ISSN 2221-8432

Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyi
Bakı Slavyan Universiteti

HUMANİTAR ELMLƏRİN ÖYRƏNİLMƏSİNİN AKTUAL PROBLEMLƏRİ

(ALİ MƏKTƏBLƏR ARASI ELMİ MƏQALƏLƏR MƏCMUƏSİ)

Актуальные проблемы изучения гуманитарных наук

Межвузовский сборник научных статей

The actual problems of study of humanities

Interuniversity collection of scientific articles

4/2017

ISSN 2221-8432

AZƏRBAYCAN RESPUBLİKASI TƏHSİL NAZİRLİYİ
BAKI SLAVYAN UNİVERSİTETİ

HUMANİTAR ELMLƏRİN ÖYRƏNİLMƏSİNİN AKTUAL PROBLEMLƏRİ

Ali məktəblərarası elmi məqalələr məcmuəsi

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ НАУК

Межвузовский сборник научных статей

THE ACTUAL PROBLEMS OF STUDY OF HUMANITIES

Interuniversity collection of scientific articles

№4

2017

Məcmuə 1997-ci ildən nəşr olunur.

İldə 4 nömrə çıxır.

Redaksiyanın ünvanı:
Bakı şəh., Rəsul Rza küç., 125
Tel.: 596 21 44; 4970625
Faks: 5962144
e-mail: mutarjim@mail.ru
www.mutercim.az

Bakı – 2017

Humanitar elmlərin öyrənilməsinin aktual problemləri
Rüblük elmi nəşr

Redaksiya heyəti:

Dilçilik
filol. e. d., prof. **A.M.Məmmədli**
filol. e. d., prof. **A.Ə.Həsənov**
filol. e. d., prof. **T.H.Şükürbəyli**
filol. e. d., prof. **T.H.Məmmədova**
filol. e. d., prof. **F.Y.Veysəlli**
filol. e. d., prof. **İ.H.Həmidov**
filol. e. d., prof. **F.F.Cahangirov**
filol. e. d., dos. **N.Ş.Məmmədov**
filol. f. d., dos. **E.Ə.Şükürlü**

Ədəbiyyatşünaslıq
filol. e. d., prof. **R.M.Novruzov**
filol. e. d., prof. **M.Q.Qocayev**
filol. e. d., prof. **Ş.H.Xəlilli**
filol. e. d., prof. **R.M.Qeybullayeva**
filol. e. d., prof. **N.T.Məmmədov**
filol. e. d., dos. **R.K.Rəsulov**
filol. f. d., dos. **İ.M.Carçıyeva**
filol. f. d., dos. **Ə.Ç.Ağamirzəyev**

Pedaqogika
ped. e. d., prof. **A.N.Abbasov**
ped. e. d., prof. **O.M.Rəcəbov**
ped. e. d., prof. **F.N.İbrahimov**
ped. e. d., prof. **K.A.Məmmədov**
ped. e. d., prof. **İ.H.Cəbrayılov**
ped. f. d., dos. **O.Ə.Səmədov**
ped. f. d., dos. **Y.K.Alxasov**

İctimai elmlər
tarix e.d., prof**. M.C.Qasımlı**
fəlsəfə e.d., prof. **M.A.Əliyev**
fəlsəfə e.d., prof. **C.R.Məmmədov**
tarix e.d., prof. **F.F.İbrahimli**
tarix e.d., prof. **M.İ.Əmrahov**

Buraxılışa məsul: filol.e.d., prof. **T.H.Cəfərov**

Humanitar elmlərin öyrənilməsinin aktual problemləri. Ali məktəblərarası elmi məqalələr məcmuəsi. № 4/2017. – Bakı: Mütərcim, 2017. – 382 s.

Məcmuə Azərbaycan Respublikası Prezidenti yanında Ali Attestasiya Komissiyası tərəfindən Dissertasiyaların əsas nəticələrinin dərc olunması tövsiyə edilən dövri elmi nəşrlərin siyahısına daxil edilmişdir.

Сборник включен в Перечень рекомендуемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций Высшей аттестационной комиссией при Президенте Азербайджанской Республики.

© Məqalə müəllifləri, 2017
© "Humanitar elmlərin öyrənilməsinin aktual problemləri" məcmuəsi redaksiyası, 2017

P.M.CƏFƏROVA
e-mail: tunaresger.esgerov@mail.ru

Azərbaycan Dillər Universiteti
(Bakı şəh., R.Behbudov küç., 60)

İNGİLİS DİLİNDƏ CÜMLƏ VURĞUSUNUN KÖMƏKÇİ NİTQ HİSSƏLƏRİNƏ MÜNASİBƏTİNƏ DAİR

Açar sözlər: *cümlə vurğusu, ritm, köməkçi nitq hissələri*
Ключевые слова: *фразовое ударение, ритм, служебные части речи*
Key words: *sentence stress, rhythm, structural parts of speech*

Vurğulu ritm tipinə aid olan ingilis dilində cümlə vurğusu danışıq və dinləmə prosesində çox vacib elementlərdən biridir. Başqa sözlə, kommunikasiya prosesində ingilis dili üçün vurğunun əhəmiyyəti çox böyükdür.

Cümlədə bir və ya bir neçə sözün digərlərinə nisbətən qüvvətli, qabarıq tələffüz olunması cümlə vurğusudur. Cümlədə vurğu əsas nitq hissələrinin üzərinə düşür.

İsimlər nitqin ən mühüm və əhəmiyyətli elementləri kimi həmişə vurğu daşıyır (1, s. 137).

Məsələn: The ˈteacher ˈsaw his ˈpupils ˈplaying ˈfootball after ˏclasses.

Bu qaydaya müstəsna olaraq, bir sıra isimlər (thing, person, place, man, fellow, woman, nut, ship, time) müəyyən mövqedə semantik yük etibarilə və kommunikativ baxımdan, daha çox ümumiləşdirici məna kəsb etdikdə, vurğularını itirə bilər. Məsələn: I ˈthink he is a ˏprofessional man.

Sifətlər də isimlər kimi nitqin ən mühüm elementləridir. Onlar da informasiya baxımından nitqdə ən vacib siqnal kimi çıxış edirlər. Odur ki, sifətlər bir qayda olaraq, vurğu daşıyırlar. Məsələn:

This ˈnarrow ˈvalley was the ˈscene of a ˈfamous ˏbattle.

a) Əgər bir isim iki təyinlə xarakterizə olunarsa, bu halda ikinci təyin vurğunu itirir. Məsələn:

They have ˈgot a ˈlovely, little ˈhouse in the ˏcountry.

b) Əgər təyinlər arasında bağlayıcı varsa, bu halda hər iki təyin vurğu daşıyır. Məsələn:

They have ˈgot a ˈlovely and ˈlittle ˈhouse in the ˏcountry.

c) Bütün sifətlər predikativ mövqedə vurğu daşıyır. Məsələn:

ˈMost ˈpeople ˈthink she is ˈyoung, ˈsilly and ˏconceited.

Əvəzliklər digər nitq hissələrinin, xüsusilə isimlərin, sifətlərin yerinə işləndiyi və onların əvəzedicisi kimi çıxış etdiyindən bir növ abstrakt mənaya malik olub, konkret mənadan uzaqdır. Əvəzliklər digər nitq hissələrinə nisbətən konkret əşya, əlamət, keyfiyyət, kəmiyyət, hərəkət ifadə etmir. Belə ki, onların semantik yükü müxtəlif kontekstdən, nitq situasiyasından asılı olur və əvəz etdiyi sözün - əşyanın məzmunu ilə konkretləşir. Odur ki,

əvəzliklərin mənası, daşıdığı yük nisbi olur. Bu səbəbdəndir ki, əvəzliklərin əksəriyyəti, o cümlədən şəxs, yiyəlik, nisbi, qayıdış və s. vurğu daşımır. Məsələn:

She has al'ready ˎ sent it to us.

Nitqin ən mühüm elementlərinin böyük bir qrupunu feillər təşkil edir. Sintaktik roluna və leksik mənasına görə, ingilis dilində feillər əsas, köməkçi və modal olmaqla bir neçə qrupa bölünür. Müstəqil leksik mənası olan və cümlədə təkbaşına xəbər rolunda çıxış edən feillər əsas feillərdir. İngilis dilində əsas feillər nitqdə bir qayda olaraq, vurğulu, köməkçi və modal feillər isə vurğusuz olur. Bu ümumi qaydaya müstəsna olaraq, köməkçi və modal feillər aşağıdakı hallarda vurğulu olur.

1. Ümumi sual cümlələrində. Məsələn:

'Do you 'live in the ˏ country ?

2. Nəqli cümlələrdə inkar hissəciyi ilə birlikdə tələffüz olunduqda. Məsələn:

We 'don't 'love the 'lazy ˎ boys.

3. "To have" əsas feil və "must" ekvivalenti kimi çıxış etdikdə vurğu daşıyır. Bu halda "to have" feilinin sual, inkar forması əsas feillər kimi " to do" köməkçi feili ilə düzəlir. Məsələn:

Do you 'have 'time for a proper ˏ lunch as a rule ?

Zərflər bir qayda olaraq, vurğu daşıyır.

1. So zərfi bir qayda olaraq, vurğu daşımır. Məsələn:

I ˎ think so.

2. Or so, one of two, or... something vurğu daşımır. Məsələn:

I 'll re'turn in ˎ a week or so.

Artikllar bir qayda olaraq, vurğu daşımır (1, s. 120). Qarşılaşdırma nəzərdə tutulduqda, artikl vurğu daşıya bilir. Məsələn:

I didn't 'mean ˎ the channel . I 'mean just ˎ a channel.

Qeyri-müəyyən artikl "the only", "the best" mənasında vurğu daşıyır. Məsələn:

ˎ This is ˎ the ˌthing I ˎ wanted.

It is ˎ the ˌplace to ˌbe.

Sözönləri bir qayda olaraq, vurğusuz olur. Ancaq bu ümumi qaydaya müstəsna olaraq, sözönləri bəzən qüvvətli formada işlənir, bəzən zəif vurğu ilə deyilir, bəzən də vurğulu olur.

1. İki və üçhecalı sözönlərinin vurğu daşıması da onların cümlədəki mövqeyi ilə şərtlənir. After, during, into, over, under, inside, outside, opposite, concerning, excepting, regarging, undernearth, beyond. Məsələn:

It was 'during the ˋ interval.

She was 'under the ˎ table.

2. İki və daha artıq hecadan ibarət olan sözönləri cümlənin sonunda vurğusuz şəxs əvəzliklərindən əvvəl vurğu daşıyır. Məsələn:

The 'dog 'ran ˎ after him.

They di'vided it be ˎ tween them.

Bağlayıcılar nitqdə bir qayda olaraq, vurğusuz olur. Ancaq nitqin ritmik və emfatik tələbindən asılı olaraq, bağlayıcılar vurğu daşıya bilir (1, s. 131).

1. Budaq cümlə baş cümlədən əvvəl gələrsə, bağlayıcıdan sonra vurğusuz söz dayanarsa, bu halda bağlayıcılar vurğu daşıyır. Məsələn: 'Because I was ˏ late | he was ˎ angry.

2. Emfatik məna kəsb edən bağlayıcılar mövqedən asılı olmayaraq, vurğu daşıyır. Such.. that, so that, if only, on condition that, provided, supposing. Məsələn:

It is 'such a 'pity that you 'cant ˎ come .

Beləliklə, nitq hissələrinin vurğu daşımasına aid aparılmış tədqiqatlar göstərir ki, ayrılıqda götürülmüş nitq hissələri vurğuya məruz qalır. Belə ki, danışanın niyyətindən, situasiyasından, kontekstindən asılı olaraq, söz vurğusunun qaydalarında dəyişikliklər baş verir. Belə ki, ritmik amildən asılı olaraq, vurğulu sözlər vurğusuz, vurğusuz sözlər isə vurğulu ola bilir.

Ədəbiyyat

1. Axundov A., Babayev S., Zeynalov F.H. İngilis və Azərbaycan dillərində vurğunun ritmik-melodik xüsusiyyətləri. Bakı, 1996.
2. Babayev S., Qarayeva M. English phonetics. Bakı, 2005.
3. Vassilyev V.A. English phonetics. M., 1980.
4. Zeynalov F.H. Practical English phonetics. Bakı: Mütərcim, 2012.

П.М.Джафарова

Отношение между фразовым ударением и служебными части речи

Резюме

Данная статья посвящена отношению между фразовым ударением и служебными частями речи на английском языке. В статье сделаны попытки изучения типов фразового ударения и отношения между служебными частями речи.

P.M.Jafarova

On Sentence stress to the structural parts of speech in English

Summary

This article deals with Sentence stress to the structural parts of speech in English. In the article an attempt is made to study the peculiarities of the types of the sentence stresses and their relations to the the structural parts of speech in English.

Rəyçi: dos. K.A.Alırzayeva

Redaksiyaya daxil olub: 10.10.2017

T.T.ƏKBƏRLİ

Bakı Slavyan Universiteti nəzdində
Məktəb-Lisey Kompleksi
(Bakı şəh., Süleyman Rəhimov 145)

MÜXTƏLİF MƏDƏNİYYƏTLƏRDƏ METAFORANIN İFADƏ VASİTƏLƏRİ

Açar sözlər: *metaforalar, universal metafora, konseptual metafora, emosional metafora, koqnitiv metafora.*

Ключевые слова: *метафоры, универсальная метафора, концептуальная метафора, эмоциональная метафора, когнитивная метафора.*

Key words: *metaphors, universal metaphor, conceptual metaphor, emotional metaphor, coqnitive metaphor.*

Dil və mədəniyyət saysız-hesabsız vasitələrlə bir-biriylə əlaqəlidirlər. Onlardan biri də metaforalardır. **Corc Lakoff** və **Mark Consona** görə, insanın dünyanı dərki metaforik struktura malikdir və bu, dilə öz təsirini göstərir. (1) Metafora, bir şeyin mahiyyətinin digər bir şeyin mahiyyəti vasitəsilə başa düşülməsi kimi anlaşıla bilər. Koqnitiv metafora **hədəf hissə (target domain)** və **mənbə hissə (source domain)** kimi komponentlərin qarşılıqlı əlaqəsinin nəticəsi olaraq formalaşır. Məsələn, **"Time is money"** cümləsində **"time"** hədəf hissə, **"money"** mənbə hissədir.

Müxtəlif ölkələrdə yaşayan yerli əhali ünsiyyət zamanı böyük sayda metaforalardan istifadə edirlər (Lakoff və Conson, 1980). Belə metaforik sözlər və ifadələr müxtəlif dillərdə fərqli şəkildə əks oluna bilər. Məsələn, vaxtı boşuna itirmək, vaxtı öldürmək fikrini ingiltərəli **spending your time**, macarıstanlı isə **filling your time** kimi ifadə edir. Müxtəlif dillərin və mədəniyyətlərin yaratdığı fikirlər təmamilə fərqli ola bilər. Bu fərqliliyə əsasən qarşımıza belə bir sual çıxır: universal metaforalar mövcuddurmu? (universal metafora dedikdə hər bir dildə mövcud olan metafora başa düşülür). Bu gün dünyada 2500-dən 7000-dək dilin mövcud olduğunun iddia edildiyini nəzərə alsaq, verilən suala cavab tapmaq olduqca çətindir. Konseptual metaforaların öyrənilməsi böyük maraq doğurur. **Hoyt Alverson** aşkar etmişdir ki, **"Time is space"** (vaxt boşluqdur) konseptual metaforası İngilis, Mandarin, Hind və Sesotho kimi fərqli dillərdə və mədəniyyətlərdə istifadə olunur. **Köves** (2000) ingilis, yapon, Çin, macar, volof, zulu, polyak və digər dillərdə kontekstə uyğun olaraq **"An angry person is a pressurized container"** metaforasının işlədildiyini vurğulamışdır. **Ning Yunun** fikrincə, **"Happiness is up"** metaforası yalnız ingilis dilində deyil, həm də Çin dilində istifadə olunur. **"The knowing is seeing"** və **"The mind is the body"** kimi metaforaları bir çox Avropa dillərində istifadə olunduğu üçün **Ev Sviter** onları universal metafora adlandırmışdır. (3)

Belə konseptual metaforaların fərqli dil və mədəniyyətlərdə mövcudluğunun səbəbi nədir? Hər şeydən öncə, dillər müxtəlif dil ailələrinə aid olmaqla dünyanın müxtəlif mədəniyyətlərini nümayiş etdirirlər. Bütün dillər xoşbəxtlik, zaman, məqsəd və s. kimi anlayışlarla bağlı oxşar konseptual metaforalar formalaşdırır. Metaforaların dillərə bir-birindən keçməsi halı da mümkündür. Eləcə də, fərqli dillərdə oxşar metaforaların mövcüdluğu universal əsasın olması ilə əlaqələndirilir.

Müxtəlif mədəniyyətlərdə fərqli metaforaların işlədilməsi xalqın sosial həyatı və tarixi ilə də bağlı ola bilər. **Köves** qeyd etmişdir ki, macarlar həyatla bağlı fikirlərini **"Life is war"** (Həyat müharibədir) və "**Life is a compromise"** (Həyat güzəştdir) metaforalarında əks etdirdiyi halda, amerikalılar **"Life is a precious possession"** (Həyat dəyərli mülkdür) və **"Life is a game"** (Həyat oyundur) kimi metaforaları yaratmışlar. (3) Macarlar və amerikalılar nəyə görə həyatla bağlı fərqli anlayışlardan istifadə edirlər? Məsələ Macarıstan və Amerikanın tarixi ilə

əlaqəlidir. Macarlar bir xalq və dövlət kimi min ildən artıq qədim tarixləri boyu müharibə şəraitində yaşamış və güclü almandilli və slavyan xalqları tərəfindən sıxışdırıldıqları üçün daima mübarizə aparmışlar. Tarixi nəzərə alsaq, macarlar üçün həyat oyundan çox mübarizəni xatırladır.

İngilis və Çin dillərində qəzəb anlayışının ifadə vasitələri xüsusi maraq doğurur. Fizioloji araşdırmalara görə, qəzəblənən insanların dəri temperaturunda və qan təzyiqində artma müşahidə olunur (Levenson et al, 1992). Emosiya metaforaları ilə bağlı müzakirələr əsasən qəzəb anlayışını ifadə edən metaforalar üzərində cəmləşir. İngilis dilində aşağıdakı qəzəblə bağlı metaforalar işlənir:

Anger is a hot fluid in a container.

Anger is fire.

King və **Yunun** araşdırmalarına görə, Çin dilində qəzəblə bağlı metaforalar hərarətlə deyil, təzyiqlə əlaqələndirilir. (5) Belə bir nəticəyə gəlmək olar ki, ingilislər və çinlilər qəzəb anlayışı ilə bağlı öz fiziologiyalarının fərqli aspektlərinə əsaslanırlar.

İngilis dilində nigahla bağlı olan metaforalar böyük maraq doğurur. Onlara **"Marriage is gambling"**, **"Marriage is binding"**, **"Marriage is a cuisine"**, **"Marriage is a palace"** və s. nümünə göstərmək olar. **"Marriage is journey"** bu qəbildən olan metaforalardandır. Bu metafora belə şərh edilir: kişi və qadın birlikdə səyahətə çıxan səyyahdırlar, onların həyatda qarşılarına çıxan çətinliklər yolda qarşılarına çıxan çətinliklərə bənzədilir, onlar bu çətinlikləri bir-birlərinə olan sevgi və inam vasitəsilə aşmağa çalışırlar. Gördüyümüz kimi, bu metaforada evlilik səyahətə bənzədilir və evlilik boyu qarşiya çıxan çətinliklər vurğulanır.

İngilis dilində ilk dəfə **Lakoff və Conson** tərəfindən müzakirə edilən **"Happines is up"** konseptual metaforası **to feel up, to be on cloud nine, to be high** və digər ifadələrlə əlaqələndirilir. **Yu** bu konseptual metaforanın Çin dilində də istifadə olunduğunu qeyd etmişdir. (3)

Chinesse: (Çin dilində)

Happy is up.

Ta hen gao-xing. He is very high-spirited/happy. O, çox yüksək əhval-ruhiyyədədir (O, çox xoşbəxtdir).

Hungharian: (Macar dilində)

Happines is up.

Majd elszail a boldogsagtol. He/she is on cloud nine. O, xoşbəxlikdən göyün yeddinci qatındadır.

Jozef Greydi, Lakoff-Conson tərəfindən irəli sürülən fikirləri daha da inkişaf etdirmiş və mürəkkəb metaforaları ilkin metaforalardan fərqləndirməyin vacibliyini göz önünə gətirmişdir. Onun fikrinə görə, mürəkkəb metaforalar **(Theories are buildings)** ilkin metaforalardan **(Logical organization is physical structure)** təşkil olunub. (4) İlkin metaforalar subyektiv təcrübənin fiziki təcrübə ilə əlaqəsindən təşkil olunmuşdur. Faktiki olaraq, koqnitiv linqvistik ədəbiyyatda müzakirə olunan konseptual metaforaların çoxu ilkin metaforalardır. Məsələn, **"Happy is up"** ilkin metaforadır, burada xoşbəxt olmaq subyektiv təcrübədir və fiziki cəhətdən yüksək olmaq isə fiziki təcrübə hesab edilir. İlkin metaforalara **"More is up", "Purposes are destinations", "İntimacy is closeness"** və s. kimi birləşmələri də nümunə göstərmək olar. Bu baxımdan, əsasən, ilkin metaforalar elə universal metaforalardır.

Müəyyən bir mədəniyyətin mühüm dəyərləri dilin metaforik quruluşu ilə sıx bağlıdır və xalqın ruhunun xüsusiyyətləri dilin **"daxili forması"**nda (inner form) əks olunmuşdur. Dilin **"daxili forması"** xalqın ruhunu və **"dünya mənzərəsi"**ni formalaşdıran **"mənalar"** tərəfindən yaradılır. Bu səbəbdən **"daxili forma"**nın öyrənilməsinin ən əhəmiyyətli yollarından biri də xalqın konseptual sistemini xarakterizə edən metaforaların tədqiqi və bu anlayışın müxtəlif milli dillərdə müqayisəli analizidir.

Metaforalar yalnız gündəlik danışıq dilində deyil, həmçinin yazı dilində və böyük ustalıqla yazıçı və şairlərin əsərlərində istifadə olunur. Corc Lakoff və Mark Consona görə (4),

ünsiyyət müəyyən fiziki mənaların ötürülmə prosesi şəklində qurulmuşdur. İnsanlar hər gün bir-biriylə ünsiyyətə girdikdə həmsöhbətlərinə müəyyən məlumat verirlər. Bu proses aşağıdakı kimi təsvir oluna bilər:

1. Fikirlər obyektlərdir (ideas are objects).
2. Linqvistik ifadələr konteynerlərdir (linguistic expressions are containers).
3. Ünsiyyət göndərilmədir (communication is sending).

Danışan müəyyən bir fikri sözlərlə ifadə edir, dinləyən onu başa düşür, bu sözləri qəbul edir. İngilis dilində verilmiş aşağıdakı nümunələrdə mürəkkəb metaforaların istifadəsinə nəzər yetirək:

1. I gave that idea.
2. Your reasons came through to us.
3. It's difficult to put my ideas into words.
4. When you have a good idea, try to capture it immediately in words.
5. Try to put more thoughts into fewer words.

Bu cümlələrdə "fikir vermək, səbəblərin gəlməsi, fikirləri sözlərə yerləşdirmək, fikri tutmaq kimi" metaforalar işlədilmişdir.

Gürcü dilində işlənən **bedniereba agaprens** və **ubedureba dzirs daganarcxebs** koqnitiv metaforaları ingilis dilində müvafiq olaraq "**happy is up"** və "**sad is down"** şəklindədir. Bu halda fəzada şaquli yerləşmə (up və down) mənbə, hisslər (happiness və unhappiness) isə hədəfi ifadə edir. Onların istifadəsi İngilis dilində verilmiş aşağıdakı metaforik ifadələrdə aşkar görünür:

1. I'm feeling up;
2. That boosted my spirits;
3. You are in high spirits;
4. I'm feeling down;
5. He is reallylow these days;
6. I fell into a depression

'**The mind is machine"** (düşüncə maşındır) İngilis dilində işlənən koqnitiv metaforalardan biridir. Düşüncənin maşınla assosiasiya olunması Qərb mədəniyyətlərinə əsaslanan mədəni və psixoloji aspektlərlə əlaqələndirilir.

İngilis dilində tez-tez işlənən "**Argument is war"** metaforasında müharibə və mübahisə arasındakı əlaqə təmamilə realdır. Bu birləşmənin əsas xüsusiyyəti **qarşıdurma, qarşı tərəflər, müdafiə, qələbə qazanmaq və məğlubiyyətdən əzab çəkmək** kimi anlayışları ifadə etməsidir.

"Time is money" birləşməsi ingilis dilində olduqca məşhur metaforadır. O, digər metaforalardan fərqli olaraq dildə atalar sözü kimi işlədilir. Vaxtı düzgün tənzimləsələr, insanlar daha çox məhsul istehsal edə biləcəklərini anlayırlar. Bu zaman daha çox pul qazanmaq imkanı da əldə etmək olardı. Sənaye ilə bağlı təcrübə əsasında "**Time is money"** metaforası fomalaşmışdır. Bu birləşmə bənzər metaforaların yaranmasına yol açmışdır.

Time is money

1. You are wasting my time.
2. I've invested a lot of time in her.
3. You need to budget your time.

(Lakoff/Johnson 1980: 7-8)

İngilis dilində müxtəlif anlayışlarla bağlı metaforalar movcuddur. Aşağıdakı nümunələrdə **bədən üzvləri, ümumi ekoloji xüsusiyyətlər, qohumluq əlaqələri, insan fəaliyyəti** və s. əlaqəli metaforik ifadələr verilmişdir:

Body parts: (Bədən üzvləri)

1) The head of department;
2) At the foot of the mountain;

3) The mouth of the cave;
4) The neck of a bottle;
5) The legs of a table;

General ecological features (ümumi ekoloji xüsusiyyətlər):

1) The love of money is the root of all evil;
2) A ray of hope;
3) As thought skating on thin ice;
4) Thunderous applause;
5) The daughter has made friend with a bad egg;
6) A sweet girl;

Kinship (qohumluq əlaqələri):

1) The father of literature;
2) Mother tongue;
3) Art lovers;
4) Twin cities;

Human activities (insan fəaliyyəti):

1) There is always a lot of maneuverings behind the scenes before a new government is formed;
2) You are walking dictionary;

Şübhəsiz ki, bu tipli metaforik ifadələri istənilən dildə tapmaq mümkündür. Azərbaycan dili də fərqli anlayışlarla bağlı metaforik ifadələrlə zəngindir.

Bədən üzvləri:

1) Kitab rəfinin gözü;
2) Stolun/stulun ayağı;
3) Bulağın gözü;
4) Stəkanın boğazı.

Qohumluq münasibətləri:

1) Tarixin atası;
2) Ana dili;
3) Ana Vətən/Ana torpaq;
4) Qardaş Türkiyə.

Müxtəlif anlayışlarla bağlı metaforalar:

1) Dağın ətəyi;
2) Millətin səsi;
3) Şirin dil/acı dil;
4) Evin dirəyi olmaq (ata evin dirəyidir);
5) Yalan dünya;
6) Kəpəzin göz yaşları.

Azərbaycan dilində atalar sözləri, məsəllər, şeirlər və müxtəlif mahnıların dilində maraqlı obrazlı metaforalara rast gəlmək mümkündür. Əlbəttə ki, bu, dilimizin zənginliyindən xəbər verir. Atalar sözlərində işlənən metaforalara nəzər yetirək:

1) Yalanın ömrü üç gündür;
2) Yalan ayaq açar yeriməz;
3) Vicdan ləkəsi silinməz;
4) Zor qapıdan gələr, şər qapıdan çıxar;
5) Sənət insan üçün xəzinədir;
6) Qoca evin sütunudur;
7) Bir qəlbi ki tikə bilmirsən, niyə yıxırsan?
8) Danışmaq gümüş, danışmamaq qızıldır.

Yuxarıda qeyd etdiyim kimi, dilimizdə metaforalar mahni sözlərində də çox istifadə olunur. Məsələn, "Arzu" mahnısının sözlərində işlənən metaforalara diqqət yetirək:

Arzular şirin, arzu röyadır, arzusuz günüm qəmli dünyadır,

Arzu həyatdır, arzu sabaha qoldur, qanaddır.

Rus dilində də metaforalar olduqca zəngindir. Rus dilinin metaforik sistemində quşlar mühüm yer tuturlar, çünki onlar rus xalqının təfəkkürünü xarakterizə edən müstəqillik və azad iradə kimi anlayışları ifadə edirlər. Qeyd etmək lazımdır ki, rus dilində zoomorf xüsusiyyətlər insanın xarici və daxili aləminə xas əlamətlərlə yanaşı, onun sosial vəziyyəti, dini əqidəsini və s. əks etdirir. Məsələn, **невелика птица, вольная птица, зубр , коляска, пиявка, крыса** və s.

"Невелика птица" sıfır, heç bir şey, xırda bir şey, balaca insan, boş yer və s. mənaları ifadə edir. Verilmiş rus atalar sözündə bu birləşmə istifadə olunmuşdur: Невелика птица, да коготок востёр/невелика птица, да ноготок остёр.

"Вольная птица" müstəqil, nə istəyirsə onu da edən insan anlamında işlədilir. Böyük rus şairi A. S. Puşkinin şeirindən götürülmüş aşağıdakı parçaya diqqət yetirək:

Мы вольные птицы: пора, брат, пора!

Туда, где за тучей белеет гора,

Туда, где синеют морские края,

Туда, где гуляем… лишь ветер да я!..

Rus poetik diskursunda kişi obrazi müxtəlif metaforik modellərdə əks olunmuşdur: **«Мужчина - это животное»; «Мужчина – это птица»; «Мужчина – это дерево»; «Мужчина – это божество или мифологическое существо»**. Rus mədəniyyətində verilən bu modellərə uyğun yaranan metaforik ifadələr böyük maraq doğurur. **«Мужчина - это животное»** modelinə uyğun **конь, лошадь, медведь, тигр** (möhkəm bədən quruluşa və fiziki gücə malik olan kişi haqqında); **барс, волк, лев** (aqressiv kişi haqqında); **заяц** (qorxaq, cəsarətsiz kişi haqqında); **осел** (tərs və ağılsız kişi haqqında) və s. metaforalar mövcuddur. Məsələn: Мы тюлени, уездные **медведи**! А она царица бала (Чехов).

«Мужчина – это птица» modelinə **орёл, сокол** (cəsarətli kişi haqqında); **индюк və пень** (ağılsız kişi haqqında); **петух** (özündənrazı kişi haqqında) və s. kimi metaforalar uyğun gəlir. Məsələn, **Пень** фиговый я был сперва, болван бесплодный (И. Барков).

«Мужчина – это божество или мифологическое существо» modelinə uyğun **ангел, Аполлон, бог, Геркулес, Давид** və s. kimi metaforalar vardır. Məsələn, Ты **бог** мой был, ты клятву дал…(Державин).

Ədəbiyyat

1. Cahangirov F. Dil və mədəniyyət, Bakı, Elm və təhsil, 2014, 308 s.
2. Callies M. & Zimmerman R. Cross-Cultural Metaphors, Phillips-Universitat Marburg, 2001-2002, p.46-49.
3. Kövecses Z. Metaphor and Culture. Department of American Studies, p.197-220.
4. Mandaria M. Metaphores in Different Cultures, Grigol Robakidze University, Tbilisi, Georgia.
5. Yuanqiong W. On the Relationship Between Metaphor and Cultural Models-with data from Chinese and English language, Shangai, 2009.
6. www.culture-at-work.com.
7. www.scielo.br.
8. www.telegraph.co.uk.
9. www.gumer.info.
10. www.cyberleninka.ru.

Т.Т.Акберли

Метафорические выражения в разных культурах

Резюме

Целью данного исследования является обсуждение вопросов соотношения между языком и культурой, корпоративное изучение метафорических выражений в разных языках, знакомство с идеями лингвистов о метафорах. Язык - часть культуры и метафора одна из важных особенностей языка. В данной статье также говорится о таких видах метафор, как универсальная, концептуальная, эмоциональная, когнитивная метафора. На примере метафор в английском, азербайджанском, китайском, венгерском, грузинском, русском языках мы видим, что между ними много общего.

T.T.Akberli

Metaphorical Expressions in different cultures

Summary

The purpose of this study is to investigate issues such as the interrelation between language and culture, comparative study of metaphorical expressions in different languages, various ideas of linguists about metaphors etc. Language is part of cuture and metaphor is one of the most important features in language. In the given article it is also spoken about universal, conceptual, emotional, coqnitive metaphors. From these examples in English, Azerbaijani, Chinesse, Hungharian, Georgian, Russian, we can see that the metonymic expressions are similar among given languages.

Rəyçi: filol.f.d., dos. Ə.Ç.Ağamirzəyev

Redaksiyaya daxil olub: 13.12.2017

A.Z.ƏLİYEVA
e-mail: aytanaliyeva@yahoo.com

Azərbaycan Dillər Universiteti
(Bakı şəh., R.Behbudov küç., 60)

LİNQVOKULTUROLOGİYA MÜASİR DİLÇİLİYİN YENİ İSTİQAMƏTİ KİMİ

Açar sözlər: *dilşünaslıq, dil, mədəniyyət, lingvokulturologiya*
Ключевые слова: *лингвистика, язык, культура, лингвокультурология*
Key words: *linguistics, language, culture, linguiculturology*

XX-ci əsrin sonunda dilçilikdə xarici ölkə alimlərinin nailiyyətlərindən irəli gələn postulatı qəbul etmək üçün şərait yaranmışdır: dil mədəniyyət ilə sadəcə bağlı deyil: dil mədəniyyətdən inkişaf edir və mədəniyyəti ifadə edir. Eyni zamanda, dil mədəniyyətin yaradılması, inkişaf etdirilməsi, saxlanılması (mətnlər formasında) vasitəsidir və onun bir hissəsidir, çünki dil vasitəsi ilə maddi və mənəvi mədəniyyətin real, obyektiv mövcud olan əsərləri yaranır. Bu ideyanın əsasında yüzilliklərin nəticəsində yeni elm – linqvokulturologiya yaranır.

Linqvokulturologiya – dilçiliyin və mədəniyyətşünaslığın birləşməsi əsasında yaranmış və xalqın dildə əks olunan və dilə nüfuz etmiş mədəni təzahürlərini öyrənən elmdir. Beləliklə, xüsusi elm sahəsi kimi linqvokulturologiya XX- ci əsrin 90-cı illərində yaranmışdır. Bu elmin inkişaf etməsində iki dövrü qeyd etmək məqsədəuyğun hesab olunur: birinci dövr – elmin inkişafı üçün zəminlərin yaranma dövrü (V. Humboldtun, A.A. Potebnyanın, E. Sepirin və digərlərinin işləri) və ikinci dövr – linqvokulturologiyanın müstəqil tədqiqatlar sahəsi kimi yaranması dövrü. Linqvokulturologiyada hal hazırda bir neçə istiqamət müəyyənləşmişdir: 1) Fərdi-sosial qrupun, etnosun mədəniyyət baxımından konkret dövrdə linqvokulturologiyası, yəni müəyyən linqvokulturoloji vəziyyətin öyrənilməsi; 2) Diaxronik linqvokulturologiya, yəni etnosun müəyyən dövr ərzində linqvokulturoloji vəziyyətinin dəyişikliklərinin öyrənilməsi; 3) Müqayisəli linqvokulturologiya – müxtəlif, lakin qarşılıqlı əlaqəli olan etnosların linqvokulturoloji təzahürlərini öyrənir; 4) Tutuşdurucu linqvokulturologiya. O, hələ inkişaf etməyə başlayır. Hal hazırda bu sahədə yalnız bir neçə iş mövcuddur ki, onlardan ən maraqlısı M.K.Qolovanivskayanın "Fransa mentaliteti rus dili daşıyıcısı baxımından" adlı əsəridir; 5) Linqvokulturoloji leksikoqrafiya – linqvistik ölkəşünaslıq lüğətlərinin yaradılması ilə məşğuldur. (1, s. 27-28)

Elmi fənn kimi linqvokulturologiya linqvo – ölkəşünaslıq ilə əhəmiyyətli dərəcədə uyğunlaşaraq, bir sıra spesifik xüsusiyyətləri ilə xarakterizə olunur ki, onlardan mühümləri aşağıda qeyd olunmuşdur:

1. Linqvokulturologiya – filoloji və digər humanitar elmlər sahəsində qanuni pillə olmaqla, dilin linqvo – ölkəşünaslıq kimi tədris edilməsi aspekti deyil, mədəniyyəti öyrənən elmlərlə filologiya (dilçilik) arasında keçici, sintez tipli elmi fənndir. Dilin tədris edilməsi məsələləri burada törəmə məsələlər kimi çıxış edir.

2. Linqvokulturologiyanın əsas obyekti dilin istifadə olunması prosesində mədəniyyətin və dilin qarşılıqlı əlaqəsi və məfhumun təsiridir və bu məfhumun vahid sistem tamlığı kimi öyrənilməsidir. Burada əsas problemlər metodoloji (fəlsəfi) və filoloji (dilçilik və sair) problemlərdir.

3. Linqvokulturologiyanın predmeti – bəşəriyyət tərəfindən yaradılmış maddi və mənəvi mədəniyyətdir (əmək alətlərindən tutmuş məişət əşyalarına qədər, insanların vərdişlərindən, adətlərindən, həyat tərzindən elm və incəsənətə, dinə və ateizmə, mənəviyyata və fəlsəfəyə qədər), yəni (artefaktlar sistemləri – latınca "artefactum" sözündən arte (süni), factus

(yaradılmış)) süni yaradılmış terminə bu cür məna verilir: mədəniyyətin maddiləşdirilmiş obyekti, istehsalatın, yaradıcı əməyin, mədəni əsərin məhsulu ("ikinci təbiət" əşyaları və ideyaları), cəmiyyətin dilində ifadə olunan mədəniyyət. Dəqiq desək, "dünyanın dil mənzərəsini" təşkil edən hər şey.

4. Linqvo – ölkəşünaslığın özünəməxsus müasir varisi kimi, linqvokulturologiya yeni təfəkkür ilə, cəmiyyətin müasir həyat tərzi ilə irəli sürülən mədəni dəyərlər sisteminə, faktların və təzahürlərin və ölkənin mədəni həyatının müxtəlif sahələri haqqında informasiyanın tam, obyektiv ("qısaldılmamış") şərhinə oriyentasiya edir.

5. Xalqın mədəniyyətinin obyektiv və tam şərhi onun təsvir edilməsində müvafiq sistemli yanaşmanı tələb edir. Bu səbəbdən də linqvokulturologiyanın mühüm vəzifəsi və onun səciyyəvi fərqləndirici xüsusiyyəti xalqın mədəniyyətinin onun dilində sistemli şəkildə əks etdirilməsidir, eləcə də, müasir kulturoloji təfəkkürün yaradılmasına yardım edən məfhumlar sırasının işlənib hazırlanmasıdır. (2, s.12-13)

Dilçilikdə yeni kursun aktuallığına bir fakt dəlalət edir ki, qısa müddət ərzində (XX-ci əsrin 10-15 ili) Moskvada artıq dörd linqvokulturoloji məktəb yaranmışdır (1, s. 30): Y.S.Stepanovun linqvokulturologiya məktəbi, N.D.Arutşnovanın linqvokulturologiya məktəbi, V.N.Telinin və onun şagirdlərinin məktəbi və Y.M.Vereşaqinin və V.Q.Kostomarovun konsepsiyasını inkişaf etdirən V.V.Vorobyov, V.M.Şaklein və digərləri tərəfindən Rusiyanın Xalqlar dostluğu universitetində yaradılmış linqvokulturologiya məktəbi.

