

FİLOLOGİYA və PEDAQOGİKA: ELMİ ARAŞDIRMALAR

Beynəlxalq elmi jurnal
International scientific journal
Международный научный журнал

**PHILOLOGY and PEDAGOGY:
SCIENTIFIC STUDIES**

2024, C.1, №4

ISSN – 3007 1615 (Print)

ISSN – 3007 1623 (Onlayn)



**Azərbaycan Respublikasının Prezidenti yanında
Ali Attestasiya Komissiyası**



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

**Jurnal Azərbaycan Respublikası Ədliyyə Nazirliyi Mətbu nəşrlərin
reyestrinə daxil edilmişdir (reyestr № 4288)**

**TƏSİSÇİ
BAŞ REDAKTOR
MƏSUL KATİB**

**prof. Mahirə HÜSEYNOVA
dos. Könül HƏSƏNOVA
dos. Nazilə ABDULLAZADƏ**

REDAKSİYA ŞURASI

| | |
|---------------------|--|
| Nizami Cəfərov | (Azərbaycan, Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası) |
| Möhsün Nağısoylu | (Azərbaycan, Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası) |
| Alfiya Yusupova | (Tatarıstan, Kazan Federal Universiteti) |
| Qəzənfər Kazımov | (Azərbaycan, Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası) |
| Nurilla Şaymerinova | (Qazaxıstan, Milli Avrasiya Universiteti) |
| Saodat Muhamedova | (Özbəkistan, Özbək dili və Ədəbiyyatı Universiteti) |
| Sayalı Sadıqova | (Azərbaycan, Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası) |
| Gülnur Kulsarina | (Başqırdıstan, Başqırdıstan Dövlət Universiteti) |
| İsmayıl Kazımov | (Azərbaycan, Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası) |
| Cumali Şabanov | (Özbəkistan, Daşkənd Dövlət Şərqsünəslıq Universiteti) |
| Baha Ahmet Yılmaz | (Türkiyə, Ege Universiteti) |
| Ahmed Buran | (Türkiyə, Fırat Universiteti) |
| İlkin Qulusoy | (Türkiyə, Qars Qafqaz Universiteti) |
| Elizabed Bzhalava | (Gürcüstan, İ.Cavaxişvili adına Tbilisi Dövlət Universiteti) |

REDAKSİYA HEYƏTİ

| | |
|--------------------|---|
| Mahirə Hüseynova | (Azərbaycan, Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti) |
| Mirvari İsmayılova | (Azərbaycan, Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti) |
| Leyla Vəzirova | (Azərbaycan, Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti) |
| Adil Babayev | (Azərbaycan, Azərbaycan Dillər Universiteti) |
| Tamilla Vahabova | (Azərbaycan, Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti) |
| Könül Səmədova | (Azərbaycan, Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti) |
| Razim Məmmədov | (Azərbaycan, Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti) |
| Məhərrəm Məmmədli | (Azərbaycan, Bakı Dövlət Universiteti) |
| Ülviyyə Hacıyeva | (Azərbaycan, Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti) |
| Rəcəb Cəfərli | (Azərbaycan, Naxçıvan Dövlət Universiteti) |

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. dr. Konul HASANOVA

EXECUTIVE SECRETARY

assoc. prof. dr. 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

Hüseynova Mahirə

ERMƏNİLƏRİN DƏRƏLƏYƏZ MAHALINDA ÖLÜ KƏNDLƏRƏ
ÇEVİRDİKLƏRİ COĞRAFİ ADLARIMIZ ƏBƏDİYYƏT
TARİXİMİZDİR15

Həsənova Könül (Nərimanqızı)

NƏSR MƏTNLƏRİNDƏ QƏNAƏT PRİNSİPİNİN ABSTRAKT TƏFƏKKÜR
VASİTƏSİ İLƏ BƏRPASINA DAİR BƏZİ QEYDLƏR27

Məmmədova Bənövşə

DİL KİMLİYİ NƏZƏRİYYƏSİ İNTERTEKSTUALLIQ KONTEKSTİNDƏ
(Azərbaycan və ingilis qadın yazıçılarının əsərlərinin dilinə istinadən)36

Kolesnikova Larisa

RUS MƏTNİNDƏ MÖVZU VƏ ŞEİR: NƏZƏRİ TƏHLİL VƏ TƏTBİQ41

Abışov Elşad

MÜASİR AZƏRBAYCAN DİLİNDƏ FRAZELOGİYANIN SƏRHƏDİ 47

Nağıyeva Təranə

CÜMLƏDƏ SÖZ SIRASI SİNTAKTİK TƏKAMÜLÜN
ASPEKTLƏRİNDƏN BİRİ KİMİ.....58

İbrahimova Aysel

BRİTANİYA VƏ AMERİKAN İNGİLİSCƏSİNİN SEMANTİK
XÜSUSİYYƏTLƏRİ66

Muxtarova Səbinə

PROFESSOR ƏLÖVSƏT ABDULLAYEVİN FONETİKA İLƏ
BAĞLI TƏDQİQATLARI73

Quliyeva Səadət

TƏRCÜMƏNİN MƏDƏNİYYƏTLƏRARASI KOMMUNİKASİYADA
ROLU82

Əliyeva Səidə

NİTQ HİSSƏLƏRİNİN TƏSNİFİNDƏ QARŞIYA ÇIXAN
PROBLEMLƏR89

Əsgərova Bənövşə

MƏTN STRUKTURUNDA REGİSTR VARIANTLARININ
YARANMASI96

Muxtarzadə Gülnar

LİNQVOMƏDƏNİYYƏT KONSEPSİYASI VƏ MİLLİ DİL103

Ədəbiyyatşünaslıq

Məmmədov Razim

“DAN ULDUZU” JURNALININ NƏŞRİ TARİXİNDƏN109

Vəliyeva Səkinəxanım

ŞARLOTTA BRONTENİN YARADICILIĞINDA QADIN MÖVZUSU 114

Fərəcova Aynur

KOROĞLU” DASTANINDA TEOQONİK “TANRIOĞLU” ARXETİPİ.....121

Hacıyeva Gülnara

Gİ DE MOPASSANIN TƏNHALIQ QORXUSU129

Pedaqogika və metodika

Məmmədova Münəvvər, Musayeva Gülnar

SİNİFDƏ OXU BACARIQLARINDA PROBLEMLƏR.....136

Süleymanova Aytən

AZƏRBAYCANDA TƏHSİL STANDARTLARININ YÜKSƏLDİLMƏSİNDƏ
İSTİFADƏ OLUNAN MÜASİR İNTERAKTİV TƏLİM
STRATEGİYALARI144

Hüseynova Fəridə

TƏLƏBƏLƏRİN İNGİLİS DİLİ BİLİKLƏRİNİN
QIYMƏTLƏNDİRİLMƏSİNDƏ EFFEKTİV ƏKS-ƏLAQƏNİN
TƏMİN EDİLMƏSİ153

Qasımzadə Aysel

KOOPERATİV DİL TƏLİMİNDƏ ÖYRƏNMƏ FƏALİYYƏTLƏRİNİN
NÖVLƏRİ.....160

Bağirova Gülay

ƏDƏBİYYAT TƏLİMİNƏ YENİ BAXIŞ: ÖYRƏTMƏ VƏ ÖYRƏNMƏ
PROSESİNİN TƏKMİLLƏŞDİRİLMƏSİ ÜZRƏ İŞİN SİSTEMİ168

Mahmudova Mehriban

TƏLƏBƏLƏRƏ KOMMUNİKATİV VƏRDİŞLƏRİN AŞILANMASININ
DİDAKTİK ƏSASLARI180

İsgəndərova Sədaqət

İNGİLİS DİLİNDƏ ELEMENTAR SƏVİYYƏLİ TƏLƏBƏLƏR ÜÇÜN OXU
TƏLİMİNİN ÖYRƏDİLMƏSİ YOLLARI.....187

Quliyeva Afət, İsayeva Dürdanə, Nəzərova Aynur

LİMİT VƏ KƏSİLMƏZLİK ANLAYIŞLARININ TƏDRİSİ ZAMANI
HƏRBİYYƏLİLƏRİN RASTLAŞDIQLARI BƏZİ ÇƏTİNLİKLƏR VƏ
ONLARIN ARADAN QALDIRILMASI YOLLARI194

Rəhimova Nazilə

MEDIA FORMATININ DƏRSİN MƏQSƏDİNƏ UYĞUN SEÇİLMƏSİ202

Əliyeva Fatma

YAZI ÖYRƏTMƏ TEXNİKALARI209

İbrahimova Aytən

İNGİLİS DİLİNİN TƏDRİSİNDƏ FİLM LƏRDƏN İSTİFADƏ216

İbrahimli Aynur

V-VI SİNİF ƏDƏBİYYAT DƏRS LİKLƏRİNDƏ TƏBİƏTƏ MƏHƏBBƏT
MÖVZUSUNDA ƏSƏRLƏRİN TƏDRİSİ METODİKASI223

CONTENTS

Linguistics

Huseynova Mahira

THE GEOGRAPHICAL NAMES TURNED INTO DEAD VILLAGES BY ARMENIANS IN THE DARALAYAZ REGION ARE OUR ETERNAL HISTORY15

Hasanova Konul (Nariman)

SOME NOTES ON THE RESTORATION OF THE PRINCIPLE OF ECONOMY IN PROSE TEXTS THROUGH ABSTRACT THINKING27

Mammadova Banovsha

THE LANGUAGE IDENTITY THEORY IN THE CONTEXT OF INTERTEXTUALITY (Referring to the Language of Works by Azerbaijani and English Female Writers).....36

Kolesnikova Larisa

THEME AND RHEME IN RUSSIAN TEXT: THEORETICAL ANALYSIS AND APPLICATION41

Abishov Elshad

THE BOUNDARY OF PHRASEOLOGY IN MODERN AZERBAIJANI LANGUAGE.....47

Nagiyeva Tarana

WORD ORDER IN A SENTENCE AS ONE OF THE ASPECTS OF SYNTACTIC EVOLUTION.....58

Ibrahimova Aysel

SEMANTIC FEATURES OF BRITISH AND AMERICAN ENGLISH66

Mukhtarova Sabina

PROFESSOR ALOVSAT ABDULLAYEV'S RESEARCH ON PHONETICS73

Guliyeva Saadat

THE ROLE OF TRANSLATION IN INTERCULTURAL COMMUNICATION.....82

Aliyeva Saida

PROBLEMS ENCOUNTERED IN CLASSIFICATION OF PARTS OF SPEECH89

Asgarova Banovsha

THE EMERGENCE OF REGISTER VARIANTS IN TEXT
STRUCTURE.....96

Mukhtarzade Gulnar

LINGUOCULTURAL CONCEPT AND NATIONAL LANGUAGE103

Literary studies

Mammadov Razim

ABOUT THE PUBLICATION DATE OF "DAN ULDUZU" JOURNAL109

Valiyeva Sakinaxhanum

THE FEMINE THEME IN CHARLOTTE BRONTE'S ACTIVITY114

Farajova Aynur

THEOGONIC "TANRIOGLU" ARCHETYPE IN THE "KOROGLU"
EPİC121

Hajjiyeva Gulnara

THE FEAR OF LONELINESS IN GUY DE MAUPASSANT.....129

Pedagogy and methodology

Mammadova Munavvar, Musayeva Gulnar

PROBLEMS WITH READING SKILLS IN THE CLASS136

Suleymanova Aytan

CUTTING-EDGE AND ENGAGING INTERACTIVE STRATEGIES
TO RAISE THE STANDARD OF QUALITY EDUCATION
IN AZERBAIJAN144

Huseynova Farida

PROVIDİNG EFFECTIVE FEEDBACK IN EVALUATING STUDENTS'
ENGLISH LANGUAGE PROFICIENCY
.....153

Gasimzade Aysel

TYPES OF LEARNING ACTIVITIES IN COOPERATIVE
LANGUAGE TEACHING.....160

Bagirova Gulay

A NEW PERSPECTIVE ON LITERATURE TEACHING: A FRAMEWORK
FOR IMPROVING TEACHING AND LEARNING.....168

Mahmudova Mehriban

| | |
|--|-----|
| DIDACTIC FOUNDATIONS OF IMPARTING COMMUNICATION SKILLS TO STUDENTS | 180 |
| İskandarova Sadagat | |
| WAYS TO TEACH READING INSTRUCTION TO ELEMENTARY-LEVEL STUDENTS IN ENGLISH | 187 |
| Guliyeva Afat, İsayeva Durdana, Nazarova Aynur | |
| SOME DIFFICULTIES MILITARY PERSONNEL ENCOUNTER WHILE TEACHING THE CONCEPTS OF LIMIT AND CONTINUITY AND WAYS TO OVERCOME THEM | 194 |
| Rahimova Nazile | |
| CHOOSING THE MEDIA FORMAT ACCORDING TO THE PURPOSE OF THE LESSON | 202 |
| Aliyeva Fatma | |
| TECHNIQUES FOR TEACHING WRITING | 209 |
| İbrahimova Aytan | |
| THE USE OF FILMS IN TEACHING ENGLISH..... | 216 |
| İbrahimli Aynur | |
| TEACHING METHOD OF WORKS ON THE THEME OF LOVE FOR NATURE IN V-VI GRADE..... | 223 |

СОДЕРЖАНИЕ

Лингвистика

Махира Гусейнова

ГЕОГРАФИЧЕСКИЕ НАЗВАНИЯ, ПРЕВРАЩЁННЫЕ АРМЯНАМИ В
ЗАБРОШЕННЫЕ ДЕРЕВНИ В РАЙОНЕ ДЕРЕЛЕЯЗ ЯВЛЯЮТСЯ
ЧАСТЬЮ НАШЕЙ ВЕЧНОЙ ИСТОРИИ.....15

Гасанова Кенуль (Нариманкызы)

НЕКОТОРЫЕ ЗАМЕЧАНИЯ О ВОССТАНОВЛЕНИИ ПРИНЦИПА
ЭКОНОМИИ В ПРОЗЕ ЧЕРЕЗ АБСТРАКТНОЕ МЫШЛЕНИЕ27

Мамедова Бановша

ТЕОРИЯ ЯЗЫКОВОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ
ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТИ (со ссылкой на язык произведений
азербайджанских и английских женщин-писателей)36

Колесникова Лариса

ТЕМА И РЕМА В РУССКОМ ТЕКСТЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ
И ПРИМЕНЕНИЕ41

Абышев Эльшад

ГРАНИЦА ФРАЗЕОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОМ АЗЕРБАЙДЖАНСКОМ
ЯЗЫКЕ47

Нагиева Тарана

ПОРЯДОК СЛОВ В ПРЕДЛОЖЕНИИ КАК ОДИН ИЗ АСПЕКТОВ
СИНТАКСИЧЕСКОЙ ЭВОЛЮЦИИ58

Ибрагимова Айсель

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ БРИТАНСКОГО
И АМЕРИКАНСКОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА66

Мухтарова Сабина

ИССЛЕДОВАНИЯ ПО ФОНЕТИКЕ ПРОФЕССОРА АЛОВСАТА
АБДУЛЛАЕВА.....73

Кулиева Саадат

РОЛЬ ПЕРЕВОДА В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ82

Алиева Саида

ПРОБЛЕМЫ, ВСТРЕЧАЮЩИЕСЯ ПРИ КЛАССИФИКАЦИИ

ЧАСТЕЙ РЕЧИ89

Аскерова Бановша

ПОЯВЛЕНИЕ ВАРИАНТОВ РЕГИСТРА В СТРУКТУРЕ ТЕКСТА.....96

Мухтарзаде Гюльнар

ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ КОНЦЕПЦИЯ И НАЦИОНАЛЬНЫЙ ЯЗЫК 103

Литературоведение

Мамедов Разим

О ДАТЕ ПУБЛИКАЦИИ ЖУРНАЛА «ДАН УЛДУЗУ»109

Валиева Сакинаханум

ТЕМА ЖЕНЩИНЫ В ТВОРЧЕСТВЕ ШАРЛОТТЫ БРОНТЕ114

Фараджова Айнур

ТЕОГОНИЧЕСКИЙ АРХЕТИП "ТАНРЫОГЛУ" В ЭПОСЕ
"КЁРОГЛУ"121

Гаджиева Гюльнара

СТРАХ ОДИНОЧЕСТВА ГИ ДЕ МОПАССАНА129

Педагогика и методика

Мамедова Мунаввар, Мусаева Гюльнар

ПРОБЛЕМЫ С НАВЫКАМИ ЧТЕНИЯ В КЛАССЕ136

Сулейманова Айтан

СОВРЕМЕННЫЕ СТРАТЕГИИ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ,
ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ОБРАЗОВАНИЯ
В АЗЕРБАЙДЖАНЕ144

Гусейнова Фарид

ПРЕДОСТАВЛЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ
ПРИ ОЦЕНИВАНИЕ УРОВНЯ ЗНАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
СТУДЕНТОВ153

Касымзаде Айсел

ВИДЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КООПЕРАТИВНОМ
ЯЗЫКОВОМ ОБУЧЕНИИ.....160

Багирова Гюлай

НОВЫЙ ВЗГЛЯД НА ПРЕПОДАВАНИЕ ЛИТЕРАТУРЫ:
ОСНОВА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ МЕТОДОВ ПРЕПОДАВАНИЯ

| | |
|--|-----|
| И ОБУЧЕНИЯ..... | 168 |
| Махмудова Мехрибан ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРИВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ОБУЧАЮЩИМСЯ | 180 |
| Искендерова Садагат СПОСОБЫ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ | 187 |
| Кулиева Афет, Исаева Дурдана, Назарова Айнур НЕКОТОРЫЕ ТРУДНОСТИ, ВОЗНИКШИЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ КУРСАНТОВ ПОНЯТИЯМ ПРЕДЕЛА И НЕПРЕРЫВНОСТИ, А ТАКЖЕ ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ | 194 |
| Рагимова Назиля ВЫБОР ФОРМАТА НОСИТЕЛЯ В СООТВЕТСТВИИ С ЦЕЛЬЮ УРОКА | 202 |
| Алиева Фатма ТЕХНИКИ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМУ | 209 |
| Ибрагимова Айтан ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФИЛЬМОВ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ..... | 216 |
| Ибрагимлы Айнур МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ НА ТЕМУ ЛЮБВИ К ПРИРОДЕ В УЧЕБНИКАХ ПО ЛИТЕРАТУРЕ V-VI КЛАССА | 223 |

DİLCİLİK

DOI: 10.30546/114578.2024.4.106

ERMƏNİLƏRİN DƏRƏLƏYƏZ MAHALINDA ÖLÜ KƏNDLƏRƏ ÇEVİRDİKLƏRİ COĞRAFİ ADLARIMIZ ƏBƏDİYYƏT TARİXİMİZDİR

Mahirə Hüseynova

filologiya elmləri doktoru, professor

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti

<https://ORCID.org:/0000-0002-5135-1666>

huseynova.mahira@yandex.ru

Xülasə

Tarix üçün ən etibarlı və güclü dəlil və mənbələrdən biri də toponimlərdir və bu xüsusi adlar sistemi dilin, xalqın coğrafiyasının tədqiqi üçün böyük imkanlar açır. Qərbi Azərbaycan (indiki Ermənistan) toponimlər sistemi də xalqımızın tarixi mədəniyyəti və təfəkkürünün minillik dövrlərini özündə əks etdirən ən qiymətli salnamələrdən olub xalqımızın ən qədim köklərini, yaranma və inkişaf cəhətlərini özündə əbədiləşdirən müqəddəs kitabələrdir. Toponimlər onu yaradan və yaşadan xalqın tarixi qədər qədim olduğu kimi eyni zamanda mürəkkəb və çətin bir inkişaf yolu keçmiş, onlar da insanlar, dövlətlər, formasiyalar kimi keşməkeşli yollarla günümüzə qədər gəlib çıxmışlar. Məqalədə incələnən və linqvistik, tarixi-coğrafi aspektdən öyrənilən Dərələyəz toponimlərinin tarixi hüduqları türk xalqlarında çox genişdir və bunlara yalnız erməni dilində təsadüf edilmir. Toponimlərin tədqiqi üçün təxmini sözləmələr, yalnız üzdə olan elementlərin gücünə arxalanıb fərziyyələr şəklində fikirlər söyləmək türk-Azərbaycan toponimiyasına ciddi ziyan vurmuş və bundan sui-istifadə edən nankor və hiyləgər ermənilər çox şeyləri özününküləşdirməyə cəhd etmişlər. Lakin indiki Ermənistanda türk-Azərbaycan toponimləri xalqımızın keçmişinin, kökünün, yaşayış tərzinin ən qədim cəhətlərini və onun mənəvi, mədəni dünyasına çox dəyərli bir şəkildə işıqlandırmağa minilliklər boyu xidmət göstərmişlər və ölü kəndlərin adları da bu sıradandır.

Açar sözlər: linqvistik incələmə, tarixi-coğrafi adlar, məhv edilmiş kəndlər, dağıdılmış yurd yerləri, Dərələyəz mahalı, coğrafi adların leksik semantikasi.

THE GEOGRAPHICAL NAMES TURNED INTO DEAD VILLAGES BY ARMENIANS IN THE DARALAYAZ REGION ARE OUR ETERNAL HISTORY

Mahira Huseynova

Azerbaijan State Pedagogical University

Abstract

One of the most reliable and powerful pieces of evidence and sources for history is toponyms, which open great opportunities for the study of language and the geography of the people. The toponymic system of Western Azerbaijan (present-day Armenia) is one of the most valuable chronicles reflecting the millennia of our nation's historical culture and thought, immortalizing the ancient roots and aspects of the creation and development of our people.

Toponyms are as ancient as the history of the people who created and sustained them; they have also undergone a complex and difficult development path, reaching us through tumultuous journeys, much like people, states, and formations. The historical boundaries of the Daralayaz toponyms studied from linguistic and historical-geographic aspects are vast among Turkic peoples and are not limited to the Armenian language alone.

The study of toponyms, based on speculative assertions and relying only on the visible elements, has seriously harmed Turkic-Azerbaijani toponymy and has been exploited by ungrateful and cunning Armenians to appropriate many aspects as their own. However, in present-day Armenia, Turkic-Azerbaijani toponyms have served for millennia to illuminate the most ancient aspects of our people's past, roots, and way of life, as well as their spiritual and cultural world, and the names of dead villages are included in this list.

Key words: linguistic study, historical-geographic names, destroyed villages, devastated homelands, Daralayaz region, lexical semantics of geographical names.

ГЕОГРАФИЧЕСКИЕ НАЗВАНИЯ, ПРЕВРАЩЁННЫЕ АРМЯНАМИ В ЗАБРОШЕННЫЕ ДЕРЕВНИ В РАЙОНЕ ДЕРЕЛЕЯЗ, ЯВЛЯЮТСЯ ЧАСТЬЮ НАШЕЙ ВЕЧНОЙ ИСТОРИИ

Махира Гусейнова

Азербайджанский государственный педагогический университет

Резюме

Одним из самых надежных и сильных доказательств и источников для истории являются топонимы, и эта система собственных имен открывает большие возможности для изучения языка и географии народа. Система топонимов Западного Азербайджана (нынешняя Армения) является одной из самых ценных летописей, отражающих тысячелетия исторической культуры и мышления нашего народа, служа священными надписями, которые увековечивают древние корни, возникновение и развитие нашего народа. Топонимы, как и история народа, который их создает и поддерживает, столь же древни, и в то же время они прошли сложный и трудный путь развития, они также достигли нас через тернистые пути, подобно людям, государствам и формированиям.

Исторические границы топонимов Дерелеяз, рассматриваемых в данной статье, очень обширны среди тюркских народов и встречаются не только в армянском языке. Полагаясь лишь на поверхностные элементы для выдвижения предположений в изучении топонимов, можно серьезно навредить тюркско-азербайджанской топонимии, и недостойные и хитрые армяне пытались присвоить множество аспектов для себя. Однако в современной Армении тюркско-азербайджанские топонимы на протяжении тысячелетий служили для освещения самых древних аспектов прошлого нашего народа, его корней и образа жизни, а также его духовного и культурного мира. Названия заброшенных деревень также входят в этот ряд.

Ключевые слова: лингвистическое исследование, историко-географические названия, разрушенные деревни, опустошенные земли, район Дерелеяз, лексическая семантика географических названий.

Giriş/Introduction.

1826-1828-ci illər və 1828-1829-cu illər arasında İran və Türkiyədən köçürülən 130 mindən çox erməninin müəyyən bir hissəsi Dərələyəz mahalının kəndlərində də yerləşdirilmişdir. Bu illərdəki Rusiya-İran, Rusiya-Türkiyə müharibələri gedişində ümumilikdə Qərbi Azərbaycan ərazisində 359 müsəlmanlar yaşayan kəndlər dağıdılmışdır ki, onlardan müəyyən bir qismi

Dərələyəz mahalının payına düşmüşdür. Son iki yüz il ərzində indiki Ermənistanda Azərbaycan türklərinə qarşı həyata keçirilən qırğınlar, deportasiyalar, soyqırımlar nəticəsində onların yaşadıkları iki minə yaxın yaşayış məntəqəsi dağıdılmış yaxud da boşaldılmışdır ki, vaxtilə professor H.Mirzəyevin dediyi kimi, bunların 300-dən çoxu Dərələyəz mahalına aid idi. Rusiyanın himayəsi və təkidi altında erməni separatizminin başladılması kampaniyasına XIX əsrin sonlarında start verilmişdir. 1918-1920-ci illərdə Dərələyəzə məxsus Azərbaycan kəndlərinin müəyyən hissəsi dağıdılmış, erməni vəhşiləri tərəfindən talan edilmiş və proses sovet hökumətinin kollektivləşmə siyasəti dövründə davam etdirilmişdir. Məsələn, xarabalıqların keçən əsrin sonlarına kimi Əmağü kəndinə yaxın məsafədə qalmaqda olan Kənzək yaşayış məntəqəsini götürək. Bu kənd İrəvan əyalətinin İcmal dəftərində Osmanlı türkləri tərəfindən qeydə alınmış və 1590-cı və 1727-ci illərdə gəlirinin 2412 ağça olduğu göstərilmişdir [Bünyadov, 1969:59]. İndiki Ermənistan ərazisində “gənzək” türk mənşəli tayfalarının məskunlaşması IX-X əsrlər arasına təsadüf edir.

Qərbi Azərbaycan etnotoponimləri.

Məlumdur ki, oğuzların Azərbaycan ərazisində mövcudluğu iki böyük dövrü əhatə edir: 1) ən qədim; 2) qədim və orta əsrlər dövrlərini. Gənzək tayfaları da oğuzların içərisindən ən qədim dövrlərdə çıxmış və Makedoniyalı İsgəndərin zamanında çox yaxşı tanınmışdır. Makedoniyalı İskəndər dövründə gənzə sözü “xəzinə saxlanılan yer” mənasında işləniirdi. Sonralar bu söz tayfa adına çevrilmiş və orta əsrlərdə Kaşğari bu sözü bir oğuz tayfasının boyu kimi göstərmişdir. Kaşğari dönməində “gəncək-gencək” tayfaları Qərbi Azərbaycanda da mövcud idi. Gənzək etnotoponimi istər leksik-semantik quruluşu, istərsə də areal-coğrafi cəhətdən türkdilli xalqlar yaşayan ərazilərdə geniş şəkildə yayıldığı üçün birmənalı şəkildə deyə bilərik ki, indiki Ermənistanda mövcud olmuş bu coğrafi ad və XX əsrin əvvəllərində ölü kəndə çevrilən bu yaşayış məntəqəsi Azərbaycan türklərinə məxsus olmuş, indiki “Gəncə” toponiminin yerli tələffüzdə tarixi fonetik dəyişmələrlə müşayiət edilmiş şəkildir.

X-XI əsrlərə aid tarixi abidələrin qalıqları son yüzilliklərə qədər mövcud olmuş Gomur kəndi Dərələyəzin Əzizbəyov rayonunda şərq tərəfdən Zəngəzur mahalı, cənubdan Naxçıvanın Şahbuz rayonu, qərb tərəfdən Paşalı, şimal tərəfdən isə Axta və Komur kəndləri ilə sərhədlərdək bir coğrafi məkanda yerləşmişdir. 1980-ci ildə kəndin əhalisinin sayı 1000 nəfəri keçmiş Gomur kəndi zəngin

coğrafi landşafta malik olmuş və bunların əksəriyyəti ərazinin mikro-toponimlərində əksini tapmışdır. Gomur toponiminin tarixi linqvistik təhlili ilə bağlı dilçiliyimizdə 3 fikir vardır:

1) Ə.Ələkbərli göstərir ki, Gomur toponimi “dağ başında qar, yarıqanlı, uçurumlu yer” mənasını ifadə edir [Ələkbərli, 1994:254];

2) T.Əhmədov da bu toponimi “dar yarıqanlı keçid” mənasında ifadə edir [Əhmədov, 1991:266];

3) H.Mirzəyev qeyd edir ki, bu oykonim “dağ başında yarıqanlı, uçurum” mənasını bildirir [Mirzəyev, 2004:223].

Bu mənaların heç biri, fikrimizcə, özünü doğrultmur. Bizim nəzərimizcə, Gomur oykoniminin kökü türk dillərində işlənən “gom” sözü ilə bağlıdır. Bu söz qədim və müasir türk, Azərbaycan, qaqauz, qumuq, altay, uyğur, qırğız, türkmən, özbək dillərində işlənərək “basdırmaq, quyulamaq, dəfn etmək mənalarını bildirir [ДС, 1969:233]. İkinci komponentdəki “ur” hissəciyi kökə daşlaşmış şəkildədir və hər ikisi birləşərək “Komur//Kömür” sözünü yaratmışdır. Aydın məsələdir ki, tarixən “komurdan//kömürdən” məişətdə yanacaq kimi istifadə olunmuşdur. Kömürün süni yolla hazırlanma üsulu belədir ki, meşədəki müəyyən növ ağaclar qırılır, doğranılır, onlar üst-üstə yığılaraq basdırılır, quyulanır, bir növ dəfn edilir və bu prosesdə daxilən qızışmalar baş verir, müəyyən müddət ərzində kömür əldə edilir. Gomur toponimi peşə və sənətkarlıqla bağlı yarana bilirdi, çünki hazırda türk xalqlarının yaşadıkları dağlıq və meşəlik zonalarda məişətdə istifadə edilən kömür bu cür istehsal edildiyinə görə yaşayış məntəqəsi tarixən belə adlandırılmışdır. Yanacaq növünü bildiren “kömür” sözü türk, altay, qaqauz, qumuq, qırğız, uyğur, tatar, başqırd, qaraqalpaq dillərində “komur// kumur// kimir//qömur” fonetikasi ilə çıxış edir [ДС, 1969:246]. Komur toponiminin türk və Azərbaycan toponimiyasındakı paralellərinə gəldikdə isə demək olar ki, dağ adlarında vulkan süxurlar kömür rəngdə olduğundan çay adlarında da bu rəng anlamını daşdığından, çoxsaylı oronimik və hidronimik vahidlər də belə adlandırılmışdır.

Mürəkkəb strukturda olan “göy” və “abas” antroponiminin əsasında tarixən təşəkkül tapmış Göyabas yaşayış məntəqəsi Dərələyəzin Əzizbəyov rayonunda, rayon mərkəzindən 15 km şimal-qərbdə, Her-her çayının sahilində yerləşmişdir. Göyabas kəndi 1918-ci ildə erməni şovinistləri tərəfindən dağıdılmış, əhalisi yurd yuvalarından qovulmuş, kənd ölü kəndə çevrilmiş, yalnız yaşayış məntəqəsinin xaraba və qəbiristanlıq izləri qalmışdır. Oykonimin ikinci komponentindəki “Abbas” şəxs adındakı qoşa “b” samitinin birinin düşməsi nəticəsində yer adı

Abas şəklini almışdır. Birinci komponentdəki “göy” sözü qədim türk, o cümlədən Azərbaycan dilində “uca, hündür, yüksək” mənalarını da bildirmişdir, güman ki, kənd dağın hündür yerində, Abbas adlı şəxs tərəfindən binə edildiyinə görə belə adlandırılmışdır. Ola bilsin ki, toponim Abbasın nəslindən olanlar, Abbasgillər anlamını da daşımış olsun.

Paşalı rayonunda Kotanlı kəndi ilə Göydağ meşəsinin ərazisində yerləşmiş Göyərçin kəndi də 1918-ci ildə erməni daşnakları tərəfindən yandırılmış, dağıdılmış, ölü kəndə çevrilmiş, yalnız xarabalıqların və qəbiristanlığın qalıqları qalmışdır. Göyərçin kənd adı qədim oğuz tayfalarından olmuş “kuyərçi” etnoniminin xalq arasında dəyişikliyə məruz qalmış şəklidir. Peçeneqlərin tərkibində kuyərçi tayfaları indiki Ermənistanı erkən orta əsrlərdə gəlmişlər. A.N.Nominov “Peçenek” tayfa adını “işgüzar” mənasında izah etmişdir [КОНОНОВ, 1958:54]. Bu anlama əsaslanaraq bu tayfadan çıxmış soyları da “zəhmətkeş, əməksevər, halallıqla yaşayan insanlar” anlamlarında yozmaq mümkündür. Mahmud Kaşğari də XI əsrdə peçeneqlərin oğuz tayfalarının bir boyu olduğunu göstərmişdir [Kaşğari, 2006:600]. “Kuyərçi” səs kompleksində tarixən mövcud olmuş və təhrif nəticəsində Azərbaycan və türk xalqları yaşayan ərazilərdə Kövərçin adlı 70-dən çox toponimə, oronimə rast gəlmək olur və bunların hamısı VIII-IX əsrlərdə Rusiyada və o cümlədən qərb ölkələrində geniş yayılmış eyniadlı tayfanın adını əks etdirir.

Mürəkkəb struktur əsasında yaranmış Dərələyəz mahalının Keşkənd rayonu ərazisində mövcud olmuş Gülüdüzü adlı yaşayış məntəqəsi Ələyəz dərəsində və rayon mərkəzindən 32 km şimal-qərbdə yerləşmişdir. Gülüdüzü kəndi tarixən 2 hissədən ibarət olmuş və onlar “aşağı” və “yuxarı” sözləri əsasında fərqləndirilmişdir. Aşağı Gülüdüzü kəndinin bir adı da Nəbilər olmuş və ermənilər Cəbrayılın kəndlərinin sayını artırmaq məqsədi ilə həmin kəndi 1930-cu ildə yuxarı Gülüdüzü kəndi ilə birləşdirmişlər. Gülüdüzü kəndinin həm də böyük və qədim qəbiristanlığı da var idi və burada qoç daş heykəllər də mövcud olmuş, ermənilər bunları traktorların ağızına verib torpaq altında basdırmışlar. Gülüdüzü yaşayış məntəqə adını Güllü adlı şəxsin düzdə saldığı kənd anlamında izah etmək özünü doğrultmur, bizim nəzərimizcə, kəndin tarixən yerləşdiyi, binə edildiyi ərazi həddən çox güllü-çiçəklili olduğu üçün toponimə belə ad verilmişdir. Həqiqətən də Ələyəz dərəsi ilin əksər fəsillərində müxtəlif gül-çiçəklə zəngin bir yer olmuşdur.

İsim və feili sifət modeli əsasında formalaşmış Əzizbəyov rayon inzibati ərazi vahidliyində olmuş İtqıran kəndi Cəhri çayının arxasında, rayon

mərkəzindən 17 km cənub-qərbdə, Babək rayonunun Buzqov kəndindən 6 km aralı, Əzizbəyov-Naxçıvan magistral avtomobil yolunun üstündə yerləşirdi. 1905-ci ildə erməni şovinistləri İtqıran kəndini yandırmış, dağıtmış, xarabalığa çevirmiş, əhalisi Naxçıvana qaçmışdır. 1918-1920-ci illərdə kəndin əhalisinin bir hissəsi Naxçıvandan qayıtsalar da, vandal ermənilər onların burada yaşamasına imkan verməmiş, kəndi yenidən özləri inşa edərək yaşamağa başlamış və 1935-ci ildə adını dəyişərək Gülüstan qoymuşlar [Mirzəyev, 2004:243]. Əslində İtqıran toponiminin birinci və ikinci komponentlərində güclü fonetik hadisələr baş vermiş, nəticədə “et” tayfa adı və “kuran, kuren” coğrafi relyef bildirən sözlər əsasında yaranmış etnotoponim yerli tələffüz şəkillərinə uyğunlaşdırılaraq “İtqıran” formasını almışdır. Azərbaycana gəlişi V-VI əsrlərə təsadüf edir. Mahmud Kaşğari oğuz tayfalarından danışdıqda İt-Peçeneq tayfasının adını çəkmişdir. “İt” tayfasının peçeneqlərin tərkibində oğuz və qıpçaq tayfalarına qaynayıb qarışması nəticəsində yeni bir tayfa yaranmışdır. Mahmud Kaşğari konkret olaraq Ətil//İtil//İdil fonetik tərkibində bir çay adını göstərmiş və tərcümələrdə qeyd edilir ki, bu gün Volqa deyilən çay var və o, Qıpçaq ellərindən axıb Bulğar dərəsinə tökülür, bir qolu rus ölkəsinə gedir [Ələkbərli, 1994:227]. Mahmud Kaşğarının “Divan”ında Ətil çay adı bir şeir mətnində də işlənmişdir:

“Ətil çayı axa turur,

Kaya tülü kalka turur” [Kaşğari, 2006:141].

“İtqıran” toponiminin ən qədim formasını restavrasiya etsək, onun formasının “Etkuran” şəklini aldığını görürük. Belə olan halda, “et//it//ed” tayfa adı “kuran//kuren” sözləri ilə türk dillərində “hərbi düşərgə, maldar elin müvəqqəti dayanacaq yeri” mənasını verir və deməli toponimin ikinci komponentində “qıran” sözü funksional cəhətdən feili sifət kimi deyil, isim kimi işlənmişdir. Coğrafi adın mənası “et//it” tayfalarının “yaşayış yeri” mənasını verir.

Erməni şovinistlərinin 1922-ci ildə “ölü kəndə” çevirdikləri Gümüşxana kəndi tarixən Qndevaz yaşayış məntəqəsinin cənubunda Arpa çayının sağ qolunda, Gümüşxana çayının sahilində yerləşirdi. Filiz yataqları ilə zəngin olan bu kəndə ermənilər İrandan köçürülən illərdən göz dikmişdilər. XIX əsrin ortalarından XX əsrin əvvəllərinə kimi rus məmurlarının siyahıyaalma sənədlərində Gümüşxana kəndində yaşayan azərbaycanlı əhalinin statistikasını əksini tapmış, ermənilərin çox az sayda yaşadıkları göstərilmişdir. Toponimin “Gümüşxana” adlanması kəndin yaxınlığındakı gümüş filiz yatağının çox olması ilə əlaqədardır. 1590-1727-ci illərdə Osmanlı türklərinin icmal dəftərlərində

Gümüşxana toponimi “Gümüşlük” kimi verilmiş və kəndin gəlininin 2512 ağçadan ibarət olması göstərilmişdir [Bünyadov, 1969:60].

Dərələyəz mahalında ən qədim kəndlərdən olan Güneyvəng mürəkkəb struktura malik olub, “güney” və “vəng” sözləri əsasında formalaşmışdır. Bu yaşayış məntəqəsi Keşkənd rayonunda, Arpa çayının sağ qoluna qovuşan Canı çayının üstündə yerləşmiş və şərq tərəfində Qovuşuq kəndi, sol tərəfində isə Ələyəz kəndi ilə sərhədlənirdi. Cənub və Şimal tərəfləri dağlarla əhatə olunmuş bu kənd zəngin flora və faunası ilə seçilirdi. XIX əsrin əvvəllərindən XX əsrin əvvəllərinə kimi kameral sənədlərdə əhalinin sayı göstərilmiş və ermənilərin təktük sayda yaşamaları qeyd edilmişdir. Güneyvəng kəndi də 1930-cu ildə erməniləşdirmə siyasətinin qurbanı olmuş, kənd yandırılmış, dağıdılmış, viran edildikdən sonra ləğv olunmuşdur. Güneyvəng toponimi iki coğrafi termin səciyyəli leksik vahidlər əsasında tarixən yaransa da, bu kənddə Türkiyədən XI əsrdə gəlmiş Hacısamli tayfası və onun müəyyən qolları yaşamışdır. Hacısamli tayfasının 10 qolu olmuş və onların bir hissəsi Dərələyəzin Qovuşuq, Qozulca, Alagöz, Qaraqaya kəndlərində bir hissəsi Qotur, Aysəsi, Qabaxlı kəndlərində, digər bir qismi isə Naxçıvanda məskunlaşmışdır. Hacısamli tayfaları çox ehtimal ki, qədim Kovrov tayfalarının törəmələrindən olmuşdur. İndiki Ermənistanda “Güney” və “vəng” komponentli 100-ə qədər Azərbaycan əhalisi yaşayan kənd adları qeydə alınmışdır [Budaqov, 1998:377]. Ermənilər Güneyvəng kəndinə məxsus qədim qəbiristanlığın tən ortasından 1950-ci ildə magistral yol salaraq onu darmadağın etdilər, onun ərazisində qəbir daşları və qədim qoç heykəlləri yoxa çıxartdılar. İ.Çavçavadze yazırdı: “Ermənilər müxtəlif tikintilərdən, qəbiristanlıqlardan daşları çıxarıb, onların yerinə guya ki, qədim erməni dilinə aid yazıları olan daşlar qoyurdular” [Чавчавадзе, 1907:17].

Dərələyəzin Her-her kəndi Əzizbəyov rayonunda, rayon mərkəzindən 27 km şimal-şərqdə yerləşmişdir. 1727-ci ilə aid mənbədə Her-her kimi adı çəkilmişdir [Bünyadov, 1969:63]. 1832-ci ildə İrandan, Rusiyadan, Suriyadan gəlmə ermənilər yerləşdirildikdən sonrakı dövrlərdə kəndin faciəli günlərinin başlanğıcı qoyulmuş və bu proses 1988-ci ilə qədər davam etdirilmişdir. 1918-ci ildə erməni vəhşilikləri nəticəsində kəndin əhalisi qovulmuş, 1949-cu ildə vaxtilə kəndə qayıtmış azərbaycanlılar didərgin salınaraq Dərələyəzin müxtəlif kəndlərində məskunlaşmalı olmuşlar. 1988-ci ildə son nəfərədək əhalini qırğınlarla, qətlərlə Azərbaycana deportasiya etmişlər. Toponimikaya aid tədqiqat əsərlərində Her-her etnoniminin fonetik təhrifi kimi səciyyələndirilir, Qar-qar tayfa adının Her-her şəkli alması kimi göstərilir. Bulqar mənşəli qar-qar

tayfalarının Azərbaycana bizim eranın əvvəllərində gəldiyi qeyd olunur. V əsrdə Qarqar tayfalarının Albaniyada yaşamaları göstərilir və III əsrdən onların bu ərazidə yaşamaları qeyd olunmuşdur. VII əsrdə yaşamış, “Albaniya tarixi” əsərinin müəllifi Musa Kalankaytuklu yazır ki, qarqarları Makedoniyalı İskəndər Böyük Qafqaz dağlarının yaxınlığına köçürmüşdür [Kalankaytuklu, 1993:32]. Qarqar etnotoponiminin Her-her, Gər-gər, Qer-qer fonetik tərkibində işlənən formalarına bütün türk xalqları yaşayan ərazilərdə təsadüf etmək olur, Azərbaycanda bunların sayı 10-dan çoxdur. Təkrar qəlib üzrə tarixən formalaşmış “qarqar” etnoniminin mənası “daş” deməkdir, fikrimizcə, tayfaya məxsus insanlar çox möhkəm olduqları üçün onlara belə ad verilmişdi. Qarqar etnoniminin ger-ger, gər-gər, ker-ker, xal-xal, yar-yar fonetik tərkibində işlənməsinə əski türkcələrdə, o sıradan Azərbaycan, qumuq, noqay, yakut, tatar, başqırd, özbək, qaqauz, qaraqalpaq dillərində rast gəlik [ДЦ, 1969:177]. Dərələyəz mahalının Qarqar kəndi ərazisində Qoşavəng adlı bir qədim abidə də mövcud olmuş və hiyləgər ermənilər 1918-1920-ci illər arasında abidənin divarlarında əməliyyat işləri aparmış, orada xaçlaşdırma işləri görmüşlər. Ramil Dərələyəzli yazır: Her-her kəndi ərazisində böyük bir qəbiristanlıq da vardı. Həmin qəbiristanlıq daşından düzəldilmiş qoç büsterlə bəzədilmişdir. Qəbirüstü daşların üzərində at, kişi, qadın, saz, qoyun, kəl, bəzi vəhşi heyvanların rəsmləri həkk olunmuşdur. Çox güman ki, bu rəsmlərin bəziləri həmin şəxslərin sənətini, bəziləri isə ölmə səbəblərini əks etdirmək üçün tarixən çəkilmişdir [Dərələyəzli, 2021:112].

Dərələyəzin Keşkənd rayonu ərazisində Nesin kəndi rayon mərkəzindən 14 km şərqdə Çivə və Yəpin kəndlərinin yaxınlığında olmuş və 1950-ci ildə “İrəvan əyalətinin müfəssəl dəftəri”ndə Meşin, “Naxçıvan sancağının müfəssəl dəftəri”ndə isə “Nəsim” kimi qeydə alınmış, illər üzrə vergi ödəyicilərinin adları və miqdarı əks olunmuşdur [Bünyadov, 1996:57]. Zəncirvari dağ silsilələri ilə əhatə olunmuş Nesin kəndində əhali bağçılıq, əkinçilik, maldarlıq, taxılçılıq və arıçılıqla məşğul olmuşlar. XIX əsrin əvvəllərindən XX əsrin ilk onilliyinə qədərki zaman kəsiyində kəndin əhalisinin kameral siyahıyaalınması aparılmış, kənddə əsasən azərbaycanlı əhalinin yaşaması göstərilmişdir. 1918-ci ildə ermənilər kəndi dağıtmış, əhalini qırmış, sağ qalanlar Naxçıvana və Şərura qaçmışdır. Müxtəlif illərdə kəndə qayıdan soydaşlarımız kəndi yenidən bərpa edib yaşamalarına baxmayaraq, ermənilər buna imkan verməmiş, 7 dəfə qaçqın salmış və 1988-ci ildə son nəfərinə qədər əhalini Azərbaycana qovmuşlar. Nesin toponimində tarixən müəyyən fonetik hadisələr baş vermiş və nəticədə monqol dilindən Azərbaycan dilinə keçmiş “xasun” sözü yerli tələffüzə uyğunlaşdırılaraq

belə şəklini almışdır. Nesin coğrafi adının mənası, fikrimizcə, “sıldırım qayalıqda yerləşən kənd” mənasını ifadə edir.

Dərələyəzin Keşkənd rayonunda mövcud olmuş Həsənkənd yaşayış məntəqəsi Arpa çayının üstündə selin gədiyinə və Ələyəz dərəsinə gedən yolun kəsiyində yerləşmişdir. Bu kəndin adı mürəkkəb strukturdan (Həsən + kənd) olmaqla antroponim və coğrafi termin sözləri əsasında formalaşmış və vaxtilə kəndin bünövrəsini Həsən adlı şəxs qoyduğuna görə belə adlandırılmışdır. Həsənkənd adlı yaşayış məntəqəsində çoxlu tarixi abidələrin olması göstərir ki, bu kəndin adı qədimdə başqa cür olmuş, sadəcə olaraq bu toponim öz adını kəndin yaxınlığında olmuş Həsən qışlağı orotoponimindən götürülmüşdür. Hər iki tərəfi çayla əhatələnmiş bu kənddə eyniadlı körpünün olması da onu təsdiqləyir ki, tarixən kənd ərazi baxımından çox böyük ərazini əhatə etmişdir. Araşdırmalarımız göstərir ki, Həsən adlı şəxs nəsillicə XV əsrdə şahsevənlər tayfasının tərkibində Qərbi Azərbaycana gəlmiş, çoxlu mal-mülkü olduğuna görə bu kəndi binə etmiş, iki çay arasında körpü saldırmış, çayların üstündə dəyirmanlar tikdirmiş, mal-qara üçün kəndə yaxın yerlərdə qışlaqlar da yaratmışdır və bütün bunlara görə kənd ərazisindəki körpü, dəyirman, qışlaq yerlərini onun adı ilə adlandırmışlar.

Dərələyəzin Keşkənd rayonu ərazisində mövcud olmuş Horbadıq kəndi rayon mərkəzindən 13 km şimal-şərqdə yerləşmişdir. Horbadıq kəndinin cəbrayılılardan ibarət əhalisinin statistikasını rus məmurlarının qeydə aldığı XIX-XX əsrlərə aid kameral sənədlərində əks olunmuşdur. Horbadıq kəndinin əhalisi 1918-1922, 1931-1951, 1988-ci illərdə dəfələrlə erməni vəhşiliklərinə şahidlik etmiş, əhalisi qovulmuş, dəfələrlə doğma yurd-yuvalarına qayıtmalarına baxmayaraq, erməni faşistləri onların burada yaşamalarına imkan verməmişlər. Fikrimizcə, Horbadıq oykonimi müasir ədəbi dilimizdəki “ora” və “batıq” sözləri əsasında formalaşmış “ora” yer bildirən sözünə “n” samitinin əlavə edilməsi və ikinci komponentindəki “badıq” sözündə “t-d”, “q-ğ” samit əvəzlənmələri şivə fonetik elementlərindən başqa bir şey deyildir. Görünür, yaşayış məntəqəsi tarixən coğrafi relyef baxımından batıq, çala yerdə salındığına görə belə ad almışdır. Qərbi Azərbaycanda mövcud olmuş Horadiz yaşayış məntəqəsi adında belə fonetik hadisə tipləri özünü göstərir.

Dərələyəzdə azərbaycanlıların tarixən yaşamış ən qədim yaşayış məntəqələrindən biri Hors kəndi olmuş və bu kənd Keşkənd rayonu ərazisində Arpa çayının sol qolunun şimal-şərqində, rayon mərkəzindən 5 km aralıda Göyçayın Qaranlıq rayonuna gedən yolun, Selim gədiyindən aran aşırımı yaxınlığında, dəniz səviyyəsindən 1707 metr hündürlükdə yerləşmişdir. Hors

kəndində XII -XIV əsrlərə aid çoxlu tarixi abidələr, Alban kilsələrinin qalıqları, oğuz qəbiristanlıqları olmuşdur [ECTC, 1965:367]. XVI-XVIII əsrlərə aid Osmanlı türklərinin vergi dəftərlərində bu kəndin adı Əvrə şəklində verilmişdir. 1914-cü ildə Birinci Dünya Müharibəsinin başlanmasından istifadə edən erməni daşnakları Hors kəndinin əhalisini qırmış, sağ qalanlar Dərələyəzin müxtəlif kəndlərinə sığınmışlar. 1918-ci ildə bu qırğınlar daha kütləvi hal almış, sağ qalan soydaşlarımız Gülüdüzü kəndinə pənah gətirmişlər. Bu kəndə qədər onları təqib edən ermənilər soydaşlarımızın bəzilərini amansız işgəncələrlə öldürmüşlər. Hors oykoniminin ən qədim fonetik şəkli fikrimizcə, “qors” olmuş və “qır” və “aş” komponentləri əsasında düzəlmiş, bu etnonim “oda sitayiş edən as xalqı” anlamını kəsb edir. Son yüzilliklərə qədər “Hors” şəklində gəlib çıxmış bu toponim qədim, əsli fomasını bərpa etsək, “Qoraş” şəkli alınar ki, belə olan təqdirdə də “oda sitayiş edən aslar” mənasını verəcəkdir. “Qır” sözü “od” və ya “qılgılımdan alışı bilən hər şey” mənasında ən qədim və müasir türkcələrin əksəriyyətində də işlənilməkdədir. Bu dillərdə “h-q”, “h-x”, “x-q”, “h-k”, “k-q” samit əvəzlənmələri tarixi qanuna uyğun fonetik hadisələrdən hesab olunur.

Nəticə/Conclusion.

Etimoloji təhlillərimiz göstərir ki, Dərələyəz mahalına məxsus ölü kənd adlarının, demək olar ki, hamısı başdan-başa səs komplekslərinə, fonetik quruluşlarına, semantik cəhətlərinə görə türk-Azərbaycan coğrafi advermə ənənələri əsasında tarixən təşəkkül tapıb formalaşmış, yalnız hər dəfə adlandırma yolu ilə yaranmış və bu adlanma tarixi sənədlərdə daşlaşmışdır. Qədim Azərbaycan türkləri coğrafi məkana yalnız bir dəfə ad verə bilirdilər və onların fonetik dəyişikliklər, qrammatik cəhətdən durğunluğu, lokallığı toponimik layın əsas linqvistik xüsusiyyətlərindən olub yarandığı dilin ümumi leksik qanun və qaydalarını – normalarını özündə inikas etdirir.

ƏDƏBİYYAT/REFERENCES

1. Budaqov, B., Qeybullayev, Q. (1998). Ermənistanda Azərbaycan mənşəli toponimlərin izahlı lüğəti. – Bakı: “Nafta Press”. – 452 s.
2. Bünyadov, Z., Məmmədov, N. (1996). İrəvan əyalətinin icmal dəftəri. – Bakı: – Elm. – 183 s.
3. Dərələyəzli, K. (2021). Dərələyəz od içində. – Bakı: Ağrıdağ. – 562 s.
4. “Ermənistan” cəbrayılılarının tarixi coğrafiyası (1965). – Bakı, –194 s.
5. Ələkbərli, Ə. (1994). Qədim oğuz yudru. “Ermənistan”. – Bakı: “Sabah”. – 342 s.

6. Əhmədov, T. (1991). Azərbaycan toponimikasının əsasları. – Bakı: Bakı Universiteti. – 318 s.
7. Kaşğari, M. (2006). Divani-lüğət-it-türk. IV cild. – Bakı: Ozan. – 752 s.
8. Kaşğari M. (2006). Divani-lüğət-it-türk. I cild. – Bakı: Ozan. – 512 s.
9. Kalankaytuklu, M. (1993). Albaniya tarixi. – Bakı: Elm. – 293 s.
10. Mirzəyev, H. (2004). Qərbi Azərbaycanın Dərələyəz mahalı. – Bakı: Elm. – 858 s.
11. Древнетюркский словарь (1969). – Москва: Наука. – 676 с.
12. Кононов, А.Н. (1958). Родословный туркмен (сочинение Абу-л-Гази хати хивинского). – Москва: Изд-во Акад. наук СССР. [Ленингр. отделение], 1958. – 193 с., 94 с. староараб. паг.; 26.
13. Чавчавадзе, И. (1902). Армянские ученые и вопиющие камни. – Тифлис: – 34 с.

Məqalə tarixçəsi

Daxil olub

03.08.2024

Qəbul edilib

25.08.2024

Nəşrə tövsiyə edib

Adil Babayev

filologiya elmləri doktoru, professor

DOI: 10.30546/114578.2024.4.101

NƏSR MƏTNLƏRİNDƏ QƏNAƏT PRİNSİPİNİN ABSTRAKT TƏFƏKKÜR VASİTƏSİ İLƏ BƏRPASINA DAİR BƏZİ QEYDLƏR

Könül Həsənova (Nərimanqızı)

filologiya üzrə fəlsəfə doktoru, dosent

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti

<https://ORCID.org./0000-0001-8795-252X>

hasanovakonul35@yandex.ru

Xülasə

Təfəkkürün normal fəaliyyəti yalnız düşüncə aydın olduğu halda mümkündür və o, insanın yaradıcı fəaliyyətinin əsasını təşkil edir. Ona əsaslanaraq biz maddi nemətlər istehsal edir, sənət əsərləri yaradır və fəaliyyətimizi idarə edirik. Təfəkkür prosesi zamanı biz faktları təhlil edir, ümumiləşdirir və yeni nəticələrə gəlirik, məsələn, yazıçının müəyyən bir hadisəni təsvir etməsi və müəyyən bədii ümumiləşdirmələr əldə etməsi.

Təfəkkür idrak prosesinin yüksək bir forması olmaqla özü də təsəvvürlər və anlayışlar kimi mühüm mərhələlərdən ibarətdir. “Təsəvvürlər – keçmişdə qavranılmış və yaddaşımızda iz buraxmış hadisələrdir. Bunlar real varlığı əks etdirən faktlar olub konkret təfəkkürün əsasını təşkil edir. Anlayış isə təsəvvürlərin ümumiləşdirilməsi, onların əlaqələndirilməsi, abstraksiya formasıdır. Bunun vasitəsilə abstrakt təfəkkür meydana çıxır”. Aydın məsələdir ki, təfəkkürün ifadə forması nitq və yazıdır. Nitq insan cəmiyyətinin inkişafının müəyyən mərhələsində meydana çıxmış və onun tarixi inkişafının başlıca cəhətini təşkil edən bir vasitə olmaqla, insanlar arasında ünsiyyətin əsasını təşkil edir. Nəsr mətnlərində qənaət prinsipini söz, söz birləşməsi, cümlə modelləri ilə, həmçinin substantivləşmə, semantik sıxılma ilə müəyyənləşdirmək olur ki, məqalədə bunların abstrakt təfəkkür və təsəvvür vasitəsilə bərpası istiqamətlərindən danışılır.

Açar sözlər: qənaət prinsipi, abstrakt təfəkkür, təsəvvür, nəsr mətnləri.

SOME NOTES ON THE RESTORATION OF THE PRINCIPLE OF ECONOMY IN PROSE TEXTS THROUGH ABSTRACT THINKING

Konul Hasanova (Nariman)

Azerbaijan State Pedagogical University

Abstract

The normal functioning of thought is only possible when thinking is clear, and it forms the basis of human creative activity. Based on this, we produce material goods, create works of art, and manage our activities. During the process of thinking, we analyze facts, generalize, and arrive at new conclusions. For example, this can occur when a writer describes a specific event and derives certain artistic generalizations.

Thinking, as a higher form of cognitive process, consists of important stages such as images and concepts. “Images are events perceived in the past that leave traces in our memory. These are facts reflecting real existence and form the basis of concrete thinking. A concept, on the other hand, is the generalization of images, their interrelation, and an abstract form. Through this, abstract thinking emerges”.

The expression of thought takes the form of speech and writing. Speech emerged at a certain stage in the development of human society and constitutes a key aspect of its historical development, forming the basis of communication among people. In prose texts, the principle of economy can be identified through words, phrases, and sentence structures, as well as through nominalization and semantic compression. The article discusses these aspects in terms of their restoration through abstract thinking and imagery.

Key words: principle of economy, abstract thinking, imagery, prose texts.

НЕКОТОРЫЕ ЗАМЕЧАНИЯ О ВОССТАНОВЛЕНИИ ПРИНЦИПА ЭКОНОМИИ В ПРОЗЕ ЧЕРЕЗ АБСТРАКТНОЕ МЫШЛЕНИЕ

Кенуль Гасанова (Нариманкызы)

Азербайджанский государственный педагогический университет

Резюме

Нормальное функционирование мышления возможно только тогда, когда оно ясно, и оно составляет основу творческой деятельности человека. Основываясь на этом, мы производим материальные блага, создаем

произведения искусства и управляем нашей деятельностью. В процессе мышления мы анализируем факты, обобщаем и приходим к новым выводам. Например, это может происходить, когда писатель описывает конкретное событие и получает определенные художественные обобщения.

Мышление, являясь высокой формой познавательного процесса, состоит из важных этапов, таких как образы и понятия. “Образы — это события, воспринятые в прошлом, оставившие следы в нашей памяти. Это факты, отражающие реальное существование и составляющие основу конкретного мышления. Понятие же является обобщением образов, их взаимосвязью и формой абстракции. Через это возникает абстрактное мышление”.

Очевидно, что выражение мышления принимает форму речи и письма. Речь возникла на определенном этапе развития человеческого общества и является ключевым аспектом его исторического развития, составляя основу общения между людьми. В прозе принцип экономии можно определить через слова, словосочетания и модели предложений, а также через номинализацию и семантическое сжатие. В статье обсуждаются эти аспекты с точки зрения их восстановления через абстрактное мышление и образы.

Ключевые слова: принцип экономии, абстрактное мышление, образы, проза.

Giriş/Introduction.

Nəsr mətnlərində özünü göstərən qənaət prinsipinə psixolinqvistika elminin metod və tələbləri səviyyəsindən də yanaşmaq olar, çünki “bu elm sahəsi danışmaq prosesini, danışmaq fəaliyyətini, dilin mənimsənilməsi və qavranılması prosesini öyrənir” [DE, 2008:150]. Bu elm sahəsində mühüm aspekt kimi dildə baş verən qənaətin müxtəlif təzahür səviyyələri də saf-çürük edilir. Azərbaycan dilçilik əsərlərinin bəzilərində “dilin psixologiyası” terminindən istifadə olunur. Deməli, nəsr mətnlərində də dilin psixologiyası ilə bağlı fonetik, leksik, semantik, sintaktik səviyyələrində özünü göstərən qənaət prinsipi onun inkişafı, funksiyası və daxili tərəfləri ilə birbaşa bağlı olan mühüm və vacib məsələlərdəndir. Nəsr mətnlərində qənaət prinsipini fonetik səviyyədə araşdırarkən aydın olur ki, yazıçılarımız ədəbi tələffüzün əsas göstəricilərinə riayət edərək tələffüzdə ağırlıq törədən, yorucu səslənən, dilin ahəngini pozan cəhətlərdən qalmış, asanlıqla, sürətlə tələffüz edilən və bəsit, zərif, incə, gözəl səslənən cəhətləri saxlamağa üstünlük vermişlər.

Nəsr dilində qənaət prinsipinin səviyyələri.

Nəsr dilində qənaət prinsipi morfoloji səviyyədə daha geniş kateqoriyalar üzrə özünü nümayiş etdirir. Morfoloji prinsip üzrə bir fakta nəzər yetirək:

Orfoqrafiyada morfoloji prinsipin tələbi ilə feilin şərt və arzu formaları keçmiş zamanda ikivariantlı şəkilçilərlə -sa, -sə, -a, -ə verilsə, (alsa idi, gəlsə idi, ala idi, gələ idi), orfoepiyada bu şəkilçilər yazıda olduğu kimi qəbul edilə bilməz; əvvəla, ona görə ki, ümumxalq danışığında şərtin və arzunun hekayəsi həmişə şəkilçi ilə (-say, -ey) ifadə olunur və digər tərəfdən, şifahi dildə alseydin, aleydin, göreydin formaları çox asanlıqla tələffüz edilib danışığa bəsitlik, zəiflik, incəlik gətirir ki, yazıçılarımız personajların nitq aktlarında bu formalara üstünlük verirlər.

Nəsr mətnlərində leksik səviyyədə qənaət prinsipi müxtəlif hərfi işarələr vasitəsilə gerçəkləşdirilir və bunlar daha çox ixtisarlara – abreviaturları əhatə edir. İxtisarlara, abreviaturlarda qənaət prinsipi öyrənilərkən onlarda hərfi işarələrlə bütöv söz formaları əlaqədə götürülməlidir, çünki hərfi işarənin mənası, şüurdakı abstraksiya və təsəvvürdəki inikas məzmunu semantik aspektin və yaxud mürəkkəb sözün strukturunu təşkil edir. Məs: ABŞ – Amerika Birləşmiş Ştatları BMT – Birləşmiş Millətlər Təşkilatı; ADR – Azərbaycan Demokratik Respublikası və s.

Bütün dillərdə olduğu kimi, Azərbaycan dilində də ixtisarlara sözlərin baş hərfləri vasitəsilə bir növ işarə səviyyəsi daşır. İxtisarlara, abreviaturlara əsas əlaməti ondan ibarətdir ki, oxucuda zehni yorğunluğa imkan vermir, bir çox hecda sözü bir hərflə işarələyir, nəsr mətnlərində müəyyən üslubi funksiyaları yerinə yetirir. Nəsr dili abreviaturları olduqca işlək bir səviyyədədir. Varlığın müxtəlif obyektlərini – əşyanı, məkanı (dövlət və təşkilat adları) adlandıran abreviaturlara qənaət prinsipinin tətbiqi daha çox aiddir. Bunların əksəriyyəti sözlərin baş hərfləri ilə ifadə edildikdə qənaət prinsipi təzahür edir və onları abstrakt şəkildə yaxud təsəvvürümüzdə asanlıqla canlandırma bilirik.

Dilimizdə predmetin içində olan digər bir şey həmin predmetlə adlandırılma məqamlarında yazıçı qənaət prinsipindən daha çox yararlanmalı olur. Məs: İki qab yedim (yəni iki boşqab xörək); üç stəkan içdim (yəni çay, süd, şərbət, su və s.); Bir banka aldım (yəni, kompot, mürəbbə və s.); Xörək bişir (yəni xörək ocağın üstə qazanda bişir); samovar qaynayır (yəni, samovardakı su); Qazan qaynayır (yəni onun içindəki xörək); Su daşır (yəni, çaydandakı su) və s. Qeyd etməliyik ki, bu tipli qənaət prinsipi nəsr mətnlərində məhsuldar işləklik intensivliyinə malikdir və onlar da abstrakt şəkildə öz yerlərinə bərpa oluna bilirlər, deməli, qənaətin bu tip təzahürlərini araşdırarkən “dil vahidini sistem-struktur

(paradiqmatik-sintaqmatik), semasioloji və onomasioloji, psixolinqvistik və sosiolinqvistik nöqteyi-nəzərdən tədqiq etmək lazım gəlir". "Ünsiyyət ümumiləşdirməsiz mümkün olmadığı kimi, ümumiləşdirmə də işarələnmədən qeyri-mümkündür". "Abstraksiya gərək əşyalandırılın, rəmzləşdirilsin, bu və ya digər işarə vasitəsilə reallaşsın" [OЯ, 1970:102]. Semantik aspektdə yuxarıda verdiyimiz nümunələrin, demək olar ki, hamısında (xörəyin bişməsi üçün qazan, suyun qaynaması üçün samovar, çaynik və s.) işarələnmələr mövcuddur və elə məhz buna görə işarələnmələr vasitəsilə qənaət edilmiş söz və ifadələri asanlıqla təsəvvürümüzdə avtomatik şəkildə bərpa etmək olar. Nəsr mətnləri nöqteyi-nəzərindən və qənaət problemi ilə əlaqədar aşağıdakı istiqamətlər üzrə aydınlaşdırmaq, fikrimizcə, daha düzgündür: dil – düşüncə – obyektiv və subyektiv gerçəklik – qənaət prinsipi. Bu dördbucağın əsasını məna-struktur sistemləri təşkil edir. Qənaəti həm məna, həm də struktur vasitəsilə aşkar etmək mümkündür.

Qənaət prinsipində ümumiləşdirmə.

Yuxarıda da qeyd etdiyimiz kimi, qənaət prinsipi üçün əsas şərtlərdən biri bədii ümumiləşdirmədir. Məsələn, qənaətin yaranmasını əşyalar arasındakı kəmiyyət əlaməti əsasında müəyyənləşdirmək mümkün olur və nümunəyə nəzər salaq: Həkimin vəzifəsi xəstəyə baxmaqdır; Tələbənin vəzifəsi dərs oxumaqdır. Bu cümlələrdə çoxluq bildirən -lar, -lər şəkilçisinə qənaət olunmuşdur. Başqa sözlə, çoxluq mənasında işlənmişdir, yəni, tələbə və həkim sözləri əslində tələbələr, həkimlər mənasında çıxış etmişdir. Bəzən mətnlərdə çox da az mənasında işlənə bilər. Belə olduqda cəm halı ümumiləşdirilmiş şəxs adları ilə əvəz edilir. Məs: – Ağlayan kimdir? – Fatmanisə xalalar, Nurcahan xalalar, Sona bacılardır [Məmmədquluzadə, 2004:12].

Qənaət aspektindən yanaşdıqca ağlayanların sayı təkcə adları çəkilən şəxslərdən ibarət deyil, onlar sadəcə olaraq minləri, milyonları cəm halda ümumiləşdirmiş, üç şəxs adı ilə ifadə olunmuşdur. Əlbəttə, irad tutula bilər ki, -lar, -lər cəmlilik şəkilçisi bu funksiyanı yerinə yetirir, buna bizim də şübhəmiz yoxdur. Ancaq həmin şəxs adları ümumilik kəsb edərək məcaziləşir, semantik sıxılma baş verir və kapitalist dünyasında qorunmağa məruz qalan bütün qadınlar nəzərdə tutulur. Ümumiyyətlə, nəsr mətnlərində semantika nəticəsində özünü göstərən qənaət prinsipi müxtəlif assosiativ əlaqələr əsasında baş verir və bunlar sifətlərin, sayların substantivləşməsi ilə də təzahür edə bilər.

Beləliklə, qənaətin nəsr mətnlərində fonetik, morfoloji, leksik, semantik resursları üzrə təzahürü və onların insan təsəvvüründə asanlıqla bərpası onu

psixolinqvistika elminin tədqiqat predmeti kimi səciyyələndirir. Təhlil göstərir ki, bütün dil resursları üzrə təzahür edən qənaət prinsipi ağırlaşmanın qarşısını alır, mənanın daha dəqiq ifadəsini, oxucuda emosional-ekspressiv hissləri yaratmağı özündə ehtiva etdirir.

Ellipsisləşmə.

Sintaktik səviyyədə nəsr mətnlərində qənaətin təzahürünü daha geniş şəkildə müşahidə etmək olur və burada əsas rolu ellipsisləşmə oynayır və buraxılan üzvlərin təsəvvür vasitəsilə bərpası olduqca asan olur.

Ellipsisləşməni müxtəlif istiqamətlərdə təsnif etmək olar və fikrimizcə, buraxılan üzvün cümlə quruluşu vasitəsilə təsəvvürdə bərpası, buraxılmış üzvün konteksti vasitəsilə təsəvvürdə bərpası mexaniki, zahiri görkəm, formaya görə ellipsisləşmə ola bilər. Çünki ellipsisləşmədə psixoloji motiv və emosional çalarlıq aparıcı rol oynayır və bunlar bir-birini qarşılıqlı səsləndirir. Cümlədə müəyyən söz və ya ifadənin buraxılması ellipsisləşmənin yaranmasının qanunauyğun halıdır və bunların təsəvvürdə bərpası da olduqca asandır. Bütün bu dediklərimizi nəzərə alıb nəsr dilində qənaətin təsəvvürdə canlandırılmasını aşağıdakı istiqamətlər üzrə təhlilə cəlb edə bilərik:

1) Qənaətin cümlə modeli ilə təsəvvürdə bərpası. Cümlədə müəyyən söz və ya ifadənin buraxılması qənaət prinsipini şərtləndirir və buna cümlənin son mövqeyində təsadüf olunur. Personaj gözlənilmədən birdən öz nitqini kəsir, yalnız intonasiyadan, mimikadan məlum olur ki, nə isə gizlində müəyyən bir söz, ifadə vardır, lakin danışan şəxs həmin söz və ya ifadəni işlətməyi lazım bilmir, oxucu isə həmin söz və ifadəni təsəvvürünə gətirə bilir. Məs: Ay sən ... gör nə bəcidirlər [Mehdi, 1978:41]; Kənd də kənd deyil ki... [Rəhimov, 1963:101]; Bu evi sən yesən, onda gərək mən mən olam... [Mehdi, 1978:22] və s.

Bu cümlələrdə buraxılan üzvlərin yerində üç nöqtə durğu işarəsindən istifadə olunmuşdur və onların yerində təsəvvürümüzdəki “atana lənət” (birinci cümlədə), “cəhənnəmdir” (ikinci cümlədə), “ac” (üçüncü cümlədə) söz və ifadələrini bərpa etsək, cümlələrə məntiqi planda heç bir xələl gəlməz və göründüyü kimi, cümlə vasitəsilə buraxılmış üzvləri təsəvvürümüzdə heç bir çətinlik çəkmədən yerlərinə bərpa edə bilərik.

Bəzən elə hallar olur ki, “ellipsisin bərpasını cümlə quruluşu öz-özlüyündə heç bir başqa amildən asılı olmayaraq həyata keçirir. Təsəvvürdə olan tam strukturun əsasında cümlə quruluşundakı ellipsisə uğramış hər hansı bir element bərpa edilə bilər” [Abdullayev, 2016:93-94]. Məs: Bəlkə sizdən sual elədilər ki, ey müsəlman yoldaşlar, siz hələ nə istəyirsiniz? Siz hara, azadlıq hara? Siz hara,

müsavət hara? [Məmmədquluzadə, 2004:20].

Təsəvvürdəki quruluşu bərpa etsək, birinci cümləni çıxmaq şərtilə növbəti gələn cümlələrə də “ey müsəlman yoldaşlar” xitab-cümləsini əlavə etməliyəm və belə olduğu halda cümlələrdə təkrarlılıq baş alıb gedər və qənaət prinsipi yoxa çıxar.

Cümlə quruluşu vasitəsilə bərpa edilən buraxılmış üzv öz funksiyası etibarilə cümlə daxilindəki sintaktik əlaqələrlə möhkəm bağlı olur və yaxud cümlə sintaktik kompleksinin daha möhkəm sintaktik əlaqəsinə xidmət edir. Məs: Qış fəslindəki ağaclar kimi hərə öz aləminə çəkilmiş, öz fikriylə məşğuldu [Mehdi, 1978:108].

Bu cümlənin birinci komponentində “-dı” şəkilçisinə, ikinci komponentində “hərə mübtədasına qənaət olunmuşdur. K.Abdullayev qeyd edir ki, “məhz bu tipli ellipsisləşdirmə bu konkret sintaktik hissələri bir bütöv kompleksdə birləşdirir və təbii ki, hər bir hissənin də ayrılıqda sintaktik cəhətdən müstəqilliyini azaldır, heçə endirir” [Abdullayev, 2016:24]. Bərpa etməli olsaq, hər bir hissə ayrılıqda bu şəkildə edilə bilər: Qış fəslindəki ağaclar kimi hərə öz aləminə çəkilmişdi.

Digər misala nəzər salaq: Bilmirəm sən nə deyəcəksən – vəhşi deyəcəksən, bitərbiyə deyəcəksən, qudurğan deyəcəksən, namərd deyəcəksən, murdar deyəcəksən.

