudan ayılmağa çalışırdılar. Belə havada iqtisadçı küçədə, parkda gəzməyi yox, saatlarla pəncərədən baxıb xəyala dalmağı xoşlayırdı* [Kazımov, 2002:11].

Yazıcının təhkiyəsi əsasında formalaşdırılmış bu monoloji nitq aktında sadə geniş modelli cümlələrin hər biri bir-birinə semantik cəhətdən möhkəm birləşmiş şəkildədir və bu proses cümlələrdəki informasiyanın zaman və məkan uyğunluğunu – hadisələrin səbəb-nəticə eyniliyinin həlledici olması ilə səciyyələnir və mikromonoloqun semantik sərhədləri oradakı temanın sərhədləri ilə üst-üstə düşür. Tema və rema əvəzlənməsi (aktual üzvlənmə) mikromonoloqun semantikasının öyrənilməsində böyük rol oynamaqla tema cümlələr arasında semantik bağlılığı təmin etmiş, çünki bu cümlədə qeyri-müəyyən olan növbəti cümlədə qeyri-müəyyən olan növbəti cümlədə müəyyənləşmişdir ki, bu da müəyyənləşən informasiyanın remasını yaratmışdır. Mikromonoloqdakı

tema-remə əvəzlənməsi demək olar ki, bir sadə, iki mürəkkəb modelə malik cümlələrin semantik bağlılığını təmin etmiş, monoloji nitq sakit çalarda təqdim edilmişdir.

2) Gərgin psixoloji çalarlı monoloji nitq. Bu çalardan olan mikro və makro monoloji nitq aktlarına nəsr əsərlərinin bütün sıralarında rast gəlmək olur. Bunlar bəzən elə qurulur ki, dioloji nitqə daxil olan sintaktik konstruksiyalar da monoloji nitqin içərisinə daxil edilməklə onun içərisində əridilir. Belə əritmə üsulu psixoloji gərginliyin çalarlıq dərəcəsini daha da kəskinləşdirirsə də, nitq öz sakit axarı, nəqli təsviri yolu ilə seçilir, sual-nida qovuşuq sintaktik göstəriciləri nitq aktının kəskinliyinə şərait yaradır. Monoloji nitqlərdəki suallı-nidalı cümlələr psixoloji gərginliklə başlayır, bədii fikirləri yüksələn xətt boyunca aparır və yekunlaşdırır. Monoloqun bəzi cümlələrində psixoloji gərginlik sakit [Abdullayev, 1999:71; Abdullayev, 1977:32; Ağayeva, 1987:41], bəzilərində isə gərginliyin ən yüksək dərəcəsi özünü təzahür etdirir [Ağayeva, 1987:82; Ağayeva, 1975:101].

Gərgin psixoloji çalarlı monoloji nitq aktları daha çox bədii əsərlərdə “məktub” janrında yazılmış sevgi, məhəbbət mövzusunda hadisələrdə əksini tapır. Məsələn, yazıçı Tahir Kazımovun “Sənsiz səninlə” povestinin demək olar ki, 80 şeirini sevgi məktubları təşkil edir ki, bunların da hamısı monoloji nitqə ən gözəl nümunələrdir: *Niyə özünü qorumadın?! Niyə çox işlətsin?! Niyə alinə keçən hər şeyi yedin?! Nə ziyandır yemə, içmə! Qurban olum, özünə, evdəkinə və bir də mənə görə sağlamlığından muğayət ol! Sən məni özünə sevdirməyinlə həyata, yaşayışa qayıtmısan! Yaşat məni, yaşat məni, heç olmasa özün yaşayana qədər yaşat məni! Ey mənim əziz, mehriban, hərəkətlərinin kobudluğu ilə də olsa yaşayışım, həyatın şirinliyini mənə duyuran müəllimim, sən mənə doğmadan doğma, əzizdən də əziz bir insansan. Özünü qoru* [Kazımov, 2002:34].

Bu monoloji nitq aktında intensiv şəkildə işlənən xitablar, anaforik və epiforik təkrarlar, sual məzmunlu əvəzliliklər, sual məzmununun əmr və nida ilə qovuşması, yalvarış və təkid çalarlı psixoloji gərginliyin dərəcəsini qüvvətləndirmə linqvistik göstəricilərdən olub, sintaktik konstruksiyaların bir-birinə güclü semantik bağlılığı zəminində yaranmış və oxucunu da gərgin psixoloji duruma salmaq iqtidarındadır. Bu monoloji nitq də psixoloji gərginliyin təsiri göstərdiyimiz linqvistik vasitələrlə reallaşdırılmaqla bərabər daha dərin emosional tutumu ilə də seçilir. Məhz buna görə də əksər tədqiqatlarda qeyd edilir ki, psixolinqvistik monoloji nitq aktları hər şeydən

öncə, obyektiv aləmin və insanın ancaq məntiqi dərk etməsinin adı – normal səviyyə ilə təzahürü deyil, hisslərin, arzu və nisgilin, kədər və sevincin və s. adilik səviyyələrindən aşılıb-daşdığı, emosional dalğalanma ilə müşahidə olunan çılğınlığın dərəcə və əks olunması durur [Bəyzadə, 1999:27; Bəşirova, 1997:108]. Bu o deməkdir ki, kommunikativ strategiyada situasiyadan asılı olaraq sintaksisin daşdığı semantikanın nüvəsini psixoloji aktın üstünlük təşkil etdiyi momentlərin ifadəçisi olan psixoloji monoloqlar da mühüm yerlərdən birini tutur.

Monoloji nitq eyni zamanda nəsr mətnlərinin canlı həyatı olmaqla bərabər, mətnin özünün də tipinin təyin edilməsində də rol oynamır və bu da onun sintaktik-semantik quruluşu ilə müəyyənləşdirilir. Psixologizmlərlə zəngin olan nəsr mətnlərinin struktur-semantik nüvəsi də təbii ki, kəskin psixoloji monoloji nitq aktları ilə müşayiət olunur və oxucunun hiss və düşüncələrini də təlatümə, ehtizaza yetirmək gücündə olur. Məs: “Bil, artıq həyatda nə varsa, sən qarışıq hamısına nifrət edirəm, hamısına, hamısına! Həyatdan, yaşayışdan, sənsizlikdən bezmişəm, bezmişəm... Heyf ki, başqa yüngül xasiyyətli, əxlaqsız qadınlar kimi həyatda xoş gün görmədim... Səninlə olanda körpəlikdən yetkinlik illərinə, sənə rast gəldiyim günə kimi çəkdiyim işgəncələri unutmaq istəyirdim. Amma nə səninlə olmaqdan, nə də anbaan, günbəgün təkrar olunan mənəvi işgəncələrdən xilas ola bilmədim. Bu da bir mənəvi məhkumluqdur. Məhkum kimi hərə bir cəza növü çəkir. Mən taleyim sənsizlik məhkumluğunun cəzasını çəkirəm, sənsizliyin!”.. [Kazımov, 2002:265].

Monoloji nitqin başlanğıcı “bil” əmr, təkid mənası bildirən sintaktik göstərici ilə başlayır və həmin məna çalarının monoloji nitqin başdan tutmuş sona kimi bütün sintaktik bütövlərinə yayır. Kommunikativ strategiyada sintaktik – semantik aspektdən yanaşdıqda aydın şəkildə görünür ki, birinci cümlə tamamlıq budaq cümləsi, ikincisi genişləndirilmiş və sintaktik təkrarlar çıxış edən (epiforik mövqedə), üçüncüsü də genişləndirilmiş sadə cümlə modelində və təəssüf çalarlı, dördüncüsü determinant zaman zərflikli, beşincisi tabesiz mürəkkəb cümlənin ziddiyyət – qarşılaşdırma məna əlaqəsi əsasında qurulmuş cümlə modelindədir və bunların ümumilikdə semantik nüvəsinin mərkəzində ayrılıq, hicran anlayışları motivikasiya olunur, oxucuda emosional-gərgin psixoloji hisslər yaradır. Bədii əsərlərdə hadisələrin sürəti olmuş və personajların hisslərini və heyvanlarını çox vacib üstələyir və belə məqamlarda söz sənətkarı daha çox kəskin psixoloji monoloqlarda daha artıq yer verməyə çalışır, çünki bu da təbiidir, bunlarsız obrazların mənəvi-daxili dünyalarını

açmaq qeyri-mümkündür. Monoloji aktın struktur-semantik quruluşu, onun gücü gücü oxucunu inandırmaq cəhətlərindəndir. “Yeni həyat həqiqəti o zaman bədii həqiqətə çevrilir ki, oxucu obrazın hər bir hərəkətini nəinki etik, həm də psixoloji gərginlik cəhətdən əsaslandırıldığını ürəkdən hiss etsin, görsün” [Hüseynova, 2020:286-293].

Kommunikativ strategiyanın monoloji nitq aktlarında sual-əmr-nida qovuşuq sintaktik vahidlərin çevikliyi daha çox özünü göstərmək struktur-semantik komponentləri reallaşdırmaqla bərabər, kəskin psixoloji çalarlı bədii fikirlər də formalaşdırır. Məs: “Bəlkə düşünürəm ki, mən nəyə görə, nə üçün sənə sevirəm?! Nə düşünürsən düşün, amma elə düşünmə! Sənə sevdiyimin səbəbini bilmirəm, bilmədiyim üçün sevgim də səbəbsiz, təmənnasızdır. Yadında saxla, mən sənə nəyə görə sevmədim. Elə elmə ki, uzaqdan-uzaq olan qayğılarından imtina edirəm... Sevdiyim adamın qayğısını duymadan mənə yaşamaq olarmı?! Nə qədər çox qayğılı olsan, o qədər də mənə səmimiyyətinə inandırmış olarsan”... [Kazımov, 2002:43].

Həcmcə olduqca böyük olan bu monoloji nitqi bütöv şəkildə vermək imkan xaricindədir, çünki povestdə 10 səhifədən çox yeri əhatə edir, yalnız bir parçasını verməklə kəskin psixolinqvistik cəhətlərə diqqət yetirmək istəyirik. Obrazın daxili düşüncəsinin müəyyən məqamlarını əks etdirən bu mikro-monoloqun birinci cümləsi, “bəlkə” modal sözü ilə ifadəsini tapmış və determinant kimi funksionallaşaraq öz ehtimal, sülhə, güman çalarlarını mətnin sonuna kimi yaymışdır. Eyni zamanda birinci sintaktik vahid tamamlıq budaq cümləsi modelindədir. İkincisi təsdiq, inkar formalarında olub, tabesiz mürəkkəb cümlənin qarşılaşdırma-ziddiyyət mənə əlaqəsi üzrə qurulmuş, təsdiq formasını, inkar şəklini əks etdirir. Üçüncüsü səbəb-məqsəd budaq cümləsi modelindədir, qəlib sözlər də bunu sübuta yetirir. Dördüncü və beşinci cümlələr sual-əmr məzmunludur, yeddinci kəmiyyət budaq cümləsi quruluşundadır. Yazıçı gərgin psixoloji məqamları intonasiya ladlarının və qrammatik-semantik linqvistik vasitələrin köməyi sayəsində monoloji nitq aktının sonuna kimi davam etdirməklə “ehtiraslı emosional vəziyyətlər yaratmış” [Nağıqızı, 2020:243-248], obrazın daxili aləminin açılmasına, öz sevgi və məhəbbətlərinə psixoloji yöndən xüsusi diqqət yetirmişdir.

Nəticə / Conclusion

Bədii mətnlərdə monoloji istiqamət üzrə kəskin və adi psixoloji çalarların öyrənilməsi aktualığı həm psixolinqvistikanın, həm də ədəbiyyatşünaslıq elminin qarşısında duran vəzifələrlə birbaşa əlaqədardır, çünki hazırda

Azərbaycan nəzəri dilçiliyində, xüsusən onun koqnitiv aspektlərinin tədqiqi yeni inkişaf mərhələsinə qədəm qoymuş və yeni olduğuna görə kommunikativ strategiyada monoloq üzrə aparılan müşahidələr, üzə çıxarılan spesifik linqvistik xüsusiyyətlər heç də ona aid qanunauyğunluqları tam şəkildə əhatə edə bilmir. Yalnız adi və kəskin psixoloji məqamarı əks etdirən monoloji nitq aktlarının xarakterini linqvistikanın və ədəbiyyatşünaslığın verdiyi imkanlarla, müqayisəli şəkildə təhlili ona məxsus cəhətləri bütün dolğunluğu ilə açə bilər.

Ədəbiyyat / References

1. Abdullayev, Ə. (1999). Mətni anlama modelləri. – Bakı: Səda. – 465 s.
2. Abdullayev, N. (1977). Ədəbi tələffüz və intonasıyanın mənimsədilməsində texniki vasitələrdən istifadə. – Bakı: Maarif. – 112 s.
3. Ağayeva, F. (1987). Azərbaycan danışiq dili. – Bakı: Maarif. – 170 s.
4. Ağayeva, F. (1987). Danışıq dilində leksik və sintaktik vahidlər. – Bakı: Maarif. – 131 s.
5. Ağayeva, F. (1975). Şifahi nitqin sintaksisi. – Bakı: Maarif. – 151 s.
6. Bəşirova, A. (1997). Azərbaycan dilində vurğu. – Bakı: ADU-nun nəşri. – 103 s.
7. Bəyzadə, Q. (1999). Mətn sintaksisinin problemlərinə bir nəzər. II cild. – Bakı: Patronat MMC. – 201 s.
8. Əliyeva, X.A. (2021). Mətnin kommunikativ-semantik strukturu haqqında. // “Filologiya məsələləri”. – № 12. – s. 65-71.
9. Güney, F. (2009). Qara qan (roman). 2-ci hissə. – Bakı: “Apostrof” çap evi. – 456 s.
10. Hüseynova, M. (2020). Həyatı müşahidə qabiliyyətinin zənginliyi. Yazıçı yaradıcılığı ədəbi tənqid müstəvisində. – Bakı: Uniprint. – s. 286-293.
11. Kazımov, T. (2002). Sənsiz səninlə (povestlər) . – Bakı: Nurlan. – 268 s.
12. Məhərrəmli, Q.M. (2002). Televiziya dili. – Bakı: Elm. – 304 s.
13. Nağıqızı, M. (2020). Ən yeni tarixin bədii təcəssümü. Yazıçı yaradıcılığı ədəbi-tənqid müstəvisində. – Bakı: Mütərcim. – s.243-248.

Məqalə tarixçəsi

<i>Daxil olub</i>	<i>06.03.2024</i>
<i>Qəbul edilib</i>	<i>17.03.2024</i>
<i>Nəşrə tövsiyə edib</i>	<i>Mahirə Hüseynova</i>
	<i>filologiya elmləri doktoru, professor</i>

DOI: 10.30546/114578.2024.1.022.

MÜXTƏLİF SİSTEMLİ DİLLƏRDƏ İSMİ FRAZEOLoji BİRLƏŞMƏLƏRİN YARANMA YOLLARI

Fatma Əliyeva

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti

Xarici Dillər Mərkəzinin müəllimi

<https://ORCID.org/0000-0002-6650-5330>

fatma.aliyevaa@mail.ru

Xülasə

Frazeoloji vahidlərin universal cəhətləri daha çox struktur-qrammatik istiqamətdə təzahür edir. Belə birləşmələrin semantikasında hər bir xalqın özünəməxsusluğu, həyat tərzi və bədii təfəkkürü əks olunur. Məhz bu səbəbdən frazeoloji birləşmələrin ən səciyyəvi xüsusiyyətlərindən biri onların başqa dilə tərcümə oluna bilməməsi cəhəti hesab olunur. Xalqın bədii təxəyyülünün və təfəkkürünün məhsulu olan frazeologizmlər bədii tərcümənin obyektini hesab olunmalıdır.

Frazeologiya sahəsindəki tədqiqatlarda frazeoloji vahidlərin aparıcı xüsusiyyətləri kimi onların leksik tərkibinin sabitliyi, söz sırasının dəyişməzliyi, başqa dilə hərfi tərcümə oluna bilməməsi və s. cəhətlər qeyd olunur.

Məqalədə frazeologizmlərin yaranmasında qohumluq komponentinin rolu aydınlaşdırılmış, ingilis və Azərbaycan dillərində frazeoloji vahidlərin daxili forması, yaranma səbəbləri, mümkün olduqda isə onların ilkin variantı müəyyənləşdirilmiş, qohumluq tərkibi ilə formalaşan frazeoloji vahidlərin semantik və leksik strukturu arasındakı əlaqələri dəqiqləşdirilmişdir.

Açar sözlər: frazeologiya, söz sırası, ismi birləşmələr, sabit söz birləşməsi.

WAYS OF FORMATION OF PHRASEOLOGICAL NOUN COMBINATIONS IN LANGUAGES OF DIFFERENT SYSTEMS

Fatma Aliyeva

Azerbaijan State Pedagogical University

Abstract

The universal aspects of phraseological units are manifested mostly in the structural-grammatical direction. The semantics of such combinations reflect the uniqueness, lifestyle and artistic thinking of each nation. It is for this reason that one of the most characteristic features of phraseological units is their inability to

be translated into another language. Phraseologisms, which are the product of the artistic imagination and thinking of the people, should be considered the object of literary translation.

Such aspects as stability of their lexical composition, the regular word order, the inability of being translated into another language word by word, etc. are noted among the leading characteristics of phraseological units in the research in the field of phraseology.

The role of the kinship component in the formation of phraseological units is clarified, the internal form of phraseological units in English and Azerbaijani languages, the reasons for their formation, and if possible, their initial version are determined, and the relationship between the composition of kinship and the semantic and lexical structure of the formed phraseological units is clarified in the article.

Key words: phraseology, word order, noun phrases, fixed phrases.

ФОРМЫ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ СОЧЕТАНИЙ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В РАЗНЫХ СИСТЕМНЫХ ЯЗЫКАХ

Фатма Алиева

Азербайджанский государственный педагогический университет

Резюме

Универсальные аспекты фразеологизмов проявляются преимущественно в структурно-грамматическом направлении. Семантика таких сочетаний отражает своеобразие, образ жизни и художественное мышление каждого народа. Именно по этой причине одной из наиболее характерных черт фразеологизмов является их непереводаемость на другой язык. Предметом художественного перевода следует считать фразеологизмы, являющиеся продуктом художественного воображения и мышления народа.

В исследованиях в области фразеологии отмечают ведущие характеристики фразеологических единиц: устойчивость их лексического состава, неизменность порядка слов, невозможность дословного перевода на другой язык и др. аспекты.

В статье выясняется роль компонента родства в образовании фразеологизмов, определяется внутренняя форма фразеологизмов в английском и азербайджанском языках, причины их образования, а по

возможности – их первоначальный вариант, а также взаимосвязь. Уточняется между составом родства и семантической и лексической структурой образующихся фразеологизмов.

Ключевые слова: фразеология, порядок слов, именное словосочетание, устойчивое словосочетание.

Giriş / Introduction

Dilin bütün vahidlərinin əmələgəlmə mənbəyi nitq fəaliyyətidir. Bu fikri eynilə frazeoloji vahidlərə aid etmək də olar. Məlumdur ki, frazeoloji vahidlər hər şeydən əvvəl söz birləşməsi olub, nominativ və kommunikativ xarakter daşıyır. Bu xarakterik xüsusiyyətlər nəinki Azərbaycan dilində, həmçinin digər dillərdə də özünü göstərir. Belə ki, frazeoloji vahidlər frazeoloji eyniləşdirmə metodu üzrə seçilir, yəni onlarda sabitlik əmsalının frazeoloji səviyyədə minimaldan aşağı olmaması, tərkib hissələrindən başqa mənalandırılması və müxtəlif şəkillərdə formalaşması nəzərə alınmaqla müəyyən edilir.

İsmi frazeoloji birləşmələrin yaranma yollarına görə frazeoloji vahidlərin təsnifi sahəsində vahid prinsip yoxdur. Müxtəlif dillərdə bu məsələyə yanaşma da fərqlidir. İngilis və Azərbaycan dillərində frazeoloji birləşmələrin əsas sözləri çox zaman feil və isimdən ibarət olur. Əsas sözün qrammatik səciyyəsinə görə onları ismi və feili frazeologizmlərə bölmək olar. Azərbaycan dilçiliyində H.Bayramovun təsnifi daha əhatəli və dəqiqdir. Müəllif bizim şərti olaraq “ismi frazeoloji vahidlər” adlandırdığımız frazeologizmləri “qeyri-feili frazeoloji birləşmələr hesab edir, onları da öz növbəsində qrup təşkil edənlərə və etməyənlərə bölür. Qrup təşkil edənlər əsasən sifət-isim, isim-isim, isim-sifət, isim-zərf modeli üzrə əmələ gəlir. Tərkibində say olanlar da bu modelə daxil edilir. Göstərilən sintaktik əlaqələr üzrə birləşməyən bir sıra qeyri-feili frazeoloji birləşmələr isə qrup təşkil etməyən frazeoloji birləşmələr kimi səciyyələndirilir [Bayramov, 1978:36].

Bəzi dillərdə dilin frazeologiyasında ismi və ya feili (qeyri-feili) anlayışlardan istifadə olunur.

Araşdırmalara görə, Azərbaycan dilində feili frazeoloji birləşmələr daha geniş yayılmışdır. Lakin feili frazeoloji vahidlər linqvistik statusu məsələsi mübahisəlidir. Türkologiyada onları “mürəkkəb feil”, “tərkibi feil” və s. adlandırırlar.

Bu məsələyə münasibət bildirən H.Bayramov yazır ki, bəhs etdiyimiz feili frazeoloji vahidlər mürəkkəb sözün bir növü olmaqla mürəkkəb feillərlə tam

eyniyyət təşkil etməsini qeyri-dəqiq hesab edir. Azərbaycan dilçiliyində, istərsə də ümumiyyətlə, türkologiyada bir sıra müəlliflər bunları müxtəlif adlarla adlandırırlar: “sabit söz birləşməsi”, “mürəkkəb feil”, “tərkibi feil”, “Frazeoloji birləşmə”. Əslində cümləyə ekvivalent olub bitmiş bir fikri ifadə edən “mənim səndən gözüm su içmir”, “Mənim ona yazığım gəlir” tipli konstruksiyaları mürəkkəb feil hesab etmək olmaz. Bunların cümləyə xas olan bitmiş intonasiya, modallıq, özünəməxsus prediaktivlik əlamətləri göz qabağındadır.

Mürəkkəb sözlərdə, o cümlədən mürəkkəb feillərdə belə əlamət yoxdur. Əgər mənaca belə ekvivalent olan frazeoloji vahidlər morfoloji kateqoriya kimi feil bəhsinə daxil edilirsə, bəs nə üçün belə konstruksiyaların başqa nitq hissələrinə ekvivalent olanları, məsələn, “ağ gün”, “qara gün”, yuxarıdakı meyarla görə isim, “həftə səkkiz mən doqquz” isə zaman zərfi hesab olunur [Bayramov, 1978:115].

Yuxarıda göstərilənlərdən bir daha aydın olur ki, isim (və ya qeyri-feili), feili (və ya predikativ) frazeoloji birləşmələrin konkret nitq hissələrinə aid edib-edilməməsi, başqa sözlə, onların linqvistik mahiyyəti və statusu tam müəyyənləşdirilməmiş, bu məsələ ilə bağlı vahid rəy əldə olunmamışdır. Müxtəlif sistemli dillərdə ismi, qeyri-feili və qeyri-predikativ birləşmələrə münasibət də eyni meyarlar əsasında aydınlaşdırılmır. Rus dilçiliyində frazeoloji vahidlər müxtəlif əlamətlər üzrə təsnif edilsə də, onların ayrı-ayrı nitq hissələrinə mənsubluğu araşdırılmır və göstərilən əlamətlərə görə təsnifi verilmir [Современный русский язык, 1976:242].

İngilis dilinin frazeoloji sistemində frazeologizm ad və feil nitq hissələrinin dəqiq bölgüsü verilmir. Lakin təsnifatda birinci elementi ismin yiyəlik halında olan substantiv vahidlərdən ibarət frazeoloji birləşmələr, birinci elementi ismin ümumi halında olan substantiv elementli frazeoloji birləşmələr; predikativ, zərf birləşmələri ilə düzələn frazeologizmlər öz əksini tapmışdır.

Müxtəlif sistemli dillərdə frazeoloji birləşmələri ümumi şəkildə aşağıdakı kimi təsnif etmək olar:

1. Ad nitq hissəsi ilə düzələn qeyri-predikativ frazeoloji birləşmələr;
2. Feil nitq hissəsi ilə düzələn predikativ frazeoloji birləşmələr.

Azərbaycan dilində ad nitq hissəsi ilə düzələn qeyri-predikativ birləşmələri aşağıdakı kimi qruplaşdırmaq olar:

- hər iki komponenti olan frazeoloji birləşmələr (N+N);
- komponentlərdən biri sifət, digəri isim olan birləşmələr.

Bu tipli birləşmələrdə sifət isim həm birici, həm də ikinci kimi çıxış edə bilirlər (Adj+N)/(N+Adj);

- komponentlərdən biri zərf və ya isim olan frazeoloji birləşmələr (Adj+N).

İsmlə ismin birləşməsi yolu ilə yaranan frazeologizmlər.

Hər iki komponenti isimdən ibarət frazeoloji birləşmələr (N+N): *qəm dəryası, çiçək yağışı, söz yarası, küçə uşağı, ağıl dəryası, ara söhbəti, bazar adamı, ümid yeri, ürək sözü, baş ağrısı, alın yazısı, quş südü, gənc nəsil, kişi söhbəti, ata-anadan yetim, ana xətti, ata-baba yolu, uşaq oyuncağı, qan qardaşı, taleyimin ağası, qadın tayfası, kişi tayfası, oğlan çağı, ailə başçısı* və s.

Misallardan görüldüyü kimi, hər iki komponenti isim olan frazeoloji birləşmələrin bu tipi II növ təyini söz birləşməsindən təşkil olunmuşdur. Lakin Azərbaycan dilində başqa üsullarla düzələn ismi birləşmələr də vardır. Məsələn, aşağıdakı nümunələr mənsubiyyət şəkildə isimlə yerlik halda olan ismin birləşməsindən əmələ gəlmişdir: *qulağı səsdə, əli cibində, başı cəncəldə, ayaqları qandalda, ürəyi qəfəsdə, boynu buxovda* və s. Bu sözlər nitq situasiyasında başqa başqa şəxs şəkildə qəbul edə bilirlər: *başım cəncəldədir, başınız cəncəldədir, başları cəncəldədir.*

Müasir ingilis dilində isim-isim modeli ilə düzələn frazeoloji birləşmələrə aşağıdakıları misal göstərmək olar: *Mother Earth – ana torpaq, Prima Donna-primadonna, maiden speech – parlamentdə yeni seçilən deputatın çıxışı: marriage knot – ailə əlaqələri, Bachelor of Arts, the age of consent – evlənmə yaşı, blood relationship – qan qohumluğu, the image of his father – atasına oxşayıb, wedding ceremony – toy mərasimi, conjugal ties – evlilik əlaqələri, bonny lass – gözəlçə, terms of intimacy – yaxın əlaqədə omaq,*

Maraqlıdır ki, müasir ingilis dilində isim-isim modeli üzrə yaranmış sabit söz birləşmələri Azərbaycan dilinə sifət-isim modeli kimi tərcümə olunur.

İsmlə sifətin birləşməsi yolu ilə yaranan frazeoloji birləşmələr.

Komponentlərdən biri sifət, digəri isim olan birləşmələrin (N+A) tərcüməsi zamanı məna və qrammatik cəhətləri nəzərə alınmalıdır. Bunlardan biri söz birləşmələrinin daxili mahiyyətini, ikincisi isə xarici formal cəhətini təşkil edir. Tabelilik əlaqələrinin müxtəlif növləri vasitəsi ilə əmələ gələn söz birləşmələrinin hamısında bir qayda olaraq, tərəflərindən biri digərinə tabe olur, izah edir, aydınlaşdırır, tamamlayır. Dillərin çoxunda müşayiət olunan tabelilik əlaqələrinin işlənmə mövqeyi əhatə dairəsinə görə fərqlənir. Bu isə hər bir dildə söz birləşmələrinin spesifik xüsusiyyətlərinin və formalarının seçiminə təsir göstərir.

V.V.Vinoqradov yazır: “Söz birləşmələrinin üzvləri arasındakı sintaktik münasibətlərin müxtəlifliyi ayrı-ayrı nitq hissələrinə aid olan sözlərin birləşmə formalarının müxtəlifliyi ilə əlaqədardır” [Виноградов, 1954:164].

Tabesizlik əlaqəsi əsasında əmələ gələn söz birləşmələrində də müstəqillik müşahidə olunmur. İki sözdən ibarət olan birləşmələr bir ad bildirir. Məsələn, “Hərb və Sülh”, “Leyli və Məcnun”. Hər dildə tabelilik əlaqəsi vahidlərdən birinin digərinə tabe olmasını tələb edir.

Komponentlərdən biri sifət, digəri isim olan birləşmə: *doğma yurd, xoşbəxt adam, qarımış qız, gənc nəsil, qız kimi utancaq, ögey qardaş, ağır xasiyyət, qaranlıq məsələ, ağ gün, ağ üz, şirin dil, əyri adam, yüngül əxlaq, təmiz vicdan, təmiz qəlb, duzlu söhbət, şit hərəkət, boş baş, boz sifət, böyük adam, kiçik məqsəd, yağlı müştəri, yağlı şillə, şirin xəyal, güclü əl, çirkli pul, çətin adam, baş adam* və s.

Müasir ingilis dilində komponentlərdən biri sifət, digəri isim olan birləşmələr müxtəlif dillər üzrə düzəlir. Onların digər dillərə tərcüməsi də çox vaxt eynitipli və ya eynimənalı olmur: *sweet heart – sevimli, sevgili; kindred spiiirit – mənən yaxın insan; female, the fair sex – zəif cins (qadın); male, masculine sex – kişi tayfası, güclü cins; unfortunate wretch – anadan bədbəxt doğulmaq; lucky man – fortunate enough - xoşbəxt adam; a fool erround – boş iş; a white elephant – ağır və dağıdıcı yük; a tough egg – kobud adam, təhlükəli rəqib.*

Tərkibində sifət və isim olan birləşmələrdə komponentlərin yeri Azərbaycan dilində sabit deyildir. Burada sifət həm birinci, həm də ikinci komponent rolunda çıxış edə bilər. İsim-sifət modeli əsasında formalaşan frazeoloji birləşmələrin tipləri aşağıdakılardır: *gənc nəsil, küpəgirən qarı, ağzı göyçək, ağzı bütöv, ayağı ağır, başı boş, başı uca, bəxti qara, qanı qara, qəlbi qara, qəlbi kövrək, ürəyi yumşaq, dili acı, dili qısa, dili uzun, könlü tox, gözü ac, günü qara, üzü bərk, üzü qara, üzü yumşaq, ürəyi nazik, ürəyi sınıq, ürəyi təmiz, süfrəsi açıq, başı bəlalı, başı daşlı, qarnı qurdlu, gözü kölgəli, ürəyi yanıq, ürəyi yaralı, alnı açıq* və s.

Müasir ingilis dilində Azərbaycan dilindən fərqli olaraq, isim-sifət modeli ilə frazeoloji birləşmələr düzəlmir. Sifət-isim modeli üzrə yaranmış frazeoloji birləşmələr geniş müşahidə olunur.

İsmlə sayın birləşməsi yolu ilə yaranan frazeoloji birləşmələr.

Azərbaycan dilində tərkibində say olan frazeoloji birləşmələr geniş yayılmışdır. Araşdırmalardan məlum olur ki, digər dünya dillərində də bu tipli

birləşmələr az deyil. Azərbaycan dilində say tərkibli birləşmələrə aşağıdakıları misal göstərmək olar: bir köndən min könlə, həftə səkkiz, mən doqquz, bir ağız, bir ağızdan, bir nəfəsə, bir sözlə, birdən-ikiyə, dörd nala çapmaq, birəlli, bir göz qırpmında, bir ovuc torpaq, bir içim su, bir qarış torpaq, min bir dərddin dərmanı, min cür xırdavat, ikiəlli səs, bir ucadan, biryolluq, biraddımlıq, mindilli, birdəfəlik və s.

Azərbaycan dilinə müxtəlif qrammatik formalarla tərcümə olunur: *all one to smb – bu və ya digər şeyə tamamilə etinasız münasibət; one and all – hamı bir nəfər kimi, the voice of one man is the voice of no one = one man is no man – tək əldən səs çıxmaz, a hot one – sərbəst zarafat; the one and only – yeganə, unikal; one by one – bir-bir. Ardıcıl olaraq; one in a thousand – çox nadir, mində bir; one or two – az, bir neçə; one too many for smb – bu və ya digər şeydən güclü; one upon smb – kiminsə xeyrinə xal; wuith one accord – bir səslə; certain (clear) as two and two – four-iki dəfə iki dörd kimi aydındır; in two twos – iki dəfəyə, dərhal; two or three – iki-üç, bir neçə; on all fours – dübbədüz, eyni; deep six – qəbir, torpaq altında altı yard; six of one and half of dozen of the other – eynidir, yalnız adları fərqlidir; the same old sixpence – heç dəyişilməyib; lake sixty – böyük sürətlə; long mine – u cuz siqara, to the nines – tamamilə təkamül, yüksək dərəcədə; ninety-nine out of a hundred – yüzdə doxsan doqquz; a hundred to one yüzdə bir, az ehtimallı; a thousand and one – çox, xeyli; a thousand to one – min şansdan biri, çox az ehtimal olunan; on cloud mine – göyün yeddinci qatında; like a million dollars – çox gözəl, əla; like one o'clock – çox sürətlə...*

Nəticə / Conclusion

Yekun olaraq demək olar ki, frazeoloji birləşmələr məna və məzmun cəhətlərinə görə müxtəlif olsalar da, yaranma yollarına görə elə də fərqlənmirlər.

Müxtəlif sistemli dillərdə qeyri-feili frazeologizmlər isimlə ismin, sifətin, sayın birləşməsi yolu ilə yaranır. Ayrı-ayrı dillərdə isimlə müxtəlif nitq hissəsinin yanaşı işlənməsi yolu ilə yaranmış frazeologizmlərin nisbəti eyni olmur.

Ümumiyyətlə, müxtəlif sistemli dillərdə söz birləşmələrinin formalaşması fərqli şəkildə baş verdiyi üçün, vasitələrdə dilin quruluşuna tabe olan spesifik xüsusiyyətləri ilə seçilən modellər əsasında baş verir.

Ədəbiyyat / References

1. Abdullayeva, Fiyalə (2000). İngilis və Azərbaycan dillərində səs təqlidi sözlərinin struktur-semantik xüsusiyyətləri. //Fil.elm.nam. ...dis. avtoref. – Bakı: – 22 s.
2. Adilov, Musa (1992). Sabit söz birləşmələri. – Bakı: Maarif. – 151 s.
3. Bayramov, Həsən (1978). Azərbaycan dilinin frazeologiyasının əsasları. – Bakı: Maarif. – 176 s.
4. Alekhina, Anfisa (1982). Idiomatic English. – Minsk: Vyseishaya shkola. – 278 p.
5. Graf, Valerio (2001). Phraseology. – Oxford: – 202 p.
6. Виноградов, Виктор (1976). Вопросы изучения словосочитения. – М: Высшая школа.– 298 с
7. Современный русский язык I. (1987). Лексика, Фонетика, слово-образования, морфология. – М: Вышс. Шк. – 352 с
8. https://www.academia.edu/Kinship_Terminology
9. <https://www.google.az/dictionary.cambridge.org/kinship>

Məqalə tarixçəsi

<i>Daxil olub</i>	<i>10.02.2024</i>
<i>Düzəlişə göndərilib</i>	<i>14.02.2024</i>
<i>Qəbul edilib</i>	<i>01.03.2024</i>
<i>Nəşrə tövsiyə edib</i>	<i>Mirvari İsmayilova</i>
	<i>filologiya elmləri doktoru, professor</i>

DOI: 10.30546/114578.2024.1.030.

AZƏRBAYCAN ANTROPONİMLƏRİNİN TƏSNİFATI MƏSƏLƏLƏRİ

Səidə Əliyeva

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti

Xarici Dillər Mərkəzinin müəllimi

<https://ORCID.org/0009-0000-1422-7159>

aliyeva.saida.bahram@gmail.com

Xülasə

Azərbaycan onomastik vahidlərinin bir hissəsini də antroponimlər təşkil edir. Buraya şəxs adları, soyadlar, ata adları, ləqəblər, təxəllüslər, ayamalar, nisbələr aiddir. Yaşadığımız cəmiyyətdə adsız heç nə yoxdur. İstər coğrafi məkan olsun, istər su obyektləri, istər insan, heyvan, bitki, maddi-mədəniyyət əşyaları olsun, hər birinin adı, “fərqləndirici nişanı” var. Digər sahələrdə olduğu kimi onomastik vahidlər də mənsub olduğu xalqın milli təfəkkürünü, mentalitetini, adət-ənənəsini, inam və etiqadlarını əks etdirir.

Bu xüsusiyyət antroponimlərdə də var. İnsanlara verilən adlar da milli mentalitetin daşıyıcılarıdır. Azərbaycan antroponimlərinin formalaşma üsulları və mənbələri haqqında bu məqalədə məlumat verməyi qarşımıza məqsəd qoymuşuq. Əsas məsələ zoonimlərdən yaranmış, zoonimik əsaslı antroponimlərin linqvistik xüsusiyyətlərinin tədqiq edilməsidir.

Açar sözlər: xüsusi ad, şəxs adı, soyad, heyvan, kişi, qadın.

PROBLEMS OF CLASSIFICATION OF AZERBAIJANI ANTROPONIMS

Saida Aliyeva

Azerbaijan State Pedagogical University

Abstract

This includes personal names, surnames, patronymics, nicknames, aliases, and pseudonyms. There is nothing without a name in the society we live in. Be it geographical space, water bodies, people, animals, plants, material and cultural objects, each of these has a name, a "distinctive sign". As in other fields, onomastic units reflect the national thinking, mentality, traditions, faith and beliefs of the people they belong to.

This feature is also present in anthroponyms. Names given to people are transmitters of national mentality. In this article, we have set ourselves the goal of providing information about the methods and sources of the formation of Azerbaijani anthroponyms. The main issue is the study of the linguistic features of zoonymic-based anthroponyms, which are derived from zoonyms.

Key words: proper name, personal name, surname, animal, man, woman.

ПРОБЛЕМЫ КЛАССИФИКАЦИИ АЗЕРБАЙДЖАНСКИХ АНТРОПОНИМОВ

Саида Алиева

Азербайджанский государственный педагогический университет

Резюме

Антропонимы также входят в состав азербайджанских антропонимов. Сюда относятся личные имена, фамилии, отчества, прозвища, псевдонимы, отчества и родственные имена. В обществе, в котором мы живем, нет ничего без имени. Будь то географическое пространство, водоемы, люди, животные, растения, материальные и культурные объекты, каждый из них имеет имя, «отличительный знак». Как и в других областях, ономастические единицы отражают национальное мышление, менталитет, традиции, верования и убеждения народа, к которому они принадлежат.

Эта особенность присутствует и в антропонимах. Имена, данные людям, являются носителями национального менталитета. В этой статье мы поставили перед собой цель предоставить информацию о методах и источниках образования азербайджанских антропонимов. Основным вопросом является изучение языковых особенностей зоонимических антропонимов, которые являются производными от зоонимов.

Ключевые слова: имя собственное, личное имя, фамилия, животное, мужчина, женщина.

Giriş / Introduction

Azərbaycan dilində yer alan şəxs adları müxtəlif aspektlərdən qruplaşdırılır. Belə ki, dilçilikdə antroponimlərin (buraya: əsl şəxs adları, soyad / familiya, ləqəb, təxəllüs, titul, fəxri ad, əzizləmə və kiçiltmə bildirən adlar daxildir) tədqiqi, onların əmələ gəlməsi qanunauyğunluqları, inkişafı,

dəyişilməsi, adlar sistemində yeri, leksik-semantik, qrammatik və s. aspektlərdən tədqiqi ilə antroponimika elmi məşğul olur. Antroponimlərdən təşkil olunmuş izahlı və ya izahsız lüğətlər antroponimikon adlanır [Adilov, 2020:37].

1. Şəxs adlarının təsnifatı

M.Adilov və A.Paşayevin müəllifi olduqları “Azərbaycan onomastikası” əsərində *əsl şəxs adları* leksik-semantik cəhətdən yeddi qrupa bölünür:

- 1) *digər antroponimlərdən (titul, ləqəb, təxəllüs və s.) düzəllənlər;*
- 2) *toponimlərdən düzəllənlər;*
- 3) *zoonimlərdən düzəllənlər;*
- 4) *fitonimlərdən düzəllənlər;*
- 5) *astronimlərdən düzəllənlər;*
- 6) *mifonimlərdən düzəllənlər;*
- 7) *xoronimlərdən düzəllənlər olaraq təsnif etmişlər* [Adilov, 2019:18].

A.Qurbanov isə *şəxs adlarını* müxtəlif əlamətlər baxımından qruplaşdırmaqla onların iyirmi iki növünü fərqləndirmişdir:

- 1) xalq, nəsil adları ilə bağlı şəxs adları;
- 2) qohumluq ilə bağlı şəxs adları;
- 3) ailənin istək və münasibəti ilə bağlı şəxs adları;
- 4) yer adları ilə bağlı şəxs adları;
- 5) su obyektləri ilə bağlı şəxs adları;
- 6) göy cisimləri ilə bağlı şəxs adları;
- 7) ümumi coğrafi anlayışla bağlı şəxs adları;
- 8) heyvan adları ilə bağlı şəxs adları;
- 9) quş adları ilə bağlı şəxs adları;
- 10) bitki adları ilə bağlı şəxs adları;
- 11) meyvə adları ilə bağlı şəxs adları;
- 12) əşya və bərk cisimlər ilə bağlı şəxs adları;
- 13) qiymətli daş-qaş ilə bağlı şəxs adları;
- 14) hər b və sülh ilə bağlı şəxs adları;
- 15) inam və ülfət ilə bağlı şəxs adları;
- 16) əlamət və keyfiyyət ilə bağlı şəxs adları;
- 17) miqdar və sıra ilə bağlı şəxs adları;
- 18) təbiət hadisələri ilə bağlı şəxs adları;
- 19) ictimai hadisələr ilə bağlı şəxs adları;
- 20) dini anlayış ilə bağlı şəxs adları;

21) əfsanəvi anlayış ilə bağlı şəxs adları;

22) vaxt anlayışı ilə bağlı şəxs adları [Qurbanov, 2002:12] olaraq təsnif etmiş, eyni zamanda meyvə adlarından kişi adlarının formalaşmadığını da diqqətə çatdırmışdır.

2. Zoonimik antroponimlərin strukturu

Azərbaycan dilində zoonimlərdən əmələ gələn şəxs adlarını *grammatik quruluş baxımından* uyğun olaraq: *sadə, düzəltmə və mürəkkəb* olmaqla qruplaşdırıla bilər. Hər bölgü daxilində də *kişi və qadın alt başlıqlarının* olması tədqiqatın daha anlaşıqlı olmasına rəvac verəcəkdir. Azərbaycan dilində *zoonimlərdən əmələ gələn şəxs adlarını grammatik baxımdan belə təsnifləndirə bilərik:*

1) Sadə zoonimlərdən düzələn şəxs adları: *Aslan, Şir, Pələng, Laçın, Şahin kişi adları; Durna, Ahu, Sona, Laçın, Kəklik qadın adları və s.*

2) Düzəltmə zoonimlərdən düzələn şəxs adları: *Şirzad, Şiri və s. kişi adları; Ceyranə, Qumriyyə, Şahinə qadın adları və s.*

3) Mürəkkəb strukturlu zoonimlərdən düzələn şəxs adları: *Şiraslan, Şirpələng, Cavanşir, Atlıxan və s. kişi adları, Qumrunisə, Sarıköynək, Tutinisə və s. qadın adları.*

E.Hüseynovanın “Azərbaycan onomastikası məsələləri” (AMEA) jurnalında (səh.79) göstərdiyi nümunələrin bir çoxu nəzəri fikri təsdiq etmir. Yəni mürəkkəb zoonimlərdən formalaşmış şəxs adları kimi təqdim olunmuş Əsədağa, Quşubəy, Bülbül, Aslanağa və bir çox digər adlar zoonim və digər sözlərin birləşməsi yolu ilə yaranmışdır.

Bir cəhəti də diqqətə çatdırmaq lazımdır ki, bir çox hallarda zoonimlər antroponimik sistemdə ləqəb kimi daha çox işlənəkdədir. Məsələn; Qurd Cəbrayıl, Aslan Kərim, Canavar Şəmsi, Qatır Məmməd kimi adlarda ləqəblər müsbət ekspressiyalı, Tülkü Səlim, Çaqqal Məmməd və s. adlarda isə ləqəblər mənfi ekspressiyalıdır. Bu tipli adlar həm real həyatda, həm də bədii əsərlərdə işlənəkdədir və ətrafdakıların həmin şəxsə və ya obraza münasibətini ifadə etmək məqsədinə xidmət edir.

Zoonimik antroponimlərin formalaşmasında bəzi köməkçi sözlərdən də istifadə edilir. Belə sözlərə əsasən titul bildirən sözlər; bəy, xanım, xan; xatun, bəyim, nisə, bikə, bacı, gül, zər və s. sözlərdir: Aslanbəy, Sonaxanım, Maralbəyim, Qumrunisə, Ahunisə, Ahuzər, Tutuzər, Sonabacı, Ceyrangül və s. Sözsüz ki, bu sözlərin bir qismi çox işlək olsa da, digər qismi az işlənəkdədir.

3. Zoonimik antroponimlərin mənşəcə təsnifatı

Azərbaycan dilində zoonimlərdən təşəkkül edən kişi və qadın şəxs adlarını *etimoloji aspektdən* də təsnif edə bilərik. Belə ki, dilimizdə aktiv və ya passiv fonda zoonimlərdən təşəkkül tapan şəxs adlarının *böyük qismi türk mənşəli olsa da, ərəb və fars dillərində* yer alıb dilimizə daxil olan zoonim leksikası da kifayət qədər çoxdur. Belə ki, ilk baxışda dilimizdə yer edinmiş bu sözlər yerli kimi görünsələr də, etimoloji lüğətlərə nəzər yetirdikdə onların ərəb və fars mənşəli olduğunu görə bilərik. Həmçinin dilimizdə az da olsa *Avropa, monqol, rus mənşəli* zoonimlərdən təşəkkül tapan şəxs adları da vardır. Bunları nəzərə alaraq Azərbaycan dilində zoonimlərdən təşəkkül tapan şəxs adlarının etimoloji nöqtəyi- nəzərdən aşağıdakı şəkildə bölgüsünü verə bilərik:

1) türk mənşəli zooantroponimlər:

Kişi adları:

Aslan – 576-cı ilə aid Bizans mənbələrində türk kişi adı olaraq *Arsilas* forması yer alır, bununla yanaşı arslan sözünün də tarixi kökü eyni mənbəyə dayanır. Qədim türk dillərində yırtıcı canlıları bildirmək üçün işlədilən *-lan* sözdüzəldici şəkilçisi ilə *ars* sözünün birləşməsi ilə *ars + lan (güclü ilan)* və ya *arsıl + an (vəhşi heyvan)* formasından təşəkkül tapdığı dilçilər arasında qəbul olunur.

Qaraquş – quş sözünə İrqi Bitik və Kodeks Kumanikus kimi ilkin yazılı qaynaqlarda *kuş* formasında rast gəlinməklə hazırki anlamını ifadə edir;

Qoçar – qoç sözü “Divani-lüğət-it-türk”də *koçğar / koçnar* formasında *erkək qoyun* mənasında yer alır;

Tarlan – B. Əhmədovun qənaətinə söz *turalan* şəklində olmaqla *tura (dağ keçisinə)* hücum edən mənasını bildirir;

Buğa – ən qədim qaynaq kimi *buka* – *erkək sığır* mənasında Orxon-Yenisey abidələrində yer alır;

Qartal – İbni Mühənnə lüğətində yer alaraq *yırtıcı quşun adını* bildirir;

Atbaş – *at* sözü Orxon-Yenisey abidələrində yer almaqla bilinən ilk *minilən canlı* olaraq qeyd olunur;

Balaban – Kodeks Kumanikusda yer alıb *yırtıcı quş, qartalın bir növü* kimi təsvir edilir;

Buğra – qədim türk dillərində buğur//puğur formalarında işlənmiş erkək dəvə mənasını ifadə edir [[www.lugatim.com/s/bu% C4% 9Fra#](http://www.lugatim.com/s/bu%C4%9Fra#)].

Çayan – türk mənşəlidir, ilan-çayan ifadəsinin tərkibində indi də şivələrdə işlənməkdədir, zəhərli əqrəb, ilan, qırxayaq kimi sürünənləri bildirir.

Minas – türk mənşəlidir, min aslan gücü olan mənasını bildirir. Binas etnonimində formalaşmışdır.

Qaplan – türk dilindəki qapmaq // kapmak-tutmaq, yaxalamaq və -lan – yırtıcı heyvan mənalı hissəcikdən ibarətdir. Kaplan sözü İbn Mühənnanın lüğətində də qeydə alınmışdır [www.lugatim.com/s/bu%C4%9Fra#].

Qadın adları:

Çaliquşu – *sərçəyə bənzər bir quşun adıdır*;

Kəklik – mənbələrdə *kəkəlik* kimi verilib, kəkliyin oxuması *kəkələməyə* bənzədiyindən bu cür adlandırılmışdır;

Durna – *boz (quş)* mənasını daşıyır, quşun rəngindən dolayı bu cür adlandırılmışdır;

Laçın – Mahmud Kaşğarının lüğətində *laçın* kimi yer alaraq *göyərçin*, *bildirçin* kimi mənalar bildirir, eyni zamanda *sıldırım qayalara* da *yalçın* deyildiyindən – *çin quş* kimi anlaşılrsa, bu sözün *sıldırım qayalardan şığıyan quş* kimi də anlamaq olar;

Göyərçin – hərfi mənada *göy quş* deməkdir.

2) ərəb mənşəli zooantroponimlər:

Kişi adları:

Əsəd – *أسد* [əsəd] adından təşəkkül tapmış, *şir*, *aslan* deməkdir;

Bülbül – *بُلبُل* [bulbul] adından təşəkkül edərək, *oxuyan quş*, *bülbül* mənasını bildirir, quşun bənzər şəkildə adlandırılması *çıxardığı səslə* bağlıdır;

Heydər – *حيدر* [haydar] adından təşəkkül edərək, *aslan*, *şir* mənalarını bildirir;

Qəzənfər – *قزنفَر* [ğazanfər] adından təşəkkül edərək, *iri aslan*, *cəsur*, *qüvvətli*, *ürəkli adam*, *şir* mənalarını bildirir;

– *مورس* [sammur] adından təşəkkül edərək, *qunduz* deməkdir;

Samur

Yunis – *يونس* [yunus] adından təşəkkül edərək, *ilıq və isti dənizlərdə yaşayan məməli canlı*ni bildirir. Həmçinin qeyd edilməlidir ki, bu ad Yunus peyğəmbərlə də (ə.s.) bağlı olaraq Qurani Kərimdə də həm ayrıca surə kimi, həm də ad olaraq ayələrdə dörd yerdə bəhsi keçir. “Azərbaycan kişi adlarının izahlı lüğəti”ndə isə Yunus adı qədim *yunan İones* adının ərəbləşmiş forması olaraq göstərilir və mənası *göyərçin* kimi izah olunur (5).

3) fars mənşəli zooantroponimlər:

Kişi adları:

Abdulşir – *شیر* [şir] adından təşəkkül edərək, müvafiq yırtıcı canlıni *şiri*

bildirir;

Bəbir – məməli heyvanların yırtıcılar dəstəsinə mənsub pələngə oxşar bir canlıdır [https://obastan.com/b%C9%99bir/1000311/?1=az].

Şahin – شاهين [şahin] adından təşəkkül edərək, müvafiq olaraq dilimizdə işlənən *yırtıcı quşu* bildirir;

Şahbaz – شاه باز [şahbaz] adından təşəkkül edərək, *kral şahin quşu, şahin quşunun bir növünü* bildirir;

Məstan – مستان [məstan] adından təşəkkül edərək, *sərxoş, içkili, xumar göz, pişik, pişiyə qoyulan ad* olaraq yer alır;

Əjdər – اژدها [əjdər] adından təşəkkül edərək, *mifoloji canlı olan əjdahanı* bildirir.

Qadın adları:

Ceyran – جران [caran] adından təşəkkül edərək, *antilop cinsindən olan irigözlü, incəayaqlı, sürətlə qaçan zərif canlı* bildirir;

Ahu – آهو [ahu] fars dilindəki müvafiq *ceyran* sözündən əmələ gəlmiş, keçmiş pəhləvi dilində mövcud olub fars dilinə, oradan da dilimizə *ahu* formasında keçmiş *asuk* sözündən əmələ gəlmişdir ki, mənası *sürətlə qaçan* deməkdir;

Şahinə – bax. Şahin;

Farisə – bax. Faris;

Humay – همای [humay] sözündən təşəkkül tapmış, *dövlət quşu, zənginlik, bolluq quşu* anlamlarına gələn mifik canlı bildirir;

4. Avropa mənşəli zooantroponimlər

Kişi adları:

Səməndər – σαλαμάνδρα [salamandra] yunan mənşəli olmaqla, *alovda yaşayan, alovla bəslənən əfsanəvi quşu* bildirir, bu söz zamanla qədim yunan dilindən fars dilinə, oradan isə Azərbaycan dilinə keçmişdir.

Qadın adları:

Lianora – λιανόρα [lianora] qədim yunan mənşəli söz olmaqla, zamanla fransız dilinə oradan bir çox Avropa dillərinə, nadir də olsa Azərbaycan dilinin qadın antroponimləri siyahısına daxil olmaqla, *şir qızı, şirtək qoçaq qız* mənalarında işlənir. Qeyd etmək lazımdır ki, bu qrupa daxil olan sözlər əvvəlki iki qrupdan daha azdır.

Nəticə / Conclusion

Azərbaycan antroponimlərinin bir hissəsini ləqəblər təşkil edir. Ləqəblər

müxtəlif səbəblərdən meydana gəlir və insana xarakterinə, xarici görünüşünə, vəzifəsinə və s. görə verilir.

Azərbaycan bədii dilində ləqəblər zəngin üslubi xüsusiyyətlərə malikdir. Əsl şəxs adına qoşularaq, ləqəb onunla ahəngdarlıq təşkil edir, bəzən adı əvəz edir və emosionallıq yaradır. Uydurma ləqəblərdən üslubi məqsədlərlə istifadə olunur. Bu məsələlərlə əlaqədar növbəti yazılarımızda bəhs olunacaq.

Ədəbiyyat / References

1. Adilov, M., Verdiyeva, Z., Ağayeva F. (2020). İzahlı dilçilik terminləri lüğəti. – Bakı: – 420 s.
2. Adilov, M., Paşayev, A. (2019). Azərbaycan onomastikası. – Bakı: – 386 s.
3. Qurbanov, A. (2002). Ad və insan. – Bakı: – 120 s.
4. www.lugatim.com/s/bu%C4%9Fra#.....
5. <https://obastan.com/yunus,549403/?1=az>.
6. <https://obastan.com/b%C9%99bir/1000311/?1=az>.

Məqalə tarixçəsi

<i>Daxil olub</i>	<i>09.02.2024</i>
<i>Qəbul edilib</i>	<i>22.02.2024</i>
<i>Nəşrə tövsiyə edib</i>	<i>Mahirə Hüseynova</i>
	<i>filologiya elmləri doktoru, professor</i>

DOI: 10.30546/114578.2024.1.038.

MODAL FEİLLƏRİN AKADEMİK YAZIDA TƏTBİQİ

Bənövşə Əsgərova

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti

Xarici Dillər Mərkəzinin müəllimi

<http://ORCID.org/0000-0002-5019-091X>

tt.aaa2014@mail.ru

Xülasə

Modallıq mürəkkəb qrammatik hadisədir. Onlar müxtəlif adlar altında təsvir edilmişdir: modal feillər, modal sözlər, köməkçi modallar. Modal feillər hərəkətlərin həyata keçirilməsi haqqında düşüncə proseslərinin səth quruluşuna çevrilməsinin nəticəsini ifadə edir. Modallar insanın hərəkətlərə münasibətini və ya hərəkətin həyata keçirilə bilən və ya mümkün olmayan keyfiyyətini müəyyən edir. Modallar həqiqətən də “modal feillər” ola bilməzlər, çünki onlarda feilin morfoloji xüsusiyyətləri (aspekt, səs, əhval və zaman) yoxdur.

İngilis dilində modal feillər xüsusi qrup təşkil edir və istifadə zamanı bütün digər feillərdən fərqli olur. Modal feillərin köməyi ilə bacarıqlarımızdan, istəklərimizdən danışa, icazə istəyə bilərik, bir şeyi qadağan edə, məsləhət verə və öhdəliklərdən bəhs edə bilərik. Buna görə də modal feillərin akademik yazıda da tətbiqi çox vacib və maraqlıdır.

Bu məqalədə də əsas məqsəd müxtəlif dil mənşəli tələbələr tərəfindən modal feillərdən istifadə edildikdə, mədəniyyətlərarası ünsiyyətdə dil variasiyasının müəyyən edilib-edilmədiyini müəyyən etmək, müxtəlif dil və mədəniyyət mənşəli tələbələrin yazılarında modal feillərin akademik yazıda müxtəlifliyini təhlil etməkdir. Ümumiyyətlə, müxtəlif dillərdə modal feillərin akademik yazıda tətbiqi də fərqlidir.

Açar sözlər: modallıq, akademik yazı, modal feillər, qrammatika.

USE OF MODAL VERBS IN ACADEMIC WRITING

Banovsha Asgarova

Azerbaijan State Pedagogical University

Abstract

Modality is a complex grammatical phenomenon. They are described under different names: modal verbs, modal words, and auxiliary modals. Modal verbs express the result of the transformation of thinking processes about

implementing actions into a surface structure. Modals determine one's attitude toward actions or the quality of an action that can or cannot be performed. Modals cannot become true 'modal verbs' because they lack the morphological features of a verb (aspect, voice, mood and tense).

In English, modal verbs form a special group and differ from all other verbs in their tense use. With the help of modal verbs, we can talk about our abilities, and desires, ask for permission, forbid something, give advice and talk about obligations. Therefore, studying modal verbs in academic writing is very important and interesting.

The main goal of this article is to determine whether language variation is determined in intercultural communication when students of different language backgrounds use modal verbs and to analyze the diversity of modal verbs in academic writing through the writings of students of different languages and cultures. In general, the use of modal verbs in academic writings of various languages is also different.

Key words: modality, academic writing, modal verbs, grammar.

ПРИМЕНЕНИЕ МОДАЛЬНЫХ ГЛАГОЛОВ В АКАДЕМИЧЕСКОМ ПИСЬМЕ

Бановша Аскерова

Азербайджанский государственный педагогический университет

Резюме

Модальность – сложное грамматическое явление. Их описывают под разными названиями: модальные глаголы, модальные слова, вспомогательные модальные глаголы. Модальные глаголы выражают результат преобразования мыслительных процессов по поводу осуществления действий в поверхностную структуру. Модалы определяют отношение человека к действиям или качество действия, которое можно или нельзя выполнить. Модальные глаголы на самом деле не могут быть «модальными глаголами», потому что им не хватает морфологических особенностей глагола (вид, залог, наклонение и время).

В английском языке модальные глаголы образуют особую группу и отличаются от всех других глаголов своим употреблением. С помощью модальных глаголов мы можем говорить о своих способностях, желаниях, спрашивать разрешения, что-то запрещать, давать советы и говорить об

обязательствах. Поэтому изучение модальных глаголов в академическом письме очень важно и интересно.

Основная цель данной статьи – определить, определяется ли языковая вариативность в межкультурной коммуникации, когда учащиеся разного языкового происхождения используют модальные глаголы, а также проанализировать разнообразие модальных глаголов в академическом письме в сочинениях студентов разных языков и культур. В целом применение модальных глаголов в академическом письме также различно в разных языках.

Ключевые слова: модальность, академическое письмо, модальные глаголы, грамматика.

Giriş / Introduction

Modal feillər qüsurlu feillər adı altında təsnif edilir, çünki onlar adətən leksik feillərə təyin olunan müəyyən xüsusiyyətlərə malik deyillər. Qədim ingilis dilindəki modal feillər qüsurlu feillər kimi işlənməsə də, müasir ingilis dilinin əksər növlərində köməkçi feil qruplarının bir hissəsi kimi istifadə olunur. Burada müəyyən edilmiş qüsurlu məsdər formasının, gələcək zaman formasının, əmr və gerund/progressivlərin olmamasının nəticəsidir.

Məqalədə qeyd edilir ki, modal feillərin tətbiqi həm ingilis dilini birinci və ya ikinci dil kimi mənimsəmək və öyrənmək, həm də digər ingilis dili öyrənənlər üçün vacib və lazımlıdır [Ferris, 2002:97].

Modal feillər müxtəlif funksiyaları olan mürəkkəb qrammatik quruluşa malikdir. Dilçilikdə modal feillər üçün dəqiq və ya məqbul bir tərif yoxdur, buna görə də eyni elementi modal feillər, modal sözlər, köməkçi modallar və ya qüsurlu feillər kimi müxtəlif adlarla adlandırmaq olar. Yuxarıda deyilənlərə nəzərən alimlər razılaşdı ki, modal feillər fərdlərin öz düşüncələrini və qavrayışlarını necə mənimsədiyini etdiyini ifadə edir. Modalların öyrədilməsi və istifadəsi əslində qrammatikanın həm təlimatçıların, həm də öyrənənlərin qarşıya çıxan problemləri azaltmaq üçün çox diqqətlə nəzərdən keçirməli olduğu bir sahədir. Çox vaxt müəllimlərin öyrənənlərin öz ətrafında oxuya biləcəyini güman etdiyi bəzi dil elementləri var, buna görə də bu tapşırıqları arxa plana keçirərək, öyrənənlərin istifadəsini asan tapdığını düşünürlər. Bu cür etinasızlıq və diqqətsizlik illər sonra tələbələrin akademik həyatında problemlər yaradır.

Modal feillərin tələbə yazılarında yeri.

Əcnəbi tələbələrdə akademik yazıların təsiri ilə bağlı aparılan bəzi yoxlamalar göstərdi ki, ya tələbələrin mətnlərinə onların biliyi, ya da öz dillərində modal feillərin funksiyası və mənası təsir edir [Hinkel, 2009:680]. Sonda mümkün, zərurət və ya qabiliyyətlə bağlı modal feillərin işlədilməsi mətnlərdə birləşdirilərək, tələbənin modal feillərin yerlərini tanıya bilməməsi təəssüratı yaradır [Hinkel, 2009:672].

Modal feillərin təsirini aradan qaldırmaq üçün bir iş də ondan ibarət idi ki, ilk növbədə müəllimlər bu feillərin mürəkkəb təbiətini yaxşı başa düşməlidirlər. Əgər bu həyata keçirilərsə, müəllimlər modal feillərin müxtəlif istifadələrdə gizli mənasını izah etməkdə daha bacarıqlı olurlar [Thompson, 2009:82]. Bundan əlavə, tələbələr modal feillərin həm yazılı, həm də şifahi istifadəsi ilə daim məşğul olmalıdırlar. Müəllimlər tələbə tapşırıqlarına rəylər, şərhlər yazmalı və işlərində modal feillərdən düzgün istifadəni başa salmalıdırlar. Bu vacibdir, çünki əksər hallarda bunlar tələbələrin yazılarında tez-tez aşkar edilir. Beləliklə, tələbələr yazılarında eyni səhvləri təkrarlayırlar.

Tələbələrin şəxsi təcrübələri və sosial-mədəni mənşəyi onların yazılarına daha çox təsir edir [Hinkel, 2009:670]. TOEFL tələbələrə modal feillər haqqında biliklərini yoxlamaq üçün verilən test tapşırığına bir nümunədir [Hinkel, 2009:671]. Aparılan tədqiqatlar göstərdi ki, tələbələrə verilən yeddi mövzudan beşi öz dillərində artıq müxtəlif modal sistemlərə malik olan bu tələbələrə qarşı etnik qərəzdir. Beləliklə, ingilis dilində linqvistik bacarıqları onsuz da aşağı olan tələbələr, yəqin ki, bu cür testlərdən təsirlənəcəklər, buna görə də onların esse performanslarına təsir edəcəklər. Tələbələrin sosial-mədəni mənşəyi ilə əlaqədar olaraq müəllim modal feillərin yazıda rolunu aydın başa salmalıdırlar. Bu o demək deyil ki, öyrənənlərə dil qaydaları və konvensiyaları pozulmaqla öyrədilməməli, əksinə, tələbələrdən icmalarında baş vermiş əlaqəli məsələlərlə bağlı fikirlər soruşulmalı və müvafiq olaraq müzakirə edilməlidir. Bu hadisələr həyatdakı reallıqları ortaya çıxaracaq və sonradan bəzi modal feillər bu modal feillərin tətbiq olunduğu müxtəlif kontekstləri izah etmək üçün xəritələşdirilə bilər.

Problem ondadır ki, ana dilində danışanların yazdığı dərslilər modal feil praktikasının əsas mənbələri olduqda, praqmatik effekt əldən çıxacaq, öyrənənlər süni istifadə və ya mədəni cəhətdən qərəzli istifadə edəcəklər [Pomplun,1992: 51].

Bir çox ikinci dil istifadəçiləri modallığı ifadə etmək üçün yazılarında modal feillərdən istifadə etməkdə çətinlik çəkirlər [Hamp-Lyons, 1991:98]. Bu

haqda alimlər qeyd etdi ki, modal feillərin meyarları və qiymətləndiricilərin keyfiyyəti haqqında çox az şey məlumdur. Alimlərin fikrincə, əsasən tələbələrin mətnlərində rast gəlinən mənfi təsir qiymətləndiricilərin və qiymətləndiricilərin cəlb olunmuş tələbələrə kifayət qədər rəy bildirməməsi ola bilər. Qiymətləndiricilərin də bu kateqoriyalı tələbələr və onların dilindəki modal sistem haqqında az biliyin və bu dillərdən bəzilərinin modal feil sisteminə malik olub-olmamasıdır. Qiymətləndiricilərin bu tələbələrin vəziyyəti haqqında geniş təsəvvürləri olduqda, yalnız o zaman bu test tapşırıqlarını yazarkən səhvləri düzələcək və tələbələr eyni dərəcədə daha yaxşı performans göstərəcəklər, yəni yazılarını daha da mükəmməlləşdirəcəklər. Tədqiqatçılar belə hesab edirdilər ki, tələbələrin yazılarında modal feillərin təsirini azaltmaq üçün qiymətləndiricilər tələbənin keçmişini ilə tanış olmalıdırlar ki, qeyd olunan skriptlərə lazımi məlumat daxil edilsin. Bundan sonra skriptlər tələbələrə qaytarılmalıdır ki, onlar harada səhv etdiklərini və əllərində olan düzəlişləri bilsinlər. Tələbələrə nəyin səhv getdiyini görmədən sadəcə bal vermək tələbələrin təkmilləşməsinə xələl gətirməkdir [Hamp-Lyons, 1991:90].

Tələbələrin akademik yazılarında “can”, “could”, “may” və “should” kimi modal feillərin istifadə və funksiyalarının araşdırılması göstərdi ki, birinci kurs bakalavr tələbələrinin yazıları ardıcıl olaraq “modalların funksiyalarını kodlaşdırmaq üçün öz mədəni dəyərlərini genişləndirir” [Leech, 2009:155]. Bundan əlavə, tədqiqatlar həmçinin göstərdi ki, “universitetlərarası mədəniyyət ilə məşğul olan tələbələrin problemi onların fərziyyələrinin və təcrübələrinin SAE mədəniyyətindən nə dərəcədə fərqli olduğunu müəyyən edir” (burada SAE Standart Orta Avropanı ifadə edir).

Tələbə esselərində modal feillərə mənfi təsirin aradan qaldırılması.

Alimlər hesab edirdilər ki, əcnəbi tələbələrin akademik yazılardakı təlimatların növünü və standart tələblərin növünü nəzərə almaq məsuliyyəti ingilis dili müəlliminin üzərinə düşür [Basham, 1991:38].

İndiyə qədər aparılan tədqiqatlara əsasən, modal feillərin istifadə olunma biləcəyi fərqli formalar tələb edəcək mövzular və ya fərqli mövzular ilə bağlı L1 və L2 yazılarının eyni postament üzərində qurulması zəruri olmuşdur. Başqa bir təklif ondan ibarət idi ki, akademik yazının bütün ideyası aydın və münasib göstərişlər hazırlamaqla daha incə mövzularla genişləndirilsə, daha yaxşı olardı. Genişləndirmə anlayışı ilə ideya, hər hansı bir qrupun xeyrinə mövzuları və təklifləri bilmədən hər cür esselərdə imkan, qabiliyyət, öhdəlik və ya zərurət modal feillərindən həm yerli, həm də qeyri ana dillərin istifadəsinə nail olmaq

idi. Tələbələrin yazılarında, o cümlədən imtahanlarında, kompozisiyalarda və digər akademik diskurslarda istifadə olunan modal feillərə mənfi və qərəzli təsirlərin qarşısını almaq üçün oxşar tədqiqatlar aparılmışdır [Traugott, 2006:110]. Tədqiqatçılar bildirmişlər ki, bu cür yazıların yersiz olmasına bir çox məsələlər səbəb olmuşdur. Onlar iddia edirdilər ki, modal feillərin istifadəsi və funksiyaları ilə bağlı bir sıra empirik tədqiqatlarla bu feillərin semantik dəyərlərinin çoxu bu gün ədəbiyyatda məlumdur və təsir öyrənənin mənşəyindən asılı olmayaraq müsbət nəticələr verməlidir. Tədqiqatçılar da iddia etdilər ki, *“Modal feilin təsnifatının qısa icmalı, dil dəyişikliyinin onların məna və istifadələrinə təsiri və yazılı diskursda onların pragmatik xassələri və funksiyaları modal feillərin akademik yazılarda oynadığı kontekstual rolların araşdırılması üçün alət kimi görünür”*.

Bu mövzuya uyğun çoxlu tədqiqatlar aparılmışdır. Belə tədqiqatlardan biri Mount Mary Təhsil Kollecinə aparılmışdır. Tədqiqatın əsasını Əsas Təhsil üzrə sonuncu kurs və Mount Mary Təhsil Kollecinin yeni proqramının (Əsas Təhsil üzrə Bakalavr) birinci kurs tələbələri təşkil etmişdir. Tədqiqat üçün yeddi yüz yetmiş doqquz (779) respondent seçmək üçün məqsədyönlü və təsadüfi seçmə üsullarından istifadə edilmişdir. 312 nəfərdən ibarət Əsas Təhsil üzrə sonuncu kurs və Mount Mary Təhsil Kollecinin yeni proqramının (Əsas Təhsil üzrə Bakalavr) birinci kurs tələbələrini seçmək üçün məqsədyönlü seçmə texnikasından istifadə edilmişdir. Məlumatların toplanması üçün 467 nəfər respondentdən istifadə edilmişdir. Təməl Təhsil üzrə sonuncu kurs tələbələri 15 uzun esse seçmək üçün sadə təsadüfi üsuldən istifadə ediblər, 30 tapşırıq isə Əsas Təhsil üzrə Bakalavr tələbələrini birinci dəstəsindən seçilən tələbələrə təqdim edilib. Bu rəqəmlərin seçilməsi tədqiqatçılara mətnləri təhlil etmək üçün kifayət qədər vaxt əldə etmək imkanı vermək idi. Məlumatların toplanması üçün sənədlərdən və müsahibə təlimatlarından istifadə edilmişdir. Müsahibə bölməsinə beş tələbə daxil idi. Tədqiqatçılar tələbələri məqsədyönlü seçiblər, çünki onlar artıq məzuniyyətdədirlər və buna görə də təsadüfi seçmə texnikası uyğun deyildi. Telefon məlumatları tədqiqatçılarda olan tələbələrle planlaşdırılmış müsahibə üçün əlaqə saxlanılıb. Tərcümə obyektivliyi ilə məlumatlar mövzularda təhlil edilmişdir.

Bu tədqiqatda Mount Mary Education College tələbələrini yazılarında modal feillərin istifadəsinə baxılmış və onların mətnlərində çoxlu zəif cəhətlər vurğulanmışdır. Tədqiqat göstərdi ki, tələbələr kontekstlə bağlı modal feillərin seçimi və bu feillərin uyğun tətbiqi ilə bağlı o qədər də məlumatlı deyillər.

Bunun kurrikulumun müəllifləri və icraçıları/müəllimləri üçün bəzi pedaqoji təsirləri var. Modal feililər az olsa da, onların əsas mənasına qarşı kontekstual mənasını təbii qəbul etmək olmaz. Alimlər həmçinin təklif etdi ki, ESL müəllimləri modal feilləri yaxşı başa düşməlidirlər ki, onlar bu bilikləri tələbələrə verə bilsinlər. Təəssürat yaranır ki, elə bil tələbələr tapşırığın öhdəsindən gəlmirlər, lakin bəzən müəllimlərin özləri dilin bu aspektində çətinlik çəkirlər [Thompson, 2002:80]. Uzun esseləri nümunə kimi götürsək, işə nəzarət edən müəllimlər şagirdlərin bəzi yersiz istifadələrini qeyd edə bilirdilər. Təəssüf ki, mətnlər bütün modal feil problemləri ilə qaldı. İki fikir düşünüldü. Ya müəllimlər uyğunsuzluğu yoxlamaq üçün kifayət qədər ehtiyatlı deyildilər, ya da bilikləri yoxdur. Modal feillər məsələsi mürəkkəb məsələ olduğundan, bu feillərin istifadəsi ilə bağlı yeni tendensiyaya uyğun olmaq üçün təlimatçılar müntəzəm olaraq ixtisasartırma təlimlərinə ehtiyac duyurlar. Nəticə ondan ibarətdir ki, müəllimlər modal feillərin istifadəsi ilə tanış olduqdan sonra bu onların tədrisinə təsir etmək üçün uzun bir yol keçəcəkdir. Daha tez-tez, sertifikatlaşdırmadan sonra müəllimlərin əksəriyyəti cari ideya və təcrübələrlə ayaqlaşmaq üçün özlərini təkmilləşdirmirlər. Məhz bu layihə vasitəsilə tədqiqatçılar modal feillərin mürəkkəb mahiyyətini kəşf edə bilmişdir. Bu o deməkdir ki, bundan sonra tədqiqatçıların bu feillərə necə yanaşacağı ilə bağlı müxtəlif yanaşmalar olacaq.

Nəticə / Conclusion

Bir modal feilin digəri ilə əvəz edilməsi, modal feillərin uyğun olmaması və uyğun olmayan modal formalarının olması yazıda çətinliklər yaradır. Tələbələrin cümlələrdə bir cümlə elementinin digər cümlə elementləri ilə uyğun əlaqəsi olmayan modal feillərdən istifadə etdikləri, belə konstruksiyaları qrammatik və praqmatik cəhətdən qeyri-ahəng etmələri də sübut edilmişdir. Təvsiyə olunur ki, modal feillərin tədris sisteminin əsas və aşağı səviyyəsindən başlayaraq, ən yüksək səviyyəyə qədər tədricən tətbiqinə əmin olmaqla, kurrikulumların işlənməsinə ehtiyac var. Bu zaman öyrənənlər getdikcə modalların əsas mənasından daha mürəkkəb istifadələrə keçərək feilləri düzgün tətbiq edəcəklər.

Ədəbiyyat / References

1. Basham, C., Kwachka, P. (1991). Reading the world differently: a cross-cultural approach to writing assessment. In: Hamp-Lyons, L. (Ed.). –Assessing second language writing in academic contexts. – pp.37–49.
2. Ferris, D.R. (2002). Treatment of errors in second language student writing. Ann Arbor: – The University of Michigan. – p.97.
3. Fazira, A.K. (2010). What modal verbs are: Modal verbs, modal words and auxiliary modals. // International Multidisciplinary Journal. – pp.2530-2535.
4. Hamp-Lyons, L. (1991). Pre-text:Task-related influences on the writer. In: Hamp-Lyons, L. (Ed.). – Assessing second language writing in academic contexts .– pp.87–107.
5. Hinkel, E. (2009). The effect of essay topics on modal verb uses in L1 and L2 academic writing. // Journal of Pragmatics. – Elsevier. – pp.667-683.
6. Thompson, M. (2002). Modals in English language teaching. Retrieved April 28. – pp.79-87
7. Pomplun, M., Wright, D., Oleka, N., & Sudlow, M., (1992). An analysis of English composition test essay prompts for differential difficulty. College Entrance Examination Board. – New York. – p.51
8. Leech, G., Hundt, M., Hair, C., & Smith, N. (2009). Change in contemporary English. – Cambridge: Cambridge University Press. – p.341.
9. Traugott, E., & Nuvts, J. (2006). Historical aspects of modality. In: Frawley, W. (Ed.), – The expression of Modality. – Mouton de Gruyter. Berlin. – pp. 107-139.

Məqalə tarixçəsi

<i>Daxil olub</i>	<i>14.02.2024</i>
<i>Düzəlişə göndərilib</i>	<i>15.02.2024</i>
<i>Qəbul edilib</i>	<i>01.03.2024</i>
<i>Nəşrə tövsiyə edib</i>	<i>Könül Həsənova</i>
	<i>filologiya üzrə fəlsəfə doktoru, dosent</i>

DOI: 10.30546/114578.2024.1.046.