Ən məşhur əsərlərdən biri kimi V.A.Maslovanın (Maslova, 2001) dərsliyi hesab oluna bilər. Burada metodoloji baza verilir və Rusiyada linqvokulturoloji tədqiqatların müasir istiqamətləri təsvir edilir. Müəllif linqvokulturologiyanın fənlərarası xarakterini vurğulayır və onu "canlı milli dilə nüfuz etmiş və dil proseslərində təzahür edən maddi və mənəvi mədəniyyəti öyrənən linqvistika sahəsi kimi" və ya "mədəniyyətşünaslıqda və dilçilikdə, etnolinqvistikada və mədəni antropologiyada həyata keçirilən tədqiqatların nəticələrini" özündə əks etdirən bilik sahəsi kimi tərif edir. (1, s. 9, 30, 32). V.A. Maslovanın fikrinə görə (1, s. 35), linqvokulturologiyanın məqsədi (dilin öz vahidləri ilə mədəniyyəti saxladığı və nümayiş etdirdiyi vasitələrin öyrənilməsi), vəzifələri (mədəniyyətin dil konseptlərinin yaranmasında necə iştirak etdiyini və ya reallıqda dil daşıyıcılarının mədəni-dil səriştəsinin mövcud olub, olmadığını müəyyən etmək), eləcə də, anlayış aparatı çox geniş şəkildə formalaşdırılmışdır.

Müəllif tədqiqatın "şərhetmə metodundan tutmuş psixolinqvistik metodlarına qədər" istənilən üsul və metodların istifadə olunması imkanını vurğulayır. Müasir dilçilik elmində linqvokulturologiyanın nəzəri-metodoloji əsasları daha dolğun şəkildə V.V.Vorobyovun "Linqvokulturologiya: nəzəriyyə və metodlar" (Vorobyov, 1997) adlı əsərində şərh olunmuşdur. Tədqiqat işi humboldtianlıq ənənələri ilə həyata keçirilmişdir: dildə əks olunan mədəniyyətin öyrənilməsini Sepir-Uorf fərziyyəsi əsasında həyata keçirmək təklif olunur, eləcə də, L.Vaysqerber tərəfindən tətbiq olunmuş terminologiya istifadə olunur (3, s. 240).

Linqvokulturologiya linqvoölkəşünaslığın nəzəri bazası kimi öyrənilir. O, "mədəniyyətin və istifadədə olan dilin qarşılıqlı əlaqəsini və qarşılıqlı təsirini öyrənən və bu prosesi vahidlərin dil və qeyri-dil (mədəni) tərkib birliyini sistemli metodlar vasitəsilə və müasir üstünlüklərə və mədəni direktivlərə (normalar və ümumi insan dəyərləri sistemi) yönəlmə ilə əks etdirən sintez tipli kompleks elm sahəsi" kimi tərif edilir (4, s. 36-37).

Linqvokulturologiyanın əsas obyekti kimi müəllif "mədəniyyətin və istifadədə olan dilin qarşılıqlı əlaqəsini və bu qarşılıqlı əlaqənin vahid sistem tamlıqda şərhinin öyrənilməsini" qeyd edir. Bu fənnin predmeti qismində isə "cəmiyyətin dil kommunikasiyası sistemində ifadə olunan və onun mədəni dəyərlərinə əsaslanan milli mövcudluq formaları" – "dünyanın dil mənzərəsini təşkil edən hər şey" çıxış edir (4, s. 32). V.V.Vorobyov linqvokulturoloji analizin əsas vahidini – linqvokulturemanı müəyyən edir və onu "linqvistik və ekstralinqvistik (anlayış və predmet) tərkibin dialektik vahidliyi" kimi tərif edir (4, s. 44-45). Oxşar məsələləri V.V.Krasnıx da "Etnopsixolinqvistika və linqvokulturologiya" adlı işində qeyd edir.

V.V.Krasnıxın fikrinə görə, linqvokulturologiyanın predmeti – dilin və diskursun mədəni-əhəmiyyətli dolğunluğa malik olan, mental-linqval kompleksin mədəni-tarixi qatına daxil ola biləcəyimiz "kanal" qismində çıxış edən vahidləridir (5, s.13).

V.İ. Karasik linqvokulturologiyanı "dilin və mədəniyyətin qarşılıqlı əlaqəsi və qarşılıqlı təsiri haqqında elm, bilik sahəsi" kimi qəbul edir və onun tutuşdurucu (müqayisəedici) xarakterini vurğulayır (6, s. 103). O, linqvokulturologiyanın əsas vahidi kimi mədəni konsepti qeyd edir, tədqiqat vahidləri kimi isə realilər və "fon mənalarını, yəni müəyyən xalqın mədəniyyəti haqqında əlavə məlumatı adekvat şəkildə anlamaq üçün lazım olan konkret və mücərrəd adların məzmunlu xarakteristikalarını" irəli sürür (6, s. 127-129).

Y.İ.Şeyqalın və V.A.Buryakovskayanın işində linqvokulturologiya "dünyanın konseptual mənzərəsinin ayrı-ayrı obyektlərini və onlardan birinin etnos hesab olunduğu inikas obyekti nöqteyi-nəzərdən dil və ictimai şüur tərəfindən dərk olunmasını öyrənən" elm sahəsi kimi tərif edilir (7, s. 9). Müəllif sabit söz birləşmələrinin tərkibinə daxil olan etnonimlərin linqvokulturoloji potensialını, eləcə də, etnonimlərin məqalə, hekayə və lətifələrdə işlənmə spesifikasını öyrənir.

2004-cü ildə A.T.Xrolenkonun "Linqvokulturologiyanın əsasları" adlı dərs vəsaiti işıq üzü gördü. Burada müəllif elmin məqsədini bu cür müəyyənləşdirir: etnolinqvistika və ona daxil olan sahələr tərəfindən toplanmış informasiyanın ümumiləşdirilməsi, dil və mədəniyyətin qarşılıqlı əlaqə mexanizmlərinin müəyyən edilməsi.

A.T.Xrolenkonun fikrinə görə, linqvokulturologiyanı insan fenomenini əsaslandıran iki fundamental fenomenin – dilin və mədəniyyətin qarşılıqlı əlaqəsi və təsiri mexanizmlərinin müəyyən edilməsi maraqlandırmalıdır (8, s. 31-32). A.T.Xrolenko hesab edir ki, linqvokulturologiya linqvistik mədəniyyətşünaslıq çərçivəsində dil haqqında elmlər sistemində ümumi dilşünaslıq statusuna uyğundur. Ümumi dilşünaslıq kimi linqvokulturologiya insanın və cəmiyyətin dil və mədəniyyət təcrübəsinin qarşılıqlı əlaqə və qarşılıqlı şərtlənməsinin daha çox qanunauyğunluqlarını müəyyən etmək və təsvir etmək üçün yaranmışdır. Bu analogiya linqvokulturologiyanın ümumi dilçilik kimi yalnız digər, predmetinə görə daha konkret və tədqiqat metodologiyasına görə isə fərqli elm sahələri sistemində mümkün olduğunu anlamağa yardım edir. O.İ.Kourovanın fikrinə əsasən, linqvokulturologiya – dilçiliyin dil və mədəniyyətin linqvokulturoloji dəyərləri əks etdirən sistemlər şəklində qarşılıqlı təsirini öyrənən bölməsidir. (9, s. 53).

Linqvokulturologiya üçün baza anlayışları – linqvokulturoloji paradiqma, mədəni konnotasiya, dünyanın dil mənzərəsi, konsept və sairdir. Dil daşıyıcılarının dünyagörüşünü əks etdirən ən populyar material frazeologizmlər və paremiyalardır. Həmçinin ayrı-ayrı konseptlərin linqvokulturoloji spesifikasını aşkarlamağa yönəlmiş tədqiqatlar da mövcuddur.

Ədəbiyyat

1. Маслова В.А. Лингвокультурология. М.: Академия, 2001.
2. Воробьев В.В. Лингвокультурология. М., 2006
3. Лучинина Е.Н. Лингвокультурология в системе гуманитарного знания // Критика и семиотика. 2004. Вып. 7.
4. Воробьев В.В. Лингвокультурология: теория и методы. М., 1997.
5. Красных В.В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология: курс лекций. М.: ИТДГК «Гнозис», 2002.
6. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград, 2002.
7. Шейгал Е.И., Буряковская В.А. Лингвокультурология: языковая репрезентация этноса. Волгоград, 2002.
8. Хроленко А.Т. Основы лингвокультурологии. М.: Флинта, 2004.
9. Коурова О.И. Традиционно-поэтическая лексика и фразеология как лингвокультурная ценность. Екатеринбург, 2005.

А.З.Алиева

Лингвокультурология как новое направление современной лингвистики

Резюме

Статья посвящена взаимодействию языка и культуры и изучающей это взаимодействие лингвокулътурологии. В данной статье отображаются мнения различных языковедов о языке и культуре. Язык и культура являются плодом совместной деятельности людей и регулирующим фактором в системе общественных отношений. Взаимоотношениями языка и общества, языка и культуры занимаются различные науки, благодаря которым образовалось новое направление – лингвокультурология. Лингвокультурология понимается как тесная взаимосвязь между языком и культурой народа и развитие языка в следствиях развивающейся человеческой деятельности. В данной статье были исследованы научно-теоретические основы этой области.

A.Z.Aliyeva

Linguiculturology as new direction in modern linguistics

Summary

The article is devoted to the interaction of language and culture and to linguiculturology which studies this interaction. This article shows the different views of linguists about language and culture. Language and culture are fruits of joint activity of people and regulating factors in the system of public relations. The relationship between language and society, language and culture are engaged in a variety of science, by which formed a new direction – cultural linguistics. Linguiculturology is understood as the close relationship between language and culture of the people and the development of language in the consequences of creative human activities. Theoretical-scientific foundations of the science were studied in this article.

Rəyçi: filol.f.d. A.Quliyeva

Redaksiyaya daxil olub: 09.11.2017

J.E.FƏRHADLI

Azərbaycan Dillər Universiteti
(Bakı şəh., R.Behbudov küç., 60)

MƏDƏNİ MÜXTƏLİFLİK DİLİN ZƏNGİNLƏŞMƏSİNDƏ MÜHÜM VASİTƏLƏRDƏN BİRİ KİMİ

Açar sözlər: *dil, cəmiyyət, mədəniyyət, söz, sosial*
Ключевые слова: *язык, общество, культура, слово, социальный*
Key words: *language, society, culture, word, social*

Mədəniyyət bəşər cəmiyyəti tərəfindən yaradılan ikinci bir dünyadır. Mədəniyyət bütün dövrlər üçün qüvvədə olan ümumtarixi kateqoriyadır. Bu o deməkdir ki, bəşəriyyət tarixində elə bir dövr yoxdur ki, onun barəsində mədəniyyət kateqoriyası nəzəri məna kəsb etməsin. Mədəniyyət cəmiyyətin maddi və mənəvi həyatının təhlilində və eləcə də, hər bir xalqın müəyyən tarixi dövrdə mühüm iqtisadi, siyasi və ideoloji inkişaf meyillərinin öyrənilməsində nəzəri və metodoloji əhəmiyyətə malikdir. Vaxtilə, V.Hegel demişdir ki, xalqların müdrikliyini öyrənməyin yeganə açarı mədəniyyətin əlindədir.

Dil və mədəniyyət əlaqələrini izah edərkən tez-tez "dil mədəniyyətin güzgüsüdür" metaforasını işlədirlər. Əslində dilin güzgüyə bənzədilməsi təsadüfi deyil, çünki bizi əhatə edən sosial reallığı qəbul edərkən çox vaxt metaforik terminlərdən istifadə edirik, amma məsələnin həqiqət və ya yalan olması məcazın sərhədləri xaricindədir, çünki o, məsələnin bir tərəfini işıqlandırıb digərini kölgədə saxlayır. Hər bir dildə sözlər vasitəsilə real həyatda olan məfhum və ya predmetlər ifadə olunur (1, s. 122).

Dünyanın müxtəlif ölkələrinin, millətlərinin özünəməxsus mədəniyyəti, dünyagörüşü vardır ki, bu da öz əksini onların dilində tapır.

Əslində mədəniyyət, müəyyən cəmiyyətin, insanların həyat tərzini düzənləmək və idarə etmək üçün lazım olan inam və dəyərlər deməkdir. Beləliklə, insanın düşüncə tərzi mədəniyyətdən irəli gəlir. Eduard Sepirin də fikrinə nəzər salaq: *"Culture is a set of beliefs and practices which govern the life of a society for which a particular language is the vehicle of expression"* (2, s. 61).

Buna görə də bizim mülahizələrimiz, fikirlərimiz, təfəkkürümüz mədəniyyətdən asılıdır.

Emmitt və Pollok iddia edir ki, insanları oxşar davranışlarla tərbiyə etsələr və ya birbirinə yaxın mədəni mühitdə böyütsələr də, əgər onlar müxtəlif dillərdə danışırlarsa, onda onların düşüncə tərzi də fərqli olacaq (3, s. 114).

Dilin mədəniyyətdə öz əksini tapması və düşüncə tərzinə təsiri fikri birinci dəfə Amerikalı linqvist və antropologist Eduard Sepir və onun tələbəsi, Benjamin Whorf tərəfindən irəli sürülmüşdür. Onlar iddia edirdilər ki, bizim düşüncəmiz və dünyaya baxmaq tərzimiz məhz elə bizim dilimizdən irəli gəlir (4, s. 194).

Sepirin fikirlərinə diqqət yetirsək görərik ki, o, dili mədəniyyətin tərkib hissəsi kimi göstərmir, əksinə dilin üstünlüyünü, daha mühüm funksiyalar yerinə yetirdiyini izah edir. Deməli, o digər dilçilərin mədəniyyət və dil münasibətlərini bərabərləşdirməsinə hardasa öz etirazını bildirmək istəyir və az da olsa dili daha çox önəmsəyir. Doğrudan da, hər hansısa bir ölkənin mədəniyyəti olub, lakin dil daşıyıcıları yoxdursa, mədəniyyət nə inkişaf edəcək, nə də nəsildən-nəsilə ötürüləcək. Elə Amerikanın özünü nümunə kimi təqdim edək. Eyni iqlim şəraitində, eyni və ya oxşar adət-ənənələrlə böyüyən nəsil əgər müxtəlif dillərdə danışırsa, onların mədəni göstəriciləri də müxtəlif olacaqdır. Bu fikir bizim öz ölkəmizdə, Azərbaycanda da öz təsdiqini tapırmı? Yəni, eyni coğrafi mühitin, iqlimin, eyni mədəniyyətin, oxşar təlim-

tərbiyənin, lakin fərqli danışıq dilinin mövcud olduğu bir mühitdə onların düşüncə tərzlərində, dünyaya baxışlarında, fikirlərində, daxili mədəniyyətlərində təbiidir ki, fərq olacaq.

Kluchkolun da iddia edir ki, insan mədəniyyəti dilsiz mövcud deyil (2, s. 26). Buna əlavə olaraq Sepir qeyd edir ki, biz dilə mədəniyyətin simvol bələdçisi kimi baxa bilərik (2, s. 70).

Uenying Ciang "Mədəniyyət və dil arasında əlaqə" məqaləsində dil və mədəniyyəti metaforik cəhətdən izah edir:

1. Fəlsəfi baxımdan: Dil və mədəniyyət canlı orqanizmdirlər, dil cisim, bədən, mədəniyyət isə qandır. Mədəniyyətsiz dil ölüdür, dilsiz isə mədəniyyətin formasından belə söhbət gedə bilməz.

2. Ünsiyyət baxımından: Ünsiyyət üzməkdir, dil üzmək bacarığıdır, mədəniyyət isə sudur. Dilsiz ünsiyyət ancaq dayaz su ilə müqayisə edilə bilərdi, mədəniyyətsiz isə heç ünsiyyət olmazdı.

3. Praqmatik baxımdan: ünsiyyət nəqliyyat, dil təkərdir, mədəniyyət isə işıqfordur. Dil ünsiyyəti həm sürətləndirir, həm yavaşıdır, mədəniyyət nizama salır (5, s. 328).

Ümumilikdə nəzərə alsaq, mədəniyyət və dil arasında əlaqə bəşəriyyətin ilk təşəkkül tapdığı dövrdən mövcuddur. Dil musiqi, ədəbiyyat, rəssamlıq, geyim, dini etiqad kimi mədəniyyətin tərkib hissəsidir. Hər bir xalqın özünəməxsus, təkrarsız, əsrarəngiz mədəniyyəti vardır. İngilis xalqı da bu baxımdan digərlərindən geri qalmır, əksinə, mədəni cəhətdən dünyanın öndə gedən xalqlarından biri hesab edilir. İngilis dilində yad təsirlər nə qədər çox müşahidə olunsa da, müasir ingilis dili qədim adət-ənənələrə, mədəniyyətə, tarixə və dövlətçilik ənənələrinə malik olan bir xalqın – ingilis xalqının məhsuludur və onun mədəniyyətinin tərkib hissəsidir.

Mədəniyyət dialektik inkişaf prosesi kimi sabit və dəyişkən, ənənəvi və yenilikçi cəhətlərə malikdir. Mədəniyyətin sabit cəhətini ənənə təşkil edir. Bəşər tarixində ənənə sayəsində insan təcrübəsinin toplanması və ötürülməsi prosesləri yer alır. Hər yeni insan nəsli öz fəaliyyətində əvvəlki nəsillərin yaratdığı dəyərləri tətbiq edir və beləliklə ənənə yaşadır. Tarixən yaranmış mütərəqqi ənənələr yaddaşlarımızdan heç zaman silinmir (6, s. 109).

Bu səbəbdən də, bilavasitə işlə, əməklə, ümumi şəkildə xalqın təsərrüfat həyatı ilə bağlı yaranan və mənəvi mədəniyyətin tərkib hissələrindən olan, eyni zamanda tarixin əski çağlarından dövrümüzədək cilalana-cilalana gələn mərasim və bayramlara adi məişət aktı kimi yox, daha çox müəyyən sosial-mədəni məzmunlu, əxlaqi-estetik ideyalar ifadə edən fakt kimi baxılmalıdır. Bayram və bu bayramın mərasimləri, ayinləri, eləcə də burada oxunan nəğmələr, müxtəlif məzmunlu əyləncələr, göstərilən tamaşalar xalqın sosial durumunu, adət-ənənəsini, məşğuliyyət növlərini və bunlara münasibətlərini əks etdirir. Başqa sözlə, hər bir xalqın müəyyən sistemə salınmış bayram mərasimləri bənzərsizliyi, təkraredilməzliyi və milli koloriti etibarilə fərqlənən əsl xalq yaradıcılıq abidəsidir, bütöv sənət əsəridir. Bu abidənin, əsərin çoxçeşidli mərasimlərində xalqın həyat tərzi, məişəti, güzəranı, arzu və düşüncələri, inamı, bir sözlə dünyaya baxışı əks etdirilir (7, s. 13).

Bəlli olduğu üzrə, hər bir xalqın həyatında, məişətində çoxlu bayramlar vardır. Bununla belə, bu bayramlar arasında biri və ya bir neçəsi öz mərasimlərinin, ayinlərinin, oyun və əyləncələrinin, tamaşalarının zənginliyi ilə seçilir, məşhur olur.

Canlı dilin bir ünsiyyət vasitəsi kimi öyrədilməsi həmin dili daşıyan xalqın mədəniyyətini paralel şəkildə öyrətmədən mümkün deyil (8, s. 8).

İngilis yazıçısı M.Feller yazırdı ki, mədəniyyət hər şeyi asanlaşdırır, rahatlaşdırır. Bu nə deməkdir? Birincisi, mədəniyyət bütün hadisələrə, obyektlərə, insanlara məna və ad verir. Məsələn, hər ölkənin öz mədəniyyəti, özünəməxsus tarixi abidələri, bayatıları, adət-ənənələri vardır. İkincisi, mədəniyyət həyatın mürəkkəbliyini azaldır, yəni kulturoloji amillərin böyük əksəriyyətini avtomatik və qeyri-ixtiyari qəbul edib dərk edirik (9, s. 30).

Məsələn, öz millətimizin mədəniyyətinə xas olan adət-ənənələr, mərasimlər, bayramlar nəsildən-nəsilə keçərək gəlib bizə çatır və bizim də onlara uymamız, riayət etməmiz avtomatikləşir. Novruz bayramı, səməni cücərtmək, yumurta boyamaq, Qurban bayramı və Ramazan

bayramını biz hazır şəkildə mənimsəmişik. Atalar sözləri, rəvayətlər vasitəsilə bu bayramlara xas olan adətləri, mərasimləri öyrənmişik. Christmas, Halloween, Easter və s. isə ingilislərin mədəniyyətinə xas olan bayramlardır. Eləcə də salamlaşma mədəniyyəti hər ölkəyə görə fərqlənir. Biz adətən bir yanaqdan öpüb salamlaşırıq, amerikalılar çox vaxt əl sıxıb *"hi"* deməklə kifayətlənirlər, çinlilər, filippinlilər əllərini qoşalaşdırıb azca əyilməklə salamlaşırlar və s.

A.J.Marsella mədəniyyətə belə bir tərif verirdi: Mədəniyyət, şəxsi və sosial yaşama prinsiplərini, adaptasiyanı, inkişaf qaydalarını məqsədli şəkildə bir nəsildən digər nəslə ötürən, paylaşılaraq öyrənilən davranış qaydalarıdır (9, s. 114).

Mədəniyyət nəsildən-nəsilə hekayələr, əfsanələr, əsatirlər, atalar sözləri vasitəsilə keçir. Bundan başqa mədəniyyətimizi incəsənət, kütləvi informasiya vasitələri, TV, radio və internet vasitəsilə öyrənirik. Cəmiyyətdə, insanın şəxsiyyət kimi formalaşmasında, milli-mədəni dəyərlərə yiyələnməsində mədəniyyətin rolu əvəzsizdir. Təbii ki, mədəniyyət ünsiyyətə, nitqə öz təsirini göstərir. İnsanın davranışı, danışıq tərzi, əl-qol hərəkətləri, etikası, masa arxasında özünü aparma qaydaları onun daxili mədəniyyətinin göstəricisidir. Amerikalılar davranışı üstün tutaraq belə deyir: *Manners make the man – insanı insan edən onun hərəkətləri, davranışıdır.*

Nitq və ünsiyyət isə insanı cəmiyyətdə tanıtdıran ən mühüm göstəricilərdən biridir. Əlbəttə ki, ünsiyyət vasitələrinin inkişafı olmadan xalqlar arasındakı "dil səddini" aşmaq mümkün deyil (2, s. 7).

Ünsiyyət insanlar arasında təmasın yaranması və ümumi prosesi kimi meydana çıxır. Ünsiyyət müxtəlif vasitələrlə həyata keçirilir. Onların içərisində verbal nitq xüsusi və mühüm yer tutur. Yenə də, mədəniyyətin göstəricisi olan ünsiyyətin ekspressiv vasitələri, qeyri-verbal ünsiyyətdə mühümdür, təbəssüm, tərs baxış, mimika, əl və bədənin ifadəli hərəkətləri, intonasiya, kinesika, proksemika, vokal mimikası – bunlardan hər birinin ünsiyyət prosesində öz yeri vardır (4, s. 59).

Ədəbiyyat

1. Şükürova A. Dil, təfəkkür və mədəniyyət əlaqəsi / Xarici dillərin tədrisinin aktual problemləri. V Respublika elmi-praktik konfransının materialları (7-8 iyun 2012). Bakı: ADU, 2013, s. 122-123

2. Sapir E. Culture, language and personality: Selected essays. Berkeley CA: University of California Press, 1964, 224 p.

3. Emmitt, M., & Pollock, J. Language and learning. 2nd edition. South Melbourne: Oxford University Press, 1997, 228 p.

4. Anderson S., Lightfoot D., The language organ: Linguistics as Cognitive Physiology, UK, Cambridge: Cambridge University Press, 2002, 284 p.

5. Jiang W. The relationship between Culture and Language // ELT Journal, vol. 54/4. Oxford: Oxford University Press, 2000, pp. 328-334

6. Hüseynov İ., Əfəndiyev T. Kulturologiya tarixi: Ali məktəblər üçün dərslik. Bakı: Mars print, 2012.

7. Azərbaycan etnoqrafiyası: 3 cilddə. III c. Bakı: Şərq-Qərb, 2007.

8. Axundov A.A. Dil və mədəniyyət. Bakı: Yazıçı, 1992.

9. Akmajian A., Demers R., Farmer A., Harnish R. An Introduction to language and communication. V edition. Cambridge: MIT Press, 2001, 410 p.

Дж.Э.Фархадлы

Культурное разнообразие как важный способ в обогащении языка

Резюме

Культура - это совместное научное поведение, которое передается от поколения к поколению в целях поощрения индивидуального и социального выживания, адаптации, роста и развития. Культура имеет как внешние, так и внутренние представления. Наша культура изменяет наше использование невербальных сигналов. Даже когда члены разных культур используют одни и те же невербальные сигналы, они могут не означать одно и то же.

Невербальная коммуникация включает такие языки тела, как жесты, мимика, зрительный контакт и осанка. Признавая, что один стиль общения не является внутренне лучше, чем любой другой, можно способствовать успешному многокультурному обмену.

J.E.Farhadli

Cultural diversity as an important way of enriching the language

Summary

Culture is shared learned behavior, which is transmitted from one generation to another for purposes promoting individual and social survival, adaptation, growth and development. Culture has both external and internal representations. Our culture modifies our use of non-verbal cues. Even when members of different cultures use the same non-verbal cues, they may not mean the same thing. Non-verbal communication includes body language, such as gestures, facial expressions, eye contact and posture. Acknowledging that one communication style is not intrinsically better than any other can help foster more successful multicultural exchanges.

Rəyçi: filol.f.d., dos. V.E.Ağabəyli

Redaksiyaya daxil olub: 02.11.2017

A.L.İBRAHİMOVA
filologiya üzrə fəlsəfə doktoru, dosent

Azərbaycan Dillər Universiteti
(Bakı şəh., R.Behbudov küç., 60)

SİNTAKSİSİN TƏDRİSİNDƏ FƏNDAXİLİ ƏLAQƏNİN İMKANLARI

Açar sözlər: *dilçilik, fəndaxili əlaqə, təlim, inteqrasiya*
Ключевые слова: *языкознание, предметная связь, обучение, интеграция*
Key words: *linguistics, interdisciplinary relation, exercises, integration*

Ölkəmizdə aparılan təhsil islahatları dövründə prioritet fəaliyyət istiqamətlərindən biri inteqrativ təhsilin formalaşdırılması sahəsində aparılan işlər olmuşdur. Bu işləri iki istiqamətdə qruplaşdırmaq mümkündür ki, bütün hallarda ümumtəhsil, eləcə də digər pillələrdə əldə olunmuş fənlərarası, fəndaxili əlaqələr sahəsində nailiyyətlər ümumiləşdirilmiş, yeni təcrübənin yaradılmasında onlardan istifadə olunmuşdur. Eyni zamanda inteqrasiya məfhumuna aid mülahizələr nəzərə alınmış, yeni təhsil konsepsiyasının yaradılmasında onlardan istifadə edilmişdir.

İnteqrativliyin nəzərə alınmasında əsas cəhətlərdən biri fənlərarası və fəndaxili inteqrasiyanın nəzərə alınmasıdır. Ənənəvi və klassik pedaqogikada həmin məsələ praktik əhəmiyyəti olan bir problem kimi özünə yer tutmuş, ötən əsrin sonlarında ayrı-ayrı fənlərin proqramlarına gətirilmiş, orada xüsusi qeydlərin verilməsi məqsədəuyğun hesab edilmişdir. Bu qeydlər ümumi epizodik xarakter daşısa da, müəllimlərin marağına səbəb olmuş, tədris fəaliyyətlərinin səmərəli qurulmasında əhəmiyyətli rol oynamışdır. Müasir dünyada informasiyaların çoxalması əlaqələrin sıxlaşması, ardıcıl və sistemli qurulması zərurətini yaratmışdır. Xüsusilə təhsildə onun didaktik əsasda qurulması mühüm pedaqoji problem kimi meydana çıxmışdır. Fənlərarası və fəndaxili əlaqələrin inteqrasiya müstəvisinə gətirilməsi, onun mühüm təhsil prinsiplərindən birinin tərkib hissəsi kimi nəzərə alınmaqla tətbiq olunması məqsədəmüvafiq hesab edilmişdir. Elə bu səbəbdən də təhsilin bütün səviyyələri üzrə təlimin məzmunu, təşkili və idarə olunması parametrlərində onun ciddi nəzərə alınması barədə nəticələrə gəlinmişdir.

Fəndaxili əlaqə təlimin səmərəsini artırır, elmi dünyagörüşün və mənəvi keyfiyyətlərin formalaşdırılmasına, təlim materiallarının daha yaxşı qavranılmasına olduqca müsbət təsir göstərir. Azərbaycan dilinin tədrisi onun fonetika, leksika, qrammatika kimi bölmələrinin qarşılıqlı əlaqəsini həmişə nəzərə almağı tələb edir. Tədris prosesinin başlanğıcında şagirddə eyni zamanda bu üç bölmə haqqında təsəvvür yaratmaq mümkün deyildir. Burada fəndaxili əlaqənin ardıcıl, tədricən qurulması və möhkəmləndirilməsi əsas şərtdir.

Sintaksisin tədrisində də fəndaxili əlaqə zəruridir. Bu zaman demək olar ki, bütün bölmələr yenidən yada salınır, təkrarlanır, daha da möhkəmləndirilir, yeni biliklər isə bu zəmində daha yaxşı mənimsədilir. "Bildiyimiz kimi, sözlər öz konkret mənalarını ancaq cümlə daxilində büruzə verə bilir. Leksikologiya və frazeologiyanın tədrisi zamanı sözlərin məna qrupları, həqiqi və məcazi mənalar şagirdlərə öyrədilmiş olsa da, sintaksisin tədrisində həmin məlumatları yenidən nəzərdən keçirmədən şagirdləri sözlərin əsl sahiblərinə çevirmək olmaz. Sözlərin ayrı-ayrı cümlələrdə, birləşmələrdə aldığı mənalarını şagirdlərin nəzərinə çatdırmadan onlarda sözə həssas münasibət aşılamaq mümkün deyildir" (1, s. 294).

Söz birləşmələrini tədris edərkən onlardakı həqiqi və məcazi mənalılıq haqqında da şagirdlərə yığcam bilik vermək olar. Beləliklə, bu məlumat yenidən leksik bilikləri yada salmağa əsas verir. Və yaxud, sözlərin cümlə daxilində müxtəlif şəkilçilərlə işlənməsinin tədrisi zamanı morfologiyaya dair biliklər yenidən sintaksisdə təkrarlanır və yeni keçiləcək mövzular üçün zəmin rolunu oynayır. Bununla bərabər, morfoloji biliklər möhkəmləndirilir.

İsmi birləşmələrdən danışarkən onları üç yerə ayırırlar. Bu birləşmələrin əsas tərəfinin isimlərdən ibarət olmasını izah edərkən, yenidən morfoloji biliklər yada salınır. I növ ismi birləşmələr hər iki tərəfi şəkilçisiz söz birləşməsi kimi izah olunur. Bu birləşmələrin mühüm bir cəhəti də qeyd edilir: onlar cümlədə tərkib hissələrinə ayrılaraq iki üzv yerində çıxış edir. Bunun izahı "Cümlə üzvləri" mövzusu ilə əlaqə üçün zəmin yaradır. II növ ismi birləşmələrin tədrisində onların birinci tərəfi qeyri-müəyyən yiyəlik halda, ikinci tərəfi mənsubiyyət şəkilçisi qəbul etmiş formada olur. Bu da yenidən morfoloji biliklərin yada salınmasına imkan verir. Müəllim belə birləşmələrin izahı zamanı hal və mənsubiyyət kateqoriyalarını yenidən yada salır, onlara aid biliklər möhkəmləndirilir. I növ ismi birləşmələr kimi II növ ismi birləşmələrin də cümlədə rolu, onların hansı üzv yerində çıxış etməsi cümlə üzvləri ilə fəndaxili əlaqə yaratmağın əsasını təşkil edir. Bu növ ismi birləşmələr cümlənin bir üzvü olur. III növ ismi birləşmələrin tədrisi prosesində də hal və mənsubiyyət kateqoriyaları, habelə nitq hissələri təkrarlana bilər. Bu birləşmənin cümlədəki rolundan danışılarkən cümlə üzvləri ilə əlaqə yaradılır. Fəndaxili əlaqəni nəzərə alaraq, III növ təyini söz birləşmələri haqqında müəllim şagirdlərə aşağıdakı məlumatları da çatdırmalıdır: bu birləşmənin tərəfləri arasına istənilən qədər başqa sözlər daxil ola bilər, ikinci tərəfi say ilə ifadə olunduqda, birinci tərəfə həm yiyəlik, həm də çıxışlıq hal şəkilçisi artırıla bilər.

Feli birləşmələrin izahı zamanı müəllim şagirdlərə çatdırmalıdır ki, bu birləşmələrin əsas tərəfi feli sifət, feli bağlama və məsdər olur. Bu zaman feli sifət, feli bağlama və məsdər təkrar obyekti olur. Onların başqa sözləri idarə edə bilmək xüsusiyyəti şagirdlərə misallarla izah olunur. Feli birləşmələrin müxtəlif növlərini oxşar konstruksiyalarla izah etmək müsbət nəticələr verir və bu zaman feli sifət, feli bağlama və məsdər bir daha təkrarlanır. Məsələn: feli sifətin iştirakı ilə yaranan feli birləşmələr: topla oynayan, ağı qaradan seçən, kitab oxuyan və s.; feli bağlamanın iştirakı ilə yaranan feli birləşmələr: topla oynayanda, ağı qaradan seçəndə, kitab oxuyanda və s.; məsdərin iştirakı ilə yaranan feli birləşmələr: topla oynamaq, ağı qaradan seçmək, kitab oxumaq və s.

Orfoepiya üzrə əvvəlki siniflərdə öyrədilmiş qaydalar sintaksisin tədrisində təkrarlanır möhkəmlənir. Müəllim sintaksisin tədrisi zamanı müxtəlif cümlələrin şifahi oxunması, bu cümlələrdəki sözlərin tələffüzü üzərində dayanır. Şagirdlərin tələffüz zamanı buraxdığı səhvləri izah edir, onların səbəblərini açıqlayır, müvafiq orfoepik qaydaları yada salır. Məlumdur ki, sadə və mürəkkəb cümlə kommunikasiyaya görə qurulur və bu baxımdan da şərh olunur. V.Qurbanov qeyd edir ki, təhlil zamanı məntiqi, struktur və kommunikativ cəhətlər aşağıdakı kimi ümumiləşən tələblərə çevrilməlidir: 1. Cümlənin oxunması (düzgün, məntiqi və ya ifadəli oxu ilə mənasının dərk edilməsi); 2. Quruluşunun müəyyən olunması; 3. Sadə cümlədirsə, üzvlərinin və ya komponentlərinin ifadə vasitələrinin göstərilməsi; 4. Mürəkkəbdirsə, sadə cümlələrarası əlaqələrin göstərilməsi.

Müəllif qeyd edir ki, cümlənin təhlili zamanı müəllimlərin yol verdiyi xeyli nöqsanlar var. Məsələn, müəllimlər təhlil zamanı cümlənin oxunması üzərində dayanmırlar və əhəmiyyətini də qiymətləndirmirlər. Eyni iradlar cümlə üzvlərinin ifadə vasitələrinin qeyd olunmaması ilə də əlaqədardır. Mürəkkəb cümlənin, xüsusən tabeli mürəkkəb cümlənin sadə cümlə kimi üzvlərinə görə təhlil olunması, ümumiyyətlə, bu cür təhlilin heç bir məntiqə sığmamasını, qarşılıqlı əlaqə və vəhdətin düzgün dərk olunmadığını göstərmiş olur (2, s. 110).

Cümlədə sözlərin əlaqəsi (yanaşma, idarə, uzlaşma) mövzusunun tədrisində də fəndaxili əlaqə zəruridir. Burada şəxs və kəmiyyət kateqoriyaları, ismin hal kateqoriyası, nitq hissələrindən sifət, zərf yada salınır və bunların əsasında yanaşma, idarə, uzlaşma əlaqələri şagirdlərə izah olunur. Bundan başqa, cümlənin məqsəd və intonasiyaya görə növlərinin tədrisində sual əvəzlikləri, sual ədatları, felin əmr forması, nidalar haqqındakı biliklər təkrarlanıb möhkəmləndirilir.

Sintaksisin tədrisində fonetik, leksik və frazeoloji biliklərin də yada salınması zəruridir. Sintaksis bəhsində sözlərdəki məntiqi vurğudan danışan müəllim, ilk növbədə, şagirdlərin

fonetika bəhsində vurğu haqqında aldıqları məlumata əsaslandıqda həm yenini şüurlu mənimsədir, həm də əvvəlkiləri xatırladır, dərinləşdirir və möhkəmləndirir. Və yaxud, frazeoloji vahidlər vaxtilə sərbəst birləşmələrlə müqayisə edildiyi kimi, sərbəst birləşmələr – ismi və feli birləşmələr tədris edilərkən bunları frazeoloji birləşmələrlə müqayisə etmək həm əvvəlkiləri yada salır, həm də yeni məlumatı şüurlu surətdə mənimsəməyə kömək edir. Şagirdlər ancaq bundan sonra sabit birləşmələrlə sərbəst birləşmələri cümlədə fərqləndirməyə alışırlar. Bu cəhətin sözün həqiqi və məcazi, leksik və qrammatik mənası barədə məlumatların yada salınmasında böyük rolu vardır.

M.Həsənov yazır: "Morfologiyanın tədrisi prosesində sintaksisə hazırlıq işləri aparmaq, eləcə də, sintaksisə dair materialları morfoloji biliklər arasında izah etmək müəllimin arzusundan asılı deyil. Bu, qrammatikanın bərabərhüquqlu hissələri arasındakı təbii əlaqədən, habelə təlimdə müvafiqlik prinsipi ilə bağlı olan əlverişlilik prinsipindən doğan ehtiyacdır" (3, s. 27). Sintaktik əsasda tədrisin əhəmiyyətini qeyd edən müəllifin fikrinə görə sintaksisə aid ilkin məlumatların sistemə salınması morfologiya kursunun sintaktik zəmin üzərində tədris edilməsi üçün şərait yaradır.

Orta məktəb dərsliklərində şəkilçilər leksik və qrammatik olmaqla iki qrupa ayrılır. Leksik vahidlərin sinonimliyi və omonimliyindən bəhs olunduğu halda, şəkilçilərin bu nöqteyi-nəzərdən izahına diqqət yetirilmir. Göstərilən cəhət tədris prosesində müəyyən çətinlik törədir. Məsələn, şagird -ma, -mə şəkilçilərini leksik şəkilçi kimi tanıyırsa, sonradan bu şəkilçilərin feilin inkar şəkilçiləri olduğunu görürsə, iki müxtəlif funksiyanın yerinə yetirilməsi onu çaşdıra bilir. Omonimlik və sinonimlik leksik və qrammatik şəkilçilərdə ayrı-ayrılıqda müşahidə olunduğu kimi onların qarşılaşdırılması zamanı da özünü göstərir. Məsələn, -laq şəkilçisi isimdən isim düzəldə bilir. Bu şəkilçinin köməyi ilə isimdən sifət də əmələ gəlir (çay-çaylaq, iş-işlək). Bu, leksik şəkilçilərin omonimliyidir. Leksik və qrammatik şəkilçilər omonim olur. Məsələn, "maq" - məsdər şəkilçisi (oxu - oxumaq), "maq" - feildən isim düzəldən şəkilçi (çax - çaxmaq) və s. Fəndaxili əlaqədən istifadə etməklə müəllim şəkilçilərin omonim, sinonim və antonimliyi haqqında şagirdlərə müxtəlif dərslərin tədrisi zamanı məlumat verə bilər. Bu əlaqə sözlərin omonim, sinonim və antonimliyinin, leksik və qrammatik şəkilçilərin, söz yaradıcılığının, eləcə də, müxtəlif nitq hissələrinin tədrisi prosesində qurula bilər.

Bütün yuxarıda göstərilənlər fəndaxili bağlılıqlara əsaslanan əlaqə və vəhdəti özündə ehtiva edən simmetrik bağlılıqlardır. Nəticə olaraq qeyd etməliyik ki, fəndaxili əlaqə dilin, o cümlədən Azərbaycan dilinin tədrisində son dərəcə əhəmiyyətli pedaqoji vasitələrdən biridir.