Göründüyü kimi, bu sintaktik bütövde – cümlədə 6 dəfə “deyəcəksən” xəbəri təkrar işlədilmişdir. Tərəfimizdən cümləyə qənaət əməliyyatı tətbiq edib birinci və sonuncu komponentdə həmin xəbəri saxlayıb digərlərində ellipsisə uğratsaq, cümlənin məntiqinə heç bir zərər gəlməz, sadəcə olaraq, ekspessiv keyfiyyət bir qədər zəifləyər və cümlə bu formada alınar: “Bilmirəm sən nə deyəcəksən – vəhşi, bitərbiyə, qudurğan, namərd, murdar deyəcəksən”, hətta burada “sən” şəxs əvəzliyini, cümlənin sonunda işlənən “deyəcəksən” feilini də ellipsisləşdirmək olar, çünki həmin əvəzliyin vəzifəsini şəxs şəkilçisi öz üzərinə götürür, sonuncu hissədə işlənən “deyəcəksən” xəbərinin funksiyasını birinci komponentdə çıxış edən eyni xəbər yetirir. Nəsr mətnlərində qənaət prinsipini mətnin köməyi ilə də izləmək doğru-düzgün linqvistik nəticələrin əldə edilməsinə şərait yaradır.

2) Qənaət prinsipinin mətn vasitəsilə təsəvvürdə bərpası. Nəsr mətnlərində qənaətin bu yöndən öyrənilməsi “...cümlənin quruluş sərhədlərindən kənara çıxması ilə də əhəmiyyətli. Bu halda qonşu cümlələrdə işlənən söz birləşmələrinin ayrı-ayrı hissələri ellipsisə uğraya bilər və hər dəfə ellipsis qonşu cümlənin, başqa sözlə desək, mürəkkəb sintaktik bütövün konteksti vasitəsilə

bərpa etmək lazım gəlir” [Abdullayev, 2016:95] və təsəvvürümüzdə də onları aydın şəkildə canlandırmaq olur. Məs: Qədim dayı Zülqədər in gözü nün içinə baxdı. Mirzə ərizəni çıxarıb onu yanına çağ ırdı: – Bu sən in ərizəndir? Qədim boğazını ar ıtladı: – Hə, yazılı kağız idi. – Kimə yazmışd ın? – qibleyi aləmə! Nə istəyirdin? – Su. – Cavab gəlmişdir! – Mənim ərizəmə?! – Mənim ərizəmə?! Padşahdan? Qibleyi-aləmin özündən? Nə yazmışdır? [Rəhimov, 1980:108].

Altından xətt çəkilmiş birinci cümlədə mübtəda (mənim ərizəm), ikinci cümlədə vasitəsiz tamamlıq (ərizəni), üçüncü cümlədə tamamlıq və xəbər (ərizəni yazmışdım), dördüncü cümlədə vasitəsiz tamamlıq (qibleyi-aləmdən); beşinci cümlədə vasitəli tamamlıq və xəbər (qibleyi-aləmdən, istəyirdim), sonrakı üç cümlədə vasitəsiz tamamlıq və xəbər (cavab gəlmişdir), son cümlədə mübtəda (qibleyi-aləm) buraxılmışdır və bunlar təsəvvür vasitəsilə bərpa oluna bilir və hansı cümlə üzvünün buraxıldığını mətnin köməyi ilə müəyyənləşdirmək olar.

3) Qənaət prinsipinin situasiya ilə bərpası və təsəvvürdə əksi. Situasiyanın köməyi ilə cümlədaxili və cümləxarici qənaəti təsəvvürdə əks etdirmək olur və bu tipli qənaət prinsipi həm təkterkibli, həm də cüttərkiibli sintaktik komplekslərdə özünü göstərir. Məs: – Bəs bu gün niyə idarələr bağlıdır?

- Bu gün də Qriqorinin başına soyuq dəyib.
- Bəs bu gün niyə oğlun dər sə gəlməyib?
- Bu gün də müqəddəs Pyotr yuxu görüb.
- Bəs bu gün niyə Bakı müəllimləri tət il ediblər?
- Bu gün Pavel bayramıdır
- Bu gün Aleksandr bayramıdır.
- Bu gün niyə yavansınız?
- Bu gün niyə dük an-bazar bağlı idi.
- Niyə bağlı idi?
- Bu gün Dionisi həzrətlərini suya çəkiblər
- Bu gün Loan Krestitelin boynunu vurullar.
- Bu gün Ksenosant bayramıdır [Məmmədquluzadə, 2004:21].

13 replikadan ibarət olan bu dialoqda cavab yerində işlənməli olan cümlələrdə “Çünki, ona görə ki, o səbəbə ki” köməkçi elementləri buraxılmışdır və kompleksin verdiyi təsəvvür əsasında həmin elementlərdən birini işlətmək mümkündür. Buraxılmış elementləri bərpa etsək, cavab cümlələri belə olmalıdır: Çünki bu gün də Qriqorinin başına soyuq dəyib. Ona görə ki, bu gün müqəddəs Pyotr yuxu görüb; O səbəbə ki, bu gün Pavel bayramıdır və s. Onu da inkar etmək olmaz ki, bərpa edilməmiş cavab cümlələrində buraxılmış köməkçi elementlər

implist (gizli) şəkildədir və onları situasiya vasitəsilə təsəvvürdə əks etdirmək olur.

Deməli, bu tip qənaət prinsipində dil təsviri bütöv bir situasiyaya uyğunlaşdırılır və bu situasiya nəsr mətnlərində çoxcəhətliliyi ilə seçilir. Bəzən yazılı müəyyən təəssürat altında müəyyən predmetin, obyektin mənfi və müsbət cəhətlərini təsvir edərkən, afərin, mərhəba, yaxşı, əla, cəhənnəm və s. emosional-qiymətləndirici söz və ifadələrdən istifadə edilməli olur, bunlar da təsvirin, hərəkətin ümumiləşmiş, abstrakt adına çevrilə bilər. Özləri bir sözdən ibarət olsalar da, təsəvvürdə geniş cümlələrə çevrilə bilərlər: Bu çay əla çaydır; cəhənnəm olsun; Afərin olsun. Pəh-pəh, nə dadlı xörəkdir və s.

Nəticə/Conclusion.

Beləliklə, nəsr mətnlərində qənaət prinsipi birinci növbədə ellipsisləşmə prosesində özünü qabarıq şəkildə göstərir və o cümlə – sintaktik bütöv situasiya vasitəsilə təzahür edir. Kommunikasiyada iştirak edən hər hansı qənaət elementi danışanın nəzərdə tutduğu modeli, quruluşu və hətta leksik, fonomorfoloji elementləri təsəvvürdə əks etdirməyə xidmət göstərir.

ƏDƏBİYYAT/REFERENCES

1. Abdullayev, K.M. (2016). Azərbaycan dili sintaksisinin nəzəri problemləri. /Yenidən işlənmiş və əlavələr edilmiş ikinci nəşri. – Bakı: “MTM–Innovation”. – 360 s.
2. Dilçilik ensiklopediyası (2008). /Tərtib edən F.Veysəlov. – Bakı: Mütərcim: – 528 s.
3. İsmayılov, İ.V. (1992). Psixiatriya. Ali məktəblər üçün dərslik. – Bakı: Maarif. – 370 s.
4. Mehdi, H. (1978). Seçilmiş əsərləri. – Bakı: Yazıçı. – 208 s.
5. Məmmədquluzadə, C. (2004). Əsərləri. Dörd cildə, III cild. – Bakı: Öndər. – 480 s.
6. Müasir Azərbaycan dili (1998). I cild. – Bakı: Elm. – 220 s.
7. Rəhimov, S. (1963). Hekayələr. – Bakı: Yazıçı. – 201 s.
8. Rəhimov, S. (1980). Şamo. – Bakı: Yazıçı. – 324 s.
9. Леонтьев, А.А. (1965). Слово в речевой деятельности. – Москва, – 49 с.
10. Общее языкознание (1970). – Москва, – 543 с.

Məqalə tarixəsi

Daxil olub

10.08.2024

Qəbul edilib

30.08.2024

Nəşrə tövsiyə edib

*Mahirə Hüseynova
filologiya elmləri doktoru, professor*

DOI: 10.30546/114578.2024.4.132.

**DİL KİMLİYİ NƏZƏRİYYƏSİ İNTERTEKSTUALLIQ
KONTEKSTİNDƏ
(Azərbaycan və ingilis qadın yazıçılarının əsərlərinin dilinə istinadən)**

Bənövşə Məmmədova

filologiya elmləri doktoru, dosent

Azərbaycan Dillər Universiteti

<https://ORCID.org/0000-0002-2578-1363>

benovshem.m@gmail.com

Xülasə

Məqalədə Azərbaycan və ingilisdilli qadın yazarların yaradıcı dil kimliyinin material və mental olaraq təsir etmiş mədəni-ədəbi irslə əlaqələndirmə üsullarına nəzər salınır. Material əlaqələndirmə dedikdə, bilavasitə sistatlar, kvazisitatlar, allyuzial fon səviyyəsində aydın şəkildə təsir etmiş mətnlərarası dialoq (intertekstuallıq) nəzərdə tutulur. Mental səviyyədə təzahür tapmış mətnlərarası dialoq müəyyən konseptlərin daxili semantik strukturlaşma strategiyasını müəyyənləşdirən amillərdən birinə çevrilir. Eləcə də bu bölüm çərçivəsində yaradıcı dil kimliyində inikas tapan intertekstlərin istər qlobal mədəniyyətlərarası dialoq formatında, istərsə də milli mədəniyyətdən qidalanma aspektindəki əlaqələndirmə formatı təhlil edilir. Azərbaycan və ingilisdilli qadın yazıçıların, konkret olaraq, Ə.Babayeva, Ə.Cəfərzadə, A.Məsud, T.Morrison, A.S.Bayett, M.Drebbel və başqalarının yaradıcılıqlarının dilinin müqayisəli təhlili onların dil kimliklərinin məhz multikultural dəyərlərə söykəndiyini ortaya qoyur.

Açar sözlər: intertekstuallıq, multukultural dəyərlər, mədəniyyətlərarası dialoq, universal ifadə üsulları, ədəbiyyatda mifologiya.

**THE LANGUAGE IDENTITY THEORY IN THE CONTEXT OF
INTERTEXTUALITY
(Referring to the Language of Works by Azerbaijani and
English Female Writers)**

Banovsha Mammadova

Azerbaijan University of Languages

Abstract

The article will examine the methods of connecting the creative language identities of Azerbaijani and English-speaking female writers with cultural and literary heritage, both materially and mentally. By "material connection," we refer to intertextual dialogue that has influenced texts at the levels of direct citations, quasi-citations, and allusive background. At the mental level, this intertextual dialogue becomes one of the factors determining the internal semantic structuring strategy of certain concepts. Additionally, this section will analyze the intertextual connections reflected in the creative language identities in terms of both global intercultural dialogue and the aspects of drawing from national culture. A comparative analysis of the language of works by Azerbaijani and English-speaking female writers, specifically A.Babayeva, A.Cəfərzadə, A.Məsud, T.Morrison, A.S.Bayett, M. Drebbel, and others, reveals that their language identities are rooted in multicultural values.

Key words: intertextuality, multicultural values, intercultural dialogue, universal modes of expression, mythology in literature.

**ТЕОРИЯ ЯЗЫКОВОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ
ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТИ
(со ссылкой на язык произведений азербайджанских и английских
женщин-писателей)**

Бановша Мамедова

Азербайджанский университет языков

Резюме

В статье рассматриваются методы связывания творческой языковой идентичности азербайджанских и англоязычных женщин-писателей с культурным и литературным наследием как на материальном, так и на ментальном уровне. Под материальной связью понимается интертекстуальный диалог, который явно влияет на тексты на уровне прямых цитат, квазицитат и аллюзивного фона. На ментальном уровне такой интертекстуальный диалог становится одним из факторов, определяющих внутреннюю семантическую структуру определенных концептов. Также в рамках данного раздела будет проанализирована связь интертекстов,

отражающих языковую идентичность, как в формате глобального межкультурного диалога, так и в аспекте питания от национальной культуры. Сравнительный анализ языка произведений азербайджанских и англоязычных женщин-писателей, а именно А.Бабаевой, А.Джафарзаде, А.Месуд, Т.Моррисон, А.С.Байетт, М.Дреббл и других, показывает, что их языковые идентичности опираются на мультикультурные ценности.

Ключевые слова: интертекстуальность, мультикультурные ценности, межкультурный диалог, универсальные способы выражения, мифология в литературе.

Giriş/Introduction.

Multikultural toplumlar özü ilə bir növ fərqli mədəniyyətlərin parçalarının şəbəkələşməsindən, mozaikləşməsindən törəyən çoxrəngli (polietnik anlamda), çoxsəsli (polifonik) universal mədəni-intellektual refleksiya mexanizmlərini (təbii ki, bu refleksiyaların nəticələrini) təzahür etdirir. Bu mənada təsadüfi deyil ki, qloballaşma tendensiyalarının intensivləşməsinin məntiqi davamı olaraq, multikultural dəyərlər, tolerantlıq prinsipləri bir çox milli mədəniyyətlər üçün alternativsizləşmişdir. Məhz multikultural və tolerant inkişaf platformunun bərqərar olması ilə həmin milli mədəniyyətlər çərçivəsində formalaşan yazıçı dil kimliklərinin intertekstuallıq formatına müraciətlərin də intensivləşməsi mümkün olmuşdur. Belə ki, yazıçı öz bədii refleksiyasında aid olduğu toplumun dəyərlər sistemə güzgü tutur, milli dil kimliyini lokal səviyyədə (öz şəxsiyyətinin psixosomasiyal və intellektual özəlliklərinin labüd etdiyi korreksiyalarla) təcəssüm etdirir. Məlumdur ki, intertekstuallıq öz mahiyyəti etibarlı ilə məhz polifonikliyə yaşam hüququ tanıyan, yəni çoxrəngliliyi, çoxsəsliliyi özünün ifadə formatına çevirən xüsusi təhkiyə formasını təzahür etdirir. Özü də bu çoxrənglilik, intertekstuallıq nəzəriyyəsinin banisinin də etiraf etdiyi kimi, intersubektivlik deyil, məhz mətnlərin dialoquna istinad edən intertekstuallıqdır.

Əgər intersubektivlik şəxslərin qarşılıqlı təması natiçəsi kimi təzahür tapırsa, intertekstuallıq, məhz fərqli mədəniyyətləri ifadə edən mətnlərin, sitatların, kvazisitatların kəşiməsi və birgəməvcudluğu kimi ortaya çıxır. O da məlumdur ki, steril monoetnik toplum mövcud deyil. Ən azından belə bir toplumun müasir Dünyanın yüksək intellektual və mədəni şablon tələbləri fonunda öncüllük əldə edə bilməsi qeyri-mümkündür. Deməli, steril olmayan mədəniyyəti ifadə edən bədii ədəbiyyat da dialoqa, mətnlərin səsələşməsinə istinad etməlidir. Bu səbəbdən də multikultural dəyərləri bölüşən bir çox yazarların, o cümlədən Azərbaycan və ingilisdilli qadın yazıçıların intertekstuallıq formatının

müxtəlif təzahür formalarına müraciət etməsi tam anlaşıldı. Belə ki, Y.Lotmanın da qeyd etdiyi kimi, “*mətn sadəcə özü-özü üçün mövcud deyil. Mətn qaçılmaz şəkildə özündə hər hansı bir konteksti (tarixi cəhətdən real-tarixi və ya şərti tarixi konteksti) ehtiva edir*” [Лотман, 1994:213]. Həmin kontekstin özü də müvafiq mətnlər matrisasından ibarətdir ki, bu da intertekstləri təşkil edir. İntertekstuallığı ümumi mətnyaradıcılığı mexanizmi statusunda tədqiq etmiş N.V.Petrovanın da qeyd etdiyi kimi, intertekstuallıq dialoquunu gerçəkləşdirən mətn, yəni müəyyən mədəniyyətə aid mətn parçası, özlüyündə səlfi olan mətnə istinadı, göndərməni ehtiva edir. “*Buna görə də, hər bir mətn özündən əvvəlki mətnlərin və eləcə də gələcək mətnlərin anlamı ilə yüklənmişdir*” [Петрова, 2005:12]. Sırf dilçilik aspektindən həmin mədəniyyətlərə və deməli, mətnlərarası dialoqu dəyərləndirən tədqiqatçılar bu dialoqun reallaşma formatının aforizmlər, sitatlar, illüziyalar, fərqli üslublu pərçimlənmələr vasitəsilə gerçəkləşdiyini vurğulayırlar.

İntertekstlərin ifadə formaları.

Bu səbəbdən də adıçəkilən müəlliflərin qələmə aldıkları əsərlərində intertekstlərin fərqli ifadə formalarına kifayət qədər intensivliklə müraciət edildiyi ortaya çıxır. Həmin intertekstlər fərqli genealogiyalı mədəniyyətlərə (və deməli fərqli dillərə), habelə eyni milli mədəniyyətin fərqli zaman kəsirlərinə aid mətnlərinə müraciətləri ehtiva edir. Məsələn, tədqiqatçılar A.S.Bayettin “The Children’s Book” romanında həm İncilin timsalında ümumxristian mətnlərinə, həm antik mədəniyyət irsinə, o cümlədən qədim yunan mifologiyası və qəhrəmanlarına, eləcə də Skandinav folkloruna, Con Benyanın “The Pilgrim’s Progress” əsərinə, Uilyam Şekspirin ölməz dramlarına (“Kral Lir”, “V Henri”, “Hamlet” və s.), eləcə də Lyuis Kerrollun “Alice Through the Looking Glass” əsərinə intertekstem formatlı çox sayda müraciətlərin yer aldığını vurğulayırlar. Əsər boyu müəllifin fərqli mədəniyyətlərlə müqayisə formatına müraciət etdiyini görürük: “*But he found himself comparing it as a force-field to the presence of the Virgin, the Goddess, in the great mediaeval cathedrals of France*” [Byatt, 2009:225]. Yazıçı real tarixi hadisələrdən allüziv fon yaratmaq üçün və ya başqa terminologiya ilə desək, tarixi-sosial kontekst formalaşdırmaq üçün də istifadə edir. “*On August 1st 1914 he was called suddenly to a war conference in the Berliner Schloss, with the Kaiser, generals, ministers*” [Byatt, 2009:534].

Müqayisə üçün deyək ki, Ə.Cəfərzadənin “Aləmdə səsim var mənəm” romanında da mədəniyyətlərə dialoqu ifadə edən fərqli intertekstem materiallarına təsadüf etmək mümkündür. Məsələn: “*Fars gözəl deyib: "Canə-*

mən, xod kərdəi, xod kərdərə tədbir nist". ("Ay canım, özün eləmişən, özün eləyənə çarə yoxdur")" [Cəfərzadə, 2006:157]; "Elə **Koroğlu da yaxşı deyib**: Əsrəyib çıxan meşədən, Aslan da yalnız olmasın" [Cəfərzadə, 2006:314]; "Əlvida, pərilər soltani, inan ki, "Välleyl" zülfündən, "Vəşşəms" üzündən başqa Quranım olmayacaq...(Quran ayələrindəndir. Ərəbcə mənasına görə şair Sonanın saçlarını gecəyə (leyl), üzünü günəşə (şəms) bənzədir)" [Cəfərzadə, 2006:68].

Nəticə/Conclusion.

Qeyd edilənlərin ümumiləşdirməsi olaraq, sonda onu əlavə etmək istərdik ki, intertekstuallıq fərqli mədəniyyətlərin dialoqunu təmin etməklə müasir postmodern təhkiyə formatının ən aparıcı ifadə üsullarından birinə çevrilmişdir. Lakin ifadə üsulunun universallığı (konkret bir təhkiyə formatı sərhədlərini uğurla aşma bilməsi), multifunksionallığı (praqmatik yöndə fərqli funksionallıq sərgiləməsi), poli-intensionallığı (fərqli məramlılığı) onu yalnız bir təhkiyə forması qəliblərindən kənarında nəzərdə keçirməyə imkan verir. Belə ki, əslində (J.Derridanın sözləri ilə desək) bütün dünya mətnləşmişdi və intertekstuallıq nəzəriyyəsiindən də bəlli olduğu kimi, istənilən mətn özündə digər mətnə göndərməni, əlaqələndirməni ehtiva edir və istənilən mətn də özündən sonrakı mətnlərə hamilədir. Bununla belə məhz, qloballaşmanın təsiri ilə intensivləşmiş multikultural dəyərlər sistemi mətnlərin ayrı-ayrı linqvokulturoloji intertekstlərin məcmusu olaraq sistemləşdirməsinə rəvac vermiş, eləcə də bu formatdakı mədəniyyətlərarası dialoqun dilçilik prizmasından dəyərləndirilməsi üçün əlavə tədqiqat zəminlərini və arsenallarını ortaya qoymuşdu.

ƏDƏBİYYAT/REFERENCES

1. Лотман, Ю.М. (1994). Лекции по структуральной поэтике. Московская семиотическая школа. – Москва: Гнозис. – с.10-257
2. Петрова, Н.В. (2005). Интертекстуальность как общий механизм текстообразования (на материале англо-американских коротких рассказов). / автореферат дисс. доктора филол. наук. – Волгоград, – 23 с.
3. Byatt, A.S. (2009). The Children's Book: Chatto & Windus, URL: http://royallib.com/book/Byatt_AS/the_childrens_book.html
4. Cəfərzadə, Ə. (2006). Aləmdə səsim var mənim. – Bakı: Şərq-Qərb. – 432 s.

Məqalə tarixəsi

Daxil olub

12.08.2024

Qəbul edilib

30.08.2024

Nəşrə tövsiyə edib

*Mahirə Hüseynova
filologiya elmləri doktoru, professor*

DOI: 10.30546/114578.2024.4.104.

ТЕМА И РЕМА В РУССКОМ ТЕКСТЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ И ПРИМЕНЕНИЕ

Лариса Колесникова

доктор философии по филологии, доцент

Азербайджанский государственный педагогический университет

<https://ORCID.org/0000-0002-0436-4050>

larisa37288@gmail.com

Резюме

Тема и рема являются ключевыми понятиями в лингвистике, определяющими структуру и организацию текста. Понимание этих понятий важно не только для анализа текстов, но и для их создания с целью эффективной коммуникации. В данной статье проводится детальный теоретический анализ концепций темы и ремы в русском языке, а также рассматривается их роль и функции в тексте.

Тема формирует контекст и предварительные ожидания читателя или слушателя, устанавливает связь между предложениями и абзацами текста, служит основой для последующего развития мысли или аргументации, помогает читателю ориентироваться в содержании текста и выстраивать структуру понимания. Рема передает новую информацию или фокусируется на ключевом аспекте сообщения, вызывает внимание читателя или слушателя на актуальные и значимые данные, определяет основную тему или проблему, рассматриваемую в тексте.

Ключевые слова: тема, рема, информация, функция, контекст.

RUS MƏTNİNDƏ MÖVZU VƏ REMA: NƏZƏRİ TƏHLİL VƏ TƏTBİQ

Larisa Kolesnikova

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti

Xülasə

Mövzu və rema dilçilikdə mətni təşkil edən və strukturunu müəyyən edən əsas anlayışlardır. Bu anlayışların başa düşülməsi yalnız mətnlərin analizində deyil, eyni zamanda effektiv kommunikasiya məqsədilə onların yaradılmasında da vacibdir. Bu məqalədə rus dilində mövzu və remanın konseptlərinin detallı nəzəri analizi aparılır, həmçinin onların mətndəki rolu və funksiyaları müzakirə olunur.

Mövzu konteksti və oxucu ya da dinləyicinin əvvəlki gözləntilərini formalaşdırır, mətndəki cümlələr və abzaslar arasında əlaqə yaradır, fikrin və ya arqumentin sonrakı inkişafı üçün əsas təmin edir, oxucuya mətndəki məzmunu başa düşməyə kömək edir və anlayış strukturunu formalaşdırır. Rema yeni məlumatı ötürür və ya mesajın əsas aspektinə fokuslanır, oxucu ya da dinləyicinin diqqətini aktual və mühüm məlumatlara cəlb edir, mətndə müzakirə olunan əsas mövzunu və ya problemi müəyyən edir.

Açar sözlər: mövzu, rema, informasiya, funksiya, kontekst.

THEME AND RHEME IN RUSSIAN TEXT: THEORETICAL ANALYSIS AND APPLICATION

Larisa Kolesnikova

Azerbaijan State Pedagogical University

Abstract

Theme and rheme are key concepts in linguistics that determine the structure and organization of a text. Understanding these concepts is important not only for analyzing texts, but also for creating them for the purpose of effective communication. This article provides a detailed theoretical analysis of the concepts of theme and rheme in the Russian language, and also examines their role and functions in the text.

The topic forms the context and preliminary expectations of the reader or listener, establishes connections between sentences and paragraphs of the text, serves as the basis for the subsequent development of thought or argumentation, helps the reader navigate the content of the text and build a structure of understanding. A rhema conveys new information or focuses on a key aspect of the message, calls the reader's or listener's attention to relevant and significant data, and identifies the main theme or issue being addressed in the text.

Key words: theme, rheme, information, function, context.

Вступление/ Introduction.

Тема в тексте представляет собой информацию, которая уже известна или подразумевается как известная читателю или слушателю. Это та часть сообщения, которая формирует фоновую базу и является отправной точкой для дальнейшего развития текста. Тема обычно представлена на первом плане и может быть выражена как с помощью конкретных слов и выражений, так и неявно через контекст.

Рема, или рематическая часть, представляет собой новую информацию или то, о чем говорится в предложении или тексте. Это информация, которая добавляется к уже известной или подразумеваемой теме. Рема представляет собой тот аспект, который автор хочет сообщить или выразить, и часто занимает центральное место в предложении или тексте.

Соотношение темы и ремы.

Тема и рема взаимодействуют друг с другом для создания единого текстуального целого. Они образуют структурный фундамент, который помогает организовать информацию и передать её читателю или слушателю эффективным способом. Их соотношение и развертывание в тексте зависят от стиля и целей автора, а также от жанра и типа текста.

В нарративных текстах тема часто устанавливается в начале повествования, определяя контекст и обстоятельства событий. Рема в свою очередь, представляет развитие сюжета, новые действия или обстоятельства, которые влияют на ход сюжета.

Пример: Тема: "Летом я отправился в долгожданный отпуск на море."
Рема: "Первым делом я осмотрел берег и выбрал место для палатки."

В аргументативных текстах тема может быть представлена в виде утверждения или проблемы, над которой автор собирается работать. Рема в этом случае будет содержать аргументы и факты, подтверждающие или опровергающие данное утверждение.

Пример: Тема: "Использование экологически чистых источников энергии необходимо для сохранения окружающей среды". Рема: "Солнечные батареи и ветрогенераторы являются эффективными решениями для снижения углеродного следа и сохранения природных ресурсов."

В научных текстах тема часто включает представление исследовательского вопроса или гипотезы, а рема – результаты и выводы исследования, которые поддерживаются данными и аргументами.

Пример: Тема: "Изучение влияния климатических изменений на биоразнообразие тропических лесов." Рема: "Анализ данных показал, что повышение температуры приводит к сокращению численности многих видов растений и животных."

В лингвистических исследованиях анализ темы и ремы помогает понять структуру и организацию текста различных жанров и типов. Эти концепции используются для анализа и классификации текстовых данных, а также для изучения особенностей языковой организации.

Теоретический анализ.

1. Функциональная перспектива: согласно теории функциональной перспективы, тема и рема выполняют разные функции в организации информации. Тема вводит предмет обсуждения, а рема развивает его, предоставляя новую информацию.

2. Синтаксический подход: в рамках синтаксического анализа тема и рема могут быть идентифицированы через порядок слов и грамматические конструкции. Например, в русском языке порядок слов довольно свободен, и часто именно это позволяет выделить тему и рему.

3. Прагматический аспект: в рамках прагматики рассматривается, как тема и рема влияют на коммуникативную ситуацию и восприятие информации. Например, правильное выделение темы и ремы может помочь слушателю или читателю лучше понять смысл сообщения.

Применение на практике

1. Анализ текста: анализ текстов с точки зрения темы и ремы позволяет понять, как автор организует информацию и какие аспекты считает важными. Это особенно полезно при изучении научных и художественных текстов, где структурирование информации играет ключевую роль.

2. Обучение иностранным языкам: понимание концепций темы и ремы является важным аспектом при изучении иностранных языков. Это помогает студентам лучше понимать структуру предложений и нюансы передачи информации, что в свою очередь способствует более точному и эффективному использованию языка.

3. Письменная речь: при написании текстов важно правильно организовать темы и ремы, чтобы сделать текст логичным и легко воспринимаемым. Это касается как академических, так и профессиональных

текстов, где ясность и последовательность изложения имеют решающее значение.

Примеры:

Газетная статья:

- Тема: "По данным МЧС".
- Рема: "в регионе ожидается ухудшение погодных условий".

Литературный текст:

- Тема: "Осень".
- Рема: "пришла незаметно и тихо, окрашивая листья в золотистые и багряные тона".

3. Научная статья:

- Тема: "Результаты исследования".
- Рема: "показывают значительное увеличение уровня грамотности среди учащихся".

Рассмотрим пример из произведения Антона Чехова "Дама с собачкой":

Тема: жизнь обывателя в провинциальном городе.

Рема: внезапное влечение и внутренний конфликт главных героев, ведущих скрытую жизнь вне общепринятых социальных норм.

Пример выделяет тему произведения, которая устанавливает контекст и фон, в котором развивается основная история. Рема же подчеркивает ключевой внутренний конфликт и тему запретной любви, что делает ее центральной точкой сюжета.

Приведем пример из романа Льва Толстого "Анна Каренина":

Тема: противоречия семейной жизни в высшем обществе.

Рема: разочарование и одиночество главной героини, Анны Карениной, в результате ее любовных интриг и социальных конфликтов.

Пример из "Анны Карениной" иллюстрирует, как тема (противоречия семейной жизни) выстраивает общий контекст романа, в то время как рема (разочарование и одиночество Анны) является центральной проблемой истории.

Определим тему и рему в романе Федора Достоевского "Преступление и наказание":

Тема: понятие справедливости и нравственные дилеммы.

Рема: внутренний конфликт Раскольникова, между его желанием осуществить идею идеального человека и реальностью его преступления и последствиями.

Этот пример иллюстрирует, как тема (справедливость и нравственные дилеммы) формирует философский фундамент романа, а рема (внутренний конфликт Раскольникова) становится центральным мотивом и драйвером сюжета.

Каждый из этих примеров демонстрирует, как тема и рема работают вместе для создания целостного текстуального образа и передачи основных идей и эмоциональных состояний персонажей.

Результат/Conclusion.

Понимание и правильное использование темы и ремы являются важными компонентами эффективной коммуникации. Теоретический анализ этих понятий помогает глубже понять структуру и функцию предложений, а их практическое применение улучшает качество речи и письма. Изучение темы и ремы в русском языке способствует более точному и тонкому пониманию механизмов организации информации, что важно как для теоретической лингвистики, так и для прикладных дисциплин.

ЛИТЕРАТУРА /REFERENCES

1. Аксенова, М.Н. (2005). Тема и рема в русском языке. – Москва: Издательство МГУ. – 112 с.
2. Бондаренко, И.В. (2010). Семантика и синтаксис темы и ремы в современном русском языке. /Вестник МГУ. – Серия 9, Филология 2.–145 с.
3. Кубрякова, Е.С. (1996.)Русская грамматика: в 2 томах. Том 2. Синтаксис. – Москва: Наука. – 242 с.
4. Зализняк, А.А. (2009). Русская грамматическая терминология. Москва: Лабиринт Пресс. – 164 с.
5. Шведова, Н.Ю. (1980). Русская грамматика. Морфология. Синтаксис. – Москва: Наука. – 187 с.

Məqalə tarixəsi

Daxil olub

24.09.2024

Qəbul edilib

06.10.2024

Nəşrə tövsiyə edib

Leyla Vəzirova

filologiya elmləri doktoru, professor

DOI: 10.30546/114578.2024.4.139.

MÜASİR AZƏRBAYCAN DİLİNDƏ FRAZEOLÖGİYANIN SƏRHƏDİ

Elşad Abışov

filologiya üzrə fəlsəfə doktoru, dosent
Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti
<https://ORCID.org/0000-0002-5048-1872>
elsad_abisov@mail.ru

Xülasə

Məqələdə müasir Azərbaycan dilçiliyində aktuallığı ilə diqqəti cəlb edən frazeologiya və onun sərhədlərinin dəqiq müəyyənləşdirilməsi istiqamətində araşdırmalar aparılır; bir çox hallarda məcazi mənalı mürəkkəb feillərlə eyniləşdirilən feili frazeoloji vahidlərin həddləri müqayisə yolu ilə spesifik xüsusiyyətlər əsasında dəqiqləşdirilir. Tədqiqatda, həmçinin, məzmununda frazeoloji vahidlərin bir sıra xüsusiyyətlərini əks etdirən və bu səbəbdən də frazeoloji vahidlər adı altında öyrənilən atalar sözləri və məsəllərin (və bu kateqoriyadan olan digər vahidlərin) struktur-semantik xüsusiyyətlərinə görə frazeoloji birləşmələrdən fərqli söz qrupları olduğu aydınlaşdırılır, irəli sürülən mülahizələr mövcud qanunauyğunluqlar və praktik materiallarla zənginləşdirilir.

Açar sözlər: frazeologiya, idiom, semantika, feil qrammatika, leksika.

THE BOUNDARY OF PHRASEOLOGY IN THE MODERN AZERBAIJANI LANGUAGE

Elshad Abishov

Azerbaijan State Pedagogical University

Abstract

In modern Azerbaijani linguistics, phraseology, which attracts attention with its relevance, and its boundaries are being researched. In researches, in many cases, the limits of verb phraseological units identified with complex verbs with figurative meaning are clarified based on specific characteristics through comparison. In the research, it is also clear that the proverbs and sayings (all units of this category), which reflect a number of features of phraseological units in their content and therefore are studied under the name of phraseological units, have different groups of words in phraseological combinations due to their structural-semantic characteristics. The proposed considerations are enriched with existing laws and practical materials.

Key words: phraseology, idiom, semantics, verb, grammar, vocabulary

ГРАНИЦА ФРАЗЕОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОМ АЗЕРБАЙДЖАНСКОМ ЯЗЫКЕ

Эльшад Абышев

Азербайджанский государственный педагогический университет

Резюме

В современном азербайджанском языкознании исследуется фразеология, которая привлекает внимание своей актуальностью, и ее границы. В исследованиях во многих случаях границы глагольных фразеологизмов, отождествляемых со сложными глаголами с переносным значением, уточняются по конкретным признакам путем сравнения. В исследовании также видно, что пословицы и поговорки (все единицы данной категории), которые отражают в своем содержании ряд особенностей фразеологизмов и поэтому изучаются под названием фразеологизмов, имеют разные группы слов в фразеологические сочетания в силу их структурно-семантических особенностей. Предлагаемые соображения дополнены существующими законами и практическими материалами.

Ключевые слова: фразеология, идиома, семантика, глагол, грамматика, лексика.

Giriş/Introduction.

Dilçilikdə strukturuna və semantik spesifikliyinə görə maraqlı doğuran sahələrdən biri də frazeologiyadır. Frazeoloji vahidlərin sistemli tədqiqinə əsasən

XX əsrin ikinci yarısından başlanmış, ötən dövr ərzində bu elm sahəsinin nəzəri əsaslarını müəyyən edən tutarlı mülahizələr irəli sürülmüşdür. Aparılan araşdırmalar frazeologiyanın dilçilikdə müstəqil bir bölmə kimi formalaşmasını təmin etmişdir.

Müşahidələr göstərir ki, bu sahədə bir sıra köklü problemlər həllini tapsa da frazeoloji vahidlərin təsnifi məsələlərini əhatə edən müəyyən çatışmazlıqlar hələ də qalmaqdadır. Belə ki, bəzi tədqiqat əsərlərində frazeoloji vahidlər sırasına atalar sözləri, zərbi-məsəllər, aforizmlər, hikmətli sözlər, tapmacalar, sabit söz birləşmələri, qanadlı sözlər, leksik mənaya malik tək-tək sözlər daxil edildiyi halda [Adilov, 2019:10-77; Cəfərov, 2007:99-104; Dəmirçizadə, 1962:168-175; Xəlilov, 2008:270-276; Qurbanov, 2010:366-370), bəzilərinə sadəcə sabit birləşmələr aid edilir (Bayramov, 1978:27].

Ə. Dəmirçizadə frazeoloji vahidləri (idiom adı altında) üç qrupa bölür:

1. İdiomatik sözlər; məsələn. Tülkü-hiyləgər, dəm-bir az kefli, dayı-məsul vəzifədə olan arxa və s.

2. İdiomatik ifadələr (sabit söz birləşmələri – E.A) məsələn: Baş ağartmaq, göz-qulaq olmaq, əl-ayağa düşmək və s.

3. İdiomatik cümlələr, məsələn: Sən öl, ağır otur, batman gəl və s. [Dəmirçizadə, 1962:168].

M.Mirzəliyeva frazeoloji vahidlərin struktur bölgüsünə münasibətdə Ə.Dəmirçizadə ilə demək olar ki, eyni mövqedən çıxış edir. Hətta o, frazeologizmləri söz (o yaman düşüb), söz birləşməsi (barmaqarası baxmaq) cümlə (işləməyən dişləməz) şəklində təsnif etdikdən sonra, söz frazeoloji vahidləri sadə (o, bu gün nədənsə dolmuşdu), düzəltmə (o bu sözdən alındı) və mürəkkəb (o, vur-tut bircə kitab almışdı) olmaqla quruluşca üç növə ayırır [Mirzəliyeva, 2009:74-76].

Söz-frazeologizmlər.

Hər hansı birləşmənin tərkibində işlənməyən müstəqil mənalı sözün müəyyən üslubi məqamda məcazilik qazanmasını əsas götürməklə frazeologiyaya aid edilməsi leksik məcazlarla frazeoloji vahidlərin sərhəddinin qarışdırılmasına yol açır, çünki, söz məcazilik qazanar-qazanmaz bir başa frazeologiyanın obyektinə çevrilmir. Yazılı və şifahi nitq prosesində sözün semantik tutumunda meydana gələn məcazilik və ya obrazlılıq frazeoloji vahiddən əvvəl, sözdə çoxmənalılığın və bu əsasda leksik məcazların (metafora, metonimiya, sinekdoxa) yaranmasına gətirir. Bunu Ə.Dəmirçizadə və M.Mirzəliyevanın söz-frazeologizmlərə misal olaraq verdikləri nümunələrdən də aydın görmək olur.

Misallardakı düşüb (o bu gün yaman düşüb), alınıb (o bu sözdən alındı), tülkü, dayı sözlərinin hər biri mənənin köçürülməsi ilə formalaşdığından, əslində, metaforadır.

Söz və frazeoloji vahidlərin bir-birinə münasibəti fəlsəfi dilçilikdə təqribən buna uyğun ifadə olunur: “...*frazeoloji vahidlər ikinci dərəcəli nominasiyanın bir növüdür (yəni ad yox münasibət bildirir). Bu proses həm sadə sözləri, həm də sintaqmları (söz birləşmələrini – E.A) əhatə edir. Sadə işarələrin ikinci dərəcəli nominasiyada iştirakı leksik metaforaların təşəkkülü ilə nəticələnir, sintaqmların iştirakı frazeoloji vahidlərin yaranmasına gətirir*” [Seyidov, 2014:48].

Doğrudur, bəzən dilçilikdə məcaz ədəbiyyat nəzəriyyəsi elminin tədqiqat obyektini sayılır. XX əsrin 50-ci illərindən sonra, üslubiyyatın ədəbiyyat üslubiyyatı və dilçilik üslubiyyatına parçalanması nəticəsində məcaz hər iki elmin tədqiqat obyektini hesab olunur. Ədəbiyyat üslubiyyatı məcazı yalnız estetik bir kateqoriya kimi, incəsənət materialı kimi, dilçilik üslubiyyatı isə ilk növbədə leksik-semantik bir kateqoriya kimi araşdırır [Əfəndiyeva, 2001:80-85].

Frazeoloji vahidlər isə semantik genişlənmədən sonra, sözün mənə sistemində (bizim müdaxiləmiz olmadan) yeni yaranan məcazi mənəli vahidlərdən birinin başqa bir sözlə əlaqəyə girərək söz birləşməsi modelində qurulması ilə formalaşır. Ümumiyyətlə, frazeologiya dildə “sabit birləşmələr”i öyrənmək məqsədilə yaranmış bir elm sahəsidir. Bu anlayışı elmə ilk dəfə daxil edən İsveçrə dilçisi Şarl Balli (fransız dilinin tədqiqi ilə məşğul olmuşdur) yazır ki, dilə möhkəm şəkildə daxil olmuş birləşmələr frazeologiya adlanır [Seyidov, 2014:546]. Frazeologiyanın müstəqil bir elm sahəsi olaraq formalaşmasında müstəsna xidmətləri olan V.V.Vinoqradov da nitqə hazır şəkildə daxil olan bütün birləşmələri frazeoloji birləşmə adlandırır [Виноградов, 1947:89].

Bütün bunlar birmənəli olaraq deməyə əsas verir ki, frazeologiyanın əhatə dairəsi sözlərlə deyil, birləşmələrlə həddəndir.

Mürəkkəb feillərin frazeoloji vahidlərlə eyniləşdirilməsi.

Birləşmələrdən söz açarkən unudulmamalıdır ki, dilin inkişafı prosesində məcazi mənəli mürəkkəb sözlərin müəyyən bir qrupu tarixən qovuşma idiomlarından törədiyi üçün semantikasına və strukturuna görə frazeoloji vahidlərə çox yaxındır. Bu yaxınlıq bəzən onları bir-birindən ayırmağı xeyli dərəcədə çətinləşdirir. Görünür, S.Cəfərovun bel bağlamaq, can atmaq, dil vermək, əl-ayaq elmək, dil açmaq, alt-üst etmək frazeoloji birləşmələrini mürəkkəb sözlər adlandıraraq onların vaxtilə qovuşma idiomları kimi işləndiyini diqqətə çatdırması buradan qaynaqlanır [Cəfərov, 2004:90].

Məcəzi mənalı mürəkkəb feillərin frazeoloji vahidlərlə eyniləşdirilməsi prosesi Q.Ş.Kazımovun yanaşmalarında sanki təkrarlanır. Tədqiqatçı yazır ki, feillər məcaziləşdikdə başqa bir sözlə, xüsusən adlarla birləşərək frazeoloji vahid əmələ gətirir və dilin frazeoloji fondu daha çox belə feillərdən ibarətdir. Feili frazeoloji vahidlər mürəkkəb feil hesab olunur. Məsələn: Əsgər bir an fikrə getdi, o tezliklə hörmətdən düşdü və s. [Kazımov, 2014:184-185].

Mürəkkəb feilə münasibətdə Y.A.Rubençik fərqli mövqedən çıxış edir: “Dilin bütün semantik, morfoloji və sintaktik xüsusiyyətlərinə malik olan mürəkkəb feil (burada komponentləri məcaziləşmiş birləşmələr nəzərdə tutulur E.A) mürəkkəb söz olmayıb komponentləri söz muxtariyyətini qoruya bilən müxtəlif sabitlik dərəcəsinə malik feili birləşmələrdir” [Рубенчик, 1981:216].

M.Mirzəliyeva yanaşmanın “məntiqdən uzaq” olduğunu göstərir və fikrini belə izah edir: “*Y.A.Rubençik mürəkkəb sözlə mürəkkəb feil arasında sədd qoyanda əslində, feillərin söz olduğunu dolayı yolla inkar etmiş olur. Axı qaç, oyna, gül feilləri, eləcə də gül, iş isimləri və qırmızı sifəti hər şeydən əvvəl sözlərdir*” [Mirzəliyeva, 2009:62-63].

Faktların müqayisəsindən aydın olur ki, Y.A.Rubençik (M.Mirzəliyevanın dediyindən fərqli olaraq hər cür mürəkkəb feili yox) yalnız komponentləri söz muxtariyyətini qoruya bilən müxtəlif sabitlik dərəcəsinə malik feili birləşmələri feil hesab etmir ki, bu da tam məntiqlidir.

M.Mirzəliyeva fikrini davam etdirərək hər bir hissəsi müstəqil vurğusunu saxlayan (mürəkkəb isim, mürəkkəb sifət və mürəkkəb zərfdən fərqli olaraq) və digərlərindən qısa pauza ilə ayrılan birləşmələri mürəkkəb feil adlandırır və mülahizəsini isbat etmək üçün mürəkkəb miqdar saylarının, eləcə də Qara dəniz, Xəzər dənizi mürəkkəb isimlərinin eyni qaydada formalaşdığını diqqətə çatdırır [Mirzəliyeva, 2009:60-69].

Maraqlısı odur ki, alim mürəkkəb sözlərin strukturu ilə daban-dabana zidd olan həmin xüsusiyyətlərin mürəkkəb sözlərin linqvistik təbiətinə xas bir keyfiyyət olduğunu iddia edir [Mirzəliyeva, 2009:61-65].

Əvvəla, qeyd edək ki, Qara dəniz və Xəzər dənizi birləşmələrini mürəkkəb isim adlandırmaq absurddur. Onlar strukturuna və semantikasına görə dilin onomastik sistemə daxil olan mürəkkəb adlardır. Mürəkkəb adları isə hər hansı xüsusiyyətinə görə mürəkkəb isimlərlə müqayisə etmək səmərəsizdir. Mürəkkəb miqdar saylarına gəlicə, mürəkkəb adlandırılan bəzi miqdar sayları mürəkkəb sözlərlə uyğunluq təşkil etsə də (məsələn, on beş, yüz on beş və s), bəziləri mürəkkəb söz strukturundan kənara çıxır. Məsələn, Bir miyard iki yüz səksən

doqquz milyon iki yüz əlli altı min üç yüz altmış beş sayı dörd sintaqmdan ibarətdir; belə sintaqmatik əlaqə tərkiblərə xas olmaqla mürəkkəb söz hüdudlarını aşır. Ona görə də mürəkkəb miqdar saylarını onun spesifikasiyasını nəzərə alaraq tərkibi miqdar sayları adlandırmaq daha dəqiq elmi yanaşma olardı.

Aparılan araşdırmalarda frazeoloji vahidlərlə məcazi mənalı mürəkkəb sözlərin (mürəkkəb feillərin) eyniləşdirilməsi təsnifat prosesində onları fərqləndirən əlamətdar cəhətlərin diqqətdən kənar qalması ilə bağlıdır.

M.Adilov bu barədə geniş məlumat verərək yazır ki, dildə olan bütün sözlər iki momentlə (müləhizə ilə E.A) müəyyən edilir:

1. Sözlün məna momentliyi (daxili momentlik);
2. Sözlün texniki momentliyi (xarici momentlik).

Tipik və şübhəsiz bir sözü aldıqda görmək olur ki, onun tamlığı iki vəziyyətdə müəyyən edilir: onun semantikasının tamlığı ilə və onun tam formalaşması ilə. Bütün söz ekvivalenti-sabit birləşmələr məna momentliyi ilə fərqlənir. Texniki planda isə sabit birləşmələr ancaq “ayrıca formalaşmışdır” yəni, bunlar xarici əlaqədən məhrumdur [Adilov, 2010:42].

Mürəkkəb söz dedikdə bir neçə (ən azı iki) müstəqil lüğəvi mənaya malik olan sözlün tam formalaşmış bir vahiddə birləşməsinə anlayırıq [Adilov, 2010:44]. Tam formalaşma mürəkkəb sözlün qrammatik (morfoloji, sintaktik), fonetik və qrafik cəhətdən məhz söz kimi formalaşmasıdır.

Əlbəttə, mürəkkəb sözlün hər quruluş tipi üçün bu əlamətlərin hamısının birlikdə mövcud olması zəruri deyildir. Bir halda bu, başqa halda digər və ya bütün əlamətlər birlikdə iştirak edə bilər [Adilov, 2010:47].

Mürəkkəb sözləri (feilləri) feili frazeoloji vahidlərdən fərqləndirən xüsusiyyətlər aşağıdakılardır:

– mürəkkəb sözlər nominativ vahid olaraq ad bildirirlər, frazeoloji vahidlər isə ikinci dərəcəli nominasiya vahidi kimi ad yox, münasibət bildirməyə xidmət edirlər [Seyidov, 2014:541].

– mürəkkəb sözlərin komponentləri sabit söz sırasına malik olur. Sıra pozulduqda mürəkkəb söz əvvəlki mənasın itirib (anlaşılmaz) mənasız bir yığma çevrilir (məsələn, ayaqqabı sözünün komponentlərini dəyişdikdə əvvəlki məna itdiyi kimi) ya da təsadüfi halda yeni mənalı ismə çevrilir (Ağəli-Əlağa). Ancaq feili frazeoloji vahidlərin komponentlərinin yeri dəyişə bilər. Məsələn, Gəlməsin zavala elin sərvəti (B.Vahabzadə).

– mürəkkəb sözlərin komponentləri arasına başqa sözlər artırmaq olur. Feili frazeoloji vahidlərin isə əksəriyyətinin tərəfləri arasına bir və ya bir neçə

söz artırmaq mümkündür və bu onun ümumi mənasına xələl gətirmir. Məsələn, Dünən gecə atanın **qəlbi** oğlundan sanki birdəfəlik sındı; Uşaqların ayağı da ana evindən kəsilmişdi; Kimsə qaraltmasın daha qanımı; Salma özünü bir belə gözdən; Əsgər yola bu gün yox, sabah düşəcək və s.

– feili frazeoloji vahidlər yenidən leksikləşə bilər. Məsələn, Ət tökmək-əttökən (söhbət).

– mürəkkəb sözlərdən fərqli olaraq, feili frazeoloji vahidlərin birinci komponenti əsasən şəxslər üzrə dəyişə bilər. Məsələn, Ürəyimə yatmaq, ürəyinə yatmaq, ürəyinizə yatmaq.

– mürəkkəb sözlər konkret mənaya malik olduqlarından dildə onların variantı yoxdur. Mürəkkəb sözlərlə müqayisədə feili frazeoloji vahidlərin müəyyən qisminin variantları vardır. Məsələn, abırını tökmək, abırını ətəyinə bükmək, abırını vermək və s.

– bütün feili frazeoloji vahidlərin hamısına xas olan bir əlamət onları mürəkkəb sözlərdən daha kəskin fərqləndirir. Bu da onların komponentlərinin öz heca vurğusunu saxlamasıdır [Bayramov, 1978:59-61].

– frazeoloji vahidlərdən fərqli olaraq, məcazi mənalı mürəkkəb sözlər sözün əsasını təşkil edir və yeni leksik vahidlərin əmələ gəlməsində vasitə rolunu oynayır. Məsələn, acgözlük, dilazarlıq və s.

A.Bəşirova dilçilikdə mürəkkəb feilləri feili frazeoloji vahidlərdən fərqləndirən belə səciyyəvi xüsusiyyətlər əsasında mürəkkəb feillərə aid edilən kef çəkmək, car çəkmək, zəhlə tökmək, dərd çəkmək, xərc çəkmək, qol çəkmək, meyl salmaq, acığı tutmaq, qıdığı gəlmək, hirsli tutmaq, paxıllığı tutmaq, nəzərdə tutmaq, fikirdə tutmaq, adı çıxmaq, yalanı çıxmaq, dövrən sürmək, vaxt keçirmək ifadələrini doğru olaraq feili frazeoloji vahidlər sırasına daxil edir [Bəşirov, 1984:49].

Mühakiməni “uğursuz cəhd” adlandıran M.Mirzəliyeva yuxarıda verilmiş misalların hamısını mürəkkəb söz (feil) hesab edir (və ya mürəkkəb feil hesab edənlərlə həmfikirdir) və fikrini müqayisə yolu ilə arqumentləşdirməyə çalışır.

O.A.Bəşirovanın “ürəyimə yatmaq, ürəyimizə yatmaq” birləşməsinin birinci komponenti şəxslər üzrə dəyişə bildiyi üçün frazeoloji vahid adlandırmasına qarşı çıxaraq bildirir ki, kömək/köməyimizi/köməyinizi etmək mürəkkəb feilin də birinci tərəfi şəxslər üzrə dəyişə bilər [Mirzəliyeva, 2009:66].

Bundan əlavə, A.Bəşirova mürəkkəb feillərdən fərqli olaraq, ürəyinə düşmək, könlünə düşmək, başa vurmaq, başa çaxmaq frazeoloji vahidlərinin komponentlərini öz sinonimi ilə əvəz etməyin mümkün olduğunu söyləyir.

M.Mirzəliyeva eyni xüsusiyyəti yardım etmək, kömək etmək və s. “mürəkkəb feil” adlandırdığı feillərə də şamil edir və fikrini davam etdirərək yazır ki, frazeoloji vahidlərdə olduğu kimi, mürəkkəb feillərdə də tərəflər arasına sözlər artırmaq mümkündür. Məsələn, Köməyi ona ürəkdən edirəm [Mirzəliyeva, 2009:67].

Təqdim olunan materialların analizindən məlum olur ki, M.Mirzəliyeva mürəkkəb feillərə münasibətdə ənənəvi dilçilikdən kənara çıxmadığı üçün burada müşahidə olunan çatışmazlıqları nəzərə almır, nəticədə səhvən mürəkkəb feillər sırasına daxil edilən kömək etmək, acığı tutmaq, dərd çəkmək və s. feili frazeoloji vahidlərini mürəkkəb feillərin formalaşma qanunauyğunluğunun tələblərinə cavab vermədiyi halda mürəkkəb feil adlandırır [Mirzəliyeva, 2009:65-67].

Əlbəttə, mürəkkəb feillərə struktur-semantik baxımdan yanaşma birmənalı deyildir. Q.Ş.Kazımov olmaq, etmək, eləmək feillərinin adlara qoşulmasından yaranan mürəkkəb feillərdən danışarkən bu tip feillərdə (pərt olmaq, dilxor olmaq, parça-parça olmaq) olmaq sözünü -dır şəkilçisi ilə əvəz etməyin mümkün olduğunu (parça-parçadır, dilxordur, pərtdir), etmək, eləmək sözlərinin isə yarımüstəqil mürəkkəb feillər (səhv etmək, fikir eləmək, him eləmək) əmələ gətirdiyini göstərir [Kazımov, 2014:184].

Mürəkkəb sözlərlə bağlı Q.Ş.Kazımovun da qəbul etdiyi yekdil fikir ondan ibarətdir ki, mürəkkəb sözlər iki və daha artıq müstəqil mənalı sözün dildə fonetik, leksik, morfoloji və sintaktik cəhətdən tam formalaşması nəticəsində meydana gəlir.

Belə olduğu təqdirdə, tərəflərindən biri yarımüstəqil olan və ya şəkilçinin mənasına bərabər məna ifadə edən birləşməni hansı keyfiyyətinə görə mürəkkəb feil adlandırmaq olar?

Əsasən, semantikasına görə mürəkkəb feillərə uyğun gəlməyən bu tip birləşmələrlə bağlı tədqiqatçılar daha səmərəli mövqedən çıxış edirlər.

C.Cəfərov adlarla etmək, eləmək köməkçi feillərindən yaranan fikir eləmək, ifadə eləmək, adlarla məcazi mənada işlənən salmaq, gəlmək, vurmaq, düşmək sözlərindən yaranan səs salmaq, qərib düşmək, dəhşətə gəlmək və s. birləşmələrini ənənəvi dilçiliyə uyğun mürəkkəb feillər sırasında versə də, onların mürəkkəb feil olub-olmamasını mübahisəli hesab edir. F.Zeynalov bir az da dəqiqləşmə apararaq mürəkkəb feillərə aid edilən kömək et, tanış elə birləşmələrini tərkibi feil, dəhşətə gəlmək, qulaq asmaq birləşmələrini isə sabit söz birləşmələri adlandırır. A.Ələkbərov da yuxarıda verilmiş modellər əsasında qurulan birləşmələrin heç birini mürəkkəb feil hesab etmir [Cəfərov, 2004:75].

Atalar sözləri, zərbi-məsəllər, hikmətli sözlər, aforizmlər və s. frazeoloji vahidlər sırasında.

Əvvəldə qeyd etdiyimiz kimi, dilçilikdə fikir müxtəlifliyinə yol açan məsələlərdən biri də frazeoloji ifadə və ibarə adı altında atalar sözləri, zərbi-məsəllər, hikmətli sözlər, aforizmlər, qanadlı sözlər və tapmacaların frazeoloji vahidlər sırasında təqdim edilməsidir. Mülahizənin ilk baxışda inandırıcı təəssürat yaradan məntiqli səbəbləri vardır. Bunlar frazeologiyanın dil sistemində bir növ sərhəddini müəyyən edən sabitlik, idiomatiklik, məna bütövlüyü və monolitlik kimi kateqorial əlamətlərdir. Həmin əlamətlərdən məcazilik dominant mövqeyə malikdir, çünki frazeoloji vahidlər ilk növbədə məcazilik əsasında təşəkkül tapır. M.Mirzəliyevanın dediyi kimi *“Frazeologiya məhz məcazi mənadan doğan, ona söykənən və məcazilik üzərində qərar tapıb möhkəmlənən bir dilçilik sahəsidir”* [Mirzəliyeva, 2009:31].

Frazeoloji vahidlərlə yanaşı, atalar sözləri, zərbi-məsəllər, hikmətli sözlər, aforizmlər, qanadlı sözlər və tapmacalar bu xüsusiyyətlərin bilavasitə daşıyıcıları olduqlarından dilçi-tədqiqatçıların əksəriyyəti onları da frazeoloji vahid adı altında tədqiq edirlər.

H.Bayramov isə qeyd edir ki, atalar sözləri və məsəllərin frazeologiyanın tərkib hissəsi hesab edilməsinin heç bir elmi əsası yoxdur. Bəzi atalar sözündəki obrazlılıq da bunların bilavasitə fikrin tərkib hissəsi olmasına gətirib çıxarmır və bunlarda frazeoloji vahidə xas olan keyfiyyət yoxdur [Bayramov, 1978:44].

Alimin irəli sürdüyü konsepsiya nəzəri cəhətdən məntiqli olsa da, fərqləndirici meyar olaraq obrazlılığı əsas götürməsi absurddur. Ona görə ki, obrazlılığa gedən yol məcazilikdən keçir. Məcazilik isə frazeologiyanın başlıca xüsusiyyətlərindən biridir.

Qeyd edək ki, atalar sözləri, məsəllər (və bu kateqoriyadan olan digər vahidlər) frazeologizmlərə xas olan xüsusiyyətlərin daşıyıcıları olmalarına rəğmən, frazeoloji vahidlərdən kəskin şəkildə fərqlənilir. Funksionallığına və struktur-semantik xüsusiyyətlərinə görə frazeoloji vahidlər dilə, atalar sözləri, məsəllər (və bu kateqoriyadan olan vahidlər) isə nitqə aid olan kateqorial vahidlərdir və bu dilçilikdə heç vaxt dəyişməyən bir qanunauyğunluqdur. Odur ki, frazeoloji vahidlər dil, atalar sözləri, məsəllər (və bu kateqoriyadan olan vahidlər) nitq vahidləri olmaqla eyni kateqoriyaya daxil edilə bilməzlər. Təsnifatda bunun diqqətdən kənarda qalması sadəcə, frazeoloji vahidlərin sərhədində qarışıqlığa səbəb olmur, həm də dolayısı ilə dil və nitqin sərhədinin qarışdırılması anlamına gəlir.

Buradan əldə olunan məntiqi nəticə odur ki, frazeologiyanın tədqiqat obyektinə məcazi mənaya malik hər hansı söz və ya cümlə quruluşlu birləşmələr deyil, dildə hazır şəkildə mövcud olan sabit söz birləşmələri daxildir.

Sabit söz birləşməsi geniş anlayışdır. Frazeologiya onun müəyyən bir qismini əhatə edir. S.N.Muratovun təbirincə desək: *“Türk dillərində frazeoloji vahid sabit söz birləşməsidir, lakin hər cür sabit söz birləşməsi frazeoloji vahid deyildir”*[Muratov, 1961:115].

Frazeologizmlərin sabit birləşmələr sistemində mövqeyini dəqiq müəyyən etmək üçün ilk növbədə sabit birləşmələrin məzmununa aydınlıq gətirilməlidir.

“Sabit birləşmələrin komponentlərindən biri zəif, yaygın, son dərəcə ümumi semantikasi ilə yaxud tərəflərdən birinin və ya hər ikisinin məcazi mənada işlədilməsi ilə birləşmə komponentlərin ayrılmazlığına səbəb olur” [Kazımov, 2010:69].

İzahdan aydın olur ki, sabitləşməyə səbəb olan komponentlərin ayrılmazlığı iki şəkildə təmin olunur: a) tərəflərdən birinin zəif, yaygın, son dərəcə ümumiləşmiş semantikaya malik olması ilə; b) tərəflərdən birinin və ya hər ikisinin məcazi mənada işlədilməsi ilə.

Bunlardan birincisi sabit söz birləşmələrinin sabit leksik birləşmələr, ikincisi sabit frazeoloji birləşmələr növünü formalaşdırır.

Sabit leksik birləşmələrdə tərəflərdən biri həm qrammatik, həm də leksik mənə, digəri yalnız qrammatik mənə daşıyır. Məsələn, *“Hər tərəf zil qaranlıq idi. Bir qədər havada gəzdikdən sonra yatmaq istəyirdik”* cümlələrindəki birləşmələrin asılı tərəfi olmadan əsas tərəf heç bir konkret mənə ifadə etmir [Kazımov, 2010:69].

Frazeoloji birləşmələrdə isə tərəflərdən biri və ya hər ikisinin məcaziləşməsi frazeoloji vahidləri formalaşdırır.

Deməli, sabit söz birləşmələrinin digər formaları ilə müqayisədə frazeoloji birləşmələrdə sabitliyi təmin edən məcazilikdir.

ƏDƏBİYYAT/REFERENCES

1. Adilov, M. (2010). Əsərləri. I c. – Bakı: Elm və təhsil. – 308 s.
2. Adilov, M., Yusifov, G. (2019). Sabit söz birləşmələri (müəllimlər üçün vəsait). – Bakı: Elm. – 160 s.
3. Bayramov, H. (1978). Azərbaycan dili frazeologiyasının əsasları. – Bakı: Maarif. – 100 s.

4. Bəşirova, A.Q. (1984). Müasir Azərbaycan dilində frazeoloji vahid və mürəkkəb feillərin tədrisinə dair. //“Azərbaycan dili” məcmuəsi. Respublika elmi-metodik konfransının materialları. – Bakı, səh. 48-56.
5. Cəfərov, C. (2016). Müasir Azərbaycan dili (Leksikologiya, morfologiya, sintaksis məsələləri). – Bakı, 226 s.
6. Cəfərov, C., Abdullayev N. (2004). Müasir Azərbaycan dilinin morfologiyası. – Bakı, 173 s.
7. Cəfərov, S. (2007). Müasir Azərbaycan dili(leksika). – Bakı: Şərq-Qərb. – 192 s.
8. Dəmirçizadə, Ə. (1962). Azərbaycan dilinin üslubiyyatı. – Bakı: Azərtədrisnəşr. – 271 s.
9. Əfəndiyeva, T. (2001). Azərbaycan ədəbi dilinin üslubiyyat problemləri. – Bakı: Elm. – 183 s.
10. Xəlilov, B. (2008). Müasir Azərbaycan dilinin leksikologiyası. – Bakı, – 442 s.
11. Kazımov, Q.Ş. (2014). Müasir Azərbaycan dili (morfologiya). – Bakı: Elm və təhsil. – 448 s.
12. Kazımov, Q.Ş. (2010). Müasir Azərbaycan dili (sintaksis). – Bakı: Elm və təhsil. – 500s.
13. Qurbanov, A.M. (2010). Müasir Azərbaycan ədəbi dili. I cild. – Bakı, – 452 s.
14. Mirzəliyeva, M. (2009). Türk dillərinin frazeologiyası. – Bakı, –220 s.
15. Seyidov, Y., Abdullayev, Ə., Məmmədli, A. (2014). Azərbaycan dilinin funksional qrammatikası: söz birləşmələri, tabeli mürəkkəb cümlələr, frazeologiya. IV cild. – Bakı, – 607 s.
16. Муратов, С.Н. (1961) Устойчивые словосочетания в тюркских языках. – Москва: – 199 с.
17. Виноградов, В.В. (1947). Об основных типах фразеологических единиц в русском языке. – Москва, – 380 с.
18. Рубенчик, Ю.А. (1981). Основы фразологии персидского языка. – Москва, – 275 с.

Məqalə tarixçəsi

Daxil olub 06.09.2024

Qəbul edilib 26.09.2024

Nəşrə tövsiyə edib Mirvari İsmaylova
filologiya elmləri doktoru, professor

DOI: 10.30546/114578.2024.4.625

CÜMLƏDƏ SÖZ SIRASI SINTAKTİK TƏKAMÜLÜN ASPEKTLƏRİNDƏN BİRİ KİMİ

Təranə Nağıyeva

filologiya üzrə fəlsəfə doktoru

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti

<https://ORCID.org/0000-0002-5322-2446>

terane.nagiyeva.79@mail.ru

Xülasə

Məqalədə Azərbaycan dilində cümlədə söz sırası ilə bağlı məsələlər qohum və qohum olmayan dillərlə müqayisə və qarşılaşdırma yolu ilə araşdırılır. Məlum olduğu kimi, türk dillərində, o cümlədən Azərbaycan dilində sintaktik norma olaraq cümlə strukturunda mübtəda əvvəldə, xəbər sonda, ikinci dərəcəli üzvlər – tamamlıq, təyin, zərflik isə ortada – baş üzvlərin arasında gəlir. Bu norma səciyyəli qanunauyğunluğa elmi, rəsmi, publisist üslublarda ciddi riayət olunur. Canlı danışmaq dilində və bədii üslubda cümlədə söz sırası pozula bilər. Bədii üslubda söz sırasının pozulması daha çox üslubi effekt, canlı danışmaq dilinə yaxınlaşma, uyğunlaşma və sadə ünsiyyətə meyil məqsədilə baş verir.

Türk dilləri, o cümlədən Azərbaycan dili ilə qohum olmayan Hind-Avropa dillərində isə cümlədə əvvəldə mübtəda, sonra isə xəbər gəlir, baş üzvlərdən – mübtəda və xəbərdən sonra isə cümlənin ikinci dərəcəli üzvləri – tamamlıq, təyin, zərflik gəlir.

Məqalədə sintaktik təkamül prosesi ilə norma arasında üzvi əlaqənin formalaşması prosesində cümlə strukturunda söz sırası amilinin rolu tədqiq olunur, vurğulanır ki, dialektik bir hadisə olan təkamüldə normanın formalaşması prosesini cümlədə söz sırasını nəzərə almadan hərtərəfli öyrənmək düzgün olmaz.

Açar sözlər: söz sırası, cümlədə inversiya, sintaktik norma, sintaktik struktur, dil sistemi.

WORD ORDER IN A SENTENCE AS ONE OF THE ASPECTS OF SYNTACTIC EVOLUTION

Tarana Nagiyeva

Azerbaijan State Pedagogical University

Abstract

The article examines issues related to word order in sentences in the Azerbaijani language by comparing and contrasting related and unrelated languages. As it is known, as a syntactic norm in Turkic languages, including the Azerbaijani language, in the sentence structure, the subject is found in the beginning, predicate is used at the end, secondary parts – object, attribute, adverbial modifier-are in the middle-between the main parts. The characteristic regularity of this norm is strictly observed in scientific, official business, and journalistic styles. Word order may be broken in a sentence in lively spoken language and artistic style. In artistic style, deviations from standard word order often occur for stylistic effects, to approach conversational language, adapt, or favor simple communication.

In the Turkic languages, as well as, in the Indo-European languages which are not related to the Azerbaijani languages, the sentence begins with the subject, followed by the predicate, and after the main members – subject and predicate, the second parts of the sentence – object, attribute, adverbial modifier are used.

In the article, the role of the word order factor in the structure of the sentence in the process of the formation of the organic connection between the process of syntactic evolution and the norm is studied, it is emphasized that it would not be correct to study thoroughly the process of the formation of the norm in evolution, which is a dialectical phenomenon, without taking into account the word order in the sentence.

Key words: word order, inversion in sentences, syntactic norms, syntactic structures, language system.

ПОРЯДОК СЛОВ В ПРЕДЛОЖЕНИИ КАК ОДИН ИЗ АСПЕКТОВ СИНТАКСИЧЕСКОЙ ЭВОЛЮЦИИ

Тарана Нагиева

Азербайджанский государственный педагогический университет

Резюме

В статье вопросы, связанные с порядком слов в предложениях на азербайджанском языке, исследуются путем сравнения и противопоставления с родственными и неродственными языками. Как известно, в качестве синтаксической нормы в турецких языках, в том числе азербайджанском, в структуре предложения подлежащее стоит в начале, сказуемое в конце, а второстепенные члены – дополнение, определение и обстоятельство находится в середине, между главными членами предложения. Характерная закономерность этой нормы строго наблюдается в научном, официальном и в публицистическом стилях. Порядок слов в предложении может составлять нарушение в живой разговорной речи и художественном стиле. Нарушение порядков слов в художественном стиле связано скорее со стилистическим эффектом, приближением к живой разговорной речи, адаптацией и склонностью к простому общению.

В индоевропейских языках, не родственных тюркским языкам, в том числе азербайджанскому, предложение начинается с глагола, за ним следует глагол, а после главных членов – глагола члены предложения второго порядка – полнота, определенность, наречие – прилагательное.

В статье исследуется роль фактора порядка слов в структуре предложения в процессе формирования органической связи процесса синтаксической эволюции с нормой, подчеркивается, что было бы некорректно досконально рассматривать изучение процесса формирования нормы в эволюции, который является диалектическим явлением, без учета порядка слов в предложении.

Ключевые слова: порядок слов, инверсия в предложении, синтаксическая норма, синтаксическая структура, система языка.

Giriş/Introduction.

Müxtəlif sistemli dilləri bir-birindən struktur baxımdan fərqləndirən ən mühüm cəhətlərdən biri də cümlədə söz sırasıdır. Bu xüsusiyyət özünü daha çox Hind-Avropa və türk dillərinin sintaktik strukturunda büruzə verir. Cümlədə söz sırasının qohum və qohum olmayan dillərdə öyrənilməsinin həm nəzəri, həm də praktik baxımdan əhəmiyyəti böyükdür. Konkret faktları təhlil etməzdən əvvəl sintaktik sıralanmanın bəzi ümumi məsələlərini nəzərdən keçirək.

“İzahlı dilçilik terminləri lüğəti”ndə cümlədə söz sırası – sintaktik, üslubi, və mənacə əhəmiyyətinə görə cümlə üzvlərinin qarşılıqlı şəkildə yerləşdirilməsi, sıralanması” kimi izah olunur, sintaktik əhəmiyyəti ondan ibarətdir ki, cümlə üzvünün yerindən asılı olaraq, onun sintaktik funksiyası dəyişir: “Yaxşı tələbə

yaxşı oxuyur” cümləsində eyni “yaxşı” sözü ismin əvvəlində təyin, feilin əvvəlində zərflik vəzifəsində çıxış edir [Adilov, 2020:71]. Adı çəkilən sorğu lüğətində göstərilir ki, Azərbaycan dilində müxtəsər cümlələrdə əvvəl mübtəda, sonra xəbər gəlir. Geniş cümlədə xəbər sonda, mübtəda cümlənin ya əvvəlində, ya ortasında gəlir. Tamamlıqlar mübtədadan sonra, xəbərdən əvvəl, təyinlər təyinlənəndən əvvəl, zərflilər xəbərin əvvəlində işlənir. Əlbəttə, bu deyilənlər ədəbi dil norması çərçivəsində baş verir. Bədii üslubda cümlədə söz sırası gözlənilməyə bilər. Bədii əsərlərdə üslubi effekt məqsədilə cümlədə söz sırası bəzən pozulur və şifahi dil xüsusiyyətlərinə xas sərbəstlik özünü büruzə verir. Türk dillərinin sintaktik strukturundan fərqli olaraq, Hind-Avropa və slavyan dillərində söz sırasında ciddi sabitlik yoxdur. Həmin dillərdə mübtəda və xəbər cümlənin əvvəlində gəlir və cümlənin digər ikinci dərəcəli üzvləri baş üzvlərdən sonra yerləşmiş olur.

Dil vahidlərinin sıralanması.

“Dilçilik ensiklopediyası”nda düzgün və əks söz sırası fərqləndirilir. Qeyd olunur ki, Azərbaycan dilində düzgün söz sırası mübtədadan xəbərdən əvvəl gəlməsidir. Əks söz sırası isə xəbərin birinci yerdə gəlməsidir. Cümlədə tamamlıq və ya başqa üzvlər xəbərdən qabağa keçərsə, buna inversiv söz sırası deyilir. Azərbaycan dilində sabit söz sırası dedikdə isə xəbərin cümlənin sonunda gəlməsi nəzərdə tutulur. Bu məsələlərlə bağlı istifadə olunan terminlərdən biri də “ardıcılıq” terminidir. Ardıcılıq dedikdə, bir qayda olaraq, təyin edənin təyin olunan sözdən əvvəl gəlməsi hesab olunur. Bu xüsusiyyət bütün dünya dilləri üçün səciyyəvidir [DE, 2008:119; Musayev, 1962].

Ə.Cavadov dil vahidlərinin sıralanması sistemi məsələsindən bəhs edərkən yazır: “Dil sistemi dedikdə vahidlərin (ünsürlərin) müəyyən sırasını, ardıcılığını nəzərdə tuturuq. Dil vahidlərinin sıralanması sistemi dilin istər böyük, istərsə də kiçik ünsürləri arasındakı əlaqəni nəzərdə tutur. Sıralanma dilin bütün sistemlərində, bir növ ahəng yaradır, beləliklə, dildə vahid sıra sistemi meydana çıxır. Vahid sıra sistemi isə müəyyən qanunlar əsasında cərəyan edir” [Cavadov, 2013:269].

Ə.Cavadov göstərir ki, dildəki sıra sistemini açıb göstərmək üçün həm morfoloji, həm də sintaktik vahidlərin sıralanması qarşılıqlı çəkildə öyrənilməlidir. Morfoloji, xüsusilə sintaktik vahidlərin sıralanma qanunlarını müəyyənləşdirmək üçün inversiyaya məruz qalmayan formalara müraciət etmək lazımdır. Tədqiqatçıya görə, dil vahidlərinin sıralanması qanunauyğunluqlarını aşkara çıxarmaq üçün inversiyaya məruz qala bilməyən vahidlər bir-biri ilə

tutuşdurulmalı, alınan nəticə ümumi qanun olaraq norma kimi qəbul edilməlidir. İnversiya oluna bilməyən vahidlərə ona görə müraciət etmək lazımdır ki, bunlar dilin potensial imkanlarını əks etdirir, dilin daxili imkanları əsasında yaranır. [Cavadov, 2013; 269; Xəlilov, 1968].