İDIOMLARIN SEMANTİK XÜSUSİYYƏTLƏRİ

Aytən İbrahimova

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti

Xarici Dillər Mərkəzinin baş müəllimi

<https://ORCID.org/0000-0002-3529-0883>

ayten_edahib@yahoo.com

Xülasə

İdiomu təsvir edərkən onun daxili xüsusiyyətlərini nəzərə almaq lazımdır. İdiomların elementi leksik vahidlər kimi qəbul edilə bilməz. İdiomun cümlə daxilində yerinə yetirdiyi funksiya cümlədəki tək sözün funksiyasına bərabərdir. Adi bir söz kimi idiom bir cümlədə hissələrə bölünə bilməz, nə də dəyişdirilə bilər. Buna baxmayaraq, sözlərdən yeni leksik vahid yaratmaq olar, lakin idiomlar əsasında yen birləşmələr yaratmaq olmur. Sözlər müstəqil mənə kəsb edir, lakin idiomu təşkil edən sözlər mənə müstəqilliyini itirdikcə idiomların mənası ayrı-ayrı götürülmüş sözlərdə verilmir, bütün idiom bir sözün mənasını ifadə edir. Söz mənanın adi reallaşması, idiom isə onun məcazi ifadəsidir. Bir-biri ilə birləşən sözlər birləşmə yarada bilər, lakin bu hər hansı birləşmənin idiom olması demək deyil.

İdiom və sözlərin ümumiliyi bir çox aspektlərdə özünü göstərir. Sözlər kimi idiomlar da deyimin işləndiyi yerli variant əsasında çoxmənalılıq, diaxroniyada mənə dəyişməsi, forma və yaxud mənanın köhnəlməsi, sinxronlaşmada formal və semantik dəyişkənlik kimi müxtəlif semantik proseslərə məruz qalır.

Açar sözlər: idiom, leksik mənə, söz birləşməsi, sintaktik xüsusiyyət.

SEMANTIC FEATURES OF İDIOMS

Aytan Ibrahimova

Azerbaijan State Pedagogical University

Abstract

When describing an idiom, it is necessary to take into account its internal features. The elements of idioms cannot be considered as lexical units. The function of an idiom within a sentence is equal to the function of a single word in the sentence. Like an ordinary word, an idiom cannot be divided into parts in

a sentence, nor can it be modified. Nevertheless, new lexical units can be created from words, but new combinations cannot be created based on idioms. Words have an independent meaning, but as the words that make up the idiom lose their independence of meaning, the meaning of idioms is not given by separate words, the whole idiom expresses the meaning of one word. An idiom is a metaphorical expression of the usual realization of a word's meaning. Words that go together can form a compound, but that doesn't mean any compound is an idiom.

The commonality of idioms and words manifests itself in many aspects. Both words and idioms are subject to various semantic processes, such as polysemy based on the local variant in which the idiom is used, change of self in diachrony, obsolescence of form and/or meaning, formal and semantic variation in synchronicity.

Key words: Idiom, lexical meaning, word combination, syntactic feature

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИДИОМ

Айтан Ибрагимова

Азербайджанский государственный педагогический университет

Резюме

При описании идиом необходимо учитывать их внутренние особенности. Элементы идиом не могут рассматриваться как лексические единицы. Функция идиомы в предложении равна функции отдельного слова в предложении. Как и обычное слово, идиому нельзя разделить на части в предложении или изменить. Тем не менее, из слов можно создавать новые лексические единицы, но нельзя создавать новые сочетания на основе идиом. Слова имеют самостоятельное значение, но так как слова, составляющие фразеологизм, теряют самостоятельность значения, значение фразеологизма не задается отдельными словами, весь фразеологизм выражает значение одного слова. Идиома – это метафорическое выражение обычного осознания значения слова. Слова, которые идут вместе, могут образовывать сложные слова, но это не означает, что любое сложное слово является идиомой.

Общность идиом и слов проявляется во многих аспектах. И слова, и идиомы подвержены различным семантическим процессам, таким как полисемия, основанная на местном варианте, в котором используется

идиома, изменение в диахронии, устаревание формы и или значения, формальные и семантические вариации в синхронности.

Ключевые слова: фразеологизм, лексическое значение, словосочетание, синтаксическая особенность.

Giriş / Introduction

İdiomlar dilin bir hissəsidir. Onların fonoloji quruluşu, sintaktik quruluşu və konseptual quruluşu var. Dil bir və ya bir neçə şəxs arasında ünsiyyət prosesi deməkdir. İdiomlar konstruktiv, mənası sintaktik cəhətdən təyin olunmayan mürəkkəb leksik elementlər kimi inanılır. İdiomlar doğma dildə danışanlar üçün şəffafdır, lakin yadlar üçün çaşqınlıq mənbəyidir. İdiom sabit bir ifadədir.

İdiomların problemlı statusu uzun müddət leksikoqrafik müzakirələrin mərkəzində olmuşdur və bu günə qədər də aktual olaraq qalır. Son dörd onillikdə bir sıra nəzəriyyəçilər uzun müddətdir davam edən problemin həlli yollarını təklif etmişlər, lakin çox az adam, əgər varsa, lüğətin tərtibi prosesini həqiqətən mənimsəyib. Bir çox müasir təkdilli və ikidilli lüğətlər, əsasən, bu siyahı texnikasının şərtiliyinə və məkanın qənaətinə görə öz tərkib hissələrindən birində idiomları sublemmatlaşdırmağa üstünlük verirlər. Ancaq bu metodun üç xüsusi çatışmazlığı var. Birincisi, idiomları sözlərə tabe rolda yerləşdirməklə onların əhəmiyyətini azaldır ki, bu da onların leksikonda məna vahidləri kimi bərabər statusunu yanlış şərh edir. İkincisi, onların identifikasiyası üçün əsas olan və onları digər ifadələrdən ayırmağa kömək edən spesifik leksik və semantik xüsusiyyətləri nəzərdən qaçırılır. Üçüncüsü, leksikoqraftan idiomu qeyd etmək üçün çox vaxt özbaşına bir və ya bir neçə leksik element qeydini seçməyi tələb edir. İdiomda "ən mühüm" və ya "semantik cəhətdən ən ağır" elementin müəyyən edilməsi əsasən subyektiv və mürəkkəb bir qərardır və hər bir leksik komponentə məcazi məna yüklənir.

Hər hansı qrammatik forma mənanın nədən ibarət olduğunu təxmin etmirsə, bu o deməkdir ki, qrammatik forma bizim cümlə qurduğumuz dil qaydalarından fərqlənir, qrammatik qaydalara uyğun gəlməyən isə müstəsna formaya çevrilir. Bu halda onu bütöv bir vahid kimi öyrənmək və araşdırmaq lazımdır. Belə konstruksiyaların olması idiom dediyimiz birləşmələrin mövcudluğunun əsas şərtidir.

İdiomların semantik təsviri.

İdiomların təsvirinin semantik ölçüsünə gəlincə, onların mənasının morfosintaktik və ya leksik quruluşla bilavasitə əlaqəsi olmadığı və bu mənanın

vahid bir söz kimi xüsusiyyətə malik olduğu söylənmişdir, yəni idiomun malik olduğu mənə onu təşkil edən leksik elementlərə parçalana bilməz. Semantik nöqtəyi-nəzərdən idiomlar öz mənalarında mürəkkəbliyə nümayiş etdirmir. Bununla əlaqədar olaraq, A.Langlotz iki mənə səviyyəsini fərqləndirir:

a) hərfi mənə (təsisçilərin mənalarının cəmi);

b) idiomatik mənə (konstruksiyanın leksikləşmiş genişləndirilmiş mənəsi)

[Langlotz, 2006:184].

Leksikləşmiş mənənin spesifik konsepsiyası idiomların nümayiş etdirdiyi mənənin vahid söz kimi təbiətini və bunun onların leksik və ya qrammatik quruluşundan necə asılı olmadığını başa düşmək üçün acağıdır.

Bu baxımdan, idiomlar iki anlayışla əlaqələndirilir: şəffaflıq və qeyri-şəffaflıq. Şəffaflığın ilkin təsviri idiomun sintaktik və leksik quruluşu ilə uyğunluğu ilə bağlı həqiqi mənəsinə görə necə başa düşülməsidir. Digər tərəfdən, qeyri-şəffaflıq idiomun leksikləşmiş mənəsi ilə onun sintaktik və leksik quruluşu arasındakı uyğunsuzluq kimi təsvir edilə bilər. A.Langlotz idiomlarda bu qeyri-şəffaflıq anlayışına istinad edərək iddia edir ki, "konstruksiya xüsusiyyətlərinin hərfi və idiomatik mənəsi arasında nə qədər uyğunsuzluq varsa, o qədər qeyri-şəffaf olur" [Gibbs,1980:184]. Bu anlayış idiomların qrammatik və semantik səviyyələrinin bir-birindən fərqli fəaliyyət göstərə biləcəyi fikrini dəstəkləyir.

Sözlərdən fərqli olaraq, bütövlükdə idiom tərəfindən işlənmiş mənələrin maksimum sayı dördü keçmir, bu, aşağıdakı nümunə ilə izah olunur: ifadəni təşkil edən simvolların sayı nə qədər çox olarsa, onu ifadə edən mənələrin potensial sayı bir o qədər az olar. Məsələn, "to have had it" idiomunun mənələri aşağıdakılardan biri ola bilər:

1) çox pis vəziyyətdə olmaq; 2) çox yorğun olmaq; 3) yaşamaq üçün bütün şanslarını itirmək;

4) kiməsə və ya nəyəsə artıq dözə bilməmək.

Bir sözdən ibarət leksemalar kimi, nisbətən az sayda idiomlar da enantiosemiya fenomenini əks mənələrin sinxronizmdə birləşməsi ilə xarakterizə olunur, lakin bu hadisə bir qaydadan daha çox istisnadır və bəzi hallarda uğursuz ünsiyyətə səbəb ola bilər. Məsələn, "to be downhill all the way" idiomu aşağıdakı iki bir-birinə zidd mənələrdə işlənir:

1) əvvəlkilərlə müqayisədə asan; 2) daha pis və ya daha az uğurlu.

İdiom diaxroniyada öz mənəsini əksinə dəyişirsə, burada söhbət enanti-odromiyadan gedir. Məsələn, "my heart bleeds for you" (ironik olaraq istifadə

olunur) idiomunun mənası “mən sizə çox dərin rəğbət bəsləyirəm” deməkdir. Chaucer və Shakespeare dövründə bu ifadə səmimi mərhəmət və ya başsağlığı mənasında işlənmişdir. Müasir ingilis dilində bu idiom yalnız ironik bir məna ilə istifadə olunur, məsələn, “Kapitan Blekadder” komediyasının epizodunda həbsdə olan baş qəhrəmanın "qurbanına" baxmaq üçün edamı yerinə yetirmək üçün təyin edilmiş komandanın ziyarət etdiyi kimi. Ağsaqqalın "Firing squads are a bit like taxmen, sir: everyone hates us, but we are just doing our job (Atışan dəstələr bir az vergi adamlarına bənzəyir, hamı bizə nifrət edir, amma biz sadəcə öz işimizi görürük)" zarafatına cavab olaraq baş qəhrəman "My heart bleeds for you" deyir. Bibliyadakı “all things to all men” idiomu da tarixən müsbət mənada istifadə edilmişdir. Bu gün isə bu ifadə daha çox mənfi məna ilə, açıq və ya nəzərdə tutulan inkarı olan cümlələrdə işlənir. Məsələn:

I know you want your students to like you, but you have to discipline them when they misbehave. You can't be all things to all people – Bilirəm ki, siz tələbələrinizin sizdən xoşlanmasını istəyirsiniz, lakin onlar nalayiq hərəkətlər etdikdə onları nizam-intizamlı etməlisiniz. Bütün insanlar üçün hər şey ola bilməzsən.

İdiomlar sözdən fərqli olaraq, ən azı iki komponentdən ibarət olduğundan, bəzən ifadə effektini artırmaq üçün idiomun tərkib hissəsi kimi sinonim mənalı isimlər seçilir, nəticədə bütün idiom pleonastik xarakter alır. Üslub baxımından onlardan bəziləri qeyri-rəsmi mənaya malikdir (məs., *betwixt* və *between*); digərləri mənacə neytraldır (məs., *bag* və *baggage*); üçüncüsü hüquqi terminologiya sahəsində istifadə olunur və beləliklə, onlar obrazlılığını, emosionallığını, qiymətləndiriciliyini itirən və konkret terminoloji məna inkişaf etdirən, "mənsəyi idiomun özünün denotativ mənasında axtarmaq lazım olan" terminoloji idiomlardır. Pleonastik idiomun ümumi konnotativ mənası adətən ikinci komponentlə müəyyən edilir: məs., *aid* və *abet*. Bu halda, birinci isim müsbət, ikinci – mənfi məna daşıyır.

Forma, sintaktik xüsusiyyətlər və məna leksik vahidləri və idiomları eyniləşdirir. İdiomlar leksik vahidlərdən yalnız morfoloji quruluşa malik olmaması ilə fərqlənir, çünki konstruksiya bütöv götürülür.

Bütün bu xüsusiyyətləri vurğulayaraq qeyd edə bilərik ki, idiom tərkibli cümlənin ümumi təhlili zamanı bütün idiomatik konstruksiya bir söz kimi təhlil edilməli və bütün quruluşa tək bir sözə sual yönəldildiyi sual qoyulmalıdır. Cümlədəki sözlərin sayından asılı olmayaraq, idiomun sintaktik funksiyasının vəhdəti onu xarakterizə edən əsas xüsusiyyətdir. Deməli, biz idiomu leksik

tamlığa malik sintaktik vahid adlandırma bilərik. Belə sintaktik vahidlər frazeologiyaya aiddir və frazeologiyanın tərkibində öyrənilir.

F.Nyumeyer öz araşdırmalarında deyimlərin təhlilində parafrazın əhəmiyyətini müəyyən edir. Onun fikrincə, idiomlar öz qeyri-idiomatik parafrazları ilə uyğun gəlir [Newmwyer, 1972:294]. R.Gibbs isə deyimlərin tərkib hissələrinə görə başa düşülməsini təklif edir. Onun baxışları göstərir ki, idiomlar qismən təhlil edilir, ona görə də idiomların elementləri onun bütün mənasını anlamağa kömək edirsə, deməli, onlar sintaktik çevikliyə malikdirlər [Gibbs, 1980:450]. Bu yanaşma koqnitivdir.

İdiomatik ifadələrin quruluşuna görə təsnifi.

İdiomatik ifadələrin quruluşuna görə məchul növə keçməsi mümkün deyil (the bucket was kicked). Bu xüsusiyyət idiomların sabitliyini, sabit ifadələr olmasını göstərir. Bununla belə, idiomların təbiəti fərqli olduğundan, ingilis dilində bəzi idiomların (as spill the beans, break the ice, bury the hatchet, pay the piper) məchul növdə işlənmə bilməsi istisna təşkil edir. Sual yaranır ki, niyə bəzi idiomlar modifikasiyaya, çevrilməyə məruz qalır, digərləri isə yox. Aşağıdakı cümlələrə əsaslanaraq, bu aspektdə fikrimizi izah etməyə çalışacağıq:

"Oh, yes, Charlie Townsend will get to the top of the tree all right" (Maugham W. S., The Painted Veil).

"He strutted like a peacock through the auditorium Hornet and Moska woke the others" (Cornelia Funke, The Thief Lord).

All I need is a shower and a good night's sleep an I'll feel like a million dollars [<http://idioms.thefreedictionary.com/like+a+million+dollars>]

Hər bir idiomu ayrı-ayrılıqda nəzərdən keçirsək, onların feili birləşməli idiomlar olduğunu görürük. Bu strukturlarda (top of the tree, peacock, million dollars) mövcud olan isim birləşmələri üzərində cəmləşsək, məchul növün bir sıra idiomlarda işlədilməsinin mümkünlüyü barədə fikirləşə bilərik. Fikrimizi belə izah edək: konseptual metaforlara, metonimiyalara və insanın ensiklopedik biliyinə əsaslanaraq idiomların mənalərini şərh etmək olar. Beləliklə, idiomda isim ifadəsinin oyandırdığı obraz ötürülən mənasını əks etdirir. Təsvir, oyandırılan sahə isim söz birləşməsinin mövcud mənası ilə uyğunlaşdıqda, idiom çevrilməni təhlil edilə bilən konstruksiya kimi qəbul edilir. İdiomda isim ifadəsini müəyyən etmək mümkün deyilsə, belə konstruksiyalar məchul növdə transformasiyaya məruz qala bilməz. Məsələn, "kick the bucket" idiomu "ölüm" domenini oyandırmır. İdiomun isim ifadəsi olan vedrə "ölüm" təxəyyülü ilə uyğun gəlmir. İsim söz birləşməsini təyin etmək üçün heç bir köməkçi əlamət

yoxdur. Belə olan halda bütün ifadə məchul növə çevrilməyəcək. Eyni xüsusiyyətlərə malik olan "chew the fat" = "söhbət", "shoot the breeze" = "söhbət" kimi idiomlar da bu növə aiddir. Onları tərkib hissələrinə görə təhlil etmək mümkün deyil, buna görə də onların məchul növə keçməsi qeyri-mümkün olur.

Bundan başqa, digər tərəfdən parafrazların təsirsiz feillərdən ibarət olması diqqəti cəlb edir. Təsirsiz feillər olan idiomlar məchul növdə istifadə edilmir.

Yuxarıda verilmiş idiomlarda isim birləşmələrinə baxdıqda görürük ki, top of the tree, peacock, million dollars kimi sözlər məcazi mənə ifadə edir. Domen tərəfindən oyandırılan görüntü idiomun mənasına işarə edir.

Domenləri başa düşməkdə C.Filmorun "Frame Semantics" kitabı köməyimizə gəlir [Filmor, 1988:501-503];

Top of the tree (Ağacın üstü) – domen ən yüksək yerə, mövqeyə, rütbəyə çatmaq mənasına işarə edir;

Peacock (tovuz quşu) – mənanın heyvanlar üzərinə köçürülməsi yolu ilə boş adamın xarakterini metaforik şəkildə izah edir.

Like a million dollars (Bir milyon dollar kimi) – domen o qədər pul tapan və ya alan insanın xoşbəxtliyinə işarə edir.

Həmçinin təhlil edilərsə, əsasən idiomlar öz parafrazları ilə səslənir. Belə idiomlar sintaktik dəyişikliklərə məruz qala bilər:

Get to the top of the tree = ən yüksək dərəcəyə çatmaq;

Strut like a peacock özünü boş adam kimi göstərmək, boş yerə özünü göstərmək.

Feel like a million dollars çox xoşbəxt, son dərəcə yaxşı hiss etmək.

Nəticə / Conclusion

Bütün yuxarıda qeyd olunan xüsusiyyətləri ümumiləşdirərək qeyd edə bilərik ki, linqvistik mənanın öyrənilməsinə semantika deyilir. Məna və ya semantik təhlil sözləri, söz birləşmələri və ya ifadələri, budaq cümlələr və cümlələri əhatə edir. Məlum olan məsələnin mühüm bir cəhəti də var idi ki, məna və ya semantikanın öyrənilməsi sözlər, söz birləşmələri, ifadələr, cümlələr və nitqlərə aiddir. Müzakirə olunan məna növlərindən biri də idiomlardır. İdiom birdən çox sözdən ibarət olan mənası ilə ayrı-ayrı sözlərin mənalarından nəticə çıxarmaq mümkün olmayan sabit söz birləşmələridir. Bir vəziyyətdə hər fi məna, digər vəziyyətdə fərqli idiomatik məna ola bilər. İdiomlara bəzən həmişə normal məna və qrammatika qaydalarına əməl etməyən ifadə də deyilir. İdiomların əksəriyyəti unikaldir və qrammatik quruluşunda sabitdir. İdiom ayrı-ayrı

sözlərin mənasından mənası aydın olmayan, bütöv bir vahid kimi öyrənilməli olan ifadə və ya cümlədir. İdiom, birdən çox sözdən ibarət olmasına baxmayaraq, mənası kompozisiya olmadığına görə sadə ifadə sayılır, yəni hər bir tərkib sözün mənasından kompozisiya (yəni birləşdirməklə) alın bilməz. İdiomlar quruluşca adi ifadələrə bənzəyir, ancaq onlar formaca dondurulmağa meyillidirlər və asanlıqla başqa birləşməyə girmirlər və ya söz sırasının dəyişməsinə imkan vermirlər.

Ədəbiyyat / References

1. Adilov, M., Yusifov, G. (1991). Sabit söz birləşmələri. – Bakı: Maarif. –156 s.
2. Bayramov, H. (1978). Azərbaycan dili frazeologiyasının əsasları.– Bakı: Maarif. – 175 s.
3. Filmore, C., Kay, P. and O’Connor, C. (1988). Regularity and idiomaticity in grammatical constructions. The case of let alone. – Language. – p.501-538.
4. Gibbs, R.W. (1980). Spilling the beans on understanding and memory for isioms in conversation. – Memory and Cognition. – p.449-456.
5. Langlotz, A (2006). Idiomatic Creativity. A cognitive-linguistic model of idiom-representation ad idiom variation in English. – Jonh Benjamins Publishing Company. – 325 p.
6. Newmwyer, F. (1972). The insertion of idioms. In P.M.Peranteau, J.N.Levi and G.C.Phares (Eds). – Papers from the English (8th) Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society. – p.294-302.
7. <http://idioms.thefreedictionary.com/like+a+million+dollars>

Məqalə tarixəsi

<i>Daxil olub</i>	<i>12.03.2024</i>
<i>Qəbul edilib</i>	<i>18.03.2024</i>
<i>Nəşrə tövsiyə edib</i>	<i>Ülviyyə Hacıyeva</i>
	<i>filologiya üzrə fəlsəfə doktoru, dosent</i>

DOI: 10.30546/114578.2024.1.054.

ALMAN DİLİNDƏ FEİLLƏRİN QRAMMATİK XÜSUSİYYƏTLƏRİ

Aygün İsmayılova

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti

pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru, dosent

<https://ORCID.org/0000-0003-1214-600X>

aygunismayilova2015@outlook.com

Xülasə

Alman dilində feillər xüsusi qrup təşkil edir və istifadə zamanı bütün digər nitq hissələrindən fərqli olur. Feillərin köməyi ilə bacarıqlarımızdan, istəklərimizdən danışa, icazə istəyə bilərik, bir şeyi qadağan edə, məsləhət verə və öhdəliklərdən bəhs edə bilərik. Əgər cümlədə feil yoxdursa, onda cümlədə fikir tamamlana bilməz. Buna görə də bu barədə danışmaq çox vacib və maraqlıdır. Məqalədə feillər, alman dilində onların xüsusiyyətləri haqda geniş məlumat verilir. Feillərin quruluşca növləri, onların qrammatik mənə növləri geniş izah olunaraq nümunələrlə verilmişdir. Cümlələrdə işlədilməklə feillərin mənə növlərinin geniş izahı verilmiş, bunlardan əlavə, əsas feillərlə yanaşı, köməkçi feillər və modal feillərin də işlənmə xüsusiyyətləri geniş izah olunmuşdur.

Açar sözlər: feil, qrammatik mənə, qaydalı feillər, alman dili, qaydasız feillər, qrammatik xüsusiyyət.

GRAMMATICAL FEATURES OF VERBS IN GERMAN LANGUAGE

Aygun İsmayılova

Azerbaijan State Pedagogical University

Abstract

In German, verbs form a special group and differ from all other parts of speech in their use. With the help of verbs, we can talk about our skills, desires, ask for permission, forbid something, give advice and talk about obligations. If there is no verb in the sentence, then the idea cannot be completed in the sentence. Therefore, it is very important and interesting to talk about it. The article provides extensive information about verbs and their characteristics in the German language. The structural types of verbs, their grammatical meaning and types are explained in detail and given with examples. A broad explanation of the types of meaning of verbs by using them in sentences was given, and in

addition to the main verbs, auxiliary verbs and modal verbs were also explained in detail.

Key words: verb, grammatical meaning, regular verbs, German language, irregular verbs, grammatical feature.

ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ГЛАГОЛОВ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Айгюн Исмаилова

Азербайджанский государственный педагогический университет

Резюме

В немецком языке глаголы образуют особую группу и отличаются от всех других частей речи своим употреблением. С помощью глаголов мы можем говорить о своих способностях, желаниях, спрашивать разрешения, запрещать что-либо, давать советы и говорить об обязательствах. Если в предложении нет глагола, то мысль не может быть завершена в предложении. Поэтому очень важно и интересно об этом говорить. В статье представлена обширная информация о глаголах и их характеристиках в немецком языке, подробно объяснены и приведены примеры структурных типов глаголов и их грамматических значений. Дано широкое объяснение видов значения глаголов при использовании их в предложениях, а также помимо основных глаголов подробно объяснены вспомогательные глаголы и модальные глаголы.

Ключевые слова: глагол, грамматическое значение, правильные глаголы, немецкий язык, неправильные глаголы, грамматический признак.

Giriş / Introduction

Qeyd etmək lazımdır ki, alman dilində feillər haqqında danışarkən biz ilkin olaraq onların məsdərini nəzərdə tuturuq. Feilin məsdəri dedikdə feilin dəyişməmiş hissəsi, yəni şəxsi və zamanı bəlli olmayan forması anlaşılır. Amma təbii ki, biz feillərə həmişə məsdər formada rast gəlmirik. Onlar gah müxtəlif şəxslər üzrə təsərif edilmiş, gah da müxtəlif zaman formalarında qarşımıza çıxır. Bu müxtəlifliklər içərisində daha çox lazımlılığına və daha tez-tez rast gəlinməsinə görə feillərin üç əsas forması anlayışı yaranmışdır. Feil – ümum-qrammatik mənasına görə iş, hal və hərəkəti bildirib, zaman, şəxs və kəmiyyətə təsəriflənən əsas nitq hissəsidir [Qoşqar Əhməd, 2021].

Feilin qrammatik mənə növləri.

Feilin qrammatik mənə növlərindən bəhs edərkən danışan şəxsin (iş görən – subyektin) üzərində iş görülən əşya ilə (obyektlə) qarşılıqlı münasibəti başa düşülür. Burada subyektin məlum olub-olmaması, işin, subyektin öz üzərində görülməsi və ya qarşılıqlı – birgə şəkildə yerinə yetirilməsi əsas götürülür. Əsas feilləri də daha çox bölmək olar. Şəxsi və şəxssiz, keçidli və keçidsiz, refleksiv, ayrılı bilən və ayrılmayan feillər var. Bir feil bu xüsusiyyətlərdən bir neçəsinə malik ola bilər. Şəxsi feillər şəxsi mövzuya malik olması ilə tanınır. Feillər müxtəlif forma və zamanlarda işlədilə bilər. Azərbaycan dilində olduğu kimi, alman dilində də quruluşuna görə feillər sadə, düzəltmə və mürəkkəb olur. Feillərin üç əsas formasından danışarkən deməliyik ki, üç əsas formanın düzəldilməsi fərqi görə feillər iki qrupa bölünür:

1. die regelmäßige Verben / Qaydalı feillər
2. die unregelmäßige Verben / Qaydasız feillər

Üç əsas forma deyərək:

1. İndiki zaman üçün əsas olan məsdər (əsasən III şəxsin təkini yadda saxlayın);
2. nəqli keçmiş üçün əsas olan Präteritum / Imperfek (hər iki ada rast gəlinir)
3. İndiki bitmiş zaman üçün əsas olan Partizip II başa düşülür. Əsas feillər təkbaşına cümlənin predikatını təşkil edə bilər. Məsələn: laufen (qaçmaq) – Ich laufe (qaçıram). Schreibe (yaz) – Wir schreiben. - (Biz yazırıq).

I. Sadə feillər: Ancaq bir kökdən və qrammatik şəkildən ibarət olan feillərə sadə feillər deyilir. Məsələn: al (ır), oxu (yur), get, al (dı), gəl (ir) və s. Alman dilində də sadə feillər yalnız bir kökdən ibarət olur. Məsələn: les (en), lern (en), komm (en), geh (en).

II. Düzəltmə feillər: Azərbaycan dilində kökə və sözdüzəldici (leksik) şəkildə malik olan feillər düzəltmə feillər adlanır. Məsələn: baş-la(maq), ağ-ar(ır), iş-lə(mək), gör-üş(mək) və s.

Sözdüzəldici (leksik) şəkildə vasitəsilə həm başqa nitq hissələrindən, həm də feillərdən düzəltmə feillər əmələ gəlir.

Başqa nitq hissələrindən (isim, sifət, say, əvəzlilik, zərf və yamsılamalardan) feil düzəltmək üçün aşağıdakı şəkildə istifadə olunur: -la² (-la, -lə) (isim, sifət, say, zərf, yamsılama, qismən də əvvəlki mənasını itirmiş sözlərdən feil əmələ gətirir). Məsələn:

isimdən yarananlar – işlə(mək), boğazla(maq), salamlama(maq);

sifətdən yarananlar – hazırla(maq), parçala(maq), arıqla(maq);
əvvəlki mənasını itirmiş sözdən yarananlar – yarıla(maq), tamamla(maq),
qamarla(maq), topala(maq).

Qeyd: Ədəbi dildəki -la² şəkilçisi ilə bitən bütün feillər, əsasən, düzəltmə feilləridir.

Ancaq alman dilində düzəltmə feillər feillərin əvvəlinə ön şəkilçilər artırmaqla düzəlir. Alman dilində feillərin önünə artırılan şəkilçilər isə ayrılan və ayrılmayan önşəkilçilərdir.

I. Ayrılmayan ön şəkilçilər, adından məlum olduğu kimi, təsrif olunarkən və ya cümlədə işlədilərkən feildən ayrılırlar. Bunlar: be, ge, er, ver, zer, ent, emp, miß-dir. Məsələn: kommen – (be) kommen; zählen – (er)zählen və s. Feilin əvvəlinə ön şəkilçi əlavə olunduqda onun mənası dəyişir. Yuxarıda göstərilən misalda: “kommen” – “gəlmək” mənasında, “bekommen” isə “əldə etmək, pulsuz almaq” mənasındadır.

II. Ayrılan ön şəkilçilər isə adından məlum olduğu kimi, təsrif olunarkən və ya cümlədə işlədilərkən feildən ayrılaraq cümlənin sonuna keçirlər. Bu ön şəkilçilər: auf, zu, mit, bei və s.-dir.

Yuxarıda qeyd etdiyimiz kimi, ön şəkilçi feilə artırıldıqda onun mənası dəyişir. Bu, ayrılan ön şəkilçili feillərə də aiddir. Məsələn: “machen” – “etmək”, “aufmachen” – “açmaq” mənasındadır.

III. Mürəkkəb və tərkibi feillər: İki sözün birləşməsindən əmələ gələn feillər mürəkkəb feillər adlanır. Məsələn: deyir-gülür, ölçdü-biçdi, bəzənib-düzənir, atılıb-düşür və s.

Azərbaycan dilində elə feillər var ki, mürəkkəb feillərə oxşasalar da, bunlara mürəkkəb feil deyilmir. Bu feillərin bir qrupuna frazeoloji birləşmə (başə düşdü, qulaq asdı, başə saldı və s.), bir qrupuna isə tərkibi feil deyilir (yaxşı elədi, həll olundu, itib getdi və s.).

Bu baxımdan, feilin aşağıdakı qrammatik məna növləri var: məlum növ, qayıdış növ, qarşılıq-birgəlik növ, icbar növ, məchul növ, şəxssiz növ [Alman dili, 2018].

I. Məlum növdə – İş görən məlum olur. Məlum növün xüsusi şəkilçisi yoxdur. Məlum növ feillərdə iş görənin məlum olması ön plandadır, bu növdə olan feillər həm təsirli, həm də təsirsiz olur. Məsələn: Uşağı (kimi?) çağır. Məktubu (nəyi?) yazdım (təsirli). Evə (haraya?) gedirsən. Kitaba (nəyə) bax. Bağda (harada?) dincəlirik (təsirsiz) və s.

Alman dilinin qrammatikasında da eyni qayda özünü göstərir. Məsələn: Ich rufe mein Kind. – Wen rufe ich? Wir erholen uns im Garten. – Wo erhole ich mich?

II. Qayıdış növ – Azərbaycan dilində bu növdə də iş görən məlum olur, lakin iş subyektin öz üzərində görülür. Qayıdış növ feillər, əsasən, -m⁴ (-n) şəkilçiləri vasitəsi ilə düzəlir. Məsələn: Gül aç+ıl+ır. Duman çək+il+ir. Uşaq yu+yun+ur, mən dara+n+ır+am və s.

Qayıdış növ feillər təsirli feillərdən düzəlir, təsirsiz olur. Məsələn: çəkmək (nəyi?) – çək+il+mək (haraya?), Düşmən geriyə çəkilir. döymək (nəyi?) – döy+ün+mək (harada?) Sinəmdə qəlbim döyünür və s.

Alman dilində isə qayıdış feillər “sich” hissəciyi vasitəsilə düzəlir və feillə birgə şəxslərə görə dəyişir. Yuxarıda qeyd edildiyi kimi, hərəkətin öz üzərində icra olunduğunu göstərir. Məsələn: sich anziehen – geyinmək; Ich ziehe mich an. Sich waschen – Du wäschst dich və s.

III. İcbar növ – feillərdə iş və hərəkəti danışan (və ya haqqında danışılan) şəxs yox, başqası icra edir. Bu növ feillər təsirli feillərə -dir⁴ , bəzən də -t şəkilçisini artırmaqla düzəlir. Məsələn: Məktubu yaz+dır+dım. Çəkməni sil+dir+ər+sən. Otağı döşə+t, bəzə+t. Məktubu oxu+t və s. Bu şəkilçilər təsirsiz feillərə qoşulduqda icbar növ yox, təsirsiz feildən təsirli feil düzəlir. Alman dilində isə bu “lassen” feili ilə işlənir. Məsələn: Ich lasse dich lesen. İcbar növ feilin yeganə növüdür ki, təsirli feillərdən düzəlir və təsirli olaraq qalır.

IV. Məchul növ – bu növ feillərdə iş görən qrammatik cəhətdən məlum olmur. Məchul növ feillər təsirli feillərə -ıl⁴ , -m⁴ (-n) şəkilçilərini artırmaqla düzəlir. Məsələn: Məktub yaz+ıl+dı. İş gör+ül+dü. Zəng çal+ın+dı. Kitab oxu+n+du. və s. Məchul növ feillər təsirsiz olur. Məsələn: Ağac əkildi. Qapı döyüldü və s.

V. Şəxssiz növ feillərdə də iş görən qrammatik cəhətdən məlum olmur. Bu baxımdan şəxssiz növ feillər məchul növ feillərə oxşayır. Şəxssiz növ feillər də məchul növ feillər kimi -ıl⁴ (bəzən də -m⁴) şəkilçisi ilə düzəlir.

Alman dilində şəxssiz feillər 3-cü şəxsin təkində işlənir və burada da adından məlum olduğu kimi, şəxs iştirak etmir. Bu, təbiət hadisələrində, saatın vaxtını göstərdikdə işlədilir və “es” hissəciyindən istifadə olunur. Məsələn: Es regnet, es blitzt; Es ist 2Uhr və s. [Deutsche Grammatik, 2022].

Məchul növ feillər təsirli feillərdən düzəldiyi halda, şəxssiz növ feillər təsirsiz feillərdən düzəlir. Məsələn: Yazmaq – yazılmaq, səpmək – səpilmək. qurmaq – qurulmaq, qalamaq – qalanmaq və s. (məchul növ).

Feillər üç qrupa və ya növə bölünür: əsas feillər, köməkçi feillər və modal feillər. Məsələn: Ich backe (Mən bişirirəm).

Şəxssiz feillərin şəxsi mövzusu yox, zahiri subyektı var.

– Es schneit (Qar yağır).

Es macht mich traurig, dass wir uns heute nicht mehr sehen (Bu gün bir-birimizi daha görməyəcəyimiz üçün məni kədərləndirir. Es gibt gleich Essen (Tezliklə yemək olacaq.)

Keçidli feilləri özündən sonra təsbiti tələb etmələri, “haben” ilə mükəmməl formalarını əmələ gətirmələri və es psevdosubyekti olmadan şəxsi passiv (prosessual passiv) olması ilə tanınmaq olar. Məsələn:

– Wir kleben Tapete an die Wand. (Wen kleben wir an die Wand? – Akkusativ) – Divara divar kağızı yapışdırırıq. (Kimi divara yapışdırırıq? >Akkusativ) – Ich habe dich gerufen. (Wen habe ich gerufen? – Akkusativ + Perfekt mit haben) – Mən səni çağırdım (Mən kimə zəng etdim? – Akk+ haben + Perfekt). – Das Geschäft wurde (von mir) geschlossen. (persönliches Passiv) – Biznes bağlandı (mənim tərəfimdən) (şəxsi passiv).

Keçidsiz feillərin təsbiti yoxdur, vəziyyət və ya yer dəyişikliyi zamanı belə mükəmməl formalarını yaradır və şəxsi (prosessual) passivləri yoxdur. Bununla belə, keçidsiz feillərin hamısı passiv səs yarada bilməz. Yalnız aktiv səsdə ola bilər. Məsələn: dauern, blühen, kommen oder gehören (axır, çiçəklənmə, gəlmək, aid olmaq).

– Die Nacht kommt näher (Perfekt mit sein: Die Nacht ist näher gekommen. > Zustandsveränderung) – Gecə yaxınlaşır (Perfekt+sein: Gecə yaxınlaşdı. > vəziyyət dəyişikliyi).

– Sie ist gestern nach Hamburg gefahren. (Ortsveränderung: Perfekt mit sein) Dünən Hamburqa getdi (Məkan dəyişikliyi: Perfekt+sein).

Keçidli və keçidsiz (yəni, təsirli və təsirsiz) istifadə edilə bilən feillər də vardır ki, onların mənası dəyişir.

– Wir sind heute nach Berlin aufgebrochen. (intransitiv: kein Akkusativ + Perfekt mit sein durch Ortsveränderung) – Bu gün Berlinə yola düşdük.
– Jemand hat das Schloss aufgebrochen. (transitiv: Akkusativ + Perfekt mit haben).

– Kimsə kilidi sındırdı.

– Jens kocht gerne (intransitiv: kein Akkusativ) Jens yemək bişirməyi sevir.

– Wir kochen Suppe (transitiv: Akkusativ) – Şorba bişiririk.

Qayıdış feillərə gəldikdə, həqiqi və qeyri-refleksiv feillər arasında fərq qoyulur. Həqiqi refleksiv feillər yalnız refleksiv əvəzlik (mən, sən, özün) ilə birlikdə baş verə bilər. Qeyri-refleksiv feillərdə başqa əvəzlilər və ya isimlər də ola bilər. Məsələn: Lars hat sich geduscht (echt reflexiv: Reflexivpronomen) – Lars duş qəbul etdi (əsl refleksiv: refleksiv əvəzlik).

– Ich bedanke mich bei dir (echt reflexiv: Reflexivpronomen) – Mən sizə təşəkkür edirəm (əsl refleksiv: refleksiv əvəzlik).

– Der Film fesselt ihn (unecht reflexiv: kein Reflexivpronomen). – Film onu ovsunlayır (qeyri-qaydasız və ya köməkçi feillər. Qaydasız və ya köməkçi feillər olan *sein, haben, werden müxtəlif* zamanlarda (zaman mərhələlərində) mürəkkəb predikatın qurulmasına kömək edir.

Köməkçi və modal feillər bəzən əsas feil kimi də işləyə bilər, yəni onlar tək cümlənin predikatını təşkil edir. Alman dilində köməkçi feillər deyərək əsasən *haben, sein* və *werden* feillərindən danışılır. Əlavə olaraq *tun* köməkçi feili də vardır, amma bu feil *machen* – etmək feilinin sinonimi kimi, daha çox əsas feil kimi işlənir.

Sein feilinin tərcümə imkanları:

Gəlin bu feilin bizə məlum olan mənalarına fikir verək:

1-ci mənası:

1. - am, - əm

2. - san, -sən

3. - dır, -dir, -dur, -dür

4. - ıq, -ik, -uq, -ük

5. - sınız, -siniz, -sunuz, -sünüz

6. - dırlar, - dirlər, - durlar, -dürlər müvafiq şəxslərə uyğun şəkilçilər

kimi işlənərək canlı və cansız, konkret və abstrakt olan hər bir şeyin: insanın, heyvanın, canlının və cansızın, keyfiyyətin və s. məhz həmin şey, məhz həmin cür olduğunu, məhz belə olduğunu, kiminsə razılığını və s. təsdiq edir.

Məsələn:

Bu, insandır.	Das ist ein Mensch.
Sən yaşlısan.	Du bist alt.

Otaq böyükdür.	Das Zimmer ist groß.
Biz tələbəyik.	Wir sind Studenten.
Bu, alman dilidir və s.	Das ist die deutsche Sprache und so weiter.

Biz bu nümunələrin sayını sonsuzluğa qədər də artırma bilərik.

2-ci mənası: deyil.

Sein felinin 2-ci mənası sadəcə 1-ci mənanın inkarı kimi qəbul edilməlidir. və *bunicht* və *kein* inkar hissəcikləri vasitəsi ilə düzəlir.

Fikrimizi yuxarıda *sein* felinin 1-ci mənası üçün qurduğumuz cədvəllə əsaslandırmaq:

Bu insan deyil.	Das ist kein Mensch.
Sən yaşlı deyilsən.	Du bist nicht alt.
Otaq böyük deyil.	Das Zimmer ist nicht groß.
Biz tələbə deyilik..	Wir sind keine Studenten.

3-cü mənası: var

Fikir verirsinizsə, bu məna *haben* felinin 2-ci mənasına uyğun gəlir. Amma bu mənaların yalnız səslənməsi və yazılışı eynidir, daşdıqları anlam isə başqadır. Əgər *haben* felinin var mənasına baxsaq, bu məna mənsubluq, yiyəlik, sahiblik, yəni kiminsə nəyəsə və ya nəyinsə nəyəsə malik olduğunu bildirir. Yuxarıda verilmiş *haben* felinin 2-ci mənasına aid nümunələr fikrimizi təsdiq edir.

- *sein* felinin var mənası sadəcə əşyanın, varlığın, məfhumun haradasa olduğunu, haradasa var olduğunu bildirməklə alman dilində mövcud olan es gibt, yəni “var” ifadəsinin danışığda sinonimi kimi çıxış edir.

Sein felinin “var” mənasında işlədildiyi istənilən bir yerdə onu asanlıqla es gibt ifadəsi ilə əvəz etmək olar. *Haben* felinin 2-ci mənasından fərqli olaraq, burada heç bir mənsubluqdan, sahiblikdən söhbət getmir. Nümunələrə baxaq:

4-cü mənası: yoxdur.

Bu mənanı *sein* feili də eynən *haben* feili kimi *kein* inkar hissəciyi vasitəsi ilə əldə edir. Yuxarıdakı cədvəldən istifadə edərək fikrimizi təsdiq edək. Nümunə: Burada bir insan var. – Hier ist ein Mensch. Hier gibt es ein Mensch.

Otaqda bir masa var. – İm Zimmer ist ein Tisch. İm Zimmer gibt es einen Tisch.
Burada bir insan yoxdur. – Hier ist kein Mensch. Hier gibt es keinen Menschen.
Otaqda bir masa yoxdur. – İm Zimmer ist kein Tisch. İm Zimmer gibt es keinen Tisch.

Gördüyümüz kimi, bu mənə da haben felinin 3-cü mənası kimi yazılır və səslənir. Amma artıq *haben* feili ilə *sein* felinin daşdıqları anlam yükünün nə ilə fərqləndiyini biz bacardığımız qədər izah etdik. Ona görə də Azərbaycan dilində bu mənaların eyni yazılışları və səslənmələri bizi çaşdırmalı deyil. Werden feili Azərbaycan dilinə əsasən: 1. "-acaq", "-əcək", "-yacaq", "-yəcek" gələcək zaman düzəldən şəkilçilər kimi; 2. bəzən cümlədə müstəqil olaraq əsas feil kimi işlənilə də bilir. 3. Passivdə bütün zaman formalarının düzəldilməsində köməkçi feil kimi. İndi isə bu feilin yuxarıda verilmiş hər üç mənası üçün nümunələrlə tanış olaq:

1. "-acaq", "-əcək", "-yacaq", "-yəcek" gələcək zaman düzəldən şəkilçilər kimi:

Wir werden gerne die deutsche Sprache lernen.

Biz həvəslə alman dilini öyrənəcəyik.

Ihr werdet mit dem Flugzeug fliegen.

Siz (cəmdə) təyyarə ilə uçacaqsınız.

Du wirst die Grammatik verstehen.

Sən qrammatikanı başa düşəcəksən.

Modal feillər.

Modal feillərin isə əsas feillərdən fərqi odur ki, modal feillər hərəkət bildirmir, sadəcə hərəkətə münasibəti bildirir. Amma mögen modal feilində əmələ gələn və “istərdim” kimi başa düşülən möchten feili də bu feillər sırasında işlənir və daha çox wollen felinin yerində işlənir, yəni onu əvəz etməklə daha çox etika, nəzakət və feilin arzu formasını bildirir. Modal feillər şəxsə görə dəyişərkən “sollen” feili müstəsna olmaqla təkdə qalan digər feillərin kökü dəyişir. Həm də ən çox ona diqqət yetirməliyik ki, 1-ci və 3-cü şəxsin təkində şəxs sonluğu qəbul edilmir, yəni 1-ci və 3-cü şəxsin tək eyni formada olur. Modal feillərin şəxslərə görə dəyişməsi cədvəlində fikrimizi daha da ayənildirək.

Modal feillər adətən ikinci feil olan “əsas feil” ilə cümlədə işlədilir. Əsas feil cümlənin sonunda məsdərdə durur.

Modal feillər – predikatın ifadə olunma tərzini dəyişir (moda). Wollen: Wir wollen in die Schule gehen. – Biz məktəbə getmək istəyirik.

Sollen: Er soll nach Hause kommen. O evə gəlməlidir.

Können: Sie kann die Aufgabe nicht rechnen. - Tapşırığı hesablaya bilmir.

Müssen: Ihr müsst später wiederkommen. Daha sonra qayıtmalısan.

Dürfen: Ich darf heute bei meiner Freundin übernachten. – Mən bu gün sevgilimin evində gecələyə bilərəm.

mögen: Das mag stimmen. – Bu doğru ola bilər.

Monika möchte am Wochenende mit ihrem Mann nach Berlin fahren. – Monika həftə sonu əri ilə Berlinə getmək istəyir.

Heinrich muss am Wochenende öfters ins Büro gehen. – Heinrich həftə sonları daha tez-tez ofisə getməli olur [Deutsche Grammatik, 2022].

Bütün modal feillər tək və cəm şəklində 1-ci və 3-cü şəxsə eyni şəkildə, yəni 1-ci və 3-cü şəxslərin təkində şəxs sonluqları qəbul etməirlər. 1-ci, 2-ci, 3-cü şəxsin təkində kök saitləri dəyişir (sollen feilində başqa). Məsələn:

Ich	will	muss	mag	darf	kann	soll
Du	willst	musst	magst	darfst	kannst	sollst
Er, sie, es	will	muss	mag	darf	kann	soll
Wir	wollen	müssen	mögen	dürfen	können	sollen
Ihr	wollt	müsst	mögt	dürft	könnt	sollt
Sie	wollen	müssen	mögen	dürfen	können	sollen

Tərkibində modal feil olan nəqli cümlədə əsasən cümlə üzvlərinin sıralanması aşağıda verildiyi kimi olur:

1-ci yerdə mübtədə	2-ci yerdə modal feil	3-cü, 4-cü və sair yerdə qalan cümlə üzvləri	cümlənin sonunda əsas feilin məsdəri
--------------------	-----------------------	--	--------------------------------------

Nümunə:

1-ci yerdə Ich	2-ci yerdə Will	3-cü yerdə in Baku	4-cü yerdə Deutsch	cümlənin sonunda lernen?
-------------------	--------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------------

Tərcüməsi: – Mən Bakıda alman dili öyrənmək istəyirəm.

Adi sual cümlələrində olduğu kimi tərkibində modal feil olan sual cümlələri də 2 yerə bölünür:

1. Sual sözsüz sual cümlələri.

2. Sual sözlü sual cümlələri.

Fikrimizin təsdiqi üçün yuxarıda verilmiş tərkibində modal feil olan nəqli cümləyə müraciət edək.

Nəqli cümlə.

1-ci yerdə Ich	2-ci yerdə Will	3-cü yerdə in Baku	4-cü yerdə Deutsch	cümlənin sonunda lernen.
-------------------	--------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------------

Sual sözsüz sual cümləsi:

1-ci yerdə Will	2-ci yerdə Ich	3-cü yerdə in Baku	4-cü yerdə Deutsch	cümlənin sonunda lernen?
--------------------	-------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------------

Tərkibində modal feil olan sual sözlü sual cümləsində cümlə üzvlərinin sıralanması aşağıdakı kimidir:

1-ci yerdə Wer	2-ci yerdə kann	3-cü, 4-cü və sair yerdə dieses Buch	cümlənin sonunda lesen
-------------------	--------------------	---	---------------------------

Tərkibində modal feil olan sual sözlü sual cümlələrində 1-ci yerdə sual sözü, 2-ci yerdə modal feil, sonra qalan cümlə üzvləri və nəhayət cümlənin sonunda əsas feil məsdər formasında yazılır [Nurgül, 2010].

Nəticə / Conclusion

Köməkçi feillər həm də əsas feil kimi istifadə olunur. Köməkçi feillər modal feil kimi haben + məsdər funksiyasına malikdir və birlikdə olur. Bu isə o deməkdir ki, bütün cümlə növlərində ancaq və ancaq modal feilin yeri dəyişir, əsas feil isə həmişə məsdər formasında cümlənin sonunda yazılır. Nəzərə almaq lazımdır ki, qaydalı feillərlə yanaşı, qaydasız feillər də cümlədə əsas rol daşıyır və hərəkətə olan münasibəti bildirir.

Ədəbiyyat/ References

1. Qoşqar, Əhməd (2021). Feil. Feilin qrammatik mənə növləri. <https://www.youtube.com>>.
2. Alman dili (2018). // <https://www.facebook.com/alman.dili.online/posts>>.
3. Deutsche Grammatik, Easy Deutsch (2022). <https://leasy-deutsch.de>.
4. Deutsche Grammatik, Verben im Deutschen (2020). <https://www.superprof.de>>.
5. Nurgül (2010). Feil-Das Verb. Alman dili-1. [youtube.com/watch?v](https://www.youtube.com/watch?v).

Məqalə tarixçəsi

<i>Daxil olub</i>	<i>25.02.2024</i>
<i>Düzəlişə göndərilib</i>	<i>26.02.2024</i>
<i>Qəbul edilib</i>	<i>06.03.2024</i>
<i>Nəşrə tövsiyə edib</i>	<i>Rəcəb Cəfərli</i>
<i>filologiya üzrə fəlsəfə doktoru, dosent</i>	

DOI: 10.30546/114578.2024.1.066.

FRAZEOLÖJİ BİRLƏŞMƏLƏRİN TƏRCÜMƏSİ ZAMANI YARANAN ÇƏTİNLİKLƏR

Zümrüd Qafarlı

Azərbaycan Dillər Universiteti

<https://Orcid.org/0000-0002-0663-4640>

z_qafarli@hotmail.com

Xülasə

Məqalədə leksik vahidlər, frazeoloji birləşmələr, metaforlar, onların ekvivalentliyi, uyğunluğu, tərcüməsi məsələləri araşdırılır. Dil tədrisində ən çətin vahidlər hesab olunan sabit söz birləşmələri, frazeoloji birləşmələr, metaforların tərcüməsində qarşıya çıxan çətinliklər təhlil olunur. Frazeoloji vahidlərin tərcüməsi digər leksik vahidlərdən onunla fərqlənir ki, onların tərcüməsi metaforun özünün tərcüməsi ilə eyniləşir.

Frazeoloji birləşmələrin tərcüməsi zamanı metaforların tərcüməsinə fərqli yanaşılmalıdır, burada vacib nüans ingilis dilinin fonu və onun frazeoloji komponenti haqqında kifayət qədər məlumatlı olmaqdır.

Frazeoloji birləşmələrin tərcüməsi zamanı ekvivalentlik və uyğunluq anlayışlarının ziddiyyətlər kimi deyil, tərcümənin tamamlayıcı metodları və ya prosesləri kimi nəzərə alınması nəzərə çatdırılır.

Açar sözlər: leksik vahidlər, sabit söz birləşmələri/frazeoloji vahidlər, metaforlar, ekvivalentlik, uyğunluq.

DIFFICULTIES APPEARING DURING THE TRANSLATION OF PHRASEOLOGICAL UNITS

Zumrud Gafarli

Azerbaijan State Pedagogical University

Abstract

The article deals with the issues of lexical units, phraseological units, metaphors, their equivalence, compatibility and translation. Difficulties encountered in translation of stable word combinations, phraseological units, and metaphors, which are considered the most difficult units in language teaching, are analyzed. The translation of phraseological units differs from other lexical units in that their translation is almost the same with the translation of the metaphor itself.

When translating phraseological units, the translation of metaphors should be treated differently, where the important nuance is to be sufficiently informed about the background of the English language and its phraseological component.

When translating phraseological units, the concepts of equivalence and compatibility are taken into account not as opposites, but as complementary methods or processes of translation.

Key words: lexical units, fixed word combinations / phraseological units, metaphors, equivalence, compatibility.

ТРУДНОСТИ, ВОЗНИКАЮЩИЕ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ

Зумрут Кафарлы

Азербайджанский государственный педагогический университет

Резюме

В статье рассматриваются вопросы лексических единиц, метафор, фразеологизмов, их эквивалентности, сочетаемости и перевода. Анализируются устойчивые словосочетания, фразеологизмы, метафоры, которые считаются наиболее сложными единицами в обучении языку, а также анализируются трудности, возникающие при их переводе. Перевод фразеологизмов отличается от других лексических единиц тем, что их перевод идентичен переводу самой метафоры.

При переводе фразеологизмов к переводу метафор следует относиться по-разному, где важным нюансом является достаточное знание предыстории английского языка и его фразеологической составляющей.

При переводе фразеологизмов понятия эквивалентности и совместимости учитываются не как противоположности, а как взаимодополняющий способы или процессы перевода.

Ключевые слова: лексические единицы, устойчивые словосочетания / фразеологизмы, метафоры, эквивалентность, сочетаемость

Giriş / Introduction

İngilis dilinin yuxarı kurslarda tədrisi zamanı tələbələrdə frazeoloji birləşmələrin, yəni sabit söz birləşmələrinin tərcüməsi, mənanın anlaşılması zamanı müəyyən çətinliklər yaranır. Bəzən tələbələr frazeoloji birləşmələri hərfi tərcümə etməyə cəhd edirlər. Müəllimin köməyi ilə onun ekvivalentini taparkən

də müəyyən çətinliklər yaranır. Bu məsələlərə aydınlıq gətirmək üçün frazeoloji birləşmələrlə yanaşı, metaforları da tədqiq etmək lazımdır.

“Metafor” (q.yun. μεταφορά – “köçürmə”) və ya məcaz bir əşya, varlıq və hadisəyə məxsus əlamətin hadisə üzərinə köçürülməsi yolu ilə düzəlik [SEBEOK, 1986]. Metafor vermək istədiyi fikri çatdırmaqdan ötrü oxşarlıqdan istifadə edir.

Məsələn, *Saçların Günəşin al şəfəqlərinə bənzəyir*. Nümunədən də görüldüyü kimi, *saçların rəngi Günəşin al qırmızı boyanmış rənglərinə bənzədir*.

Frazeoloji birləşmələrin tərcüməsi hər şeydən əvvəl fərqlidir, çünki onların tərcüməsi özlüyündə metaforun tərcüməsini əhatə edir. Bununla belə, onlar mənalarının leksikləşməsi ilə müəyyən edilir, bu, mütləq metaforlara aid deyil. Frazeoloji birləşmələri maraqlandıran metaforlar arasında ən azı iki növ metafor müəyyən edilir: ölü metaforlar və donmuş metaforlar [DELISLE, 1993:486].

Hər iki halda frazeoloji birləşmələrin mənasının metaforik mahiyyəti frazeoloji birləşmələrin mənasının leksikləşməsi ilə bir araya sığmır.

Ölü metaforların leksik vahid mənasında əhəmiyyətsizləşdirilmiş metaforik təsiri onun müvafiq mənə kimi qəbul edilməsinin bir hissəsi olan metaforlardır. Digər metaforlar metaforik predikat kimi deyil, leksik vahid kimi tərcümə olunur.

Sabit metaforları frazeoloji birləşmələr hesab etmək olar, çünki bunlar tərifinə görə leksikləşdirilmiş mənə daşıyır. Aşağıda təsvir edilən metaforun ötürülməsi ilə bağlı çətinliklər istisna olmaqla, onların yaratdıqları əsas çətinlik frazeoloji birləşmələrin daxilində sərhədlərinin müəyyənləşdirilməsidir ki, bu da frazeoloji birləşmələrin özünün delimitasiyasından fərqləndirilməlidir.

Ekvivalentlik və yazışma arasındakı fərqi göstərmək məqsədi daşıyan Delil [DELISLE, 1993:486] misalını götürək: “*help pay the rent*”, “*helped pay the rent*” və “*succeeded in making ends meet*”; “*icarə haqqını ödəməyə kömək et*”, “*icarə haqqını ödəməyə kömək etdi*” və “*sonu təmin etməyə müvəffəq oldu*”. Bu üç ifadə bir ön söz istisna olmaqla, eyni sintaktik quruluşa malikdir və məcazi təsirin təhlili metaforun eyni sərhədlənməsinə gətirib çıxarır, yəni birinci feildən və onun sxemindən sonra aşağıdakı metaforik predikat bir modallıq ifadə etməyə xidmət edir. Bu ifadələrin tərcüməsinin təhlili iki fərqli mərhələyə çevrilən iki vacib elementi müəyyən etməyə – metaforanın və frazeoloji birləşmələrin tərcüməsinə imkan verməlidir [NİDA, 1969:220].

“*Pay the rent*”, and then the translation of the expression of the modality (“*help*”). Bu halda metaforik predikat “*ödəmək icarə*”, sonra modallığın ifadəsinin tərcüməsi (“*kömək*”). Bu ifadələrdə bu iki element zamanla bir-birini izləsə belə, onların tərcüməsi tərs ardıcılıqla, yəni modallığın ifadəsindən əvvəl məcazi predikata əməl etməlidir. Hər iki tərcümə eyni tərcümə prosesindən istifadə etməklə edilib, fərq onun nəticəsinin qeyri-ənənəvi və ənənəvi xarakterindədir.

Frazeoloji birləşmələrin tərcüməsində sərbəstlik frazeoloji birləşmələrin çoxlu variantları halında təsdiqlənir. Konvensionallığına baxmayaraq, frazeoloji birləşmələr kimi mühafizəkar elementlərin bu cür müxtəlif linqvistik üsullarla özünü necə göstərə bilməsi təəccüblüdür. Bu, məsələn, ingilis dilində “*ilbiz sürətində get*” kimi tərcümə olunan ifadələrə aiddir: “*go at a snail's pace*”: “*advance / roll like a snail / a slug*”, “*advance / walk at a turtle's pace*” or “*take small steps*” (“*ilbiz kimi irəliləmək / ilbiz kimi yuvarlanmaq*”, “*irəliləmək / tısbağanın sürətində gəzmək*” və ya “*kiçik addımlar atmaq*”). Sonuncu halda, kontekst məna fərqi neytrallaşdırmadıqca və o artıq aktuallığını itirmədikcə “*kiçik addımlarla irəliləmə*” – tərcümənin ixtiyari olduğunu söyləmək olmaz, çünki o, məna fərqi təqdim edir.

Baxmayaraq ki, bu nümunələr müəyyən edilmiş sərbəstliyi göstərə bilər, lakin onlar frazeoloji birləşmələrin tərcümə sərbəstliyinin orijinallığını izah etmir. Biz Nida və Taberin [NİDA, 1969:220] tərcüməsində frazeoloji birləşmələrin üç mümkün növ “semantik düzəlişlərin” və ya adi ingiliscə deyimlərin açıq-aşkar tanınmasında frazeoloji birləşmələrin sərbəst təqdimatını izləyirik.

Nəzərdə tutulan üç əsas növ bunlardır: a) idiomlardan qeyri-idiomlara, b) idiomlardan idiomlara və c) qeyri-idiomlardan idiomlara.

Frazeoloji birləşmələrin qeyri-frazeoloji ifadəyə və əksinə, qeyri-frazeoloji ifadədən frazeoloji birləşmələrə tərcüməsi göstərir ki, semantik parafrazalar həmişə frazeoloji birləşmələri tərcümə etmək üçün istifadə edilə bilər.

İfadənin metaforik mənasının semiotik hesablanması kimi müəyyən edilən ekvivalentlik frazeoloji birləşmələrin mükəmməl tərcümə prosesidir. Frazeoloji birləşmələrin tərcüməsində semiotik hesablanmanın oynadığı mühüm rol frazeoloji birləşmələrin tərcüməsinin ixtiyari xarakterindən irəli gəlir, bu o deməkdir ki, frazeoloji birləşmələr həmişə semantik parafraza ilə tərcümə oluna bilər.

Beləliklə, frazeoloji birləşmələrin tərcüməsi yuxarıda göstərilən sifətin ikinci mənasında şərtidir, çünki frazeoloji birləşmələrin tərcüməsi leksik vahidlərdəki seqmentin mənası ilə leksik sifətlərdəki seqmentlər arasındakı mənə eyniliyindən irəli gəlir. Bununla belə, tərcümələr hərfiliklə məhdudlaşmadığı üçün bu tərcümə prosesindən frazeoloji birləşmələrin tərcüməsi üçün də çox yaxşı istifadə oluna bilər. Başqa sözlə, tərcümə edən şəxsin bilik və təcrübəsindən asılı olaraq, onun artıq tərcümə etdiyi frazeoloji birləşmələrin tərcüməsi üçün də yazışmalardan istifadə oluna bilər. Nəzərə alsaq ki, frazeoloji birləşmələr leksik vahidlərdir və uyğunluq və ekvivalentlik frazeoloji birləşmələrin tərcüməsi prosesləri ola bildiyinə görə, bu, yuxarıda müəyyən edilmiş sifətin hər iki mənasında şərtidir.

Frazeoloji birləşmələr ehtiva etdikləri metaforun frazeoloji birləşmələrin hamısını əhatə etməsindən və ya onun yalnız bir hissəsini təmsil etməsindən asılı olaraq, iki fərqli şəkildə tərcümə olunur. Hər iki halda frazeoloji birləşmələr tez-tez məcburi, lakin danışıqda dəyişkən linqvistik elementlə əlaqələndirilir. O bütün predikativ frazeoloji birləşmələrdə olduğu kimi, feilin tamamlayıcısı və ya ismin tamamlayıcısı ola bilər. Bu elementlər dəyişən olsa belə, mütləq frazeoloji birləşmələrin bir hissəsidir. Bu səbəbdən bunlar leksikləşmir, “qrammatikləşir”.

Məcəzləri qlobal olan frazeoloji birləşmələr adi tərcümə prosedurlarına uyğun olaraq, şərti şəkildə tərcümə olunur, yəni artıq müəyyən edilmiş tərcümələrə əsaslanan yazışma və ya ifadələrin mənasının semiotik hesablanmasına əsaslanan ekvivalentlik. Məsələn, həm uyğunluq, həm də ekvivalentlik mümkün olan *"kick the bucket" = "break his pipe" və "hold one's horses" = "go slowly" – “vedrəni təpikləmək” = “tütün borusunu qırmaq” və “atlarını tut” = “yavaş get”* ifadələri.

Birinci tərcümə qeyri-şəffaf olduğundan, xüsusən də kontekstdən kənar olduğu və hərfi olmadığı üçün uyğunluq ehtimalı daha yüksəkdir. İkinci misalda digər tərəfdən, ekvivalentlik daha çox ehtimal olunur, çünki ingilis dilinə tərcümə heç də metaforik olmayan semantik parafrazardır (burada mənə effekti praqmatikdir).

Leksikləşmiş metaforu qlobal olmayan frazeoloji birləşmələr də şərti şəkildə tərcümə olunur. Bu tip frazeoloji birləşmələr ən çox yayılmış frazeoloji birləşmələr tipini təmsil edir və buna görə də ən çox xarakterikdir. Məcəzi olmasa da, metafordan kənardakı olan element buna baxmayaraq, frazeoloji birləşmələrin metaforik hissəsi ilə əlaqəlidir və bu səbəbdən sonuncunun

birləşməsi kimi qəbul edilə bilər. Lakin qrammatikləşmiş formadan fərqli olaraq, bu qeyri-məcəzi element leksik olaraq sabitləşmişdir. Buna görə də biz bu qeyri-metəforik elementi frazeoloji birləşmələrin metəforik hissəsinin birləşməsi kimi nəzərdən keçirə bilərik [NİDA, 1969:220].

Qeyri-metəforik elementin tərcüməsi metəfor kimi müəyyənədicisi rol oynayır. Həqiqətən də tərcümənin konvensional təbiəti ən çox məhz bu elementə əsaslanır.

Metəforik element kollektivin rolundan fərqli olaraq, kollokasiya münasibətində əsas rolunu tamamilə oynayan son dərəcə məhdud linqvistik kontekstdə “funksional” ekvivalentliyə çevrilir.

Yan Delil [DELISLE, 1993:387] tərəfindən izah edildiyi kimi, frazeoloji birləşmələrin tərcüməsində ilk yanaşmalardan biri onların didaktik vahid kimi tanınmasıdır. Bunun üçün frazeoloji birləşmələrin qlobal və analitik mənasının təhlili tələb olunur ki, bu da təkcə frazeoloji birləşmələrdəki metəforun sərhədlərini deyil, həm də cümlədə frazeoloji birləşmələrin sərhədlərini müəyyən etməyi nəzərdə tutur. Bundan əlavə, frazeoloji birləşmələrin özündə olan elementləri (qrammatikləşmiş elementləri) düzgün leksikləşdirilmiş elementlərdən, sonuncunun daxilində isə məəcəzi elementlərdən ayırmaq lazımdır. Beləliklə, frazeoloji birləşmələri başa düşmək mürəkkəb bir işdir, çünki o, linqvistik ifadənin qrammatikləşdirilmiş, leksikləşdirilmiş və metəforik elementlərinin ətraflı təhlilini əhatə edir. Bu vəzifədə məna və sintaktik kombinatorikanın təhlilindən istifadə frazeoloji birləşmələrin bütün komponentlərini ayırmaq üçün tamamilə zəruri vasitədir. Pedaqoji və didaktik nöqteyi-nəzərdən, frazeoloji birləşmələrin tərcüməsində prioritet məsələ frazeoloji birləşmələrin tanınması və onların sintaktik və semantik təhlilidir. Bunun üçün xüsusi ingilis dili frazeoloji birləşmələr lüğətləri ilə məsləhətləşməyə və ya dərstdə yaxud kiçik qruplarda praktiki frazeoloji birləşmələr tərcümə məşğələlərinin aparılmasına üstünlük verilməlidir. Dərs zamanı tərcüməyə yeni başlayan tələbələrə həyata keçiriləcək frazeoloji birləşmələrin tərcümə tapşırıqlarını daha yüksək səviyyəli tələbələr üçün nəzərdə tutula bilən faktiki tərcümə tapşırıqlarından ayırmaq olar.

Nəhayət, frazeoloji birləşmələri tərcümə etməkdə ikinci çətinlik ondan ibarətdir ki, əgər leksik vahidlərdə biz frazeoloji birləşmələrdə tapdığımız müxtəlif elementlərin sadə tanınması ilə kifayətlənə biliksə, metəforalarda tərcüməçilər tamamilə fərqli yanaşmalıdırlar. Konvensional frazeoloji və metəforik istifadə haqqında fəal biliklərə malik olmalıdırlar. Bu baxımdan,

frazeoloji birləşmələrin tərcüməsi dilöyrənmə ilə başqa bir paralel təşkil edir, burada çoxdan məlumdur ki, bir dildə aktiv bilik onun passiv biliklərindən çox fərqlənir. Buna görə də tələbələri ingilis dilinin fonu və onun frazeoloji komponenti (atalar sözləri, ifadələr, birləşmələr və s.) haqqında istifadələrdən xəbərdar etmək vacibdir.

Beləliklə, köçürmə prosesinin özü ekvivalentlik üçün qorunur, çünki yazışma tərcüməyə və bəlkə də artıq müəyyən edilmiş ekvivalentliyə əsaslanır. Buna görə də uyğunluq və ekvivalentlik anlayışları arasındakı fərq mənənin təhlilindən irəli gəlməyən sadə köçürmədən fərqli olaraq, semantik köçürmənin orijinal xarakteri ilə izah edilə bilər. Beləliklə, biz göstərə bilərik ki, uyğunluq və ekvivalentlik anlayışları bir-birinə zidd olsa belə, onların tərcümə ediləcək seqmentə tətbiqi tamamilə fərqlidir, bu da tərcüməçilərin ehtiyac və biliklərinə və tərcümənin kontekstual şərtinə görə dəyişə bilər.

Nəticə / Conclusion

Frazeoloji birləşmələrin tərcüməsi əsaslı şəkildə ixtiyaridir, çünki o, həmişə semantik ola bilər və dil vahidlərinin frazeoloji və ya metaforik xarakterini əks etdirmir. Bundan əlavə, frazeoloji birləşmələrin tərcüməsi semiotik nöqteyi-nəzərdən ikiqat şərti xarakter daşıyır: bir tərəfdən, müxtəlif dillərin iki leksik vahidi arasında şərti istinad əlaqəsi nöqteyi-nəzərindən, digər tərəfdən müxtəlif dillərin iki ifadəsi arasındakı əlaqələr semantikasını, yəni konvensional şəkildə ifadə edilən mənə eyniliyi əlaqəsinə əsaslanan ekvivalentliyin şərti təbiəti ilə.

Frazeoloji birləşmələrin tərcüməsinin özəlliyi ondadır ki, frazeoloji birləşmələrin ekvivalentliyi prosesi də tərcümənin sabit və ümumi olması və uyğunluğun hərfi tərcümə ilə məhdudlaşmaması baxımından uyğunluq kimi də nəzərdən keçirilə bilər. Frazeoloji birləşmələrin tərcüməsinin bu özəlliyi, şübhəsiz ki, onların ixtiyari təbiəti istisna olmaqla, onların leksik vahidlər olması ilə izah olunur. Frazeoloji birləşmələrin tərcüməsi ixtiyari və şərti olduğundan, xarici dilin öyrədilməsi üsulları tələbələrə frazeoloji birləşmələrin tərcüməsinə öyrənməkdə çox şey təklif edir və tərcümə nəzəriyyəsinin nəzəriyyə ilə praktika arasında adekvatlıq baxımından çox şey əldə etməli olduğunu nəzərə almaq lazımdır.

Ədəbiyyat / References

1. Benson, M., Benson, E. & Ilson, R. (1997). *The BBI Dictionary of English Word Combinations*, 2nd ed. Amsterdam / Philadelphia: John

Benjamin's Publishing Company. – Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin's Publishing Company. – 386 pages.

2. Cowie, A.P. (1998). Introduction. In Cowie, A.P. (Ed.) *Phraseology: Theory, Analysis, and Applications*. – Oxford: OUP. – pp. 1-20.

3. Gläser, R. (1988) The grading of idiomaticity as a presupposition for a taxonomy of idioms. In Hüllen, Werner & Schulze, Rainer (Eds.) *Understanding the Lexicon*. – Tübingen: Max Niemeyer. – pp. 264-279.

4. Gläser, R. (1998) The stylistic potential of phraseological units in the light of genre analysis. In Cowie, A. P. (Ed.), *Phraseology: Theory, Analysis, and Applications*. – Oxford: OUP. – pp. 125-143.

5. Delisle, J. (1993). *La traduction raisonnée. Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*. – Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa, coll. «Pédagogie de la traduction». – 486 p.

6. Halliday, M.A.K. (1966). Lexis as a linguistic level. In Bazell, Charles E., Catford, John C., Halliday, Michael A.K. & Robins, Robert H. (Eds.) *In Memory of J.R. Firth*. – London/Harlow: Longmans. – pp. 148-162.

7. Howarth, P.A. (1996) *Phraseology in English Academic Writing: Some Implications for Language Learning and Dictionary Making*, Niemeyer, Tübingen.

8. Howarth, P.A. (1998). *The Phraseology of Learners' Academic Writing*. In Cowie, A.P. (Ed.). *Phraseology: Theory, Analysis, and Applications*. – Oxford: OUP. – pp.161-186.

9. Mel'čuk, I.A. (1998). Collocations and lexical functions. In Cowie, A.P. (Ed.) *Phraseology: Theory, Analysis, Applications*. – Oxford: OUP. – p.23-53.

10. NIDA, E.A. et Taber, C.R. (1969). *The Theory and Practice of Translation*. – Leiden: Netherlands. – 220 pages.

11. Sebeok, T.A. (1986). *Encyclopedic Dictionary of Semiotics*, New York, Mouton de Gruyter, coll. «Approaches to Semiotics», no 73, 3 vol. – New York: Mouton de Gruyter. – 2nd ed. – 448 pages.

Məqalə tarixçəsi

Daxil olub 11.02.2024

Qəbul edilib 22.02.2024

Nəşrə tövsiyə edib Ülvyyə Hacıyeva

filologiya üzrə fəlsəfə doktoru, dosent

DOI: 10.30546/114578.2024.1.074.

AZƏRBAYCAN DİLİNİN DİALEKT VƏ ŞİVƏLƏRİNDƏ FRAZEOLÖJİ BİRLƏŞMƏLƏR

Çinarə Qəhrəmanova

Azərbaycan Dövlət İqtisad Universiteti
filologiya üzrə fəlsəfə doktoru, dosent
<https://ORCID.org./0000-0321-8274-4545>
chinara83@gmail.com

Xülasə

Frazeoloji vahidlər tərkib elementləri semantik və sintaktik cəhətdən ayrılmayan, dildə hazır şəkildə olan, bəzən qrammatik cəhətdən dəyişdirilərək işlədilən dil vahidləridir. S.Cəfərov bu tip birləşmələri idiomlar adlandırmışdır.

Həqiqətən də frazeoloji birləşmələrin komponentləri ayrılıqda fərqli mənə ifadə edir, birləşmənin tərkibində isə həmin mənəni itirir, həm struktur, həm də semantik cəhətdən yeni bir dil vahidi formalaşmış olur.

Somatizmlər Azərbaycan dilinin leksik fondunda ən qədim dil vahidləri qrupuna aiddir. Dilimizin dialektlərinin lüğət tərkibindəki frazeoloji vahidlərin böyük əksəriyyətini somatik frazeologizmlər təşkil edir və onların formalaşmasında “baş, ayaq, göz, bağır, barmaq və s.” bədən üzvlərinin adları iştirak edir. Bunu dialektlərimizdəki sabit söz birləşmələrinin komponentlərinin təhlili bir daha sübut edir.

Açar sözlər: frazeologiya, somatizm, idiom, söz, tərcümə, ekvivalent.

PHRASEOLOGICAL UNITS IN THE DIALECTS AND ACCENTS OF THE AZERBAIJAN LANGUAGE

Chinara Kahramanova

Azerbaijan State Economic University

Abstract

Phraseological units are linguistic units, the constituent elements of which are not separated semantically and syntactically, but are sometimes used by changing grammatically. S.Jafarov called these types of combinations idioms.

Indeed, the components of phraseological units express a different meaning separately, but in the combination they lose that meaning, and a new language unit is formed both structurally and semantically.

Somatisms belong to the oldest group of language units in the lexical fund of the Azerbaijani language. The vast majority of phraseological units in the vocabulary of the dialects of our language are somatic phraseological units, and in their formation such words as "head, foot, eye, gut, finger, etc." parts of the body are involved. This is proven once again by the analysis of the components of stable word combinations in our dialects.

Key words: phraseology, somatism, idiom, word, translation, equivalent.

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ СОЧЕТАНИЯ В ГОВОРАХ И ДИАЛЕКТАХ АЗЕРБАЙДЖАНСКОГО ЯЗЫКА

Чинаре Кахраманова

Азербайджанский государственный экономический университет

Резюме

Фразеологические единицы – это языковые единицы, составные элементы которых семантически и синтаксически неразделимы, уже присутствуют в языке и иногда употребляются с грамматическими изменениями. С. Джафаров назвал эти виды сочетаний идиомами.

Действительно, компоненты фразеологических сочетаний по отдельности выражают разное значение, но в составе сочетания они теряют это значение, формируется новая языковая единица как структурно, так и семантически.

Соматизмы относятся к древнейшей группе языковых единиц лексического фонда азербайджанского языка. Подавляющее большинство фразеологизмов в лексике диалектов нашего языка являются соматическими фразеологизмами, и в их образовании «голова, нога, глаз, кишка, палец и т. д.» используются названия частей тела. Это еще раз доказал анализ компонентов устойчивых словосочетаний в наших диалектах.

Ключевые слова: фразеология, соматизм, идиома, слово, перевод, эквивалент.