Ədəbiyyat

1. Balıyev H. Orta məktəbdə Azərbaycan dilinin tədrisi metodikası. Bakı: Maarif, 2003
2. Qurbanov V.T. Azərbaycan dili təlimində fəndaxili əlaqələr. Bakı: Müəllim, 2008
3. Həsənov M. V sinifdə say bəhsinin tədrisi təcrübəsindən // "Azərbaycan dili və ədəbiyyatı tədrisi" jurnalı. Bakı, 1993, № 3, s. 52
4. Veysova Z. Fəal/interaktiv təlim: Müəllimlər üçün vəsait. Bakı, 2007

А.Л.Ибрагимова

Возможности предметных связей в обучении синтаксиса

Резюме

Успешное внедрение национального куррикулума в Азербайджанской Республике подразумевает также широкое применение интеграции в обучении. А также, возможности предметных связей связаны с целями поставленными перед образованием. Здесь речь идет о знаниях, умениях и навыках, которые формировались при достижений этих целей. Эта цель связана с определением правильной жизненной позиции школьника для формирования качеств. Использование на уроках "Азербайджанского языка" предметных связей улучшает итог, помогает еще лучше изучить родной язык.

A.L.Ibrahimova

Opportunities of intercourse relation in teaching syntaxeses

Summary

Successful implementation of the national curriculum in the Azerbaijan Republic also implies wide application of integration in study. At the same time, interdisciplinary relation is connected with the possibility of education. The matter is formed skills, knowledge and habits for achieve that purpose. That purpose is due to important qualities which help students to achieve the proper position in life. Using interdisciplinary relation in "Azerbaijani language" lesson improves the learning outcomes, helps students to learn our native language better.

Rəyçi: filol.f.d., dos. Ə.F.Axundova

Redaksiyaya daxil olub: 08.11.2017

A.R.İSGƏNDƏROVA

Gəncə Dövlət Universiteti
(Gəncə şəh., Şah İsmayıl Xətai pr., 187)

MÜXTƏLİF FUNKSİONAL ÜSLUBLARIN MƏTN VƏ DİSKURS BAXIMINDAN TƏHLİLİNƏ DAİR

Açar sözlər: *mətn, diskurs, funksional, üslub, verbal*
Ключевые слова: *текст, дискурс, функциональность, стиль, вербальное*
Key words: *text, discourse, functional, style, verbal*

Mətn və diskursu daha dəqiq fərqləndirmək üçün onları müxtəlif funksional üslublara (bədii, publisistik, elmi, işgüzar) aid mətnlərin timsalında nəzərdən keçirmək lazımdır.

Bədii mətn qismində Yusif Səmədoğlunun «Qətl günü» romanından bir parçanı götürək:

«*Hələ ulduzlar təkəmseyrəkdi – boz səmada bozumtul işıq vardı, gah özəliyirdi, elə bil, sönmək istəyirdi, gah da par-par parıldamağa başlayırdı. Külək hələ əsmirdi, hərdən qoşa vələsin kəlləsində ləpədöyənin səsinə bənzər bir səs qopurdu, deyirdin, yaxınlıqda dəniz var, amma bu səsdən adam diksinirdi. Burada kim vardısa, bilirdi ki, çox-çox uzaqlarda, hardasa dünyanın o başında bir külək yatağından baş qaldırır, Baba Kahanın zülmətində gərnəşir, ordan çıxıb, ağır-ağır, sürünə-sürünə, batman ləngəri ilə torpaqda dərin şırımlar açırdı, daş-qayanın gövdəsində uğultu sala-sala bu başıbəlalı dünyaya meydan oxumağa hazırlaşırdı. Burada kim vardısa, hələ çox-çox uzaqlarda həmləyə hazırlaşan küləyin qarğışını eşidirdi: ay ikiayaqlı bəndələr, kökünüz kəsilsin sizin!*» (1, s. 11)

Bu parçanı (mikromətni) diskurs baxımından nəzərdən keçirək. Bu diskursun mövzusunu «Meşə və külək» adlandırmaq olar. Əsas ideyası sübh qabağı meşənin təsvirini verməkdir.

Müəllifin qarşısında duran əsas məsələ gecənin sükunətində qarşıdan gələn qorxu, təhlükə hissini çatdırmaqdan ibarətdir.

Açar sözlər: *boz səma, bozumtul işıq, səs, külək, Baba Kaha, başıbəlalı dünya, ikiayaqlı bəndələr*.

Məna sıraları diskursun dominantını təşkil edir: müəllif sübhqabağı meşəni belə görür.

Bu parçanı mətn baxımından nəzərdən keçirdikdə tamam başqa mənzərə yaranır. Mikromətnin mövzusu: «Meşədə gecə». Mikromətn cümlələrinin mövzu birliyi onun əsas əlamətlərindən biridir. Bir mikromətni digərindən ayırmağa əvvəlki cümlədən sonrakına məna sualının verilməsi kömək edir. Əgər məna sualı vermək mümkün deyilsə, deməli mikromətn başa çatıb və sonra yeni mikromətn başlayır, yəni yeni mikromətn başlayır və onun daxilində belə suallar mümkündür.

Mikromətnin tematik və ya məna vəhdəti göstərir ki, onun tərkibinə daxil olan bütün cümlələr məna birliyi, bir fikrin inkişafı ilə bağlı olub, söyləm predmetini konkretləşdirən və diqqəti onun üzərində cəmləyən bir mikromövzu təşkil edirlər.

Diskursdan fərqli olaraq mətni dil səviyyələri (fonetik, morfem, leksik, morfoloji, sintaktik) baxımından nəzərdən keçirtmək olar: müəllifin mətndə istifadə etdiyi hər dil vahidinin əlavə məna yükü olur. Məsələn, fonetik baxımından bu mətndə «s», «z», «k» səsləri çox işlədilir (ulduzlar təkəmseyrək, boz səmada bozumtul sönmək istəyirdi, əsmirdi, vələs, səs, külək, kim, Kaha, kökünüz kəsilsin və s.), kar samitlər çoxluq təşkil edir və s.

Bu mikromətnin leksik səviyyəsi əsasən təkrirlərlə təmsil olunmuşdur (boz – bozumtul, gah – gah, səsinə bənzər bir səs, par-par parıldamaq, çox-çox, ağır-ağır, sürünə-sürünə, daş-qaya, uğultu sala-sala və s.).

Morfoloji səviyyədə əsasən feillər (özələyir, sönmək istəyir, parıldamağa başlayır, əs-mir, səs qopur, diksinir, qaldırır, gərnəşir, açır, hazırlaşır və s.) üstünlük təşkil edir. Sifətlər

(boz, bozumtul,) və isimlər də (ulduzlar, işıq, külək, vələs, ləpədöyən, səs və s.) leksik, morfoloji funksiya ilə yanaşı bədii funksiya yerinə yetirirlər. Bu mikromətndə cəmisi dörd sintaktik konstruksiya olsa da, bunların üçündə «külək» sözü işlədilir və bununla da hələ başlamamış, çox-çox uzaqlarda başlamağa hazırlaşan təbii hadisənin müdhiş funksiyası vurğulanır.

Mikromətnin sintaktik quruluşuna gəldikdə isə qeyd etmək olar ki, cümlələrin quruluşu, təşkili vahid məqsədə xidmət edir. Mikromətn dörd cümlədən ibarətdir və cümlələrin dördü də mürəkkəb sintaktik konstruksiya şəklindədir. Bunlarda tabelilik və tabesizlik əlaqələri, bağlayıcılı və bağlayıcısız konstruksiyalar bir-biri ilə üzvi surətdə birləşir və son nəticədə vahid bədii intonasiyanı formalaşdırırlar.

Beləliklə, mətnin ideyası diskursun ideyasından fərqlənir: müəllif gizli mənalardan istifadə etməklə oxucuya maddi aləmin hüdudlarını genişləndirməyə və dərin mifologem və mədəni kökləri olan ideyalar, arxetiplər, fikir formaları səviyyəsinə qalxmağa imkan verir. «Əslində bədii ədəbiyyatın dili xalqın ədəbi dilinin tarixi kontekstində və onunla sıx bağlı inkişaf edərək eyni zamanda bir növ onun cəmlənmiş ifadəsidir» (12).

Qeyd etmək lazımdır ki, bədii ədəbiyyatın dili hər bir funksional üslubla yaxınlığa malikdirsə, yəni onlar kimi, o da sosial fəaliyyətin müəyyən tipinə və müəyyən şüur işi tipinə aid edilə bilirsə, onda o, bu əlamətləri ilə onların hamısına birlikdə qarşı-qarşıya qoyulur: 1) «özününkü olmayan» müxtəlif səviyyəli dil vahidlərindən geniş istifadə edir; 2) funksional üslublardan dil normasının spesifikası ilə fərqlənir; 3) birinci növbədə praktik funksiyalar yerinə yetirən funksional üslublardan xüsusi estetik funksiyası ilə fərqlənir. Bədii ədəbiyyatın dili daha çox cümlə səviyyəsində dil vahidinin özünün deyil, mikromətndə dil vahidlərinin seçilməsi və təşkili prinsiplərini müəyyənləşdirməyə imkan verir.

Linqvistik planda bədii mikromətnlər müəllifin özünü ifadə sərbəstliyi, dilin bütün üslub qatlarından istifadə, fərdi, qeyri-standart söz birləşmələrindən istifadə, təkrarolunmaz müəllif yazı üslubu ilə fərqlənirlər.

Mikromətnin «bədiiliyi» sözlə ifadə olunmuş mənaların və eksplisit səviyyədə də işarələri olan, lakin hazır olmayan resipiyentlərin qavraması üçün çətin olan implisit alt mənaların, «sətiraltı» hadisələrin birləşməsi hesabına yaradılır. «Poetik vasitələr dilin morfoloji və sintaktik strukturunda gizlənir…» (15). Onlar həm də dilin fonetik, morfem, sözdüzəldici, leksik səviyyələrindədir. Dilin estetik funksiyasının ilkin təzahürü müəllifin bilərəkdən söz ifadəsinin formasına diqqət yetirdiyi, onu müəyyən qədər qiymətləndirdiyi bütün hallarda müşahidə olunur.

Obrazlılıq bədii ədəbiyyatın dilinin əsas fərqli xüsusiyyəti və müəllif qarşısında duran məqsəddir. Məhz buna səbəb bədii ədəbiyyat əsərlərində dil obrazın qurulduğu material qismində çıxış edir. Dilin estetik funksiyasını onun «praktik» funksiyalarından (ünsiyyət, informasiyanın çatdırılması) fərqləndirən əsas məqam söz ifadəsi formasının yalnız bu və ya digər məzmunun çatdırılmasına deyil, həm də özünə, özünün kamilliyinə diqqəti cəlb etməsindədir. Dilin «praktik» funksiyaları informasiyanın daha aydın, dəqiq və anlaşıqlı çatdırılması məqsədi ilə dil vahidləri ilə iş tələb edir; dilin estetik funksiyası dil vahidləri üzərində oxucu üçün sözün özündə gözəllik açıqlamaq məqsədilə iş tələb edir.

Funksional kitab üslublarının mikromətnlərinin təhlili kommunikativ motivli mətnin tamam başqa mənzərəsini açır. Dilin hər funksiyası bu və ya digər deyim tərzini (dəqiq, obyektiv, konkret-təsviri, informativ, işgüzar) müəyyənləşdirir. Buna uyğun olaraq funksional üslub ədəbi dildən bu üslubun daxili tapşırığını ən yaxşı yerinə yetirə biləcək dil vahidlərini (söz və ifadələr, forma və konstruksiyalar) seçir. Orta məktəb dərsliklərində funksional üslublar daha çox əsasən leksik tərkiblərinin təhlilinə görə qarşılaşdırılırlar, çünki məhz leksikada onlar arasındakı fərq daha bariz görünür. Lakin hər funksional üslub mürəkkəb sistem olub, dilin bütün səviyyələrini əhatələyir və spesifik xüsusiyyətləri ilə səciyyələnir və bu xüsusiyyətlər müəyyən dil vahidləri dəsti vasitəsilə yaradılır. Funksional üslubların parçalarının təhlili bir tərəfdən hər bir funksional üslubda müxtəlif səviyyəli dil vahidlərinin istifadə özəlliyini aşkarlamağa, digər tərəfdən isə eyni zamanda iki-üç üslubda istifadə olunan dil

vahidlərini müəyyənləşdirməyə imkan verir. Təhlil olunan mikromətn bir ilkin material kimi bütövlüyü realizə etməyə imkan verən bütün əlaqə vasitələrini, bütün dil birləşdiricilərini, bütün priyomları nümayiş etdirir ki, bu da nəticədə müəyyən funksional üslub və müəyyən kommunikativ yönümlü mikromətni «damğa»lamağa imkan verir. Bədii mətni diskurs kimi nəzərdən keçirmək «mətn» anlayışının özünü bəsitləşdirmək olar, çünki yalnız antroposentrik aspekt «müəllif – mətn - oxucu» nisbətini fərqləndirir, amma linqvosentrik («dil - mətn») və mətnsentrik aspektlərdə mətn resipiyentsiz tədqiq olunurlar.

Bədii əsərdən parça birinci növbədə mətn baxımından nəzərdən keçirilməlidirsə, publisistik mətn birinci növbədə diskursdur. Burada müəllif qarşısında duran məsələ oxucuya informasiyanı çatdırmaq, ona təsir etməkdir.

Bir misalı nəzərdən keçirək:

«Tədbirdə Azərbaycan Dövlət Rəssamlıq Akademiyasının prorektoru Səlhab Məmmədov və Milli Məclisin deputatı İlham Məmmədov sərginin əhəmiyyətindən danışıblar. Vurğulanıb ki, sərginin ekspozisiyasında Yaradıcı Qadınlar Assosiasiyasının üzvü olan 60-dək fırça ustasının 150-dən çox sənət əsəri nümayiş olunur. Ekspozisiyada sərgilənən sənət əsərlərinin məna və mövzu baxımından dolğunluğundan söz açan natiqlər deyiblər ki, ziyarətçilər bir həftə davam edəcək sərgidə rəngkarlıq, yağlı boya, akvarel və dekorativ tətbiqi sənətə aid müxtəlif mövzulu portretlər görə biləcəklər» (16).

Əvvəlcə bu materialı diskurs qismində nəzərdən keçirək. Mövzusunu «Sərgi» adlandırmaq olar. İdeyası – qadın rəssamların yaradıcılığının təbliği hesab etmək mümkündür. Müəllif məhz bu fikri oxuculara çatdırmaq istəyir. Hər şey olduqca konkret və yığcam təsvir olunur. Bu da publisistikanın əsas xüsusiyyətlərindən biridir. Diskurs yalnız informativ funksiya yerinə yetirir. Müəllifin mövqeyi, baş verənə münasibəti arxa planda qalır.

Bu mikromətni nəzərdən keçirdikdə də birinci növbədə sintaktik sxemə diqqət yetirmək lazım gəlir. Cümlələrin quruluşu göstərir ki, burada konstruksiyalar daha sadədir və bu da parçanın informativliyini göstərir. Sadalama intonasiyası üstünlük təşkil edir. Morfoloji baxımdın isimlər və feillər üstünlük təşkil edir. Fərdi deyil, kollektiv sərgidən söhbət getdiyindən informasiyanın dolğunluğuna nail olmaq üçün saylara da kifayət qədər yer ayrılır. Bədiilik elementləri yox dərəcəsindədir.

Sintaktik baxımdan sadə informativ cümlələr üstünlük təşkil edir. Cümlələrin genişləndirilməsi həmcins üzvlər hesabına baş verir. Klişelərdən, publisistik ştamplardan istifadə olunur. Buna görə də pafos, patetika hiss olunmur. İnformativ mətn qarşısında duran əsas məsələ «kim, nə, harada, necə və nə üçün?» suallarına cavab vermək olduğunda, müəllif bu qəlibdən kənara çıxmır.

İndi isə qısaca olaraq rəsmi-işgüzar mətnə müraciət edək və misal qismində «Təhsil haqqında Azərbaycan Respublikasının qanunu»nun preambulasını götürək:

«Bu Qanun vətəndaşların Azərbaycan Respublikası Konstitusiyasında təsbit olunmuş təhsil hüququnun təmin edilməsi sahəsində dövlət siyasətinin əsas prinsiplərini və təhsil fəaliyyətinin tənzimlənməsinin ümumi şərtlərini müəyyən edir, təhsilin ayrı-ayrı pillələri üzrə müvafiq qanunların və digər normativ hüquqi aktların qəbul edilməsində baza rolunu oynayır. Azərbaycan Respublikasında təhsil dünyəvi və fasiləsiz xarakter daşımaqla, vətəndaşın, cəmiyyətin və dövlətin maraqlarını əks etdirən strateji əhəmiyyətli prioritet fəaliyyət sahəsidir. Azərbaycan Respublikasında təhsil insan hüquqları haqqında beynəlxalq konvensiyalara və Azərbaycan Respublikasının tərəfdar çıxdığı digər beynəlxalq müqavilələrə əsaslanır, təhsil sahəsində milli-mənəvi və ümumbəşəri dəyərlərin prioritetliyi əsasında dünya təhsil sisteminə inteqrasiya olunaraq inkişaf edir» (17).

Qanunun əsas xüsusiyyəti birmənalı qavranılmasıdır, yəni burada şablon ifadələr, müəyyən klişelər işlədildiyindən, çatdırılan fikir müəyyən qəlibə yerləşdirildiyindən, onun müxtəlif şərhlərinə yer qoyulmur. Buna görə də, rəsmi-işgüzar mətn yalnız diskurs baxımından

nəzərdən keçirilə bilər. Hər klişe situasiyadan asılı olaraq istifadə olunur. Bu, məhdud söyləm tipi, yəni diskursdur.

Bu kimi mətni oxuyanda biz yalnız məsələnin mahiyyətini görürük. Rəsmi-işgüzar üslubun dil vahidlərinin və mikromətn hadisələrinin təhlili bu üslubun xüsusiyyətlərini aşkarlamağa imkan verir. Bu, dəqiqlik, deyimlərin birmənalılığı, informativlik, standartlıq, klişelərin olması, dil vasitələrinin unifikasiyası, obrazlılığın olmaması və sairdir.

Diskursun təhlili çox vaxt «mətn» üzərində aparılır, amma bu zaman nəzərə alınmalıdır ki, mətn diskursun yalnız bir hissəsini əks etdirir, çünki diskurs anlayışı mətndən xeyli genişdir. Şifahi diskursda verbal və qeyri-verbal vasitələrdən istifadə olunduğundan, yazılı diskursda (mətndə) qeyri-verbal vasitələr öz əksini tapmasa da, bəzi hallarda bunlar verbal vasitələrlə əks etdirilir.

Diskurs, mətn və nitq anlayışlarının nisbəti xeyli müddətdir ki, diskussiya predmetidir. Onları bəzən yazılı-mətn və şifahi-diskurs kimi fərqləndirirlər. Amma bu bölgü terminlərin həcmini xeyli məhdudlaşdırır. Bu bölgünün əsasında bir amil – yazıdan istifadə etmək və etməmək durur.

Bu dixotomiya əsasında bəzi tədqiqatçılar diskus-analizi və mətn linqvistikasını fərqləndirirlər: «there is a tendency... to make a hard-and-fast distinction between discourse (spoken) and text (written). This is reflected even in two of the names of the discipline(s) we study — discourse analysis and text linguistics» (3, s. 1-32). Belə yanaşma bir sıra hallar üçün özünü doğrultmur, çünki elə materiallar var ki, onlar həm yazılı, həm də şifahi şəkildə mövcuddur. Məsələn, məruzə həm yazılı mətn, həm də kütlə qarşısında çıxış kimi (kommunikativ hadisə) nəzərdən keçirilə bilər. Diskurs və mətnin dəqiq fərqləndirilməsinin qeyri-mümkünlüyünü Houi də qeyd edir: «It may at times obscure similarities in the organisation of the spoken and written word» (3, s. 1-32).

70-ci illərə qədər Avropa dilçiliyində mətn və diskurs anlayışları çox vaxt bir-birini əvəzləyən anlayışlar kimi işlədilirdi. Yalnız 70-ci illərin əvvəllərindən həmin cütlüyə situasiya kateqoriyasını əlavə etməklə onların differensiasiyasına cəhd edildi. Belə ki, diskursu «mətn üstə gəl situasiya», mətni isə «diskurs çıxılsın situasiya» kimi şərh etmək təklif olundu (9, s. 65-76; 6, 239-253). Diskurs-təhlilə dil kommunikasiyasının öyrənilməsinə geniş yanaşma kimi dərkinə ümumi tendensiya öz əksini bunda tapdı. Bunun üçün bir tərəfdən cümlədən daha davamlı nitq parçalarına diqqət, digər tərəfdən isə sosial situasiya kontekstinə həssas münasibət səciyyəvi idi.

Diskurs-analiz dil ünsiyyətinin sosiomədəni, interaktiv tərəflərini öyrənir, amma bu onun maraqlarının yalnız dialoqla məhdudlaşdığı demək deyil: ən adi yazılı mətn də daxil olmaqla dil ünsiyyətinin istənilən fraqmenti praktik olaraq bu bucaq altında nəzərdən keçirilə bilər.

Funksional yönümlü tədqiqatların çoxunda diskurs və mətnin bir sıra meyarlarına görə qarşı-qarşıya qoyulması tendensiyasını görmək olar: funksionallıq – strukturluq; proses – məhsul; dinamiklik – statiklik; aktuallıq – virtuallıq. Buna uyğun olaraq strukturlu mətn məhsul və funksional diskurs proses kimi fərqlənirlər (text-as-product, discourse-as-process)- (2, s. 24).

C.Liçin sözlərinə görə, mətn vasitəsilə diskursun həyata keçirildiyi məlumatda realizə olunur: «discourse by means of message by means of text» (4, s.59). Beləliklə, formalaşmış anlayışlar sırasında cümlə və mətn birinci, söyləm və diskurs isə ikinci qrupa aid edilir (Bax: 7, s. 9; 8, s.11; 5, s. 187). Birincinin dil səviyyəsinə, ikincinin isə dil ünsiyyəti səviyyəsinə mənsub olduğunu qəbul etsək, bu kimi fərqləndirmə məna kəsb edər və metodoloji baxımdan faydalı olar.

Problemin digər həlli yolunu nitq və mətni diskursun iki qeyri-bərabər, iki aspekti kimi nəzərdən keçirən V.V.Boqdanov (10; 11) formalaşdırmışdır. Bu kimi yanaşma Avropa müəlliflərində də müşahidə olunur.

Hər nitq mətn kimi kodlaşdırılmaya, hər mətn də «səsləndirməyə» gəlmir (Bax: 10, s. 3; 13, s. 225-227). Nəticədə diskurs çox geniş, deyilən və yazılanın hamısı, yəni «eyni zamanda

həm də dil materialı olan» (14, s. 29) nitq fəaliyyəti kimi başa düşülür, özü də istənilən – səsli və ya qrafik – reprezentasiyasında. Mətn (sözün dar mənasında) «bu və ya digər daşıyıcıda cızma yazı (adətən fonoqrafik və ya ideoqrafik) şəklində fiksə olunmuş dil materialı» kimi başa düşülür. «Beləliklə, nitq və mətn terminləri onları birləşdirən diskurs termininə münasibətdə növ olacaqlar» (11, s. 5-6). Qeyd edək ki, bu terminlər oppozisiya bariz görünən dixotomiya yaratmırlar.

Bu baxış, əlbəttə ki, diqqətə layiqdir. Heç olmasa ona görə ki, burada diskurs anlayışının ümumiləşdirici xarakteri vurğulanır, monoloji/dialoji, şifahi/yazılı əlamətləri ilə istənilən məhdudiyyət aradan qaldırılır. Diskursun nitq, mətn, dialoq kimi şəkil anlayışlara nisbətdə növ anlayışı kimi işlədilməsinə hazırda linqvistik ədəbiyyatda get-gedə daha çox təsadüf olunur.

Diskurs termininin paradiqmanın spesifikasını müəyyənləşdirən mərkəzi anlayış qismində götürülməsi həm də metaelmi ənənələrə təsir edir.

Diskurs və mətn anlayışlarını sinonim kimi götürmək olmaz. Onların məna tutumu xeyli kəsişsə də, üst-üstə düşmür və fərqli anlayışlardır. Mətn diskursun nəticəsi kimi də nəzərdən keçirilə bilər. Belə demək mümkünsə, mətn diskursun nəticəsi və diskursun saxlayıcısıdır.

Diskursların funksional üslublara görə fərqləndirilməsinə cəhdlər edilsə də, onları eyniləşdirmək olmaz. Funksional üslub nəzəriyyəsində cəmisi bir neçə üslub fərqləndirilirsə, diskurs nəzəriyyəsində belə konkret təsnifat verməyə imkan yoxdur, çünki təsnifat hər dəfə tədqiqatçının yanaşmasından asılıdır. Bunu funksional üslubların mətn və diskurs baxımından aparılan təhlillərin nəticələri də təsdiq edir.

Dilçilikdə yazılı və şifahi diskurs anlayışları da fərqləndirilir. Mətn və diskurs anlayışlarının fərqi bu yanaşmada xüsusilə bariz görünür. Mətndə diskursun yalnız verbal hissəsi öz əksini tapdığı halda, şifahi diskursda qeyri-verbal vasitələr də iştirak edir.

Ədəbiyyat

1.Səmədoğlu Y. Seçilmiş əsərləri. Bakı: Şərq-Qərb, 2005

2. Brown G., Yule G. Discourse Analysis. Cambridge University Press, 1983, p. 12-26.

3. Hoey M. The place of clause relational analysis in linguistic description // English Language Research Journal. 1983/4, Vol.4.- p. 1-32.

4. Leech G. N. Principles of Pragmatics. London, 1983

5. Mey J. L. Pragmatics: An Introduction. Oxford; Cambridge, MA, 1993

6. Östman J., Virtanen T. Discourse analysis // Handbook of Pragmatics: Manual. Amsterdam, Philadephia, 1995. P. 239-253

7. Stubbs M. Discourse Analysis: The Sociolinguistic Analysis of Natural Language, Oxford, 1983

8. Werth P. Focus, Coherence and Emphasis. London, 1984

9. Widdowson H. G. Directions in the teaching of discourse // Theoretical Linguistic Models in Applied Linguistics. London, 1973. P. 65-76

10. Богданов В. В. Речевое общение: прагматические и семантические аспекты. Л., 1990

11. Богданов В. В. Текст и текстовое общение. СПб., 1993

12. Виноградов В. Проблема автора в художественной литературе. М., 1980.

13. Горелов И. Н. Вопросы теории речевой деятельности. Таллин, 1987

14. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974

15. Якобсон Р.О. Избранные произведения. М., 1985.

16. http://azertag.az/xeber/Ressamlar_Ittifaqinda_Yay_sergisi_achilib-1083892

17. http://edu.gov.az/az/page/72/302/Təhsil haqqinda Azərbaycan Respublikasinin qanunu

А.Р.Искандерова

Об анализе текста и дискурса с позиции разных функциональных стилей

Резюме

Статья посвящена анализу различных функциональных стилей с позиции текста и дискурса. Для более точного различения текста и дискурса необходимо рассматривать их с позиции текстов, относящихся к различным функциональным стилям (художественный, научный, деловой).

В лингвистике различаются так же понятия письменный и устный дискурс. Отличие понятий текста и дискурса особенно четко проявляется в этом подходе. Если тексте находит отражение только вербальная часть дискурса, то в устном дискурсе присутствуют и невербальные средства.

A.R.Isgandarova

On the analysis of different functional styles in accordance with the text and discourse

Summary

The article deals with the analysis of different functional styles in accordance with the text and discourse. To distinguish the text and discourse, we have to consider them in the texts related to different functional styles (artistic, publicist, scientific, business).

The notions of written and oral discourses are also distinguished in linguistics.The difference between the notions of text and discourse is particularly apparent on this approach. While the verbal portion of the discourse finds its reflection in the text, but oral discourse also involves non-verbal means.

Rəyçi: filol.e.d., prof. F.F.Cahangirov

Redaksiyaya daxil olub: 08.11.2017

Ş.M.QOCAYEVA
e-mail: 22shahla@gmail.com

Azərbaycan Dillər Universiteti
(Bakı şəh., R.Behbudov küç., 60)

VURĞUNUN ÜÇKOMPONENTLİ VƏ DÖRDKOMPONENTLİ BİRLƏŞMƏLƏRDƏ YERİ

Açar sözlər: *semantik, aksent, vurğu, heca, struktur*
Ключевые слова: *семантик, акцент, ударение, слог, структура*
Key words: *semantic, accent, stress, syllable, structure*

İngilis dilində ikikomponentli söz birləşmələrində olduğu kimi, üçkomponentli söz birləşmələrinin də aksent qumluşu əsasən semantik və ritmik amillərlə müəyyənləşir. İngilis dilində üçkomponentli birləşmələr özünü iki formada göstərir:

1) hər üç komponenti müstəqil leksik-semantik mənaya malik olan söz birləşmələri;

2) komponentlərdən biri köməkçi sözdən ibarət olan üçkomponentli söz birləşmələri.

İngilis dilində üçkomponentli söz birləşmələri özünü səkkiz aksent-ritmik modeldə göstərir.

1.Uçkomponentli söz birləşmələrinin ikinci aksent-ritmik modemi özünü iki formada göstərir. 1) birinci və ikinci komponenti qüvvətli, üçüncü komponenti isə ikinci dərəcəli vurğu qəbul edən söz birləşmələri [┴ ┴ ┬]. 2) iki qüvvətli vurğu qəbul edən söz birləşmələri [┴ ┴ –]. İki qüvvətli vurğuya malik olan üçkomponentli söz birləşmələrinin üçüncü komponentini mürəkkəb isimin vurğu qəbul etməyən hissəsindən ibarətdir. Bu qəbildən olan birləşmələr ikinci və üçüncü komponentli mürəkkəb isim olduğundan, iki qüvvətli vurğu ilə səciyyəvidir.

a) [┴ ┴ ┬] Bu aksent-ritmik modelə misal nümunəsi kimi aşağıdakı sözləri göstərmək olar: 'devil's 'coach, ˌhorse, 'devil's 'darning ˌniddle, 'head 'quarters' ˌstaff, 'high 'water ˌmark və s.

b) [┴ ┴ –] Bu aksent-ritmik modelə aşağıdakı misal nümunəsi göstərmək olar: 'great'grandfather, 'moving'staircase, 'sea 'sumflower, West 'countryman.

c) [– ┴ –] Bu aksent-ritmik modelin birinci və üçüncü komponenti müstəqil söz olmasına baxmayaraq, onlar əsasən vurğusuz olur, ikinci komponent köməkçi söz olmasına baxmayaraq, o komponent daxildə vurğulu olur. Məsələn: come-'at-able (asan), get'at-abl*e* (asan).

Lakin bu qəbildən olan üçkomponentli birləşmə iki vurğu da qəbul edə bilir: 'come 'at-able, - 'get 'at-able.

3. Birinci və üçüncü komponenti qüvvətli vurğu daşıyan mürəkkəb birləşmələr ***[***┴ – ┴***]***üçkomponentli mürəkkəb birləşmələrin bu aksent modeli ritmik prinsipin həmahənglik yaratma faktı ilə əlaqədardır. Üçkomponentli mürəkkəb birləşmənin bu aksent modeli bir qüvvətli vurğuya malik olan mürəkkəb sözlərə əlavə sözün artırılması ilə, təbii yola inkişaf etdirilir (Məsələn: 'grandfather 'clock).

Lakin bu aksent model digər formada da özünü göstərə bilər. Belə ki, iki qüvvətli vurğu daşıyan sözlərə üçüncü komponent əlavə edildikdə, ritmik prinsipin tələbinə görə ikinci komponentin vurğusu düşür. Məsələn: 'barn 'door >'barn door 'fowl - toyuq-cücə hininin qapısı.

Bu qəbildən olan üçkomponentli birləşmələrin ikinci komponenti köməkçi sözlərdən ibarət olur və bu sözlər də təbii olaraq, birləşmələrdə vurğu daşımır. Məsələn: 'butter -and 'eggs, 'free on 'board, 'mother-of-'pearl sədəf.

Beləliklə, üçüncü aksent modelə malik olan üçkomponentli söz birləşmələri [┴ – ┴] leksik-qrammatik baxımdan özünü iki formada göstərir:

1) tərkib elementləri müstəqil mənaya malik olan üçkomponentli söz birləşmələri;
2) ikinci komponenti kömkəçi sözlərdən ibarət olan üçkomponentli birləşmələr.

Tərkib elementləri müstəqil mənaya malik olan üçkomponentli söz birləşmələrinə aşağıdakı birləşmələri nümunə göstərmək olar: 'air chief 'marshal, 'barn door 'fowl, 'blackwater 'fever, 'bottle-headed 'whale, 'golden ctrested'wren (çalıquşu) və s.

İkinci elementi köməkçi sözlərdən ibarət olan üçkomponenti söz birləşmələrinə nümunə kimi aşağıdakı birləşmələri nümunə vermək olar.

'beggar-my 'neighbour, 'bird of 'paradise, 'butter-and 'eggs, commonder-in-'chief, 'House of 'Commons, 'free-and 'easy və s.

İki qüvvətli vurğuya malik olan üçkomponentli söz birləşmələrinin yuxarıda qeyd edilən iki variantından əlavə,daha iki variantı da müşahidə edilir. Belə birləşmələr xarici mənşəli birləşmələrdir. Bu birləşmələrin ikinci komponenti - a, -o, -de, ünsürlərindən ibarət olur.Məsələn: 'cock-a 'hoop, 'chock-a 'black, 'jack-o 'lantern, 'hors d'eluve.

İngilis dilində birinci və üçüncü komponenti qüvvətli, ikinci komponenti isə vurğusuz olan [┴ – ┴] aksent modeli digər aksent modellərə nisbətən daha çox sözü əhatə edir. Bu model eyni zamanda bir çox xarici mənşəli (fransız) sözləri əhatə edir.

4. Dördüncü aksent model [– ┴ ┴] bir vurğusuz və iki qüvvətli vurğunu ilə səciyyəvidir. Bu aksent modelin birinci komponenti Saint-St:. sözündən və onun qısaldılmış formasından ibarətdir. Digər iki komponent isə müstəqil sözlərdən ibarət olub hər biri qüvvətli vurğuya malikdir. Məsələn: St. 'Andrew's 'cross, St. George's croass, St. Martin's summer, St. Anthony's fire və s.

5.Beşinci aksent model [┴ – ┬] bir qüvvətli və bir ikinci dərəcəli vurğunu əhatə edir. Belə ki, qüvvətli vurğu birinci komponentdə, ikinci dərəcəli vurğu isə əsasən üçüncü komponentdə olur. İkinci komponent isə vurğusuz olur və komponentlər arasında bağlayıcı rol oynayır. Məsələn: 'aircraft ˌcarrier - təyyarə gəmisi, 'common place ˌbook, 'highway ˌman, 'landscape ˌpainter, 'merry - go -ˌround, 'strawberry ˌleaf və s. bu aksent model özünü bir neçə formada göstərir. Burada elə mürəkkəb birləşmələr vardır ki, həmin birləşmə üç komponentdən ibarət olmasına baxmayaraq, həmin birləşmə yalnız bir vurğuya malik olar:

a) [┴ – –] 'backwoodman, 'halfpenny worth - yarım qəpik dəyərində, 'ware houseman-ambar xıdmətçısı;

b) digər bir aksent model də ikinci və üçüncü komponentlər ikinci dərəcəli vurğu daşıyır [┴ ┬ ┬] 'wash ˌhand ˌstand - əlüzyuyan, ' waste ˌpaper ˌbasket.

Beşinci aksent modelin ikinci komponenti köməkçi və əsas məna daşıyan sözlərdən ibarət ola bilir. Belə ki, əsas məna daşıyan sözlərdən ibarət olan üçkomponentli birləşmələrdə iki aksent model, [┴ – ┬], [┴ ┬ ┬], ikinci komponenti köməkçi sözlərdən ibarət olan üçkomponentli birləşmələrdə isə bir aksent model [┴ – ┬] özünü göstərir. Məsələn: a) 'daughter - in ˌlaw; 'mother-**in** ˌlaw, 'pick - me ˌup - əhval-ruhiyyəyə təsir edən faciə; b) 'wash ˌhand ˌbasin - taz, 'raspberry -ˌcane - moruq kolu, 'strawberry ˌleaf - çiyələk yarpağı və s.

6. Altıncı aksent modeldə [– ┴ ┬] birinci komponent vurğusuz, ikinci komponent vurğulu, üçüncü komponent isə ikinci dərəcəli qəbul edir.

Bu aksent model ingilis dilində çox az təsadüf edilir. Məsələn: St. 'John’s ˌwort - müqəddəs Con bitkisi, St. 'Valentine’s ˌDay - müqəddəs Valentin günü.

Əvvəldə qeyd edildiyi kimi, ingilis dilində bir sıra üçkompontli söz birləşməsi vardır ki, onlarda vurğunun yeri və dərəcəsi semantik məzmun kəsb edir.

Məsələn:

┴ ┴ ┬ 'nice `booking ˌglass = (looking-glass that is nice);

┴ ┬ ┴ 'nice ˌlooking `glass = (glass that looks nice);

İngilis dilində üçkomponentli mürəkkəb ixtisar birləşmələr vardır ki, onlardan aksent quraluşu ritmik amilin tələbinə görə formalaşır. Belə ki, bu birləşmələrin birinci və üçüncü komponenti vurğulu, ikinci komponenti isə əsasən vurğusuz olur.

Məsələn: 'GP'O (General Post Office), 'AS'A (Accoustical Society of America), BBC (British Broardcasting Cooperation) və s.

Beləliklə, məna dəyişməsi ilə müşayiət olunan aksent quruluşları da üçkomponentli birləşmələrə daxil etsək, bu halda üçkomponentli birləşmələrin altı deyil, səkkiz aksent quruluş formalaşdırıldığını demək olar.

Əvvəldə qeyd edildiyi kimi, Qərb dilçiləri söz birləşmələrinin tərkib elementlərinə köməkçi nitq hissələri də daxil edirdilər və onlara da birləşmənin bir komponenti kimi baxırlar. Bu baxımdan dörd və daha çox komponentdən ibarət olan birləşmələrdə əsas nitq hissələri ilə yanaşı köməkçi nitq hissələri də işlənir və onlar bir komponent kimi götürülür (9, s.184).

Belə ki, dörd və daha çox komponentdən ibarət olan birləşmələrdə adətən bir və müəyyən hallarda isə köməkçi nitq hissəsi olur. Bu qəbildən olan birləşmələr ya ayrı, ya da defislə yazılır. Bu birləşmələrin əhəmiyyəti dilin lüğət tərkibinin elementləri kimi lüğətlərə daxil edilir. Lakin elə çoxkomponentli söz birləşmələri vardır ki, onlar nitq prosesində yaranır. Biz bu bölmədə əsasən dilin lüğət tərkibinə daxil olan çoxkomponentli birləşmələrdən, idarə, müəssisə adlarını bildirən mürəkkəb birləşmələrdən, habelə inisiallardan və qismən də nitq prosesində yaranan çoxkomponentli birləşmələrin aksent quruluşundan bəhs edəcəyik.

Dördkomponentli söz birləşmələrinin komponentlərinin bərabər sayda olmasına baxmayaraq, onların aksent quruluşunda müxtəliflik daha çox nəzərə çarpır.

Dörd komponentdən ibarət olan birləşmələrin leksik-semantik və qrammatik xüsusiyyətlərindən asılı olaraq onların aksent quruluşu da müxtəlif olur. Dördkomponentli birləşmələrin aksent quruluşunu aşağıdakı formada qruplaşdırmaq olar:

1. Bu aksent quruluşda birinci, ikinci komponent vurğulu, üçüncü komponent vurğusuz, dördüncü komponent isə vurğulu olur [⊥ ⊥ – ⊥]. Məsələn: 'Garter 'King of `Arms.

2. Bu aksent quruluşda birinci komponent vurğulu, ikinci vurğusuz, üçüncü və dördüncü komponent vurğulu olur [⊥ – ⊥ ⊥]. Məsələn: 'draw a 'long 'bow.

3. Bu aksent quruluş birinci və ikinci komponentlərin vurğulu, üçüncü və dördüncü komponentlərin isə vurğusuz olmasını nəzərdə tutur [⊥ ⊥ ––]. Məsələn: 'pocket`handkerchief.

4.Bu aksent quruluş birinci və üçüncü komponentlərin vurğulu, ikinci və dördüncü komponentlərin vurğusuz olmasını nəzərdə tutur [⊥ – ⊥ –]: Məsələn: 'cock- and`bull story; 'great - great -`grandfather; 'peacock `butterfly.