Ə.Cavadov cümlədə sözlərin sırasının formal əlamətlərindən bəhs edərkən qeyd edir ki, dildə (cümlədə) sözlərin sıralanması semantik prinsipə görədir. Semantik sıralanma bəzən formal göstəricilərlə təsbit olunur. Cümlədə ismə aid semantik xətt ismin halları, feilə aid semantik xətt isə feil formaları, birinci növbədə zaman göstəriciləri üzrə hərəkət edir. Sıralanmaya xidmət edən aktivlik – passivlik, müəyyənlik – qeyri – müəyyənlik, dinamiklik – statiklik və s. ismin hallarının mənasına görə sıralanır. Zaman, səbəb, nəticə, şərt kimi kateqoriyalar feil formaları üzrə sıralanır [MAD, 1981:324; Серебренников, 1972].

Cümlədə söz sırasının pozulması həm də üslubla əlaqəli məsələdir. Məsələ orasındadır ki, elmi üslubla bədii üslub eyni sintaktik qanunauyğunluqlarla, sintaktik normalarla tənzimlənmir. Elmi, rəsmi, publisist üslubda ədəbi dil normalarına ciddi əməl olunur, cümlədə söz sırası gözlənilir. Bədii üslubda isə cümlədə söz sırası sərbəst səciyyə daşıyır. Xəbər cümlənin əvvəlində, ortasında və sonunda, mübtədə sonda işləyə bilər.

Aşağıda bədii ədəbiyyatdan götürülmüş və bədii üslubu səciyyələndirən nümunələrə diqqət yetirək: – *Qəmərxanım bağçaya gəldi, bütün otlar, ağaclar, güllər onun gözəlliyinə heyran qaldı* [EÇ, 1983:143].

Bu nümunədə sadə genişləndirilmiş cümlədə söz sırasına norma səviyyəsində əməl olunur. Cümləni iki sadə cümləyə ayırmaq olar: *Qəmərxanım (mübtədə) bağçaya (yer zərfliyi) gəldi (xəbər) / Bütün (təyin) otlar (mübtədə), ağaclar (mübtədə), güllər (mübtədə) onun gözəlliyinə (tamamlıq) vuruldu (xəbər)*. Bu nümunədə *otlar, ağaclar, güllər* həmcins mübtədalardır və bütövlükdə Azərbaycan dilində söz sırası gözlənilmişdir.

– *Gedirsiniz (xəbər), gediniz (xəbər), amma mollağın xeyir-duasını yadınızdan çıxartmayasız (mürəkkəb xəbər), ey millətimizin seçilmişləri! Gediniz (xəbər), Allah sizə yaxşı yol versin (mürəkkəb xəbər). Gediniz (xəbər), amma bunu hər dəqiqə yadınızda saxlayın (mürəkkəb xəbər) ki, sizin boynunuzda ağır təkliflər var (xəbər) ki, onları əmələ gətirməyi millətimiz sizdən tələb edəcək (mürəkkəb xəbər)* [Məmmədquluzadə, 1984:34].

Bu nümunədə Azərbaycan dilinin normaları üslub xatirinə pozulmuş, xəbər cümlənin əvvəlinə keçmişdir. Qeyd etmək lazımdır ki, bu nümunədə xəbər iki mövqedə – həm cümlənin əvvəlində, həm də sonunda işlənmişdir.

– İndi çox *heyifsilənirəm* ki, *ərəbcə savadım yoxdur* [Məmmədquluzadə, 1984:60].

– *Get bala, get* nağıl deməyinə, sənin əlindən nağıl deməkdən savayı özgə bir *iş gəlməz*. *Get, дума* məsələsi sənin xörəyin deyil [Məmmədquluzadə, 1984:43].

Azərbaycan dilində bəzən zaman zərfliyi cümlənin əvvəlində gəlir. Müşahidələr göstərir ki, bu hal bir çox dünya dillərində də özünü büruzə verir:

– *Miladiyyə tarixinin səkkiz yüz doxsan dördüncü ilində avqust ayının əvvəllərində (zaman zərfliyi) Danabaş kəndində (mübtədə) bir qəribə əhvalat* olubdu (xəbər). Əhvalat budu (xəbər) ki, Məhəmmədhəsən əminin eşşəyi (mübtədə) oğurlanıb (xəbər) [Məmmədquluzadə, 1982:17].

– Xudayar bəy sevincək tez bazar məscidinin yanına yetişib, yendi bazar çayına, dəstəməz alıb girdi məscidə və namaz qılıb, üz qoydu bazara [Məmmədquluzadə, 1982:29]. – Naçalnik, iki pristav, mal həkimi, xanımlardan ikisi və kazak əfsəri girdilər həyəətə və üz qoydular tövləyə tərəf [Məmmədquluzadə, 1982:145].

Azərbaycan dilində cümlədə söz sırası.

Azərbaycan dilində cümlədə söz sırası digər türk dilləri, xüsusilə oğuz qrupu türk dilləri üst-üstə düşür. Oğuz qrupu türk dillərindən hesab olunan qaqauz dilində söz sırası bir qədər fərqli şəkildə formalaşmışdır. Qaqauz dilinin Azərbaycan dilindən fərqli xüsusiyyətlərindən bəhs edən Afad Qurbanov yazır: “Qaqauz dilinin tarixi olduqca mürəkkəbdir. Xalqın başına gələn hadisələr dilə də öz təsirini göstərmişdir. Qaqauz dili yadlar əhatəsində müxtəlif tərəfdən təsirlərə məruz qalmışdır. Bu dilə bir tərəfdən slavyan dilləri – bolqar, rus, Ukrayna, digər tərəfdən isə roman dilləri – rumın və moldav dilləri güclü təsir göstərərək onu daha çox leksik və qrammatik dəyişikliklərə uğratmışdır. Bütün bunlara baxmayaraq, qaqauz dili öz oğuz-qırçaq bünövrəsini mühafizə edib saxlaya bilmişdir [Qurbanov, 2004:589].

N.A.Baskakov qaqauz dilinin leksikasına və sintaksisinə yunan, roman və slavyan dillərinin, xüsusilə bolqar və rus dillərinin böyük təsir etdiyini göstərmişdir. O, qaqauz dilində söz sırasına rus dilinin təsirindən bəhs edərkən qeyd edir ki, qaqauz və rus dillərində cümlədə söz sırası, demək olar ki, eynidir:

– йэмиш эшэк боодай ичмиш суйу йыкылмыш, патламыш олмвш (съл ишак пшеницу, выпил воду, повалился, лопнул и издох). – верди она йиме (дали ему поесть). – койду софрасына (накрыли на стол) [Баскаков, 1964:260].

Nümunələrdən görüldüyü kimi, qaqauz və rus dillərində cümlədə söz sırası eynidir. Digər türk dillərindən fərqli olaraq, xəbər cümlənin əvvəlində gəlir. Daha əyani olması üçün cümlədə xəbərləri kursivdə verək və cümlələri həm də Azərbaycan dilinə tərcümə edək:

йэмиш эшэк боодай ичмиш суйу йыкылмыш, патламыш олмуш(съел ишак пшеницу, выпил воду, повалился, лопнул и издох) – yemiş eşşək buğdanı, içmiş suyu, uхılmış, partlamış, ölmüş; – верди она йиме (дали ему поесть) – verdi ona yemək; – койду софрасына (накрыли на стол) – qoydu süfrəsinə.

Qaqauz dilindən fərqli olaraq, Azərbaycan dilində qrammatik norma çərçivəsində söz sırası, demək olar ki, öz sabitliyini qoruyub saxlayır. Aşağıdakı nümunələrdə Azərbaycan dilində olan nümunələr rus və ingilis dillərinə tərcümələri ilə verilmişdir:

Мән дүшүнүрәм ки, бу ил уғурларым çox olacaq.

Считаю, что в этом году у меня будет много успехов.

I believe that this year I will have a lot of success.

Sabah mən həmkarlarımla görüşməliyəm

Я должен завтра встретиться с коллегами.

I have to meet my colleagues tomorrow.

Qeyd etmək lazımdır ki, Azərbaycan dilində zaman zərflikləri cümlənin əvvəlində də işlənə bilər. Əslində, rus və ingilis dillərində də zaman zərflikləri cümlənin əvvəlinə keçə bilər. Müşahidələr göstərir ki, Azərbaycan dilində də tərcümə ədəbiyyatında tərcümə olunan dillərin (rus, ingilis və s.) təsiri ilə söz sırasının pozulması halları müşahidə olunur.

Nəticə/Conclusion.

Hər hansı dilin sintaktik quruluşunda aparıcı fərqləndirici xüsusiyyətlərdən biri də cümlədə sözlərin söz sırasıdır. Söz sırası, bir qayda olaraq, dil ailələri üçün eynilik təşkil edə bilər. Məsələn, Hind-Avropa dilləri və türk dilləri üçün cümlədə söz sırası müəyyən qanunauyğunluq və sabitləşmiş sintaktik normalar çərçivəsində ola bilər. Yaxud dillərin əhatəsində yaşayan xalqların sintaktik quruluşunda söz sırası güclü təsirlərə məruz qala bilər. Bu xüsusiyyət oğuz qrupu türk dillərindən olan qaqauz dilində öz əksini tapmışdır. Türk dillərində, bir qayda olaraq, mübtəda cümlənin əvvəlində, xəbər isə sonda gəlir. İkinci dərəcəli üzvlər – tamamlıq, təyin, zərflik bu iki baş üzvün arasında sıralanmış olur. Yuxarıda qeyd olunan kimi, şifahi danışmada, folklor nümunələrində, bədii üslubda söz sırasının sintaktik normadan sapma halları ola bilər. Bu xüsusiyyət üslubi inversiya kimi səciyyələndirilir.

Sintaktik təkamül məsələlərinin tədqiqi prosesində cümlədə söz sırası amilinin nəzərə alınması və təhlili olduqca əhəmiyyətlidir.

ƏDƏBİYYAT/REFERENCES

1. Adilov, M., Verdiyeva Z., Ağayeva, F. (2020). İzahlı dilçilik terminləri lüğəti. – Bakı: Elm və təhsil. – 656 s.
2. Cavadov, Ə. (1977). Azərbaycan ədəbi dilində sintaktik vahidlərin sıralanması. – Bakı: Elm. – 111 s.
3. Cavadov, Ə. (2013). Dil vahidlərinin sıralanması sistemi. /Azərbaycan dilçiliyi müntəxəbatı. III cild. – Bakı: – s.269-284.
4. Cəfərov, S. (1959). Cümlədə sözlərin sırası. /Müasir Azərbaycan dili(sintaksis). – Bakı:
5. Dilçilik ensiklopediyası (2008). II cild (dərş vəsaiti). /F.Veysəllinin redaktəsi ilə. – Bakı: Mütərcim. – 528 s.
6. El çələngi (1983). – Bakı: Gənclik. – 388 s.
7. Xəlilov, R. (1968). Sadə cümlədə söz sırası. /Azərbaycan dilinin sintaksisinə dair tədqiqlər. – Bakı: – s.12-16.
8. Qurbanov, A. (2004). Ümumi dilçilik. I cild (2 cilddə). – Bakı: Nurlan. – 748 s.
9. Məmmədquluzadə, C., Haqverdiyev Ə. (1982). Seçilmiş əsərləri. – Bakı: Gənclik. – 372 s.
10. Məmmədquluzadə, C. (1984.) Əsərləri. 6 cildə, III cild. – Bakı: Azər-nəşr. – 291 s.
11. Musayev, O. (1962). İngilis və Azərbaycan dillərində söz sırası. – Bakı: Maarif. – 91 s.
12. Müasir Azərbaycan dili (1981). Sintaksis. III cild. – Bakı: Elm. –444 s.
13. Баскаков, Н.А. (1963). Введение в изучение тюркских языков. – Москва: Высшая школа. – 384 с.
14. Покровская, Л.А. (1964). Грамматика гагаузского языка. – Москва: Высшая школа. – 178 с.
15. Серебренников, Б.А. (1972). О лингвистических универсалиях. /Вопросы Языкознания. – Москва: Высшая школа. – № 2.

Məqalə tarixçəsi

Daxil olub

14.07.2024

Qəbul edilib

06.08.2024

Nəşrə tövsiyə edib

Mirvari İsmayılova

filologiya elmləri doktoru, professor

DOI: 10.30546/114578.2024.4.125.

BRİTANIYA VƏ AMERİKAN İNGİLİSCƏSİNİN SEMANTİK XÜSUSİYYƏTLƏRİ

Aysel İbrahimova

müəllim

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti

<https://ORCID.org/0009-0009-7321-7159>

aysel-ibrahimova2015@mail.ru

Xülasə

Təxminən 1921-ci ildə dünya nüfuzunun dördü biri artıq ingiliscə danışdı. Amerikaya ingilis dili ilk dəfə 17-ci əsrdə ingilis koloniyaları tərəfindən gətirilmişdir. Amerika ingilis dili və Britaniya ingilis dili əsasən eyni olmasına baxmayaraq, əlbəttə ki, aralarında bəzi fərqlər var. Amerika ingilis dili Amerika Birləşmiş Ştatlarında istifadə edilən ingilis forması, ingilis ingiliscəsi isə İngiltərədə istifadə edilən forma adlanır. Bəzi sözlər fərqli yazılıb oxunarkən, bəzi sözlər tamamilə fərqli mənalara malikdir. Bunun səbəbi Amerikada çox köhnədən istifadə olunan bəzi terminlərin hələ də gündəlik danışılarda istifadədə olunması, İngiltərədə isə bəzi sözlərin zamanla yox olması ya da yeni ifadələrlə dəyişdirilməsidir. Britaniya ingiliscəsi ilə Amerikan ingiliscəsi arasında bəzi fərqlər mövcuddur. Amerikan ingiliscəsi və ingilis dili arasındakı fərqlər arasında tələffüz, qrammatika, lüğət, yazı, durğu işarələri, deyimlər, tarix və rəqəm şəkilləri vardır. Bu fərqliliklər çox olmadığı üçün ingilislər və amerikalılar asanlıqla bir-birilərini anlaya və söhbət edə bilirlər.

Açar sözlər: koloniya, termin, lüğət tərkibi, qrammatika, mədəniyyət.

SEMANTIC FEATURES OF BRITISH AND AMERICAN ENGLISH

Aysel İbrahimova

Azerbaijan State Pedagogical University

Abstract

By about 1921, a quarter of the world's population already spoke English. The English language was first brought to America by the English colonies in the

17th century. Although American English and British English are basically the same language, there are of course some differences between them. American English is the form of English used in the United States of America, while British English is the form used in England. While some words are spelled and read differently, some words have completely different meanings. This is due to the fact that in America some very old terms are still used in everyday conversation, while in England some words have disappeared over time or been replaced by new expressions. There are some differences between British English and American English. Differences between American and British English include pronunciation, grammar, vocabulary, spelling, punctuation, idioms, history, and number pictures. Because these differences are not many, Englishmen and Americans can easily understand and converse with each other.

Key words: colony, term, vocabulary, grammar, culture.

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ БРИТАНСКОГО И АМЕРИКАНСКОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Айсель Ибрагимова

Азербайджанский государственный педагогический университет

Резюме

Благодаря британским колониям английский язык распространился по всему миру. Примерно к 1921 году четверть населения мира уже говорила по-английски. Английский язык впервые был завезен в Америку английскими колониями в 17-ом веке. Хотя американский английский и британский английский по сути являются одним и тем же языком, между ними, конечно, есть некоторые различия. Американский английский – это форма английского языка, используемая в Соединенных Штатах Америки, а британский английский – это форма, используемая в Англии. Хотя некоторые слова пишутся и читаются по-разному, некоторые слова имеют совершенно разные значения. Это связано с тем, что в Америке до сих пор в повседневном разговоре используются некоторые очень старые термины, а в Англии некоторые слова со временем исчезли или были заменены новыми выражениями. Есть некоторые различия между британским английским и американским английским. Различия между американским и британским английским включают произношение, грамматику, словарный запас, орфографию, пунктуацию, идиомы, историю и числовые

изображения. Поскольку этих различий не так много, англичане и американцы могут легко понимать и общаться друг с другом.

Ключевые слова: Колония, термин, лексика, грамматика, культура.

Giriş/Introduction.

Britaniya və Amerika ingiliscəsi arasındakı variativ fərqlər təkcə sözlərdə orfoepik və orfoqrafik mütəlifliyində deyil, eyni zamanda ayrı-ayrı sözlərin semantik və üslubi xüsusiyyətlərində də özünü göstərir.

İlk vaxtlar hər iki tərəfə gediş-gəliş az olduğundan bu fərqləri aşkar etmək çətin idi. Lakin İkinci Dünya müharibəsindən sonra gediş-gəlişi çoxalmış, radio verilişlərinin yayılması artmış, səsli filmlər geniş vüsət almışdır. İkinci Dünya müharibəsi zamanı çoxlu amerikan əsgərləri Britaniyada uzun müddət qalmalı oldular. Onların burada yaşamağı hər iki dil arasındakı əlaqənin genişlənməsinə müsbət təsir göstərdi. Beləliklə, dillərarası əlaqələr inkişaf etdikcə yeni keyfiyyətlər yaranır. Bu baxımdan dilin lüğət tərkibindəki sözlərin mənalarında, işlənmə xüsusiyyətlərində fərqlər görünməyə başlayır.

Hava nəqliyyatının inkişafı, ingilislərin uzaq ölkələrə səyahəti və eləcə də başqa ölkələrdən İngiltərəyə gələnlərin sayının artması yeni-yeni terminlərin yaranaraq müxtəlif mənalarda işlənilməsinə dilin lüğət tərkibini zənginləşdirməsinə səbəb olur. Belə terminlərin dildə işlənərək müxtəlif mənalar kəsb etməsi müəyyən tarixi şəraitlə bağlıdır.

Bəzən isə yeni yaranmış söz hamı tərəfindən qəbul edilərək başa düşüldükdən sonra adıləşir. Məsələn, hue və hue and cry (hay-küy) birləşməsi hue (rəng) və cry “hay-küy” mənasını vermir. Yaxud meat (ət) sözünü “One man’s meat is mother man’s poison” atalar sözündə meat (ət) mənasını vermir, yəni “birinin xörəyi (əti)” o biri üçün zəhərdir” kimi alınır.

Bəzən yeni terminlər siyasi məqsədlər üçün yaradılır və dildə uzun müddət işlənilir. Məsələn, super dövlətlər olan Birləşmiş Ştatlar və Sovetlər İttifaqı (dağıdılmazdan əvvəl) bəzi müstəmləkə zülmündən azad olunmuş ölkələri “Third World” (Üçüncü dünya) ölkələri yaxud, “Underdeveloped” (inkişaf etməkdə olan) ölkələr adlandırmışlar. Bu dövrdə rat-race (yavaş, ləng, sürətli yarış), consolium (məsləhət, məşvərət), confrontation (qarşıdurma), update (hazırkı), workeiy party (işçi partiyalar, qruplar) və s. kimi terminlər yaradıldı. Elə yeni sözlər, terminlər meydana çıxır ki, onların əksəriyyəti demək olar ki, müəyyən əşyalara verilən ad kimi üzə çıxır, yaranır. Məsələn, a bubble car termini maşının yuxarı hissəsi, damı plastmas materialdan düzəldiyinə görə, həm də köpüyə bənzədiyi üçün bu maşına “köpük maşın” adı verilmişdir. Paper pock (kağız

torbası) terminidə öz mənasını məhz aid olduğu əşyadan almışdır. Belə ki, əvvəllər mağazadan kitab alan zaman həmin kitab kağıza bükülüb verilərdi, sonralar isə təkcə kitab deyil, başqa şeyləri də kağıza bükmüşlər ki, həmin termin “kağız torba” mənasını daşımışdır.

Bəzən danışmaq zamanı Amerikan sözlərinin təsiri altında isimlərin sonuna fel düzəldən şəkilçi artırılaraq yeni terminlər, yaxud yeni məna daşıyan sözlər yaradılır. Məsələn, hospital (xəstəxana) sözünün sonuna -ise artırılaraq hospitalize (xəstəxanaya qoyulma), hospitalization (xəstəxanada yerləşən adam) mənasını verir. Bəzi Amerikan sözlərinin sonuna da -wise (şəkilçisi artırmaqda da yeni məna kəsb edən sözlər yaradılır). Məsələn, clockuize (saata oxşar), fasionwise (modaya bənzər), likewise (oxşar) və s.

Söz və terminlərin yaranma dövrü.

Yeni söz və terminlərin yaranması və məna dəyişikliklərinə uğraması, demək olar ki, 1960-1986-cı illərdə nəşr olunmuş kitab və jurnallar əsasında aparılmış statistik məlumatlara əsasən tədqiq olunmuşdur.

Filosof Vitqenşteyn dili bir şəhərə bənzədir. Onun fikrincə, dil elə bir köhnə Avropa şəhəridir ki, onun balaca küçələri və skverləri köhnə və yeni binaları bir-birinə müxtəlif zamanlarda qarışmış, müxtəlif cür binalar tikilmişdir. Biz lüğətləri (məsələn, Oksford ingilis dilinin izahlı lüğəti) nəzərdən keçirdikdə görürük ki, ingilis dilinin lüğət tərkibi 1961-1986-cı illərdə az bir zaman içərisində başqa dövrə nisbətən daha çox amerikan sözləri hesabına zənginləşmişdir. Yeni sözlərin yaranması təkcə yeni texnika ilə deyil, eyni zamanda yeni texnoloji dəyişiklərlə də əlaqədar olmuşdur. Məsələn, gasoline (benzin) və alcahol (alkaqol, spirt) terminlərinin yaranması ilə əlaqədar onlara aid çoxlu derivativlər də meydana gəlmişdir.

Computer (kompüter, sayğac) sözü hələ İkinci Dünya müharibəsindən əvvəl ictimaiyyətə “sayan adam” mənasında “to compute” kimi məlum idi. Hazırda həmin sözlə əlaqədar “sayan maşın” mənasında istər böyük “main frame” yaxud kiçik “micro computer ” kimi çoxlu yeni söz və ifadələr meydana gəlir. Məsələn, computer programs (kompüter proqramları), machine languages, algorithmic languages (maşınla dil öyrənmə), ASCII (american standard code for informatin İntercange (məlumat mübadiləsi üçün Amerikan standart kodu), Bal (Basic Assembly Languages) (Əsas dil İttifaqı) və s.

Kosmik fəzanın tədqiqi ilə əlaqədar 1960-cı illərdə “astrobiology” (astrobioloji), “astrochemic” (astrokimyəvi), “astrology” (astrogeoloji) yeni termin kimi dilə daxil oldu.

Terminlər debossing (yavaş-yavaş enmə) və kosmonavt Alqe – onun dediyi (1980) H-OK (hər şey qaydasındadır), Moon shots (aya sancmaq), Moons ship (ay gəmisi) kimi ifadələr bütün Birləşmiş Ştatlara, oradan da dünyanın başqa dillərinə kalka edilərək yayıldı [Hüseynov, 1999:135]

İkinci Dünya müharibəsi zamanı ABM (antiballistic missile-ballistik raketlər əleyhinə), DTK (Demilitarized zone-atəş olmayan zona), “chemical and biological war fare” (kimyəvi-bioloji müharibə), “antimissile missiles” (rakətə qarşı raket) və s. terminlər törənmişdir.

Həmin dövrlərdə ərzaq adları ilə əlaqədar Amerikan ingiliscəsinin çoxlu yeni terminləri lüğət tərkibinə daxil olmuşdur. Belə terminlərin bəziləri yemək adları, müxtəlif xörək adları və Birləşmiş Ştatlarda çox dəbdə olan kökəlməyə qarşı mübarizəyə aid terminlərdir. Məsələn: *pig out* (arıqlamaq, çəkini azaltmaq), *fat faem* (kökəltmək, kökəltmə ferması), *acrobics* (akrobika-müxtəlif hərəkət vasitəsilə arıqlamaq), *vergerburger* (tərəvəz buterbrodu), *soy milk* (soya şirəsi), *fly bread* (qızardılmış çörək) və s.

Televiziyanın meydana gəlməsi və onun sonrakı inkişafı amerikan ingiliscəsinə xeyli yeni söz və ifadə gətirir. Məsələn: boob, idol, tube, box (qutu – televizor ilk dəfə belə adlandırılmışdır) və s. “Boob, idol” sözləri isə əslində “savadsız”, “kobud”, “aşağı təbəqədən olan adam” mənasında işlənmişdir [Hüseynov, 1999:187].

TV-nin sonrakı, yəni illərdəki inkişafı isə dilə daha yeni terminlər “cube TV” (Kabel TV-pullu ödənişli televiziya proqramı), “talk shows” (televiziya tamaşası), “family movies” (ailə tamaşası), “video TV” (video) gətirir.

Radio-jurnalistika sahəsində də yeni terminlər yaranmağa başladı. Məsələn: *underground press* (gizli, yeraltı mətbuat), *journalizm* (intervyu götürmək – məlumat toplamaq), *Afganistanism* (Əfqanıstan haqqında tam məlumat vermək), *advocacy journalism* (jurnalist tədqiqatı), *ronked gonza journalism* (faktları dərmanın təsiri altında təhrif etmək), *drive time* (vaxtı uzatma), *clock radio* (radio saatı), *transistor radio* (tranzistor radio-radioqəbuledici) və s.

1970-1980-cı illərdə Amerikan ingiliscəsinə radio və televiziya verilişləri ilə sıx əlaqədar olan bir çox musiqi terminlərinin də daxil olduğunu göstərmək olar. Məsələn: *super group* (super qrup), *rock* (rok musiqi), *electronic* (elektronik musiqi), *top* (musiqi nömrəsi), *heavy music*, *metal disko country* (əyalət musiqisi) və s.

Əlavə olaraq onu da qeyd edək ki, təsviri diskriptiv dilçilik XX əsrdə yazılı nitqin inkişafında böyük əhəmiyyət kəsb etmişdir.

Leksikoqrafların fikrincə, ingilis dilinin lüğət tərkibi öz tarixində heç bir zaman XX əsrdəki kimi çoxlu dəyişikliyə məruz qalmamışdır. Bütün bunların başlıca səbəbi Birləşmiş Ştatlarda yeni söz və ifadələrin yaranması, əsasən texnologiya və elmin inkişafı ilə bağlıdır. Əlbəttə, amerikan ingiliscəsində nə qədər özünəməxsus söz olduğunu demək mümkün deyildir.

Qeyd etmək vacibdir ki, amerikanizmlər, əsasən dialektlərdən alınan sözlər hesabına artır. Çünki danışıq dili sözlərinin yaranma forması standart dilə nisbətən daha tez mənimsənilir və işlənir.

Amerika və Britaniya ingiliscəsi arasındakı fərqlər.

Amerika ingiliscəsi və Britaniya ingiliscəsi arasındakı əsas qrammatik fərqlər köməkçi feillərin istifadəsidir. Bu feillər əsas feillərə qoşularaq zaman, modallıq bildirirlər. Britaniya ingiliscəsində köməkçi feil *shall* gələcəyi bildirir. Amerikalılar da bu feilin hansı mənaya gəldiyini bilsələrdə danışıq zamanı onu qeyri-rəsmi səsləndiyindən nadir hallarda işlədirlər. Bunun əvəzinə onlar köməkçi feil olan *will* işlədirlər. Məsələn, I shall go (B) – I will go (A). Sual formasında isə Britaniya ingiliscəsində “shall we go now?” işlədildiyi halda, Amerika ingiliscəsində isə əsasən “should we go now?” işlədilir [Əliyeva, 2017:215].

Feillərin keçmiş zamanda istifadəsində bu iki dildə bir birindən fərqlənir. Amerika ingiliscəsində qaydasız feillər Britaniya ingiliscəsindəki qaydasız feillərdən fərqlənir. Amerikan ingiliscəsində *learn* feilinin keçmiş forması *learned*, Britaniya ingiliscəsində isə *learned* və ya *learnt* kimi seçimlər vardır. Eyni qayda *dreamed* və *dreamt*, *burned* və *burnt*, *leaned* və *leant* haqqında da demək olar. Amerikalılar əsasən -ed, İngilislər isə əsasən -t sonluğunu işlədirlər. Amerikalılar həmçinin bəzi keçmiş zamanda olan feillərə -en şəkilçisini də artırır. Məsələn, *I have never gotten caught*, lakin, Britaniyalılar bu şəkilçini işlətmirlər: *I have never got caught*.

Britaniya ingiliscəsi ilə Amerika ingiliscəsinin digər bir fərqi isə onlar arasındakı orfoqrafik müxtəliflikdir. Bu dillər arasında yüzlərlə hərf fərqlərinə rast gəlmək olar. Amerika öz azadlığını əldə etdikdən sonra da omların lüğət tərkibi Britaniya ingiliscəsi ilə çox yaxın idi. Lakin dövlətin azadlığı onun dilinin azadlığından da asılıdır. Buna görə də leksikoqraf Noah Webster Amerika ingiliscəsinə dəyişikliklər edərək sözlərin daha da yazıldığı kimi oxunulmasına cəhd göstərdi. Məsələn, color (colour), honor (honour), labor (labour) və s.

Amerika ingiliscəsi ilə Britaniya ingiliscəsinin fərqlərindən çox oxşar tərəfləri vardır. Bəzən bu fərqlərlə çətin görünsə də, onların əsası eynidir. Bəzi

dialektləri nəzərdə tutmasaq, bu iki dildən hər hansını bilən biri digərini anlamaqda çətinlik çəkməyəcəkdir.

Nəticə/Conclusion.

Yuxarıda deyilənlərdən belə bir qənaətə gəlinir ki, Amerikan və Britaniya ingiliscəsi arasında əksər fərqlərə lüğətdə, tələffüz və düzgün yazılış qaydasında rast gəlinir. Bununla yanaşı, qrammatik qaydalarda da bəzi fərqli tərkib və quruluşla qarşılaşa bilərik. Yazılı ingiliscədə bu dəyişikliklər danışığa nisbətən daha çox nəzərə çarpır. Qrammatika daima dəyişir və Britaniya ingiliscəsinə daxil olan yeni qaydalar amerikan ingiliscəsinin təsiri ilə olur. Bunun başlıca səbəbi isə Amerikanın mediası, aktiv internet şəbəkələri və məşhur mədəniyyətdir.

ƏDƏBİYYAT/REFERENCES

1. Ağabəyli, V.E. (2012). İngilis dilinin regional variantlarının spesifik xüsusiyyətləri (ABŞ dialektlərinin nümunələri əsasında). //Doktorantların və gənc tədqiqatçıların XVII Respublika elmi-konfransının proqramı. Azərbaycan Memarlıq və İnşaat Universiteti. – Bakı: 18-19 dekabr. – 51 s.
2. Əliyeva, A. (2017). Variativlik dilin dinamik xassəsi anlamında. / İpək yolu. – Bakı: № 2. – 213s.
3. Hüseynov, B. (1999). Müasir ingilis dilində areal danışıq variantları. – Bakı: Elm. – 192 s.
4. Bailey, R.W. (2012) Speaking American: A history of English in the United States. – Oxford: Oxford University Press. – 207 p.
5. Crystal, D. (1987). The varieties of English. //A History of Literature in the English language. – London: Sphere. – 2 edition. – 260 p.

Məqalə tarixçəsi

Daxil olub 02.09.2024

Qəbul edilib 20.09.2024

Nəşrə tövsiyə edib Ülviyyə Hacıyeva
filologiya üzrə fəlsəfə doktoru, dosent

DOI: 10.30546/114578.2024.4.116.

PROFESSOR ƏLÖVSƏT ABDULLAYEVİN FONETİKA İLƏ BAĞLI TƏDQIQATLARI

Səbinə Muxtarova

doktorant

Bakı Dövlət Universiteti

<https://ORCID.org/0000-0002-1856-2648>

Sabina_mehdi1@mail.ru

Xülasə

Professor Ə.Abdullayevin dilçilik görüşlərində fonetikaya dair fikirlər də müəyyən yerə malikdir. Müəllifin Azərbaycan əlifbası və r-z münasibətində hansının daha qədim olması məsələsinə aid tədqiqatları dilçilikdə tanınır.

Əslində r-z münasibəti barədə türkologiyada çoxdan bəri tədqiqatlar aparılmış, fərqli fikirlər meydana çıxmışdır. Lakin Bakıda keçirilmiş Birinci Türkoloji Qurultayda N.N.Poppenin bu məsələ ilə bağlı çıxışının təsiri altında B.A.Serebrennikov “Sovetskaya türkologiya” jurnalında 1971-ci ildə məqalə nəşr etdirir. Məhz bu məqalənin təsiri altında Ə.Abdullayev də öz fikirlərini bildirmək istəmişdir. Müəllif, hər şeydən əvvəl, bəzi suallara aydınlıq gətirir:

- 1) Nə üçün bu fonetik hadisələr yalnız çuvaş dilində nəticəni verib;
- 2) Nə üçün türk dillərində qədim dövrlərə getdikcə r artır;
- 3) Nə üçün qədim dövrlərdə türk dillərindən başqa sistemli qonşu dillərə keçən sözlərdə də z deyil, r qalmışdır?

Açar sözlər: samit, türk dilləri, fonetik hadisə, dialekt, çuvaş dili.

PROFESSOR ALOVSAT ABDULLAYEV'S RESEARCH ON PHONETICS

Sabina Mukhtarova

Baku State University

Abstract

Professor A. Abdullayev's views on linguistics also include certain thoughts related to phonetics. The author is known for his research on the relationship

between the Azerbaijani alphabet and the letters 'r' and 'z', particularly regarding which is older.

In fact, studies on the relationship between 'r' and 'z' have long been conducted in Turkology, leading to various opinions. However, under the influence of N.N. Poppen's discussion on this issue at the First Turkological Congress held in Baku, B.A. Serebrennikov published an article related to this topic in the journal 'Sovetskaya türkologiya' in 1971. It was precisely under the influence of this article that Ə. Abdullayev also wished to express his thoughts.

The author clarifies several questions, primarily:

Why do these phonetic phenomena yield results only in the Chuvash language?

Why does 'r' increase as we move further back in time within Turkic languages?

Why have words that transitioned to neighboring languages from Turkic languages in ancient times retained 'r' instead of 'z'?

Key words: consonant, Turkic languages, phonetic phenomenon, dialect, Chuvash language.

ИССЛЕДОВАНИЯ ПО ФОНЕТИКЕ ПРОФЕССОРА АЛОВСАТА АБДУЛЛАЕВА

Сабина Мухтарова

Бакинский государственный университет

Резюме

В лингвистических взглядах профессора А.Абдуллаева также присутствуют определенные идеи, касающиеся фонетики. Автор известен своими исследованиями по вопросу о том, какая из букв - 'r' или 'z' - более древняя в азербайджанском алфавите.

На самом деле, исследования по отношению 'r' и 'z' давно проводились в тюркологии, и возникли различные мнения. Однако под влиянием выступления Н.Н.Поппена на Первом Тюркологическом Конгрессе, проведенном в Баку, Б.А.Серебренников в 1971 году опубликовал статью по этой теме в журнале «Советская тюркология». Именно под влиянием этой статьи А.Абдуллаев также захотел высказать свои мысли.

Автор прежде всего проясняет несколько вопросов:

Почему эти фонетические явления проявляются только в чувашском языке?

Почему в тюркских языках с течением времени увеличивается количество 'r'?

Почему в древние времена слова, переходившие в системные соседние языки из тюркских, сохранили 'r', а не 'z'?

Ключевые слова: согласный, тюркские языки, фонетическое явление, диалект, чувашский язык.

Giriş/Introduction.

Professor Ə.Abdullayev Azərbaycan dilçiliyi, habelə bütünlükdə türkologiya sahəsində orijinal fikirlərin sahibidir və bu sahədə xeyli sayda əsərlərlə çıxış etmişdir. Alimin əsas tədqiqat sahəsi sintaksis, xüsusən də mürəkkəb cümlə olsa da, dilimizin elə məsələsi yoxdur ki, orada alim öz dəyərli fikirlərini deməsin. Onun etimologiya, leksikologiya, morfolojiya, üslubiyyat, dil tarixi, dil əlaqələri, onomastika və s. mövzularda ciddi araşdırmaları vardır. Alimin məşğul olduğu sahələrdən biri də fonetika. Fonetika ilə bağlı Ə.Abdullayevin bəzi yazıları vardır; “Azərbaycan dilində r-z nisbəti” və “Azərbaycan əlifbası tarixindən” məqalələrini xüsusilə qeyd etmək lazımdır. Onu da demək lazımdır ki, hər iki yazı rus dilində “Sovetskaya türkologiya”, türk dilində “Türk kültürü” aylıq dərgisində çap olunmuşdur.

Əsas hissə.

Ə.Abdullayev yalnız Azərbaycan dilçisi deyildi; onu həqiqi mənada türkoloq hesab etmək olar. Belə ki, alimin yaradıcılığında yalnız Azərbaycan dilinə aid deyil, bütünlükdə türkologiyaya aid araşdırmalar da mühüm yer tutur. Bu cür araşdırmalar bütünlüklə türkoloji səciyyə daşdığı kimi, bəziləri Azərbaycan dilinə aid araşdırmalarda müqayisə məqamında digər türk dillərinə, türk dillərinin tarixinə, ümumtürk linqvistik qanunlarına müraciət etməklə də özünü göstərir. Fonetik araşdırmaları işərisində xüsusi yer tutan r-z nisbəti mövzusunun müəllif ilk olaraq türk dilləri aspektində (К вопросу r-z в тюркских языках), bir il sonra isə Azərbaycan dili aspektində (Azərbaycan dilində r-z nisbəti) işləmişdir. Demək lazımdır ki, hər iki məqalədə vahid bir prinsip izlənməmişdir: tarixən türk dillərində, o cümlədən türk dillərindən biri olan Azərbaycan dilində müvafiq səsdəyişməsi olmuşdur və bunu tarixi zəmində dil qanunları əsasında baş verdiyi ciddi elmi əsaslarla təhlil süzgəcindən keçirilir.

Dünya altayşünasları və türkoloqlarının qədimdən bəri diqqət mərkəzində olan bu mövzuya yenidən Azərbaycan aliminin müraciət etməsinin səbəbi nə idi? Müəllifin özünün də qeyd etdiyi kimi, 1971-ci ildə B.A.Serebrennikovun məsələ ilə bağlı çap etdirdiyi məqalədəki [Серебренников, 1971:13-19] fikirlərə münasibət bildirmək onun marağını çəkmişdir.

r-z əvəzlənməsi.

Məqalədə Ə.Abdullayev r-z səslərindən hansının türk dillərində, o cümlədən Azərbaycan dilində ilkin olması barədə türkologiyada olan tədqiqatları açıqlayır və onlara münasibət bildirir. Bu sahədə alimlərin üç qrupa bölünməsi diqqətə çatdırılır:

- 1) Həm r, həm z səslərinin ilkin olduğunu qəbul edənlər;
- 2) r başlanğıcının əvvəl olduğunu qəbul edənlər;
- 3) z başlanğıcının əvvəl olduğunu qəbul edənlər.

Fikirlərini bildirməzdən əvvəl müəllif qarşıya suallar qoyur və bu suallara cavab verməyə çalışır. Həmin suallar bunlardır:

1) Nə üçün bu fonetik hadisələr yalnız çuvaş dilində nəticəni verib, digər türk dillərində isə nəticə başqadır?;

2) Nə üçün türk dillərində qədim dövrlərə getdikcə r artır, müasir dövrə gəldikcə r azalır, z artır?;

3) Nə üçün monqol dillərində də (bəhs olunan sözlərdə) bir sistem halında r mövcuddur?;

4) Nə üçün qədim dövrlərdə türk dillərindən başqa sistemli qonşu dillərə keçən sözlərdə də z deyil, r qalmışdır?

Bu suallar alimə ardıcıl, sistemli, elmi-məntiqi cavab verməyə yol açmışdır. Məlumdur ki, bu məsələ 1926-cı ildə Bakıda keçirilmiş Birinci Ümumittifaq Türkoloji Qurultayda da səsləndirilmişdir. N.N.Poppe "Altay dillərinin qarşılıqlı qohumluğu məsələsinin tarixi və müasir vəziyyəti" mövzusunda məruzə etmişdir [TQ, 2006:108-119], məruzəsində türk və monqol dillərinin qohumluğu məsələsindən, tarixi və müasir vəziyyətindən bəhs etmişdir. Monqol və türk dillərinin qohumluğu məsələsini tarixi aspektdə araşdıran N.N.Poppe Ramstedtin fikirlərinə müraciət edərək onun ziddiyyətli fikirlərinə münasibət bildirib göstərir ki, "Ramsdedt də əvvəlcə bu belə bir nöqtəyi-nəzərin tərəfdarı idi ki, monqol və çuvaşlardakı "r" və "l" türk dilində qalmaqda olan daha qədim "z" və "ş"-nın inkişaf etmiş formalarıdır. Sonralar burada sadalanması məqsədəuyğun olmayan bir sıra mühakimələr əsasında belə bir izahın əsassızlığına əmin olduqdan sonra o, əks nəzəriyyə təklif etdi ki, bu nəzəriyyəyə görə, türklərdə "r" və "ş" monqol

və çuvaş dillərində qalan və daha qədim olan “r” və “l”-nin inkişaf etmiş formalarıdır. Bu sonuncu nəzəriyyə hazırda yeganə məqbul nəzəriyyədir” [BTQ, 2006:114-115]. Bu mövqeyi biləndən sonra Ə.Abdullayev türk dilləri fonunda Azərbaycan dili faktları əsasında r-z münasibəti barədə öz mülahizələrini söyləyir. Bu məqsədlə müəllif türk dillərinin qədim keçmişindən xəbər verən mənbələrdə və hər hansı dilin qədim keçmişini, arxaik formalarını ən yaxşı şəkildə mühafizə etmiş, dialekt və şivələrdə işlənən qədim formalarla müasir ədəbi dillərdə işlənən formaları müqayisə edir.

Müəllif məsələni şərh etmək və fikirlərini əsaslandırmaq üçün araşdırmalarını dörd istiqamətdə qurur. Birinci istiqamətdə müraciət ilk olaraq qədim abidələrin dilində və araşdırma qədim abidələrdəki faktlardan başlayaraq müasir türk dillərini, o cümlədən Azərbaycan dili materiallarına qədər gəlir və əsaslı qarşılaşmalar aparır. Müqayisə üçün birinci fakt türk dillərində və təbii ki, Azərbaycan dilində sifət düzəldən -sız, -siz, -suz, -süz şəkilçisi nümunə olaraq verilir. Q.İ.Ramstedt bu şəkilçinin moŋqol dilində -sar, -ser formasında olduğunu və bunun daha qədim olduğunu söyləyir. Eyni zamanda -sar, -ser formasının çuvaş dilində də olduğunu qeyd edir və bunun da daha qədim forma olduğunu misallarla dəqiqləşdirir. Bu məsələ barədə sonralar N.K.Dmitriyev, P.M.Melioranski və b. məşğul olmuşlar. F.Zeynalov anatürk dövründə z foneminin söz əvvəlində işlənmədiyini, indi isə sözün hər yerində fəal olduğunu qeyd edir. Eyni zamanda qeyd edir ki, onun çuvaş dilində r samitinə keçməsi özünü göstərir [Zeynalov, 2008:37].

R-z məsələsinin izahı üçün alimlərin hər biri istər qədim, istər müasir türk dillərindən, habelə dialektlərdən maraqlı misallar gətirmişlər və bunlar da qeyd edilən səslərin müqayisəsi üçün maraqlıdır. Bu faktları sadalayan və qarşılaşdıran Ə.Abdullayev Azərbaycan dili materialları əsasında bu faktın Azərbaycan dili üçün də maraqlı olduğunu, dilimizin tarixi fonetikasının keçdiyi təkamül yolunun müəyyənlişməsindəki rolunun olduğunu qeyd edir.

Azərbaycan dilində “iyirmi” sözünü diqqətə çəkən müəllif göstərir ki, bu söz ekir//ikir+mi (miş-on) morfemlərinin birləşməsindən ibarətdir ki, buradakı kök hissə sonradan ekiz//ikiz formasına düşmüşdür. İkinci formaya qədim Yenisey abidələrinin dilində də rast gəlinir. Bu faktlardan çıxış edən Ə.Abdullayev yazır: “Belə məlum olur ki, qədim ikir sözünün sonu sərbəst olduğu üçün sonundakı r-nin z-ya keçməsi asan olmuş, lakin daxilində iyirmi//igirmi sözünün içərisində qədim şəkli mühafizə olunub saxlanmışdır” [Abdullayev, 1989:237].

Qeyd etmək lazımdır ki, “ikir – ikiz” sözləri kiçik fonetik tərkibdə müasir türk dillərinin bəzilərində – tuva, yakut dillərində mövcuddur. Bu səsdəyişmələrinin özünü göstərdiyi “baldız” və “baldır” sözlərinin qədim uyuğ dilində olduğu faktı da diqqətçəkəndir [Севоpтян, 1978:53]. Ə.Abdullayev “yormağ” və “yozmağ” sözlərinin dilimizdə paralel işləndiyini, birinci formanın qədim türk lüğətində qeyd edildiyini [ДС, 1969:176] əsas gətirərək, r-dan z-ya keçidin daha yaxın keçmişin məsələsi olduğunu söyləyir.

Ümumiyyətlə, Ə.Abdullayev digər türk dilləri ilə yanaşı, Azərbaycan ədəbi dili və dialektlərindən xeyli sayda və rəngarəng nümunələr gətirərək r-z keçid prosesini əsaslandırır. Bu faktlardan biri müasir Azərbaycan dilindəki “tez”(tez-gec) sözünün türk dilində “er” (er-gec) şəklində olması, müasir dilimizdəki “qaz” sözünün qədim formasının “qar” olması belə təsəvvür yaradır ki, hər iki forma qədimdə paralel işlənmişdir. Bu fikir digər sözlər əsasında A.İ.Şerbak tərəfindən də söylənmişdir [Щербак, 1981: 8-9].

Ə.Abdullayevin gətirdiyi növbəti misal müasir dilimizdəki “kələz” sözüdür; müəllif bu sözün XVI əsrə aid yuxuyozma kitabında və qədim türk lüğətində kələr şəklində olmasından çıxış edərək bu fakt əsasında da “p”-nın “z”-ya keçdiyini əsaslandırılır. Ümumiyyətlə, bu keçidin məntiqini Azərbaycan dili materialları daha çox təsdiqləyir. Məlumdur ki, daha çox milli səciyyəyə malik olan feillərdə bu prosesi xüsusi şəkildə izləmək mümkündür. Feildən feil düzəldən və ya icbar növ şəkilçisi olan *-dir^A*, *-ir^A* morfemlərində “p” və “z” səslərinin qarşılıqlı əvəzlənməsi (*qaldır – qalxız, yatır – yatızdır, gətirt – gətizdir, doyur – doyuzdurmaq* və s.), yaxud qeyri-qəti gələcək zamanın morfoloji əlaməti olan *-ar²* şəkilçisinin ikinci və üçüncü şəxsin təki və cəmində “r”-nın “z” ilə əvəzlənməsi baş verir: *gələr – gəlməz, gələrsən – gəlməzsən, gələrsiniz – gəlməzsiniz, gələrlər – gəlməzlər*.

Müasir dilimizdə “*doyuz(maq), yatız(maq), gətiz(mək)* formasında sozlər yoxdur, amma bu sözlərin “r”-lı forması vardır: *doyur(maq), yatır(maq), gətir(mək), doyur(maq)*. Lakin müəllif bu faktlarda da “r”-dan “z”-ya keçid olduğunu qeyd edir. Maraqlıdır ki, bu tip sözlərdə p-z əvəzlənməsi *-dir^A* şəkilçisi artırıldıqda baş verir; bu isə onu göstərir ki, r-z əvəzlənməsi həmin şəkilçinin təsiri ilə baş verir. Fikrimizcə, bunlarda təkrara yol verməmək əsas şərtidir, yəni *yatırdırmaq, yedirdirmək, doyurdurmaq, yatırdırmaq* və s. sözlərdə *-ir+ır* formatının olmaması şərtidir.

Qeyd edək ki, dilimizin tarixindən bəhs edən əsərlərdə r-z əvəzlənmələri ilə bağlı çoxlu sayda misallar gətirilir: “Kitabi-Dədə Qorqud”da gözükmək –

görükmək; yuxunu yozmaq – yuxunu yormaq, M.Füzulidə görükür – gözüdür; durğurma – durğuzma) və s. [Tanrıverdi, 2010:159]. Dialektlərimizdə də bu əvəzlənmələr müşahidə olunur və bu məsələyə toxunan E.Əzizov bu faktın türk dillərinin monqol dilləri ilə yaxınlığını qeyd edir [Əzizov, 1999:81].

Məqalədə maraqlı müqayisələrdən biri gör – göz sözlərinin qarşılaşdırılmasıdır. Bunun üçün güzgü sözü cəlb edilir; belə ki, qrammatik qanunlar burada köməyə çatır. Güzgü sözündəki -gü morfemi əslində feildən isim düzəldən şəkildir. Müasir dilimizdə bu yolla xeyli söz yaranmışdır: *bölgü, sevgi, içki* və s. Müəllif haqlı olaraq belə nəticəyə gəlir ki, güzgü sözünün kökü də feildir. “Kitabi-Dədə Qorqud” abidəsinin dilindən gətirilən aşağıdakı cümlədəki fakt maraqlıdır: maraqlıdır ki, H.Araslının tərtibində “*Gətirməyəcək olursan, gözümə gözükməyəsan*” (“Kitabi-Dədə Qorqud”) cümləsi S.Əlizadə və F.Zeynalov tərtibində “*Gətirməyəcək olursan, gözümə görünməyəsan*” [KDQ, 1988:56] tərtib edən şəkildə verilmişdir. Bunlarda fərq “*görünmək*” və “*gözünmək*” fonetik variantlarındadır. Ə.Abdullayev burada da “r”-nin “z”-ya keçdiyini qeyd edir.

r-z əvəzlənməsi türk dillərində.

Məqalədə diqqəti çəkən əsas məsələlərdən biri də ondan ibarətdir ki, Ə.Abdullayev r-z keçidinin müasir dövrdə Azərbaycan və türkmən dillərində davam etdiyini qeyd edir. Hətta bunun kateqoriya səviyyəsində olduğu əsaslandırılır. Bu, müəllifin müraciət etdiyi ikinci istiqamətdir. Demək lazımdır ki, türkoloqlar, o cümlədən Azərbaycan dilçiləri bu məsələdən bəhs etmişlər; N.K.Dmitriyev də, M.Ş.Şirəliyev də qeyri-qəti gələcək zamanın inkarının ikinci və üçüncü şəxslərdə -mar, -mər əvəzinə, -maz, məz formasında ifadə olunmasını göstərirlər. Azərbaycan dili dialekt və şivələrində feil məsələsinə monoqrafiya həsr edən R.Rüstəmov dialektlərimizdə r variantının nisbətən geniş yayıldığını göstərir və bu prosesdən qəti nəticə çıxarır və yazır: “...Bu, qeyri-qəti gələcək zamanın inkarında ikinci və üçüncü şəxs tək və cəmdə dialekt və şivələrimizdə mövcud olan r ünsürünün tarixilik, qədimlik və qanunauyğunluğunu göstərir” [Rüstəmov, 1965:248].

Məqalədə götürülmüş üçüncü istiqamət qədim dövrlərdə türk dillərindən başqa dillərə keçən sözlərdə r-z münasibətinin izlənməsidir. Müəllif bu istiqamətə xüsusi diqqət yetirərək yazır: “...alınmış sözlər yad dildə konservləşib qalır, qədim formasını mühafizə edib saxlayır. Dilin özündə qalan sözlər isə dilin öz inkişaf qanunları axınında dəyişikliklərə uğrayır” [Abdullayev, 1989:245]. Burada, xüsusən macar dilində olan sözlər araşdırmaya cəlb edilir. Macar və habelə

türkoloqların əsərlərindəki faktlara müraciət edən alim bu fikirdədir ki, qədim dövrdə macar dilinə keçən bir sıra sözlərdə r samitinin yerinə sonralar türk dillərində z ilə əvəzlənmişdir. Məsələn, macar dilində *karam* (heyvan salınan yer), yaxud ökör sözləri qədim türkdə *qaram*, *okuz* şəklindədir [Чуиграев, 1985:57, 59, 64, 66]. Müəllif bu tipli sözlərin taleyindən danışaraq, onları müqayisə edərək bu fikri bir daha təsdiqləyir ki, r z-dan əvvəl olmuş və p z-ya keçmişdir.

Müəllifin müraciət etdiyi dördüncü aspekt müvafiq olaraq, yüksək və zəif templə inkişaf edən dilləri tapıb, onlarda r-z münasibətini müəyyənləşdirmək və nəhayətdə hansının qədim, hansının sonrakı hadisə olduğunu dəqiqləşdirməkdir. Məlumdur ki, dillərin inkişafı eyni səviyyədə olmur; buna dildaxili və dilxarici amillər ciddi təsir edir. “Dilin inkişafı cəmiyyətin inkişafı ilə əlaqəlidir. Dilin inkişaf tempi cəmiyyətin inkişaf tempindən asılıdır. Yalnız maral təsərrüfatı ilə məşğul olan tundrada yaşayanların dili sənaye mərkəzlərində yaşayanların dilinə nisbətən başqa templə inkişaf edir” [Чикобава, 1953:85]. Lakin təbii ki, burada digər obyektiv və subyektiv səbəbləri unutmamaq olmaz. Məsələn, türk dillərindən bəhs ediriksə, onların bir-biri ilə qohumluq dərəcəsi, onları əhatə edən digər xalqlarla münasibəti və s. məsələlərin də ciddi təsiri vardır. Bu baxımdan Ə.Abdullayev hətta türk dillərindən olanları qarşılaşdırır. Alim göstərir ki, türk dillərinin oğuz və qıpçaq qruplarının, hətta eyni dil qrupundan olan Azərbaycan və türkmən dillərinin inkişaf səviyyəsi eyni deyil. Müəllif belə bir müqayisə aparır ki, Azərbaycan və müasir türk dilinə nisbətən türkmən dili, türkmən dilinə nisbətən qaraçay-balkar dili, bunlara nisbətdə isə çuvaş dili və monqol dilləri qədim elementləri daha çox mühafizə etmişdir. Belə nəticə yaranır: zəif inkişaf etmiş dil qədim elementləri özündə daha çox qoruyur.

Nəticə/Conclusion.

Ə.Abdullayev türk dillərində r-z münasibətinə toxunaraq, hansının ilkin olmasını aydınlaşdırmağa çalışmışdırsa da, həm dilçilik, həm tarixi, həm coğrafi bilgilərə əsaslanmış, müvafiq elm sahələrinə görə türk xalqlarının keçdiyi yola qısa ekskurs etmiş, türk dillərinin bir-biri və digər dillərlə qarşılıqlı əlaqəsinə müəyyən işıq salmışdır. Nəticə isə ondan ibarət olmuşdur ki, bir tərəfdən, türk dillərinin inkişaf tendensiyası eyni olmamış, digər tərəfdən, dil materialları əsasında eyni faktın diferensial paylaşması da eyni olmamışdır. Tarixi inkişaf isə r-dan z-ya olmuşdur. Bu nəticəyə müəllif müxtəlif istiqamətli arqumentləri izləməklə gəlib çıxmışdır.

ƏDƏBİYYAT/REFERENCES

1. Abdullayev, Əlövsət (1985, 1989). Azərbaycan dilində r-z nisbeti. // IV Milletlərarası Türkoloji Kongresi. I cilt. İstanbul, <https://kutuphane.ttk.gov.tr/search?query=Milletleraras%C4%B1%20T%C3%BCrkoloji%20Kongresi%205.%201985%20%C4%B0stanbul&field=author&isOriginal=false>.
2. Əzizov, Elbrus (1999). Azərbaycan dilinin tarixi dialektologiyası. – Bakı: Bakı Universiteti nəşriyyatı. – 354 s.
3. Kitabı-Dədə Qorqud (1962). Tərtib edən H.Araslı. – Bakı: Azərnəşr. – 184 s.
4. Kitabı-Dədə Qorqud (1988). (Tərtib, transkripsiya, sadələşdirilmiş variant və müqəddimə Fərhad Zeynalov və Samət Əlizadəninidir). – Bakı: Yazıçı. – 265 s.
5. Rüstəmov, Rəsul (1965). Azərbaycan dili dialekt və şivələrində feil. – Bakı: Azərbaycan SSR EA nəşriyyatı. – 320 s.
6. Tanrıverdi, Əzizxan (2010). Azərbaycan dilinin tarixi qrammatikası. – Bakı: Elm və təhsil. – 458 s.
7. Zeynalov, Fərhad (2008). Türk dillərinin müqayisəli qrammatikası. I hissə (Fonetika, leksika, morfolojiya). – Bakı: “MBM” nəşriyyatı. – 354 s.
8. 1926-cı il Bakı Türkoloji Qurultayı (2006). (Stenoqram materialları, bibliografiya və fotosənədlər). – Bakı: Çinar-Çar. – 570 s. Чикобáва, Арно́льд Степа́нович (1953). Введение в языкознание. Часть 1. – Москва: Учпедгиз. – 244 с.
9. Абдуллаев, Аловсат (1984). К вопросу r-z в тюркских языках. //“Советская тюркология”. – Баку. – № 2.
10. Древнетюркский словарь (1969). / (под ред. Надеяев В.М., Насилов Д.М., Тенишев Э.Р., Щербак А.М.). – Ленинград: Наука. – 676 с.
11. Чунгаев, Язмухаммед (1985). Связях турменского и древнетюркского языков с венгерским. – Ашхабад: Akademiya Nauk Turkmenskoï CCR. – 82 с
12. Севортыан, Эрванд Владимирович (1978). Этимологический словарь тюркских языков. – Москва: Наука. – 350 с.
13. Серебренников, Борис Александрович (1971). Что было первичным r или z? //«Советская тюркология», № 1. – Баку: – с.13-19.
14. Щербак, Александр Михайлович (1981). Очерки по сравнительной морфологии тюркских языков (глагол). – Ленинград: Наука. – 149 с.

Məqalə tarixçəsi

Daxil olub 02.08.2024

Qəbul edilib 20.08.2024

Nəşrə tövsiyə edib Könül Həsənova

filologiya elmləri doktoru, dosent

DOI: 10.30546/114578.2024.4.118.

TƏRCÜMƏNİN MƏDƏNİYYƏTLƏRARASI KOMMUNİKASİYADA ROLU

Səadət Quliyeva

müəllim

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti

<https://ORCID.org/0000-0001-7766-4292>

quliyevaseadet08@gmail.com

Xülasə

Tərcümə xalqların və ölkələrin tarixi inkişafında, mədəniyyətlərin və dillərin tərəqqisində həmişə vacib rol oynamışdır. Bizim əsrdə də tərcümə xidmətlərindən istifadə olunur və bu gün tərcümə, demək olar ki, insanları, onların mədəniyyətlərini, iqtisadi və sosial həyatlarını yaxınlaşdıran dil ünsiyyəti vasitələrindən biri kimi daha önəmli olmuşdur. Tərcümə həm də ölkələr və dövlətlər arasında beynəlxalq əməkdaşlıq vasitəsi kimi çıxış edir.

Qeyd etdiyimiz kimi, tərcümə fəaliyyəti xüsusilə ötən əsrin sonlarında və iyirmi birinci əsrin əvvəllərində dünyada baş verən ictimai-siyasi dəyişikliklərdən sonra daha da aktuallaşmış, ona qarşı tələbat çoxalmışdır. Elmi-texniki tərəqqinin həyatın müxtəlif sahələrinə güclü təsir etdiyi bir dövrdə elm, mədəniyyət, texnika sahəsində beynəlxalq əməkdaşlıq da güclənmişdir. Dünyada baş verən misilsiz dəyişikliklər ölkələr və yeni dövlətlər arasında görünməmiş əlaqələrin, müxtəlif dilli cəmiyyət və xalqların bir-biri ilə münasibətlərinin inkişafına güclü təkan vermişdir. Belə bir şəraitdə tərcümənin rolunun artmasını görməmək mümkün deyil. Məhz bu baxımdan tərcümə xalqların və dövlətlərin iqtisadi, siyasi-ictimai, elmi, mədəni-kütləvi və s. münasibətlərinin tərəqqisinə xidmət göstərən bir vasitəyə çevrilmişdir.

Açar sözlər: tərcümə, ingilis dili, kommunikasiya, mədəniyyət, Azərbaycan dili.

THE ROLE OF TRANSLATION IN INTERCULTURAL COMMUNICATION

Saadat Guliyeva

Azerbaijan State Pedagogical University

Abstract

Translation has always played an important role in the historical development of nations and countries, in the progress of cultures and languages. Translation services are also used in our century, and today translation has almost become more important as one of the means of language communication that brings people, their cultures, economic and social life closer together. Translation also acts as a means of international cooperation between countries and states.

As we have mentioned, the translation activity has become more relevant, especially after the socio-political changes that took place in the world at the end of the last century and the beginning of the twenty-first century, and the demand for it has increased. International cooperation in the fields of science, culture, and technology has also strengthened in an era when scientific and technical progress has a strong impact on various areas of life. Unprecedented changes taking place in the world have given a strong impetus to the development of unprecedented relations between countries and new states, and relations between different linguistic societies and peoples. In such a situation, it is impossible not to notice the increasing role of translation. In this regard, translation has become a means that serves the advancement of the economic, political-social, scientific, cultural, and other relations between nations and states.

Key words: translation, English language, communication, culture, Azerbaijani language.

РОЛЬ ПЕРЕВОДА В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Саадет Кулиева

Азербайджанский государственный педагогический университет

Резюме

Перевод всегда играл важную роль в историческом развитии народов и стран, а также в прогрессе культур и языков. В нашем веке услуги перевода используются, и сегодня перевод стал одним из наиболее значимых средств языкового общения, которое сближает людей, их культуры, экономическую и социальную жизнь. Перевод также выступает в качестве средства международного сотрудничества между странами и государствами.

Как мы уже упоминали, деятельность по переводу особенно актуализировалась в конце прошлого века и в начале двадцать первого века после социальных и политических изменений, происходивших в мире, и

спрос на нее значительно возрос. В эпоху, когда научно-технический прогресс оказывает мощное влияние на различные сферы жизни, международное сотрудничество в области науки, культуры и техники также усиливается. Непревзойденные изменения в мире дали сильный импульс развитию небывалых связей между странами и новыми государствами, а также взаимоотношений между многоязычными обществами и народами. В таких условиях невозможно не заметить роста роли перевода. Именно поэтому перевод стал средством, способствующим развитию экономических, политических, социальных, научных, культурных и других отношений между народами и государствами.

Ключевые слова: перевод, английский язык, коммуникация, культура, азербайджанский язык.

Giriş/Introduction.

Məlumdur ki, tərcüməçi şəxsi motivlərə xidmət etmir, sosial sifarişin ondan tələb etdiyi, cəmiyyətin sifariş etdiyi motivlə hərəkət edir. Rus dilçi alimi V.N.Komissarovun fikrincə, tərcüməçi öz fəaliyyəti zamanı şəxsi motivə söykənən tələbatdan çıxış etmir, əksinə, onun fəaliyyəti sosial xarakterlidir [Komissarov, 2004:29]. Tərcümə insan fəaliyyətinin qədim bir növüdür. İnsan cəmiyyəti təşəkkül tapandan və insanlar arasında dil müxtəlifliyi yaranandan tərcümə və yaxud tərcüməçilik fəaliyyəti də meydana gəlmişdir.

Məşhur tərcüməçi A.D.Şveytser tərcüməni dillər və mədəniyyətlər arasındakı kommunikasiyada bir istiqamətli və iki fazalı proses adlandırır və bu prosesdə tərcümə nəticəsində ilkin mətdən ikinci mətn doğulur. Həmin ikinci mətn birinci mətni və yaxud sözü əvəz edir. Belə bir ümumiləşdirici fikir vardır: tərcümə eyni dildə danışmayan insanlar arasında ünsiyyət yaratmaq tələbatından doğur. Deyilənləri ümumiləşdirsək, tərcümənin kompleks proses olması qənaətinə gəlmiş olarıq. Bizim fikrimizcə, əsildə (orijinalda) olan fikrin düzgün və dəqiq verilməsi və ya ötürülməsi zamanı təkcə sözün və ya ifadənin qarşılıqlı variantını tapmaq kifayət deyildir. Burada tərcüməçi həm də həmin söz və ifadələrin qrammatik, orfoqrafik, fonetik, qrafik, leksik-semantik əlamətlərinə diqqət yetirməli, mənbə dilin üslubi xüsusiyyətlərini də nəzərə almalıdır. Tərcümə dəqiq və dolğun ifadəni sevir, bir dildən başqa dilə ötürülən fikri, ifadəni, sözü tərcümə edilən dilin bütün normalarına uyğunlaşdırmaq tərcümənin nə qədər çətin proses olduğunu göstərir. Bu qəbildən yanaşsaq, son illər mətbuat dilində yer alan çoxsaylı yeni termin, söz və ifadələrin mənimsənməsi və alınması prosesində, onların yeni məna çalarlarının meydana çıxmasında tərcümənin birbaşa rolu var

və məhz buna görə də tədqiqat işində tərcüməyə üstünlük verilmişdir. Tərcümənin xüsusi təbiətini və onun sosial tələbatı ödəmə qabiliyyətini nəzərə alsaq, deyə bilərik ki, tərcümə təkcə tərcüməçi vasitəsilə dil-etnik maneələrinə malik insanlar arasında ünsiyyət deyil. Çoxdilliliyi, müxtəlif dil maneələrini aradan qaldıran vasitələr də vardır. Tərcüməsiz müxtəlif ünsiyyət vasitələri mövcuddur: məsələn, təbii işarələr və rəmzlər. İdman meydançalarındakı hakimlərin işarələri, onların beynəlxalq işlədilməsi və ya tərcüməsi zamanı qarşı tərəfin milli diqtəsi lazım olmur, sadəcə kütləvi istifadə zamanı sözün beynəlxalq ünsiyyət vasitəsi olduğu nəzərə alınaraq birbaşa, tərcümə olunmadan, necə deyərlər, ünsiyyətə ötürülür. Bununla da ingilis dili vasitəsilə daxil olmuş söz və ifadələrin bir çoxunun qarşılıqlı variantı ola-ola ümumişlək sözə çevrilir, dilimizin səlisliyi, şirinliyi, gözəl ifadə tərzləri unudulur.

Fikrimizi faktlarla əsaslandırmaq istərdik. Dövlət qəzetlərindən “Xalq qəzeti” və “Azərbaycan” qəzetinin, çox oxunan “Yeni Müsavat”ın səhifələrində verilən ingilis mənşəli söz və ifadələrin Azərbaycan dilində düzgün ifadə edilməsi zərurəti vardır. Ölkənin rəsmi və müstəqil qəzetlərinin nümunə kimi qəbul edilməsi təsadüfi deyil, bu qəzetlər əslində xalqın “dili”nin güzgüsü olmalıdır. Məsələn, eyforiya, qeyri-legitimi, presedent, kriminal, separat, status, sivilizasiya, konfessiya, intellekt, sponsor, resurs, region, kompensasiya, rejim, suveren, sensasiya, sammit, forum, deportasiya, aksiya, absurd, intensiv, rezonans, format, sammit, arqument, versiya, mikro, kordinasiya, meriya, inteqrasiya, reanimasiya, elektorat, loyallıq, plüralizm, şans, anti, konflikt, ofis, insident, stabillik, prekursor, elita, mesaj, internet, repressiya, sanksiya, faktor, alyans, speys, instansiya, virtual, effektivlik, korrupsiya, reyting, egida, kompromat, pozitiv, potensial, kulminasiya və s. mənşəyi müxtəlif olan ingilisdilli sözlərin ədəbi dilimizə ötürülməsi, mətbuat vasitələri tərəfindən gen-böl işlədilməsi, dövlət idarələrində, rəsmi yazışma sənədlərində göstərilməsi halları dil vasitəçisindən, yəni ya tərcüməçidən, ya da müəllifin özündən asılıdır.

Dilçi alimlərdən bir qrupu bu fikirdədir ki, qəzetlərin dilində rast gəlinən əcnəbi termin-sözlərin tərcüməsi zamanı məzmunun müəyyən mənada saxlanması vacibdir. L.S.Barxudarova görə, ümumiyyətlə, “tərcümə təkcə orijinalda verilən mətnin üzünün köçürülməsi demək deyil, o həm də orijinala necə ötürülməsi deməkdir” [Бархударова, 1973:19].

Əlavə olaraq qeyd edək ki, tərcümə mətninin əslin üslubi xüsusiyyətlərinə uyğunlaşdırılması zamanı formanın dəyişdirilməsi zərurəti doğur və bu zaman tərcüməçidən böyük ustalıq tələb olunur.

Yazılı tərcümədə mətnin məzmunu daha çox informasiyalı olur. Mətn daxili termin-sözlərin tərcüməsi prosesində biz iki mərhələ müəyyən edirik:

- Yeni termin-sözün mətn daxilində mənasının izahı;
- Mənanın tərcümə vasitəsilə ötürülməsi

Yeni termin-sözlərin tərcüməsində birinci mərhələnin böyük rolu vardır. Fikrimizcə, ikinci mərhələ sırf texniki məsələdir, bu məsələni tərcüməyə müvafiq gələn metodlarla həll etmək olar.

Mikromətn və makromətn.

“Mətn” anlayışı dedikdə biz nəyi nəzərdə tuturuq? Şərti olaraq mənbə dildəki mətnə verilən termin-söz və ifadələri daha yaxşı anlamaq üçün mətni iki növə bölürük:

- Dar çərçivəli mətn-mikromətn.
- Geniş həcmli mətn-makromətn.

Mikromətn dedikdə cümlə və yaxud cümlə daxilindəki söz və ifadələr nəzərdə tutulur. Bizim tədqiqatımızda da əsasən bu növ mətnlərdə verilən termin-söz və ifadələrin tərcüməsindən söhbət gedir. Buraya linqvistik vahidlər, morfemlər daxildir.

Makromətn dedikdə bir-birinə tabe olan və olmayan cümlələrin əmələ gətirdiyi mətn nəzərdə tutulur ki, bunun da dəqiq çərçivəsini müəyyənləşdirmək çətinidir. Çünki makromətn cümlələr qrupu, bütöv abzası və yaxud bütöv bir məqalə də ola bilər. Önəmlisi budur ki, tərcümə zamanı hər hansı bir yeni termin-sözün mətn çərçivəsində götürəsən və həmin sözün əsl mahiyyəti bu zaman daha dəqiq açıqlana bilər. Mikromətnin özünü də şərti olaraq sintaktik və leksik növə bölk.

Sintaktik mikromətn elə bir sintaktik quruluşdur ki, burada həm termin söz, həm ifadə, həm də söz birləşməsi iştirak edir və tərcümə zamanı bütün bu komponentlərin hər biri nəzərə alınmalıdır. Leksik mikromətn konkret leksik vahidlərin, söz və ifadələrin birləşməsindən əmələ gəlir ki, burada da tərcümənin əsas prinsipləri gözlənilməlidir. Yəni, mənbə dildəki leksik vahidlər obyekt dildəki leksiki vahidlərə uyğunlaşdırılmalıdır.

Sintaktik mikromətn tərcüməçiyə imkan verir ki, yeni termin-sözün hansı nitq hissəsinə mənsub olduğunu müəyyənləşdirsin. Lakin yeni termin-sözün mənasının izahı zamanı əsas rolu leksik mikromətn oynayır.

İngilis mənşəli yeni termin-söz və ifadələr neologizmlərdən (burada yeni anlayış nəzərdə tutulur) fərqli olaraq, bir qayda olaraq mənbə dildəki mövcud söz və morfemlərin bazasında yaranır. Bu söz və morfemlərin təhlili tərcüməçiyə

termin-sözlərin mənasının izahında ciddi kömək göstərə bilər. Bunun üçün ingilis dilinin sözdüzəltmə xüsusiyyətlərini bilmək vacibdir. İngilis dilinin sözdüzəltmə xüsusiyyətlərindən biri də dildə mövcud olan yeni alınma termin-sözə əlavə məna verilməsidir. Müasir dövrü mətbuat dilinin təhlili göstərir ki, Azərbaycanda bazar münasibətlərinin formalaşdığı bir çox fəaliyyət sahələrində insanlar öz peşəkar fəaliyyətləri zamanı istifadə etdikləri ingilisdilli və ingilis mənşəli termin-söz və söz birləşmələrinin mənasını çox vaxt bilmirlər, yaxud onu necə gəlmiş işlədirlər. Bu gün bir çox fəaliyyət sahələrində (informatika, reklam, marketing və s.) yeni termin-söz və ifadələrin, mətnlərin məhz adekvat tərcüməsinə zərurət yaranmışdır. Buna görə də bu prosesin nəzəri əsaslarını bilmək nəinki zəruridir, həm də alınma prosesində tərcümənin keyfiyyəti üçün zəmanət verir.

Adekvat tərcümə.

Tərcümənin əsas nəzəri anlamı onun adekvatlığını şərtləndirir. Adekvat tərcümə səviyyəli tərcümə deməkdir və bu zaman tərcümə olunan dilin norma və qanunauyğunluqları qorunmalı və məzmun dəyişdirilməməlidir. A.D.Şveytserə görə, adekvatlıq real təcrübəyə əsaslanır.

Bəzən isə təcrübə olsa da, tərcümənin bütün mümkün imkanlardan istifadə edilmir, lakin mətnin və ya cümlənin, ifadə tərzinin kommunikativ-funksional məzmunu düzgün ötürülür [Şveytser, 1988:67]. Bununla da A.D.Şveytser qeyd edir ki, adekvatlıq bir çox hallarda kompromis səciyyə daşıyır və adekvatlığı təmin etmək üçün bəzən mətdə və ya cümlədə ayrı-ayrı söz və ifadələrin məna yükündən imtina edilir. Bəzən tərcüməçi mətni və yaxud hər hansı bir ifadəni, söz birləşməsini tərcümə edərkən orijinaldakı üslubu və mənanı saxlamaq üçün xüsusi vasitələr axtarmalı olur. Bu zaman orijinala tərcümə olunan dil arasında praqmatik ekvivalentlik yaranır. Tərcümənin praqmatik aspektlərindən bəhs edərkən rus tədqiqatçı alimi V.N.Komissarov yazır ki, ekvivalentlik nəzəriyyəsinə görə, orijinalın və tərcümənin səviyyəsini müəyyənləşdirmək üçün bir neçə səviyyə təyin edilir:

- Dil işarələrinin səviyyəsi;
- İfadə etmək səviyyəsi;
- Məlumatın səviyyəsi;
- Kommunikasiyanın məqsədinin səviyyəsi.