Giriş /Introduction

Frazeoloji birləşmələrsiz dil ola bilməz. İstər ədəbi dilin, istərsə də dialekt və şivələrin leksikasında frazeologizmlərin rolu böyükdür. Avropada, Ballinin nəzəriyyəsinə əsaslanan rus alimi V.V.Vinoqradov bu qrupa daxil olan birləşmələri “frazeoloji birlik, frazeoloji uyuşma, frazeoloji birləşmə” adı altında qruplaşdırılmış, həmin istiqamət türk dillərinin frazeoloji sistemində də tətbiq edilmişdir. Azərbaycan dilçiliyində frazeoloji vahidləri ifadə etmək məqsədilə bir çox terminlərdən istifadə edilmişdir: qovuşma idiomlar, uyuşma idiomlar, frazeoloji birləşmələr, frazeoloji bitişmələr, frazeoloji birikmələr və s.”.

1. Frazeologizmlər nədir?

Dilin zənginliyinin ifadəçisi olan frazeoloji birləşmələrin dil xüsusiyyətləri sırasında ən mühüm məsələlərdən biri onların sərhədlərinin müəyyənləşdirilməsidir. Bəziləri atalar sözləri və məsəlləri frazeologiyaya daxil edir, bəziləri leksik vahidlərə ekvivalent olan birləşmələri, bəziləri isə lüğət tərkibində hazır olan bütün söz birləşmələrini frazeologiyaya aid edirlər. Lakin əslində, frazeologiyaya “yalnız dil strukturuna aid sabit birləşmələr” daxil edilməlidir [Tağıyev, 1966:5].

Ə.Orucov məsələyə başqa tərəfdən yanaşaraq ayrılı bilməyən bəzi sərbəst söz birləşmələrini də frazeologiyaya aid etmiş və bunlara “uşaq bağçası, ağıl diş, dəyişən cərəyan” və s. kimi birləşmələri nümunə göstərmişdir [Orucov, 1962:25].

Ə.Dəmirçizadə frazeologizmlərin tərkibinə simvolik mənə daşıyan məcaziləşmiş vahidləri də daxil etmişdir. Məsələn; tülkü – hiyləgərliyin rəmzi, dayı – arxa, kömək edən mənasında, eşşək – mədəniyyətsiz, qanacaqsız və s. mənalarında simvollaşdırılmışdır [Dəmirçizadə, 1962:172].

Dialektlərin lüğət tərkibi qədim və zəngindir. Dialektlərin leksikası dedikdə, ədəbi dildə işlənməyən dialektlərə xas olan sözlər nəzərdə tutulur. Dialekt sözləri zaman-zaman ədəbi dilə keçmiş, norma səviyyəsinə yüksəlmiş, ədəbi dil leksikasını zənginləşdirən əsas mənbə olmuşdur. Dialekt sözləri işlənmə məqamlarına görə iki qrupa bölünür; 1) Ədəbi dillə ortaq leksika; 2) spesifik leksika.

Dialekt frazeologiyasında frazeoloji ifadələr uzun yüzilliklərin məhsulu olub, qədim tarixə malikdir. Belə birləşmələrin bir qismi ədəbi dildə işləklilik qazanmış, əksər hissəsi dialekt səviyyəsində qalmışdır. Dialektlərdə frazeologizmlər müxtəlif şəkildə yayılmışdır. Bəzi frazeologizmlər əksər dialektlərdə işləndiyi halda, bir qismi məhdud ərazidə fəaliyyət göstərir; məs.:

Əlvallah qoparmaq – “qalmaqal salmaq” (Gədəbəy), əvniyə çıxmaq – “nahara çıxmaq” (Füzuli), fisdırığı gəlmey – “kefi kök olmaq” (Bakı), göz tüşməx – “yetişməyə başlamaq” (Ağcabədi), pəl vurmaq – mane olmaq anlamında, pərgar olmaq – bir işin bilicisi olmaq, şiltimi çıxmaq – köhnəlib əldən düşmək və s.

Müasir dilçilikdə tədqiqat obyektini kimi daha çox frazeoloji birləşmələrə müraciət edilir. Frazoloji birləşmələr həm lüğət tərkibini zənginləşdirir, həm də dil xüsusiyyətləri ilə diqqəti cəlb edir.

“Frazoloji vahidlər ən mürəkkəb dil vahidləridir. Onların mürəkkəbliyi təkcə çoxkomponentli olmasında deyil, həm də sintaktik modellərin semantik və mənaçoxcəhətliliyi, müxtəlif fikirlərin emosionallığını, ekspressivliyini artırmaq qabiliyyəti ilə ölçülür. Frazoloji vahidlərin bu göstərilən özəllikləri onların tiplərini, həmin tiplərin ayrı-ayrı xüsusiyyətlərini öyrənməyi tələb edir” [Kazımov, 2000:135].

Türk dillərində frazeoloji vahidləri yaradan əsas aparıcı element insanın bədən üzvlərinin adları, heyvan adları, bitki adları, müxtəlif təbiət hadisələrinin adları, dini və alqış-qarğış mənalı anlayışlardır. Həyatın elə bir sahəsi yoxdur ki, ona aid frazeoloji vahidlər olmasın. Bu dil vahidləri insan cəmiyyətinin, fərdlərin dünyaya baxışını ifadə etdikləri kimi, aid olduğu xalqın mentaliteti, tarixi və məişəti haqqında məlumatı da özündə qoruyub saxlayırlar. Sabit söz birləşmələrinin tərkibinə daxil olan komponentlər reallığın hissəciklərini ifadə etdikləri kimi, həm də həmin reallığı təsvir edirlər. Bu birləşmələrdə ən çox məlumat daşıyıcıları denotativ komponentlərdir.

Somatik frazeoloji birləşmələr.

Somatizm – insan və heyvanlara məxsus bədən üzvlərinin adlarıdır. Sabit söz birləşmələrinin formalaşmasında ən aktiv rol oynayan da bu dil vahidləridir. Dilçilik ədəbiyyatında somatizmlər əsasında formalaşan sabit söz birləşmələri ilə bağlı ayrıca bir tədqiqat əsəri yoxdur. Somatik birləşmələr haqqında yalnız sabit söz birləşmələri haqqında yazılan tədqiqatlarda onların formalaşmasında iştirak edən komponentlərdən danışılan zaman qrup kimi məlumat verilir. Məsələn: rus dilçiliyində A.M.Cepasovun, L.P.Qaşevin, N.F.Alefirekonun, V.A.Lebedinckinin, E.R.Ratuşnayanın, Azərbaycan dilçilərindən A.M.Qurbanovun və başqalarının tədqiqatlarında frazeoloji birləşmələrdən danışılan zaman onların bir növü kimi somatizmləli sabit söz birləşmələrindən danışılmışdırsa da, xüsusi bir tədqiqat işi yazılmamışdır.

Somatizmlərdən geniş məlumat verən dilçilərdən biri prof. Əzizxan Tanrıverdiyev olmuşdur. Alim “Kitabi-Dədə Qorqud”un söz dünyası” adlı

kitabında dastanın dilində işlənən “oykə, sugsun” somatizmlərini təhlil edərək, onların Qərb ləhcəsində və digər dialektlərdə işləndiyini bildirmişdir [Kazımov, 2000:206].

Dialektlərin frazeologiyası.

Somatizmlər Azərbaycan dialektlərində, xüsusilə də qərb qrupu dialekt və şivələrində maraqlı leksik-semantik qruplardan biridir. Ümumilikdə sabit söz birləşmələrində somatizmlərin çox işlənməsinin səbəbi bu dil vahidlərinin lüğət tərkibində semantik cəhətdən zəngin olmalarındadır. Obyektin xarakterindən asılı olaraq, somatizmlər müxtəlif qatlara parçalanır: somonimlər, osteonimlər, splanxonimlər, anqionimlər, sensorimlər, xəstəliklərin adları. Sabit söz birləşmələrinin tərkibindəki somatizmlər dialektdəki semantik məna çalarına görə fərqli mövqələrdə duraraq, fərqli məna çalarlıqları yaradırlar. Belə ki, bəzi somatizmlə sabit söz birləşmələri həddindən çox məcazi məna çalarlıqları yarada bilirsə də, bəzilərinə bu semantik çalarlıq zəif ifadə olunur. Onların hər birini ayrı-ayrılıqda nəzərdən keçirək:

Baş – Qərb qrupu dialekt və şivələrində baş təkəcə insanın əsas orqanı mənasında deyil, həm də, ağıl, əsas, vacib, evlilik, ölçü-həcm, birinci mənalarını da ifadə edir. Məsələn: baş ağartmaq – bir işi yaxşı bilmək, işin sənətkarı olmaq mənasında; baş dolandırmaq – yaşamaq, çətinliklə də olsa, güzəran keçirmək; baş qatmaq – qalmaq, dava salmaq, aranı qarışdırmaq; baş yoldaşı – arvad; başa düşmək - anlamaq; başa vurmaq – sona çatdırmaq, bir işi bitirmək, elədiyi işi başqasının üzünə demək, minnət qoymaq; baş-beynini doldurmaq – aldatmaq, birinə digəri haqqında yalan məlumat vermək; başına daş salmaq – yox etmək, öldürmək, axırına çıxmaq; başına götürmək – səsi hər yerə yayılmaq; başına hava gəlmək – dəli olmaq; başına soyux dəymək – xəstələnmək, ağılı itirmək, danışığını bilməmək; başını bişirmək - aldatmaq; başını bitdirmək – öldürmək; başını doldurmaq – fikrini dəyişdirmək, aldatmaq; başını soxmağa yer axtarmaq (Gəncə) – ev axtarmaq, yaşamağa yer axtarmaq; başını toylamaq – aldatmaq.

Ağız – Bu somatizm Azərbaycan dialekt və şivələrində müxtəlif semantik mənaları ifadə edir. Belə ki, Ağdam, Qax, Şəki, Zaqatala və Zərdab dialekt və şivələrində qaramalın doğandan sonra ilk ağız südü, bu süddən hazırlanan pendir kimi bir yemək mənalarında da işlənir [Ağayeva, 2016:15].

Qərb qrupu dialekt və şivələrində sabit söz birləşmələrinin tərkibində təkəcə insan orqanlarından birinin adı deyil, həm də yekun və başlanğıc, məqsədə-çatma, yaxınlıq və uzaqlıq, uğursuzluq və uğurluluq və s. kimi mənaları ifadə edir. Konseptlərə diqqət yetirsək, istənilən bir mənənin müsbət və mənfi

çalarlarının paralellik yaratdığını görürük. Məsələn; ağzı qatıx kəsməmək – sözü keçməmək, sözü heç kəs tərəfindən eşidilməmək (mənfi mənada), ağzı kəsərli – sözü eşidilən, hörmətli insan (müsbət mənada) – hər iki frazeoloji vahid birinin antonimidir; ağzıgöyçəhliyəlmək – söyüş söymək, nə gəldi danışmaq (mənfi mənada); ağzına baxmaq – kiminsə sözünə baxmaq, kiminsə sözü ilə oturub-durmaq (müsbət mənada) və s.

Ayaq – Bu somatizm “ayağ” formasında Qərb qrupuna daxil olan dialekt və şivələrdə həm insan orqanlarından birinin adını, həm uzaq, kənar mənalarını, həm evin və ya stolun aşağı tərəfi, həm də alçaltmaq, aşağılamaq mənalarını, “ayax” formasında isə Naxçıvan dialektində uzaq, kənar mənalarını ifadə edir. Məsələn: Ağdam dialektində “ayağına düşmək” – yalvarmaq; ayax çəhmək – aldatmaq, işinə mane olmaq; Cəbrayıl dialektində “ayağının altından yer qaçmaq” – donub qalmaq, dəhşətə gəlmək, həddindən artıq təəccüblənmək; yenə Cəbrayıl şivələrində “ayağın çəhmək” – işinə mane olmaq, quyu qazmaq mənalarında işlənməkdədir.

Semantik çalarlığın yaranmasına səbəb ayağın bir orqan kimi aşağıda yerləşməsidir. Ayaq bir orqan olaraq insanın bədənini saxlasa da, dayaq mövqeyini daşısa da, Qərb qrupu şivələrində frazeologizmlərin tərkibində mənfi çalarları ifadə edir. Gəncə və Qarabağ dialektlərində süfrənin ayaq-başı kiçiklərə aid olan yerdir.

Barmaq – bu söz dialekt və şivələrdə həm “barmağ” formasında bədənini kiçik bir üzvünün adı mənasında, həm də “barmaq” formalarında Göyçay, Kürdəmir şivələrində arabanın yanlığına keçirilən şaquli taxta, Oğuz dialektində isə pəncərə şüşəsini saxlamaq üçün kənarlarına vurulan nazik taxta mənalarında işlənilir və fərqli semantik çalarlar ifadə edir. Qərb qrupu dialekt və şivələrində isə biz “barmaq” və “barmaq” somatizmini sabit söz birləşmələrinin tərkibində görürük. Füzuli dialektində “barmaq basmaq” – işi görmək, işə qarışmaq; barmağına dolmaq – ələ salmaq, gülmək; Ağdam şivəsində “barmaq qoymaq” – sahiblənmək, yiyələnmək, işə qarışmaq; Gəncə dialektində “barmağın basıf gözünü çıxarmaq” – hədələmək mənalarını ifadə edən sabit söz birləşmələri var.

Göz – somatizmi də baş somatizmi kimi Qərb qrupu dialekt və şivələrində həddindən artıq aktivdir. Göz – insan hissələrinin müxtəlif formalarda təqdimi üçün əsas orqanlardan biridir. Biz bunu dialekt və şivələrimizin sabit söz birləşmələri fondunda da aydın görə bilərik. Maraqlıdır ki, göz somatizm komponentli sabit söz birləşmələri həm müsbət, həm də mənfi emosional halları ifadə etmək imkanına malikdir. Göz somatizmi öz daxili semantikasına görə

həqiqilik, dəqiqlik, düzgünlük semasını ifadə edir. Məsələn: gözünən görüb, gözü açıqdır, gözüm kimi inanıram, gözündən yayınmaz və s.

Qərb qrupu dialekt və şivələrindəki sabit söz birləşmələrinin tərkibində biz göz somatizminin fərqli konseptlərini görürük. Məsələn: göz aç bilməməx` (Ağdam, Cəbrayıl, Gəncə) – vaxt tapa bilməmək, işi çox olmaq; gözə pərdə tutmaq (Fuzuli) – aldatmaq, yalan danışmaq, kələk gəlmək, yalan danışmaq; gözü almax (Cəbrayıl) – özünə inanmaq, güvənmək, arxayın olmaq, xoşuna gəlmək, nəyi isə bəyənmək; gözü arxada qalmaq (Cəbrayıl) – narahat olmaq nigaran qalmaq; gözü bağlamaq (Fuzuli) – başa düşməmək, görməmək, anlamamaq; gözü düşməx` (Cəbrayıl) – gözünə basmaq (Cəbrayıl) – acgozlüklə yemək, göstərmək; gözünə durmaq (Cəbrayıl) – tənbellik etmək; gözünə kül ufurməx` (Ağdam) – aldatmaq; gözünə su verməx` (Cəbrayıl) baxmaq, öyrənmək; gözünə təpmək (Fuzuli) – acgozlüklə yemək; gözünə yuxu getməməx` (Ağdam) – yatmamaq; gozunən batmaq (Bərdə) – məhv olmaq, heçə-puçə çıxmaq; gözünü acmaq (Fuzuli) – ayılmaq, başa salmaq, doğulmaq, dünyaya gəlmək; gözünü qan tutmaq (Gəncə) – bərk hirsələnək, kimisə öldürmək istəmək; gözünün acısını almax (Cəbrayıl) – mürgüləmək, yatmaq; gözünün ici gülmək (Ayrım) – sevinmək; gozunun köku saralmaq (Ayrım) – yorulmaq, həsrətlə gozləmək; gözünün qarasını aparmax (Ağdam) və s.

Nəticə / Conclusion

Tədqiqatın nəticəsi onu göstərir ki, somatizmlər Azərbaycan dilinin leksik fondunda ən qədim dil vahidləri qrupuna aiddir. Dilimizin dialektlərinin lüğət tərkibindəki frazeoloji vahidlərin böyük əksəriyyətini somatik frazeologizmlər təşkil edir. Bunu qərb qrupu dialekt və şivələrindəki sabit söz birləşmələrinin komponentlərinin təhlili bir daha sübut etdi. Belə ki, bu dil vahidləri çox geniş sabit birləşmələr əmələgətirmə imkanlarına malikdir, onların işlənmə intensivliyi də yüksəkdir.

Ədəbiyyat / References

1. Ağayev, R.D. (1951). Azərbaycan dilinin Qarabağ dialekti (Ağdam rayonu şivələri). Fil. dok.... dis. avtoref. – Moskva: – 26 s.
2. Ağayeva, R.R. (2016). Frazeologizmlərin formalaşmasında ekstralingvistik amillərin rolu. Fil. dok. dis. avtoref. – Bakı: – 28 s.
3. Azərbaycan dialektoloji lüğəti. (1999). I cild. – Ankara. – 374 s.
4. Bayramov, H. (1978). Azərbaycan dilinin frazeologiyasının əsasları. – Bakı: – 368 s.

5. Cəfərov, S. (1970). Müasir Azərbaycan dili. Leksika. – Bakı: –287 səh.
6. Çobanzadə, B.(2007). Seçilmiş əsərləri.Vc. – Bakı: Şərq-Qərb. – 261 s.
7. Çobanov, M.N. (1973). Bolnisi rayonu şivələrində işlənən bəzi arxaizmlər //ADU-nun “Elmi əsərlər”i. – Bakı: –s.66-69.
8. Çobanov, M.N. (1997, 1998). Bolnisi rayonu şivələrinin leksikası. I c. – Bakı: Təhsil EİM. – 210 s.; II c. – Bakı: Təhsil EİM. – 64 s.
9. Dəmirçizadə, Ə. (1962). Az.dilinin leksik üslubiyatı. – Bakı: – 356 s.
10. Həməyev, T.B. (1958). Ordubad dialektinin leksikası haqqında qeydlər //Azərb.SSR EA “Xəbərlər”i (ict.elm.ser.). – Bakı: – №2. – s.53-70.
11. Xasıyev, Z.Ə. (2004). Azərbaycan dili dialekt və şivələrinin qərb qrupunda heyvandarlıq terminləri. – Bakı: Nurlan. – 146 s.
12. Xəlilov, R.Y. (1978). Saylar. – Bakı: Azərənəşr. – 73 s.
13. Xəlilov, R. (1958). Müasir Azərbaycan dilində II və III növ təyini soz birləşmələrinin tərəfləri arasında sintaktik əlaqə usulları. // Azərb. SSR AE-nın Məruzələri. XIV cild. – Bakı: – s.72-76.
14. İbrahimov, M. (2005). Seçilmiş əsərləri. I c. –Bakı: Şərq-Qərb.–432 s.
15. İslamov, M.İ. (1957). Frazeoloji birləşmələr (Nuxa dialekti materialı uzrə). //Azərbaycan SSR EA-nın “Xəbərlər”i (ict.elm.ser.). – Bakı: – №11. – s.127-140.
16. Kazımov, Q. (2000). Müasir Azərbaycan dili. Sintaksis. – Bakı:– 496 s.
17. Mirzəliyeva, M. (2009). Türk dillərinin frazeologiyası. – Bakı: –218 s.
18. Mirzəzadə, H. (1990). Azərbaycan dilinin tarixi qrammatikası. – Bakı: – 270 s.
19. Tağıyev, M. (1966). Müasir rus dilinin feili frazeologiyası – Bakı: – 360 s.
20. Огуджов, А. (1962). Теоретическое обоснование к “Толковому словарю Азербайджанского языка”. /автореф. док. фил.наук. – Баку: – 25 с.
21. Даль, В.И. (1955). Словарь живого великорусского языка. в 4-х томах. – Москва: – 352 с.

Məqalə tarixçəsi

<i>Daxil olub</i>	<i>09.02.2024</i>
<i>Qəbul edilib</i>	<i>22.02.2024</i>
<i>Nəşrə tövsiyə edib</i>	<i>Könül Səmədova</i>
	<i>filologiya elmləri doktoru, dosent</i>

DOI: 10.30546/114578.2024.1.082.

AZƏRBAYCAN ŞİVƏLƏRİNDƏ QƏDİM TÜRK SÖZLƏRİNİN DİFTONQLAŞMASI VƏ SAİT ƏVƏZLƏNMƏLƏRİ HADİSƏLƏRİNİN TARIXİ-LİNGVİSTİK XÜSUSİYYƏTLƏRİ

Röya Qəhrəmanova

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti

Xarici Dillər Mərkəzinin müəllimi

<https://ORCID.org/0009-0001-7057-6529>

omerqehreman@mail.ru

Xülasə

Qədim türk sözlərinin şivə fonetikasında diftonqlaşma və sait keçid hadisələri Azərbaycan xalq dili yarandığı dövrdən mövcud olmuş və həmin dövrdən başlayaraq çağdaş dialekt və şivə areallarına gəlib çıxmışdır. Tarixi dialektologiyanın aktual problemlərindən biri də qədim türk sözlərinin şivə fonopoeikasındakı sait səslərlə bağlı müəyyən dil hadisələrinin aşkara çıxarılmasıdır və bu sahədə olan reallıqlar daha çox öyrənilir, müqayisəli tədqiqatın prinsip və istiqamətlərinin təyin edilməsinə, müəyyənləşdirilməsinə daha çox cəhd edilir.

Azərbaycan dilinin qədim və indiki vəziyyəti, ümumi təkamül xüsusiyyətləri, çoxsaylı lingvistik hadisələri və faktları içərisində diftonqlaşma və sait əvəzlənmələri ilə bağlı müəyyən qanunsuzluqlar da mühüm yerlərdən birini tutur və qohum dillərin qarşılaşdırılması, onların tarixi inkişafının izlənməsi və dillərin inkişaf qanunauyğunluqları barədə müəyyən elmi ümumiləşdirmələrin əldə edilməsi üçün zəngin dil materialları verir. Diftonqlaşma və sait səs keçidləri əski türkcədən gəlir və bu fonetik xüsusiyyətlər müasir türkcələrdə, o cümlədən Azərbaycan dilinin dialekt və şivələrində qorunmaqdadır ki, məqalədə bu fonetik əlamətlərə diqqət yetirilir.

Açar sözlər: qədim türk sözləri, şivələrdəki forma və əlamətlər, diftonqlaşma, sait keçidləri, tarixi yazılı mənbələr, çağdaş türkcələr.

HISTORICAL LINGUISTIC FEATURES OF DIPHTHONGIZATION AND VOWEL SUBSTITUTIONS OF ANCIENT TURKISH WORDS IN AZERBAIJANI DIALECTS

Roya Kahramanova

Abstract

The phenomena of diphthongization and vowel transition in the Shiva phonetics of ancient Turkish words have existed since the time when the Azerbaijani folk language was created, and since that period, they have reached the modern dialect and Shiva areas. One of the actual problems of historical dialectology is the discovery of certain linguistic phenomena related to the vowel sounds in the dialectal phonopoeitics of ancient Turkish words, and the realities in this field are studied more and more attempts are made to determine the principles and directions of comparative research.

Among the ancient and present state of the Azerbaijani language, general evolutionary features, numerous linguistic events and facts, certain illegalities related to diphthongization and vowel substitutions also occupy one of the important places, and in order to compare related languages, trace their historical development, and obtain certain scientific generalizations about the regularities of language development provided rich language materials. Diphthongization and vowel sound transitions come from old Turkish, and these phonetic features are preserved in modern Turkish, including dialects of the Azerbaijani language which the article focuses on.

Key words: ancient Turkish words, forms and signs in dialects, diphthongization, vowel transitions, historical written sources, modern Turkish

ИСТОРИКО-ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДИФТОНГИЗАЦИИ И ЗАМЕНЫ ГЛАСНЫХ ДРЕВНЕТЮРКСКИХ СЛОВ В АЗЕРБАЙДЖАНСКИХ ДИАЛЕКТАХ

Роя Кахраманова

Азербайджанский государственный экономический университет

Резюме

Явления дифтонгизации и перехода гласных в диалектных фонетике древнетюркских слов существовали со времен создания азербайджанского народного языка и с этого периода достигли современного диалекта и диалектических ареалов. Одной из актуальных проблем исторической диалектологии является открытие некоторых языковых явлений, связанных с гласными звуками, в диалектной фонопоэтике древне-

тюркских слов, причем реалии в этой области изучаются, предпринимаются все новые и новые попытки определить и определить принципы и направления сравнительных исследований.

Среди древнего и современного состояния азербайджанского языка, общих особенностей эволюции, многочисленных языковых событий и фактов, некоторых неправомерностей, связанных с дифтонгизацией и заменой гласных, также занимают одно из важных мест, а для сравнения родственных языков проследите их историческое развитие и получить определенные научные обобщения о закономерностях развития языка дает богатый языковой материал. Дифтонгизация и переходы гласных звуков происходят из древнетюркского языка, и эти фонетические особенности сохраняются в современном турецком языке, включая диалекты азербайджанского языка, которым посвящена статья.

Ключевые слова: древнетюркские слова, формы и знаки в диалектах, дифтонгизация, переходы гласных, исторические письменные источники, современный турецкий язык.

Giriş / Introduction

Tarixi dialektoloji aspektdə qədim türk sözlərində diftonqlaşma hadisəsinə söz tərkibini müqayisəli metodun qanunlarına söykənərək bütün cəhətləri ilə meydana çıxarmaq mümkündür. Diftonqlaşma və sait keçidləri tarixən bir qayda olaraq, nitqin və dilin fərqlənməsi prosesində yaranmışdır. Dilin ilkin yaranış dövrlərində ilk dəfə olaraq, tələffüz fərqlənmələri meydana çıxmış, yeni söz, nitq arealında fərqli tərzdə öz ifadəsini tapmış və bu xüsusda eyni sözün fonetik cildində fərqli variantlar üzə çıxarmışdır. Diftonqlaşma hadisəsi nəticəsində qədim türk sözlərinin fonetik tərkibində müəyyən fərqli cəhətlər əmələ gəlmiş, bu hadisə sözün semantikasını dəyişmək iqtidarında ola bilməmiş və bu hadisə tarixi bir kateqoriya kimi türkcələrin müasir dialekt areallarının bəzilərində özünə yer tutmuş, bəzilərində isə yox olub getmişdir.

Dialekt və şivələrdə diftonqlaşma.

Azərbaycan dilinin qərb qrupu dialekt və şivələrində diftonqların “y” və “v” səslərinin düşməsi nəticəsində əmələ gəldiyini göstərən R.Rüstəmov onları iki növdə qruplaşdırmış və alçalan diftonqların “ou” və “oi” tiplərini, yüksələn diftonqların isə “ua”, “üə”, “od”, “öz” tiplərini təyin etmiş və onların yaranma səbəblərini zəngin nümunələr əsasında izah etmişdir [ADQQDŞ, 1967:12-13]. İ.Bayramov diftonqların Azərbaycan ədəbi dilinə deyil, yalnız dialekt şivələrə

məxsus olan bir fonetik hadisə kimi xarakterizə edərək onların “v”, “y”, “g” samitlərinin düşməsi nəticəsində baş verdiyini yazmış və faktik nümunələr əsasında enən diftonqların “on”, “üz”, “öz”, “əi”, “en”, “ən” tiplərini, yüksələn diftonqların isə “ua”, “iə”, “ou” tiplərini müəyyənləşdirmişdir [Bayramov, 2016:46-55].

E.Əzizov “Kitabi-Dədə Qorqud” dastanlarının dilində diftonqların 3 tipini (“ou”, “oa”, “au”) müəyyənləşdirmiş və onların Azərbaycan dilinin hansı dialekt və şivələri əhatə etdiyini göstərmişdir [Əzizov, 2016:116-118]. E.Əzizovdan fərqli olaraq, Ə.Tanrıverdi “Kitabi-Dədə Qorqud” dastanlarında diftonqların iki tipini təyin etmiş və onların “ou” və “au” tipləri olduğunu göstərmiş və “ou” diftonqunun qərb ləhcəsində üstünlük təşkil etdiyini yazmışdır. Tədqiqatçı eyni zamanda “Orxon-Yenisey” abidələrində də bir sözdə “on” diftonq tipini (qoñ) tapmış və qərb ləhcəsində də bir neçə sözdə müşahidə edildiyini göstərmişdir [Tanrıverdi, 2012:40-142]. “Kitabi-Dədə Qorqud” dastanlarında “on”, “od”, “au” diftonq şəkilləri şimal-şərq şivələri üçün də xarakterikdir və bu xarakteriklik qərb şivələrinin təsiri ilə yaranmışdır. Kaşğari dönəmində ərəb əlifbasındakı “vav” hərfinin həm “v”, həm də “o / ö, həm u / ü” səsini ifadə etməsi müəyyən qisim sözlərdə diftonqlar yaratmışdır [Əskər, 2006:348]. Azərbaycan dilinin qərb qrupu şivələrində olduğu kimi, Türkiyə türkcəsinin Anadolu və Rumeli dialektlərində həm enən, həm də qalxan diftonqlar mövcuddur: *koun* (qərb ləhcəsi) – *köün* (Anadolu dialekti), *yourt* (qərb ləhcəsi) – *yourd* (Rumeli dialekti). İ.Kazımov türkcələrin iki böyük qrupu olan bulqar və qırçaqlarda sait və samit ardıcılığının diftonqlaşması prosesini qısaca olaraq belə sıralamışdır: *ağ – av – oo – uu; oğ – uv – ıy; eq – ev – iy; öq – üy – üü; iğ – uv – ıy; uğ – uv – un – n – ı; iq – iy – ii – i; üq – üv – üy* (Kazımov 2011, 106). Azərbaycan dialekt areallarındakı “bizav” sözü tatar və qaqaüz ədəbi dillərində “an” şəklində “buzanı” diftonqlaşır. Qaqaüz yazı dilində *onj* (ovuc), *qoun* (qovun) Azərbaycan şivələrində olduğu kimi diftonqlaşması paralellik yaradır [Покровская, 1964:38-42].

Sait səslərin əvəzlənməsi.

Azərbaycan xalq dilinin yarandığı dövrdən sait səslərin əvəzlənməsi hadisəsi də olmuşdur. Yazılı abidələrdə əks olunan müəyyən sözlərdə sait keçidlərinin rəngarəng tiplərinə daha çox rast gəlinir. Çağdaş Azərbaycan dialekt və şivələrində mövcud olan çoxsaylı sait əvəzlənmələri ilə bağlı hadisələrə qədim türk sözləri aspektindən yanaşdıqda, tarixin dərinliklərinə getdikdə həmin fonetik hadisələrin miqdar tipləri azalır. Qədim türk sözlərinin tərkibində baş

vermiş sait səs əvəzlənmələri müasir Azərbaycan şivələrinin də səciyyəvi xüsusiyyətlərindən olduğuna görə onları müqayisələr yəndə araşdırmaq olduqca vacib və aktual səslənir.

a > ə. “a” səsinin “ə” səsi ilə əvəzlənməsi Azərbaycan dilinin bütün dialekt və şivələri üçün xarakterik fonetik hadisələrdən biridir. “a > ə” hadisəsi çox vaxt söz köklərinin ilk hecasında olur. Sonrakı hecalarda isə “a > ə” hadisəsi birinci hecadakı səslərin təsiri ilə meydana gəlir. “a” səsinin “ə” səsi ilə əvəzlənməsi daha çox “y” və sonor səslərdən əvvəl və ya sonra olur [ADQQDŞ, 1967:14]. Məlumdur ki, Azərbaycan ədəbi dilində insanın bədən üzvlərindən birinin adını bildirən “ayaq” sözü, at növünün adını bildirən “ayğır” sözü, coğrafi relyef bildiren “quyu” sözü, rəng bildiren “qara” sözü, abidə adı bildiren “qala” sözü əksər dialekt və şivə areallarında “əyax”, “əyğır”, “qəyə”, “qələ”, “qərə” fonetik tərkiblərində işlənir. Orxon-Yenisey abidələrində “ayaq” sözü “adaq”, Kaşğarının “Divan”ında “adhak” şəkillərində işlənmişdir [Kaşğari, 2006:14]. Türk dillərinin və dialektlərinin sonrakı inkişaf mərhələsində “adhak” sözündəki “dh” samit qoşalaşması sözün fonetik tərkibinin sadələşmə meyli ilə əlaqədar olaraq “y” samitinə çevrilmişdir və hazırda bütün türkcələrdə “adhak” sözü “ayaq” şəklində, Azərbaycan şivələrində isə “əyax” şəklində işlənir. “Dh” qoşalaşmış variantının “y” çevrilməsi hadisəsini mənbələr əsasında şərh edən Ə.Tanrıverdi yazır: “Orxon-Yenisey abidələrində işlənən “adığ (ayı)”, “adırın (ayrılmaq)”, “adaq (ayaq)”, “yadaq (piyada)”, eləcə də M.Kaşğarının “Divan”ından “adhak” (ayaq), “adhığ” (ayıq), “adhul” (ayrılmaq), “yadhaq” (piyada, ayaq) kimi sözlərin tərkibindəki “d” cingiltili samiti Azərbaycan yazılı abidələrində “y” əvəzlənməsi ilə müşahidə olunur. Məsələn, “Kitabi-Dədə Qorqud”da – “ayaq”, “ayrılmaq”, “yayan” (piyada) müasir ədəbi dilimizdə işlənir, qərb şivələrində isə “əyax” formasındadır, yaxud, Nəsimidə - *ayaq, ayrılmaq, ayıq* və s. Bu yazılış şəkilləri müasir ədəbi dilimizdə eynidir [Tanrıverdi, 2012:149]. Kaşğari “Divan”ında “adhır” at növünün adını bildirən söz Azərbaycan ədəbi dilində “ayğır”, qərb qrupu dialekt və şivələrində isə “əyğır” şəklində işlənir [Kaşğari, 2006:18; ADQQDŞ, 1967:15].

Çağdaş türkcələrdə “ayğır” sözü cüzi fonetik fərqləri nəzərə almasaq, eyni formalarda işlənir [Karşılaştırmalı türk lehçeleri sözlüyü, 36-37]. Türkcələrin ədəbi dilləri üçün xarakterik olan “ayğır” sözü Azərbaycan dilinin qərb qrupu dialekt və şivələrində “əyğır” (a > ə) şəklində işləndiyi halda, Quba dialektində “eyğır” (a – e) fonetik variantında çıxış edir [Hüseynova, 2020:534]. “a” səsinin “ə” səsinə keçidini incələşmə hadisəsi kimi xarakterizə edən və sözün hansı

hissələrində təzahür etməsini İ.Bayramov fonetik nümunələr əsasında arqumentləşdirmiş və Azərbaycan şivələrində zəngin materialın olmasından geniş danışımdır [Bayramov, 2016:57-59]. Tədqiqatçının araşdırmalarından belə məlum olur ki, “ayğır” sözü Qarabağ şivələrində “əyğır”, “ayaq” sözü Dərbənd, Çəmbərək şivələrində “əyah”, yəni sözlərin əvvəlində, “qara” sözü Naxçıvan, Lənkəran, Qafan şivələrində “qərə” sözün ortasında, qaya“ sözü Zəngilan şivəsində “qəyə”, “qara” sözündə rəng bildirən leksik vahidin sonunda “qərə” “a > ə” fonetik hadisəsi Qazax və Şəki dialektlərinə xasdır. Nəzərdən keçirdiyimiz şivələrə məxsus formalarda “əyğır” sözündə “a > ə” əvəzlənmə tipi “y” samitinin, “əyah”, “qəyə” sözlərində də həmin samitin, “qərə” sözündə isə “r” sonorusunun tələbi ilə baş vermişdir. Həmin sözlərdə “a > ə” əvəzlənməsinin saitlər ahənginin tələbi ilə incələşməsi də əsas fonetik faktlar kimi dəyərləndirilməlidir.

“A” fonemi bütün türkcələrdə olduğu halda, “ə” fonemi dodaqlanmayan ön damaq saiti kimi ancaq Azərbaycan, türkmən, tatar, başqırd, qazax dillərində mövcuddur və bununla belə, türk, özbək, qaraqalpaq, noqay, altay, tuva dillərinin əksər dialekt və şivələrində bu səsə rast gəlinir [Zeynalov, 1981:4]. Məhz bu xüsusiyyətinə görə qeyd edilən dillərdə “a > ə” sait əvəzlənməsinə xeyli sayda qədim türk sözlərinə rast gəlirik: uyğur dilində *ətlas, əstə, əstər* [Уйгурско-русский словарь, 1968:64-66]; *aşnə, adəş* [Кайдаров, 1969:49]; tatar dilində: *bəyrəm, yəş* “gənc”, *kərdəş* “qohum”, *bəger* (can, ürək) [Современный татарский язык, 1969:87]; başqırd dilində: *bəylə* – “bağlamaq”, *yəy* “yay”, *səs* “saç” [ГСБЛЯ, 1981:41]. a > ə hadisəsi türkmən dilinin dialektlərində də var: *pəltə < palta, arçin < arçın, təri < dəri, pəxtə < paqta* “pambıq” [Amansaqiev, 1970:119].

“Kitabi-Dədə Qorqud” dastanlarının dilində işlənmiş “qərə”, “yəxşi”, “qəyin”, “dünyə” sözlərinin müxtəlif yerlərindəki “a > ə” incələşmə hadisəsi və onun Azərbaycan dilinin, o cümlədən türkcələrin ədəbi dillərində və dialektlərində mövcudluğu göstərir ki, bu tip fonetik qanunauyğunluq (a > ə) tarixi səciyyə daşıyır və əksər qohum dillərdə eynilik yaradır, şübhəsiz ki, bu da çox təbii bir hal kimi qarşılmalıdır, çünki qohum xalqların fonetik quruluşu sabitləşənə qədər onlar bir-biri ilə uzun müddət çox yaxın təmasda olmuşlar.

a > e. Bu səs uyğunluğu Azərbaycan dilinin Bakı dialekti üçün daha çox xarakterikdir. E.Əzizov qeyd edir ki, “a” səsinin “e” səsinə keçməsi hadisəsi əsasən söz ortasında, bəzən isə söz əvvəlində “y” səsinin təsiri nəticəsində baş verir. Deməli, bu halda açıq saitin qapalılaşması və dilarxası saitin dilortası saitlə

əvəz olunması hadisəsi meydana çıxır. Bu fonetik xüsusiyyət hələ orta əsrlərdən Azərbaycan dilində əmələ gəlmişdir [Əzizov, 2016:123]. Bakı dialektində “a > e” səs keçidi ilə bağlı M.Şirəliyev də vaxtilə yazmışdır: “Söz ortasında “y”-dan əvvəlki geniş “a” saiti “y”-nın təsiri altında dar saitle “e”-yə çevrilir, bu isə Bakı dialektinin canlı xüsusiyyətlərindən biridir” [Şirəliyev, 1947:29]. M.Şirəliyevin nümunə kimi verdiyi qohumluq münasibəti bildirən “qeynata”, “qeynana” sözləri, “qıleydi”, “qeynedi” feilləri təxminən 1300 il bundan əvvəl yaranmış “Kitabi-Dədə Qorqud” dastanlarının cildində işlənmişdir: *Dilədi ki, oğlanı həlak qıleydi* [Dəmirçizadə, 1959:29]; *Qeynatama, qeynanama ayıdaydım – dedi; Anamdan yeyrək qeynana; Atamdan yeyrək qeynata; Uruzun şafqət damarları qeynədi* [KDQ, 1988:138]. M.Yusifov qeyd edir ki, “oğuz qrupu türk dillərində, daha çox türkmən dilində “a > e” səs əvəzlənməsi özünü göstərir: ədim “addım”, ey “ay”. Eyni zamanda “a” saitindən “ə”-yə keçid qırpaq dillərində, xüsusilə qazax və tatar dillərində geniş yayılmışdır: bəy “bay” (tatar), beqir “bağır” (tatar), əydə “haydı” (tatar), əyda, haydı (qazax) [Yusifov, 1984:23].

Qədim türk sözü olan “arı” sözü bütün türksistemli dillərdə cüzi fonetik fərqlə işləndiyi halda, Azərbaycan dilinin Dərbənd dialektində “eri” şəklində “a > e” əvəzlənməsi ilə çıxış edir və bu tip fonetik şəklə müasir qazax, özbək dillərində təsadüf olunur, hətta uyğur dilində bu söz qapalı forma alaraq “here” şəklində işlənir [KTLS, 1993:25]. Burada a > e keçidi təbii ki, “r” sonorusunun tələbi ilə baş vermişdir. Qədim türk “ayran”, “qaymaq”, “ayğır”, “yaylaq” sözlərində “a > e” səs keçidi baş verdiyi kimi, “a > e” sait əvəzlənmələri də özünü təzahür etdirə bilər və M.Məmmədli qeyd edir ki, Azərbaycan dilinin Bakı, Quba, Təbriz, Şəki, Dərbənd, İmişli dialekt və şivələrində bu hadisə meydana çıxır [Məmmədli, 2019:66]. “a > e” hadisəsi Azərbaycan dilinin dialekt və şivələrində işləndiyi şəkildə Türkiyə türkcəsinin dialektlərində də mövcuddur: *yeşil, yeşermək, kardeş* [Hacıyev, 2018:27].

Azərbaycan dilinin şivə fonetikasında “a > e” sait əvəzlənməsi bəzi mürəkkəb sözlərin strukturunda da özünü təzahür etdirir. Məsələn, “yantey” sözünün ikinci komponentində bu hadisə özünü göstərir. Birinci komponentdəki “yan” sözü başa düşüləndir və Mahmud Kaşğari lüğətində də müasir dövrdə işləndiyi şəkildə qeydə alınmışdır [Kaşğari, 2006:645]. İkinci tərəfdəki “tey” sözü fonetik dəyişikliyə məruz qaldığından (a > e) tanınmaz şəkil almışdır. Bu söz əslində “tay” sözünün Azərbaycan dilinin keçid şivələrində dəyişikliyə uğramış şəklidir və Kaşğarinin “Divan”ında “tay” şəklində qeydə alınmış və müasir mənası “dayaq qoymaq, dayaq vermək” kimi göstərilmişdir” [Kaşğari,

2006:519]. Həqiqətən də, hazırda Azərbaycanın bəzi bölgələrində evi bir qədər də genişləndirmək məqsədilə ona əlavə tikililər də dayaq, çalaq edilir və “tey” sözü şübhəsiz ki, bu anlamı daşıyır. Şivələrdəki “tey” sözünü bu anlam üzrə restavrasiya etsək, “yartay > yartey” formalarında “a > e” sait əvəzlənmələrini görə bilərik. Nəzərdən keçirdiyimiz söz formalarında “a > e” səs keçidləri Azərbaycan dilinin istər tarixində, istərsə də dialekt və şivələrində qalınlıq ahəngindən incəlik ahənginə inkişafıba bağlı olmuş, dilimizin mövcud potensial imkanlarını müəyyən dərəcədə formalaşdırmışdır.

a > o: “a” saitinin “o” saitinə keçməsi Azərbaycan dilində, o cümlədən türkcələrdə ən qədim fonetik hadisələrdən biridir və bu səs əvəzlənməsi dodaqlanmayan qalın saitə dodaqlanan qalın saitə keçməsi kimi xarakterizə olunmalıdır. “Av” sözü qədim oğuz dilinə mənsub olub, həm “Kitabi-Dədə Qorqud” dastanlarında, həm də Kaşğarının “Divan”ında izlənmişdir: *Sən var ikən av avladı, quş quşladı* [Kdq, 1988:32]. “Kitabi-Dədə Qorqud” dastanlarında “av” sözü 7 dəfə işlənmişdir. Kaşğarının “Divan”ında bu söz “av” fonetik tərkibindədir və lüğətçi əsasını “av” sözü təşkil edən 10 söz qeydə almış və onların oğuzcadan olduğunu göstəmişdir [Kaşğari, 2006:56-57]. Hazırda Azərbaycan ədəbi dili üçün “ov”, şivə arealları üçün isə “av” variantı məqbul sayılır. Azərbaycan ədəbi dilindəki “av” variantının şivələrində “av” şəkli alması “v” samiti”nin təsiri nəticəsində baş vermiş və belə səs uyğunluğu dilimizin Naxçıvan, Zəngilan, Qubadlı, Cəbrayıl şivələri üçün səciyyəvidir [ADDA, 1990:57]. Maraqlı cəhət budur ki, hazırda Azərbaycan, özbək, uyğur ədəbi dilləri üçün səciyyəvi olan “ov” sözü bütün türkcələrdə “av” variantında işlənir [KTLS, 1993:34-35]. Etimoloji yanaşmamız, türk dilləri ilə tarixi müqayisəməz də göstərir ki, “av” fonetik tərkibi “ov”-la müqayisədə daha qədim oğuz əlamətidir. Maraqlı cəhət bir də ondan ibarətdir ki, müasir qırğız dilində “av” sözü 2 şəkildə – həm sağır nunla “aŋ”, həm də diftonqlamış “ŋ” variantlarında işlənir [KTLS, 1993:34]. Orxon-Yenisey abidələrində “av”//“avlu” sözləri “ab//abla” şəklində daş kitabələrə həkk olunmuşdur [Rəcəbli, 2004:103]. Bu qədim formanı götürərək “av//ovlu” sözlərinin Azərbaycan ədəbi dili və dialekt arealları üçün tarixi inkişaf xəttini belə sıralamaq olar: *ob//obla > av//avlu > ov//ovla > av//avlu* (şivələrdə). Fikrimizcə, qədim formadakı “b” samiti qırpaq qəbilə dövrünün səs elementidir, çünki sözlərdə “b”-laşma qədim qırpaq dili üçün, “v”-laşma isə oğuzcalar üçün səciyyəvi olmuşdur, Oğuz və qırpaq tayfa dilləri dövründə həm “ob // obla” variantı, həm də “ov//ovla” variantı paralel işlənmişdir.

Azərbaycan dilinin Ağbaba şivəsində “tumo” və Çəmbərək, Kalinino şivələrində “tumoy” sözləri “qrip, zöhkəm” xəstəlik növünün adını bildirən leksik vahidlər kimi işlənir [Bayramov, 2011:363]. Həmin mənada Azərbaycan dilinin bəzi şivələrində “tumav//tumov” sözləri işlənir [Əzizov, 2016:132]. Şivələrdəki “tumav//tumov” sözünün fonetik tərkibində a > o sait əvəzlənmələri özünü təzahür etdirir və bu sözün fonetik tərkibinin inkişaf xəttini belə də sıralaya bilərik: *tumo* → *tumoy* → *tumov* → *tumav*. Bu sözün əsasını qədim türk sözü olan və Mahmud Kaşğarının “Divan”ında qeydə alınmış “tum” sözü təşkil edir və “soyuq” mənasını bildirir (Kaşğari, 2006:570). Kaşğari qeyd edir ki, “tum” sözü əslində “soyuq” deməkdir, lakin “tumluğ” kəlməsi həm “soyuq nəsnə”, həm də “soyuq” mənalarında işlənir [Kaşğari, 2006:348]. Azərbaycan dilinin şivə areallarında sözün sonuncu variantı olan “tumav” leksemini götürsək, onu “tum” və “av” komponentlərinə ayıra bilərik: *tum* + *av*. “Tum” komponenti Kaşğari dönəmi ilə müqayisədə heç bir fonetik dəyişikliyə şivələrdə uğramamış, öz mənasını da mühafizə edib saxlamışdır. Şivələrdəki “tumav” sözü Kaşğari lüğətində “tumluğu” mürəkkəb strukturunda qeydə alınmış və müasir dövrdə “tumov, nəzlə, qrip” mənaları göstərilmişdir [Kaşğari, 2006:570]. Kaşğari ikinci komponentində gələn “ağa” sözünü göstərmiş və müasir türkcələrdə “ağı, zəhər” anlamında işləndiyi verilmişdir [Kaşğari, 2006:24]. Məlumdur ki, “tumav” xəstəliyi soyuqdəymə nəticəsində yaranır və Kaşğari “ol məni tumluğka üsütti” cümləsini verərkən “*o məni soyuğa verdi*” anlamını nəzərdə tutmuşdur [Kaşğari, 2006:254]. Həqiqətən də, insana soyuq dəyəndə ağzı zəhər dadır və qədim “tumağu” sözünün Azərbaycan şivələrində “tumav” şəkli alması “u” saitinin düşməsi və “ğ” samitinin təsiri ilə baş verdiyini söyləməyə imkan verir. Beləliklə də, bəzi şivələrdə “a” səsinin sabit qalması Azərbaycan şivələrində qanunauyğun fonetik hadisələrdən hesab olunmalıdır. Qeyd etməliyik ki, şivələrdəki “tumov” sözünün ikinci tərəfindəki qədim forması “ağu” sözü olub, “ov” elementi həmin sözdən törəmişdir. Azərbaycan ədəbi dilində quş adı bildirən “toyuq”, meyvə adı bildirən “qovun”, inəyin balasının adını bildirən “buzov” sözləri şivələrdə “*tavuuq//tovuk*”, “*qavin*”, “*buzav//buzoy*” şəkillərində işlənir [Əzizov, 2016:132]. Azərbaycan şivələrində “*tavuuq//tovuk*” şəkillərində çıxış edən bu söz Kaşğarının “Divan”ında “tavuk” fonetik tərkibində, “*qavin*” sözü “*kağun*”, “*buzav*” sözü “*buzagu*” şəkillərində işlənmişdir [Kaşğari, 2006:497; 234; 117].

Azərbaycan şivələrindəki “*tavuuq//tovuk*” şəkilləri çağdaş türkcələrdə “tavıq” (türk, başqırd, qazax, özbək, tatar, türkmən) fonetik tərkibində çıxış

edərək, eyni formulalıq yaradır. Azərbaycan şivələrində olduğu kimi *qırğız* (tök), *uyğur* (toñu) dillərində qədim “tavuk” sözü diktonqvari şəkillərdə işlənir [KTLS, 1993:858-859]. Azərbaycan şivələrində “qavun” sözü “yemiş” mənasında işlənir və “qavun” sözü çağdaş türk, başqırd, qazax, qırğız, özbək, türkmən, tatar dillərində eyni formada, yaxud da diktonlaşmış şəkildə, yalnız uyğur dilində “koğun” “a > o” sait keçidləri ilə işlənir [KTLS, 1993:858-859]. Şivələrimizdə işlənən “buzav” sözü Kaşğari dönmündəki fonetik tərkibləri “buzaqu” şəklində qoruyub saxladığı halda, başqırd dilində “bızov”, qazax dilində “bızav, özbək dilində “buzäk”, tatar dilində “bozav”, uyğur türkcəsində “mozay”, qırğız türkcəsində “muzö” fonetik variantlarında çıxış edir [KTLS, 1993:86-87]. Azərbaycan dili şivələrində “a > o” əvəzlənməsi ilə bağlı M.Şirəliyev yazır: “o”-laşma hadisəsi ilə məşhur olan “a” səsinin “o” səsi ilə əvəzlənməsi daha çox Bakı dialektinə aiddir. Bunu da qeyd etməliyik ki, türk dillərində təsadüf edilən “o”-laşma hadisəsi müqayisəli üsulun tətbiq edilməməsi nəticəsində çox vaxt tat dilinin və ya tacik dilinin təsiri ilə də izah edirdi: Dilçilik məsələlərinin müəyyənləşməsindən sonra müqayisəli-tarixi üsulun tətbiqi nəticəsində məlum oldu ki, “a” səsinin “o” səsi ilə əvəzlənməsi hadisəsi türk dillərinin əsas fonetik qanunlarından biridir” [ADNQDŞ, 1962:26].

e > i: “e” səsinin “i” səsinə keçidi də türkcələrin fonetik xüsusiyyətlərindən biridir və bu səs uyğunluğuna Orxon-Yenisey abidələrində bəzi sözlərdə təsadüf olunur: *el – il, eki – iki, yer – yir, ber – bir, beş – biş* və bu sözlər abidənin yarandığı dövrdə dialekt fərqi olmuşdur [Айдаров, 1971: 132-133]. İncə saitin incə saiti əvəz etməsi hadisəsinə “Kitabi-Dədə Qorqud” dastanlarının dilində də rast gəlirik: *Hey, hey, dayələr, muzu bən səni yüzi niqablu Beyrəyə vermişəm, diərdi* [KDQ, 1988:54]. M. Kaşğari qeyd etmişdir ki, oğuzlar və qıpçaqlar “*kemi*” (gəmi) kimi işlətdiyi sözə digər türklər isə “*kimi*” demişlər [Kaşğari, 2006:253]. Müasir Azərbaycan ədəbi dilində “*deyir*” şəklində işlənən feil cənub şivələrində “*diyir*” şəklində “e-i” şəklində “e-i” əvəzlənməsi ilə çıxış edir. Azərbaycan dilinin cənub dialekti üçün xarakterik olan “*diyir*” feili müasir uyğur ədəbi dilində eyni fonetik tərkibdə işlənir [Karşılaştırmalı türk lehçeleri sözlüyü, 1993:159]. Kaşğarinin lüğətindəki “*bel*” sözü [Kaşğari, 2006:83] çağdaş türk, Azərbaycan, qazax, qırğız, özbək dillərində eyni şəkildə, “*bil*” variantında, “e-i” əvəzlənməsi ilə başqırd, türkmən, tatar dillərində işlənərək Azərbaycan dilinin şərq və qərb qrupu dialekt və şivələrindəki forma ilə eyniyyət yaradır [KTLS, 1993:58-59; ADQQDŞ, 1967:23]. Qərb qrupu şivələrində say bildirən “*bir*” sözü

başqırd dilində “ber” şəklində çıxış edərək “Orxon” yazılarında forma ilə eyniyyət təşkil edir [ADQQDŞ, 1967:23].

Nəticə / Conclusion

Qədim türk sözlərinin tərkibində baş vermiş tarixi diftonqlaşma və sait əvəzlənmələri fonetik hadisələri ümumtürk mədəniyyətinin mühüm linqvistik göstəriciləri olmaqla yanaşı Azərbaycan etnik təfəkkürü ilə də sıx bağlıdır və bu dil hadisələri həm də türk fonetik sisteminin incəliklərinin, xüsusiyyətlərinin daşıyıcısı və eyni zamanda dilimizin fonetik quruluşunun davamlılıq meyarı olmaqla öz üstünlüklərini Azərbaycan dilinin dialekt və şivə areallarında qorumaqla çox keyfiyyətli bir şəkildə nümayiş etdirirlər. Azərbaycan şivələrində əsrlərcə işlənən və şivələrdə möhkəm mövqə tutan qədim türk sözləri özlərinin diftonqlaşmış şəkilləri və sait əvəzlənmələri formaları ilə uzun bir tarixi inkişaf yolu keçmiş və türksistemli dillərin fonetik tərkibini, şivələrimizin fonetik özəlliklərini daha da zənginləşdirmişdir.

Ədəbiyyat / References

1. Amansaqiev, J. (1970). Türkmən dialektologiyası. – Aşqabat: – 175 s.
2. Azərbaycan dilinin dialektoloji atlası (1990). – Bakı: Elm. – 284 s.
3. Azərbaycan dilinin qərb qrupu dialekt və şivələri. (1967). – Bakı: Azərb.SSR AE nəşri. – 281 s.
4. Azərbaycan dilinin Naxçıvan qrupu dialekt və şivələri. (1962). – Bakı: Azərb. SSR EA nəşriyyatı.– 327 s.
5. Bayramov, İ. (2011). Qərbi Azərbaycan şivələrinin leksikası. – Bakı: Elm və təhsil. – 440 s.
6. Bayramov, İ. (2016). Azərbaycan dili şivələrinin fonetikasi. – Bakı: Elm və təhsil.– 217 s.
7. Dəmirçizadə, Ə.(1959). “Kitabi-Dədə Qorqud” dastanlarının dili. – Bakı: API-nin nəşri. –161 s.
8. Əskər, R. (2006). Qısa qrammatik öçerk. Mahmud Kaşğari “Divani-lüğət-it-türk”. II c. – Bakı: Ozan. – s.344-346.
9. Əzizov, E. (2016). Azərbaycan dilinin tarixi dialektologiyası. – Bakı: Elm və təhsil. – 348 s.
10. Hacıyev, T.İ. (2018). Seçilmiş əsərləri. III cild. – Bakı: Elm. – 412 s.
11. Hüseynova, M. (2020). Ümumtürk dilləri dialekt və şivələrinin qarşılıqlı inteqrasiyası. – Bakı: ADPU-nun nəşriyyatı. – 600 s.

12. Karşılaştırmalı türk lehçeleri sözlüyü (1993). I c. – Ankara: – 1184 s.
13. Kaşğari, M. (2006). Divani-lügət-it-türk. I c. – Bakı: Ozan. – 512 s.
14. Kaşğari, M. (2006). Divani-lügət-it-türk. IV c. – Bakı: Ozan. – 752 s.
15. Kazımov, İ. (2011). Müasir türk dillərinin müqayisəli fonetikasi. I c. – Bakı: Elm və təhsil. – 196 s.
16. Kitabı-Dədə Qorqud (1988). Tərtib edəni: F.Zeynalov, S.Əlizadə. – Bakı: Yazıçı. – 173 s.
17. Məmmədli, M. (2019). Azərbaycan dialektologiyası. – Bakı: “Zərdabi Nəşr” MMC. – 352 s.
18. Rəcəbli, Ə. (2004). Göytürk dilinin fonetikasi. – Bakı: Nurlan. – 97 s.
19. Şirəliyev, M. (1947). Bakı dialekti. – Bakı: Azərb.SSR AE nəşri. – 249 s.
20. Tanrıverdi, Ə. (2012). Azərbaycan dilinin tarixi qrammatikasi. – Bakı: Elm və təhsil. – 464 s.
21. Yusifov, M. (1984). Oğuz qrupu türk dillərinin fonetikasi. – Bakı: Elm. – 152 s.
22. Zeynalov, F. (1981). Türkologiyanın əsasları. – Bakı: Maarif. – 348 s.
23. Айдаров, Г. (1971). Язык орхонских памятников древнетюркской письменности VII века. – Москва: Наука. – 231 с.
24. Грамматика современного башкирского литературного языка (1981). – Москва: Наука. – 234 с.
25. Кайдаров, А.Т. (1969). Уйгурские диалекты и диалектная основа литературного языка. // Автореф. дис. фил. Наук. – Баку: – 21 стр.
26. Покровская, Л.А. (1964). Грамматика гагаузского языка. Фонетика и морфология. – Москва: Наука. – 178 с.
27. Современный татарский язык (1969). – Москва: Наука. – 403 стр.
28. Уйгурско-русский словарь (1968). Сост. Э.Н.Наджин. – Москва: Советская Энциклопедия. – 431 с.

Məqalə tarixəsi

Daxil olub 15.02.2024

Qəbul edilib 14.03.2024

Nəşrə tövsiyə edib Mahirə Hüseynova
filologiya elmləri doktoru, professor

DOI: 10.30546/114578.2024.1.094.

AZƏRBAYCAN VƏ İNGİLİS DİLLƏRİNDƏ İDEONİMLƏRİN FORMALAŞMASINDA ONOMASTİK VAHİDLƏRİN ROLU

İradə Qəniyeva

Azərbaycan Dövlət İqtisad Universiteti

filologiya üzrə fəlsəfə doktoru

[https:// ORCID.org/0000-0003-1709-6849](https://ORCID.org/0000-0003-1709-6849)

iradaganiyeva@unec.edu.az

Xülasə

Dildə işlənən bütün onomastik vahidlər bədii üslubu zənginləşdirən vasitə kimi çıxış etdiyindən üslubi tədqiqat üçün mühüm material hesab olunur. Müxtəlif sistemlərə aid olan Azərbaycan və ingilis dillərində işlədilən onomastik vahidlərin üslubi-kommunikativ xüsusiyyətlərindən biri də onların bədii əsərin başlığını yaratması, yəni poetik ad kimi çıxış etməsidir. Bədii əsərə ad vermək mühüm və məsuliyyətli məsələdir, çünki əsərin başlığı oxucuya onun haqqında ilkin informasiya verməklə bərabər, onu düzgün istiqamətləndirir və yazıcı niyyətinin açılmasına kömək edir. Buna görə də yazıçılar bədii əsərə ad seçərkən əsərdəki hadisələrin gedişini, ümumi mövzu və məzmununu nəzərə alırlar. Azərbaycan dilçiliyində antroponimlərin və toponimlərin bu üslubi xüsusiyyətindən ilk dəfə A.Qurbanovun məqalələrində bəhs edilmişdir.

Açar sözlər: onimlər, müxtəlif sistemli dillər, ideonimlər, üslubi xüsusiyyətlər.

THE ROLE OF ONOMASTIC UNITS IN THE FORMATION OF IDEONYMS IN THE AZERBAIJANI AND ENGLISH LANGUAGES

Irada Ganiyeva

Azerbaijan State University of Economics

Abstract

Being a means of enrichment the literary style, all onomastic units used in language are considered as important material for the stylistic investigation. One of the stylistic features of onomastic units used in the languages belonging to different language systems including English and Azerbaijani is their usage as poetic titles or titles of literary texts. It is an important and challenging issue to

give a title to a literary work, because the title gives the reader the initial information on the content of the literary text and somehow reveals the intention of the writer. That's why while choosing a title for a literary work the writers take into account the sequence of the events, general topic and overall content. Such stylistic feature of personal names and place names in the Azerbaijani language first mentioned in the scientific articles written by A.Gurbanov.

Key words: onyms, languages of different systems, ideonyms, stylistic features.

РОЛЬ ОНОМАСТИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ОБРАЗОВАНИИ ИДЕОНИМОВ В АЗЕРБАЙДЖАНСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Ирада Ганиева

Азербайджанский государственный экономический университет

Резюме

Все употребляемые в языке ономастические единицы, являясь средством обогащения литературного стиля, рассматриваются как важный материал для стилистического исследования. Одной из стилистических особенностей ономастических единиц, используемых в разносистемных языках, в том числе английском и азербайджанском, является их использование в качестве поэтических заглавий или названий художественных текстов. Дать название литературному произведению - важный и непростой вопрос, поскольку название дает читателю исходную информацию о содержании художественного текста и таким образом раскрывает замысел писателя. Поэтому, выбирая название литературного произведения, писатели учитывают последовательность событий, общую тему и содержания. Такая стилистическая особенность антропонимов и топонимов в азербайджанском языке впервые упоминается в научных статьях А.Гурбанова.

Ключевые слова: онимы, разносистемные языки, идеонимы, стилистические особенности.

Giriş /Introduction

Tarix boyu hər bir xalqın formalaşmasının bütün mərhələlərində iştirak edən onimlərin müxtəlif sistemli dillərin fonunda qarşılıqlı-müqayisəli aspektdə

tədqiqi mövzunun aktuallığını şərtləndirən əsas amillərdəndir. Xüsusi adların üslubi cəhətləri mövzusu birbaşa ideonimlərlə əlaqəlidir. Bu barədə Ə.Mikayılova belə qeyd edir ki, hər bir dildə bədii mətnlərin sayı qədər ideonim olduğunu deyə bilərik. Söz sənətkarı öz əsərinə məzmun, forma, mövzu, axtarmaqla yanaşı, ad yaxud başlıq da fikirləşir. Hər hansı bədii əsərin adı onun ideyasını, süjetini əks etdirir və ümumi məzmun nəzərə alınaraq qurulur. Oxucu əsəri oxumazdan əvvəl onun adına diqqət yetirir [Mikayılova, 2008:233]. Ona görə də yazıçının fikirləşdiyi ad yaxud başlıq oxucu ilə bədii əsər arasında mental əlaqə yaratmağa xidmət edir.

Bədii mətnin adı hər bir oxucunun diqqətini özünə cəlb edir. Bu ad oxucuda marağ oyatmaqdan əlavə, onu əsərdəki hadisələrlə qarşılaşmağa da hazırlayır. Bu xüsusiyyətlərinə görə əsərin başlığı bir növ *reklam xarakterli olur* [Şirəliyev, 1980:168]. Başqa sözlə desək, başlıq yaxud ad əsərə nə qədər uyğun olarsa, oxucunun da marağı bir o qədər artmış olur.

Müxtəlif sistemlərə aid olan Azərbaycan və ingilis dillərində işlədilən toponimlərin üslubi-kommunikativ xüsusiyyətlərindən biri də onların poetik ad kimi çıxış etməsi, yəni bədii əsərin başlığını yaratmasıdır. Qeyd edək ki, bədii əsərin adı birinci növbədə yazıçı niyyətinin açılmasına kömək edir, oxucunu düzgün istiqamətləndirir. Buna görə də yazıçı bədii əsərə ad seçərkən əsərdəki hadisələrin gedişini, ümumi mövzu və məzmununu nəzərə alır. Bu zaman söz sənətkarları dilin bütün vahidlərindən, o cümlədən toponimlərdən istifadə edirlər. Bununla da oxucuya bədii xəzinənin – *bədii mətnin qapısını açmaq üçün açar* verirlər [Əliyev, 1987:259]. Poetik ad yaxud başlıq oxucuya əsər haqqında ilkin informasiya verməklə yazıçı niyyətinin açılmasına kömək edir. Toponim tərkibli bədii ad yazıçı tərəfindən yaradılan surətin mənsub olduğu, yaşadığı, ağalığı etdiyi və ya hadisələrin cərəyan məkanı nəzərə çarpdırır. Onu da xatırladaq ki, Azərbaycan dilçiliyində toponimlərin bu üslubi xüsusiyyətindən ilk dəfə A.Qurbanov bəhs etmişdir.

Bədii əsərlərə ad verərkən çox zaman onomastik vahidlərdən istifadə olunur. Bədii əsər adlarının toponim və antroponimlərlə əlaqəsi haqqında tədqiqatçı F.Bağirova yazır ki, təbii olaraq antroponimlərlə adlanan əsərlərdə üstünlük antroponimlərə, toponimlərlə adlanan əsərlərdə üstünlük toponimlərə verilir. Birinci halda antroponimlərin, ikinci halda isə toponimlərin üslubi keyfiyyəti qabarıq olur [Bağirova, 1995:88].

Onomastik vahid tərkibli ideonimlərin təsnifatı və üslubi-linqvistik xüsusiyyətləri.

Müxtəlif sistemli dillərə aid olan toponimli ideonimlər bir sıra əlamət və xüsusiyyətlərə malikdir. Toponimik başlıq bədii mətnin informativ və ekspressiv rola malik olan struktur elementi, göstəricisi olub məzmun və formal xüsusiyyətləri özündə birləşdirir. Fikrimizcə, Azərbaycan və ingilis dillərindəki toponim tərkibli ideonimləri aşağıdakı kimi qruplaşdırmaq olar:

1. *Yalnız bir sözdən ibarət olan toponimli ideonimlər.* Bu qrup toponimik başlıqlar digərlərinə nisbətən semantik cəhətdən qeyri-müəyyəndir. Bu cür toponimik başlıqlarda ən diqqəti cəlb edən məqam odur ki, bəzən həmin toponimə mətnin içərisində rast gəlinmir. Bu halda toponim bədii mətnin məzmun komponentinə çevrilir, yəni toponimsiz yaxud başlıqsız mətn oxucuya sanki tapmacanı xatırladır. Yalnız bir sözdən ibarət olan toponimik başlıqlara misal olaraq Azərbaycan dilində *Azərbaycan, Muğan, Qafqaz, Şəki, Şuşa, Moskva, Kislovodsk* (S.Vurğun), *Abşeron* (M.Hüseyn), *Qabaqçöl* (S.Əsəd), ingilis dilində *London* (W.Blake), *London* (W.Wordsworth), *Chicago* (S.Sandburg), *The Mediterranean* (A.Tate), *Westward Ho!* (Ch.Kingsley), *Italy* (S.Rogers), *Jordan* (G.Herbert), *Bermudas* (A.Marvell), *Eldarado* (E.A.Poe), *The Coliseum* (E.A.Poe), *Hohenlinden* (T.Campbell), *Mannahatta* (W.Witman), *Byzantium* (W.B.Yeats), *New England* (E.A.Robinson), *Harlem* (L.Hughes) və s. göstərmək olar.

Yuxarıda göstərilmiş bədii əsərlərdən *Qabaqçöl, Şəki, Kislovodsk, London, Chicago, The Mediterranean, New England* şeirlərinin içərisində başlıqdakı toponimlərin adları işlədilmir, yalnız əsərin məzmununda təsəvvür olunur. Toponimlərin üslubi-kommunikativ xüsusiyyətlərindən biri də onların adları çəkilmədən bədii mətnin məzmununda təsəvvür olunmasıdır. Bu istifadə forması daha çox poeziya üçün xarakterikdir. Məsələn, aşağıdakı şeirlərdə toponimlərin adı çəkilmir və şair özü məlumat vermədikdə həmin yer adlarını müəyyənləşdirmək çətin olur. Əsərin adı ilə tanış olmayan oxucu üçün məkan qeyri-müəyyən xarakter alır, çünki həmin yerə məxsus əlamətlər ümumi şəkildə təsvir olunur. Məsələn:

Bu yurdun dağları hər gün bəzənir, //
Bəzənir sanki xəyalımla tanış.
Nə qədər fitri, gözəl bir yaranış //
Ki, dəyişməm onu heç bir gözələ [Vurğun, 2005:38].

Wonder begets envy of all of those //
Who bail elsewhere with such a lyric yeast,

Of love that you will hear then at a feast [Rosenthal, 1987:413].

The freight handler of the nations.// Brawling, husky, stormy,
Tool maker, the city of the big shoulders [Sandburg, 1980:27].

Yalnız bir şəxs adından ibarət olan antroponimli ideonimlərə misal olaraq Azərbaycan dilində *Aygün* (S.Vurğun), *Vaqif* (S.Vurğun), *Sevil* (C.Cabbarlı), *Almaz* (C.Cabbarlı), *Azər* (H.Cavid), ingilis dilində *Hamlet* (W.Shakespeare), *Martin Eden* (J.London), *Sherlock Holmes* (A.C.Doyle) və s. göstərmək olar.

2. İki və daha çox sözdən ibarət olan toponimli ideonimlər. Bu qrup toponimik bədii mətn başlıqlarının birinci hissəsi çox vaxt təyinedici sözdən ibarət olur və əsərin məzmununu qismən açır. Bu cür toponimik başlıqları ingilis dilindəki sözlərinin növlərinə görə də qruplaşdırmaq olar:

a) İki sadə sözdən ibarət olan sözsüz düzələn toponimli ideonimlər. Məsələn, ingilis dilində *Burnt Norton*, *East Coker*, *Little Gidding* (T.S.Eliot), *New England* (E.A.Robinson), *Brendon Hill* (A.E.Housman), *Canterville ghost* (O.Wilde), *Fern Hill* (D.Thomas), *London snow* (R.Bridges), Azərbaycan dilində isə *Qızıl Şərq* (S.Vurğun), *Dumanlı Təbriz*, *Gizli Bakı* (M.S.Ordubadi) və s.

Xatırladaq ki, M.S.Ordubadi *Dumanlı Təbriz* və *Gizli Bakı* adlarını seçərkən toponimlərin üslubi-kommunikativ məqamlarına müraciət etmişdir. Belə ki, müəllif *Dumanlı Təbriz* əsərində Təbrizi əzab, iztirab içində yaşayan, başı bəlalar çəkən minlərlə insanın ümumi bir adı kimi vermiş və Təbrizdə baş verən siyasi qarışıqlığı nəzərdə tutmuşdur. *Gizli Bakı* romanında isə şəhərin adı altında xalqın inqilabi ruhunu göstərmək istəmişdir.

b) *of* sözlü toponimli ideonimlər. İngilis dilindəki bu cür toponimik başlıqlar Azərbaycan dilindəki ikinci və üçüncü növ təyini söz birləşmələrinə uyğun gəlir. Məsələn: ingilis dilində *Maid of Athens* (G.G.Byron), *Oscar of Alva* (G.G.Byron), *The black stones of Iona* (W.Wordsworth), *The battle of Waterloo* (W.Wordsworth), *The lambs of Grasmere* (C.G.Rossetti), *The lake of Gaube* (A.C.Swinburne), *Elizabeth of Bohemia* (H.Wotton), Azərbaycan dilində isə *Bakı gecələri* (Ə.Məmmədخانlı), *Cənnətin qəbzi* (Y.V.Çəmənşəminli), *Danabaş kəndinin əhvalatları* (C.Məmmədquluzadə), *Şərqin şəhəri* (Ə.Məmmədli), *Gülməşəkər kəndinin sabahı* (Anar), *Şərqin qapısı*, *Dilcan dərəsi*, *Azərbaycan balası*, *Salyan gözəli*, *Ukrayna partizanları* (S.Vurğun).

c) *in* sözlü toponimli ideonimlər. İngilis dilindəki *in* sözü Azərbaycan dilindəki ismin yerlik halına uyğun gəlir. Məsələn, Azərbaycan dilində *Ağbulaq dağlarında* (S.Rəhimov), *İranda hüriyyət* (C.Məmmədquluzadə), *Murovdağın atayında* (M.İbrahimov), ingilis dilində *July in Washington* (R.Lowell), *A Supermarket in California* (A.Ginsberg), *Journal in Cephalonia* (G.G.Byron), *The terror in France* (W.Wordsworth), *Murders in the Rue Morgue* (E.A.Poe).

d) *to* sözü toponimli ideonimlər. İngilis dilindəki *to* sözü Azərbaycan dilində ismin yönlük halına uyğun gəlir və istiqamət bildirir. Məsələn, ingilis dilində *Sailing to Byzantium* (W.B.Yeats), *Farewell to Malta* (G.G.Byron), *To the men of Kent* (W.Wordsworth), *To a Highland girl* (W.Wordsworth), *To the river Derwent* (W.Wordsworth), Azərbaycan dilində *Təbriz gözalinə* (S.Vurğun), *Məhkum Şərqə, Azərbaycan bayrağına, Tehrandan Parisə, Parisdən Tehrana* (C.Cabbarlı) və s.

e) *on* sözlü toponimli ideonimlər. İngilis dilindəki bu cür toponimik başlıqlar Azərbaycan dilində hər hansı yer, yaxud hadisə haqqında mənasını verir. Məsələn: *On the beach of Fontana* (J. Zoyce), *On the subjugation of Switzerland* (W.Wordsworth), *On the Napoleons escape from Elba* (G.G.Byron), *On the capture of the fugitive slaves near Washington* (J.Lowell) və s.

İki və daha çox sözdən ibarət olan antroponimli ideonimləri isə üç cür qruplaşdırmaq olar:

a) iki şəxs adından ibarət olanlar: *Leyli və Məcnun* (N.Gəncəvi), *Xosrov və Şirin* (N.Gəncəvi), *Romeo and Juliet* (W.Shakespeare) və s.

b) bir tərəfi təyinedici sözdən ibarət olanlar: *Balaca Nərgizin sərgüzəşti* (Ə.Məmmədخانlı), *Qoçu Nəcəfqulu* (Ə.Səmədli), *Jude the obscure* (T.Hardy), *Mysterious Mr.Quin* (A.Christie), və s.

c) sözlü ideonimlər: *Tess of the D'Urbervilles* (T.Hardy), *The adventures of Tom Sawyer* (M.Twain), *The disappearance of Mr.Davenheim* (A.Christie), *The inspiration of Mr.Budd* (D.L.Sayers) və s.

İngilis dilindəki sözləri dilimizdəki şəkilçilərə və qoşmalara uyğun gəlir. Məsələn: *Müsibəti-Fəxrəddin* (N.Vəzirov), *Sevdasız aylar* (S.Qədirzadə), *Zəhra üçün* (M.Müşfiq), *Sabir üçün* (M.Müşfiq) və s.

3. Janr göstərilən toponimli ideonimlər. Adından göründüyü kimi, bu cür toponimik bədii mətn başlıqları əsərin hansı janrda yazıldığına işarə edir. Məsələn, ingilis dilində *"Hawthorne Tales"* (E.A.Poe), *"Sonnet to Zante"* (E.A.Poe), *"Elegy on Newstead Abbey"* (G.G.Byron), *"Sonnet to the River*

Otter” (Coleridge), “*France: an ode*” (Coleridge), Azərbaycan dilində “*Hekayəti-vəzir-xani Lənkəran*” (M.F.Axundov), “*Puşkinin ölümünə Şərq poeması*” (M.F.Axundov) və s.

Janr göstərilən antroponimli ideonimlərə misal olaraq, “*Hekayəti-Misyö Jordan və dərviş Məstəli şah*”ı (M.F.Axundov) göstərmək olar.

4. Dəqiq tarix göstərilən toponimli ideonimlər. Məsələn, *Composed upon Westminster Bridge, 1803* (W.Wordsworth), *Near Dover, September 1802* (W.Wordsworth), *London, 1802* (W.Wordsworth), *Enrica, 1865* (C.G.Rossetti), *Bakı – 1501* (Ə.Cəfərzadə).

5. Qarışıq tipli toponimli ideonimlər. Məsələn: ingilis dilində *By the river Babilon we sat down and wept* (G.G.Byron), *The last hotelier: Hallsands* (J.Gurney), *The holy city, New Jerusalem* (C.G.Rossetti), Azərbaycan dilində *Kür qırağının əcəb seyrangahı var, Siyahtel görmədim Kür qırağında, Ey Kəbəm, Kərbəlam, Məkkəm, Mədinəm* (M.P.Vaqif) və s.

Bu növ antroponimli ideonimlərə misal olaraq *Meet Mr.Mulliner* (P.Wodehouse), *Halal olsun, Gülxon* (Ə.Səmədli), *Toyda Çelentano oxuyurdu* (Ə.Səmədli) və s. göstərmək olar.