Bu qəbildən olan birləşmələrdə dördüncü component ikinci dərəcəli vurğu da daşıya bilir. Bu halda bu aksent quruluşun digər bir variantını belə göstərmək olar [⊥ – ⊥ ┬]. Məsələn: 'finger - and-`toe dis ˌease; 'rag - and `bone ˌman.

5. Bu aksent quruluş birinci və dördüncü komponentlərin vurğulu, ikinci və üçüncü komponentlərin isə vurğusuz olmasını nəzərdə tutur [⊥ – – ⊥].

Bir cəhəti də qeyd etmək lazımdır ki, bu qəbildən olan aksent quruluşda söz birləşməsinin ikinci və üçüncü komponentləri əsasən köməkçi nitq hissələrindən ibarət olur. Məsələn: 'lily of the `valley; 'snow on the `mountain; 'go - as you `please.

6. Bu aksent quruluş ikinci və dördüncü komponentlərin vurğulu, ikinci və üçüncü komponentlərin vurğusuz olmasını nəzərdə tutur [– ┬ – ⊥]. Məsələn: St.'John of Je'rusalem.

7. Bu aksent quruluş birinci komponentin vurğulu, dördüncü komponentin isə ikinci dərəcəli vurğuya malik olmasını nəzərdə tutur [⊥ – – ┬]. Məsələn: `jack - in - the ˌbook; `kiss - in – the ˌring; `stick - in the ˌmud və s.

Dördkomponentli birləşmələrə nisbətən beşkomponentli birləşmələr sayca azlıq təşkil edir. Bununla belə, onların da özünəxas aksent quruluşu vardır. Bu qəbildən olan birləşmələrin aksent quruluşunu aşağıdakı kimi qruplaşdırmaq olar:

1. Bu aksent quruluşda dörd komponent, yəni birinci, ikinci, dördüncü, beşinci element vurğu daşıyır, üçüncü isə vurğusuz olur [⊥ ⊥ – ⊥ ⊥]. Məsələn: 'Royal 'Institute of 'British `Architects.

2. Bu aksent quruluş birinci, ikinci, dördüncü komponentlərin qüvvətli, beşinci komponentin ikinci dərəcəli vurğuya malik olmasını, üçüncü komponentin isə vurğusuz olmasını nəzərdə tutur [⊥ ⊥ – ⊥ ┬]. Məsələn: 'Mersey 'Docks and `Harbour Board.

3. Bu aksent quruluş birinci, ikinci və beşinci komponentlərin vurğulu, uçüncü və dördüncü komponentlərin isə vurğusuz olması ilə səciyyələnir

4. [⊥ ⊥ – – ⊥]. Məsələn: 'First 'Lord of the `Admirality.

5. Bu aksent quruluş birinci, üçüncü və beşinci komponentlərin vurğulu, ikinci və dördüncü komponentlərin isə vurğusuz olması ilə xarakterikdir [⊥ – ⊥ – ⊥]. Məsələn: 'Ministery of 'Agriculture and `Fisheries.

5. Bu aksent quruluş birinci və dördüncü komponentlərin vurğulu, ikinci, üçüncü və beşinci komponentlərin vurğusuz olması ilə səciyyəvidir [⊥ – – ⊥ –]. Məsələn: 'rag-tag and `bobtail.

İngilis dilində üç, dörd və beşkomponentli birləşmələrlə yanaşı altıkomponentli birləşmələr də vardır. Bu qəbildən olan birləşmələr də öz aksent quruluşuna görə bir-birindən fərqlənir. Bu tip birləşmələr özünü üç aksent quruluşda göstərir:

1. [⊥ ⊥ – ⊥ – ⊥] Bu aksent quruluş birinci, ikinci, dördüncü və altıncı komponentlərin vurğulu, üçüncü və beşinci komponentlərin isə vurğusuz olması ilə xarakterikdir. Məsələn: 'Navy 'Army and 'air Force `İnstitute.

2. [⊥ – ⊥ – ⊥ ⊥] Bu aksent quraluş birinci, üçüncü, beşinci və altıncı komponentlərin vurğulu, ikinci və dördüncü komponentlərin isə vurğusuz olması ilə xarakterikdir. Məsələn: 'Ministry of 'Labour and 'National 'Service.

3. Bu aksent quruluş birinci, dördüncü və beşinci komponentlərin vurğulu olması, altıncı komponentin ikinci dərəcəli vurğu qəbul etməsi və ikinci, üçüncü komponentlərin isə vurğusuz olması ilə xarakterikdir. Məsələn: 'Marshal of the 'Royal `air Force.

İngilis dilində beş və altıkomponentli söz birləşmələrini bir qayda olaraq inisiallar təşkil edir.

İnisiallar insanların soy və ata adının baş hərflərindən formalaşan birləşmələrdir. Bununla yanaşı idarə, müəssisə, təşkilat və digər qurumların adlarının baş hərflərindən formalaşan birləşmələr də inisiallara aid edilir (10, s.187-188). Bu qəbildən olan inisiallar quruluş baxımmdan iki, üç, dörd, beş və altıkomponentli ola bilər.

İnisiallar ingilis dilində sözlərin on bir aksent tipindən dördünü təşkil edir (10, s.54). Lakin rabitəli danışıqda bu tipdən olan sözlərin aksent quruluşu ritmik amilin təsirindən variativləşir.

İngilis dilində inisialların aksent quruluşunu aşağıdakı kimi qruplaşdırmaq olar:

İkikomponentli inisiallar: ⊥ ⊥

M'P' (Member of Parliament).

Üçkomponentli inisiallar: ⊥ ⊥ ⊥

B'B'C' (British Broadcasting Cooperation).

Dördkomponentli inisiallar: ⊥ ⊥ ⊥ ⊥

'B'S'R'A(British Shipbuilding Research Association).

Beşkomponentli inisiallar: ⊥ – ⊥ – ⊥

'B S CR'A (British Steel Castings Research Association).

Altikomponentli inisiallar: ⊥ – ⊥ ⊥ – ⊥

'A'N'Z'AA'S (Australian and New Zealand Association for the Advancement of Science).

Bəzi inisiallar sözlərin baş hərfi kimi deyil, bütöv söz kimi oxunur, tələffuz edilir. UNİCEF (juni'sef) (United Nations İnternational Children's Emergency Fund).

Beləliklə, yuxarıda deyilənlərdən aşağıdakı nəticəyə gəlmək olar:

İngilis dilində söz birləşmələrinin leksik-semantik tərkibi və qrammatik formaları müxtəlif oldu ğu kimi, onların aksent quruluşu müxtəlifdir. İngilis dilində söz birləşmələrini roman, yunan və ingilis tipli birləşmələr təşkil edir. Lakin roman və yunan tipli birləşmələri təşkil edən komponentlər əsasən ayrılıqda işlənməyən, müstəqil söz kimi çıxış etməyən komponentlərdir. Bununla yanaşı, bu qəbildən ibarət olan komponentlər əsasən ikikomponentli birləşmələr formalaşdıra bilir və onların aksent quruluşu o qədər də çeşidli deyil. Onların quruluşunun müxtəlifliyi əsasən komponentlərinin heca kəmiyyətindən asılı olur. Lakin ingilis tipli birləşmələri təşkil edən komponentlərin hər biri ayrılıqda müstəqil leksik vahid kimi işlənə bilir. Digər tərəfdən, ingilis mənşəli sözlərdən ibarət olan birləşmələr yalnız iki komponentli deyil, üç və daha çox komponentli birləşmələr yarada bilir. İngilis tipli iki və çoxkomponentli birləşmələr ən müxtəlif elementlərdən - əsas nitq hissələrindən, inisiallardan, imitativlərdən formalaşır. Bu baxımdan həmin söz birləşmələrinin aksent quruluşu daha çeşidlidir.

Apardığımız fonetik tehlilin nəticelərinə görə sadəcə beş aksent tip müəyyənləşmişdir. Bu isə gələcəkdə tələbərin bu aksent tiplərin oyrənməsini asanlaşdırır.

Ədəbiyyat

1. Adilov M.F., Verdiyeva Z.N., Ağayeva F.M. İzahlı dilçilik terminləri. Bakı: Maarif, 1973.
2. Alırzayev K. Sözün fonetik strukturunun komponentləri (ingilis dilinin materialı əsasında). Bakı: Mütərcim, 2014.
3. Axundov A.A. Azərbaycan dilinin fonemlər sistemi. Bakı: Maarif, 1973.
4. Axundov A. A .Azərbaycan dilinin fonetikası. Bakı: Maarif, 1984.
5. Axundov A.A., Babayeva S., Zeynalov F.H. İngilis və Azərbaycan dillərində vurğunun ritmik-melodik xüsusiyyətləri. Bakı: BDU, 1996.
6. Axundov A.A Kontrastiv fonetika və onun nəzəri dilçilik üçün əhəmiyyəti. Ümumi dilçilik. Bakı: Mütərcim, 2002.
7. Aslanov F.Ə. Müasir alman və Azərbaycan dillərində cümlələrin sinaqmatik üzvlənməsi prinsipləri. Bakı: Mütərcim, 2005.
8. Babayev S.M. Nitqi fəaliyyətdə seqment vahidlərin supraseqment vahidlərlə qarşılıqlı vəhdəti. /S.M. Kirov adına ADU-nun elmi əsərləri. (Dil və ədəbiyyat) Bakı, 1974, № 2, s. 42-53.
9. Kinqdon R. The Groundwork of English Stress. London, 1958.
S found its reflection
10.Торсуев Г.П. Вопросы акцентологии современного английского языка. М-Л Изд-во Ан. СССР, 1960.

Ш.М.Годжаева

Место ударение в трехкомпонентных и в четырехкомпонентых комбинациях

Резюме

В этой статье нашла свое отражение акцентивно-ритмическая структура многосложных слов. Оснавная цель статьи определить типы акцентов в многосложных словах.Определение акцентических типов многосложных слов непосредственно связано с именем Торсуева. В этой статье отражается мнении Роджер К, А.А.Бабаев, С.М. Бабаев и других про акцентических типов многосложных слов.

Sh.M.Gojayeva

The place of stress in three and four componented combinations

Summary

In the article the accentual –rhythmical structure of polysyllabic words has found its reflection.The main goal of the article is to define the accentual types in polysyllabic words.The definition of accentual types of polysyllabic words are related with the name of Torsuyev Q.P. The thoughts of linguistics such as Kingdon R.,Akhundov A.A, Babayev S.M and others about accentual types of polysyllabic words are referred in the article.

Rəyçi: filol.e.d., prof. F.H.Zeynalov

Redaksiyaya daxil olub: 10.11.2017

Ü.M.QULİYEVA
filologiya elmləri namizədi

Azərbaycan Dillər Universiteti
(Bakı şəh., R.Behbudov küç., 60)

ELMİ-TEXNİKİ TERMİNLƏRİN YARADILMASI ÜSULLARI

Açar sözlər: *terminologiya, söz, mürəkkəb terminlər, semantik üsul, morfoloji üsul, sintaktik üsul, kalka üsulu.*

Ключевые слова: *терминология, слова, сложные термины, синтактический метод, морфологический метод, семантический метод, кальковый метод.*

Key words: *terminology, words, complex terms, syuntactical method, morphological method, semantic method, calk method.*

Terminlər də mövcud sözlər və söz kökləri əsasında yaradılır. Terminologiyada sözlərin bütün quruluş növlərinə rast gəlinir.

Əksər dillərdə, o cümlədən ingilis dilində də terminlər yaradılarkən əsasən aşağıdakı üsullardan istifadə edilir:

1. Semantik üsul
2. Morfoloji üsul
3. Sintaktik üsul
4. Kalka üsulu

1. **Semantik üsul.** Terminlər, adətən, hər bir dilin lüğət tərkibində mövcud olan sözlər və söz kökləri üzərində qurulur. "Bu prosesdə düzəltmə və mürəkkəb sözlərin, söz birləşmələrinin və nəhayət, abreviaturaların yaradılması üsulundan istifadə edilir. Lakin belə terminlər elm və texnikanın inkişafı ilə əlaqədar meydana gələn yeni anlayışları ifadə etmək üçün kifayət deyildir. Məlumdur ki, düzəltmə terminlərin yaradılması imkanı ayrı-ayrı sözlərə müəyyən sözdüzəldici şəkilçilərin artırılması ilə məhdudlaşır. Mürəkkəb terminlər və termin-söz birləşmələri iki, üç, bəzən də dörd elementin birləşməsindən ibarət olur. Terminlərin bu şəkildə böyüdülməsi isə istifadə üçün əlverişli deyildir. Elə buradan da sözlərin mənasını dəyişdirmək yolu ilə onlardan terminlər kimi istifadə edilməsi üsulunun əhəmiyyəti aşkara çıxır" (6, s. 179-180).

Semantik üsul termin yaradıcılığında həmişə tətbiq olunan bir üsuldur. Lakin bu üsuldan müxtəlif dövrlərdə müxtəlif şəkildə istifadə edilmişdir. Vaxtı ilə semantik üsulla yaradılan terminlər elm və texnikanın ayrı-ayrı sahələrinə aid terminologiyanın formalaşmasında həlledici rol oynamışdır. Bu, təsadüfi deyildi. Elm təşəkkül edən zaman elmi idrakın ümumi inkişafı elə bir şəkildə idi ki, termin yaradıcılığını sözlə anlayışın uyğunluğu deyil, müəyyən oxşarlıqlar təyin edirdi.

"Semantik üsul hazırda da öz aktuallığını saxlayır. Müasir elmi-texniki və istehsalat terminologiyasında sözlərin mənasının dəyişdirilməsi üsulu geniş tətbiq edilir. Fərq ondan ibarətdir ki, hazırda bu üsulla terminlər yaradılarkən daha çox mücərrəd mənaya malik sözlərdən istifadə olunur. Məsələn: "yorğunluq", "kövrəklik", "yaddaş", "həyacan" və s. (2, s. 9).

Adi sözdən yeni termin kimi istifadə olunarkən həmin sözün ümumi ədəbi dildəki bütün mənalarını aşkar etmək və nəzərə almaq zəruridir. Xüsusən, həmin sözdən elm və texnikanın başqa sahələrində bir termin kimi istifadə olunub-olunmadığına diqqət yetirilməlidir.

2. Morfoloji üsul. Termin yaradıcılığında morfoloji üsul daha məhsuldar səciyyə daşıyır. Belə cəhət bir çox dillər üçün, həmçinin də ingilis dili, Avropa, o cümlədən Azərbaycan dilləri üçün də xarakterikdir.

Hər bir nitq hissəsinin özünə məxsus şəkilçiləri vardır. İsimlər bir qrup şəkilçilər vasitəsilə, sifətlər digər bir qrup şəkilçilər vasitəsilə, feillər isə bunların hər ikisindən fərqlənən şəkilçilər qrupu vasitəsilə yaradılır. Məsələn, Azərbaycan dilində "yenilikçi", "səmərələşdirici"

terminləri necə yaranmışdır? Şübhəsiz, bu terminlərin də yaradılmasında, ümumiyyətlə, söz yaradıcılığında iştirak edən şəkilçilərdən istifadə olunmuşdur. Çünki söz yaradıcılığında morfoloji üsulun ümumi qanunauyğunluqları bütünlükdə dil üçün vahiddir.

Morfoloji üsulla terminlər yaradılmasına, ümumiyyətlə, dildə morfoloji üsulla sözlərin yaradılması prosesinin bir hissəsi kimi baxmaq lazımdır. Mofoloji üsulla sözlərin əmələ gəlməsi prosesi "... müasir ingilis dilinin lüğət tərkibində mühüm yer tutur. Bu proses öz mahiyyəti etibarilə sintaktik yolla sözlərin əmələ gəlməsi prosesinin müəyyən bir səviyyəsində o qədər mürəkkəbləşmiş və özünə məxsus xüsusiyyətlər kəsb etmişdir ki, tam mənası ilə ilk mənşəyindən uzaqlaşaraq, söz yaradıcılığı sistemində xüsusi bir proses kimi formalaşmışdır" (7, s. 24).

Qeyd etmək üstünə düşərdi ki, ingilis dilində olduğu kimi Azərbaycan dilində də morfoloji üsulla terminlər yaradılmasının kök və əsasa müxtəlif şəkilçilər artırılması ilə əlaqədar olan növü daha çox inkişaf etmişdir. Bu üsul Azərbaycan dilinin lüğət tərkibinin yeni terminlərlə zənginləşməsinin əsas mənbəyi hesab olunur.

Fikrimizcə bəzi dilçilər az miqdarda sözlər yaradan şəkilçiləri, ümumiyyətlə, şəkilçilər sırasına daxil etmirlər. Lakin belə bir prinsip düzgün deyildir. Çünki bu tip şəkilçilər elmi cəhətdən daha çox maraq doğurur. Məsələn, Azərbaycan dilindəki -qan/-kən/-qan/-gən/-ağan şəkilçiləri, o cümlədən də "gəc"/sürtgəc, sürüngəc/, "ac" /tutac, tıxac, sıxac/, "aq"/dartaq/, "lac"sığallac/, "qac"/sayğac/, "əc"/döyəc/, "ğan"/yarğan, fırlağan/ şəkilçiləri bu qəbildən olan şəkilçilərdir.

Nəzərə almaq lazımdır ki, bu gün qeyri-məhsuldar xarakter daşıyan müəyyən bir şəkilçi gələcəkdə məhsuldar şəkilçilər sırasına keçə bilər. Bu isə terminologiyanın özünün inkişaf xüsusiyyəti ilə əlaqədardır.

3. Sintaktik üsul. Dilin sintaktik imkanları əsasında yaranan terminlər sintaktik üsulla yaranan terminlər adlanır. Sintaktik üsulla terminlər yaradılarkən, adətən, iki və daha artıq sözün birləşdirilməsindən istifadə olunur. Lakin nisbət etibarilə götürüldükdə sintaktik üsul termin yaradıcılığında daha məhdud sahəni əhatə edir.

Ümumiyyətlə, çoxhecalı sözlərin yaradılması və işlədilməsi əksər dillərin ruhuna uyğun olmadığı kimi, çoxhecalı terminlərin də yaradılması elmi-texniki dili ağırlaşdırır. Belə bir cəhət eyni zamanda terminlərə verilən qısalıq və konkretlik tələbi ilə əlaqədardır, "belə halda həm sadə söz kökləri, həm də düzəltmə sözlər öz mənalarına görə yanaşı, leksik tərkibinə görə qovuşur, sintaktik əlaqələrinə görə ya yanaşır, ya da birləşərək vahid məna ifadə edən sözlər kimi meydana çıxır. Deməli, birləşənə hər iki söz mənalarına görə qaynayıb-qarışır, qovuşma və ya birləşmə halında işləndiyi zaman hər iki sözün əvvəlki mənaları əsasında onlardan fərqli olaraq ümumiləşmiş, vahid yeni anlayış ifadə edir.

Belə qovuşma və ya birləşmələrdə yalnız formanı nəzərə alıb, məna və məzmunu yaddan çıxarmaq, əlbəttə, dili təfəkkürdən ayırmaq demək olardı. Təbii olaraq dil təfəkkürlə bilavasitə əlaqədardır. İnsanın idrak fəaliyyətinin müvəffəqiyyətləri sözlər şəklində və söz birləşmələri vasitəsilə cümlələr şəklində dildə qeyd və təsbiq olunur. Dil öz inkişafında sadəcə olaraq məhdud bir çərçivə dairəsində deyil, aşağıdan yuxarıya, sadədən mürəkkəbə doğru inkişaf edir" (6, s. l17).

Ədəbi dildə sintaktik üsulla terminlər yaradılmasından danışarkən ilk növbədə lüğət materialına istinad etmək lazım gəlir. Morfoloji üsulla terminlər yaradılması prosesində əsas tədqiqat obyekti düzəltmə sözlər olduğu kimi, sintaktik üsulla terminlər yaradılması prosesində də əsas tədqiq obyekti mürəkkəb sözlərdir. Sintaktik üsulla düzələn terminləri aşağıdakı qruplara ayırmaq mümkündür (3, s. 293).

Terminologiyada mürəkkəb terminlər çox müxtəlifdir.

Bəzi terminlər hətta üç müxtəlif sözün birləşməsindən (məsələn: radioqəbuledici) əmələ gəlmişdir.

Sintaktik yolla terminlər yaradılmasının iki üsulu vardır:

1) Leksik – sintaktik üsul. Bu üsulla terminlər yaradılarkən heç bir morfoloji vasitədən istifadə olunmur. Burada ancaq leksik vahidlər birləşdirilərkən yeni termin əmələ gətirir; ağciyər, qaraciyər, istisu, üçbucaq, dəmirağac və s.

2) Morfoloji – sintaktik üsul. Bu üsulla terminlər yaradılarkən həm leksik, həm də qrammatik şəkilçilərdən istifadə olunur. Belə ki, komponentlərə bu və ya digər şəkilçi qoşularaq yeni termin yaranır; məsələn: səsboğan, yerqazan, minaatan, dalğaqoyan və s.

4. Kalka üsulu. Bu üsulun mahiyyəti haqqında dilçilik ədəbiyyatında müxtəlif fikirlər irəli sürülmüşdür (3, s. 309).

Kalka üsulu ilə terminlər yaradılarkən bir dil tərəfindən başqa dilə məxsus sözlərin maddi əsası alınmır. Burada əsas rolu sözlərin quruluşu oynayır. Kalka üsulu ilə terminlər yaradılarkən müəyyən bir dildə terminlər başqa dilə məxsus terminlərin quruluşu kimi formalaşır. Sözlər hərfi yolla tərcümə edilir. Bu dildə başqa bir dilə məxsus ölçü saxlanılır. Müəyyən bir dildə kənar dilin təsiri nəticəsində yeni söz modeli (məsələn: sintaktik model) əmələ gəlir.

Bu üsulla yaranan yeni terminlər həmin dilin öz daxili materialı əsasında yaranır. "Bu və ya başqa bir dildə kalka yolu ilə yaradılan hər hansı bir sözün kök və şəkilçiləri həmin sözün alındığı dilin kök və şəkilçilərinə uyğun gəlməlidir. Məsələn, əmanətçi rus dilində olan «вкладчик» sözünə uyğun olduğu kimi, zərbəçi sözü də rus dilində «ударник» sözünə uyğundur. Bu sözlərin hər ikisi kalka üsulu ilə (rus dilində olan «вкладчик» və «ударник» sözlərinin müqabilində) yaradılmışdır. Nə əmanət sözü, nə də -çi sözdüzəldici şəkilçisi dilimizdə yeni deyildir. Lakin əmanət və zərbə sözlərinə -çi şəkilçisinin qoşulması ilə yeni məzmunlu söz - əmanətçi və zərbəçi sözləri əmələ gəlmişdir (6, s. 19).

Kalka üsulu ilə terminlər yaradılarkən kalka edən dildəki sözlərdən və sözdüzəldici şəkilçilərdən geniş istifadə olunur.

Kalka üsulu müxtəlif dillərdə tətbiq edilən bir üsuldur. Bu üsuldan həm də qohum dillərin qarşılıqlı əlaqəsi prosesində istifadə etmək mümkündür. Bəzi dilçilər kalkaları alınmaların bir növü hesab edirlər.

Ədəbiyyat

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М., 1996
2. Babayev A. Dilçiliyə giriş. Bakı, 1992
3. Qurbanov A.M. Ümumi dilçilik. Bakı, 1977
4. Məmmədov N., Axundov A. Dilçiliyə giriş. Bakı: Maarif, 1980.
5. Реформатский А.А. Что такое термин т терминология. Вопросы терминологии. М., 1952.
6. Xudiyev N. Azərbaycan ədəbi dilinin sovet dövrü. Bakı: Maarif, 1989.
7. Cəfərov S. Azərbaycan dilində söz yaradıcılığı. Bakı, 1960.
8. Adilov M.İ., Verdiyeva Z.N., Ağayeva F.M. İzahlı dilçilik lüğəti. Bakı: Maarif, 1989.
9. Azərbaycan Sovet Ensiklopediyası. 9-cu cild. Bakı, 1986.

У.М.Гулиева

На методы формирования научно-технических терминов

Резюме

Статья посвящена проблемам формирования научно-технических терминов. Сначала автор старается дать краткую информацию о формирование терминов и их методов. Статья затрагивает методы и приводятся примеры. Затем автор приходит к соответствующим выводам.

U.M.Guliyeva

On method of forming scientific and technical terms

Summary

The article deals with the problem of forming scientific and technical terms. First of all the author tries to give brief information on forming terms and on their methods. Then the article touches upon on these methods and here is given examples. Then author comes to some conclusion.

Rəyçi: dos. A.M.Cəfərov
Redaksiyaya daxil olub: 05.10.2017

A.N.QURBANOVA

Odlar Yurdu Universiteti
(Bakı şəh. Koroğlu Rəhimov küç., 45)

SÖYLƏMİN ALT QATININ SEMANTİK XÜSUSİYYƏTLƏRİ HAQQINDA

***Açar sözlər**: cümlə, üzvlənmə, alt qat, üst qat, işarələyən, işarələnən, dildaxili, dilxarici*
***Ключевые слова:** предложение, членение, глубинная структура, поверхностная структура, означающее, означаемое, внутриязыковой, внеязыковой*
***Key words**: sentence, linking, deep structure, upper structure, signifier, signified, inside language, outside language*

Dil haqqında elmin indiki inkişaf mərhələsini semantika əsri adlandırırlar. Onun çərçəvəsində dil işarələrinin təbiətinin anlaşılması və aurı-ayrı dil işarələrinin praktik təsviri sahəsində ciddi uğurlar əldə edilmişdir. Bu istiqamətdə aparılan fəal araşdırmalar çoxsaylı linqvistik nəzəriyyələrin yaranmasına səbəb olmuşdur. Dilçilik üçün fundamental, lakin hələ də həll edilməmiş qalan məsələlərdən biri dildə mənanın mahiyyəti məsələsidir. Linqvistik semantika məcrasında linqvistik müstəvidə hal-hazırda xeyli modellər işlənib hazırlanmışdır ki, onlarda ayrı-ayrı dilçilərin mənanın sem təhlili haqqında fikirləri özünə yer tapır.

V.fon Humboldtun və A.A.Potebninin tədqiqatlarında daxili forma anlayışı özünə yer alır. Mənanın daxili forması daxili və xarici dünya predmetlərinin nümayişi kimi, anlayışların yaranması forması kimi (Hum. 1, s. 104-105), dilxarici obyektiv təxəyyül məzmununun daxili əlaməti kimi şərh edilir (Pot. 2, s. 17-19). V. fon Humboldta görə, sözlü işarələrin simvolikliyi nəticəsində "dilhəm inikas, həm də işarədir) (1, s. 320).

Təbii dil işarəsinin daxili forması işarələnən deyil, həmin işarənin işarələyənə aiddir. Bu dildə mənanın strukturu deyil, həmin mənanın əsasında dayanan obrazın strukturudur və, deməli, işarələyənin obrazlı səviyyəsini təşkil edir. XX əsrin əvvəllərində bu tezis Fə de Sössür tərəfində dərinləşdirilmişdir (3). Lakin qeyd etmək lazımdır ki, F. de Sössür öz cələflərindən fərqli olaraq, forma və məzmun tandemindən deyil, işarələyən və işarələnən qarşılaçmasından yaralanmışdır və göstərmişdir ki, onlardan hər biri məxsusi forma və substansiyaya malikdir. F. de Sössür yazırdı ki, "dil işarələyən və işarələnənlər arasında münasibətlər məcmusudur" (3, s. 189). İşarənin hər iki tərəfi biri digərininin zəruriliyini şərtləndirir. Onlardan heç birini digəri olmadan təsəvvür etmək mümkün deyildir. Hər bir işarə, deməli, iki tərəfə malik olmalıdır, onlar ayrılıqda deyil, eyni bir səviyyənin daxilində dil xas hierarxiyanın əsasında digər işarələrlə qarşılaşmada fəaliyyət göstərir. Bunu nəzərtə tutan F. de Sössür yazırdı ki, "Dildə fərqlərdən başqa heç nə yoxdur. Dil formadır, substansiya deyil" (3, s. 119). Başqa sözlə desək, dil işarəsi üçün mühüm olan substansiya, yəni onların nədən yaranması deyil, işarənin iştirak etdiyi qarşılaşmalar şəbəkəsidir. F.Y.Veysəlli də bu məqamı nəzərə alaraq yazır ki, "insanların ünsiyyətə girməsi sözlərlə deyil, cümlələr və onların ardıcıllığından yaranan kiçik və ya böyük mətnlərlə həyata keşir. Ənənəvi qrammatikada sözlərlə bərabər cümlə də vacib dil səviyyəsi hesab edilir. Cümləni isə adətən sözlərdən ibarət olan bir bütöv kimi kimi götürürdülər və sintaksisin vəzifəsi olaraq o vurğulanırdı ki, sintaksis cümlə düzəltmək üçün hansı sözün hansı sözlə hansı ardıcıllıqla əlaqəyə kirməsini öyrənməkdən ibarətdir" (3, s. 234).

Dilin mahiyyətini şərh etməyə cəhd edən A.Martine yazırdı ki, "istənilən dil ünsiyyət alətidir və onun vasitəsilə insanın təcrübəsi həmin sosium üçün münasib məna və forma kəsbə etmiş vahidlərə üzvlənməyə məruz qalır (5, s. 383).

Dilçilikdə cümlənin semantik strukturu ideyası N.Xomskinin transformasion törəmə qrammatikaya dair araşdırmalarına söykənir. Onun təklif etdiyi modeldə sintaktik komponen-

tin bazası baza zəncirlərinin məhdud çoxluğunu törədir və onlardan hər biri birbaşa tərkiblərin baza göstəricisi adlandırılan struktur xarakteristika ilə təmin edilir. Cümlənin əsası bir göstəricidən və ya onların bazis adlandırılan ardıcıllığından da ibarət ola bilər. Transformasiyalar silsiləsi ilə bazis real cümlə strukturuna çevrilə bilər. Bazisi onun T-göstəricisilə birlikdə N.Xomski cümlənin alt qatı adlandırır. Lakin onu semantik strukturla eyniləşdirmək olmaz, çünki o, semantik deyil, sintaktik obyektdir. Bununla belə, alt strukturu semantikliyini inkar etmək düzgün deyil. Belə ki, bazisi əmələ gətirən semantik göstəricilər təkcə kateqorial deyil, həm də subkateqorial əlamətləri, məsələn, ümumilik, canlılıq və s. kimi semantik əlamətləri bildirir (6).

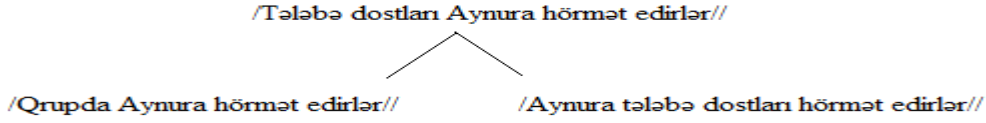
Qeyd edək ki, universal qrammatika ideyasının əsasında alt strukturların – fikirlərin tərtib modellərin eyni olması dayanır. Alt strukturun reprezentasiyası kimi çıxış edən, konkret söyləmlərin köməyilə reallaşan üst strukturlar isə fərqli, unikal və təkrarsızdırlar. Beləliklə, universal qrammatika təlimi cümlədə dildə alt və üst strukturların olması qənaəti ilə yekunlaşmışdır. Məlumdur ki, cümlədə alt və üst strukturların olması ideyası insanlar arasında təfəkkür eyniliyinə istinadən irəli sürən "Por-Royal" qrammatikasının müəllifləri K.Lanslo və A.Arnoya məxsus olsa da, dil materialı əsasında konsepsiya şəklində N.Xomski tərəfindən inkişaf etditilmişdir (7). N.Xomskinin qənaətinə görə, "nitqin daxili aspekti təfəkkür proseslərini nitq aktlarına çevirən mexanizmləri əks etdirir" (7, s. 72).

N.Xomski tərəfindən işlənilmiş alt sintaktik strukturlar metodikası bu gün linqvistik araşdırmalarda geniş tətbiq olunmaqdadır. Bu cür metodika hər şeydən əvvəl dil faktlarına antroposentrik yanaşma çərçivəsindən yanaşmağın nəticəsi kimi qiymətləndirilə bilər. Bunun məntiqi nəticəsi kimi, bir qədər sonralar N.Xomski yazır ki, "dili bilmək müəyyən mental vəziyyətdə olmaq deməkdir" və bu da, onun qeyd etdiyi kimi, "müxətlif mental reprezentasiyaları törədən qayda və prinsiplər sistemindən ibarət müəyyən mental struktura" bərabərdir (8, s. 48).

Dildən istifadənin yaradıcı potensialıdır, yəni insanın əvvəllər deilməmiş və eşidilməmiş ifadələri asanlıqla qurub və anlamaq qabiliyyəti N.Xomskinin maraqlandıran əsas məsələlərdən biri, bələ də birincisidir. Başqa sözlə desək, insan sonsuz sayda cümlələrlə əməliyyat aparırı, lakin o, onları məhdud sayda dil vasitələri hesabına yaradır. Humbold ənənələrinə sadiq qalaraq, o yazırdı ki, insan danışıqda sonu məlum elementlərdən qeyri-məhdud şəkildə istifadə edir. N.Xomski "insan dilinin əsas xüsusiyyətini" məhz bunda görürdü (6, s. 28).

Eyni bir gerçəklik faktının müxtəlif dil vasitələri ilə ifadəsi alt və üst qar sintaktik strukturlar məzəriyyəsilə sıx bağlıdır. Cümlənin alt strukturu üst strukturla qrammatik transformasiyalar ilə həyata keçirilən məntiqi əməliyyatlar vasitəsilə əlaqələndirilir. N.Xomskinin fikrincə, "üst qat tamamilə fonetik interpretasiyanı, alt qat isə semantik interpretasiyanın verilməsində rol oynayan qrammatik funksiyaları ifadə edir" (6, s. 39-40). Hər iki tip strukturu formal planda nəzərdən keçirən N.Xomski yazırdı ki, "üst struktur əksər hallarda aldadıcı və qeyri-informativ olur" (6, s. 49) və bu onu ifadə edir ki, "istənilən sintaktik konstruksiya təcrid olunmuş halda dərin məna ifadə edə bilməz" (6, s. 49).

Bir strukturdan digərinə keçiddə cümlənin leksik tərkibini sabit saxlayan xüsusi transformasiya qaydalarından istifadə edilir, lakin qrammatik mənalarını qoriyub saxlaya bilərlər. Eyni bir alt struktur müxtəlif dillərdə fərqli şəkildə ifadə oluna bilərlər. Məsələn, /Tələbə dostları Aynura hörmət edirlər// - /Qrupda Aynura hörmət edirlər// və ya /Aynura tələbə dostları hörmət edirlər//.



Cümləin alt və üst qat münasibətlərinin həll edilməsi sintaktik vahidin dəqiq semantik interpretasiyaysını aparmağa imkan verir. Məsələn, ingilis dilindəki /I disapprove of John's drinking// cümləsinin alt qatını təhlil etmədən adresat tərəfindən onun ikili interpretasi-

yasından qaçmaq mümkün deyildir. a) subyekt tərəfindən içkidən istifadənin mənfi anlaşılması (Mən Conunun içməsini təqdir etmirəm) və ya b) onun tərəfindən işkinin qəbul edilməsinin nifrək doğurması (Conun içdiyi kimi içməni mən təqdir etmirəm).

Demək olar ki, alt qat c ümlənin semantik məzmununu ifadə edir, söyləmin semantik interpretasiyasının əsası kimi çıxış edir, üst qat isə alt qatdan transformasiyaları tətbiqilə üzə çıxarılır və söyləmin fonoloji interpretasiyası üçün baza rolunu oynayır. Transformasiyalar cümlənin semantik məzmununda heç nəyi dəyişmir, onlar yalnız üst qatda cümlənin quruluşunu təyin edirlər. Beləliklə, alt qat üst qatın semantik cəhətdən interpretasiyası üçün platforma keyfiyyətində çıxış edirlər.

Ədəbiyyat

1. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. М.: Прогресс, 2000.
2. Потебня А.А. Мысль и язык. М.: Лабиринт, 1999.
3. Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики. М.: Эдиториал URSS, 2016
4. Veysəlli F.Y. Dil. Bakı: Təhsil, 2007.
5. Мартине А. Основы общей лингвистики // Новое в лингвистике. Вып. III. М.: Изд-во иностранной литературы, 1963, с. 366-566.
6. Хомский Н. Язык и мышление /Пер. с англ. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972, 122 с.
7. Хомский Н. Картезианская лингвистика. Глава из истории рационалистической мысли. Пер. с англ. Изд.2. М.: URSS, 2005.
8. Chomsky N. Rules and representations. N. Y., 1980.

А.Н.Курбанова

О семантических особенностях глубинной структуре высказывания

Резюме

Данная статья посвящена изучению роли трансформации в раскрытии и уточнении значения предложения. В ней автором дается обзор постановки проблемы в современной лингвистике. Подчеркивается, что понятие глубинная и поверхностная структуры корнями уходит в теории В. фон Гумбольдта. Далее эта идея была развита Н.Хомским на материале английского языка. В статье приводится примера из азербайджанского и английского языков.

A.N.Gurbanova

About deep semantic structure of a phrase

Summary

The article deals with studying of the role of transformation while revealing and specifying the meaning of a sentence. The review of the problem in modern linguistics is stated in the article. The article states that the notions of deep structure and the upper structure took its origin from the works of V.fon Humboldt. Then that idea was developed by N.Chomsky. The examples from Azerbaijan and English have been given by the author in the article.

Rəyçi: filol.e.d., prof. F.Y.Veysəlli

Redaksiyaya daxil olub: 27.11.2017

S.QURBANOVA

Azərbaycan Dillər Universiteti
(Bakı şəh., R.Behbudov küç., 60)

TƏRCÜMƏDƏ MƏDƏNİYYƏT ELEMENTLƏRİNİN UYĞUNLUĞU VƏ UYĞUNSUZLUĞU

Açar sözlər: *tərcümə, mədəniyyət elementləri, tərcümənin uyğunluğu və uyğunsuzluğu*
Ключевые слова: *перевод, элементы культуры, совместимость и несовместимость перевода*
Key words: *translation, the elements of culture, comformability and incompatibility of translation*

Tərcümə ilə orijinal mətn arasında leksik uyğunluq məxəz mətndəki sözlərlə tərcümə mətninin sözlərinin üst-üstə düşməsi nəzərdə tutulur.. Məlum olduğu kimi, bir-birinin eyni olan iki dil mövcud deyildir. Dillər arasında mütləq uyğunluq olmadığından məxəz mətn ilə tərcümə mətninin tam şəkildə üst-üstə düşməsi də mümkün deyildir. Ənənəvi olaraq sərbəst, yaxud şərhli tərcümələr orijinala daha yaxın sayılır. Elə tərcümələr var ki, onlarda orijinalın formasındakı məhdudiyyətlərə məhəl qoyulmur, amma bununla belə, onlar həddindən çox ənənəviləşdirilir. Bəzi tərcümələr orijinal mətndən forma və semantik yaxınlığı ilə seçilir, lakin elə tərcümələrdə həddən çox şərhlər verilir. Bir qrup tərcümələr tərcümədə orijinaldakı informasiyanı verməkdən daha çox, oradakı əhval-ruhiyyəni yaratmağa üstünlük verirlər.

Eyni əsərin müxtəlif tərcümələri arasında fərqlər üç əsas amillə bağlıdır: (1) ötürülən məlumatın xarakteri, (2) müəllifin və tərcüməçinin məqsədi, (3) informasiyanı qəbul edən oxucuların kimliyi. Ötürülən məlumatlar başlıca olaraq məzmunun, yaxud formanın nə dərəcədə üstün olması ilə fərqlənir. Əlbəttə, məlumatın məzmununu heç vaxt onun formasından tamamilə ayırmaq olmaz. Forma isə məzmunsuz, çox gərəksiz bir şeyə çevrilə bilər, lakin bəzi məlumatlarda məzmun əsasdır. Bir sıra hallarda formaya üstünlük vermək lazım gəlir. Məsələn, dini moizələrdə məzmun formanı üstələyir. (2)

Şeirdə nəsrdən fərqli olaraq forma daha böyük əhəmiyyətə malikdir. Bu, o demək deyildir ki, şeir tərcüməsində məzmun formaya qurban verilir. Çox nadir hallarda tərcümədə həm forma, həm də məzmun saxlanıla bilər. Əksər hallarda isə məzmunun saxlanması xatirinə forma qurban verilir. Digər tərəfdən, nəsrlə tərcümə olunmuş şeir orijinalın ekvivalenti sayıla bilməz. Bu zaman ona şeirə məxsus emosionallıq və axıcılıq verilə bilmir. Lakin bəzi mülahizələrə görə, müəyyən şeir növlərinin nəsrlə tərcüməsi mümkündür (5).