Bu səviyyələrin hər birində söz vahidi və məzmunun dərk edilməsilə məlumatın xüsusi forması ötürülür [Бархударов,1973:8].

Nəticə/Conclusion.

Ümumiyyətlə, məqalədə dövrü mətbuatda işlənən mətnlərdə istifadə olunan yeni termin-söz və ifadələrin tədqiqi prosesində tərcümənin məhz adekvatlıq və ekvivalentlik səviyyələrinin vacibliyi qabardılır. Mətbuatın və ümumiyyətlə kütləvi informasiya vasitələrinin əhatə və təsir dairəsi müxtəlif olsa da, onların auditoriyası birdir-cəmiyyət. Ayrı-ayrı alınma termin-söz və ifadələrin anlaşılmasında sosial-mədəni mühitin rəngarəngliyinə baxmayaraq, bütövlükdə problemlərin olması düzgün və məqsədli tərcüməni zəruri edir. Çünki mətbuat və reklam-informasiya vasitələrinin dili kütləyə, cəmiyyətə yönəlmişdir və onların istifadə etdikləri leksika qəbul edilməli, başa düşülməlidir. Oxucuda və ya alıcıda yeni termin-sözün və ya ifadənin, söz birləşməsinin praqmatik adaptasiyası baş verməlidir. Təcrübə göstərir ki, kütləvi informasiya vasitələrində işlənən yeni termin-söz və ifadələrin tərcüməsi zamanı məhz sosial-lingvistik amillər müəyyənədicilərin rol oynayır.

ƏDƏBİYYAT/REFERENCES

1. Bayramov, G.H. (2008). Tərcümə sənəti. – Bakı: Oka Ofser nəşriyyatı. – 93 s.
2. Komissarov, V.N. (2004). Müasir tərcümə. – Moskva, – 420 s.
3. Nağısoylu, M. (2000). Orta əsrlərdə Azərbaycan tərcümə sənəti. / Seçilmiş əsərləri. 2 cildə, I c. – Bakı, – 634 s.
4. Rəsulov, Ə. (2007). Tərcümə nəzəriyyəsi müstəvisində Türkiyə türkcəsi və Azərbaycan dili. – Bakı: Nurlan. – 292 s.
5. Veysəlli, F.Y. (2005). Struktur dilçiliyin əsasları. – Bakı: Philological. – 287 s.
6. Vəlixanov, F. (2007). Azərbaycanda tərcümə tarixi. – Bakı, – 199 s.
7. Şveytser, A.D. (1988). Tərcümə nəzəriyyəsi. – Moskva, – 214 s.
8. Бархударова, Л.С., Штелинг, Д.А. (1973). Грамматика английского языка. – Москва: Наука. – 423 с.

Məqalə tarixçəsi

| | |
|---------------------------|--|
| <i>Daxil olub</i> | <i>24.09.2024</i> |
| <i>Qəbul edilib</i> | <i>06.10.2024</i> |
| <i>Nəşrə tövsiyə edib</i> | <i>Ülviyyə Hacıyeva</i> |
| | <i>filologiya üzrə fəlsəfə doktoru, dosent</i> |

DOI: 10.30546/114578.2024.4.114.

NİTQ HISSƏLƏRİNİN TƏSNİFİNDƏ QARŞIYA ÇIXAN PROBLEMLƏR

Səidə Əliyeva

müəllim

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti

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

aliyeva.saida.bahram@gmail.com

Xülasə

Hər hansı bir dilin leksik sistemində daxil olan sözlər ümumi qrammatik mənalara və səciyyəvi morfoloji cəhətlərinə görə qruplaşdırılır. Həmin qruplaşmalar nəticəsində nitq hissələri yaranır. Eradan əvvəllərdən başlayaraq bu məsələ ziyalıların, bilim adamlarının diqqət mərkəzində olmuşdur. İlk dəfə nitq hissələrinin təsnifatını qədim hind alimləri vermişlər. Qədim hind dilçisi Yaska sözləri qrammatik quruluşlarına görə dörd yerə bölmüşdür: ad, feil, önlük, hissəcik. Ondan sonra isə hind dilçisi Panini bu məsələyə diqqət yetirmiş və Yaskanın fikirlərini qəbul etmişdir.

Onlardan sonra isə qədim Yunanıstanda Platon ad və feilləri ayırmış, Aristotel isə nitq hissələrini 3 qrupa ayırmışdır: ad, feil, bağlayıcı.

Daha sonra İsgəndəriyyədə 8 nitq hissəsi müəyyən edilmişdir: ad, feil, feili sifət, sifət, say, əvəzlik, artıqlı, bağlayıcı. Romada da yunan dilçilərinin bölgüsü əsas götürülmüş, yalnız romalılar artıqlı bu sıradan çıxarıb nidanı əlavə etmişlər. Məqalədə Azərbaycan dilçilərinin nitq hissələrinin təsnifi ilə bağlı fikirləri müqayisəli şəkildə təqdim edilmişdir.

Açar sözlər: nitq hissəsi, morfolojiya, qrammatika, hind, yunan, Roma.

PROBLEMS ENCOUNTERED IN CLASSIFICATION OF PARTS OF SPEECH

Saida Aliyeva

Azerbaijan State Pedagogical University

Abstract

Words included in the lexical system of any languages are grouped according to their common grammatical meaning and characteristic morphological features. As a result of those groupings, parts of speech are formed. Since the beginning of time, this issue has been the focus of attention of intellectuals and scientists. For the first time, the classification of parts of speech were given by ancient Indian scientists. The ancient Indian linguist Yaska divided words into four parts according to their grammatical structure: noun, verb, preposition, particle. After that, the Indian linguist Panini paid attention to this issue and accepted Yaska's ideas.

After them, in ancient Greece, Plato separated nouns and verbs, and Aristotle divided the parts of speech into 3 groups: noun, verb, conjunction.

Later, 8 parts of speech were defined in Alexandria: noun, verb, participle, adjective, number, pronoun, article, conjunction. In Rome, the division of Greek linguists was taken as the basis, only the Romans removed the article from this order and added the exclamation. In the article, the opinions of Azerbaijani linguists regarding the classification of parts of speech are presented in a comparative manner.

Key words: part of speech, morphology, grammar, Indian, Greek, Roman.

ПРОБЛЕМЫ, ВСТРЕЧАЮЩИЕСЯ ПРИ КЛАССИФИКАЦИИ ЧАСТЕЙ РЕЧИ

Саида Алиева

Азербайджанский государственный педагогический университет

Резюме

Слова, входящие в лексическую систему любого языка, группируются по общему грамматическому значению и характерным морфологическим признакам. В результате этих группировок образуются части речи. С древних времен этот вопрос находился в центре внимания интеллектуалов и ученых. Впервые классификацию частей речи дали древнеиндийские учёные. Древнеиндийский лингвист Яска делил слова на четыре части согласно их грамматической структуре: существительное, глагол, предлог, частица. После этого на этот вопрос обратил внимание индийский лингвист Панини, который принял идеи Яски.

После них в Древней Греции Платон разделял существительные и глаголы, а Аристотель делил части речи на 3 группы: существительные, глаголы, союз.

Позднее в Александрии были определены 8 частей речи: глагол, существительное, причастие, прилагательное, число, местоимение, артикль, союз. В Риме было взято за основу разделение греческих лингвистов, только римляне убрали артикль из этого порядка и добавили междометие/восклицание. В статье в сравнительной форме представлены мнения азербайджанских лингвистов относительно классификации частей речи.

Ключевые слова: часть речи, морфология, грамматика, индийская, греческая, римская.

Giriş/Introduction.

Nitq hissələrinin düzgün, elmi izahı, onlardan birini digərindən fərqləndirən əlamətlərin dəqiq müəyyənləşdirilməsi dilin qrammatik quruluşunun öyrənilməsinə asanlaşdırır. Lakin tarixən sözlərin nitq hissələri şəklində təsnifinə dilçilər müxtəlif prinsiplə, müxtəlif meyarla yanaşmış və lüğət tərkibinə daxil olan sözləri müxtəlif şəkildə təsnif etmişlər.

Nitq hissələri ümumi qrammatik kateqoriyadır. Sözlərin nitq hissələri üzrə bölgüsünün tarixi çox qədimdir. Əflatunun (e.ə. 427-348) qeydlərinə görə, hələ e.ə. V əsrdə yunan alimləri adlarla feilləri fərqləndirirmişlər. Onların fikrinə görə, cümlə adlarla feillərin əlaqəsindən yaranır. Əflatun özü də adlarla feilləri fərqləndirmiş, cümlədə mübtəda vəzifəsində işlənən sözləri adlara, xəbər vəzifəsində işlənənləri feillərə daxil etmişdir [Qurbanov, 2004:36].

Aristotel (e.ə. 384-322) yunan dilində üç nitq hissəsi – adlar, feillər və bağlamalar (bağlayıcı, artıqlıq, əvəzlik) olduğunu qeyd edirdi. Onun adlara və feillərə yanaşma tərzini də maraqlı idi. Onun fikrincə, ad zaman anlayışı bildirməyən, feil zaman anlayışı bildirən müstəqil sözlərdir. Həm də adlar o sözlərdir ki, adlıq halda, feillər o sözlərdir ki, indiki zamanın 1-ci şəxsin təkində işlənir. Sözlərin bu normadan fərqli halları kənara çıxma hallarıdır [Qurbanov, 2004:36].

Qədim İskəndəriyyə dövrü qrammatikalarında (e.ə. III-II əsrlər) artıq 8 nitq hissəsi müəyyən edilmişdi: ad, feil, feili sifət, artıqlıq, əvəzlik, zərf, qoşma, bağlayıcı. Sonralar Roma dilçiləri bu sıradan artıqlıq çıxarmış (onların dilində artıqlıq yox idi), əvəzində nidaları daxil etmişlər. İskəndəriyyə qrammatikaları nitq hissələri adı altında cümləni təşkil edən sözləri nəzərdə tuturdular. Ona görə də

həmin termini “nitq hissələri” termini ilə yanaşı, “cümlənin hissələri” şəklində də tərcümə etmək olar [Qurbanov, 2004:36-37].

XIX əsrdə dillərin morfoloji quruluşu daha çox öyrənilməyə başlayır və daha çox dil əhatə olunur. Bu dövrdə sözlərin nitq hissələri üzrə təsnifi üçün morfoloji prinsip ön plana çəkilir. Sözlərin sözdəyişmə formalarına malik olub-olmaması əsas götürülürdü. Bu prinsipin ən məşhur nümayəndələrindən biri F.F.Fortunatov idi. Sözlər aşağıdakı qruplara ayrılırdı: hallanan sözlər, təsriflənən sözlər, hallanmayan və təsriflənməyən sözlər. Bu prinsip tam təmin edici deyildi. Morfoloji əlaməti əsas götürdükdə zərflər, ədatlar, nidalar kənarda qalırdı. Digər tərəfdən, bütün morfoloji kateqoriyalar da hər dildə yoxdur. Məsələn, bizim dildə sifətin morfoloji əlaməti yoxdur, rus dilində var, bizim dildə cins kateqoriyası yoxdur, rus dilində var. Bir sıra dillərdə morfoloji əlamət zəif inkişaf etmişdir. Morfoloji əlamət yeganə prinsip kimi əsas götürüldükdə belə çıxır ki, bir sıra dillərdə, məsələn, Çin dilində, bir sıra Uzaq Şərqi dillərində, Vyetnam dilində nitq hissəsi yoxdur.

Beləliklə, Hind-Avropa dillərində, Sami dillərində, türk dillərində nitq hissələrini morfoloji prinsip əsasında təsnif etmək olsa da, bu prinsipi hər dildə tətbiq etmək olmur. Nəticədə sintaktik prinsip ortaya çıxır. Yəni nitq hissələri cümlə üzvləri əsasında müəyyənləşdirilir. Hər bir nitq hissəsinin özünəməxsus sintaktik vəzifəsi nəzərə alınır. Məsələn, isim – cümlədə mübtəda, sifət – təyin, feil – xəbər vəzifəsində işlənir. Lakin bu bölgüdə də mübahisə doğuran məsələlər ortaya çıxır. Mübahisə daha çox isimlərlə zərflər, sifətlərlə zərflər, saylarla zərflər arasındadır. Bu nitq hissələrində oxşar cəhətlərin olması onların müstəqil nitq hissəsi kimi fərqləndirilməsi işini çətinləşdirir.

Sözlərin nitq hissələri üzrə təsnifi üçün ilk növbədə onların lesik-qrammatik mənası nəzərə alınmalıdır. Bu prinsipə əsasən, sözlərin əşya bildirməsi, əlamət, keyfiyyət bildirməsi, iş, hərəkət bildirməsi əsas götürülür.

Beləliklə, indi sözlər üç prinsip əsasında nitq hissələri üzrə qruplaşdırılır:

1. Leksik-qrammatik mənasına görə;
2. Morfoloji əlamətinə görə;
3. Sintaktik vəzifəsinə görə.

Q.Ş.Kazımov nitq hissələrinin prinsiplərinə, əsasən, tərfi belə ifadə edir: “Lesik-qrammatik mənasına, morfoloji əlamətinə və sintaktik vəzifəsinə görə fərqlənən söz qruplarına *nitq hissələri* deyilir”. Dilimizin lüğət tərkibindəki sözlərin hamısı bu prinsiplər əsasında bölgüyə cavab vermir. Lüğət tərkibindəki sözlərin əsas kütləsi həm leksik, həm də qrammatik mənaya malik olduğu,

morfoloji cəhətdən dəyişdiyi, sintaktik vəzifə daşdığı halda, bir qrup söz yalnız qrammatik mənaya malik olmaqla bu əlamətlərdən məhrumdur. Odur ki, lüğət tərkibindəki sözlər iki qrupa ayrılır:

- a) tammənali sözlər;
- b) natamam mənali sözlər.

Qeyd etdiyimiz nitq hissələri tammənali sözlərdən ibarətdir. Bunlar *əsas nitq hissələri* (*isim, sifət, say, əvəzlik, zərf, feil*) adlanır. Natamam mənali sözlər *köməkçi nitq hissələri* üzrə qruplaşır. Köməkçi nitq hissələri leksik mənadan məhrumdur. Bir qismi yalnız zəif şəkildə leksik mənə izlərini mühafizə etmiş olur. Köməkçi nitq hissələri cümlə üzvü vəzifəsi daşımır və morfoloji cəhətdən dəyişmir. Bu qrupa *qoşmalar, bağlayıcılar, ədatlar və modal sözlər* daxildir. Bunlar özləri də qrammatik mənə yaxınlığına görə iki qrupa ayrılır:

- 1) qoşmalar, bağlayıcılar;
- 2) ədatlar, modal sözlər.

Qoşmalar və bağlayıcılar cümlə üzvləri, cümlənin və mətnin tərkib hissələri arasında əlaqə yaradır, ədatlar və modal sözlər sözün, ifadənin, cümlənin mənə çalarına təsir edir. Bunlardan əlavə, köməkçi nitq hissələrinə yaxın mövqedə *nidalar, təqlidi və vokativ sözlər* haqqında da məlumat verilir. Bunlar müəyyən dərəcə mənə ifadə etməsinə görə əsas nitq hissələrinə, morfoloji cəhətdən dəyişmədiyi, sintaktik vəzifə daşımadağı üçün köməkçi nitq hissələrinə yaxındır.

Nitq hissələrinin təsnifi.

Müstəqil mənasına, morfoloji əlamətinə və sintaktik roluna görə qruplaşan söz siniflərinə *nitq hissələri* deyilir. Dilimizdəki nitq hissələrini müstəqil mənalarına, qrammatik formalarına (morfoloji əlamətlərinə) və sintaktik roluna görə *əsas, köməkçi və xüsusi nitq hissələri* olmaqla üç qrupa ayırmaq olar.

1. Əsas nitq hissələri leksik (lüğəvi) mənaya malik olur, müəyyən sintaktik vəzifə daşıyır, müvafiq suala cavab verir, eyni zamanda, söz yaradıcılığı prosesində yaxından iştirak edir. Onlar əşyanın adını, əlamət və keyfiyyətini, miqdarını, hal-hərəkətini, hal-hərəkətin əlamətini, keyfiyyətin də əlamətini bildirir. Əsas nitq hissələrinə *isim, sifət, say, əvəzlik, zərf, feil* daxildir. Əsas nitq hissələri içərisində əvəzlik xüsusi səciyyəyə malikdir. Belə ki, hər hansı əvəzlik müəyyən əsas nitq hissəsi ilə bağlı olur; həmin nitq hissəsini müvafiq tərzdə əvəz edib, onun yerində işlənir və bu vaxt əvəz etdiyi nitq hissəsinin səciyyəvi əlamətlərini daşıyır.

2. Köməkçi nitq hissələrinin müstəqil leksik mənaları olmur, heç bir suala cavab vermir və buna görə də cümlə üzvü ola bilmir. Mənşə etibarilə əsas nitq

hissələrindən törəyən köməkçi nitq hissələri cümlənin təşkilində yardımçı rola malikdir. Onlar ya sözlər və cümlələr arasında qrammatik əlaqə və münasibətləri təmin edir, ya da fikrin formalaşmasında rəngarəng çalarlıqlar və emosional-ekspressiv boyalar yaradaraq, danışan şəxsın, bəzən də başqasının müxtəlif hissi münasibətlərinin ifadəsinə xidmət göstərmiş olur. Bu baxımdan köməkçi nitq hissələrinin özlərini də iki qismə ayırmaq olar:

a) sözlər və cümlələr arasında müxtəlif əlaqə və münasibətləri təmin edən köməkçi nitq hissələri. Bunlara qoşma və bağlayıcı daxildir;

b) müxtəlif emosional-ekspressiv və hissi münasibətlərin ifadəsinə xidmət edən köməkçi nitq hissələri. Bunlara ədat və modal sözlər daxildir.

3. Xüsusi nitq hissələrinə yamsılama və nidalar daxildir. Yamsılama və nida ona görə xüsusi nitq hissələri adlandırılır ki, bunlarda həm əsas, həm də köməkçi nitq hissələrindən fərqli xüsusiyyətlər özünü göstərir. Nida və yamsılamalar daha çox hissi və duyğuların verilməsi və ya müəyyən təbiət səslərinin, görünüşün yamsılanması ilə bağlı olan nitq hissələridir. Nidalar hiss və həyəcan ifadə etsələr də, əsas nitq hissələrindən fərqli olaraq, onları adlandıra bilmir. Yamsılamalar isə söz yaradıcılığında iştirak etməklə əsas nitq hissələrinə yaxın olsalar da, müəyyən təbiət səslərinin, bəzən də görünüşün təqlid olunması bunlara xüsusi nitq hissəsi səciyyəsi qazandırır.

Demək, yamsılamalar (təqlidi sözlər) müəyyən səslənmə prosesinin və ya görünüşün (parıldama, işıldama kimi) danışığ səsləri ilə əslinə oxşar təsvirini verən nitq hissəsidir. Məsələn, konkret lüğəvi məna axtarmadan “uf” sözünü ağrı, “paho” sözünün təəccüb və ya kinayə məqamında işlədir, “cik-cik” fonetik tərkibi ilə sərçənin çıxardığı səsi ifadə edirik və s. Sözü mənasını onun hansı hissi bildirməsi, ya da hansı vəziyyəti təqlid etməsi əsasında izah etmiş oluruq.

Nəticə/Conclusion.

Beləliklə, dilimizdə on iki nitq hissəsi vardır: 1) isim; 2) sifət; 3) say; 4) əvəzlik; 5) feil; 6) zərf; 7) qoşma; 8) bağlayıcı; 9) ədat; 10) modal sözlər; 11) nida; 12) yamsılamalar.

Dilin lüğət tərkibindəki sözlərin müstəqil mənasına, morfoloji əlamətinə və sintaktik vəzifəsinə görə qruplara bölünməsinə *nitq hissələri* deyilir. Nitq hissələri müstəqil mənasına, morfoloji xüsusiyyətlərinə və sintaktik vəzifəsinə görə əsas, köməkçi, xüsusi və qeyri-müəyyən nitq hissələri olmaqla dörd qrupa ayrılır.

Əsas nitq hissələri – isim, sifət, say, əvəzlik, feil, zərf.

Köməkçi nitq hissələri – qoşma, bağlayıcı, ədat.

Xüsusi nitq hissələri – nida, təqlidi sözlər, modal sözlər.

Qeyri-müəyyən nitq hissələri – imperativ sözlər, uşaq sözləri, ritmik sözlər [Qurbanov, 2004:28].

Beləliklə, deyə bilərik ki, nitq hissələrinin təsnifi məsələləri ilə ta eramızdan əvvəlki dövrlərdən başlayaraq araşdırmalar aparılıb, fikirlər söylənsə də, müasir dövrdə də alimlərin fərqli yanaşmaları var və bu tədqiqatlar davam edir.

ƏDƏBİYYAT/REFERENCES

1. Xəlilov, B. (2016). Azərbaycan dilinin morfoloqiyası.– Bakı: Papirus NP. – 352 s.
2. Hüseynzadə, M. (2007). Müasir Azərbaycan dili. Morfoloqiya. – Bakı: Şərq-Qərb. –280 s.
3. Kazımov, Ş.Q. (2010). Müasir Azərbaycan dili. Morfoloqiya. – Bakı: Nurlan. – 400 s.
4. Qurbanov, A. (2004). Ümumi dilçilik. I cild. – Bakı: – 520 s.
5. Qurbanov, A. (2004). Ümumi dilçilik. II cild. – Bakı. – 536 s.

Məqalə tarixçəsi

| | |
|----------------------------|---|
| <i>Daxil olub</i> | <i>28.06.2024</i> |
| <i>Düzəlişə göndərilib</i> | <i>09.07.2024</i> |
| <i>Qəbul edilib</i> | <i>06.09.2024</i> |
| <i>Nəşrə tövsiyə edib</i> | <i>Könül Səmədova</i> |
| | <i>filologiya elmləri doktoru, dosent</i> |

DOI: 10.30546/114578.2024.4.134.

MƏTN STRUKTURUNDA REGİSTR VARIANTLARININ YARANMASI

Bənövşə Əsgərova

müəllim

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti

<https://ORCID.org/-000-0002-5019-091X>

tt.aaa2014@mail.ru

Xülasə

Müasir dövrdə mətn dilçiliyinin müxtəlif problemlərinin tədqiqinə diqqət getdikcə artmaqdadır. Bu sahənin mürəkkəb və tədqiqata daha çox cəlb olunan məsələlərindən biri də mətn daxilində onun vahidləri arasında formal-grammatik bağlılığı, məzmun-semantik əlaqəni və məntiqi ardıcılığı birləşdirən vasitələrin müəyyənləşdirilməsidir.

Bu məqalədə də mətn və mətnin əsas funksiyalarına dilçiliyin son nailiyyətləri müstəvisində münasibət bildirilir, bədii mətn kommunikativ nitq forması kimi dəyərləndirilir, mətn informativ və pragmatik cəhətlərdən səciyyələndirilir, mətn strukturunda registrlərin variantlarından bəhs edilir. Həmişə məlumdur ki, mətn vahidləri bir-biri ilə əlaqəlidir və onlar arasında bağlılıq vardır. Bu baxımdan mətnin formalaşmasında əlaqə sırasını qeyd etmək vacibdir, ona görə də informativ registrlərin variantları əsas problemlərdən biri hesab olunur.

Açar sözlər: registr variantları, mətn strukturu, informativ registrlər.

THE EMERGENCE OF REGISTER VARIANTS IN TEXT STRUCTURE

Banovsha Asgarova

Azerbaijan State Pedagogical University

Abstract

In modern times, there is an increasing focus on the research of various problems in text linguistics. One of the complex and frequently studied issues in this field is the identification of the means that connect formal-grammatical

cohesion, content-semantic relationships, and logical sequences among the units within a text.

This article discusses the relationship between text and its main functions in light of recent achievements in linguistics, evaluating literary texts as a form of communicative speech. It characterizes texts from informative and pragmatic perspectives and addresses the variants of registers within text structure. It is well known that text units are interconnected and that there is cohesion among them. In this regard, it is essential to note the order of connections in the formation of a text, which is why variants of informative registers are considered one of the main problems.

Key words: register variants, cohesion, text structure, informative registers.

ПОЯВЛЕНИЕ ВАРИАНТОВ РЕГИСТРА В СТРУКТУРЕ ТЕКСТА

Бановша Аскерова

Азербайджанский государственный педагогический университет

Резюме

В современное время все больше внимания уделяется изучению различных проблем лингвистики текста. Одним из сложных и наиболее исследованных вопросов данной области является выявление средств, сочетающих формально-грамматическую связь, содержательно-смысловую связь и логическую последовательность между ее единицами в тексте.

В данной статье текст и основные функции текста рассматриваются на уровне новейших достижений языкознания, оценивается художественный текст как форма коммуникативной речи, характеризуется текст с информативного и прагматического аспектов, а также варианты регистров в текстовой структуре. Известно, что языковые единицы взаимосвязаны, между ними существует когезия. Здесь необходимо отметить формирование последовательности вариантов в тексте. Поэтому варианты информативных регистров рассматривается как один из важных вопросов.

Ключевые слова: варианты регистров, когезия, структура текста, информативные регистры.

Giriş/Introduction.

Mətnin kommunikativ strukturunda reproduktiv, informativ, generativ, volyuntiv, reaktiv registrlərdən başqa, müntəzəm göstəricilərə malik sintaktik

kompozisiya fraqmentləri də vardır. Bu fraqmentlər məlum registrlərin diferensial əlamətlərinin qarşılıqlı təsirini özündə birləşdirə bilir. Ənənəvi dilçilikdə onlardan söz və cümlə çərçivəsində bəhs olunmuş, həmin fraqmentlər mətn strukturundan doğan hadisə kimi qiymətləndirilmişdir. Kommunikativ registr anlayışını irəli sürmüş tədqiqatçılar belə fraqmentləri registr variantları adlandırmış, həmin variantların üç tipini ayırmışlar: 1) əyani nümunəvi variant; 2) potensial ümumiləşdirmə variantı; 3) generativ-volyuntiv variant.

Hər üç registr variantı mətn daxilində müxtəlif registr bloklarında qeydə alınır. Bu registrlərin əsas xüsusiyyətlərindən biri onların məlum registrlərin sıralanması və bir-birinə keçidində mühüm rol oynaması ilə bağlıdır. Bu cəhət registr variantlarını ayrı-ayrılıqda təhlilə cəlb etməyi aktuallaşdırır. Onu da qeyd edək ki, üçüncü registr variantı öz mahiyyətinə görə ikinciyyə yaxınlaşır. Onun fərqli xüsusiyyəti məhz hansı kommunikativ registrlər arasında aralıq mövqe tutması ilə əlaqədardır.

Əyani-nümunəvi registr variantı.

Bu termin aspektologiyadan alınmışdır. Nitqin əyani-nümunəvi registr variantı növü zaman planının subyektiv dəyişməsini göstərən əsas vasitədir. Kommunikativ prosesdə personajın və ya danışanın xəyalında zamanın dəyişməsi baş verir və hadisələr bu yeni zaman daxilində cərəyan etməyə başlayır. Beləliklə, əsərin süjet perspektivi dəyişir. Gerçəklikdə indiki zamanda olan subyektlər və ya bu subyektlərdən bir neçəsi, biri başqa zaman kəsiyinə keçir və oradakı hadisənin iştirakçısına çevrilir. Zaman planının çox zaman gələcək istiqamətində dəyişməsi baş verir. Hadisələrin başvermə xronotopunda personajlar xəyalən gələcək zamana köçürülür. İnformativ registrdə bu xəyali zamanda hadisələr dinamik şəkildə bir-birini əvəz edir. İnformativ registrdə cümlələrin həm indiki, həm gələcək zamanlı formaları işlənə bilər. Hadisələr xronotopu gələcək zamana köçürülə bildiyi kimi, keçmişə də qayıtma imkanına malikdir. Bu halda da zaman köçürülməsi, zaman planının dəyişməsi xəyali şəkildə baş verir və zaman dəyişməsi haqqında məlumat danışan tərəfindən verilir. Gələcəyə köçürmə ilə müqayisədə keçmişə qayıtmada fərqli cəhətlər üzə çıxır. Keçmiş və onun hadisələri danışana, personaja məlumdur. Gələcək hadisələrin isə necə cərəyan edəcəyi məlum deyildir. Bu hadisələr olsa-olsa müəyyən səviyyədə proqnozlaşdırıla bilər. Əgər xəyali gələcək üçün hadisələrin həmin xəyali zamanın müəyyən anından başlayaraq davam etməsi məqbuldursa və bu hadisələr hələ baş verməmiş və yalnız danışanın təxəyyülündə yer alan hadisələdirsə, keçmişə qayıtmada həm baş vermiş, həm də baş verməmiş hadisələr canlandırılır. Danışan,

adresat sanki keçmiş hadisələrə müdaxilə etmiş olur. Onu da qeyd edək ki, bəzən bu müdaxilə olmur. Yalnız keçmişdə olmuş hadisələrin canlandırılması prosesi gedir.

Arzu həm keçmişə, həm də gələcəyə istiqamətlənəndir. Gələcək arzu edilənin təsəvvürə və dilə gətirilməsidir. Keçmişə qayıtma isə baş vermişlərin xatırlanması, bir sıra hallarda baş vermişlərin dəyişdirilib başqa şəkildə təqdim edilməsidir. Keçmişə qayıdış ya xatirəni canlandırmaq, ya da keçmişdə baş vermiş başqa şəkllə salmaq, bugünkü arzuya, istəyə uyğunlaşdırmağı nəzərdə tutur. Keçmişdə baş vermiş hadisənin xatırlanması informativ registr üçün səciyyəvidirsə, keçmişdə olanın dəyişdirilməsi və ya tam reallıqla indiki zaman çərçivəsinə salınıb canlandırılması kommunikativ registrin əyani nümunəvi variantıdır. Daha bir məsələni də aydınlaşdırmaq lazım gəlir. Danışan keçmişdə baş vermiş hadisəni xatırlayır, arzulayır. Zaman planı bu məqsədlə keçmişə köçürülür. Personajın həmin hadisəni xəyalən yenidən təkrar olunması arzusu sanki keçmiş zaman planından yenidən indiki zamandan keçilərək gələcəyə köçürməyə zəmin yaradır. Arzu olmuş hadisənin olduğu kimi və ya fərqli şəkildə yenidən baş verməsinə kökləndiyindən zaman planının keçmişdən gələcəyə köçürülməsi baş verir.

Əyani-nümunəvi registr variantı üçün ən səciyyəvi cəhəti feili və ismi xəbərli cümlələrin başqa zaman planına keçməsidir. Zaman planının dəyişməsinə bildirən və ya göstərən siqnallar müxtəlif dillər üçün fərqli dil hadisələridir. İnformativ registr və əyani-nümunəvi registr variantından əvvəlki informativ mətn əvvəlcə zaman planını dəyişməyə xidmət göstərən mənzərəni və faktual informasiyanı canlandırır. “65300 eksponata diqqətlə baxmaq üçün beş həftə lazımdır” informasiyası bundan sonrakı informativ registrdə “tourist” sözünün “Louvre Lite” ifadəsinin işlədilməsi hadisənin zaman planının dəyişməsinin siqnalına çevrilir. Abzasın son cümləsi zaman planının yeni informativ registrlə əvvəlki yerə qaytarılmasını həll edir. Əyani-nümunəvi registr variantında danışanın xronotopunda obyektiv müşahidə edilən olmur. Registr variantı danışanın şüurunda yaranan, ikinci olan obrazları canlandırır. Bu canlandırma qulaq asanın və ya oxucunun şüurunda da inikasını tapır. Mətnin perseptiv xətti bu abzasları hadisələr xəttindən kənarada yaradır. Əgər danışan özünü canlandırılan mənzərəsinin subyekt kimi təsəvvür edirsə, onda o da başqa zaman planında mövcud olan subyektə çevrilir.

Potensial ümumiləşdirmə registr variantı.

Bu registr variantının əsas əlaməti ümumi şəxslə cümlədir. Ənənəvi qrammatikada bu, təktərkibli cümlə tipidir. Ümumi şəxslə cümlələr mətn strukturuna uyğun gələn elementlərdən biri hesab olunur.

Məlumdur ki, ümumi şəxslə cümlələrdə ifadə edilən hökm ümumi şəxsə aid olur. Ümumi şəxslə cümlənin xəbəri ikinci şəxsin tək, üçüncü şəxsin cəmi, bəzən də birinci şəxsin tək və ya cəmi ilə ifadə olunur. Bu zaman həmin şəxslər öz mənalarından tamamilə uzaqlaşır. İş bütün şəxslərə aid edilə bilər.

Ümumi şəxslə cümlələr daha çox atalar sözləri, nəsihət, məsləhət səciyyəsi daşıyan hökmlər olur. Ümmüi şəxslə cümlələr adresatı və onun yerində ola biləcək istənilən başqa şəxsi danışanın təcrübəsinə dəvət edir. Ümumi şəxslə cümlədə subyektin şəxs forması ilə onun kommunikativ rolu arasında birbaşa uyğunluq, münasibət yoxdur. Ümumi şəxslə cümlənin üç əsas forması fərqləndirilir:

1) atalar sözü tipli; 2) nəqli-vizual tipli; 3) qiymətləndirmə-səciyyətləndirmə tipli.

Nəqli-vizual tipli ümumi şəxslə cümlələrdə danışanın fərdi təcrübəsi ikinci şəxs, adresat və ya adresatı əvəz edə biləcək istənilən şəxs üçün ümumi formada verilir. Ümumiləşdirilmiş şəxs anlayışı, hadisənin müəyyən xətt üzrə inkişaf etdirilməsi hər kəsi, istənilən adresatı hadisəyə cəlb edir [MAD, 1981:105].

Ümumiləşdirilmiş nöqtəyi-nəzərin və ya ümumiləşmə potensialı olan fikrin mətn strukturuna daxil edilməsi registrlər arasında sərhədi təyin etməyə imkan yaradır. Bu cəhət mürəkkəb cümlə daxilində bir registrdən digərinə keçid halında da müşahidə olunur.

Generativ-volyuntiv variant.

Bu registr variantı qeyd olunduğu kimi, ikinci registr variantına yaxındır. Bu variantda həcmə görə minimal olan registrlərin qarşılıqlı əlaqəsi yer alır.

Generativ-volyuntiv registr variantı kontekstdən çox ayrılmayan kiçik fraqmentlərlə səciyyətlənir. Bu zaman danışan nitqində atalar sözlərindən istifadə edir. Bununla o, müəyyən fikrini təsdiq etmək məqsədi daşıyır. Atalar sözləri, zərb-məsələlərdə kollektiv subyektin illərlə ümumiləşdirilmiş təcrübəsinin nəticəsində meydana gəlmiş kommunikativ akt gerçəkləşir. Bu akt onu deyənə məxsus deyildir. Lakin danışanın bu registr variantını öz nitqinə daxil etməsi adresata təsir üçün nəzərdə tutulmuş və ümumi registr blokunun daşdığı informasiyadan seçilir, sanki kənardan həmin informasiyanın daxilinə nüfuz edir. Qeyd edək ki, bəzi frazeoloji ifadələr də bəzən belə funksiyanı yerinə yetirir. Generativ-volyuntik registrə aid nümunələrin müəyyən mətndən axtarılıb

tapılması o qədər də asan deyildir. Çünki bu registr variantı işləklilik baxımından məhsuldar deyildir.

Əlbəttə, generativ-volyuntiv registrə meyilliliklə səciyyələnən varaint heç də həmişə atalar sözləri əsasında formalaşmır. Bəzi hallarda bu registr danışanın intensiyasında xüsusi vurğulanan bir kəlmə, bir söz, bir hökm şəklində üzə çıxır. Şeksprin “Hamlet” əsərində Hamletlə Ofelya arasındakı dialoqda Hamletin istifadə etdiyi “Get monastıra” ifadəsi generativ-volyuntiv registr variantı funksiyasını yerinə yetirir. Burada atalar sözlərinə xas olan ümumiləşdirmə deyilən kəlmə də yoxdur. Lakin personajın eyni kəlmə ilə müsahibini təhrik etdiyi işin öz mahiyyətində bu konkretlik, informasiyanın yığcamlığı özünə yer alır.

If thou dost marry. I'll give thee this plague for thy dowry: be thou as chaste as ice, as pure as snow, thou shalt not escape calumny. Get thee to a nunnery, go: farewell. Or, if thou wilt needs marry, marry a fool; for wise men wise men know well enough what monsters you make of them. To a nunnery, go, and quickly too. Farewell.

Mətndəki informasiya dəyərli və dəyərsiz ola bilər. Yəni müəllif bəzən kommunikativ akt üçün dəyərli olmayan informasiyanı mətnə daxil edir. Belə halda izafi informasiya müəyyən müddətdən sonra dəyərliliyini itirir. Mətnə fikrin eksplisit və ya implisit şəkildə ifadə olunması gərginlik və qeyri-gərginlik yaradır. İnformasiyanın gizli ifadəsi gərginliyi artırır. İzafi gərginlik isə mətnin qavranmasını çətinləşdirir. Mətn janrından asılı olmayaraq, oxucu üçün nəzərdə tutulur. Mətnin orta səviyyəli oxucuya ünvanlanması daha geniş yayılmışdır. Mətnin xətti şəkildə açılışı və məlumatların dərinlik strukturları oxşar deyildir. Müəyyən ölçüdə praqmatik yeni iformasiyaya kökləmə mətnin informativliyini artırır. Mətnin informativliyinin artırılmasının iki yolu vardır: intensiv və ekstensiv üsul. İntensiv üsul informativliyin artırılması mətn həcmnin azaldılması ilə əldə edilir. Bu zaman informasiya sıxılır və mətnə struktur gərginlik əmələ gəlir.

Ekstensiv üsul mətnə daxil edilən informasiya həcmnin artırılmasına əsaslanır. Onun tətbiqi baş verən hadisələrin təfərrüfatına varmaqla əldə olunur.

“Dildə ümumi səviyyədə işlənən nə varsa, onlar qrammatik doğru formaldır” fikrini irəli sürən Q.Suit ingilis dilində cümlələrdən fərqlənən tərtərkibli cümlələrin və cümlə funksiyasında çıxış edən sintaktik quruluşların olduğunu təsdiq etmişdir. Müəllif “Come!” tipli feili əmr cümlələrini, “Half a cup, please!” tipli feilsiz xahiş cümlələrini, “Yes”, “No”, “Please!” tipli söz-cümlələrini, “John!”, “Ann!” tipli vokativ cümlələri, “Alas!”

tipli nida cümlələrini “Condensed sentences” adlandırdığı bir qrupda birləşdirmişdir [Sweet, 1955:200].

Feilsiz cümlələrin “Forward!”, “Silence!”, “Off with you!”, “No talking!” tipli cümlələrin böyük əksəriyyətin Q.Suitin “Condensed sentences” qrupundan kənarında qalır [Sweet, 1955: 220].

Nəticə/Conclusion.

Kommunikativ registrlərin formalaşması, onların mətn strukturunda sıralanması, registr bloklar yaratması və bu blokların birləşərək ümumi mətni əmələ gətirməsi, bir tərəfdən ənənəvi mətn vahidlərinin sıralanması kimi özünü göstərir. Lakin kommunikativ registrlər və onların variantları məsələyə başqa aspektdən yanaşmaq üçün xüsusi zəmin yaradır. Cümlə tirləri çox və mürəkkəbdir. Mətnin abzas kimi vahidlərinin sayı da həmin mətnin ümumi həcmindən asılı olaraq, kifayət qədər çox ola bilər. Aparılmış tədqiqat göstərir ki, kommunikativ registr bloklarının ayrı-ayrı modellərinin öyrənilməsi daha effektiv nəticə vermək imkanına malikdir.

ƏDƏBİYYAT/REFERENCES

1. Müasir Azərbaycan dili (1981). – Bakı: Elm. – 236 s.
2. Tahirov, İ. (2007.) Azərbaycan və ingilis dillərində zaman kateqoriyası. –Bakı: Nurlan. – 323 s.
3. Агаев, П. (2005). Трактовка невербальных одноядерных предложений в английской литературе. // *Dilçilik məsələləri*. №3(4). – Bakı: AMEA Dilçilik İnstitutu nəşri. – s.209-219.
4. Золотова, Г.А., Онипенко, Н.К., Сидорова, М.Ю. (2004). Коммуникативная грамматика русского языка. – Москва: Фил. фак. МГУ. – 540 с.
5. Sweet, H. (1955). *New English Grammar. Logical and Historical. Part 1.* – Oxford: Clarendon Press. – 499 p.

Məqalə tarixəsi

| | |
|---------------------------|--|
| <i>Daxil olub</i> | 24.09.2024 |
| <i>Qəbul edilib</i> | 06.10.2024 |
| <i>Nəşrə tövsiyə edib</i> | <i>Məhərrəm Məmmədli</i> |
| | <i>filologiya üzrə fəlsəfə doktoru, dosent</i> |

DOI:10.30546/114578.2024.4.141.

LİŖQVOMƏDƏNİYYƏT KONSEPSİYASI VƏ MİLLİ DİL

GülŖar Muxtarzadə

müəllim

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti

<https://ORCID.org/0000-0001-5388-5373>

muxtarzadegulnar@gmail.com

Xülasə

İnsan dildə öz fiziki görünüşünü, daxili hallarını, duyğularını və intellektini, hərəkətlərini və xarakterini izləyir. Ona görə də insan və onun xarakterinin dil prizmasından öyrənilməsi son dərəcə aktualdır. Dil problemləri vasitəsilə biz ümumbəşəri və elmi miqyaslı problemləri görə bilərik. Xarakterin öyrənilməsinə linqvokultural yanaşma mədəni qaydalarda, xarakteri formalaşdıran mədəni kodlarda köklü dəyişikliyi aşkar etməyə imkan verir. Baxmayaraq ki, sırf linqvistik yanaşma bunu etməyə imkan vermir; dil çox mühafizəkardır, yeni hadisələrin lüğətə daxil olması üçün illər, qrammatika üçün isə onilliklər lazımdır.

Açar sözlər: linqvistika, mədəniyyət, şəxsiyyət, milli xüsusiyyətlər, xarakter, portret.

LINGUOCULTURAL CONCEPT AND NATIONAL LANGUAGE

Gulnar Mukhtarzade

Azerbaijan State Pedagogical University

Abstract

A person reflects their physical appearance, inner state, emotions, intellect, actions, and character through language. Therefore, studying a person and their character through the prism of language is extremely relevant. Through language issues, we can observe universal and scientifically significant problems. A linguocultural approach to the study of character allows for the identification of fundamental changes in cultural norms and the cultural codes that shape character. Although a purely linguistic approach does not permit this: language is very

conservative; it takes years for new events to enter the vocabulary and decades for grammar.

Key words: linguistics, culture, personality, national characteristics, character, portrait.

ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ КОНЦЕПЦИЯ И НАЦИОНАЛЬНЫЙ ЯЗЫК

Гюльнар Мухтарзаде

Азербайджанский государственный педагогический университет

Резюме

Человек отражает свое физическое состояние, внутренние переживания, эмоции, интеллект, действия и характер через язык. Поэтому изучение человека и его характера через призму языка является крайне актуальным. Через языковые проблемы мы можем наблюдать универсальные и научно значимые вопросы. Лингвокультурный подход к изучению характера позволяет выявить фундаментальные изменения в культурных нормах и культурных кодах, формирующих характер. Хотя чисто лингвистический подход не позволяет этого сделать: язык очень консервативен; для включения новых явлений в словарь требуются годы, а для грамматики – десятилетия.

Ключевые слова: лингвистика, культура, личность, национальные особенности, характер, портрет.

Giriş/Introduction.

Dilçiliyin müasir inkişaf mərhələsində dilin insan təfəkkürü və onun ruhi-mənəvi və əməli fəaliyyəti ilə qırılmaz əlaqələri olmasının qəbul edilməsi həlledici rol oynayır. Belə bir zamanda dünyanın xüsusi etnik, linqvistik və mədəni mənzərəsinin formalaşması prosesində dilin yerini müəyyən etmək məsələsi xüsusi önəm kəsb edir. Dil hadisələrinin mədəni komponent prizmasından təhlili dilin dünyanın qavranılmasına təsiri məsələsinin həllinə yaxınlaşmağa imkan verir. Dilin dünyanın qavranılmasına təsiri məsələsinin daha konkret izahı ondan ibarətdir ki, görəsən, hər bir dil xüsusi bir “dünyagörüşü” yaradır, yoxsa hər bir dilin etnik xüsusiyyəti ümumbəşəri, universal məntiqi vahidlər üzərində laylanır. Bu tipli məsələlərə müasir dövrdə daha çox koqnitivizm, koqnitiv dilçilik baxımından yanaşılır.

Dilçiliyin ümumi problematikasında dilin müxtəlif aspektlərinin etik, estetik və etnomədəni yönünün universal və milli-etnik dəyərlər və dəyərləndirmə kateqoriyaları ilə əlaqəsinin təhlili getdikcə daha çox əhəmiyyət daşıyır. Dünyanın milli dil mənzərəsinin strukturunda dünyagörüşün özəlliklərini əks etdirən dəyərlər və dəyərləndirmə komponentləri əsas yerlərdən birini tutur. İnsanın dəyərlər oriyentasiyası onun həyati məqsədləri olmaqla bərabər, idraki və etnomədəni sisteminin də əsasını təşkil edir.

Artıq xeyli zamandır ki, dünyanın dil mənzərəsi çərçivəsində dil hadisələrinin öyrənilməsinə antropoloji yanaşmaya əsaslanan yeni istiqamətlər təşəkkül tapmışdır. İnsanın dil şəxsiyyəti olaraq öyrənilməsinə artan maraq biliklərin universal saxlanma formalarının tədqiqi zəruriyyətinə gətirib çıxarmışdır ki, onların da biri konseptdir. Dünyanın dil mənzərəsi, əsasən, konseptlərdə əks olunur. Konseptlər xalq mentalitetinin koqnitiv bazasını təşkil edir. Dünyanın dil mənzərəsi haqqında hər bir fikir milli dilin leksik-semantik sisteminin təhlilinə əsaslanmalıdır. Dildəki leksik, leksik-qrammatik birləşmələr, sabit söz birləşmələri, atalar sözləri kimi dil vahidləri də məhz konseptlər əsasında dərk olunur.

Mədəni qarşılıqlı əlaqələrin getdikcə intensivləşdiyi və rəngarəngləşdiyi müasir dünyada linqvistik və mədəni anlayışların öyrənilməsi xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. Milli kimliyi və onun dildəki təzahürlərini təsvir etmək üçün istifadə olunan çoxsaylı anlayışlar arasında “milli xarakter” və “dil şəxsiyyəti” xüsusi yer tutur. Bu anlayışlar zahiri yaxınlıqlarına baxmayaraq, özünəməxsus xüsusiyyətlərə malikdir və mədəni və dil hadisələrinin dərk edilməsində müxtəlif rol oynayır.

Milli xarakter müəyyən etnik qrupa və ya xalqa xas olan sabit davranış və psixoloji xüsusiyyətlərin məcmusudur. O, tarixi, sosial və mədəni şəraitlə formalaşır və kollektiv mentaliteti əks etdirir. Eyni zamanda, linqvistik şəxsiyyət həm milli, həm də şəxsi kimlik elementləri də daxil olmaqla, konkret şəxsin dilin qavranılması, başa düşülməsi və istifadəsinin fərdi xüsusiyyətlərini təsvir edən daha dar bir anlayışdır [Əliyeva, 2023:56].

Milli xarakterin tədqiqi və bu anlayışın formalaşması insana xas olan, “xarakter” termini ilə işarələnən əlamətlərin, izlərin və xüsusiyyətlərin təhlilindən başlanmışdır. Əvvəlcə yunan sözü olan “xarakter” hadisənin xüsusiyyətlərini əks etdirən işarə və ya simvol, “xarakterik” sözü isə konkret bir şey mənasındadır. Zaman keçdikcə bu termin bir insanı digərlərindən fərqləndirən müəyyən əlamət və ya əlamətlər toplusunu ifadə etməyə başladı. Sonradan onlar bir etnik qrupun

insanlarının ümumi fərqləndirici xüsusiyyətlərini müqayisə etməyə, onların digər etnik qrupların xüsusiyyətləri ilə oxşar və fərqli cəhətlərini müəyyən etməyə başladılar. Ümumi qəbul edilir ki, milli xarakter bütövlükdə xalqın mental tərkibinin tərkib elementi və eyni zamanda əsasıdır. Əsasən emosional (milli xarakter) və daha rəşional (milli şüur) elementlərin mürəkkəb və bir-biri ilə əlaqəli məcmuəsi millətin psixi quruluşunu dəqiq ifadə edir ki, bu da bir milli-etnik qrupun nümayəndələrini digər belə qrupların nümayəndələrindən fərqləndirir.

S.A.Baqramov hesab edir ki, milli xarakter xalq yaradıcılığında – ədəbiyyatda, musiqidə, mahnılarda, rəqslərdə xüsusilə aydın şəkildə əks olunur. Milli xarakter alimin fikrincə, “bir xalqın nümayəndələrinin psixikasında onun mövcudluğunun unikal tarixi şəraitinin əks olunması, xalqın mənəvi görünüşünün ənənəvi formalarında təzahür edən bəzi xüsusiyyətlərin məcmusudur [Баграмов, 1966:24].

L.N.Qumilyov hesab edir ki, milli xarakter mifdir. Hər bir yeni dövr üçün konkret etnik qrupun xarakter əlamətləri, hətta etnogenez fazalarının ardıcılığını saxlamaqla belə həmişə real vəziyyətə uyğun olaraq transformasiya olunur [Гумилев, 1994:35].

D.Olşanskinin fikrincə, milli xarakter müəyyən bir milli birliyə xas olan ətraf aləmin qavranılmasının ən sabit xüsusiyyətlərinin və ona reaksiya formalarının məcmusudur [Ольшанский, 2001:42]. Milli xarakter, ilk növbədə, emosiyalarda, hisslərdə və əhval-ruhiyyədə, eləcə də dünyanın emosional və hissi qavrayışının bir çox cəhətdən irrasional yollarında, hərəkət sürətində və intensivliyində ifadə olunan emosional və hiss təzahürlərinin müəyyən bir vəhdətidir.

“Dilçi şəxsiyyət” termini ilk dəfə dilçiliyə V.V.Vinoqradov tərəfindən daxil edilmişdir, baxmayaraq ki, fərdi dil biliyinin əhəmiyyətli əhəmiyyəti haqqında fikirlər V.Fon Humboldt və I.G.Herderin əsərlərində təsvir edilmişdir. Bu fikirlər daha sonra L.Vaysqerber, İ.A.Boduen de Kurtene, K.Vössler və başqalarının əsərlərində işlənmişdir. Rus dilçiliyində linqvistik şəxsiyyətin öyrənilməsinə G.İ.Boqin, S.Q.Vorkaçev, V.İ.Karasik, Y.F.Sedov və başqaları mühüm töhfələr vermişlər.

Y.N.Karaulova görə, milli xarakter daşıyan linqvistik şəxsiyyət üçün birbaşa paralellər aparmaq mümkün deyil. Ancaq yenə də aralarında dərin oxşarlıqlar var. Bu ondan ibarətdir ki, milli prinsipin daşıyıcısı olan şəxsiyyət hər iki halda tarixi inkişafın və çoxəsrlik təcrübənin nəsillər arasında ötürülməsinin

məhsuludur [Караулов, 1987: 36]. Milli linqvistik şəxsiyyətin təşkilatlanmasının bütün səviyyələrinə nüfuz edir.

S.G.Vorkaçevin fikrincə, "dil şəxsiyyəti" anlayışı müvafiq fənlərarası terminin dilçilik sahəsinə proyeksiyası ilə formalaşır, bunun mənasında insanın fiziki və mənəvi xüsusiyyətlərinin sosial əhəmiyyətli toplusuna fəlsəfi, sosioloji və psixoloji baxışlar var [Воркачев, 2001:52].

“Milli xarakter” və “linqvistik şəxsiyyət” linqvomədəni anlayışları arasında oxşar cəhətlər ondan ibarətdir ki, hər iki anlayış linqvokulturoloji tədqiqatların mərkəzində dayanır, mədəniyyətin və dilin qarşılıqlı əlaqədə olması və bir-birini formalaşdırması yollarını əks etdirir. “Milli xarakter” və “dil şəxsiyyəti” bir-biri ilə bağlıdır, çünki konkret xalqa xas olan kollektiv əlamətlər istər-istəməz bu xalqın üzvlərinin dil davranışının fərdi xüsusiyyətlərində öz ifadəsini tapır. Məsələn, müəyyən bir mədəniyyətə xas olan təfəkkür və ünsiyyət nümunələri onun hər bir nümayəndəsinin dil vərdislərinin formalaşmasına təsir göstərir.

“Milli xarakter” və “linqvistik şəxsiyyət” linqvomədəni anlayışları arasındakı fərqlər onların diqqət mərkəzində və əhatə dairəsində özünü göstərir ki, bu da onların mədəni və linqvistik kimliyin formalaşmasında özünəməxsus rollarını anlamağa imkan verir. “Milli xarakter” müəyyən etnik və ya milli qrupa xas olan sabit davranış və psixoloji xüsusiyyətlərin məcmusunu əhatə edir. Bu konsepsiya tarixi, sosial və mədəni şərtlərlə formalaşan kollektiv xüsusiyyətləri əks etdirir. Milli xarakter bu xüsusiyyətlərin bütövlükdə qrupun dilində və davranışında necə təzahür etdiyini təsvir etməyə kömək edir. Məsələn, milli xarakter Şərqi mədəniyyətlərində kollektivismə və ya Qərbi mədəniyyətlərində fərdiliyə meyli izah edərək, tarixi və mədəni kontekstin ortaq davranışların və dünyagörüşlərinin formalaşmasına necə təsir etdiyini nümayiş etdirir.

Eyni zamanda, “linqvistik şəxsiyyət” müəyyən bir şəxs tərəfindən dilin qavranılması, başa düşülməsi və istifadəsinin fərdi xüsusiyyətlərinə diqqət yetirir. Bu konsepsiya fərdin şəxsi xüsusiyyətlərinin, təcrübələrinin və sosial mühitinin onun dil sərəfəsində və ünsiyyət bacarıqlarına necə təsir etdiyini təsvir edir. Fərdi və peşəkar keyfiyyətlərin, təhsil səviyyəsinin və həyat təcrübələrinin nitq davranışını və dil üstünlüklərini necə formalaşdırdığını başa düşmək üçün linqvistik şəxsiyyət yoxlanılır. Məsələn, linqvistik şəxsiyyətin təhlili fərdin ünsiyyət tərzinin və dil vasitələrinin seçiminin unikal xüsusiyyətlərini müəyyən etməyə imkan verir.

Nəticə/Consulision.

Beləliklə, bu anlayışlar arasındakı əsas fərq təhlil səviyyəsindədir: milli xarakter kollektiv əlamətləri və onların bütövlükdə qrupa təsirini araşdırır,

lingvistik şəxsiyyət isə fərdi xüsusiyyətlərə və onların dildə təzahürünə diqqət yetirir. Milli xarakter mədəniyyətin və tarixin etnik qrupun ümumi xüsusiyyətlərini necə formalaşdırdığını anlamağa kömək edir, lingvistik şəxsiyyət isə bu ümumi xüsusiyyətlərin fərdi lingvistik davranışda özünü necə göstərdiyini göstərir.

ƏDƏBİYYAT/ REFERENCES

1. Əliyeva, Z. (2017). Dilçilikdə konsept nəzəriyyəsi. // “Ağamusa Axundov və Azərbaycan filologiyası” Beynəlxalq elmi konfransın materialları. – Bakı, – s.151-110.

2. Əliyeva, Z. (2023). Koqnitiv dilçilik və nəzəri fikirlər. // Filologiya məsələləri. – Bakı: – №2. – s.187-195.

3. Баграмов, Э.А. (1966). Национальный вопрос и буржуазная идеология (критика новейших политико-социологических концепций). – Москва: Мысль. – 325 с.

4. Воркачев, С.Г. (2001). Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании. №1. – с. 64-73.

5. Гумилев, Л.Н. (1994). Сочинения. Конец и вновь начало. – Москва: Библио. информ. об-ние "Танаис": ДИ-ДИК. – 541 с.

6. Караулов, Ю.Н. (1987). Русский язык и языковая личность. – Москва: Наука. – 261 с.

7. Ольшанский, Д.В. (2001). Основы политической психологии. Учеб. пособие для вузов. – Екатеринбург: Деловая книга. – 494 с.

8. Ольшанский, И.Г. (1974). Текст как единство элементов и отношений. – Москва, – с.209-214.

Məqalə tarixəsi

Daxil olub 10.08.2024

Düzəlişə göndəriib 14.08.2024

Qəbul edilib 06.09.2024

Nəşrə tövsiyə edib Könül Səmədova

filologiya elmləri doktoru, dosent

ƏDƏBİYYATSÜNASLIQ

DOI: 10.30546/114578.2024.4.110.

“DAN ULDUZU” JURNALININ NƏŞRİ TARİXİNDƏN

Razim Məmmədov

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

Xülasə

Zəngin ənənələrə malik milli mətbuatımızın inkişafını Tiflisdə Azərbaycan dilində nəşr edilən qəzet və jurnallarsız təsəvvür etmək mümkün deyil. Keçən əsrin 20-ci illərində Tiflisdə nəşrə başlayan “Dan ulduzu” jurnalı da azərbaycanlıların ədəbi-mədəni mühitinin püxtələşməsində əvəzsiz xidmətləri ilə diqqəti cəlb edir. Latın əlifbası ilə dərc olunan “Dan ulduzu” jurnalı beş il Gürcüstan və Ermənistan Yeni Türk Əlifbası Komitələrinin orqanı kimi işıq üzü görmüşdür. Jurnalın səhifələrində külli miqdarda Azərbaycan şifahi xalq ədəbiyyatı nümunələri, aşıq şeirləri, o dövrdə yaşayan ədiblərin şeir və hekayələri, başqa xalqların ədəbiyyatından edilmiş bədii tərcümə nümunələri, eləcə də çoxsaylı elmi-nəzəri məqalələr çap olunmuşdur.

Açar sözlər: “Dan ulduzu” jurnalı, Tiflis, Yeni Türk Əlifbası Komitəsi, jurnalın nəşri tarixi, onun fəal müəllifləri.

ABOUT THE PUBLICATION DATE OF "DAN ULDUZU" JOURNAL

Razim Mammadov

Azerbaijan State Pedagogical University

Abstract

The most important stage in the history of our national press, which has rich traditions, has been considered the cultural center of the South Caucasus since the 19th century. Newspapers and magazines published in the Azerbaijani language played an important role in the formation of the national literary and cultural environment in Georgia. The "Dan Ulduzu" journal, which was published in the 20s of the last century, attracts attention with its invaluable services in improving

the literary and cultural environment of Azerbaijanis. "Dan ulduzu" journal, published in Latin alphabet, was published for five years as an organ of the New Turkish Alphabet Committees of Georgia and Armenia. A large number of examples of Azerbaijani oral folk literature, love poems, poems and stories of writers living at that time, examples of artistic translations from the literature of other nations, as well as numerous scientific and theoretical articles were published on the pages of the magazine.

Key words: "Dan ulduzu" journal, Tbilisi, New Turkish Alphabet Committee, publication date of the journal, its active authors.

О ДАТЕ ПУБЛИКАЦИИ ЖУРНАЛА «ДАН УЛДУЗУ»

Разим Мамедов

Азербайджанский государственный педагогический университет

Резюме

Развитие нашей национальной прессы с богатыми традициями невозможно представить без газет и журналов, издаваемых на азербайджанском языке в Тбилиси. Журнал «Дан Улузу», начавший публикацию в Тбилиси в 20-х годах прошлого века, также привлекает внимание своими неопенимыми услугами в обогащении литературно-культурной среды азербайджанцев. Издаваемый на латинском алфавите, журнал «Дан Улузу» выходил пять лет как орган Новых Турецких Алфавитных Комитетов Грузии и Армении. На страницах журнала были опубликованы многочисленные образцы азербайджанского устного народного творчества, ашуговские стихи, поэзия и рассказы писателей того времени, художественные переводы из литературы других народов, а также множество научных и теоретических статей.

Ключевые слова: Журнал «Дан Улузу», Тбилиси, Новый Турецкий Алфавитный Комитет, история публикации журнала, его активные авторы.

Giriş / Introduction.

Milli mətbuatımızın yaranmasını və inkişafını Gürcüstanda nəşr olunan azərbaycandilli qəzet və jurnallarsız təsəvvür etmək qeyri mümkündür. Təəssüflə qeyd olunmalıdır ki, xalqımızın mədəniyyətinin, milli şüurunun və dünyagörüşünün formalaşmasında Tiflisdə, eləcə də azərbaycanlıların yaşadıkları Borçalıda, Batum şəhərində, Ahısqa bölgəsində (Ahısqa (indiki Axalsixə),

Adıgün, Aspinza) çap olunan azərbaycandilli mətbuat orqanlarının, nəşri tarixi, onların fəaliyyəti və ideya istiqaməti haqqında hələ də ətraflı məlumat verilməmişdir.

Keçən əsrin 20-ci illərində Gürcüstanda Azərbaycan dilində nəşrə başlayan və qısa müddət ərzində ədəbi ictimaiyyətin diqqətini cəlb edən mətbuat orqanlarından biri də “Dan ulduzu” jurnalı olmuşdur. Onu da xatırladaq ki, bu məcmuə Gürcüstanın və Ermənistanın Yeni Türk Əlifbası Komitəsinin orqanı kimi latın əlifbası ilə işıq üzü görmüşdür. Məlumdur ki, 1922-ci il iyun ayının 13-də S.Ağamalıoğlunun rəhbərliyi ilə Azərbaycan Mərkəzi icraiyyə Komitəsi yanında Yeni Türk Əlifbası Komitəsi yaradılmış və bu quruma tapşırılmışdır ki, tezliklə latın qrafikası əsasında yeni Azərbaycan əlifbası tərtib etsin və həmin əlifba ilə dərsliklər, qəzet və jurnallar nəşrə başlasınlar. Məhz Yeni Türk Əlifbası Komitəsinin təşəbbüsü ilə 1922-ci ilin sentyabrında Azərbaycan mətbuatı tarixində ilk dəfə latın əlifbası ilə Bakıda “Yeni yol” qəzeti nəşrə başlamışdı. Onun məsul redaktoru isə M.S.Ordubadi olmuşdur.

1924-cü ilin mart ayında “Yeni fikir” qəzetinin əməkdaşlarının, Tiflis türk ədəbiyyatı dərnişinin üzvlərinin, eləcə də Gürcüstanda fəaliyyət göstərən maarif və mədəniyyət idarələrinin nümayəndələrinin iştirakı ilə iclas keçirilmiş və Yeni Türk Əlifbası Tiflis Komitəsi yaradılmışdır. Tiflisdə və İrəvanda fəaliyyətə başlayan Yeni Türk Əlifbası Komitələrinin birgə səyi nəticəsində irihəcmli ədəbi-mədəni məsələləri öz səhifələrində geniş işıqlandıran “Dan ulduzu” jurnalı nəşrə başlamışdır. Ayda bir dəfə çap olunması nəzərdə tutulan bu ədəbi-bədii məcmuənin ilk nömrəsi 1926-cı ilin may ayında işıq üzü görmüşdür. Lakin “Yeni fikir” qəzetində dərc olunmuş bir elanda “Dan ulduzu” jurnalının 1926-cı ilin yanvar ayında çap olunacağı barədə məlumatla rastlaşırıq: “1926-cı ilin yanvar ayından başlayaraq Yeni Türk Əlifbası Tiflis Komitəsi tərəfinfən “Dan ulduzu” adlı ədəbi, elmi, siyasi-iqtisadi və rəsmli aylıq jurnal nəşr ediləcəkdir. “Dan ulduzu”nda bu şöbələr olacaqdır: 1. Ədəbiyyat; 2. Məqalələr; 3. Biblioqrafiya; 4. Bilik və sənət; 5. Məzhəkə və həcv. Görünür, o dövrdə yeni əlifbanın tərtibi və həyata keçirilməsi ilə əlaqədar rastlaşan bir sıra texniki və digər çətinliklərlə bağlı “Dan ulduzu” jurnalının ilk sayının işıq üzü görməsi beş ay gecikdirilmişdir. Bu barədə “Yeni fikir” qəzetinin 30 may 1926-cı il tarixli nömrəsində oxuyuruq: “Uzun müddət texniki və başqa çətinliklərdən yana intişarı təxirə uğrayan “Dan ulduzu” məcmuəsinin birinci nömrəsi, nəhayət, çıxaraq satışa başladı”.

“Dan ulduzu” jurnalını Azərbaycan mətbuatı tarixində latın əlifbası ilə nəşr edilən ilk mətbuat orqanı adlandıran istedadlı yazıçı və jurnalist Ə.İsmayılı

müəyyən yanlışlığa yol vermişdi. O, “Qılgılımdan “Dan ulduzu”nadək” məqaləsində yazırdı: “1926-cı ildə Bakıda çağırılan birinci Ümumittifaq türkoloji qurultay ərəb əlifbasından latın əlifbasına keçmək haqqında qərar qəbul etdi. Bundan sonra Tiflisdə yeni əlifba ilə nəşr edilən Gürcüstan və Ermənistan Yeni Əlifba Komitəsinin orqanı kimi “Dan Ulduzu” aylıq, ədəbi, elmi, ictimai və şəkilli jurnal fəaliyyətə başladı. Az sonra Bakıda da eyni yönümlü “Yeni yol” qəzeti nəşr edilir” [İsmayılı, 1989:265].

Məqalədə reallığı əks etdirməyən faktlarla bağlı bildirmək istəyirik ki, Bakıda latın əlifbası ilə nəşr olunmuş “eyni yönümlü “Yeni yol” qəzeti, “Dan ulduzu” jurnalından sonra deyil, dörd il əvvəl Azərbaycan Yeni Türk Əlifbası Mərkəzi Komitəsinin orqanı kimi 1922-ci il sentyabr ayının 21-də Bakıda çap edilmişdir. “Yeni yol” qəzetinin nəşrindən iki il sonra isə Tiflisdə Yeni Türk Əlifbası Tiflis Komitəsi tərəfindən 1924-cü il martın 9-da “İşıq yol” adlı qəzet nəşr etdirməyə başlamışdır. Ona görə də latın əlifbası ilə işıq üzü görən “Yeni yol” və “İşıq yol” qəzetlərinin nəşrindən sonra – 1926-cı ilin may ayında buraxılmağa başlayan “Dan ulduzu” jurnalı Azərbaycan mətbuatı tarixində latın əlifbası ilə çap olunan ilk mətbuat orqanı sayıla bilməz [Məmmədov, 2000:44].

“Dan ulduzu” jurnalında Gürcüstanda və Qərbi Azərbaycanda yaşayan azərbaycanlıların ictimai-siyasi həyatı ilə bağlı müəyyən məqalələr çap olunsa da, jurnalın səhifələrində daha çox bədii əsərlərə, ədəbi, elmi məqalələrə, başqa xalqların ədəbiyyatından tərcümələrə, eləcə də hər iki bölgənin folkloru, şifahi xalq ədəbiyyatı nümunələrinə daha geniş yer verilirdi. Ona görə də jurnal yalnız Qafqazda deyil, Orta Asiya respublikalarında da sevilə-sevilə oxunmuş, onun sorağı Rusiya, Türkiyə kimi ölkələrdən gəlmişdir. Keçən əsrin 20-ci illərində Azərbaycanda, Gürcüstanda və Ermənistanda yaşayan azərbaycanlı ziyalılar hər vasitə ilə “Dan ulduzu” jurnalının şöhrətini artırmağa çalışmış, onun daha keyfiyyətli və məzmunlu nəşr olunmasına səy göstərmişlər. Məhz belə ziyalıların köməkliyi sayəsində jurnalın həcmi ildən-ildə böyümüş və onun səhifələrində dərc edilən materiallar daha oxunaqlı olmuşdur. Tiflisdə nəşr olunan “Yeni kənd” qəzetinin 8 yanvar 1928-ci il tarixli nömrəsində verilmiş məlumatdan öyrənirik ki, “Dan ulduzu” jurnalı artıq bu ildən daha çox bədii əsərlər çap etmək məqsədilə onun həcmi böyüdülərək 48 səhifə olmuşdur [“Yeni kənd” qəzeti, 1928].

Nəticə/Conclusion.

“Dan ulduzu” jurnalının ideya istiqaməti və qarşıya qoyduğu məqsəd haqqında “Yeni fikir” qəzeti məcmuənin birinci nömrəsinin çıxması münasibətilə yazırdı: “Bu jurnal mündəricatından anlaşıldığı üzrə müəyyən bir məqsəd təqib

eləyir ki, o da savadsızlığı yeni əlifba ilə ləğv edən kəndçi və işçi yarımşavadlı oxucuların mətbuata olan ehtiyatını dəf etmək və onların anlayışına yaxın bir dil ilə yazılmış hekayə, məqalə və xəbərlər ilə onları oxumağa maraqlandırmaqdan ibarətdir [“Yeni fikir” qəzeti, 1926].

Jurnal nömrədən-nömrəyə təkmilləşmiş, həm məzmunca, həm də texniki cəhətdən daha da təkmilləşmişdir. Məcmuənin tutduğu yolu o illərdə Tiflisdə yaşayan Əziz Şərif yüksək qiymətləndirmiş və onun gələcəyinin növbəti illərdə daha yaxşı olmasına inanmışdır. O, jurnalın 4-cü nömrəsinin çıxması münasibətilə yazmışdı: “Yeni Türk Əlifbası Gürcüstan və Ermənistan Komitələri tərəfindən çıxarılan bu jurnal birinci nömrəsindən başlayaraq həm məzmunca, həm də texniki çap hər yeni nömrə ilə yeni müvəffəqiyyətlər əldə edir, yaxşılaşır və gözəlləşir. Jurnal tərəfindən keçirilən bu dörd aylıq yol tərəqqi yoludur. İndi isə jurnal düzgün və sağlam yola düşmüş və oxucu üçün artıq dərəcədə maraqlı olmuşdur. Əlbəttə, jurnalın gələcəyi daha parlıq olmalıdır və olacaqdır [Məmmədov, 2000:45].

“Dan ulduzu” jurnalı səhifələrində çap olunan yazıların böyük əksəriyyətini bədii-ədəbi materiallar təşkil edir. Buna görə də onu Azərbaycan mətbuatı tarixinə ədəbi jurnal kimi daxil etmək düzgün olardı. Araşdırmalardan müəyyən olur ki, nəşr olunduğu müddətdə “onun səhifələrində 176 kiçik poema və şeir, 81 hekayə, 69 ədəbi tənqidi məqalə və resenziya dərc olunmuşdur” [İsmayilli, 1989].

ƏDƏBİYYAT/REFERENCES

1. “Yeni fikir” qəzeti (1924). – Tiflis, – 9 mart.
2. “Yeni fikir” qəzeti (1926). – Tiflis, –14 yanvar.
3. Məmmədov, R. (2000). Gürcüstanda Azərbaycan mətbuatı və ədəbi mühit. – Bakı: Xəzər. – 158 s.
4. İsmayilli, Ə. (1989). “Qılgılımdan “Dan ulduzu”nadək”. //“Dan ulduzu” ədəbi toplusu. – Tbilisi. – 268 s.
5. “Yeni kənd” qəzeti (1928). – Tiflis, – 8 yanvar.
6. “Dan ulduzu” jurnalı (1926). – Tiflis, – № 4.
7. “Dan ulduzu” jurnalı (1928). – Tiflis, – № 2.

Məqalə tarixçəsi

Daxil olub 24.08.2024

Qəbul edilib 16.09.2024

Nəşrə tövsiyə edib Mirvari İsmayılova

filologiya elmləri doktoru, professor

DOI: 10.30546/114578.2024.4.120.

ŞARLOTTA BRONTENİN YARADICILIĞINDA QADIN MÖVZUSU

Səkinəxanım Vəliyeva

filologiya üzrə fəlsəfə doktoru, dosent
Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti
http://ORCID.org./0000-0002-6954-9136
veliyevasekine56@gmail.com

Xülasə

İngilis yazıçılarından olan Şarlotta Brontenin “Jane Eyre” romanı sosial baxışı ilə qiymətlidir. Burada kişi dominantlığının güclü olduğundan, sosial mənsubiyyətlərinə görə fərqlənən iki insanın sevgisindən danışılır. Bu roman qadın hüquqlarını müdafiə edən əsərlərdən biri hesab olunur.

Romanın qəhrəmanı Ceyn qürurlu obraz, gənc qadındır. Amma bu cür xarakter onun yaşadığı cəmiyyətdə formalaşmışdır. Cənab Brokklhorst, Rochester və Saint-Johntry – romandakı üç adam Ceyn Eyri təhqir etməyə və onun şəxsi və fərdi fikirlərini ifadə etməyə mane olmağa çalışırlar. Lakin Ceyn onlardan uzaqlaşır, Sent-Conun evlilik təklifini rədd edir və o yalnız qanuni nikahı olarsa, Roçesterlə evlənməyə razılaşır.

Romanda baş qəhrəmanın real təsviri oxucuların diqqətini cəlb edir. Çünki Ceynin yaşadığı dövrdə mənsub olduğu cəmiyyətin əleyhinə olan fikirlərini ifadə etmək cəsarət tələb edilirdi.

Açar sözlər: Bronte, romantizm, realizm, Ceyn Eyr, ədalət.

THE FEMINE THEME IN CHARLOTTE BRONTE'S ACTIVITY

Sakinakhanum Valiyeva

Azerbaijan State Pedagogical University

Abstract

Charlotte Brontë, an English writer, presents a valuable social perspective in her novel "Jane Eyre." The story revolves around the love between two individuals who differ based on their social standings in a male-dominated society. This novel is considered one of the works that defend women's rights.

The protagonist, Jane, is a proud young woman whose character has been shaped by the society she lives in. Mr. Brocklehurst, Rochester, and St. John are three characters in the novel who attempt to insult Jane Eyre and hinder her from expressing her personal and individual thoughts. However, Jane distances herself from them, rejects St. John's marriage proposal, and agrees to marry Rochester only when he offers a lawful union.

The realistic portrayal of the main character captures the readers' attention, as expressing dissenting views against the society she belongs to required courage during Jane's time.

Key words: Bronte, romanticism, realism, Jane Eyre, honesty.