Nəticə / Conclusion

Beləliklə, Azərbaycan və ingilis ideonimlərindəki toponimlər ümumilikdə məzmun, formal, informativ və ekspressiv xüsusiyyətlərə malikdir. Toponimlərin formal xüsusiyyətləri onların ideonimlərin tərkibində işlənməsi ilə, məzmun xüsusiyyətləri isə toponimik başlığın məzmunla uyğunluğu ilə müəyyən olunur. Azərbaycan və ingilis dillərinin bədii mətnlərindəki onimlərin üslubi xüsusiyyətlərinin qarşılıqlı-müqayisəli şəkildə öyrənilməsi onlar arasında funksional və kontekstual sinonimliyini, oxşarlıqların mövcud olduğunu göstərdi. Tədqiq edilən dillərin bədii mətnlərində işlədilən onimlərdəki ifadəlilik, poetiklik, emosionallıq, ekspressivlik hər bir dilin daxili estetikasından irəli gələn xüsusiyyətlərdir.

Ədəbiyyat / References

1. Azərbaycan bədii dilinin üslubiyatı (1980). Oçerklər / redaktorlar M.Ş.Şirəliyev, Z.İ.Budaqova. – Bakı: Elm. – 359 s.
2. Bağirova, F.B. (1995). S.Rəhimovun əsərlərinin onomastik leksikası: / filol. elmləri nam. dis. / – Bakı:– 128 s.
3. Əliyev, K.Y. (1987). Bədii adların üslubi xüsusiyyətləri // – Bakı:

Azərbaycan onomastikası problemləri. II c. – s.259-260.

4. Mikayılova, Ə.N. (2008). Onomastik vahidlərin üslubi imkanları / Ə.N.Mikayılova. – Bakı: Memar Nəşriyyat MMC. – 302 s.

5. Vurğun, S. (2005). Seçilmiş əsərləri. 5 cildə, c. 1. / S.Vurğun. – Bakı: Şərq-Qərb. – 264 s.

6. Mills, A.D. (1998). Dictionary of English place names / A.D. Mills. – Oxford: Oxford University Press. – 411 p.

7. Poetry in English anthology (1987). / edited by M.L. Rosenthal. – New York: Oxford University Press. – 1196 p.

8. Sandburg, C. (1980). Complete poems / C. Sandburg. – New York: Harcourt Brace. – 116 p.

Məqalə tarixçəsi

Daxil olub 09.02.2024

Qəbul edilib 22.02.2024

Nəşrə tövsiyə edib *Könül Həsənova*

filologiya üzrə fəlsəfə doktoru, dosent

DOI: 10.30546/114578.2024.1.0102.

BRİTANIYA VƏ AMERİKA İNGİLİSCƏSİ

Şəfa Quluzadə

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti

Xarici Dillər Mərkəzinin müəllimi

<https://Orcid.org/0009-0009-3965-6916>

shafatullayeva@gmail.com

Xülasə

İngilis dilini öyrənmək istəyən insanların maraqlandığı mövzulardan biri də ingilis və Amerika ingilis dili arasındakı fərqdır. ABŞ və Böyük Britaniya iki fərqli coğrafiyada yerləşdiyindən və fərqli dövlətlər olduğundan, dillərindəki dəyişikliklər normaldır. İngilis və amerikalı iki insan bir-biri ilə ünsiyyət qurmaqda çətinlik çəkmir və bir-birini asanlıqla başa düşə bilirlər. İki dialektdən birinin daha düzgün və ya yanlış olduğunu deyə bilmərik, çünki hər ikisi öz coğrafiyasında işlənir. Amerika ingilis dili ilə Britaniya ingilis dili arasındakı fərq təkcə vurğu fərqi deyil. Buraya tələffüzlə yanaşı, qrammatika, durğu işarələri, bəzi sözlərin, deyimlərin və tarixlərin yazılışındakı fərqlər də daxildir. ABŞ ingilis və Britaniya ingilis dilləri arasındakı fərqlər onların uzaq mədəniyyətlər olması ilə əlaqədardır. İngilis dilli digər ölkələrdə öz mədəniyyətlərindən asılı olaraq, çox kiçik fərqlər ola bilər, lakin qrammatika və tələffüzün qəbul edilmiş əsas qaydaları ümumi və hərtərəflidir.

Açar sözlər: Amerika ingilis dili, Britaniya ingilis dili, fərqlər, feil, dialekt və s.

BRITISH AND AMERICAN ENGLISH

Shafa Guluzada

Azerbaijan State Pedagogical University

Abstract

One of the topics that interests people who want to learn English is the difference between English and American English. Since the USA and the United Kingdom are located in two different geographies and are different countries, variations in their languages are normal. Two different persons from England and America have no difficulty in communicating and can easily understand each other. Since both dialects are spoken in their own geography, we cannot say that one of the two dialects is more correct or incorrect. The

difference between American English and British English is not just a difference in accent. In addition to pronunciation, it also includes differences in grammar, punctuation, spelling of some words, idioms and dates. The differences between US English and British English are related to having distant cultures. There might be very small differences depending on the culture of other English-speaking countries, but the basic rules of accepted grammar and pronunciation are general and multisided.

Key words: American English, British English, differences, verbs, dialect, etc.

БРИТАНСКИЙ И АМЕРИКАНСКИЙ АНГЛИЙСКИЙ

Шафа Кулузаде

Азербайджанский государственный педагогический университет

Резюме

Одна из тем, которая интересует людей, желающих выучить английский язык – это разница между английским и американским английским. Поскольку США и Великобритания расположены в двух разных географических регионах и являются разными странами, языковые различия являются нормальными. Британцы и американцы без труда общаются друг с другом и легко понимают друг друга. Мы не можем сказать, что один из двух диалектов более правильный или неправильный, потому что на обоих говорят в своей географии. Разница между американским английским и британским английским – это не просто разница в акценте. Помимо произношения, сюда входят также различия в грамматике, пунктуации, написании некоторых слов, идиомах и датах. Различия между американским английским и британским английским обусловлены тем, что это далекие культуры. Могут быть очень небольшие различия в зависимости от культуры других англоязычных стран, но основные принятые правила грамматики и произношения являются общими и всеобъемлющими.

Ключевые слова: американский английский, британский английский, различия, глаголы, диалект и т.д.

Giriş / Introduction

İngilis müstəmləkəçiliyi nəticəsində ingilis dili bütün dünyaya yayıldı və 1921-ci ilə qədər dünya əhalisinin, demək olar ki, dördüdə biri ingilis dilində danışdı. İngilis dili Amerikaya ilk dəfə XVII əsrin əvvəllərində Britaniya koloniyaları tərəfindən gətirilmişdir. Son 400 il ərzində amerikalıların, eləcə də İngiltərədə və dünyanın qalan hissəsində istifadə edilən dialektlər bir çox fərqli formalar almışdır. Az sayda söz dialektlər arasında tamamilə fərqli mənalar qazanmış, bəzi şivələrdə bəzi sözlər zamanla itmişdir.

Radio, televiziya və internet kimi kommunikasiya vasitələri və qloballaşma sayəsində dünya ünsiyyətinin artması regionlar arasında fərqləndirmə meyilini azaldıb. Ancaq bu gün danışılan Amerika ingilis və Britaniya ingilis dili bəzən bir-birini başa düşmür. Kifayət qədər fərqlər var ki, bu, anlaşılmazlıqlara və ya kobudluğa səbəb ola bilər.

Britaniya və Amerika ingiliscəsi arasında qrammatik fərqlər.

Amerika bir çox fərqli mədəniyyətlərin qovuşduğu bir ölkədir və buna görə də bu fərqli mədəniyyətlərin ortaq dillərinə çevrilən dillər bir çox fərqli elementlərdən qidalanmış və fərqlənmişdir. Qrammatik fərqlər olduğu kimi, tələffüz fərqləri də var [Швейцер, 1967:74].

1. Britaniya ingiliscəsində şəkilçili sözlərin sonundakı samit qoşa işlənir: travel – traveling, traveller. Amerika ingiliscəsində bəzən son samit iki dəfə artırılır: traveling – travellers

2. Britaniya ingiliscəsində look/seem/appear (görünmək), feel (hiss etmək), sound fəllərindən sonra birbaşa isimlər gəlir: Məsələn: She looks a pretty girl. – Şirin qız kimi görünür. Amerika ingiliscəsində yuxarıdakı feillərdən sonra isim gəlsə, “to be” və ya “like” istifadə olunur. Məsələn: She looks to be a pretty girl. – Şirin qız kimi görünür [Томахин, 1988:178].

3. "Shall" və "will" Britaniya İngilis dilində mövzu mən olduqda gələcək vaxtı göstərmək üçün istifadə olunur. Məsələn: I will/shall join them. – Mən onlara qoşulacağam. Bununla belə, Amerika İngilis dilində "shall" gələcək zaman üçün nadir hallarda istifadə olunur.

4. Bu yaxınlarda baş vermiş vəziyyətləri təsvir etmək Britaniya ingilis dilində present perfect tense istifadə edilir. Məsələn: I have just got home – Mən evə indi gəldim. Keçmiş zaman eyni vəziyyətlər üçün Amerika İngilis dilində də istifadə edilə bilər [Журавченко, 1995:89]. Məsələn: I just got home. – Evə təzə gəldim.

5. “Get” feilinin keçmiş zamanı Amerika ingiliscəsində “gotten”dir. Məsələn: He has gotten her wrong. – Onu səhv başa düşdü.

6. Don’t need to ilə yanaşı, needn’t də Britaniya ingiliscəsində ehtiyac olmadığını ifadə etmək üçün istifadə olunur. Məsələn: You needn’t worry. – Narahat olmağınıza ehtiyac yoxdur.

7. Qrup isimləri Britaniya ingiliscəsində həm tək, həm də cəm köməkçi feilləri qəbul edir. Məsələn: The team is/are in the field. – Komanda meydandadır. Amerika ingiliscəsində yalnız tək köməkçi feil qəbul edir.

8. At ön sözü Britaniya ingiliscəsində həftə sonu sözü ilə işlənir. Amerika ingiliscəsində bəzən “at” ön sözünün yerinə “on” ön sözü işlədilir [Антрушина, 2004:146]. Məsələn: Let’s meet on/at the weekend.– Həftə sonu görüşək.

9. Britaniya ingilis dilində yüz və yuxarı rəqəmləri ifadə etmək üçün “and” istifadə olunur. Amerika ingilis dilində “and” istifadə olunmaya bilər. Məsələn: There were four hundred and fifty soldiers. – Dörd yüz əlli əsgər var idi.

10. Tarixlərin ifadəsi müxtəlifdir. Məsələn: Britaniya ingiliscəsində 17 January, the seventeenth of January, January the seventeenth. Amerika ingiliscəsində January 17, January seventeenth.

11. Sahiblik suallarında və mənfi cümlələrdə have/has istifadə edərkən:

- Britaniya ingiliscəsində bəzən got, bəzən də do/does köməkçi feilləri ilə işlənir. Məsələn: They haven’t got a car. – Onların maşını yoxdur.

- Amerika ingiliscəsində yalnız do/does ilə istifadə olunur. Məsələn: They don’t have a car.

12. Britaniya ingiliscəsində “the” musiqi alətlərinin prefiksi üçün istifadə olunur. Lakin Amerika ingiliscəsində belə bir tələb yoxdur. Məsələn: She can’t play the piano. – O, pianoda ifa edə bilmir [Арбекова, 1977:94].

13. Aşağıdakı feillərin keçmiş formaları Britaniya İngilis dilində iki şəkildə istifadə olunur və Amerika İngilis dilində adətən onların müntəzəm (-ed) formasında istifadə olunur [Smith, 1950:56].

- Burn burnt / burned
- Dream dreamt / dreamed
- Lean leant / leaned
- Learn learnt / learned
- Smell smelt / smelled

- Spell spelt /spelled
- Spill spilt / spilled
- Spoil spoilt / spoiled

14. Britaniya ingiliscəsində – our ilə bitən sözlər Amerika ingiliscəsində –or ilə bitir.

- Colour / Color
- Flavour / Flavor
- Honour / Honor

15. Britaniya ingiliscəsində sonu –se ilə bitən bəzi sözlər Amerika ingiliscəsində – ze ilə bitir [Антрушина, 2004:124].

- Analyse / Analyze
- Criticise / Criticize
- Memorise / Memorize

16. Britaniya və Amerika ingiliscəsi üzrə digər nümunələr:

Jewellery / Jewelry

Bye law / Byelaw

Pyjamas / Pajamas

Plough / Plow

Programme / Program

Tyre / Tire

Yuxarıda sadalanan nümunələrdən başqa, hər iki dialektin, hətta öz ölkələrində belə gündəlik istifadədə fərqləri mövcuddur. Amerikadakı məktəblərdə tədris olunan ingilis dili ilə gündəlik həyatda istifadə olunan ingilis dili arasında saysız-hesabsız fərqlər var.

Beləliklə, qeyd edə bilərik ki, ölkəmizdəki məktəblərdə tədris olunan ingilis dili Britaniya ingiliscəsinə uyğun düzülsə də, Hollivud kino sənayesinin və musiqi bazarının geniş yayılması sayəsində Amerika ingiliscəsinin tələffüzü bütün dünyada daha tanış və asan başa düşülən hala gəldi.

Ədəbiyyat / References

1. Smith, E.C. (1950). *The Story of Our Names*. – New York: Harper. – 296 p.
2. Антрушина, Г.Б. (2004). *Лексикология английского языка*. – Москва: – 288 с.
3. Аракин, В. (1985). *История английского языка*. – Москва: – 254 с.

4. Арбекова, Т.И. (1977). Лексикология английского языка. – Москва: – 240 с.
5. Журавченко, К.В. (1995). Американский английский: // Англо-русский словарь. – Москва: - 444 с.
6. США: Лингвострановедческий словарь = Dictionary of the USA: Литература. Театр. Кино. СМИ. Музыка, танец, балет. Архитектура, живопись, скульптура (2001). // сост. Г.Д. Томахин. – Москва: «Издательство АСТ». – 1568 с.
7. Томахин, Г.Д. (1982) Американизмы, отражающие особенности общественно-политической жизни США (статья первая) / Г.Д. Томахин // – Иностранные языки в школе. № 1. – с.76–79.
8. Томахин, Г.Д. (1988). Реалии – американизмы: пособие по страноведению – Москва: Высшая школа. – 238 с.
9. Шах-Назарова, В.С. Практический курс английского языка. Американский вариант: учеб. пособие / В.С. Шах-Назарова. – 2-е изд., испр. – М.: Высшая школа, 1985. – 464 с.
10. Швейцер, А.Д. (1986). Литературный английский язык в США и Англии. – Москва: Высшая школа. – 200 с.
11. Швейцер, А.Д. (1967). Различия в лексике американского и британского вариантов современного литературного английского языка / А.Д. Швейцер // Вопросы языкознания. № 2. – С. Репозиторий ВГУ. – с.75-79.

Məqalə tarixçəsi

<i>Daxil olub</i>	16.02.2024
<i>Qəbul edilib</i>	28.02.2024
<i>Nəşrə tövsiyə edib</i>	Ülviyyə Hacıyeva
	<i>filologiya üzrə fəlsəfə doktoru, dosent</i>

DOI: 10.30546/114578.2024.1.0108.

İNGİLİS DİLİNİN ZƏNGİNLƏŞMƏSİNDƏ ALINMA SÖZLƏRİN ROLU

Aynur Miriyeva

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti

Xarici Dillər Mərkəzinin müəllimi

<https://Orcid.org/0000-0033155-464X>

miriyeva575@gmail.com

Xülasə

Müasir ingilis dili keçdiyi uzun bir tarixi inkişaf nəticəsində formalaşmışdır. Müxtəlif tarixi hadisələr, xristianlığın qəbul edilməsi, müxtəlif müharibələr, dövlətlər arasındakı siyasi və s. münasibətlər və bütün bu kimi hadisələr nəticəsində ingilis dilinin fonetik sistemi, leksik tərkibi və qrammatik quruluşu müxtəlif dəyişikliklərə məruz qalmışdır.

XVIII əsrdən başlayaraq müxtəlif dillərdən alınma sözlər və onların dildə işlənmə səbəbləri bir çox qərb və rus dilçilərini maraqlandırmğa başlamışdır. Qeyd etmək lazımdır ki, elə bir dil (inkişaf etmiş dillər nəzərdə tutulur) tapmaq olmaz ki, orada alınma sözlər mövcud olmasın. Bunun da səbəbi onunla izah edilir ki, dünya xəritəsindəki dövlətlər heç biri izolə şəklində mövcud deyillər.

Açar sözlər: alınma sözlər, dilin zənginləşməsi, lüğət tərkibi, leksik xüsusiyyətlər, qrammatik xüsusiyyətlər.

THE ROLE OF BORROWED WORDS IN THE ENRICHMENT OF THE ENGLISH LANGUAGE

Aynur Miriyeva

Azerbaijan State Pedagogical University

Abstract

The modern English language has been formed as a result of a long historical development. As a result of various historical events, the adoption of Christianity, wars, relations between states and all events of such kind, the phonetic system, lexical composition and grammatical structure of the English language have undergone various changes.

Starting from the 18th century, many western and Russian linguists began to be interested in borrowings and the reasons for their use in the language. It

should be noted that it is impossible to find a language (developed languages are meant) that does not contain borrowed words. The reason for this is explained by the fact that states do not exist in isolation.

Key words: borrowed words, language enrichment, vocabulary composition, lexical features, grammatical features.

РОЛЬ ЗАИМСТВОВАНИЙ В ОБОГАЩЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Айнур Мириева

Азербайджанский государственный педагогический университет

Резюме

Современный английский язык сформировался в результате длительного исторического развития. В результате различных исторических событий, принятия христианства, войн, отношений между государствами и всех подобных событий фонетическая система, лексический состав и грамматическая структура английского языка претерпели различные изменения.

Начиная с XVIII века многие (западные и русские лингвисты) стали интересоваться заимствованиями и причинами их употребления в языке. Следует отметить, что невозможно найти язык (имеются в виду развитые языки), не содержащий заимствованных слов. Причина этого объясняется тем, что государства не существуют изолированно.

Ключевые слова: заимствованные слова, обогащение языка, словарный состав, лексические особенности, грамматические особенности.

Giriş / Introduction

Dildə dəyişikliklərin ən bariz nümunələrindən biri dəyişən zamanın tələbinə uyğun olaraq leksik vahidlərin dilə daxil olmasıdır. Dünyada yeni elmi, sosial-iqtisadi inkişaf baş verdiyində yeniliklər və dəyişikliklər də qaçınılmaz olur. Dili öyrənərkən təbii ki, lüğət ehtiyatının zənginləşdirilməsi çox önəmlidir. Ümumiyyətlə, xarici dilin tədrisi yeddi istiqamətə ayrılır: dinləmə, oxu, danışmaq, yazı, tədrisin təlimi, mədəniyyətlərarası dialoq, xarici dilin praktiki tətbiqi. Bu bacarıqlara söz ehtiyatını zənginləşdirməklə yiyələnmək olar. Öyrəncilər lüğət ehtiyatı nə qədər zəngin olarsa, dərstdə özünü o qədər sərbəst ifadə edə.

İngilis dilini öyrənərkən sözlərin necə təqdim olunması xüsusi önəm daşıyır. Yeni sözləri şagirdlərə öyrətmək üçün bir neçə üsul vardır. Effektiv nəticə əldə etmək üçün öyrəncilərin maraqları, yaş hədləri nəzərə alınmalıdır. Yeni sözləri təqdim edərkən real əşyalardan, şəkil və kartlardan istifadə oluna bilər. Təbii ki, bu bütün sözlərə aid edilə bilməz. İngilis dilinin tədrisi zamanı öyrədilmiş sözlərin cümlədə işlədilməsi, dialoqların qurulması, sinonim, antonimlərin tapılması və s. yollarla yeni sözləri möhkəmləndirmək olar.

Əvvəlcə dilçilikdə alınma sözlər termininə aydınlıq gətirək. Dilçilik ensiklopediyasında alınma sözlərə belə tərif verilmişdir: “Alınma sözlər dil təmasları nəticəsində bir dildən digər dilə xarici elementin (söz, morfem, sintaktik konstruksiya və s.) keçməsidir [Лингв. энциклоп. словарь, 2002:158].

V.M.Jirmunskiyə görə, dilin lüğət tərkibinin alınma sözlər hesabına zənginləşməsi xalqların iqtisadi və mədəni inkişafında olan qeyri-bərabərlik və fərqliliklərlə əlaqədardır: xalqların maddi-mədəni həyatında olan dəyişikliklər yeni anlayışların dilə daxil olmasına gətirib çıxarır” [Жирмунский, 1956:357].

Məşhur Amerika dilçisi L.Blumfild alınma sözləri dildə baş verən müəyyən dəyişikliklər kimi başa düşür və aşağıdakıları fərqləndirir:

1. Mədəniyyət anlayışı;

2. Dillərin ərazi və ya siyasi əlaqəsi nəticəsində baş verən daxili alınmalar;

3. Ədəbi dilə dialektlərdən daxil olan alınmalar [Блумфилд, 2002:608].

Boduen de Kurtene “Dillərin qarışıq xarakteri haqqında” əsərində qeyd edir ki, “..tək bir xalis, qarışıq olmayan dil mövcud deyildir. Qarışıqlıq bütün həyatın başlanğıcıdır” [Бодуэн де Куртенэ, 1963:362].

İngilis dilinin lüğət ehtiyatının formalaşması.

İngilis dilinin lüğət ehtiyatında baş verən dəyişikliklər ingilis xalqının tarixi ilə sıx əlaqəlidir. İngilis dilində baş verən dəyişikliklərdən biri xristianlığın qəbul edilməsi ilə əlaqəlidir. Məhz bu tarixi hadisə nəticəsində ingilis dili latın sivilizasiyası ilə yaxınlaşmağa başlamışdır. Latın dilindən Qədim ingilis dilinə keçən və hal-hazırda da ingilis dilində işlənən sözlərə misal olaraq aşağıdakıları göstərmək olar:

Ancora → anchor;

rosa → rose;

bursa → purse;

camelus → camel;

soccus → sock;

episcopus → bishop;

pondo → pound [Бородина, 2015: 898-906].

İngilis dilində alınma sözlərin işlənməyə başlamasının səbəbləri kimi xristianlığın qəbul edilməsindən başqa, yüzillik müharibə, intibah dövrü, İngiltərənin dəniz hegemonluğu, İngiltərənin koloniyaları tutması, elm və ədəbiyyat sahəsində baş verən yeniliklər, burjuaziya inqilabı, Birinci və İkinci Dünya müharibəsi kimi tarixi faktları və hadisələri göstərmək olar.

Alınma sözlərin yeni dildəki taleyi, yəni onların həmin dildə necə işlənmələri, doğma dillə müqayisədə işləkliləri, onların həmin dilə necə daxil olmalarından asılıdır.

1. Alınma sözlər iki müxtəlif dilli xalqlar arasında ünsiyyət, mədəni əlaqələr olduğu halda, həmin dilə tez assimilyasiya edir. Başqa sözlə, həmin dilin lüğət ehtiyatına daxil olaraq, həmin dilin leksik, fonetik və qrammatik qanunlarına müvafiq olaraq dəyişəcəkdir.

2. Alınma sözlər xarici dildə olan mətnlərin tərcüməsi sayəsində dilə daxil olarsa, o zaman həmin alınmalar öz fonetik, leksik və qrammatik xüsusiyyətlərini qoruyub saxlayacaqlar.

Alınma sözlərin təsnifatı.

L.L.Nelyubinə görə, “Alınma sözlər – dilin lüğət tərkibinə xarici dildən sözlərin daxil edilməsidir” [Нелюбин, 2006:3208]. “Alınmalar dildə artıq mövcud olan və yaxud yeni obyektlərin ifadəsi üçün digər dillərin lüğət fondundan yeni anlayışların dilə daxil edilməsidir [Нелюбин, 2006:320].

Alınma sözlərin bəzilərinin çox qədim və mürəkkəb inkişaf tarixi vardır. Alınmalar birbaşa və ya dolayı ola bilər. Birbaşa alınma sözlər o sözlərdir ki, hər hansı dilə məxsus bir söz digər dilin lüğət ehtiyatına daxil olur. Dolayı alınmalar isə əvvəlcə bir dilə daxil olur, sonra daxil olduğu dildən başqa bir dilə keçir. Alınmalar yeni anlayışları bildirdikləri kimi, dildə artıq mövcud olan anlayışlara sinonim kimi də işlənə bilirlər. Alınma sözlərin doğma dildə mövcud olan anlayışlara sinonim kimi işlənməsi üç halda mümkün olur:

1. Həmin söz ifadə etdiyi mənadan əlavə mənə kəsb etdiyi halda;

2. Həmin söz beynəlmiləl söz olarsa;

3. Həmin söz güclə (məsələn, hərbi işğal zamanı) dilin lüğət tərkibinə daxil edildiyi halda.

İngilis dilinin lüğət ehtiyatı, əsasən iki təbəqədən: anqlo-sakson və roman təbəqələrindən ibarətdir. Roman da öz növbəsində latın və fransız dillərindən ibarətdir. Lakin ingilis dilinə daxil olma zamanları və şərtləri fərqli olduğundan bu alınmalar semantik cəhətdən bir-birlərindən fərqlənirlər.

Alınma sözlər, əsasən dörd yolla dilə daxil olur: transkripsiya, transliterasiya, kalka və semantik üsulla [Сарапгаева, Даржинова, 2015:22-26].

Transkripsiya alınma sözlərin elə növüdür ki, fonetik səslənmə olduğu kimi qalır və yaxud həmin dilin fonetik xüsusiyyətlərinə uyğun olaraq dəyişir. Bu üsulla ingilis dilindən başqa dillərə *football, trailer, jeans, sport, labour, travel, people, castle* sözləri keçmişdir. Fransız dilindən ingilis dilinə *regime* [rei'zi:m] “rejim, qayda, üsul-idarə” *ballet* ['bæl.ei] “balet”, *bouquet* [bu:'kei] “buket, çələng” sözləri keçmişdir. Nümunələrə diqqət yetirsək görə bilərik ki, sözlər fransız dilində tələffüz edildikləri kimi deyilir, bundan başqa, vurğu ingilis dilinin fonetik sisteminə uyğun olaraq birinci hecaya deyil, fransız dilindəki kimi, son hecaya düşür.

Transliterasiya zamanı alınma söz doğma dilin qanunlarına əsasən tələffüz edilir. İngilis dilinə latın, yunan və fransız dilindən keçmiş bir çox söz var ki, ingilis dilinin qaydalarına əsasən tələffüz edilir. Məsələn,

phenomenon, stratum, crisis, criteria və s.

Kalka – sözlərin başqa dildən mənası və struktur modeli saxlanılmaqla alınmasıdır. Məsələn, alman dilindəki *Vaterland* “vətən” ingilis dilinə *Fatherland* kimi keçmişdir. Kalka metodu ilə sözlərin başqa dildən alınması ilə latın və fransız dilləri bazasında bir çox frazeoloji birləşmələr ingilis dilinə keçmişdir [<https://web.snauka.ru/issues/2014/12/39354>].

Semantik alınma zamanı alınma söz həmin dilə keçdikdən sonra yeni məna kəsb edir. Məsələn, *pioneer* “mühacir” və *brigade* “dəstə” sözləri ingilis dilində mövcud olsa da, sovetizmlərin ingilis dilinə daxil olması isə başqa məna kəsb etməyə başlamışdır. Belə ki, *pioneer* – uşaq kommunist təşkilatının üzvü, *brigade* isə əmək kollektivi mənasında işlənməyə başlanmışdır.

Alınma sözlər şifahi və yazılı formada başqa dilə keçə bilərlər. Şifahi yolla alınma sözlər yeni dildə tez assimilyasiyaya uğrayırlar. Yazılı yolla alınan sözlər isə özfonetik, orfoqrafik və qrammatik xüsusiyyətlərini daha uzun müddət mühafizə edə bilərlər.

Alınma sözlər yüksək dərəcədə millətlərarası ünsiyyətin təminatçısıdır. İngilis dilinin lüğət tərkibinə german dillərindən olan sözlər, skandinaviya və qədim ingilis dilindən, latın, fransız, ispan, yunan, və başqa dillərdən olan sözlər daxildir. Həyatı əhəmiyyət daşıyan bir çox sözlər, saylar qədim ingilis dilində olan sözlərdir: *life, death, night, day, hot, cold*. Feillərin, isimlərin və sifətlərin çoxu qədim ingilis və skandinav dillərindən alınmışdır. İngilis dilində alınma

sözlər çoxluq təşkil etsələr də, modal feillər, bağlayıcılar, zərflər, demək olar ki, əvəzliliklərin hamısı və feillərin çoxu ingilis sözləridir.

Nəticə / Conclusion

Tədqiqatlar nəticəsində məlum olmuşdur ki, ingilis dilinin lüğət tərkibinin təxminən 60-70%-ni alınma sözlər təşkil edir. Alınma sözlərin ingilis dilinin lüğət tərkibində çoxluq təşkil etməsi dilin qrammatik quruluşuna heç də mənfi təsir göstərmir. Belə ki, alınma sözlər dilin qrammatik quruluşunun tələb etdiyi bütün normalara uyğun olaraq (ismin cəm formasında *-s (-es)* şəkilçisi, yiyəlik halda *'s /s'* şəkilçilərinin əlavə edilməsi; sifət və zərflərin müqayisə və üstünlük dərəcələri *-er, -est* şəkilçisinin artırılması // *more - the most* sözlərinin sifət və zərflərə əlavə edilməsi; feillərə III şəxs tək formada *-s (-es)*, keçmiş zamanda *-ed (d)* şəkilçilərinin artırılması və s.) işlənir. İngilis dilində zərflərin, modal feillərin, əvəzliliklərin, sayların əksəriyyəti əsl ingilis sözləridir. Başqa sözlə alınmaların ingilis dilinə daxil olması ingilis dilini daha da zənginləşdirərək onu beynəlmiləl dilə çevirmişdir.

Ədəbiyyat / References

1. Səfərova, Ə.Ə. (2011). İngilis dilinin lüğət tərkibinin zənginləşməsində alınma sözlər və onların üslubi xüsusiyyətləri. // Bakı Universiteti Xəbərləri. – Bakı: № 2. – səh.11-18.
2. Блумфилд, Л. (2002). Язык / Л. Блумфилд. – М: Наука. – 608 с.
3. Бодуэн де Куртенэ, И.А. (1963). О смешанном характере всех языков// Избр. тр. по общему языкознанию. Т.2. – М: Наука. – 366 с.
4. Бородина, М.А. (2015). Латинский язык в современном мире / М.А. Бородина, В.С. Горбунова // – М: Молодой ученый. – Выпуск № 12.
5. Есперсен, О. (1922). «Развитие и структура английского языка». – М: –278 с.
6. Лингвистический Энциклопедический словарь (2002). М: Флинта: - 709 с.
7. Modern problems of humanitarian sciences. (2004). – <https://izron.ru/articles/sovre-mennye-problemy-gumanitarnykh-nauk-vmire-sbornik-nauchnykh-trudov-po-itogam-mezhdu-narodnoy-nau/sektsiya-19-germanskie-yazyki-spetsialnost-10-02-04/zaimstvovaniya-i-ikh-vliya-nie-v-leksike-angliyskogo-yazyka/>
8. Нелюбин Л.Л. (2006). Толковый переводоведческий словарь. – 3-е издание, переработанное. – М.: Флинта: – 328 с.

9. Rastorguyeva, T.A. (1983). A History of English. – M: Vyssaja Skola. – 346 pp.
10. Сарангаева, Ж.Н., Даржинова Л.В. (2015). Роль заимствований в английском языке. / Вестник Калмыцкого Университета. – Калмыцкая Респ. №3. - с.22-26.
11. Современная наука (2014). – <https://web.snauka.ru/issues/2014/12/39354>.
12. Жирмунский, В.М. (1956). Немецкая диалектология /В.М.Жирмунский. – М.: – 698 с.

Məqalə tarixçəsi

<i>Daxil olub</i>	<i>29.02.2024</i>
<i>Qəbul edilib</i>	<i>07.03.2024</i>
<i>Nəşrə tövsiyə edib</i>	<i>Rəcəb Cəfərli</i>
	<i>filologiya üzrə fəlsəfə doktoru, dosent</i>

ƏDƏBİYYATSÜNASLIQ

DOI: 10.30546/114578.2024.1.0115.

**KLASSİK TÜRK DASTAN ƏNƏNƏSİNDƏ KULTLAR, TOTEMLƏR
VƏ MƏRASİMLƏR**

Baba Əlibabaoğlu

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universitetinin doktorantı

<https://ORCID.org:/0009-0003-0322-3023>

elibabaoglu@mail.ru

Xülasə

Qədim türk dastanları əsasında formalaşan və dünya ədəbiyyatına “Manas”, “Kitabi-Dədə Qorqud”, “Saltuqnamə”, “Alpamış”, “Koroğlu” kimi dəyərli poetik incilər hədiyyə etmiş olan klassik türk dastançılığı olduqca zəngin və genişdir. Bu dastanların bir çoxu zaman-zaman bir çox böyük alimlərin tədqiqat obyektinə olmuş, müxtəlif aspektlərdən tədqiqata cəlb edilmişdir. Mifologiyadan, folklordan söhbət edərkən kult, totem kimi məsələlərə toxunmaq mümkündür. Adlarını sadaladığımız bu dastanlar ilə bir çox dünya xalqlarının şifahi və yazılı örnəkləri arasında müəyyən bağlantı, əlaqə olmuş olsa da, onlar öz rüşlərini, köklərini əsasən qədim türk dastançılığından almışdır. Türk qəhrəmanlıq ruhunu öz sətirləri arasında yaşadan bu dəyərli əsərlər özünəməxsus xüsusiyyətlərə sahib müstəqil əsərlər olmaqla yanaşı, eyni zamanda bir-biriləri ilə müəyyən bağlılıqlara sahibdirlər.

Bu dastanlarda mövcud olan totem, kult, mərasim və s. örnəklərinin tədqiqata cəlb edilməsi türk dastan ənənəsinin özünəməxsusluqlarını daha yaxşı qavraya bilməmiş üçün bizə yardımçı olacaqdır.

Açar sözlər: klassik türk dastanları, ənənə, kult, totem.

**CYLTS, TOTEMS AND CEREMONIES
IN THE CLASSICAL TURKISH EPIC TRADITION**

Baba Alibabaoglu

Azerbaijan State Pedagogical University

Abstract

Classical Turkish epics, which were formed on the basis of ancient Turkish storytellers and gave world literature such valuable poetic pearls as "Manas", "Saltugnama", "Kitabi-Dade Gorgud", "Alpamysh", "Koroglu", are very rich and wide. Many of these epics have been the object of research by many great scientists from time to time, and have been involved in research from various aspects. When talking about mythology and folklore, it is impossible not to touch on issues such as cult and totem. Although there is a certain connection between these epics that we have listed and the oral and written examples of many peoples of the world, they mainly took their roots from ancient Turkish epics. These valuable works, which live the Turkish heroic spirit between their lines, are independent works with unique characteristics, but at the same time, they have certain connections with each other.

Totems, cults, ceremonies, etc. in these epics. the study of examples will help to better understand the features of the Turkish epic tradition.

Key words: classic turkish epics, tradition, cult, totem, ceremony.

КУЛЬТЫ, ТОТЕМЫ И ЦЕРЕМОНИИ В КЛАССИЧЕСКОЙ ТУРЕЦКОЙ ЭПИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ

Баба Алибабаоглу

Азербайджанский государственный педагогический университет

Резюме

Классические турецкие эпосы, сформировавшиеся на основе древнетюркских сказителей и давшие мировой литературе такие ценные поэтические жемчужины, как «Манас», «Салтугнама», «Китаби-Даде Горгуд», «Алпамыш», «Кероглу», очень богаты и широкий. Многие из этих эпосов время от времени становились объектом исследований многих великих учёных и участвовали в исследованиях по различным аспектам. Говоря о мифологии и фольклоре, невозможно не затронуть такие вопросы, как культ и тотем. Хотя эти эпосы, названия которых перечислены, имеют определенную связь и связь с устными и письменными примерами многих народов мира, но в основном они взяли свои корни и истоки из древнетюркских эпосов. Эти ценные произведения, между строк которых живет турецкий героический дух, являются самостоятельными

произведениями с уникальными характеристиками, но в то же время имеют определенные связи друг с другом.

Изучение тотемных, культовых и ритуальных закономерностей в этих эпосах поможет лучше понять особенности турецкой эпической традиции.

Ключевые слова: классические турецкие эпосы, традиция, культ, тотем, церемония.

Giriş / Introduction

Şifahi xalq ədəbiyyatı yazılı ədəbiyyata nisbətən xalqın inanc sistemini, təfəkkürünü, adət və ənənələrini daha çox yaşatmaqdadır. Çünki o, birbaşa xalqın mifoloji, dini dünyagörüşünün, ibtidai dövrlərdən irəliyə doğru inkişaf edən, formalaşan təfəkkürünün məhsuludur və buna görə də bir xalqı, etnosu yaxşı tanımaq, onun etnoqrafiyasına yaxşı bələd ola bilmək üçün onun folklorunu dərinlən müəliə etmək olduqca zəruridir. Xalqların inanc sistemindən, etnik təfəkküründən, bir sözlə, etnoqrafiyasından bəhs edən zaman kult, totem və mərasimlər diqqətçəkən məsələlərdəndir. Bu kimi nəsnələr özünü bu və ya digər dərəcədə şifahi xalq ədəbiyyatının müxtəlif janrlarında göstərməkdədir. Məsələn, elin, ulusun bir araya gəlməsinə səbəb olan mərasimlər xalq üçün mühüm əhəmiyyətə malik olmuş, məhz bunun nəticəsində də xalqın bu mərasimlərdəki təəssüratı mərasim nəğmələri adlanan janrdə özünü göstərmişdir. Və ya etnosun mənşəyi, müqəddəs hesab etdiyi dəyərlər etnoqonik əfsanələrdə təzahür etmişdir. Hətta müxtəlif atalar sözləri, məsəllər, lətifələr və s. kimi janrlarda da xalqın inanc sistemi, doqmatik təfəkkürü bu və ya digər dərəcədə özünü göstərə bilər.

Məlum olan bir məsələdir ki, dastan folklorun ən böyük janrı olduğı üçün özündə daha çox məsələləri əhatə edir, xalqın təfəkkürünü daha geniş bir şəkildə özündə təzahür etdirir. Elə buna görə də etnosun inanc sisteminə yaxından bələd ola bilmək üçün dastanlara müraciət etmək çox doğru olardı. Odur ki, xalqın dastan ənənəsi və inanc sistemi arasında sıx bir əlaqə mövcuddur. Xalqın yaratdığı dastançılıq ənənəsinin xarakterik, özünəməxsus xüsusiyyətlərini yaxşı bilmək üçün məhz dastan ənənəsində inanc sistemini yaxşı təhlil etmək olduqca vacib bir məsələdir. Klassik türk dastançılıq ənənəsinin səciyyəvi xüsusiyyətlərindən danışan zaman onun səciyyəvi xüsusiyyətlərini yaxşı anlamaq üçün burada inanc sisteminin əsas elementlərindən olan kult, totem və mərasimləri nəzərdən keçirmək əhəmiyyətli olardı.

Əsas hissə. Yer üzündə mövcud olduğu gündən bəri insanlar müxtəlif yollarla dünyanın, təbiətin sirlərinə vaqif olmağa çalışmışlar. Elmin, texnologiyanın yaxşı inkişaf etmədiyi dövrlərdə bəzi adi təbiət hadisələri belə insanlar üçün qeyri-adi, qəribə görünürdü. Göy gurultusu, yağış, qar yağması, sel daşqınları, güclü küləklər, qasırğalar, zəlzələlər, vulkan püskürmələri və s. insanları qorxudur, onlar bunun ayrı-ayrı fəvqəlbəşər qüvvələr tərəfindən edildiyini düşünməyə başlayır, bu baxımdan yerə, oda, suya, müxtəlif göy cisimlərinə və s. tapınır, onların qəzəbinə tuş gələ bilmək təhlükəsindən qorxurdular.

Məhz belə bir tərzdə formalaşmış olan mifoloji dünyagörüşü tədricən folklora da öz təsirini göstərmiş, folklorda, o cümlədən, onun ən böyük janrı olan dastanda kultların yaranmasına səbəb olmuşdur. Türk folklorunda, eləcə də dastanlarında müxtəlif kultlara rast gəlmək mümkündür. Bunlardan danışmadan öncə, kult anlayışının mahiyyəti haqqında bir qədər danışmaq faydalı olardı. Nəzərə almaq lazımdır ki, bu anlayışın sərhədləri tam şəkildə müəyyən edilməmiş, onun mahiyyəti, məzmunu haqqında tam yekdil bir qənaətə gəlinməmişdir. Lakin yenə də deyilənləri ümumi bir şəkildə nəzərdən keçirərək müəyyən nəticələr çıxarmaq mümkündür.

Bu anlayış bəzən bütöv bir inanc sistemini belə ifadə etmiş olsa da, bəzən bu inanc sistemi üçün müqəddəs sayılan obyekt, nəsnəni də ifadə edir. Biz də burada bu anlayışdan bəhs edərkən onun məhz bu mənasını əsas götürəcəyik.

Türk dastanlarında müxtəlif nəsnələrin kult olaraq qəbul edildiyini görə bilərik. Bunlar ağac, su, dağ, əcdad və s. kimi ola bilər. Dağ kultu türk dastançılığında ən önəmli olan kultlardan biridir. Hələ qədim türk dastanı olan “Ərgenəqon”da dağ kultunun türk mifik təfəkküründə tutmuş olduğu önəmli yeri görə bilərik. Burada türklər bir dağa sığır, ona pənah yeri kimi baxır. Qədim türk dastançılığının bu önəmli kultu sonralar klassik türk dastançılığına da ötürülür.

“Kitabi-Dədə Qorqud” eposundakı Qazlıq dağı da bu böyük ənənənin davamıdır. “Koroğlu” eposunda yer alan Çənlibel də dörd bir tərəfi gözəl mənzərələrlə əhatələnən dağlıq bölgə idi. Ümumiyyətlə, dağ kultu yalnız türk mifologiyası üçün deyil, yunan, yapon, ərəb və s. kimi əksər dünya xalqlarının mifologiyasında da özünə yer tapmışdır. Türk mifologiyasında dağ kultunun önəmli yer tutmasına səbəb olan bir amil də islam faktıdır. Belə ki, hətta müqəddəs Quranın özündə belə dağların adı çəkilir, haqqında söz açılır. İslam

dininin qəbulundan sonra türk mifologiyası islam mifologiyası ilə qarışır, çulğalaşır və türk mifologiyası islam mifologiyasının təsiri altına düşür.

Türk dastançılığında ağac kultunun da önəmli bir yerə sahib olduğunu görmək mümkündür. Hələ Oğuz kağanla bağlı dastanda biz bu məsələni görə bilərik. Burada qıpçaq sözünün tarixi, mənşəyi haqqındakı əfsanə də bu məsələ ilə bağlıdır. Uyğurların mifologiyasında ağacın içinə işıq düşməsi, bunun nəticəsində uşaqların dünyaya gəlməsi maraqlıdır. “Kitabi-Dədə Qorqud” eposunda Salur Qazanın evinin yağmalanmasının təsvir edildiyi boyda Uruzun edam edilmək üzrə olduğu zamanda ağaca səslənişi diqqəti cəlb edir:

Ağac, ağac! Dersəm sana, ərlənmə, ağac!
Məkkə ilə Mədinənin qapusu ağac!
Musa Kəlimün əsası ağac!
Böyük-böyük suların köprisi ağac!
Qara-qara dənizlərin gimisi ağac!
Şahi-Mərdan Əlinin Döldülünin əyəri ağac!
Zülfüqarın qınıyla qəbzəsi ağac!
Şah Həsənlə Hüseynün beşigi ağac!
Əgər ərdir, əgər övrətdir qorxusu ağac!
Başın ala baqar olsam, başsız ağac!
Dibin ala baqar olsam, dibsiz ağac!
Məni sana asarlar, götürməgil, ağac! [KDQ, 2004: 46]

Göründüyü kimi, Uruzun müraciətindən verilən bu parçada ağac kultunun mifoloji tərifi verilmişdir. Ümumiyyətlə, sözü gedən boyda bir sıra başqa kultlarla da qarşılaşırıq. Yurdunun talan edildiyini, obasının yağmalandığını gören Qazan xan öncə yurduna xitab edir ki, burada yurdun onun üçün necə müqəddəs olduğu, ümumiyyətlə, türk üçün yurdun nə anlama gəlmiş olduğu görülməkdədir. Bundan başqa türk dastançılığında suyun, torpağın və s. kimi nəsnelərin də kult olduğunu görə bilərik. Türk dastançılığında maraqlıdır doğuran kultlardan biri də əcdad kultudur. Bu kultun əsas yer aldığı məmlüklər zamanında yaşamış olan Aybək əd-Dəvədarinin əsəri vasitəsilə bizə gələn çatan “Ulu xan ata bitikçi” dastanıdır. Bu qədim türk dastanında əcdad anlayışının türk dastançılığı üçün nə qədər mühüm olduğu görülməkdədir. Görünür, Məmlük zamanında yazıya alındığına görə burada islamın təsiri duyulmaqdadır. Ataya, anaya və s. hörmət “Kitabi-Dədə Qorqud” eposunda da özünü göstərir. Ana

haqqı ilə Tanrı haqqının bərabər tutulması cins fərqi qoyulmadan əcdad kultunun önəmini göstərir. Lakin zaman-zaman fərqli situasiyalarla da qarşılaşmaq mümkündür. Məsələn, “Kitabi-Dədə Qorqud” dastanında Dəli Domrulun ata və anasının fərqli münasibət göstərmələri türk dastançılığında böyüklerin bütələşdirilmədiyini göstərir. Qədim türk dastanı olan “Oğuz kağan”da da bunu görürük. Bəzən hər hansısa bir heyvanın da əcdad olaraq qəbul edildiyini türk dastanlarında görə bilərik. Bu barədə daha geniş danışmadan öncə, totem anlayışından bir qədər bəhs etmək yerinə düşərdi.

Şimali Amerika qəbilələrindən birinin dilində nişan, əlamət kimi mənalarda işlənən totem sözü etnosların hər hansısa bir canlı, əsasən, heyvan, quş və s. özünə əcdad hesab etməsidir. Belə ki, bu cür hallarda həmin heyvan müqəddəsləşdirilir. Totemlə kult arasında bənzər məqamlar çoxdur. Çünki hər ikisi müqəddəsləşdirilir. Hər ikisi erkən mifoloji-dini dünyagörüşünün içində yer alan anlayışlardır. Lakin kult totemdən daha geniş bir anlayışdır. Belə ki, kult dedikdə biz canlı və ya cansız bir çox şeyləri başa düşə bilərik. Lakin totem dedikdə, daha çox heyvanların əcdad sayılması anlaşılır. Bu barədə totemizmdən bir qədər danışdıqdan sonra yenə bəhs etmək olar.

Görkəmli folklorşünas alim P.Əfəndiyev totemizm haqqında yazır: “Qədim insanlarda animist görüşlərin meydana gəlməsi, ayrı-ayrı heyvanların və bitkilərin, əşyaların fetişləşdirilməsi ilə sıx bağlı idi. Fetişist münasibət nəticə etibarlı ilə totemist görüşləri doğurdu ki, ayrı-ayrı xalqların şifahi yaradıcılığının inkişafında totemizm sonralar müəyyən mərhələni təşkil etdi. “Totem” sözü Şimali Amerikada yaşayan hindu qəbilələrindən birinin dilindən götürülmüşdür, nəsil deməkdir. Totem bu və ya digər qəbilənin müqəddəs saydığı, yaxud onda öz əcdadını gördüyü müəyyən heyvan, yaxud bitki növüdür”[Əfəndiyev, 2012:89-90].

Buradan da göründüyü kimi, totemizm insanın ibtidai təfəkkürünün axtarıqlarının nəticəsində ortaya çıxmış olan bir düşüncə tərzidir: insan öz kökünü, mənşəyini axtarır və onu bir heyvanın timsalında tapır. Müxtəlif qəbilələrin, tayfaların, xalqların tarixinə baxdıqda onların ilan, ayı və s. kimi canlıları totemləşdirdiyini görə bilərik. Türk totemizmindən danışarkən təbii ki, ilk ağla gələn qurd olur. Bu totemin izlərinə çox yerdə rast gəlmək olar: Roma şəhərinin quruluş əfsanəsində, R.Kiplinqin məşhur “Mauqli” əsərində və s. Lakin bu totemin türklər üçün bir başqa əhəmiyyəti vardır.

Qədim türk dastançılığında totemist düşüncənin əsasını qurd toteminə olan münasibət təşkil edir. “Oğuz kağan”, “Boz qurd”, “Ərgenəqon” və s. kimi

bir sıra qədim türk dastanlarında qurd totemi çox mühüm yer tutur. Qədim türk dastanlarında qurd müxtəlif missiyalar daşıyırdı. Məsələn, “Oğuz kağan” dastanında qurd kağana yol göstərir. “Ərgenəqon” dastanında da qurd eyni missiyanı – yolgöstərən, bələdçi missiyasını yerinə yetirir. B.Ögel bu barədə çox ətraflı şərh verərək hunlar zamanındakı əfsanədə qurdun başsız qalan uşağa dayəlik etməsi süjetindən danışır. Qurd qədim türk dastançılığında gah ana, gah da ata rolunu ifadə edə bilər. Hər iki halda da türk onu, yəni qurdu özünə əcdad saymış olur. Bəzən isə Tanrı türkün gözünə qurd surətində görünə bilər. Deməli, buradan belə bir nəticəyə gəlmək olar ki, qədim türk dastançılığında qurd çoxfunksiyalı olmuş, türk üçün çox şey ifadə etmişdir.

Bu müqəddəsləşdirmə klassik türk dastançılığında özünü göstərmiş olsa da, klassik türk dastançılığında qurd qədim türk dastançılığında olduğu kimi, çoxfunksiyalı mahiyyətə malik deyildir. Klassik türk dastançılığı nümunələrindən olan olan “Manas”, “Kitabi-Dədə Qorqud”, “Koroğlu” kimi eposlarda qurdla bağlı qədim türk totemist düşüncəsinin izləri görülməkdədir. Məsələn, “Manas” eposunda Manasa ağır döyüşlərdə köməklik göstərən heyvanlardan biri də məhz qurddur. “Kitabi-Dədə Qorqud” eposunda da qurda dərin bir sayğı duyulmaqdadır. Bunun üçün dastanda it və qurda olan münasibətləri müqayisə etmək yetərlidir. Belə ki, qurdun üzünü uğurlu hesab edən və dərddə başını ona qurban verməyə hazır olduğunu söyləyən Qazan xan daha sonra itlə qarşılaşır, ona qulluq etməyə hazır olduğunu deyir. Lakin qurda dediyi kimi, ona başını qurban verəcəyini demir, hətta sonda onu qovur. “Koroğlu” eposunun “Ağcaquzu” qolunda da yenə bənzər motivlər görülməkdədir. Koroğlunun sahibsiz qalan körpə oğlu Ağcaquzunu qurd əmizdirir. Ümumiyyətlə, türk dastanlarında uşağı başqa bir heyvanın əmizdirməsi süjetinə tez-tez rast gələ bilərik. Yuxarıda da qeyd edildiyi kimi, qədim bir hun əfsanəsində qurdun uşaq əmizdirməsi süjeti vardır.

Klassik türk dastanlarında isə bəzən qurdu bir başqası əvəz edə bilər. “Kitabi-Dədə Qorqud” eposunda Basatı bir şir əmizdirir. “Edigey” dastanında isə bir it körpə Edigeyə süd verir.

Qurd qədər olmasa da, geyik, yəni maral da türk mifologiyasında özü üçün önəmli bir yer tutmaqdadır. Belə ki, türk-monqol mifik təfəkküründə geyik önəmli bir mifik-ədəbi fiqurdur. Türk mifologiyasının görkəmli araşdırmaçılarından olan B.Ögel bu barədə geniş danışmaqdadır. O, hunlar zamanında geyiklə bağlı əfsanələrdən söz açır və Bizans tarixçisi Jordanesin əsərinə istinad edərək geyikin hunlar üçün yol göstərməsi ilə bağlı əfsanələrdən

danışır: bataqlıqda bir geyikin arxasına düşən hunlar düşmənləri olan iskitlərin ölkəsinə yol tapırlar. Orxun abidəsində də geyikin adı çəkilir.

Monqolların dünyanı titrədən xanları Çingiz haqqında söylədikləri əfsanələrin yer almış olduğu “Monqolların gizli tarixi” adlı kitabda da Çingizin həyat yoldaşının dişi ağ bir maral olduğu deyilir. Bundan başqa türk folklorunda zaman-zaman ata da, başqa bir sıra heyvanlara da dərin sayğı görülür. Lakin geyik də daxil olmaqla, heç biri qurd səviyyəsinə yüksələ bilmir. Ümumiyyətlə, onu da qeyd etmək doğru olardı ki, türk mifologiyasında, folklorunda, o cümlədən də, dastanlarında iç-içə keçmiş olan kultaşdırma və totemist düşüncə uzun zamanda və tədricən formalaşmışdır.

Həm bu iki düşüncəni daha yaxından anlaya bilmək, həm də türk inanc sistemini və onun türk dastan ənənəsinə olan təsirini daha yaxşı anlaya bilmək üçün türk dastanlarındakı mərasim təsvirlərini də nəzərdən keçirmək çox faydalı olardı. Hələ qədim türk dastanlarının özündə də mərasim səhnələrinin təsvirləri ilə qarşılaşmaq mümkündür. Məsələn, “Oğuz kağan” dastanında Oğuz kağan məclis düzəldir, bəyləri yığır, özünü onların kağanı olduğunu elan edir. Ona itaət edən də olar, etməyən də. Beləliklə, Oğuz kağan bu məclisi qurmaqla dostunu düşməninə ayırmış olur. Bu cür məclislər klassik türk dastanlarında daha çox görülməkdədir. Bu məclisləri bir neçə qrupa ayıra bilərik.

Türk dastanlarında rast gəlinən mərasimlərdən biri yas mərasimidir. Bu mərasimin ən geniş təsvirinə, bəlkə də, “Manas” dastanında rast gələ bilərik. Dastanda Göketayın yas mərasimi hərtərəfli bir şəkildə təsvir olunur. Qırğız elinin hər tərəfindən onun yasına çoxlu igidlər gəlir. Göketayın oğlu Manası o mərasimə dəvət etmir. Manasın orada olmamasından istifadə edən kalmıqlar dəfndə qarışıqlıq salırlar. Sonda yenə Manasa ehtiyac duyulur. O da gəlib qırğızları kalmıqlardan xilas edir. Bununla da, qırğızların kalmıqlar və çinlilər ilə olan böyük müharibəsi başlayır. Ümumiyyətlə, böyük münaqişələrin hər hansısa bir məclisdə baş vermiş hadisə nəticəsində başlaması süjetinə başqa xalqların folklorunda da rast gəlmək mümkündür. Yunan mifologiyasındakı əfsanəvi Troya müharibəsi də məclisdəki bir narazılıq nəticəsində başlamışdı. “Koroğlu” eposunda da Eyvazın cənazə mərasiminin geniş təsvirini görmək mümkündür. Lakin sonda məlum olur ki, ölən Eyvaz deyilmiş.

Türk dastançılığında toy-düyün mərasimlərinin təsviri də çoxdur. Xüsusilə də, burada ərin öz arvadının toyunda iştirak etməsi süjeti haqqında danışmaq yerinə düşərdi ki, rus alimi Jirmunski bu barədə geniş məlumat verir. Bu süjet “Kitabi-Dədə Qorqud” və “Alpamış” arasındakı paralelliklərdən biridir.

Hər iki eposda da itkin düşən və illərlə xəbər alınmayan qəhrəman geri döndüyü zaman görür ki, sevdiyini başqası ilə evləndirirlər. Bu motiv də yalnız türk ədəbiyyatı üçün səciyyəvi deyil. Yenə də süjetin kökünü bilmək üçün qədim yunan mifologiyasına – Homerin “Odisseyə”sına nəzər salmaq lazımdır. Uzun illər Troya müharibəsində iştirak edən, yurdundan-yuvasından uzaq düşən və geri dönərkən yolda başına çoxlu sayda fəlakətlər, macərələr gələn igid, ağıllı və tədbirli Odissey İtakya qayıdan zaman görür ki, çoxlu sayda təkəbbürlü gənclər onun sevimli zövcəsi Penolopa ilə evlənmək üçün bir-biriləri ilə didişirlər. Lakin Odissey buna əngəl olur. Məhz türk dastanlarında da bu motiv geniş yayılmışdır.

“Kitabi-Dədə Qorqud” eposunda hüznü, lakin nikbin sonluqla bitən bənzər macərə Bamsı Beyrəyin başına gəlir. Belə ki, uzun illər kafirlərin qalasında əsir qalan Beyrək geri dönəndə adaxlısı Banuçiçəyin xain Yalancıqla evlənmək üzrə olduğunu görür və bunun qarşısını alır. Nəzərə almaq lazımdır ki, “Kitabi-Dədə Qorqud” dastanının Qanbörənin oğlu Bamsı Beyrək haqqındakı boyu ilə “Alpamış” dastanı arasında sıx yaxınlıq vardır. Həm hadisələr, həm obraz adları buna örnəkdir. Məhz bu süjet də hər ikisində vardır. Alpamış da uzun müddət bir quyunun dibində dustaq qalır, sonda oradan xilas olur. Yurduna geri dönən zaman Barçının zorla başqa evliliyə məcbur edilmək üzrə olduğunu görür, sələfi Beyrək kimi o da buna mane olur. Bənzər süjet “Aşiq Qərib” dastanında da vardır. Beləliklə, toy mərasiminin türk dastanlarında maraqlı təsvirlərinin olduğunu görə bilirik.

Türk dastanlarında başqa bir sıra mərasimlərə də rast gəlmək mümkündür ki, bunlardan biri də ov mərasimidir. Türk dastanlarında bəzi hadisələr məhz ov mərasimlərində baş verir. “Kitabi-Dədə Qorqud” eposunda yanındakı adamlarına aldanan Dirsə xan öz oğlunu ov zamanı oxla yaralayır. “Koroğlu” eposunun “Durna teli” qolunda Bağdadda durna ovu zaman Eyvaz, Dəmirçoğlu və Bəlli Əhməd əsir düşür. Bəs ovu mərasim adlandırmaq nə dərəcədə doğru olardı? Təbii ki, ov əslində bir məşğuliyyətdir. Amma xanların, bəylərin, igid ərlərin ovu adi hadisə olmayıb xüsusi şənliyə çevrilirdi.

Türk dastançılığında rast gəldiyimiz mərasimlərdən biri də yağma mərasimidir. Elə, ulusa rəhbərlik edən xanın, bəyin əhvalı yaxşı olan zaman bəzən camaatı yığar, öz mal-mülkünü yağma etdirərdi, yəni dilədiklərini götürməsi üçün onlara sərbəstlik verərdi. Bu da el üçün sözün həqiqi mənasında bir bayrama çevrilərdi. Buradan da məlum olur ki, türk dastanlarında xeyli sayda mərasimlərin təsvirinə rast gəlmək mümkündür.

Nəticə / Conclusion

Beləliklə, türk mifologiyasında kult, totem və mərasimlər mühüm elementlər kimi özünü göstərməkdədir. Bu elementlər türk dastanlarında da geniş şəkildə özünü göstərməkdədir. Mərasimlər digər ikisinə nisbətən çox da mifoloji səciyyə daşımır. Lakin bunlar bir yerdə türk dastançılığının daha yaxşı anlaşılmasına yardım edir. Bu mövzunu dərinlən anlamaq üçün təbii ki, arxetiplərin, qəhrəman tipologiyasının və s. araşdırılması da vacibdir ki, bunlar daha geniş tədqiqatlar tələb edir.

Ədəbiyyat / References

Azərbaycan türkcəsi ilə

1. Əfəndiyev, P. (2012). Azərbaycan şifahi xalq ədəbiyyatı. – Bakı: Elm və təhsil. – 600 s.
2. Kitabı-Dədə Qorqud (2004). – Bakı: Öndər. – 376 s.
3. Kitabı-Dədə Qorqud ensiklopediyası (2007). Bakı: Yeni Nəşrlər evi. – 308 s.

Türkiyə türkcəsi ilə

4. Jirmunskiy, Viktor Maksimovich (2011). – Türk kahramanlık destanları. – Ankara: Türk Dil Kurumu yayınları. – 376 s.
5. Moğolların gizli tarixi (1986). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi. – 302 s.
6. Ögel, B. (2010). Türk mitolojisi. I cilt. Ankara. – Türk Tarih Kurumu Basımevi. – 646 s.
7. Ögel, B. (1995). Türk mitolojisi. II cilt. Ankara: – Türk Tarih Kurumu Basımevi. – 610 s.

Məqalə tarixçəsi

Daxil olub 14.02.2024

Qəbul edilib 14.03.2024

Nəşrə tövsiyə edib Razim Məmmədov

filologiya üzrə fəlsəfə doktoru, dosent

DOI: 10.30546/114578.2024.1.0125.

ƏHMƏD CAVADIN POEZİYASINDA MİLLİ İDEAL

Razim Məmmədov

filologiya üzrə fəlsəfə doktoru, dosent
Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti
<http://ORCID.org/0000-0002-5694-9501>
r_mamedli@mail.ru

Xülasə

XX əsr Azərbaycan ədəbiyyatında orijinal dəst-xətti olan Əhməd Cavad milli poetik fikrimizin yeni məna kəsb etməsində böyük xidmətləri ilə seçilən şairlərdəndir. Onun poeziyasında Vətən və millət ideali, xalqımızın milli istiqlala qovuşmaq arzusu, bu amal uğrunda aparılan mübarizə sənətkarlıqla tərənnüm olunur. İstiqlal şairi Əhməd Cavadın yaradıcılığı mövzu və janr rəngarəngliyi baxımından zənginliyi ilə diqqəti cəlb edir.

Şairin qələmə aldığı nikbin, sevinc əhval-ruhiyyəli şeirləri, romantik poetik nümunələri bu gün də aktuallığı ilə diqqəti cəlb edir.

Açar sözlər: Əhməd Cavad, Vətən, millət, azadlıq motivləri, milli mücadilə, ümumtürk qaynaqlar.

NATIONAL IDEAL IN AHMET JAVAD'S POETRY

Razim Mammadov

Azerbaijan State Pedagogical University

Abstract

In the XX century Ahmet Javad, who has an original set line in Azerbaijani literature, is one of our poets who stand out for his great services in giving a new meaning to our national poetic thought. In his poetry, the ideal of the homeland and nation, the desire of our people to achieve national independence, and the struggle for this deed are glorified with artistry. The optimistic, joyful poems, romantic poetic examples the poet wrote attract attention with then relevance today.

Key words: Ahmet Javad, homeland, the nation, motives of freedom, national struggle, Turkish sources.

НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИДЕАЛ В ПОЭЗИИ АХМЕТА ДЖАВАДА

Разим Мамедов

Азербайджанский государственный педагогический университет

Резюме

Ахмед Джавад оригинальный национальный поэт азербайджанской литературы XX века. Отличается большими заслугами в придании нового смысла нашей поэтической мысли. В его поэзии воспеты идеал Родины и нации, национальная независимость нашего народа, стремление воссоединиться, борьба за это дело. Творчество поэта-независимца Ахмета Джавада привлекает внимание своим тематическим и жанровым богатством.

Оптимистические, радостные стихи, написанные поэтом, романтически-поэтические примеры привлекают внимание своей актуальностью и сегодня.

Giriş / Introduction

Azərbaycan ədəbiyyatı tarixində şairlik qüdrəti ilə özünəməxsus şərəfli yer tutan istedadlı ədiblərimizdən biri də Əhməd Cavaddır. Məlumdur ki, faciəli ömür sürən şairin zəngin irsinə uzun müddət lazımı diqqət yetirilməmiş, ona haqq etdiyi yüksək qiymət verilməmişdir. Ölkəmiz müstəqilliyini bərpa etdikdən sonra böyük şairin həyatı və yaradıcılığının öyrənilməsinə maraq artmış və sənətkarın çoxsahəli poeziyasının ideya məzmunu, sənətkarlıq keyfiyyətləri, eləcə də digər məsələlərin fundamental şəkildə tədqiqinə başlanmışdır. Şairin bədii irsinin tədqiqatçılarından olan tanınmış ədəbiyyatşünas A.Əliyevanın, Ə.Cavad irsinin ardıcıl tədqiqatçısı Əli Saləddinin, şairin türk tədqiqatçısı İrfan Murad Yıldırımın, akademik Bəkir Nəbiyevin, professor Təyyar Salamoğlunun, professor Şamil Vəliyevin və başqa ədəbiyyatşünas alimlərin kitab və monoqrafiyalarında faktlara əsaslanan çoxsaylı fikir və mülahizələrlə rastlaşılır, şair həm də XX əsr Azərbaycan romantizminin görkəmli nümayəndəsi kimi dəyərləndirilir. Tanınmış türk alimi İ.M.Yıldırım Ə.Cavad romantizminin bəzi cəhətləri haqqında mülahizələrində haqlı olaraq qeyd edir ki, “Ə.Cavadı oxumaq Azərbaycan türkünün bu illərdəki ümidlərini, milli həyəcanlarını tanımaq, öyrənmək deməkdir. Onun şeirlərində ölkəsilə birlikdə öz kədərini addım-addım təqib etmək mümkündür. Yenə onun şeirlərində özünü var edən ideallarının

taleyin acı bir oyunu ilə rədd etmək zorunda qalışını və bu sırada duyduğu ruhi sancıları, fəryadları da görmək mümkündür” [Yıldırım, 1992:12].

Əhməd Cavadın həyat ideali.

Müasir Azərbaycan ədəbiyyatşünaslığında şairin “Həyat mübarizədir” qənaəti üzərində geniş dayanılıb, bu barədə müxtəlif dəyərli fikirlər söylənilib. Professor Təyyar Salamoğlu yazır ki, “onun mübarizə ideali mücərrəd deyil, konkret və aydın məzmunla malikdir. Ə.Cavad millətin öz xoşbəxt gələcəyi uğrunda mübarizəsindən, milli, mənəvi tərəqqinin zəruriliyindən, yüksəlişindən danışır, əsərlərində konkret işlər görüb milləti parlaq gələcəyə qarışdırmaq ideyasını birləşdirir” [Salamoğlu, 2021:540].

Sev bu yalçın qayaları,
Bunlar şahin yuvası.
Sev bu izsiz ormanları,
Bunlar ərlər obası [Cavad, 1992:24].

Şairin qənaətinə görə, yalçın qayaları, izsiz ormanları sevməmək olmaz. Çünki onlar şahinlər yuvası, ərlər obasıdır. Bu amal uğrunda savaşımaq ideyası Ə.Cavad poeziyasında “həyat mübarizədir” idealının romantik bədii inikasının bariz nümunəsidir.

Ə.Cavadın yaradıcılığında Vətən ideali ilə milli idealın qarşılıqlı şəkildə təzahür etdiyini şairin qələmə aldığı poetik nümunələrdə aydın sezmək mümkündür. Bu mənada şairin “Yaralı quş” şeirini onun idealının uğurlu romantik ifadəsi hesab etmək olar. Bu şeirdə vətənin və millətin müstəmləkə şəraitindəki ağır həyat tərzini şairin yaradıcılığına qəm, kədər, taledən şikayət motivləri gətirir.

Yaralıdır könlüm quşu, yaralı
Yaralandı yazıq şair olalı –
Kədərli bir qəlbin yanıq fəğanı,
Yandırır ürəyi daşdan olanı!
Ovçu bu çırpınır, öldürmə bunu
Yaralıdır yazıq aşiq olalı [Cavad, 1992:29].

Ə.Cavadın “Dərdim”, “Nədən yarandım”, “Dan ulduzu”, “Göy göl”, “Səsli qız” və s. Bu kimi çoxsaylı poetik nümunələrində Vətən və millət ideali böyük sənətkarlıqla vəhdət şəklində tərənnüm olunur, şair mənsub olduğu xalqa

milli azadlıq mübarizəsi əhval-ruhiyyəsini saxlamağı, istiqlal uğrunda savaşa hazır olmağı tövsiyə edir.

Ə.Cavad yaradıcılığında dərin kədər, narazılıq, şikayət motivləri aparıcı yer tutur. Bunu şairin özü də başa düşür, bu amalın düzgün başa düşülməyəcəyindən ehtiyat edir, yeri düşdükcə şeirlərində bu kədərin ictimai mahiyyət daşdığını oxuculara aşılamağa çalışır. Şairin poeziyası üçün xarakterik olan bu amalla bağlı T.Salamoğlu yazır: “Şair sanki yaradıcılığındakı kədər motivinin düzgün anlaşılmayacağından ehtiyat edir, buna görə də “Qərib könül, yenə dərdim yüksəldi” misrası ilə başlayan “Dərdim” şeirində bu kədərin ictimai mənasını açmağa çalışır:

Haqq görmədim, bən onuncun saraldım,
Boş yerə degildir qənim və ahım...
Mal, can dərdi degil, vicdan əsirdi,
Xəstə degil, yazıq insan əsirdi” [Cavad, 1992:42].

T.Salamoğlu romantik poeziyada kədərin aparıcı motivlərdən olması faktını qəbul edir. Lakin romantik şeirdə qəmlə kədəri doğuran məqamların, halların araşdırılmasının da zəruri olduğunu vurğulayır. O yazır ki, “romantizmdə qəm motivi “fərdi şəxsin əhvalının xüsusi hallarında” təzahür etməkdən əlavə, həm də ictimai gerçəkliyin acı həqiqətlərinin şair düşüncəsində poetikləşdirilməsi nəticəsində də meydana çıxır” [Salamoğlu, 2021:542].

Tədqiqatçı Ə.Cavadın “Dərdim” sərlövhəli şeirini təhlil edərkən şairin poeziyasında “qəm və ah”ın şəxsi taleyi və ehtiyacları ilə qətiyyətlə əlaqəli olmadığını göstərir. O yazır: “Şair “qəm və ah” içində ona görə “saralır” ki, yaşadığı cəmiyyətdə “haqq görmür”, burada “vicdan əsirdi”. Ə.Cavadın təsvirinə görə, onun mühitində insan əsirdir və əsir olduğu üçün də yazıqdır. Deməli, bu poeziyada qəm və kədər motivinin kökündə insan və zaman, insan və cəmiyyət, köləlik və hüriyyət və ən nəhayət, bəşərin taleyi kimi global problemlər dayanır.

Demək lazımdır ki, bu problemlər görkəmli Azərbaycan romantiklərinin hər biri üçün həmişə aktual olmuşdur və Ə.Cavad da bu ənənəni özünəməxsus sənətkarlıqla davam etdirmişdir”.

Ə.Cavadın romantik şeirlərində sənətin predmetinin gözəllik olduğu göstərilir. Şairin şeirlərini diqqətlə təhlil edən tədqiqatçı yazır: “Şairin fikrincə, əsl kamil, həqiqi gözəllik cismani və mənəvi gözəlliyin vəhdətində meydana çıxır. Bu fikrin “Nədən yarandı” şeirindəki romantik ifadəsi belədir:

Sazlar, bayatılar mühitdən anlar,
Bilirmisən, bunlar səninçün ağlar.

*** **

Keçdiyən yerlərdə bir daş olaydım,
Öpeydim yorulmaz ayaqlarından.
Sevgin əmr edəydi, bir quş olaydım,
Vətənin, hilalsız bucaqlarından.

Yıldızsız göyündən şikayətim var.

O qədər ki, dərdim!... Bir quş nə yapar [Cavad, 1992:74].

T.Salamoğlu şairin cümhuriyyət dövründə yazdığı şeirlərə xüsusi diqqət yetirir, bu illərdə şairin poeziyasında sevinc pafosunun, nikbin ruhun üstünlük təşkil etdiyini göstərir. Həqiqətən də şairin “müstəqil milli dövlətimizin yaranmasından duyduğu məmnunluq hissini, xoşbəxt bir vətəndaş olaraq sevinc hissini şeirlərində aydın sezmək olur”. Tədqiqatçı fikirlərini belə tamamlayır: “Azərbaycanda Milli Demokratik Respublikanın fəaliyyət göstərdiyi dövrdə Ə.Cavadın romantik poeziyası üçün tərənnüm, sevinc pafosu, nikbin ruh əsas olmuşdur” [Salamoğlu, 2021:544].

Azərbaycan Demokratik Respublikasının tezliklə devrilməsi, milli müstəqilliyimizin süquta yetirilməsini heç cür əxz edə bilməyən şairin keçirdiyi ağrıları, kədər, üzüntü və narahatçılığı alim sənətkarın milli faciə kimi qavradığını dəyərləndirərək yazır ki, şair Milli Demokratik Respublikanın devrilməsini, gözəl Vətəninin müstəmləkə boyunduruğuna keçirilməsini milli faciə kimi qavrayır, bu faciə ilə heç cür barışa bilmir.

Ə.Cavadın sovet hakimiyyətinin ilk illərində yazdığı şeirlərdə də milli kədər motivləri geniş yer tutur. O, şeirlərinin əksəriyyətində milli dövlətin devrilməsini, həmin illərdə keçirdiyi gözəl günlərdən, şairin həyat şəraitindən, milli müstəqilliyin xalq üçün böyük nemət olmasından kədərlə söhbət açır. Ümitsizliyə qapılmayan şairin bu kədərinin ictimai xarakter daşdığını vurğulayan T.Salamoğlu yazır: “Humanizm, ədalət, sülhsevərlik, bəşəri və milli dəyərlərin eyni dərəcədə üstün tutulması bu şeirlərdə bütün çılpahlığı, kəskinliyi, rəngarəngliyi ilə təzahür edir:

Mən, doğrusu, daim gülmək istərəm,

Nə öldürmək, nə də ölmək istərəm!
Artıq yetər yer üzündə axan qan,
Yetər artıq bu göz yaşı, bu hicran!

Xalqının başına gələnələr fəlakətin ağırlığı ilə bağlı Ə.Cavab şeirində kədər, qəm motivi güclü olsa da, şairin ülvi arzularını, nəcib istəklərini üstələyə bilməmişdir. Müdhiş bir rejim içində yaşayarkən onun gətirdiyi dərdi, kədəri poeziyasının ruhuna hopduran Ə.Cavad şeirində ölümsüz, səadət, vüsəl dolu dünya haqqında xoş arzularının ifadəsi olduqca heyrətləndiricidir:

Mən istərəm yaşıllıqlar solmasın!
Sevdaların sonu hicran olmasın!
Mən görməyim səadətin sonunu!
Ölüm getsin, qalmasın da kölgəsi,
Olsun dünya – o bir sevinc ölkəsi!

Ədəbiyyatşünaslıqda bu bəndin məzmunu haqqında bildirilir ki, “bunlar təkcə xoş arzular, istəklər, gözəl bir dilək deyildi; Ə.Cavadın gözəl bir gələcəyə, əqidə rəhbəri M.Ə.Rəsulzadənin dediyi kimi, “bir kərə yüksələn bayrağın bir daha enməyəcəyinə” ən dərin, ən sonsuz bir inam idi” [Salamoğlu, 2021:556].

Ədəbiyyat / References

1. Cavad, Ə. (1992). Seçilmiş əsərləri. II cild. – Bakı: – 146 s.
2. Nəbiyev, B. (1993). Əhməd Cavad. – Gəncə: – 124 s.
3. Məmmədov, A. (1990). Azərbaycan Demokratik Respublikası dövründə ədəbiyyat. //“Ulduz” jurnalı. – Bakı: № 5.
4. Yıldırım, J.Y. (1992). Selam türkün bayrağına. – İzmir: – 132 s.
5. Salamoğlu, T. (1995). İstiqlal yolunda ölümə gedən şair //“Vətəndaş” qəzeti. – Bakı: – 19 may.
6. Salamoğlu, T. (2021). XIX əsrin sonu XX əsrin əvvəlləri Azərbaycan ədəbiyyatının aktual problemləri. – Bakı: Elm və təhsil. – 664 s.
7. Saləddin, Ə. (1992). Əhməd Cavad. –Bakı: Gənclik. – 328 s.

Məqalə tarixçəsi

Daxil olub 13.03.2024
Qəbul edilib 18.03.2024
Nəşrə tövsiyə edib Nazilə Abdullazadə
pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru, dosent

PEDAQOGİKA VƏ METODİKA

DOI: 10.30546/114578.2024.1.0131.

NİTQ İNKİŞAFI ÜZRƏ İŞİN MƏZMUNU VƏ XÜSUSİYYƏTLƏRİ

Sevda Abbasova

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti

pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru, dosent

<https://ORCID.org/0000-0002-6516-2444>

sevda411@mail.ru

Xülasə

Uşağın nitqini inkişaf etdirmək dedikdə onun nitq orqanlarını məşq etdirmək, dilin leksik və qrammatik işarələrinin başa düşülməsini asanlaşdırmaq, leksik və qrammatik işarələrin köməyi ilə real vəziyyəti qiymətləndirməyi öyrətmək ədəbi normaların yadda qalmasını, yəni morfem, söz, söz birləşməsi və cümlə kimi dil işarələrinin nitqdə işlədilmə əhəmiyyətini, onların səs və qrafik tərkibini asanlaşdırmaq nəzərdə tutulur. Uşaqların nitqinin inkişafı üzrə işi düzgün təşkil etmək üçün müəllim dilçilik elminin nailiyyətlərinə istinad etməli, praktik istiqaməti əsas tutmalıdır.