Bu və ya digər sözün orijinaldakı mənası və onun hədəf dildə müəyyən sözlərlə əvəzlənməsindən danışarkən onların məxəz mətn kontekstini də yaddan çıxarmaq olmaz. Məhz kontekst (həm dar kontekst – sözlərin işləndiyi cümlə, həm də geniş kontekst – əhatədəki cümlələr, bütöv abzas, başlıq və s.) xarici dildəki sözlərin mənasının ifadəsində, yəni məxəz dildən lazımlı sözlərin seçilməsində həlledici rol oynayır (1).

Tərcüməçinin məqsədləri də tərcümə növünün seçilməsində mühüm amil ola bilir. Tərcümənin əsas məqsədi mətnin həm məzmun, həm də formasının tərcümədə verilməsidir. Bəzən tərcüməçi müəyyən bir davranış tərzini vermək istəyində ola bilər. Məsələn, tərcüməçinin məqsədi təhrikedici olduqda, tərcümədə adaptasiyaya (uyğunluğa) daha geniş yer verilir. Bu zaman tərcüməçi yalnız oxucunun onu başa düşməsi niyyətini güdmür, eyni zamanda, tərcümənin aydın olmasına çalışır. Bütün dillərdə dərketmənin ən azı dörd səviyyəsini nəzərdə tutmaq lazımdır: (1) uşaq səviyyəsi, (2) yenicə savad alanların səviyyəsi, (3) orta səviyyəli adamlar, (4) yüksək dərketmə səviyyəsi.

Oxucular maraqlarına görə də fərqlənirlər. Məsələn, yalnız vaxt keçirmək məqsədi ilə nəyisə oxuyanın, elmi bir məlumatı oxuyanla (məsələn, nəyisə quraşdırmaq, yığmaq üçün)

maraqları, əlbəttə ki, eyni deyildir. Deməli, oxucunun marağından asılı olaraq mətni iki cür tərcümə etmək lazım olacaq (7).

Tərcümədə sözün ekvivalentini tapmaq mütləq mənada mümkün deyildir, ona görə də mütərcim daha çox sözə yaxın olan sinonimi seçməli olur. Tərcüməçini aldadan məsələlərdən biri də "tərcüməçinin yalançı dostları" adlanan sözlərdir. İngilis dilindəki *to demand* sözü ilə (tələb etmək) fransız dilindəki *demander* (soruşmaq, xahiş etmək) bəzən eyni mənalı sözlər kimi anlaşılır (tərcüməçi tərəfindən) və bu zaman yanlışlığa yol verilə bilər. Tərcüməçi burada sözlərin oxşarlığına deyil, mənasına (müxtəlif dillərdə müxtəlif məna!) fikir verməlidir, mexaniki tərcümə burada yanlışlığa səbəb olacaqdır (4).

Tərcüməyə verilən təriflərin hamısında tərcümə prosesində yaranan problemlərdən bəhs edilir. Xüsusilə şeir tərcüməsində forma ilə məzmun həmişə mübahisə doğurur. Araşdırmalara görə şeir tərcüməsində bir sıra problemlər vardır, məs, şeirdəki ifadə tərzi (ritm, vəzn, assonans və s.) və tərcümə zamanı onları düzgün çatdırmaq vacibdir. Nəzm və ya nəsr olmasından asılı olmayaraq, bütün tərcümə növlərində oxucunun onu necə qəbul edəcəyini nəzərə almaq lazımdır. Tərcüməni qiymətləndirdikdə onun oxucuya bağışladığı təsir əsas götürülür. Əgər tərcümə oxucu tərəfindən başa düşülmürsə, onda belə bir tərcümə də yox kimidir. Ən yaxşı tərcümə odur ki, onu oxuyanda yaxşı oxucu əsərin tərcümə olunduğunu yadına salmır. İ.B.Filips bildirir ki, əsl tərcümə odur ki, tərcümə kimi oxunmur. Tərcümə mütərcimin dili yox, təbii dil olmalıdır. Tərcümə də orijinal kimi maraqla oxunmalı, oxucu ondan həzz almalıdır.

Tərcümədə iki əsas ekvivalent növü var: formal və dinamik. Formal ekvivalent diqqəti forma və məzmunun hər ikisi daxil olmaqla mətndəki məlumatı üzərində cəmləşdirir. Bunun tam əksinə olaraq, forma yox, dinamik ekvivalentlik üzərində qurulan tərcümə ekvivalent təsir yaratmaq prinsipinə əsaslanır (6). Formal ekvivalent yönümlü tərcümələr əsasən məxəz yönümlüdür, yəni bu tərcümənin məqsədi məxəz mətnin forma və məzmununun əsas cəhətlərini tərcümədə mümkün qədər qabarıq şəkildə ifadə etməkdir. Mahiyyətcə bu, semantik tərcümədir. Cinas, xiazm, səs təqlidinin və təkrarın bəzi növlərinin tərcümədə münasib ekvivalentini tapmaq, yaratmaq mümkün deyil.

Dinamik ekvivalentli tərcümə üç əsas cəhəti özündə birləşdirir: (1) ekvivalentlik), (2) təbiilik, (3) yaxınlıq. Məxəz və hədəf dillər tam fərqli mədəniyyətlərə məxsus olduqda tərcümə prosesində bu fərqləri tam neytrallaşdırmaq mümkün deyil. Məsələn, Ekvadorda yaşayan bir sıra hindu qəbilələri Əhdi-Cədiddə müqəddəs Pavelin "Təbiət sizə öyrətməmişdirmi: kişi uzun saç saxlamaz, kişinin uzun saç saxlaması onu bişərəf edər" (Does not nature teach you that for a man to wear long hair is a dishonour to him?) sözlərini heç cür başa düşə bilmirlər, çünki həmin hindularda kişilər saçlarını uzadır, həddi-buluğa çatmış qızlar isə saçlarını qısa kəsdirirlər. Eynilə qərbi Afrikanın bir çox yerlərində belə hesab edirlər ki, Həzrəti İsa Qüdsə daxil olarkən həvarilərinin onun yoluna ağac yarpaqları və budaqları səpməsi həqarətdir, çünki qərbi Afrika adətlərinə görə qəbilə başçısının piyada, yaxud at üstündə getdiyi yolun süpürülüb-təmizlənməsi vacibdir.

Mədəniyyət təcrübələrin, görülən işlərin, əməllərin hər bir xalqda özünəməxsus təzahürləri ilə doludur. Məsələn, ad dilin mədəni elementidir. Müəllif adı əlaqələndirici dəyər kimi işlədir; ona görə onun tərcüməsi yanlışlığa aparır. Mədəni elementlərdən müraciət də maraqlı məsələlərdəndir. Biz azərbaycanlılar özümüzdən böyüyə "siz" kimi cəmdə müraciət edirik. Beləliklə, özündən yaşca böyüyə adı ilə deyil, "ağsaqqal","ağbirçək", "siz" (sən yox!) deyə müraciət edirik. Geyim əşyalarının, bəzək əşyalarının hədəf dildə mövcud olmaması da ehtiyatla yanaşılmalı problemlərdəndir. Bunları tərcümə edərkən, məxəz dildəki adlar (adlandırmalar) saxlanılmalı, onların tərcümədə şərhi verilməlidir. Məsələn, əri təzə rəhmətə getmiş qadınlar qara geyinir, bununla ölən adamın ruhunu yad etdiklərini bildirirlər. Müəyyən adət və ənənələrin gözlənilməsi də mədəniyyət elementlərinin qorunması ilə izah olunur. Məsələn, bəylə gəlinin öpüşməsi müsəlmanlarda tərbiyəsiz bir hərəkət kimi qarşılanır, bizim toylarda son zamanlar gəlinin duvağını qaldıraraq bəy onun alnından öpür. Buna ədəbsizlik kimi baxmırlar,

cəmiyyət bunu normal hərəkət kimi qəbul edir. Xristianlarda isə toyda məclis əhli bəylə gəlinin öpüşməsini tələb edirlər, onları buna ucadan çağırış etməklə məcbur edirlər. Ona görə də, tərcümə zamanı hadisənin hansı cəmiyyətə məxsus olması mütləq qeyd edilməlidir (6).

Dini elementlər, inanclar, əfsanələr mədəniyyətin tərkib hissələridir. Belə təsirli məsələlərin tərcüməsi zamanı tərcüməçi ehtiyatlı, diqqətli olmalıdır. Son zamanlar "Allah" sözünün tərcüməsinin də mətni tərcümə edərkən saxlanılması diqqəti cəlb edir və biz bunu məqbul hesab edirik: əgər müsəlman mühiti təsvir edilirsə, onda "Allah" sözü saxlanılmalı, o, "бог" və yaxud "God" sözü ilə verilməməlidir. Tərcüməçi hər iki dilin tarixini də mükəmməl bilməli, tərcümə zamanı təhriflərə, yanlışlıqlara yol verilməməsi üçün ehtiyatlı olmalıdır.

Ədəbiyyat

1. Bayramov Q.H. Tərcümə sənəti. Bakı: Oka, 2008.
2. Abdullayev N.Ə., Məmmədov Z.T. Nitq mədəniyyəti məsələləri. Bakı, 1998.
3. Barsuk R. İngilis dilindən Azərbaycan dilinə tərcümə vəsaiti. Bakı, 1966.
4. Аристов Н.Б. Основы перевода. М.: Изд-во лит-ры на иностр. языках. 1959.
5. Чернов Г.В. Основы синхронного перевода. М.: Высшая школа, 1987.
6. Nida E. Towards the Science of Translation. Leiden, 1964.
7. Newmark Peter. A Textbook of Translation. Prentice Hall Int-l, 291 p.

С.Гурбанова

Совместимость и несовместимость элементов культуры в переводе

Резюме

Профессиональные переводчики должны знать не только язык, но и культуру. Они так же должны посвятить себя непрерывному процессу обучения, потому что могут быть в курсе текущих событий и действовать соответсвенно при работе с культурами, которые могут быть разумными для определенных слов, фраз или методов доставки. Развитие технических компетенций, хорошее владение языками, знакомство с терминологией и процедурами, методы перевода или интерпретации, а также межличностные компетенции, такие как осознание личных ценностей, будут основой успешной межкультурной коммуникативной ситуации и позволят переводчикам с различными сценариями.

S.Gurbanova

Comformability or incompatibility of the elements of culture in translation

Summary

Professional translators and interpreters need to know more than the language, they must know the culture. They also need to commit themselves to an ongoing process of learning, so they can be up to date with current events and can act accordingly when working with cultures that may be sensitive to certain words, phrases or delivery methods. Developing technical competencies like a good command of the languages, familiarity with terminology and procedures, translation or interpretation methods, along with interpersonal competencies like being aware of personal values will be the foundation for a successful cross-cultural communicative situation and will allow translators and interpreters to deal with a variety of scenarios.

Rəyçilər: filol.e.d., prof. Ə.Ə.Abdullayev;
ADU-nun İngilis dilinin leksikologiya və üslubiyyatı kafedrası
(01.11.2017-ci il tarixli iclasının qərarı (pr. № 03))

Redaksiyaya daxil olub: 15.11.2017

T.R.RƏSULOVA

Azərbaycan Dillər Universiteti
(Bakı şəh., R.Behbudov küç., 60)

FRANSIZ DİLİNİN BELÇİKA VARİANTININ TƏRCÜMƏ ZAMANI YARATDIĞI ÇƏTİNLİKLƏR

***Açar sözlər**: tərcümə, belgisizm, leksika, ifadə*
***Ключевые слова**: перевод, бельгицисм, лексика, выражение*
***Key words**: translation, belgicisme, lexics, expression*

Fransız dilindən dünyanın 29 ölkəsində dövlət dili, 59 ölkədə isə danışıq dili səviyyəsində istifadə edilir. Son 5 ildə dünyanın fransızdilli əhalisinin sayı 7% artaraq 274 milyon nəfərə çatmışdır. Fransadan başqa Belçika, İsveçrə, Lüksemburq kimi Avropa ölkələrində fransız dili dövlət dilidir. Bu dil Avropa İttifaqında işlənmə səviyyəsinə görə ingilis və alman dillərindən sonra üçüncü yerdədir. Afrikada da fransız dili öz mövqeyini hələ ki qoruyub saxlaya bilir. İnternetdə istifadə səviyyəsinə görə fransız dili dördüncü, elektron ticarətdə isə üçüncü yerdə qərar tutur.

Lakin fransız dili istifadə edildiyi bütün coğragiyada eyni formalı, birtipli deyildir. İşləndiyi ölkənin milli-mədəni və siyasi-iqtisadi xüsusiyyətlərinə görə dil müəyyən dəyişikliyə məruz qalır və tələbata uyğunlaşdırıllır ki, bu məsələdə Belçika da istisna deyil. Burada fransız dili Fransaya nisbətən bir qədər gec ortaya çıxsa da, digər dilləri üstələyə bilib. Belçika ərazisində fransız dili frankofonların etnik, mədəni və tarixi mövcudluğunun göstəricisidir.

Məqalədə qarşıya qoyduğumuz məqsəd fransız dilinin Belçika variantının xüsusiyyətlərini və bu variantın tərcüməçilər üçün yaratdığı çətinlikləri üzə çıxarmaqdır. Təbii ki, burada söhbət başlıca olaraq dilin lüğət tərkibindən və leksik-semantik çətinliklərdən gedir. Qrammatik baxımdan fransız dilinin Belçika və Fransa variantları arasında nəzərə çarpacaq fərq olmadığı üçün bu məsələ tərcüməçilər üçün ciddi çətinlik yaratmır.

İşin həcmini və mahiyyətini nəzərə alaraq biz məsələyə ümumi yanaşmış, Belçikadakı müxtəlif dialektləri ayrıca olaraq təhlil etməmişik.

Belçikada fransız dili çoxdilli və çoxmədəniyyətli mühitdə inkişaf edir. 1963-cü ildə qəbul edilmiş qanunla alman, holland və fransız dilləri rəsmi status qazanıb. Rəsmi dil regionlara görə dəyişdiyi halda, paytaxt Brüssel və aqlomerasiyası rəsmən ikidillidir. Lakin hollanddilli əhali fransızdilli əhalidən sayca daha azdır. Ölkə əhalisinin əksəriyyəti, xüsusən də məmurlar ikidillidir. Yəni, ana dili fransızca olan Belçika vətəndaşının holland və ya alman dilini bilməsi təəccüblü qarşılanmır. Ümumi planda ölkədə fransız dilinin nüfuzu daha böyükdür. Paytaxt Brüsseldə yerləşən beynəlxalq təşkilatların işçi dili bir qayda olaraq fransızcadır.

Fransız dilinin Belçika variantının özünəxas sözləri terminologiyada “belgicisme” (belgisizm) adlanır. Bu termini hələ ölkə müstəqil (1830) olmazdan daha əvvəl, 1811-ci ildə Antuan Fidel-Poyar müəllifi olduğu “Flandricismes, wallonismes et expressions impropres dans la langue française” əsərində işlətmişdir (1, s.178).

Fransız dilinin Belçika variantına hər hansı bir dialekt deyil, müstəqil linqvistik fenomen kimi baxılmalıdır. Yerli həyat tərzinə aid olan belqisizmlər bilinqivizm mühitində ünsiyyəti asanlaşdırır. Bununla belə, belqisizmlər öz-özünə, təsadüfi şəkildə ortaya çıxmır, müəyyən qanunlara əsslanır. Belqisizm dedikdə standart fransız dilində olmayan, yalnız Belçika reallığına uyğun söz və ifadələr nəzərdə tutulur. Belqisizmlərin işlənmə sahəsi də kifayət qədər böyükdür:

Belqisizm	**Fransız versiyası**	**Tərcüməsi**
Accises	Taxes	Aksiz vergisi
Bourgmestre	Maire	Bələdiyyə sədri
École gardienne	École maternelle	Uşaq bağçası
Pain français	Baguette	Baton çörək
Sacoche	Sac à main	Əl çantası

Cədvəldə verilmiş misalları təhlil edərkən bir təzadın şahidi oluruq. Əgər Belçikadakı həyat tərzi ilə tanış olmayan fransız (və ya fransızdilli) üçün "accises" və ya "bourgmestre" sözləri naməlumdursa, Azərbaycanlı tərcüməçi üçün vəziyyət bir qədər fərqlidir. Aksiz vergisi termininə bu gün yerli mediada tez-tez rast gəlirik. Burqmestr sözü də klassik ədəbiyyatla tanış olan azərbaycanlı üçün yad sayılmır.

Franslız dilinin Belçika variantının bir xüsusiyyəti də arxaizmlərin müasir dildə istifadə edilməsidir. Dilçilər bu fenomeni dilin metyropoliyada daha sürətlə inkişaf etməsi ilə izah edirlər. Məsələn, Fransa ilə qonşu olan İsveçrədə bu gün də "septante" (yetmiş) və "octante" (səksən) sözləri işlənməkdədir. Bu tip sözlərə Belçikada da rast gəlmək mümkündür.

Muser. Fransada vaxtilə bu söz əsasən "boş-boş danışmaq" mənasında işləndiyi halda, müasir Belçikada "zümzümə etmək" mənasını verir ("musique" sözündən törəyib).

Paumer feli Fransada demək olar arxaikləşib. Tək-tək hallarda bu feldən "itirmək" mənasında istifadə edilir. Belçikada isə bu fel "hərracda satmaq" mənasını verir.

Régent. Orta Əsrlərin fransız dilinə aid olan bu söz Belçikada öz əvvəlki mənasını saxlaya bilib. Əvvəllər bu söz Fransada "orta və ya ali məktəb müəllimi" mənasını verirdisə, müasir Belçikada "ali təhsilli lisey müəllimi" mənasında işlədilir (2, s.396).

Fransız dilinin Belçika variantının bir xüsusiyyəti dilin aktiv lüğət fondunda olan sözlərin tam fərqli, bəzən də bir-birinə zidd mənalarda işlənməsidir. Fransız dilinin əsas lüğəti olan "Larousse"da göstərilir ki, "universitaire" sözü Fransada ali məktəb müəllimi mənasında işləndiyi halda, Belçikada diplomlu şəxs (bəzən də tələbə) mənasını verir.

Place sözü Fransız dilində yer mənasını verdiyi halda, Belçika variantında "fərq" kimi başa düşülür:

La ménagère : "j'ai nettoyé la cuisine." Son mari : "Oui, on voit la place." (3)

Evdar qadın: "Mən mətbəxi təmizlədim". Ər: "bəli, fərq göz qabağındadır".

Câlin sözü də maraqlı məna dəyişikliyinə uğrayıb. Fransada bu söz "yumşaq, nəvazişlə" mənasında işləndiyi təqdirdə, yalnız Lyej regionunda tam əksinə, "qəddar" mənasını verir. Ancaq mətbuatda sözün elə Fransada istifadə edilən mənasına rast gəlirik. Məsələn, "lesoir.be" saytında 23.03.016-cı il tarixli məqalədən sitat: "Mais n'hésitez pas à poster vos photos de câlins avec vos proches, ou des inconnus, en Belgique, ou ailleurs, et postez-les sur la page Facebook" (4). "Özünüzün nəvazişli fotolarınızı tanıdıqlarınıza, tanımadıqlarınıza, Belçikaya və başqa yerlərə göndərməyə, "Facebook"da paylaşmağa tərəddüd etməyin".

Bir vacib məqamı da qeyd edək ki, Belçikanın tanınmış xəbər saytlarında və dövlət qurumlarının resurslarında əsasən standart fransız dilindən istifadə edilir ki, bu da həm digər frankofonlar, həm də tərcüməçilər üçün əlverişlidir. Belqisizmlərə əsasən danışıqda rast gəlinir.

Non peut-etre/oui peut-etre. Bu ifadələr ilk baxışdan baxışdan qeyri-müəyyənlik yaradır. İnternet resursların birində bu ifadə belə şərh olunur: Non peut-être : Oui sûrement. Et pour dire non, il faut dire "oui peut-être". Seuls les belges s'y retrouvent.

Bu tip ifadələri Azərbaycan dilində vermək üçün antonim tərcümə üsulundan istifadə edilir. Bu yolla tərcümədə birinci ifadə "bəli, əlbəttə", ikinci isə "xeyr, yox" kimi verilməlidir.

Qeyd edək ki, antonim tərcümə mənanın təhrifi anlamına gəlmir, sadəcə olaraq tərcümə üsuludur. Burada məna tərcümə edilən dildə mövcud olan antonim ifadə ilə çatdırılır. Məs, être satisfait – razı olmaq deyil, narazı olmamaq kimi tərcümə edilirsə, xəta hesab olunmaz.

Azərbaycan dilinə tərcümə zamanı çətinlik yaradan məqamlardan biri də dialektik ifadələrdir ki, bunların da özünəməxsusluğu məhz onların quruluşundadır. Bu tip ifadələrdə

standart fransız dilinin sözlərindən istifadə edilməsinə baxmayaraq söz sırası dəyişdirilir. Bu dəyişməni alman və holland dillərinin təsiri ilə izah etmək mümkündür.

Belçika variantı	**Standart fransız dilində**	**Tərcümə**
Assez bien de monde	Beaucoup de monde	Çox sayda adam
Un homme ainsi	Un homme semblable	Oxşar adam
Des choses ainsi	De telles choses	Oxşar şeylər
Je ne sais de rien	Je ne sais rien	Mən heç nə bilmirəm
Il est grand assez	Il est assez grand	O kifayət qədər böyükdür

Cədvəldə verilmiş ifadələrin tərkibində peşəkar tərcüməçilər bir yana, hətta fransız dilini orta səviyyədə bilən şəxslər üçün də naməlum söz yoxdur. Bu ifadələrin başa düşülməsində və tərcümə edilməsində başlıca çətinlik cümlə quruluşu ilə bağlıdır. Yəni, sifətlərin yeri əksər hallarda standart fransız dilindən fərqlənir.

Yuxarıda qeyd etdiklərimizi ümumiləşdirərək belə nəticəyə gələ bilərik ki, Belçika frankofoniyanın ayrılmaz bir parçasıdır. Bu ölkədə yaşayan fransızdilli əhalinin danışdığı dil həmin ərazinin özünəməxsusluğunu əks etdirir. Fransız dilinin Belçika variantı bu gün də ciddi tədqiqat predmetidir. Praktikadan görünür ki, Belçikada tərtib olunmuş sənədləri, siyasi-iqtisadi mətnləri və ya mətbuat materiallarını tərcümə edərkən qarşıya ciddi çətinliklər çıxmır. Başlıca çətinlik danışıq dili ilə bağlıdır.

Ədəbiyyat

1. Jacquet Antoine. Des belgicismes sur les sites d'information. "Le discours et la langue", 2014, N°6, pp. 177-193.
2. Le Grand Robert. Paris, 2010
3. http://www.jchr.be/langage/belgicismes.htm
4.http://www.lesoir.be/1159754/article/soirmag/actu-soirmag/2016-03-23/grand-rassemblement-calins-organise-bruxelles

T.P.Расулова

Трудности, возникающие при переводе бельгийской версии французского языка

Резюме

В данной статье рассматриваются специфические особенности бельгийской версии французского языка. В статье также анализируются трудности, создаваемые бельгийской версией французского языка для переводчиков. Отмечается, что многоязычная и многонациональная среда в Бельгии серьезно повлияла на лексику французского языка. Однако существенных изменений в грамматической структуре языка не наблюдается.

T.R.Rasulova

The difficulties caused by the Belgian French in the process of translation

Summary

The article studies specific features of the Belgian French. The article also analyzes the difficulties caused by the Belgian French for translators. It is pointed out that multilanguage and multiethnic environment in Belgium has also had a serious impact on the lexicon of the French language. Nevertheless, no serious change is observed in the grammatical structure of the language.

Rəyçilər: f.f.d. V.M.Seyidova;
ADU-nun Tərcümə və Mədəniyyətşünaslıq
fakültəsinin nəzdində Xarici dillər kafedrası
(27.10.2017-ci il tarixli iclasının qərarı (pr. № 02))
Redaksiyaya daxil olub: 11.11.2017

G.Ə.SALMANOVA
e-mail: c.gultekin1986@mail.ru

Azərbaycan Memarlıq və İnşaat Universiteti
(Bakı şəh., A.Sultanova küç., 5)

DİL SİSTEMİNDƏ FRAZEOLOJİ BİRLƏŞMƏLƏRİN YERİ

Açar sözlər: *substantiv frazeoloji birləşmələr, semantik xüsusiyyətlər, zərfi frazeoloji vahidlər, tabeçilik strukturu, somatik komponent.*

Ключевые слова: *субстантивные фразеологизмы, семантические свойства, наречные фразеологические единицы, подчинительные структуры, соматический компонент.*

Key words: *substantive phraseological units, semantic features, adverbial phraseological units, subordinate structure, somatic component*

Frazeologiyaya aid elmi ədəbiyyatın təhlili və aparılan müşahidələr göstərir ki, dilin frazeoloji sistemində vahidlərlə yaranmış frazeoloji birləşmələr əhəmiyyətli yer tutur. Frazeoloji birləşmələrin ifadə etdiyi mənalar bütöv haldadır.Frazeoloji birləşmələr sabit birləşmələrdir, yəni belə birləşmələrdə sözlərin sırası dəyişməzdir, buna görə də onlar qrammatik cəhətdən ayrı-ayrılıqda təhlil olunmur. (1, s.155-156)

Məlum olduğu kimi həm ingilis, həm də Azərbaycan dilində insanın bədən üzvlərinin adlarını bildirən sözlər leksikanın ən qədim nüvəsini təşkil edir. Onların özünəməxsusluğu linqvistik ədəbiyyatda dəfələrlə işıqlandırılmışdır. Frazeoloji birləşmələr, ilk növbədə, semantik dönüşlərin klassik nümunələri kimi maraq doğurmuşdur. Lakin bu leksik vahidlər müqayisəli semantik tədqiqatların (o cümlədən ingilis və Azərbaycan dillərinin materialları əsasında) obyekti olmamışdır. Qohum olmayan dillərin materialları əsasında tədqiqi ilə bağlı E.M.Sendravitsin fikri diqqəti cəlb edir: “ Qohum olmayan dillərdə insanın bədən üzvlərinin adlarının obrazlı tərəfini müqayisə etdikdə aydın olur ki, belə sözlərin çoxu ayrı-ayrı dillərdə eyni daxili formaya malikdir. Bu nöqtəyi- nəzərdən dillərin qruplaşması sərbəst səciyyə daşıyır, özü də ayrı-ayrı bədən üzvlərinə münasibəti planda müxtəlif dillər birləşdirə bilər”.

Bu baxımdan ingilis və Azərbaycan dillərinin materialları müqayisəli tədqiqat üçün olduqca maraqlıdır.

Frazeoloji birləşmələrlə bağlı N.V.Pertsovun da fikri maraq doğurur: elə görünə bilər ki, insanın bədən üzvlərinin adından konkret söz yoxdur, lakin bu sözlərin semantikasını diqqətlə araşdırdıqda, onların məzmunlarının nə qədər mürəkkəb olduğu aydınlaşır. Birləşmələrin heç də hamısı frazeoloji birləşmələr yaradılmasında eyni dərəcədə iştirak etmir. Bədən üzvlərinin funksiyaları bütün xalqlarda eyni olsa da, müxtəlif xalqlarda frazeoloji birləşmələr müxtəlifdir. Bu birləşmələrdə jest, mimika, simvol, metaforlaşma baxımından müəyyən fərqlər mövcuddur. Bununla bağlı F.Vakk yazır: “ Frazeologizmlərdə funksiya və məna aydın görünən bədən üzvlərinin adları daha tez-tez işlənir, məsələn, baş, göz, ağız, diş, əl, ayaq və s. Müvafiq frazeologizmlər qrupunun sayı və tematik rəngarəngliyi bədən üzvlərinin əsas funksiyasının vacibliyi və aşkarlığından asılıdır”.

A.O.Karmışakov “Rus və qırğız dillərində frazeologizmlər” adlı namizədlik dissertasiyasında frazeoloji birləşmələrin komponentləri arasındakı münasibətləri müəyyənləşdirmişdir. Onun araşdırmaları göstərir ki, rus və qırğız dillərində frazeologizmlər analoji mənaya malikdir. Lakin rus dilində bəzi frazeologizmlər fəallığı qırğız dilindəki birləşmələrin fəallığından xeyli fərqlidir. Məsələn, rus dilinin frazeologiyasında “ciyər”, “kirpik”, “böyrək”, “bel”, “göz qapağı”, “çənə”, “damaq”, “baldır”, “içalat”, “qabırğa”, “qara ciyər” mənalarında işlənən birləşmələr ümumiyyətlə frazeoloji birləşmə yaratmır, yaxud da qeyri-fəaldır. Əksinə, türk dillərində onlar frazeoloji birləşmə yaratmaqda çox məhsuldardır. Digər tərəfdən, rus

dilində “bədən”, “sinir”, “dirsək”, “burun deşiyi” mənalarında işlənən birləşmələr saysız-hesabsız frazeoloji birləşmələr yaradır. Qırğız dilində bədən üzvlərinin adlarında aşkar detallaşma müşahidə olunur, həm də müvafiq adlar təkcə gündəlik danışıqdakı sərbəst söz birləşmələrində deyil, frazeologizmlərin komponenti kimi çıxış edir. Bu dildə “əl” mənası verən söz 75, “bilək” - 5, “qol” - 11, “ ayaq” - 36, “bel”- 5, “diz buğumu” - 3, “diz” - 2, “baldır” - 2 frazeoloji birləşmə yaratmışdır.

Dildəki leksemlərin sinonim cərgəsində heç də bütün üzvlər fraza yarada bilmir. Məsələn, rus dilində лицо, физиономия, морда, рожа sözləri frazeoloji birləşmələrin komponenti kimi çıxış edə bilsə də, onların sinonimləri olan murlo, mosğka, rəşka sözləri belə birləşmələrdə iştirak etmir. Frazeoloji birləşmələrdə sərbəst mənada olmayan sözlərin əvəz edilməsi mümkündür. (5, s.35)

Frazeoloji birləşmələrinin müqayisəli təhlilini aparmış M.D.Xanqereyev göstərir ki, bu dillər üçün somatik komponentlərin və qrammatik strukturun oxşarlığı səciyyəvidir, çünki onlar qohum dillərdir. O, frazeoloji birləşmələri komponentlərinin əlaqəsi baxımından aşağıdakı semantik qruplara bölür:

- komponentlərinin və sintaktik strukturunun oxşarlığı, fonetik-morfoloji cəhətdən isə müxtəlifliyi, struktur-sintaktik təşkilində tam oxşarlığı, komponentlərində isə qismən eyniliyi olan frazeoloji birləşmələr;
- tam leksik oxşarlığı və qismən struktur eyniliyi olan frazeoloji birləşmələr.

M.D.Xanqereyev mənfi emosiya ifadə edən frazeoloji birləşmələrdə “ürək” somatizminin daha məhsuldar olduğunu göstərir. Müəllif onlara həyəcan, məyusluq bildirən frazeoloji birləşmələri aid edir.

Frazeoloji birləşmələri tədqiq etmiş dilçilərdən biri də qazax dilçisi M.X.Abilqaliyevadır. Alman və qazax dillərindəki frazeologizmləri kontrastiv şəkildə araşdıran tədqiqatçı haqlı olaraq göstərir ki, frazeologizmlərin struktur təhlilini aparmadan onların semantikasını müəyyənləşdirmək mümkün deyil. O, frazeoloji birləşmələri iki qrupa bölür: söz birləşməsi (feli birləşmə, ismi birləşmə, sifətlərlə və zərflərlə düzələn birləşmələr) şəklində olan frazeoloji birləşmələr və cümlə modelində olan frazeoloji birləşmələr (sadə və mürəkkəb). Müəllif cümlə modelində olan frazeoloji birləşmələrə tərkibində somatik komponent olan atalar sözləri və cümlələr də daxil edir. Müəllifin fikrincə, alman və qazax dillərində frazeoloji birləşmələrin struktur cəhətdən fərqi onların oxşar cəhətindən üstündür. O müəyyənləşdirmişdir ki, bu dillərdə 22 məhsuldar modeldən cəmi 5 model uyğundur. Şübhəsiz, bu, həmin dillərin morfoloji cəhətləri ilə bağlıdır. Müəllif yazır : “Beləliklə, frazeologiyanı tam əsasla dilin universal fonduna aid etmək olar. Belə frazeologizmlər müxtəlif dillərdə müstəqil meydana gəlir və işlənir, çünki insanların davranış tərzi, onların bədən üzvlərinin və orqanlarının funksiyaları universaldır”.

Bir çox başqa dilçilər kimi, O.S.Abdikaymova da həmin əsərdə frazeoloji birləşmələrin dilin leksikasının qədim qatlarına aid olduğunu göstərir. Onların sadə tərkibə malik olmasını, çoxmənalığını vurğulayan müəllifin fikrincə, müxtəlifsistemli dillərdə frazeoloji birləşmələrin ilk baxışda gözə çarpan xüsusiyyətlərindən biri onların eyni komponentlərə və mənaya malik olmasıdır. Müxtəlifsistemli dillərdən bu qəbildən olan frazeologizmlərə aid nümunələr gətirərək O.S.Abdikaymova onlardakı bir sıra oxşarlıqları göstərir və belə hesab edir ki, bu oxşarlıqlar daha çox obrazlılıq baxımından yaxın olan frazeoloji birləşmələri əhatə edir. Məsələn : yaman göz Azərbaycan dilində, durnoy qlaz rus dilində, an evil eye ingilis dilində, əman kuz tatar dilində, jaman köz qırğız dilində.

Şübhəsiz, müxtəlifsistemli dillərdə belə çox yaxın birləşmələrin meydana çıxmasının təsadüfiliyi olmasından söhbət gedə bilməz. Belə birləşmələrin yaranmasında müəyyən ümumi, meyillər qanunauyğunluqlar vardır.

Ədəbiyyat

1. Məmmədov N., Axundov A. Dilçiliyə giriş. Bakı, 1980.
2. Bayramov H. Azərbaycan dili frazeologiyasının əsasları. Bakı, 1978.
3. Seidle J. English idioms and how to use them. M., 1998.
4. Arnold I.V. The English word. M., -L., 1973.
5. Виноградов В.В. Оснавные типы лексических значений слова. М., 1953, №5

Г.А.Салманова

Место фразеологических единиц в языковой системе

Резюме

Фразеологические единицы, или идиомы, как их называют большинство западных ученых, представляют собой то, что, вероятно, может быть описано как наиболее живописной, красочной и выразительной частью словаря языка. Если синонимы могут быть образно называться оттенками и цветами лексики, то фразеология вид картинной галереи, в которой собраны яркие и забавные зарисовки обычаев, традиций и предрассудков страны, воспоминания о своей прошлой истории, обрывки песни и сказки народа. Цитаты из великих поэтов сохраняются здесь наряду с сомнительными перлами обыватель мудрости и сырой сленг острот, для фразеологии не только самый красочный, но, вероятно, самый демократичный район лексики и черпает свои ресурсы в основном из самых глубин народной речи. Наша работа посвящена проблеме определения фразеологических единиц и их семантических особенностей.

G.A.Salmanova

The place of phraseological units in the language system

Summary

Phraseological units, or idioms, as they are called by most western scholars, represent what can probably be described as the most picturesque, colourful and expressive part of the language's vocabulary. If synonyms can be figuratively referred to as the tints and colours of the vocabulary, then phraseology is a kind of picture gallery in which are collected vivid and amusing sketches of the nation's customs, traditions and prejudices, recollections of its past history, scraps of folk songs and fairy-tales. Quotations from great poets are preserved here alongside the dubious pearls of philistine wisdom and crude slang witticisms, for phraseology is not only the most colourful but probably the most democratic area of vocabulary and draws its resources mostly from the very depths of popular speech. Our abstract is devoted to the problem of defining the phraseological units and to their semantic features.

Rəyçi: dos. A.C.Məmmədova

Redaksiyaya daxil olub: 08.11.2017

S.Y.SEYİDOVA

Azərbaycan Dillər Universiteti
(Bakı şəh., R.Behbudov küç., 60)

TRANSFORMASİYA ANLAYIŞI VƏ ONUN TƏTBİQİ

Açar sözlər: *transformasiya, transformasional qrammatika, generativ semantika, alt və üst sturukturlar*
Ключевые слова: *трансформация, трансформационная грамматика, генеративная семантика, сверхструктура и суперструктура*
Key words: *transformation, transformational grammar, generative semantics, substructure and superstructure.*

Məlumdur ki, transformasional qrammatikada istiqamətlərdən biri sintaktik strukturun vəzifəsini və nəticə etibarı ilə təsvirdə "oxların" seçilməsi şərtlərini müəyyənləşdirməkdən ibarətdir ki, bu da komponent təhlilin əsaslarını işləyib hazırlanmaqla mümkün olur. Məsələn, N.Xomiski sintaksisi "cümlələrin qurulması prinsipləri və üsulları haqqında təlim" kimi qəbul edirdi. Müəllifə görə, "konkret dilin sintaktik tədqiqatının əsas məqsədi həmin dildə cümlələri törədən özünəməxsus bir mexanizm kimi nəzərdən keçirən qrammatikanın yaradılmasıdır" (1, s. 6).

Sonralar N.Xomski bu mövqedən uzaqlaşır və 1969-cu ildə yazdığı "deep Structure, Surface Stucture and semantic Interpretation" (London, 1969) adlı əsərində semantik şərhin yarı alt və yarı üst strukturlar arasında olduğunu əsaslandırmağa çalışır, yəni məna tərəfinin bütövlükdə alt qatdan asılı olmadığı, onun ilkin olaraq alt qatda gizlənmədiyini göstərməyə çalışır. Ancaq C.Lakoff sonralar generativ semantika nəzəriyyəsini əsaslandırmağa cəhd göstərdi ki, bu da sintaktik və semantik fenomenləri bir-birinə bağlayırdı (3, s. 157).

M.Xomski generativ qrammatikanın vəzifələrini müəyyən edərək yazır ki, "Mənə elə gəlir ki, bu ümidverici yanaşma dil vahidlərini mümkün qədər dəqiqliklə təsvir etmək, həmin hadisələri mümkün qədər maksimum izah edəcək abstrakt nəzəri aparatın işlənib hazırlanmasına çalışmaq və nəhayət, hazırki mərhələdə nəzəri cəhətdən müəyyənləşdirilmiş əqli strukturların və proseslərin hər hansı bir fizioloji mexanizmlərə aid etmədən və yaxud əqli funksiyanın "fiziki səbəbləri baxımından şərh etmədən dil hadisələrinin təşkili və funksiyalarının prinsipi aşkarlanmaqdadı" (1, s. 35).

N. Xomski əsərində qeyd edir ki, "Por-Royal nəzəriyyəsində alt və üst strukturlar... tədqiqat kimi normal insan intelektinin xüsusiyyəti kimi psixologiyaya aiddir" (5, s. 30).

N.Xomski yazır ki, "/A wise man is honest// (Müdrik adam düzgündür) cümləsinin üst strukturu bu cümlənin subyekt "a wise man" "müdrik adam" və predikata "is honest" "düzgündür" parçalanmasına imkan verə bilər. Lakin alt struktur fərqli olacaqdır. Por-Royal nəzəriyyəsində "insan müdrikdir" və "insan düzgündür" hökümlərini dərin struktura aid olmağına baxmayaraq, mən hökm etmirəm ki, insanlar müdrik və ya düzgündürlər (1, s. 38)

Onun fikirincə, alt qatı üst qata çevirən transformasiya qaydaları dildən-dilə fərqli ola bilər. Üst qat transformasiyalarının nəticəsi olsada, əlbəttə, bir başa sözlərin məna əlaqələrini bildirmir. Daha çox alt qat cümlənin qrammatikasını əks etdirir. Əlaqə ondadır ki, hər bir real cümlə müəyyən mənada abstrakt məna tərəfini ifadə edir. N.Xomskiyə görə "dərin struktur fikri törəmədir və üst strukturla – bəzi səs törəmələri transformasiyon keçidlərlə əlaqəlidir" (1, s. 39).