ТЕМА ЖЕНЩИНЫ В ТВОРЧЕСТВЕ ШАРЛОТТЫ БРОНТЕ

Сакинаханум Валиева

Азербайджанский государственный педагогический университет

Резюме

Роман «Джейн Эйр» Шарлотты Бронте, одной из английских писательниц, ценен своим социальным видением. В нем говорится о любви двух людей, различающихся по социальной принадлежности, где сильно мужское доминирование. Этот роман считается одним из произведений, защищающих права женщин.

Джейн, героиня романа, гордая молодая женщина. Но такой характер сформировался в обществе, где он жил. Трое мужчин в романе мистер Броклхорст, Рочестер и Сен-Джон три пытаются оскорбить Джейн Эйр и помешать ей выразить свои личные и личные мысли. Но Джейн дистанцируется от них, отвергает предложение руки и сердца Сент-Джона и соглашается выйти замуж за Рочестера только тогда, когда она выйдет замуж в законном браке.

Реалистическое описание главного героя романа привлекает внимание читателей. Потому что Джейн требовалась смелость, чтобы выразить свои взгляды против общества, к которому она принадлежала.

Ключевые слова: Бронте, романтизм, реализм, Джейн Эйр, честность.

Giriş/Introduction.

İngilis qadın yazarlarından olan Şarlotta Bronte “Ceyn Eyr” əsərində azad və öz qərarlarını verə bilən Ceynin timsalında Viktoria dövründə qadınların rolu və mövqeyini təsvir edir.

Ceyn Eyrin həyatı tarixi bədii təfəkkürün məhsuludur, lakin onun daxili həyəcanları, şübhəsiz ki, Şarlotta Bronteyə daha yaxındır.

Romanın ən mühüm cəhətlərindən biri patriarxal cəmiyyətin təsvir olunmasıdır. Ceyn kişilərin dominant olduğu belə bir cəmiyyətdə daim öz şəxsiyyətini təsdiq etmək üçün çalışır. Əsərdə əsas qəhrəmanlardan hesab olunan üç kişi, cənab Broklhörst, Roçester və Sent-Con Ceyn Eyri özlərinə tabe etməyə və onun şəxsi düşüncələrini və hisslərini ifadə etməsinin qarşısını almağa cəhd edirlər. Ceyn isə cənab Broklhörstdən uzaqlaşmağa nail olur, Sent-Conun evlilik təklifini rədd edir və yalnız nikahın tam qanuni olacağından əmin olan zaman Roçesterlə ailə qurmağa razılıq verir.

Əsərin yazıldığı dövrü nəzərə alsaq, bunları dilə gətirməyi bacarmaq olduqca cəsarətli bir addım hesab olunur. Cənab Roçester kimi imtiyazlı bir sahibin öz evində işləyən mürəbbiyəyə aşıq olması, kasıb və kimsəsiz olduğunu bilməsinə baxmayaraq, onunla evlənmək fikrindən dönməməsi bir daha onu sübut edir ki, aqlın, nəcibliyin, alicənablığın və mərdliyin təbəqə ilə, dövr ilə əlaqəsi yoxdur, bunlar tamamilə fərdi keyfiyyətlərdir.

Şarlotta Brontenin yaradıcılığında qadın problematikası.

Gənc və nisbətən aşağı sosial mövqeyə malik bir qadın kimi Ceyn müxtəlif kişi xarakterləri ilə qarşılaşır. Onların əksəriyyəti onun üzərində nəzarəti ələ keçirmək niyyətində olur. Buna bir misal olaraq Ceyni böyük məhəbbətlə sevən, lakin tez-tez ona əmrlər və göstərişlər verən cənab Roçesteri göstərmək olar. Özündən əmin və məğrur mülkədar kimi o, Ceynlə olan münasibətində də təbii olaraq sahib mövqeyini tutur. Roçester bəzən Ceyndən fikrini soruşmaq yerinə onu idarə etməyə, yönəltməyə çalışır və ona xoş olsun deyə dəbdəbəli və olduqca bahalı hədiyyələr təklif edir. Lakin Ceyn qadın müstəqilliyinin əhəmiyyətinə inanır və həyatda heç kimə borcu olmayan mövqeyini qorumağa çalışır. Hətta cənab Roçesterlə nigaha razılıq verdikdən sonra, həmin anın sehri ilə tilsimlənmiş və romantik xəyallara qapılmış olsa da, onun şəxsiyyətinin feminist elementləri yenə də özünü göstərir. Ceyn bütün qəlbi ilə sevdiyi şəxsin onu bahalı hədiyyələr yağmuruna tutmasına qarşı çıxır, çünki düşünür ki, bele getsə, o, Roçesterdən daha da asılı vəziyyətə düşəcək və ona borclu olacaq. Bundan əlavə, o təkid edir ki, nigaha qədər Adelin mürəbbiyəsi olaraq işinə davam etsin. Ceynin bu qərarı

həmin dövr üçün bir qədər qəribə səslənsə də, bir daha onu göstərir ki, o mümkün olduğu qədər müstəqil qalmağa çalışır. Ceynin Roçesterə olan hissləri böyük əzablardan keçsə də, xoşbəxt sonluqla mükafatlandırılır. Əsərin sonunda mövcud reallığın arzuolunan sonluqla əvəz olunması Bronteyə romantik nümunələrə müraciət etməsi üçün təkan vermişdir. O, Ceyn və Roçester arasında olan sevgini ancaq realizmin tələblərinə sadıq qalmadan əks etdirə bilirdi.

Əsərin qəhrəmanı Ceyn Eyrin romantik duyğularının inkişaf etdiyi mühit də İngiltərədə XIX əsrin ortalarına xas olan cəmiyyətin fərqli təbəqələrinə aid real insanlardan ibarət idi. Əsər həm romantik, həm də realist fikirləri özündə birləşdirdiyindən güclü bədii vəhdətə sahibdir. Lakin bu iki bir-birindən tamamilə fərqli olan istiqaməti anlamaq və onları ayırd etməyi bacarmaq çox vacibdir. Qəhrəmanın başına gələn hadisələr bir sıra mübarizələrdən, iztirablardan və çətinliklərdən keçsə də, onun sonda əldə etdiyi xoşbəxtliyin qədrini daha yaxşı anlamasına və qiymətləndirməsinə səbəb olmuşdur. “Ceyn Eyr”də hiss və həyəcanlar olduqca romantik şəkildə təsvir olunub kitaba xüsusi gözəllik bəxş edir, qəhrəmanın azadlıqsevər üsyankar ruhu isə əsərin ayrılmaz hissəsidir. [Elizabeth, 2013:197]

Şarlotta Brontenin əsərlərində romantizm və realizm.

Şarlotta Brontenin əsərlərində romantizm və realizm arasında xüsusi ideoloji və estetik sərhədlərin ortaya çıxdığını söyləmək olar. Bu özəllik yazıçının obrazları yaradarkən istifadə etdiyi bədii təsvir vasitələrində öz əksini tapır. Rəsm əsərində olduğu kimi, sözlü təsvirin xüsusiyyəti də hər şeydən əvvəl müəyyən qəhrəmanın fərdiliyinə və şəxsiyyətinə olan birbaşa müraciətlə şərtlənir. Portret oxşarlığı janrın ayrılmaz tərkib hissəsidir. Bu oxşarlıq surətin canlı təbiətə uyğun yaradılmasında müşahidə olunur və yazıçı tərəfindən sözlü təsvir üçün özünəməxsus sərbəstliyə malik bədii bütövlük kimi qiymətləndirilir. İnsan fərdiliyinin təkrarolunmazlığının və onun xarakterində, davranış və danışıq tərzində olduğu kimi tərcümeyi-halında, yaradıcılıq fəaliyyətində və onun mənəvi dünyasını əks etdirən şəxsi həyatının müxtəlif çalarlarında da müşahidə olunan düşüncələrinin məhz bütöv təsvirində ədəbi portret janrının mahiyyəti ortaya qoyulur. Şarlotta Bronte özünün ədəbi portret ustası olduğunu göstərmişdir. Onun məharəti yaratdığı obrazların zahiri xarakterik cizgilərinin təsvirində xüsusi qayğı ilə seçilmiş söz və ifadələrlə fərqlənirdi, lakin ən əsası o idi ki, Bronte həm də qəhrəmanın daxili dünyasını oxucuya çatdırmağa xüsusilə diqqət yetirirdi. Obrazların xarakterini müəyyən edərkən o, bu və ya digər şəxsiyyətlərin olduqca anlamlı ifadəsi üçün müxtəlif yazı üsullarına və təsvir vasitələrinə müraciət edirdi.

Bəzi hallarda Bronte bilərəkdən şişirtmələrə yol verir, bəzən isə ciddi həyat normalarına əməl edirdi. Oxucu xəsis Brokhlörstün portreti ilə tanış olur. O, hündür və arıqdır. Onun paltosu axıracan düymələnib. Onun obrazı daha aydın şəkildə müəllifin heç bir şərhi olmadan bir dialoq vasitəsilə verilir. Brokhlörstün təhsil sisteminə olan baxışını anadangəlmə buruq saçları olan qızın saçını dibindən qırmağı əmr etdiyi epizodda açıq müşahidə etmək mümkündür.

Bronte xüsusi diqqətlə gənc keşiş Riversin zahiri görünüşünü təsvir edir – burada o, keşişin daxili və xarici aləmi arasında ziddiyyətlər olduğunu da vurğulayır, belə ki, Rivers zahirən gözəl olsa da, daxilən soyuq və duyğusuzdur, o sırf öz vəzifəsini yerinə yetirmək naminə xidmət etdiyi insanları belə sevmir. O, qədim heykəltəraşlığın soyuq mərmərini xatırladır. Ceyn Eyrin bu cümləsində Riversin görünüşü daha aydın təsvir olunmuşdur: “Mən inamsız tərzdə onun dediklərinə sualla cavab verdim və onun ahəngdarlığıyla gözəl, amansız ciddiliyilə qorxunc üz cizgilərinə, düşüncəli, lakin soyuq alınına, parıltılı, dərin, nüfuzedici, amma zəriflikdən əsər-ələmət olmayan gözlərinə, hündür, təsirli vücuduna baxdım və bir anlığa özümü onun arvadı yerində təsəvvür etdim” [https://en.wikipedia.org/wiki/Jane_Eyre].

Beləliklə, Riversin psixoloji portreti onun zahiri görünüşünün təsviri ilə mükəmməl şəkildə cızılır və bizim qarşımızda başqasının hissələrini duya bilməyən tipik puritan dünyagörüşünün nümayəndəsi dayanır. Sent-Con Riversin xarakterinin yaradılmasını realist Brontenin ən böyük uğurlarından hesab etmək olar. Bu həmin Brontedir ki, yaradıcılığına diqqətlə nəzər saldıqda itaətsizlik və üsyankarlıq olduqca parlaq şəkildə müşahidə olunur. “... Kim ki səninlə yaxşı rəftar edir, sən də ona qarşı yaxşı olursan. Məncə belə də olmalıdır. Əgər insanlar yalnız qəddar və haqsız olanlara tabe olsaydılar, onda qəddar adamlar hər şeyi öz istədikləri kimi edərdilər: onlar heç nədən qoxmaz və bunun nəticəsində hər şey gün-gündən pisləşərdi. Bizi səbəbsiz yerə döyəndə biz zərbəyə zərbə ilə cavab verməliyik, buna qəti əminəm, özü də cavab zərbəsi elə güclü olmalıdır ki, sənə bir daha əl uzatmağa heç kimin cürəti çatmasın” – ona qarşı edilən bütün haqsızlıqları bağışlamalı olduğunu deyən mərhəmətli və mülayim rəfiqəsi Helen Berns ilə söhbətində on yaşlı Ceyn deyirdi. Məhz onun xarakterinin itiliyinin real təsviri oxucularında qəhrəmana qarşı rəğbət oyatmışdır. Çünki sağ yanağa zərbə dəyəndə sol yanağı da irəli vermək prinsipi ilə yaşayan kasıb və kimsəsiz insanların ədalətsizlik qarşısında aciz olduqları bir dövrdə hələ uşaq ikən bu fikirləri səsləndirmək böyük mərdlik tələb edirdi [https://en.wikipedia.org/wiki/Jane_Eyre].

Ceyn isə həyatına davam edir və artıq yetkinlik dövrünü tamamladıqda İncildən öyrəndiklərini daha aydın dərk etmiş, sakitləşmiş, bütün incikliklərini bağışlamağı öyrənmişdir. Buna baxmayaraq, on səkkiz yaşlı Ceynin iti dili və müşahidə qabiliyyəti onu tərk etmir, əksinə, onun obrazını daha da cəlbedici və maraqlı edir. Artıq qeyd olunduğu kimi, roman birinci şəxs tərəfindən nəql edilir. Bu ənənə qəhrəmanın psixologiyası artıq yazıçıların diqqətini çəkməyə başladığı vaxtdan, XVIII əsrdən mövcud idi. Bəhs etdiyimiz romanda da bu cür ifadə vasitəsi, eləcə də digər bədii metodlar, obrazların psixologiyalarını fərdi şəkildə, o cümlədən dərinlən təhlil etməyə imkan yaradır və beləliklə, biz əsərin qəhrəmanının daxili dünyasını daha asan kəşf edə bilirik. Ceynin ətrafındakı insanlara və baş verən hadisələrə olan münasibəti, düşüncələri, əldə etdiyi təcrübələr, keçirdiyi hiss və həyəcanlar daxili monoloq şəklində verilmişdir. Onu da qeyd etmək lazımdır ki, bu tip monoloqda adətən yazıçının özünəməxsus olan fikirləri öz əksini tapır, belə ki, yazıçı düşüncələrini əsərin qəhrəmanının dili ilə oxucuya çatdırır. “Ceyn Eyr” əsərində qəhrəmanın daxili səsinə əsas ifadə vasitələrindən biri hesab etmək olar. Bu monoloq mürəkkəb bədii cümlələrdən təşkil olunduğu üçün olduqca emosional səslənir. Bir başqa xüsusiyyət də qəhrəmanın iki səsin söhbəti formasında qələmə alınmış düşüncələrində müşahidə olunur. Məsələn, yazıçı Ceynin Roçesterlə baş tutmayan nigaha görə keçirdiyi həyəcanı, məyusluğu ətraflı təsvir edir. Onun tərəddüdü və bu uğursuzluqdan sonra həyatını necə davam etdirəcəyi barədə acı düşüncələri ağılının və duyğularının dialoqunda öz əksini tapır. Əsərdə mənəvi narahatlığın böyük hissəsi kəffarə və bağışlanma ilə əlaqədardır. Cənab Roçester keçmiş səhvlərinə və günahlarına görə əzab çəkir. O, tez-tez qəbahətli həyat tərzini sürdüyünü özü də etiraf edir və Ceynə qarşı heç də təqdirəlayiq sayılmayan hərəkətlər edir. Hətta cənab Roçester bəzi oxucular tərəfindən sırf Ceyndə qısqançlıq hissi baş qaldırarsın deyərək Blans İngrem ilə münasibət yaratdığına görə günahlandırılır. Həmçinin evli ola-ola Ceyn ilə nigah bağlamaq istəyinin dini və mülki orqanlar tərəfindən yaxşı qarşılanmayacağını bilsə də, o, fikrindən dönmür və nigah üçün bütün hazırlıqları görməkdə davam edir, üstəlik evli olduğunu Ceyndən gizlətməyə çalışır. Bunlar, əlbəttə, Roçesterin günahlarından sadəcə bir neçəsidir. Lakin bu o demək deyil ki, o heç bir rəğbətə layiq deyil. Axı o bağışlanmaq üçün artıq bir sıra cəhdlər etmişdi. Məsələn, özünün Adelin atası olduğuna heç cür inanmamağına və bunu qəbul etməməyinə baxmayaraq, həmin qızı gətirib evində saxlayır və onun təhsil və tərbiyə almasına xüsusi diqqət yetirir. Həmçinin ağılını itirmiş həyat yoldaşına nifrət etsə də, ona baxması üçün xidmətçi təyin edir. Roçester ilk nigahı barədə

həm öz ailəsi, həm də həyat yoldaşının ailəsi tərəfindən aldandığını, baş verən bədbəxtliklərdə günahsız olduğunu vurğulasa da, öləne qədər arvadını tərk etmir və onu evində saxlayır. Onun məhz bu hərəkətləri bəlkə də günahlarından təmizlənməsinə səbəb olmuşdur. Bu iki bir-birinə zidd olan anlayışları böyük ustalıqla tərənnüm etmiş Bronte həmçinin evlilikdə də haqsızlığa dözümlü olmadığını oxucuya qəhrəmanın dili ilə çatdırır. Belə ki, Diana qardaşı Sent-Con Riversin Ceynə etdiyi evlilik təklifi barədə ona suallar verən zaman Ceyn cavabların birində deyir: “O mənə bildirdi ki, mən zəhmət üçün yaranmışam, məhəbbət üçün yox. Bu, əlbəttə, həqiqətdir. Onda belə çıxır ki, əgər mən məhəbbət üçün yaranmamışamsa, deməli, nikah üçün yaranmamışam. De, məgər ömrünü sənə yalnız əlverişli vasitə kimi baxan adamla bağlamaqdan dəhşətli şey ola bilərmi?”

Nəticə/Conclusion.

Ceyn Eyr obrazı vasitəsilə Şarlotta Bronte qadınlara aid edilən və Viktoria dövrünə xas olan stereotiplərə qarşı çıxır və öz feminist fəlsəfəsini dilə gətirir.

Romanı təhlil edərkən belə bir qənaətə gəlirik ki, müdriklik, xeyirxahlıq, mərdlik, cəsurluq dövr və təbəqədən asılı deyil, fərqli keyfiyyətlərdir.

ƏDƏBİYYAT/REFERENCES

1. Bronte, Ş. (2013). Ceyn Eyr. – Bakı: Qanun nəşriyyatı. – 600 s.
2. Natiq, G. (2017). İngilis ədəbiyyatının əfsanələri – Bronte bacıları. – Bakı: Elm. – 200 s.
3. Gaskell, E. (2013) The life of Charlotte Bronte. – Smith Elder & Co Oxford University Press. – 300 p.
4. Smith, M. (1995). The letters of Charlotte Bronte, with a selection of letters by family and friends. – Oxford: Clarendon Press. – 316 p.
5. Утевская, Н.Л. (2012). English & American Literature /(Английская и американская литература. – СПб.: Антология. – 400 с.
6. https://en.wikipedia.org/wiki/Jane_Eyre

Məqalə tarixçəsi

Daxil olub 24.07.2024

Qəbul edilib 16.08.2024

Nəşrə tövsiyə edib Razim Məmmədov

filologiya üzrə fəlsəfə doktoru, dosent

DOI:10.30546/114578.2024.4.128.

“KOROĞLU” DASTANINDA TEOQONİK “TANRIOĞLU” ARXETİPİ

Aynur Fərəcova

filologiya üzrə fəlsəfə doktoru

AMEA Folklor İnstitutunun dissertantı

karimovaaynur@gmail.com

Xülasə

Teoqonik görüşlər miflərin folklorə, dinə və digər ictimai şüur formalarına transformasiyasında mühüm rol oynamışdır. Teoqonik obrazlar miflərin folklorə transformasiya vasitəsi kimi də çıxış edir. Bunu dastanlarda xüsusilə geniş şəkildə müşahidə etmək mümkündür. Çünki dastan janrı folklorun digər janrlarına nisbətən daha əhatəli və tutumlu janrdır. Dastan tarixi-mədəni baxımdan zəngin mənə tutumuna malikdir və bu səbəbdən onda teoqonik görüş və obrazlar daha geniş şəkildə qoruna bilmişdir. Bu cəhətdən, “Koroğlu” dastanının yeri və rolu son dərəcə möhtəşəmdir. Koroğlu obrazının ölüb-dirilən tanrı arxetipi ilə əlaqəsi dastanla birbaşa təsdiq olunur. Onun gorda doğulması – qaranlığı, yer üzünə çıxması – işığı təmsil edir. Rövşən (ışıq, aydınlıq) adı da bunu təsdiq edir. Gecə ilə gündüz isə bir-birini daim əvəz edir. Bu mənada alimlərin Koroğlunu ölüb-dirilən tanrı arxetipi ilə əlaqələndirməsində bir həqiqət vardır. Bu həqiqət isə öz növbəsində Koroğlu obrazının teoqonik mənşəyinin, yəni Tanrı kökünün, Tanrıoğlu statusunun üzərinə də işıq salır.

Açar sözlər: teoqoniya, teoqonik obrazlar, teo-kosmoqoniya, Koroğlu, Tanrı oğlu, arxetp, folklor, dastan.

THEOGONIC "TANRIOGLU" ARCHETYPE IN THE "KOROGLU" EPIC

Aynur Farajova

Institute of Folklore of ANAS

Abstract

Theological views have played a significant role in the transformation of myths into folklore, religion, and other forms of social consciousness. Theogonic

images also serve as a means of transforming myths into folklore. This can be observed particularly extensively in epics, as the epic genre is more comprehensive and substantial compared to other folklore genres. The epic holds a rich historical and cultural significance, which allows for a broader preservation of theogonic views and images. In this respect, the place and role of the “Koroglu” epic are exceptionally grand. The connection of the Koroglu character to the archetype of the dying and resurrecting god is directly confirmed by the epic. His birth in darkness represents the emergence into light. The name Rövşən (light, brightness) further supports this idea. Night and day continuously alternate, highlighting a truth in scholars' association of Koroglu with the archetype of the dying and resurrecting god. This truth, in turn, sheds light on the theogonic origin of the Koroglu character, specifically his divine roots and status as the son of God.

Key words: theogony, theogonic images, theo-cosmology, Koroglu, God's son, archetype, folklore.

ТЕОГОНИЧЕСКИЙ АРХЕТИП "ТАНРЫОГЛУ" В ЭПОСЕ "КЁРОГЛУ"

Айнур Фараджова

Институт Фольклора НАНА

Резюме

Теогонические взгляды сыграли важную роль в трансформации мифов в фольклор, религию и другие формы общественного сознания. Теогонические образы выступают также средством трансформации мифов в фольклор. Особенно широко это можно наблюдать в былинах. Потому что эпический жанр более всеобъемлющий и емкий, чем другие жанры фольклора. Эпос имеет богатое значение с историко-культурной точки зрения, и по этой причине теогонические видения и образы в нем могли сохраниться шире. В этом отношении место и роль саги «Кёроглу» чрезвычайно велики. Связь образа Кёроглу с архетипом умершего и воскресшего бога прямо подтверждается эпосом. Его рождение в крови символизирует тьму, его приход на землю представляет свет. Подтверждает это и имя Ровшан (свет, ясность). Ночь и день постоянно сменяют друг друга. В этом смысле есть доля истины в ассоциации ученых Кёроглу с архетипом мертвого и воскресшего бога. Эта истина, в свою очередь,

проливает свет на теогоническое происхождение образа Кёроглу, то есть корня Бога, статуса Бога.

Ключевые слова: теогония, теогонические образы, теокосмогония, Кёроглу, сын Божий, архетип, фольклор, эпос.

Giriş/Introduction.

Teoqonik görüşlər miflərin folklorə, dinə və digər ictimai şüur formalarına transformasiyasında mühüm rol oynamışdır. Teoqonik obrazlar miflərin folklorə transformasiya vasitəsi kimi də çıxış edir. Bunu dastanlarda xüsusilə geniş şəkildə müşahidə etmək mümkündür. Çünki dastan janrı folklorun digər janrlarına nisbətən daha əhatəli və tutumlu janrdır. Dastan tarixi-mədəni baxımdan zəngin məna tutumuna malikdir və bu səbəbdən onda teoqonik görüş və obrazlar daha geniş şəkildə qoruna bilmişdir. Bu cəhətdən, “Koroğlu” dastanının yeri və rolu son dərəcə möhtəşəmdir.

“Koroğlu” dastanı həm həcmi, həm yayıldığı coğrafiya, həm epik-mədəni siqləti baxımından çox nəhəng epik hadisədir. Əfzələddin Əsgər bu dastanın Azərbaycan epik yaradıcılıq tarixinin Oğuznamələrdən sonrakı dövrünə aid olduğunu göstərir [Əsgər, 2021:3].

Müəllifin bu fikri “Oğuznamə” ənənəsindən sonra ən məşhur qəhrəmanlıq dastanı olan “Koroğlu”nun “Oğuznamə” dastanının “varisi” olduğunu təsdiq etdiyi kimi, oğuz-türk teoqonik görüşlərinin də bu dastana transformasiya olduğunu düşünməyə əsas verir.

“Koroğlu” dastanı həm mifologiyadan başlanan, qədim türk dastanlarından, “Oğuznamə” eposundan, “Dədə Qorqud” dastanından keçib gələn vahid epik ənənə xəttinin içərisindədir, həm də bu ənənə xəttinin varisidir. Bu isə o deməkdir ki, qədim oğuz-türk teoqonik görüşləri elə bu vahid epik xəttin vasitəsilə “Koroğlu” dastanına transformasiya olunmuşdur.

“Koroğlu” dastanının həm Azərbaycan, həm də ümumtürk dastançılıq tarixindəki yerini, miqyasını, rolunu nəzərə aldıqda türk teo-kosmoqonik görüşlərinin, xüsusilə Tanrıçılıq teoqonik arxetiplərinin bu dastana transformasiya olunmasının təbii proses olduğu qənaətinə gəlirik. Çünki tədqiqatçılara görə, “Koroğlu” dastanı öz səciyyəsi etibarilə nəinki milli dastançılıqda, hətta böyük türk aşığı yaradıcılığında öndə gedən qəhrəmanlıq mövzudur” [Cəfərli, 2014:3]. Bu dastan “özündə mifoloji, həm də tarixi gerçəkliyin bu və ya digər cəhətlərini” yaşadır [Cəfərli, 2014:7]. “Koroğlu” dastanında “təkcə türk xalqlarının deyil, bir sıra digər xalqların da bədii düşüncəsi və mifik təsəvvürləri özünə yer tapmışdır”

[Əlibəyzadə, 2003:8]. Həmin dastan “Azərbaycan milli-mənəvi mədəniyyətinin ən mühüm qaynaqlarındandır” [Tofiq qızı, 1999:4].

“Koroğlu” dastanında teoqonik görüşlər.

Yuxarıdakı fikirlərdən aydın olur ki, “Koroğlu” dastanı ona qədər olan epik ənənəni özünə transformasiya etmişdir. Həmin ənənə isə teoqonik görüşlərlə bilavasitə bağlıdır. Çünki oğuz-türk mədəniyyətində tanrıçılıq teoqonik görüşləri əsas yer tuturdu. “Tanrı” sözü “Tarı”, yaxud “Tarı kişi” şəklində bu gün belə dilimizdə canlı şəkildə yaşayır. Bu baxımdan milli dastançılıq tariximizdə Tanrıçılıq teoqonik görüşləri varlığını həmişə bu və ya digər şəkildə sürdürmüşdür. Bunun bir səbəbi də dastanlarımızın, o cümlədən “Koroğlu” dastanının milli qəhrəmanlıq ruhunu ifadə etməsi ilə bağlıdır.

“Koroğlu” bir dastan kimi bilavasitə qəhrəmanlıq motivlərini özündə əks etdirir [Məmmədov, 2007:139; Əliyev, 2011:149; Nəsibli, 2013:151; Rzasoy, 2004:94]. Əlbəttə, “Koroğlu” dastanının poetik tipi baxımından qəhrəmanlıq dastanı olması məlum məsələdir və bu haqda geniş danışmağa ehtiyac yoxdur. Lakin bu məlum həqiqət eyni zamanda dastandakı teoqonik görüşlərin şərtini təşkil edir. Yuxarıdakı fikirlərdən də göründüyü kimi, xalqın mübarizə ruhunu, fiziki gücünü, ruh dünyasını, qəhrəmanlıq kodunu təmsil edən Koroğlu obrazı dastanın bütün milli variantlarında, o cümlədən Azərbaycan “Koroğlu” dastanlarında məhz fəvqəladə gücə sahib olan, yenilməz qəhrəman kimi təqdim olunur. Onun qarşısında heç bir rəqib davam gətirmir: o, bütün düşmənlərini məğlub edə biləcək dərəcədə qeyri-adi gücə sahibdir. Bu cəhətdən Koroğlunun gücü adi bir insanın gücünün fəvqündədir. Dastandan gördüyümüz kimi, ona bu güc-qüvvət, qeyri-adi döyüş qabiliyyətlərini fəvqəladə güclər – tanrılar, tanrı gücündə olan totem hamilər bəxş edirlər. Koroğlu ulduzların toqquşmasından yaranan qılgıncımların Qoşabulağa tökülərək yaratdığı sehrlı köpükdən içməklə belə fəvqəladə qəhrəmana çevrilir. Başqa sözlə, onu müxtəlif təbiət stixiyalarını (odu, suyu, ağacı, yeri, dağları və s.) təmsil edən totem hamilər, tanrılar qəhrəman kimi yenidən yaradırlar. Bu isə Koroğlu obrazının bilavasitə “Tanrı oğlu” teoqonik arxetipi ilə bağlı olduğunu göstərir.

“Tanrıoğlu” arxetipi.

“Koroğlu” dastanında teoqonik təsəvvürlərin əsasında baş qəhrəmanın “Tanrıoğlu” arxetipi ilə bağlılığı durur. Çünki hər bir teoqoniyanın əsasını tanrıların və onların ailələrinin necə yaranması haqqındakı mifik təsəvvürlər təşkil edir. Koroğlunun da “Tanrıoğlu” arxetipi ilə əlaqəsinin aşkarlanması onun həm

Tanrının nəslindən olmasını göstərə bildiyi kimi, həm də teoqonik görüşlərin bu dastana transformasiya olunduğunu da təsdiq edə bilər.

Bilindiyi kimi, türk dastanlarında baş qəhrəmanların Tanrı ilə bağlılığını, kökünü, mənşəyini ifadə edən Tanrıoğlu motivi vardır. F.Bayat yazır ki, “Tanrıoğlu... türk mifoloji mətnlərində göydəki varlıqların oğlu olsa da, arxaik quruluşlu dastanlarda Yer Ananın oğludur” [Bayat, 2003:131].

Bu fikirdən məlum olur ki, Tanrıoğlu arxetipi mənə quruluşu baxımından təkcə göylərdəki yox, həm də yerdəki ilahi qüvvələrlə bağlıdır. Türk mifologiyasında Tanrı, adətən, göylərdə təsəvvür olunur. Ancaq yaradılışın ilkin əsasında Yer və Göy birgə iştirak edir. Göy – ata, Yer – ana kimi təsəvvür olunur. Yer Ana obrazı da bununla bağlıdır.

C.Bəydili (Məmmədov) bu obrazı türk mifoloji dünya modelində “yeri yaradıcı, həyat verici və qurucu başlanğıc kimi funksiyalarla səciyyələndirən, bəzən isə Ulu Ana, İlahi Ana, Qarı Nənə kimi deyimlərdə şəxsləndirilən və bolluq-bərəkət hamisi, torpaq ziyəsi olub təbiət başlanğıcının özünü təmsil edən mifoloji kompleks” kimi səciyyələndirir [Bəydili, 2003:396]

Bu fikirdən məlum olur ki, Yer Ana kompleksi ilə bağlı obrazlar müxtəlif mətnlərdə necə adlanmasından asılı olmayaraq, bütün hallarda Yeri (Yer üzünü, Yer dünyasını) bütöv halında təmsil edən obrazdır. Təbii ki, Yer Ana bir yaradıcı başlanğıc kimi təklikdə fəaliyyət göstərmir: o, yaradılışı Göy Ata ilə birlikdə həyata keçirir. Yəni yaradılışın bir tərəfi Göy Ataya, o biri tərəfi Yer Anaya aiddir. F.Bayatın Tanrıoğlunun təkcə göylərin deyil, həm də Yer Ananın oğlu olması haqqındakı fikri bu mənada tamamilə məntiqlidir. Bunu biz Tanrıoğlu Oğuz kağanın nəslinin necə yaranmasında aydın şəkildə müşahidə edirik. Yada salaq ki, “Oğuznamə”nin uyğur versiyasında Oğuzun birinci arvadı göydən günəş şüası şəklində düşür. O, ikinci arvadını isə gölün ortasında bitmiş ağacın koğuşundan tapır. Buradan aydın şəkildə görünür ki, Oğuz kağanın birinci arvadı Göy qızı, ikinci arvadı Yer qızıdır. Tanrıoğlu arxetipini təmsil edən Koroğlunun yaradılışında da həm göylərlə bağlı ilahi ünsürlər, həm də yerlə bağlı ilahi ünsürlər iştirak edir.

Qeyd edək ki, Azərbaycan “Koroğlu” dastanının variantlarında Koroğlunun necə anadan olması motivi yoxdur. Ancaq eposun digər milli variantlarında, məsələn, türkmən variantında Koroğlunun necə doğulması geniş şəkildə təsvir olunmuşdur. Bu cəhətdən, ümumtürk “Koroğlu” variantlarında qəhrəmanın iki cür doğuluşu/yaradılışı vardır:

1. Koroğlunun anadan doğuluşu (yaradılışı);

2. Koroğlunun qəhrəman kimi yaradılışı (doğuluşu).

Ən əsas olan məqam budur ki, Koroğlunun hər iki yaradılış/doğuluşu Tanrıoğlu arxetipi ilə bağlıdır. Yəni qəhrəmanın hər iki doğuluşunda tanrılar, ilahi qüvvələr iştirak edərək onu yaradırlar.

Mətin Ekiciyə görə, “Koroğlu” dastanının türkmən variantında Adı bəyin hamilə ikən ölən arvadı Güləndam qəbirdə bur uşaq doğur. Bu uşaq daha sonra bir keçi tərəfindən bəslənir. “Qaranlıq dünyadan işıqlı dünyaya çıxdığı üçün onun adına Rövşən, qəbirdə, gərda doğulduğu üçün isə Goroğulu/qəbirin oğlu deyilir” [Ekici, 2004:143, 146].

Koroğlunun bu doğuluşu Yer Tanrı, yəni Yer Ana ilə bağlıdır:

a) Qəhrəmanın doğuluşu gorda, yəni qəbirdə – məzarda baş verir.

b) Onu Yer Ananı təmsil edən keçi öz südü ilə bəsləyir.

Göründüyü kimi, yenicə doğulmuş körpəyə südü onun öz insan anası deyil, keçi verir. Öz südü ilə ana funksiyasını yerinə yetirən Keçi bu halda Yer Ananı təmsil edir.

Burada daha bir mühüm məqam qəhrəmanın məhz gorda, qəbirdə doğulması və adını da buradan almasıdır. Ağaverdi Xəlil yazır ki, “Gordan (məzardan) və ya kordan (kor adamdan) doğulmanın hər ikisi qaranlıq anlamında birləşir və obrazın qaranlıqdan doğulması motivini təşkil edir” [Khalil, 2014:169].

Müəllif, göründüyü kimi, “gordan” və “kordan” doğulmanı qaranlıq mənası ilə əlaqələndirir. Məlumdur ki, Koroğlu Orta Asiya variantlarında gordan doğulduğu kimi, Azərbaycan variantında kor kişinin, yəni gözləri kor edilmiş Alı kişinin oğludur. “Gor” da, “kor” da qaranlıqla bağlıdır. Təsadüfi deyildir ki, Koroğlunun “Rövşən” adı “ışıq”, “aydınlıq” mənasındadır. Burada işığın qaranlıqdan, yəni gündüzün gecədən doğulması öz təcəssümünü tapmışdır. F.Bayat buna görə, “gor” və “kor” sözlərinin “qaranlıq mifoloji semantikasi” ilə əlaqələndirir [Bayat, 2003:39].

Göründüyü kimi, Koroğlunun Tanrıoğlu kimi Yer Ana tanrısı ilə əlaqəsi onun məzarda (yerdə, yerin altında) doğulmasında tam aydınlığı ilə ifadə olunmuşdur. Qəhrəman məhz gorda doğulduğu üçün Goroğlu adını alır. Bu məqamı əsas götürən Səfa Qarayev Koroğlu və Goroğlu adları arasında ciddi bir mənə fərqi olduğunu göstərir: “Koroğlu adında qəhrəmanın ata xətti əsasında adlandırılması əsas götürüldüyü halda, Goroğlu adında qəhrəmanın ana xətti əsasında adlandırılması əsas götürülmüşdür” [Qarayev, 2016:378].

Müəllifin bu fikrindən göründüyü kimi, Koroğlu obrazının poetik quruluşunda iki xətt özünü göstərir: ana xətt və ata xətti. Koroğlunun Tanrıoğlu

olduğunu nəzərə alsaq, bu iki ad qəhrəmanın tanrılarla iki teoqonik xətlə əlaqəsinin, qohumluğunun olması deməkdir:

- a) Ana xətti – Yer Ana tanrısı ilə əlaqə xətti (Koroğlu);
- b) Ata xətti – Göy Ata tanrısı ilə əlaqə xətti (Koroğlu).

Qeyd edək ki, Koroğlu obrazı haqqında bir sıra tədqiqatlarda o, mənşəyi etibarilə bilavasitə tanrı da hesab edilmişdir. Xalq Koroğlu, Mirəli Seyidov, Behruz Həqqi kimi alimlər Koroğlu obrazının prototipində “ölən-dirilən tanrı” obrazının durduğunu göstərmiş və onu “ölən və dirilən tanrı” kimi səciyyələndirmişlər [Kороглы, 1983:146, 175-176; Seyidov, 1978:184-207; Həqqi, 2003:250-307].

Elçin Abbasov da yazır ki, “Koroğlunun Keçəllə qarşıdurmasının mifoloji özəyində yazla qışın, isti ilə soyuğun, həyatla ölümün mübarizəsini əks etdirən mif dayanır” [Abbasov, 2008:96].

Nəticə/Conclusion.

Koroğlu obrazının ölüb-dirilən tanrı arxetipi ilə əlaqəsi dastanla da təsdiq olunur. Onun gorda doğulması – qaranlıq, yer üzünə çıxması – işıq təmsil edir. Rövşən (ışıq, aydınlıq) adı da bunu təsdiq edir. Gecə ilə gündüz isə bir-birini daim əvəz edir. Bu mənada, alimlərin Koroğlunu ölüb-dirilən tanrı arxetipi ilə əlaqələndirməsində bir həqiqət də vardır. Bu həqiqət isə öz növbəsində Koroğlu obrazının teoqonik mənşəyinin, yəni Tanrı kökünün, Tanrıoğlu statusunun üzərinə də işıq salır.

ƏDƏBİYYAT/REFERENCES

1. Abbasov, E. (2008). Koroğlu: poetik sistemi və strukturu. – Bakı: Nurlan. – 140 s.
2. Bayat, F. (2003). Köroğlu: Şamandan Aşıka, Alpdan Erene. – Ankara: Akçağ. – 176 s.
3. Bəydili (Məmmədov), C. (2003). Türk mifoloji sözlüyü. – Bakı: Elm. – 418 s.
4. Cəfərli, Ə. (2014). 2014-cü il nəşrinə ön söz / Koroğlu. A.Xodzkonun 1842-ci il London nəşrinin tərcüməsi. – Bakı: Çıraq. – s.7-50.
5. Cəfərli, Ə. (2021). Aşıq repertuarında “Koroğlu” dastanı. – Bakı: Elm\.. – 368 s.
6. Ekici, M. (2004). Türk Dünyasında Köroğlu (İlk Kol). – Ankara: Akçağ Yayınları.– 359 s.
7. Əliyev, K. (2011). Eposun poetikası: “Dədə Qorqud” və “Koroğlu”. – Bakı: Elm və təhsil. – 164 s.

8. Əlibəyzadə, E. (2003). Dəyərli tədqiqat. / B.Həqqi. “Koroğlu”– tarixi-mifoloji gerçəklik. – Bakı: Nurlan. – s.8-10.
9. Əsgər, Ə. (2021). Tərtibçidən / Koroğlu. Tərtibçi: Ə.Əsgər. – Bakı: Elm və təhsil. – s.3-7.
10. Həqqi, B. (2003). “Koroğlu” – tarixi-mifoloji gerçəklik. – Bakı: Nurlan. – 316 s.
11. Khalil, A. (2014). Oğuz Türklərində Koroğlu Hikayelerinin Yapısal Benzerliyi // Motif Akademi Halk Bilimi Dergisi,– Sayı 2 (Temmuz-Aralık), – s.161-172.
12. Qarayev, S. (2016). “Koroğlu” dastanında ata-oğul konfliktinin psixoanalitik semantikasi (Edip kompleksi kontekstində). // S.Xavəri, H.Quliyev, S.Qarayev. Folklorun funksional strukturu: multissiplinar kontekst. – Bakı: Elm və təhsil. – s.361-483.
13. Məmmədov, M. (2007). “Koroğlu” dastanının V.Xulufu nəşrinə qeyd, şərh və izahlar / Koroğlu (Vəli Xulufu nəşri-1927). Mətni əski əlifbadan transliterasiya və tərtib edən, qeyd, şərh və izahların müəllifi: M.Məmmədov. – Bakı: Elm. – s.139-149.
14. Nəsibli, T. (2013). “Koroğlu” dastanı Osmanlı-Səfəvi münasibətləri çərçivəsində / T.Nəsibli. – Bakı: Elm və təhsil.– 156 s.
15. Rzasoy, S. (2004). Oğuz mifoloji dünya modelinin qloballaşdırıcı strukturu // “Qloballaşma və Azərbaycan mədəniyyəti” II Respublika elmi-praktik konfransının materialları. – Bakı: Araz. – s.90-94.
16. Seyidov, M. (1978). Alı kişi və Koroğlu obrazlarının prototipləri haqqında // “Azərbaycan” jurnalı. – № 3. – s.184-207.
17. Tofiq qızı, E. (1999). İlk nəşrlərdən biri... / Koroğlu (Aşıq Rəcəbli nəşri). Tərtib, ön söz və şərhlərin müəllifi E.Tofiq qızı. – Bakı: Elm. – s.4-19
18. Короглы, Х.Г. (1983). Взаимосвязи эпоса народов Средней Азии, Ирана и Азербайджана. – Москва: Наука. – 335 с.

Məqalə tarixəsi

Daxil olub 12.09.2024

Qəbul edilib 26.09.2024

Nəşrə tövsiyə edib Razim Məmmədov

filologiya üzrə fəlsəfə doktoru, dosent

DOI: 10.30546/114578.2024.4.143.

Gİ DE MOPASSANIN TƏNHALIQ QORXUSU

Gülnara Hacıyeva

müəllim

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti

<https://ORCID.org/0009-0009-1447-9159>

g.h.hajiyeva@gmail.com

Xülasə

Məqalədə on doqquzuncu yüzilin görkəmli fransız yazıçısı Gi de Mopassanın tənhalıq qorxusu və bunun yazarın məktublarında və bədii əsərlərində dönə-dönə əksini tapmasından bəhs edilir. Görkəmli fransız yazıçısının hələ gənc ikən anasına yazdığı məktubdan, eləcə də novella və romanlarından sitat gətirilərək onun təkliklə bağlı keçirdiyi qorxunun və sıxıntıının miqyası haqqında təsəvvür yaradılır. Gi de Mopassanın tənhalığa münasibəti əsərlərində qəhrəmanlarının dili ilə həm fəlsəfi, həm də psixoloji baxımdan ifadə olunur.

“Tənhalıq” adlı novellasında yazıçı sübut etməyə çalışır ki, insanların məsafəcə bir-birinə yaxın olmaları şərt deyil, onsuz da onların biri digərinin daxilindəki hissləri anlamadığı üçün göydəki ulduzlar qədər bir-birindən uzaqdırlar. “Orlya” novellasının qəhrəmanının da ağır psixoloji duruma düşməsinə yalnız yaşamasının səbəb olduğunun fərqləndirir və etiraf edir ki, uzun müddət tək qaldıqda boşluğu kabuslarla doldurur. Məqalədə həmçinin Gi de Mopassanın cismən və ya ruhən tənhalığa məhkum olmuş qadın obrazlarından söhbət açılır.

Açar sözlər: Gi de Mopassan, tənhalıq, cismani və mənəvi yalqızlıq, qorxu.

THE FEAR OF LONELINESS IN GUY DE MAUPASSANT

Gulnara Hajiyeva

Azerbaijan State Pedagogical University

Abstract

This article discusses the fear of loneliness experienced by the prominent French writer Guy de Maupassant in the nineteenth century, and how this fear is

repeatedly reflected in his letters and literary works. By quoting a letter he wrote to his mother when he was still young, as well as excerpts from his novellas and novels, the article aims to provide insight into the scale of his anxiety and distress related to solitude. Maupassant's attitude towards loneliness is expressed both philosophically and psychologically through the voices of his characters in his works.

In his novella titled "Loneliness," the writer attempts to demonstrate that physical proximity does not guarantee emotional connection; people remain as distant from each other as stars in the sky because they cannot truly understand each other's feelings. The protagonist of the novella "The Orlian" also recognizes that his isolation contributes to his severe psychological state and admits that prolonged solitude fills his mind with nightmares. The article also discusses the portrayals of women who have been condemned to loneliness, either physically or spiritually, in Maupassant's works.

Key words: Guy de Maupassant, loneliness, physical and spiritual solitude, fear.

СТРАХ ОДИНОЧЕСТВА ГИ ДЕ МОПАССАНА

Гюльнара Гаджиева

Азербайджанский государственный педагогический университет

Резюме

В статье рассматривается страх одиночества, испытываемый выдающимся французским писателем Ги де Мопассаном в девятнадцатом веке, а также то, как этот страх многократно отражается в его письмах и литературных произведениях. Цитируя письмо, которое он написал своей матери в молодости, а также отрывки из его новелл и романов, статья стремится создать представление о масштабе его тревоги и страха, связанных с одиночеством. Отношение Ги де Мопассана к одиночеству выражается как философски, так и психологически через голоса его героев в произведениях.

В новелле "Одиночество" писатель пытается доказать, что близость людей в физическом смысле не обязательно означает эмоциональную связь; люди остаются столь же далеки друг от друга, как звезды на небе, потому что не могут по-настоящему понять чувства друг друга. Герой новеллы "Орля" также осознает, что его одиночество приводит к тяжелому

психологическому состоянию, и признается, что долгое время в одиночестве наполняет его мысли кошмарами. В статье также обсуждаются образы женщин, которые были обречены на одиночество, как физически, так и духовно, в произведениях Мопассана.

Ключевые слова: Ги де Мопассан, одиночество, физическое и духовное одиночество, страх.

Giriş/Introduction.

Həyatda oduqca istiqanlı və ünsiyyətçil insan olan Mopassan təklikdən çox qorxurdu. O özünü mənən yalnız hesab edirdi. Tənhalıq Mopassanı heç də xəstəliklərindən və sosial problemlərindən az narahat etmirdi və başqa problemləri ilə bərabər, təkliyi də pessimist ovqatın onun ruhuna hakim kəsilməsinə səbəb olmuşdu. Bunu yazarın yaxınlarına yazdığı məktublarında da, bədii əsərlərində də açıq-aydın görmək olur. 24 sentyabr 1873-cü ildə anasına yazdığı məktubda gənc Mopassan yeknəsəq həyatından, özünü kimsəsiz hesab etməsindən, ruhdan düşməsindən gileylənirdi. O zaman 23 yaşında olan və az məvaciblə çalışan gələcək yazar qışın gəlişi ilə əlaqədar içində yaranan təşvişdən yazırdı: “Qarşından gələn qışdan qorxuram, özümü tənha hiss edirəm, tənhalıqda keçirdiyim uzun qış axşamları bəzən dəhşətli olur. Üzərində qəmgin-qəmgin şam yanan masanın qarşısında tək qalanda tez-tez elə sıxıntı keçirirəm ki, özümə yer tapa bilmirəm” [A sa mere, 1873]. Gənc oğlan anasının da eyni aqibəti yaşamasını, bərk qəm-qüssə içərisində olduğunu düşünür və ondan bir neçə səhifəlik məktub yazmasını xahiş edirdi.

“Tənhalıq mövzusu Mopassan yaradıcılığında əsas mövzulardan biridir” [Флоровская, 1979:75]. Əbədi tənhalıq acısı Mopassanın iç dünyasına elə dərinədən sirayət edib ki, keçirdiyi mənəvi iztirabları dönə-dönə qəhrəmanlarının dili ilə etiraf etməyə ehtiyac duyub. “Tənhalıq”, “Miss Harriet” kimi hekayələrində müəllif bəşər övladının insanlar arasında, cəmiyyət içərisində olsa belə daxilən yalnız olmasından, başqaları tərəfindən başa düşülməməsindən üzüldüyünü dilə gətirirdi. “Tənhalıq” hekayəsində qorxusunu qəhrəmanın dilindən səsləndirən müəllif yalnızlıqla bağlı səmimi etiraflar edir. Çox maraqlı və orijinal fəlsəfi fikirlərlə zəngin, eyni zamanda bədbin əhval-ruhiyyəli bu kiçik həcmli əsəri yazarkən Mopassanın cəmi 34 yaşı var idi. Həmin illərdə yaradıcılığının parlaq dövrünü yaşamasına və ən müxtəlif təbəqələrdən olan insanlarla sıx təmasda olmasına rəğmən tənhalıq xofunun gənc yazarın qəlbini bürüdüüyü aydın sezilir. Hekayədə köhnə bir dostun simasında canlandığı qəhrəmanın həyatın və insanın mövcudluğu haqqında düşüncələri öz əksini

tapıb. Onun nəzərində həyat ucsuz-bucaqsız, qaranlıq bir yeraltı məkandır; “nə qədər çalışsa da, nə etsə də” insan yenə bu nəhəng kainatda yalnızdır; hətta bir-biri ilə danışdığı, bir-birini dinlədiyi anlarda da bəşər övladı yalnızdır. İnsanlar məsafəcə yaxın-uzaq olmalarından asılı olmayaraq, bir-birlərinin əzab və iztirablarından, yaşantılarından xəbərsizdirlər. Hətta dostluq belə bu adama amansız, iyrənc bir riyakarlıq kimi görünür. “Bu dünyanın ən böyük bədbəxtlərindən olan” Qustav Floberdən sitat gətirərək “Biz hamımız səhradayıq. Heç kim heç kimi başa düşmür” deyən bu şəxs hətta dostunun da onu anlayacağına, çəkdiyi mənəvi iztirablara şərək olacağına şübhə edir: “Biz insanlar göylərə səpələnmiş ulduzlardan daha çox biri digərimizdən uzağıq, biz bir-birimizdən təcrid olunmuşuq, çünki bir-birimizin düşüncələrinə nüfuz edə bilmirik” [Maupassant, 1976:244].

Tənhalıq təkcə darıxmaqla qurtarmır, yalnız bədbinliyə və ümitsizliyə gətirib çıxarmır, eyni zamanda “Orlya” novellasındakı kimi vahimə yaradır, insanı daim səksəkə içərisində saxlayır. Novellanın vucuduna qorxu hopmuş qəhrəmanı etiraf edir ki, tək yaşadığından beyninə aramsız olaraq qorxunc fikirlər gəlir. “Beyni fasiləsiz iş rejiminə alışmış insanlardan ötrü tənhalıq çox qorxuludur. Biz daim düşünən və öz fikrini sərbəst açıqlayan insanlar arasında yaşamağıq. Uzun müddətə yalnızlığa çəkiləndə boşluğa baxıb özümüzdən kabuslar uydururuq çünki” [Mopassan, 2010:527].

Mopassanın əksər əsərlərində iki sevən varlığın tam birləşməsinin qeyri-mümkünlüyü barədə düşüncələr var. Ədib belə bir qənaətə gəlmişdir ki, insanlar evdə və ya çöldə digərləri ilə ünsiyyətdə olsalar da, yaxınları və dostları ilə sevgi və dostluq ilə bağlansalar da, yenə də aralarında uçurum var, yenə də tənhadırlar. “...Kobud burjua reallığında saf qəlblər faciəvi şəkildə təkdirlər. Xüsusilə də qadınlar” [Вульфович, 1962:38]. Yazıcının əsərlərində sevgisini qəlbində gömməyə məhkum olan, qarşılığını almayan, cismən və ruhən tənha qadın surətləri kifayət qədərdir. Tənhalıq mövzusunda heç vaxt uzaqlaşa bilməyən Mopassan “Kraliça Hortense”, “Miss Harriet”, “Madmuazel Perl” hekayələrində, “Həyat” romanında qadın tənhalığının təcəssümü olan sevgidən, qayğıdan, diqqətdən məhrum qarımış qızların bədbəxtliyindən söhbət açır. Mopassanın personajları ən yaxın adamların yanında belə özlərini tənha hiss edirlər. Janna da, madam de Vo da, Lizon da, Kristiana da... əzizlərinin əhatəsində təkdirlər. Çünki onlar ürəklərindən keçənləri, hisslərini kiminləsə bölüşə bilmirlər.

Mopassan “Həyat” romanında ömür yolunu təkcə keçməyə məhkum olan, cismani və mənəvi tənhalığın acısı ilə, daxilində məhəbbət ehtiyacı ilə yaşayan bir

qadının çəkdiyi iztirabları Lizonun timsalında cəmləşdirib. Tənhalıq Mopassanın müasiri olan bir çox zadəgan fransız qadınının həyatına xas xüsusiyyət idi. On doqquzuncu əsrdə Fransada qadın üçün ailə qurmamaq hər şeydən əvvəl mənəvi işgəncə demək idi. Qarımış qız olmaq qadın üçün bir həqarət, ləkə, bədbəxtlik demək idi. Nəcib və məsum bir varlıq olan Lizona sevib-sevilmək, ailə qurmaq nəsb olmamışdı. Atasının ölümündən sonra bacısı Adelaid onu öz ailəsi ilə birlikdə qalmağa çağırırsa da, Lizon kimlərəse yük olmamaq üçün ayrı yaşamağa üstünlük vermiş və monastrın kimsəsizlər üçün sığınacağında məskunlaşmışdı. Hələ uşaq yaşlarından ailədə ayrı-seçkiliyin acısını çəkmiş, doğma valideynləri tərəfindən nəvaziş görməmiş qadına “heç kimin həyatına, qəlbinə daxil ola bilməməsi” mənəvi əzab verirdi. Bu fağır varlıq öz əzizlərinin, doğmalarının arasında sanki bir kölgə idi. “Lizon ailədə kölgə, yaxud adi bir əşya, ya da hamının hər gün görməyə adət etdiyi və laqeydliklə baxdığı bir şey idi. Onunla ailədə saymazayana, nəzakətsiz, nifrət təlqin edən mərhəmətlə, güzəştə rəftar edirdilər” [Mopassan, 1989:39]. Ətrafındakılar onu görməzdən gəlir, varlığına əhəmiyyət vermir, hal-əhvalı ilə, hansı yaşantıları keçirməsi ilə maraqlanmırdılar. Adamların, xüsusən öz yaxınlarının etinasızlığı bu qadını bir az da özünə qapanmağa vadar edirdi. Sakit təbiətli və cəkingən Lizon hətta əzizləri ilə yaşantılarını bölüşməyə, qəlbini açmağa cəsarət etmirdi; yalqızlıq onu həm də susqunluğa alışdırmışdı.

Yazıçı “Mont-Oriol” romanında da tənhalıq mövzusunda yan keçməyib. Kristiana cismən deyil, ruhən yalqızdır. Gənc qadın onu anlamayan, yalnız var-dövlət toplamaq üçün çalışan ərinin, hamilə olduğunu bilən kimi ondan uzaqlaşan və tez bir zamanda özünə bir başqa sevgili tapan Polun, bivec qardaşının, atasının, bir sözlə, yaxın-uzaq adamların əhatəsində yalqızdır. Polun uzaqlaşmasından sonra Kristiana anlayır ki, həyatda ona ruhən yaxın olan, hisslərini bölüşməyə hazır olan bir kimsə yoxdur. “Kristiana özünü əbədi və qaçılmaz tənhalığa, əbədi əzablara məhkum hiss edir və inanır ki, bu, yer üzündə insanın qismətdir və buna ancaq boyun əymək olar [Данилин, 1951:86]. Mopassanın bu əsərində də xoşbəxt sevginin varlığına inam hiss olunmur və o, həmişəkitək vurğulayır ki, adamların birlikdə olmaları, hətta ailə bağları ilə bir-birinə bağlanmaları heç də qəlbən bağlı olmaları demək deyil.

Xidmətçisi Fransua Tassarın yazdığına görə gənc yaşlarında Mopassan kilsədə dostları ilə birlikdə and içərək evlənməməyə söz verib. Bu vədə bircə Mopassan əməl etsə də, buna görə heç də az təəssüflənməyib. “Cənab de Mopassanın qəlbindən gələn peşmançılıqlardan bir fəsil yazı bilərdim”... [9].

Yazıcının ölümündən sonra məlum oldu ki, o özündən sonra üç övlad – iki qız və bir oğlan qoyub getmişdir. “Sərgərdan”, “Tarlada”, “Simonun atası”, “Eybəcərlər anası”, “Atılmış uşaq” və neçə-neçə valideyin etinasızlığından bəhs edən əsərin müəllifi ömrünün sonunadək nikahdankənar övladlarının olması barədə həmişə cidd-cəhdlə susub. 1883-cü il təvəllüdlü oğlu Lüsüenin, 1884-cü il təvəllüdlü qızı Lüsüenin, 1887-ci ildə anadan olmuş qızı Marta-Marqaritanın anası Jozefina Lütselman adlı dərzi idi. Jozefina Lütselman hər üç övladına öz soyadını vermişdi. Halbuki 1872-ci ildə anasına yazdığı bir məktubda atasının ona kifayət qədər maddi yardım etmədiyindən gileyənən iyirmi iki yaşlı Gi “ilahi və bəşəri qanunların birincisi övlad sevgisidir” deyirdi. “Atanın olması heç də hər şey demək deyil – əgər övladlarınız varsa və onlara münasibətdə vicdanınız susursa, lazım gəldikdə sizə vəzifələrinizi öyrədəcək insanlıq qanunu adlanan bir şey var” – deyərək mühakimə yürüdüdü [7]. Maddi cəhətdən övladlarına yardım etsə də, məşhur yazıçı onların anası – sadə camaat arasından çıxmış bir qadın olan Jozefina ilə nigaha girmək istəyində olmayıb. Buna onun anası, təbiətce təkəbbürlü bir qadın olan Lora de Mopassan razılıq verməzdi. Madam de Mopassan hətta cidd-cəhdlə uşaqların varlığı faktını təkzib edirdi.

“İnsan həyatının bütün sirlərindən birini dərk etməyə müvəffəq oldum: varlığımızın ən böyük işgəncəsi əbədi tənhalıqdır və bizim bütün söylərimiz, bütün addımlarımız ondan yaxa qurtarmağa yönəlib” deyən Gi de Mopassanın “amansız” təklidən ehtiyatlanması əbəs deyilmiş. Ağır psixi xəstəliyə düşər olmuş ədib tənhalıqdan yaxa qurtara bilmədi və ömrünün sonuncu ilini təcrid olunaraq doğmalarından, dost-tanışlarından uzaqda psixiatrik xəstəxananın divarları arasında keçirmiş və orada da fani hesab elədiyi bu dünyadan köçmüşdü.

Nəticə/Conclusion.

Son olaraq qeyd edək ki, hər bir yazıcını bədii mətn yaratmağa məcbur edən, onu həyatın mənasını açmağa sürükləyən çox sayda psixoloji cəhətlər olur və bunlardan biri adətən dominantlıq təşkil edir. Tənhalıqdan əziyyət çəkməsi Mopassanın həyatına və yaradıcılığına ağır və yaddan çıxmayan bir damğa basdı. Mopassan bu üzücü tənhalıqdan qurtulmaq üçün romanlar, şedevr sayıla biləcək üç yüzdən çox novella qələmə aldı, ancaq hər bir əsər ayrıca olaraq ona tənhalığın daha şiddətli ağrısını dadırdı.

ƏDƏBİYYAT/REFERENCES

1. Данилин, Ю. (1951). Мопассан. – Москва: Государственное Издательство Художественной Литературы. – 236 стр.

2. Флоровская, О.В. (1979). Мопассан – новеллист. – Кишинёв: “Штиинца”. – 91 с.
3. Maupassant, Guy de. (1976). Contes et nouvelles choisis. – Moscou: Editions de Progres. – 336 səh.
4. Mopassan, Gi de (1989). Roman. Novellalar. – Bakı: Yazıçı. – 341 s.
5. Mopassan, Gi de. (2010). Seçilmiş əsərləri. – Bakı: Şərq-Qərb. – 800 s.
6. Вульфович, Т.Л. (1962). Творчество Мопассана. – Москва: “Высшая школа”. – 50 с.
7. A sa mere. Paris, 23 novembre, 1872. <http://maupassant.free.fr/correspondance/cadre.php?Ord=c&num=15>.
8. Publication: Maupassant Guy de, Correspondance, tome I, p. 33, édition établie par Jacques Suffel, Le Cercle du bibliophile, Évreux, 1973, avec notes de l’auteur <http://maupassant.free.fr/correspondance/cadre.php?ord=c&num=20>
<http://maupassant.free.fr/livres/nsouvenirs/nsouvenirs1.html>.
9. François Tassart : Nouveaux souvenirs intimes sur Guy de Maupassant, texte établi, annoté et présenté par Pierre Cogny, Nizet, 1962, pp. 9-19. <http://maupassant.free.fr/livres/nsouvenirs/nsouvenirs1.html>

Məqalə tarixçəsi

| | |
|----------------------------|--|
| <i>Daxil olub</i> | <i>04.09.2024</i> |
| <i>Düzəlişə göndərilib</i> | <i>09.09.2024</i> |
| <i>Qəbul edilib</i> | <i>26.09.2024</i> |
| <i>Nəşrə tövsiyə edib</i> | <i>Razim Məmmədov</i> |
| | <i>filologiya üzrə fəlsəfə doktoru, dosent</i> |

PEDAQOGİKA VƏ METODİKA

DOI: 10.30546/114578.2024.4.109.

PROBLEMS WITH READING SKILLS IN THE CLASS

Munavvar Mammadova¹, Gulnar Musayeva

professor¹, teacher²

Heydar Aliyev named Military Institute¹, Shaki branch of ADPU²

<https://ORCID.org//0000-0001-8952-1328>¹

minavarmammadova@gmail.com¹, Guln994@gmail.com²

Abstract

Although reading skill is the main part of our life and also crucial especially in English lessons there appear to be too many problems with teaching. Our research paper covers this issue and the reasons coming from it. We are grouping it into three branches: specific word-reading difficulties, specific reading-comprehension difficulties, and mixed reading difficulties. Plus the paper shows their brief description and defines the difficulties in this field. In the end, it finishes with the words coming from the Rethinking reading comprehension book. It boils down to the fact that nothing is impossible and we can improve everything if we want, and work hard for it.

Key words: reading, difficulty, lesson, student, teacher.

SİNİFDƏ OXU BACARIQLARINDA PROBLEMLƏR

Münəvvər Məmmədova¹, Gülnar Musayeva²

Heydər Əliyev adına Hərbi İnstitut¹, ADPU Şəki filialı²

Xülasə

Oxu bacarıqlarının həm həyatımızda, həm də ingilis dili dərslərində xüsusi əhəmiyyət kəsb etməsinə baxmayaraq, ingilis dili dərslərində çoxlu problemlər var. Tədqiqat məqaləmiz bu məsələni və ondan irəli gələn səbəbləri əhatə edir. Ümumilikdə, biz onu üç qolda qruplaşdırmışıq: spesifik söz oxuma çətinlikləri, xüsusi oxuyub-anlama çətinlikləri və qarışıq oxuma çətinlikləri. Bundan əlavə, məqalədə onların qısa təsviri verilir və bu sahədəki çətinliklər müəyyən edilir.

Sonda Yenidən Düşünmək oxuduğunu anlama kitabından gələn sözlərlə bitir. Bu, heç bir şeyin qeyri-mümkün olmadığına və biz istəsək hər şeyi yaxşılaşdırma biləcəyimizə və bunun üçün çox çalışa biləcəyimizə bağlıdır.

Açar sözlər: oxuma, çətinlik, dərs, tələbə, müəllim.

ПРОБЛЕМЫ С НАВЫКАМИ ЧТЕНИЯ В КЛАССЕ

Мунаввар Мамедова¹, Гюльнар Мусаева²

Военный институт им. Гейдара Алиева¹, Шекинский филиал АГПУ²

Резюме

Несмотря на то, что навык чтения имеет особое значение как в нашей жизни, так и на уроках английского языка, в этих уроках существует множество проблем. Наша исследовательская статья охватывает эту проблему и ее коренные причины. В целом, мы сгруппировали ее на три направления: специфические трудности чтения слов, трудности понимания прочитанного и смешанные трудности чтения. Кроме того, в статье приводится краткое описание этих трудностей и выявляются проблемы в этой области. В завершение статья заканчивается словами из книги «Переосмысливая понимание прочитанного», подчеркивающими, что ничего невозможно, и что, если мы захотим, мы можем улучшить все и усердно работать для этого.

Ключевые слова: чтение, трудность, урок, ученик, учитель.

Introduction.

In the dynamic landscape of education, the development of proficient reading skills is widely recognized as a cornerstone for academic success and lifelong learning. However, classrooms around the world grapple with a pervasive issue - the prevalence of reading skill deficits among students. This article aims to shed light on the myriad problems associated with reading skills within the classroom setting, exploring the multifaceted nature of the challenge and advocating for proactive measures to address this critical issue.

However, many people do not fully understand that literacy and reading are important for students, from a very young age. Reading plays a crucial role in the classroom across various subjects and at different educational levels. Here are some key reasons highlighting the importance of reading in the classroom:

- Reading is fundamental to academic success. It is a foundational skill that enables students to comprehend and engage with textbooks, assignments, and other academic materials.

- Reading exposes students to a wide range of vocabulary, sentence structures, and writing styles. It enhances language development and proficiency, helping students become more articulate and effective communicators.

- Reading exposes students to diverse perspectives, cultures, and experiences. It fosters empathy and understanding by allowing students to explore different worlds, traditions, and viewpoints through literature.

- Exposure to well-written texts helps students improve their own writing skills. They learn about sentence structure, grammar, and style, which they can apply in their own compositions and etc.

Besides all of these, teachers face some problems sometimes. Patterns of reading difficulty provide an educationally useful way to think about different kinds of reading problems, whether those problems are mainly experiential in nature (e.g., those common among English learners) or associated with disabilities (e.g., those typical of children with dyslexia).

This article reviews research on three common patterns of poor reading: specific word-reading difficulties, specific reading-comprehension difficulties, and mixed reading difficulties.

The purpose of the article is to explain how teachers can use assessments to identify individual struggling readers' patterns of reading difficulties, and how this information is valuable in differentiating classroom instruction and planning interventions.

Reading difficulties can be associated with various conditions, and researchers have proposed different theories to explain them. Here are a few theories that address specific word-reading difficulties:

1. Phonological Deficit Theory.

We review a series of experiments aimed at understanding the nature of the phonological deficit in developmental dyslexia. These experiments investigate input and output phonological representations, phonological grammar, foreign speech perception and production, and unconscious speech processing and lexical access. Our results converge on the observation that the phonological representations of people with dyslexia may be intact, and that the phonological deficit surfaces only as a function of certain task requirements, notably short-term memory, conscious awareness, and time constraints. In an attempt to reformulate

those task requirements more economically, we propose that individuals with dyslexia have a deficit in access to phonological representations. We discuss the explanatory power of this concept and we speculate that a similar notion might also adequately describe the nature of other associated cognitive deficits when present. Phonologists and psycholinguists have described in great detail the structure of phonological representations, the rules (or computations) operating on them, and the various levels of representation and processing that must necessarily be involved in speech perception and production. That area has been reviewed before in relation to dyslexia (Ramus, 2001b) [Ramus, 2001:2,3]

Phonological Deficit Theory is a concept within the field of linguistics and psychology that aims to explain difficulties in language development, particularly in the area of phonological processing. This theory is often applied to individuals with specific language impairment (SLI), a condition characterized by difficulties in acquiring language skills despite having normal intelligence and no obvious neurological or sensory deficits.

Key points of Phonological Deficit Theory include:

1. **Phonological Processing:** The theory suggests that individuals with language impairment have a specific deficit in processing and manipulating phonological information. Phonology refers to the sound system of a language, including the organization of sounds into words.

2. **Phonological Awareness:** People with phonological deficits may struggle with phonological awareness, which involves the ability to recognize and manipulate the sounds of spoken language. This can include tasks such as rhyming, blending sounds, and segmenting words into individual sounds.

3. **Speech Sound Production:** Difficulties in speech sound production are often associated with phonological deficits. Individuals may have trouble articulating specific sounds or may exhibit errors in their speech, such as substituting one sound for another.

4. **Language Development:** The theory proposes that these phonological processing difficulties can have a cascading effect on overall language development. Since phonology is a fundamental aspect of language, disruptions in this area may impede the acquisition of vocabulary, grammar, and other language skills.

5. **Neurobiological Basis:** While the exact cause of phonological deficits is not fully understood, researchers have explored possible neurobiological explanations. Some studies suggest that there may be differences in brain structure

or function, particularly in areas related to language processing. It's important to note that Phonological Deficit Theory is just one of several theories attempting to explain language impairment. Other theories, such as the grammatical processing deficit hypothesis and the auditory processing deficit hypothesis, offer alternative perspectives on the underlying causes of language difficulties.

Effective interventions for individuals with phonological deficits often involve targeted therapy to improve phonological awareness, speech sound production, and overall language skills. Early identification and intervention are crucial for addressing these challenges and promoting successful language development.

Visual Attention Span Theory:

- **Description:** This theory suggests that individuals with reading difficulties may have limitations in the ability to efficiently process and integrate visual information over a span of letters or words.

One common reading issue among younger children is called specific word reading difficulty (SWRD). Children who display specific word reading difficulties can generally understand what they read but tend to struggle when focusing on specific words. In other words, they struggle with “decoding” written words. In addition, they may have poor spelling skills. Research suggests that children with SWRD may benefit from a systematic phonics approach that focuses on increasing the child’s ability to hear and identify phonemes, or the distinct sounds that distinguish one word from another. (For example, in the word *cat*, each letter represents a phoneme or distinct sound, and together they blend to create the word.) Children who are taught to read with a phonics approach are taught to “sound out” words. However, some schools use other techniques to teach reading skills. Whatever method the child’s school uses, parents can help by having their child read to them, helping with the pronunciation of any words the child stumbles over, and discussing the meanings of these words. Some children who are later diagnosed as dyslexic have a history of SWRD, so if your child continuously exhibits difficulty with recognizing words, sounding out words, or spelling, it may be worthwhile to have them tested for dyslexia. Dyslexia is a learning disorder that can make decoding words difficult; in people with dyslexia, the brain has difficulty connecting letters to the sounds they represent and combining them into words. The condition can affect people in different ways, but it often makes reading difficult. However, the good news is that children with

dyslexia can still become good readers with proper support and intervention [<https://littlesunshine.com/top-reading...>].

It's important to note that dyslexia exists on a spectrum, and individuals with dyslexia may exhibit a range of strengths and challenges. Early intervention and appropriate instructional strategies can significantly improve outcomes for individuals with dyslexia. It's also crucial to provide support and accommodations in educational settings to help individuals with dyslexia succeed academically.

If you suspect that someone may have dyslexia, it is recommended to seek professional evaluation and diagnosis from a qualified educational psychologist or other relevant specialists. Early identification and intervention can make a significant difference in addressing the challenges associated with dyslexia.

There are given three competing hypotheses of reading comprehension disability. They are the followings:

Hypothesis 1. Students with poor reading comprehension not attributable to poor decoding have comprehension problems that are largely specific to reading.

Hypothesis 2. Students with poor reading comprehension not attributable to poor decoding have comprehension problems that are general to oral language comprehension rather than specific to reading.

Hypothesis 3. Students with poor reading comprehension not attributable to poor decoding represent a mixture of students, many with comprehension problems that are general to oral language and reading but at least some with comprehension problems that are specific to reading.

Support for the existence of students whose comprehension problems are general to oral language as well as reading comes from the literature just cited that describes poor performance on various oral language tasks for students with poor reading comprehension. Support for the possible existence of students whose comprehension problems are specific to reading comes from a study of students who were poor at reading comprehension by Catts et al. (2006). The sample from this study was taken from a larger epidemiologic study of language impairments in children (Tomblin et al., 1997). This made it possible to determine what percentage of the students identified by Catts et al. for their poor reading comprehension met criteria for either specific language impairment (SLI) or nonspecific language impairment (NLI). Criteria for SLI required scoring more than 1.25 standard deviations below the mean on at least two of five language composite scores (vocabulary, grammar, narration, receptive language, and expressive language); criteria for NLI added the requirement of a Performance IQ

more than one standard deviation below the mean (Tomblin et al., 1997). The results were that only a third of the sample of children with poor reading comprehension met criteria for either SLI or NLI. Similar rates of language impairment for children who were poor at reading comprehension were reported by Nation et al [LDR, 2014:2].

"Mixed reading difficulties" typically refers to a situation where an individual experiences challenges or struggles with various aspects of reading, encompassing multiple components of reading skills. Reading difficulties can manifest in various ways, and they may involve difficulties with:

1. Decoding: Difficulty in recognizing and translating written words into spoken language. This could involve challenges with phonics, word recognition, or understanding the relationship between letters and sounds.

2. Fluency: Difficulty reading with speed, accuracy, and appropriate expression. A person with fluency issues may read slowly, struggle with word recognition, and have difficulty maintaining a smooth and natural reading pace.

3. Comprehension: Challenges in understanding and extracting meaning from text. This can involve difficulties with vocabulary, inference-making, understanding context, and making connections between ideas.

4. Spelling: Difficulty in accurately spelling words, which may be related to challenges in phonemic awareness or remembering spelling patterns.

5. Working Memory: Limited capacity to hold and manipulate information in the mind while reading. This can affect the ability to understand complex sentences or follow a narrative.

6. Visual Processing: Issues related to the interpretation of visual information, such as difficulties in recognizing letters or words on a page.

7. Attention and Focus: Problems with sustaining attention and concentration while reading, which can lead to missed information and comprehension difficulties.

8. Motivation: A lack of interest or motivation to engage in reading activities, which can impact the development of reading skills.

Individuals with mixed reading difficulties often benefit from personalized and targeted interventions that address their specific needs. These interventions may include structured literacy programs, reading comprehension strategies, assistive technologies, and support from educators, speech-language pathologists, and other specialists. Early identification and intervention are crucial for

improving reading outcomes and providing individuals with the tools they need to succeed in academic and everyday reading tasks.