Nitq inkişafı dilçiliyin tətbiqi bölməsi olmaqla düzgün danışmaq məsələlərini əhatə edir. Nitq inkişafına dair əsərlərdə, adətən, onun düzgünlüyü məsələsi mərkəzi yeri tutur. Nitqin düzgünlüyündən yalnız o vaxt danışmaq olar ki, o, fonetik, orfoepik, leksik, söz yaradıcılığı, semantik, qrammatik, üslubi və s. dil normalarını pozmasın. Nitq inkişafı xüsusi metodik vasitələrdən, müxtəlif növ məşqlərdən istifadə etməklə baş verir, bunlardan ən əsası rəhbərlik nitq üzrə məşğələlərdir. Nitq inkişafında dialoji və monoloji nitqin əhəmiyyəti böyükdür.

Açar sözlər: nitq inkişafı, cümlə quruluşu, yazılı və şifahi nitq.

CONTENT AND FEATURES OF WORK ON SPEECH DEVELOPMENT

Sevda Abbasova

Azerbaijan State Pedagogical University

Abstract

If we are talking about developing the child's speech, training his speech organs, facilitating the understanding of the lexical and grammatical signs of the

language, teaching him to appreciate the real situation with the help of lexical and grammatical signs, to remember the literary norms, i.e. it is intended to facilitate the tradition of using language signs such as morpheme, word, word combination and sentence in speech, their sound and graphic composition. In order to properly organize the work on the development of children's speech, the teacher should refer to the achievements of linguistic science and be based on the practical direction.

Speech development is an applied part of linguistics and covers the issues of speaking correctly. In the works on speech development, the question of its correctness usually occupies a central place. We can talk about the correctness of speech only when phonetic, orthographic, lexical, word creation, semantic, grammatical, stylistic, etc. do not violate language norms. Speech development takes place using special methodological tools, various types of exercises, the most important of which are exercises on communicative speech. The importance of dialogic and monologic speech in speech development is great.

Key words: speech development, sentence structure, written and oral speech.

СОДЕРЖАНИЕ И ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ПО РЕЧЕВОМУ РАЗВИТИЮ

Севда Аббасова

Азербайджанский государственный педагогический университет

Резюме

Если говорить о развитии речи ребенка, тренировке его речевых органов, облегчении понимания лексических и грамматических знаков языка, обучении его оценивать реальную ситуацию с помощью лексико-грамматических знаков, запоминать литературные нормы, то призван способствовать развитию традиции использования в речи таких языковых знаков, как морфема, слово, словосочетание и предложение, а также их звукового и графического состава. Чтобы правильно организовать работу по развитию речи детей, педагог должен обращаться к достижениям лингвистической науки и опираться на практическую направленность.

Развитие речи является прикладной частью языкознания и охватывает вопросы правильного говорения. В работах по развитию речи вопрос ее правильности обычно занимает центральное место. О правильности речи можно говорить только тогда, когда она фонетическая,

орфографическая, лексическая, словообразовательная, смысловая, грамматическая, стилистическая и т. д. не нарушать языковые нормы. Развитие речи происходит с помощью специальных методических средств, различных видов упражнений, важнейшими из которых являются упражнения по коммуникативной речи. Значение диалогической и монологической речи в речевом развитии велико.

Ключевые слова: речевое развитие, строение предложения, письменная и устная речь.

Giriş /Introduction

İnsanın mədəni yetkinliyinin, cəmiyyət üçün faydalı bir şəxsiyyət kimi formalaşmasının meyarlarından biri onun nitq mədəniyyətinə yiyələnəməsidir. Bu, ümumtəhsil məktəbinin qarşısında duran ən mühüm ümumpedaqoji problemlərdən biridir. Nitq inkişafı üzrə işin vəzifəsi dil və təfəkkürün vəhdəti haqqında təlimdən irəli gəlir.

Nitq insanın əqli fəaliyyətinin yaranmasında bilavasitə iştirak edir və onun əsası olur. Şagirdlər mükəmməl nitqə yiyələnəməklə xarici aləmdəki hadisə və əşyalar haqqında biliklərə yiyələnirlər.

Məktəb təlimi uşaqların nitq inkişafının mənbələrini və imkanlarını artırır. Uşaqlar təbiət və insanların əməyi üzərində müşahidə aparır, yoldaşları ilə ətrafdakılarla ünsiyyət saxlayır, kitab oxuyur, çıxış edir və s. Bu prosesdə şagirdin nitqi inkişaf edir. Çalışmaq lazımdır ki, şagirdlər müşahidə etdikləri varlıq haqqında fikirlərini daha dəqiq və düzgün əks etdirə bilsinlər, onların nitqdə işlətdikləri sözlər ifadə etdikləri anlayışlara, fikirlərə uyğun gəlsin. Şagirdlərin öz nitqlərinə və başqalarının nitqinə şüurlu yanaşmalarına nail olmaq lazımdır.

Şagirdlərin nitqi praktik şəkildə mənimsəmələri üzrə iş bütün fənlərin tədrisində, həmçinin tənəffüslərdə, sinifdən xaric məşğələlərdə, ictimai-faydalı işlərdə, əmək prosesində, evdə getməlidir.

Şagirdlərin nitqinin inkişafı üzərində belə ardıcıl iş aparmadan, onlara öz fikirlərini ifadə etmək üçün müvafiq sözü və ifadəni diqqətlə seçməyi, fikri məntiqi cəhətdən düzgün qurmağı öyrətmədən lazımi nəticə əldə etmək mümkün deyil.

Yazılı nitq üzrə işin başlıca məqsədi şagirdlərin gördükləri, eşitdikləri, oxuduqları, düşündükləri haqqında hamının başa düşə biləcəyi şəkildə aydın, dəqiq, mükəmməl, ifadəli yazmalarına nail olmaqdır. Bu bacarığa yiyələnəmək

insanın təhsilinin məzmununda, mədəni inkişafında böyük əhəmiyyətə malikdir. İbtidai məktəbdə proqram həcmində belə vərdişə yiyələnməyən şagirdlər yuxarı siniflərdə ifadə və inşa, məruzə, divar qəzetinə məqalə, müəyyən tədbirlə əlaqədar məlumat yazmaqda çətinlik çəkirlər. Orta təhsil illərində yazılı nitqi inkişaf etməyən şəxslər ali məktəbdə mühazirə yaza, oxuduğu əsərlərin məzmununu yığcam şəkildə yaza, icmal tuta bilmirlər. Nəhayət, əlbəttə, jurnalist, yazıçı, alim olmaq üçün məhz təlimin ilk illərindən yazılı nitq üzrə proqram tələblərinin yerinə yetirilməsi zəruridir.

İsveçrə dilçisi məşhur F.de Sössürün “Ümumi dilçilik kursu” adlı əsərində dil və nitqin oxşar və fərqli cəhətləri ilk dəfə ətraflı şəkildə şərh olunmuşdur. O, dil və nitqi iki müxtəlif hadisə hesab etmiş, göstərmişdir ki, dil qrammatik sistem və lüğət tərkibindən, yəni dil vahidlərindən, nitq həmin vahidlərdən ünsiyyət məqsədilə istifadədir. Nitq fərdi danışmaq və eşitmə faktorlarından ibarətdir. Sonralar bu tezisə bağlı müxtəlif nəzəriyyələr meydana gəlmiş, fikirlər söylənilmişdir. Bu fikirlər nəticə etibarilə belə ümumiləşdirilmişdir ki, dil və nitq fərqli kateqoriyalar olsa da, bu iki anlayış bir-birinə bağlıdır, bir-biri ilə dialektik vəhdətdədir, qarşılıqlı əlaqələr bu prosesdə baş verir.

Dil uşaq üçün anadangəlmə xüsusiyyət olmayıb, körpəlikdən başlayaraq tədricən formalaşır. Uşaq ana dilinə, əsasən, intuitiv şəkildə nitq vasitəsilə yiyələnir [Bayramov, 2002:121]. O, ətrafdakıların nitqini dinləyərkən müxtəlif fikirlərlə qarşılaşır, onları əzbərləyir və tədricən dəfələrlə təkrar olunan elementləri – söz və ifadələri müəyyən məna ilə bağlamağı öyrənir. Uşaq həmin elementləri yeni şəraitdə işlədir. Onların əsasında özü də yeni fikirlər söyləyir və beləliklə, ana dilinin quruluşuna yiyələnir.

Uşağın nitqini inkişaf etdirmək dedikdə, dilin materiyasını mənimsəməkdə ona kömək göstərmək, bu məqsədlə nitq orqanlarını məşq etdirmək, dilin leksik və qrammatik işarələrinin başa düşülməsini asanlaşdırmaq, intellekti hərəkətə gətirmək, leksik və qrammatik işarələrin köməyi ilə real vəziyyəti qiymətləndirməyi öyrətmək, emosiya və hissləri məşq etdirmək, ədəbi normaların yadda qalmasını, yəni morfem, söz, söz birləşməsi və cümlə kimi dil işarələrinin nitqdə işlədilmə əhəmiyyətini, onların səs və qrafik tərkibini asanlaşdırmaq nəzərdə tutulur [Kərimov, 2008: 97].

Nitqə yiyələnmək öz fikir və hisslərini sözlərin köməyi ilə verməyi bacarmaq deməkdir.

Uşaqların nitqinin inkişafı üzrə işi düzgün təşkil etmək üçün müəllim dilçilik elminin nailiyyətlərinə istinad etməlidir. Nitq inkişafı dilçiliyin tətbiqi

bölməsi olmaqla düzgün danışmaq məsələlərini əhatə edir. Nitq inkişafına dair əsərlərdə, adətən, onun düzgünlüyü məsələsi mərkəzi yeri tutur. Nitqin düzgünlüyündən yalnız o vaxt danışmaq olar ki, o, dil normalarını (fonetik, orfoepik, leksik, söz yaradıcılığı, semantik, qrammatik, üslubi və s.) pozmasın.

Uşaq gündəlik həyatında müəyyənləşdirdiyi ümumi normalardan ibarət olan dili mənimsəyir, beləliklə də, onun nitqi formalaşır. İnsanlar nitq vasitəsilə bir-biri ilə ünsiyyət saxlayırlar. Dilin normalarının mənimsənilməsindən o zaman danışmaq olar ki, şagirdlər bu normalardan düzgün istifadə edə bilsinlər.

Dilin normaları dedikdə, fonetik, orfoepik, lüğəvi və ya leksik, morfoloji, orfoqrafik, sintaktik, punktuasiya və üslubi qaydalar və qanunlar nəzərdə tutulur.

Fonetik normalar ibtidai sinif şagirdləri üçün sözdə səslərin düzgün tələffüzünü, onların bir-birindən fərqləndirilməsini əhatə edir. Orfoepik tələffüz dedikdə, sözlərin şifahi nitqin səlisliyi, şirinliyi baxımından tələffüz üstünlüyün verilməsi, kitab tələffüzündən istifadə edilməməsi nəzərdə tutulur.

Şagirdlərin aşağı siniflərdən lüğət üzrə və ya leksik bilik və bacarıqlara yiyələnmələri zərurəti özünü göstərir. Ətrafdakılarla ünsiyyət, oxu, müşahidələr və praktik işlər şagirdlərin lüğət ehtiyatını yeni sözlər və terminlərlə zənginləşdirir. Bu prosesdə onların nitqi həm kəmiyyət, həm də keyfiyyətə zənginləşir. Hər bir söz get-gedə yeni məna qazanır.

Sintaksis, əsasən, qrammatikanın tərkib hissəsi hesab edilsə də, əslində şagirdlərin nitq inkişafı baxımından da mühüm əhəmiyyətə malikdir. Uşaqlar məna vahidlərindən ibarət sözlərin köməyi ilə söz birləşmələri qurmaqla yanaşma, uzlaşma və idarə əlaqələrini başa düşürlər.

Cümlənin qrammatik quruluşu intonasiya (səsin qalxması və alçalması, fasilə, cümlənin gücü və sürəti) ilə sıx əlaqədədir. Ona görə də şagirdlərə ifadəli oxumağı və danışmağı öyrətmək lazımdır. Şagirdlər cümlənin tərkibi, baş və ikinci dərəcəli üzvləri və s. haqqında biliklərə yiyələnməklə müxtəlif tərkibli, müxtəlif növ cümlə qurmağı, öz fikirlərini ifadə etməyi öyrənirlər [Kərimov, 2008:82]. Cümlənin qurulmasında sözlərin sırası mühüm rol oynayır. Cümlədə sözlərin sırasını dilimizə müvafiq şəkildə gözləyə bilmək bacarığına yiyələnməyən şagird öz fikrini müsahibinə düzgün çatdırma bilmir.

Bu sahədə mühüm vərdişin yaranması üçün cümlənin təhlili və tərkibi son dərəcə vacibdir. Şagird cümlənin formasını və məzmununu əvvəlcədən düşünməyi bacarmalıdır. Bu isə nəticə etibarilə onu rəhbərlik, kontekstli nitq qurmağa gətirib çıxarır. Nitqin bu formasından istifadə etmək – inşa qurmaq üçün ayrı-ayrı cümlələr arasında məna əlaqəsi yaratmağı, onları bir məna

ətrafında birləşdirməyi bacarmaq lazımdır. İnşa qurmaq üçün şagirdlərə plan üzrə danışmağı və yazmağı öyrətmək lazımdır.

Məktəbdə ifadə və inşanın müxtəlif növlərini qurmağın yolları öyrədilir. Şagird haqqında danışacağı və yazacağı əşyanı və ya hadisəni aydın təsəvvür etməli, ifadə edəcək fikri hissələrinə ayırmağı, onların ardıcılığını, müəyyənləşdirməyi və öz fikrini dil cəhətdən düzgün ifadə etməyi bacarmalıdır.

Şagirdlərin nitqinin normal inkişafını təmin etmək üçün müəllim onların psixi proseslərinin inkişafını da yaxşı bilməlidir.

Psixoloqlar nitq inkişafı zamanı uşaqda hansı psixi proseslərin baş verdiyini müəyyənləşdirmişlər [Bayramov, 2002:234]. Onların nitqinin yaşlıların nitqindən nə ilə fərqləndiyini, daxili nitqin xarici nitqdən fərqi, uşaqların varlıq haqqında təsəvvürlərini, şüurlarında canlı varlığın necə əks olunmasını, təsəvvürlərinin sözlərlə necə ifadə olunmasını bilmək tərbiyəçi üçün vacibdir.

Psixoloji tədqiqatlarda sözlə əyaniliyin vahidliyi probleminə xüsusi əhəmiyyət verilir. Bu baxımdan bilavasitə canlı müşahidələrə əsaslanmaq faydalıdır. İkinci siqnal sisteminin (nitqin) birinci siqnal ilə (əyaniliklə) daim qarşılıqlı əlaqədə olması dil və təfəkkürün varlığın inikasını olduğunu göstərir ona görə də dil üzrə məşğələlər həmişə uşaqların təbiət və cəmiyyətin həyatı üzərində müşahidələri ilə, onların xarici əşya və hadisələr haqqındakı bilavasitə təəssüratı ilə əlaqələndirilməlidir [Bayramov, 2002:253].

Obyektiv varlıq insanın şüurunda anlayış və mühakimə şəklində əks olunur. Anlayış dildə söz və söz birləşməsi, mühakimə isə cümlə vasitəsilə ifadə olunur. Hər hansı qrammatik anlayışın ümumi və mühüm əlamətlərini əks etdirən anlayışla həmin məfhumun maddi cildi olan sözü və hər hansı bir hökmə onun maddi cildi olan cümləni bir-birindən ayrılıqda təsəvvür və tədqiq etmək olmaz. Nitqlə təfəkkür qırılmaz vəhdətdədir. Şagirdlərin beynində yaranan hər hansı fikir yalnız dil materialı əsasında baş verir. Onların nitqi isə fikirlərinin fəal işinə istinad edən idrak fəaliyyəti prosesində inkişaf edir. Başqa sözlə, lüğətin zənginləşdirilməsi fikrin məzmununun zənginləşdirilməsi ilə sıx əlaqədədir. Söz fikri ifadə etmək üçün işlənir. Əgər fikir anlaşılmazsa, söz də anlaşılmaz bir şeyə çevrilir. İnsanlar yalnız özləri yaxşı başa düşmədiklərini ifadə etdikdə söz tapa bilmirlər. Ona görə də şagirdlərin nitqinin inkişafı ilə onların təfəkkürünün zənginləşdirilməsi üzrə iş paralel getməlidir.

Nitq inkişafı və təfəkkürün vəhdəti haqqında təlim duyğulardan fikrə keçmək haqqında mühüm fəlsəfi məsələdir. Təfəkkür və nitq problemi üzrə tədqiqat zamanı keçmiş psixoloqlar çox vaxt fikrin sözə münasibəti kimi mühüm

məsələdə səhvə yol vermişlər. Onların bir qismi fikirlə nitqi eyniləşdirmişlər. Bəziləri isə belə bir qənaətə gəlmişlər ki, təfəkkür bir-birindən asılı olmayan, müstəqil və təcrid olunmuş proseslərdir. Onlar tədqiqat prosesində fikrin nitqə münasibəti kimi mühüm məsələdən yan keçirlər. L.S.Vıqotski bu müvəffəqiyyətsizliyin səbəbini tədqiqat metodunun düzgün olmamasında, xüsusilə problemin təhlilinin metafizikcəsinə başa düşülməsində görürdü.

Sözün səs qabığı ilə onun leksik mənası, forması ilə məzmunu eyniyyət təşkil etmir, lakin qırılmaz vəhdətdədir. Sözün xarici və daxili cəhətini eyniləşdirmək təfəkkürlə nitqi eyniləşdirmək deməkdir. Halbuki nitq heç də həmişə təfəkkürün aynası hesab edilə bilməz. Biz hər hansı fikri müxtəlif şəkildə ifadə edə bilirik. Digər tərəfdən müşahidələr göstərir ki, bir çox hallarda uşaqlar müxtəlif sözləri, nitq formalarını və ifadələrini işlədir, lakin onların mənalərini bilmirlər, çünki əşyaların adları hələ onların mənası demək deyil. Sözün mənası əşya, hadisə və ya münasibətlərin şüurumuzda əks edilən onun daxili cəhətidir. Sözün səslənməsi isə mənanın ifadə olunması, həmçinin digər adamlara çatdırılması, həm də onun meydana gəlməsi, formalaşması, mövcudiyyəti və inkişafı üçün zəruri olan maddi qabıqdır. Deməli, “sözün əsasında varlığın ümumiləşdirilmiş inikası olan anlayış durur”.

Anlayışla söz qırılmaz vəhdətdə olsa da, bu, onları eyniləşdirməyə əsas vermir. Söz dilin, anlayış isə məntiqin kateqoriyasıdır. Anlayış təfəkkürün elementi olmaqla varlığın hadisələrini ümumiləşdirir, əşyanın ümumi əlamətlərini əks etdirir. “Uşaq sözü ona aid məna ilə birlikdə çox tez mənimsəyir. Həmin sözlə ifadə olunan anlayış isə varlığın ümumiləşmiş obrazı olmaqla uşaq inkişaf etdikcə artır, genişlənir və dərinləşir”. Nitq və təfəkkürün inkişafında anlayışların sistemləşdirilməsi üzrə iş müşahidələrə əsaslanır. “Dilin bütün məntiqi təbiətin əşya və hadisələri üzərində müşahidələrdən çıxmışdır”.

Adətən kiçik məktəb yaşlı uşaqların təfəkkürünün konkret olmasını qeyd edirlər. Şübhəsiz, əyani obrazlarla xarakterizə edilən təsəvvürlər konkret olur, lakin bu təsəvvürlər ümumiləşdirmənin bəzi elementlərini özündə cəmləşdirir. L.V.Zankovun təbirincə ümumiləşdirmənin özü anlayışa daxil olduğundan o, əşyaların müəyyən cəhətinin mücərrədləşdirilməsi ilə qırılmaz əlaqədə mövcuddur. Mücərrəd təfəkkürsüz insan biliyi irəliyə hərəkət edə bilməz, çünki mücərrədləşmə insan idrakının müntəzəm yüksəlişi baş verir. Mücərrədləşdirmə üzrə iş I sinifdən şagirdlərin gücünə müvafiqdir. Şagirdlərin nitqinin inkişafında bütün bunların nəzərə alınması vacibdir. Anlayışla söz qırılmaz vəhdətdə olsa da, bu, ünsiyyət prosesinin şifahi (səsli) və yazılı (qrafik) formaları bilavasitə

bir-biri ilə qarşılıqlı əlaqədə olur. Şagirdlərin nitqinin inkişaf etdirilməsi üzrə işin düzgün təşkil olunması üçün müəllimin şifahi və yazılı nitqin xüsusiyyətlərini bilməsi, nitqin bu formalarının hər birinin özünəməxsus normalarını fərqləndirməyi onlara öyrətməsi çox vacibdir.

Azərbaycan dili tədrisinin başlıca məqsədi olan şifahi və yazılı nitq nəinki ibtidai, hətta yuxarı siniflərdə də eyni səviyyədə inkişaf etmir. Belə ki, uşaqların bir qrupu çox yaxşı şifahi nitqə malik olduqları halda, fikrini yazılı şəkildə ifadə etməkdə çətinlik çəkir. Digər qrupu isə, əksinə, ifadə və inşa yazarkən müvəffəqiyyət qazandıqları halda, şifahi nitqləri anlaşılmaz, darıxdırıcı, sönük olur, az da olsa, nitqin hər iki cəhətinə eyni səviyyədə yiyələnən uşaqlara rast gəlmək mümkündür. Nitq inkişafı sahəsində özünü göstərən bu müxtəliflik şifahi və yazılı nitqin psixologiyasının eyni olmadığını sübut edir. Şifahi və yazılı nitq insanların bir-biri ilə dil vasitəsilə ünsiyyətinin iki formasıdır. Şifahi nitqin əsasında nitq orqanlarından gələn eşitmə duyğusu, yazılı nitqin əsasında isə həm də görmə və yazan əlin hərəkətlərindən ibarət hərəkəti duyğular durur.

Deməli, şifahi nitq eşitmə qavrayışı üçün müəyyənləşdirilmiş səsli nitq, yazılı nitq isə görmə qavrayışı üçün müəyyənləşdirilmiş qrafik nitqdır. Bu duyğular şagirdlərin oxumaq, yazmaq, düzgün danışmaq bacarığının inkişafı üçün böyük əhəmiyyətə malikdir. Ona görə də normal görməyən, normal eşitməyən uşaqlarla xüsusi iş aparmalı, qeyri-dəqiq, ifadəsiz danışanlar isə loqopedə göstərilməlidirlər.

İnsanlar düşüncələrini və dərk etdiklərini dil vasitəsilə ifadə edirlər. Dil fikrin ifadə aləti kimi təzahür etdiyinə görə beynin fəaliyyəti olan təfəkkürlə sıx əlaqədədir. Dil ilə təfəkkür eyni vaxtda və eyni mənbədən yarandıqları üçün vəhdət təşkil edir [Qurbanov, 2019:10].

Ünsiyyət zamanı qarşıda duran vəzifədən asılı olaraq şifahi və yazılı formaları insanlarla bilavasitə ünsiyyəti (dərstdə, mühazirədə, yığıncaqda çıxışı, dialoqu, müsahibəsi və s.) nəzərdə tutur. Şifahi nitq insanların konkret həyat şəraitində dilin köməyi ilə canlı ünsiyyət prosesidir. Deməli, şifahi nitq, əsasən, qarşı-qarşıya gedən bir prosesdir. Onun üçün danışanın və dinləyənin, soruşanın və cavab verənin olması vacibdir. Şifahi nitq tələb edir ki, dinləyən onu danışmaq prosesində başa düşsün. Şifahi nitq avtomatik yaranır və təbii şəraitdə gedir. Bu zaman düşünməyə, araşdırmağa vaxt qalmır. Yazılı nitq isə ünsiyyətə cəlb olunanların iştirakını tələb etmir, çünki nitqin bu formasının kimə aid olduğunu müəyyənləşdirmək də çətindir. Yazılı nitq prosesində fikirləşmək, götür-qoy

etmək üçün imkan olur. Şifahi nitq təsadüfdən-təsadüfə, yazılı nitq isə həmişə monolojidir.

Şifahi nitq öz quruluşu və sözlərin seçilməsi cəhətdən sərbəst olduğundan danışan kitab cümlələrindən, çətin termin və ifadələrdən, mürəkkəb konstruksiyalardan qaçır, sözləri asan tələffüz etməyə çalışır, cümlədə istədiyi sözün üzünə məntiqi vurğunu salmaqla fikrin dinləyiciyə daha dəqiq, aydın çatmasına nail olur.

Şifahi nitqdə eyni məsələyə dəfələrlə qayıtmaq, lazımi sözü, ifadəni, cümləni təkrarlamaq, lazım gəldikdə sözü, ifadələri buraxmaq, daha güclüsü, dəqiqi ilə əvəz etmək, cümlənin üslubunu dəyişmək mümkündür. Uzunmüddətli təfəkkür prosesinin nəticəsi olan yazılı nitqdə məntiqi ardıcılıq gözlənilir, sözlərin buraxılmasına, yersiz təkrarlara yol verilmir. Leksik, morfoloji və sintaktik cəhətdən cilalanmış yazılı nitqə yiyələnmək üçün şagirdlər uzun bir yol keçirlər. Yazılı nitqin mürəkkəb və mücərrəd olmasının nəticəsidir ki, şagirdlərin ona yiyələnmələri uzun vaxt və gərgin əmək tələb edir.

Şifahi nitq yazılı nitqə nisbətən daha ifadəlidir. Bu, onun dinləyicilər tərəfindən düzgün başa düşülməsinin mühüm şərtlərindən biridir. Şifahi nitqdə ifadəliliyin müxtəlif vasitələrindən istifadə olunur: səsin qaldırılması və aşağı salınması, fasilə, sürət, vurğu, lazımi söz və ifadənin səslə ayrılması, mimika, jest və s. [Qurbanov, 2003: 94]. Bütün bunlar şifahi nitqi ifadəli etməklə yanaşı, həm də dinləyicidə inam, əqidə yaratmağın mühüm vasitəsidir. Yazılı nitq isə belə yardımcı vasitələrdən məhrumdur. Ona görə də bir çox hallarda yazılı nitqin məzmununu başa düşmək çətin olur. Bu fikri belə bir həqiqət təsdiq edir ki, bəzən müəyyən mətni ucadan oxuyana nisbətən onu dinləyənlər daha yaxşı başa düşürlər, lakin yazılı nitq hissələrə, abzaslara paraqraflara ayrılır. Kursiv, dırnaq, sual və nida işarələri, çox nöqtə diqqəti lazımi sözə, başlıcanı ayırmağa, yazılı mətnin məzmununu daha dəqiq verməyə şərait yaradır.

Yazılı nitqdə, sözləri diqqətlə seçmək, lazım gəldikdə, jestləri, mimikanı və intonasiyanı da sözlərlə ifadə etməyə çalışmaq lazımdır. Şifahi nitq prosesində müsahiblər bir-birini tez və yaxşı başa düşdükələrindən nitqin bu cəhəti öz yığcamlığı, müxtəsərliyi lazım gəldikdə hətta yarımçıqlığı ilə fərqlənir. Hadisənin şahidi olan, bir-birini yaxşı başa düşən tərəflərin hər ikisi söhbət zamanı cümlədə bu və ya digər sözü, hətta baş üzvləri buraxmaqla ünsiyyət saxlayırlar. Şifahi nitq insanların fərdi xüsusiyyətlərini nəzərə almaq üçün müəyyən imkanlara malikdir. Müsahibin sözü necə deməsindən, səsinin

tonundan, intonasiya çalarlarından, gözlərindəki mənadan, mimikasından asılı olaraq lazımı söz, ifadə, ton seçmək mümkündür [Abdullayev, 2002: 49].

Dinləyicilərin tərkibindən, səviyyəsindən asılı olaraq danışan eyni fikri müxtəlif cür çatdıra bilər. Şifahi və yazılı nitq istifadə etdiyi dil materialına görə də fərqlənir. Sərbəst nitq olan şifahi nitqdə biz danışdığı dilin leksik, qrammatik və üslubi vasitələrindən istifadə edirik. Şifahi nitq şagirdlərdən sözlərin orfoepik normalara müvafiq tələffüzünü, nitq formalarının düzgünlüyünü tələb edir.

Şifahi nitq öz sintetik quruluşuna görə sadədir. Bu nitqdə adətən, sadə, qısa, cümlələrdən istifadə olunur. Şifahi nitq tələffüzün fizioloji və psixoloji şəraiti ilə əlaqədardır. Biz hər bir fikri bir dəfə nəfəs alıb-verməklə tələffüz etməyə çalışırıq.

Yazılı nitq isə müxtəlif mürəkkəb cümlələrlə ifadə olunmaqla kitab vasitələrinə əsaslanır. Qrammatik normalarla idarə olunan bu nitq daha çox normalaşdırılmış, davamlı nitqdir. Yazı zamanı bu və ya digər sözün çətinlik dərəcəsinin, orfoqrafik cəhətdən savadlılığın nəzərə alınması və fikrin rəhbərlik şəkildə ifadə olunması mühüm şərtidir.

Adətən, şagirdlərin şifahi nitqi onların yazılı nitqindən zəngin olmaqla təlim prosesində mühüm yer tutur. Şagirdlər yeni biliklərə məhz şifahi nitq vasitəsilə yiyələnirlər. Şifahi nitq tədricən yazılı nitq üçün möhkəm əsas yaradır. Şagirdin şifahi nitqi nə qədər inkişaf edərsə, onun yazılı nitqi də o qədər yüksək olar. Yazılı nitqin inkişafı isə öz növbəsində şifahi nitqin zənginləşməsinə, cəmlənməsinə təsir göstərir. Ona görə də müəllim nitqin hər iki cəhətinin qarşılıqlı inkişafı qayğısına qalmalıdır. Şagirdlərin düzgün, ifadəli danışıqlarına, öz fikirlərini yazılı şəkildə dəqiq ifadə etmələrinə nail olmaq son dərəcə vacibdir. Yazılı nitqə yiyələnmək çox çətin olduğundan I sinifdə dərs ilinin axırlarından şagirdlərə öz şifahi fikirlərini yazılı şəkildə ifadə etmək qaydasını öyrətmək lazımdır. Onlar eyni fikri daha yığcam, daha dəqiq, daha gözəl sözlərlə, ifadəli verməyi öyrənməli, ifadə və inşadakı səhvlərini görməyi və düzəltməyi bacarmalıdırlar.

Nəticə / Conclusion

Nitq inkişafı dil dərslərində ana xətdir. Azərbaycan dili tədrisində son məqsəd məhz şagirdlərə əldə etdikləri bilikləri savadlı şəkildə düzgün, rəhbərlik və məzmunlu ifadə etməyi öyrətməkdir. Ana dilindən sinfin hazırlığı, müəllimin fəaliyyətinin nəticəsi, məhz şagirdlərin rəhbərlik nitqə yiyələnmələri ilə ölçülməlidir. Ona görə də müəllim öz sualları, söhbətləri, oxuduğu bədii parçaların təsiri, təbiət və ətraf aləm üzərində müşahidələri, insanların əməyi ilə

tanışlıq və s. əsasında şagirdlərin rabitəli nitqinin məzmunluluğunun qayğısına qalmalıdır. [Kərimov, 2008:67]. Əgər uşağın müşahidəsi diqqətin müəyyən əşya və hadisə üzərində toplandığı, təhliledici bir proses şəklində gedərsə, şagird müşahidə prosesində oxşar və fərqli cəhətləri tapıb tutuşdurarsa, onların hər birini aydın başa düşməyə çalışarsa, onun nitqi məzmunlu olar.

Rabitəli nitqin məzmunluluğu şagirdlərin plan tələb edə bilmə bacarığından da asılıdır. Şagird əvvəlcə oxuduğu hekayəni, müşahidəsinin şəkil üzrə yazacağıının planını fikrən hazırlamalıdır. Yazılı ifadə və inşaya orfoqrafik, leksik hazırlıq rabitəli nitqin məntiqi cəhətdən, məzmunca bitkinliyini, dərinliyini, dəqiqliyini təmin edir.

Ədəbiyyat/ References

1. Abdullayev, N., Məmmədov, Z. (2002) Müəllimin nitq mədəniyyəti. – Bakı: – 214 s.
2. Bayramov, Ə.S., Əlizadə, Ə.Ə. (2002). Psixologiya. Ali məktəb üçün dərslik. – Bakı: Çinar-Çap. – 626 s.
3. Kərimov, Y.Ş. (2008). Uşaq bağçasında nitq inkişafı. – Bakı: Maarif. – 167 s.
4. Kəlbəliyev, Ə. (2002). Azərbaycan dili dərslərində şagirdlərin nitq etiketlərindən düzgün istifadə bacarığının aşılınması imkanları. – Bakı: – 125 s.
5. Qurbanov, A.M. (2019). Müasir Azərbaycan ədəbi dili. – Türkiyə: İmak. – 463 s.
6. Məmmədov, İ. (1989). Ekran, efir və dilimiz. – Bakı: – 304 s.
7. Xudiyev, N. (2000). Ədəbi dilimiz efirdə və ekranda. – Bakı: – 161 s.
8. Şirəliyev, M.Ş. (1970). Müasir Azərbaycan dili orfoepiyasının əsasları. – Bakı: “Elm”. – 237 s.

Məqalə tarixəsi

<i>Daxil olub</i>	<i>16.02.2024</i>
<i>Qəbul edilib</i>	<i>07.03.2024</i>
<i>Nəşrə tövsiyə edib</i>	<i>Adil Babayev</i>
<i>filologiya elmləri doktoru, professor</i>	

DOI: 10.30546/114578.2024.1.0142.

CÜMHURİYYƏT DÖVRÜ AZƏRBAYCAN ƏDƏBİYYATININ TƏDRİSİ TARİXİ

Nazilə Abdullazadə

pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru, dosent
Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti
<http://ORCID.org/0000-0002-1829-7178>
nazile.s.m.d.@mail.ru

Xülasə

Azərbaycan pedaqoji fikir tarixində Cümhuriyyətdə elə bir dövr idi ki, bu illərdə maarif və ədəbiyyat sahəsində irəliləyişlər özünü göstərir, ilk dərsliklər, lüğət kitabları, proqramlar yazılırdı. Bu vəsaitlərdə özünü göstərən çatışmazlıqlar onların maarif sahəsinə ayaq açmasının qarşısını ala bilmir, əksinə, ilk vəsait kimi pedaqoji ictimaiyyət tərəfindən qəbul edilirdi.

Cümhuriyyət dövründə bir çox sahələrdə olduğu kimi, təhsildə də tədbirlər həyata keçirilirdi. Xüsusi olaraq dərslik problemləri ilə bağlı məsələ qaldırıldı, dərsliklərin hazırlanması üçün komissiyalar yaradıldı. Qısa müddətdə 3 hissədən ibarət dərsliklər nəşr olundu: “Yeni Məktəb”, “Edebiyat Dersləri”, “Müntəxəbat”, “Müəllim-Sərf”, “Sərfi-Türki”, “Türk Çələngi”, “Hikməti-Tərbiyə”. Azərbaycanlı uşaqlara ana dili öyrədilir, dərslərin haqqı dövlət tərəfindən ödənilirdi.

Açar sözlər: cümhuriyyət, təhsil, dərslik, milliləşdirmə, tədris.

THE HISTORY OF THE TEACHING OF AZERBAIJANI LITERATURE DURING THE REPUBLIC PERIOD

Nazile Abdullazade

Azerbaijan State Pedagogical University

Abstract

Although Azerbaijani people were subjected to national, moral pressure and political changes throughout history, with the ancient, rich cultural and historical heritage they managed to preserve their traits. The reason why Azerbaijani people did not lag from other nations, who were at the forefront of socio-political processes at the beginning of XX century, was the strength of

their intellectual potential, the struggle of the progressive intelligentsia and public figures.

During the Republic period, great changes were realised in many spheres as well as in the field of education. In particular, a problem of textbooks was raised and commissions were formed for preparing of these textbooks. In a short time, textbooks of three series were published named “Yeni mekteb”, “Edebiyyat dersleri”, “Muntaxabat”, “Muellim-serf”, “Serfi-Turki”, “Turk chelengy” and “Hikmeti-terbiye”. The Azerbaijani language was taught to native children and lesson fees were paid for by the state.

Keywords: republic, education, textbook, nationalization, teaching.

ИСТОРИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В РЕСПУБЛИКАНСКИЙ ПЕРИОД

Назиля Абдуллазаде

Азербайджанский государственный педагогический университет

Резюме

В истории азербайджанской педагогической мысли республиканская эпоха была периодом, когда был достигнут прогресс в области образования и литературы, написаны первые учебники, словари, программы. Недостатки этих инструментов не помешали им войти в сферу образования, наоборот, они были приняты педагогическим сообществом как первые инструменты.

В республиканский период, как и во многих сферах, произошли большие изменения в сфере образования. Специально поднимался вопрос о проблемах учебников, были созданы комиссии по подготовке учебников. За короткое время были изданы пособия в 3-х частях «Ени мектеб», «Эдебият дерслери», «Мунтахабат», «Муэллим-серф», «Серфи-Турки», «Тюрк челенги», «Хикмети-тербие». Национальные дети обучались родному языку, а плата за уроки оплачивалась государством.

Ключевые слова: республика, образование, учебник, национализация, обучение

Giriş /Introduction

Qədim və zəngin mədəni-tarixi irsə malik Azərbaycan xalqı tarix boyu milli-mənəvi təzyiqlərə, siyasi təbəllüdatlara məruz qalmış olsa da, öz simasını qoruyub saxlaya bilmişdir. XX əsrin əvvəllərində ictimai-siyasi proseslərin

önündə gedən Azərbaycan xalqının digər xalqlardan geri qalmamasının bir səbəbi də intellektual potensialının gücü, qabaqcıl mütərəqqi görüşlü ziyalıların, ictimai xadimlərin mübarizəsi idi. Bu “irəliləyişə və əlverişli tarixi-siyasi şəraitə Azərbaycan xalqının milli-mədəni və sosial-mənəvi cəhətdən hazır olması da möhkəm etibarlı zəmin hazırlamışdı. Belə ki, Abbasqulu ağa Bakıxanov, Mirzə Fətəli Axundov, Hənəfi Zeynallı, Səid və Cəlil Ünsizadə qardaşları, Əlimərdan bəy Topçubaşov, Əkbər Ağayev, Haşım bəy Vəzirov, Nəriman Nərimanov, Nəcəf bəy Vəzirov, Məhəmməd ağa Şahtaxtı, Cəlil Məmmədquluzadə, Firudin bəy Köçərli, Abdulla Şaiq Talıbzadə və başqalarının səmərəli fəaliyyətləri, habelə siyasi partiyaların və ictimai birliklərin milli-mədəni atmosferdə yaratdığı sosial-siyasi yetkinlik, “milli dirilik” axtarırlarının həm də ideya-siyasi məzmun kəsb etməsi Azərbaycanın qabaqcıl görüşlü ictimaiyyətinin milli müstəqillik uğrunda mübarizəyə səfərbərliyini təmin etmişdi” [AXC, 2009:197]. Məhəmməd Hadi, Abdulla Şaiq, Umqülsüm, Əhməd Cavad, Seyid Hüseyn, Cəfər Cabbarlı, Əli Yusif, Gəncəli Davud, Abdulla Qayıbov, Mirzə Bala Məmmədzadə və başqalarının yaradıcılığında türk ruhu, türk dünyasının əzəmət və qüdrəti ilə yanaşı, onun gələcək tarixi taleyi ilə bağlı əsərlər də meydana çıxmağa başladı.

Cümhuriyyət dövründə təhsil.

Cümhuriyyət dövründə bir çox sahələrdə olduğu kimi, təhsildə də tədbirlər həyata keçirilirdi. Bu tədbirlərin başında Avropada oxumuş, maarifçiliyin dəyərini və qədrini bilən insanlar dayanırdı; Nəsib bəy Yusifbəyli, Həmid bəy Şahtaxtinski, Rəşid xan Qaplanov, Nurməmməd bəy Şahsuvarov, Fətulla bəy Rizabəyov, Azad bəy Əmirov, Eynül xanım Yusif-bəyli. Təhsil və maarif sahəsində işləri 1919-cu ildə yaradılmış Xalq Maarif Nazirliyi həyata keçirirdi.

1918-ci il 27 iyulda Azərbaycan hökuməti dövlət dili haqqında qanun qəbul etdi, sənədləşmə işləri Azərbaycan dilində aparılmağa başlandı.

İlk maarif naziri Nəsib bəy Yusifbəylinin başçılığı ilə həyata keçirilən ilk tədbir təhsil müəssisələrinin milliləşdirilməsi oldu. Təhsil müəssisələrində təlimin Azərbaycan dilində aparılması nəzərdə tutulurdu. İbtidai siniflərdə tədris ana dilinə keçsə də, pedaqoji kadr və dərslik çatışmazlığı milliləşdirmə ilə bağlı tədbirlərdə çətinliklər yaradırdı. Buna görə hökumət qərarda bir sıra dəyişikliklər etməli oldu; məktəblərin yeni şəraitə uyğunlaşdırılması, yeni nəsil hazırlanması, milli dövlətçilik ideyalarının həyata keçirilməsi qarşıya qoyulurdu. 1918-ci ildə Qori Müəllimlər Seminariyasının Azərbaycan şöbəsi

Qazaxa köçürüldü, Bakıda kişi gimnaziyası açıldı, müəllim hazırlığı kursları təşkil edildi.

1919-cu ildə BDU-nun təsis edilməsi barədə qanun qəbul edildi. 4 fakültə – tarix-filologiya, fizika-riyaziyyat, hüquq, tibb fakültəsi ilə universitet fəaliyyətə başladı. Mədəni-maarif cəmiyyətləri, kitabxanalar fəal maarifçilik işləri aparmağa başladılar [AXC, 2004:435-436]. 1920-1921-ci ildə Xalq Maarif Nazirliyi tərəfindən Pedaqoji İnstitutun açılması qərara alındı.

1919-cu ildə türk müəllimlərinin I qurultayı işini başa çatdırdıqdan sonra Xalq Maarif Nazirliyi yanında islahat komissiyası yaradılır. Komissiya qarşısında növbəti dərslərin ilinin əvvəlinə kimi məktəb islahatı, həmçinin təhsilin məzmunu ilə bağlı məsələlərin həlli üzrə hökumət proqramını hazırlamaq vəzifəsi qoyulmuş, məktəb proqramlarının dəyişdirilməsi üzrə ayrı-ayrı fənn komissiyaları yaradılmışdı.

İlk dəfə ADR dövründə orta təhsil milliləşdi. O vaxta qədər Azərbaycanda ana dilində orta məktəb yox idi. Ana dili o dövrün məktəblərində həftədə bir-iki dəfə keçilən məcburi fənn hesab olunurdu. 28 avqustda məktəblərin milliləşdirilməsi haqqında çıxarılan qərarla təhsil müəssisələrində təlimin ana dilində aparılması nəzərdə tutuldu. İlk dəfə olaraq azərbaycanlı uşaqların doğma dildə təhsil almaq, öz dilini, ədəbiyyatını, tarixini və mədəniyyətini öyrənmək hüququ qanuniləşdirildi.

Cümhuriyyət dövründə dərslər və proqramların hazırlanması.

1919-cu ildə Azərbaycan müəllimlərinin qurultayı keçirildi. Qurultayda yeni proqram və dərslərin hazırlanması, müəllimlər seminariyalarının açılması, müəllimlərin maddi vəziyyətinin yaxşılaşdırılması kimi məsələlər müzakirə olundu. Xüsusilə dərslər məsələsi kəskinliklə qoyulur, dərslər tərtib etmək üçün komissiyalar yaradılırdı. Qısa müddət ərzində 3 hissəli “İkinci il”, “Ədəbiyyat dərsləri”, “Müntəxəbat”, “Yeni məktəb”, “Müəllimi-sərf”, “Sərfitürki”, “Türk çələngi”, “Hikməti-tərbiyə” dərsləri hazırlandı. Qeyri-millətlərdən olan uşaqlara ana dili dərsləri keçilirdi və bu dərslərin xərcini dövlət ödəyirdi.

1919-cu ildə nazir Kaplanovun göstərişi ilə xalq maarifi şöbəsinin rəisi Azad Əmirov görkəmli maarif xadimlərindən Fətulla bəy Rzabəyli, Pənah Qasimov, Süleyman Sani Axundov, Abdulla Şaiq, Mahmud bəy Mahmudbəyov, Camo Cəbrayılbəyli, Səməd bəy Acalov və digər məktəb müdirlərinin iştirakı ilə dərslər proqramlarının müzakirəsini keçirdi.

Fənlər üzrə yaradılan komissiyalar içərisində Ədəbiyyat fənni üzrə Mahmud Mahmudbəyovun başçılığı ilə 7 nəfərdən ibarət komissiya yaradıldı və məktəblər üçün yeni proqramların tərtibinə başlanıldı. Köhnə proqramlarda diqqət rus ədəbiyyatına, Rusiya tarixinə verilir, xalqın dili, ədəbiyyatı və tarixi kölgədə qalırdı. Yeni proqramlara əsasən bütün siniflərdə türk xalqları tarixi öyrədilməyə başlandı. Cümhuriyyət dövrü təhsil siyasətinin bir uğuru da əlifba məsələsi idi. Mütərəqqi qüvvələrin əlifba islahatı məsələsini qaldırması Abdulla bəy Əfəndiyevin Maarif Nazirliyinə latın qrafikalı yeni türk əlifbasının təqdim edilməsi ilə nəticələndi.

Təhsil siyasətində dərsləklərin yerli (milli) müəllimlər tərəfindən hazırlanmasına xüsusi diqqət yetirilirdi. Hüseyn Cavid, Mahmud Mahmudbəyov, Rəşid bəy Əfəndiyev, Abdulla Şaiq, Camo Cəbrayılbəyov, Ağabəy, Səməd bəy Acalov dərsləklərin hazırlanmasında yaxından iştirak edirdilər. Təkrar nəşrlərlə yanaşı, yeni yazılan dərsləklər hökumətin ayırdığı vəsait hesabına elə həmin il nəşr edilib məktəblərə verilir. Yeni yazılan ədəbiyyat dərsləkləri bunlar idi:



1. “Türk əlifbası və ilk qiraət” (M.Mahmudbəyov, 1918)
2. “Türk qiraəti” (R.Əfəndiyev, 1918)
3. “Yeni məktəb” (A.Şaiq, M.Mahudbəyov, 1918)
4. “Rəhbəri-sərf” (Q.R.Mirzəzadə, M.S.Axundov, 1918)
5. “Sərfi-türki” (R.Əhməd, 1919)
6. “Son türk əlifbası” (A.Axundov, 1919)
7. “Tarixi-təbii” (C.Cəbrayılbəyli, 1919)
8. “Ədəbiyyat dərsləri” (H.Cavid, A.Şaiq, 1919)
9. “Milli qiraət” (A.Şaiq, 1919)
10. “Türk ədiblərindən nümunələr” (Müntəxəbat, 1919).
11. “Türk ədəbiyyatı” (A.Şaiq, 1920)

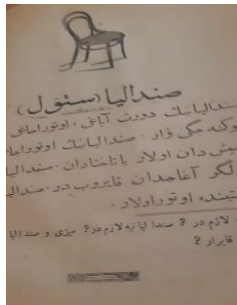
Göründüyü kimi, cümhuriyyət dövrü orta məktəblər üçün dil-ədəbiyyat dərslərinin tədrisi məqsədilə kifayət qədər dərsləklər yazılıb istifadəyə verilir. Bunlarla yanaşı, Türkiyədən də kifayət qədər kitab və dərsləklər gətirilir: “Türk çələngi”, “Müntəxəbat”, “Ədəbiyyat dərsləri”, “Aşıqlar eli”, “Hikmət təbi”, “Keçmiş günlər”, “Turanlının dəftəri”, “Türk dili”, “İkinci il”, “Türkcə qiraət” və s.

Bu dövrdə yazılan dərsliklər vahid proqram olmadığından müəlliflərin dərslik ehtiyacını ödəmək üçün hasilə gətirdikləri tədris vəsaiti idi. Bu mənada dərsliklərdə Azərbaycan ədəbiyyatının sistemli və tarixi-xronoloji prinsiplər əsasında tədrisindən danışmaq faydasızdır. Klassik irsin ümumiyyətlə tədrisə gətirilməsi çətinliklərlə qarşılaşırdı. Müəlliflər Türkiyə ədəbiyyatı nümayəndələrinin əsərlərindən müxtəlif mövzuda bədii mətnlər seçir, onları sadələşdirərək dərsliyə daxil edirdilər. 1912-ci ildə nəşr olunan “Gülzar” dərsliyi məzmunu və tərtibi prinsiplərinə görə özündən sonrakı dərsliklər üçün örnək sayıla bilər.

Məktəblərin aşağı sinifləri üçün nəzərdə tutulan “Türk əlifbası və ilk qiraət” (M.Mahmudbəyov) dərsliyinin tərtibində də A.Şaiqin “Gülzar” dərsliyinin metodik prinsipləri özünü göstərir. Dövrünə görə “Türk əlifbası və ilk qiraət” dərsliyi əlifbanın öyrədilməsi üçün mükəmməl dərslik sayıla bilər. “Bismillahir-rəhmanir-rəhim” sözləri ilə başlayan dərslikdə “A” hərfindən başlamış bütün hərfilər hecalarla öyrədilir. Hər hərfin öyrədilməsində o hərf ilə başlayan sözlərə aid şəkillər də verilir. Əlifba bitdikdən sonra kiçik mətnlər verilir. İlk mətn “Dərs otağı” adlanır. Bu başlıq altında sinifdə olan əşyalar, yazı ləvazimatları və s. ilə uşaqlar tanış olur. “Fəsilələr”, “Bizim ev”, “Bağça”, “Yaxşı yoldaş” mətnləri kiçikyaşlı uşaqların oxusu üçün nəzərdə tutulmuş sadə, anlaşılıq bir üslubda yazılmışdır.



“Rəhbəri-sərf” dərsliyi (Q.R.Mirzəzadə, M.S.Axundov) dil qaydalarına həsr olunmuşdu. 6 dərstdən ibarət dərslikdə ilk dərs səslər və hərflərin öyrədilməsi ilə başlayırdı. Heca, cümlə, izafət, feillər, köməkçi sözlər və s. ilə bağlı qaydalar sadə, anlaşılıq dillə izah edilir, nümunələr verirdi [Mirzəzadə, 1918]. Gətirilən nümunələr aydın olsun deyər, dərslik müəllifləri sadə cümlələr qurmuş, hər bir anlayışın şərhində dil terminlərinin mahiyyətinin qavranılmasına çalışmışlar.



“Yeni məktəb” (M.Mahmudbəyov, A.Şaiq) dərsliyindəki mətnlər 9 başlıq altında qruplaşdırılmışdı. “İnsan”, “İl arasında”, “Kömək və ittifaq”, “Heyvanat”, “Nəbatat”, “Su – digər”, “Coğrafiyaya dair məlumatlar” bölmələrində verilmiş bilgiler ensiklopedik xarakter daşıyırdı. Müəlliflər kiçik mətnlərlə yer üzünü səyahətə

çıxır, müxtəlif qitələrdə yaşayan insanları tanyırlar. “İnsan” bölməsində bədən, qan, diş, qanın bədəndə dolanması, beş duyğu və s. barədə şagirdlərdə lkin təsəvvür formalaşdırıldıqdan sonra “Cansağlığı və naxoşluq”, “Təmizlik cansağlığına səbəbdir” mətnlərində tövsiyələr, məsləhətlər verilir. “Heyvanat” bölməsində insanların dostu olan ev heyvanları istiqanlı heyvanlar, meşədə yaşayan vəhşi heyvanlar soyuqqanlı heyvanlar adlandırılır. Ət yeyən yırtıcı quşlar, məməli heyvanlar barədə mətnlər Həsən bəy Zərdabidən götürülmüş, hətta Sabirin Kırılovdan təbdil etdiyi “Qarğa və tülkü” təmsili bədii oxu nümunəsi kimi verilmişdir.

Oxu nümunələri ilə yanaşı, mətnlərarası yazı ilə bağlı verilən tapşırıqlar qrammatik qaydaların mənimsənilməsinə yönəlmişdi.

1919-cu ildə ədəbiyyat nəzəriyyəsi məsələlərinə həsr olunmuş dərslik nəşr olunur. Abdulla Şaiq və Hüseyn Cavidin birgə hazırladıkları “Ədəbiyyat dərsləri” kitabında ilk dəfə olaraq ədəbiyyat terminlərinin izahı verilir. “Qəvaiddi-ədəbiyyat” kitablarına da böyük bir ehtiyac olduğunu anlayan müəlliflər sənət və sənayeyi-nəfsə, ədəbiyyat, şeir, şair, ədib, mövzu, məal, məcaz, təşbih, istiarə, nəzm, nəsir, ədəbiyyatın növləri və s. terminlərin olduqca anlaşıqlı bir dildə şərhini vermişlər. A.Şaiqin “Türk çələngi”, A.Şaiqlə M.Mahmudbəyovun “Milli qiraət” kitabları da bu dövrdə çıxmışdır” [AXC, 2009:291].

Dövrün ədəbi tənqidində tədris kitabları barədə müxtəlif mülahizələr irəli sürülürdü. “Qiraətdən kitablarımız” adlı silsilə məqalələrində Rəşid bəy Əfəndiyevin “Bəsirətül-ətfal”, Abdulla Şaiqin “Gülzar” və Fərhad Ağazadənin “Ədəbiyyat məcmuəsi” dərsliklərindən bəhs edən Yusif Qasimov Azərbaycan xalq klassik ədəbiyyatına az yer ayrılmasını həmin dərsliklərin əsas nöqsanlarından biri kimi göstərirdi. O, F.Ağazadənin “Ədəbiyyat məcmuəsi” dərsliyində milli ədəbiyyat nümunələrinə az yer ayrılması ilə razılaşa bilmirdi: “Əcəba, necə ola bilər ki, türk ədəbiyyatını təmsil üçün təyin olunmuş bir kitabda onun nazənin çiçəklərindən təmsil edən Vaqif, Mirzə Fətəli, Seyid Əzim, Sabir və bu kimi şüeramız unudulub guşeyi nisvanə atılsın?”

Tənqidçi həmçinin A.Şaiqin “Gülzar” dərsliyini də bu cəhətə görə qüsurlu hesab edirdi. Onun fikrincə, ədib (A.Şaiq – N.A.) M.F.Axundovun yalnız “Aldanmış kəvakib” əsərini dərsliyə daxil etməsi ilə kifayətlənməməlidir. Axundovun ədəbiyyatımızda əsasən komediya janrını gətirməsilə yenilik etdiyini nəzərə alaraq, o tələb edirdi ki, müəllif ilk növbədə dramaturqun komediyalarını dərsliyə daxil etsin: “Və halonki Mirzə Fətəlinin varlığı onun komediyaları ilədir. Milli ədəbiyyat nümunələri ilə aşına etmək fikrində olub,

ədəbiyyatımızın Hacı Qara, Molla İbrahimxəlil kimyagər, Dərviş Məstəli şah və s. kimi tip növlərini unutmaq böyük səhv və xəta deyilmi?”

Ola bilər ki, Yusif Qasimovun bu fikirləri pedaqoji baxımdan qüsurlu olsun, şagirdlərin yaş xüsusiyyətlərini əks etdirməsin, ancaq çox qiymətli cəhət ondadır ki, tənqidçi Azərbaycan ədəbiyyatının və onun görkəmli nümayəndələrinin öyrədilməsi və təbliği məsələlərini irəli sürür, məktəb qiraət dərslərlərində milli ədəbiyyat nümunələrinə az yer verilməsindən şikayətlənirdi [AXC, 2009:298].

Cümhuriyyət dövrü dərslərlərində türk şairlərindən Ziya Göyälp, Məhəmməd Əmin bəy, Tofiq Fikrət, Rza Tofiq, Cənab Şihabəddin bəy, Mahmud Əkrəm və başqa ədiblərin əsərlərindən nümunələr üstünlük təşkil edirdi.

Nəticə / Conclusion

Prof. Rüşad Hüseynzadə yazır: “Azərbaycan Xalq Cümhuriyyəti hökumətinin ümumi təhsilə, ümumi təhsil müəssisələri şəbəkəsinin inkişafına müstəsna əhəmiyyət verməsinin bir göstəricisi də bu idi ki, milli hökumət əvvəlcə ölkədə hamılıqla icbari ibtidai təhsilə, sonra isə ümumi orta icbari təhsilə keçidi özünün təhsil siyasətində prioritet istiqamət hesab edirdi” [Hüseynzadə, 2019:368]. Dərslərlə hazırlığı sahəsində nəşr olunan ədəbiyyat dərslərləri bu baxımdan cümhuriyyətin təhsil siyasətində önəmli yer tutur.

Ədəbiyyat /References

1. Abasov, Abbas (1986). Mətbuat və ədəbiyyat (1920-1930). – Bakı: Azərbaycan Dövlət Universiteti. – 81 s.
2. Ağayev, Əjdər (1987). Fərhad Ağazadənin pedaqoji görüşləri. – Bakı: Maarif. – 122 s.
3. Azərbaycan Xalq Cümhuriyyəti (2004). – Bakı: Lider nəşriyyat. – 439 s.
4. Azərbaycan Xalq Cümhuriyyəti (ədəbiyyat, dil, mədəni quruculuq) (2009). – Bakı: “Qoioç Okup” QSC. – 336 s.
5. Əfəndiyev, Rəşid (2010). Uşaq bağçası (dərslərlə). Transliterasiya və faksimile. – Bakı: “ABU”. – 132 s.
6. Əhmədov, Camal (1992). Ədəbiyyatın tədrisi metodkası. – Bakı: Bakı Universiteti Nəşriyyatı. – 455 s.
7. Hüseynzadə, Rüşad (2019). Azərbaycan məktəb və pedaqoji fikir tarixi. – Bakı: ADPU nəşriyyatı. – 538 s.

8. Mirəhmədov, Əziz (1956). Abdulla Şaiq. – Bakı: Azərbaycan SSR Elmlər Akademiyası Nəşriyyatı. – s.87
9. Mirzəzadə, Qafur Rəşad, Axundov, Məhəmmədsadiq (1918). Rəhbəri-sərf. – Bakı: – 62 s.
10. Seyidov, Əhməd (1987). Azərbaycan pedaqoji fikrinin inkişaf tarixindən. – Bakı: Maarif. – 304 s.
11. Şaiq, Abdulla (1910). Türk ədəbiyyatı. – Bakı: Orucov qardaşları mətbəəsi. – 79 s.
12. Şaiq, Abdulla (1912). Gülzar. – Bakı: Orucov qardaşları mətbəəsi. – 287 s.
13. Talibov, Yusif, Sadiqov, Fərahim, Quliyev, Sərdar (2005). Azərbaycanda məktəb və pedaqoji fikir tarixi. – Bakı: “Ünsiyyət”. – 513 s.

Məqalə tarixəsi

<i>Daxil olub</i>	23.02.2024
<i>Qəbul edilib</i>	10.03.2024
<i>Nəşrə tövsiyə edib</i>	Tamilla Vahabova
	<i>pedaqogika elmləri doktoru, dosent</i>

DOI: 10.30546/114578.2024.1.0151.

DƏRSİN PLANLAŞDIRILMASININ MƏRHƏLƏLƏRİ

Sevda Ağayeva

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti

Xarici Dillər Mərkəzinin müəllimi

<https://ORCID.org/0000-0002-5615-6923>

seva.ava.17@mail.ru

Xülasə

Xarici dillərin öyrənilməsi daha çox təhsil müəssisələrində başlayır. Xarici dili mənimsəmək üçün şagirdlər dil üçün xarakterik olan fəaliyyətlərlə məşğul olmalıdırlar; danışq dilini eşitməli, danışmalı, oxumalı və yazmalıdırlar. İngilis dilinin tədrisi alimlər və müəllimlər tərəfindən getdikcə daha çox maraq kəsb edir. Tədris prosesinə təsir edən əhəmiyyətli komponentlər dərs planı və sinfin idarəedilməsidir. Dərs planlaşdırması və sinfin idarəedilməsi bir-birindən ayrılmazdır, çünki iki termin bir-birini bağlayır.

Dərs planı öyrənmə məqsədləri ətrafında tərtib edilmiş və öyrənənlərə öyrəndiklərini araşdırmaq və nümayiş etdirmək imkanı verir. Dərs hər bir tədris məqsədinə yönəlmiş vahid fəaliyyətlər məcmusudur. Dərs planı, dərs məqsədinə çatmaq üçün lazım olan məqsədləri, materialları və avadanlıqları və məqsədə çatmaq üçün uyğun fəaliyyətləri müəyyənləşdirir. Yaxşı dərs dizaynı əvvəllər öyrənilmiş materialın nəzərdən keçirilməsi ilə başlayır. Daha sonra yeni material təqdim olunur, sonra isə öyrənənlərin təcrübə etmələri və öyrəndikləri ilə qiymətləndirilməsi üçün imkanlar yaranır.

Açar sözlər: Təlim, məqsəd, mərhələ, fəaliyyət, plan.

STAGES OF LESSON PLANNING

Sevda Aghayeva

Azerbaijan State Pedagogical University

Abstract

Learning foreign languages mostly starts in educational institutions. In order to master a foreign language, students must engage in activities that are characteristic of the language; they must listen, speak, read, and write spoken language. Teaching English is getting more and more interest for scholars and teachers. Important components affecting the teaching process are lesson plan

and classroom management. These two terms are inseparable because they explain each other.

A lesson plan is designed around learning objectives and allows learners to explore and demonstrate what they have learned. A lesson is a unity of set of activities aimed at different educational goals. A lesson plan identifies the objectives, materials, equipment and appropriate activities needed to achieve the lesson objectives. Good lesson design begins with a review of previously learned material. New material is then introduced, followed by opportunities for learners to practice and evaluate what they have learned.

Key words: Training, goal, stage, action, plan.

ЭТАПЫ ПЛАНИРОВАНИЯ УРОКА

Севда Агаева

Азербайджанский государственный педагогический университет

Резюме

Изучение иностранных языков в основном начинается в учебных заведениях. Чтобы овладеть иностранным языком, студенты должны заниматься деятельностью, характерной для этого языка; они должны слышать, говорить, читать и писать устную речь. Преподавание английского языка вызывает все больший интерес со стороны ученых и преподавателей. Важными компонентами, влияющими на учебный процесс, являются план урока и управление классом. Планирование урока и управление классом неразделимы, поскольку эти два термина переплетаются.

План урока разработан с учетом целей обучения и позволяет учащимся исследовать и демонстрировать то, что они узнали. Урок представляет собой совокупность отдельных мероприятий, направленных на достижение каждой учебной цели. План урока определяет цели, материалы и оборудование, необходимые для достижения цели урока, и соответствующие действия для достижения цели. Хороший план урока начинается с повторения ранее изученного материала. Затем вводится новый материал, после чего учащимся предоставляется возможность попрактиковаться и оценить то, что они узнали.

Ключевые слова: Тренировка, цель, этап, действие, план.

Giriş / Introduction

Dərs planı sizə tədris və öyrənmə məqsədlərinizin və onları həyata keçirmək üçün vasitələrin ümumi bir xülasəsini təqdim edir. Məhsuldar bir dərs hər şeyin planlaşdırıldığı kimi getdiyi bir dərs deyil, həm tələbələrin, həm də təlimçinin bir-birindən öyrəndiyi dərstdir.

Dərsin əsas məqamları ümumiləşdirilərək sinifdə keçilən material nəzərdən keçirilməlidir. Şagirdlərin mövzu ilə bağlı anlayışlarını qiymətləndirmək üçün cavablarını gözdən keçirmək və dərsin yalnız əsas məqamlarını ümumiləşdirməklə deyil, həm də növbəti dərsi əvvəlcədən nəzərdən keçirməklə yekunlaşdırmaq olar.

Yaxşı bir plan və yaxşı sinif təcrübələri sizə və şagirdlərinizə dərslərinizdən daha çox şey əldə etməyə kömək edə bilər. Aşağıda ilk dərs planlarınızı hazırladığınız zaman sizə rəhbərlik edəcək bir neçə addım təqdim olunmuşdur.

Təlim məqsədlərinin müəyyənləşdirilməsi.

Dərsinizi planlaşdırmadan əvvəl dərs üçün öyrənmə məqsədlərini müəyyənləşdirməlisiniz. Öyrənmə məqsədi, təlim zamanı öyrənənin nəyə məruz qalacağını (yeni mövzular) deyil, öyrənmə təcrübəsindən sonra öyrənənin nələri biləcəyini və ya edə biləcəyini təsvir edir. Tipik olaraq, tələbələr tərəfindən asanlıqla başa düşülən və proqramın öyrənmə nəticələri ilə açıq şəkildə əlaqəli bir dildə yazılır. İlk addım şagirdlərin nəyi öyrənməsini və dərs sonunda nəyi əldə edə biləcəyini müəyyənləşdirməkdir. Tələbənin öyrənməsi üçün hədəflərinizi müəyyənləşdirməyə kömək edəcək olan suallar cavablandırılmalıdır:

- 1. Dərsin mövzusu nədir?*
- 2. Tələbələrin nə öyrənməsini istəyirik?*
- 3. Dərs sonunda nələri başa düşmələrini və edəcəklərini istərdim?*
- 4. Bu dərstdən nəyi öyrənmələrini istərdim?*
- 5. Tələbələrin qavrayıb tətbiq edə bilməsini istədiyim ən vacib konsepsiya, fikir və ya bacarıq hansıdır?*
- 6. Niyə vacibdirlər?*

Girişin hazırlanması.

Artıq öyrənmə hədəflərinizin əhəmiyyətinə sahib olduğunuza görə, şagirdlərin öyrəndiklərini başa düşmələrini və tətbiq etmələri üçün istifadə edəcəyiniz xüsusi fəaliyyətlərin seçimi həyata keçirilir. Fərqli akademik və fərdi

təcrübələri olan müxtəlif tələbə qrupunuza sahib olacağınız üçün onlar artıq mövzu ilə tanış ola bilərlər. Bu səbəbdən də tələbələrin mövzu ilə bağlı məlumatlarını və ya onların bu barədə əvvəlcədən düşüncələrini qiymətləndirmək üçün bir sual və ya fəaliyyətlə başlaya bilərsiniz. Məsələn, sadə bir sorğu təşkil etmək: Dərstdən əvvəl tələbələrinizə elektron bir sorğu göndərərək və ya indeks kartlarına şərh yazmalarını xahiş edərək şagirdlərinizdən məlumat əldə edə bilərsiniz. Bu əlavə məlumat giriş, öyrənmə fəaliyyətiniz və s. şəkilləndirməyə kömək edə bilər. Şagirdlərin mövzu ilə tanışlığı barədə bir düşüncəyə sahib olduğunuz zaman nələrə diqqət yetirməli olduğunuzu da biləcəksiniz.

Xüsusi öyrənmə fəaliyyətlərinin planlaşdırılması.

Öyrənmə fəaliyyətini planlaşdırarkən, effektiv öyrənmə nümayiş etdirmək üçün tələb olunan bacarıq və bilikləri inkişaf etdirmək üçün tələbələrin həyata keçirməli olduqları fəaliyyət növlərini nəzərə almalısınız. Öyrənmə fəaliyyətləri bilavasitə dərslərin öyrənmə məqsədləri ilə əlaqəli olmalı və tələbələrin bu hədəflərə doğru irəliləməsi, təcrübə etməsi və rəy əldə etmələrini təmin edəcək təcrübələr təmin etməlidir. Daha çox tələbənin diqqətini cəlb etmək və fərqli öyrənmə üslublarına müraciət etmək üçün bir neçə fərqli üsulu hazırlamalıyıq. Nümunələrinizi və fəaliyyətlərinizi planlaşdırarkən, hər birinə nə qədər vaxt sərf edəcəyinizi təxmin etmək, genişləndirilmiş izahat və ya müzakirə üçün vaxt ayırmaq, eyni zamanda fərqli tətbiqlərə və ya problemlərə sürətlə keçməyə və anlayışı yoxlayan strategiyaları təyin etməyə hazır olmaq gərəklidir. Bu suallar istifadə edəcəyiniz öyrənmə fəaliyyətlərini tərtib etməyə kömək edəcəkdir. İstifadə edəcəyiniz öyrənmə fəaliyyətlərini tərtib edərkən düşünməli olduğunuz bəzi suallar bunlardır:

1. *Mövzunu izah etmək üçün nə edəcəyəm?*

2. *Mövzunu fərqli bir şəkildə göstərmək üçün nə edəcəyəm?*

3. *Tələbələri mövzuya necə cəlb edə bilərəm?*

4. *Şagirdlərin mövzunu başa düşməsinə kömək edə biləcək bəzi real həyati nümunələr, bənzətmələr və ya vəziyyətlər hansılardır?*

Dərstdəki hər bir təlim fəaliyyətinin (1) dərslərin öyrənmə məqsədlərinə uyğunlaşdırılması, (2) tələbələri mənalı şəkildə aktiv, konstruktiv, orijinal işbirliyi ilə cəlb etməsi və (3) şagirdin bacardığı yerdə faydalı olması vacibdir.

Tələbə anlayışını qiymətləndirməyin planlaşdırılması.

Qiymətləndirmələr (məsələn, testlər, sənədlər, tamaşalar) şagirdlərə təlim məqsədlərinə ifadə olunan bilik və bacarıqları nümayiş etdirmək, tətbiq etmək

və təlimçilər üçün daha da öyrənməyə rəhbərlik edə biləcək məqsədyönlü rəy təklif etmək imkanı verir. İndi mövzunu izah etdiyiniz və fərqli nümunələrlə təsvir etdiyiniz üçün tələbə anlayışını, yəni şagirdlərin öyrəndiyini necə biləcəksiniz? Anlayışı yoxlamaq, yazmaq və sonra öz fikirləri ilə ifadə etmək üçün şagirdlərə verə biləcəyiniz konkret sualları düşünün, sualları müxtəlif yollarla verməyə və suallarınızın cavablarını proqnozlaşdırmağa çalışmalıyıq. Tələbələrin şifahi və ya yazılı şəkildə cavablandırmalarını istəmək müəllimin seçimindən aslıdır.

1. Şagirdlərdən anlayışlarını yoxlamaq üçün hansı sualları soruşacağam?

2. Öyrənmə hədəflərim siyahısına qayıdıb tələbələrdən hər birinin yerinə yetirilib-yetirilməməsini yoxlamaq üçün hansı fəaliyyət göstərə bilərəm?

Vaxtın idarəedilməsində sizə kömək edəcək mühüm bir strategiya, tələbələrin suallarını qabaqcadan görməkdir. Dərsinizi planlaşdırarkən, hansı sualların müzakirə üçün məhsuldar olacağına və hansı sualların sinifdən kənarlaşmasına qərar vermək sizdən aslıdır. Məzmunu əhatə etmək (öyrənmə məqsədlərinizi həyata keçirmək) ilə şagirdlərin başa düşməsini təmin etmək arasındakı tarazlığı düşünüb, qərar verməyə çalışmalısınız.

5. Dərsin cəlbedici və mənalı bir şəkildə planlaşdırılması. Robert Gagne, dərslərinizin ardıcılığını planlaşdırmaq üçün faydalı olan təlimat hadisələri adlı doqquz mərhələli bir proses təklif edir. Gagne'nin 9 tədbirindən Bloom'un Təhsil Məqsədlərinin yenidən baxılmış taksonomiyası ilə əlaqəli şəkildə istifadə etmək cəlbedici və mənalı təlimatların dizaynında kömək edir. Şagirdlərə yeni bilikləri əvvəllər öyrəndikləri və ya yaşadıkları ilə əlaqələndirərək anlamağa kömək etmək lazımdır [Brown, 1994: 102].

Yeni məzmunun təqdim edilməsi: mühazirə, oxu, fəaliyyət, layihə, multimedia və digərləri daxil olmaqla müxtəlif metodlardan istifadə etmək, şagirdlərdən öyrəndikləri məlumatları təkrar etmələrini, yenidən nəzərdən keçirmələrini və ya təkrarlamalarını istəmək olar.

Rəylərin təmin edilməsi: Təlimi qiymətləndirmək və asanlaşdırmaq üçün tələbələrin fəaliyyətinə dərhal rəy vermək, şagirdlərdən sonrakı işlərdə rəydən necə istifadə etdiklərini dəqiqləşdirmələrini tələb etmək bu mərhələnin xüsusiyyətidir.

Performansın qiymətləndirilməsi: Təlimat tədbirlərinin effektivliyini qiymətləndirmək üçün gözlənilən təlim nəticələrinin əldə edilib-edilmədiyini yoxlamaq, imtahan/testlər, yazılı tapşırıqlar, layihələr və s. daxil olmaqla müxtəlif qiymətləndirmə metodlarından istifadə etməyə ehtiyac var.

Fəaliyyətlərin hər birinin nə qədər vaxt aparacağını təxmin etmək, sonra hər biri üçün əlavə vaxt planlaşdırmaq, qalan suallara cavab vermək və əsas məqamları ümumiləşdirmək üçün dərslərin sonunda bir neçə dəqiqə vaxtın ayrılması planlaşdırılmalıdır. Vaxtınız qalacağı təqdirdə əlavə bir fəaliyyət və ya müzakirə sualı planlaşdırmağınız planınızı tamamlamağa kömək edəcəkdir.

Çevik olmaq: dərslərinizi tələbələrin tələblərinə uyğunlaşdırmağa və orijinal planınıza sadıq qalmaqdan daha məhsuldar görünən şeylərə diqqətinizi cəmləşdirmək dərslərinizə daha çox müsbət təsir göstərəcəkdir.

6. *Dərslərin yekunlaşdırılması üçün plan qurulması.* Dərslərin yekunlaşdırılması şagirdlərin öyrənməsini möhkəmləndirmək imkanı verir. Dərslərin yekunlaşdırılması həm müəllimlər, həm də tələbələr üçün faydalıdır.

Dərslərin yekunlaşdırılmazdan əvvəl uyğun olan:

1. Əsas məlumatları vurğulamaq.
2. Şagirdlərin anlaşılmaqlarını düzəltmək.
3. Dərs fikirlərini konseptual bir çərçivəyə və/və ya əvvəllər öyrənilmiş biliklərə bağlamaq.

Dərslərin yekun qoyulmasının bir neçə yolu var:

1. Əsas fikirlərin bildirilməsi
2. Bir tələbədən xülasə etməyinizə kömək etməsini xahiş etmək.
3. Bütün şagirdlərdən dərslərin əsas məqamlarını düşündüklərini bir kağıza yazmalarını xahiş etmək.

Mövzu növü mövzu ilə necə əlaqəlidir? Bu önizləmə şagirdlərin marağını artıracaq və fərqli fikirləri daha geniş bir kontekstdə birləşdirmələrinə kömək edəcəkdir.

Dərslərin planının tərkib hissələri aşağıdakı formada ola bilər.

1. *Təlimin məqsədləri:*

- Nəyin öyrədiləcəyini, şagirdlərin necə qiymətləndiriləcəyini bilmək üçün aydın, ölçülə bilən hədəflərin hazırlanması.
- Dərslərin əvvəlində məqsədləri şagirdlərə çatdırın ki, dərslərin məqsədi aydın olsun.
- Dərslərin sonunda şagirdlərin nələri edə biləcəyini əks etdirən 1-3 hədəfin müəyyənləşdirilməsi.
- Tələbələrin məqsədlərini və qiymətləndirilmiş ehtiyaclarının əks etdirilməsi.

2. *Materiallar və mənbələr:*

Mümkün olduğu qədər orijinal materiallar da daxil olmaqla bir sıra və müxtəlif materialların təmin edilməsi.

3. Fəaliyyətlər:

– Fəaliyyətin addımlarının və fəaliyyətin nə qədər davam edəcəyinin müəyyənləşdirilməsi.

– Aydın, cəlbedici və şagird maraqları ilə əlaqəli fəaliyyətlərin yaradılması.

Tələbələri mövzu ilə məşğul etmək və əvvəlki təcrübələrinə qoşulmaq və qiymətləndirmək üçün giriş fəaliyyətlərindən istifadə edilməsi və lazım olduqda dərsi tənzimləmək üçün bu məlumatların istifadə edilməsi.

4. Qiymətləndirmə:

Dərslərdə nə öyrədiləcəyini planlaşdırmaq və şagirdlərə rəy vermək üçün istifadə edilməlidir.

Hər bir təlim məqsədinin yerinə yetirildiyini və /və ya nə dərəcədə yerinə yetirildiyini birbaşa ölçməlidir.

Müxtəlif qiymətləndirmə metodlarından istifadə etmək, fərqli öyrənmə üslublarına sahib şagirdlərin parlamasına imkan verir və həmçinin şagirdlər öz irəliləmələrini izləyə bilsinlər. Öyrənmələrə öz irəliləmələrini fəal şəkildə izləmək imkanları ilə təmin edir.