Linqvistik müstəvidə "alt struktur" anlayışının müxtəlif şərhləri mövcuddur. N.Xomskinin generativ dilçiliyində alt sturuktur anlayışı altında üst strukturlar - söz birləşmələri və cümlələr törəmələrin ilkin nöqtəsi kimi çıxış edən bir semantik və ya möfhümi törəmə başa düşülür.

Beləliklə, baxmayaraq ki, alt struktur illüstrasiya edir, o səsə qədərki, hətta sözə qədərki törəmə kimi də çıxış edə bilir. N.Xomski onu tam real sözlərin münasibəti kimi təqdim edir

(məsələn, / a wise man/ təyini söz birləşməsinin alt strukturunun subyekt / a man/ və predikat / be wise/ hökmləri kimi illüstrasiyası) (5, s. 52).

Yuxarıdakı nümunədə göründüyü kimi, N.Xomski istənilən təyini söz birləşməsinə mahiyyət etibarı ilə predikativ xarakterli alt qata aid edir, məsələn,/a wise man/ üst strukturuna /a man is wise/ alt struktur aid edilir.Belə olan halda alt qat həmin sözlərə xas olan mənaların münasibəti deyil, sadəcə başqa sintaktik konstruksiyadır.

Sözlərin cümlədən kənarda malik olmadığı mənalar qazanması aşkar və məlum faktdır. Bunu faktiki olaraq N.Xomski də "öz təbiətinə görə nisbi" adlandırdığı "funksional anlayışları" daxil etdikdə və"qrammatik kateqoriyalarla" qarşılaşdırdıqda qeyd edilir. N.Xomski üçün "funksional mənalar subyekt və predikat"-dır (2, s. 65). Əlavə etmək istərdik ki, N.Xomski "bu mənalar öz xarakterinə görə o anlamda nisbidir ki, onlar yalnız öz aralarında bir-birilə müəyyən münasibətdə olduqda meydana çıxırlar.

U.L.Çeyfin "semantik strukturlar" konsepsiyasi generativ aspektdə alt struktur konsepsiyasının bir növü kimi çıxış edir. U.L. Çeyfin fikirincə, "danışan əvvəlcə semantik strukturu yaradır və sonradan baş verənləri məhz semantik struktur təyin edir" (6, s. 21). U.L.Çeyfin qənaətinə görə, cümlənin üst struktura deyil, alt struktura da malik olduğunu iddia edən nəzəriyyə aktiv və onlara müvafiq passiv cümlələrin məna yaxınlığını nəzərə almaq üçün işlənib hazırlanmışdır. Məsələn, müasir ingilis dilindəki /Flying planes can be dangerous/ (Uçan təyarələr təhlükəli ola bilər) və (Təyyarədə uçmaq təhlükəli ola bilər) cümlələrində çox mənalılıq faktları və s. (6, s. 78).

Qeyd etmək lazımdır ki, U.L.Çeyfin fikirincə, alt strukturun " generativ" və "qeyri-generativ" şərhi arasında dəqiq sərhəd keçirməyə heç də həmişə nail olmaq mümkün deyil. Bəzi müəlliflər alt strukturu "mücərrəd struktur sxem" kimi müəyyənləşdirərkən, qeyd edirlər ki, "mücərrəd struktur sxem" və "quruluş nümunəsi" anlayışları mahiyyət etibarı ilə "alt cümlə" anlayışı ilə eyniyyət təşkil edir və bu barədə ingilis dilinə xitabən N.Xomski öz linqivistik tədqiqatlarında ətraflı yazmışdır (6, s. 75).

Xatırlatmaq istərdik ki, "alt strukturun" bütün generativ şərhləri mahiyyətində üst strukturu müəyyən tranformasiya qaydaları əsasında alt struktur tərəfindən törədildiyi ideyası dayanır. Alt strukturun üst struktura münasibətinin qeyri-generativ şərhinin əsasında isə mahiyyət və təzahür münasibətlərinin qərarlaşdırdığı qeyd edilir.

Q.V.Kolşanski öz tədqiqatında alt strukturun komponentləri arasında məntiqi –sintaktik xarakteri qeyd edirdi. Onun qənaətinə görə "Alt struktur söyləmin qurulmasında konkret formaların hərəkətini idarə edən dil kateqoriyalarının münasibətidir" (4, s. 62).

Beləliklə, sovet və xarici dilçilikdə alt və üst strukturların konkret sintaktik formalarını, törəmə münasibətləri ilə bağlı olan sintaktik vahiddə məntiqi sintaktik münasibətlərin sistemi təmsil edir. V.M.Solntsevə görə "alt struktur" qəbul olunduğu kimi, üst strukturun əsasında dayanır, lakin onunla tam üst-üstə düşmür. Eyni bir üst struktur iki müxtəlif alt struktura uyğun gələ bilər. Məsələn, "The shooting of the hunter" ifadəsi iki cür şərh edilə bilər: "ovçuların atəşi" və "ovçuların güllələnməsi". Bu iki ifadə iki müxtəlif alt strukturu təmsil edirlər. Və yaxud əksinə, iki müxtəlif üst struktura eyni bir alt struktur uyğun gələ bilər. Məsələn "müəllimin gəlişi" və "müəllim gəldi" ifadələrində olduğu kimi. Burada birinci və ikinci halda hərəkətin subyektinin - müəllimi və hərkətin özünün - gəlişi və gəldi işarələnməsini aşkar etmək mümkündür (5, s. 13).

V.M.Solntsevə görə, alt strukturların "abstrakt sintaktik modellər" kimi etiraf edilməsi bir suala – nə üçün eyni bir alt struktura müxtəlif üst strukturların uyğun gələ bilməsi, yəni faktiki olaraq müxtəlif sintaktik modellər, məsələn, təyini söz birləşməsi modeli (müəllimin gəlişi) və cümlə modeli /Müəllim gəldi// və əksinə, nə üçün müxtəlif alt strukturlar eyni bir üst strukturlarda reallaşa bilirlər sualına inandırıcı cavab verə bilmir (5, s. 15).

Müəllif fikirin davamında qeyd edir ki, "alt strukturların real təzahürü bir-biri ilə variativ münasibətlərdə olan üst strukturlardır" fikri də nə gerçəkliyi əks etdirir, nə də mövcud

vəziyyəti dəyişmir, çünki söz birləşməsi və cümlə kimi vahidlər arasındakı münasibət variativ münasibətlər kimi qəbul edilə bilməz. Alt və üst strukturlar arasındakı münasibətləri mahiyyət və təzahür kimi şərhi də gerçəkliyi əks etdirmir. Məsələn, "müəllimin gəlişi" üst təyini strukturu təzahür kimi qəbul etsək, onda məlum olur ki, nə üçün bu hadisənin mahiyyəti subyekt və hərəkətin faktiki predikativ münasibəti olmamalıdır.

Əslində, variativ münasibətlər, məlum olduğu kimi, funksional baxımdan eyniyyət təşkil edən vahidlər arasında mövcud olur. O ki, qaldı söz birləşməsi və cümlə münasibətinə onlar funksional baxımdan müxtəlif vahidlərdir: söz birləşməsi söz kimi, cümlə isə kommunikativ funksiyaya malikdir. Bu səbəbdən də təyini söz birləşməsi modeli (müəllimin gəlişi) və cümlə modeli /Müəllim gəldi// arasındakı münasibətləri variativ hesab etmək düzgün deyildir.

Ancaq mütəxəssislər alt və üst struktur anlayışlarına münasibət bildirərkən göstərirlər ki, onun semantik model konstruksiyası daha çox generativ semantikaya söykənən sintaksisin inkarıdır.

Bu gün generativ qrammatika çoxlu qayda və formula irəli sürür ki, modellərin funksiyada olmasını təmin etsin. Komponent təhlilə söykənən semantik nəzəriyyələrdən külli miqdarda boşluqlar var. Aydındır ki, alt və üst qatlar məna oxlarını müəyyən etməkdə mühüm rol oynayırlar. Ancaq elə bunun özü bir daha göstərir ki, onların heç birinə üstünlük vermək olmaz. Burada əsasən kontekstdən asılı olaraq, oxların istiqamətinə uyğun mənanın açılması mühüm yer tutur.

Ədəbiyyat

1. Xomski N. Dil və təfəkkür. İngilis dilindən tərcümə edəni və giriş məqalənin müəllifi f.e.d., prof. A.Y.Məmmədov, redaktəsi f.e.d., prof. F.Y.Veysəllidir. Bakı: Mütərcim, 2006.
2. Chomsky N. Syntactic structure. The Hague, 1957.
3. Lakoff C. On Generative Semantics. Semantics. L., 1969.
4. Колшанский Г.В. Соотношение субъективных и объективных факторов в языке. М.: Наука, 1975.
5. Солнцев В.М. Относительно концепции «глубиной структуры» // ВЯ, 1976, №5, 125 с.
6. Чейф У.Л. Значение и структура языка. Пер. с анг. Г.С. Щура. М.: Прогресс, 1975.

С.Ю.Сеидова

Понятие трансформации и ее применение

Резюме

В статье дается широкое толкование понятия трансформации и принципы ее применения. Отмечается наличие различных толкований понятия подструктуры в лингвистической плоскости. В генеративной лингвистике под понятием подструктуры понимается семантическое или понятийное производное, выступающее как начальная точка производных от надструктур – словосочетаний и предложений. В статье приводятся ссылки на высказывания таких ученых-лингвистов, как Н.Хомский, Дж.Лакофф, Г.В.Колшанский, У.Чейф и др.

S.Y.Seyidova

The notion and use of transformation

Summary

The paper provides a broad interpretation of the notion of transformation and prinsiples of its use. It is stated that there are various interpretations of the notion of substructure in the linguistic level. In the generative linguistics, substructure means a semantic or conceptual derivative which acts as a starting point of derivatives of superstructures – word combinations and sentences. The paper contains references to the statements of linguists such as N.Chomsky, G.Lakoff, G.V.Kolshansky, W.Chafe, etc.

Rəyçi: filol.f.d., dos. K.Cəfərova
Redaksiyaya daxil olub: 19.09.2017

Г.АБДУЛРАГИМОВА

Азербайджанский университет языков
(г. Баку, ул. Р.Бехбудова, 60)

ГЛОБАЛИЗАЦИЯ ЯЗЫКОВОГО ЗАИМСТВОВАНИЯ АНГЛОАМЕРИКАНИЗМОВ (на материале немецкого языка)

Ключевые слова: *немецкий язык, заимствование, английский язык, словарный запас, лексика, морфология, синтаксис*
Açar sözlər*: alman dili, söz alma, ingilis dili, söz ehtiyatı, leksika, morfologiya, sintaksis*
Key words*: German words, English language, borrowing, lexicon, morphology syntax*

Одной из характерных черт развития современной цивилизации является сближение различных культур и языков, где язык выступает в роли главнейшего признака идентичности. Согласно Т.Г.Тер-Минасовой (1), «язык является мощным орудием, формирующим людской поток в этнос, посредством языка осуществляется передача и хранение информации, в языке отражается наше представление о мире. Язык позволяет нам проникнуть в иное мировоззрение». При этом основную «культурную» нагрузку несут слова, именно они обеспечивают взаимопонимание, в том числе, между носителями разных языков, которые носят характер заимствований.

В лексике постоянно накапливается информация об истории и культуре народа, который взаимодействует с другими народами. Эти информации содержатся в семанн-тике слова, его смысловых наслоениях. Таким образом, лексические заимствования являются важным индикатором культурно-цивилизованного влияния. Заимствование - процесс, в результате которого в языке появляется и закрепляется некоторый иноязычный элемент (слово или полнозначная морфема). Заимствование - неотъемлемая составляющая процессса функционирования и исторического изменения языка, один из основных источников пополнения словарного запаса (2). Л.П.Крысин (3, с.18) определяет «заимствование как процесс перемещения различных элементов из одного языка в другой. Под различными элементами понимаются единицы разных ярусов языка - фонологии, морфологии, синтаксиса, лексики, семантики».

Заимствование есть неотъемлемая составляющая функционирования и исторического изменения языка. Заимствованная лексика отражает факты этнических контактов, социальные, экономические и культурные связи между языковыми коллективами, т. к. «возникновение и развитие любой языковой культуры основывается главным образом на межъязыковых контактах». (4, с.76)

К сожалению, нет четких признаков, по которым можно определить слово как не принадлежащее родному языку. Но всё же Е. В. Слепцова (5) выделяет 4 основных критерия:

1. Составные части слова. Слова с определенными приставками и суффиксами могут быть определены как заимствования: expressiv, Konfrontation, reformieren, Sputnik.

2. Произношение слова, отличное от немецкого. Например, слово Team (ti:m) или назальное произношение слова Engagement и ударение, которое падает не на первый (или корневой) слог: abso'lut, Ener'gie, interes'sant, Pari'tät.

3. Написание слова, которое показывает не свойственную немецкому языку последовательность букв и графическую структуру: Courage, Bodybuilder, homophil, Nuntius.

4. Неупотребительность или редкое употребление слова в повседневной жизни (в речи). Так, слова exhaustive, extrinsisch, luxurieren, Quisquilen, paginieren, Revenue, rigid

на основании их не столь частого употребления в речи были определены как иноязычные.

Уже в 1899 году немецкий лингвист Г.Дунгер предостерегал от англицизмов. Он написал книгу «Объяснение вместо английских слов». Также, чтобы обратить внимание на это явление, несколько лет назад в Дортмунде было создано «Общество в защиту немецкого языка». На данный момент это самое крупное объединение в Германии, которое занимается проблемами языка. В Общество Крамара входит научная элита почти из всех университетов страны. Оно разделено на 23 региональные группы и имеет свой научный совет. Члены совета ставят своей целью сохранить немецкий язык как независимый и САмобытный, тесно связанный с культурой немецкого народа. В особенности они стремятся оградить его от переполнения англо-американизмами. Его основатель Вальтер Крамар, профессор экономиической статистики в университете Дортмунда. Он разработал целую стратегию непосредственного воздействия на тех, кто эти англицизмы навязывает немецкому языку. Он обращается к простым немцам, заставляя их остановиться, оглядеться, задуматься, увидеть проблему, понять ее серьезность. Неудивительно, что за два года Общество объединило свыше восьми тысяч членов, в том числе зарубежных. Члены Общества и его активисты пишут тысячи писем протеста в торговые компании, которые в своей рекламе злоупотребляют англицизмами. «Покупатель - король» - говорят в Германии. С ним нельзя не считаться. «Если вы рекламируете ваш товар по-английски, то и продавайте его в Англии или Новой Зеландии». Каждый немец получает по почте ежедневно пачку рекламных листков. На тех, где слишком много английских слов, члены Общества ставят штамп: «Говорите со мной по-немецки» и отсылают обратно в фирму. Получив такую оценку своей рекламы, фирма обязательно задумается, ведь «покупатель - король», к нему надо прислушиваться. Члены Общества приклеивают на витрины проштрафившихся магазинов яркие наклейки: «А можно это сказать по-немецки?» В молодежных клубах появляются плакаты: «Не говори мне DARLING! Называй меня милой!»

Теодор Адорно писал: «Лучше использовать иностранные слова там, где по каким-либо причинам невозможен дословный перевод» Он велел переименовать на вокзалах Auskunftbüro в Service Point, Fahrkartenschalter в Ticket Counter, а Bahnhofstoilette теперь называется Mc-Clean.

Процесс заимствования характеризуется сложностью и многоступенчатостью, изменчивостью и непостоянством. Феномен заимствования сложен для понимания не только как термин. Он относится к одной из спорных тем: слова из других языков уже давно вошли в немецкий язык. В течение веков они ассимилировали в своей массе, и сегодня их иноязычное происхождение совсем не заметно. Это, например, слова Mauer (лат. mūrus), Fenster (лат. fenestra), Ziegel (лат. tēgula), Wein (лат. vīnum), которые обозначаются в исторически ориентированной лингвистике как заимствованные слова.

Заимствованная из английского языка лексика появилась к концу XVIII века, в XIX и в массовом порядке в XX веке (6, с.130)]. Еще в XVIII веке в немецком языке было зафиксировано всего лишь 11 английских слов, к началу XX века – 332, на сегодняшний день немецкий язык переполнен англо-американизмами (7, с. 145). Новые слова в языке появляются постоянно. Англо-американский словарный запас имеет около 700000 лексических единиц. Немецкая лексика охватывает около 400000 слов. Поэтому имеется много таких понятий, для которых в немецком языке нет эквивалентов. Кстати, и сами немцы считают, что нецелесообразно пытаться перевести или переформулировать то, что уже полностью интегрировано, понятно для всех и заимствовано «в полном комплекте»: предметы и термины, которыми они обозначаются (8).

Почти каждый подросток на Западе проходит через изучение английского как первого иностранного языка, и для молодёжной культуры значительное место на

музыкальной сцене занимают англоязычные исполнители. Каждый язык стремится к краткости. Многие английские слова короче и удобнее в произношении, чем немецкие. Например, сравним такие слова как Trucker и Lastwagenfahrer. Ещё примеры: Jointventure - Gemeinschaftsunternehmen; Management - Unternehmensleitungen. Итак, видно, что англицизмы имеют более краткую форму в сравнении с аналогичными по значению немецкими словами.

Некоторые группы носителей языка полагают, что употребить в разговоре английские слова happy, fashinable, Outsider престижнее или «элегантнее», чем немецкие glücklich, modisch или Außenseiter. А сам разговор на общие темы, то, что прежде именовалось Konversation, ныне в ситуациях (когда речь идет о званом приеме гостей, о непринужденной беседе высокопоставленных лиц и т.п.) называют smalltalk. Нередко можно встретить английские слова – наименования гастрономии, употребленные вместо более «скромных» немецких. Например, Poridge вместо Haferbrei, Crab – Meat вместо Krabbenfleisch. В молодежных слоях носителей языка постоянно отмечается мода на «престижные» англо-американизмы meinDad(dy) или myfamily.

Главным источником англоязычной лексики в немецком языке является пресса. Этим и объясняется изобилие данной лексики в речи молодежи, идущей в ногу со временем посредством СМИ. Молодежная речь, как правило, не включает в себя «лишние», не имеющие субъективности, слова. В речи молодых людей можно найти немало примеров намёков и недомолвок: green – неопытный, не разбирающийся в чем-либо человек; sheriff – директор школы; Lewinsky – девушка легкого поведения.

Просматривая «Русско-немецкий словарь современного молодёжного жаргона» можно убедиться, что более интенсивно заимствуются англоамериканизмы в молодежной лексике школьной тематики и тематики, связанной с компьютерными технологиями (9). Английский язык в настоящее время очень популярен, особенно среди молодежи, тема «Англо-американизмы в немецком языке» должна являться темой занятий, тем более, как известно из методики, личностная значимость тем - это немаловажный инструмент повышения мотивации обучающихся иностранным языкам. Обучение второму языку является велением времени. Многие учащиеся и их родители выбирают в качестве второго европейского иностранного языка немецкий язык.

Таким образом, становится понятно, что проблема «нового» языка вышла на государственный уровень. Так, на сегодняшний день англицизмы запрещены к употреблению в деловой сфере (причем различные общества по охране немецкого языка и многие популярные газеты и журналы следят за публичными выступлениями официальных лиц, регулярно «клеймя» нарушителей - их называют сегодня в Германии «Wortpanscher»), а каждое немецкое изделие должно быть в обязательном порядке снабжено инструкцией на «родном» языке.

«Сохранить национальный язык Германии» - сегодня под этим лозунгом объединяется немецкоязычное общество. В первую очередь, защитники национального языка стремятся оградить немецкий язык от засилья англицизмов. Однако английские слова продолжают царствовать в немецком языке. Теперь не обойтись без таких слов как Future, Results или Freedom. Иногда английские выражения используются с ошибками, еще чаще они звучат комично, и почти всегда - неблагозвучно. Слова никогда не приходят в другой язык сами по себе, они, как правило, импортируются вместе с ценностями и товарами. Поэтому остановить Denglisch могут только сами немцы: если они хотят избавиться от англицизмов, им следует избавиться от чувства восхищения перед Америкой.

Литература

1. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация (Учебное пособие). М.: Слово/Slovo, 2000.
2. Энциклопедия «Кругосвет». Режим доступа: http://www.krugosvet.ru
3. Крысин Л.П. Иноязычные слова в современном русском языке. М.: Наука, 1968.
4. Polenz P. Neue Ziele und Methoden der Wortbildungslehre. In: Beitrage zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur, Tübingen, 1972.
5. Слепцова Е.В. Заимствования и их роль и место в системе современного немецкого языка // Иностранные языки в школе. 2006, №2, с. 67-71.
6. Ольшанский И.Г. Лексикология: Современный немецкий язык/ М.: Издательский центр «Академия», 2005.
7. Шевелева, Л. В. Лексикология современного немецкого языка. Курс лекций: учеб. пособие. М.: Высш. шк., 2004.
8. Лысикова И.В. Англицизмы в учебниках немецких авторов серии «Deutsch als Fremdsprache» // Иностранные языки в школе. 2009, №8, с. 80-87.
9. Русско-немецкий словарь современного молодежного жаргона около 2000 слов и выражений: под ред. Е. А. Коломиец. М.: АСТ, 2006.
10. Sick B. Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod. Ein Wegweiser durch den Irrgarten der deutschen Sprache / B. Sick. - Köln KiWi, 2005, 230

Q.Əbdülrəhimova

İngilis-Amerika dillərindən alınma sözlərin qloballaşması
(alman dili materialları əsasında)

Xülasə

Məqalədə mühüm əhəmiyyətə malik olan aktual mövzuya - alman dilində İngilis-amerika dillərindən alınma sözlərə toxunulur. Alınma sözlər dillərin inkişafı prosesinin və baş verən tarixi dəyişikliklərin ayrılmaz bir hissəsi olaraq lüğət ehtiyatının zənginləşdirilməsinin əsas mənbələrindən biri hesab edilir. Müasir alman dilini tədris edən müəllim ücün son illər alman dili ölkələrdə elmi ictimaiyyətin diqqət mərkəzində kök salan bütün dil dəyişikliklərini izləmək böyük əhəmiyyət kəsb edir.

G.Abdulrahimova

Globalization of borrowings of English-Americanismus
(on the material of the German language)

Summary

The article has been devoted to one of the urgent problems of linguistics- English American borrowings in the German language. Borrowings as a term, being a constutment part of the process of the development of the languages, is one of the main sourses of enrickmentb of the word stock. For those who teach German, it is important to keep up with the changes, rooted among the science population in the German- speaking countries.

Рецензент: д.филол.н., проф. Ф.Я.Вейсялли

Redaksiyaya daxil olub: 05.10.2017

Ф.А.ГУСЕЙНОВ

Институт языкознания им. Насими НАНА
(г. Баку, ул. Гусейн Джавид, 115)

КОНЦЕПЦИЯ Н.ХОМСКОГО В СВЕТЕ КРИТИКИ АМЕРИКАНСКИХ ЛИНГВИСТОВ

Ключевые слова: *лингвистика, трансформационно-генеративная грамматика, компетенция, перформанс, употребление, коммуникативная функция*

Açar sözlər*: linqvistika, transformasion-generativ qrammatika, kompetensiya, performans, işlətmə, kommunikativ funksiya*

Key words: *linguistics, transformation-generative grammar, competence, performance, communicative function*

В современной лингвистике острой и иногда не вполне заслуженной критике подвергалось не только трансформационно-генеративная грамматика в целом, но и его основатель Н.Хомский. По словам Ф.Ньюмейера, «в истории лингвистики Н.Хомский оказался самым «атакуемым» лингвистом, и, действительно, он всегда был в гуще ожесточенных нападок (1, с. 80). Критики в адрес Н.Хомского сконцентрировались вокруг нескольких фундаментальных моментов генеративной грамматики. Известно, что Н.Хомский предостерегает против коммуникативной трактовки назначения языка: «ошибочно представлять использование языка человеком как сугубо информативное, в действительности или в намерении. Человеческий язык может использоваться, с тем чтобы информировать или вводить в заблуждение, прояснять свои собственные мысли для других… (2, с. 88). Судя подобную трактовку языка Н.Хомским, Р.Джекендофф пишет, что «вопреки здравому смыслу Н.Хомский часто утверждал, что язык не предназначен «для коммуникации» ... он, похоже, считает, что изначальное назначение языка - способствовать мышлению ... полагая, что внутренняя речь и есть мысль, а не фонологическая структура, соответствующая мысли (как я буду утверждать)» (3, с. 68).

Н.Хомского упрекают в том, что он ограничивает языковую способность узкими рамками, которые не позволяют понимать, каким же образом язык приспособлен для выполнения коммуникативной функции. Однако, об обратном свидетельствует слова Н.Хомского, согласно которым "…по сравнению с числом предложений, которое ребенок может с легкостью построить и понять, число секунд в человеческой жизни до смешного мало" (4, с. 169). или, как отмечает Т.Виноград, «развивая свою метафору "лингвистика как математика" в применении к генеративизму, механизмы порождения речи интересуют лингвиста-генеративиста не больше, чем математика интересует то, каким образом он генерирует математические выражения» (5, с. 13).

Ч.Хокетт подвергает критике теорию Н.Хомского, включая полную автономию синтаксиса от семантики, и заявил о том, что не допустимо позволять превращение языка в «монолитный идеал, который существует в руках провидения или в мозгу каждого индивидуального говорящего» (6, с. 83). Однако изучение плана выражения языка в отрыве от плана содержания при решении основных вопросов современной лингвистики, по мнению Н.Хомского «не только не адекватен, но и принципиально не верен» (2, с. 15).

Преобладание скептического отношения к генеративизму привело к тому, что некоторые противники теории Н.Хомского считали эту концепцию не «революцией», а «дворцовым переворотом» (1, с. 1-18.), расценивая ее как пост-блумфилдианский структурализм (7). В концепции Н.Хомского усматривали продолжение идей формаль-

ной структурной грамматики, которая обходит стороной проблемы значения и семантики синтаксических структур. Однако нельзя согласиться с мнением Дж. Катца о том, что генеративная грамматика - копирование идей структурализма, и если это и есть в некотором роде возвращение к прошлому, то, скорее, к здравому смыслу и рационализму картезианского направления (7, с. 29-33).

Формирование когнитивной лингвистики, отрицающей систему взглядов Н.Хомского в отношении языка, культуры и мыслительной деятельности, происходило в атмосфере бурных полемик. Одним из наиболее важных предметов спора между сторонниками когнитивной лингвистики и Н.Хомским и его сторонниками является взаимоотношение языков и культур. Естественно, отказ от идеи об универсальности грамматики Н.Хомского означал признание того, что усвоение языка определяется не в результате действия «врожденного языкового механизма», а в процессе использования языка, что, следовательно, определяет чрезвычайное языковое и культурное разнообразие человечества. Среди когнитивистов, признавших связь языков и культур и несостоятельность научных взглядов, отвергавших подход Б.Уорфа, особое место занимает Дж. Лакофф (8), который высказывал мнение о том, что, поскольку язык часто употребляется метафорически, и разные языки используют различные культурные метафоры, это, без сомнения, ведет к зависимости между языком, культурой и мышлением (8).

Н.Хомский склонялся к мысли о доминировании в языке синтаксиса над семантикой, понятия интересуют его через их синтаксическое проявление. Критики же Н.Хомского полагали, если и не ведущую роль семантики, то все же невозможность синтаксического анализа без анализа смыслов. Синтаксические идеи Н.Хомского подвергается критике У.Чейфом: «в общей схеме трансформационной грамматики семантическое представление не является полноправной частью грамматической системы, но лишь обслуживает глубинную синтаксическую и, соответственно, логическую, структуру. По У.Чейфу, «наступил период увлечения формальным конструированием предложений, описанием того, как глубинные структуры порождают поверхностные и правилами подобного порождения» (9, с. 71). Исходя из соображений - «модель синтаксистов никак не отражает употребление языка» (9, с. 82).

Выступая в полемику по проблеме врожденности языка с Н.Хомским, Н.Гудмен предлагает мысленный эксперимент: придумать «плохой» язык, не соответствующий предполагаемой генеративистами врожденной структуре, и попытаться обучить ему новорожденных детей в качестве первого языка. По Н.Гудмену, если генеративисты правы и врожденная грамматика реальна, то дети не смогут обучиться такому языку. Он полагает, что ребенок еще до усвоения языка овладевает символическими системами разного порядка в играх, в совместной деятельности со взрослыми, в выражении лица, движений тела, моделях, скетчах, диаграммах и т.д.; знание таких символов, утверждает Н.Гудмен, оказывает большую помощь ребенку во владении языком. «...до усвоения языка человеку приходится серьезно практиковаться в создании и использовании зачаточных доязыковых символических систем, в которых роль знаков играют жесты и всевозможные сенсорные и перцептивные явления. Усвоение первичного языка - это усвоение вторичной символической системы; и поскольку мы не обнаруживаем никаких интересных ограничений на то, что мы можем усвоить в качестве вторичного языка, у нас нет оснований полагать, что подобные ограничения накладываются на то, что мы можем усвоить в качестве вторичной символической системы» (10, с. 194).

Критикуя его теории языковой компетенции, социолингвисты противопоставили ей так называемую теорию коммуникативной компетенции. Н.Хомский вводит в науку о языке различение языковой компетенции и употребления (2), где противопоставляется реальному употреблению язык в его идеализированной «чистой» форме. По убеждению Н.Хомского, лингвистическая теория имеет дело в первую очередь с идеальным,

а не эмпирическим говорящим-слушающим. Социолингвисты выступают против такой трактовки предмета и целей лингвистики. Д.Хаймс и др. Так, Д.Хаймс, критикуя концепцию Н.Хомского, отмечает, что «существуют правила употребления, без которых правила грамматики бесполезны» (11, с. 278).

А.Вежбицкая подчеркивает неприемлемость позицию Н.Хомского по вопросу существования врожденных идей: «Ряд исследователей, и среди них Х.Патнем, полностью отрицали возможность того, что человек обладает врожденным запасом понятий, включающим такие единицы, как карбюратор или бюрократ. Даже если эта точка зрения верна, дело не в этом; куда более серьезная проблема возникает с простыми словами типа «стол, «человек», «гнаться», «убеждать» и т.д. Аргументы же самого Х.Патнема, касающиеся приводимых им примеров, не кажутся слишком убедительными» (12, с. 187).

Завершая обзор критики концепции Н.Хомского, необходимо отметить, что его учение о врожденности познавательных, в частности, языковых структур, вызывало и вызывает бурные дискуссии не только у лингвистов, но и у психологов. Несмотря на то, что процесс формирования лингвистической теории продолжается, неоспоримым является тот факт, что с появлением концепции Хомского и введением в лингвистическую науку представлений о «врожденных идеях» и абстрактных структурах, присущих любому языку вообще, развитие лингвистики пошло по совершенно новому пути.

Литература

1. Newmeyer F. J. Has there been a "Chomskyan revolution" in Linguistics? // Language, 1986. Vol. 62, № 1. P. 1-18
2. Хомский Н. Язык и мышление /Пер. с англ. М.: Изд-во Моск. ун-та,1972 а, 122 с.
3. Jackendoff R. Your theory of language evolution depends on your theory of language //R.K.Larson,V.M.Déprez, H.Yamakido). The evolution of human language: biolinguistic perspectives. Cambridge: Cambridge Unive. Press, 2010.
4. Хомский Н. Современные исследования по теории врожденных идей // Философия языка /ред. Дж.Серла. М.: Едиториал УРСС, 2004, с. 167-177
5. Winograd T. Language as a Cognitive Process. Vol. 1: Syntax. – Reading (Mass.): Addison-Wesley Publishing Company, 1983. – XIV, 640 pp.
6. Hockett Ch. The State of the Art. The Hague: Mouton, 1968.
7. Katz J.J. An outline of Platonist grammar // Talking minds: The study of Language in Cognitive Science. Cambridge (Mass.): The Mit Press, 1984.
8. Lakoff G. Women, Fire and Dangerous Things: What categories reveal about the mind. Chicago: University of Chicago Press, 1987
9. Чейф У.Л. Значение и структура языка. М.: Прогресс, 1975, 432 с.
10. Н. Эпистемологический спор // Философия языка. М.: Едиториал УРСС, 2004, с. 193-194.
11. Hymes D. H. Sociolinguistics. Penguin Education, 1972.
12. Вежбицкая А. Семантика, культура и познание: общечеловеческие понятия в культуроспецифичных контекстах. 1993, Вып.3, с.185-206.

F.Hüseynov

N.Xomskinin konsepsiyası amerikan linqvistlərinin tənqidi işığında

Xülasə

Məqalədə qeyd edilir ki, N.Xomskinin transformasiyon-generativ qrammatikası kəskin, bəzən də haqsız tənqidlərə tuş gəlmişdir. Bu tənqidlər generativ qrammatikanın fundamental məqamlarına yönəlmişdir. Məqalədə tənqidi xarakterli mənbələr xronoloji ardıcıllıqla təhlil edilmişdir. Məqalədə N.Xomskinin nəzəriyyəsində sintaktsisin semantikanı üstələdiyi qeyd edilir. Məqalədə həmçinin N.Xomski tərəfindən dil və mədəniyyət əlaqələrinin nəzərə alınmaması da qeyd edilir. Məqalədə konkret müəlliflərin tənqidi fikirlərinə müraciət edilmişdir.

F.Huseynov

The conception of N.Chomsky in the critical light of the American linguists

Summary

The article states that the transformational-generative grammar of Chomsky has been criticized keenly, and even with unfair crticisim. That criticism was referred to the fundamental points of generative grammar. The critical sources have been chronologically analyzed in the article. The article states the importance of syntax over semantics. The article states that N.Chomsky mentioned the importance of the relationship between language and culture. The opinions of concrete authors have been referred to in the article as well.

Рецензент: д.филол.н., проф. Ф.Я.Вейсялли

Redaksiyaya daxil olub: 27.11.2017

К.А.ДЖАФАРОВА
доцент

Азербайджанский университет языков
(г. Баку, ул. Р.Бехбудова, 60)

О НЕКОТОРЫХ ПРИЧИНАХ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ДВУЯЗЫЧИЯ

Ключевые слова: *язык, двуязычие, многоязычие, языковые контакты*
Açar sözlər: *dil, ikidillilik, çoxdillilik, dil əlaqələri*
Key words: *language, bilingualism, multilingualism, language contacts*

Явление двуязычия, непосредственно связанное с практическими потребностями человеческого общества, является конкретной общественно-исторической категорией. С точки зрения практических интересов человека двуязычие относится к числу важнейших социолингвистических проблем. Возникнув в отдаленные эпохи, двуязычие встречается во все исторические времена и все шире распространяется в современном обществе среди самых различных народов мира. В многонациональном человеческом коллективе двуязычие неизбежное общественное явление. «Двуязычие и многоязычие являются не исключением, а скорее правилом в современном мире. Только двуязычие и многоязычие могуть быть реальной лингвистической формой политического компромисса в мире, разделенном столь многочисленными и многообразными языковыми и национальными перегородками». (4, с.4)

Причин возникновения двуязычия много. Очевидно, что причиной двуязычия являются социальные факторы в различные исторические периоды, а его цель – обслуживание разных видов общения или отдельных социальных слоев этнического коллектива или всего коллектива в целом. Столкновение или сосуществование двух языков в одном этническом коллективе (народе, нации) существенно затрагивает интересы коллектива¸ поэтому должно быть всегда тесно связано как с языковой политикой, стихийной или сознательно направляемой, так и с общей политикой, являющейся одним из важных факторов воздействия на судьбы народов.

Природа языка двойственна. С одной стороны, язык представляет собой систему устойчивую, с особыми законами построения, передающуюся от поколения к поколению и не подлежащую замене принципиально иной системой (пока какой-либо конкретный язык существует). С другой стороны, язык – средство общения (вне чего он вообще не может существовать и развиваться), средство накопления и передачи различной информации, орудие культуры. Следовательно, общественные функции языка изменяются в прямой зависимости от общественных изменений. Изменения общественных функций языка небезразличны и для самой структуры языка, хотя между прогрессом общественных функций языка и прогрессом языковой структуры нет тождества.

Двуязычие и многоязычие являются органической частью общественной функции языка, и с историко-лингвистической точки зрения их следует рассматривать в прямой связи с историей общества.

Еще в первобытном обществе столкновение первобытных коллективов несомненно сопровождалось различного рода языковыми контактами между ними. Род мог принимать в члены своего коллектива, например, военнопленных, которые в некоторых случаях усыновлялись членами племени и вынуждены были переходить на язык нового племени. Так возникало двуязычие, которое имело временный характер (двуязычие одного поколения).

Ассимиляция одних племенных группировок другими, что было распространенным явлением в древней истории, приводила к переходу с одного языка на другой, а этот период предполагал временное двуязычие. Известны факты, когда все племена из-за определенных историко-географических условий становилось двуязычным.

В древнерусской летописи 907 г. упоминается восточнославянское племя «тиверци», или «тълковины». Исследователи отмечают, что в местах активных языковых контактов (а таковыми были в 1Х – Х вв. бассейны нижних течений Днепра, Днестра, Ю.Буга и Дуная) более или менее значительные группы населения владели двумя языками, за что и назывались *тълковины.* Это слово употребляется в «Слове о полку Игореве» (*поганые тълковины*) применительно к тем половцам-иноверцам, которые знали древнерусский язык. В войске Олега, двинувшемся на Царьград, так же называли воинов, которые были переводчиками-славянами, знавшими и греческий. (3, с.10)

Наиболее характерной чертой первичного двуязычия, видимо, следует считать его временный характер. Основная масса жизнеспособных племен сохранила свой язык и говорила только на нем, т.е. была одноязычна (что, разумеется, не исключает, кроме двуязычия, иных контактов и взаимовлияний).

С возникновением рабовладельческого строя и изобретением письма исторические сведения получают прямое фактическое обоснование. Многие рабовладельческие государства в этническом отношении становятся пестрыми (например, Древний Египет, Вавилон и т.д.), включая в себя разноязычные племена и народности. Административному аппарату рабовладельческих государств приходится искать выход, чтобы преодолеть разноязычность. Так возникают надписи-билингвы и трилингвы, идентично передающие один и тот же текст. Как известно, знаменитая Розеттская надпись на камне помогла Шамполиону расшифровать египетские иероглифы. (2, с.187)

Другим, более массовым источником двуязычия было рабство. В рабов превращались не только пленные, но и население многих областей. Рабы усваивали язык победителей, но и сохраняли родные языки. Например, Спартак свое повстанческое войско, составленное из рабов, разделил на соединения по этноязыковому признаку (фракийцы, германцы, галлы и др). Завоевание иноязычных стран в некоторых случаях приводило к победе языка завоевателей над языками побежденных. Классическим примером этого является распространение латинского языка на Пиренеях, во Франции, Альпах, отчасти на Балканском полуострове. Переход к новом языку населения этих областей шел через временное двуязычие, в процессе которого латынь видоизменялась, дав начало современным романским языкам.

Литература

1. Аюпова Л.Л., Салихова Э.А. Социолингвистика. Учебное пособие. Уфа: Восточный университет, 2006.

2. Вахтин Н.Б., Головко Е.В. Социолингвистика и социология языка: Учебное пособие. СПБ.: ИЦ «Гуманитарная Академия»; Изд-во Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2004.

3. Кениг М. Культурное разнообразие и языковая политика // Решение национально-языковых вопросов в современном мире / РАН; Отд-ние языка и лит-ры; Ин-т языкознания; Под ред. акад. Е.П.Челышева. М.– СПб.: Златоуст, 2003.

4. Костомаров В.Г. Русский язык в современном мире. М., 1969.

K.A.Cəfərova

İkidilliliyin yaranmasının bir neçə səbəbi

Xülasə

Məqlədə ikidillilik və onun yaranma səbəblərindən bəhs olunur. İlk növbədə ikidilliliyi yaradan səbəblər müəyyənləşdirilir və bunun bir neçə səbəbi göstərilir. Qeyd edilir ki, ikidilliliyi yaradan

səbəblər; insan cəmiyyətinin inkişafı və onunla bağlı olaraq daimi iqtisadi, siyasi, hərbi, mədəni, elmi, məişət əlaqələrinin inkişafı və bir xalqın digər xalqla ərazi qonşuluğu və ya müxtəlif dildə danışan xaqların bir ərazidə birgə məskunlaşdırılmasıdır. Digər səbəb isə, insanların başqa dili öyrənməyə meyilli olmasıdır. Məhz bunun vasitəsilə insanlar cəmiyyətin inkişafına təsir etməyin mümkün olduğunun əhəmiyyətini dərk etmiş və o zamandan ikidillilik prosesi vüsət almışdır.