Beside all of these the RRSg's thinking was informed by a vision of proficient readers-readers capable of acquiring new knowledge and understandings, applying information from text appropriately, and being engaged and reflective while reading. This vision led the study group to define reading comprehension as the process of simultaneously extracting and constructing meaning through interaction and involvement with written language. In brief, understanding comprehension requires these elements: the reader, the text, and the activity, or purpose for reading. These elements define a phenomenon-reading comprehension- that occurs within a larger sociocultural context that shapes and is shaped by the reader. The broader context infuses each of the three elements. The chapters that follow use this definition and conceptualization of reading comprehension as a starting point for discussions of what we know about how to improve comprehension instruction [Sweet, 2003:10].

Conclusion.

In conclusion, the article highlights several challenges and concerns related to reading skills within the classroom. One prominent issue is the diverse range of reading abilities among students, making it difficult for educators to tailor instruction to meet individual needs effectively. Additionally, external factors such as limited access to resources, socioeconomic disparities, and insufficient support systems may contribute to the struggles some students face in developing strong reading skills.

REFERENCES

1. Sweet, A., Catherine, E. (2003). Rethinking reading comprehension. / Guilford press. – Newyork: London. – 30 april. – 224 p.
2. Ramus, F., Szenkovits, G. (2008). What phonological deficit. – 1 january.
3. <https://littlesunshine.com/top-reading-challenges-for-kids-and-how-to-overcome-them/>
4. Learning Disabilities Research & Practice (2014) . – 7 p.

Məqalə tarixçəsi

Daxil olub 28.06.2024

Qəbul edilib 20.07.2024

Nəşrə tövsiyə edib Könül Həsənova
filologiya üzrə fəlsəfə doktoru, dosent

DOI: 10.30546/114578.2024.4.137

CUTTING-EDGE AND ENGAGING INTERACTIVE STRATEGIES TO RAISE THE STANDARD OF QUALITY EDUCATION IN AZERBAIJAN

Aytan Suleymanova

Doctoral student of Azerbaijan State Pedagogical University

ADA School at Azerbaijan Diplomatic Academy

<https://ORCID.org/0009-0003-9064-6859>

asuleymanova@ada.edu.az

Abstract

The article highlights how important it is to use interactive and participatory teaching tactics to raise the standard of education. Additionally, it covers interactive teaching strategies that encourage students to actively learn and apply what they have learned to real-world situations. A comprehensive list of interactive teaching tactics that improve students' learning and retention of the content is provided. It also emphasizes how educators should modify their methods to accommodate learners' various needs and learning styles in order to promote a collaborative environment. The primary objective is to change education into a dynamic, interesting process that promotes profound student understanding.

Key words: interactive teaching, quality education, active learning, teacher role, student involvement.

AZƏRBAYCANDA TƏHSİL STANDARTLARININ YÜKSƏLDİLMƏSİNDƏ İSTİFADƏ OLUNAN MÜASİR İNTERAKTİV TƏLİM STRATEGİYALARI

Aytən Süleymanova

Azərbaycan Diplomatik Akademiyası

Xülasə

Məqalədə təhsil keyfiyyətinin artırılması üçün aktiv və interaktiv təlim strategiyalarının həyata keçirilməsi zəruriliyi vurğulanır. Eyni zamanda, yazı işində fəal öyrənməni və real dünya kontekstində biliklərin tətbiqini təşviq edən

interaktiv tədris üsulları müzakirə olunur. Tələbələrin öyrədilən materialları daha yaxşı öyrənmə və yadda saxlama metodlarını təkmilləşdirən interaktiv tədris strategiyaları əsaslı olaraq sadalanır. Həmçinin əməkdaşlıq mühitini inkişaf etdirmək üçün müəllimlərin öz yanaşmalarını şagirdlərin müxtəlif tələblərinə və öyrənmə üstünlüklərinə uyğunlaşdırmaq üçün necə dəyişdirmələri qeyd olunur. Buradakı əsas məqsəd təhsili şagirdin dərinədən qavramasını təşviq edən cəlbedici və dinamik prosesə çevirməkdir.

Açar sözlər: interaktiv tədris, keyfiyyətli təhsil, fəal öyrənmə, müəllim rolu, tələbə iştirakı.

СОВРЕМЕННЫЕ СТРАТЕГИИ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ОБРАЗОВАНИЯ В АЗЕРБАЙДЖАНЕ

Айтан Сулейманова

Азербайджанская дипломатическая академия

Резюме

В статье подчеркивается необходимость реализации активных и интерактивных стратегий обучения для повышения качества образования. В то же время в письменной форме обсуждаются интерактивные методы обучения, способствующие активному обучению и применению знаний в реальных условиях. В основном перечислены стратегии интерактивного обучения, которые улучшают методы учащихся для лучшего обучения и запоминания преподаваемого материала. В нем также показано, как учителя могут изменить свой подход в соответствии с различными потребностями и предпочтениями учащихся в целях создания среды сотрудничества. Основная цель здесь – сделать образование увлекательным и динамичным процессом, способствующим глубокому пониманию учащихся.

Ключевые слова: интерактивное обучение, качественное образование, активное обучение, роль учителя, вовлечение учащихся.

Introduction.

The modernization of instruction and learning in general must be given top importance in the field of education. Teachers are supposed to be more than just informational sources; they are also supposed to conduct lessons that promote student involvement and the development of critical social personality traits.

Students are unsatisfied with traditional education because they want to comprehend materials, know scientific facts, and obtain knowledge that they can use in the real world. In most institutions that still employ traditional lectures for their courses, both teachers and students have acknowledged the limited usefulness of this method for both teaching and learning. Instructors need to employ research, heuristic, and discovery learning strategies for their students. The fundamental components of a recently created approach to stimulate learning are dynamic, communicative, and interactive teaching methods. This allows learners to form critical opinions about the given knowledge. By using interactive tactics and procedures, students learn more effectively; they also retain more knowledge, which significantly increases their level of understanding [Johnson et al., 1991:10].

Over the past 20 years, higher education institutions all around the world have become interested in the teaching philosophy of active learning. Active learning is essentially giving the student more control over their education rather than the lecturer. In other words, the traditional frontal model—in which students are passive learners and lecturers oversee the learning process—is meant to be replaced by active learning. A range of techniques are included in active learning practices that are intended to facilitate learning through significant interactions between students and the lecturer as well as between students. Digital tools that aim to increase this interactivity are used to support many of the active learning approaches that have been developed in recent years [Barnett-Itzhaki et al., 2023:365].

Active learning.

Over the past 20 years, active learning has been studied more and more. The literature contains a variety of definitions for active learning. Any teaching strategy that involves students in the learning process is referred to as active learning in a broader sense. All students in a class are required to do brief solo or small-group exercises relating to the course material, which are broken up by instructor-led periods during which student responses are analyzed and new material is introduced. Many scholars would rather characterize active learning as the opposite of traditional learning, in which students are supposed to be passive recipients who just follow instructions, with the lecturer controlling the procedure of learning. More accurately, active learning refers to a variety of strategies that encourage students—individually, in groups, or in pairs—to interact with the content at deeper levels. These could involve putting difficult problems in

unfamiliar settings, pushing students to think of several approaches, presenting material in novel ways, and giving prompt feedback. Particular strategies for active learning consist of the following [Parrish et al., 2021:11]:

Peer education. Peer learning involves students teaching one another, which is recognized to be a successful teaching strategy. There are various approaches to peer learning. The first type of student presentation involves students preparing content at home to present to their classmates and the lecturer in class. The second approach is called an inverted, or flipped classroom, in which students study the content on their own at home before working together in class to solve challenging issues. This is the opposite of the typical approach, which entails introducing new material in the classroom and having students work on it at home until they have mastered it.

Peer assessment. Students must assess each other's learning outcomes in peer evaluation, typically using indicators. They enhance their own comprehension, implementation, or evaluation of the course's topics through this process.

A tried-and-true method. It is also called case-based learning, known as dilemma-based learning, which requires learners to relate what they know to actual situations. When students integrate and evaluate the viewpoints of other team members, they not only learn by doing but also grow in their interpersonal skills.

To maximize each student's potential, we must thus continuously update the teaching concept, enhance the teaching strategies, and focus on encouraging students' creative thinking. The most active elements in the learning process are the learners' positive cognitive engagement and innovative thinking. Learning is an autonomous activity. Trying to tell students what they must study is pointless. Creating an environment and conditions that are conducive to learning should be the goal of teaching. Improved language perception will enable students to observe, evaluate, and reflect, which will help them develop their observational skills and problem-solving abilities. This will enable them to acquire knowledge while also learning how to learn. Instead of being a place where teachers and students only listen passively, the classroom should be a place where they engage in debate, research, and interactive learning. Having said that, the interactive teaching method involves teaching and learning in a dialogue process where participants are equal, listen to each other, accept each other for who they are, and even engage in debate to bring opposing viewpoints to a head. It also encourages

both sides of the teaching process to take the initiative and fosters creative thinking, all of which work together to enhance the effectiveness of a given teaching strategy. "Move" is the key distinction between traditional teaching methods and interactive teaching. Conventional teaching involves the instructor taking the initiative, moving their tongue and brain, and being manual [Johnson et al., 1991:20]. Furthermore, the introduction of "interactive" education completely transformed the dynamic; in this kind of learning environment, students and professors take turns taking the initiative and exchanging ideas and words. From the perspective of pedagogy and psychology, interactive instruction offers two main benefits: Start by taking on two active roles. To foster two-way communication between teachers and students and to help them distinguish between correct and incorrect thinking, teachers must be both completely prepared and perceptive. On the one hand, teachers must encourage students to think independently and creatively [Hyun et al., 2017:112].

Interactive teaching strategies.

The interactive techniques are designed to encourage critical and reflective thinking, as well as research and evaluation abilities, which will enable students to take proactive steps to get improved in the field of education. Moreover, these strategies are implemented in order to collaborate with others in learning activities, to recognize and value their own as well as their peers' strengths and abilities, and to develop a variety of interpersonal skills like leadership, teamwork, and communication [Senthamarai, 2018:37].

Interactive teaching involves both teacher and students by:

- ✓ giving hands-on experience;
- ✓ engaging the students in their learning;
- ✓ structuring to meet lesson objectives;
- ✓ building on prior knowledge;
- ✓ accommodating a variety of learning styles;
- ✓ fostering transferable, independent learning;
- ✓ using teaching aids to capture and hold students' attention.

In order to effectively engage their pupils and spark their enthusiasm for learning, great instructors are quick to adapt, perceptive, and responsive. This requires them to be willing to test out various interactive teaching philosophies in the classroom. The foundation of interactive teaching methods is the straightforward idea that without real-world application, students sometimes

struggle to fully understand the depths of the subject matter. You as the teacher can gain from interactive teaching in a variety of ways, such as:

Specific student accomplishments: Instructors who employ interactive teaching approaches are more capable of determining the extent to which students have mastered a particular subject.

Adaptability in instruction: Using training techniques that entail interaction in two directions will allow teachers to quickly modify procedures and methods.

Learning is enhanced by interactive instruction: Practice makes perfect. Two-way instruction breaks through student apathy, and you will have a greater experience when more students are involved.

The strategies listed below are the widely used interactive teaching methods for enhancing the quality of teaching and learning process in the classroom [Michel et al., 2009:400]:

1. Idea generation – Brainstorming

In group settings, interactive brainstorming is usually conducted. The method works well for coming up with original ideas and concepts. Students who brainstorm together are better able to work collaboratively. There are various forms of interactive brainstorming, such as:

- ✓ Negative or inverted thinking;
- ✓ Team-idea charting;
- ✓ Group enacting;
- ✓ Organized and unorganized mind mapping.

2. Think, Pair, and Share:

Give your students an issue or question to work on, then pair them together. Allow each participant to define the conclusion in his or her own words and give each pair enough time to come to a decision. Additionally, you can ask one student to clarify a subject while the other assesses what has been taught. Use many iterations of the procedure, and you will see your learners become more involved, communicative, and information-retaining.

3. The buzz period

Groups of participants convene to discuss a certain subject. Every student shares ideas and thoughts with their group. Encourage learners in each group to collaborate and have discussions; Everyone may benefit from each other's perspectives and experiences.

4. Process for incidents (small case studies)

Although a case study framework is used in this teaching method, it is not as strict as in an entire case study course of action. The goal is to prepare youngsters for life after school by teaching them how to address real-world problems involving real people. Give students in small groups specifics from real-world occurrences and ask them to come up with a feasible solution for the problems.

5. Q&A sessions

After each topic introduction, but before you start formal lessons, have your students write down any questions they have about the material on the paper. Once the papers are gathered, mix them up, read the questions that the students have created, and respond to them.

There are also additional factors to be considered when designing an interactive teaching environment [Parrish et al., 2021:5]:

1. Modifying instructional and learning approaches

Teaching effectiveness is one of the most challenging issues facing the educational system. The way teachers are currently prepared for subjects, and academic skills does not fully account for the complexity of factors like the diverse characteristics of students. Teachers must be trained to adapt interactive instruction to the diverse abilities, learning styles, personality traits, and needs of students by using more differentiated teaching strategies. In addition to preparing teachers for more differentiated interactive teaching, there could be more divergent use of teaching resources. High-tech resources can also offer advantageous choices. Examples include computer programs, multimedia technology, Internet access, communications, and audio-visual approaches.

2. Attending to the demands and learning styles of students

It is not necessary to assign individual work programs or provide one-on-one instruction to every student when teachers are requested to accommodate individual variations. The structure of the classroom, the curriculum, and the instructor all reflect personalized teaching and learning. A variety of whole class, group, and interactive activities can be used as teaching and learning tactics to accommodate students' varying abilities, talents, learning rates, and styles, ensuring that every student can participate and succeed. Teachers should choose interactive strategies that:

- ✓ prioritize the development of knowledge, perspectives, as well as abilities;
- ✓ help students take part in the content;

- ✓ reinforce and broaden students' learning;
- ✓ enable students to make progress and achieve the standards of education

This should be done after taking into account the range of their learners' current levels of learning, strengths, goals, and preferences.

3. Including every student.

Arranging programs, events, schools, and classrooms to encourage participation and group learning from all children are also specific parts of an interactive teaching environment. That is when every student is given the tools, they need to develop their unique skills and create personal goals. They have equal access to education, and they can get the help and adjustments they need to get past prejudice and structural barriers. Moreover, learners are encouraged to socialize, engage in play, and work together with peers of the same age. They are accepted as valuable members through school-wide dedication to maintaining a welcome, safe, and encouraging environment that values diversity and a sense of belonging.

Discussion and result.

Interactive teaching involves teaching and learning about all sides of a given topic, including various approaches to consultation and equitable discussion, teachers as seen by students, respect for the student's independent viewpoints, and solving the analytical problem of how to ultimately arrive at an idea of cooperation. Therefore, interactive teaching teachers should respect students' psychological needs, hear what they have to say about the issue, identify any flashpoints, form a group mentality, collaborate to find a solution, share the goal of the same, and consider the cumulative effect of multiple effects to encourage the double effect.

We must consider the numerous instructional activities to employ to engage students with the content and help them achieve the objectives after deciding on the learning objectives and assessments. While many instructional strategies are adaptable and may support multiple learning objectives, some are more appropriate for a specific set of objectives than others. Most of the time, a mix of teaching techniques will be required. The entire class period ought to involve active participation from both the teacher and the students. It should contribute to the goal rather than take away from it. Before a teacher can expect students to use the approach well, several- times demonstrations are important as well. Assisting students who may lack confidence by providing them with practice, coaching, or matching is also crucial when implementing interactive teaching methods.

REFERENCES

1. Barnett-Itzhaki, Zohar & Beimel, Dizza & Tsoury, Arava (2023). Using a Variety of Interactive Learning Methods to Improve Learning Effectiveness: Insights from AI Models Based on Teaching Surveys. *Online Learning*. – 27(3). – 363-386 p. https://www.researchgate.net/publication/373801519_Using_a_Variety_of_Interactive_Learning_Methods_to_Improve_Learning_Effectiveness_Insights_from_AI_Models_Based_on_Teaching_Surveys.
2. Hyun, J., Ediger, R., & Lee, D. (2017). Students' satisfaction on their learning process in active learning and traditional classrooms. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. 29 (1). – 108-118 p. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1135821.pdf>.
3. Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Smith, K.A. (1991). Active learning: Cooperation in the college classroom. – Interaction Book Company, 47. – 4-29p. https://www.researchgate.net/publication/234568124_Active_Learning_Cooperation_in_the_College_Classroom
4. Michel, N., Cater III, J.J., & Varela, O. (2009). Active versus passive teaching styles: An empirical study of student learning outcomes. *Human Resource Development Quarterly*, 20(4). – 397-418 p. <https://psycnet.apa.org/record/2009-24906-002>
5. Parrish, C.W., Guffey, S.K., & Williams, D.S. (2021). The impact of team-based learning on students' perceptions of classroom community. *Active Learning in Higher Education*, 24(2). – 2-15 p. https://www.researchgate.net/publication/353575340_The_impact_of_team-based_learning_on_students'_perceptions_of_classroom_community.
6. Senthamarai, S. (2018). Interactive teaching strategies. *Journal of Applied and Advanced Research*. – 3(36). – 36-38 p. https://www.researchgate.net/publication/325085137_Interactive_teaching_strategies.
7. Swanson E, McCulley LV, Osman DJ. (2019) The effect of team-based learning on content knowledge: A meta-analysis. *Active Learning in Higher Education*. – 20(1), p.39-50. <https://escholarship.org/uc/item/9g61h6n6>.

Məqalə tarixçəsi

Daxil olub

14.09.2024

Qəbul edilib

25.09.2024

Nəşrə tövsiyə edib

Könül Həsənova

filologiya üzrə fəlsəfə doktoru, dosent

DOI: 10.30546/114578.2024.4.610

PROVIDING EFFECTIVE FEEDBACK IN EVALUATING STUDENTS' ENGLISH LANGUAGE PROFICIENCY

Farida Huseynova

Ph.D. Headteacher

Azerbaijan State Pedagogical University

<https://ORCID.org/0000-0002-0250-3467>

feridehuseynova21@gmail.com

Abstract

The research paper is focused on examining the nature of assessment and feedback of English language teaching mainly implemented in pedagogical universities. The article's goal is to provide a general explanation of the significance of feedback in English language assessments.

The paper looks at several examples from the literature, analyzes the most recent systematic guidelines, and provides feedback on how to help students' language proficiency in English language classes. The analysis of various approaches to correcting students' errors in writing and oral speech is carried out. Special attention is paid to the conditions for effective feedback. Feedback is implemented in full-time and distance learning.

Key words: assessment, feedback, language skills, corrective, formative, summative.

TƏLƏBƏLƏRİN İNGİLİS DİLİ BİLİKLƏRİNİN QIYMƏTLƏNDİRİLMƏSİNDƏ EFFEKTİV ƏKS-ƏLAQƏNİN TƏMİN EDİLMƏSİ

Fəridə Hüseynova

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti

Xülasə

Tədqiqat əsasən pedaqoji universitetlərdə ingilis dilinin tədrisi ilə bağlı tətbiq olunan qiymətləndirmənin və əks əlaqənin mahiyyətinin araşdırılmasına yönəlib. Məqalənin məqsədi ingilis dili qiymətləndirmələrində əks-əlaqənin əhəmiyyətinin ümumi izahını verməkdir. Məqalədə ədəbiyyatdan bir neçə

nümunəyə nəzər salınır, ən son sistemativ göstərişlər təhlil edilir və ingilis dili dərslərində tələbələrin dil biliklərinə necə kömək etmək barədə rəy verilir. Şagirdlərin yazı və şifahi nitqdəki səhvlərini düzəltmək üçün müxtəlif yanaşmaların təhlili aparılır. Effektiv əks əlaqə üçün şərait xüsusi diqqət yetirilir. Əks əlaqə tam zamanlı və distant təhsildə həyata keçirilir. Tələbə sorğularından, müsahibə cədvəllərindən və sinifdə müşahidə siyahılarından istifadə etməklə toplanmış məlumatlardan bir neçə maraqlı nəticələr çıxarılmışdır.

Açar sözlər: qiymətləndirmə, əks əlaqə, dil bacarıqları, korreksiyaedici, formativ, summativ.

ПРЕДОСТАВЛЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ ПРИ ОЦЕНИВАНИЕ УРОВНЯ ЗНАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТОВ

Фарида Гусейнова

Азербайджанский государственный педагогический университет

Резюме

Исследовательская статья посвящена изучению характера оценивание и обратной связи в преподавании английского языка, в основном реализуемой в педагогических университетах. Цель статьи – дать общее объяснение значимости обратной связи в оценках английского языка.

В статье рассматриваются несколько примеров из литературы, анализируются самые последние систематические руководства и дается обратная связь о том, как помочь студентам в освоении языка на занятиях по английскому языку. Проводится анализ различных подходов к исправлению ошибок студентов в письменной и устной речи. Особое внимание уделяется условиям эффективной обратной связи. Обратная связь реализуется в очном и дистанционном обучении.

Ключевые слова: оценка, обратная связь, языковые навыки, корректирующий, формирующий, суммирующий.

Introduction.

The relationship between the teacher and the student must be drastically changed to accommodate the modern renewal of educational content and structure. This includes changing the teacher's role from that of the head of

educational activities, who must oversee students' assimilation of knowledge, to that of an equal participant in the process [Alshuraidah, 2019; Blair, 2013].

Assessments are a significant process in teaching and learning English, because they allow teachers to provide more effective instructions for evaluating students' achievement. However, feedback has also been regarded as one of the most significant pedagogical practices from an educational standpoint, much like assessment [Амяга, 2014;4]. Moreover, this study explores what research can tell us about how feedback may be adjusted to be more positive. This influence can be both good and negative. Feedback is information that a student receives regarding their language learning. It usually relates to information about the student's language production (speaking and writing), but it can also address other topics like reading and listening, study techniques, effort, attitudes, and so forth. The teacher needs to be well-versed in the techniques and technologies used in this kind of training to test and feel comfortable in this role. Without feedback, it is impossible to create a conducive learning environment since it prevents the teacher from regularly monitoring and correcting the students' learning process. For this reason, the problems of giving corrective feedback to students studying a foreign language in universities, as well as practical methods for putting it into practice and fixing errors made by students in both written and oral communication, are still important today.

1.2. Significance of the study. Since giving feedback involves mutual activity and interpersonal communication, it is both a psychological and pedagogical problem. This field of study is still relatively new in social psychology. According to Alshuraidah A., Storch N. and Amyaga, one of social psychology's primary unresolved issues is feedback. In terms of pedagogical research, it is important to highlight that feedback has traditionally been viewed primarily in terms of categorizing its various forms [Alshuraidah, 2019; Амяга, 2014]. Because of this, philologists provide a variety of feedback typologies and take into account various contexts, including teacher-student relationships oral or written communication [Chen, 2016; Li, 2019], and distance learning. Scholars specifically focus on investigating students' knowledge of the kinds of feedback that work [Alshuraidah, 2019; Blair, 2013; Li, 2019], how important it is for them to use it, and how students use feedback with one another [Амяга, 2014; Stevenson, 2019].

2. Literature Review.

Notwithstanding the substantial amount of literature about the issue at hand, particular attention needs to be paid to the study of the mechanism for executing corrective feedback. Li S., Vuono A., Stevenson M. and Phakiti A. state that feedback plays an important role in the processes of foreign language acquisition. The primary control function that makes sure the foreign language learning process is managed is the feedback function, particularly when it comes to current. Feedback, though, is more than just a measure of pupils' comprehension [5; 6]. Feedback affects both the teacher and the student in two ways. The teacher receives feedback that tells him about the caliber of the student's academic work. The instructor determines the extent to which the selected teaching approach and tactics match actual needs by analyzing data regarding the existence of deficiencies, keeping an eye on variations in the speech activity of the students, and monitoring the speech activity. As a result, the methodological situation can be quickly assessed, and the exercises that are chosen, the mode and duration of their implementation, the sequencing of all educational work with students, and the techniques, methods, and teaching methods that are chosen can all be adjusted as needed. Students receive feedback that tells them how well their educational activities have contributed to their acquisition of foreign language skills and abilities [Chen, 2016:22]. As a result, students are made aware of their learning process's advantages and disadvantages.

1. The effective ways of providing feedback

Providing feedback to students is crucial for enhancing their language proficiency. Several types of feedback, including formative, summative, and self-assessment, should be provided when evaluating English language proficiency. Blair A., McGinty S. believe that written or spoken, it must be precise, timely, and above all – relevant to the learning objectives and the desired level of proficiency [Blair, 2013:468]. An educator's responsibilities include assessing a student's level of proficiency, planning the next steps, and offering formative feedback and strategies to promote language acquisition. The key is to give students the timely help they need to improve without giving them too much criticism. Formative feedback is meant to assess students' progress toward learning objectives throughout the learning process. Summative feedback is used to assess student performance following a unit, semester, or program of study. Students are encouraged to actively participate in their performance assessment when they receive reflective feedback. Students can use this self-evaluation to

make necessary adjustments to improve their language proficiency. Three elements are necessary for effective feedback:

- 1) organization (objectives, time, place,
- 2) student orientation to the material); - substance (differentiated, constructive);
- 3) format (oral, written, graphic, or video presentation) [Li, 2919:49].

A distinction is made between oral and written corrective feedback between the teacher and the student in the process of learning a foreign language because corrective feedback, also known as error correction or grammar correction, is the primary instrument for the teacher in working on students' errors [Blair, 2013; Stevenson, 2019].

Oral corrective feedback comes in different forms: explicit (direct), metalinguistic, and implicit (indirect). The latter is further subdivided into subtypes like paraphrasing, asking for clarification, trying to get the correct answer, and emphasizing the error repeatedly [Stevenson, 2019]. According to Amyaga N.V., Aymautova N.E., Onzimba Lenyungo Zh.B. [Амяга, 2014:207], a variety of spoken corrective feedback techniques work best when combined. These techniques should be applied based on a number of variables, including the students' preferences, learning styles, and amount of preparedness.

The provision of a reformulation in the foreign language along with a loud and obvious notice of the existence of an error characterize explicit (direct) oral feedback. Giving students explicit feedback is a more effective way to ensure that they apply the issue structure appropriately in class and on future tests. One way that metalinguistic oral feedback works is by giving pupils linguistic cues to help them self-correct their mistakes. Three approaches can be used with this kind of feedback: metalinguistic inquiries, metalinguistic information, and metalinguistic comments.

The remarks that just state that a mistake has happened are the least instructive. Not only may metalinguistic information pinpoint the position or existence of a mistake, but it can also provide a specific meta-speech that subtly conveys the fault's nature. While highlighting the nature of the mistake, metalinguistic inquiries also motivate students to independently replicate this knowledge. One drawback of metalinguistic feedback is that it makes speech less fluid. It's also known as explicit feedback at times.

In some cases, constructive criticism is regarded as a form of negative criticism. This is because, in the event that a student commits an error, the

instructor has to first ascertain the type of error, if it needs to be fixed, and if so, by whom [Alshuraidah, 2019].

According to Chen J., Lin J., Jian L. [Chen, 2016:92], it is preferable to wait to make changes until the conclusion of speech speed workouts in order to activate speech fluency. After that, examine the task using one of the efficient feedback systems. On the other hand, when doing speech accuracy exercises, it is best to rectify mistakes right away.

Written corrective feedback is linked to an approach that should be selected for various sorts of faults and well-balanced when it comes to rectifying student errors in written work. There are several methods known for handling different kinds of feedback.

Conclusion.

Thus, corrective feedback is a means of rectifying student faults at the knowledge, skill, and ability control stage in order to gather data regarding the accomplishment of the task and the efficacy of the foreign language teaching strategies employed by the instructor. It is a crucial component of the university's methodological approach to teaching foreign languages. In summary, the present study's scientific uniqueness pertains to highlighting the primary factors that impact the efficacy of feedback provided to students.

Instructor understanding of the many forms and techniques of its application; conformity to the framework; frequency of usage; comprehensibility for the learner; obvious relationship with later assignments, with a primary focus on learning objectives and a secondary focus on evaluation; positive influence on the student; correction of errors in written speech in cooperation with the student are significant strategies in giving feedback.

REFERENCES

1. Alshuraidah, A. and Storch, N. (2019). Investigating a collaborative approach to feedback. / *ELT Journal*. – 73(2). – pp.166-174.
2. Амяга, Н.В., Аймаутова, Н.Е., Онзимба Ленюно, Ж.Б. (2014). Обратная связь в исследованиях межличностного взаимодействия. / *Вестник РУДН. Серия: Социология*. – № 3. – p.207-215.
3. Blair, A., McGinty, S. (2013). Feedback-dialogues: exploring the student perspective. / *Assessment & Evaluation in Higher Education*. – Vol. 38 (4). – p.466-476.

4. Chen J., Lin J., Jian L. (2016). Corrective feedback in SLA: Theoretical relevance and empirical research. / English language teaching. – Vol. 9 (11). – p.85-94.

5. Li, S. and Vuono, A. (2019). Twenty-five years of research on oral and written corrective feedback in System. – System, 84. – pp. 93-109.

6. Stevenson, M. and Phakiti, A. (2019). Automated feedback and second language writing. In Hyland, K. and Hyland, F. (Eds.) Feedback in Second Language Writing. – Cambridge: Cambridge University Press. – pp.125-141.

Məqalə tarixçəsi

Daxil olub

14.09.2024

Qəbul edilib

28.09.2024

Nəşrə tövsiyə edib

Ülviyyə Hacıyeva

filologiya üzrə fəlsəfə doktoru, dosent

DOI: 10.30546/114578.2024.4.602

KOOPERATİV DİL TƏLİMİNDƏ ÖYRƏNMƏ FƏALİYYƏTLƏRİNİN NÖVLƏRİ

Aysel Qasımzadə

müəllim

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti

<https://ORCID.org/0009-0002-2343-0364>

Gasimzadeaysel7@gmail.com

Xülasə

Dilin tədrisi bəzən digər fənlərin tədrisindən və ümumiyyətlə tədrisdəki tendensiyalardan asılı olmayaraq mövcudmuş kimi müzakirə olunur. Bununla belə, məktəb kurikulumunun digər sahələrində çalışan müəllimlər kimi, dil müəllimləri də sinifdə öyrənmə üçün müsbət mühit yaratmalıdırlar. Onlar tələbələri dərslərinə cəlb etməyin yollarını tapmalı, tələbələrin dərslərdə fəal iştirakını təşviq edən təlim proqramlarından istifadə etməli, tələbələrin sinfə gətirdiyi motivasiya və maraqların müxtəlifliyini qəbul etməli və sinfin vahid bir qrup kimi fəaliyyət göstərməsinə imkan verən strategiyalardan istifadə etməlidirlər. Ünsiyyət, əməkdaşlıq, qarşılıqlı əlaqə, inteqrasiya olmadan məqsəd və vəzifələrə nail olmaq mümkün deyil. Məhz bu baxımdan öyrənmədə əməkdaşlığa ehtiyac yaranır. Kooperativ öyrənmə hal-hazırda dünya təcrübəsində qəbul edilmiş və geniş istifadə olunan təhsil formasıdır. Bu barədə fikirlər ilk dəfə 20-ci əsrin əvvəllərində Amerikada ortaya çıxdı, tədricən formalaşdı və dünyaya yayıldı. Hazırda dünya təhsil sistemində, məktəblərin təşkilati strukturunda kollektiv və fərdi təlim forması sürətlə qrup təliminə inteqrasiya olunur. Bu cür qrup əsaslı struktur dünya təcrübəsində kooperativ təlim kimi tanınır.

Açar sözlər: dil tədrisi formaları, CLL, müəllim, tələbə, strategiya.

TYPES OF LEARNING ACTIVITIES IN COOPERATIVE LANGUAGE TEACHING

Aysel Gasimzadə

Azerbaijan State Pedagogical University

Abstract

The teaching of language is sometimes discussed as if it exists independently of other subjects and the overall trends in education. However, like teachers in other areas of the school curriculum, language teachers must create a positive environment for learning in the classroom. They need to find ways to engage students in their lessons, utilize teaching programs that encourage active participation, acknowledge the diversity of motivations and interests that students bring to the classroom, and employ strategies that enable the class to function as a unified group. Achieving goals and objectives is impossible without communication, collaboration, interaction, and integration. This is precisely where the need for cooperation in learning arises. Cooperative learning is currently an accepted and widely used educational form in global practice. Ideas about it first emerged in America in the early 20th century. It gradually developed and spread worldwide. Today, in the global education system, collective and individual teaching forms are rapidly integrating into group-based instruction within the organizational structure of schools. This type of group-based structure is recognized in global practice as cooperative teaching.

Key words: language teaching forms, CLL, teacher, student, strategy.

ВИДЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КООПЕРАТИВНОМ ЯЗЫКОВОМ ОБУЧЕНИИ

Айсел Касымзаде

Азербайджанский государственный педагогический университет

Резюме

Преподавание языка иногда обсуждается так, как будто оно существует независимо от других предметов и общих тенденций в образовании. Тем не менее, как и учителя в других областях школьной программы, учителя языка также должны создавать позитивную атмосферу для обучения в классе. Им необходимо находить способы вовлечения студентов в уроки, использовать учебные программы, которые способствуют активному участию, признавать разнообразие мотиваций и интересов, которые студенты приносят в класс, и применять стратегии, позволяющие классу функционировать как единая группа. Достигнуть целей и задач невозможно без общения, сотрудничества, взаимодействия и интеграции. Именно поэтому возникает необходимость в сотрудничестве в

обучении. Кооперативное обучение в настоящее время является признанной и широко используемой образовательной формой в мировой практике. Идеи о нем впервые появились в Америке в начале 20 века. Постепенно они развивались и распространялись по всему миру. Сегодня в системе образования мира коллективные и индивидуальные формы обучения быстро интегрируются в групповое обучение в организационной структуре школ. Эта группа основанная структура признается в мировой практике как кооперативное обучение.

Ключевые слова: формы обучения языку, CLL, учитель, ученик, стратегия.

Giriş / Introduction.

Bu günlərdə ingilis dilinin tədrisi prosesində öyrənənlərdə yaradıcılıq qabiliyyətlərinin formalaşması problemi xüsusi aktualıq qazanır. Təhsil mərkəzlərinin pedaqoji prosesinin müasir şəraitində tarixi, etnik, kulturoloji və sosial-pedaqoji əhəmiyyətə malik son dərəcə önəmli elmi problemdir. Dil öyrənənlərin yaradıcılıq qabiliyyətlərinin inkişafı ingilis dili dərslərinin tədris və tərbiyə sistemində istifadəsi təcrübəsini ümumiləşdirmədən mümkün deyil. İngilis dilinin öyrənilməsi, inkişaf tarixi, xalq mədəniyyəti və gündəlik həyat tərzini yalnız tələbələrin ingilis dilini öyrənməyə yönəlmiş fəaliyyəti deyil, həm də xarici dilin tədrisini və məktəblilərin konkret həyat materialları üzərində yaradıcılıq qabiliyyətlərinin inkişafını təmin edən şərtlərdən biri kimi qəbul edilməlidir. Müəllim tələbələrə rəhbərlik etməli, hər dərstdə yaradıcılıq bacarıqlarının inkişafına töhfə verməlidir. Yalnız məqsədyönlü zəhmət prosesi zamanı müəyyən keyfiyyətləri formalaşdırmaq və dərslərə maraq əldə etmək mümkün olacaqdır.

Müasir təlimdə belə bir tendensiya vardır: “Hər kəs öz enerjisini qrupla bölüşməli, heç kəs tək qalmamalıdır”. Bu fikir indi geniş şəkildə tədrisə tətbiq edilir. Tələbələr təsadüfi bir şəkildə siniflərə bölünür, müəllimlər də eyni şəkildə təyin edilirdilər. Çünki təhsildə də bərabər yanaşma prinsipi əsas götürülür, bütün tələbələr eyni texniki üsulla öyrədilirdi. Sonralar artıq kəmiyyət deyil, keyfiyyət məsələsi üzərində fokuslaşmaq zərurəti yarandıqda kollektiv və fərdi öyrətmə mexanizmlərindən kooperativ və qrupəsaslı öyrənməyə keçid dövrü başladı. Hər hansı bir təşkilatda heç bir irəliləyişin qeydə alınmaması, zamanla uğursuzluğun daha da dərinləşməsi artıq problemin o təşkilatda çalışan ayrı-ayrı fərdlərdə deyil, müəssisənin təşkilatı strukturunda olması qənaətini yaradır. Müəllim baxışını, tələbəyə yanaşmasını, təlim strategiyasını o zaman dəyişmək mümkün və asan

olur ki, bu dəyişikliklər ilk öncə təhsil müəssisəsinin, daha sonra isə ümumilikdə təhsil sisteminin təşkilati quruluşunda əks olunsun.

Beləliklə, Kooperativ Dil Təlimində də digər müasir metod və yanaşmalarda olduğu kimi, təhsil sistemində müsbət nəticələr əldə edilmişdir. Bu təlim metodu həm yeni başlayanlar, həm də yüksək səviyyəli öyrənənlər üçün nəzərdə tutulmuşdur. Hər iki sinif mühitində birgə əməkdaşlığa əsaslanan müasir metoda ehtiyac vardır. Bu səbəbdən də metodistlər Kooperativ Dil Təlimi metodu üzərində yeni müzakirələr aparır, yeni fikirlər irəli sürür və bu metodu daha da təkmilləşdirirlər.

Kooperativ təlimin təşkili formaları.

Ümumi təhsildə CLL-nin tərəfdarları öyrənmənin təşviqində əməkdaşlığın faydalarını vurğulayırlar: əməkdaşlıq orta məqsədlərə nail olmaq üçün birlikdə işləməkdir. Kooperativ vəziyyətlərdə fərdlər özləri və bütün digər qrup üzvləri üçün faydalı nəticələr axtarırlar. Kooperativ öyrənmə, tələbələrin özlərinin və bir-birlərinin öyrənmələrini maksimuma çatdırmaq üçün birlikdə işlədikləri kiçik qruplardır. Bu, tələbələrin "A" qiyməti kimi bir akademik məqsədə çatmaq üçün bir-birinə qarşı rəqabətli öyrənmə ilə ziddiyyət təşkil edir. İkinci dil tədrisi baxımından aşağıdakı öyrənmə növləri təklif edilir. CLL siniflərində ESL (ingilis dili ikinci dil kimi) tələbələri üçün üstünlüklər:

1. Fərqli qarşılıqlı fəaliyyət növləri vasitəsilə dillərin idrak inkişafını dəstəkləyən və dil bacarıqlarının artırılması imkanları;

2. Məzmunəsaslı təlim;

3. Tələbələrin bir-birləri üçün bir qaynaq rolunu oynaması üçün imkanlar;

4. Konsepsiyanın öyrənilməsinə stimullaşdırmaq üçün imkanlar.

Bu forma tələbəyönümlü xarakter daşıyaraq təlimin müvəffəqiyyətlə nəticələnməsinə xidmət edir. Təlimin bu forması kiçik və böyük komandalardan ibarət olub müxtəlif səviyyələri və qabiliyyətləri aşkar edir. Öyrənənlər ikinci dilin qazanılmasında bilik və bacarıqlarını hər hansı bir mövzu ətrafında genişləndirib birgə və ya fərdi fəaliyyət əsasında həyata keçirirlər. Kooperativ təlim də kommunikativ təlim kimi interaktiv təlim şəraitində, yəni tələbələrin bir-birlərinə qarşılıqlı təsiri nəticəsində həyata keçirilir. Bu zaman fərdi, cütlərlə, qruplarla, böyük və kiçik qruplarla iş formalarından geniş istifadə edilir. Müəllim müəyyən bir iş formasını seçən zaman mütləq qrup işi qaydalarını xatırlatmalı və qarşıya qoyulan məqsədə çatmaq üçün tələbələrin yaradıcılığından istifadə etməlidir. Bunun bir neçə forması vardır ki, müasir təhsil sistemində müəllimlərin ən çox istifadə etdiyi üsullardır:

Böyük və kiçik qruplarda iş. Müəllimin göstərşi ilə tələbələr qrupda birləşir və hər hansı problemi həll etmək üçün birgə fəaliyyətə cəlb olunurlar. Praktiki iş prosesində tapşırığın fəal müzakirəsi təşkil edilir, onun həlli üçün fikir mübadiləsi aparılır, mühakimə yürüdüür, nəzəri materiallar praktik yolla mənimsənilir. Bu iş formasında öyrənənlərin aşağıdakı bacarıqlara yiyələnməsi üçün real şərait yaranır: ünsiyyət saxlamaq, fikir mübadiləsi aparmaq, problemləri birlikdə həll etmək, yoldaşlarının fikrinə hörmətlə yanaşmaq, birgə fəaliyyətə uyğunlaşmaq, qarşılıqlı hörmət zəminində sağlam rəqabət aparmaq, verilən vaxtdan səmərəli istifadə etmək və s. [Kutnick, 1995:78].

Qrup işlərinin növləri.

Formal qruplar bir dərs dövründən bir neçə həftəyə qədər davam edir. Bunlar konkret tapşırıqlar əsasında təşkil edilmişdir və tələbələrin birgə öyrənmə məqsədlərinə nail olmaq üçün kollektiv işləməsinə əhatə edir. Qeyri-rəsmi CLL qrupları isə bir neçə dəqiqədən bir dərs müddətinə qədər davam edən xüsusi qruplardır və tələbələrin diqqətini cəmləşdirmək və ya birbaşa tədris zamanı öyrənməni asanlaşdırmaq üçün istifadə olunur. Digər növ olan kooperativ baza qrupları uzunmüddətli, ən azı bir il davam edir və əsas məqsədi öyrənənlərə akademik uğur qazanmaları üçün bir-birlərinə dəstək, kömək, həvəsləndirmə və yardım göstərmək olan sabit üzvlü heterojen öyrənmə qruplarından ibarətdir. CLL-nin uğuru qrup işinin xarakterindən və təşkilindən çox asılıdır. Bu, öyrənənlərin bir-biri ilə qarşılıqlı əlaqədə olması və bir-birinin öyrənməsini dəstəkləmək və motivasiya etmək məqsədilə diqqətlə hazırlanmış, strukturlaşdırılmış öyrənmə proqramıdır. Bir sözlə, CLL-də əsaslı öyrənmə müsbət qarşılıqlı asılılıq, qrup formalaşması, fərdi işləmə qabiliyyəti, sosial bacarıqlar və strukturlaşdırmanın olduğu şəraitdə həyata keçirilə bilər [Johnson, 1994:249].

Qeyd olunduğu kimi, qrupun formalaşması müsbət qarşılıqlı asılılığın yaradılmasında mühüm amildir. Qrupların yaradılmasında iştirak edən amillərə aşağıdakılar daxildir:

Qrupun ölçüsünə qərar vermək. Bu, tələbələrin yerinə yetirməli olduğu vəzifələrdən, onların yaşından və dərs üçün vaxt məhdudiyətlərindən asılı olacaq. Standart qrup ölçüsü ikidən dördə qədərdir.

Tələbələrin qruplara təyin edilməsi. Qruplar müəllim tərəfindən seçilmiş, təsadüfi və ya tələbə tərəfindən seçilmiş ola bilər. Buna baxmayaraq, keçmiş nailiyyətlər, etnik mənsubiyyət və ya cinsiyyət kimi faktorlar nəzərə alınaraq heterojen qruplar yaratmaq üçün müəllimin qərar verməsi daha çox tövsiyə edilir.

Qruplarda tələbə rolları. Hər bir qrupun təmsilçisi, rəhbəri və ən azı iki əlavə nümayəndəsi vardır ki, hər birinin qrupda oynamaq üçün xüsusi rolu olmalıdır.

Fərdi hesabatlılıqda isə hər bir tələbənin çıxış etdiyi zaman nitqinə və ya dərsinə verilən qiymət həm qrup, həm də fərdi performansı əhatə edir. Sosial bacarıqlar tələbələrin komanda yoldaşları ilə qarşılıqlı əlaqəsini müəyyən edir. Adətən uğurlu qarşılıqlı əlaqəni təmin etmək üçün sosial bacarıqlarla bağlı bəzi təlimatlar tələb olunur. Strukturlaşdırma və strukturlara tələbələrin qarşılıqlı əlaqəsinin təşkili yolları və tələbələrin qarşılıqlı əlaqədə olmasının müxtəlif yollarının araşdırılması aiddir [Qəndilov, 2007:65].

Kooperativ öyrənmənin yuxarıdakı elementlərini dil mühitində tətbiq edərkən çoxsaylı təsvirlərdən istifadə olunur. Koelho CL tapşırıqlarının müxtəlif növlərini və onların öyrənmə fokusunu təsvir edir: ümumi tapşırıq üzərində komanda təcrübəsi – bacarıqların inkişafı və faktların mənimsənilməsi, yəni, bütün tələbələr eyni material üzərində işləyirlər. Ənənəvi təhsil üsulu ilə müəllim materialı özü seçir və təqdim edir, bu da öyrənənlərin işini asanlaşdırır, hazır material üzərində işləyirlər. Tapşırıqın məqsədi qrupdakı hər kəsin sualın cavabını bildiyindən və materialı qavrayıb qavramadığından əmin olmaqdır. Öyrənənlər komandalarının yaxşı işləməsini istədiklərindən qrupun hər bir üzvünün sualların hamısına cavab verə bilməsi üçün bir-birləri ilə məşq edir və repetitorluq edirlər. Müəllim sual və ya tapşırıqlar yerinə yetirildikdən sonra qrupu təmsil etməsi üçün istənilən tələbəni çağıra bilər. Bu təcrübə testlərini nəzərdən keçirməsində istifadə olunan əlverişli texnikadır. Bu texnikanın necə tətbiq olunduğuna nəzər yetirək. Qrup birlikdə təcrübə sınağından keçir, lakin hər bir tələbə sonda bütün tapşırıqları yerinə yetirir və ya fərdi olaraq test verir. Bu texnika qrupların tərkibinin qeyri-sabit olduğu hallarda (məsələn, böyükələr üçün proqramlarda) effektivdir. Bu CLL növündə tələbələr hər gün yeni qruplar yarada bilərlər [Kagan, 1992:155].

Bununla belə, bu cür fəaliyyətlər mütləq kooperativ xarakter daşmır. CLL-də qrup fəaliyyətləri əsas öyrənmə üsuludur və qrup işinin tədrisindən istifadə üçün hərtərəfli nəzəriyyə və sistemin bir hissəsidir. Qrup fəaliyyətləri tələbələrin qarşılıqlı əlaqəsini maksimum dərəcədə artırmaq və tələbələrin bir-birinin öyrənməsinə töhfələrini asanlaşdırmaq üçün diqqətlə planlaşdırılıb. CLL fəaliyyətləri digər tədris metodları və yanaşmaları, eləcə də Kommunikativ Dil Tədrisi ilə birlikdə istifadə edilə bilər. Əksər dil tədrisi təkliflərindən fərqli olaraq, CLL geniş şəkildə tədqiq edilmiş və qiymətləndirilmişdir. Qeyd edək ki, bu

tədqiqat L2 siniflərində aparılmışdır. Bununla belə, CLL-in də öz tənqidçiləri vardır. Bəziləri müxtəlif bacarıq səviyyələrində olan tələbələrlə qrup işlərini qəbul etmir və eyni bilik, bacarıq səviyyəsində olan qrupları dəstəkləyir, müəllimin bu üsulla öyrənənlərin inkişafında daha çox fayda əldə edə biləcəyini düşünürlər. Ümumiyyətlə isə CLL həm öyrənənlərin həm də öyrədənin qarşılıqlı əlaqə bacarıqlarını artırır [Slavin, 1995:201].

CLL həm əsas təhsili, həm də orta və xarici dil tədrisini əhatədən bir yanaşmadır. CLL həmçinin tələbələrin hər cür öyrənmədə əsas hesab edilən tənqidi düşünmə bacarıqlarını inkişaf etdirməyə çalışır. Bəzi müəlliflər hətta oxu, yazı, dinləmə və danışma kimi əsas dil bacarıqları ilə tənqidi təfəkkürün səviyyəsini yüksəltmişlər. CLL tərəfdarları tərəfindən qəbul edilmiş tənqidi təfəkkürün tədrisinin inteqrasiyası üçün nəzərdə tutulmuş bir digər yanaşma “Sual Matrisi” adlanır. Viederhold matrisi üzərində qurulmuş elə kooperativ fəaliyyətlər işləyib hazırlayıb ki, bu da öyrənənləri daha dərin alternativ sual növlərini soruşmağa və onlara cavab verməyə təşviq edir. Məlumatların xatırladılmasından tutmuş konseptual mühakimələrin formalaşdırılmasına qədər olan təlim məqsədləri və fəaliyyətlərinin tənqidi təfəkkürün inkişafına kömək etdiyi düşünülür. Kaqan və digər CL nəzəriyyəçiləri bu çərçivəni Kooperativ Öyrənmə üçün əsas öyrənmə nəzəriyyəsi kimi qəbul etmişlər. Kooperativdə Kooperativ Öyrənmə sözü CLL-nin digər mühüm ölçüsünü vurğulayır: o, öyrənmədə rəqabətdən daha çox əməkdaşlığa kömək edən sinif qruplarını inkişaf etdirməyə çalışır [Kagan,1992:154].

Nəticə/Conclusion.

Elmi işdə Kooperativ Dil Öyrənmənin əsasını təşkil edən prinsiplər və yanaşmanın tətbiq edilə biləcəyi bəzi yollar nəzərdən keçirilmişdir. Burada həm dillərin, həm də digər fənlərin tədrisində müzakirə qruplarından, qrup işlərindən və cüt işlərdən istifadə təbliğ olunur. Tipik olaraq, belə qruplar sinif otağı tədbirlərinin normal tempinin dəyişməsinə təmin etmək və tələbələrin dərslərdə iştirakını aktivləşdirmək üçün istifadə olunur. Ənənəvi yanaşmada, sinfi cəlb etmək üçün müəllim sual verir və yalnız fəal tələbələr cavab vermək üçün səy göstərirlər. Müəllim öyrənənlərdən suallara bir-bir cavab verməyi tələb edir. Bu yanaşma çox vaxt aparır və tələbələr aktiv şəkildə çox az vaxt sərf edirlər. Müəllimin nitqinə çox yer verilir və bir neçə tələbə fəal iştirak edərkən, sinfin qalan hissəsi passiv oturur. Eyni tələbələr daha aşağı səviyyəli tələbələr kimi suala cavab vermək üçün vaxtaşırı əllərini qaldırırlar və ya utancaq tələbələr bütün sinif qarşısında çıxış etmək üçün seçilmək istəmirlər. Bu, bəzi tələbələrin geridə

qalmasına şərait yaradır. Kooperativ strukturlardan istifadə isə bu vəziyyəti aradan qaldırır.

Təhsildə belə bir sistem demokratik və humanist prinsiplərin reallaşmasına şərait yaradar. Hər kəs əmin olmalıdır ki, öyrənənlərə uğurlu təhsil verilir və onlar təhsil müəssisəsi daxilində bir-biri üçün məsuliyyət daşıyaraq, bir-birinin qayğısına qalaraq, düzgün sosial mühitdə sosial bacarıqlara yiyələnirlər. Tələbələrin heç bir hüququ pozulmur. Qorxu yaradan ən əsas ünsürlərdən hesab edilən tələbələr arasındakı rəqabət və qeyri-obyektiv qiymətləndirmənin yaratdığı mənfi təzahürlər aradan qaldırılır, sosial dəstək və müsbət əməkdaşlıq onları bir-biri ilə yarışmaq düşüncəsindən uzaqlaşdıraraq, ümumi məqsədlər uğrunda mübarizə aparmağa sövq edir. Eyni normalar müəllimlər arasında da öz əksini tapır. Bu mühit gənc kadrların təcrübəli heyət tərəfindən təhsil müəssisəsi daxilində peşəkar yetişdirilməsinə, müəllimlər arasında səmimi bağların, sağlam münasibətlərin qurulmasına şərait yaradır.

ƏDƏBİYYAT/REFERENCES

1. Qəndilov, R., Zeynalova, N. (2007). Həyati bacarıqlara əsaslanan təhsil. Müəllimlər üçün tədris vəsaiti (V-IX siniflər) – Bakı: Çapaşloğlu. – 307 s.
2. Johnson, D.R. and Holubec E. (1994). Cooperative Learning in the Classroom. Alexandria. – VA: Association for Supervision and Curriculum Development – p. 470.
3. Kagan, S. (1992). Cooperative Learning. San Juan Capistrano. – CA: Kagan Cooperative Learning. – p. 480.
4. Kutnick, P., Sebba, J., Blatchford, P., Galton, M. and Thorp, J. (1995). The Effect of Pupil Grouping: a Literature Review. – London: DfES Research Report RR. – p. 380.
5. Slavin, R (1995). Cooperative Learning: Theory, Reserch and Practice, 2nd edn. – New York: Prentice Hall. – p. 400.

Məqalə tarixəsi

Daxil olub 14.08.2024

Qəbul edilib 06.09.2024

Nəşrə tövsiyə edib Tamilla Vahabova

pedaqogika elmləri doktoru, dosent

DOI: 10.30546/114578.2024.4.612

ƏDƏBİYYAT TƏLİMİNƏ YENİ BAXIŞ: ÖYRƏTMƏ VƏ ÖYRƏNMƏ PROSESİNİN TƏKMİLLƏŞDİRİLMƏSİ ÜZRƏ İŞİN SİSTEMİ

Gülay Bağirova

doktorant

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti

<https://ORCID.org/0009-0002-4794-0748>

bagirovagb03@gmail.com

Xülasə

XXI əsrin ilk onilliyində həyata keçirilən islahatlar nəticəsində təhsil sahəsində kəskin dəyişikliklərlə müşayiət olunan dövr başlanır. Təlimin təşkilinə verilən yeni tələblər nəzərdən keçirildikdə aydın olur ki, yeniliklərin əsas qismi öyrətmə və öyrənmə prosesi ilə bağlıdır. Ən mühüm dəyişikliklər dərslin mərhələlərində, istifadə olunan yeni iş üsullarında, qiymətləndirmə və inteqrasiya imkanlarında özünü büruzə verir. Bu yenilikləri tətbiq etməkdə əsas məqsəd şagirdləri dərslərdə daha aktiv şəkildə iştirak etməyə təşviq etməkdir. Deməli, müasir təlim öyrənmə prosesini müxtəlif yeni üsullarla reallaşdırmağı qarşıya məqsəd qoymuşdur. Yeni təlim mühiti şagirdyönümlü olmaqla yanaşı, həm də sorğu və probleməsaslı öyrənməyə xidmət edir. Öyrənmə və öyrətmə prosesində formativ qiymətləndirmə zamanı müəllim tərəfindən konstruktiv rəyin bildirilməsinin təlimi nəticəyə müsbət təsiri müəyyən edilmişdir.

Məqalədə son on ildə öyrətmə və öyrənmə mühiti ilə bağlı araşdırmalar, mövcud elmi ədəbiyyatdakı materiallar qısaca təhlil edilmiş və öyrənmə prosesində daha səmərəli üsulların tətbiqi yolları təklif olunmuşdur.

Açar sözlər: təlim modeli, inteqrasiya, konstruktiv rəy, şagirdyönümlü, iş üsulları.

A NEW PERSPECTIVE ON LITERATURE TEACHING: A FRAMEWORK FOR IMPROVING TEACHING AND LEARNING

Gulay Bagirova

Azerbaijan State Pedagogical University

Abstract

The first decade of the 21st century marks the beginning of a period accompanied by significant changes in the field of education due to reforms. When examining the new demands placed on the organization of teaching, it becomes clear that most of these innovations are related to the teaching and learning process. The most important changes are reflected in the stages of the lesson, the new methods employed, assessment, and integration opportunities. The main goal of implementing these innovations is to encourage students to participate more actively in lessons. Therefore, modern teaching aims to realize the learning process through various new methods. The new learning environment is not only student-centered but also supports inquiry-based and problem-based learning. It has been determined that providing constructive feedback by the teacher during formative assessment positively impacts teaching outcomes.

The report analyzes research related to the teaching and learning environment over the past decade and proposes the application of more effective methods in the learning process.

Key words: teaching model, integration, constructive feedback, student-centered, methods.

НОВЫЙ ВЗГЛЯД НА ПРЕПОДАВАНИЕ ЛИТЕРАТУРЫ: ОСНОВА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ МЕТОДОВ ПРЕПОДАВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

Гюлай Багирова

Азербайджанский государственный педагогический университет

Резюме

В результате реформ, проведенных в первом десятилетии XXI века, наступает период, сопровождающийся кардинальными изменениями в сфере образования. При рассмотрении новых требований к организации обучения становится ясно, что основная часть нововведений связана с процессом преподавания и обучения. Наиболее важные изменения проявляются в этапах урока, в новых используемых методах работы, в возможностях оценивания и интеграции. Основная цель внедрения этих нововведений – побудить учащихся более активно участвовать в занятиях. Поэтому современное образование направлено на реализацию процесса обучения различными новыми способами. Новая среда обучения

ориентирована на учащихся, а также способствует исследовательскому и проблемному обучению. В ходе формативного оценивания в учебно-педагогическом процессе установлено положительное влияние конструктивной обратной связи преподавателя на результат обучения.

В докладе были проанализированы исследования, связанные со средой преподавания и обучения за последние десять лет, проанализированы материалы существующей научной литературы и предложено применение более эффективных методов в процессе обучения.

Ключевые слова: модель обучения, интеграция, конструктивная обратная связь, ориентация на обучающегося, методы работы.

Giriş/Introduction.

Hazırkı mərhələdə Azərbaycan təhsil sistemində tədrisin səmərəliliyinin artırılması, həmçinin keyfiyyətli tədris-təlim prosesinin reallaşdırılması məsələsi ən aktual problemlərdən biridir. Son on ildə ümumtəhsil məktəblərində həm ibtidai, həm ümumi orta, həm də tam orta təhsil pilləsində bütün fənlərin tədrisində öyrənmə və öyrətmə prosesi ilə bağlı yeni üsul və vasitələr tətbiq olunmaqdadır. Fənni tədris edən müəllimlər üçün bələdçi funksiyasını yerinə yetirən ədəbiyyat fənni üzrə təhsil proqramı (kurikulumu) sənədinə nəzər saldıqda aydın olur ki, bu fənnin tədrisində artıq yeni tələblərin reallaşdırılması nəzərdə tutulmuşdur. Bu sənəd ədəbiyyat təliminin məzmununu xarakterizə edən əsas sənəd olmaqla yanaşı, burada ənənəvi təlimdən fərqlənən, günün tələbi ilə səsleşən öyrətmə formaları, dərslərin yeni mərhələləri, qiymətləndirmə mexanizmləri, yeni təlim strategiyaları haqqında geniş məlumat verilmişdir. Əsas məsələlərdən biri kimi bu sənəddə fənn üzrə məzmun xətlərinin əsaslandırılması (ümumi və tam orta təhsil səviyyəsində məzmun standartlarının seçilməsi, təlim nəticələrinin müəyyənləşdirilməsi mexanizmi) şərh olunmuşdur. Araşdırmadan aydın olur ki, sənədin müddəaları təlim prosesində öyrənmə və öyrətmə mühitində də dəyişikliklərə səbəb olmuş, nəticədə, müasir məktəbdə ədəbi təhsil prosesində ədəbiyyat təliminin keyfiyyət göstəricilərinə əhəmiyyətli dərəcədə təsir etmişdir. Bununla yanaşı, bəzi nüanslarda çatışmazlıqlar nəzərə çarpır ki, fikirimizcə, zamanla bu problem də öz həllini tapacaqdır.

Ənənəvi təlimdə ədəbiyyat fənninin məzmunu dedikdə dərsləklərdə tədrisi nəzərdə tutulmuş təlim materialları nəzərdə tutulurdu, yəni, fənnin məzmununu təlim materialları təşkil edirdi. Yeni yanaşmada isə (2012-ci ildən etibarən) fənnin məzmununu ümumi təlim nəticələri, məzmun xətləri, məzmun xətləri üzrə ümumi təlim nəticələri, məzmun standartları (siniflər üzrə təlim nəticələri və məzmun

xətləri üzrə əsas və alt standartlar) təşkil edir. Əlbəttə, bu yeni yanaşma öyrənmə mühitində də fərqlərin yaranmasına səbəb olmuşdur. İlk olaraq, alt standartın mövzuya müvafiq seçilməsi mexanizmini şərh edək. Digər fənlərdə olduğu kimi, ədəbiyyat fənn kurikulumu sənədində də ümumi təlim nəticələri siniflər üzrə bölünür, məzmun xətləri və onun tərkibindəki əsas və alt standartlar həmin təlim nəticələrini əldə etmə funksiyasını daşıyır. Hər bir alt standart 2 tərkib hissədən, bilik və fəaliyyət hissəsindən ibarətdir. Məsələn, alt standartın bilik hissəsi dərslər zamanı qazanılacaq biliyə, fəaliyyət hissəsi isə şagirdin bu mövzu vasitəsilə əldə edəcəyi bacarığa yönələcək. Məsələn, VI sinif üzrə 1.2.3. alt standartına əsasən (1.2.3. – bədii nümunələrdəki təsvir və ifadə vasitəsini epitet, təşbeh, mübaligə, bədii sualın rolunu aydınlaşdırır) [ARÜM..., 2013:15-16] bilik və fəaliyyət – hissəni şərh edək. Həmin altstandartda şagirdin əldə edəcəyi biliklərə epitet, təşbeh, mübaligə haqqında məlumat daxildirsə, fəaliyyət hissəsinə şagirdin bu təsvir və ifadə vasitələrinin rolunu mətnə aydınlaşdıraraq izah etməsi aiddir. Deməli, il boyu müntəzəm olaraq öyrətmə prosesində alt standartlarda nəzərdə tutulan işlər reallaşdırılırsa, bu zaman siniflər üzrə təlim nəticələrində göstərilən bilik, bacarıq və fəaliyyətlər şagirdlər tərəfindən qazanıla bilər.

İkinci olaraq, öyrətmə mühitində fəndaxili və fənlərarası inteqrasiyanın reallaşdırılması ilə bağlı yeniliklər tətbiq olunmağa başlandı. Ədəbiyyat fənni üzrə təhsil proqramı sənədinin 1.6-cı bölməsi hər 3 inteqrasiya növünün necə reallaşdırılması haqqındadır. Bu sənədin ikinci bölməsində isə təlim materiallarının necə öyrədilməsinə dair üsullar təklif olunur və 4 bölmədən ibarət olan “təlim strategiyaları” başlığı altında fəal dərslərin təşkili və mərhələləri, istifadə edilən iş formaları şərh olunmuşdur ki, burada da ənənəvi təlim ilə müqayisədə fərqlər özünü büruzə verir.

Ənənəvi və fəal təlim metodlarının ədəbiyyat dərslərində müqayisəli şəkildə tətbiqi.

1991-2021-ci illərdə ümumtəhsil məktəblərində ədəbiyyat kursunun məzmunu və məktəbdə öyrədilməsi sistemi tədqiq edilərkən ədəbiyyat təliminin məzmununda baş vermiş dəyişikliyi, zənginləşməni ardıcıl olaraq izləmək, təhlil etmək zərurəti yaranır. Bu səbəbdən həm ənənəvi, həm də fəal təlim prosesində ədəbiyyat təliminin yeni məzmununun inkişafetdirici xüsusiyyətləri araşdırılmalı, ədəbi biliklərin verilməsi prosesində ənənəvi və fəal təlim iş üsullarından istifadənin sistemi müqayisəli şəkildə nəzərdən keçirilməlidir.

Məlumdur ki, ötən əsrin sonlarında təlim prosesində ənənəvi təlimə məxsus metodlardan istifadə olunurdu. Lakin XXI əsrin əvvəllərində bu metodlar artıq öz

aktuallığını itirməyə başlamış, zamanın tələbi kimi yeni metodların tətbiqi zərurəti yaranmışdır. Buna səbəb isə ənənəvi metodların tətbiqi zamanı mövzu ilə bağlı problem həllətmə üsullarının bütün situasiyalarda effektiv olmamasıdır. Ən ciddi problemlərdən biri isə ənənəvi təlimdə yaddaşsəsaslı öyrənmə üstün tutulmuş, dərslərdəki tədris materialları, sual və tapşırıqlar buna müvafiq olaraq hazırlanmışdır. Lakin unutmamalıyıq ki, ənənəvi təlim metodları dövrün tələblərinə görə uğurla tətbiq olunmuş və müsbət cəhətləri də vardır. Məsələn, ənənəvi təlim metodlarından biri olan müəllimin şərhli bəzi çətin mövzuların, xüsusilə, irihəcmli əsərlərin və klassik poeziyanın şagirdlər tərəfindən daha asan başa düşülməsinə imkan yaradırdı, müəllimin nitqi onlar üçün nümunə idi, müəllimin istifadə etdiyi metafor, bədii təsvir və ifadə vasitələri də şagirdlərin bədii-estetik tərbiyəsinə və nitqinin inkişafına təsir göstərirdi. Yəni təcrübəli müəllimin yeni öyrənilən əsərdən seçdiyi bəzi səciyyəvi epizodları emosional-obrazlı nəql etməsi şagirdlərin dərstdə fəal iştirak etməsinə səbəb olurdu. Bundan başqa sənətkarın yaradıcılığı, eləcə də ədəbiyyatımızda mövqeyi, əsərin yazılma tarixi haqqında müəllimin verdiyi məlumat da ədəbiyyat təlimində məhz həmin metod vasitəsilə uğurla reallaşır. Ənənəvi təlimdə mövzuların öyrədilməsində geniş istifadə olunan üsullardan biri də Evristik üsul idi ki, bu üsulun tətbiq olunması nəticəsində şagirdlərin mətn üzərində məntiqi və tənqidi düşünməsi reallaşır.

Ənənəvi təlimdə digər bir uğurlu tərəf (yeni dərslərdə olduğu kimi) öyrənmə mühitində tədrisi nəzərdə tutulmuş təlim materiallarının şagirdlərin təlim-tərbiyəsində mühüm rol oynaması idi. Lakin 1991-1999-cu illərdə tədris olunan mövzular, xüsusilə V-VII sinif dərslərində dövrün ədəbi xülasəsi və yazıcının həyat və yaradıcılığı haqqında olan təlim materialları həcmcə çoxdur və obrazlı ifadələrin daha çox işləndiyi bədii üslubda yazılmışdır. Növbəti illərdə dərslər müəllifləri bədii üslubda, obrazlı ifadələrlə zəngin mətnləri deyil, faktlara əsaslanan elmi üslubdakı materialların dərslərdə tədris olunmasını uyğun bilmişdilər.

Son on ildə isə ədəbiyyat fənni üzrə yaddaşsəsaslı öyrənmə modelindən imtina edildi, dərslərdə varislik prinsipi əsas götürülərək zəruri ixtisarlar aparıldı, tədris olunan bəzi irihəcmli əsərlər daha sadə əsərlərlə əvəz olundu, bir sözlə, şagirdlərin təlim yükü keyfi sadələşdirildi. Həmçinin bu yeniliyin nəticəsi kimi ölkəmizdə bütün fənlərin tədrisində fəal təlim metodları tətbiq olunmağa başlandı, yəni integrativ dərslər mümkün oldu. Şagirdlərdə tənqidi və yaradıcı təfəkkürü inkişaf etdirməyə xidmət edən müxtəlif yeni metodların tətbiqi

nəticəsində dərslər daha canlı, maraqlı keçirdi. Yeni metodlar ənənəvi təlimdə istifadə olunan iş üsullarından sayca çoxluğuna görə seçilir, həm də şagirdləri mövzu ətrafında daha çox müstəqil şəkildə yaradıcı düşünməyə vadar edirdi. Nümunələr əsasında bu fikrin doğruluğunu göstərmək olar. Məsələn, həm 1997-ci ildə istifadə olunan XI sinif ədəbiyyat dərslində, həm də bugünkü dərslərdə Çingiz Aytmatovun “Gün var əsrə bərabər” əsərindən parçalar verilmişdir. Bu əsərin tədrisini həm fəal, həm də ənənəvi iş üsullarından istifadə edərək müqayisəli şəkildə təsvir edək. Fikrimizcə, bu zaman öyrətmə və öyrənmə mühitindəki fərqlər daha aydın şəkildə nəzərə çarpacaq.

Ənənəvi təlimdə bu əsərin tədrisində əlavə vəsait kimi ədəbiyyat müntəxəbatında daha geniş hissə şagirdlərin mütəlləsi üçün nəzərdə tutulmuşdur. Mövzunun bir neçə variantda tədris formasını nəzərdən keçirək. Müəllim bu mövzunu tədris edərkən ənənəvi təlimdə çox işlənən müəllimin şərhli iş üsulundan istifadə edərsə, o, əsərin təfsilatı ilə məzmununu danışa və ya ümumi şəkildə təhlil-yönlü fikirlərini şərh edə bilər. Ola bilər ki, bu üsul ilə bəzi şagirdlərdə emosional təsir yaratmaq, həmçinin əsəri tam şəkildə oxumağa maraq yaratmaq mümkün olsun. Lakin tədqiqatlar göstərir ki, müəllim-yönlü dərslərdə şagirdlər əsasən passiv dinləyici rolunda olduğu üçün dərslər tam şəkildə cəlb olunmaya bilər. Bu zaman onlar əsərin məzmununu rabitəli şəkildə nəql etsələr də, bəzən əsərin əsas ideyasını başa düşməkdə çətinlik çəkəcəklər. Bundan başqa əsərin məzmununun şagirdlər tərəfindən nağıl edilməsi və qiymətləndirmənin məhz əsərin məzmununun şərh edilməsinə əsasən aparılması uğurlu yol deyildir. Lakin qiymətləndirmənin Evristik üsulun tətbiqindən sonra (məsələn, probleməsaslı sual verilə bilər: Yedigeylə Sabitcanın Ana Beyit qəbiristanlığındakı söhbətini yada salmaq, onların milli dəyərlərə fərqli münasibətini şərh edin, bu sizə necə təsir etdi?) aparılması şagirdlərdə əsərdə aşılana ideyanın aydın olması üçün daha uğurlu vasitə idi. Həmçinin dərslərdə və müntəxəbatda bu mövzunun məzmun və ideyası ilə bağlı daha çox faktoloji suallar verilmişdir; məsələn, Qazanqapın ölüm xəbərini Yedigeyə kim çatdırır və o bu xəbəri necə qarşılayır?; Yedigeygil Ana Beyit qəbiristanlığına nə üçün daxil ola bilmirlər? [Ə, 2003:398]. Şagirdlərin estetik tərbiyəsində bu əsərin təlimi əhəmiyyəti böyük olduğu üçün yeni tipli ədəbiyyat dərslində də bu mövzunun tədrisi nəzərdə tutulmuşdur. Lakin ənənəvi təlimdən fərqli olaraq, bu əsərin tədrisində dərslərin müxtəlif mərhələlərində şagirdləri fəallaşdırma biləcək bir çox iş üsullarının tətbiq imkanı vardır, burada əsas məsələlərdən biri iş üsullarının dərslərin mərhələlərinə və tipinə görə düzgün müəyyən edilməsidir. Dərslərin uğurlu alınması müəllimdən ciddi səriştəlik tələb

edir. İşin uğurlu alınması üçün müxtəlif variantlarda aşağıdakı iş üsullarını tətbiq etmək olar.

Birinci variant. Bu mövzunun tədrisinə yeni proqramda 3 saat ayrıldığını və dərs saatının müddətli olmasını nəzərə almaqla hər dərsdə seçilmiş 2 və ya 3 alt standartın tələblərinin reallaşdırılması daha məqsədəuyğundur. Fərz edək ki, müəllim dərs zamanı Ədəbiyyat fənn kurikulumu sənədində 11-ci sinif üzrə müəyyən olunmuş 1.1.3. alt standartını (1.1.3 – şagird mürəkkəb süjetli və kompozisiyalı bədii nümunələrdə əhvalat və hadisələr arasındakı səbəb-nəticə əlaqələrini müəyyənləşdirir, mətni hissələrə ayırır, plan tərtib edir, məzmununu müxtəlif formalarda geniş, yığcam, yaradıcı nağıl edir, reallaşdırmağı planlaşdırır [Ə, 2018:7-8]. Dərsin sonunda həmin altstandartın təlim nəticəsinə əsasən şagirdlərdə əsəri hissələrə ayırmaqla ümumi məzmunu hazırladığı plana uyğun olaraq rəbitəli şəkildə yaradıcı nağıletmə kimi bacarıqlar inkişaf edə bilər. Bu alt standartın əsərin məzmununu üzrə iş zamanı tədqiqatın aparılması mərhələsində və ya nəticə və ümumiləşdirmə mərhələsində reallaşdırılması daha məqsədəuyğundur.