Gündəlik dərslər planlaşdırılmasının son hissəsi dərslər bitdikdən sonra baş verir, müəllimin dərslər uğurunu və ya uğursuzluğunu qiymətləndirməsi lazımdır. Alimlərin fikrinə görə dərslər keçdikdən sonra düşünmək və “yaxşı olub olmadığını və niyə” deyə soruşmaq vacibdir [Ur, 1999:145]. Bu düşüncə forması özünü inkişaf etdirmək üçündür. Əlbəttə, həm “müvəffəqiyyət”, həm də “uğursuzluq” nisbi terminlərdir və onların tərifləri hər bir müəllim və tələbənin perspektivinə görə dəyişəcəkdir [Brown, 1994: 66].

Nəticə / Conclusion

Dərs planı bir sıra kənar vəziyyətlərə görə gözlədiyiniz kimi olmaya bilər. Hər dərstdən sonra bir neçə dəqiqə vaxt ayırmaq nəyi fərqli edə biləcəyinizi düşünməyə şərait yaradır. Dərs vaxtının və fəaliyyətinin uğurlu və daha az müvəffəqiyyətli təşkilini müəyyənləşdirmək, sinfin gözlənilməz hallarına uyğunlaşmağı asanlaşdıracaqdır.

Ədəbiyyat / References

1. Barsuk, R.Y. (1967). Azərbaycan məktəblərində xarici dil tədrisinin bəzi problemləri. – Bakı: Maarif.– 113 s.

2. İlyasov, M. (2018). Müəllim peşəkarlığı və pedaqoji səriştəliliyinin müasir problemləri.– Bakı: Elm və təhsil.– 208 s.
3. Quliyeva, İ. (2016). Dərsin planlaşdırılması. // Filologiya məsələləri.– Bakı:–№ 6. – s.169-173.
4. Brown, H. Douglas (1994). Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy, Prentice Hall Regents:– Englewood Clift.– 491 p
5. Classroom Management and National Professional Standards for Teachers: A Review of the Literature on Theory and Practice (2016).– Australian Journal of Teacher Education. – Vol 41, p.1-18.
6. Cori, Brewster and Jennifer Fager (2000). Increasing student engagement and motivation; from time-on-task to homework. – Portland:– Northwest Regional Educational Laboratory. – 305 p.
7. Ur, P. (1999). Course in Language Teaching. Practice and Theory.– Cambridge University press. – 346 p.

Məqalə tarixçəsi

<i>Daxil olub</i>	<i>10.02.2024</i>
<i>Düzəlişə göndərilib</i>	<i>14.02.2024</i>
<i>Qəbul edilib</i>	<i>01.03.2014</i>
<i>Nəşrə tövsiyə edib</i>	<i>Nazilə Abdullazadə</i>
	<i>pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru, dosent</i>

DOI: 10.30546/114578.2024.1.0159

**PREPARATION OF A SYSTEM OF EXERCISES FOR THE
FORMATION OF STUDENTS' INTERCULTURAL
COMMUNICATION SKILLS THROUGH THE CASE METHOD**

Gunay Aliyeva

Azerbaijan State Pedagogical University
Senior Lecturer at the Foreign Languages Center
<https://ORCID.org/0000-0001-5780-039X>
aliyevagunay79@yahoo.com

Abstract

The main function of language is communication, and a person is at the basis of the communicative concept as the subject of speech activity.

A person understands the reality in the process of speech activity. The main purpose of the act of communication is to convey information, ideas from one side to another.

As the world develops, people's desire to learn a foreign language grows faster. English is currently considered the most active language used for communication, political, economic and cultural purposes. For this reason, the globalized world needs educated people who have mastered a foreign language. In this regard, language teachers have a great responsibility. Language teachers, that is, specialists who teach English as a foreign language, must master a special methodology in teaching English as a foreign language in order to achieve good results.

In order to be successful in communication, it is necessary to have at least information related to one's profession. Through the case method, students' theoretical knowledge and practical experience in their fields are activated, their ability to express their opinions is developed, their ability to listen to an alternative point of view and defend their own is improved, and their ability to perform analytical and evaluation skills is developed. In addition, the Case method forms the ability of students to work in a group, improves the ability to express their position in solving real-life problems.

Key words: Case method, study system, intercultural communication, authentic text, integration.

**KEYS METODU VASİTƏSİLƏ TƏLƏBƏLƏRİN
MƏDƏNİYYƏTLƏRARASI ÜNSİYYƏT BACARIQLARININ
FORMALAŞMASINDA ÇALIŞMALAR SİSTEMİNİN
HAZIRLANMASI**

Günay Aliyeva

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti

Xülasə

Dilin əsas funksiyası ünsiyyətdir və kommunikativ konsepsiyanın əsasında danışıq fəaliyyətinin subyektı kimi insan durur. İnsan danışıq fəaliyyəti prosesində real gerçəkliyi dərk edir. Kommunikasiya aktının başlıca məqsədi məlumatı, informasiyanı, fikri bir tərəfdən digərinə çatdırmaqdır.

Dünya inkişaf etdikcə, insanlarda xarici dilə yiyələnmək istəyi daha sürətlə artır. İngilis dili hazırda ünsiyyət, siyasi, iqtisadi və mədəni məqsədlər üçün işlədilən ən fəal dil hesab edilir. Bu səbəbdən də qloballaşan dünya xarici dilə yiyələnmiş təhsilli insanlara ehtiyac duyur. Bu baxımdan, dilöyrədənlərin üzərinə böyük məsuliyyət düşür. Dilöyrədənlər, yəni ingilis dilini xarici dil kimi tədris edən mütəxəssislər ingilis dilinin xarici dil kimi öyrədilməsində xüsusi metodikaya yiyələnməlidirlər ki, yaxşı nailiyyət əldə edə bilsinlər.

Ünsiyyətə müvəffəq olmaq üçün ən azı öz peşəsinə aid olan informasiyaya sahib olmaq lazımdır. Keys metodu vasitəsilə tələbələrin öz sahələri üzrə nəzəri bilikləri və praktik təcrübələri aktivləşir, fikirlərini ifadə etmək qabiliyyətləri inkişaf etdirilir, alternativ nöqtəyi-nəzəri dinləmək və özünkünü müdafiə etmək bacarıqları təkmilləşir, analitik və qiymətləndirmə bacarıqlarını həyata keçirmək qabiliyyətləri inkişaf etdirilir. Bundan başqa, Keys metodu tələbələrin qrup şəklində çalışmaq qabiliyyətini formalaşdırır, real həyat problemlərinin həllinə öz mövqeyini bildirmək bacarığını təkmilləşdirir.

Açar sözlər: Keys metodu, çalışmalar sistemi, mədəniyyətlərarası ünsiyyət, autentik mətn, inteqrasiya.

**ПОДГОТОВКА СИСТЕМЫ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ
ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ
КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ ЧЕРЕЗ КЕЙС-МЕТОД**

Гюнай Алиева

Азербайджанский государственный педагогический университет

Резюме

Основной функцией языка является общение, а в основе коммуникативной концепции лежит человек как субъект речевой деятельности. Человек понимает реальную действительность в процессе речевой деятельности. Основной целью акта общения является передача информации, сведений, идей от одной стороны к другой.

По мере развития мира желание людей изучать иностранный язык растет все быстрее. Английский в настоящее время считается наиболее активным языком, используемым в коммуникативных, политических, экономических и культурных целях. По этой причине глобализированный мир нуждается в образованных людях, владеющих иностранным языком. В связи с этим на преподавателях языка лежит большая ответственность. Преподаватели языка, то есть специалисты, преподающие английский язык как иностранный, для достижения хороших результатов должны владеть специальной методикой преподавания английского языка как иностранного.

Чтобы быть успешным в общении, необходимо владеть как минимум информацией, касающейся своей профессии. Посредством кейс-метода активизируются теоретические знания и практический опыт студентов в своих областях, развивается их способность выражать свое мнение, совершенствуется умение выслушивать альтернативную точку зрения и отстаивать свою, а также способность выполнять аналитические действия. и развиваются навыки оценки. Кроме того, Кейс метод формирует у учащихся умение работать в группе, совершенствует умение выражать свою позицию при решении реальных проблем.

Ключевые слова: Кейс метод, система обучения, межкультурная коммуникация, аутентичный текст, интеграция.

Introduction. The case method means "analysis of a specific, precise situation" in English. This method is a teaching technique that uses the description of real economic, social and business situations. Students have to understand the proposed situation, the essence of the problem, propose possible options or choose the most appropriate one.

Specialization-oriented foreign language teaching through the Case method takes into account the demands of society and the labor market and is accompanied by an increase in the quality of teaching in the higher education

system. The results obtained as a result of the study of the theoretical foundations can stimulate the development of theoretical ideas in the study of the problem of English language learning. Here, the professional direction of the students and the demands of the labor market should be taken into account by the teacher. It is necessary to involve students in the process of developing the case method, for example, studying the taught materials, discussing problems, making decisions, creative approach to obtaining the results of the case and their logical defense.

"Cases" should be based on real factual material or be as close as possible to a real situation [Barnes, 1994:10]. A teacher who applies case technology should be creative, proactive, organize the learning process, taking into account the needs and demands of students, their interests, should be able to properly plan his own and his students' activities in the learning process, should be able to create conditions that serve to achieve more effective learning results, should have deep linguistic knowledge, high intelligence, should be able to provide motivation for learning English in students, and should be able to ensure the achievement of more successful learning results by effectively organizing the process of learning English as a foreign language.

The application of case technology.

The application of case technology provides the ability to achieve communicative competence by using language functionally, freely and creatively as a result of mastering linguistic knowledge [King, 1990:65]. Reflecting professional knowledge in English, participating in debates, communicating, directing the assimilation of theoretical knowledge to the formation and development of pragmatic habits and skills is carried out through the Case method. These types of tasks are useful for both individual and group work, and at the same time, it should be instilled that they are very useful for the development of students' critical thinking. Because they learn to analyze the situation, make optimal decisions and understand the main problem related to this situation in a foreign language.

The case method has a positive effect on the formation and development of intercultural communication skills in English of high school students of various orientations and is observed by the logical understanding of the student's different language competencies in the professional aspect. This includes linguistic competence, intercultural competence, discursive-strategic competence, informational competence, linguistic-professional competence.

It is observed that in recent times, work has been carried out in various directions of the formation of students' communicative competence in English. During the study of the taught language, it is important to pay attention to the main types of conversational activities such as reading, oral speech, and listening comprehension. In order to properly teach the mentioned types to students learning English, it is currently preferred to use the Case method. The integration of this method into the teaching process determines the development of students' intercultural communication skills in English, which highlights the relevance of the topic.

The Case method can be used in the English language teaching process in lectures and seminars on English language teaching methods, as well as in the preparation of various scientific and methodological works. Unlike other teaching methods, the main goal of this method is to engage students in discussion. The teacher presents the information and the student is free to decide and voice his decision. Especially in the Case method, the development of students' intercultural communication skills is in the foreground. Students are faced with a series of life problems from different people and asked what decisions they can make at that moment. A teacher using the Case method creates conditions for students to express their opinion using the information given to them about the presented topic [Kramsch, 1996:199].

For elementary or pre-intermediate English learners, a simple Case assignment may be only a page or two long, while a more complex Case assignment may be ten pages or more. Solving a simple task involves making suggestions or deciding on the best option. After covering the topic, teachers can use a short Case assignment to allow students to apply the language they have learned and combine it with the skills required to communicate effectively in meetings and presentations. Longer, more complex assignments are time-consuming, so students are encouraged to read the material and answer the homework guide questions before class. If complex case assignments are used, teachers should consider how to integrate them into the curriculum.

The steps of the case method.

The case method usually involves the following steps:

Step 1: The teacher introduces the situation and, if necessary, relevant vocabulary.

Step 2: Students read the assignment and analyze the supplemental materials.

The following procedure can help students analyze the task in a systematic way:

- describe the context of the situation/problem;
- describe the main issues/problems;
- describe the causes of the problem (usually there are more than one);
- identify possible solutions;
- determine the advantages and disadvantages of each option;
- decide on the best solution/action;

Step 3: Students discuss possible solutions, usually in small groups.

Students can visually represent aspects of a case by mapping the elements of the story and the relationships of the people involved, the causes of the problem, and possible solutions.

Step 4: Students present and justify their solutions, usually as a group.

Step 5: Everyone participates in a feedback session, usually led by the teacher.

Step 6: Students reflect on the example and the procedure itself.

The duration of each step, especially the reading and discussion steps, depends on the length and complexity of the task.

Before starting the Case assignment, teachers should answer the following questions:

1. Features of the case assignment:

– What is the approximate time required for task analysis and presentation and discussion of solutions?

– Is the task realistic and complex enough – does it have enough facts and background information and is the supporting documentation provided that is essential to solving the case?

– Should students research additional information? If so, how can they get them? Are questions asked to guide students?

– How will the solutions be presented - through whole group discussions, presentations or a final report?

2. Prior knowledge and motivation of students

– Can students relate to the situation presented in the example and do they have the necessary experience to analyze and solve the problem?

– Do the students have sufficient linguistic competence (lexical and grammatical knowledge) to understand the text and can they generate appropriate vocabulary and grammatical structures during discussion?

– Do students have the necessary knowledge of language functions to participate in discussion (e.g. expressing an opinion, concluding an argument, agreeing, disagreeing, politely interrupting, stopping when wanting to continue talking, reaching an agreed conclusion)?

– Do students have the skills to write a report or make a presentation?

3. Evaluation and feedback

– Will the students be evaluated? If so, what skills will be assessed? What criteria will be applied?

– Will there be ideas about the content and procedure of the case assignment?

– How will feedback on language and functional skills be provided?

The importance of developing students' intercultural communication skills through the Case method is that this method is very beneficial for people in different countries to feel each other's situations, hear each other's ways of life and thinking in different situations [Bowers, 1996:29].

In this method, the fact that events are related to real life creates interest in students and can ensure the combination of theory and practice. When students connect practice with real-life situations, they review current theory, draw conclusions, and propose solutions to problems at their own level by drawing attention to the results. Collaboration as a team or as a result of discussions involving the entire audience plays a major role in coming up with different training solutions and exploring the advantages and benefits of each.

There are many interesting forms of tasks to develop students' comprehension skills. One of such tasks is the preparation of relevant tasks. Relevant assignments refer to how students acquire reading and listening skills outside of the classroom. Some teachers consider the use of authentic texts to be the best option at this time. Authentic texts can include any form of text related to or in the real world. It can also include anything from an English-language TV show to email texts. These texts are not designed for teaching material and it is important to recognize that these texts cause difficulties for teachers and students when they are used as teaching material due to their material level.

When developing students' intercultural communication skills through the Case method, this method combines two elements: 1) the situation itself, 2) discussions related to that situation. During the development of students' intercultural communication skills through the Case method, the involvement of real world facts in the discussion and the creation of both group and individual

discussions lead to an increase in students' language learning abilities. H. Brown writes: "Using the Case method in education requires providing students with information. Since that information is related to the country the students are studying, it both interests these students and forms their ability to speak and think freely in the foreign language they are learning" [Brown, 2000:152]. In this case, the main goal is not the analysis or conclusion of the discussed issue. The main work is considered to be students communicating with each other about the discussed issue, sharing their thoughts, observing different options and increasing classroom activity. In such a case, the question arises that even if we keep the pronunciation of the term "case" in English as it is in Azerbaijani, what does this method, which is actually translated as the case method and carries only that meaning, include? H. Dumez writes in this regard: "Cases are stories, incidents, texts, etc. that combine information and create conditions for analysis. Participants (since our target is students, we will refer to students) can make decisions about the information they receive, come to any subjective conclusions, and even include evaluation. Cases use the official materials of the country where the language is studied as an object" [Dumez, 2015:43]. For example, when we study English, we can use the data used by Harvard University or the Kennedy School.

Cases used in developing students' intercultural communication skills through the Case method involve problems to be decided or solved, or involve the evaluation and revision of existing policies, practices or proposals. The most effective Case method is called methods involving real events.

The case method requires students to analyze the application of theory and practice that they see in their textbooks or hear in lectures and make choices about which theory or concept to apply.

The information used during the case method differs from the examples used in other textbooks and lectures. The advantage of the case method is that it provides students with information but does not provide them with any analysis. After getting the information, the students analyze and come to their own conclusions.

J.Heath writes that the data used by the cases should be complex and non-standard data [Heath, 2006:90]. These data are considered separate and unrelated data. The data included in the case method is not the data used by any analyst. There is no clean or easy answer to this data. The cases provide a rich contextual source for discussion with the information they offer and allow students to

reinforce what they have learned in class using the information they have acquired. The same information may be presented multiple times in the same course.

One of the issues that attract attention when developing students' intercultural communication skills through the Case method is the involvement of students' views on history. What does it mean? After the students express their opinion on the proposed topic, the teacher presents them with the material related to the origin of the event. The material is in the form of a video, or in the form of a short lecture, in the form of an article, etc. can be in the form of At this time, students observe the reality of the event and consider the issues between their imagined situation and the real situation and exchange ideas. At this stage, a great responsibility falls on the teacher. In any case, the teacher should not create such conditions that the students consider that the solution to the problem is the only "correct" option.

In the audience, students analyze the information related to the event, the topic presented to them, the real world - truth, and try to solve the solutions to that information through discussion. Discussions can be conducted in a variety of ways. For example, the teacher can ask students a direct question and direct the students' attention to that topic, and the teacher can also use open-ended question-and-answer forms. As a group, students can discuss with each other and exchange ideas on the topic.

In developing students' intercultural communication skills through the Case method, the purpose of the Case method is that they can quickly grasp a difficult problem, come to a quick and appropriate solution, and communicate with other students about the current issue, as well as the way of thinking of other nations, especially the nation where the foreign language is studied, let him succeed in becoming familiar with his attitude to the event. At the same time, the Keys method is able to achieve the following: to make students very interested; create a live situation and achieve communication; study of historical or real facts; different techniques and procedures of language learning, etc. [Louis, 1994:47]. At this time, students can be asked difficult questions of various contents, which allow students to learn their specialties in depth. For example, let's present a text and discuss students' attitudes toward the late Princess Diana, a member of the British royal family:

Diana, Princess of Wales was a member of the British royal family. She was the first wife of Charles, Prince of Wales, the heir apparent to the British

throne, and the mother of Prince William, Duke of Cambridge, and Prince Harry, Duke of Sussex.

Diana was born into the Spencer family, a family of British nobility, and she was the youngest daughter of Viscount and Viscountess Althorp. She grew up in Park House, situated on the Sandringham estate, and was educated in England and Switzerland. In 1975, after her father inherited the title of Earl Spencer, she became known as Lady Diana Spencer [www-writing.berkeley.edu].

The presented text may seem ordinary to us. However, an Azerbaijani student presents this text to an Englishman from England and at the same time wants to talk about Diana's intimate secrets taken from the Internet. The English student does not want to talk about it. He remembers Diana's good deeds for their country, says that he does not want to touch on these and other issues. One aspect of the effect of the case method on students' intercultural communication is that cultures should be expected to adapt to each other when interacting.

Conclusion.

The use of an active learning method such as a Case (concrete situation) in teaching foreign languages creates opportunities for students to apply theoretical knowledge to solving practical problems. This method helps the formation and development of analytical and evaluation competence (competence) in students in the process of discussion and decision-making in a real concrete proposed or modeled situation.

As it can be seen, the role of the teacher in developing a system of studies for the formation of students' intercultural communication skills through the Case method is very important. During the teaching process, the teacher should get to know his students closely, and know their knowledge level so that he can design a suitable task for them. Which type of task or which method to choose during foreign language teaching depends on the teacher. Here, the pedagogical ability of the teacher comes to the fore. The teacher must be able to decide which method to choose, taking into account the desired learning outcomes and the composition of the audience.

References

1. Barnes, L.B. (1994). Teaching and the case method – Instructor’s guide. /L.B.Barnes, C.R.Christensen, A.J.Hansen. – Harvard: Harvard Business School Press. – 352 p.
2. Bowers, R. (1992). Memories, metaphors, maxims, and myths: Language learning and cultural awareness. // *ELT Journal*, – 1992. No46/1, – p.29-38.
3. Brown, H.D. (2000). Principles of language learning and teaching. / H.D.Brown. – Longman Publication. – 352p.
4. Dumez, H. (2015). What is a Case, and what is a Case study? // *Bulletin of Sociological Methodology*. – No 127 (1). –p.43-57.
5. Heath, J. (2006). Teaching and writing case studies: a practical guide. / J.heath. – UK: European Case Clearing House. – 200 p.
6. King, C.P. A linguistic and a cultural competence: Can they live happily together? // *Foreign Language Annuals*. – No 23/1, – p.65-70.
7. Kramsch, C., Sullivan, P. (1996). Appropriate pedagogy. // *ELT Journal*, – No 50/3, –p.199-212.
8. Louis, B. Barnes. (1994). Teaching and the Case Method: Text, Cases, and Readings. / Louis B.Barnes, C.Roland Christensen, Abby J.Hansen. – Boston: Harvard Business School Press. – 333p.
9. <http://www-writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej23/a2.html>
10. www.truestories.com

Məqalə tarixçəsi

<i>Daxil olub</i>	29.02.2024
<i>Qəbul edilib</i>	14.03.2024
<i>Nəşrə tövsiyə edib</i>	Ülviyyə Hacıyeva
	<i>filologiya üzrə fəlsəfə doktoru, dosent</i>

DOI: 10.30546/114578.2024.1.0170.

DİL TƏDRİSİNDƏ ƏVƏZLƏMƏ PEDAQOJİ MODELİNİN TƏTBİQİNİN NƏZƏRƏ ALINMASI TƏCRÜBƏSİNDƏN*

Könül Həsənova

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti
filologiya üzrə fəlsəfə doktoru, dosent
<https://ORCID.org/> / 0000-0001-8795-252X
hasanovakonul35@yandex.ru

Xülasə

Dil təlimində ali təhsil müəssisələrinin filoloji fakültələrinə pedaqoji əvəzləmə modelinin tətbiq edilməsi dərslərin səmərəliliyini və keyfiyyətini yüksəltməyə xidmət göstərən əsas göstəricilərdən biridir. Ali məktəbdə dili tədris edən müəllim dərslərin səmərəliliyini yüksəltmək üçün tələbələrin hər birinin ayrı-ayrılıqda fərdi və daxili imkanlarını diqqətlə nəzərə almalı, qüvvətli oxuyan tələbələrlə yanaşı, zəif oxuyan tələbələrin də marağını, diqqətini dərslərin əsas ideyasına, mövzu mündəricəsinə tam aydınlığı ilə yönəltməlidir.

Pedaqoji əvəzləmə modeli tələbə ilə müəllim arasında əlaqənin düzgün təşkili tədrisdə təhsil, tərbiyə və öyrətmənin mühüm tələblərinin birbaşa yerinə yetirilməsi ilə bağlıdır. Müəllim Azərbaycan dilindən hər bir mövzunun tədris prosesində təlimin yüksək çətinlik səviyyəsində qurulmasına əsaslanır ki, bu da tələbələrin müstəqil axtarıcılığına, müqayisə və tutuşdurma aparmalarına, elmi faktların sistemləşdirilməsinə gətirib çıxarır.

Açar sözlər: dil tədrisi, əvəzləmə metodiki modeli, tərtib prinsipləri, əvəzləmənin digər modellərlə vəhdəti.

FROM THE EXPERIENCE OF CONSIDERING THE APPLICATION OF THE PEDAGOGICAL INTERCHANGE MODEL IN LANGUAGE TEACHING

Konul Hasanova

Azerbaijan State Pedagogical University

*Bu iş Azərbaycan Elm Fondunun maliyyə dəstəyi ilə yerinə yetirilmişdir – **Qrant № AEF – MCG -2022-1 (42)-12/12/5-M-12**

Abstract

Application of the pedagogical interchange model in language training in the philological faculties of higher educational institutions is one of the main indicators that serve to improve the efficiency and quality of the lesson. In order to increase the efficiency of the lesson, a teacher who teaches a language in higher school should carefully consider each student and his or her internal capabilities, and should draw the interest and attention of weak students to the main idea of the lesson and the content of the subject

Pedagogical interchange model is related to the building relations between teachers and students, as well as direct fulfillment of the important requirements of education, training and teaching. A teacher focuses on the teaching process of topics with a high level of difficulty on the Azerbaijani language, which leads to students' independent search, comparison and reconciliation and systematization of scientific facts.

Key words: language teaching, methodical model of interchange, composition principles, unity of interchange with other models.

ИЗ ОПЫТА РАССМОТРЕНИЯ ПРИМЕНЕНИЯ МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЗАМЕНЫ В ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ

Конуль Гасанова

Азербайджанский государственный педагогический университет

Резюме

Применение модели педагогической замены на филологических факультетах высших учебных заведений при языковой подготовке является одним из основных показателей, служащих повышению эффективности и качества урока. Чтобы повысить эффективность урока, преподаватель, преподающий язык в высшей школе, должен внимательно учитывать индивидуальные и внутренние возможности каждого из учащихся, направлять интерес и внимание слабых учащихся на основную идею урока и содержание предмета с полной ясностью.

Модель педагогической замены связана с непосредственным выполнением важных требований образования, обучения и преподавания в образовании. Преподаватель строит процесс преподавания каждого предмета на азербайджанском языке на высоком уровне сложности, что

приводит к самостоятельному поиску, сравнению и сопоставлению уащихся, систематизации научных фактов.

Ключевые слова: обучение языку, методическая модель замены, принципы составления, единство замены с другими моделями.

Giriş / Introduction

“Əvəzləmə” texnologiyasının tədrisə inteqrasiyası vasitəsilə tədrisin gedişinin dəyişilməsi modellərindən biri kimi təlimin keyfiyyətinin yüksəldilməsinə xidmət göstərir. Pedaqoji kadr hazırlığında Avropa təhsil sisteminin araşdırılması və beynəlxalq təcrübəyə əsaslanan yeni məzmunlu təhsilin Azərbaycanda pedaqoji yönümlü universitet və kolleclərin pedaqoji fakültələrinə tətbiq edilən texnoloji tədris modeli olan “əvəzləmə” ana dili məşğələlərində tələbələrin şəxsiyyət kimi yetişməsinə güclü təsir göstərən tədris modelidir.

Dilin tədrisində əvəzləmə modeli.

Koqnitiv dilçiliyin tədrisi prosesində, adından da göründüyü kimi, “əvəzləmə” modeli dərsləklərin, tədris vasitələrinin, yazı ləvazimatları və texnoloji bilik verən vasitələrlə əvəz edilməsi deməkdir. *“Əvəzləmə mərhələsi ənənəvi tədris zamanı istifadə edilən hər hansı bir mənbənin və yaxud tapşırığın texnologiyası vasitəsilə əvəzlənməsi yaxud yerinə yetirilməsi deməkdir. Məsələn, ənənəvi tədris zamanı tələbələr adətən dərsləklərdən, kağız və qələmdən istifadə edirlər. Biz texnologiya vasitəsilə dərsləkləri onlayn kitablarla, kağız və qələmi yazmaq üçün istifadə olunan texnoloji vasitələrlə əvəz edə bilərik. Belə olduqda tələbələr onları daşımamalı olurlar, lakin ehtiyac duyulanda kitablardan istənilən yerdə, öz yazılarında rahat şəkildə istifadə edirlər”* [Holky, 2013: 80]. Beləliklə, tələbə əvəzləmə mərhələsində sadə ənənəvi vasitəni texnologiya ilə əvəz edir [Qənbərova, 2021:48].

Əvəzləmə modelinin tətbiqi imkanları.

Aydın məsələdir ki, müəllim istər tam orta məktəblərdə, istərsə də ali təhsil müəssisələrində təlim işini elə təşkil etməlidir ki, şagirdlərin və tələbələrin hafizəsi, təfəkkürü, biliyi mənimsəmə qabiliyyətləri daha da inkişaf etsin. Bu məqsədlə də o, əvəzləmə priyomuna xüsusi əhəmiyyət verir. Çünki təcrübədə yəqin edilmişdir ki, əvəzləmə şagirdlərin və tələbələrin biliyini üzə çıxarmağa, bu bilik əsasında onlara yeni bilik aşılamağa geniş imkan verir. Ali təhsilin filoloji fakültələrinin birinci tədris ilində tam orta məktəbdən tələbələrin “söz” mövzusu haqqında müəyyən bilikləri olur və bu bilikləri koqnitiv istiqamətdə

genişləndirmək üçün onlara aşağıdakı suallarla müraciət edir: 1) Söz nədir? Sözün koqnitiv cəhətləri hansılardır? Sözün metaforikləşməsi necə baş verir? Söz necə idiomatikləşir? Hər hansı sözün paradiqmatik formaları, sinonimləri, omonimləri, antonimləri, çoxmənalılığı necədir? Bu sualları cavablandırmaq üçün müəllim tələbədən tələb edir ki, texnoloji vasitələrdən istifadə etməklə sualları cavablandırsınlar.

“Söz” bəhsi haqqında tələbələrin tam orta məktəbdə bilik bazaları yaxşı olduğuna görə bu barədə də geniş məlumat verib, sözün kökü, əsası, onlarda iştirak edən sözdüzəldici və sözdəyişdirici şəkilçilər haqqında ətraflı biliklər nümayiş etdirməyə asanlıqla bacarırlar, lakin koqnitiv terminin mənə və məzmununu aydınlaşdırıb, izah edə bilmirlər, belə olan halda müəllim onlardan texnoloji vasitələrdəki proqram və şəbəkələrdən istifadə etməklə, həmin terminin mənasını və onun bir elm kimi öyrəndiyi təhsil obyektinin önəmli cəhətlərini müstəqil şəkildə kompüter vasitəsi ilə tapmağı tapşırır. Tələbələr müəllimdən aldıkları informasiyalar əsasında koqnitiv dilçilik haqqında texnoloji vasitələrdə əks olunmuş məlumatları oxuyurlar, terminin mənasını dərk edirlər. Texnoloji vasitələrlə bir tərəfdən tələbələrin əldə etdikləri biliklər aşkar edilir, digər tərəfdən isə yeni biliyin verilməsi və koqnitoloji dilçilik elmi haqqında tələbələr tərəfindən mənimsənilmiş biliklər üçün şərait yaradılır.

Təlimin əvəzləmə modeli tələbələrin nitq inkişafına, lüğət ehtiyatlarının zənginləşməsinə, dəqiqləşməsinə, orfoqrafik, orfoepik, qrammatik, məntiqi normaların gözlənilməsinə, o cümlədən linqvokulturoloji təhlillərin səmərəli təşkilinə, rabitəli nitqin qurulma texnikasına güclü və müsbət təsir göstərən üsullarındandır. Müəllim texnoloji vasitələrdən istifadə üsulu ilə tələbələrin koqnitiv aspektdə öyrəndiklərinə, onların linqvokultural aləm haqqında təsəvvür və anlayışlarının dairəsinə, nəticə etibarilə dil universalilərinin, dünya dil xəritəsinin ən önəmli cəhətlərinə xüsusi fikir verməli, əks təqdirdə koqnitoloji aspektdə iş düzgün təşkil edilməsə, digər sahələr, o cümlədən koqnitologiyanın tədrisi üzrə metodiki işlər səmərəli nəticə verməz. Məsələn, dil universaliləri və bunların problematik məsələlərinə dair texnoloji onlayn şəbəkə və proqramlarda kifayət qədər məlumatlar toplanmışdır. Müəllim onlayn proqramlarda əksini tapmış universalilərin növləri və tipləri haqqında məlumatlara tələbələrin diqqətini yönəltməli və onları müəyyənləşdirməyi texnoloji vasitələrin köməyi sayəsində əldə etməyi tövsiyə etməlidir, özü də müəyyən şərh və izahlar vermək şərti ilə bunları izah etməlidir. Müəllim ilk olaraq, tədris prosesində dil universalisi nədir? – sualına aydınlıq gətirməli və göstərməlidir ki, dünya

dillərində fərdi cəhətlərlə bərabər bir sıra ümumi qanunlar, əlamətlər, ənənələr vardır ki, bunlara ya bütün dillərdə, ya da dillərin fonunda təsadüf olunur. Belə ümumi qanunauyğunluqlar dilçilik elmində dil universalisi adlanır [Qurbanov, 2004:305]. Nümunə üçün universalıq mövqeyindən iki dil hadisəsinə diqqət yetirək: Məlumdur ki, Azərbaycan və ingilis dillərində nitq hissələri əsas və köməkçi nitq hissələri olmaqla iki yerə ayrılır və ayrılmanın bu şəkildə kateqoriyalaşması nəinki hər iki dil üçün, əksər dünya dilləri üçün universalidir. Belə ki, Azərbaycan və ingilis dillərində əsas nitq hissələri 1) isim-the noun; 2) sifət-the adjective; 3) say-the numeral; 4) əvəzlilik-the pronoun; 5) feil-the verb; 6) zərf-the adverb daxildir. Azərbaycan dilində xüsusi nitq hissələri kimi qruplaşdırılan modal sözlər, nidalar, vokativlər ingilis dilində də vardır. Köməkçi nitq hissələri ədatlar (the partice), bağlayıcı (the conjunction) köməkçi nitq hissələri də hər iki dildə mövcud olmaqla universalıq yaradır, lakin onların qrammatik formaları müxtəlifdir [Zeynalov, 2019:182]. Əsas nitq hissələrinin həm leksik, həm qrammatik mənalарının da ümumiliyi universaliliyi şərtləndirir.

İntonasiya amili.

İntonasiya amili dünya dil modeli üçün universalilər yaradan faktordur, yəni bütün dünya dillərində intonasiyadan istifadə olunur. İntonasiyanın elmi-nəzəri əsasları barədə kompüter şəbəkələrində zəngin məlumatlar yerləşdirilmişdir. Emosiya yaradan intonasiya ümumbəşəri dillərə xas olan ən mühüm xüsusiyyətlərdən və keyfiyyətlərdən biridir. İstər qohum dillərdə, istərsə də müxtəlif sistemli dillərdə intonasiya eyni emosional keyfiyyətin yaranmasına xidmət göstərir. Məsələn: 1) Azərbaycan dilində - Yaşasın azadlıq; 2) İngilis dilində - Lonq life freedom; 3) fransız dilində - Vive la puix; 4) Alman dilində - Eslebedie Freihlit [Zeynalov, 2019:103]. Müəllim Azərbaycan dilinin təlimi prosesində tələbəyə izahat verməlidir ki, bu cümlə - “Yaşasın azadlıq!” cümləsi bütün dillərdə eyni intonasiya ilə deyilərək, eyni məqsədə xidmət göstərməklə bərabər, eyni mənanı da ifadə edir. Göstərilən nümunə dilçilikdə ən ümumi universalisi hesab olunur.

Universalisi səslil dilin həm formasında, həm də semantik quruluşunda mövcud ola bilər. Aydın məsələdir ki, dünyada elə bir dil tapılmaz ki, orada şəxsləri bildirmək və onları bir-birindən fərqləndirmək üçün ad-antroponim sistemi olmasın. Bu xüsusi adlar qohum dillərdə eyni fonetik tərkibdə səslənib, eyni məna ifadə edərək qanunauyğun hal kimi universalilik yaradır. Məsələn, türk dillərində: Toğrul (Azərbaycan); Tuğrul (türk); Tokrol (qazax); Tukrul (başqırd); Tokru (uyğur) və s. Yılmaz Aydil, Nuran, Nurnan, Elgin, Erol, Ayhan,

Aygen, Ayqon və s. şəxs adları da bu qəbildəndir. Bu adların müxtəlifsystemli dillərdə də məqsədi eynidir, yəni adlandırmaadır. İngilis dilində: Çarli, Con, Çeriz, Ceyn, Vilyan, Tomas; Alman dilində: Fridrix, Hens, Avqust, Hote, Vilhelm, Bertold, Yakob, Kerb; Fransız dilində: Emi, Artur, Fransua, Jozef, Pyer, Mizel, Yun, Kloud, Artin; Yunan dilində: Apollon, Arximed, Platon, Odisey, heraklit, Sokrat, Esxil; Gürcü dilində: Soliki, Solva, Soto, Eteri, Çivi, İrakli; Çin dilində: Di, Li, Van, Çan və s.

Nəticə / Conclusion

Ali məktəblərin filoloji fakültələrində, eyni zamanda kolleclərində təlim prosesinin istənilən mərhələsində kitab, yazı, dərslik ləvazimatlarını texnoloji vasitələrlə, yəni internet şəbəkə və proqramları ilə əvəz etmək olur və mühüm proqram tələblərinə müvafiq tərzdə öyrədəcəyi mövzuları koqnitoloji dilçiliyə aid aparacağı işin məzmunu, həcmi, formasını, yerini və yollarını dəqiq bilməli, zəngin bilik təcrübəsinə əsaslanmaqla texnoloji bilik və bacarıqlarını da tələbələrə aşılmalıdır. Təlim metodlarının bir ünsürü kimi əvəzləmə modeli müasir didaktik tələblərə cavab verəcək səviyyədə qurulmaqla müəllimin öz peşəsinə münasibətindən, dərsə mütəşəkkil hazırlanmasından, təlimin texniki vasitələrindən bacardıqca istifadə etməsindən, nəhayət cəmiyyət qarşısında öz məsuliyyətini hiss etməkdən çox asılıdır.

Ədəbiyyat / References

1. Nicky, Holkly (2013). Mobile learning. – ENT journal, p.80-84.
2. Qənbərova, F.A. (2021). Xarici dilin tədrisində informasiya-kommunikasiya texnologiyaları və internetdən səmərəli istifadə yolları. //“Filologiya məsələləri” jurnalı. – Bakı, №12. – s.45-49.
3. Qurbanov, A. (2004). Ümumi dilçilik II cild. – Bakı: Nurlan. – 532 s.
4. Zeynalov, B.M. (2019). İngilis dili (praktik qrammatika). – Bakı: Elm və təhsil. – 192 s.

Məqalə tarixçəsi

<i>Daxil olub</i>	09.02.2024
<i>Qəbul edilib</i>	22.02.2024
<i>Nəşrə tövsiyə edib</i>	<i>Nazilə Abdullazadə</i>
	<i>pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru, dosent</i>

DOI: 10.30546/114578.2024.1.0176.

ŞAĞİRDLƏRƏ FƏRDİ YANAŞMA (DİFERENSİAL) PRİNSİPI

Sürəyya Həsənova

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti

Xarici Dillər Mərkəzinin müəllimi

<https://ORCID.org/0000-0003-3155-464X>

ilqar-757@mail.ru

Xülasə

Fərdi yanaşma prinsipi hər bir şagirdin ahəngdar inkişafına, onun biliyində və əxlaqında nəzərə çarpan qüsurları vaxtında görüb aradan qaldırmağa və müsbət cəhətləri daha da inkişaf etdirməyə imkan verir. Uşaq yaşa dolduqca, onun fərdi xüsusiyyətləri də inkişaf edir və formalaşır. Müəllim təlim prosesində bu xüsusiyyətləri nəzərə almalıdır, həm də necə rəftar apardığını da unutmamalıdır.

Ümumiyyətlə, təhsil, təlim, tərbiyə, bilik və bacarıqların inkişafı zamanı hər bir şagirdə fərdi yanaşma prinsipinin önəmli rolu vardır. Eyni zamanda fərdi yanaşma hər bir şagirdin doğru inkişafına, qüsurlarının zamanında aşkar edilib, aradan qaldırılmasına, müsbət cəhətlərin daha da inkişaf etdirilməsi üçün pedaqoqlara şərait yaradır, onların qabiliyyət, bilik və bacarıqlarının, meyil və maraqlarının formalaşmasına imkan verir.

Fərdi yanaşma prinsipindən istifadə edərkən şagird temperamentlərinin nəzərə alınması nəticənin daha uğurlu olması ilə nəticələnəcəkdir. Belə ki, hər bir şagirdin xarakter, xüsusiyyət və psixologiyası, qavrama qabiliyyəti fərqli olduğundan bütün bunların fərdi yanaşmada nəzərə alınması vacibdir.

Açar sözlər: Təhsil, metod, temperament, prinsip, inkişaf.

THE PRINCIPLE OF INDIVIDUAL (DIFFERENTIAL) APPROACH TO STUDENTS

Surayya Hasanova

Azerbaijan State Pedagogical University

Abstract

The principle of an individual approach allows harmonious development of each student, the timely recognition and elimination of noticeable defects in

his knowledge and morals, and the further development of his positive aspects. As the child grows up, his individual characteristics also develop and form. The teacher should take into account these features in the training process but should not forget how he behaves.

The principle of individual approach to each student plays an important role during education, training, knowledge and skills development. At the same time, the individual approach creates opportunities for educators to develop each student's positive aspects correctly, and identify and eliminate their defects in time. When using the principle of individual approach, consideration of student's temperaments will have more successful results. So, since each student's character, psychology, and perception ability are different, it is important to consider all these in an individual approach.

Key words: Education, method, temperament, principle, development.

ПРИНЦИП ИНДИВИДУАЛЬНОГО (ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО) ПОДХОДА К СТУДЕНТАМ

Сурайя Гасанова

Азербайджанский государственный педагогический университет

Резюме

Принцип индивидуального подхода позволяет обеспечить гармоничное развитие каждого ученика, своевременное выявление и устранение заметных недостатков его знаний и нравственности, дальнейшее развитие положительных сторон. По мере взросления ребенка развиваются и формируются и его индивидуальные особенности. Преподаватель должен учитывать эти особенности в тренировочном процессе, но и не забывать, как он себя ведет.

Принцип индивидуального подхода к каждому студенту играет важную роль в процессе обучения, воспитания, развития знаний и навыков. При этом индивидуальный подход создает возможности для педагогов правильно развивать каждого ученика, вовремя выявлять и устранять его недостатки, а также в дальнейшем развивать его положительные стороны.

При использовании принципа индивидуального подхода учет темпераментов учащихся приведет к более успешным результатам. Итак, поскольку характер, особенности и психология, способности восприятия

каждого ученика различны, важно учитывать все это в индивидуальном подходе.

Ключевые слова: воспитание, метод, темперамент, принцип, развитие.

Giriş / Introduction

Hər bir şagird fərqli mühitdən gəlir. Onların xasiyyəti, inkişaf mərhələləri, ailə mühiti, aldığı tərbiyə, yaşadığı ətraf mühitlə yanaşı, travmaları, qorxu və inancları fərqli olur.

Ailə tərəfindən diqqətsiz və baxımsız qalmış, valideynləri boşanmış uşağın heç şübhəsiz travma və qorxusu vardır. İnamı, ətrafa olan güvəni sarsılmışdır. Belə uşaqların daha çox qayğı və diqqətə ehtiyacları vardır. Müəllim bütün şagirdlərə eyni tərzdə yanaşmaqla uğursuzluğa imza atmış olacaq. Böyük rus pedaqoqu K.D.Uşinskiyə görə təlim-tərbiyə işi ilə məşğul olan müəllim uşağı, həyat şəraitini, inkişaf xüsusiyyətlərini yaxşı öyrənməlidir. O yazırdı: “Tərbiyəçi insanı həqiqətdə olduğu kimi bilməli, onun bütün zəif və qüvvətli cəhətləri ilə, bütün gündəlik xırda ehtiyacları və eləcə də böyük ruhi tələbləri ilə tanış olmalıdır. Tərbiyəçi insanı ailədə, cəmiyyətdə, xalq arasında, bəşəriyyət içərisində və öz vicdanı ilə üz bəüz durduğu halda öyrənməlidir. O, insanı bütün yaşlarda, bütün siniflərdə, bütün vəziyyətlərdə, şadlıq və qəmginlik hallarında, yüksələn və alçalan hallarda öyrənməlidir” [Zeynalıoğlu, 2017:23].

Müəllimin uşaq psixologiyasını və onun inkişaf mərhələlərini bilməyi şagirdə doğru yanaşması ilə nəticələnəcəkdir.

Görkəmli çex pedaqoqu Y.A.Komenski qabiliyyətlərə görə insanlar arasındakı fərqi qabiliyyətləri fərqləndirərkən yazırdı: “Bəzi adamların qabiliyyətləri iti, o birilərinki kütdür, bəzilərinki yumşaq və elastik, o birilərinki isə sərt və yenilməzdir; bəziləri bilik naminə biliyə meyil edir, o biriləri isə mexaniki fəaliyyətdən zövq alır” [Zeynalıoğlu, 2017:28].

Komenski müəllimlərdən şagirdlərə güzəştə və nəzakətlə yanaşmalarını, şagirdlərin qəlbini sərt ifadələri ilə sındırmamalar, əksinə onlara qarşı məhəbbət, nəvaziş və nəsihətlərlə özlərinə cəlb etmələrini, çalışqan şagirdləri bəzən tərif etməklə həvəsləndirmələrini, şagirdlərinə şəfqətli münasibət göstərmələrini bildirmişdir. O bunun vasitəsilə müəllimlərin asanlıqla şagirdlərin qəlblərini fəth edəcəklərini, eyni zamanda da şagirdlərin təhsilə, məktəbə həvəslə yanaşacaqlarını bildirmişdir. Uşaq inkişaf dövrü çətin prosesdir və bu insanın gələcək həyatının təməlini təşkil edir.

Uşaq inkişaf dövrünün formaları.

Uşaq inkişafı 4 formada özünü büruzə verir.

Fiziki inkişaf və motorika – Hərəkət və hərəkətlər arasında koordinasiyasını əhatə edir.

İdraki inkişaf – məntiqi təfəkkür, yaddaş, riyazi bacarıqlar, qərarvermə, və s. nəzərdə tutur.

Sosial – emosional inkişaf – Qayğı göstərən şəxslər, yaşlıları və ətraf aləmlə uşaq arasındakı bağlılıqdır.

Nitq inkişafı – İlk hecanı dedikdən, səlis, sərbəst danışana qədər olan prosesdir [Adler, 1997:75].

Psixoloqlar insan temperamentini dörd qrupa ayırırlar: sanqvinik, xolerik, fleqmatik və melanxolik.

Hər qrupun özünəməxsus xarakter və xüsusiyyətləri olsa da, bir insanda bütün temperament növlərinin birləşməsi mümkündür. Hətta yalnız bir temperament tipinə aid olan insanla rastlaşmaq, demək olar ki, imkansızdır. Bu qruplara aid olan insanlar hər hansı bir hadisəyə fərqli reaksiya verirlər. Məs: müəllim şagirdlərə müəyyən nağılı öyrənilib danışmağı tələb edir. Onların hər birinin nağılı öyrənilib danışma sürəti və buna yanaşması fərqli olacaqdır. Belə ki, onlardan bəziləri nağılı tez öyrənir və anlayır. Digərləri nağılı öyrənir, lakin yaxşı başa düşməzlər. Bir qismi nağılı gec öyrənir, lakin yaxşı başa düşür və digər bir qismi isə nə nağılı öyrənə bilir, nə də mənasını başa düşür. Təfəkkürün inkişaf səviyyəsindən asılı olaraq, onların bəziləri nağılı başa düşdü və müəyyən hissəsi isə anlaya bilmədilər. Nağılın tez və gec öyrənilməsi isə insan xarakterinin dinamikasından (temperamentindən) asılıdır. Temperament tiplərini müəyyənləşdirmək üçün bir sıra nüanslara əhəmiyyət verilir.

Belə ki, bu zaman insanın emosianallığı, reaktivliyi və aktivliyi nəzərə alınır.

İnsanın aktivliyi – öz hədəfinə çatmaq üçün əzmlə çalışması, yoluna çıxan maneələrin necə öhdəsindən gəldiyi nəzərdə tutulur.

İnsanın emosianallığı isə onun xaricə, ətraf mühitə qarşı hissləri, hiss və həyəcanın yaranması, davam etməsi və sonlanması, eyni zamanda qorxu anında verilən reaksiya nəzərdə tutulur.

Reaktivlik isə insanın yeni şəraitə, xarici təsirlərə uyğunlaşması halıdır.

Temperamentin tipləri.

Hər bir temperamentın mənfi və müsbət xüsusiyyətləri vardır. Məsələn: sanqvinik temperament tipinə aid olan insanlar emosional, zirək olurlar. Lakin

maraqları davamsızdır. Belə ki, onlar həvəslə başladığı işi tamamlamadan yarımçıq qoya bilərlər. İnsanlarla rahat ünsiyyət qurmağı bacarırlar və bu onlara həzz verir. Stul arxasında sabit otura bilməyən, daim hərəkətdə olan, mehriban, ünsiyyətçi, qətiyyətsiz şagirdlər sanqvinik temperament tipinə misal ola bilər.

Xolerik temperamentə aid olan insanlar coşğun xarakterli olurlar, ətrafındakı insanlarla çətin yola gedirlər, hər şeyə birinci reaksiya verənlərdəndirlər. Bu da onların daim problemlərlə üzləşməsinə səbəb olur. Kobud, səbrsiz, qətiyyətli və işgüzar şagirdlər bu temperament tipinə aid olanlardır.

Fleqmatik temperamentə aid olan insanlar sakit, susqun, səbrli və soyuqqanlı olurlar. Onlar çətinliklə ünsiyyət qurar, əsəbləşməz və yeni şəraitə çox gec uyğunlaşarlar. Lakin zamanla öyrəşdiyi insanlara qarşı mehriban və istiqanlı olurlar. Şagirdlər arasında ən səbrli, ən susqun və qapalı olanlar fleqmatik tipə aid olanlardır.

Melanxolik tipə aid olanlar isə ən həssas insanlardır. Onlar ən xırda şeylərdən inciyər, baş verən problemlə hadisələri çox çətinliklə unudurlar. Hərəkətləri və danışıqları astagəl və süst olur. Özlərinə ən inamsız temperament tipidir. Öz bacarıq və potensialını görə bilməyən, ən astagəl, ən küsəyən, qorxaq şagirdlər melonxolik şagirdlərdir.

Təbii ki, bu xarakterə malik olan şagirdlərin hər birinə eyni yanaşma uğursuzluqla nəticələnəcəkdir. Belə ki, melonxolik temperament tipə aid olan şagirdlərə çox aktivlik tələb edən tapşırıqlar vermək və onun fəal olmasını gözləmək və ya onu səhv etdiyi zaman digər şagirdlərin qarşısında danlamaq, bu şagirdin motivasiyasının tamamilə zəifləməsi, fənnə, təhsilə olan marağının itməsi, tamamilə özünəqapanmasına və daha da qorxaq olmasına səbəb olacaqdır.

Amerikalı Kliniki Psixiatr Monika mak Qoldrikin istifadə etdiyi və geniş yayılmış Genoqram (sadə simvollar vasitəsilə çəkilmiş və ailə üzvləri arasındakı münasibətlərini təyin edən, göstərən xəritə və ya fotosəkildir. Ailədaxili problemlərin təyin edilməsinə və peşəkarlar vasitəsilə onların aradan qaldırılmasına kömək edir) metodundan istifadə etməklə müəllim şagirdin ailəsində olan problem və böhranı, şagirdin zəif cəhətlərini və ailədə kimin şagirdə kömək edə biləcəyini asanlıqla təyin edə bilər [L 30] genoqramdan ilk dəfə Monika mak Qoldrik və Randi Gersonun müəllifi olduğu “Genoqramlar: Qiymətləndirmə və Müdaxilə” (“Genograms: Assessment and Intervention”) kitabında istifadə edilmişdir. Müəllim şagirdlə müzakirə zamanı ona müəyyən

suallar verərək şagirdin ailədəki mövqeyini və valideynlərin uşağa yanaşmasında etdikləri səhvləri müəyyən edə bilər. Məs:

- Xəstələndikdə sənə qulluq edilmirmi?
- Valideynlərindən razısanmı?
- Geyim və s. alanda onlar sənənin fikir və seçimlərinə hörmət edirlərmı?
- Valideynlərlə sevinc və kədərini paylaşa bilirsənmi?
- Onlar sənənlə söhbət edirlərmı?
- Sənə seçmə haqqı verirlərmı?
- Sənənin seçimlərinə hörmət edirlərmı?
- Sənənin gələcək planlarını, arzularını soruşurlarmı?

Bu kimi suallar verərək müəllim ailə fərdlərinin, əsas da valideynlərin uşaqla münasibətində etdikləri səhvləri meydana çıxara bilər və bu çatışmazlıqlar üzərində işləməklə şagirdin ailəsi ilə bağının gücləndirilməsində, özünəinamının bərpasında, özünəhörmətin formalaşmasında, dərslərində uğurlu olmasında yardım edə bilər. Bu nəinki şagirdin ailəsi ilə münasibətlərinin bərpasına kömək edəcək, eyni zamanda şagirdin çatışmazlıqlarını təyin edilərək aradan qaldırılmasına səbəb olacaq. Bu da şagirdin motivasiyasının yaranmasına, davamlı olmasına, qarşısına çıxan çətinliklərin öhdəsindən rahatlıqla gəlməsinə kömək edəcək.

Eyni zamanda müəllimlər qiymətləndirmə və müqayisə metodundan istifadə etməklə də şagirdə fərdi yanaşmanı təmin edə bilərlər. Müəllimin şagirdin bilik-bacarığını, oxumağa marağını, məsuliyyətini, davamiyyətini, dinləmə bacarığını təyin etməsi onlarla işləməni asanlaşdıracaq.

Müəllimlər şagirdlərə, qabiliyyətlərini inkişaf etdirmələri üçün istiqamət verməlidirlər. Şagirdləri dərnlərə, əlavə məşğələlərə cəlb etmək daha yaxşı nəticə verəcəkdir. Şagirdin öz qüvvəsinə inamsızlığı, yoldaşlarından geri qalması, müəllimin yanlış rəyi, ailədə çox əzizlənmək və ya heç əzizlənməmək kimi hallar şagirdə məsuliyyətsizlik yarada bilər. Müəllim təlim zamanı utancaq, nitqi zəif inkişaf edən, dikbaş, tənbel şagirdlərə necə yanaşacağını, yeni mövzunun izahı və sual-cavabı zamanı kimlərə və hansı suallarla, necə müraciət edəcəyini nəzərə almalıdır. Müəllim yeni dərnlərin izahı zamanı tədris etdiyi mövzunu müasir həyatla əlaqələndirməli, aydın, səlis danışmalı və tələsikliyə yol verməməlidir. Müəllimlər şagirdlərə ev tapşırığı verərkən ciddi nöqsanlara yol verirlər. Ev tapşırığı verilən zaman mütləqdir ki, hər bir şagirdin qabiliyyət və bacarıqları nəzərə alınsın. Bu tapşırıqlar zəif şagirdlər üçün daha asanlaşdırılmalı, güclü oxuyanlar üçünsə müəyyən qədər çətinləşdirilməlidir.

Müxtəsəri, evə tapşırıq verən zaman eyniliyə yol vermək olmaz. Fərdiləşdirmə metodu şagirdlərin zəif cəhətlərinin aradan qaldırılmasında, onların sərbəst və daha həvəslə işləməsinə kömək etməklə yanaşı, motivasiyalarının daha da güclənməsinə kömək etmiş olacaqdır [Harmer, 1998:93].

Diferensial yanaşma eyni zamanda psixi inkişaf ləngiməsi, əqli əlilliyi, intellektual passivliyi olan uşaqlar üçün də çox əlverişli metoddur. Dərs zamanı belə uşaqlara daha asan və sadə tapşırıqlar verməsi ilə onları yormadan inkişafına yardım edilir. Bu cür şagirdlər bu tapşırıqları yerinə yetirməyi öyrənməklə onlarda özünəinam formalaşır, “bacarmaram” qəlibini yıxmış olur. Zamanla bu tapşırıqların çətinlik səviyyələri artırılır. Motivasiya bu şagirdlər üçün də çox önəmli faktordur. Ümumiyyətlə, şagirdin özünə və bacarıqlarına, edə biləcəyinə, imkanlarına inamı və bunun üçün səy göstərməsi vacibdir və yenə də bu prosesdə müəllimin rolu danılmazdır. Müəllim şagirdə “çətindir, amma mümkünsüz deyildir!” fikrini təlqin etməli və şagirdə özünəinamı təmin etməlidir.

Diferensial yanaşma diqqətin yalnız problemlə, zəif şagirdlərə deyil, eyni zamanda güclü şagirdlərə də yönləndirməni təmin edən və müxtəlif bacarıq və meyilləri olan şagirdlərə öz bacarıqlarını göstərmə imkanı verən metoddur. Hətta fikrimizcə, şagirdləri zəif və güclü deyər qruplara ayırmaq, uşaqlar arasında ayrışdırma etmək deməkdir. Onun üçün onları zəif – güclü deyər ayırmaq əvəzinə, əlavə köməyə ehtiyacı olan və köməyə ehtiyacı olmayan deyər ayırmaq daha doğru olardı. Bu onların qürur və şəxsiyyətlərinin toxunulmazlığını qoruyacaqdır.

Yəni bu metod bütün şagirdləri eyniləşdirmir, əksinə hər bir şagirdin fərdi xüsusiyyətinə görə davranmanı təmin edir. Bu metodun üstün və çatışmayan cəhətləri vardır. Fərdi yanaşma prinsipinin ən üstün cəhəti odur ki, dərslər və müzakirə olunacaq mövzular tələbənin maraqlarına uyğun təşkil edilir. Məsələn, müəllim oxu siyahılarını və test tapşırıqları tələbələrin səviyyələrinə əsasən təşkil edə bilər. Keyfiyyətli dərs planından istifadə edilməsi təlim prosesində hər zaman uğur qazanmağı təmin edir. Eyni zamanda fərdi yanaşma zəif şagirdlərdə özünəinamı təmin edir, onlara nəzarət asanlaşır və daha çox diqqət göstərilir.

Güclü şagirdlərə daha çox vaxt ayırmağa imkan olur və bu, onların motivasiyasının artmasına və davamlı olmasına şərait yaradır. Ümumiyyətlə, fərdi yanaşma istər zəif olsun, istər güclü şagird – hər birində müsbət nəticə verəcəkdir, çünki hər biri öz səviyyəsinə uyğun tapşırıqları sərbəst şəkildə yerinə

yetirməyi öyrənir, bunun sayəsində onlarda özünəinam formalaşır, təlim prosesinə və öyrənməyə həvəs yaranır.

Fərdi yanaşma prinsipinin zəif cəhəti odur ki, müəllim hər səviyyə üçün xüsusi material hazırlamalı, hər bir şagirdin psixoloji vəziyyətini yaxından müşahidə etməli, onların xarakterlərini düzgün analiz etməlidir. Bütün bunlar da şagirdə fərdi yanaşma prinsipinin çətin olmasının və əksər müəllimlər tərəfindən istifadə edilməməsinin səbəbidir. Çünki fərdi yanaşma vaxt, səbr, diqqət, empatiya bacarığı və psixologiya fənnini yaxşı bilməyi tələb edir və müəllimin daha çox yorulmasına səbəb olur.

Nəticə / Conclusion

Fərdi yanaşma prinsipinin əsas cəhəti odur ki, müəllim hər səviyyə üçün xüsusi material hazırlamalı, hər bir şagirdin psixoloji vəziyyətini yaxından müşahidə etməli, onların xarakterlərini düzgün analiz etməlidir. Bütün bunlar da şagirdə fərdi yanaşma prinsipinin çətin olmasının və əksər müəllimlər tərəfindən istifadə edilməməsinin səbəbidir.

Bu prinsipin digər cəhəti də odur ki, zəif şagirdlər güclü şagirdlərlə eyni dərəcədə irəli gedə bilmir və bu, onların motivasiyasının müəyyən dərəcədə zəifləməsinə təsir göstərir.

Hər halda diferensial yanaşmanın üstünlükləri daha çoxdur. Müəllimin hər bir şagirdin fərdi xüsusiyyətlərini izləməklə onların zəif cəhətlərini aşkar etməsi, biliklərində yaranmış boşluqları şagirdlərə göstərməklə onlarda bunu aradan qaldırmaqda həvəs yaratması və öyrənməyə maraq yaratması təlim zamanı daha uğurlu nəticə verəcəkdir.

Ədəbiyyat / References

1. Rüstəmov, F., Dadaşova, T. (2007). Ali məktəb pedaqogikası. – Bakı: Nurlan. – 568 s.
2. Xəlilov, H. (2012). Uşaq yetişmələrin inkişafının sosial-psixoloji məsələləri. – Bakı: Qafqaz Universiteti Nəşriyyatı. – 233 s.
3. Zeynalıoğlu, C. (2017). Təlim fəaliyyətinin psixoloji xüsusiyyəti. – Bakı: Maarif. – 144 s.
4. Alfred, Adler (1997). Understanding Life: An Introduction to the Psychology. – Oxford. – 148 p.
5. Harmer, J. (1998). How to teach English. Addison Wesley. – Longman Limited. –290 p.
6. Maslow, A.H. (1943) A Theory of Human Motivation. Psychological

Review: – Oxford. – 27 p.

Məqalə tarixçəsi

Daxil olub 14.02.2024

Düzəlişə göndərilib 16.02.2024

Qəbul edilib 10.03.2024

Nəşrə tövsiyə edib Nazilə Abdullazadə
pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru, dosent

DOI: 10.30546/114578.2024.1.0185.

İNGİLİS DİLİNİN TƏDRİSİNDƏ AKTİV ÖYRƏNMƏ STRATEGİYALARI

Arzu Hüseynli

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti

Xarici Dillər Mərkəzinin müəllimi

<https://ORCID.org/0000-0002-4571-4678>

huseynovaarzu@mail.ru

Xülasə / Introduction

Fəal təlim öyrənənlərin təlim prosesinə cəlb edilməsini və iştirakını vurğulayan yanaşmadır. O, tələbələrə məlumatın passiv alıcısı olmaqdan, iştirak etməyə, müzakirə etməyə, təhlil etməyə və mövzu üzərində düşünməyə həvəsləndirir. Bu məqalə müxtəlif aktiv öyrənmə strategiyalarını və onların tələbələrin təhsildə iştirakını artırmaq üçün faydalarını araşdırır. Məqalədə ali təhsildə fəal yanaşmaların tətbiqi yolları və faydaları, onun uğurlu tətbiqi və effektivliyinə dair bəzi praktik nümunələr təqdim olunur. Tələbələr qrup müzakirələri, flip sinif modeli, problem əsaslı öyrənmə metodlarından istifadə etməklə, öyrəndiklərini mənalı şəkildə tətbiq edə bilirlər. Bu onlara məlumatı daha yaxşı yadda saxlamağa kömək etməklə yanaşı, həm də tənqidi düşünmə və əməkdaşlıq bacarıqlarını inkişaf etdirir.

Açar sözlər: aktiv öyrənmə strategiyaları, ünsiyyət, əməkdaşlıq, tənqidi düşüncə, motivasiya, interaktiv, aktiv iştirak, layihələr.

ACTIVE LEARNING STRATEGIES OF TEACHING ENGLISH

Arzu Huseynli

Azerbaijan State Pedagogical University

Abstract

Active learning is an instructional approach that emphasizes the involvement and engagement of learners in the learning process. It actively encourages students to participate, discuss, analyze, and reflect upon the subject matter, rather than being passive recipients of information. This article explores various active learning strategies and their benefits in enhancing student engagement and retention in education. The ways and benefits of implementing the active approaches in higher education, along with some practical and

inspiring examples of its successful apply and effectiveness are presented in the article. By incorporating activities such as group discussions, flipped classroom model, problem-based learning methods students are able to apply what they have learnt in a meaningful way. This not only helps them retain information better, but also fosters their critical thinking and collaboration skills.

Key words: active learning strategies, communication, projects. cooperation, critical thinking, motivation, interactive, active participation.

СТРАТЕГИИ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Арзу Гусейнли

Азербайджанский государственный педагогический университет

Резюме

Активное обучение – это метод обучения, который подчеркивает вовлечение и участие учащихся в процессе обучения. Он активно побуждает студентов участвовать, обсуждать, анализировать и размышлять над предметом, а не быть пассивными получателями информации. В этой статье рассматриваются различные стратегии активного обучения и их преимущества в повышении вовлеченности и удержания учащихся в образовании. В статье представлены пути и преимущества внедрения активного подхода в высшем образовании, а также некоторые практические и вдохновляющие примеры его успешного применения и эффективности. Включая такие виды деятельности, как групповые дискуссии, модель перевернутого класса и методы проблемного обучения, учащиеся могут осмысленно применять то, что они узнали. Это не только помогает им лучше запоминать информацию, но и развивает навыки критического мышления и сотрудничества.

Ключевые слова: стратегии активного обучения, общение, сотрудничество, критическое мышление, мотивация, интерактив, активное участие, проекты.

Introduction. Active learning methods go beyond traditional lectures and encourage students to actively participate in their learning. These strategies include group discussions, case studies, problem-solving tasks, debates, simulations, flipped classroom approach, hands-on experiments and etc. By actively engaging with the subject matter, students can develop critical thinking

skills, enhance their ability to apply knowledge to real-life situations, and achieve a deeper understanding of the concepts being taught.

1. Group Discussions and Collaborative Learning

Group discussions provide an opportunity for students to exchange ideas, analyze concepts, and deepen their understanding through interaction with peers. Collaborative learning fosters critical thinking, problem-solving, and effective communication skills, while also promoting teamwork and cooperation. This learning method encourages active participation, promotes understanding of diverse perspectives, and strengthens communication and teamwork skills. Group discussions provide a platform for students to share ideas, challenge assumptions, and critically evaluate concepts [Nguyen, 2021:10]. They can be conducted in person, online through discussion boards or video conferencing, or a combination of both.

Collaborative learning focuses on group-based activities where students actively work together to achieve a common learning goal. It emphasizes cooperation, mutual support, and shared responsibility among group members. Collaborative learning can take various forms, such as group projects, problem-solving tasks, case studies, or simulations. This approach facilitates peer-to-peer learning, enhances social interactions, and encourages the exchange of knowledge and skills.

Benefits of Group Discussions and Collaborative Learning in higher education:

- Development of critical thinking skills: Students engage in analyzing information, evaluating arguments, and synthesizing ideas.
- Improved communication and collaboration: Students practice active listening, expressing their thoughts clearly, and respecting different viewpoints.
- Enhanced problem-solving abilities: Group discussions and collaborative tasks provide opportunities for students to collectively work through complex problems and find creative solutions [Chi, 2019:227].
- Expanded perspective and empathy: Interacting with diverse peers exposes students to different perspectives, broadening their understanding of various viewpoints and promoting empathy.
- Preparation for real-world teamwork: Group discussions and collaborative learning help students develop essential teamwork skills required in professional settings.

Overall, group discussions and collaborative learning are effective strategies for fostering active learning, critical thinking and collaborative skills among students [Chi, 2019:235].

2. Problem-Based Learning and Inquiry-Based Learning

In problem-based learning (PBL), students work on real-life or simulated complex problems, encouraging them to actively engage in problem-solving, research, and decision-making. PBL prompts students to take ownership of their learning, enhancing their analytical skills, knowledge application, and motivation.

Inquiry-based learning (IBL) involves posing questions, investigations, or problems to students, fostering curiosity and stimulating their desire to find answers. IBL encourages students to explore, experiment, and construct knowledge through research, analysis, and critical thinking, resulting in improved understanding and retention of concepts. Problem-based learning (PBL) and inquiry-based learning (IBL) are student-centered approaches that promote active learning and critical thinking. In PBL, students are presented with real-world problems or scenarios that require them to analyze and solve the problem using their knowledge and skills. IBL focuses on students' ability to ask questions, investigate and explore topics of interest, and find answers through self-directed learning. Both PBL and IBL foster student engagement, motivation, and ownership of their learning. PBL and IBL encourage collaborative learning, as students often work in groups to brainstorm ideas, share information and insights, and solve problems together. These approaches promote deep learning, as students are encouraged to apply their knowledge and skills to authentic situations, rather than just memorizing facts. PBL and IBL develop critical thinking skills as students are challenged to analyze information, evaluate evidence, and make reasoned decisions.

Students in PBL and IBL become active seekers of knowledge, learning how to find, evaluate, and use resources effectively. These approaches nurture problem-solving skills, as students learn to identify and define problems, generate possible solutions, and evaluate their effectiveness. PBL and IBL foster creativity and innovation, as students are encouraged to think outside the box and explore alternative solutions [DeMonbrun, 2017:281]. Students in PBL and IBL become more self-directed and independent learners, taking responsibility for their own learning journey. These approaches promote interdisciplinary learning, as problems and inquiries often require students to draw on knowledge

from various subject areas. PBL and IBL enhance communication skills, as students collaborate, present their findings, and defend their perspectives. These approaches encourage reflection and metacognition, as students continuously assess their learning process and adjust their strategies as needed. PBL and IBL cultivate a growth mindset, as students learn to embrace challenges, persist through difficulties, and view mistakes as learning opportunities. Students in PBL and IBL develop research skills, including data collection and analysis, information synthesis, and interpretation. These approaches promote lifelong learning, as students become equipped with skills and strategies to continue to seek knowledge and solve problems beyond the classroom. PBL and IBL can be adapted to various educational contexts and subjects, making them versatile and flexible approaches. Both approaches align with 21st-century skills such as critical thinking, problem-solving, collaboration, and innovation. PBL and IBL prepare students for real-world challenges by equipping them with the skills and knowledge necessary to confront and solve complex problems in their personal and professional lives.

3. Flipped Classroom. The flipped classroom model has emerged as a promising teaching method in higher education settings and has gained popularity in higher education. It is the way of restructuring the traditional classroom dynamic, where students learn course content independently before attending face-to-face sessions. The flipped classroom model involves students preparing for a topic before class, typically through watching pre-recorded lectures or reading materials. In this approach, students are introduced to course materials through online resources and videos before attending class. Classroom time is then utilized for in-depth interactive discussions, collaborative projects, problem-solving activities, and clarifying doubts [DeMonbrun, 2017:292]. This empowers students to take ownership of their learning process while also enabling instructors to provide individualized support and guidance during face-to-face sessions. Flipped classrooms promote active engagement, critical thinking as students actively participate and interact with the content during class time.

Benefits of the Flipped Classroom Approach in English Language Learning:

1. **Self-Paced Learning:** Students can study grammar rules and vocabulary at their own pace, allowing for personalized learning and reinforcing individual language needs.

2. **Interactive Practice:** Classroom time is dedicated to interactive activities that promote effective communication and language use, such as discussions, debates, role plays, and collaborative projects.

3. **Real-World Language Application:** By emphasizing in-class communication, learners have opportunities to practice their English skills in authentic, real-world situations, aiding in fluency and confidence development.

4. **Enhanced Student Engagement:** By pre-learning course content before class, students arrive prepared and ready to actively participate in discussions, problem-solving activities, and collaborative projects.

5. **Individualized Support:** Instructors can provide personalized support to students during face-to-face sessions, addressing their specific needs and facilitating deeper understanding of complex concepts.

6. **Critical Thinking Development:** The flipped classroom approach encourages students to apply their knowledge, engage in higher-order thinking, and develop problem-solving skills in real-world contexts.

Examples of Successful Implementation:

1. **Language Labs:** Prior to class, students access online resources, such as grammar tutorials or vocabulary video lessons. In-class time is then utilized for interactive language practice, including pair or group discussions, debates, and language games.

2. **Flipped Speaking Activities:** Students are assigned video lessons or online activities to review specific speaking skills (e.g., giving presentations or conducting interviews) [Finelli, 2018:83]. During class, learners engage in role-plays, facilitating practical application of learned speaking techniques and receiving immediate feedback from peers or instructors.

3. **Collaborative Writing Projects:** Outside of class, students learn writing guidelines or watch video tutorials on specific writing genres (e.g., essays or reports). In class, learners collaborate in groups to apply the learned skills, generating and critiquing written pieces, and refining their writing abilities.

Conclusion

Active learning strategies are essential in today's educational landscape as they engage students in the learning process and promote deeper understanding of the material. These approaches have proven to be particularly effective in English language learning by providing students with self-paced study opportunities, encouraging interactive language practice, and facilitating real-world language application. These examples demonstrate the versatility of these

teaching methods in fostering language acquisition, promoting communication skills, and ultimately enhancing the overall learning experience for English language learners.

References

1. Chi M.T, Wyli R. (2014). The ICAP framework: Linking cognitive engagement to active learning outcomes. *Educational Psychologist*. – USA: 49 (4). – 243 p.
2. De Monbrun, R.M., Finelli, C.Prince, M., Shekhar, P. (2017). Creating an instrument to measure student response to instructional practices. *Journal of Engineering Education*. – USA: 106 (2). – 300 p.
3. Deslauriers, L., Mc. Carty, L., Miller, K. (2019). Measuring actual learning versus feeling of learning in response to being actively engaged in the classroom. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. Washington DC.– USA: 116 (39). – 1260 p.
4. Kevin, Nguyen, Maura, Borrego, Cynthia, Finelli (2021). Instructor strategies to aid implementation of active learning: a systematic literature review. // *International Journal of STEM Education*. – USA. – 124 p.
5. Finelli, C., Nguyen, K., Henderson, C., Borrego, M., Shekhar, P. (2018). Reducing student resistance to active learning: *Journal of College Science Teaching*. – USA: 475(5). –108 p.
6. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23311908.2020.1824306>

Məqalə tarixçəsi

<i>Daxil olub</i>	<i>09.02.2024</i>
<i>Düzəlişə göndərilib</i>	<i>14.02.2024</i>
<i>Qəbul edilib</i>	<i>10.03.2024</i>
<i>Nəşrə tövsiyə edib</i>	<i>Ülviyyə Hacıyeva</i>
	<i>filologiya üzrə fəlsəfə doktoru, dosent</i>

DOI: 10.30546/114578.2024.1.0192.

ALİ MƏKTƏBLƏRİN AZƏRBAYCAN DİLİ TƏLİMİNƏ MÜASİR TEKNOLOGİYANIN TƏTBİQİ ƏHƏMİYYƏTİ*

Mahirə Hüseynova

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti

filologiya elmləri doktoru, professor

<https://ORCID.org:/0000-0002-5135-1666>

huseynova.mahira@yandex.ru

Xülasə

Pedaqoji kadr hazırlığında Avropa təhsil sisteminin araşdırılması və beynəlxalq təcrübəyə əsaslanan yeni məzmunlu təhsilin Azərbaycanda pedaqoji yönümlü universitet və kolleclərin pedaqoji fakültələrində texniki vasitələrin tətbiqinin olduqca böyük rolu vardır. Texnoloji vasitələrdən Azərbaycan dili fənninin tədrisi prosesində istifadə istər müəllimlərdə, istərsə də tələbələrdə fundamental texnoloji bilik bazası yaradır. Texnoloji biliyin əhəmiyyətini və məsuliyyətini dərk edən pedaqoq təlim prosesində böyük təmkinlə, düşünülmüş və planlı şəkildə iş aparmağı hərtərəfli bacarmalıdır. Azərbaycan dili təliminə texnoloji vasitələrin və ondan əldə edilən bilik bazasının tətbiqi tədris üçün ən optimal forma olub, dil təliminin səmərəliliyini artırmağa xidmət göstərir. Məlumdur ki, tələbələrdə sürətli qavrama qabiliyyəti tam şəkildə formalaşmış olur, hətta elə istedadlı tələbələr də olur ki, onların təfəkkürü pedaqogikanın nəzərdə tutduğu sürətini də keçir. Tələbənin belə inkişaf sürətinə çatmaq, onun təfəkkür diapazonunun hər cəhətinə fikir vermək, intellektual inkişafının önəmli tərəflərini izləmək müəllimdən böyük məsuliyyət tələb edir..

Açar sözlər: texnoloji bilik bazası, tələbə və müəllimlərin texnoloji vasitələrə yanaşma tərzi, universitet və kolleclərin dil təlimi proqramının tələbləri.

THE IMPORTANCE OF THE APPLICATION OF MODERN TECHNOLOGY TO TEACHING THE AZERBAIJANI LANGUAGE IN HIGHER SCHOOLS

*Bu iş Azərbaycan Elm Fondunun maliyyə dəstəyi ilə yerinə yetirilmişdir – **Qrant № AEF – MCG -2022-1 (42)-12/12/5-M-12**

Mahira Huseynova

Azerbaijan State Pedagogical University

Abstract

In the training of pedagogical staff, the study of the European education system and the application of technical tools in the pedagogical faculties of pedagogically oriented universities and colleges in Azerbaijan have a very important role in the study of the new content of education based on international experience. The use of technological tools in the process of teaching the subject of the Azerbaijani language creates a fundamental technological knowledge base for both teachers and students. A pedagogue who understands the importance and responsibility of technological knowledge must be able to conduct work in the training process with great restraint, thoughtfully and planned. The study of the technological tools for learning the Azerbaijani language and the knowledge base obtained from it is the most optimal form for teaching and serves to increase the efficiency of language learning. It is known that the ability of fast perception is fully formed in students, and there are even such talented students that their thinking exceeds the speed envisaged by the pedagogy. Achieving the student's speed of development, paying attention to every aspect of his thinking range, monitoring the important aspects of his intellectual development requires a great responsibility from the teacher. For this reason, it is said that the importance of the teacher's training methods is to satisfy the student's need to know everything, to train him more on technical tools.

Key words: technological knowledge base, students' and teachers' approaches to technological tools, university and college language training program requirements.

**ЗНАЧИМОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ПРЕПОДАВАНИЯ АЗЕРБАЙДЖАНСКОГО
ЯЗЫКА В ВЫСШИХ ШКОЛАХ**

Махира Гусейнова

Азербайджанский государственный педагогический университет

Резюме

В подготовке педагогических кадров очень важную роль играет изучение европейской системы образования и применение технических средств на педагогических факультетах педагогически ориентированных университетов и колледжей Азербайджана, изучение нового содержания образования на основе международного опыта. Использование технологических инструментов в процессе преподавания предмета азербайджанского языка создает фундаментальную базу технологических знаний как для преподавателей, так и для учащихся. Педагог, понимающий важность и ответственность технологических знаний, должен уметь вести работу в учебном процессе сдержанно, вдумчиво и планомерно.