K.A.Jafarova

Some reasons for the occurrence of bilingualism

Summary

The article deals with the some reasons for the occurance of bilingualism. Firstly, the reasons for the occurance of bilingualism are determined. It is noted that the development of human society and its permanent development of economicial, political, military, cultural, scientific and domestic relations, and territorial neighborhood of one nation with other one or settlement of people spoken in different languages together in one area are the causes of bilingualism. Another reason is that the people are keen on learning different languages. In this way people have realized the importance of being able to influence the development of society, and from that time the process of bilingualism has been spread.

Rəyçi: prof. Ç.Qaraşarlı

Redaksiyaya daxil olub: 19.09.2017

А.Р.ИСМАИЛОВА

Бакинский славянский университет
(г. Баку, ул. С.Рустама, 25)

МЕНТАЛИТЕТ КАК ПРЕДМЕТ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ

Ключевые слова: *менталитет, лингвокультурология, концепт, культура.*
Açar sözlər*: mentalitet, linqvokulturologiya, konsept, mədəniyyət.*
Key words*: mentality, lingvoculturology, concept, culture.*

В наше время большинство русских и западно-европейских исследователей утверждает: язык, история, культура народов, менталитет нации (сообществ и т.п.) в такой степени генетически и онтологически связаны между собой, что, в отличие от мнений А.А.Потебни, Ф.И.Буслаева и некоторых других, ни один из названных признаков не может быть объективно признан главенствующим. Ведь географическое расселение той или иной народности с течением времени стабилизирует её языковые и стилистические особенности. В целом и общем вырисовывается следующая картина: менталитет, по нашему мнению, выступает в роли некоей пружины, которая при своём распрямлении способна не то чтобы всколыхнуть – буквально взорвать глубинные, «корневые» эстетические, духовно-нравственные, языковые и культурные ценности народа. Так как менталитет – это субстанция духовная, то в ней, как в зеркале, отражаются мировоззренческие основания индивидуального и общественного поведения, которые так или иначе влияют на языковые особенности и поведение людей. Складываясь исторически, индивидуальный и общественный менталитет является производным от культуры того или иного народа, его религии, уклада жизни, философских идей и т.п.

Что же понимают под менталитетом? Это прежде всего мировоззрение, выдержанное родного языка, которые соединяют в себе интеллектуальные, духовно-нравственные и волевые качества национального характера в типичных его проявлениях. Как указывает Ю.С.Степанов в «Словаре концептов русской культуры», основной единицей ментальности признаётся реальный и конкретный концепт данной культуры.

А.Я.Гуревич считает, что ментальность – это особый способ видения мира, который «отнюдь не идентичен идеологии, имеет дело с продуманными системами мыслей, и во многом, может быть в главном, остаётся непрорефлектированной и логически не выявленной формы социально бытия» (3, с.77). Многие учёные согласны с теоретическими положениями Ю.С.Степанова и А.Я.Гуревича. Почти в один голос лингвокультуроведы утверждают, что ментальность – это понятие не философское или эстетическое, а, скорее, тот уровень общественного сознания, на котором мысль не отъединена от эмоций, от латентных привычек и приёмом сознания. Это незримый минимум духовного единения людей, без которого невозможна организация любого общества. Как будет обстоятельно показано нами во второй главе диссертации, ментальность народа актуализируется в наиболее важных культурных концептах языка. Он отражает прежде всего внутреннюю организацию личности, склад ума, души народа; менталитет представляет собой важнейшую психологическую ступень разномасштабных лингвокультурных общностей. Как показывает анализ научной литературы, именно по вышеуказанным характерологическим признакам под менталитетом понимают некоторую глубинную структуру сознания, зависящую от социокультурных, языковых, географических и других факторов. Особенности национальных

менталитетов проявляются только на уровне языковой (Е.С.Яковлева, О.А.Корнилов) картины мира. Каждая из них – это уникальное субъективное представление действительности, включающее в себя объекты как непосредственной, так и опосредованной реальности, к которой относятся такие компоненты культуры, как мифы, предания, легенды, религиозные воззрения и т.д.

Нетрудно видеть, что русские критики чересчур обобщают понятие этнической ментальности, а языковые особенности и компоненты культуры или жанры УНТ, художественной литературы тем более оказываются широко разбросанными друг от друга. А в науке хорошо известен закон: если какое-либо понятие трактуется слишком широко из-за отсутствия более-менее чётких критериев или принципов, т.е. восприятие также оказывается туманным.

Что же делать в таком случае? Известный современный французский историк и лингвокультуролог Ле Гофф, к примеру, вообще предлагает «смириться с расплывчатостью термина ментальность для того, чтобы не потерять богатство, связанное с его многозначительностью» (2, с.40). Удивительно, что с ним вполне соглашаются и некоторые русские учёные. Так, Т.М.Дридзе тоже считает, что ментальность – зыбкое понятие, слабо материализованное. По е словам, «трудно отыскать точное определение или дать оригинальную интерпретацию популярного термина ментальность. Поэтому, - полагает исследователь вслед за Ле Гоффом, - этот термин и само понятие обречены на неудачу в силу того богатства, которое заключено в его расплывчатости» (4, с.53).

А.Т.Хроленко считает, что «словом менталитет называют то, что не «политика», «обычаи», «законы». Им объясняют то, что в культуре и истории других народов кажется странным и непонятным. Этническая ментальность глубже мышления, норм поведения, сферы чувств. Она не структурирована и представляет собой некую предрасположенность, внутреннюю готовность человека действовать определённым образом, это своеобразная область возможного для человека, сфера автоматических форм сознания и поведения» (7, с.45).

Как же тогда реализуется менталитет в сфере языка, существуют ли между ними реальные стыковки? Оказывается, да, потому что частное этническое окружение также преломляет в формировании конкретного национального менталитета. Об этом, кстати, ещё в первой четверти XX века в России и Европе во всеуслышание заговорили евразийцы. В то же время своеобразие национального мировосприятия и даже характер массового местного населения, наряду с устоявшимися формами языка реализуются в культурологических явлениях – материальной, духовной и исторической сферах человеческого общежития.

Тем самым мы приходили к мысли о том, что лингвокультурология и лингвокультуроведение как два «рукава» большой единой проблемы в основе своей очень тесно воссоединяют друг с другом историю, культуру и менталитет. Поэтому, по нашему твёрдому убеждению, признать одну из перечисленных жизненно важных областей или дисциплин доминантными нам представляется некорректным. Напротив, именно их онтологическое равноправие не позволяет ответственным исследователям отдавать чему-то из них фактическое предпочтение.

Но в таком случае резонно задаться вопросом: какое же направление придать научному труду в целом, когда речь будет идти об отдельных, но ключевых проблемах лингвокультурологии? Вероятнее всего, вектор поиска здесь напрямую окажется зависимым от профессиональных интересов и сферы деятельности специалиста в той или иной области знаний. Проще говоря, лингвист оттолкнётся от лексико-семантических особенностей некоторых выражений, этимологии слов и синтаксических конструкций, а уже от них протянет мост к определённой сумме знаний культурного назначения. Философ в свою очередь оперирует категориями познания и мышления, и

потому, скорее всего, склонен будет утверждать, что досконально понимая смысл слова или выражения, порою подсознательно расчленяя его на отдельные сегменты, можно легко овладеть так называемым «вешным миром».

Приведём один конкретный пример в стиле и духе современных философских размышлений, но доказывающих, на наш взгляд, что язык любой национальности служит надёжным средством накопления и хранения культурно значимой информации. Например, давая учащимся задание выстроить ассоциативный ряд слов по стержневому стимулятору «Солнце» в РГГУ г. Москвы были рассмотрены ответы, включающие в себя семантику мифов. А именно, проанализированы ответы с семами «Луна», «Небо», «Голова», «Глаз», «Бог» и т.д.

Репетиторы обратили внимание на следующую деталь: от египетского божества (Бог Солнца – Ра), словно лучи, протягивались ответы испытуемых согласно заложенному в их подсознании культурному коду. И это вполне естественно и закономерно, потому что в семантике слова «Солнце» как источника света и всего живого на земле, как и в целом ряде смежных единиц, полезная информация для современного носителя языка чаще всего является имплицитной, скрытой под слоем многовековых традиций. Кроме того, установили, что в фольклоре народов мира небесное светило тоже трактуется по-разному. Например, для славян или германцев, испокон веков живущих в умеренных широтах – это символ добра тепла и ласки. На Востоке, и у азербайджанцев в частности, нередко произносят такую сакральную фразу. «Ты моё солнышко». Большое того, на азербайджанских и персидских коврах зачастую вышито солнце, а славяне в то же время оставили нам в потомство эту память в форме резьбы по дереву. Напротив, в культурах арабских стран или Средней Азии солнце почти однозначно воспринимается в сознании народном как мировое зло, так как жители пустынь, образно выражаясь, «солнцем палимы».

Лингвокультуролог С.А.Васильев также считает, что «арабы не понимают сонета Шекспира, в котором любимая сравнивается с солнцем» и далее продолжает свою мысль: «Солнце в нашем мире – это не только природное явление, но и продукт культуры, факт человеческой истории, которая обеспечивает непрерывное обогащение и накопление смысла, вырабатываемого деятельностью в ходе практического и духовного освоения культуры» (1, с.83).

Можно отметить и факт, закреплённый в текстах художественной литературы, касающийся иных географических регионов и широт, однако, непосредственно относящийся к данной лексеме. Так, в повести Альбера Камю «Посторонний» главный герой проклинает палящее солнце, и именно эта деталь становится роковым стимулом для совершения уголовного преступления – убийства. Солнце выступает как символ тесной связи языка и культуры, с одной стороны, и ключевой мыслью в сюжете этого произведения – с другой.

Далее, основываясь на этой характерологической лексеме, можно, на наше усмотрение, внести ещё одну лепту в лингвокультурологию. Скажем, основное действие «восточных повестей» А.П.Платонова «Джан» и «Такыр» целиком и полностью строится на «проклятии солнечных пустынь».

Безжизненная, солнцем выжженная, отпугивающая, почти повсеместно убивающая всё живое, как сам указывает сам автор, солнечная пустыня ложится в документальную основу этих сочинений. Они создавалась по горячим следам впечатлений писателя от поездок по различным территориям Востока, и по ходу автор записывал: «И вот в жарких песках море, рабочий посёлок, мачты рыбачьих кораблей… Я смотрю жадно на все, незнакомое мне. Всю ночь светила луна над пустыней – какое здесь одиночество, подчёркнутое ночными людьми в вагоне… Из-за «проклятого солнца» на берегу жалкий город в песчано-глинистых горах» (6, с.23). И даже на фронтисписе есть

характерное: Платонов А.П. Потомки Солнца. Джан. Рассказы и повести». Так, через этот символ фактически познаётся прошлое нации, а сквозь призму «солнечной пустыни» в свою очередь настоящее, а также намечены контуры, увы, безрадостного будущего одного безымянного восточного народа.

В то же время малоисследованные в азербайджанской филологической науке «восточные повести» В.Козина «Четырёхрогий баран», «Привязанный к седлу», «Путешествие за стадом» и «Под стук копыт» путём введения данного языкового символа в ткань даёт в руки критикам и читателям ценный материал о природе и культуре Средней Азии. Влияние окружающей среды, а именно солнца и пустыни в его работах становятся опорными, настолько архетипическими, что пронизывают всю сюжетную канву. Посредством концепта «Солнца» зримо предстают мало привычные для русского читателя зрительные образы пустынь и песчаников. И цель здесь ясная: В.Козин даёт понять, что таким образом формируются национальные черты человека Востока (5).

Выше перечисленные лингвокультурологи заметили, что между самим носителем языка и менталитета и специалистами, занимающимися излагаемыми нами вопросами, лежит существенная разница. Носитель, как мы уже не раз подчёркивали в этой главе, не выходит за круги своя, он продолжает оставаться в плену собственного менталитета и вообще всех свойственных ему привычек. Лингвокультуролог позволить себе это не может. Чаще всего ментальность одного народа изучается учёными – представителями другого этноса. Но даже и с такой точки зрения есть некоторые ограничения. Так, не все межъязыковые различия исследуютс лингвокультурологией, ибо они не являются культурно-значимыми, т.е. не все различия в языках имеют культурно обусловленные причины и следствия.

Следовательно, надо различать такие случаи, когда языковые единицы сами играют роль культурных стереотипов, и те, которые называют предметы культуры. Оба они, будучи принципиально разными сторонами отражённой в языке культуры, являются предметами лингвокультурологии, хотя интересы учёных, устанавливающих соотношение между этнической ментальностью и родным для данного народа языком всё же объективно склонны связывать свои интересы именно с первым случаями, а вторые, скорее всего, должны изучаться лингвострановедением.

Литература

1. Васильев С.А. Синтез смысла при создании и понимании текста. Киев: Наукова думка, 1988.
2. Гофф Ле. История ментальностей / перевод с французского. М.: Прогресс, 1996.
3. Гуревич П.С. Философия культуры. Философия и культура. М., 1994.
4. Дридзе Т.М. Язык и социальная психология. М., 1980.
5. Козин В. Повести и рассказы. М.: Современник, 1987.
6. Платонов А.П. Потомки Солнца. Джан. Рассказы и повести / Послесловие Д.Зиберова: Иллюстрации Н.Раковской. М.: Правда, 1987.
7. Хроленко А.Т. Основы лингвокультурологии. М.: Наука-Флинта, 2006.

A.R.İsmayılova

Mentalitet linqvokulturologiyanın predmeti kimi

Xülasə

Mentalitet milli xarakterin və dünyagörüşümün vəhdətidir, mənəvi substansiyadır. Linqvokulturologiya dildə dan fərqlilinlər əsasında bir xalqın mədəniyyətini öyrənir. Dil vahidləri mədəni streotiplər rolu oynayır. Mədəniyyətin konlret və real konsepti mentalitetin əsas vahidi kimi qəbul edilir.

A.R.Ismayilova

Mentality as a subject of lingvo-culturology

Summary

Mentality is the unity of national character and mental outlook and it is moral substance, linqvoculturology learns the culture of a nation on the basis of varieties. Language units take part in cultural stereotypes. Concrete and real concept of culture is accepted as a major unit of mentality.

Rəyçi: prof. R.K.Rəsulov

Redaksiyaya daxil olub: 13.12.2017

С.Ф.МАМЕДОВА

Бакинский славянский университет
(г. Баку, ул. С.Рустама, 25)

СВЯЗНЫЙ ТЕКСТ И ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Ключевые слова: *развитие связной речи, связь компонентов текста, актуальное членение предложения, статическое и динамическое описание, функции темы и ремы высказывания.*

Açar sözlər: *əlaqəli nitqin inkişafı, mətnin komponentlərinin əlaqəsi, cümlənin aktual üzvlənməsi, statik və dinamik təsvir, söyləmin tema və rema funksiyaları.*

Key words: *development of coherent speech, communication of text components, actual division of the sentence, static and dynamic description, theme functions and sentences.*

Всякая работа по развитию речи студентов-азербайджанцев должна быть главным образом работой над связным текстом. Ведь не секрет, что многие студенты-азербайджанцы, правильно составляя отдельные предложения для подкрепления грамматических правил русского языка, нередко затрудняются в употреблении подобных же конструкций в связной речи. Объясняется это тем, что для овладения навыком связной речи недостаточно усвоить построение предложения; надо уметь еще сочетать предложения друг с другом, располагать их в известной последовательности, используя для этого определенный порядок слов, интонацию и прочие грамматические средства. Иначе говоря, соединение самостоятельных предложений в целом тексте имеет свои специфические особенности, несводимые к особенностям синтаксической связи слов в составе простых или сложных предложений (1, с. 27).

Несмотря на разногласие в определении понятия «текст», всеми лингвистами признается, что текст не мыслим вне связности. Связность речи – «… это функционально-семантическая категория, выражающая информационно-лексическую последовательность высказываний посредством использования системы единиц всех уровней языка и определенных способов употребления этих единиц, выступающих в функции средств выражения этой категории» (2, с. 52).

Речевой аспект действующей программы по русскому языку и существующая в вузе система работы по развитию связной речи ставит перед преподавателями задачу поиска оптимальных путей формирования у студентов умения строить связное высказывание. Обычно под связным высказыванием подразумевается речь, организованная в законченный по композиции целостный текст. Однако если рассматривать текст с точки зрения современных лингвистических исследований, то его необходимо анализировать с учетом признаков, ему присущих: 1) текст – это сообщение, 2) текст характеризуется содержательной и структурной завершенностью; 3) в тексте выражается отношение автора к сообщаемому (авторская установка). В синтаксическом отношении текст представляет совокупность предложений, связанных по смыслу и с помощью лексико-грамматических средств.

В данной статье рассматривается роль актуального членения в организации связности текста. Опираясь на представление о тексте как линейно строящейся речи (его процессуальность), и одновременно как высшем коммуникативном целом (его результативность) мы рассматриваем связность в двух аспектах: 1) связность как отражаемое, передаваемое или создаваемое речью наличие общего в двух или более фактах, явлениях и т.д; 2) связность как отражаемое, передаваемое или создаваемое

речью объединение фактов, явлений и т.д. в одно замкнутое в смысловом отношении целое.

В связи с этим следует отметить, что именно актуальное членение выступает организатором связности в указанных двух аспектах. С помощью актуального членения прекращается один вид связности – внутренняя связность темы и ремы – на границах отдельных высказываний, а также устанавливается другой вид связности, внешний для высказывания, но внутренний для относительно самостоятельной группы высказываний сверхфразовых единств или целого текста) (3; 4).

Объектом данного исследования является один из таких типов, а именно – описание. Описание служит для изображения природы, местности, помещения, внешности человека, внешнего вида предмета, характеристики человека и т.д. Различают статическое описание и динамическое описание. В статическом описании речь идет об изображении предметов в их стабильности и неизменяемости в определенный промежуток времени, в динамическом описании фиксируются различные состояния и положения в процессе существования и сосуществования предметов, т.е. изображаются изменения, происходящие с предметами, что неизменно связано с представлением о течении времени.

Обращение к анализу межфразовых связей текста вызвано тем, что связность признается конституирующим признаком текста (5, с. 10). Чтобы определить характер межфразовых связей в тексте, необходимо установить степень «данности» или «новизны» компонентов актуального членения высказываний. Как показывают исследования, тема высказывания может содержать информацию как уже известную адресату, так и новую, рема – как новую информацию, так и уже известную. Особое значение разграничение понятий «данное» и «известное» приобретает в функционально-смысловом типе речи статического описания, построенном по принципу параллельного соподчинения.

Под «данным», вслед за И. И. Ковтуновой, мы понимаем «наличие в предшествующем контексте того, что содержится в последующих предложениях, а также то, что в какой-то степени предопределено_предшествующим контекстом» [6, с. 48]. Эта предопределенность предшеству-ющим контекстом позволяет нам считать «данное» явлением не только лексическим, но и, в некоторых случаях, - денотативным. Связь между последующими предложениями и предшествующим контекстом может возникать на основе докоммуникативных знаний адресата речи, т.е. на основе его жизненного опыта. Именно контекст, речевая ситуация и знакомство слушателя с окружающим миром являются источниками, в сфере которых знания слушателя и говорящего совпадают (7, с. 61).

Известно, что целое описывается через его неотъемлемые части. Например, *голова, руки, ноги* являются неотъемлемыми частями тела человека. Независимо от того, находятся ли эти слова в теме или в реме высказываний, эти названия частей целого являются данным. Такой тип данного называется партитивным данным.

Для статического описания характерны конструкции с препозицией обстоятельственных детерминантов со значением места, которые служат для включения предметов в пространственные рамки. В высказываниях эти обстоятельственные детерминанты представляют собой тему (8, с. 50). Среди них часто встречаются такие, которые обозначают неотъемлемые части целого, что соответствует пониманию партитивного данного. Это обстоятельства, обозначающие оси симметрии предмета: *справа* и *слева, вверху* и *внизу, спереди* и *сзади, снаружи* и *внутри* и т.д. Например:

Вверху – небо, *вправо* – померкшая заря, *впереди*, за яблоней, - далекие красноватые просветы в черных лесных низах (И.Бунин. Полуночная Зарница).

Партитивными данными в высказываниях являются также обстоятельства, указывающие стороны света: север, юг, восток и запад:

Мелиховский двор – на самом краю хутора. Воротца скотного база ведут на север к Дону. …. *На восток* – за красноталом гуменных плетней – Гетманский шлях …. *С юга* – меловая хребтина горы. *На запад* – улица, пронизывающая площадь, бегущая к займищу. (М.Шолохов. Тихий Дон).

В приведенном описании темами высказываний являются не детерминанты, а подлежащие. Слова *волосы, лицо, ноздри, нос, глаза* также представляют собой партитивные данные. Таким образом, независимо от структурно-синтаксической роли этих компонентов в предложении, они, являясь партитивными данными, выполняют функцию средств межфразовой связи.

В описательных текстах связь между высказываниями осуществляется не только с помощью слов, представляющих собой партитивные данные, но и с помощью слов, входящих в состав различных лексико-семантических ассоциативных рядов, так, например, в описаниях обстановки в доме это могут быть названия предметов домашнего обихода. Например:

Из сеней он попал в комнату тоже темную, чуть-чуть озаренную светом, входящим из-под широкой щели, находившейся внизу двери …. *На одном_столе* стоял даже сломанный стул …. *На бюро_*… множество всякой всячины …. *По стенам* навешано было весьма тесно и бестолково несколько картин …. *С середины потолка* висела люстра в холстинном мешке …. *В углу* комнаты была навалена на полу куча того, что погрубее и что недостойно лежать на столах (Н.Гоголь. Мертвые души).

В этом описании мы видим знакомые нам партитивные данные – слова, называющие части комнаты: *стены, потолок, угол*. Помимо них есть еще два обстоятельственных детерминанта, представляющих собой так же, как и первые, тему высказываний: это слова *стол и бюро*, которые входят в состав лексико-семантического ассоциативного ряда «комната – мебель». Эти слова обладают семантической общностью и способны выполнять функцию средств межфразовых связей. Этот тип данного является ассоциативным данным.

Помимо тем в статическом описании функцию межфразовых связей выполняют также ремы. Сама природа описания – констатация наличия, существования предметов и явлений действительности – требует соответствующего выражения в речи. В языке существует типизированная коммуникативно-динамическая структура, выполняющая эту функцию, - это нерасчлененные высказывания с нулевой темой, целиком состоящие из ремы, которая и принимает на себя функцию связи между высказываниями. Например:

Железный рукомойник. Сосновый столик. Стул. Свеча в стеклянном подсвечнике. Зеленые решетчатые ставни-жалюзи. Крашеный пол, облезлый от постоянного мытья (В.Катаев).

В приведенном примере наблюдаются партитивные данные – названия неотъемлемых частей помещения, а также ассоциативные данные, образующие лексико-семантические группы: названия предметов домашнего обихода. Высказывания данного описания связаны между собой благодаря наличию партитивных и ассоциативных данных, находящихся в составе рем.

Если в статическом описании имеется коммуникативная установка – сообщить о наличии предметов, составляющих описываемый предмет, то мы наблюдаем предметную рематическую доминанту. Под рематической доминантой, понимается семантико-грамматическая однородность ударных, т.е. рематически выраженных слов. Например:

И внутри изба была такой же, как и другие избы. *Большая горница*, за ней // *спальня*. В переднем углу // *божница – полочка с иконами,* в другом // - *угловик с*

зеркалом и вышитым полотенцем, на стене // *фотографии*, за перегородкой // - *кухня* (А.Рыбаков. Неизвестный солдат).

Если имеется коммуникативная установка – сообщить о качестве предметов, входящих в состав описываемого предмета, наблюдается качественная рематическая доминанта:

Я поднял его (глухаря). В нем было фунтов около пятнадцати весу, а величиной он равнялся среднего роста индюку. Шея и живот // - *черные,* спина // *светло-коричневая, с седоватым пятнами*, брови // *красные, бархатистого оттенка*, лапы // *в серых штанишках*, а пальцы их // *покрыты костяной бахромой,* глаз // *круглый, коричневый, с большим круглым и черным зрачком* (А.Куприн. На глухарей).

В художественных текстах встречаются высказывания, где обстоятельственные детерминанты со значением места, являющиеся темой, занимают не начальную, а конечную позицию, например:

Изба лесника состояла из одной комнаты, закоптелой, низкой и пустой, без палаты и перегородок. Изодранный тулуп висел *на стене*. *На лавке* лежало одноствольное ружье, *в углу* валялась груда тряпок; два больших горшка стояло *возле печки*. Лучина горела *на столе*. *На самой середине избы* висела люлька, привязанная к концу длинного шеста (И.Тургенев. Бирюк).

В данном описании наблюдается чередование высказываний с прямым порядком компонентов актуального членения «тема + рема», где обстоятельственный детерминант представляет собой тему, остальная часть высказывания – рему, и высказываний с обратным порядком тех же компонентов «рема + тема». «… *в углу* // валялась груда тряпок; два больших горшка стояло // *возле печки*». Линейное соположение таких вариантов закономерно для поэтически окрашенной прозы, оно образует фигуру, называемую хиазмом.

От подобных высказываний, в которых обстоятельственные детерминанты со значением места вводят предметы в ситуацию и представляют собой тему (независимо от начальной или конечной позиции), следует отличать высказывания, цель которых состоит в сообщении местоположения предметов. В этих случаях обстоятельственные детерминанты со значением места являются ремами и располагаются в конце предложений. При этом обязательно, чтобы глагол-сказуемое, если он есть, входил в тему. Такая позиция детерминанта – синтаксически слабая, и для выполнения данной предложно-падежной формой функции детерминанта необходима поддержка контекста, свидетельствующего о распределении глагола и детерминанта между различными компонентами актуального членения – между темой и ремой: а) «данность» глагола, б) наличие частиц, в) местоположение глагола – отрыв от детерминанта. Например:

«… комната, определенная быть кабинетом, … но прежде необходимо знать, что в этой комнате было три стола: один письменный // - *перед диваном,* другой ломберный // - *между окнами перед зеркалом,* третий уголь-ный // - *в углу, между дверью в спальню и дверью в необитаемый зал* …» (Н.Гоголь Мертвые души).

Нетрудно заметить, что в этих высказываниях выполняется одно из условий – «данность» глагола, опущенные глаголы-сказуемые входят в состав темы. Перед нами высказывания, в которых обстоятельственные детерминанты со значением места служат ремами, которые однородно в семантико-грамматическом плане. Сама по себе семантико-грамматическая однородность рем, т.е. наличие рематической доминанты текста, по аналогии с синтаксическим параллелизмом, является одним из средств межфразовых связей. Это еще одно проявление участия ремы в организации связности текста.

Выявление особенности фунционирования единиц связной речи позволяет сформулировать правила их образования и использования в речи, а реализация этих правил приводит к коммуникативной правильности речи на уровне текста.

Литература

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. М.: Русский язык 1990.
2. Зарубина Н.Д. Текст: лингвистический и методические аспекты. М.: Русский язык, 1981.
3. Мамедов Н.Ш. Коммуникативная структура сложного предложения (на материале русского языка). Баку: Мутарджим, 2008.
4. Гуревич В.В. Актуальное членение предложения в его разных проявлениях // Вопросы языкознания, 2004, №3, с 69-87.
5. Ляпон М.Б. Смысловая структура сложного предложения и текст (К типологии внутритекстовых отношений). М.: Наука, 1986.
6. Ковтунова И.И. Современный русский язык. Порядок слов и актуальное членение предложения. М.: Просвещение, 1976.
7. Щукин А.Н. Методика обучения иностранным языкам. М., 2004.
8. Крылова О.А. Детерминанты в аспекте коммуникативного синтаксиса // Вопросы языкознания, 1978, № 2, с. 43-52.

S.F.Məmmədova

Əlaqəli mətn və rus dilinin xarici dil kimi tələbələrə tədrisi

Xülasə

Məqalədə əlaqəli mətnin semantik-funksional xüsusiyyəti öyrənilir. Mətnin təşkilində müstəqil cümlələrin birləşmə əlamətləri şərh edilir. Əlaqəli mətnin semantik-sintaktik quruluşunda aktual üzvlənmənin rolu tədqiq edilir. Mətn komponentlərində tema və rema əlaqələrinin səciyyəvi xüsusiyyətləri təsvir edilir. Tema və remanın mətnin məntiqi-sintaktik quruluşunda funksiyaları təhlil edilir. Əvvəlki kontekst və sonra gələn cümlə arasında əlaqəyə xüsusi diqqət verilir. Məhz kontekst və nitq situasiyası danışanın və dinləyənin biliklərinin üst-üstə düşməsi üçün mənbə kimi qeyd edilir. Mətnin komponentləri arasında daxili və xarici əlaqələr müqayisə edilir. Mətnin yaranma mexanizmi öyrənilir, onun formal, semantik və funksional xüsusiyyətləri tədqiq edilir. Bu, azərbaycanlı tələbələrin rus dilində nitqinin inkişafına yaxşı zəmin yaradır.

S.F.Mammadova

Training to students related media and Russian language as foreign language

Summary

The semantic-functional character of the related text is studied in the article. The text of the text describes the combination of independent sentences. The role of actual membership is investigated in the semantic-syntactic structure of the related text.

Characteristics and remainder of the text are described in the text components. The theme and the reman text are analyzed in the logical-syntactic structure of the text.

Particular attention is paid to the relationship between the previous context and the next sentence. The context and speech situation is referred to as a source for speaking and listening to the listener's knowledge.

Internal and external relationships are compared between the components of the text.

The mechanism of the text's formation is studied, its formal, semantic and functional properties are studied. This provides a good basis for the development of Azerbaijanian students' speech in Russian.

Рецензент: доц. Г.Д.Рзаева

Redaksiyaya daxil olub: 31.10.2017

С.С.РАГИМОВА

Азербайджанский университет языков
(г. Баку, ул. Р.Бехбудова, 60)

ЭКСПРЕССИВНО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА

Ключевые слова: *сравнение, лексика, экспрессивность, стилистически, метафора, эпитет*
Açar sözlər: *müqayisə, leksika, ekspressivlik, üslubi, metafora, epitet*
Key words: *comparison, vocabulary, expressive, stylistically, metaphor, epithet*

Адекватный перевод невозможен без учёта экспрессивно-стилистических особенностей подлинника. С лингвистической точки зрения понятия стиля и экспрессии нередко объединяются, но для достижения адекватности перевода, неизбежно разграничение этих понятий во многих случаях. Подавляющее большинство слов любого языка относится к нейтральному функциональному стилю и приводится в словарях без помет. “Стилис-тические и экспрессивные пометы (разговорные, просторечные, жаргонные, иронические, поэтические, возвышенные, пренебрежительные, ласкательные и десятки других) отмечают лишь так называемую «периферийную» лексику, находящуюся ниже или выше нейтральной массы словарного состава. Это важно учитывать при выборе слов в процессе перевода” (4, с.15).

Важнейшей особенностью при переводе с английского языка является экспрессивная конкретизация. Она заключается в замене стилистически ней-трального английского слова экспрессивно-эмоциональным русским. Лекси-ка русского языка более экспрессивна, чем английская. Помимо суффиксов субъективной оценки, русская лексика исключительно богата экспрессивно-эмоциональными и оценочными словами, которым в английском языке соответствуют стилистически нейтральные слова (5, с.111).

Экспрессивно-стилистические закономерности, сводятся к следующим составным элементам:

1. «Периферийная» лексика (слова и выражения, принадлежащие к разным функционально-стилистическим пластам и к экспрессивному разряду словарного состава): разговорные: *I want to wet my whistle.* – Я хочу промчить горло (выпить); поэтические: *Make music to the only ear* – звучать музыкой (Байрон, «Сумерки»); *And all that’s best of dark and bright meet in her aspect and her eyes.* – И в глубине ее очей тьма перемешана с лучами (Байрон, «Еврейские мелодии»); возвышенные: *for heaven’s sake* – ради всего святого; иронические: *They would descent upon the world and enter society.* – Они снизойдут в мир и войдут в «общество»; пренебрежительные: *Ha!You wicked pale-face.*- Ах ты, проклятый бледнолицый (О’Генри, «Вождь краснокожих»).

2. Лексические средства выразительности (образные средства, тропы).

3. Стилистически нейтральная лексика, используемая экспрессивно в контексте: *little thing* – малышка; *he had a wooden leg* – у него была деревянная нога.

4. Экспрессивно используемая фразеология.[5, 143].

Рассмотрим наиболее распространённые в английских текстах средства выразительности - метафоры, эпитеты, сравнения и перифразы.

Способы передачи английских стереотипных метафор можно свести к четырём категориям: 1. эквивалентное соответствие: *An icy chill frosted the audience.* – От его речи на слушателей повеяло ледяным холодом; 2. вариантное: *The question was sidetracked.* – Обсуждение вопроса было отложе-но в долгий ящик (дословно: вопрос был загнан на запасной путь); 3. трансформация: *He has received Scarborough Warning.* – С ним расправились без суда; 4. калька: bread-and-butter, sky-scraper.

Наиболее интересным в творческом смысле будет трансформационный способ передачи метафор, требующий полной замены английской образной основы. «*In fact, the procedures of parliament have been forced into the strait-jacket of the present unnatural time-table»*. (Э. Хьюз, с. 69) Русское образное соответствие *strait-jacket* смирительная рубашка гораздо сильнее английского образа и в данном случае неприменимо. Вполне естественная замена: *И действительно, порядок работы парламента насильственно втиснут в прокрустово ложе существующего несуразного регламента.*

Метафоры наиболее часто встречаются в английских публицистичес-ких текстах: по своей образности: связанные с войной: *cold war, war hawks, war of words, smoke screen*; связанные с политикой: *push-button government;* спортивные метафоры: *arena, final round, to lose ground, presidential race*; *Jockeying for supremacy is going on within the camp of the Wall-street business-men.* – В лагере крупных дельцов Уолл-стрита в борьбе за преобладание идут буквально скачки с препятствиями; метафоры, имеющие отношение к кар-точной игре: *New Deal, a trump, to play the China card, bargaining chip*; свя-занные с географией: *the whole cross-section society;* связанные с кулинари-ей: *The minister sandwiched Greece in between Egypt and Great Britain.* – По пути из Египта в Великобританию министр заглянул в Грецию (*sandwich* – бутерброд с прослойкой посередине).

Между метафорой и сравнением можно проследить органическую связь: метафора часто рассматривается как укороченное сравнение. Оригинальные сравнения чаще всего калькируются в переводе. Замены образа во втором компоненте не требуется. Например, рассмотрим образцовый перевод романа «Комедианты» Грэма Грима, обильно насыщенного сравнениями: «*...his teeth were... like tombstones designed for a much larger cemetery»*. «...зубы у него... были похожи на надгробные памятники, предназначенные для более обширного кладбища». (Перевод Н. Волжиной); «*...the coffin poking out of the boot like a box of fruit on the way to market»*. «...гроб торчал из багажника, точно ящик с фруктами, который везут на рынок». (8, с.32).

В стандартных сравнениях дословная передача второго компонента часто приводит к абсурду. Их можно приравнять к идиомам, настолько свое-образен и подчас непонятен положенный в их основу образ. Что означает *sound as a bell* -здоров, как колокол? По смысловой структуре сравниваемое прилагательное многозначно: *sound* 1) здоровый, крепкий; 2) доброкачест-венный, неиспорченный, исправный, прочный; 3) крепкий, глубокий (о сне); 4) правильный, здравый, логичный; 5) способ-ный, умный; 6) сильный; 7) глу-бокий, тщательный. В словаре Мюллера, исключен неправильный перевод этого сравнения «здоров как бык*»,* так как *sound as a bell* можно сказать и о женщине,а русскому аналогу свойственна экспрессия грубости. Словарь даёт нейтральный перевод «вполне здоров» (6, с.675).

Анализ стандартных сравнений даёт право сделать два важных вывода:

1) штампованные сравнения, имеющие стёршуюся образность, не обязатель-но переводить сравнениями, они употребляются как интенсификаторы для усиления сравниваемого признака;

2) многие английские прилагательные (качественные) обладают необычайно разветвлённой многозначностью, не свойственной прилагательным русского языка, что необходимо учитывать при переводе сравнений (5, с.171).

Перевод эпитета всегда связан с определяемым им существительным. Эпитет почти всегда индивидуален – он сохраняет свою субъективную оценочность, даже когда им злоупотребляют частым повторением в газетах.

If the she had long lost the blue eyed, flowerlike charm, the cool slim purity of face and form, the apple-blossomcolouring, which had affected Ashurst twenty-six years ago,

she was a comely and faithful companion. – Если она давно утратила синеву глаз, очарование, подобное цветку свежую чистоту лица и стройность форм, которые привлекли Ашерста двадцать шесть лет назад, она была мне привлекательным и верным спутником (Голсуорси «Яблоня»). Иногда эпите-том служит не прилагательное, а наречие или существительное: «*Dossers sleep fitfully*». Словарь даёт только прилагательное *fitful* – судорожный, пре-рывистый, перемежающийся. Ни одно из этих слов не пригодно для перевода заглавия помещённой в этой главе статьи. Очень часто эпитет требует кон-текстуального перевода:*I think you are happy that you have had a lucky chance*.– Я думаю, что ты счастлив, что тебе выпал счастливый случай.

Когда к определяемому относятся два и более эпитета, то они часто взаимо-связаны, и их перевод должен быть обязательно согласован и соответ-ствовать более широкому контексту. Таковы эпитеты *dreary* и *miserable.* Для первого словарь даёт удачный эквивалент: мрачный. Для перевода второго нужно выбрать вариантное соот-ветствие, рисующее обстановку на военной базе: *He was gloomy because the day promised crooning to be dull.* – Он был мрачен, потому что день обещал быть безрадостным.

Следует различать перифразы логического и стилистического характе-ра. Логическими перифразами часто пользуются газетчики во избежание пов-торений. Республиканскую партию США называют *Grand Old Party* (сокра-щённо GOP), а её членов - *Gopsters*. Политическим эвфемизмом является весьма распространённое в буржуазной прессе обозначение капитализма и капиталистов: *vested interests*. Перифраз-эвфемизм *fair sex* имеет и библейское образное соответствие: *the weaker vessel*- сосуд скудельный (женщина). Часто во избежание повторения имени политического деятеля, занимающего такой же пост или аналогичное положение в другой стране или партии, употребля-ют перифраз: *N'^opposite numbers*.

Как видим, каждый язык имеет собственный, характерный именно для него набор экспрессивно-стилистических средств. В русском языке для выра-жения экспрессии можно, в частности, отметить общую тенденцию к опоре на семантические элементы и преимущественное использование формальных элементов в английском языке. Отсюда следует, что переводчик должен из-бегать копирования экспрессивных средств языка оригинала и стараться использовать те средства, которые присущи языку перевода.

Переводчику важно делать различие между денотативным и коннота-тивным значением слов. Денотативное значение слова регистрируется в сло-варе, коннотативное значение связано с эмоциональной реакцией человека на слово и теми ассоциациями, которые оно у него вызывает. Английский пуб-лицистический стиль требует более нейтральной подачи информации. В нём также имеются экспрессия и соответствующие стилистические средства, но частотность употребления таких средств ниже, чем в русском.

Таким образом, мы выяснили, что экспрессивно-стилистические соот-ветствия в переводе важны. И эта тема остаётся дискуссионной и по сей день.

Литература

1. Акимова Г.Н. Экспрессивные свойства синтаксических структур// Предложение и текст. Изд-во Лен. Унив., 1988.

2. Арнольд И.В. Интерпретация художественного текста: типы выдвижения и проблемы экспрессивности// Экспрессивные средства английского языка. Ленинград, 1975.

3. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. М., 1986.

4. Измайлов А.З. Взаимодействие экспрессивных средств и приёмов для достижения эмоционального эффекта // Вестник МГОУ №2, выпуск 2(26). М.: Изд-во МГОУ, 2006.

5. Латышев Л.К. Курс перевода: Эквивалентность перевода и способы её достижения. М.: Международные отношения, 1981.