Əsərlə ilkin tanışlıq mərhələsində, yəni məzmunla həsr olunmuş ilk dərsdə Şaxələndirmə (Klaster) iş üsulundan, Beyin həmləsindən istifadə olunması və ya əsərin oxusundan sonra İki hissəli gündəlik, Konseptual cədvəl, Obrazlar xəritəsi və digər iş üsullarının tətbiqi nəticəsində şagirdlər əvvəlcədən nəzərdə tutulmuş həyati bilik, bacarıq və vərdislər qazana bilər. İş üsullarından Konseptual cədvəlin tətbiqi mexanizmini nəzərdən keçirək: Məsələn, daha çox induktiv (yeni bilik verən) dərslərdə tətbiq olunan, dərsin tədqiqatın aparılması və yaradıcı tətbiqetmə mərhələlərində istifadə olunan Konseptual cədvəl iş üsulunun təlimatına əsasən əvvəlcə müqayisə ediləcək obyektlər müəyyən olunur, xanalarda isə müvafiq olaraq onları hansı xüsusiyyətlərinə görə müqayisə etmək lazım gəldiyi qeyd olunur:

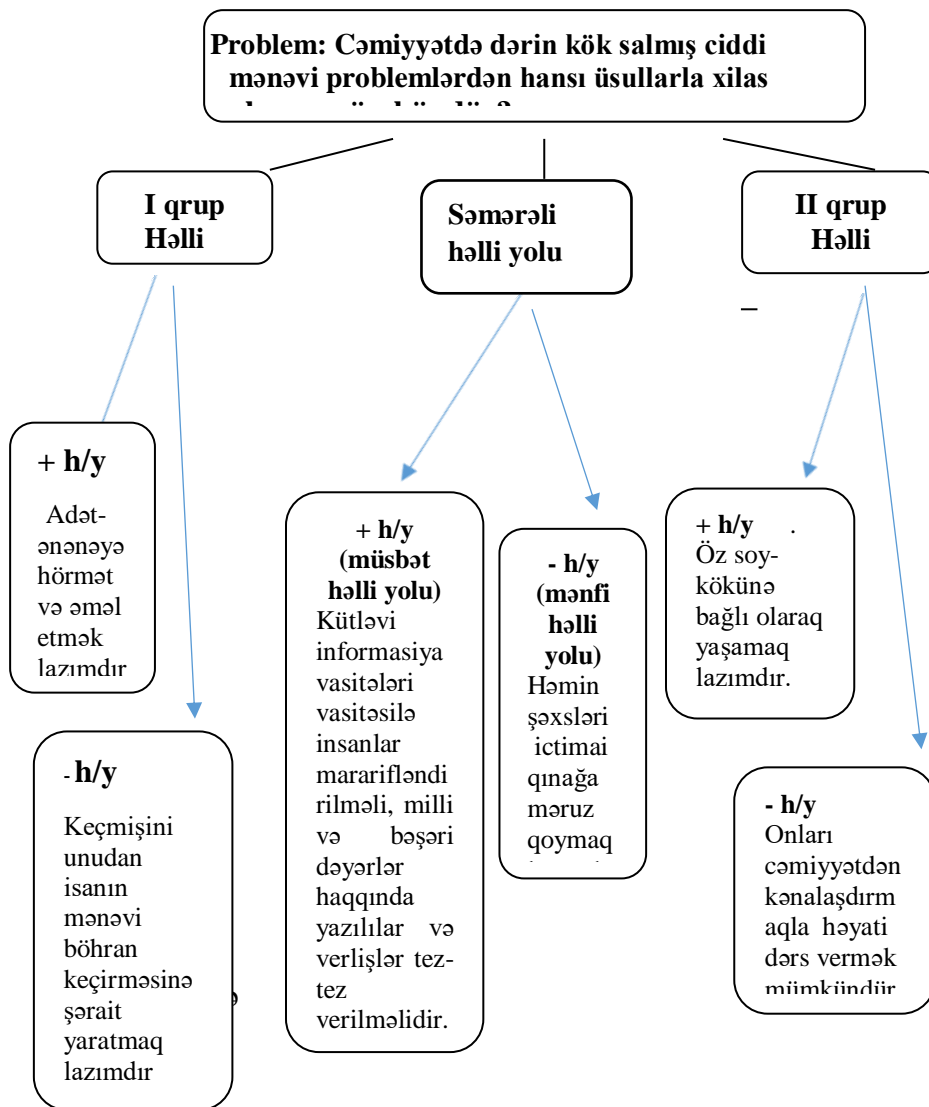
| Müqayisə ediləcək obyektlər | Müqayisə ediləcək xüsusiyyətlər | | |
|-----------------------------|---|---|--|
| | Xarakteri | Əməli | Başqalarına münasibəti |
| Yedigey | Güclü mənəviyyata sahibdir, ətrafda baş verənləri düzgün dərk edir. | Qazanqapın dəfnində vəsiyyətdir ki, vəfat edəndə onu da bu qəbiristanlıqda dəfn etsinlər. | İnsanlarla mülayim, mehriban danışmağa çalışır. Sabitcanı atasının sağlığında valideyninə qarşı laqeyd olduğuna görə onu |

| | | | |
|-------------|------------------------------------|--|---|
| | | | Qazanqapın oğlu kimi qəbul etmir. |
| Tansıkbayev | O öz kökünü unudan insanlardandır. | O öz dilində yox, rus dilində danışır. | Dəfn üçün gələn və əslində bu yerlərin sahibi olan insanları kənar adam adlandırır. |
| Sabitcan | Onun mənəviyyətində boşluq var. | Atasının vəsiyyəti Sabitcan üçün önəmli deyil. | Ətrafdakı insanlarla kobud rəftar edir. |

Konseptual cədvəlin tətbiqi nəticəsində müəllim XI sinif üçün 1.2.2. alt standartının (1.2.2. – Obrazları xarakter və əməlləri, yaşadıkları dövrün sosial-siyasi şəraiti və əxlaqi-etik dəyərləri ilə əlaqəli səciyyələndirir, müqayisələr aparır) tələblərini reallaşdırıla bilər [Ə, 2018:7-8]. Bu üsulun tətbiqi nəticəsində şagirdlər daha geniş müzakirə apara bilərlər. Onlar əsərdəki Yedigey obrazına xas olan xarakteri insanın mənəvi yüksəkliyi, möhkəmliyi kimi qiymətləndirə bilərlər. Müzakirə zamanı məktəblilər cəmiyyətdəki ədalətsizliyi, insan taleyinə laqeyd münasibətin nəticəsi haqqında düşünəcək və bunu millətin gələcəyi üçün böyük bəla hesab edəcəklər. Yaradıcı tətbiqetmə mərhələsində şagirdlər adi bir dəmir-yolçu olan Yedigeyin milli və bəşəri dəyərləri özündə cəmləşdirmiş obraz kimi sevecək və bu obraza xas olan mənəvi keyfiyyətləri yüksək qiymətləndirəcəklər. Dərsin nəticə və ümumiləşdirmə mərhələsində isə qazanılmış bilik və bacarıqlar əsasında tədqiqat sualı üzrə araşdırma və müzakirələr yekunlaşdırılır. Müzakirədə belə bir nəticə çıxarılır ki, görkəmli yazıçı bu əsərdə tarixi yaddaşsızlığa qarşı çıxmış, xalqın milli mənlik şüurundan məhrum edilməsinə mənfi münasibət bəsləmiş, Boranlı Yedigey obrazı vasitəsilə müasir dövrdəki manqurtlara nifrətini ifadə etmişdir.

İkinci variant. Bu mövzu ilə bağlı Qərarlar ağacı strategiyasının tətbiqi mexanizmini nəzərdən keçirək: Mövzu ilə bağlı qaldırılmış problemin – tarixi yaddaşsızlığın cəmiyyəti sarmış başlıca problem kimi səciyyələndirilməsi şagirdləri bu problemin həlli yollarını düşünməyə vadar edəcək. Şagirdlərə təlimat verilir ki, problemin + və – həlli yollarına dair öz fikirlərini şərh etsinlər, bu üsulun tətbiqi nəticəsində şagirdlərdə çətin situasiyalarda qərar qəbul edərək problemin bir neçə həlli variantını müəyyən edə bilmək, komanda şəklində birgə əməkdaşlıq şəraitində nəticə çıxarmaq, fikirləri əsaslandırma və ümumiləşdirmək kimi həyati bacarıqlar da inkişaf edir. Bugünkü təhsil siyasətində məktəblilərdən

tələb edilən bacarıqlardan biri də məhz düzgün qərar qəbul etməkdir ki, verilmiş bu metodla şagirdlərdə bu bacarığı inkişaf etdirmək mümkündür.



Bu üsulun tətbiqi nəticəsində şagirdlər öz keçmişini unudan insanların acınacaqlı taleyi haqqında düşüncələr ki, bu da əsərin ideyasının müəyyənlişməsi üçün əsas məqamlardan biridir. Göründüyü kimi, yeni metod və üsulların dərslərdə tətbiqi şagirdlərdə fikir mübadiləsində problemin həllinə dair kreativ ideyaların yaranmasına səbəb olacaqdır.

Üçüncü variant. Təhlil dərslərində müzakirənin diskussiya səciyyəli olmasına nail olmaq üçün Debat iş üsullarından da istifadə oluna bilər. Əvvəlcə

bu iş üsulunun tətbiq xüsusiyyətlərini nəzərdən keçirək. İlk öncə qeyd edək ki, bu iş üsulunun tətbiqi ilə öyrətmə mühitində söz və fikir azadlığının şagirdlərə verilməsi onların gələcək həyatlarında da müstəqil fikirli şəxsiyyət kimi formalaşmasına təsir edəcək. Bu iş üsulunun tətbiq mexanizminə əsasən mövzu ilə bağlı 2 əsas ideya müəyyənləşdirilməli və şagirdlər 2 qrupa bölünərək fikirlərin doğruluğunu dəstəkləyəcək arqumentlər gətirərək öz düşüncələrini əsaslandırmaqlıdır. Debat tərəflərdən tənqidi fikir tələb etdiyi üçün şagirdlərdə riyazi-məntiqi təfəkkürü də inkişaf etdirir. Təsdiqedici və təkzibedici mövqelər müəyyənləşdikdən sonra onlar arqumentləri məntiqi şəkildə şərh edərək üçüncü tərəfi inandırmağa çalışırlar. Nəticədə şagirdlər auditoriya qarşısında sərbəst çıxış etməklə fikri düzgün və əsaslandırılmış şəkildə izah edəcəklər. Bu metodun tətbiqi zamanı şagirdlərə müxtəlif keyfiyyətlər formalaşdırmaq üçün bəzi tapşırıqlar (birgə işləyin, fərqli nitqlər yazın, sübutları təhlil edin, təqdimat hazırlayın və s.) da verilə bilər. Bu iş üsulunu “Əsrə bərabər gün” əsərinə tətbiq edərək 2 əsas problem müəyyən edə bilər: Bir qrup şagird düşünə bilər ki, cəmiyyətdə dərin kök salmış manqurtluq ciddi mənəvi problemlərə yol açmışdır. Xalqın müqəddəs hesab etdiyi inanclara, əzəli torpaqlara hörmətlə yanaşmaq lazımdır. II qrup isə Ana Beyit qəbiristanlığının ərazisinin kosmosa uçuş meydanı kimi istifadə olunmasında ciddi problem görmür, bu yerlərin “müqəddəsliklə” əlaqələndirməsini doğru hesab etmir, əksinə, yerin heç bir əhəmiyyət daşımadığı fikrini vurğulayır. Onlar bu ərazidə kosmosa uçuşun həyata keçirilməsinin bəşəriyyətin uğuru kimi qiymətləndirilməsi fikrini dəstəkləyə bilər və buna müvafiq fikirlər səsləndirə bilər. Müzakirələr zamanı müəllim təqdimatların fəal dinlənilməsinə, müzakirənin diskussiya səciyyəli olmasına xüsusi diqqət yetirməlidir. Göründüyü kimi, əsərin ideyasının əsas qayəsini təşkil edən əsas hissə (Ana-Beyit qəbiristanlığının ərazisinin zəbt olunması, müqəddəs sayılan bu yerlərdə insanların öz özlərini dəfn edə bilməməsinin təsviri) üzərində tədqiqat aparılması şagirdləri müasir dövrün gətirdiyi ciddi problemlər haqqında düşünməyə vadar edəcək.

Qeyd edək ki, 1.1.4. alt standartının (1.1.4.-də qeyd olunmuşdur ki, müxtəlif ədəbi növ və janrdə olan əsərlərdə (poema, hekayə, povest, roman, dram, komediya, faciə) əksini tapan mühüm milli-mənəvi, bəşəri dəyərlərə əsaslandırılmış münasibət bildirir) [Ə, 2018] tətbiqi Debat üsulu ilə daha uğurlu ola bilər, nəticədə şagird bu romanda əks olunmuş milli-bəşəri dəyərləri real həyatla əlaqələndirərək müstəqil şəkildə öz fikrini şərh edə bilər. Həmçinin şagirdlər dərslərin nəticə və ümumiləşdirmə mərhələsində əsərin ideyasını tam

olaraq dərk etdiyini anlayır, onlar cəmiyyətdəki manqurtlardan geniş müzakirə açaraq bu tip insanların xislətindəki mənfi sifətləri sadalayır, sözsüz ki, bu, şagirdləri düşündürür, onların xarakterinə təsir göstərə bilər. Yeni tip dərslərdə mövzu ilə bağlı verilmiş sualları (Əsər hansı mövzuda yazılmışdır? Romanda hansı problemlər qoyulmuşdur? Boranlı Yedigey obrazını səciyyələndirən başlıca cəhətlər hansılardır? Romanın başlıca ideyası nədir?) nəzərdən keçirdikdə aydın olur ki, bu suallar konseptual və prosedural biliyi inkişaf etdirən düşündürücü suallardır [Ə, 2023:183-186]. Tədqiqatın bu suallar əsasında aparılması, cavabların dinlənilməsi dərslərin şagirdyönümlü olmasına şərait yaradacaq. Dərslərin bu cür aparılması seçilmiş alt standart üzrə müəyyən edilmiş təlim nəticəsinin (Romanın mövzusuna, ideyasına, başlıca probleminə dövrün ictimai, siyasi, mənəvi dəyərləri kontekstindən çıxış etməklə münasibət bildirir və qiymətləndirir) uğurlu alınmasına səbəb olacaqdır. Deməli, öyrənmə mühitində tədqiqat sualı üzrə şagirdlər yekun qənaətə dərslərin nəticə və ümumiləşdirmə mərhələsində gəlir, onlar qazanılmış yeni bilik və bacarıqları müzakirə edir. Dərslərin qiymətləndirmə mərhələsində qiymətləndirmə meyarları və səviyyələrini üzrə cədvəllərdən istifadə etməklə konstruktiv rəy verilməsi və formativ qiymətləndirmə aparılması məqsədəuyğundur. Konstruktiv rəy şagird nailiyyətinin artmasına təsir edir, bu, müəllim tərəfindən şagirdlərə səhvləri izah etməklə müsbət rəy verilməsidir ki, bu da müəllim və şagird arasında ən effektiv əks-əlaqə yaratmaq yollarından biridir.

Nəticə/Conclusion.

Öyrənmə və öyrətmə prosesinin təşkili üzrə həyata keçirilmiş yeniliklərin təsviri nəticəsində aydın olur ki, bu prosesə yeni yanaşmanın əsas göstəricisi dərslərin müzakirə formatında təşkil edilməsidir. Yəni, mövzu ilə əlaqəli müəyyən edilmiş problemin şərhini üçün şagirdləri aktivləşdirəcək sual və tapşırıqlardan, üsul və vasitələrdən istifadə olunur. Ədəbiyyat təlimində müzakirə üçün təqdim edilən məsələlər daha çox mənəviyyatla bağlı olmaqla yanaşı, həm də əxlaqi-tərbiyəvi mahiyyət daşıyır. Bu cür təşkil olunan dərslərdə şagirdlər həm müzakirələr zamanı öz fikirlərini və fərziyələrini əsaslandırmaq üçün əsaslı dəlillər müəyyən edəcək, həm də əks arqumentin qiymətləndirilməsi üçün müxtəlif fikirləri təhlil edib nəticə çıxaracaq. Beləliklə, dərslərin gedişində şagirdlər məntiqi düşünərək mühakimə etməyi, qazanılmış yeni bilikləri real həyatda tətbiq etməyi və öz fikirlərini müdafiə etməyi öyrənirlər. Məhz ədəbiyyat dərslərinin mühüm xarakterik cəhətlərindən biri də dərslər zamanı şagirdlərdə bu kimi həyati bacarıqların formalaşdırılmasıdır.

Zaman keçdikcə yeni təhsil sistemində mütərəqqi dəyişikliklərə böyük ehtiyac yaranır ki, bu da təhsil sahəsindəki inkişafıla bağlıdır. Son araşdırmalar göstərir ki, bu gün öyrətmə mühitində tətbiq olunan metodların da təlimi əhəmiyyəti zamanla azalmaqdadır. Bu iş üsulları da təkmilləşməli, dünya təcrübəsində uğurla tətbiq olunan yeni üsul və vasitələrlə əvəz olunmalıdır.

ƏDƏBİYYAT/REFERENCES

1. Abdullazadə, Nazilə (2024). Azərbaycan ədəbiyyatının tədrisi tarixi. – Bakı: Müəllim. – 352 s.
2. Azərbaycan Respublikasının ümumtəhsil məktəbləri üçün ədəbiyyat fənni üzrə təhsil proqramı (kurikulumu) (V-XI siniflər) (2013). https://www.anl.az/down/meqale/az_muellim/2010/dekabr/148382.htm
3. Ədəbiyyat (2023). XI sinif üçün dərslik. İ.Həbibbəyli, S.Əliyev, B.Həsənov, A.Mustafayeva. – Bakı: Bakınəşr. – 208 s.
4. Ədəbiyyat (2018). XI sinif üçün metodik vəsait. S.Əliyev, B.Həsənov, A.Mustafayeva. – Bakı: “BAKI” nəşriyyatı. – 198 s.
5. Ədəbiyyat (2003). XI sinif üçün müntəxəbat. S.Hüseynoğlu, H.Ələsgərqızı. – Bakı: Maarif. – 398 s.
6. Həsənlı, Bilal (2016). Ədəbiyyatın tədrisi metodikasını. – Bakı: Müəllim. – 359 s.
7. Hüseynoğlu, Soltan (2021). Ədəbiyyatın məktəbdə öyrədilməsi (metodik vəsait). – Bakı: ADPU-nun nəşriyyatı. – 263 s.
8. Hüseynoğlu Soltan, Abdullazadə Nazilə (2021). İfadəli oxu: laborator məşğələlər. – Bakı: Bakınəşr. – 210 s.
9. Yusifov, Fəxrəddin (2023). Ədəbiyyatın tədrisi metodikasını. – Bakı: ADPU-nun nəşriyyatı. – 414 s.

Məqalə tarixçəsi

Daxil olub

14.08.2024

Qəbul edilib

25.08.2024

Nəşrə tövsiyə edib

Nazilə Abdullazadə

pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru, dosent

DOI: 10.30546/114578.2024.4.615

TƏLƏBƏLƏRƏ KOMMUNİKATİV VƏRDİŞLƏRİN AŞILANMASININ DİDAKTİK ƏSASLARI

Mehriban Mahmudova

baş müəllim

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti

<https://ORCID.org/0000-0003-0154-2672>

mahmudova.mehriban@list.ru

Xülasə

Hazırda ingilis dili qloballaşma və ümumi kompüterləşmə nəticəsində qlobal dil statusu almışdır. Müasir ingilis dilinin tədrisi şagirdlərin müasir həyata lingual və sosial adaptasiyası məqsədi daşıyır. İngilis dilində yaxşı ünsiyyət bacarıqlarına artan ehtiyac bütün dünyada ingilis dilinin tədrisinə böyük tələbat yaratmışdır. Bu gün milyonlarla insan ingilis dilini yaxşılaşdırmaq və ya uşaqlarının ingilis dilini yaxşı bilməsini təmin etmək istəyir. İngilis dilini öyrənmək imkanları rəsmi təlimat, səyahət, xaricdə təhsil, eləcə də media və internet vasitəsilə müxtəlif yollarla təmin edilir. İngilis dilinə qlobal tələbat keyfiyyətli dil tədrisi və dil tədrisi materialları və resurslarına böyük tələbat yaratmışdır. Müasir təcrübəli mütəxəssis öz fikirlərini ingilis dilində ifadə etmək bacarığına malik olmalıdır, yəni nitq, dil və mədəni səviyyələr daxil olmaqla, kommunikativ bacarıqlara malik olmalıdır. Öz növbəsində, dil öyrənmək motivasiya tələb edir. Motivasiya əldə etmək yalnız hər bir şagirdin təlim prosesinin fəal və yaradıcı iştirakçısına çevrilməsi sayəsində mümkündür; yəni şagirdlər ünsiyyətə cəlb edilməlidir.

Açar sözlər: Xarici dil, kommunikativ səriştə, ünsiyyət, didaktik əsas.

DIDACTIC FOUNDATIONS OF IMPARTING COMMUNICATION SKILLS TO STUDENTS

Mehriban Mahmudova

Azerbaijan State Pedagogical University

Abstract

Currently, the English language has acquired the status of a global language as a result of globalization and general computerization. The teaching of the modern English language aims at the linguistic and social adaptation of students to modern life. The growing need for good communication skills in English has created a huge demand for English teaching worldwide. Today, millions of people want to improve their English or to make sure that their children know English well. Opportunities to learn English are provided in a variety of ways through formal education, travel, study abroad, media, and the Internet. The global demand for English has created a great demand for quality language teaching and language teaching materials and resources. Today's experienced professional must be able to express his ideas in English, that is, he must have communication skills covering speech, language, and cultural levels. In contrast, learning a language requires motivation. Achieving motivation is possible only when each student becomes an active and creative participant in the learning process; that is, students should be included in the communication.

Key words: foreign language, communicative competence, communication, didactic basis.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРИВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ОБУЧАЮЩИМСЯ

Мехрибан Махмудова

Азербайджанский государственный педагогический университет

Резюме

В настоящее время английский язык приобрел статус глобального языка в результате глобализации и всеобщей компьютеризации. Преподавание современного английского языка направлено на языковую и социальную адаптацию студентов к современной жизни. Растущая потребность в хороших навыках общения на английском языке создала огромный спрос на преподавание английского языка во всем мире. Сегодня миллионы людей хотят улучшить свой английский или убедиться, что их дети хорошо знают английский язык. Возможности выучить английский язык предоставляются различными способами через формальное образование, путешествия, обучение за границей, средства массовой информации и Интернет. Глобальный спрос на английский язык создал

большой спрос на качественное преподавание языка, а также материалы и ресурсы для его преподавания. Сегодняшний опытный профессионал должен уметь выражать свои идеи на английском языке, то есть он должен обладать коммуникативными навыками, охватывающими речевой, языковой и культурный уровни. Напротив, изучение языка требует мотивации. Достижение мотивации возможно только тогда, когда каждый студент становится активным и творческим участником процесса обучения; то есть студенты должны быть включены в общение.

Ключевые слова: иностранный язык, коммуникативная компетентность, общение, дидактическая основа.

Giriş/Introduction.

Müasir cəmiyyət daim dəyişikliklərə məruz qalır, onun dinamik inkişafı təbii ki, cəmiyyətin, dövlətin və fərdin tələbatını nəzərə almaqla təhsil sahəsindəki meyllərə təsir edir, onu dəyişdirir. Təhsilin vəzifələri də birbaşa dəyişir, çünki müasir sosial cəmiyyət uğurlu sosiallaşma üçün fərdin hərtərəfli inkişafını nəzərdə tutur.

Müasir cəmiyyətin obyektiv zərurəti tədris-pedaqoji prosesin təşkilinin optimal yollarının, tədrisin və onun strukturunun təmin edilməsinin rəşional variantlarının axtarışıdır. Əlamətdar haldır ki, ali təhsil müəssisələrində müxtəlif tədris strategiyaları yoxlanılır. Alternativ metodik hallar nə qədər çox olsa, ümumilikdə fənnin tədrisinin yeni yollarının axtarışı bir o qədər məhsuldar olacaqdır.

A.G.Asmolov ünsiyyət bacarıqlarını birbaşa və vasitəçi şəxslərlərarası ünsiyyət bacarıqları kimi müəyyən edir [Ellis, 1993:2]. Kommunikativ səriştə müxtəlif ünsiyyət tapşırıqlarını təyin etmək və həll etmək bacarığı, digər insanlarla əlaqə qurmaq bacarığı və məqsədləri müəyyən etmək bacarığıdır.

Ünsiyyət bacarıqları.

Ünsiyyət bacarıqları öz fikrini düzgün, səriştəli, anlaşıqlı şəkildə izah etmək və ünsiyyət tərəfdaşlarından məlumatı adekvat qəbul etmək bacarığıdır.

Ünsiyyət bacarıqları pedaqoji ünsiyyət subyektlərinin şüurlu kommunikativ hərəkətləri (bacarıqların və ünsiyyət fəaliyyətinin struktur komponentləri haqqında biliklərə əsaslanaraq) və onların davranışlarını düzgün qurmaq, ünsiyyət tapşırıqlarına uyğun olaraq idarə etmək bacarığıdır.

Qeyd etmək lazımdır ki, bu tərifin iki aspekti var:

– bilik və bacarıqlar sisteminə əsaslanan bir fəaliyyət kimi ünsiyyət bacarıqları;

– ünsiyyət subyektlərinin bir-biri ilə qarşılıqlı əlaqəsi kimi ünsiyyət bacarıqları.

Dil təhsilində universitetdə xarici dilin tədrisinin əsas məqsədi dil öyrənənlərin kommunikativ səriştəsinin formalaşdırılmasıdır. Söhbət bu öyrənənlərin nitq və təfəkkürdə səmərəli olmasına imkan verən bilik, bacarıq və keyfiyyətləri haqqındadır. Kommunikativ səriştənin sosial-mədəni komponenti xüsusi əhəmiyyət kəsb edir və o, tələbələrin hədəf dil ölkəsinin milli-mədəni xüsusiyyətlərini mənimsəməsini və bu spesifikliyə uyğun olaraq, şifahi və qeyri-verbal davranışlarını qurmaq bacarığını əhatə edir və həmçinin uğurlu 2 və daha çox etnik mədəniyyətə aid faktların öyrənilməsini ehtiva edir.

Dəfələrlə qeyd olunub ki, çoxları ingilis dilini öyrənir, lakin yalnız bir neçəsi bu dili yaxşı bilir. Müasir şəraitdə yaxşı dil hazırlığının vacibliyi hər kəs tərəfindən qəbul edilsə də, qeyri-dil təhsili olan, ingilis dilini mükəmməl bilən şəxsə ölkəmizdə çox da rast gəlinmir.

Elmi araşdırmaların təhlili göstərdi ki, kommunikativ səriştənin formalaşması problemləri xarici dil təhsili sahəsində daimi maraq doğurur.

İngilis dilini xarici dil kimi öyrətmək üçün istifadə edilən müxtəlif üsullar var, lakin onların heç də hamısı bizə istənilən kommunikativ məqsədlərə çatmağa kömək etmir; buna görə də ən təsirli olanların seçilməsi və tətbiqi tələb olunur. Aparılan araşdırmalar göstərir ki, müəllimlərin ingilis dili sinfində istifadə etdiyi strategiyalar Təhsil Nazirliyi tərəfindən müəyyən edilən Kommunikativ Dil Tədrisi yanaşmasına diqqət yetirməyən ənənəvi metodlara əsaslanır. Onlar həmçinin vurğulayırlar ki, ingilis dili dərsləri tələbə deyil, müəllim mərkəzlidir və onların əksəriyyəti yerli dildə aparılır ki, bu da hədəf dilin mənimsənilməsini məhdudlaşdırır.

Bütün insanlar öz fikirlərini, hisslərini və düşüncələrini ifadə etmək üçün ünsiyyət qurmalıdırlar, kommunikativ fəaliyyətlərin dərəcə inteqrasiyasının əsas səbəbi budur. Tələbələrin danışmaq dili onları tapşırıqları yerinə yetirməyə həvəsləndirən dinamik öyrənmə mühiti ilə məşğul olduqda daha məhsuldar olur.

V.R.Jeyasala iddia edir ki, müəllimlər hər zaman tələbələrin kommunikativ bacarıqlarını təşviq etməlidirlər. Dildən səlissə və dəqiq istifadə etmək məhdudluqları ilə yanaşı, onlara başqaları ilə qarşılıqlı əlaqə yaratmaları və ya hədəf dildən istifadə bacarıqlarını artıran nitq fəaliyyətləri ilə məşğul ola bilmələri üçün uyğun mühit təmin etməlidirlər [Jeyasala: 2024, 164].

Tələbələrə real kommunikativ kontekstlərlə təmin etmək müəllimlərin edəcəyi ən yaxşı seçimdir, çünki tələbələr real məlumat mübadiləsi apara bilər,

beləliklə, vəziyyətə uyğun olaraq dil və ifadələr yaranacaqdır. Tələbələrin dilə çox məruz qalmaları da lazımdır, aldıkları linqvistik giriş onlara hər hansı bir vəziyyətdə dili istehsal və istifadə etmək imkanlarını təmin etməlidir, motivasiya daha sonra tələbələri şifahi ünsiyyətə həvəsləndirməkdə çox mühüm rol oynayır.

Sınıfdə kommunikativ fəaliyyətlərdən istifadə edərkən rəvanlıq və dəqiqlik arasında fərq qoyulmalı, rəvanlığın kommunikativ səriştələrinin məhdudlaşdırılmasına baxmayaraq, danışanların söhbətdə iştirak etdiyi təbii dildən istifadə kimi başa düşülməlidir. Dəqiqlik isə dildən istifadənin düzgün nümunələrinin yaradılmasına aiddir.

J.A.Riçards kommunikativ dilin tədrisi məqsədinə nail olmaq üçün iki metodologiya təklif etmişdir; bu prosesə əsaslanan metodologiyalar Məzmunə əsaslanan təlimat və Tapşırıq əsaslı təlimatdır [Peacock, 1997:146]. Məzmunə əsaslanan təlimat məzmundan istifadə etməklə dilin mənimsənilməsinə üstünlük verən metodologiyadır. Bundan əlavə, müxtəlif dil bacarıqlarını əlaqələndirməyə və inkişaf etdirməyə imkan verir. Tapşırığa əsaslanan təlim zamanı öyrənənlərə mənalı tapşırıqlara cəlb olunmaq imkanlarını təmin etmək üçün pedaqoji və real dünya tapşırıqlarından istifadə olunur. Birincisi, öyrənənlər arasında qarşılıqlı əlaqənin zəruri olduğu, lakin tapşırığın özü real dünyada tapılmayacaq, ikincisi isə dinləmə tapşırıqları, problem həlli, şəxsi təcrübələri bölüşmək, müqayisə etmək və digər real həyat kimi orijinal materiallardan hazırlanmış tapşırıqlardır.

Kommunikativ dil öyrətmə prinsipləri.

J.A.Riçards və T.Rodgers hesab edirlər ki, bəzi kommunikativ dil öyrətmə təcrübələrində fərqləndirilə bilən öyrənmə nəzəriyyəsinin üç elementi haqqında müzakirə aparmaq lazımdır. Birinci element real ünsiyyətdən istifadəyə yönəlmiş fəaliyyətlərə aid olan ünsiyyət prinsipidir. İkincisi, mənalı tapşırıqları yerinə yetirmək üçün dildən istifadəyə yönəlmiş tapşırıq prinsipidir. Nəhayət, üçüncüsü mənalılıq prinsipidir ki, burada istifadə olunan dil öyrənən üçün mənalı olmalıdır [Richards, 2006:47].

Məlumat mübadiləsi, məna danışmaları və qarşılıqlı əlaqə kimi kommunikativ proseslərdən istifadə edərək öyrənənlərin kommunikativ səriştəsini inkişaf etdirməyə yönəlmiş çoxlu fəaliyyətlər mövcuddur. Eynilə, Kommunikativ dil öyrətmə yanaşmasının istifadə olunduğu sinifləri dəstəkləmək üçün oyunların, rol oyunlarının, simulyasiyaların və tapşırıq əsasında ünsiyyət fəaliyyətlərinin istifadəsi zəruridir. Eynilə, L.J.Kolker iddia edir ki, tələbələr gördükləri, eşitdikləri, toxunduqları, hərəkət etdikləri, araşdırdıqları, qoxuladıqları və hətta onlara hər şeyi dadmaq imkanları verildikdə hiss

orqanlarından istifadə edərək daha yaxşı öyrənirlər. O hesab edir ki, tələbələr materiallarla birbaşa təmasda olduqda daha yaxşı öyrənirlər.

Bundan əlavə, E.Abe iddia edir ki, qrup fəaliyyətləri və fərdi inkişaf, müzakirələr və təqdimatlar kommunikativ dilöyrətmə yanaşmasının tətbiq olunduğu siniflərdə faydalıdır. Üstəlik, müəllif bildirir ki, tələbələr arasında ingilis dilindən daimi istifadə onların nitqini təkmilləşdirir, baxmayaraq ki, bu, onlar üçün stresə səbəb ola bilər. Bu səbəbdən qrup iş fəaliyyətlərindən istifadə etməklə ingilis dili tədrisini uyğunlaşdırmağın effektiv yollarını tapmaq lazımdır.

Qarşılıqlı əlaqə dil öyrənilməsində mühüm rol oynayır, çünki bu, tələbələrə ünsiyyət bacarıqlarını praktikada tətbiq etmək imkanı verir. Tələbələr arasında mənalı qarşılıqlı əlaqə yaratmaq üçün belə qarşılıqlı əlaqəni təşviq edən düzgün materiallar seçilməlidir. J.A.Riçards qeyd edir ki, materiallar istər dərslilər, istər bir qurum tərəfindən təqdim olunan materiallar, istərsə də təlimatçı tərəfindən hazırlanmış materiallar olsun, dil öyrənməkdə əsas elementdir. Bütün bu materialların məqsədi tələbələrin sinifdə dil təcrübəsi əldə etmələri üçün əsas bilik və bacarıqları təmin etməkdir [Peacock, 1997:12].

Müvafiq materialdan istifadənin vacibliyinə gəldikdə, D.Şifrin qeyd edir ki, ənənəvi kitablar çox vaxt hədəf dilin qeyri-kafi məzmununu təmin edir və onlar tələbələrə kifayət qədər kommunikativ giriş verə bilmirlər [Richards, 2006:44]. Bundan əlavə, müəllif qeyd edir ki, audio-vizual materialın istifadəsi kimi orijinal materialların daxil edilməsi öyrənənlərə daha zəngin töhfələr verəcək və bu, onların ünsiyyət bacarıqlarını təkmilləşdirmək üçün müxtəlif yollar və səviyyələrdə istifadə edilə bilər [Richards, 2006:40]. Sinifdə orijinal materiallardan istifadə etməklə yanaşı, J.Svaffar və A.Vlatten bildirirlər ki, sinifdə videodan istifadə şagirdləri orijinal səslərə və müxtəlif dialektlərə məruz qoyur. Beləliklə, tələbələr dili doğma dil daşıyıcılarından eşitmə imkanı əldə edirlər.

Artıq yuxarıda da qeyd olunduğu kimi, dilin təbiəti ciddi şəkildə funksionaldır və məqsədi ünsiyyəti təşviq etməkdir. Ünsiyyət həm məlumat veriləcək materiala, həm də materialı çatdırmaq üçün istifadə ediləcək vasitəyə ehtiyac duyur. Şifahi bacarıqlar həyati əhəmiyyət kəsb etsə də, öyrənənlərin əksəriyyəti şifahi ingilis dilini mənimsəmədiyini nümayiş etdirir. Sinifdən kənarında tələbələrin əksəriyyəti ana dilindən istifadə edirlər. Ana dilindən istifadə ilə bağlı mübahisə edən Rono və digərləri deyirlər ki, insanlar daha sürətli və daha asan ünsiyyət qurduqları üçün bu dilləri ingilis dilindən üstün tuturlar. Həmçinin məlum olub ki, insanlar ifadə asanlıığı üçün kod dəyişikliyi edirlər. Bu, ingilis dilinin görünən minimal istifadəsini izah edir.

Dinləmə və danışma bacarıqlarına diqqət yetirilir, çünki onlar digər iki oxuma və yazma bacarığının mənimsənilməsi üçün əsas təşkil edir. Danışa bilmək üçün qulaq asmaq lazımdır. Oxumaq və yazmaq dinləməkdən və danışmaqdan başlayır. İki zəruri həyat bacarıqlarıdır. Həqiqətən də bu, araşdırmalar zamanı müəllimlər tərəfindən təsdiqlənib.

Nəticə/Conclusion.

Kommunikativ dil öyrətmə yanaşmasında əsas diqqət linqvistik strukturların mənimsənilməsindən çox ünsiyyət prosesinə verilir. Bu, öyrənənlər üçün fərqli rollara səbəb olur. Kommunikativ dil tədrisi öyrənənlərə önəm verildiyi, öyrənən mərkəzli bir yanaşmadır. Tələbələrdən ünsiyyət prosesində fəal iştirak etmələri gözlənilir. Kommunikativ dilin tədrisində vurğulanan təmayüllü yanaşma (fərdi deyil) həm də öyrənənlər üçün tanış olmaya bilər. Kommunikativ dilin tədrisi zamanı müəllimlər, öyrənənlərə uğursuz ünsiyyətin danışanın və ya dinləyicinin səhvi olmadığını, bunun hər iki tərəfin ortaq məsuliyyəti olduğunu izah etməlidirlər. Eynilə, uğurlu ünsiyyət birgə əldə edilən nailiyyətlərdir.

ƏDƏBİYYAT/REFERENCES

1. Ellis, R. (1993). Second Language Acquisition and Language Pedagogy. Multicultural education // The Modern Language Journal. – v. 71. – p.289-299.

2. Jeyasala, V.R. (2014). A prelude to practice: Interactive activities for effective communication in English. /Alternative pedagogies in the English language & communication classroom. – Cambridge University Press: – p.164-170.

3. Richards, J. (2006). Communicative Language Teaching Today. – Cambridge: Cambridge University Press. – 52 p

4. Peacock, M. (1997). The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. / ELT Journal. – 51(2). – p.144-156.

5. Watkins, P. (2018). Teaching and developing reading skills. – Cambridge: Cambridge University press. – 327 p.

6. <https://www.teachingenglish.org.uk/>

Məqalə tarixçəsi

Daxil olub 18.07.2024

Qəbul edilib 30.07.2024

Nəşrə tövsiyə edib Tamilla Vahabova

pedaqogika elmləri doktoru, dosent

DOI: 10.30546/114578.2024.4.622

İNGİLİS DİLİNDƏ ELEMENTAR SƏVİYYƏLİ TƏLƏBƏLƏR ÜÇÜN OXU TƏLİMİNİN ÖYRƏDİLMƏSİ YOLLARI

Sədaqət İsgəndərova

müəllim

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti

<https://ORCID.org/0000-0002-6582-589X>

amil_ismayilov_1993@mail.ru

Xülasə

Tutarlı bir mətn oxumaq oxucunun idrak və ya praktik xarakterli müəyyən ünsiyyət tapşırıqlarını həll etdiyi əsl bir ünsiyyət prosesidir. Oxucunun idrak fəaliyyəti məlumat əldə etmək istəyi ilə xarakterizə olunur. Eyni zamanda, bu fəaliyyətin nəticəsi – mətni başa düşmək praktik ünsiyyət problemlərinin həllinə xidmət edir, məsələn: məzmunu oxumaq və müzakirə etmək (nitqin qarşılıqlı əlaqəsi), oxumaq və fikir bildirmək, şərh oxumaq və yazmaq (yazılı nitq) və s. Ünsiyyət, fəaliyyət paradigması müasir təhsil sistemində ünsiyyət bacarıqlarının qarşılıqlı inkişafına yönəldilmişdir ki, bu da oxu tədrisi prosesini mətnin vasitəçiliyi ilə şəxsiyyətlərarası, mədəniyyətlərarası ünsiyyətin gerçək prosesinə yaxınlaşdırır.

Açar sözlər: oxu təlimi, idrak, mətn, tapşırıq, xarici dil.

WAYS TO TEACH READING INSTRUCTION TO ELEMENTARY- LEVEL STUDENTS IN ENGLISH

Sadagət Iskandarova

Azerbaijan State Pedagogical University

Abstract

Reading a coherent text is a real communication process in which the reader solves certain communication tasks of a cognitive or practical nature. The reader's cognitive activity is characterized by the desire to obtain information. At the same time, the result of this activity – understanding the text – serves to solve practical communication problems, for example: reading and discussing content (speech

interaction), reading and expressing opinions, reading and writing comments (written speech), etc. The communication, action paradigm is aimed at the mutual development of communication skills in the modern education system, which brings the process of reading teaching closer to the real process of interpersonal, intercultural communication through the mediation of the text.

Key words: reading instruction, cognition, text, task, foreign language.

СПОСОБЫ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Садагат Искендерова

Азербайджанский государственный педагогический университет

Резюме

Чтение связного текста представляет собой реальный коммуникативный процесс, в котором читатель решает определенные коммуникативные задачи познавательного или практического характера. Познавательная деятельность читателя характеризуется стремлением к получению информации. В то же время результат этой деятельности – понимание текста – служит для решения практических задач общения, например: чтение и обсуждение содержания (речевое взаимодействие), чтение и выражение мнений, чтение и написание комментариев (письменная речь) и т. д. Парадигма общения, действия направлена на взаимное развитие коммуникативных навыков в современной системе образования, что приближает процесс обучения чтению к реальному процессу межличностного, межкультурного общения через опосредование текста.

Ключевые слова: обучение чтению, познание, текст, задание, иностранный язык.

Giriş/Introduction.

Xarici dilin tədrisi ana dilindəki mövcud təcrübəyə əsaslanmalıdır. Bu həm də oxumağa aiddir. Ana dilinin ilkin tədrisindən fərqli olaraq, xarici dil öyrənən tələbələr hərf-hərf oxumaqla məşğul olurlar.

Oxumağı öyrənmək həm qəbuledici fəaliyyətin öyrənilməsini, həm də reaktivliyi əhatə edir, çünki özünə oxuduqda qavrayış prosesi reaktiv əməliyyatlar olmadan, tələffüz mexanizminin tətbiqi olmadan mümkün deyil. Güclü tələffüz bacarıqlarına sahib olmaq da mühüm əhəmiyyətə malikdir. Çünki

güclü tələffüz bacarıqları yalnız oxumağın texniki aspektinin formalaşması ilə əlaqəli deyil, həm də oxunanların başa düşülməsi prosesində əhəmiyyətli rol oynayır. Oxumağa yiyələnməyin uğurlu olmasının vacib şərtləri öyrənilən dilin qrammatik quruluşunu bilməkdir. Bu strukturlar ifadənin mənasını təşkil edir; qrammatik materialı yaxşı mənimsəmədən hədəf dili anlamaq bir qədər çətinləşir. Oxuduqda düşüncə proseslərinin normal gedişi mümkün variantların sürətli bir analizini əhatə edir ki, bu da oxucuda müvafiq bacarıqların olması olmadan mümkün deyil. Dilin sözlər, ifadələr, mətn parçaları arasındakı semantik əlaqələri təşkil edən struktur və struktur elementlərini bilmək də vacibdir. Qrammatika ilə oxu anlama prosesi arasındakı ayrılmaz əlaqə, oxumağın öyrədilməsinin zəruri elementi olaraq reproduktiv məşqlərdən istifadə etməyi nəzərdə tutur.

Oxunun tədris prosesindəki vacib rolu verilmiş dil materialına yiyələnməkdir. Bu mənada, oxumağı öyrətdikdə tələbənin dil bilik və bacarıqlarının mənimsənilməsi üçün hərəkət metodlarına – idrak texnikalarına yiyələndiyi iddia edilə bilər. Bəziləri bunlardır: müqayisə, təsnifat, nəticə, ümumiləşdirmə, tənqidi qiymətləndirmə, nümunələrlə illüstrasiya, köçürmə, tərcümə, mənbələrdən istifadə (lüğət, məlumat kitabçası və s.), kontekstual təxmin. Mətnlə işləyərkən məşqlər sistemi müxtəlif texnikaların istifadəsini stimullaşdıran tapşırıqları daxil etməlidir. Həmin tapşırıqlar nə qədər çox istifadə olunarsa, oxucu nə qədər təcrübəli olarsa, oxumaqda istədiyi öyrənmə səviyyəsinə bir o qədər tez çatır. Şagirdlərə effektiv tədris üsullarını öyrətmək müstəqil bir oxucunun formalaşmasına mühüm töhfə verir [<https://studfile.net/preview/5769616/page:33/>].

Oxu prosesi qəbuledici bir dil fəaliyyətidir, lakin passiv bir bacarıq deyil. Tələbələr ingilis dilində olan mətnləri oxuma prosesinə cəlb etmək müəllimlərin fəaliyyətinin vacib bir hissəsidir. İlk növbədə, bir çox tələbə ingilis dilində olan mətnləri ya karyeraları üçün, ya təhsil məqsədləri üçün, ya da sadəcə oxudan zövq almaq üçün oxuyurlar. Tələbələrin ingilis dilində olan mətnləri oxumalarını sadələşdirmək üçün irəli sürülən bütün fikirlər hərtərəfli olmalıdır. Oxumağı öyrədərkən aşağıdakı prinsiplərə riayət etmək lazımdır:

– *Tələbələr mümkün qədər çox və tez-tez oxumağa təşviq etmək.*

Tələbələr nə qədər çox oxusa, bir o qədər yaxşıdır. Edilən hər şey onları həm geniş oxumağa, həm də çox olmasa da intensiv oxumağa təşviq etməlidir.

– *Tələbələr təkcə mətnin quruluşunun üzərində dayanmağa yox, onun məzmununa cavab verməyə təşviq etmək lazımdır* [<https://studfile.net/preview/6/>].

– Dildən necə istifadə etmək, verilmiş mətndəki abzasların sayı və mətndə budaq cümlələrdən nə qədər istifadə olunduğunu tapmaq üçün tələbələrin dərstdə oxu prosesinə cəlb edilməsi xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. Bundan əlavə, mətnin tələbələrə vermək istədiyi mesajı bilmək də vacibdir. Buna görə də tələbələrə bu mesajı cavab vermələri üçün şərait yaradılmalıdır. Tələbələrin verilmiş mövzu ilə bağlı fikirlərini müstəqil şəkildə ifadə edə bilmələri də çox vacibdir. Bununla da onların verilmiş mətn və dil ilə əlaqələri daha yaxşı təmin olunur.

Təxminmə oxu prosesində vacib amillərdən biridir.

Mətnləri öz dilimizdə oxuduqda oxumağa başlamazdan əvvəl biz məzmun haqqında müəyyən fikirlərə malik oluruq. Kitabın üz qabığı bizə kitabdakılar haqqında bir ipucu verir; şəkillər və başlıqlar məqalələrin nə barədə olduğuna işarə edir. Bunları əldə etdiyimiz an biz nə oxuyacağımızı əvvəlcədən təxmin edə bilirik. Dərstdə müəllimlər tələbələrə göstərişlər verməlidir ki, gələcəkdə nə olacağını təxmin etmək şansları olsun [<https://studfile.net/preview/5769616/>].

Oxu zamanı verilmiş mövzu ilə tapşırıqları uyğunlaşdırmaq.

Tələbələrin hansı mətni oxuyacaqları barədə qərar qəbul edildikdən sonra (tələbələrin dil bacarıqlarına, mətnin mövzusunə əsasən) yaxşı oxu tapşırıqları seçilməlidir, məsələn: sualların düzgün tərtibi, onların oxudan əvvəl və sonra verilməsini planlaşdırmaq və s. Ən faydalı və maraqlı mətn belə darıxdırıcı və yersiz tapşırıqlarla pozula bilər. Buna görə də mətnlə bağlı tapşırıqlar seçərkən çox diqqətli olmaq lazımdır.

Oxu prosesi zamanı müəllimlərin rolu.

Hər hansı bir oxu mətni cümlələr, sözlər, fikirlər, təsvirlər və s. ilə doludur. Dərstdə yalnız tələbələrin mətni oxumasını təmin etmək, sonra başqa bir fəaliyyətlə məşğul olmaq heç də yaxşı fikir deyil. Təcrübəli müəllimlər müzakirə və əlavə tapşırıqlar üçün verilmiş mövzudan istifadə etməklə, araşdırma üçün dildən istifadə etməklə dərsi daha maraqlı təşkil edirlər ki, bu da tələbələrin mətndən zövq almalarına və dili daha effektiv öyrənmələrinə gətirib çıxarır.

Elementar səviyyəli tələbələrə oxu təlimindən danışarkən, tələbələr tərəfindən seçilən və müstəqil şəkildə oxunan oxu materiallarını ayrıca qeyd etmək lazımdır. Müstəqil oxu adından da göründüyü kimi, müəllimin hər hansı nəzarəti və ya iştirakı olmadan, müstəqil şəkildə həyata keçirilir. “Əlavə oxu” və “fərdi oxu” fəaliyyətlərinin həyata keçirilməsində əsas məqsəd ondan ibarətdir ki, tələbələr bu sahədə müvafiq bilik, bacarıq və vərdislərə yiyələnsin və lazımı təcrübə toplaya bilsinlər. Bu da xarici dillərin tədrisi metodikasında əsas

prinsiplərdən biri kimi qəbul edilmiş “learning by doing” prinsipinin həyata keçirilməsi deməkdir. Məlum olduğu kimi, müasir metodikada qəbul edilmiş bu prinsip “danışmağın danışmaq vasitəsilə”, “eşidib-anlamağı dinləmək vasitəsilə”, “oxumağın oxumaq vasitəsilə” öyrədib-öyrənilməsini təlimin əsas prinsipi kimi irəli sürür [Bağirova, 2014:115].

Bu zaman biz iki əsas məsələni qeyd etməliyik. Bunlardan birincisi, oxu materiallarının düzgün seçilməsi, ikinci məsələ isə tələbələrin oxu prosesinə cəlb edilməsidir. Tələbələrin oxu prosesinə cəlb edilməsi dedikdə, onların müstəqil, fəal şəkildə cəlb edilməsi nəzərdə tutulur. Belə ki, bu zaman tələbələri məcbur etmək olmaz, onları fəal, təşəbbüskar oxucu kimi cəlb etmək lazımdır [smekni.com/a/276211/metodicheskie-rekomendatsii.....].

Tələbələri müstəqil oxu prosesinə mümkün qədər tez cəlb etmək lazımdır. Bu zaman tələbələrin dil hazırlıqları da nəzərə alınmalıdır. Belə ki, xarici dilin tədrisinin erkən mərhələsində tələbələrin oxu prosesinə cəlb edilməsi nəzərdə tutulmur. Əvvəla müəllimlər tələbələri oxumağı öyrənməyə öyrətməlidir. İlk mərhələdə tələbələr müəyyən bilik və bacarıqlara yiyələndikdən sonra müstəqil oxudan lazımı səviyyədə bəhrələyə bilər. Bu da təbii ki, tədrisin yuxarı və orta mərhələlərində baş verir.

Oxu materiallarının seçilməsi tədris prosesində ən vacib məsələlərdən biridir. Oxu materialları tələbələrin biliklərinə, maraqlarına uyğun seçilməlidir. Bəzən tələbələrə imkan yaradılmalıdır ki, onlar oxu materiallarını seçə bilsinlər. Tələbələrə belə bir seçim şansı verdikdə onlar bu işə daha məsuliyyətlə yanaşırlar. Bu zaman onlar kitabı təkcə bilik mənbəyi kimi qəbul etmir, həm də ondan zövq almağa çalışırlar. Artıq tələbələrdə oxuya qarşı motivasiya və maraq yaranır və tələbələri şüurlu şəkildə oxu prosesinə cəlb edir [Bağirova, 2014:58].

Oxu üçün seçilən materiallar maraqlı olmadıqda tələbələr oxu prosesinə məcburi şəkildə cəlb olunurlar ki, bu da oxu prosesinə çox mənfəət təsir göstərir. Bu zaman müəllimlərin də üzərinə böyük məsuliyyət düşür. Belə ki, onlar məsləhətçi qismində çıxış etməli və tələbələri düzgün istiqamətləndirməyə çalışmalı, onlara mətnlərin seçimində kömək göstərməlidirlər. Bu zaman tələbələrə aşağıdakı məsləhətlərin verilməsi tövsiyə edilir:

1. Fərdi oxu üçün material seçərkən daha yaxşı araşdırmaq lazımdır. Belə ki, kitabın üz vərəqinə, fəsilərin adlarına, kitabın içindəki şəkillərə, kitabın sonunda xülasənin, izahlı lüğətin olub-olmamasına diqqət etmək lazımdır. Belə olduğu halda tələbələr əvvəlcədən kitab haqqında ümumi məlumatla malik olurlar.

2. Tələbələr kitab haqqında müəyyən qədər məlumata malik olduqdan sonra onlara ümumi məzmunu dair sualların verilməsi təklif olunur. Bununla da tələbələr diqqətini daha çox onları maraqlandıran məsələlər üzərində cəmləşdirə bilərlər, bu da tələbələrdə oxu qabiliyyətinin inkişaf etdirilməsi üçün uyğun olan şərait yaradır.

3. Oxu zamanı tələbələrin mümkün qədər sürətlə oxumasını təmin etmək lazımdır. Oxuduqları mətnin məzmunu haqqında müəyyən məlumat əldə etmiş və hansı məqsədlə oxuduqlarını dərk edən tələbələr digərləri ilə müqayisədə daha sürətlə oxumağa qadirdirlər.

4. Hər bölmənin sonunda tələbələrə təklif olunmalıdır ki, onlar ən vacib olan məqamların üzərində dayansınlar. Belə fəaliyyət növü tələbələrin diqqətinin inkişafında mühüm rol oynayır. Belə ki, onlar oxuduqları məlumat üzərində diqqətini cəmləyir, əldə edilmiş məlumatla əvvəlki məlumat arasındakı əlaqəni müəyyənləşdirirlər.

5. Bütün bu tapşırıqları yerinə yetirdikdən sonra tələbələr oxuduqları mətni yenidən gözdən keçirirlər. Sonda isə onlar mətnin ayrı-ayrı parçalarını bir-biri ilə əlaqələndirir və vahid bir mətni əldə edirlər [<https://studfile.net/.....>].

Tələbələrə fərdi oxu ilə bağlı tapşırıqlar verərkən müəllim tələbələri düzgün istiqamətləndirməyə çalışmalıdır. Belə ki, müəllim tələbələrə bildirməlidir ki, mətnin əsas məzmunu başa düşüldüyü zaman ayrı-ayrı naməlum sözlərin tapılmasına ehtiyac duyulmur. Əsas məsələ tələbələrin oxu prosesini həvəslə davam etdirməsini təmin etməkdir. Tələbələrin oxuyacağı səhifələrin miqdarı da oxu prosesində önəmli faktordur. Belə ki, elementar səviyyəli tələbələrə oxu tapşırıqları verərkən tövsiyə edilən rəqəmlər çox yüksək olmamalıdır. Bundan başqa oxu prosesi sistemli şəkildə həyata keçirilməlidir. Tələbələrin fəaliyyətləri müəllimlər tərəfindən müntəzəm yoxlanılmalı və qiymətləndirilməlidir. Tələbələrin fəaliyyətinin yoxlanılması obyektiv olmalıdır. Bu oxu prosesinin uğurlu həyata keçirilməsinin əsas amillərindən biridir [<https://studfile.net/.....>].

Tələbələrdə oxu bacarıq və vərdişlərinin müasir dövrün tələblərinə uyğun inkişaf etdirilməsinin əsas amillərindən biri də çox oxumaq və oxu prosesindən zövq almaqdır. Məhz buna görə də oxu materialları tələbələr üçün maraqlı olmalı, onların yaş və bilik səviyyələri nəzərə alınmaqla seçilməlidir.

Yazılı mətnlər həm informasiya mənbəyi kimi, həm də qrammatik strukturların və leksik vahidlərin kontekst daxilində təqdim edilməsi baxımından xüsusi əhəmiyyətə malikdir.

Tələbələrə mətnlə bağlı tapşırıqlar verildikən aşağıdakı prinsiplər nəzərə alınmalıdır:

1. Əvvəlcə tələbələrə mətnin növü, başlığı, məndəki şəkillər göstərildikdən sonra mətnin məzmununa dair fikirlər söylənilir; 2. Tələbələrin işini asanlaşdırmaq üçün mətnin sadələşdirilmiş variantı təqdim edilir; 3. Dəqiq məlumat verilməklə düzgün istiqamətləndirmə aparılır; 4. Mətnlər bir neçə dəfə oxunduqdan sonra onlara uyğun çalışmalar təyin edilir. Məsələn, mətnin əsas məzmununu ifadə edən cümlələr pərakəndə formada təqdim edilir və tələbələrdən həmin cümlələrin ardıcılıqla düzülməsi tələb olunur. Beləliklə, oxu prosesi zamanı tələbələrin diqqəti mətn üzərində cəmlənmiş olur [Bağirova, 2014:65].

Nəticə/Conclusion.

Deyilənləri yekunlaşdıraraq belə bir nəticəyə gəlmək olar ki, mətnlərin oxunması zamanı əsas məqsəd tələbələrin lüğətlərə tez-tez müraciət etmədən məndə olan əsas məzmunu, ideyanı başa düşmək qabiliyyətinin inkişaf etdirilməsidir.

ƏDƏBİYYAT/REFERENCES

1. Агазаде, Н.Т. (1960). В копросу сопоставительного изучения языков. // Иностранные языки в школе. – Москва: № 6. – с.107-112.

2. Bağirova, V.S. (2014). Ali ixtisas məktəblərində kommunikasiya yönümlü oxunun tədrisi. – Bakı: ADU. – 152s.

3. Nunan, D. (1992). Research methods in language learning. – Cambridge: Cambridge University Press. – 141 p.

4. Seyidov, F. (1970). Şifahi nitqin texniki vasitələrlə inkişaf etdirilməsi yolları. – Bakı: Maarif. – 147 s.

5. Whites, M.S. (1993). Communicative language teaching: An incomplete revolution // Foreign Language Annuals. v. 25 (2). – Cambridge: Cambridge University Press. – p.137-154.

6. smekni.com/a/276211/metodicheskie-rekomendatsii-po-obucheniyu-chteniyu-na-angliyskom-yazyke-na-nachalnom-etape-v-srednem-zvене-obshcheobrazovatelnoy-shkoly-vvedenie/

7. <https://studfile.net/preview/5769616/page:33/>.

Məqalə tarixçəsi

Daxil olub 12.07.2024

Qəbul edilib 28.07.2024

Nəşrə tövsiyə edib Rəcəb Cəfərli

filologiya üzrə fəlsəfə doktoru, dosent

DOI: 10.30546/114578.2024.4.604

LİMİT VƏ KƏSİLMƏZLİK ANLAYIŞLARININ TƏDRİSİ ZAMANI HƏRBIYƏLİLƏRİN RASTLAŞDIQLARI BƏZİ ÇƏTİNLİKLƏR VƏ ONLARIN ARADAN QALDIRILMASI YOLLARI

Afət Quliyeva¹, Dürdanə İsayeva², Aynur Nəzərova³

müəllim^{1,2,3}

Heydər Əliyev adına Hərbi İnstitut

<https://ORCID.org/0009-0008-9570-4428>¹

nazaynur4@gmail.com³

Xülasə

Məqalədə birdəyişənli funksiyaların kəsilməzliyi və limiti anlayışının bəzi spesifik xüsusiyyətləri, xüsusi halları araşdırılıb. Bu mövzuların tədrisi zamanı hərbiyəlilərin tez-tez qarşılaşdıqları ənənəvi çətinliklər nəzərə alınaraq həlli yolları göstərilib.

Məqalədə həmçinin limit və kəsilməzlik kimi vacib anlayışların, incəliklərin mənimsənilməsinin ali riyaziyyatın digər bölmələrinin də dərindən araşdırılmasına təkan verir. Hərbiyəlilərin limit və kəsilməzlik anlayışlarını mühazirə materialları və əlavə ədəbiyyatların köməyi ilə mənimsənilməsinin ali riyaziyyatın diferensial və inteqral hesabı, diferensial tənliklər, funksiyalar nəzəriyyəsi, funksional analiz və digər bölmələrinin müddəalarının tam dolğunluğu ilə anlamağa köməklik göstərilməsi verilib.

Açar sözlər: funksiya, kəsilməzlik, limit, sonsuz böyük, sonsuz kiçik, qeyri-müəyyənlikər, kəsilmə nöqtəsi

CHALLENGES FACED BY MILITARY PERSONNEL WHILE TEACHING LIMIT AND CONTINUITY CONCEPTS AND WAYS TO OVERCOME THEM

Afat Guliyeva, Durdana İsayeva, Aynur Nazarova

Heydar Aliyev Military Institute

Abstract

The article examines some specific features and particular cases of the concepts of limits and continuity of functions. Solutions to the traditional

difficulties frequently encountered by military personnel during the teaching of these topics are provided.

The article also emphasizes that mastering important concepts and nuances like limits and continuity can stimulate a deeper exploration of other areas of higher mathematics. It discusses how military personnel can better grasp the concepts of limits and continuity with the help of lecture materials and supplementary literature, facilitating a comprehensive understanding of topics such as differential and integral calculus, differential equations, theory of functions, functional analysis, and other areas of higher mathematics.

Key words: function, continuity, limit, infinitely large, infinitely small, indeterminacies, point of discontinuity.

НЕКОТОРЫЕ ТРУДНОСТИ, ВОЗНИКШИЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ КУРСАНТОВ ПОНЯТИЯМ ПРЕДЕЛА И НЕПРЕРЫВНОСТИ А ТАКЖЕ ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

Афет Кулиева, Дурдана Исаева, Айнур Назарова

Военный институт им.Гейдара Алиева

Резюме

В статье рассматриваются некоторые специфические особенности и частные случаи понятий непрерывности и лимита функций. Учитывая традиционные трудности, с которыми часто сталкиваются военнослужащие в процессе обучения этим темам, предлагаются пути их решения.

В статье также подчеркивается, что овладение важными понятиями и нюансами, такими как лимит и непрерывность, способствует более глубокому изучению других разделов высшей математики. Обсуждается, как военнослужащие могут лучше усваивать понятия лимита и непрерывности с помощью лекционных материалов и дополнительной литературы, что помогает полноценно понять темы, такие как дифференциальное и интегральное исчисление, дифференциальные уравнения, теория функций, функциональный анализ и другие области высшей математики.

Ключевые слова: функция, непрерывность, лимит, бесконечно большое, бесконечно малое, неопределенности, точка разрыва.

Giriş/Introduction.

Bizə məlumdur ki, riyazi analizin tədrisində kəsilməzlik əsas anlayışlardandır. Funksiyaların kəsilməzliyi anlayışı dəyişən kəmiyyətlərin limiti, limit isə öz növbəsində sonsuz kiçik və sonsuz böyük kəmiyyətlər üzərində qurulur. Orta məktəb riyaziyyat kursunda bu mövzulara yer verilsə də, orada ayrılan saatlar şagirdlərdə bu mühüm anlayışların mahiyyəti, mənası, əhəmiyyəti barədə demək olar ki, əsaslı baza yaratmır.

Ali məktəb kursunda Riyazi analiz fənninin tədrisinə ayrılan auditoriya saatlarının həcmi də bu klassik anlayışların tam çatdırılması və hərbiyəlilər tərəfindən mükəmməl qavranılmasında müəyyən çətinliklər yaradır. Riyaziyyatın diferensial və inteqral hesabı, diferensial tənliklər, funksiyalar nəzəriyyəsi və funksional analiz və digər bölmələrin müddəalarını bu mövzuların incəliklərini mənimsəmədən tam dolğunluğu ilə anlamaq mümkün deyil.

Limit və kəsilməzlik anlayışları.

Limit və kəsilməzlik anlayışları, onların mahiyyətinin dərk edilməsi məşğələ dərslərində araşdırılan çalışmaların və həmçinin sərbəst iş üçün mövzuların, tapşırıqların düzgün seçilməsindən asılıdır.

Mühazirə materiallarını öyrənməklə və əlavə ədəbiyyat materiallarından istifadə etməklə hərbiyəlilərin aşağıdakı nəzəri sualları cavablandırmağı bacarmaları və nəzəri məsələləri həll etmələri məqsəduyğundur:

1. Sonsuz kiçik kəmiyyətlər və onların xassələri.
2. Dəyişən kəmiyyətin limiti.
3. Monoton dəyişən və məhdud kəmiyyətin limitinin varlığı.
4. Dəyişən kəmiyyətin limitinin varlığı üçün Koşi əlaməti.
5. Funksiyanın nöqtədə limiti.
6. “Ardıcılıq dilində” funksiyanın limitinin tərfi.
7. “ ϵ - δ dilində” funksiya limitinin tərfi
8. Birtərəfli limitlər və birtərəfli kəsilməzlik
9. Funksiyanın limitinin varlığı şərti.
10. Funksiyanın çoxluqların birləşməsi üzrə limiti.

11. Limitin xassələri: limiti olan dəyişən kəmiyyətin məhdudluğu, nöqtədə sıfırdan fərqli sonlu limiti olan funksiyanın işarəsini saxlaması, bərabərsizliklərdə limitə keçmə, cəmin, hasilin, nisbətlərin limiti.

12. Funksiya onun limiti və sonsuz kiçik kəmiyyət arasında əlaqə haqqında teorem.

13. Sonsuz kiçik kəmiyyətin məhdud funksiya hasili və sıfırdan fərqli limiti olan funksiya nisbəti haqqında teorem.

14. Funksiyanın kəsilməzliyinin müxtəlif tərifləri və yazılış formaları.
15. Funksiyanın kəsilmə nöqtələri və kəsilmə nöqtələrinin təsnifatı.
16. Kəsilməz funksiyaların xassələri.
17. Monoton funksiyaların limiti, kəsilməzliyi.
18. Funksiyanın limitinin varlığı üçün Koşi meyarı.
19. Mürəkkəb funksiyanın limiti və kəsilməzliyi.
20. Tərs funksiyanın varlığı, limiti, kəsilməzliyi.
21. Kəsilməz funksiyaların məhdudluğu, ekstremal qiymətləri alması.

Veyerştrass teoremi.

22. Elementar funksiyaların kəsilməzliyi. Çoxhədlilər, rasionallıq, kəsir-
rasional funksiyaların, qüvvət, üstlü, triqonometrik, loqarifmik və s. funksiyaların
kəsilməzliyinin isbatı.

Aşağıda təklif olunan məsələlərin həlli mövzusunun mənimsənilməsinə
kömək edə bilər:

1. Birinci görkəmli limitin isbatı: $\lim_{x \rightarrow 0} \frac{\sin x}{x} = 1$.

2. İkinci görkəmli limitin isbatı: $\lim_{x \rightarrow 0} \left(1 + \frac{1}{x}\right)^n = \lim_{x \rightarrow 0} (1 + x)^{\frac{1}{x}} = e$

Limitlərin araşdırılması zamanı tez-tez rast gəlinən çətinlikləri.

$\left(\frac{0}{0}, \frac{\infty}{\infty}, 0 \cdot \infty, \infty - \infty, 1^\infty\right)$ qeyri-müəyyənlikləri) aşağıdakı tipik
çalışmaların araşdırılması nümunələrində izah edək.

I. Limitlərin araşdırılması.

Diqqət yetirmək lazımdır ki, funksiyanın nöqtədə limiti, yəni $\lim_{x \rightarrow a} f(x)$

qiymətli funksiyanın sonlu $x=a$ nöqtəsinin müəyyən ətrafındakı qiymətləri ilə və
 $x=a$ nöqtəsindəki qiyməti nəzərə alınmadan tamamilə təyin olunur. Funksiya bu
nöqtədə təyin olunmaya da bilər. Limit işarəsi altındakı funksiyaların $x=a$
nöqtəsinin özünün daxil olmadığı kifayət qədər kiçik ətrafında eyniliklə
çevrilməsinin mümkünüyü məhz buna əsaslanır. Deyilənləri misal nümunələri
üzərində göstərək.

1) $x \rightarrow \infty$ və ya $x \rightarrow a$ olduqda $f(x)$ funksiyanın iki sonsuz kiçik
kəmiyyətlərin nisbətini göstərən hali $\left(\frac{0}{0} \text{ hali}\right)$.

Misal 1. $\lim_{x \rightarrow 5} \frac{2x^2 - 11x + 5}{3x^2 - 14x - 5}$ tapaq.

Verilmiş kəsr rasiyal funksiya $x=5$ nöqtəsində təyin olunmayıb. Lakin $x=5$ nöqtəsinin “deşik” ətrafında aşağıdakı eyniliklə çevirmə mümkündür:

$$\frac{2x^2 - 11x + 5}{3x^2 - 14x - 5} = \frac{2(x-5)(x-\frac{1}{2})}{3(x-5)(x+\frac{1}{3})} = \frac{(2x-1)}{(3x+1)}, \quad x \neq -\frac{1}{3}.$$

Ona görə də $x \rightarrow 5, x \neq -\frac{1}{3}$ olduqda ifadənin limit qiyməti $\frac{9}{16}$ -a bərabərdir.

Misal 2.

$$\lim_{x \rightarrow 0} \frac{\sin 3x}{x} \text{ tapaq.}$$

Birinci məşhur limitə görə: $\lim_{x \rightarrow 0} \frac{\sin ax}{ax} = 1$

$$\lim_{x \rightarrow 0} \frac{\sin 3x}{x} = \lim_{x \rightarrow 0} \frac{3 \sin 3x}{3x} = 3 \lim_{x \rightarrow 0} \frac{\sin 3x}{3x} = 3 \cdot 1 = 3$$

2) $x \rightarrow \infty$ və ya $x \rightarrow a$ olduqda $f(x)$ funksiyasının iki sonsuz böyük kəmiyyətlərin nisbətini göstərən hali ($\frac{\infty}{\infty}$ **hali**).

Misal 1.

$$\lim_{x \rightarrow \infty} \frac{3x^2 - 1}{5x^2 + 2x} \text{ tapaq.}$$

Kəsrin surət və məxrəcini x^2 (ən yüksək dərəcədə olan dəyişənə) bölək:

$$\lim_{x \rightarrow \infty} \frac{3x^2 - 1}{5x^2 + 2x} = \lim_{x \rightarrow \infty} \frac{3 - \frac{1}{x^2}}{5 + \frac{2}{x}} = \frac{3 - 0}{5 + 0} = \frac{3}{5}$$

Beləki $x \rightarrow \infty$ olduqda $\frac{1}{x}$ və $\frac{1}{x^2}$ sonsuz kiçik kəmiyyətlərdir.

3) $x \rightarrow \infty$ və ya $x \rightarrow a$ olduqda $f(x)$ funksiyasının sonsuz kiçik və sonsuz böyük kəmiyyətlərin hasilini göstərən hali ($\infty \cdot 0$ **hali**).

Misal 1.

$$\lim_{x \rightarrow 1} (1-x) \cdot \operatorname{tg} \frac{\pi x}{2} = (1-1) \operatorname{tg} \frac{\pi}{2} = 0 \cdot \infty \Rightarrow \lim_{x \rightarrow 1} (1-x) \cdot \frac{\sin \frac{\pi x}{2}}{\cos \frac{\pi x}{2}} = \lim_{x \rightarrow 1} \sin \frac{\pi x}{2} \cdot \lim_{x \rightarrow 1} \frac{1-x}{\cos \frac{\pi x}{2}} =$$

$$= 1 \cdot \lim_{x \rightarrow 1} \frac{1-x}{\sin \left(\frac{\pi}{2} - \frac{\pi x}{2} \right)} = \frac{\pi}{2} \cdot \lim_{x \rightarrow 1} \frac{\frac{\pi}{2}(1-x)}{\sin \frac{\pi}{2}(1-x)} = \frac{\pi}{2} \cdot 1 = \frac{\pi}{2}$$

4) $x \rightarrow \infty$ və ya $x \rightarrow a$ olduqda $f(x)$ funksiyasının iki sonsuz böyük kəmiyyətlərin fərqi göstərən hali ($\infty - \infty$ **hali**)

Misal 1.

$\lim_{x \rightarrow \infty} (\sqrt{x+2} - \sqrt{x-3})$ tapaq.

$\sqrt{x+2}$ və $\sqrt{x-3}$ kəmiyyətləri $x \rightarrow +\infty$ olduqda sonsuz böyük kəmiyyətlərdir. Deməli, baxılan iki ifadə sonsuz böyük müsbət kəmiyyətlərin fərqidir, yəni " $\infty - \infty$ " şəklində qeyri – müəyyəmlikdir.

$$(\sqrt{x+2} - \sqrt{x-3}) = \frac{(\sqrt{x+2} - \sqrt{x-3})(\sqrt{x+2} + \sqrt{x-3})}{(\sqrt{x+2} + \sqrt{x-3})} = \frac{(x+2) - (x-3)}{(\sqrt{x+2} + \sqrt{x-3})} = \frac{5}{(\sqrt{x+2} + \sqrt{x-3})}$$

Alınmış kəsr ifadənin məxrəcində sonsuz böyük kəmiyyət sürətində isə məhdud kəmiyyət olduğundan bütün ifadə sonsuz kiçik kəmiyyət olur və ona görə də limiti sıfır olur.

5) $x \rightarrow \infty$ və ya $x \rightarrow a$ olduqda $f(x)$ funksiyasının əsası birə üstü isə sonsuzluğa yaxınlaşdığını göstərən hali (1^∞ **hali**).

Bu halda funksiyanın limiti İkinci görkəmli limitin

$$\lim_{x \rightarrow 0} \left(1 + \frac{1}{x} \right)^x = \lim_{x \rightarrow 0} (1+x)^{\frac{1}{x}} = e$$

köməyi ilə tapılır.

Misal 1.

$$\lim_{n \rightarrow 0} \left(1 + \frac{a}{n} \right)^n = \lim_{n \rightarrow 0} \left[\left(1 + \frac{a}{n} \right)^{\frac{n}{a}} \right]^a = \left[\lim_{\frac{n}{a} \rightarrow \infty} \left(1 + \frac{a}{n} \right)^{\frac{n}{a}} \right]^a = e^a$$

II. Funksiyanın kəsilməzliyi.

Kəsilməzlik funksiyaları Riyazi analiz kursunda baxılan əsas xassələrdən biridir.

x_0 nöqtəsində kəsilməz olan $f(x)$ funksiyası üçün aşağıdakı bərabərlik doğrudur:

$$\lim_{x \rightarrow x_0} f(x) = f\left(\lim_{x \rightarrow x_0} x\right) = f(x_0),$$

Yəni kəsilməz $f(x)$ funksiyası üçün limit və funksiya işarələrinin yerini dəyişmək olar. Bu bərabərlik kəsilməz funksiyaların limitləni asanlıqla tapmağa imkan verir. Lakin əgər funksiya x_0 nöqtəsində təyin olunmayıbsa, x_0 -in özünün daxil olmadığı müəyyən ətrafında limit işarəsi altında eynilik çevirmələri etməklə $f(x)$ funksiyasını x_0 – nöqtəsində kəsilməz olan $\varphi(x)$ – funksiyası ilə əvəz etmək olar. Onda alarıq:

$$\lim_{x \rightarrow x_0} f(x) = \lim_{x \rightarrow x_0} \varphi(x) = \varphi(x_0).$$

Misal. $\lim_{x \rightarrow x_0} \frac{\sqrt{x} - 2}{\sqrt{x + 5} - 3}$ limitini tapaq.

$\frac{\sqrt{x} - 2}{\sqrt{x + 5} - 3}$ funksiyası $x=4$ nöqtəsində təyin olunmayıb, ona görə də

kəsiləndir. Təyin oblastında aşağıdakı çevimələri etmək olar

Alınmış $\varphi(x)$ funksiyası $x_0=4$ nöqtəsində kəsilməzdir. Ona görə də

$$\lim_{x \rightarrow x_0} \frac{\sqrt{x} - 2}{\sqrt{x + 5} - 3} = \lim_{x \rightarrow x_0} \frac{\sqrt{x} - 2}{\sqrt{x} + 2} = \frac{3}{2}.$$

III. Funksiyanın birtərəfli limitləri və kəsilmə nöqtələri.

Əgər verilmiş x_0 nöqtəsində ixtiyari $\varepsilon > 0$ ədədi üçün elə bir $\delta > 0$ ədədi varsa ki,

x -in $0 < x_0 - x < \delta$ bərabərliyini ödəyən bütün qiymətlərində müəyyən ε ədədi üçün

$|f(x) - A| < \varepsilon$ bərabərsizliyi ödənsin, onda A ədədinə $f(x)$ funksiyasının $x \rightarrow x_0$

$x \rightarrow x_0$ şərtində sol limiti deyilir və

$$\lim_{\substack{x \rightarrow x_0 \\ x < x_0}} f(x) = \lim_{x \rightarrow x_0 - 0} f(x) = f(x_0 - 0) \quad \text{işarə olunur.}$$

Analoji olaraq $0 < x_0 - x < \delta$ olduqda sağ limit alınır və belə işarə olunur:

$$\lim_{\substack{x \rightarrow x_0 \\ x > x_0}} f(x) = \lim_{x \rightarrow x_0 + 0} f(x) = f(x_0 + 0)$$

Sol və sağ limitlər birtəfli limitlər adlanır. Əgər sonlu x nöqtəsində sol və sağ limitlərin qiyməti funksiyanın özünün bu nöqtədəki sonlu qiymətinə bərabər olarsa, funksiya bu nöqtədə kəsilməz olur əks halda kəsilən olur.