Изучение технологических средств для изучения азербайджанского языка и полученной на его основе базы знаний является наиболее оптимальной формой обучения и служит повышению эффективности изучения языка. Известно, что способность быстрого восприятия у учащихся полностью сформирована, и есть даже такие талантливые ученики, что скорость их мышления превышает предусмотренную педагогикой скорость. Достижение такой скорости развития ученика, уделяющего внимание всем сторонам диапазона его мышления, отслеживанию важных сторон его интеллектуального развития требует от учителя большой ответственности. По этой причине говорят, что важность методов обучения учителя заключается в удовлетворении потребности ученика знать все, в большей степени обучать его техническим средствам.

Ключевые слова: база технологических знаний, подход студентов и преподавателей к технологическим инструментам, требования к программам языковой подготовки университетов и колледжей.

Giriş / Introduction

Ali məktəb və kolleclərin Azərbaycan dili tədrisində ənənəvi təlim metodları, vasitələri və onun təşkilati formalarına Avropa təhsilinin tələbləri prizmasından yanaşmaq təlimin səmərəliyini, optimallığını, effektivliyini təmin edən ən yeni priyomlardandır. Hər şeydən əvvəl inkişaf etmiş ölkələrin təlim metod və üsullarının Azərbaycan ali təhsil müəssisələrinə tətbiqi 30 ildən çoxdur ki, tədris prosesində sınaqdan keçirilmiş, ondan yaradıcılıqla istifadə yolları təkmilləşdirilməlidir. Azərbaycan dili tədrisində texnoloji vasitələrlə çalışarkən məşğələlərdə təlim metodlarını, üsullarını tez-tez növbələşdirmək, didaktik və

texniki materiallardan istifadə etmək lazım gəlir. Bəzən təlim bütövlükdə texniki vasitələrdən istifadə, bəzən isə didaktik materiallardan faydalanma üzərində qurulmalıdır. Qeyd etməliyik ki, Azərbaycan dilinin tədrisində müəllim əsas sima olmaqla bərabər, o, öz psixologiyasını təlimin gedişi prosesinə tam uyğunlaşdırmalı, yeni təlim, təkmilləşdirilmiş təlim sisteminə alışdırılmalıdır. Texnologiyadan effektiv istifadə edə bilmək üçün müəllim ilk növbədə texnoloji pedaqoji məzmun biliyinin ən önəmli cəhətlərini mənimsəməli və onları tələbələrə də dərinədən öyrətməlidir.

Texnoloji-pedaqoji məzmun biliyi adından görüldüyü kimi, bir neçə bilik növünün birləşməsi və yaxud da texnologiya, məzmun pedaqogikanın mentallaşması, yəni başa düşülməsi, səmərəli tətbiq edilməsidir [Hamilton, 2015:122; Holky, 2012:47]. Bu pedaqoji yönümdən yanaşdıqda müəllim hər hansı bir leksik vahid götürür və həmin sözün texnoloji vasitələrdə (internet saytlarında) necə əks olunduğunu tələbələrə tapşırır. Aydın məsələdir ki, tələbələr internet resurslarından həmin sözü tez və sürətlə tapacaqlar. Sürətli tapımdan sonra müəllim həmin sözün məzmun, mənasının açılmasını, yaxud da internet resurslarındakı anlamını tələbədən tələb etməli, ona pedaqoji üsul və priyomlarla yanaşmalı, həmin sözün qohum və müxtəlif sistemli dillərdə işlənilməsi tərəflərinə tələbənin diqqətini yönəltməlidir. Belə olan təqdirdə müəllim bir söz vasitəsilə tələbəni üç əsas biliyə sahibləndirmiş olur: 1) texnoloji avadanlığa yanaşma; 2) müəyyən bir sözün məzmun və forması haqqında bilik əldə etmək; 3) həmin biliyin hansı pedaqoji metodla öyrənilməsi. Belə təlim üsuluna yiyələnməklə tələbə müstəqil şəkildə müəyyən bir sözün lüğətini də tərtib etmək vərdişlərinə tədricən yiyələnir. Məsələn, dərslərin birində qədim bir türk sözünün lüğətini internet vasitəsilə tələbəyə tərtib etdirməyi tapşırıdım. Nigar adlı tələbə texniki vasitələrdən istifadə edərək 15 dəqiqə ərzində həmin sözün lüğətini belə tərtib etdi: “Ağçu” – Azərbaycan, türk, altay, qaraqalpaq, qırğız, tatar dillərində: “Ağçe” – türk dilində; “akça”- çuvaş dilində; “ağça” sözü göstərilən dillərin hamısında “pul, qəpik” mənasında işlənir. Müxtəlif sistemli dillərdən olan ingilis dilində bu söz “money, copek” şəklində işlənir. Məsmə adlı tələbəyə “ağa” sözünü kompüter vasitəsilə tapmağı və onun türkcələrdə işlənmə forma və mənasını müəyyənləşdirməyi tapşırıdım, o da 15 dəqiqə ərzində həmin sözü belə aşkara çıxardı: “Ağa” – Azərbaycan, türk, özbək, tatar, qırğız, qazax, noqay, qaraqalpaq, qaqauz dillərində “böyük qardaş, dayı, ata, baba”, “mülkədar, varlı”, “cənab, sahib, böyük” mənalarında işləndiyini müəyyənləşdirdi. Bu sözün ingilis dilində “elder, brother, father” formasında

işləndiyini də kompüter vasitəsilə üzə çıxardı. Eyni zamanda digər tələbələrə də “arxa, art, adur, abısqa, abra, acı, ac, ad, adaz, adam, ağac, ağı, al, ağız, axta, ağıl, alaçıq, alan, alaza, alay” və s. sözlərin internet resursu vasitəsilə lüğətini tərtib etməyi tapşırıdım. Tələbələr qısa zaman kəsiyində 15-20 dəqiqə həmin sözlərin ayrı-ayrılıqda qohum dillərdə və eyni zamanda müxtəlif sistemli dillərdə işlənən forma və mənalarını təyin etdilər.

Tələbələrin qısa zamanda, yəni bir dərs məşğələsində operativ və gərgin axtarışları sayəsində onların əldə etdikləri materiallar birləşdirilir, beləliklə də “u” hərfi ilə başlayan qədim və müasir türkcələrin ortaqlığı üzə çıxarılar, qısa sözlüyü yaratmalarına nail olunur. Tələbələrin dili yaxşı mənimsəmələri xeyli dərəcədə onların kompüter bacarıqlarından və bu bacarıqları nə dərəcədə dil təlimi vərdişlərinə çevirmələrindən çox asılıdır. Tələbələrin texniki vasitələrdən istifadə etmək bacarıqlarının, aydın məsələdir ki, bünövrəsi əsasən tam orta məktəblərdə qoyulur və iş ali məktəbdə daha da inkişaf etdirilir. Ona görə də ali məktəb tələbələrinə proqram və metodiki tələblərə uyğun olaraq texniki bacarıqları da yüksəltmək və bir növ vərdişə çevirmək olduqca vacibdir. Bu məqsədlə tədris prosesində dil təliminin müxtəlif problemlərinə daha dərinə və hərtərəfli şəkildə yanaşmaq üçün aşağıdakıları nəzərə almaq olduqca vacibdir:

1) sözlərin mənə və formalarını internet resurslarından tapın və kollektiv şəkildə onların lüğətini tərtib edin. Burada tələbələrin tərtib etdikləri lüğətin quruluşuna müəllim ciddi fikir verməli, lüğətin tərtibi prinsipləri haqqında onları məlumatlandırmalıdır. Burada tələbələrin yol verdikləri nöqsanlara müəllim ciddi nəzarət etməli, onların aradan qaldırılması üçün elmi-nəzəri istiqamətdə məsləhətlərini verməlidir;

2) müəllim tələbəyə tövsiyə etməli və əməli şəkildə göstərməlidir ki, internetdən müəyyənləşdirdiyimiz hər hansı bir leksik vahidin ilkin kökünü tapın və onların qədim və müasir türkcələrdə və eyni zamanda müxtəlif sistemli dillərdə, yəni Dünya dil modelindəki forma və mənalarını göstərin. Burada tələbələrin apardıqları işi tapmaqla tələbələr ən çətin məsələlərdən asana doğru irəliləyir. Müəllim belə məsələləri tələbələrə tapşırmaqla təlimdə diferensial yanaşmaya daha çox üstünlük vermişdir. Tələbələrdə internetdən istifadə vərdişləri yaratmaqla, görülən işin icra tempini daha da sürətləndirmək mümkündür;

3) texnoloji avadanlıqlardan istifadə də tələbələrə müstəqillik, sərbəstlik verilməsi təlimin keyfiyyətini yüksəldən ən mühüm üsullardan biridir. Bu

üsulları dil təlimində tələbələrə aşılamaq üçün Google Forms, Survey Monkey, Poll Everywhere kimi onlayn sorğu və səsvermə vasitələrindən istifadə edilməsini müəllim məsləhət görməlidir [Holky, 2013:41; Koehler, 2006:1032]. Dil təlimi prosesində interaktiv metoddan istifadə edilməklə əməkdaşlıq və kommunikasiya vasitələrindən olan “Skype”, “Facetime”, “Typewith” proqramlarından yararlanmaq təlimin keyfiyyətinə müsbət təsir göstərən internet şəbəkələrindəndir [Pitler, 2014:156].

İnteraktiv təlim metodunu Azərbaycan dilinin tədrisində demək olar ki, bütün mövzuları tələbələrə öyrədərkən tətbiq etmək olar. Məsələn, interaktiv metod tətbiq etməklə hər hansı bir əsərin dilində işlənən sözlərin riyazi statistikasını aparmaq mümkündür. Təlimdə interaktiv metodun köməyi sayəsində Avropa dilçilik məktəblərində riyazi yolla hər hansı bir dildə konkret olaraq neçə sözün riyazi hesablamaları aparılmış və maraqlı elmi – nəzəri ümumiləşdirmələr əldə edilmişdir. Müəyyən internet şəbəkələrində əksini tapmış 50 minlik lüğətin materiallarındakı sözləri tezlik siyahısında düzsək, görürük ki, 15 ən çox işlənən söz istənilən mətndəki sözlərin 25%-ni və 100 ən çox işlənən söz 85%-ni, 40000 söz isə istənilən mətnin 97,5%-ni təşkil edir. Bu hesablamalar istər öz dilimizin, istərsə də xarici dillərin tədrisini yenidən qurmaq, bu məqsədlə yazılan dərsliklərdə məhz daha çox işlənən sözlərdən istifadə etmək tələbini edir. Kompüter vasitəsilə statistik hesablamalar birmənalı şəkildə sübut etmişdir ki, yüksək işlənmə tezliyini ən qısa, daha qədim, morfoloji cəhətdən daha sadə və daha çox məna tutumu olan sözlər təşkil edir ki, bunları da tələbələrə mənimsətmək olduqca zəruri və vacibdir.

Ali məktəbin dil təliminə interaktiv metodun əlaqələndirmə modelinin tətbiq edilməsi səmərəli pedaqoji işlərin həyata keçirilməsində olduqca mühüm rol oynayır və bu model də adından göründüyü kimi, mövzulararası əlaqələndirmədən ibarət olur. Geniş mənada fənlərarası əlaqələndirmə kimi də bu modeli dəyərləndirmək olar, bu modeli də texniki vasitələrin köməyi ilə dil tədrisinə tətbiq etmək olar. Azərbaycan dilinin tədrisində sözlərin hər hansı mətnə işlənmə intensivliyinin statistik yolla hesablanması tələbələrdə aldıkları nəticənin doğruluğunu sübut etmək bacarığı formalaşdırmaqla yanaşı, onların təsəvvürünü, diqqətini, yaddaşını, təfəkkürünü, mühakimə nitqini inkişaf etdirir, yaradıcı düşüncələrinə yaxından köməklik göstərir.

Nəticə / Conclusion

İnternet şəbəkə və proqramları əsasında Azərbaycan dilinin təlim tapşırıqlarını müəllim və tələbə vəhdətdə icra edərkən bu tapşırıqların yerinə

yetirilməsi üçün yüksək həvəs və bacarıq qabiliyyətlərini nümayiş etdirməlidirlər. Bunun nəticəsində yaranan idraki maraq tələbələrə əvvəlcədən qarşıya qoyulmuş məqsədə çatmaq üçün geniş imkanlar açır. Müəllimin təlimdə maksimum nəticə əldə etməsi tələbələrlə optimal əlaqənin olmasına –tələbə müəllim münasibətlərinin düzgün əlaqələndirilməsinə, idraki marağın yaradılmasına, məqsədin düzgün seçilməsinə, zəif və güclü tələbələrin internet resurslarından istifadə işinin eyni vaxtda təşkilinə daha çox yer verilməsini tələb edir.

Ədəbiyyat / References

1. Hamilton, E.R., Rosenberg, Y., Akçeoğlu, M. (2015). The Substitution Augmentation Modification Redefinition (SAMR) model: a Critical Review and Suggestion for its USE. – 192 p.
2. Nicky, Holkly (2012). Substitute or Redefine? Modern English Teacher – Volume 21 №3. – p.40-43.
3. Nicky, Holkly (2013). Mobile learning.– ENT journal. – p.80-84.
4. Koehler, M.J. (2006) Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framenkerq for Teacher Knowledge? 108 (6). – p.1017-1054.
5. Pitler, H., Hubbell, E.R. Kuhn, M. (2012). Using technology with Classroom Instruction that Works. – VA: ASCD. – 244 p.
6. Puentedura, R. (2014). Learning technology and the SAMR model. Goes, Processes and practice (Blog post). – 163 p.

Məqalə tarixçəsi

Daxil olub 29.02.2024

Qəbul edilib 10.03.2024

Nəşrə tövsiyə edib Adil Babayev

filologiya elmləri doktoru, professor

DOI: 10.30546/114578.2024.1.0199.

DİL TƏDRİSİNDƏ İSTİFADƏ OLUNAN MÜASİR TEKNOLOGİYALARIN ÜSTÜNLÜKLƏRİ

Faidə İsayeva

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti
filologiya üzrə fəlsəfə doktoru, dosent
<https://ORCID.org/0000-0003-1568-5885>
faida.isayeva@mail.ru

Xülasə

Qloballaşma bütün dünyada ingilis dilinin xüsusiyyətlərini və əhəmiyyətini artırdı. Dilin tədris olunmasında texnologiyanın sürətli inkişafı bir çox məsələlərdə öz cavabını tapmayan yeni sualların yaranmasına səbəb oldu. Texnologiyanın tətbiqi ingilis dilində tədris metodlarını xeyli dəyişdi. Tədrisin irəliləməsi baxımından maraqlı və daha məhsuldar olması kimi bir çox alternativlər önə sürdü. Multimedia texnologiyası və onun ingilis dilinin tədrisində tətbiqi, xüsusilə də təhsildə dilin ünsiyyət vasitəsi kimi kontekstdə daha güclü və təsirli bir vasitə kimi əsas göstərici hesab olunur. Bunun üçün də artıq ənənəvi üsullarla deyil, tədrisin müasir texnologiyalar ilə zənginləşdirilməsi əsas götürülməlidir.

Açar sözlər: texnologiya, dil tədrisi, multimedia, inteqrasiya, virtual sinif

ADVANTAGES OF MODERN TECHNOLOGIES USED IN LANGUAGE TEACHING

Faida İsayeva

Azerbaijan State Pedagogical University

Abstract

Globalization has increased the characteristics and importance of English throughout the world. The rapid development of technology in teaching the language has led to the emergence of new questions that have not found their answers in many issues. The application of technology has significantly changed the teaching methods in English. It has put forward many alternatives that are interesting and more productive in terms of the progress of teaching. Multimedia technology and its application in English language teaching, especially in the context of language as a means of communication in education, is considered a

key indicator as a more powerful and effective tool. For this reason, the enrichment of teaching with modern technologies should be taken as a basis, not with traditional methods. The article attempts to investigate such a topic.

Key words: technology, language teaching, multimedia, integration, virtual class.

ПРЕИМУЩЕСТВА СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ, ИСПОЛЬЗУЕМЫХ В ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ

Фаида Исаева

Азербайджанский государственный педагогический университет

Резюме

Глобализация увеличила характеристики и важность английского языка во всем мире. Бурное развитие технологий в обучении языку привело к появлению новых вопросов, которые во многих вопросах не нашли ответов. Применение технологий существенно изменило методы обучения английскому языку. Оно выдвинуло множество альтернатив, интересных и более продуктивных с точки зрения прогресса преподавания. Мультимедийные технологии и их применение в преподавании английского языка, особенно в контексте языка как средства общения в образовании, считаются ключевым показателем как более мощный и эффективный инструмент. По этой причине за основу следует взять обогащение обучения современными технологиями, а не традиционными методами. В статье предпринята попытка исследовать такую тему.

Ключевые слова: технологии, обучение языку, мультимедиа, интеграция, виртуальный класс.

Giriş /Introduction

Müasir pedaqoji strategiyalar dinamik və interaktiv öyrənmə təcrübələrini təklif etmək üçün təkmilləşən texnologiyalardan istifadə edir. Onlayn platformalar, virtual mühitlər təkcə dil öyrənməni cəlb etmir, həm də tələbələrin ingilis dili bacarıqlarını artırır. Müəllimlər texnologiyanın ingilis dili təhsilinə inteqrasiyasında mühüm rol oynayırlar. Onlar linqvistik biliklər verməklə yanaşı, tələbələrin müxtəlif ehtiyaclarını qarşılamaq üçün öz yanaşmalarını uyğunlaşdıraraq texnologiyaya əsaslanan öyrənmə təcrübələrinin vasitəçilərinə çevrilirlər.

Bu gün uşaqlarda gördüyümüz üç vacib zəka forması var: emosional, yaradıcı və təlimat. Adətən mühazirə əsaslı dərsləri təşviq edən ənənəvi sinif mühiti daha çox sonuncu seçimə yönəlmişdir. Standartlaşdırılmış testlər və oxşar sıralama vasitələri eyni təhsil yanaşması metodudur. Elm və texnikanın sürətli inkişafı ilə multimedia texnologiyasının yaranması və inkişafı, səs, vizual, animasiya effektləri olan tədrisə tətbiqi İngilis dili tədrisində də böyük rol oynayır və ingilis dili yeni dövrdə tədris modelində islahat və araşdırmalar üçün əlverişli bir platforma yaradır. İngilis dili tədrisində müasir texnologiyaların istifadəsi, xüsusən də çoxsaylı sahələr və fənnlər üzrə görünməmiş inkişaf lar fonunda əvəzsiz hala gəlmişdir. İnternet ingilis dili tədrisini optimallaşdırmaq və demək olar ki, məhdudiyyətsiz bir proqram təminatına, tətbiqlərə və İngilis dilinin tədrisini və öyrənməsini sürətləndirə bilən köməkçi platformalara və materiallara giriş əldə edir [<https://honestproscons.com/pros-and-cons-of-technology-in-education/>]. Bu mənfəətlər hamı üçün əlçatan ola bilsə də, müəllimlərin tez-tez fərqli vasitələrin və tədris metodlarının işlədilməsində əsas rol oynadığı qeyd olunur. Ənənəvi tədris tələbələrin müəyyən bir dili dərk etmə qabiliyyətini və dilin quruluşunu, mənasını və funksiyasını anlamağa mane olur və tələbələri passiv bilik alıcılarına çevirir. Buna görə də ünsiyyət hədəfinə çatmaq çətinləşir. Tələbələrin düşüncə tərzini inkişaf etdirən və şagirdlərin emosiyalarını stimullaşdıran müəllimlərin göstərişləri ilə multimedia texnologiyası tədrisin və öyrənmənin inteqrasiyasını axtarır və şagirdlərə daha çox stimula verir, fərqli təşkil olunan dərslər tələbələrin təfəkkürünü aktivləşdirir. Uşaqlar bu gün texnologiyaya çıxış əldə etdikdə, standart öyrənmə alqoritmindən kənar qalanlar hələ də öz potensiallarını istifadə edib real vəziyyətə çata bilmirlər. Texnologiya uşaqların maraqlarını bir çox cəhətdən qəbul etməyə imkan verir. Öyrənmələri fərqli bir strategiyanın daha effektiv şəkildə öyrənməsinə köməkçi olub olmadığını görmək üçün istədikləri təqdirdə və səhvlərdən istifadə edərək işləməyə imkan verir.

Dil məktəbləri üçün virtual siniflərə dəstək olmaq üçün böyük bir iqtisadi yönəlmə var, çünki bu, səy göstərmədən qazanc həddini artırır. Dünyadakı yüzlərlə tələbəyə tək bir virtual sinif vasitəsilə canlı bir dərslər yayımlaya və bundan bir qazanc əldə edə bilmərlər. Xərclərə qənaət etməklə paralel olaraq tələbə həcmini də artırmış oluruq. Virtual siniflər dil öyrənmələri üçün olduqca təsirli və faydalıdır, çünki təhsil mərkəzlərinə hər il daxil olan tələbələrin sayını artırmaqla yanaşı eyni zamanda xərcləri qənaət etməyə imkan verir. Bir çox tələbə üçün virtual dərslərdə iştirak ənənəvi dərslər otağında olmaqdan daha

asandır və bu o deməkdir ki, dil məktəbləri fiziki infrastrukturun artmasına ehtiyac qalmadan daha çox tələbəyə kurslar təklif edə bilər. Şagirdlər öz evlərinin və ya ofislərinin rahatlığında canlı virtual siniflərdə otura bilər və dil məktəbləri ən yaxşı keyfiyyətli dil təhsili verməyə diqqət edə bilərlər. Bundan əlavə, üz-üzə dərslərdə iştirak etmək üçün lazım olan vaxta və əlavə resurslara, nəqliyyat xərclərinə, zamana qənaət etmiş olurlar [<https://honestproscons.com/pros-and-cons-of-technology-in-education/>].

Multimedia tədrisi tələbələrin rolunu vurğulayır və müəllimlər və tələbələr arasında "qarşılıqlı əlaqənin" əhəmiyyətini artırır. Multimedia tədrisinin əsas xüsusiyyəti şagirdlərin qulaq asmaq və danışmaq bacarıqlarını inkişaf etdirmək və ünsiyyət qabiliyyətlərini inkişaf etdirməkdir. Kontekst yaratmaqda multimediyadan istifadə müəllim və tələbə arasında mübadilə üçün yaxşı platforma yaradır, eyni zamanda ənənəvi sinif tədris modelində yaxşılaşan bir dil mühiti təmin edir.

Texnologiya müəllimlərə faydalı ola biləcək tələbələr haqqında bütün məlumatları birləşdirməyə və istifadə etməyə imkan verən müxtəlif platformalar və tətbiqlər təqdim edir. Buraya iştirak tarixindən tutmuş riyaziyyat səviyyələrinə qədər hər şey daxil ola bilər. Yığılıqdan sonra bu məlumat müdaxilənin faydalı ola biləcəyi yerləri müəyyənləşdirmək üçün istifadə edilə bilər [Wilson, 1994:36].

İngilis dilinin tədrisi və öyrənilməsində texnologiyanın istifadəsinin üstünlükləri barədə bir çox tədqiqatlar aparılmışdır. Hennessy müəllimlərin və şagirdlərin yeni yollarla işləməsinə həvəsləndirmək üçün İKT aktlarının katalizator rolunu oynadığını bildirir. Tədqiqatçı müşahidəsi zamanı anlayır ki, öyrənənlər daha çox avtonom olduqları zaman müəllimlər öyrənənlərin müstəqil hərəkət etmələrini və düşüncələrini təşviq və dəstəkləməli olduqlarını hiss edirlər. Kompüterlərin tətbiqi şagirdlərin öyrənmə münasibətlərini dəyişdirir və özünə inamı artırır. İnformasiya və kommunikasiya texnologiyaları (İKT) tədris və öyrənmə üçün bir sıra üstünlüklərə malikdir. Birincisi, öyrənənlər daha çox məlumat toplamağa kömək edə biləcək aktiv bir rol oynayır [Crystal, 1997:55]. Sonrakı təqiblər şagirdlərin daha müstəqil olacağı yerlərdə daha çox məlumatı əhatə edir. Nəhayət, öyrənənlər yeni şagird əsaslanan tədris materiallarını emal edə bilər və onların dil öyrənmə bacarıqları arta bilər. Warschauer öz tədqiqatlarında texnologiyanı sinfə necə inteqrasiya etməyi barədə iki fərqli görüşü izah edir. Birincisi, koqnitiv yanaşmada, öyrənənlər dilə marağını daha mənalı, əlaqəli şəkildə artırmaq və öz biliklərini artırmaq imkanı

əldə edirlər. İkincisi, sosial yanaşmada öyrənənlərə həqiqi sosial qarşılıqlı münasibətlər üçün real həyat bacarıqlarını tətbiq etmək üçün imkanları görür və müqayisə edə bilirlər. Zhao 2013-cü ildə apardığı tədqiqatların nəticəsində bu fikirləri dəstəklədi və hədəf dildə orijinal materiallara çıxışın uğurlu dil öyrənməsi üçün vacib olduğunu söylədi.

Digər tədqiqatçı Alsaleem 2014-cü ildə tərəfindən keçirilən araşdırmada İngilis dilini dialoq formasında WhatsApp tətbiqlərindən istifadə edərək, şagirdlərin yazılarını, söz ehtiyatlarını, söz seçimlərini və danışmaq qabiliyyətlərini inkişaf etdirdiyini vurğulamışdır. Bu araşdırmanın nəticələrinə əsasən, WhatsApp şagirdlərin yazı qabiliyyətində, danışma bacarığında, söz ehtiyatında və söz seçimində inkişaf etdirmək qənaətinə gəldi. Godzicki, Krofel və Michaels şagirdlərin sinifdəki motivasiyasını və qiymətləndirməsini araşdıran bir araşdırma etdi. Bu araşdırmadan əldə edilən nəticələr texnologiyanın sinif daxilində bir tədris vasitəsi kimi istifadə edildiyi zaman şagirdlərin sinifdə daha fəal iştirak etdiklərini ortaya qoydu. Texnologiya vasitələrinin əlçatanlığı və motivasiyasına gəldikdə böyük bir inkişafı göstərir.

Lin and Yang (2011) Wiki texnologiyasının şagirdlərin yazı bacarıqlarını inkişaf etdirəcəyini araşdırmaq üçün bir araşdırma etdi. Şagirdlər keçidlər yazacaqları və sonra sinif yoldaşlarının yazılarını oxuyub cavab verəcəkləri bir Wiki səhifəsinə qoşulmağa dəvət edildi. Tələbələr dərhal aldıkları rəylərin bu cür texnologiyayı istifadə etməyin bir faydası olduğunu ifadə etdilər. Digər bir tapıntı şagirdlərin sinif yoldaşlarının işlərini oxumaqla lüğət, orfoqrafiya və cümlə quruluşunu öyrənmələri idi.

İnternet, öyrənilənlərə tələffüzdə, həmçinin yeni lüğətlərin əldə edilməsində və möhkəmləndirilməsində səslənən mahnıların, danışan elektron kitabların, podkastların və videokliplərin köməyi ilə orijinal şifahi modellərin zəngin bir mənbəyi ola bilər [Harmer, 2001:105].

Nəticə / Conclusion

İngilis dilinin tədrisində texnoloji avadanlıqlardan istifadə bugün təhsildə ən zəruri məsələlərdən biridir. Müasir dövrdə tədrisin keyfiyyətini, inkişafını texnologiyasız təsəvvür etmək mümkün deyil. Təhsildə texnologiyaların inkişafı xarici dillərin, xüsusilə də ingilis dilinin tədrisində də özünün mühüm rolunu göstərməkdədir. Yeni texnoloji avadanlıqların dilin tədrisində tətbiqi bəzən məhdud imkanlar gətirsə də, lakin dərstdə təşkilatçılıq və ünsiyyət bacarıqlarının inkişafı ilə interaktiv ünsiyyəti gerçəkləşdirən müəllimlərin əvəzolunmaz rolları da unudulmur. Davamlı öyrənmə və çoxdilli ünsiyyətin dominantlıq etdiyi

dövrə distant təhsilə olan ehtiyac təkcə təhsil sahəsində deyil, həm də evdə öyrənmədə özünü göstərməkdədir. Belə ki, bu gün texnologiyanın təhsilə cəlb olunması ilə distant təhsil daha da aktuallağını göstərməkdədir.

Ədəbiyyat / References

1. “Təhsildə Qloballaşma və İKT” mövzusunda konfrans materialları. (2008). – Bakı: – s.7-9
2. Bates, A.E. (1995). Technology, open learning, and distance education. – London:– Routledge. – 201p.
3. Chun, D. (1998). Using CACD to facilitate interactive competence. – Austin:– Labryinth. – 24p.
4. Crystal, D. (1998). English as a global language. – Cambridge: Cambridge University Press. – 212 p.
5. Harmer, J. (2001). The Practice of English Language Teaching: Third edition. – Pearson Education Limited. – 145 p.
6. Lorentz, D. (2011). Oracle Database SQL Language Reference. – Oracle. – 700 p.
7. Wilson, E (1999). Online electronic libraries. Paper presented at the Ninth British and Irish Legal Education Technology Association Conference, Coventry. – England: Retrieved. – May 30. –314 p.
8. <https://honestproscons.com/pros-and-cons-of-technology-in-education/>
9. http://www.literacy.org/ICTconf/OECD_Selwyn_final.pdf,2003

Məqalə tarixçəsi

<i>Daxil olub</i>	<i>07.02.2024</i>
<i>Düzəlişə göndərilib</i>	<i>14.02.2024</i>
<i>Qəbul edilib</i>	<i>03.03.2024</i>
<i>Nəşrə tövsiyə edib</i>	<i>Tamilla Vahabova</i>

pedaqogika elmləri doktoru, dosent

DOI: 10.30546/114578.2024.1.0205.

CƏMİYYƏTDƏKİ SOSIAL AMİLLƏRİN DİLİN FORMALAŞMASINA TƏSİRİ

Səadət Quliyeva

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti

Xarici Dillər Mərkəzinin müəllimi

<https://ORCID.org/0000-0001-7766-4292>

quliyevaseadet08@gmail.com

Xülasə

Dil təkcə struktur amillərlə deyil, həm də sosial amillərlə müəyyən edilir. Həmin struktur amillər linqvistik aspektlə, sosial amillər isə variasiya seçimi ilə əlaqələndirilir. Sosial mədəni kontekstdə dil ünsiyyət vasitəsi kimi fəaliyyət göstərməklə yanaşı, həm fərdlər, həm də qruplar arasında əlaqələr qurmaq vasitəsi kimi də fəaliyyət göstərir. Mədəni fenomen kimi dil mədəniyyətin ifadə vasitəsidir. Danışan və dinləyici dialoq zamanı mədəni normaların baş verdiyini fərq edərsə, ünsiyyətdə yaxşı münasibət qurulacaqdır. Ona görə də cəmiyyətdəki mədəni normalar dil vasitəsilə əks oluna bilər. Lüğət seçimi vasitəsi ilə danışanın dinləyici qarşısında mədəni, sosial vəziyyətini, baş verən dialoq şəraitini müəyyən etmək olar. Sosial hadisə kimi dil insanın gündəlik həyatından ayrılmazdır. Danışanla dinləyici arasında rol əlaqəsi, təhsil, yaş, cins, hərəkət yeri, nitqin məqsədi, sosial status kimi nitqə təsir edən amillər sosial amillərdir.

Açar sözlər: dil, cəmiyyət, ünsiyyət vasitəsi, sosial amil, mədəni normalar.

INFLUENCE OF SOCIAL FACTORS IN SOCIETY ON LANGUAGE FORMATION

Saadat Guliyeva

Azerbaijan State Pedagogical University

Abstract

Language is determined not only by structural factors but also by social factors. Those structural factors are related to the linguistic aspect, and social factors are related to the choice of variation. In the socio-cultural context, language functions not only as a means of communication, but also as a means of building relationships between individuals and groups. As a cultural phenomenon, language is a means of expression of culture. If the speaker and

the listener notice that cultural norms occur during the dialogue, a good relationship will be established in communication. Therefore, cultural norms in society can be reflected through language. By means of vocabulary selection, it is possible to determine the cultural and social status of the speaker in front of the listener, and the conditions of the dialogue taking place. As a social phenomenon, language is inseparable from human daily life. Factors affecting speech, such as the role relationship between the speaker and the listener, education, age, gender, place of action, purpose of speech, social status, are social factors.

Key words: language, society, means of communication, social factor, cultural norms.

ЯЗЫК ОПРЕДЕЛЯЕТСЯ НЕ ТОЛЬКО СТРУКТУРНЫМИ ФАКТОРАМИ, НО И СОЦИАЛЬНЫМИ ФАКТОРАМИ

Саадат Кулиева

Азербайджанский государственный педагогический университет

Резюме

Эти структурные факторы связаны с лингвистическим аспектом, а социальные факторы связаны с выбором варианта. В социокультурном контексте язык функционирует не только как средство общения, но и как средство построения отношений между людьми и группами. Как культурное явление, язык является средством выражения культуры. Если говорящий и слушающий заметят, что во время диалога возникают культурные нормы, в общении установятся хорошие отношения. Следовательно, культурные нормы в обществе могут быть отражены через язык. С помощью подбора лексики можно определить перед слушателем культурный и социальный статус говорящего, условия происходящего диалога. Как социальное явление язык неотделим от повседневной жизни человека. Факторы, влияющие на речь, такие как ролевые отношения между говорящим и слушающим, образование, возраст, пол, место действия, цель речи, социальный статус, являются социальными факторами.

Ключевые слова: язык, общество, средства общения, социальный фактор, культурные нормы.

Giriş / Introduction

Sosiolinqvistika dil və cəmiyyət arasındakı əlaqəni öyrənir. Bu elm sahəsi cəmiyyətin dilə və dilin cəmiyyətə təsirini araşdırır. Dilçilər dilin beyində necə əldə edildiyini və işləndiyini araşdırır və dilin cəmiyyətdə necə qurulduğunu və istifadə olunduğunu da araşdırırlar. Dilçilərin sosiolinqvistika ilə bağlı diqqət yetirdikləri bir çox spesifik mövzular var, çünki bu, əlavə diqqət tələb edir və onlar bu mövzuda araşdırma aparmaq istəyirlər. Uilyam Labov kimi dilçilər cəmiyyətdəki müəyyən faktorların dilə necə təsir göstərə biləcəyini və bir dil və ya dildə danışanların bu amilləri cəmiyyətə necə tətbiq etdiyini müəyyən etmək üçün araşdırma aparırlar.

Sosiolinqvistika sahəsində V.Labov dili bir cəmiyyət üzvlərinin bir-biri ilə ünsiyyət qurmaq üçün istifadə etdiyi vasitə kimi tərif edir. Dilin digər dilçilərin fikirləri kimi homojen bir təbiətdən deyil, heterojen bir təbiətdən gəldiyini vurğulamaq vacibdir. V.Labovun sözləri ilə desək, dil variativliyi eyni şeyin iki və ya daha çox ifadəsi kimi düşünülür [Labov, 2014:43].

Dilə təsir edən sosial amillər.

Sınıf etnik mənsubiyyət və cins dil dəyişkənliyində rol oynayan üç sosial amildir. Sınıf insanların təhsili, məşğuliyyəti və gəlirlərinə görə təsnif edildiyi qruplar arasındakı münasibətlərin strukturudur. Etnik mənsubiyyət mədəni xüsusiyyətləri paylaşan bir qrup insana aiddir. Hər bir faktor üzrə qruplar arasında bu bölgü onların ingilis dilindən istifadə fərqlərinə səbəb olur. Tədqiqatçılar tərəfindən toplanan və qrafiklər, cədvəllər və diaqramlarda nümayiş etdirilən məlumatlar, hər bir tədqiqatçının öz layihəsini qurmaq üçün fərqli yanaşma tərzinə malik olduğunu, lakin dil dəyişikliyini ilə bağlı eyni mövzularda diqqət yetirməyə davam etdiyini göstərir.

Müəyyən icmalarda cins fərqləndirmənin təbiəti ilə bağlı bəzi araşdırmalar var. Bu araşdırmaların nəticələri sübut etdi ki, dilin istifadəsinə təsir edən bəzi sosial amillər var, məsələn; sosial sinif, cins, etnik qrup və yaş. Bu sahədə bir araşdırma ABŞ-ın cənub-qərbindəki bəzi bölgələrdə və şəhərlərdə Gullah Creole xüsusiyyətlərinin istifadəsini öyrənən M.Nikolun araşdırmasıdır. Bu araşdırma göstərdi ki, yaşlı qadınlar və kişilər bu xüsusiyyətlərdən istifadə edirlər, gənc kişilər və qadınlar isə Standart İngilis dili variantlarından istifadə edirlər. Nəhayət, bütün tədqiqatlar sübut etdi ki, linqvistik davranış və cins arasında mürəkkəb bir əlaqə vardır [Chambers, 2002:54]. Bunu müxtəlif aspektlərdən təhlil edərək izah etməyə çalışdıq:

Fonoloji qaydalarda fərqliliklər.

Fonologiyada qadın dilinin xüsusiyyətləri əsasən tələffüzdə, səs tonunda və vurğuda mövcuddur.

a) Tələffüz

Tələffüz gender əsaslı dil formalarının ən yaxşı sübutunu təmin edir.

Ümumiyyətlə, qadınların tələffüzü kişilərə nisbətən daha “düzgün” və daha standart olur. Bu fikri aşağıdakı misallarla göstərmək olar.

Nümunə 1. *-ing* şəkilçisi kişi və qadın istifadəsində müxtəlif tələffüzlərə malikdir. Norveçdə (Şərqi İngiltərə) qadınlar “*-ing*” şəkilçili sözləri fonetik olaraq [ŋ] kimi transkripsiya edilmiş səsle, kişilər isə [n] səsi ilə tələffüz edir. Qadınlar *working* sözünü [‘wɜ:king] kimi, kişilər isə bu sözü [‘wɜ:kin] kimi tələffüz edir.

Misal 2. İlk [h] hərfini tələffüz etdikdə kişi və qadınların tələffüzləri fərqli olur. *Home* sözünə gəlicə, qadınlar [hʊm], kişilər isə [‘hʊm] kimi tələffüz edir. Bir sözlə, bir çox araşdırmalar göstərir ki, qadınların tələffüzü, eyni sosial mənşəyə, yaş və s. kişilərin tələffüzünə nisbətən standart dildəki tələffüzlə ümumiyyətlə, daha yaxındır.

b) Səs tonu.

Çoxsaylı sənədlər göstərir ki, yüksək ton qadınların dilinin fərqləndirici xüsusiyyətlərindən biridir və qadınlar adətən kişilərdən daha yüksək tonda danışirlar. Robin Lakoff, qadınların “deklarativ cavabı suala çevirən özünəməxsus cümlə intonasiya modelindən” istifadə etdiyini iddia etdi.

Bəzən qadınlar ümumi suallara cavab vermək üçün yüksələn səsdən istifadə etməyə meyillidirlər. Məsələn, ər arvadından soruşduqda, bəlkə də arvad belə cavab verir:

When do you want to go to the store? (Nə vaxt mağazaya getmək istəyirsən?) / Oh...about four-thirty? (Oh... təxminən dörd-otuz?)

Aydındır ki, arvadın istifadə etdiyi intonasiyada tərəddüd və sorğu var.

c) Ton.

Qadınların dəyişkən tonu onların zəngin duyğularını ifadə edə bilir və daha incə və mehriban səslənir. Xüsusilə Britaniya və Amerika cəmiyyətində qadınlar adətən tərs vurğulardan istifadə edirlər ki, bu da qadın tonlarının zərifliyini böyük ölçüdə göstərir. Kişilərin suallarını cavablandırarkən tez-tez yüksələn tondan istifadə edirlər. Misal üçün:

Husband: When will dinner be ready? (Ər: Nahar nə vaxt hazır olacaq?)

Wife: of...around six o'clock↑? (Qadın:...saat altıda↑?)

Bu misalda, açıq-aydın, qadın yemək bişirir və naharın nə vaxt hazır ola biləcəyini bilir, amma ərinə yüksələn bir tonda cavab verir, beləliklə, bu ton qadının mülayimliyini göstərir.

Qrammatikada. Hələlik bəzi qrammatik strukturların yalnız qadınlar tərəfindən istifadə edildiyini sübut edən kifayət qədər dəlil olmasa da, dilçilərin topladığı linqvistik materialların təhlili nəticəsində həqiqətən də qadınların aşağıdakı qrammatik strukturlardan daha çox istifadə etdikləri aşkar edilmişdir.

a) Alternativ suallar (tag questions).

Sintaksisdə, eləcə də istifadədə alternativə sual nəqli cümlə ilə birbaşa sual arasında orta yoldur:

The way prices are rising is horrendous, isn't it? (Qiyətlərin qalxması dəhşətlidir, elə deyilmi?)

Lakoff təklif etdi ki, natiq iddianı ifadə edərkən, lakin iddianın doğruluğuna tam inamı yoxdursa, alternativ suallardan istifadə edilir.

O, qadınların kişilərdən daha çox müəyyən bir növ alternativ sualdan istifadə etməsi fikrini irəli sürdü. Yuxarıdakı nümunədə olduğu kimi danışanın öz fikirlərinin ifadə olunduğu növün məqsədi qeyri-müəyyənlik və inamsızlığa çatdırmaqdır.

b) Hedcinqlər (məhdudlaşdırıcı sözlər).

Hedcinqlər danışanın ifadə etdiyi fikrin qeyri-müəyyən olduğunu və ya ifadənin düzgünlüyünə zəmanət verə bilməyəcəyi hissini çatdıran sözlərdir, məsələn, “*kind of (təxminən)*”, “*sort of (bir növ)*”, “*as you know (bildiyin kimi)*”, “*I think (düşünürəm)*”, “*I suppose (güman edirəm)*”, “*I guess (düşünürəm)*” və s.

Hedcinqlər qadınların nitqində daha çox görünür. Başqa bir əsaslandırılmış istifadə var ki, hedcinq ifadənin mümkün səmimiyyətsizliyini və ya xoşagəlməzliyini azaldır və nitqi daha nəzakətli edir. Bundan əlavə, kişilərdən fərqli olaraq, qadınlar adətən kimdənsə bir şey tələb etmək üçün daxili imperativlər tətbiq edirlər.

Will you please open the window? (Zəhmət olmasa pəncərəni açma bilərsinizmi?)

Please close the door (Zəhmət olmasa, qapını bağlayın).

On your way back, could you please bring that here? (Geri dönərkən, zəhmət olmasa, onu bura gətirə bilərsinizmi?) və s.

Eynilə, J.Daviesin tədqiqatı kiçik qrupların sinif müzakirələrində aparılan imtahan vasitəsilə müxtəlif dil üslublarından istifadədə hər iki cins arasındakı

fərqləri görməyə çalışdı. Bu araşdırmalar müəyyən etdi ki, qızlar öz sədaqətlərini konkret sözlər seçərək və öz cümlələrini quraraq ifadə etməyə çalışırlar. Digər tərəfdən, oğlanların sadıqlıqlarını ifadə etmələri uyğun gəlmirdi. Nəticə etibarlı ilə belə bir nəticəyə gəlmək olar ki, kişilərin dildən istifadə etməsi onların öz kişi mədəniyyətini sübut etmək həvəsinə, qadın dili isə onların dillərində nəzakət anlayışı ilə əlaqələndirilir [Davies, 2003:112]. Ona görə də belə nəticəyə gəlik ki, qadınlar nitqini fərqli və xüsusi etmək üçün nitqlərinə yeni formalar daxil etməyə meyillidirlər ki, bu da zaman keçdikcə dilin dəyişməsinə mühüm rol oynayır.

Prestij və standartlıq anlayışı dil dəyişikliyinə səbəblərindən biri hesab edilən sosial təbəqənin təbəqələşmə modellərindən biridir. U.Labov qadınların dildən istifadəsi ilə bağlı araşdırmalarının əksəriyyətində tez-tez belə bir prinsipə istinad edir ki, qadınlar həmişə pisləndiklərini düşündükləri bütün formaları aradan qaldırmaqla yanaşı, hətta öz nitq ictimaiyyətindən kənarında olsalar da, bütün yeni prestij formalarını əldə etməyə meyillidirlər [Labov, 2014 :57].

Betty Towle, missionary teacher, redheaded and so ugly that no one ever had a puppy crush on her, made me stay in for recess fourteen days straight (Misioner müəllim, qırmızı saçlı və o qədər çirkin idi ki, heç kimin aşiq olmadığı Beti Toul, məni düz on dörd gün fasiləsiz qalmağa məcbur etdi.)

“Tell me you’re sorry,” she said (“Mənə peşman olduğunuzu söylə” dedi).

“Sorry for what?” I asked. (“Nəyə görə?” dedim).

“Everything,” she said and made me stand straight for fifteen minutes, eagle-armed with books in each hand (“Hər şeyə görə” dedi və məni əllərimdə kitablarla 15 dəqiqə dayanmağa məcbur etdi).

Yeni prestij forması kiçik icmalarda başladı və az adam tərəfindən istifadə edildi; zaman keçdikcə dəyişiklik artdı və cəmiyyətdə daha möhkəmləndi. Məsələn, yeni prestij forması konkret sosial təbəqədən və müəyyən gender qrupundan olan gənclər tərəfindən istifadə olunmağa başladı və getdikcə hətta yaşlı insanlar və müxtəlif sosial təbəqələr arasında da istifadə olunmağa başladı. Buna görə də, cinsi fərqləndirmənin cəmiyyətə aid olan digər müxtəlif növ sosial fərqlərlə qarşılıqlı əlaqədə olduğunu görə bilərik.

L.Milroy və başqalarının bir arqumenti var ki, gender fərqliliyi dil dəyişikliyinə arxasında sosial sinif fərqi daha çox təsir edən sosial amildir. Onlar həmçinin bildirirlər ki, qadınların prestij formalarına üstünlük verdiyini söyləmək düzgün deyil; əvəzində cəmiyyətdə ən prestijli formalardan istifadə etdiklərini düşündükləri üçün bu yeni prestij formalarını yaratdıqlarını söyləyə

bilərik. Bu səbəbdən onlar yeni prestij formalarını *qadınların yaratdığı supralokal naxışlar* adlandırdılar, lokallaşdırılmış formaları isə kişi qrupları ilə əlaqələndirdilər [Milroy, 2003:83]. Məsələn, U.Labova görə qadınların yaratdığı bir çox dəyişikliklər var, məsələn; ABŞ-ın müxtəlif şimal şəhərlərində zəncirvari yerdəyişmələrdə baş verən dəyişikliklər. Digər tərəfdən, Norveçdə /o/ yuvarlaqlaşdırılması kimi kişilər tərəfindən az sayda dəyişiklik var. Kişilərin dildən istifadə etməsi nəticəsində meydana çıxan dəyişikliklər təcrid olunur, bu o deməkdir ki, bu dəyişikliklər yalnız bir ərazidə baş verib, halbuki qadınların geniş sosial təmaslara malik olması nəticəsində qurduqları üslub dəyişikliyi daha genişdir və daha böyük coğrafi diapazona yayılır [https://www.eimj.org/uplude/images/photo/The_Role_of_Gender_].

Beləliklə, gender kişilər və qadınlar arasında dil seçiminə təsir edərək dil dəyişikliyinə təsir göstərir. Kişi və qadının nitqi dərəcə baxımından bir-birindən fərqlənir. Kişilərin dili birbaşa, qeyri-standart və aqressiv ola bilər. Qadınların dili daha az sərt, emosional və standart ola bilər. Bir çox dillərdə yalnız kişilər və ya qadınlar tərəfindən istifadə edilən alternativ formalar var. Bəzi hallarda, kişilər və qadınlar fərqli dialektlərdə danışirlar və ya bir-birləri ilə eyni dildə danışırlar. Amma tədqiqatçılar bununla razı deyil, çünki onların fikrincə, bu, kişi və qadın arasında ünsiyyət prosesinə mane olur. Bu həm də hər bir cinsin əks cinsi tam başa düşməsinə çətinləşdirir.

Nəticə / Conclusion

Dildə variasiya sosiolinqvistikada mühüm mövzudur, çünki o, cəmiyyətdəki sosial amillərə və hər bir faktorun dil çeşidlərində necə rol oynamasına aiddir. Dillər etnik qruplar, sosial vəziyyətlər və xüsusi yerlər arasında dəyişir. Labovun araşdırmasından insanlar müəyyən edə bilərlər ki, variasiya dilin sinif, etnik mənsubiyyət və cinsin təsir edə biləcəyi xüsusiyyətidir. İnsanlar müxtəlif etnik mənşəli insanlarla və müxtəlif sosial mövqelərə malik insanlarla ünsiyyət quraraq bu dəyişiklikləri görürlər. Apardığı araşdırmalara görə, Labov başa düşüb ki, nitqin çoxlu üsulları var və hər bir nitq tərzinə cəmiyyətdə sosial amillər təsir edir.

Ədəbiyyat / References

1. Veysəlli, F. (1993). Fonetika və fonologiya məsələləri. – Bakı: Maarif. – 192 s.

2. Aitchison, J. (1991). *Language Change: Progress or Decay?* (2nd ed). NY: – Cambridge University Press. – 12 p.
3. Chambers, J.K., Trudgill P., and Schilling-Estes N. (2002). *The Handbook of Language Variation and Change*. Malden, MA: – Blackwell. – 801 p.
4. Davies, J. (2003). Expressions of gender: an analysis of pupils' gendered discourse styles in small group classroom discussions. – *Language and Gender: A Reader*. – pp.112-124
5. Labov, W. (2014). *Principles of Linguistics Change: Cognitive and Cultural Factors*. United States: – Blackwell Publishing. – *Language Attitudes*. Retrieved from <http://www.sil.org/languageassessment/language-attitudes>
6. Milroy, L., Gordon, M. (2003). *Sociolinguistics*. – Berlin, Germany: – Blackwell Publishing. – p.5-22.
7. https://www.eimj.org/uplode/images/photo/The_Role_ofGender_in_Language_Change.

Məqalə tarixçəsi

<i>Daxil olub</i>	<i>17.02.2024</i>
<i>Düzəlişə göndərilib</i>	<i>18.02.204</i>
<i>Qəbul edilib</i>	<i>13.03.2024</i>
<i>Nəşrə tövsiyə edib</i>	<i>Könül Həsənova</i>
<i>filologiya üzrə fəlsəfə doktoru, dosent</i>	

DOI: 10.30546/114578.2024.1.0213.

XARİCİ DİL DƏRSLƏRİNDƏ AUDIO VƏ VİDEOMATERİALLARIN HAZIRLANMASI VƏ TƏQDİMƏTİ

Mehriban Mahmudova

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti

Xarici Dillər Mərkəzinin müəllimi

<https://ORCID.org/0000-0003-0154-2672>

mahmudova.mehriban@list.ru

Xülasə

İllər keçdikcə insanların bir-biri ilə ünsiyyətqurma tərzini kəskin şəkildə dəyişir. Bu dəyişikliyin böyük hissəsi texnologiyanın vasitəçiliyi ilə baş vermişdir. Texnologiyanın bəşəriyyət həyatına daxil olması ilə insanlar gündəlik təcrübələrini yenidən formalaşdırdılar. Cəmiyyətin sosial, iqtisadi və siyasi həyatı və şəxsiyyətlərarası qarşılıqlı əlaqələr yenidən şəkillənməyə başladı. Həyat fəaliyyətinin bütün sahələrində sosial media əsas ünsiyyət vasitəsinə çevrildi. Onun köməyi ilə istifadəçilər məlumatı yaradır, paylaşır və əlaqələr qurur. Sosial media ən son məlumatları, sənədləri, fotosəkilləri, videoları, yeni ideyaları, düşüncələri, maraqları, rəyləri və təklifləri paylaşaraq ünsiyyəti asanlaşdırır. Bu media növü interaktivlik və daimi bilik mübadiləsi xüsusiyyətlərinə malikdir.

Açar sözlər: texnologiya, material, sosial media, təqdimat, audio və video.

PREPARATION AND PRESENTATION OF AUDIO AND VIDEO MATERIALS IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES

Mehriban Mahmudova

Azerbaijan State Pedagogical University

Abstract

Over the years, the way people communicate with each other has changed dramatically. Much of this change has been mediated by technology. With the introduction of technology into human life, people have reshaped their daily experiences. The social, economic and political life of society and interpersonal interactions began to be reshaped. Social media has become the main means of communication in all spheres of life. With its help, users create, share and build relationships. Social media facilitates communication by sharing the latest

information, documents, photos, videos, new ideas, thoughts, interests, opinions and suggestions. This type of media has the characteristics of interactivity and constant exchange of knowledge.

Key words: technology, content, social media, presentation, audio and video.

ПОДГОТОВКА И ПРЕЗЕНТАЦИЯ АУДИО И ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Мехрибан Махмудова

Азербайджанский государственный педагогический университет

Резюме

За прошедшие годы способы общения людей друг с другом кардинально изменились. Во многом эти изменения произошли благодаря технологиям. С внедрением технологий в жизнь человека люди изменили свой повседневный опыт. Начала перестраиваться социальная, экономическая и политическая жизнь общества, межличностные взаимодействия. Социальные сети стали основным средством общения во всех сферах жизни. С его помощью пользователи создают, делятся и строят отношения. Социальные сети облегчают общение, делясь самой последней информацией, документами, фотографиями, видео, новыми идеями, мыслями, интересами, мнениями и предложениями. Этот тип СМИ обладает характеристиками интерактивности и постоянного обмена знаниями.

Ключевые слова: технологии, контент, социальные сети, презентация, аудио и видео.

Giriş / Introduction

Dillər cəmiyyətdə baş verən hadisələrdən asılı olaraq daim dəyişir. Buna görə də dil öyrənənlər hər hansı yeni terminologiya və ya lüğətlərdəki sözlərdən xəbərdar olmalıdırlar. Sosial media cari hadisələrə əsaslanaraq baş verən son hadisələri dil öyrənənlərə çatdırır.

Bu gün sosial medianın əsas istifadəçiləri gənclərdir. Ali təhsil müəssisələrində tələbələr yeni mühitə daxil olduqdan sonra fərqli yerlərdən olan insanlarla ünsiyyət quraraq əhatələrini daha da genişləndirirlər. Sosial şəbəkələr üzərindən fərqli millətlərə mənsub şəxslərlə tanış olan zaman əsas ünsiyyət dili

kimi ingilis dilindən istifadə olunur. Sosial mediada paylaşılan elmə, incəsənətə, təhsilə, siyasətə və s. sahələrə aid gündəm xəbərlərini ingilis dili dərslərində müzakirə mövzusu kimi tətbiq etmək faydalı nəticələr verir. Belə ki, bu zaman tələbələr həmin sahəyə məxsus terminlər və frazeoloji birləşmələr öyrənir, eləcə də sahə haqqında biliklərini genişləndirmiş olur. Tələbələr hər gün ingilis dilində xəbər saytlarında paylaşılan xəbər mövzularını oxuyaraq sinifdə onların qısa icmalını verə bilirlər.

Sosial şəbəkələrin dilin mənimsənilməsinə təsiri.

Hal-hazırda tələbələrin ən çox üstünlük verdiyi sosial şəbəkələrə Facebook, Instagram, Twitter və YouTube daxildir. Bu platformalar yalnız ünsiyyət vasitəsi deyil, həm də zəngin məlumat mənbəyidir. Burada tələbələr həm də dil öyrənməklə bağlı öz təcrübələrini paylaşırlar.

“Facebook” səhifələri və qrupları, “WhatsApp” qrupları və digər platformalarda kollektiv şəkildə fəaliyyət göstərməklə tələbələr dil haqqında problemlər üzrə müzakirələr apara bilirlər. Məsələn, burada onlar hər hansı bir sözün tələffüzü və ya söz birləşməsinin izahı barədə audio və ya video materiallar paylaşırlar. Onlar birlikdə işləyərək çətinlikləri aradan qaldırır və biliklərini təkmilləşdirirlər. Bu da onlara sinifdən kənar da dilöyrənmə prosesini kollektiv şəkildə davam etdirməyə şərait yaradır.

“Facebook” sosial şəbəkəsinin tədris məqsədləri üçün saysız-hesabsız istifadə üsulları vardır. Aşağıda bu sosial şəbəkənin öyrətmə vasitəsi kimi necə tətbiq olunması təsvir olunmuşdur.

1. İlkin olaraq, “Facebook”da sinfin qrup hesabı yaradılır və dil öyrənənlərə ona qoşulmaq üçün dəvət göndərilir. Bu səhifədə mühüm məlumatlar paylaşılır və tədris materiallarının mübadiləsi baş tutur.

2. Qrup profili gündəmdə olan xəbərləri və ən müasir bilikləri dil öyrənənlərə çatdırmaq üçün çox əlverişlidir. Burada paylaşılan hipermətnlərdən başqa mənbələrə, məsələn fotosəkil və videolara keçid etmək mümkündür.

3. “Facebook”un funksiyalarından biri də təhsilin məzmununu təşkil etmək üçün tədbirlərin yaradılması xidmətidir. Hər bir təlim və ya təhsil planı üçün müvafiq kurs materialı təqdim oluna bilər. Bu tədbirə dil öyrənənlər istənilən vaxt sərbəst şəkildə daxil olaraq səhifədəki məlumatları əldə edə bilirlər. Tədbirin həyata keçirilməsi haqqında məlumat qrup səhifəsinə avtomatik olaraq əlavə olunur və beləliklə, qrup üzvləri təlim sessiyaları ilə bağlı məlumatlandırılır [Zafar, 2016:16].

Akademik yazılar da dil öyrənmə prosesinin vacib hissəsidir. İngilis dilində yazı bacarıqlarının inkişafı üçün müəllimlər gündəmlə bağlı sosial mediadan esse mövzuları əldə edirlər. Tələbələr isə mövzu ilə bağlı mediada araşdırma aparmaqla fərqli yanaşmalar öyrənərək onları yazıda tətbiq edirlər.

Audio və videomaterialları təqdim edən əsas platformalardan biri də “YouTube” sosial şəbəkəsidir. “YouTube” dil öyrənənlərə saysız-hesabsız orijinal materiallar təklif edir. Tələffüz problemləri ilə bağlı bu platformada ingilis dilinin bütün variantlarına aid videolar vardır. Sınıfdə müəllim dil qaydaları ilə bağlı çətinliyi aradan qaldırmaq üçün dərhal burada axtarış edib videonu nümayiş etdirir. Bu platformada yerləşdirilən ingilis dilində video materiallar kompüter, proyektor və interaktiv lövhələrlə göstərilir. Tələbələr dilin real vəziyyətlərdə necə tətbiq olunduğu haqqında videoları subtitrlərin köməyi ilə izləyə bilirlər. Subtitrlərlə film və ya video izləmək düzgün tələffüz qaydalarını öyrənmək və məzmunu aydın anlamaq üçün daha məqsədəuyğundur. Burada həmçinin, ingilis dilli natiqlərin və siyasi xadimlərin nitqlərini dinləmək olar. “YouTube”də şairlərin və yazıçıların əsərləri də yerləşdirilir. Məsələn, ingilis dilli şeiri oxumaqla bərabər həm də dinləmək onu daha yaxşı yadda saxlamağa kömək edir. Bu platformada tələbələr ingilis ədəbiyyatına məxsus səsli kitablar da dinləyə bilirlər.

Müasir inkişaf meyilləri nəticəsində ali məktəblərdə elm və texnologiyaya əsaslanan iqtisadiyyat, yəni bilik iqtisadiyyatının formalaşması əsas götürülür. Əvvəlki onilliklərdən fərqli olaraq ali təhsil müəssələri yeni inkişaf strategiyaları və fəaliyyət planı qururlar. Tələbələrin sosial həyata alışması və texnoloji biliklərə yiyələnməsi bu planın əsas tərkib hissəsidir.

Ali təhsil müəssələrində ingilis dilinin müasir standartlara uyğun tədrisi xarici aləmə daxil olmaq, fərqli təcrübələr yaşamaq və xarici ölkələrdə fəaliyyət göstərmək baxımından geniş imkanlar yaradır. Gənclərdə başqaları ilə uğurlu kommunikasiya qurmaqla yanaşı mədəni mövzuları dərk etmək anlayışı formalaşır. Bu cür yanaşmanın formalaşması onları “mədəniyyətlərarası dialoq” istiqamətinə təşviq edir. Onlar öz mədəni təcrübələrinə əsaslanaraq müxtəlif mövzularda fikirlər irəli sürməyi öyrənirlər. Belə fəallıqların nümayişi nəticəsində onlar həm özlərinə məxsus mədəniyyəti, həm də xarici mədəniyyəti qiymətləndirirlər. Tələbələr müstəqil fərdlər kimi özünəməxsus fikirləri, hissləri, zövqləri, arzuları və s. haqqında öz həmyaşdqları ilə məlumatlar paylaşaraq bir-birilərini dinləyir və anlayış göstərirlər. Bu da öz növbəsində

onlarda başqa insanlara və mədəniyyətlərə qarşı tolerantlıq ənənələrinin yaranmasına kömək olacaq.

Təhsildə audiovizual texnologiyalardan istifadə.

Hazırda təhsildə audiovizual texnologiyalardan istifadəyə ehtiyac kifayət qədər yüksəkdir. İngilis dilinin tədrisində kompüterdən istifadə etməklə yanaşı, ingilis dilli videolara olan ehtiyac informasiya və maarifləndirmənin vacib komponentidir. Belə videolar tələbələrin sosial-mədəni səriştəsinin inkişafına töhfə verir, xarici dildə nitq qabiliyyətlərinin qavranılmasını öyrədir və söz ehtiyatını əhəmiyyətli dərəcədə artırır. İngilis dilində videoların dərslərdə istifadəsinin didaktik potensialı ondan ibarətdir ki, belə videolar sinifdə tədris formasına üzvi şəkildə daxil edilir və yüksək dinamikliyə malik olur. Tələbələrin zehni fəaliyyətinin diqqət və yaddaş kimi aspektlərinin inkişafına kömək edir. Diqqətin intensivliyi və müxtəlif məlumat kanallarından istifadə regional coğrafi və linqvistik biliklərin mənimsənilməsi prosesinə müsbət təsir göstərir [<https://genderi.org/tehsilde-ikt-muhazireler-giris.html>].

Dərslərdə müxtəlif mövzularda videolar izləyən zaman formalaşan linqvodidaktik potensial dairəsi aşağıdakı kimi göstərilə bilər:

- orijinal materialların köməyi ilə dinləmə bacarıqlarının təkmilləşdirilməsi;
- videonun aid olduğu məsələnin müzakirəsinə əsaslanan monoloji və dialoji nitq qabiliyyətinin təkmilləşdirilməsi;
- aktiv lüğət ehtiyatının yaranması;
- orijinal materiallardan sistemli şəkildə istifadə ilə ünsiyyətin yaranması nəticəsində motivasiyasının formalaşması [Zafar, 2016:12].

İngilis dilində səliss danışıq qabiliyyətinə nail olmaq üçün tələbələrin nitqi rəvan, axıcı və düzgün olmalıdır. Onlar fikirlərini rahatlıqla ifadə etməli və nitqində çəşməməlidirlər. Şifahi nitqdə rəvanlığı ölçmək üçün bəzi ifadələr bunlardır: sürət, tərəddüd, fasilələr və doldurucular. Əgər fərd "az səy və diqqətlə" danışırsa, deməli o, səlissliyə nail olmuşdur. İngilis dilində danışarkən nitqdə rəvanlıq həmçinin, hansı sözün hansı kontekstdə söylənməsini bilməklə əlaqədardır. Bunu üçün sözlərin seçimində yaradıcı münasibət çox vacibdir. İngilis dilində yüksək səslə bədii ədəbiyyat oxumaq və natiqlərin nitqlərini dinləmək şifahi nitq bacarıqları üçün əhəmiyyətli prosedurlardır. Danışıq zamanı səlissliyə və rəvanlığa nail olmaq üçün ən yaxşı yollardan biri hər hansı bir mətni oxuyan zaman səsi yazmaqdır. Tələbə qeyd etdiyi səsinə dinlədikdə harada səhv etdiyini anlayır və daha yaxşı səs yazma əldə edənə qədər prosesi davam etdirir.

Dil öyrənənlər dərslər materiallarının mövzusunı öyrənərkən müxtəlif duyğular nümayiş etdirirlər. Müxtəlif janrlarda olan musiqilərin dərslər proqramlarına daxil edilməsi bu məsələ ilə əlaqədardır. Musiqi dil öyrənənlərin öyrənmə prosesinə cəlb edilməsi üçün stimula ola bilər, çünki materialın daha yaxşı mənimsənilməsi yaddaşa yanaşı, duyğulardan da asılıdır.

İngilis dilli musiqilərin tələffüzə də təsir göstərdiyi məlumdur. İntonasiya, vurğu və pauza kimi ünsürlər nitqdə nəzərə alınması uğurlu nitq üçün zəruri məsələdir. Bundan əlavə, monofonqlar, diftonqlar, sait və samit səslərin artikulyasiyası musiqilər vasitəsilə daha rahat qavranıla bilər.

Audio və videomaterialların təqdimatında əsas vasitələrdən biri olan kompüterlər sinifdə bir sıra vəzifələri icra edir:

1. Təlimatçılar. Onlar təlimatı fərdiləşdirir, öyrənmə materialını müəyyən tempə təmin edə və tələbənin inkişafı haqqında qeydlər apara bilərlər.

2. Vasitələr. Onlar mətnləri asanlıqla hazırlamağa və formatlaşdırmağa imkan verir, onların yenidən nəzərdən keçirilməsini asanlaşdırır və orfoqrafik səhvləri yoxlayır.

3. Dili araşdırmağın üsulları. Onlar tələbələrin dilin qanunauyğunluqlarını, incəliklərini və çətinliklərini yeni üsullarla araşdırmasını və qarşılıqlı əlaqələr qurmasını təmin edir.

4. Media. Onlar cədvəllər, diaqramlar, qrafiklər, şəkillər, səslər və videoların köməyi ilə yeni ünsiyyət formaları, hipermətnlər və hipermedianın təşkil olunmasına yardım göstərir.

5. Ünsiyyət üçün mühit. Onlar effektiv ünsiyyətin yeni formalarına şərait yaradan və tələbələrlə müəllimlər arasında münasibətləri yenidən konfigurasiya edən yeni sosial reallıqlardır [Bertram, 1990:13].

Məlumdur ki, səsyzəmlər kommunikativ bacarıqların inkişafı üçün əlverişli üsullardır. İnglis dilinin tədrisi zamanı istifadə olunan dərsləklərin bir çoxunda dil daşıyıcılarına məxsus səsyzəmlərin olduğu disklər mövcuddur. Bundan başqa, dərslərdən tələbələr öz səslərini yazmaq üçün smartfonlar, noutbuklar və ya planşetlər kimi portativ cihazlardan istifadə edə bilərlər. Səsyzəmə zamanı tələbələr Britaniya və Amerika onlayn qəzetlərindən, eləcə də bədii əsərlərdən yararlanı bilərlər. Müvafiq veb-saytda məqaləni və ya əsəri seçdikdən sonra öz səslərini cihazda qeyd edirlər. İlk dəfə üçün səsyzəmlərin müddəti qısa ola bilər. Mətni ucadan oxumaq daha məqsədəuyğun hesab olunur, çünki ucadan oxu nitq qabiliyyəti üçün çox vacibdir. Səsi yazdıqdan sonra həm müəllim, həm də tələbələr onu dinləyir. Bu zaman qrammatik və leksik qaydalar,

həmçinin intonasiya və vurğu kimi nitq üçün zəruri faktorlarla bağlı səhvlər aşkar olunur. Bu prosesi dəfələrlə təkrarladıqda tələbə artıq səhvlərə yol verməməyə və nitqini düzgün qurmağa çalışır.

Hər hansı bir dilin tədrisi zamanı həmin dilə məxsus ədəbi əsərlərin öyrədilməsi də dil öyrənənlər üçün zəruri fəaliyyətdir. İngilis dilinin tədrisində də ingilis ədəbiyyatından olan əsərlərdən istifadə edilir. Bununla əlaqədar fəaliyyətlər sinifdə canlanma və bədii əsərləri oxumaq həvəsi yaradır. Ənənəvi tədris üsullarında daha çox qrammatik qaydalar və sözlərin əzbərlənməsinə diqqət ayrıldığı üçün ədəbi əsərlərin oxunmasına çox da yer ayrılmırdı. Ancaq dərslərdə ədəbiyyatın rolunu qiymətləndirərkən bədii mətnlərin zəngin linqvistik məlumat və tələbələrin başqa dillərdə özünü ifadə etmələri üçün stimül mənbəyi olduğu müşahidə edilmişdir. Belə bədii mətnlərə ingilis dilində şeirlər, qısa və uzun hekayələr, musiqi sözləri və teatr əsərləri daxildir. Sinifdə bu materialların səsləndirilməsi üçün audiomətnlər, musiqi CD-ləri, podkastlar və s. tətbiq olunur.

Nəticə / Conclusion

Ümumiyyətlə, tələbələrə təkcə bilik öyrətmək yox, həm də onlara öyrənməyi öyrətmək ideyası əsas məsələlərdəndir. Zəngin resurs mənbələrində ən faydalı və səmərəli olanını seçmək və ondan yararlanmağı bacarmaq da dilin öyrənilməsində diqqət yetirilməli mövzulardandır. Gələcək həyatında və karyerasında uğur qazanmaq üçün bugün tələbələrin həvəs və motivasiya mənbəyi olmalıdır. Müəllimlər həm də ali məktəblərdə bu mövzularda tələbələrlə müzakirələrin aparılması və onlara istiqamətlərin verilməsi üçün müzakirə mövzuları təşkil etməlidirlər. Belə ki, ingilis dilinin nə məqsədlə öyrənmək istədikləri və gələcəkdə onu hansı fəaliyyət sahəsində tətbiq edəcəkləri haqqında tələbələrdə dəqiq istiqamət olmalıdır. Bəzən onlar ixtisasla bağlı dərin biliyə malik olsalar da, onu praktikada tətbiq edə bilmirlər. Məsələn, tələbələr öyrəndikləri dilin leksik vahidlərini və qrammatik strukturlarını bilsə də, kommunikativ qabiliyyətlərin olmadığı üçün bu bilikləri ünsiyyət prosesində tətbiq etməzlər. Məhz texnoloji yeniliklərin təqdim etdiyi geniş imkanlardan yararlanaraq onlar ünsiyyət qurma texnikasını öyrənir və onu praktikada tətbiq edirlər.

Ədəbiyyat / References

1. Abdullayev, S.H., Abasova, S.E. (2012). Təhsil prosesində İKT-nin tətbiqinə sistemli yanaşma prinsipləri haqqında // Sumqayıt Dövlət Universiteti

və AMEA İnformasiya Texnologiyaları İnstitutunun təşkilatçılığı ilə “Riyaziyyat tətbiqi məsələləri və yeni informasiya texnologiyaları” II Respublika elmi konfransı. – Sumqayıt: – 27-28 noyabr. – səh. 228-230.

2. Əliquliyev, R., Mahmudov, R. (2018). Dil sənayesi: imkanlar, perspektivlər və problemlər. // İnformasiya cəmiyyəti problemləri. – №1. – s.3-26.

3. Əliquliyev, R.M., Mahmudov, R.Ş. (2016). İnformasiya cəmiyyətinin formalaşmasının multidisiplinar elmi-nəzəri problemləri. // İnformasiya cəmiyyəti problemləri. – №2. – s.3-18.

4. Abraham, Oommen (2012). Teaching English as a global language in smart classrooms with PowerPoint presentation. – Jazan University. – 54-61 p.

5. Bertram, C., Bruce (1990). Roles for computers in teaching the English language arts. – University of Illinois at Urban-campaign. – 13 p.

6. Innovations in learning technologies for English language teaching. (2013). – British Council. – 43 p.

7. Oleh, H. (2017). The role of language lab technique in learning English as a second language (Listening and laboratory work analysis). – 34 p.

8. Zafar, S.A. (2016). Use of Social Network Sites for Teaching and Managing Knowledge in Adult Education. – English for Specific Purposes World. – Issue 49. – Volume17. – p.1-20.

9. <https://genderi.org/tehsilde-ikt-muhazireler-giris.html>

Məqalə tarixçəsi

Daxil olub 10.02.2024

Düzəlişə göndərilib 14.02.2024

Qəbul edilib 03.03.2024

Nəşrə tövsiyə edib Nazilə Abdullazadə

pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru, dosent

DOI: 10.30546/114578.2024.1.0221.

A GLANCE TO TRADITIONAL METHODS AND THEIR INSUFFICIENT ASPECTS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE

Leyla Murtuzayeva

Azerbaijan State Pedagogical University

<https://ORCID.org/0009-00015585-2257>

lelamurtuzayeva01@gmail.com

Abstract

This article gives a comprehensive evaluation of the state of English language instruction in secondary schools in the twenty-first century. With English's global relevance as a commonly used language, educators have new problems and possibilities in cultivating language competency in children. The study dives into the current techniques, technology integration, and pedagogical approaches that influence English education.

The essay also discusses the impact of digital breakthroughs and the use of novel teaching methods, highlighting the importance of a dynamic and adaptable curriculum to accommodate students' different requirements. By synthesizing research findings and educational practices, this article aims to contribute to a comprehensive understanding of the challenges and advancements in teaching English in secondary schools, providing insights that educators can use to improve language instruction in an ever-changing educational environment.

Key words: English language teaching, secondary schools, traditional methods, 21st century education, modern methods.

XARİCİ DİLİN ÖYRƏDİLMƏSİNDƏ ƏNƏNƏVİ ÜSULLAR VƏ ONLARIN ÇATIŞMAYAN CƏHƏTLƏRİNƏ BAXIŞ

Leyla Murtuzayeva

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti

Xülasə

Bu məqalə XXI əsr orta məktəblərdə ingilis dili tədrisinin ətraflı qiymətləndirilməsini təqdim edir. İngilis dilinin global əhəmiyyəti nəzərə alındığında tərbiyəçilər uşaqlarda dil bacarığının inkişafında yeni problemlərlə və imkanlarla üzləşir. Tədqiqat dövrümüzdə istifadə olunan üsulları,

texnologiyanın inteqrasiyasını və ingilis dilinin tədrisinə təsir edən pedaqoji yanaşmaları araşdırır.

Məqalədə həmçinin rəqəmsal nailiyyətlərin təsirindən və yeni tədris metodlarından istifadədən bəhs edir, şagirdlərin müxtəlif tələblərini yerinə yetirmək üçün dinamik və uyğunlaşa bilən kurikulumun vacibliyini vurğulayır. Tədqiqat nəticələrini və təhsil təcrübələrini sintez etməklə, bu məqalə orta məktəblərdə ingilis dilinin tədrisi ilə bağlı problemlərin və irəliləyişlərin hərtərəfli başa düşülməsinə töhfə vermək, pedaqoqların daim dəyişən təhsil mühitində dil tədrisini təkmilləşdirmək üçün istifadə edə biləcəkləri fikirləri təmin etmək məqsədi daşıyır.

Açar sözlər: ingilis dilinin tədrisi, orta məktəblər, ənənəvi metodlar, XXI əsr təhsili, müasir metodlar.

ВЗГЛЯД НА ТРАДИЦИОННЫЕ МЕТОДЫ И ИХ НЕДОСТАТОЧНЫЕ АСПЕКТЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Лейла Муртузаева

Азербайджанский государственный педагогический университет

Резюме

Исследование погружается в современные методы, интеграцию технологий и педагогические подходы, которые влияют на английское образование. В эссе также обсуждается влияние цифровых прорывов и использования новых методов обучения, подчеркивая важность динамичной и адаптируемой учебной программы, отвечающей различным требованиям учащихся.

Обобщая результаты исследований и образовательную практику, эта статья призвана способствовать всестороннему пониманию проблем и достижений в преподавании английского языка в средних школах, предоставляя идеи, которые преподаватели могут использовать для улучшения преподавания языка в постоянно меняющейся образовательной среде.

Ключевые слова: преподавание английского языка, средние школы, традиционные методы, образование XXI века, современные методы.

Introduction

Children are society's most valuable resource. Children preserve major cultural events and transmit essential social structures from one generation to the next. Children are responsible for creating and incorporating required changes into their beliefs, habits, and social lives. Regardless of how important it is to preserve the culture and the civilization, changes will unavoidably occur that transform them. One of the primary purposes of schools is to help pupils strike a balance between sustaining social well-being and preparing for the changing world in which they will live. At the moment, civilization is moving toward uncharted territory, with unpredictable outcomes due to a variety of contributing factors. The problems have become increasingly global, with no apparent answers. The inflow of many cultures has made even tiny communities more complicated.

Along with worries about children's ability to thrive in a changing society, there is also a child-care ethic that should have a significant effect on educational activities. The personal well-being of children is our major priority. In addition to being educated for the world of work, children should be safeguarded from any hazards and given the greatest possible opportunities to have a happy life. They also need to acquire social values and conventions so that they can fully integrate into their communities. In today's world, with changing situations and whole new difficulties to confront, children are best served in schools that equip them to live successfully in modern societies and learn how to properly cope with current, complicated problems. Previously, life preparation entailed learning a collection of facts about diverse domains of knowledge based on human experience and study. While this information is valuable, applying it to the various, ever-changing difficulties of life is a more vital aspect of preparedness. Children must not only become skilled problem solvers, but they must also develop the sensitivity necessary to collaborate successfully with others in resolving community challenges of various cultures and socioeconomic backgrounds.