Kəsilmə halında əgər sonlu və fərqli birtərəfli limitlər varsa, x birinci növ kəsilmə nöqtəsi olur və $f(x_0 + 0) - f(x_0 - 0)$ fərqi funksiyanın sıçrayışı adlanır.

Birtərəfli limitlərin heç olmasa, biri qeyri-məhdud olarsa, onda x_0 ikinci növ kəsilmə nöqtəsi olur.

ƏDƏBİYYAT/REFERENCES

1. Фихтенголец, Т.М. (1960). Курс дифференциального и интегрального исчисления. т. 1. – Москва: Гос. издательство физико-математической литературы. –

2. Ильин, В.А., Позняк, Э.Г. (2005). Основы математического анализа. т. 1. – Москва: ФИЗМАТЛИТ. – 618 с.

3. Кудрявцев Л. (1973). Математический анализ. т.1. – Москва, – 576 с.

4. Demidoviç, В.Р. (2005). Riyazi analiz üzrə məsələ və misallar. – Bakı, – 554 s.

Məqalə tarixçəsi

Daxil olub 15.07.2024

Qəbul edilib 30.07.2024

Nəşrə tövsiyə edib Nazilə Abdullazadə
pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru, dosent

DOI: 10.30546/114578.2024.4.620

MEDIA FORMATININ DƏRSİN MƏQSƏDİNƏ UYĞUN SEÇİLMƏSİ

Nazilə Rəhimova

baş müəllim

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti

<https://ORCID.org/0000-0001-7353-7798>

rnazile@inbox.ru

Xülasə

Media məlumatın bir yerdən digərinə ötürülməsi üçün istifadə olunan vasitədir. Media hər cür şifahi, yazılı və vizual görüntülər daxil olmaqla, məlumatlandırma, maarifləndirmə, təhsil, sosiallaşma və əyləncə kimi funksiyalara malik bütün ünsiyyət vasitələrini əhatə edən termdir.

Günümüzdə media xüsusilə gənclərin həyatına təsir edən güclü qüvvədir. Musiqi, televiziya, radio, video-oyunlar, jurnallar və digər tətbiqlər gənclərin dünyaya baxışına güclü təsir göstərir. Mediaya çıxış əldə etməklə tələbələr müəyyən əsas anlayışlar əsasında problemi tənqidi şəkildə təhlil etmək, həmin təhlil əsasında qiymətləndirmək və nəticə çıxarmaq kimi xüsusiyyətlər qazanırlar.

Açar sözlər: texnologiya, media, interaktiv təlim, vizual, audio.

CHOOSING THE MEDIA FORMAT ACCORDING TO THE PURPOSE OF THE LESSON

Nazila Rahimova

Azerbaijan State Pedagogical University

Abstract

Media is a tool used for transmitting information from one place to another. The term "media" encompasses all communication tools that have functions such as informing, educating, socializing, and entertaining, including all forms of verbal, written, and visual representations.

Today, media is a powerful force that significantly influences the lives of young people. Music, television, radio, video games, magazines, and other applications have a strong impact on how young people view the world. By

gaining access to media, students develop skills to critically analyze problems based on certain fundamental concepts, evaluate based on that analysis, and draw conclusions.

Key words: technology, media, interactive learning, visual, audio.

ВЫБОР ФОРМАТА НОСИТЕЛЯ В СООТВЕТСТВИИ С ЦЕЛЬЮ УРОКА

Назиля Рагимова

Азербайджанский государственный педагогический университет

Резюме

Медиа – это среда, используемая для передачи информации из одного места в другое. Медиа – это термин, который охватывает все средства коммуникации, включая все формы устных, письменных и визуальных образов, с функциями информирования, обучения, воспитания, общения и развлечения.

Сегодня средства массовой информации являются мощной силой, влияющей, в частности, на жизнь молодежи. Музыка, телевидение, радио, видеоигры, журналы и другие приложения оказывают сильное влияние на то, как молодые люди смотрят на мир. Имея доступ к средствам массовой информации, учащиеся получают возможность критически анализировать проблему на основе определенных ключевых понятий, оценивать и делать выводы на основе этого анализа.

Ключевые слова: технология, медиа, интерактивное обучение, визуальное, аудио.

Giriş/Introduction.

Medianın dili əsasən, ingilis dili olduğundan dil tədrisində ondan istifadənin üstünlükləri çoxdur. Tələbələr boş vaxtlarında oxuduğu və dinlədiyi materialları danışıq dərslərində müzakirə edə bilirlər. Məsələn, dünyada baş verən ən son xəbərlər, filmlər, verilişlər, məşhurların fəaliyyətləri və s. ingilis dilində danışıq mövzusu ola bilər. Digər tərəfdən müəllimlər problemlə məsələ ilə bağlı suallar qoymaqla tələbələrin öz fikirlərini və təkliflərini irəli sürmələrinə şərait yaradırlar.

İnsanlar həyatları boyu bir-biriləri ilə davamlı ünsiyyətdədirlər və bu ünsiyyəti getdikcə daha interaktiv hala gətirirlər. Beləliklə, onlar bu effektiv ünsiyyət vasitələri ilə bilik, bacarıq və münasibətlər sistemini inkişaf etdirirlər.

Xarici dil tədrisində də vəziyyət belədir. Fərdlər bir-biri ilə və ətraf mühitlə əlaqə qurduqdan sonra onlarda dörd əsas dil bacarıqları formalaşır. Fərd ətraf mühitlə ünsiyyət qurduqca özünü təkmilləşdirir və nəticədə davranış formaları, hər hansı bir məsələyə intellektual və emosional münasibət yaranır.

Medianın növləri.

Medianın üç növü vardır: vizual, audio və audio-vizual. Vizual media məlumatı şifahi ünsiyyət simvolları ilə çatdırır. Bu vasitə tələbələrin diqqətini cəlb etmək, mövzunu aydınlaşdırmaq, unudula biləcək faktları göstərmək funksiyalarına malikdir. Vizual media kimi fotosəkillər, açıqçalar, çertyojlar, kitablardan illüstrasiyalar və çap materiallarından istifadə olunur. İngilis dili tədrisində onlar söz ehtiyatını artırmaq, danışmaq və təsviretmə qabiliyyətini gücləndirmək üçün əlverişlidir. Tələbələr həmçinin bu şəkillərə baxaraq hekayə də yazı bilərlər.

Ağıllı lövhələr məlumatı vizuallaşdırmaq məqsədi güdən digər vasitədir. Belə lövhələrin funksiyası əsas məqamları göstərmək, diaqramlar, qrafiklər, rəsmlər və s. vasitəsilə dərslərin xülasəsini verməkdir.

Qəzet və jurnalların istifadəsində əsas məqsəd tələbələri aktual oxu materialı ilə təmin etmək, yazı vərdişləri formalaşdırmaq və lüğəti zənginləşdirməkdir. Bununla belə, tələbələr tənqidi oxu və müzakirə bacarıqlarını təkmilləşdirərək gələcəkdə media üzrə mütəxəssis kimi yetişə bilərlər.

Komikslər əyləncəli rəsm silsiləsi ilə hekayə anlatma formasıdır. Komikslər sadə və asan başa düşülən hekayələr təqdim edir. Dil dərslərində komikslər ünsiyyət zamanı tez-tez istifadə olunan sözlər, həmçinin toplumun mədəni dəyərlərini öyrətmək üçün səmərəli üsullardır.

“Artırılmış Gerçəklik” (AG) ikiölcümlü və ya üçölcümlü virtual obyektləri real mühitə çevirən texnologiya növüdür. AG proqramları real həyatda mövcud olmayan obyektləri smartfon və ya planşetdə əks etdirib onların necə görünəcəyini rahatlıqla yoxlamağa imkan verir. AG obyektini başa düşmək və strukturlaşdırmaq üçün mücərrəd anlayışları vizuallaşdırmağa kömək edir və müxtəlif sahələrdə istifadə olunur. Bu media yalnız təfərrüatlı məlumatı vizuallaşdırdıqda vizual media ola bilər, lakin səs və hərəkətdən istifadə edərək bir obyektini vizuallaşdırdıqda audio-vizual mediaya çevrilir [<https://www.investopedia.com/terms/a/augmented-reality.asp>]. O, dil öyrənmələrin öyrənmə prosesi ilə qarşılıqlı əlaqədə olmasına imkan verən daha interaktiv üsluba keçidi təklif edir. AG proqramları real dünya proseslərini təqlid etməklə simulyasiyalarda fəal iştirak etmək imkanı verir. Onun interaktiv təbiəti tədris üsulunu tələbə mərkəzli edir.

Tələbələr ingilis dilində oxuduqları materialın təsvirini görə bildikdə mövzunu başa düşmək onlar üçün daha asan olur. Həmçinin, bu texnologiya tələbələrə çatışmazlıqları tamamlaya bilən virtual şəkillər təqdim edərək onlara real dünyada mövcud olan orijinal fiziki və psixi vəziyyətləri yaşadırlar.

Audio-materiallar dinləmə bacarıqlarının təkmilləşməsi üçün ən əlverişli vasitələrdir. Audio-media öyrənmə prosesində tələbələrin düşüncələrini, hisslərini, diqqətini və bacarıqlarını stimullaşdıraraq auditiv formada təqdim edilən təlim materialı kimi şərh olunur. Həm sərfəli, həm də əyləncəli məlumatları təqdim edən audio-media materialları asanlıqla hazırlanır. Dərslərdə istifadə olunan səs yazma cihazlarına dərsliklərə aid audio-mətnlər, ingilis dilli insanların səs lentləri və musiqi lentləri daxildir. Bundan başqa, intonasiya, səlislilik, vurğu və s. kimi dil ünsürlərini qavramaq üçün səs yazma cihazlarından istifadə səmərəli üsullardandır. Məsələn, aşağıda ingilis dilində verilmiş nümunədə tələbələr audiomaterialı dinlədikdən sonra anladığı şəkildə şərtləri yerinə yetirirlər:

a. The question-oriented response model (the learners listen to a short text and then answer some questions). While listening, take notes. Try to find out the following.

1. Where did Tom go? 2. Where did Sarah go? 3. Who went with her? 4. How did they get there? 5. Where did they stay? 6. How long did they stay there?

b. The task oriented response (the learners will do different listening tasks). Listen to the text. Then try to complete the sentences.

Archibald was very sad because of...

One day Archibald was able to get out of the chains because of his...

When Archibald went back...

The people in the castle said, "Now you..."

The people in the castle brought him...

One Friday Archibald...

At night Archibald...

After he danced, Archibald...

Dee put... [https://www2.vobs.at/ludescher/pdf%20files/Listening.pdf].

1979-cu ildə kompakt disklərin ixtirası səs yazma cihazları sahəsində inqilabi yenilik oldu. Kompakt disklər və ya sərt disklər məlumatların rəqəmsal şəkildə saxlanması üçün istifadə olunan optik disklərdir. Sərt disk texnologiyası, sonralar CD-ROM kimi tanınan məlumat saxlama cihazı kimi istifadə edilirdi. CD-in üstünlüyü ondan ibarətdir ki, forması çox sadə və yığcamdır, yüksək səs

keyfiyyətinə malikdir və 700 meqabaytdan daha çox məlumatı yazıya bilər. Burada məlumat CD-dən kompüterə asanlıqla ötürülə bilər.

Dil dərslərində hansı media növünün istifadə olunacağını seçmək prosesin mühüm mərhələsidir. Müəllimlər təhsil sistemindəki dəyişiklikləri nəzərə alaraq mövcud medianın imkanlarından yararlanmağı bacarmalıdır. Pedaqoji ünsiyyət səviyyəsində müəllimlər və tələbələr informasiya ötürən və qəbul edən rolunu oynayırlar. “Ünsiyyət” termini latınca “communicare” sözündən olub, müəyyən fəaliyyətlərdə iştirak etmək və ya kiminləsə məlumat mübadiləsi etmək deməkdir. Kommunikasiya prosesi bir çox səviyyələrdə aparılır və hər bir insanın cəmiyyətdə müəyyən formalarda mövcud olması üçün ona ehtiyacı var.

İnsanlar həyatları boyu bir-biriləri ilə davamlı ünsiyyətdədirlər və bu ünsiyyəti getdikcə daha interaktiv hala gətirirlər. Beləliklə, onlar bu effektiv ünsiyyət vasitələri ilə bilik, bacarıq və münasibətlər sistemi inkişaf etdirirlər. Xarici dil tədrisində də vəziyyət belədir. Fərdlər bir-biri ilə və ətraf mühitlə əlaqə qurduqdan sonra onlarda dörd əsas dil bacarıqları formalaşır. Fərd ətraf mühitlə ünsiyyət qurduqca özünü təkmilləşdirir və nəticədə davranış formaları, hər hansı bir məsələyə intellektual və emosional münasibət yaranır.

Power Point tətbiqinin faydaları.

Məlumdur ki, texnologiyanın təhsil sistemində tətbiqi dil dərslərində bir sıra dəyişikliklərə gətirib çıxardı. Bu gün öyrəniləcək dərslərin təqdimatını vermək üçün Microsoft Power Point programından geniş istifadə olunur. Bu biznes və sənayedən təhsilə keçən texnologiya növlərindən biridir. İlk olaraq, Power Point tətbiqi biznes rəhbərləri və satıcılar tərəfindən müştərilərə təqdimatlarla hesabat vermək üçün istifadə edilirdi. O, sadə animasiya və səsli rəngli mətn və şəkilləri göstərməyə imkan verir. Power Point sinifdə effektiv pedaqoji vasitədir. Müxtəlif səslər, təsvirlər, rəng, hərəkət, dizayn kimi xüsusiyyətləri özündə birləşdirən təqdimatlar və ya slaydlar tələbələrə cəlbedici öyrənmə üsulları təqdim edir.

Power Point tətbiqinin dil dərsləri üçün bir sıra faydaları vardır:

– Təqdimatlar müəllimə qrafiklərə, audio və video materiallara, simulyasiyalara və ya veb-səhifələrə keçidləri göstərməyə və bununla da zəngin öyrənmə mühiti yaratmağa imkan verir.

– Müəllimlər ənənəvi yazı taxtası əvəzinə slaydlardan yararlanmaqla tələbələrlə üz-üzə ünsiyyət qura bilirlər.

– Power Point multimedia və interaktiv vasitə kimi şəkillər, animasiyalar, musiqi və səs effektləri ilə keyfiyyətli slaydlar təqdim edir.

– Müəllimlər mövzunu tələbələrə çatdırmaq üçün təqdimatı müxtəlif

mərhələlərə – hazırlıq, təqdimat, təcrübə, istifadə hissələrinə bölə bilirlər.

– Müəllimlər bütün dil bacarıqlarını bir təqdimatda birləşdirə bilirlər [Hassan, 2019: 295].

Bu gün tələbələr və müəllimlər xüsusi proyektorlar və interaktiv lövhələrdən yararlanırlar. İnteraktiv lövhə kompüter proyektoruna qoşulan böyük interaktiv displeydir. Proyektor kompüterin iş masasını lövhənin səthində əks etdirir və burada istifadəçilər qələm, barmaq və stilusdan istifadə edərək kompüteri idarə edirlər. Microsoft Power Point veb sənədləri də daxil olmaqlar digər sənədlərə rəng, şəkillər, səs, animasiya və hiperlink əlavə edən program təqdimatıdır texnikasıdır. Ağ lövhələr üzərində müxtəlif təqdimatlar nümayiş etdirməklər ingilis dilində sözləri, frazeoloji birləşmələri, qrammatik qaydaları və başqa mövzuları başa salmaq daha da asanlaşır. Həmçinin tələbələr materialı həm vizual şəkildə, həm də eşidərək qavrayır [Bates, 2005:56].

İnkişaf etməkdə olan ölkələrdə keyfiyyətli təhsilin təmin olunması əsas prioritetlərdəndir və bu sahədə multimedia texnologiyasından istifadəyə geniş yer verilir. Multimedia audio, video, animasiya, simvol, şəkil və 3-D kimi komponentləri özündə birləşdirməklə dərsi anlama, yaddasaxlama və daha yaxşı ifadə etmə prosesinə birbaşa təsir göstərir. Multimedia texnologiyası inteqrasiya, müxtəliflik və qarşılıqlı əlaqə kimi bəzi xüsusiyyətlərə malikdir ki, bu da informasiyanı insanlara rəqəmsal və çap elementləri ilə çatdırmağa imkan verir. Bu növ texnologiya ilə mücərrəd anlayışları konkret məzmunla çevirmək daha asanlaşır. Müəllimlər böyük həcmdə məlumatı daha az vaxt sərf edərək təqdim edə bilirlər. Bundan başqa, belə vasitələrin tətbiqində əsas məqsədlərdən biri tələbələrdə müxtəlif mövzulara olan maraq səviyyəsini artırmaqdır. Onlar problemləri qiymətləndirməyi öyrənir və mürəkkəb mövzuları, xüsusən də zamanla baş verən dinamik prosesləri qavrayırlar.

Texnoloji yeniliklər, struktur və texnikaya əsaslanan kommunikasiya inqilabı nəticəsində yeni ünsiyyətqurma formaları meydana gəldi. Bu da öz növbəsində kütləvi informasiya vasitələrinin sürətli inkişafına səbəb olmuşdur. İnsanlar arasında ünsiyyət yeni medianın, internet və hesablama texnologiyalarının yaranması ilə beşinci mərhələyə keçmişdir. Bu gün kütləvi informasiya vasitələri əsas kommunikasiya vasitəsi kimi mühüm sosial dəyişikliklərin əsas səbəblərindəndir. Xüsusilə də gənclər belə vasitələrdən müxtəlif mövzularda informasiyalar qəbul edərək təsir altına düşürlər. Şübhəsiz ki, onlar cəmiyyət həyatının formalaşmasında əsas qüvvələrdir. Ona görə də

gənclərin maariflənməsi üçün onların informasiya vasitələrindən düzgün şəkildə yararlanması çox vacibdir.

Nəticə/Conclusion.

Mediadan istifadə edərək dərslərin təşkili dil tədrisinə canlılıq gətirməklə yanaşı dil öyrənənlərə müstəqil olmağı öyrədir və onlarda müxtəlif fəaliyyətlərə qarşı maraq və həvəs oyadır. Əsas məqsəd dili kəşf edərək öyrənmək və tələbələrə müstəqil şəkildə məşğul olmaq imkanı verməklə dərslərin keyfiyyətini artırmaqdır. Dərs prosesində bu cür yeniliklərin tətbiqi həmçinin, əzbərçilik metodunu aradan qaldırır. Bundan başqa, onlar tələbələrə dilin müxtəlif vəziyyətlərdə necə istifadə edilməsi haqqında yardımçı olurlar.

Medianın həm fərdlərə, həm də cəmiyyət həyatına genişmiqyaslı təsiri nəticəsində fərdlərin və icmaların özünəməxsus münasibətlər sistemi, davranışları və sosial normalar formalaşır.

ƏDƏBİYYAT/REFERENCES

1. Oommen, A. (2012). Teaching English as a global language in smart classrooms with Power Point presentation. – Kerala State: India. – 54-61 p.
2. Əliquliyev, R.M., Mahmudov, R.Ş. (2016.) İnformasiya cəmiyyətinin formalaşmasının multidisiplinar elmi-nəzəri problemləri. /İnformasiya cəmiyyəti problemləri. – Bakı: № 2. – s.3-18.
3. Hüseynova, A. (2021). Azərbaycanda distant təhsil: problemlər və perspektivlər. /Azərbaycan məktəbi. – Bakı: № 4. – s.98-104.
4. Bates, A.W. (2005). Technology, e-learning, and distance education. – London: – 256 p.
5. John Biggs, Catherine Tang (2011). Teaching for quality learning at university. – London: – 418 p.
6. Mahmoodul, H. (2019). Application of PowerPoint presentation in English language learning and pedagogy: Its efficacies and practical implications in classroom instruction. International journal of English learning and teaching skills. – London: Oxford press. – 290-297 p.
7. Listeningpdf.[https://www2.vobs.at/ludescher/pdf%20files/Listening .pdf](https://www2.vobs.at/ludescher/pdf%20files/Listening.pdf)

Məqalə tarixçəsi

Daxil olub 17.07.2024

Qəbul edilib 28.07.2024

Nəşrə tövsiyə edib Tamilla Vahabova

pedaqogika üzrə elmlər doktoru, dosent

DOI: 10.30546/114578.2024.4.608

TECHINGUES FOR TEACHING WRITING

Fatma Aliyeva

Azerbaijan State Pedagogical University
<https://ORCID.org/0000-0002-6650-5330>
fatma.aliyevaa@mail.ru

Abstract

Writing ensures the expression of students' feelings and thoughts in the form of narrative, descriptive and judgmental communicative texts in accordance with language norms. The skills acquired in the reading process are expanded and transformed into interaction through written communication. The article ensures that the ideas and opinions related to any problem or topic are presented in an appropriate form, and the report of the work done is prepared. By expecting the norms of the literary language, it allows students to demonstrate their research and organizational skills.

Forms of creative and evaluative training are accepted as the main means of conducting writing work based on the requirements of the standards on the line of writing content.

Key words: Language, writing, technique, means of communication, example.

YAZI ÖYRƏTMƏ TEXNİKALARI

Fatma Əliyeva

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti

Xülasə

Yazı şagirdlərin duyğu və düşüncələrinin dil normalarına uyğun qaydada nəqli, təsviri və mühakimə xarakterli rəbitəli mətnlər formasında ifadəsini təmin edir. Oxu prosesində qazınlan bacarıqlar yazı ünsiyyəti vasitəsilə genişləndirilərək qarşılıqlı əlaqəyə çevrilir. Yazı qoyulmuş hər hansı problem, yaxud mövzu ilə bağlı fikir və mülahizələrin müvafiq formada verilməsini, görülmüş işin hesabatının hazırlanmasını təmin edir. Ədəbi dilin normaları

gözlənilməklə şagirdlərin tədqiqatçılıq və təşkilatçılıq bacarıqlarını nümayiş etdirməyə imkan yaradır.

Yazı məzmun xətti üzrə standartların tələbləri əsasında yazı işlərinin aparılmasının əsas vasitələri kimi yaradıcı və qiymətləndirici təlim formaları qəbul edilir.

Açar sözlər: dil, yazı, texnika, ünsiyyət vasitəsi, nümunə

ТЕХНИКИ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМУ

Фатма Алиева

Азербайджанский государственный педагогический университет

Резюме

Письменная речь обеспечивает выражение чувств и мыслей учащихся в форме повествовательных, описательных и оценочных коммуникативных текстов в соответствии с языковыми нормами. Навыки, приобретенные в процессе чтения, расширяются и трансформируются во взаимодействие посредством письменного общения. В статье обеспечивается представление в соответствующей форме идей и мнений, касающихся какой-либо проблемы или темы, и подготовка отчета о проделанной работе. Ожидая норм литературного языка, это позволяет студентам продемонстрировать свои исследовательские и организаторские способности.

Формы творческой и оценочной подготовки приняты в качестве основных средств ведения письменной работы с учетом требований стандартов по направлению содержания письма.

Ключевые слова: язык, письмо, техника, средства общения, пример.

Introduction.

The practical value of writing is great because it in the classroom writing skills may be used for a wide range of purposes. First of all teachers should identify for themselves what they want to teach while choosing the tasks. Do they really want to teach writing itself, or do they want to use writing as a tool to teach some other aspect of language (grammar, vocabulary, etc.). If it does focus on writing itself, what sort of balance does it maintain between 'micro' aspects (spelling, punctuation, etc.) and 'macro' (content, organization)? If so pupils learn to write in their first language successfully because they understand what they write. This simple principle should be followed in the second language learning

,too. We should keep in mind that writing is process.

Types of classroom writing performance.

Classroom writing performance is limited. Consider the following five major categories of classroom writing performance:

1. Imitative writing, writing down, copying.

At the beginning level of learning to write, students will simply “write down” English letters, words, and possibly sentences in order to learn the conventions of the orthographic code.

Some forms of dictation fall into this category.

2. Intensive writing, controlled writing.

Writing is sometimes used as a production mode for learning, reinforcing, or testing grammatical concepts. This intensive writing typically appears in controlled, written grammar exercises. This type of writing would not allow much, if any, creativity on the part of the writer. A common form of **controlled writing**, is to present a paragraph to students in which they have to alter a given structure throughout. So, for example, they may be asked to change all present tense verbs to past; in such a case, students may need to alter other time references in the paragraph.

Guided writing loosens the teacher's control but still offers a series of stimulators. For example, the teacher might get students to tell a story just viewed on a video tape by asking them a series of questions: Where does the story take place? Describe the principal character. What does he say to the woman in the car?...

1. Self-writing. A significant proportion of classroom writing may be devoted to self-writing, or writing with only the self in mind as an audience. The most salient instance of this category in classrooms is note taking, where students take notes during a lecture for the purpose of later recall. Diary or journal writing also falls into this category. However, in recent years more and more dialogue journal writing takes place, where students write, thoughts, feelings, and reactions in a journal and an instructor reads and responds, in which case the journal, while ostensibly written for oneself, has two audience.

2. Display writing. Writing within the school curricular context is a way of life. For all language students, short answer exercises, essay examinations, and even research reports will involve an element of display. For academically bound ESL students, one of the academic skills that they need to master is the whole array of display writing techniques.

3. Real writing. While virtually every classroom writing-task will have an element of display writing in it, nevertheless some classroom writing aims at the genuine communication of messages to an audience in need of those messages. The two categories – of real, and display writing are actually two ends of a Continuum, and in between the two extremes lie some practical instance of a combination of display writing and real [Fouk, 1993:360].

Three subcategories illustrate how reality can be injected.

a) Academic. The Language Experience Approach gives groups of students opportunities to convey genuine information to each other. Content-based instruction encourages the exchange of useful information, and some of this learning uses the written word. Group problem-solving tasks, especially those that relate to current issues and other personally relevant topics may have a writing Component in which information is genuinely thought and conveyed. Peer editing work adds to what would otherwise be an audience of one (the instructor) and provides real writing opportunity.

b) Vocational/technical. Quite a variety of real writing can take place in classes of students studying English for advancement in their occupation. Real letters can be written; genuine directions for some operation or assembly might be given; and actual forms can be filled out. These possibilities are even greater in what has come to be called “English in the Workplace” where ESL is offered within companies and corporations.

c) Personal. In virtual any ESL class, diaries, letters, post cards, notes, personal messages, and other informal writing can take place, especially within the context of an interactive classroom. While certain tasks may be somewhat contrived, nevertheless the exchange of information can happen [Kaplan, 1966:19].

Imitative writing activities.

Some discussion of the value of copying is necessary because it is sometimes presented as the first stage in a writing programme. This of course will be the case if the learners have problems at the graphological level (that is, if they have to learn new graphic symbols or how to write from left to right).

Equally commonly, however, copying is held to be valuable because it helps to teach spelling or to reinforce sentence structure. For example, we sometimes write words and sentences on the board and ask our students to copy them down. At the beginning of the course, such an activity may have a certain novelty value, and can of course serve to introduce the learners to the written form of what has

been learned orally. But the novelty will soon wear off and copying will then become just one more classroom routine. Besides, what the learners copy tends to get lost in a jumble of notes made in the same way. One may well wonder whether this activity-like reading aloud- is not often just a way of riling in a little time in the lesson. Yet copying need not be a pointless activity. Most of us would agree, on the basis of our own experience of trying to learn something new, that copying is an aid to retention. Furthermore, in a real life, we frequently copy things down in order to have a record of them: for example, we copy addresses, the times of trains, telephone numbers as well as other bits of useful information or material for which we think we may have a future use. For example, we quite often make copies of songs and poems. The students can be asked to make their own copies of this type of material in a special notebook.

Copying, then, can be presented to the learners as a meaningful activity, particularly if we can get them to see it as a way of making a record of something which is not otherwise available to them (i.e. it does not appear in the textbook) or is not available to them in the form in which they have copied it (i.e. they have brought together certain data which is distributed in various lessons in their textbook). We must also demonstrate to them, through some activity either at the time or later, that they have done the copying to some purpose.

Examples: The following activities mainly involve copying since the learners do not actually have to contribute to the text.

- a) Putting a list of words in alphabetical order,
- b) Putting a list of words in their correct sequence (for example, days of the week,
- c) months, numbers,
- d) Putting the words in categories
- e) Doing puzzles,
- f) Playing Bingo.

This involves selecting copying and is an excellent way of revising vocabulary sets (e.g. colours, jobs, clothes, etc.) through a game.

f) Finding the word that is different. The pupils are given a set of 4-5 words like those in the diagram and are asked to find and write out the word that is different. This combines reading with writing. Children enjoy the problem-solving aspect of this activity.

- g) Labelling items. For this the pupils use the words listed
- h) Forming dialogues or stories from jumbled sentences. This makes a

good pair work or group activity and can be based on something the pupils have already heard. [www. rubistar.org]

From these suggestions it should be clear that copying need never be a boring activity! When students copy they actually don't contribute to the text.

What about a typical classroom situation?

The students are asked to copy from the board or from books – often they are expected to do so without being asked (students who do not write are regarded as extremely off-putting).

Items copied are generally examples of grammatical structures, grammatical rules and items of vocabulary.

Occasionally, students are asked to copy a dialogue or a short narrative from the board for reference.

Many teachers stress the value of a written record of what has been presented in class and the importance of a student vocabulary record.

i) Dictations.

Dictations typically involve the following steps:

Teacher reads a short paragraph one or twice at normal speed.

Teacher reads the paragraph in short phrase units of three or four words each, and each unit is followed by a pause.

During the pause, students write exactly what they hear.

Teacher then reads the whole paragraph once more at normal speed so students can check their writing. Scoring of students' written work can utilize a number of rubrics for assigning points. Usually spelling and punctuation errors are considered as severe as grammatical errors.

Intensive writing, controlled writing.

This type of writing does not allow much, if any, creativity on the part of the writer.

Word activities.

For the activities in this section the pupil have to provide (i.e. think of and spell the words they need).

The pupils are not given any words. They may, however, be given picture clues.

a) Labelling items The pupils have to provide the words. They can also be asked to draw the pictures needed. For example, they may be asked to label items in a zoo or fridge which they have drawn.

b) Making lists For example, the pupils may be asked to compile lists of:

things they would like to eat, countries they would like to visit, animals they would like to see

c) Classifying items The pupils have to identify and then arrange in categories (the headings will normally have to be provided or at least worked out with the class beforehand) things they can see in a picture

d) Completing texts. That is, the pupils put in the missing words. The texts can be dialogues they have practiced, stories accompanied by a picture sequence, or songs, poems and riddles which they have heard (etc.) [Foulk, 1993:365].

e) Correcting sentences or texts

These should be accompanied by a picture so that the pupils are correcting mistakes of fact (not grammar).

f) Making notes

Conclusion.

The research essay leads you into the works of others and asks you to compare their thoughts, with your own. Writing a research paper involves going to source material and synthesising what you learn from it with your own ideas. You must find texts on the subject and use them to support the topic you have been given to explore. Because it is easy to become lost in a wilderness of source material you must take particular care to narrow your topic? A research paper should demonstrate – what you have learned, but it should also show that you have a perspective of your own on the subject.

REFERENCES

1. Baroudy, I. (2008). Process Writing: Successful and Unsuccessful Writers; Discovering Writing Behaviours. – International Journal of English Studies – p.43-63.

2. Berlin, J. (1982). Contemporary Composition: The Major Pedagogical Theories. – College English. – p. 765-777

3. Foulk D., Hoover E. (1993). Using expressive writing to improve horticultural education. – Hort Technology, 3(3). – p. 356-361.

4. Kaplan, Robert B. (1966). Cultural Thought Patterns in Intercultural Education. –Language Learning. – p.1-20.

5. www.rubistar.org.

Məqalə tarixçəsi

Daxil olub

12.08.2024

Qəbul edilib

26.08.2024

Nəşrə tövsiyə edib

Rəcəb Cəfərli

filologiya üzrə fəlsəfə doktoru, dosent

DOI: 10.30546/114578.2024.4.606

İNGİLİS DİLİNİN TƏDRİSİNDƏ FİLMLƏRDƏN İSTİFADƏ

Aytən İbrahimova

baş müəllim

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti

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

ayten_edahib@yahoo.com

Xülasə

İngilis dilinin öyrənilməsində tələbələrin filmlərə marağı böyük rol oynayır. Həvəsləndirici vasitə kimi filmlərə baxarkən dil mənimsəmə daha maraqlı və əyləncəli olur. Sınıfdə film və videolardan istifadə sınıfdəki ab-havanı dəyişir, çünki tələbələr dili real həyat vəziyyətlərindən öyrənirlər. Filmlər tələbələrə həm eşitmə, həm də jestlər vasitəsilə dil öyrənməyə kömək edir. Şifahi mesajları dəstəkləyən bu cür vizual üsullar da diqqəti təmin edir. Son zamanlara qədər müəllimlər dillərin geniş şəkildə mənimsənilməsi üçün pedaqoji baxımdan uyğun olan filmləri tapmaqda çətinlik çəkirdilər. Amma internetin həyatımıza daxil olması ilə müəllimlər və tələbələr filmlərə baxarkən daha yaxşı mənbələrə sahib olurlar. Müəllimlər hər hansı çətinliklə üzləşməmək üçün əvvəlcədən baxmadıqları filmləri nümayiş etdirməməlidirlər.

Açar sözlər: kinofilmlər, səssiz filmlər, alt yazı, baxışdan öncə, baxışdan sonra.

THE USE OF FILMS IN TEACHING ENGLISH

Aytan Ibrahimova

Azerbaijan State Pedagogical University

Abstract

Students' interest in films plays a significant role in learning the English language. Watching films as an encouraging tool makes language acquisition more engaging and enjoyable. Utilizing films and videos in the classroom changes the atmosphere, as students learn the language through real-life situations. Films assist students in learning both through auditory and visual cues. Such visual methods that support verbal messages also capture attention. Until recently,

teachers struggled to find pedagogically suitable films for effective language acquisition. However, with the advent of the internet, teachers and students now have access to better resources while watching films. Teachers should not screen films they have not previewed beforehand to avoid difficulties.

Key words: motion pictures, silent films, subtitles, pre-viewing, postviewing.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФИЛЬМОВ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Айтан Ибрагимова

Азербайджанский государственный педагогический университет

Резюме

Интерес студентов к фильмам играет значительную роль в изучении английского языка. Просмотр фильмов как мотивационного инструмента делает усвоение языка более увлекательным и интересным. Использование фильмов и видео в классе изменяет атмосферу, так как студенты изучают язык через реальные жизненные ситуации. Фильмы помогают студентам учить язык как через аудиовосприятие, так и через жесты. Такие визуальные методы, поддерживающие устные сообщения, также привлекают внимание. До недавнего времени учителя испытывали трудности с поиском педагогически подходящих фильмов для эффективного усвоения языка. Однако с появлением интернета учителя и студенты теперь имеют доступ к лучшим ресурсам во время просмотра фильмов. Чтобы избежать трудностей, учителя не должны показывать фильмы, которые они не просмотрели заранее.

Ключевые слова: художественные фильмы, немые фильмы, субтитры, предварительный просмотр, последующий просмотр.

Giriş/Introduction.

İngilis dilinin tədrisində əyani vasitələrdən istifadə böyük rol oynayır. Səs və şəklın kombinasiyası ingilis dilinin yazı, oxu, danışiq və dinləmə bacarıqlarına yiyələnməkdə əsaslı köməklik göstərir. Filmlər bizim həyatımızın ayrılmaz hissəsi olmaqla həyatımızı əks etdirdiyindən onların dil dərslərinə gətirilməsi də böyük məna kəsb edir. Motivasiya edən vasitə kimi filmlər dilin mənimsənilməsini daha əyləncəli və zövqverici edir. Bununla belə, tam və ya

qısametrajlı filmlərin ingilis dili dərslərində çapda olan mətnləri tamamilə əvəz edib-etməməsi hələ də mübahisəlidir. Lakin bu fakt danılmazdır ki, film və videolardan istifadə ingilis dilinin tədrisi mühitini dəyişir, çünki bu zaman tələbələr ingilis dilini real həyat səhnələrində və təbii situasiyalarda görürlər.

Qısa film metodunda tək səhnə yanaşması daha çox diqqəti cəlb edir. Bu zaman filmdən tək bir səhnə və ya yalnız bir hissə nümayiş etdirilir. Həmçinin müəllim seçici yanaşma ilə filmin müxtəlif hissələrindən yalnız lazım olan bir neçə səhnəni də seçib nümayiş etdirə bilər. Bu yanaşma filmin nümayiş vaxtı qısa olduğundan və tələbələrin diqqətlərinin mərkəzləşməsi baxımından onları daha yaxşı məşğul edir.

Qısa film seqmenti yanaşması adətən hər hansı bir mövzunun təqdimatı zamanı və yaxud da tələbələrin yazı və oxu öncəsi tapşırıqlarda öz ideya və fikirlərini beyin həmləsi kimi sürətlə istifadə etmələrində daha effektiv bir vasitə kimi tətbiq oluna bilər. Qısa film seqmentləri həmçinin dilin linqvistik quruluşu və formasında fokuslaşma zamanı da istifadə oluna bilər.

Filmin nümayiş vaxtının qısa olması və qısa film seqmentlərindən istifadə yeni başlayanlar və kiçikyaşlı dil öyrənciləri üçün daha əlverişli hesab olunur, çünki onlar üçün uzun nümayişlər linqvistik cəhətdən çox iddialı ola bilər.

Digər tərəfdən bütöv film metodikasına (whole film methodology) üstünlük verən metodistlər də var. Məsələn, Sommer hesab edir ki, kinofilmlər kurikulumun ayrılmaz hissəsi olub özək funksiyası daşıyır [Sherman, 2013:485]. Lakin dərslərdə zaman məhdudiyyəti olduğu üçün biz belə hesab edirik ki, qısa filmlər daha məqsədəuyğundur.

Bütöv film yanaşması müəllimləri daha az məsələlərlə üzləşdirir. Bu yanaşma daha çox universitetlərdə məqbul hesab olunur. Tələbələrin dil səviyyəsindən asılı olaraq, burada əsasən filmi saxlamaq, izah vermək lazım olmur, eyni zamanda bu baxışdan əvvəl, baxış ərzində və baxışdan sonrakı tapşırıqların həyata keçirilməsini də məhdudlaşdırır. Tam filmə üstünlük verən metodistlərə görə əgər film tələbələrin dil səviyyəsinə uyğundursa, filmlərdəki dialoqlar aydın və anlaşılıqdırsa, o zaman tam kinofilmlər daha faydalı ola bilər.

Digər bir məsələ isə subtitrlərin, yəni alt yazıların verilib verilməməsidir. Bəzi müəlliflərə görə kinofilmin tələbənin öyrəndiyi dildə alt yazılarla verilməsi onun alt yazısız nümayişindən daha məqsədəuyğundur.

Aşağıdakı səbəblərə görə alt yazılı filmlər daha effektivdirlər:

1. Tələbələr ingilis dilində dialoqları öyrənməkdə daha motivasiyalıdırlar;
2. Alt yazılar eşitmə və oxuma bacarıqları arasındakı boşluqlarda körpü rolunu oynayır;
3. Tələbələr süjeti daha asan izləyə bilirlər;
4. Onlar eyni zamanda sözlərin düzgün tələffüzünü öyrənirlər;
5. Söz tanıma vərdişləri inkişaf edir;
6. İdiomlar daha asan başa düşülür;
7. Oxuma və qavrama bacarıqları inkişaf edir.

Alt yazısız filmlərin də öz üstünlükləri var. Əsas üstünlük odur ki, bu tələbələrin açar sözlər və dialoqlar üzərindəki diqqətlərinin cəmləşməsini artırır. Həmçinin tələbələr üz ifadələri, intonasiya, aksentlər üzərində mərkəzləşməyi öyrənirlər.

Sənədli və ya dramatik filmlərdən istifadə də əsas müzakirə məsələlərindəndir. Dramatik xarakterli filmlər qısa hekayələr və romanlar üçün ikinci mənbə kimi istifadə oluna bilər. Xüsusilə ingilis ədəbiyyatının klassik əsərlərinə əlavə kimi belə filmlər adətən daha faydalıdır. Lakin bir çox belə filmlərdə qəhrəmanlar və yerlər dəyişdirilə bildiyindən müəllim onları seçərkən əsərlə üst-üstə düşdüyünü diqqətlə yoxlamalıdır. Çətin vəziyyətə düşməmək üçün müəllimlərə heç vaxt özləri baxmayan filmləri tələbələrə nümayiş etdirmək tövsiyə olunmur. Dramatik filmlərin nümayişində əsas məqsəd tələbələrin verilmiş yazılı mətnlə bağlı biliklərini genişləndirmək və hekayəni bir də söyləməkdir. Biznes və ya tarix öyrənən tələbələr üçün isə ingilis dili dərslərində sənədli filmlərdən istifadə daha faydalı və effektiv ola bilər.

Film baxışı zamanı istifadə olunan tapşırıqlar.

Film baxışı zamanı istifadə olunan tapşırıqlar üç əsas mərhələyə bölünürlər:

1. Baxışdan öncəki (pre-viewing) tapşırıqlar. Baxışdan öncəki vaxt təlimatçıya və ya müəllimə film haqqında bəzi məlumatlar vermək imkanı yaradır. (məsələn, aktyorlar, filmin musiqisi, prodüseri və s). Həmçinin bu vaxt baxışdan sonra cavablandırılacaq sualların qoyulması üçün də istifadə oluna bilər [Eken, 2003:53].

2. Baxış ərzində olan (while viewing) tapşırıqlar. Baxış ərzində olan (while viewing) tapşırıqlar filmin başa düşülməsini dərinləşdirmək imkanı verir. Məsələn, müəllim istənilən film parçasını səssiz və ya alt yazılı nümayiş etdirə bilər (bu zaman əgər tələbələrin dil səviyyəsi tələb etsə, ana dilində də alt yazılar istifadə oluna bilər). Daha sonra müəllim həmin səhnəni həm alt yazılı, həm də səsli nümayiş etdirir. Üçüncü dəfə isə alt yazısız, yalnız səsli nümayiş etdirir. Bu

metod dramatik səhnələrin, dialekt sözlərin olduğu səhnələrdə daha əlverişlidir. Roll belə hesab edir ki, bu tələbələrin başa düşmələrini asanlaşdırır və onları daha inamlı edir [Roll, 2010:12].

3. Baxışdan sonrakı (post-viewing) tapşırıqlar. Baxışdan sonrakı (post-viewing) tapşırıqlar tələbələrin anlamalarını yoxlamağa, öyrəndikləri dili istifadə etmələrinə imkan verir. Öz təsviretmə bacarıqlarını gücləndirmək üçün onlar filmdəki qəhrəmanları təhlil edər, onların xarici görünüşlərini, təhsil, peşə və digər keyfiyyətlərinin təsviri portretlərini yarada bilərlər.

Film istifadə olunan ingilis dili dərslərindəki çalışmalar yazılı, yazılı və şifahi olaraq tətbiq oluna bilərlər. İngilis dili dərslərində lüğət tərkibinə əsaslanan yazılı çalışmalar daha çox məşhurdur. Məsələn, hər tələbəyə kinofilmdən suallar olar kartoçkalar və cavablar verilir və tələbələr onların üzərində işləyirlər.

Digər bir çalışma növündə isə dialoqlara əsaslanan suallar qoymaq tələb olunur.

Yazılı və şifahi çalışmalar. Tələbələr filmi səssiz izləyirlər və orada nə baş verdiyini güman etməyə çalışırlar. Bu cür tapşırıq xüsusən indiki davamedici zamanın mənimsənilməsində mükəmməl effekt verə bilər.

Başqa bir çalışma tipində isə müəllim tələbələrə filmdən hər hansı bir səhnənin şəklini göstərir və onlara həmin şəklə uyğun öz hekayələrini yazmağı tapşırır. Daha sonra tələbələr filmdə həmin səhnəni izləyib öz hekayələri ilə real hekayə arasındakı fərqi və oxşarlıqları tapmağa çalışırlar. Bu çalışmanı onlar qrup şəklində də edə bilərlər.

Ayrı bir çalışma kimi isə filmin istənilən dialoqunun cümlələri tələbələrə qarışıq şəkildə verilir, onlar dialoqu qururlar və daha sonra yoxlamaq üçün filmdə həmin dialoqa baxırlar.

Tələbələr cüt şəkildə işlətmək üçün isə onlar cütlüklərə bölünür. Bir tələbə arxası ekrana tərəf oturur, filmin səsi alınır, digər tələbə isə ona ekranda nə baş verdiyini anlatmağa çalışır. Hər cütlüyə 1-2 dəqiqə vaxt verilir və beləliklə də hamının sinifdə aktivliyi təmin olunur. Beləliklə, illərdir öz siniflərində filmlərdən istifadə edən müəllimlərə görə aşağıdakı səbəblərdən dolayı filmlər həm mükəmməl tədris aləti, həm də mükəmməl öyrənmə vasitəsi sayılır:

1. Filmlərlə öyrənmək motivasiya edici və zövqvericidir. İkinci dilin mənimsənilməsini müəyyənləşdirən ən vacib faktorlardan biri motivasiyadır. Film və televiziya şouları bizim həyatımızın ayrılmaz bir hissəsi olduğundan onların dil dərslərinə gətirilməsi mühüm məna kəsb edir. Film motivasiyaedici vasitə kimi dilin öyrənilməsini daha əyləncəli və zövqverici edir.

2. Filmlər orijinal və çeşidli dil mənbəyidir. Filmlərdən istifadənin digər bir faydası odur ki, onlar dil dərslərini orijinal və çeşidli dil materialları ilə təchiz etməyə də xidmət edə bilirlər. Film öyrəncini sinifdənkənar real situasiyalarda işlənən dil misalları ilə təmin edir, xüsusən buraya interaktiv dil, yəni real həyat danışıqlarının dili aiddir. Film tələbələrə nitqin təbii axınını və təbii ifadələri nümayiş etdirir. Əgər tələbə ingilis dilində danışan bir mühitdə yaşamırsa, deməli, yalnız film və televiziya onu real həyat dil informasiyası ilə təchiz edə bilər.

3. Film vizual kontekst verir. Filmin vizuallığı onu çox dəyərli dil tədrisi vasitəsinə çevirir, çünki bu tələbələrin dili tam vizual kontekstlərdə daha çox başa düşmələrinə imkan yaradır. Film tələbələrin qavramalarına onların dil mübadiləsinə qulaq asmaqla imkan verməklə yanaşı, eyni zamanda üz ifadələri və jestlər kimi vizual dəstəklə də kömək edir. Bu cür vizual açarlar sözlü mesajı dəstəkləməklə bərabər, həmçinin diqqətin mərkəzləşməsinə də təmin edir.

4. Filmlər müxtəliflik və dəyişkənlik yaradır. Filmlər tədris texnikası və mənbələrinin silsiləsini genişləndirməklə dil dərslərinə müxtəliflik və dəyişkənlik gətirə bilərlər ki, bu da tələbələrin dörd ünsiyyət bacarığının hamısını inkişaf etdirmələrinə kömək edir. Məsələn, tam film və ya qısa film dinləmə və oxuma bacarıqlarını məşq etdirməklə yanaşı, danışma və yazma bacarıqları üçün model kimi də istifadə oluna bilər. Həmçinin filmlər sonrakı tapşırıqlar, sosial məsələlərlə bağlı müzakirə və debatlar, rollu oyunlar, xülasələşdirmə və dialoqu bərpa etmək kimi tapşırıqlar üçün trampolin rolunu oynayır.

Filmlərdən istifadənin yuxarıda verilmiş faydaları göstərir ki, müəllimlərin dil dərslərində tələbələrlə filmlərdən istifadə etməyə meyilli olması və hətta filmlərin dil tədrisi sillabuslarına qatılması hallarının artması heç də təəccüblü deyil.

Bir fakt də dəqiqdir ki, dil öyrənmək onun qrammatikasını, yazılışını, durğu işarələrini öyrənməkdən daha artıq məsələləri əhatə edir. Dil dərslərində filmlərə baxmaq analiz etmək bacarığını, tənqidi qavrama və anlamağın inkişafına kömək edir.

Nəticə/Conclusion.

Onu da qeyd etmək lazımdır ki, son dövrlərə kimi tələbələrin dil bacarıqlarını inkişaf etdirmək üçün onlara kömək edə biləcək pedaqoji cəhətdən təmiz film tapmaq çətin idi və müəllim öz materialını yaratmaq üçün çoxlu vaxt sərf etməli olurdu. Lakin internetin həyatımıza daxil olması və onun tədris ocaqlarına gəlişi ilə indi həm müəllimlər, həm də tələbələr zəngin onlayn film mənbələrinə malikdirlər. Bu gün bir çox internet saytları və bloqlar bizi film və

videolara əsaslanmış dərslər planları ilə təmin etməklə müəllimlərin də öz vaxtlarına qənaət etməsinə şərait yaradır.

ƏDƏBİYYAT/REFERENCES

1. Eken, A.N. (2003). 'You've got mail': a film workshop. / *ELT Journal*, 57(1). – p.51-59.
2. Kasper, L.F. & R. Singer (2001). Unspoken content: silent film in the ESL classroom. / *Teaching English in the Two-Year College*, 29(1). – p.16-31.
3. Roell, C. (2010). Intercultural training with films. // *English Teaching Forum*, (2). – p.2-15.
4. Sherman, J. (2003). *Using Authentic Video in the Language Classroom*. – Cambridge: Cambridge University Press. – 277 p.
5. Sommer, P. (2001). Using Film in the English Classroom: Why and How. / *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 44(5). – p.485-487.
6. <http://www.eltnewsletter.com/back/February2002/art882002.htm>.

Məqalə tarixçəsi

Daxil olub

04.09.2024

Qəbul edilib

25.09.2024

Nəşrə tövsiyə edib

Könül Həsənova

filologiya üzrə fəlsəfə doktoru, dosent

DOI: 10.30546/114578.2024.4.600

V-VI SİNİF ƏDƏBİYYAT DƏRSLİKLƏRİNDƏ TƏBİƏTƏ MƏHƏBBƏT MÖVZUSUNDA ƏSƏRLƏRİN TƏDRİSİ METODİKASI

Aynur İbrahimli

magistrant

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti

aynur.ibrahimli.17@gmail.com

Xülasə

Təbiəti insanın ilk anası adlandırırlar, çünki insan bu əsrarəngiz məkanda dünyaya göz açmış, onun isti qoynuna sığınmışdır. İnsan təbiətin məhsuludur və öldükdən sonra da ona qarışır, onunla yaşamaqda davam edir. Təbiətin insana qayğıkeş münasibətinə baxmayaraq, bəzi insanlar ona qəddar münasibət göstərir və onu məhvə sürükləyirlər. Bunun səbəbi kimi isə həmin insanlara hələ uşaqılıqdan təbiətə məhəbbət hissini aşılammamış olması göstərilir. İnsanları maarifləndirmək, tərbiyələndirmək məqsədilə görkəmli şəxslər, yazıçı və şairlər təbiət, təbiətə məhəbbət mövzulu əsərlər yazmışlar. Hətta belə əsərlərdən qədim dövrlərdən indiki zamana qədər dərs materialı kimi istifadə edilmişdir. Lakin nəzəri bilik praktik olaraq tətbiq edilməzsə, unudulub gedəcəkdir. Müəllimlərin həmin mövzuları təbiət qoynunda keçməsi, şagirdlərin təbiətlə əlaqəsini təmin edəcək ev tapşırıqları verməsi daha effektiv olacaqdır.

Açar sözlər: ədəbiyyat, təbiət, məhəbbət, sevgi, mütaliə, kurikulum, dərslük.

TEACHING OF WORKS ON THE THEME OF LOVE TO NATURE IN CLASS V-VI LITERATURE TEXTBOOKS

Aynur İbrahimli

Azerbaijan State Pedagogical University

Abstract

Nature is known as the first mother of humans because humans first opened their eyes to the world in this mysterious place and found shelter in its warm

embrace. Humans are products of nature and continue to live with it even after death. Despite nature's compassionate attitude toward humans, some people treat it cruelly, leading to its destruction. The reason for this is that these people have not been instilled with a love of nature since childhood. In order to educate and enlighten people, outstanding individuals, writers, and poets have written works about nature and the love of nature. In fact, such works have been used as educational materials from ancient times to the present day. However, if theoretical knowledge is not put into practice, it is forgotten. Teachers will be more effective in covering these topics in nature and assigning students homework that connects them with nature.

Key words: literature, nature, love, love, reading, curriculum, textbook.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ НА ТЕМУ ЛЮБВИ К ПРИРОДЕ В УЧЕБНИКАХ ПО ЛИТЕРАТУРЕ V-VI КЛАССА

Айнур Ибрагимлы

Азербайджанский государственный педагогический университет

Резюме

Природа известна как первая мать человека, потому что люди впервые открыли глаза на мир в этом таинственном месте и нашли убежище в её тёплых объятиях. Люди являются продуктами природы и продолжают жить с ней даже после смерти. Несмотря на сочувственное отношение природы к людям, некоторые люди относятся к ней жестоко, что приводит к её разрушению. Причина этого в том, что этим людям с детства не прививают любовь к природе. Для того, чтобы воспитывать и просвещать людей, выдающиеся личности, писатели и поэты писали произведения о природе и любви к ней. На самом деле, такие работы использовались в качестве учебных материалов с древних времён до наших дней. Однако, если теоретические знания не будут реализованы на практике, они будут забыты. Учителя будут более эффективны в освещении этих тем на природе и назначении ученикам домашних заданий, которые связывают их с природой.

Ключевые слова: литература, природа, любовь, чтение, курикулум, учебник.

Giriş/Introduction.

Təbiət xalqın əsas sərvətlərindən biridir. Onu sevmək, qorumaq, yaşatmaq hamının vətəndaşlıq borcudur. İnsan təbiətlə vəhdətdədir, onsuz mövcud ola bilməz. Buna baxmayaraq, təbiətə də ən çox zərər verən canlı insandır. Müasir dünyada iqlimin mənfiyə doğru dəyişməsi, ildən-ilə artan meşə yanğınları, nəslə kəsilməkdə olan heyvanların məhv edilməsi insanın təbiətə nə dərəcədə zərər verdiyini sübut edir. Artıq bir çox dövlətlər bütün bunları aradan qaldırmaq üçün tədbirlər görməyə başlamışdır. Azərbaycan da belə dövlətlərdən biridir. Ölkə Prezidenti cənab İlham Əliyev ekoloji mühitin qorunmasının böyük əhəmiyyətini nəzərə alaraq, 2010-cu ili ölkəmizdə “Ekologiya ili”, həmçinin 2024-cü ili “Yaşıl dünya naminə həmrəylik ili” elan etmişdir. Bütün bunlarda əsas məqsəd təbiətin mühafizəsini təşkil etmək, onu qorumaqdır. Yeni tipli dərsliklərdə də təbiət mövzusunda əsərlərə xüsusi yer verildiyini görmək mümkündür.

Şagirdlərdə həm estetik düşüncə, həm təbiətə və onun elementlərinə qayğı, həm də vətəndaşlıq keyfiyyətinin aşılmasında ədəbiyyatın çox mühüm rolu vardır. Xüsusilə şagirdlərin tərbiyə olunmasında ədəbiyyatdan geniş şəkildə istifadə olunur. Müəllim estetik düşüncəli belə şəxslər yetişdirmək üçün həm də şagirdlərdə mütaliyəyə maraq yaratmalıdır. Yalnız maraq yaratmaqla kifayətlənməməli, düzgün mütaliə qaydasını da öyrətməlidir. Təəssüf ki, bir çox şagirdlər xüsusən irihəcimli əsərlərdə təbiətin, obrazın təsvirinin olduğu hissələri “lazımsız” hesab edərək diqqət yetirmir. Bunun bir səbəbi kimi şagirdlərin həmin hissələri həyatla əlaqələndirə bilməməsini göstərmək olar. Müəllim bu problemi aradan qaldırmağın yollarını müəyyən etməlidir.

Təbiətə qarşı həssas yanaşmanın şagirdlərdə formalaşdırılmasına hələ kiçik yaşlarından başlanılmalıdır. Burada həm müəllimin, həm də valideynlərin üzərinə böyük məsuliyyət düşür. Uşaqların tərbiyəsində valideynlərin rolu daha çox olduğuna görə müəllim onlara müəyyən göstərişlər verməlidir. Həm də təbiətə məhəbbət hissələrinin şagirdlərə aşılması üçün müəllim xüsusilə təbiət mövzulu əsərlərin tədrisinə diqqət yetirməli, bu mövzuda olan əsərləri tədris edərkən təbiətə olan məhəbbətini şagirdlərə ötürməyi bacarmalıdır. Məsələn, müəllim özünün təbiətə dair müsbət fikirlərini şagirdlərlə paylaşa və yaxud məşhur şəxslərin əsərlərindən təbiət mövzusunda nümunələr göstərə bilər.

Ədəbiyyat dərsliklərində təbiət mövzusunda əsərlərin tədrisi.

Ədəbiyyat bir fənn kimi beşinci sinifdən tədris olunur. Amma bunaqədərki mərhələdə də təbiət mövzusu digər dərsliklərin tərkibində verilmişdir. Məsələn, Azərbaycan dili dərsliyində (I sinif “Azərbaycan dili” dərsliyinin birinci

hissəsində sonuncu bölmə “Təbiətin sirləri” adlanır və yaxud III sinif “Azərbaycan dili” dərslisinin birinci hissəsində dördüncü bölmə “Təbii fəlakətlər” adlanır) verilmiş mətnlərdə və yaxud “Həyat bilgisi” dərslində bunlara rast gəlmək mümkündür. I sinif “Həyat bilgisi” kitabının onuncu bölməsi məhz təbiət mövzusunə həsr edilmişdir. Ədəbiyyatın isə fərqi ondan ibarətdir ki, o, şagirdlərə yalnız təbiət haqqında məlumat verməklə kifayətlənmir, həm də təbiətə məhəbbət hissini aşılayır, onu hiss etməyi, sevgi ilə yanaşmağı öyrədir. Bu da ədəbiyyatın rolunun daha mühüm olduğunu deməyə əsas verir.

Xarici ədəbiyyat dərslilərindən Türkiyə məktəblərinin ədəbiyyat dərslilərini nümunə göstərmək olar. Onlarda V-VIII sinif ədəbiyyat dərslilərində təbiət mövzusu əsərlərə daha çox yer verilib (Həmin əsərlər “Doğa və Evren” teması içərisində verilmişdir). Buraya daxil edilmiş mətnlər şagirdlərdə təbiətə sevgi aşılayan, onun ətraf aləmə şüurlu şəkildə baxmasını təmin edən, həmçinin təbiətin necə yaradıldığından, buradakı gözəlliklərin bədii dillə təsvirindən, insan-təbiət əlaqəsindən bəhs edir.

Nuran Başoğlu və Hatice Sarıdede dərslilərdə təbiət mövzusunun nə dərəcədə işlənməsi ilə bağlı araşdırma aparmışlar. Onlar V-VIII siniflər arasındakı dərslilərin hər birində təbiət mövzusu beş əsər verildiyini qeyd edirlər. *“Tüm sınıflar ele alındığında kitaplarda yer alan 12 okuma metni, 4 dinleme/izleme metni ve 4 serbest okuma metni olmak üzere toplam 20 metin incelenmiştir”* [Nuran, 2020:3164]. Müəlliflər həmin mətnləri daha sonra cədvəl şəkildə vermişlər.

Bəs Azərbaycan məktəbləri ədəbiyyat dərslilərində bu mövzuya necə və nə qədər yer vermişdir? Əslində məhz təbiətlə bağlı əsərlərə ayrıca saatın ayrıldığını, təəssüf ki, yalnız kurikulum sistemi ilə hazırlanmış ədəbiyyat dərslilərində görmək mümkündür. 1900-cü illərdə yazılmış V-VI sinif ədəbiyyat dərslilərindən başlayaraq kurikulum sisteminə qədərki ədəbiyyat dərslilərində təbiət mövzusunə ayrıca saat ayrılmayıb. Lakin bu o demək deyildir ki, həmin dərslilərdə təbiət mövzusu əsərlərə rast gəlinmir. Məsələn, Həmid Araslının müəllifi olduğu V sinif üçün ədəbiyyat dərslilərində (1948-ci il) Abbas Səhhətin “Qış”, Əhməd Cəmilin “Bahar”, Rəsul Rzanın “Bal arısı” şeirlərinin adını çəkmək olar [Araslı, 1948]. Həmçinin Mikayıl Rzaquluzadənin müəllifi olduğu VI sinif üçün ədəbiyyat dərslilərində (1947-ci il) Abbas Səhhətin “Bahar axşamı”, S.Ə.Şirvaninin “Maral və ovçu” şeirlərini nümunə kimi göstərmək olar [Rzaquluzadə, 1947]. Müasir dərslilərdən fərqli olaraq, bu dərslilərdə sadəcə olaraq əsərin özü verilib və şagirdlər də onları əzbərləməklə kifayətlənib. İndi isə

təhsilə yanaşma dəyişib və bu da dərslərdə özünü göstərir. Müasir dərslərə nəzər saldıqda burada mövzu ilə bağlı yaradıcı sualların verildiyini də görmək mümkündür. Yaxşı olar ki, müəllim dərslərdəki suallarla kifayətlənməyib özü də mövzu ilə bağlı daha yaradıcı suallar tərtib etsin. Məsələn, Səməd Vurğunun “Çinarın şikayəti” hekayəsi haqqında aşağıdakı suallar verilə bilər:

Motivasiya mərhələsində: Çinar ağacının şəklini göstərərək şagirdlərdən onun hansı ağac növü olduğunu təxmin etmələrini istəmək və cavabları yazı lövhəsinə qeyd etmək.

Tədqiqat mərhələsində: Səməd Vurğunun bu şeiri yazmaqda məqsədi nə ola bilər? Siz təbiətə sevginizi hansı şəkildə göstərirsiniz? və s.

Təbiət mövzusunda əsərlərin tədrisi.

V-VI sinif şagirdlərində təbiət, heyvanlar aləmi, quşlarla bağlı əsərlərə maraq daha çox olur. Metodika kitabında göstərilir ki, şagird V-VI sinifləri bitirdikdən sonra şagirdlərdə təbiətə qayğıkeş münasibət, onu qorumağın zəruriliyi hissi formalaşmalıdır. Dərslərdə də bu məqsədə müvafiq əsərlər verilmiş, siniflər üzrə metodik vəsaitlərdə isə dərslərin necə qurulmalı olduğu ilə bağlı müəllimlərə metodik göstərişlər verilmişdir. Məsələn, V sinif metodika kitabında “Təbiətin gözəlliyi, təbiətə qayğı” başlığı ilə təbiət mövzulu aşağıdakı əsərlərə yer verilib:

- Abdulla Şaiq – “Köç” hekayəsi;
- Səməd Vurğun – “Çinarın şikayəti” hekayəsi;
- Fikrət Qoca – “Şuşa” şeiri [Həsənov, 2024].

Abdulla Şaiq daha çox uşaq şeirləri ilə məşhurdur. Onun şeirlərində təbiət hadisələrinə, müxtəlif bitki, çiçək növlərinə, quş və həşəratlara yer verilmişdir. A.Şaiqin əsas məqsədi balaca oxucularına canlılar aləmi haqqında məlumat və bilik vermək, həm də onların estetik zövqlərini inkişaf etdirmək olmuşdur. Yazının dərslərdə verilmiş “Köç” hekayəsi belə hekayələrindən biridir. O, burada kənd həyatından, ana təbiətin gözəlliklərindən məhəbbətlə söz açır. Bu təsvirləri oxuduqda doğma yurdumuzun əsrarəngiz mənzərələri xəyalımızda canlanır. Yazıçı Azərbaycanın heyrətamiz təbiətini hekayədə aşağıdakı kimi təsvir edir:

“Azərbaycan!.. Doğma vətənimin gözəl təbiəti vardır. Səhərlərə məxsus olan nəsimdən arabir yarpaqlar qumdanır, tarlalara, təpələrə, çöllərə xalı kimi döşənmiş lətif, yumşaq otlar, çiçəklər dəniz kimi dalğalanır, yaşıl yarpaqlar arasına sığınmış quşcuğazlar səs-səsə verib ötüşürdü...” [Həsənov, 2024:163].

Həmin əsərlərdə təbiətə münasibəti aşağıdakı kimi qruplaşdırmaq olar:

| | Abdulla Şaiq “Köç” | Səməd Vurğun “Çinarın şikayəti” | Fikrət Qoca “Şuşa” |
|---|---|---|---|
| Təbiətlə bağlı məlumat | Hekayədə Azərbaycanın təbiəti, qızılquşlar, qoyun-quzular haqqında maraqlı məlumatlara yer verilmişdir. | Bir ağacın nələərə qadir olduğu ilə bağlı məlumat verilib. | Şuşanın təbii florası haqqında məlumat verilməmişdir. |
| Təbiətə məhəbbət hissinin aşılınması | Hekayəni danışan uşağın təbiətə vurğunluğu və məhəbbəti elə bir şəkildə əks etdirilib ki, oxucuda da istər-istəməz həmin mühitə maraq və sevgi yaranır. | Oxucu şeirdə sadəcə bir çinar ağacının belə təbiətdə necə mühüm rol oynadığını bildikdə onda təbiətə qarşı sevgi və qayğı hissi güclənir. | Şuşanın dağı, dərəsi, çəmənliyi, çölü, qayalıqları, bir sözlə, onun əsrarəngiz təbiəti elə poetik fiqurlarla təsvir edilmişdir ki, bütün bunlar oxucuda təbiətə qarşı məhəbbət hissi formalaşdırır. |
| Təsvir və ifadə vasitələr indən istifadə | Hekayədə bənzətmələrdən geniş şəkildə istifadə edilmişdir. | Şeirdə bir neçə epitetdən istifadə edilmişdir. | Şeirdə geniş şəkildə inversiyadan, həmçinin epitet, metafor, təşbeh və s.-dən istifadə edilmişdir. |

VI sinif ədəbiyyat dərslərində təbiət mövzusunda aid ayrıca başlıq verilməsə də, dərslərdə verilmiş bəzi əsərlərdə təbiət mövzusunda müəyyən qədər təsadüf edilir. Həmin əsərlərə aşağıdakıları göstərmək olar:

- Mirzə İbrahimov – “Bağban Rövşən” hekayəsi;
- İvan Krılov – “Ağac” təmsili;
- Əli Səmədli – “Qanlı bənövşə” hekayəsi;
- Nizami Gəncəvi – “Ovçu ilə itin və tülkünün hekayəti” [bax: Süleymanova, 2021] .

Bu əsərlərdən “Qanlı bənövşə” hekayəsinin erməni-azərbaycanlı münasibətlərini əks etdirməsinə baxmayaraq, burada bənövşənin gözəlliyinin

təsvirinə də yer verilmişdir. “Bağban Rövşən” hekayəsində də balaca məktəblinin təbiətə heyranlığı və sevgisi təsvir edilib. “Ağac” təmsili və “Ovçu ilə itin və tülkünün hekayəti” əsərlərində isə insana məxsus xüsusiyyətlər heyvan və bitkilərin üzərinə köçürülsə də, “Ağac” təmsilində ağaca, “Ovçu ilə itin və tülkünün hekayəti”ndə isə itinə sevgi ilə yanaşan insan obrazını görmək mümkündür.

Bəs sadəcə bu əsərlər vasitəsilə şagirdlərdə təbiətə sevgi hissini formalaşdırılması mümkündürmü? Təbii ki, xeyr. Müəllim həmin mövzuya ayrılmış saatda sadəcə mövzunu öyrətməklə kifayətlənməməlidir. Belə bir şəkildə şagirdlərdə təbiətə qarşı həssas yanaşma formalaşdırmaq qeyri-mümkündür. Bilal Həsəni bu barədə yazır:

“... S.Vurğunun “Ceyran” şeirinin öyrənilməsindən sonra isə təbiətə qayğıkeş münasibət bəsləyən bir insan olacağını düşünmək sadələvhlik olardı. Bu baxımdan müəllim ağac əkib onun meyvə verməsi üçün illərlə zəhmət çəkən fədakar bağban timsalındadır” [Həsəni, 2016:99].

Metodist alim yalnız dərsliklərlə kifayətlənməməyi, sinifdən xaric oxu materiallarından istifadənin zəruriliyini də irəli sürürdü.

Müəllim dərsi əyani şəkildə də təşkil etməlidir. Məsələn, inkişaf etmiş xarici ölkələrdə şagirdlərin düşərgələrə aparılması təşkil olunur. Bu zaman şagirdlər təbiətlə birbaşa əlaqədə olurlar. Azərbaycan təhsil sistemində də bunun geniş şəkildə təşkil olunması müsbət nəticələr verə bilər. Həmin ərazidə şagirdlərə təbiət və onun elementləri ilə bağlı məlumatlar vermək, daha sonra interaktiv təlimin iş formalarından istifadə etməklə şagirdlərə müxtəlif tapşırıqlar verərək təlimi həm əyləncəli, həm də öyrədici vəziyyətə gətirmək mümkündür.

Bu cür düşərgələr geniş şəkildə Azərbaycanda təşkil edilməsə də, bir sıra məktəblər ağacəkmə aksiyaları təşkil edərək yalnız pedaqoji heyəti deyil, həm də şagirdləri bu aksiyaya cəlb etmişlər. Məsələn, Bakı Şəhəri üzrə Təhsil İdarəsinin (BŞTİ) tabeliyindəki ümumi təhsil müəssisələrində “Yaşıl məktəb” aksiyası keçirilmiş və aprel ayının sonunadək BŞTİ-nin tabeliyindəki təhsil müəssisələrinin ərazisində 3000-dən çox ting əkilmişdir [7]. Bundan başqa, Ağdam rayon 88 №-li tam orta məktəbin “Təbiətə qayğı” dərnəyinin rəhbəri Məmmədova Gülnarə dərnək məşğələlərində şagirdlərin əldə etdikləri bilikləri praktik təcrübədə tətbiq etmələri üçün şərait yaratmışdır [8].

Nəticə/Conclusion.

Son olaraq onu qeyd etmək olar ki, yeni ədəbiyyat dərslikləri şagirdlərin yalnız biliyinin artırılmasına xidmət etmir, həm də onların yaradıcı şəkildə

düşünməsinə, təfəkkürünün inkişafına kömək edir. Bu ədəbiyyat dərslərinin müsbət cəhətlərindən biri də onlarda təbiət mövzusunda ayrıca saat ayrılmasıdır. Bu da təbii sərvətlərə qayğı ilə yanaşan, onu qorumaq üçün əlindən gələni edən vətəndaşların yetişməsinə inamı artırır.

ƏDƏBİYYAT

1. Abdullazadə, Nazilə (2024). Azərbaycan ədəbiyyatının tədris tarixi. – Bakı: Müəllim. – 352 s.

2. Araslı, Həmid (1948). Ədəbiyyat. Yeddiillik və orta məktəbin 5-ci sinfi üçün. – Bakı: Azərənşr. – 208 s.

3. Həsənli, Bilal (2016). Ədəbiyyatın tədrisi metodikası. Pedaqoji ali məktəblər üçün dərs vəsaiti. – Bakı: “Müəllim” nəşriyyatı. – 455 s.

4. Həsənov Bilal, Əliyev Soltan, Quliyev Əsgər və b. (2024). Ədəbiyyat. Ümumi təhsil müəssisələrinin 5-ci sinifləri üçün ədəbiyyat fənni üzrə metodik vəsait. – Bakı: “Bakı” nəşriyyatı. – 208 s.

5. Nuran, Başoğlu, Hatice, Sarıdede (2020). Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Çevreci Eleştirisi Bağlamında İncelenmesi. – Türkiye: v.15. – 3157-3173.

6. Rzaquluzadə, Mikayıl (1947). Ədəbiyyat. Yeddiillik və orta məktəblərin 6-cı sinfi üçün. Bakı: “Azərənşr”. – 244 s.

7. Süleymanova Afət, Bağirova Təranə (2021). Ədəbiyyat . Ümumi təhsil müəssisələrinin 6-cı sinifləri üçün ədəbiyyat fənni üzrə metodik vəsait. – Bakı: “Təhsil Nəşriyyat-Poliqrafiya” nəşri. – 240 s.

8. <https://muallim.edu.az/news.php?id=5291>

9. <https://www.facebook.com/watch/?v=1164598234658606>

Məqalə tarixçəsi

Daxil olub 04.08.2024

Qəbul edilib 25.08.2024

Nəşrə tövsiyə edib Nazilə Abdullazadə

pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru, dosent

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.

Məqalə jurnalın profiline uyğun olduğu təqdirdə və tələblərə cavab verdikdə çapa təqdim edilir.

Jurnalda dərc edilən məqalələrdə müəlliflik hüququ qorunur və məqalələrdə elmi yeniliyə, əvvəllər çap olunmuş və ya başqa bir dövri nəşrə göndərilmiş məqalələrin jurnala təqdim edilməsinə görə müəllif məsuliyyət daşıyır.

Məqalələrin məzmunu

Məqalələr aktual mövzularda olmalı, jurnalın məzmunu 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 biblioqrafik 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.

– *Topplarda (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.

The article is submitted for publication if it meets the profile of the journal and meets the requirements.

Articles published in the journal are protected by copyright, and the author is responsible for submitting the articles to the journal for scientific innovation, previously published or sent to another periodical journal.

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.

Nəşriyyatın direktoru

Hüseyn Hacıyev

Redaktor

Mustafa Şəfiyev

Korrektor

Sevinc Mamoyeva

Dizayn

Müşfiq Hacıyev

Cildçi

Elmar Mikayılov