Teachers must be prepared to assist pupils in solving difficulties and adapting to changing conditions in complicated societies. They must understand how to create genuine learning communities that enable students to effectively engage with real-world experiences. They should also understand how to foster stronger relationships among students, resulting in more unity and less divisiveness. They must learn how to help their pupils become advocates for one

another and overcome obstacles that endanger group members. Teachers should be trained to operate more autonomously and responsibly. There are certainly a few solved issues that need human innovation and intelligence. Teachers must provide their pupils with experiences, that will prepare them for the challenges and demands of today's world [Clifford, 2004:III].

There are three aims for teaching a foreign language: practical, instructional, and cultural. Its practical uses revolve around functioning as a method of communication, which is the primary function of language. The school curriculum includes the following practical requirements: The instruction should be designed so that graduates can speak a foreign language on simple everyday topics using the speech material used in the lesson, easy texts in the foreign language and, on occasion, a dictionary, moderately difficult texts, and express simple ideas in writing, allowing them to read and understand without a dictionary. Foreign language instruction in Soviet schools was intended to serve educational purposes. It consisted of instilling the concepts of communist morality in youngsters via a foreign language.

The ways and means of fulfilling this requirement were discussed further below in relation to the principle of educational training in school and extracurricular activities [Аничков, 1996:26].

The traditional method was one of the only methods taught in the 70s and 80s. It was based more on grammar and language learning than on actual language practice. Grammar is the most important part of learning Spanish or any other foreign language, and students are required to memorize hundreds of words and vocabulary tenses before practicing the actual language. Many schools start teaching second languages to students at an early age, in kindergarten and preschool. It is important that all children are exposed to a language from an early age, as it has a positive impact on their intellectual development. It will also increase children's mental development. Additionally, opening the door to new cultures is great for all children because it broadens their horizons and perspectives about other cultures. In traditional teaching methods, the teacher's role is to share information with students. For example, most classes follow a textbook that contains all the examples and exercises that students need to follow. Teachers must share vocabulary and grammar with students, but it is up to the learner to grasp the information or not. In the traditional method, teachers use various activities, such as recording, so that students can listen to foreign languages from native speakers. In addition, songs

or crosswords are used to memorize vocabulary. In the traditional approach, students are more responsible. Because everything taught must be remembered. For example, vocabulary, grammar, and grammar rules must be memorized to learn the target language. Finally, it may be difficult for some students to test these rules and vocabulary in real life because they are just memorized. The student's job is to listen to the language spoken by the teacher or speaker on the radio and understand the tone of that language. Then, students practice talking to each other in different situations and try to memorize vocabulary. Additionally, speaking will help students pronounce different words in the target language [Patrick, 2008:3-5].

In contrast, constructivist or student-centred learning poses a question to students, who then work together in small groups to find one or more solutions. Students play an active role in conducting experiments and obtaining their own results. Teachers help students develop new concepts and connect them to prior knowledge, but leave discovery and discussion to groups of students. If students are working together and actively discussing the material instead of taking notes, teachers often feel like they are not doing their job. As any new idea is likely to be rejected unless teachers examine their own theoretical frameworks and develop their own rationale for change, it has been suggested that additional quantitative evidence supporting constructivism may encourage more teachers to adopt this teaching style [Khalid, 2012: 172].

Teaching through conversation is the most useful way to teach a language. A child learns the mother tongue by talking to others or listening to other people's conversations. A child never learns the language, however can understand its meaning and learn it automatically to use it in everyday life. No one teaches them the symbols, phrases or grammar of a language. Only conversations teach children. Therefore, dialogue is a very significant part of the learning process. The topic can be presented to students as written material, which they must first read, then form an opinion and then converse, or they can listen, understand and participate in the conversation. This will also encourage students to participate in the conversation. This process may take some time, but ultimately it is the most effective process for learning a language.

Teaching through gamification is a compelling pedagogical strategy, leveraging students' intrinsic motivation for games to enhance the learning process. While conventional wisdom separates lessons and games, merging the two can sustain engagement throughout the educational experience. The

competitive element inherent in games cultivates a strong desire to succeed, fostering prolonged interest and preventing learner fatigue.

Word Games.

An integral facet of language acquisition is vocabulary development. The challenge of comprehending and incorporating words into daily communication can be addressed through word-based games such as Scrabble and housie. These interactive activities facilitate vocabulary enrichment. Additionally, spelling contests, synonym competitions, word puzzles, anagrams, and hangman contribute significantly to enhancing linguistic proficiency. The addictive nature of these games facilitates vocabulary expansion organically, eliminating the need for frequent dictionary references.

Competitions.

Competitions, including debates and speeches, serve as effective language learning tools by compelling students to articulate their thoughts at an optimal level. The competitive environment encourages the formulation of articulate sentences and the application of sophisticated vocabulary to convey ideas. Moreover, these competitions hone public speaking skills, fostering personality development as students engage with a broader audience.

Creative Tasks. Unlike methods placing a greater onus on student effort, creative tasks necessitate active involvement from educators. Assignments requiring independent research and subsequent composition empower students to explore and express themselves. While effective, this approach, commonly employed in scientific and engineering disciplines, can be labour-intensive. However, in language studies, tailored tasks ensure students are actively engaged in the learning process, striking a balance between effort and academic efficacy.

Integration of Multimedia: Utilizing multimedia sources, such as songs, movies, serials, magazines, and newspapers, plays a vital role in improving our language. Often, we are unaware that these resources are aiding our language development until we realize our improved proficiency. Such resources can be employed effectively to assist students in enhancing their language skills. However, careful precautions must be taken. This method should be employed in the advanced stages of learning, where there is minimal risk of detrimental impact. This caution is warranted because colloquial English, prevalent in movies and songs, often includes grammatical errors. It is crucial for students to understand this aspect to avoid incorporating incorrect language forms into their daily usage.

Languages hold a significant role in our lives, serving as a means to express emotions, convey desires, and facilitate communication. Proficiency in a language is crucial as it defines our identity. Given that English is the official global language, it is of paramount importance to teach it in a manner that not only develops speaking, writing, and listening skills but also emphasizes effective communication. This is the inherent purpose of language and should be prioritized. Innovative methods, as discussed, bring about positive change, aiding students in learning faster, more efficiently, and interactively. It is the responsibility of educators to abandon traditional methods and embrace new, improved methodologies for the benefit of their students [Anburaj, 2014:63-64].

Conclusion

In conclusion, the evolving landscape of education necessitates a departure from traditional teaching methods towards more innovative approaches. It is imperative to acknowledge children as fundamental societal assets, and thus prioritize their holistic development alongside academic learning.

The shift towards student-centred learning methods, such as storytelling, conversational techniques, and gamification, underscores the need for a more engaging and dynamic educational experience. These methods not only enhance language proficiency but also foster critical thinking and collaboration skills.

Moreover, educators must recognize the importance of preparing students for the complexities of a globalized world. This includes fostering cultural understanding and equipping students with the skills to navigate diverse perspectives and solve complex problems.

In the realm of language education, particularly English language instruction, there is a growing recognition of the need to adopt more interactive and enjoyable teaching methods. Integrating multimedia resources and creative tasks can enhance language learning while also promoting cultural awareness.

Ultimately, the responsibility lies with educators to embrace these innovative teaching methodologies to ensure that students are well-prepared to thrive in an ever-changing society. By prioritizing effective communication, critical thinking, and adaptability, educators can empower students to succeed academically and personally.

References

1. Clifford H.E. (2004). *Teaching and Learning in Middle and Secondary Schools: Student Empowerment Through Learning Communities*, Prentice Hall, III.
2. Аничков И.Е., Саакянц В.Н. (1996). *Методика «преподавание английского языка» средняя школа*, Издательство «просвещение» Москва, 248
3. Patrick, & Elizabeth Danielle Bush. (2008). *The effects of Total Physical Response by Storytelling and the Traditional Teaching Styles of a Foreign Language in a selected High School*, 22.
4. Khalid, A., & Azeem, M. (2012). *Constructivist Vs Traditional: Effective Instructional Approach in Teacher Education*. // *International Journal of Humanities and Social Science*. – p.170-177.
5. Anburaj, Mr.G. (2014). *Innovative Methods of Teaching English Language*. // *IOSR Journal of Humanities and Social Science*. – 19 (8). p.62–65.
6. Condon, M.W.F., Clyde, J.A., Kyle, D.W., & Hovda, R.A. (1993). *A constructivist basis for teaching and teacher education: A framework for program development and research on graduates*. // *Journal of Teacher Education*, 44(5). – p.273-278.
7. Lord, Thomas R. (1997). *A Comparison Between Traditional and Constructivist Teaching in College Biology*. *Innovative Higher Education*. Vol. 21, No. 3:197-216.
8. Rainer Dangel, J., & Guyton, E. (2004). *An emerging picture of constructivist teacher education*. – *The Constructivist*, 15(1). – p.1-35.

Məqalə tarixçəsi

<i>Daxil olub</i>	<i>13.03.2024</i>
<i>Qəbul edilib</i>	<i>17.03.2024</i>
<i>Nəşrə tövsiyə edib</i>	<i>Ülviyyə Hacıyeva</i>
	<i>filologiya üzrə fəlsəfə doktoru, dosent</i>

DOI: 10.30546/114578.2024.1.0229.

AZƏRBAYCAN DİLİ FƏNNİ ÜZRƏ ÜMUMİLƏŞDİRİCİ DƏRSLƏRİN XARAKTERİNƏ DAİR

Aynur Şeleanova

Bakı Slavyan Universiteti

<https://ORCID.org/0009-0008-5418-9036>

aynurselemanova@gmail.com

Xülasə

Azərbaycan dili didaktikasında dərsələrin növləri və tipologiyası müxtəlif baxışlar, yanaşmalar üzrə qurulan bölgü prinsipləri ilə müəyyən edilir. Ən universal bölgü klassik bölgüdür ki, orada yeni bilik verən, möhkəmləndirmə, qarışıq tipli, təkrar və ümumiləşdirici təkrarlardır. Bunların da hər birindən qarışıq tipli dərslərdə istifadə olunur. Lakin verilən biliyin təkrarı, ümumiləşdirilib sistemə salınması, daha müasir və kütləvi bölgünün nəticəsi sayılır.

Belə dərslərin didaktik əsasları haqqında kurikulumun metodoloji nəzəriyyəsinə məlumat verilsə də, hər şey gün kimi aydın təsəvvür olunmur. Metodistləri çətinliyə salan da budur. Onlar belə hallarda müəllimlərə istinad verməkdə çətinlik çəkirlər. Məqalədə ümumiləşdirici dərslərin yeni sisteminin şərhli məsələlərindən bəhs olunur. Ümumiləşdirici təkrarlar üzrə yeni sistemin mahiyyətinə nəzər salınır, kurikulum metodologiyası şərh olunur.

Açar sözlər: ümumiləşdirmə, ümumiləşdirici dərs, ümumiləşdirici təkrar, yeni sistem, problemin mahiyyəti, Azərbaycan dili didaktikası.

ABOUT THE NEW SYSTEM OF GENERALIZING LESSONS ON THE "AZERBAIJANI LANGUAGE" SUBJECT

Aynur Shelemanova

Baku Slavic University

Abstract

The types and typology of lessons in the didactics of the Azerbaijani language are determined by the principles of division based on different views and approaches. The most universal division is the classical division, in which there are repetitions that provide new knowledge, reinforcement, mixed type, repetition and generalization. Each of these is used in mixed type lessons.

However, the repetition, generalization and systematization of the given knowledge is considered the result of a more modern and mass distribution.

Although information about the didactic basis of such classes is given in the methodological theory of the curriculum, everything is not clearly presented. That's what gets methodists in trouble. In such cases, it is difficult for them to guide teachers. The article discusses issues of interpretation of the new system for summarizing lessons. The essence of the new system for summing up repetitions is considered, and the methodology of the curriculum is explained.

Key words: generalization, generalizing lesson, generalizing repetition, new system, essence of the problem, didactics of Azerbaijani language.

О НОВОЙ СИСТЕМЕ ОБОБЩАЮЩИХ УРОКОВ ПО ПРЕДМЕТУ АЗЕРБАЙДЖАНСКИЙ ЯЗЫК

Айнур Шелеманова

Бакинский славянский университет

Резюме

Виды и типология уроков по дидактике азербайджанского языка определяются принципами разделения, основанными на различных взглядах и подходах. Наиболее универсальным является деление классическое, в котором присутствуют повторы, дающие новые знания, закрепление, смешанный тип, повторение и обобщение. Каждый из них используется на уроках смешанного типа. Однако повторение, обобщение и систематизация данных знаний считается результатом более современного и массового распространения.

Хотя сведения о дидактической основе таких занятий приведены в методической теории учебной программы, все четко не представлено. Вот что доставляет методистам неприятности. В таких случаях им трудно направить учителей. В статье рассматриваются вопросы интерпретации новой системы подведения итогов уроков. Рассмотрена суть новой системы подведения итогов повторений, объяснена методика учебной программы.

Ключевые слова: обобщение, обобщающий урок, обобщающее повторение, новая система, суть проблемы, дидактика азербайджанского языка.

Giriş / Introduction

Ümumtəhsil məktəbləri üçün Azərbaycan dili fənni üzrə təhsil proqramında (kurikulumda) dil qaydaları məzmun xəttinin tələbləri belə verilmişdir: şagirdlərə dilin fonetik, leksik və qrammatik quruluşu ilə bağlı ən zəruri biliklər yığcam, sadə, aydın qayda və şərtlər formasında çatdırılmalı, orfoqrafiya qaydalarına riayət edilməli, durğu işarələrindən yerli-yerində düzgün istifadə olunması təmin edilməlidir. Bütün bunlar şagirdlərin həm oxu, həm də yazı qabiliyyətlərinin inkişafı üçün zəmin yaradır. Şagirdlərin şifahi və yazılı nitq bacarıqlarının formalaşmasında mühüm rol oynayan zəruri linqvistik biliklərin öyrənilməsi, mədəni nitq üçün vacib sayılan mühüm tələblərin qavranılması, ədəbi dilin funksional və fərdi üslublarının səciyyəvi xüsusiyyətlərinin dərk olunaraq fərqləndirilməsi və təcrübədə tətbiqi təmin edilir [İbadova, 2013:12]. Təbii ki, bu qeyd olunanların bacarıq və vərdislərə çevrilməsi üçün təkrar və ümumiləşdirici dərslərin əhəmiyyəti böyükdür.

Təlim prosesində ümumiləşdirici dərslərin yeri.

Ümumtəhsil məktəblərinin V sinfində Azərbaycan dilindən sait və samitlərin növləri, heca, intonasiya, vurğu və s. mövzularla bağlı dərslər dil qaydaları kimi öyrənilir [İsmayılov, 2020:12-45]. Həmin məsələlər əvvəlcə cari təkrar və sonra ümumiləşdirici təkrarla yekunlaşdırılır. Ümumiləşdirmə fəlsəfi metoddur. Ümumiləşdirici dərslər pedaqoji termindir. Mənası da aşağıdakı kimi anlaşılır: Belə təlimdə özünə qədərki dərslərdə öyrənilən biliklər müvafiq anlayışlara çevrilir, müvafiq anlayışlarla ifadə olunur və yeni bir keyfiyyət, yaxud da mahiyyət qazanır.

Eyni zamanda fonetik təhlil yolu ilə bu məsələlərlə bağlı öyrənilənlər ümumiləşdirici təhlil bacarıqlarının aşılmasına kimi yeni anlayışlara çevrilir. Fonetik təhlil sözdəki saitlərin qalın və incə, dodaqlanan və dodaqlanmayan, qapalı və açıq; habelə samitlərin-kar və cingiltili, səslərin və hərflərin adlandırılması, sözlərdə onların sayı birinin o birindən az və ya çox olması və s. deməkdir. Fikrimizi əsaslandırmaq üçün bir neçə nümunəyə nəzərə salaq:

Yazılır:

saat

1. 4 hərfdən :

s, a, a, t

2. saitlər: a,a

3. 1 sait, 2 dodaqlanmayan samit

2 kar samit

Deyilir:

sā :t

3 səsdən ibarətdir:

s, a, t;

samitlər: s, t

2 heca, vurğu son hecaya düşür .

Göründüyü kimi, bu cür təhlil əməliyyatı səs, hərf, sait, samit, onların xarakteri, yazıda və tələffüzdə sayı, saitlərin heca əmələ gətirməkdə rolu, saitlərin vurğusuna dair öyrənilənlərin bir ümumi adda, yəni fonetik təhlil anlayışında ümumiləşməsi deməkdir.

Eyni zamanda fonetik təhlil, leksik təhlil, söz yaradıcılığına görə təhlil, sözün tərkibinə görə təhlil, habelə morfoloji təhlil, sintaktik təhlil anlayışları ümumiləşmiş anlayışlar olsalar da, onların da hamısı bir ümumi anlayışda ümumiləşir ki, o da linqvistik təhlil anlayışıdır.

Deməli, ümumiləşdirici təkrar hər bir məzmun xəttinə aid olmalıdır.

Tədqiqatla müəyyən edilmişdir ki, dərsləklərdə bu məsələnin qoyuluşu ona görə ümumiləşdirici təkrar, ümumiləşdirici dərs, ümumiləşdirmə və ya qiymətləndirmə adlanır ki, kurikulumla bağlı izahatverici resurslarda aydın şərhlər verilməmişdir [İsmayılov, 2020:165-166]. Halbuki ənənəvi didaktikada ümumiləşdirici dərs termini biliyin təkrarı, ümumiləşdirilməsi və sistemə salınması kimi verilərdi.

Əlbəttə, bu özü də bizə görə, əməl edilməsi etalon ola biləcək son anlayış deyil: Onun da əsasında düzəlişlərə, əlavələrə və ya təkmilləşmələrə ehtiyac var.

Belə ki, bunlar bizə görə aşağıdakılardır:

- 1) ümumiləşdirici dərslər məqsəddən asılı olmalıdır;
- 2) sistem daxili və sistemlə qurulmalıdır;
- 3) əhatəedici xarakteri ilə seçilməlidir;
- 4) yekunlaşdırıcı mahiyyət daşımalıdır və s.

VI sinifdə belə dərsləri hər bir nitq hissəsinin tədrisindən sonra keçirmək kimi nəzərdə tutulur. Halbuki onun alt sistemləri də nəzərə alınmalıdır. Məsələn: isimlərin quruluşca növləri, isimlərin mənaca növləri bir yarım sistemdirsə, onun kateqoriyalarına dair də belə sistemi yaratmaq didaktik cəhətdən əhəmiyyətsiz görünməz. Həmçinin də elə mövzular var ki, onların özü də ümumiləşdirici sistem yaradıcı yanaşma tələb edir. “Təsriflənən feillərin cümlədə rolu”, “Təsriflənməyən feillərin cümlədə rolu” ilə “Feillərin cümlədə rolu” mövzusu da xüsusi və ümumi xarakterdə qurulan ümumiləşdirici dərslər ola bilər [İsmayılov, 2021:115-133].

“Ümumiləşdirici təkrar dərsləri” və ya “ümumiləşdirici dərs” terminindən V-VII siniflərdə dərslük tərtibçiləri tərəfindən istifadə edilmişdir. Lakin təkrar, ümumiləşdirmələrin hamısı dil qaydalarına aiddir. Dinləyib-

anlama, oxu, yazı məzmun xətləri ilə işləyən məktəb sistemində belə olmamalıdır.

Məzmun xətləri və ümumiləşdirici dərslər.

Ümumiləşdirmə təkcə biliklərlə və yaxud da şifahi deyilənlərlə məhdudlaşmır. Əgər ümumiləşmə bacarıq və vərdislərə aiddirsə, bu isə həqiqətən belədir və heç bir şübhə yeri də qalmamalıdır ki, inkişaf kiçik anlayışların və ya bacarıqların daha böyük anlayışlara və ya bacarıqlara çevrilməsi yolu ilə baş verirsə, yazı məzmun xəttində imla, ifadə, inşa, esse, hekayə qurmaq bacarıqları biliyin bacarığa, bacarığın vərdişə və ya səriştəyə çevrilməsidir. .

Buradan da aydın olur ki, inşa dərsləri Azərbaycan dilindən ən ümumiləşmiş dərslər sayılır. İnsanın daxil olduğu yazı məzmun xətti də ümumiləşdirici məzmun xəttidir. Dərslərimizin əsas mətnlər əsasında qurulması və dərslərdə bütün fonetik, leksik, qrammatik-üslubi əməliyyatların onların üzərində aparılması ilə yanaşı, anoloji mətn qurulması ilə təlimin tamamilə yetməsi inşaya son nəticə kimi baxmaq lazımdır. Həmkarlarımıza bir təkliflə də müraciət etmək istəyirəm:

Gəlin ümumiləşdirici təkrarlar üzrə yeni sistemin mahiyyətinə dair kurikulum metodologiyasını birlikdə öyrənək:

- 1) Ümumiləşdirmə fəlsəfi və pedaqoji anlamda;
- 2) Azərbaycan dilindən linqvistik qaydalara dair ümumiləşdirici təkrar dərslər;
- 3) Dinləyib-anlama və danışmağa dair ümumiləşdirici təkrar dərslər;
- 4) Oxu məzmun xəttinə dair ümumiləşdirici təkrarlar;
- 5) Yazı məzmun xəttinə dair ümumiləşdirici təkrar dərslər;
- 6) Ümumiləşdirici təkrar dərslərə dair çalışmalar sistemi;
- 7) Ümumiləşdirici təkrar dərslərin yeni sisteminin ənənəvidən fərqli özəllikləri;
- 8) Ümumiləşdirici təkrar dərslərdən gözlənilən və son nəticələr;
- 9) Ümumiləşdirici təkrar dərslər və qiymətləndirmə;
- 10) Ümumiləşdirici təkrar dərslərə aid elmi-metodik müddəalar.

Nəticə /Conclusion

Nəticə olaraq deyə bilərik ki, ümumiləşdirmə təkcə biliklərlə və yaxud da şifahi deyilənlərlə məhdudlaşmır. Əgər ümumiləşmə bacarıq və vərdislərə aiddirsə, bu isə həqiqətən belədir və heç bir şübhə yeri də qalmamalıdır ki, inkişaf kiçik anlayışların və ya bacarıqların daha böyük anlayışlara və ya

bacarıqlara çevrilməsi yolu ilə baş verirsə, yazı məzmun xəttində imla, ifadə, inşa, esse, hekayə qurmaq bacarıqları biliyin bacarığa, bacarığın vərdişə və ya səriştəyə çevrilməsidir.

Ədəbiyyat / References

1. Azərbaycan Respublikası Ümumtəhsil məktəbləri üçün Azərbaycan dili fənni üzrə təhsil proqramı (kurikulum) (V-XI siniflər). (2013) – Bakı: – 135 s.
2. Azərbaycan dili (2020). 5-ci sinif üçün dərslik. – Bakı: Altun kitab. – 202 s.
3. Azərbaycan dili (2020). 5-ci sinif müəllim üçün metodik vəsait. – Bakı: Altun kitab. – 202 s.
4. Azərbaycan dili (2021). 6-ci sinif üçün dərslik. – Bakı: Altun kitab. – 192 s.
5. Azərbaycan dili (2021). 6-ci sinif müəllim üçün metodik vəsait. – Bakı: Altun kitab. – 192 s.
6. Arıxova, V. (2014). Şagirdlərin yazılı nitqinin inkişafında orfoqrafiya təliminin rolu. // Dil və ədəbiyyat. Beynəlxalq elmi-nəzəri jurnal. – Bakı: BDU. – № 1(89). – s.273-275.
7. Bəşirov, K., Mehraliyeva B. (2008). Orta məktəbdə Azərbaycan dilinin morfologiyasının tədrisi məsələləri. – Bakı: Nurlan. – 328 s.
8. Cəfərova, N. (2016). İbtidai siniflərdə Azərbaycan dilinin tədrisi metodikası. I hissə. – Bakı: ADPU. – 404 s.
9. Əfəndizadə, Ə. Düzgün yazı təliminin elmi əsasları. (1975) – Bakı: Maarif. – 176 s.
10. Qurbanov, V.T.(2023). Dil təliminin aktual problemləri. – Bakı: – “Müəllim”. –264 s.
11. Ümumi təhsilin fənn standartları (I-XI siniflər) (2012). – Bakı: – “Mütərcim”. – 402 s.

Məqalə tarixçəsi

<i>Daxil olub</i>	<i>16.02.2024</i>
<i>Düzəlişə göndərilib</i>	<i>17.02.2024</i>
<i>Qəbul edilib</i>	<i>28.02.2024</i>
<i>Nəşrə tövsiyə edib</i>	<i>Könül Səmədova</i>
	<i>filologiya elmləri doktoru, dosent</i>

DOI: 10.30546/114578.2024.1.0235.

XARİCİ DİLİN TƏDRİSİNDƏ YAZI PROSESİ VASİTƏLƏRİ VƏ METODLARI

Tamilla Turabova

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti

Xarici Dillər Mərkəzinin baş müəllimi

<http://ORCID.org/0000-0003-4980-850>

tamilla.turabova@mail.ru

Xülasə

Yazı prosesi qrafiki yazı tədrisi üçün strategiyaların əsasını təmin edir. Yazı prosesi diaqramı yazı prosesinin hər mərhələsinin qarşılıqlı əlaqəsinin rekursivliyini sintez edən qrafikdir. Yazı yazmaq üçün müəyyən müxtəlif metod və strategiyalar tələb olunur ki, bunlardan da müəllimlər və təcrübəli yazarlar istifadə edirlər. Təcrübəli yazarlar düzgün strategiyalardan istifadə etdiklərinə görə yazıları daha uğurlu ola bilər. Tələbələrə bu cür imkanların olduğunu öyrətmək lazımdır. Ancaq əvvəlcə müəllimlər tələbələrə rəhbərlik etməlidirlər və bu rəhbərliyə başlamaq üçün yazı prosesi qrafik səhifəsindən istifadə edə bilərlər. Yazma prosesi öyrədilərkən tələbələr müəllimin göstərişi ilə müəyyən metod və strategiyalar öyrənirlər. Müəllimlər müəyyən mərhələlər ərzində tələbələrə yazı qaydalarını müxtəlif strategiyalar vasitəsilə öyrədirlər.

Açar sözlər: qrafik, müəllim, tələbə, metod, yazı strategiyası.

WRITING PROCESS TOOLS AND METHODS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Tamilla Turabova

Azerbaijan State Pedagogical University

Abstract

The writing process chart provides the basis for strategies for teaching writing. A writing process diagram is a graph that synthesizes the recursiveness of the interactions of each stage of the writing process. Writing requires certain different methods and strategies that are used by teachers and experienced writers. Experienced writers use the right strategies to make their writing more successful. Students need to be taught that such opportunities exist. But first, teachers need to guide students, and they can use the writing process chart page to begin this guidance. While teaching the writing process, students learn certain

methods and strategies under the guidance of the teacher. Teachers teach students writing rules through different strategies during certain stages.

Key words: Chart, teacher, student, method, writing strategy.

ИНСТРУМЕНТЫ И МЕТОДЫ ПРОЦЕССА ПИСЬМА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Тамилла Турабова

Азербайджанский государственный педагогический университет

Резюме

Схема процесса письма обеспечивает основу для стратегий обучения письму. Диаграмма процесса письма — это граф, синтезирующий рекурсивность взаимодействий на каждом этапе процесса письма. Написание требует определенных различных методов и стратегий, которые используются учителями и опытными писателями. Опытные писатели используют правильные стратегии, чтобы сделать свое письмо более успешным. Студентов нужно учить, что такие возможности существуют. Но сначала преподаватели должны направлять учащихся, и они могут использовать страницу диаграммы процесса письма, чтобы начать это руководство. Обучая процессу письма, студенты изучают определенные методы и стратегии под руководством учителя. Учителя учат студентов писать правила с помощью различных стратегий на определенных этапах.

Ключевые слова: Диаграмма, учитель, ученик, метод, стратегия письма.

Giriş / Introduction

Yazı prosesi qrafik səhifəsinin tamamlanması tədris planı boyu davam edən bir fəaliyyətdir. Məsələn, yazı mərhələsinə keçmədən əvvəl bütün yazı strategiyalarının tətbiq olunmasına ehtiyac yoxdur. Müəllim olaraq rəhbərlik etdiyiniz kimi strategiyaları seçən tələbələr müəyyən bir kağıza öz cavablarını yazırlar. Sonra növbəti sənəd üçün əlavə strategiyalar və ya artıq öyrədilmiş strategiyalar üçün yeni alətlər təqdim edirlər.

Müəllimlər tələbələrin ehtiyaclarını müəyyənləşdirmək üçün müxtəlif siniflərin və fərdlərin bacarıqlarını diaqnoz edə və sonra bu ehtiyacları ödəmək üçün uyğun vasitələri seçə bilirlər. Bu vasitələr müəllimlərin tələbələrə

modelləşdirmə, təcrübə, tətbiqetmə və qiymətləndirmə yolu ilə rəhbərlik etmələrini təmin edən strategiyalar təklif edir. Tələbələrin proses müəllifləri olması üçün öz yazılarına nəzarət etməlidirlər. Təlim və rəhbərlik modelləri vasitəsi ilə bütün sənədlər fərqli sənədlərin işlənməsi kontekstində öyrənilə bilər. Yazı axını diaqramından bu geniş istifadə tələbələrin hər bir strategiyanı təcrübə etməsinə və hər mərhələdə qeyri-xətti yerləşdirilməsini anlamalarına imkan verir. Müəllim rəhbərliyi və şəxsi təcrübəsinin köməyi ilə tələbələr sonda işlənməmiş işi yazarkən öz sistematik istiqamətlərindən istifadə edəcəklər. Yazı prosesi diaqramını başa düşmək və tətbiq etmək təcrübəli yazıçıları təqlid etməyə və öz yazıları ilə bağlı şüurlu seçim etməyə imkan verir.

Əvvəlcədən yazma müəllimlərin yazı tədrisinə hazırlanmasında tətbiq olunan ənənəvi strategiyaları təmin edir. *Beyin fırtınası, açarlama və klasterləşmə* kimi strategiyalar ümumiyyətlə, qəbul edilmiş təriflərə malikdir və fərqli vəziyyətlərdə fərqli auditoriyalara eyni şəkildə dəfələrlə izah edilə bilər. İlk yazıdan fərqli olaraq, yazı müəllimin tələbələrə ilk layihəni yazmağı tapşıracağı bir mərhələ idi. Bu zaman bir neçə tələbə dərhal düşüncələrini yazmağa başlayır, bəziləri əvvəlki əlyazmalarına baxır və ya başqa bir ilkin əlyazma hazırlayır, bəziləri sarsılır və ya fikirlərini itirir, bəziləri isə qələmlərini yerə qoyub yaza bilmədiklərini deyirlər.

Ümidsiz müəllimlər harada səhv etdiklərini düşünməyə başlaya bilər; lakin tələbələrin bu davranışı bir neçə halla izah edilə bilər. Tələbələr keçmişdəki bəzi mənfi təcrübələrə görə müqavimət göstərə bilərlər. Bəzən bir müəllimin onlara nə yazacağını və ya bir hekayəyə başlamağı təklif etməsini söyləməsinə o qədər aludə olurlar ki, yeni tapşırıqları yazmaqda çətinlik çəkirlər. Bəzən tələbələr sadəcə uğursuzluqdan qorxurlar. Müəllim sifə müraciət etdikdə (xüsusən yazı ilə bağlı bəzi qadağalar aşkar olduqda), tələbələrin yazının yalnız bir neçəsinin uğur qazana biləcəyi əziyyətli bir vəzifə olmadığını başa düşməsini təmin etməlidir. Aşağıdakı vasitələr müxtəlif məqsədlər üçün müxtəlif təlim proqramları vasitəsilə həyata keçirilə bilər. Diqqət tələbələrin yazma bacarığına və ünsiyyət qurma qabiliyyətinə yönəlmişdir. Yazı mərhələsində tələbə senzurasız yazır. Əvvəlcədən yazarkən aşkarlanan fikirləri yazmağın vaxtıdır. Yazı mərhələsi ilkin yazı mərhələsindən formasına görə fərqlənir. Bu mərhələdə qiymətləndirmə mühüm rol oynayır [White, 1991:17].

Bu işdə tələbələr yazıçı rolunu öz üzərinə götürdükləri üçün müəlliflərin yazı müddətində istifadə etdikləri addımları yerinə yetirmələri lazımdır. Bu məqsədlə tələbələr əvvəlcədən *yazma, tərtib, düzəliş, redaktə və nəşrlə* bitmə

kimi bir proses yanaşmasını yazmağa başlayırlar. Tələbələrə yazı müddətinin əvvəlindən sonuna qədər müəllim iskeleləri verilir. Yazıdan əvvəl və sonrakı tapşırıqlar həm rəy, həm də tələbənin yazı keyfiyyətinin yaxşılaşdırılmasını yoxlamaq üçün tələbələrdən toplanır. Bu tədqiqat pedaqoji peşələrin yazı tədrisinin tələbə yazı bacarıqlarının artırılmasına təsirini araşdırmağı hədəfləyir. Bu iş üçün Koy Universiteti Dillər Məktəbinin ingilis dilinə qəbul olan otuz iki kurs tələbəsi işə qəbul edildi. Bu yalnız bir eksperimental təcrübə idi. Tələbələrə verilən test və tapşırıqların nə dərəcədə uğurla yerinə yetirə biləcəkləri araşdırıldı. Tədqiqat yeni proses və yanaşmaların tələbələrin yazı bacarığının inkişaf etdirilməsində mühüm rol oynadığını göstərdi. Belə ki, tələbələrin əvvəllər istifadə etdiyi yanaşmalarla öyrəndiyi yazı bacarıqlarının yeni yanaşmalar vasitəsilə mənimsəməsi arasında çoxlu fərqlər aşkar oldu. Tələbələrin əvvəlki tapşırıqlarında daha çox səhvlər olduğu halda, yeni metod və vasitələrdən istifadə edərək işlədiyi tapşırıq və testlərdə sadəcə elementar səhvlərə rast gəldi. Bundan əlavə, tələbələrin yazılı işlərini bir yazı prosesi yanaşması ilə formalaşdırmaq tələbələrin EFL üçün yazı ehtiyaclarını təmin etdi və daha sonra yazı bacarıqlarını inkişaf etdirdi, əksəriyyəti isə qrammatika kimi əsas yazı elementlərində çətinlik çəkdi. Bundan əlavə, tələbələr yazılarında fikirlərini daha müstəqil şəkildə ifadə etməyi bacardılar.

Son illərdə dünyada tələbələrə dərs verməkdə iskele konsepsiyasını öyrənməyə olan marağın artdığına dair bəzi dəlillər mövcuddur. Bir müəllim olaraq, bu marağ tədqiqatçını iskele tələbələrin yazılarına təsirini və inkişaflarını anlamaq üçün yazı prosesi boyunca EFL yazı sinifində iskele istifadə etməyə məcbur edir. Bir çox EFL tələbəsi sinif təcrübələrini yazmaqda çətinlik çəkirlər, bunları mənalı qeyri-müəyyən cümlələr göstərir. Bu səhvlər tələbələr tərəfindən qrammatika kimi yazmaq üçün lazım olan bilikləri başa düşməməyin nəticəsidir. Əslində tələbələrdən yazı dərslərində yenidən düzəliş etmədən əvvəl bütün qrammatika dərslərinə qatılmalarını istəmək çox vacib deyil. Bundan əlavə, yazı tələbələrə qrammatik qaydaları tətbiq etmək əvəzinə fikirlərini və baxışlarını yazı ilə çatdırmağı və öyrətməyi göstərir. Bundan əlavə, tələbələr fikir almaq, fikir təşkil etmək və detalları işləmək, doğru sözləri seçmək və fikirləri cümlələrdə düzgün şəkildə ifadə etməkdə çətinlik çəkirlər. Beləliklə, yazı prosesində çətinlik çəkən tələbələrə məsləhət vermək və onlara kömək etmək üçün tədqiqatçı, tələbələrin yazılarını yazı prosesi yanaşma yolu ilə tətbiq etmək qərarına gəldi.

1960-cı illərə qədər EFL (İngilis dili Xarici Dil olaraq) yazılarına çox diqqət yetirilməmişdi, lakin indi daha çox diqqət çəkir. Harmerə görə yazı dil öyrənmə üçün əsas bacarıqlardan biri kimi qəbul edilmişdir. EFL tələbələrinə yazma vərdislərinin möhkəmləndirilməsi, dil inkişafı, öyrənmə tərzini və ən əsası öz-özlüyündə bir bacarıq kimi yazmağı öyrətməyin vacibliyinin səbəblərini də qeyd etdi. 1970-ci illərdə yazı yanaşması sinifdə geniş yazı təcrübəsi ilə başladı, ənənəvi təcrübəni yeni bir metodologiyaya çevirdi. Bildiyiniz kimi, ənənəvi metodologiyada praktika bitmiş işə yönəldilir, yeni metodikada isə tələbələrə yazı proseslərindən keçmə təcrübəsi verilir. Beləliklə, müəllim tərəfindən verilən son yazı məhsulunu ümumiyyətlə, təhlil etmək və düzəltmək əvəzinə yazı prosesi bir sıra fəaliyyətlərdə, proseslərdə və ya mərhələlərdə baş verir: Graves təklif etdiyi kimi, bu proseslərə əvvəlcədən yazma, düzəliş, redaktə və nəşr daxildir.

Yazı prosesinə yanaşma.

Gravesin beş addımlıq yazı prosesi tədqiqatçı tərəfindən yazı sinfinin məqsədlərinə uyğun şəkildə həyata keçirilmişdir. Bundan əlavə, bu addımları EFL sinfi kontekstində anlamaq daha asandır. Üstəlik, Tompkinsə görə, həqiqi yazarların yazı əsnasında istifadə etdikləri eyni proseslər olan bu proseslər xətti deyil, rekursivdir: bu o deməkdir ki, bu proseslərdən istifadə edən hər bir yazıçı yazanda bir mərhələdən digər mərhələyə irəli atlaya bilər [Tompkins, 1994:3]. Bunu daha aydın etmək üçün bəzən tələbələr yazılarını düzəltdikdən sonra üzərində yenidən işləyirlər, çünki yenidən fikirləşmək istədikləri üçün bəlkə də əlavə etdikləri yeni fikirlər və ya məlumatlar səbəbiylə və səhv olmadığından əmin olmaq üçün yazdıqlarını əvvəlcədən oxuyurlar. Nəticə olaraq, bu proseslərin hər bir mərhələsinin tələbələrin yazı müddətində hərəkətləri müəyyənləşdirməsinə və müzakirə etməsinə kömək etdiyini söyləmək olar. Gravesin beş addımlıq yazı müddətindən sonra və Tompkins tərəfindən uyğunlaşdırılan beş addımlıq prosesin xüsusiyyətlərindən istifadə edərək, iş, yazı prosesi yanaşmasını izləmək olar.

Mərhələ 1: Ön qeyd. Yazıdan əvvəlki mərhələdə hər şey müəllif ilk layihəni yazmazdan əvvəl olur. Əksər hallarda mətni hazırlamaq yazıçı vaxtının təqribən 85% -ni alır.

Bu mərhələdə atılacaq bəzi addımlar:

Mövzu seçmək: EFL tələbələrinin yazı müddətində sərbəst olmalarına kömək etmək üçün müəllim tələbələrə öz mövzularını seçmələrinə icazə verir. İnsanın ünsiyyət qabiliyyətini təyin edir və bu maraqlarından birini bir şey öyrənməyə

sövk edə biləcək əhəmiyyətli bir cəhətdir. Beləliklə, tələbələr mövzu ilə maraqlandıqca ünsiyyət qabiliyyəti bir o qədər artır, çünki bilikləri olan bir mövzu seçirlər. Bu şəkildə fikirlərini daha sərbəst ifadə edə biləcəklər.

Fikirlərin toplanması: Buna görə tələbələrin çoxu yazıları üçün fikir toplamaqda çətinlik çəkirlər; bu mərhələdə tədqiqatçı qəsdən tələbələri yazılarına dair fikirləri toplamağa yönəltmək və stimullaşdırmaq üçün bəzi fərqli üsulları (beyin hücumu, oxu və müsahibə) təqdim edir.

Beyin fırtınası: Tələbələr yazıları üçün fikirlər yaratmaq və müəyyən metodların istifadəsini öyrənirlər. Həm yazıları üçün fikirləri, həm də söz siyahısını inkişaf etdirməyə, yazının növünə, auditoriyaya və yazının məqsədinə qərar vermək üçün diaqramlardan (klasterləşdirmə) və ya fikirlərin təsadüfi siyahısından istifadə edirlər.

Oxu: Leibenspergerə görə, oxumaq, yazmaq istədikləri mövzu ilə tanış olmayan tələbələr üçün çox faydalı ola bilər. Bu vəziyyətdə oxumaq, tələbələrə mövzularına dair kifayət qədər məlumat və maraqlı söz ehtiyatı toplamağa kömək edir. Tələbələr öz mövzularına dair fikirlər toplamaq üçün oxuduqlarından fikirlər yazırlar və mövzularına görə istədikləri ən maraqlı fikirlərin siyahısını hazırlayırlar. Bunu həyata keçirmək üçün tələbələr universitetdə və ya kütləvi kitabxanada mövzularına dair hər hansı bir kitab və ya başqa bir qaynaq axtara bilərlər. İnternet həm də istifadə etmək üçün faydalı bir mənbədir.

Müsahibə: Tələbə yazı mövzusunda bir mütəxəssis olan biri ilə danışır və tələbəyə mövzu ilə əlaqədar bir məsləhət verəcəkdir ki, bu da çox vaxt yalnız oxumaqdan əldə edilən məlumatlardan daha maraqlı və aktualdır. Mütəxəssis, tələbənin yazacağı bir mövzu ilə təcrübəsi olan bir insandır. Məsələn, bir tələbə böyük depressiya haqqında bir məqalə yazmaq istəyirsə, böyük depressiya dövründə yaşamış birisi ilə müsahibə aparmaqdan faydalana bilər, buna görə də məlumat çox maraqlı olacaq, çünki müsahibə sayəsində tələbə daha real fikirləri toplaya və onun ətrafında yazısını inkişaf etdirə bilər.

İdeyaların təşkili: Tələbələr daha yaradıcı düşünə bilərlər. Bir mövzu haqqında yazarkən, o mövzu ilə müxtəlif axtarışlar edə və sonra yazmağa başlaya bilərlər.

Tələbələr fikirləri bir yerə topladıqdan və mövzu təklifinin necə yazılacağına dair kifayət qədər məlumat əldə etdikdən sonra mövzularının konturunu yazmağa başlayırlar. Tələbələr daha sonra yazılarının eskizini

öyrənirlər. Bildiyiniz kimi, esse giriş hissəsindən, abzasın əsas hissəsindən və yekun hissədən ibarət olmalıdır.

Mərhələ 2: Layihənin hazırlanması. Tələbələr fikirlərini planlaşdırdıqdan sonra növbəti addım tərtibata başlamaqdır. Tələbələr şüurlu şəkildə yazmağa başlayırlar. Bu səbəbdən, yazılarının ilk layihəsində natamam fikirlər və mexaniki səhvlər kimi bir çox səhv ola bilər. Tələbələrin yuxarıda göstərilən səhvləri etməsinə səbəb onların düzgün strategiyalardan istifadə edə bilməməsidir. Beləliklə, bu məqamda tələbələr səhvlərini düzəltmək üçün müəllimdən kömək istəyə bilərlər. Tələbələrə yazmağa başlamazdan əvvəl düzgün metod və strategiyalar öyrədilməlidir. Bu mərhələdə layihələrin planlaşdırılması və həyata keçirilməsi layihələrin fəaliyyətləri kimi xarakterizə edilə bilər. Layihə fəaliyyəti idea ilə başlayır və onları icra planı çərçivəsinə daxil edərək icra edilməsi və qiymətləndirilməsi üçün baza yaradır.

Mərhələ 3: Düzəlişlər. “Düzəliş” sözü hərfi mənada “yenidən görmək” deməkdir. Bu səbəbdən də tələbələr bu mərhələdə yazılarını yenidən nəzərdən keçirmək və təkmilləşdirmək qərarına gəldilər. Bu mərhələdə tələbələrdən kiçik qrammatik səhvləri düzəltmək tələb olunmur, lakin yazılarının məzmununa və təşkilinə xüsusi diqqət yetirməlidirlər. Tompkinsə görə “Düzəliş yalnız mətni cilalamaqdan ibarət deyil; material əlavə etmək, dəyişdirmək, silmək və yenidən təşkil etməklə yazdıqları üzərində müəyyən dəyişikliklər edə bilərlər. Beləliklə, düzəlişin bu mərhələdə tələbələrin yazılarını dəqiqləşdirmələri üçün yaxşı bir fürsət olduğunu söylədi.

Mərhələ 4: Redaktə. Redaktə mərhələsi montaj mərhələsindən sonra gəlir. Bu mərhələdə tələbələr yazılarını optimal oxunaqlı etmək üçün çalışırlar. Redaktə tələbələrin yazılarının üzərində müəyyən dəyişikliklər etməsinə şərait yaradır. Düzəliş mərhələsində baş verən dəyişikliklər böyük hərf, punktuasiya, yazı və qrammatikadan ibarətdir. Bu mərhələdə iki növ redaktə mövcuddur: *öz-özünə və müəllim redaktəsi*. Özünü redaktə edərkən tələbə hər cümlənin, ifadənin və sözün mümkün qədər güclü olmasını təmin etmək üçün mətn sətirlərini süzür. Beləliklə, bu məqsədlə müəllimin təqdim etdiyi yazı, punktuasiya, orfoqrafiya və qrammatik səhvlər kimi səhvləri yoxlamaq və düzəltmək üçün təqdim etdiyi redaktə siyahılarından istifadə edir. Tribble deyir ki, siyahıları redaktə etmək tələbələrin redaktə mərhələsində daha çox konkret məqamlara diqqət yetirməsinə imkan verir.

Mərhələ 5: Nəşr edin. Bu mərhələdə tələbələr yazının son layihəsini tamamlayaraq dərc edirlər. Tompkins bir tələbənin yazısını bir auditoriya ilə

(dostlar, ailə və ya müəllim kimi) paylaşmağın yazı müddətində tələbələrle oxucuları arasında həqiqi ünsiyyəti inkişaf etdirə biləcəyini iddia etdiyi üçün nəşrin tələbələr üçün faydası olduğunu söyləyir. Beləliklə, tələbələrin yazılarını yenidən oxuyub səhvlərini düzəltməsi daha sonrakı yazıların keyfiyyətini artırır və tələbələr əvvəl etdikləri səhvləri bir daha təkrar etməmiş olacaqlar. Tələbələr mübadilə üçün öz esselərini müəllimə verdikdən sonra o, yalnız öz esselərini oxumayacaq, səhvlərini tapmaq və təxminlər vermək, eyni zamanda məlumat üçün oxuyacaqdır.

Nəticə / Conclusion

Beləliklə, tələbələrin yazılarının inkişafı üçün yeni metodlar mühüm rol oynayır. Düzgün strategiyalardan istifadə edən müəllimlər isə, tələbələrin yazı vərdişlərinin inkişaf etməsinə nail olacaqlar. Ənənəvi metodlardan fərqli olaraq, yeni üsullar tələbələrdə yazı bacarıqlarına maraq oyadır [Bodrova, 1998:8].

Ədəbiyyat / References

1. Veysəlli, F.Y. (2007). Dil.– Bakı: Təhsil NPM. – 298 s.
2. Veysova, Z. (2007). Fəal/ interaktiv təlim. Müəllimlər üçün vəsait. – Bakı: UNICEF. – 154 s.
3. Bodrova, E. & Leong, D. (1998). Scaffolding in the proximal development zone. Literacy teaching and learning. – p.5-9.
4. Hadio, M.P (1990). Student writing: Can the machine main the message. Academic Computing. – p.30.
5. Tompkins, G.E. (1994) Teaching Writing: Balancing Process and Product. – Columbus: Merrill. –p.3
6. White, R. and Arndt, V. (1991). Process writing. Essex: – Addison Wesley Longman – p.17-19.
7. <https://www.muallim.edu.az/news.php?id=3986>.

Məqalə tarixçəsi

<i>Daxil olub</i>	<i>21.02.2024</i>
<i>Düzəlişə göndərilib</i>	<i>22.02.2024</i>
<i>Qəbul edilib</i>	<i>07.03.2024</i>
<i>Nəşrə tövsiyə edib</i>	<i>Ülviyyə Hacıyeva</i>
<i>filologiya üzrə fəlsəfə doktoru, dosent</i>	

DOI: 10.30546/114578.2024.1.0243.

MOTİVASİYA VƏ ONUN XARİCİ DİLİN TƏDRİSİ PROSESİNDƏ ƏHƏMİYYƏTİ

Səkinəxanım Vəliyeva

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti
filologiya üzrə fəlsəfə doktoru, dosent
<http://ORCID.org/0000-0002-6954-9136>
veliyevasekine56@gmail.com

Xülasə

Sürətlə dəyişən və qloballaşan dünyamızda mütəxəssis kadrlara ehtiyac günü-gündən artır. İngilis dili xarici dil deyil, ünsiyyət vasitəsi olduqda, dil öyrənmə və tədrisində böyük bir artım oldu. Bununla birlikdə, tələbələrin bir hissəsi tərəfindən yeni dilin mənimsənilməsinə bir az laqeydliyin şahidi olduq.

Motivasiya ehtiyaclarının davranış mənbələri arzu olunan mükafatların alınması və xoşagəlməz nəticələrin qarşısını almaq, eləcə də pozitiv modellərə başlamaqdır. Bioloji mənbələr duyğuları aktivləşdirir, stimulyasiyanı artırır, azaldır, təsirli mənbələr isə affektiv dissonansı artırır və ya azaldır, bizim yaxşı hiss etməyimizə səbəb olur və pis əhval-ruhiyyəni azaldır. İdrak mənbələri, adından da görüldüyü kimi, maraqlı bir şeyə diqqət ayırır, məna və ya anlayış inkişaf etdirir, təhdid və ya riski ortadan qaldırır. Müvafiq mənbələr bir insana fərdi xəyal qurmağa, həyatını idarə etməyə kömək edir. Və nəhayət, mənəvi mənbələr insanın həyatının məqsədini anlamağa kömək edir.

Açar sözlər: motivasiya, davranış, təhsil, öyrənmə fəallığı, hədəf.

MOTIVATION AND ITS IMPORTANCE IN THE FOREIGN LANGUAGE TEACHING PROCESS

Sakinakhanum Valiyeva

Azerbaijan State Pedagogical University

Abstract

In our rapidly changing and globalized world, the need for specialist personnel is increasing day by day. When English became a means of communication rather than a foreign language, there was a huge increase in language learning and teaching. However, we witnessed some apathy towards learning the new language on the part of the students.

Behavioral sources of motivational needs are obtaining desired rewards and avoiding unpleasant consequences, as well as initiating positive patterns. Biological sources activate emotions, increasing or decreasing stimulation, while affective sources increase or decrease affective dissonance, making us feel good and reducing bad moods. Cognitive resources, as the name suggests, focus on something interesting, develop meaning or understanding, eliminate threat or risk. Relevant resources help a person to dream individually, to manage his life. And finally, spiritual sources help to understand the purpose of one's life.

Key words: motivation, behavior, education, learning activity, goal.

МОТИВАЦИЯ И ЕЕ ЗНАЧЕНИЕ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Сакинаханум Валиева

Азербайджанский государственный педагогический университет

Резюме

В нашем быстро меняющемся и глобализованном мире потребность в специализированных кадрах возрастает с каждым днем. Когда английский стал средством общения, а не иностранным языком, произошел огромный рост изучения и преподавания языка. Однако мы стали свидетелями некоторой апатии к изучению нового языка со стороны студентов.

Поведенческими источниками мотивационных потребностей являются получение желаемого вознаграждения и избежание неприятных последствий, а также инициирование позитивных моделей поведения. Биологические источники активируют эмоции, усиливая или ослабляя стимуляцию, тогда как аффективные источники усиливают или уменьшают аффективный диссонанс, заставляя нас чувствовать себя хорошо и уменьшая плохое настроение. Когнитивные ресурсы, как следует из названия, фокусируются на чем-то интересном, развивают смысл или понимание, устраняют угрозу или риск. Соответствующие ресурсы помогают человеку индивидуально мечтать, управлять своей жизнью. И, наконец, духовные источники помогают понять цель своей жизни.

Ключевые слова: мотивация, поведение, образование, учебная деятельность, цель.

Giriş / Introduction

Motivasiya şagirdlərin dil öyrənməyə olan qətiyyətini və marağını artırma biləcək bir təkanverici və eyni zamanda görünməz qüvvədir. Vəzifəmizin xarici dil öyrətmək olduğunu nəzərə alaraq, motivasiyanın bəzi vacib məqsədlərini qeyd etmək istərdik:

- Universitet tələblərinin yerinə yetirilməsi;
- Təhsilin yaxşılaşdırılması;
- Tənqidi və yaradıcı düşüncə bacarıqlarının təkmilləşdirilməsi;
- İş imkanlarının və maaş potensialının artırılması;
- Qlobal anlayışın artırılması və s.

Müəllim şagirdləri təhsilə cəlb etmək üçün motivlərinə güclü diqqət yetirməlidir. Şagirdləri motivasiya etmək üçün motivasiyanın tərifinə nəzər salaq. Webster'ə görə motivasiya etmək, kiməsə bir şey etmək üçün bir səbəb vermə prosesidir: birini motivasiya etmə prosesi, işə can atmağın şərtləri; motivasiya olma şərti; kiminsə nəşə etməsinə səbəb olan bir qüvvə və ya təsir. Müəllim şagirdin motivlərini tapa bilmək üçün burada əhəmiyyətli faydalar da görməlidir.

Yüksək motivasiyalı bir şəxs dili öyrənməkdən zövq alacaq, dili öyrənmək istəyəcək və dili öyrənməyə çalışacaqdır. "İntegrativ yönümlü bir şagirdin, ehtimal ki, dili öyrənmək istəyi daha güclü olar, öyrənmə vəziyyətinə daha çox müsbət münasibət bəsləyər və dili öyrənmək üçün daha çox zəhmət sərf etməsi ehtimalı daha yüksək olar" [Gardner, 2006:19-42].

Motivasiya müəyyən hədəflərə çatmaq üçün yüksək səviyyədə həvəs yaratmağın bir yoludur və bu vəziyyət bəzi fərdi ehtiyacların ödənilməsi ilə təmin edilir.

Motivasiya şagirdin öyrənməyə olan fəallığının və münasibətinin dərəcəsini təyin edir və məqsəd, səy, istək, enerji, fəal iştirak və inaddan ibarətdir. Bir şagirdin motivasiyasını başa düşmək üçün bəzi məqamların altından xətt çəkilməlidir. Bunlar öyrənənin təbii marağıdır: (daxili məmnuniyyət = şəxs xaricində), müəllim / müəssisə / iş: (xarici mükafat = insanın daxili), vəzifədəki uğur: (məmnuniyyət və mükafatı birləşdirmək).

Davranış qaydalarını aşılalayanlar motivasiyanı xarici stimula və həvəsləndirmə baxımından izah edirlər. Müəllimin fiziki mühiti və hərəkətləri çox vacibdir. Koqnitivistlər motivasiyanı bir insanın həyatda mənə və məmnuniyyət üçün fəal axtarışı ilə izah edirlər. Beləliklə, motivasiya daxildir. Veyner davranış nəzəriyyələrinin xarici motivasiyaya (yəni mükafatlara)

yönəlməyə meyli olduğunu vurğulayır. İdrak nəzəriyyələri isə daxili motivasiyalarla (yəni hədəflərlə) əlaqəlidir.

Qardner və Lambert öyrənənin hədəf dilə münasibətini və hədəf dildə danışan cəmiyyətin mədəniyyətini dil öyrənmə motivasiyasında həlledici rol oynadığı qənaətinə gəlmişdir. Onlar instrumental və integrativ motivasiya anlayışlarını təqdim etmişlər. Birincisi, öyrənənin utilitar məqsədlər üçün bir dil öyrənmək istəyinə, ikincisi hədəf dil birliyinə uğurla inteqrasiya etmək üçün bir dil öyrənmək istəyinə istinad edir [Gardner, 1996:66-75].

Vrum şagirdlərin ikinci bir dil qavrama motivasiyasının aşağıdakı şəkildə təyin olunduğunu bildirir:

Zəhmət; Hədəflərin cəlb ediciliyinin dərəcəsi və ya dəyəri; Ümid etmə (hədəflərə çatma ehtimalı qavrayışı); Bacarıq (qiymətləndirmə, məqsədlərə çatma qabiliyyəti); Vasitəlilik (müvəffəqiyyət və mükafat əlaqəsi);

Qardner həmçinin ikinci dil qavrama motivasiyanın "fərdin bu işi görmək istəyi və bu fəaliyyətdə yaşanan məmnuniyyət səbəbi ilə dili öyrənmə dərəcəsi və ya çalışması" kimi tərifinə əsaslandığını da söyləmişdir [Gardner, 1993:242].

Uzun illər ərzində ikinci dil öyrənmə bir çox Sovet və daha sonra Rusiya qurumlarında hədəf mövzusu olmamışdır. Bu fikir məzunlar üçün təşviqin olmaması ilə izah edilə bilər. Xaricdə və ya ortaq bir şirkətdə işləmək imkansızlığı şagirdləri karyeralarında ehtiyac duymayacaqları bir dili öyrənmək istəməməsinə səbəb oldu. Sovet inqilabından və dünyanın dəyişməsindən sonra da bu inamı aradan qaldırmaq asan deyildi. Rusiya Xalqlar Dostluğu Universiteti hər zaman dil tədrisində aparıcı universitet olmasına baxmayaraq, tələbələr arasında hələ də ikinci dil öyrənməyə münasibət tam mənada müsbət deyildir.

Öz müqəddəratını təyinetmə bir çox şagird üçün əsas amil idi və bir şəxsin şəxsi seçimi ilə tapşırığın daxili cəhətdən faydalı olması üçün tapşırığı yerinə yetirmək üçün sərf olunan səyi başlatmağı və tənzimləməyi bacarmalı olduğunu təklif edirdi. Buradakı daxili motivasiya bir tapşırığın öz xatirinə icrası demək idi. Tapşırığın tamamlanması prosesi zamanı qazanılan mükafatları qiymətləndirirdi. Eyni zamanda, xarici motivasiya, tapşırığın başa çatması xaricində yaxşı qiymətlər kimi bir mükafat əldə etməkdə idi. Bu müstəqillik nəzəriyyəsinin daxili motivasiyanı sarsıtdığına inanılır; tapşırıq bir məqsəd üçün bir vasitə kimi görülürsə fərdlər bir tapşırıqla daxili maraqlarını itirəcəklər.

Motivasiyanın artırılmasına təsir edən amillər.

Tələbələrə bir çox fəaliyyətə cəlb etməyə çalışarkən o vaxt hüquq fakültəsində xarici dillər şöbəsi tələbələrə həvəsləndirə biləcəyimiz dərəcəni

müəyyənləşdirmək üçün bir sıra araşdırmalar apardı. Bu məqsədlə tanınmış alimlərin motivasiya nəzəriyyələri sahəsindəki bəzi əsərləri öyrənilmişdir. Hansı nəzəriyyənin ehtiyaclarımıza ən uyğun olduğunu ayırd etmək asan deyildi, amma sonunda bəzi qərarlar verildi. Metodika və təcrübəni tərəcə etməklə yanaşı, hüquqi aspektlərə həsr olunmuş bir neçə tələbə konfransı təşkil etdik. Şöbə hər il konfranslar keçirirdi, ancaq əsasən yaxşı qiymətlər almaq istəyənlər üçün bir növ sığınacaq idi.

Dil öyrənmə, idrak mexanizmi ilə ətraf mühit şəraiti arasındakı qarşılıqlı əlaqənin nəticəsidir. Beləliklə, dil öyrənmə mühitini başa düşmək və yaratmaq dil müəlliminin əsas probleminə çevrilir. Müəllimlər, şagirdlərin dil əldə etdikləri və optimal öyrənmə şəraiti yaratmaq üçün düzəlişlər edə bildikləri vəziyyəti müşahidə edə bilirlər. Təlim fəaliyyətləri tərtib edərkən dil müəllimi unutmamalıdır ki, dil öyrənmə, müxtəlif istifadə şərtlərində tətbiqetmənin düzgünlüyünə və məqsədəuyğunluğuna diqqət yetirdiyindən öyrənənlərə bir çox kontekstdə dil istifadəçisi kimi iştirak etmək imkanları verilməlidir. Bu imkanlar şagirdlərin motivasiyasının artması və dil istifadəsinin incəliklərinə dair məlumatlılığı ilə nəticələnməkdir.

Təlimçilər, uyğun olan öyrənmə məqsədlərinə çatmaq üçün həqiqi ehtiyaclarını bilməlidirlər. Bu onları daim köçürülməli olan dil biliklərindən və dünyagörüşlərindən istifadə etmələrini tələb edən real dünya tapşırıqlarının mürəkkəbliyinə hazırlayır.

Şəxsi xüsusiyyətlər, xüsusən də yaş, cinsiyyət, milli mənşə ciddi bir fikir verilməyən amillərdir. Yuxarıda adları çəkilən çətin amillər kimi göstərilən bu tip işləri apara bilən bəzi mütəxəssislərin psixoloji dəstəyi də daxil olmaqla bir qədər yaxşılaşdırmaya ehtiyac var idi. Tələbələr etibar edə biləcəkləri və təqib edəəcəkləri birinə ehtiyac duydular.

Motivasiya məqsədə doğru işləmək enerjisi ilə birləşərək bir hədəfə çatmaq istəyidir. Motivasiya sözü bizi bir məqsəd, səy, istək, enerji, aktiv iştirak, inad haqda düşünməyə vadar edir. Müəllim şagirdin uğur əldə etmək arzusunu dəstəkləyə bilmək üçün motivasiya mənbələrini bilməlidir.

Öyrənmənin daxili məmnuniyyəti bir nömrəlidir. Bu, öyrənmənin təbii maraqlarına əsaslanır. Sonra xarici mükafat gəlir: müəllim / təşkilat / iş. Birlikdə məmnunluq və mükafat tapşırıqda uğur qazanır. "Çox şagirdlər, müəllimləri onlardan öyrənmələrini gözlədikdə onlar da öyrənməyə səy göstərirlər." Bu fakt həm müəllimlərin, həm də şagirdlərin birgə motivasiyalı olmalarını sübut edir.

Bəzi tətqiqatlarda cinsə görə araşdırma aparsalar da, dini mənsubiyyət haqqında heç nə deməmək üçün nəzərə alınmadı. Bunlar şagirdlərin ikinci dil əldə etmə motivasiyasına təsir edən daxili faktorlar sırasındadır (Bəzi digər amillər yaş, maraq, səriştəlilik və ana dilini bilməkdir).

Xarici amillərə gəldikdə, təşviq edən, geribildirim verən, mükafat verən, sinif atmosferi, rol modelləri və ev dəstəyi verən müəllimlərdir.

Əslində, insanlar yaxşı gördüklərini etməyi sevirlər və buna görə də bunu daha çox etməyə çalışırlar və daha çox şey göstərirlər. Beləliklə, "İngilis dilində yaxşı deyiləm" kimi bir imic inkişaf etdirən tələbələr, əvvəlcədən bildiklərini – İngilis dilində yaxşı olmadıqlarını izah edən vəziyyətlərdən qaçacaqlar. Bu, aşağı qabiliyyət – aşağı motivasiya - az say - aşağı nailiyyət – aşağı motivasiya – aşağı nailiyyət kimi bir özünü qavrayışın aşağı bir motivasiya düşkünlüyünə səbəb ola bilər.

Dilöyrənmədə motivasiyanın rolu.

Qardner əsas ikinci dil öyrənmə motivasiyasını üç xüsusiyyətdən ibarət bir quruluş kimi təsvir edir:

- bir dil öyrənməyə münasibət;
- dili öyrənmək istəyi;
- motivasiya intensivliyi.

Qeyd etmək lazımdır ki, sinifdə dildə yaxşı nəticə göstərən şagirdlər, olmayanlara nisbətən daha inamlıdırlar. Uğursuzluq hissi aşağı qabiliyyət - aşağı motivasiya – az say – aşağı nailiyyət – aşağı motivasiya – aşağı nailiyyət kimi bir özünü qavrayışın aşağı salınmasına səbəb ola bilər.

Tələbələr çox işləməyə və uzunmüddətli hədəflərə həvəsləndirmək üçün müəllim ilk növbədə işini sevməli və özündə motivasiya yaratmalıdır. Bir çox şey arasında, tələbələr əlçatan alt hədəflər qoymağa təşviq etməyi və kurs məzmununun cəlbediciliyini artırmağı təklif edən Dornye ilə razıyıq. Dornye "Dil öyrənənləri motivasiya etmək üçün on əmr" əsərində öz davranışımızla fərdi bir nümunə göstərməyi, sinifdə xoş, rahat bir atmosfer yaratmağı, öyrənənin dili öyrənmədə özünə inamını artırmağı, hədəf dil mədəniyyəti ilə şagirdləri tanış etməyi təklif edir. Müəllimlər ikinci dil sinif otağını psixoloji ehtiyacların ödənilməsi və dil narahatlığının minimuma endirildiyi qonaqpərvər, müsbət bir yerə çevirə bilərlər.

Müəllimlər şagirdləri digər şagirdlərlə müqayisə etmək əvəzinə müsbət öz-özünə danışma, rəhbərliklə birlikdə öz-özünü qiymətləndirmə və konkret hədəflərə yiyələnmə yolu ilə öz daxili mükafatlarını inkişaf etdirməyə təşviq edə

bilərlər. Beləliklə, ikinci bir dili öyrənməyə davam etmək üçün motivasiyanı artıraraq daha çox öz-özünə müvəffəqiyyət əldə etmək hissini təbliğ edirsiniz [Dunn, 1978:273-279].

Müəllim şagirdləri hər zaman, xüsusilə, müəyyən sahələrdə çətinlik çəkəndə və ya özlərinə inam hiss etmədikdə təşviq etməli və dəstəkləməli, öyrətdiyi mövzuda enerjili və həvəsli olmalıdır. Tələbələrin səhv etməkdən çəkinmədikləri və riskə getməyə təşviq olunduqları bir atmosfer yaradılmalıdır. Sürpriz şəkildə anıdan sorğu-sual, həddindən artıq rəqabətçi fəaliyyətlər, tələbələri hazırlıq üçün heç bir xəbərdarlıq və ya şans verilmədən yaşadları qarşısına qoymaq və səhvləri neqativ şəkildə, ittiham qaydasında düzəltmək kimi gərginliyə səbəb olan strategiyalardan çəkinmək lazımdır. Əvvəlcədən planlaşdırılmış və spontan fəaliyyətlər sayəsində dil öyrənmə mühitində hədəf dildə qarşılıqlı əlaqə imkanları təmin etmək də məqsəduyğundur.

2015-ci ildə treynərlər əvvəlki ilin bəzi mənfi təsirlərindən qurtula bilməkdən çox çətinlik çəkdilər. Tələbələrin qısamüddətli və uzunmüddətli hədəflərini bilməli olduqları və hansı hədəflərin prioritet olduğuna diqqət ayırdıq. Tələbələrin bir çox məqsədi ola bilər və bir çoxuna çatmağa can atırlar. Bununla birlikdə, bu hədəflərdən birinə və ya ikisinə çatmaq məqsədilə çalışmaq üçün kifayət qədər vaxta və enerjiyə sahib ola bilərlər. Beləliklə, onlar üçün hansı hədəflərin ən üstün olduğu sualı, öyrənməyə həvəsli olmaq üçün vacib bir addımdır. Bu, müəllim və təhsil işçilərinin kömək əlini uzatmasına ehtiyac duyulduğu bir məqamdır.

Nəticə / Conclusion

Müasir cəmiyyət yüksək ixtisaslı mütəxəssislərin hazırlanmasına ali təhsilin əsas prioritetlərindən biri kimi baxır. Gələcək mütəxəssislərin universitet əsaslı hazırlığının təkmilləşdirilməsi prosesi olduqca mürəkkəbdir və bir çox amillərdən asılıdır. Bunlardan biri tələbələrin gələcək peşənin əhəmiyyəti və xüsusiyyətləri ilə bağlı məlumatlılığının və münasibətinin adekvatlığından bəhs edir. Müvafiq qavrayışlar, ictimai cəhətdən yetkin şəxsiyyətlərin formalaşması üçün məcburi şərtlərə çevrilir. Tələbələrin idrak qabiliyyətlərinin və sosial bacarıqlarının artırılması motivasiyası təlimin tərkib hissələrindən biri, bütöv təhsil prosesinin əhəmiyyətli bir elementi hesab olunur.

Motivasiya texnikasının inkişafı tələbələrin ehtiyaclarını, bacarıqlarını, biliklərini, qabiliyyətlərini və komandadakı şəxsiyyətlərarası münasibətlərin hərtərəfli təhlilini birləşdirən inteqrasiya olunmuş yanaşmaya əsaslanmalıdır.

Ədəbiyyat / References

1. “Xarici dillərin tədrisinin aktual problemləri” mövzusunda Respublika elmi konfransının tezisləri (2018). (06-07 dekabr 2018-ci il, Bakı – Azərbaycan). – Bakı: ADU. – 224 səh.
2. Dunn, R., & Dunn, K. (1978). Teaching Students through their Individual Learning Styles. A Practical Approach. Prentice Hall. – Reston Publishing Company. – 336 p.
3. Gardner, H. (1993). Frames of the mind: The theory of multiple intelligences 10th Anniversary Edition. – New York: Basic Books. – 468 p.
4. Gardner H. (2006). Socio-educational Model. A main feature of the socio-educational model is motivation. – Australian İnternational Academic Centre. – p.242.
5. Gardner, R.C. (1996). Motivation and second language acquisition: Perspectives. // Journal of the Canadian Journal of Applied Linguistics. – 18(2). – p.19-42.
6. www.111.macrothink.org/jse
7. www.ipedr.com/vol5/no2/104-H10249.pdf

Məqalə tarixçəsi

<i>Daxil olub</i>	<i>16.02.2024</i>
<i>Qəbul edilib</i>	<i>01.03.2024</i>
<i>Nəşrə tövsiyə edib</i>	<i>Tamilla Vahabova</i>
	<i>pedaqogika elmləri doktoru, dosent</i>

MÜƏLLİFLƏRİN NƏZƏRİNƏ

“Filologiya və pedaqogika: elmi araşdırmalar” jurnalı filoloji və pedaqoji elmlər istiqaməti üzrə Azərbaycan, rus, türk (bütün türk dil qrupları), ingilis, alman və fransız dillərində orijinal, yüksək keyfiyyətli, əvvəllər nəşr olunmamış elmi məqalələri qəbul edir.

Məqalələrin məzmunu

Məqalələr aktual mövzularda olmalı, jurnalın məzmun və üslubuna uyğun akademik tələblərə cavab verməlidir. “Xülasə”, “Giriş”, məzmunu əks etdirən yarımbaşlıqlardan və “Nəticə”dən ibarət olmalıdır. “Giriş”də mövzunun aktuallığı əsaslandırılmalı, “Nəticə”də müəllifin gəldiyi elmi qənaət, işin elmi yeniliyi və s. əksini tapmalıdır.

Jurnala daxil olan məqalələr 3 bölmədə nəşr olunur:

- Dilçilik
- Ədəbiyyatşünaslıq
- Pedaqogika və metodika

Məqalələrin tərtib edilmə qaydaları

1. Təqdim edilən məqalələr Azərbaycan Respublikasının Prezidenti yanında Ali Attestasiya Komissiyasının dövrü elmi nəşrlərin qarşısında qoyduğu tələblərə cavab verməlidir:

– Məqalənin tam mətni Microsoft Word proqramında A4 formatda (210-297), Times New Roman əlifbasında, 12 pt. ölçü 1.15 intervalla yazılmalı, həcmi 5-13 səhifə olmalıdır;

– səhifə ölçüləri soldan, yuxarıdan və aşağıdan 25 mm, sağdan 20 mm olmalıdır;

– Başlıq ortada qara və böyük hərflərlə yazılmalı, başlıqdan sonra müəllifin adı, ata adı, soyadı, elmi dərəcəsi, işlədiyi qurumun adı, ORCID kodu və elektron poçt ünvanı yazılmalıdır.

– Xülasə (100-150 sözdən ibarət) və açar sözlər (5-7 söz) 3 dildə məqalənin məzmununa uyğun və bir-birinin eyni olmalıdır;

– İstinadlar məqalənin mövzusu ilə bağlı elmi mənbələrə əsaslanmalı, məqalənin içində [Hüseynova, 2020:171] verilməli, sonda əlifba ardıcılığı ilə nömrələnməlidir.

2. İstinad olunan mənbənin bibliografik təsviri onun növündən (monoqrafiya, dərslik, metodik vəsait, konfrans yaxud simpozium materialı, məqalə, internet səhifəsi və s.) asılı olaraq nümunədə göstərilən kimi verilməlidir:

– *Kitablara istinad:* Hüseynova Mahirə (2020). Ümumtürk dilləri dialekt və şivələrinin qarşılıqlı inteqrasiyası. – Bakı: ADPU nəşriyyatı.– 600 s.

– *Jurnallara istinad:* Hüseynoğlu Soltan (2023). Təlim texnologiyası – keys-metod. // “Azərbaycan dili və ədəbiyyat tədrisi”, №3. – Bakı: “Ecoprint. – s.23-37.

– *Toplularda (konfrans, sipoziyum, kollektiv monoqrafiya və s.) istinad:* Şeydayeva Aysel (2023). İnsana aid hissələrin bədii ifadəsi Bəxtiyar Vahabzadə poeziyasında əsas amil kimi: ağ saçlar, qara saçlar. / V Bəxtiyar Vahabzadə Türk Dünyası Tarix, Mədəniyyət və Ədəbiyyat kongresi, 16-17 avqust. – Bakı, s.27.

– *İnternet səhifələri:* UNESCO (2013). World Heritage list. <http://whc.unesco.org/en/list>

Məqalələrin qəbul edilməsi və nəşri

Məqalələr elektron poçtla (**philologyandpedagogy@mail.ru**) ya da çap formasında müəllifin özü tərəfindən təqdim edilməlidir. Məqalələr mütəxəssis rəyi əsasında jurnalın redaksiya heyətinin qərarı ilə nəşr olunur. Redaksiya düzəlişlər etmək üçün məqaləni müəllifə qaytara bilər.

Məqalə nəşr olunarkən redaksiyaya daxil olma tarixi, çapa imzalanma tarixi və rəyçinin adı qeyd olunur.

TO THE AUTHORS

“Pilology and pedagogy: scientific studies” accepts original, high-quality scientific articles in the Azerbaijani, Russian, Turkish (all Turkic language groups), English, German and French languages related to all fields of linguistics in the direction of humanities.

“Pilology and pedagogy” journal accepts previously unpublished scientific articles.

Content of articles

The articles should be on current topics and should meet the academic requirements of the content and style of scientific journal. Articles should consist of "Summary", "Introduction", subtitles reflecting the content and "Conclusion". The relevance of the topic should be justified in the "Introduction", and the author's scientific outcomes, the scientific novelty of the work, etc. should be reflected in the "Conclusion".

Articles included in the journal are published in 3 sections:

- Linguistics
- Literary studies
- Pedagogy and methodology

Requirements for the publication of articles

1. Submitted articles must meet the requirements set by the Higher Attestation Commission under the President of the Republic of Azerbaijan for periodical scientific publications:

- Full text of the article should be written in Microsoft Word in A4 format (210-297), Times New Roman alphabet, 12 pt. with 1.15 intervals, volume of the articles 5-13 pages;

- page dimensions should be 25 mm from the left, top and bottom, 20 mm from the right;

- The title should be written in black and capital letters in the middle, after the title, the author's name, patronymic, surname, scientific degree, name of the institution he works, ORCID code and e-mail address should also be given.

- The summary (consisting of 100-150 words) and keywords (5-7 words) should match the content of the article in 3 languages and be identical to each other;

- References should be based on scientific sources related to the topic of the article, be given in the article [Huseynova, 2020:171], and be numbered in alphabetical order at the end.

2. The bibliographic description of the cited source should be given as shown in the example, depending on its type (monograph, textbook, methodological aid, conference or symposium proceeding, article, website, etc.):

- *Reference to books*: Mahira Huseynova (2020). Mutual integration of dialects and accents of common Turkic languages. - Baku: ASPU publishing house, - 600 p.

- *Reference to journals*: Huseynoglu Soltan (2023). Training technology - case-method. // "Teaching of Azerbaijani language and literature", No. 3. - Baku: "Ecoprint. - pp. 23-37.

- *Reference in collections (conference, symposium, collective monograph, etc.)*: Aysel Sheydayeva (2023). Literary expression of human feelings as the main factor in Bakhtiyar Vahabzade's poetry: white hair, black hair. / V Bakhtiyar Vahabzade Turkish World History, Culture and Literature Congress, August 16-17. - Baku, p. 27.

- *Web pages*: UNESCO (2013). World Heritage list. <http://whc.unesco.org/en/list>

Acceptance and publication of articles

Articles should be submitted to the editorial office either by e-mail (philologyandpedagogy@mail.ru) or in printed form by the author himself. The articles are published by the decision of the advisory staff of the journal based on expert opinion. The editorial board may return the article to the author for corrections.

The date of entry into the editor's office, the date of signature and the name of the reviewer will be noted when the article is published.

Texniki redaktor

Günəl İsmayılzadə