S.S.Rəhimova

Tərcümənin ekspressiv-üslubi xüsusiyyətləri

Xülasə

Məqalə tərcümənin ekspressiv-üslubi xüsusiyyətləri mövzusuna həsr olunub. Müəllif tərcümənin ekspressiv-üslubi xüsusiyyətlərinin müqayisəli təhlilini verir və tərcümə baxımından uyğunluğunu tədqiq edir. Məqalədə ingilis və rus dilləri ekspressiv-üslubi baxımdan ətraflı tədqiq olunur. Müəllif araşdımasında ingilis və rus dillərindən bir sıra misallar gətirir və onları dərindən muqayisə və analiz edir.

S.S.Rahimova

Expressive-stylistic features of translation

Summary

The given article deals with the analysis of expressive-stylistic features of translation. The author provides thorough comparative analysis of expressive-stylistic features of translation and also conformity in the process of translation. Expressive-stylistic features of English and Russian languages are deeply analyzed. A number of examples in English and Russian languages are given and thoroughly analyzed as well.

Rəyçilər: prof. Q.Bayramov;
ADU-nun Tərcümə və Mədəniyyətşünaslıq
fakültəsinin nəzdində Xarici dillər kafedrası
(27.10.2017-ci il tarixli iclasının qərarı (pr. № 02))

Redaksiyaya daxil olub: 07.11.2017

М.М.СЕИД-РЗАЕВ

Азербайджанский университет языков
(г. Баку, ул. Р.Бехбудова, 60)

К ПРОБЛЕМАМ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ НОСИТЕЛЕЙ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

***Ключевые слова**: язык, диалект, литературный язык, вариант, разговорный язык, лексика*
***Açar sözlər:** dil, dialekt, ədəbi dil, variant, danışıq dili, leksika*
***Key words**: language, dialect, literary language, spoken language, lexicon*

Известно, что немецкий язык - язык немцев, австрийцев и части швейцарцев, официальный язык Германии, Австрии, Лихтенштейна, один из официальных языков Швейцарии, Люксембурга и Бельгии. Он (немецкий язык) сыграл немаловажную роль в становлении австрийского национального варианта. Этот вариант немецкого языка - национальный вариант немецкого языка в Австрии, отражающий особенности австрийской речи. Главное отличие австрийского варианта - это австрицизмы, которые образовались под влиянием литературного немецкого языка и баварского диалекта.

В отличие от немецкого языка Германии, австрийский вариант не был нормирован правилами Дудена. Литературный немецкий язык используется в Австрии в основном в письменной форме, а в устном, особенно неофициальном общении функционируют обиходно-разговорные и диалектные формы. Статус австрийского национального варианта немецкого языка часто оспаривается германистами, но большинство австрийских учёных считают, что австрийский вариант - это наддиалектная языковая форма.

В языковом отношении территория Австрии относится к баварскому диалектному ареалу. «Баварское наречие, - пишет В.М.Жирмунский, (2, с. 38) - кроме говоров старобаварских земель, не включающих майнскую Франконию на северо-западе и баварскую Швабию на западе, которые были присоединены к Баварии лишь во время наполеоновских войн, охватывает и Австрию, куда немецкое население проникло в VIII- XI вв. в результате распространения баварской колонизации по долине Дуная». В.М. Жирмунский полагает, что «правильнее называть это наречие баварско-австрийским» (2, с. 38).

Баварско-австрийское наречие распадается на три диалекта: севернобаварский, или верхнепфальцский, среднебаварский с среднеавстрийским и южнобаварский с южноавстрийским. Своеобразие литературной австрийской речи уходит своими корнями к истокам образования литературного языка в пределах всей области распространения немецкого языка. Постепенно над этим языковым многообразием стали возвышаться наиболее значительные в функциональном отношении варианты литературного языка, приобретавшие надтерриториальный характер. В более узком смысле процесс образования единого немецкого литературного языка начинается с выдвижения восточносредненемецкого варианта, который относительно быстро утвердился в нижненемецкой языковой области, но которому долго противостоял южнонемецкий тип литературного языка, представленный, как мы уже отмечали, Баварией, Швейцарией и Австрией.

Появление придворного рыцарства, как отмечает Э.Кранцмайер, привело к образованию надландшафтного литературного языка (3, с. 58). К началу XIV в. заметно увеличивается влияние на поэтический и деловой язык Австрии венских языковых образцов, начинается период «венского культурного излучения». Э.Кранцмайер показывает это на следующем примере. В старовенском диалекте наблюдалось совпа-

дение средкеверхненемецкого /a/ и средневерхненемецкого /o/; таким образом, венское rod (с открытым /o/) могло означать и средневерхненемецкое «rat» (Rad) и средневерхнемецкое «rôt» (rot) (3, с. 58).

Одновременно оживились языковые процессы, обусловленные взаимоотношениями литературного языка с диалектами австрийского ареала и переинтеграцией диалектных элементов в литературный язык, а также собственными, австрийскими связями с другими языками в рамках Австро-Венгерской монархии и с другими странами. Этот процесс охватывал всю территорию Австрии, включая и алеманнский Форарльберг, в связи с чем в свою очередь алеманнский диалект Форарльберга начал отличаться от остальной алеманнской области. Осознание австрийского элемента литературного языка основывается, таким образом, на реальных результатах исторических этапов языкового прошлого Австрии и поддерживалось на всем его протяжении. Именно в этот период наблюдалось оживленное развитие диалектной поэзии - М.Линдемайр, Ф.Штельцхамер, а венский драматург Й.Нестрой в своих пьесах блестяще использовал многообразие австрийской речи, характеризовавшейся, в особенности применительно к Вене, сосуществованием и сложным сочетанием литературного языка, венской городской диалектной речи и различных переходных языковых образований (4, с. 61). Что касается устной формы литературного языка, то ее австрийская окрашенность и принадлежность не вызывали никакого сомнения. Так, М.Терезия в привычном кругу продолжала говорить на австрийском наречии, и эта манера сохранялась при дворе и позднее.

Немецкий литературный язык представляет собой нечто среднее между средне- и верхненемецкими диалектами, претерпевшими т. н. второе передвижение согласных, и считается местным только в Ганновере. Со временем литературный немецкий в северных регионах Германии практически вытеснил местные диалекты, частично сохранившиеся до сегодняшнего времени. В центре и на юге Германии, где язык изначально был более похож на литературный, население сохранило свои диалекты.

Различия наблюдаются в словообразовательных моделях, и в роде существительного (нем. der Schank - австр. die Schank), в образовании множественного числа (нем. die Erlasse - австр. die Erlässe, нем. Pralinen - австр. Pralinees), в распределении по типам склонения, в образовании степеней сравнения прилагательных (нем. dunkler - австр. dünkler). Письменный литературный австрийский язык все время пополняется из диалектов и городских говоров, особенно венского. Так в области лексики обнаруживается все больше отличий от немецкого языка в Германии.

Среди прочих особенностей лексического строя австрийского варианта использование собственных названий месяцев: Janner используется повсеместно вместо Januar (от латинского ienuarius), Feber частично вместо Februar (februarius) или Hornung. Также в австрийском варианте много собственных кулинарных названий: Kochsalat (Romersalat), Paradeiser (Tomate; в Австрии в ходу оба понятия), Semmel (Brotchen), Erdapfel (Kartoffel), Obers (Sahne) и т.д.

Среди особенностей в словосложении в австрийском варианте можно выделить появление промежуточной /s/ на стыке слов в тех местах, где этого нет в немецком языке Германии. Например: Zugsverspatung и Schweinsbraten вместо Zugverspatung и Schweinebraten. И наоборот, в случаях, когда в Германии s появляется на стыке слов, в австрийском варианте её может и не быть: Adventkalender, Schmerzengeld вместо Adventskalender и Schmerzensgeld. Также существуют и другие случаи появления промежуточного звука: например, е в слове Halteverbot, которое в верном правописании имеет вид Haltverbot.

Интересная особенность наблюдается в австрийском варианте при спряжении глагола по лицам и числам в презенсе и перфекте. Принимая форму второго лица мно-

жественного числа, глагол перенимает окончание /-ts/ вместо литературного /-t/ - Habts (ihr) das gemacht? Это позволяет легко отличить глагол от формы третьего лица единственного числа, когда нет личного местоимения, которое бы указывало на лицо и число в каждом конкретном случае. Однако появление такого личного окончания имеет гораздо более древнюю природу и не связано с удобством: на самом деле это рудимент личного местоимения /es/, которое слилось с окончанием.

Особенности образования временных форм раскрываются через отношение основного глагола и его связки. Следуя грамматике, существуют глаголы, которые образуют перфект при помощи вспомогательного глагола /haben/ или /sein/. Последние употребляются в зависимости от характеристик глагола: переходности, «активности» и т.д. В австрийском варианте наблюдается своего рода пренебрежение этими правилами в зависимости от смысла слова. Например: sitzen – bin gesessen, но einsitzen (im Gefangnis) - habe eingesessen, (stehen - bin gestanden, но gestehen - habe gestanden). Часто среди важных особенностей австрийского варианта выделяют несовпадение грамматического рода существительных: die Ausschank – der Ausschank, das Brosel – der Brosel, das Cola – die Cola, das E-Mail – die E-Mail, der Spray – das Spray, der Butter – die Butter, der Zwiebel – die Zwiebel, das Teller – der Teller, der Radio – das Radio.

Одним из таких национальных фразеологизмов является выражение «das ist doch Radetzky!», означающего «это всякий знает!», семантическим стержнем которого служит имя австрийского полководца периода наполеоновских войн Радецкого. Свойства личности этого полководца определили значение устойчивого выражения. В составе фразеологизмов широко используются диалектные единицы: /Wenn ihm kein Beindl mehr weh tut/ со значением /Wenn er tot ist/ (когда он протянет ноги) (das Beindl - диалектное Bein нога).

В немецком языке глаголы делятся на сильные и слабые. Сильные глаголы образуют претерит с помощью аблаута корневой гласной, а в форме ВТОрого партиципа сохраняют суффикс -en. Например: genießen-genoss-genossen, nehmen-nahm-genommen.. Слабые глаголы образуют форму претерита с помощью суффикса /-(e)te/, а в форме второго причастия принимают префикс /ge-/ и суффикс -(e)t. Слабые глаголы принимают данные формы по типу: machen - machte - gemacht, kreuzen - kreuzte - gekreuzt. Особую группу составляют глаголы, принимающие аблаут корневой гласной, и выделяются в подгруппу глаголов смешанного типа: brennen-brannte -gebrannt, nennen-nannte-genannt.

Также существуют различия в форме приветствия. Покидая магазин с приветствием: «Guten Morgen! (С добрым утром!') берлинец вызывает удивление венца, который употребляет это приветствие только при встрече, а не при прощании. Венец отвечает ему: «Hab' die Ehre! Guten Tag! (Честь имею! Добрый день!), чем повергает в изумление берлинца, поскольку он употребляет приветствие «Guten Tag» только при встрече, а не при прощании».

Ф.Вольман в предложенной им языковой сценке показывает более сложный характер различий немецкого языка в Австрии (5, с. 361). Ф.Вольман показывает, что если австриец имеет в виду поднос' (der Präsentierteller), то он может употребить существительное die Tasse, которое имеет в Австрии это значение наряду с общеизвестным значением чашка. Такое употребление, безусловно, может вызвать удивление немца, поскольку сам он употребляет слово die Tasse только со значением чашка. Вольман приводит далее целую цепочку слов, связанных между собой определенными значениями, но не совпадающих в каждом узусе: немецкое die Tasse (чашка) называется в Австрии die Schale, немецкое die Schale (чаша) называется в Австрии der Napf, немецкое der Napf (миска, чашка) соответствует австрийскому der Topf, немецкое der Topf (горшок, кастрюля) называется в Австрии der Hafen. Относительно этого

последнего слова - der Hafen - необходимо, следовательно, заметить, что оно оказывается в австрийском узусе многозначным, поскольку обозначает не только «порт, гавань», но и «горшок, кастрюля», тогда как в немецком слово der Hafen употребляется только со значением «порт, гавань».

Как австрийцы, так и немцы твердо убеждены, что именно они говорят на том языке, который можно считать немецким. Обе нации обостренно и гордо реагируют на тонкие различия в их лексике и стилистике речи. Итак, можно сделать вывод, что австрийский немецкий язык отличается от языка Германии.

Литература

1. Der Groβe Duden. Aussprachewörterbuch. Wörterbuch der deutschen Standardaussprache. 2. völlig neu bearb. und erw. Aufl. Bd 6. Bibliographisches Institut Mannheim (Wien) -Zürich, 1974. 781 S.
2. Жирмунский В.М. Немецкая диалектология. М.; Л., 1956.
3. Kretschmer P. Wortgeographie der hochdeutschen Umgangssprache. Göttingen, 1918
4. Домашнев А.И. Современный немецкий язык в его национальных вариантах. Л., 1983.
5. Wollmann F, Die Sprache des Österreichers. - Erziehung und Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift, 1948, H. 7-8, S. 361.

M.M.Seyid-Rzayev

Alman dili daşıyıcılarının mədəniyyətlərarası kommunikasiya problemlərinə dair

Xülasə

Məqalə alman dilinin mövcud dialekt fərqlərinin öyrənilməsinə həsr edilmişdir. Qeyd edilir ki, alman dili Almaniya, Avstriya, Lixtenşteyn kimi dövlərlərin rəsmi dili, İsveçrə və Belçika kimi dövlərlərin rəsmi dillərindən biridir. Məqalədə alman dilinin variantları arasında (Avstriya və Almaniya variantları) müəyyən fərqlər müşahidə edilir. Hər iki variantda müşahidə edilən bu fərqlər dilin bütün səviyyələrində - fonetik, leksik, sintaktik vəs. özünü göstərir. Məqalədə bu variantlar arasındakə fərqləe frazeoloji və üslubi səviyyələrdə də müşahidə edilir. Məqalədə müqayisə olunan variantlardan konkret dil nümunələrindən istifadə edilmişdir.

M.M.Seyid-Rzayev

About the problems of crosscultural communication of native German language speakers

Summary

The article investigates the learning of current dialect differences of the German language. It states that the German language is the official language of German, Austria, Liechtenstein. It is also considered to be one of the official languages of Switzerland and Belgium. The article underlines that there are some differences between the variants of the German language (namely Austrian and German variants). The differences in both of the variants can be observed in all levels of the language such as phonetics, lexics, syntactic, etc. The differences between these variants are also observed in phrazeological and stylistic levels. The concrete language samples have been used in the compared variants in the article as well.

Рецензент: д.филол.н., проф. Ф.Вейсялли

Redaksiyaya daxil olub: 29.11.2017

Kh.R.MAMMADOVA
PhD
e-mail: xuramanmammadova87@gmail.com

Azerbaijan University of Languages
(Baku, R.Bahbudov street, 60)

WHAT IS NEUROLINGUISTIC?

Key words: *neurolinguistics, aphasia, dyslexia, language acquisition*
Açar sözlər: *neyrolinqvistika, afaziya, disleksiya, dilə yiyələnmə*
Ключевые слова: *нейролингвистика, афазия, дислексия, изучение языка*

Today “neurolinguistics" is widely spread over the world, mostly in Europe and in the USA. It is applied for different fields of life like education system, career, individual improvement, communication with people, etc. Everyone who wants to reach the purpose can use it.

The term "neurolinguistics" is attributed to Edith Crowell Trager, Henri Hecaen and Alexandr Luria, in the late 1940s and 1950s; Luria's book "Problems in Neurolinguistics" is likely the first book with Neurolinguistics in the title. Harry Whitaker popularized neurolinguistics in the United States in the 1970s, founding the journal "Brain and Language" in 1974. (1)

Neurolinguistics is the study of how language is represented in the brain: that is, how and where our brains store our knowledge of the language (or languages) that we speak, understand, read, and write, what happens in our brains as we acquire that knowledge, and what happens as we use it in our everyday lives. Neurolinguists try to answer questions like these:

What about our brains makes human language possible – why is our communication system so elaborate and so different from that of other animals?

Does language use the same kind of neural computation as other cognitive systems, such as music or mathematics?

Where in your brain is a word that you've learned?

How does a word ‘come to mind’ when you need it (and why does it sometimes not come to you?)

If you know two languages, how do you switch between them and how do you keep them from interfering with each other?

If you learn two languages from birth, how is your brain different from the brain of someone who speaks only one language, and why?

Is the left side of your brain really ‘the language side’?

If you lose the ability to talk or to read because of a stroke or other brain injury, how well can you learn to talk again?

What kinds of therapy are known to help, and what new kinds of language therapy look promising?

Do people who read languages written from left to right (like English or Spanish) have language in a different place from people who read languages written from right to left (like Hebrew and Arabic)?

What about if you read a language that is written using some other kind of symbols instead of an alphabet, like Chinese or Japanese?

If you're dyslexic, in what way is your brain different from the brain of someone who has no trouble reading? How about if you stutter? (2)

How our brains work

Our brains store information in networks of brain cells (neurons and glial cells). These neural networks are ultimately connected to the parts of the brain that control our movements (including those needed to produce speech) and our internal and external sensations (sounds, sights, touch, and those that come from our own movements). The connections within these networks may be strong or weak, and the information that a cell sends out may increase the activity of some of its neighbors and inhibit the activity of others. Each time a connection is used, it gets stronger. Densely connected neighborhoods of brain cells carry out computations that are integrated with information coming from other neighborhoods, often involving feedback loops. Many computations are carried out simultaneously (the brain is a massively parallel information processor). (2)

Where is language in the brain?

This question is hard to answer, because brain activity is like the activity of a huge city. A city is organized so that people who live in it can get what they need to live on, but you can't say that a complex activity, like manufacturing a product, is 'in' one place. Raw materials have to arrive at the right times, subcontractors are needed, the product must be shipped out in various directions. It's the same with our brains. We can't say that language is 'in' a particular part of the brain. It's not even true that a particular word is 'in' one place in a person's brain; the information that comes together when we understand or say a word arrives from many places, depending on what the word means. For example, when we understand or say a word like ‘apple’, we are likely to use information about what apples look, feel, smell, and taste like, even though we aren’t aware of doing this. So listening, understanding, talking, and reading involve activities

language because of brain damage are not like children. Using language involves many kinds of knowledge and skill. People with aphasia have different combinations of things in many parts of the brain. However, some parts of the brain are more involved in language than other parts. (2)

Language acquisition

Another topic is the relationship between brain structures and language acquisition.(3) Research in first language acquisition has already established that infants from all linguistic environments go through similar and predictable stages (such as babbling), and some neurolinguistics research attempts to find correlations between stages of language development and stages of brain development, (4) while other research investigates the physical changes (known as neuroplasticity) that the brain undergoes during second language acquisition, when adults learn a new language. (5) Neuroplasticity is observed when both Second Language acquisition and Language Learning experience are induced, the result of this language exposure concludes that an increase of gray and white matter could be found in children, young adults and the elderly. (6)

Neurolinguistic techniques are also used to study disorders and breakdowns in language, such as aphasia and dyslexia, and how they relate to physical characteristics of the brain. (7)(4)

Aphasia

What is aphasia like? Is losing language after brain damage the reverse of learning it? People who have difficulties speaking or understanding that they can still do in an adult-like way and things that they now do clumsily or not at all. In fact, we can see different patterns of profiles of spared and impaired linguistic abilities across different people with aphasia. (2)

What about dyslexia, and children who have trouble learning to talk even though they can hear normally? Why do people have reading difficulties? Research suggests that dyslexics have trouble processing the sounds of language and have difficulty relating the printed word to sounds. Genetic differences and genetically-based brain differences have been found in

families with dyslexia and developmental language disorders, and research in this area is helping us understand how genes act in setting up the initial 'wiring' of all of our brains. There is solid evidence that appropriate language-based therapy is effective for children with developmental disorders of reading and language, including stuttering. (3)

As it is mentioned above our brains have been programmed. With the help of learning neurolinguistics we can discover some rules in this program and make positive changes and gain success. We know that different accidents, people leave traces there. Unfortunately, the brain stores a lot of negative emotions. The main purpose of neurolinguistics is to replace positive ones instead of negatives. Then we can communicate better, influence others, manipulate them, adjust to different environments easily. At least, it is an art and a science of "becoming perfect" and there is a great need to spread this method in our country, teach them to students, because as a part of the world we should join globalization in "neurolinguistics".

Literature

1. Peng, F.C.C. (1985). "What is neurolinguistics?". Journal of Neurolinguistics. 1 (1): 7. doi:10.1016/S0911-6044(85)80003-8
2. https://www.linguisticsociety.org/resource/neurolinguistics
3. Caplan (1987), p. 11.
4. Caplan (1987), p. 12.
5. Sereno, Joan A; Yue Wang (2007). "Behavioral and cortical effects of learning a second language: The acquisition of tone". In Ocke-Schwen Bohn; Murray J. Munro. Language Experience in Second Language Speech Learning. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
6. https://en.wikipedia.org/wiki/Neurolinguistics
7. Menn, Lise. "Neurolinguistics". Linguistic Society of America. Retrieved 18 December 2008.
8. http://www.sciencedirect.com/topics/neuroscience/neurolinguistics
9. https://www.thoughtco.com/psycholinguistics-1691700

X.R.Məmmədova

Neyrolinqvistika nədir?

Xülasə

Məqalə dilçiliyin yeni tədqiqat sahəsi olan neyrolinqvistikaya həsr olunub. Müəllif burada neyrolinqvistikanın tarixini, onun məqsədini, hansı problemlərin həllində istifadə olunduğunu araşdırmış və ölkəmiz üçün əhəmiyyətini vurğulamışdır.

Х.Р.Мамедова

Что такое нейролингвистика?

Резюме

Статья посвящена новой области исследования языковедения – нейролингвистике. Автор здесь раскрывает историю нейролингвистики, ее цель, в решении каких проблем она используется и подчеркивает ее значение для нашей страны.

Rəyçi: filol.f.d., dos. V.E.Ağabəyli

Redaksiyaya daxil olub: 04.10.2017

ƏDƏBİYYATŞÜNASLIQ - ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

Y.A.ABDULLAYEVA
filologiya üzrə fəlsəfə doktoru, dosent
e-mail: yeganeabdullayeva@mail.ru

Azərbaycan Dillər Universiteti
(Bakı şəh., R.Behbudov küç., 60)

QREM SVİFTİN "SUTORPAQ" ROMANININ BƏDİİ XÜSUSİYYƏTLƏRİ (Postmodernist romanın spesifikliyi kontekstində)

Açar sözlər: *Qrem Svift, "Sutorpaq", "müəllif maskası", fraqmentarlıq, rizom,*
Ключевые слова: *Грэм Свифт, «Земля воды", "авторская маска", фрагментарность, ризома,*
Key words: *Qraham Swift, "Waterland", "author's mask", fragmentariness, rhizome*

Qərb ədəbiyyatında kifayət qədər tanınan Britaniya yazıçısı Qrem Sviftin (Qraham Swift) (1949) yaradıcılığı yetərincə öyrənilmiş, tədqiqat obyekti kimi müxtəlif yönlərdən araşdırılmışdır. Nüfuzlu mükafatlara layiq görülən yazıçı 1996-cı ildə Buker mükafatını əldə etdikdən sonra yaradıcılığına maraq daha da artmış, əsərləri dünya dillərinə tərcümə edilmişdir. Onun "Şirniyyat dükanı sahibi" (The Sweet Shop Owner) (1980), "Badminton topu" (Shuttlecock) (1981), "Sutorpaq" (Waterland) (1983), "Son əmrlər" (Last Orders) (1996), "Gün işığı" (The Light of Day) (2003), "Kaş burda olardın" (Wish You Were Here) (2011) romanları dünya ədəbiyyatının nümunələri sırasına daxil olmuş, yazıçıya ədəbi şöhrət gətirmişdir.

Bir çox ədəbi tənqidçilər yazıçının yaradıcılığını postmodernist yazı, postmodernist təhkiyə adlandırır, əsərlərini bu istiqamətdə öyrənirlər (13; 15; 16). Q.Sviftin romanlarını araşdıran bolqar təhqiqatçısı Elizabeta Simona Katana yazıçının yaradıcılığını postmodernist təhkiyə kontekstində izah edərək yazır: "He illustrates the postmodernist idea that the grand narrative is an illusion, that the various instances of historical reality presented in stories and the various interpretations of historical events must be put together in order to understand the present which is another image of the past". "O, (müəllif- Y.A.) əsas təhkiyəsi illüziya olan, hekayələrdə təqdim edilən tarixi həqiqətlərin fərqli hallarını və fərqli hadisələrin müxtəlif interpretasiyalarını keçmişin bir başqa təsviri kimi indikini dərk edə bilmək üçün bir araya gəlməsini postmodernist ideya kimi izah edir" (10).

İngilis mədəniyyəti və tarixinin geniş tədqiqatçısı Corc P. Ləndou isə yazıçının "Sutorpaq" romanına münasibət bildirərək yazır: "As novel that questions the interrelated notions of self and story in Dickens's "Great Expectations" and Faulkner's "Absalom, Absalom!" at the same time that it draws upon them, Waterland appears a late-twentieth-century, postmodernist rewriting of each". "Dikkensin "Böyük ümidlər" və Folknerin "Avessolom! Avessolom!"undakı kimi tarixin və özünün qarşılıqlı əlaqəsini sual altına qoyan və eyni zamanda onlardan istifadə edən roman kimi "Sutorpaq" iyirminci əsrin sonlarında hər birinin postmodernist tərzdə yenidən yazılması kimi meydana çıxır" (11).

Postmodernist romanın poetikasını müəyyən edən "müəllif maskası", "qeyri-müəyyənlik", "fraqmentarlıq", "montaj" və "rizom" kimi anlayışlar assosiativ sintezin və interpretasi-

yaların çoxsaylı və mürəkkəb formaları qismində Q.Sviftin "Sutorpaq" romanında aydınlaşır. Postmodernizmin bədii paradiqmalarının bu xüsusiyyətlərini araşdıran holland ədəbiyyatşünası və tənqidçisi Douve Fokkema yazır: "Posmodernizmə nə qədər də fəlsəfi əsaslar və ya siyasi motivlər yüklənməsinə baxmayaraq bir şeyi yaddan çıxarmaq olmaz ki, postmodernist yazıçılar yaradıcı üsullarında müəyyən priyomlara üstünlük verir, bu da tənqidçilər tərəfindən postmodernizmin xarakterik xüsusiyyəti kimi müəyyən edilir və eyni zamanda da yenilik kimi çoxsaylı oxuculara zövq verir" (12; 15).

Digər tədqiqatçı Nadia Mankovskaya "Postmodernizmin estetikası" əsərində postmodernizmə sintetik hadisə kimi yanaşır: "Qərb mədəniyyəti geriyə dönən bir davamlılıq kimi təqdimdə keçmiş və indi bərabər hüquqlu həyat yaşayır, daima biri-birini zənginləşdirir, ənənə ilə əlaqəni kəsməməyə sövq edir, eyni zamanda da klassik sənətin arxetiplərini öyrənməklə onları müasir bədii özəlliklərlə sintezləşdirir"- tədqiqatçı daha sonra əlavə edir: "Postmodernist dominantlığın vacib şərtləri – incəsənətdə keçmiş və indinin, yüksək və aşağının ironik sintezi, estetik zövqlərin amalqama təşkili artıq (postmodernist yazıda – Y.A.) daha aydın sezilir" (4). Azərbaycan ədəbiyyatşünaslığında postmodernizmin estetik prinsipləri barədə kifayət qədər sözünü demiş görkəmli ədəbiyyatşünas alim Qorxmaz Quliyevin də fikirləri maraq doğurur: "Postmodernist romanda insani hiss və düşüncələrin, psixoloji dərinliyin çatışmazlığı yalnız müəllif maskasının ədəbi əsərin qəhrəmanı qismində təqdim olunmasına əsas verir. Ədəbi-bədii nümunəni müəyyən mənada canlandıran bu müəllif maskası çox zaman oxucu ilə təmas yaratmağın yeganə üsulu kimi diqqəti cəlb edir" (1, s.264).

Q.Sviftin "Sutorpaq" romanının təhkiyəsi birinci şəxsin adından nəql olunur və hekayəçi baş qəhrəmanın özüdür. Lakin burada eyni zamanda müəllif də iştirak edir və onların səsləri üst-üstə düşür. Amerikalı tədqiqatçı Karl Deril Malmqrenə görə, postmodernist əsərlərin mətnində müxtəlif effektləri əldə etmək üçün yazıçı bilərəkdən təhkiyə xaosu yaratmaq, təhkiyəni fraqmentlərlə təsvir etmək priyomundan yararlanır. Bütün bunlar əsərdə ənənəvi təhkiyəni "dağıdır" və onun təşkilinin ilkin prinsiplərini rədd edir. Lakin eyni zamanda da fraqmentlərə bölünən təhkiyəni birləşdirən, "parçalanmış" mətni bütöv göstərən nədir sualının cavabını K.D.Malmqren müəllif obrazı və ya müəllif maskası adlandırır. Məhz o, oxucunu müəyyən təsəvvürlərə "yönəldir", ədəbi kommunikasiya vəziyyətini təmin edir. "Müəllif maskası – müəllif obrazının reallaşmasının oyun prinsipidir. Müəllif-personaj dahi/təlxək mövqeyində tərəddüd edən, "dəyişdirilmiş "şəkildə mətnə "yeridilən" təhkiyəçidir. Özünə ironiya və parodiya bu dahinin nəql etdiklərini avtoritarlıq mənasından məhrum edir. Çünki təhkiyədə mövcud olan təhkiyəçi-qəhrəman obrazı ironiyaya, parodiyaya məruz qalır" (14, s.165).

"Sutorpaq" romanının süjet xətti indiki zaman təhkiyəsindən "uzaqlaşaraq" keçmişə "qayıdır", oxucu ingilis yazıçısı Çarlz Dikkensin "Böyük ümidlər" romanının retrospeksiyası ilə qarşılaşır. Ç.Dikkensin adı çəkilən romanı onun yaradıcılığının ən qəmgin və çarəsiz insan ümidlərini təsvir edən əsərlərindəndir. Q.Svift bu əsərin məna yükünü romanına "yeridir", tarixi keçmişi bir daha geri dönməyən hekayə kimi danışır: "And don't' forget, my father would say, as if he expected me at any moment to up and leave to seek my fortune in the wide world, " whatever you learn about people, however bad they turn out, each one of them has a heart, and each one of them was once a tiny baby sucking his mother's milk…" (17; 1). "Və unutma ki, atam sanki hər an mənim çıxıb gedəcəyimi və geniş dünyada bəxtimi sınayacağımı gözləyirmiş kimi deyərdi, "insanlar haqqında nə öyrənsən də, nə qədər pis olsalar da, onların hər birinin ürəyi var və hər biri nə vaxtsa anasının südünü əmən kiçik bir körpə olublar ..." (tərcümə bizimdir – Y.A.)

T.S.Eliotun "Dörd kvartet" (Four Quartets) poemalar silsiləsi, "Adaların müdafiəsi" (Defence of the Islands) şeiri, R.Börtonun "Melanxolinin anatomiyası" (The Anatomy of Melancholy), R.L.Stivensonun "Qara ox: iki qızılgülün hekayəsi" (Black Arrow: A Tale of the Two Roses), Monmuntlu Cefrinin "Britaniya krallarının tarixi" (Historia Regum

Britanniae) əsərlərinə istinadlar, Dikkensin və Vorsdsvortun əsərlərinə allüziya və reminissensiyalarla "Sutorpaq" romanı postmodernist nəsrin poetikasına aydınlıq gətirir.

Əsər Tom Kirkin xatirələri ilə başlayıb, ilk baxışdan anlaşılmayan fraqmetlərə bölünərək mozaikanı xatırladır. Qardaşı və atası haqqında yaddaşını "vərəqləyən" Tom yaşadığı yeri təsvir edir, Lim çayı boyu uzanan sahili kiçik detalları ilə təsvir edir, İngiltərənin şimalında yerləşən dağlıq zonasının landşaftından danışır: "For the river in front our cottege divided into two channels, the nearer containing the navigation lock, the further the sluice, with, in between, a solidly built brick-faced prier, a tiny island, on which stood the cabin housing the sluice engine' (17; 3). "Bizim komanın qarşısından axan çay iki kanala ayrılır, yaxındakı kanalda gəmiçiliyə qadağa vardı, digərində isə kərpicdən bərkidilmiş şlüz vardı, kiçik bir adada şlyuz mühərriki yerləşdirilmişdir". Soyuq, ilk baxışdan mənasız görünən "uzun-uzadı" təsvir ani olaraq kəsilir və yerini qəfil baş vermiş ölüm hadisəsinin təsvirinə yönəldir. İllər uzunu baş verən bu hadisə mətnə yeni detektiv mənanı "yükləyir" və yazıçı çayda tapılan insan cəsədi ilə bağlı tarixçəni nəql edir: "Fort his something was a body. And the body belonged to Freddie Parr, who lived less than a mile away and was my age, give or take a month" (17; 4). "Nə isə cəsədlə bağlı idi. Cəsəd bir mildən yaxın ərazidə yaşayan, mənim yaşımda, bəlkə də bir ay o yan bu yanı olan Freddi Para məxsus idi".

Oxucunun detektiv süjetə "yönəlməsi" yenidən kəsilir və təhkiyəçi "xatirələrində" müasiri olduğu dövrə qayıdır. Oxucu artıq Tom Kriki tarix müəllimi qismində görür və onu fənninin ixtisara düşməsi dilemması qarşısında qaldığının şahidi olur. Artıq yaşa dolmuş və yaşının ahıl çağında qarşılaşdığı problemlə üz-üz qalan qəhrəmanın həyatına indi başqa bucaqdan "aydınlıq" gətirilir. Məlum olur ki, müasir və çevik fənn proqramlarını nəzərdə tutan rəhbərlik tarix fənninin müasir tələblərə cavab vermədiyini əsas gətirərək onu dərs proqramından ixtisara salıb. Otuz iki il həyatını bu elmə bağlayan baş qəhrəmanın tarix haqqında düşüncələri özünün və ailəsinin tarixçəsində yenidən canlanır, keçmiş və indi biri-birini əvəz edən "yaddaşda" yenidən "yazılır". Tom Krik şəcərəsinin tarixçəsini nəql etməklə artıq cavan nəsli marqlandırmayan "quru", "soyuq" tarixi daha canlı tarixlə əvəz edir. Fraqmentlərə bölünən yaddaş yeni "tarix" yazır. "Tarixin sonu haqqında"(About the End of History) adlı fəsildə qəhrəmanın tarixə yeni baxış bucağı sərgilənir. Əsərin bu hissəsi Tomun uşaqlıq illərini əhatə edir və təhkiyəçi ailəsinin tarixçəsini xatırlayır. Fraqmentarlıq keçmişin nəqlində də özünü göstərir. Zaman və məkan prinsipini "itirən" təhkiyəçi keçmiş və indi arasında sərhəd tanımır: "Schoolmaster's wife admits theft of child. Tells court: "God told me do it". Children, it was one of your number, a curly-haired boy called Price, in the habit of daubing his cheeks with an off-white make-up which gave to his face the pallor of a corpse, who once, interrupting the French Revolution and voicing the familiar protest that every history teacher learns to expect, asserted roundly that history was "a fairy-tale" (17; 6). "Məktəb müəlliminin arvadı uşaq oğurluğunu qəbul edir. Məhkəməyə deyir: "Bunu mənə Allah dedi". Üzünü ağappaq kirşanlayaraq özünü meyitə bənzədən Prins adlı buruq saçlı oğlan sizlərdən biridir axı, uşaqlar. O, həmin oğlandır ki, fransız inqilabı dərsini pozmuş və şagirdcəsinə etirazını bildirmişdi. Baxmayaraq ki, hər bir tarix müəllimi gözləməyi öyrəndiyi halda, tarixin "nağıl" olduğunu kəskin şəkildə iddia edirdi".

Bir qayda olaraq postmodernist romanlarda fraqmentarlıq dünyaya yeni baxış bucağını, yeni yanaşma tərzini müəyyən edir. Postmodernist düşüncə tərzi öncədən əsərin sistemli təşkilini, bütövlüyünü və nizamlı strukturunu rədd edir. O ayrı-ayrı, kəsik element və hadisələrdən yaranan təhkiyəyə çox mərhələli, çox saylı yanaşır. Postmodernist əsərlərdə klassik təhkiyədə olduğu kimi totallığın elementləri "itir" və təhkiyə fraqmentlər üzərində qurulur. Tədqiqatçı S.Tolkaçov düzgün olaraq postmodernizmi dünyaya fərqli baxış, dünyagörüşü kimi izah edir, fraqmentarlıq prinsipinə münasibət bildirərək yazır: "Fraqmentar bilgilər reallığın çoxsaylı postmodernist şərhi ilə bağlıdır" və bunun ardınca qeyd edir: "Belə plüralizm postmodernizm tərəfindən formalaşan dünyaya baxışın xüsusi və özünəməxsus əlamətidir" (7).

Q.Sviftin əsəri detektiv və tarixi roman, bioqrafik və məhəbbət romanına xas süjetlər üzərində qurularaq postmodernist romanın təhkiyəsini əmələ gətirir. Uşaqlıq illərini xatırlayan qəhrəman böyüyüb, boya-başa çatdığı doğma Fenin təsvirində tarixçi-etnoqraf kimi şərhlər verir, əsəri sənədli nəsrdə («non-fiction») olduğu kimi real hadisələrlə bağlayır. "Non-fiction" mətninə aludə olan oxucu yenidən müəllif "oyununa" düşür. Fenin təsviri gözlənilmədən "kəsilir" və Tom babası Ceykob Krikin həyat hekayəsini nəql edir. Baba Krikin tarixçəsinə aludə olan oxucunu daha bir "oyun" gözləyir: fəsil bu yerdə qəfildən "bitir" və yeni fəsil məktəb direktorunun verdiyi qərarla başlayır: "And Lewis says, "We're cutting back History.." Just like that. As if there's no need to go into the actual and embarrassing reasons for my inevitable departure, these being full acknowledged between us. As if we can play the game that it is not under a cloud of personal disgrace that I am to make my exit, but over a simple matter of curricular rethinking" (17; 21). "Və Lyus deyir, "Biz tarixi ixtisarlaşdırırıq..." Sadəcə. Sanki mənim gözlənilməz gedişimin mövcud və çaşdırıcı səbəbini araşdırmağa heç bir ehtiyac yox idi. Bütün bunlar öz aramızda həll edilmişdir. Sanki biz şəxsi rüsvayçılıq buludunun kölgəsində olmayan oyunu oynaya bilərik. Mən bu oyunu yalnız dönə-dönə düşündükdən sonra tərk edə bilərəm ".

XX əsrin sonu Avropa ədəbiyyatında qeyri-xətli yazının estetikasını və poetikasını öyrənən D.Spiridonov yazır: "qeyri-xətli yazı bir qayda olaraq müstəqil (süjet və məna baxımından- Y.A.) fraqmentlərə bölünür və oxucu tərəfindən ya sərbəst şəkildə, ya da müəllif tərəfindən yaradılmış, bir fraqmentdən digərinə "keçən" alqoritmlərə əsaslanır ki, (fəsillər, məqalələr, qeydlər, tövsiyələr və s.) bu halda oxucu müstəqil şəkildə özünün mətnini qurur. Bir qayda olaraq müəllif müxtəlif məna və şərhlərə yol açan fraqmentlərin birləşməsini çoxaltmaqla əsərin qavranılmasında müəyyən effektləri proqramlaşdırır (xüsusi birləşmədən asılı olan biri-birinə zidd fraqmentlər yaradır)" (8; 3).

Tədqiqatçı B.Dubinin də bu problemə münasibəti maraq doğurur. O, fransız-rumın mütəfəkkiri Emil Çoranın yazı üsulunda fraqmentarlığa və təkrarlara münasibətini bildirərkən yazır: "Yenalılar üçün (Yena məktəbi – Y.A.) əsas fəlsəfi-antropoloji məqam – "nəsnələri doğrudan da ideallaşdırmaq və eyni zamanda da real plana "köçürmək", əlavələr etmək və qismən də olsa həyata keçirməkdir. Onlar üçün "layihələrə və fraqmentlərə yönələn bacarıq (-Y.A.) – tarixi ruhun transsedental komponentidir" (3).

Elə həmin məqaləsində alman filosofu Şlegelin fikirlərinə də istinad edir: "Əgər qədimdəki bir çox əsərlər "fraqmentlər olsaydı" onda yeni dövrün yaradılması "ən əvvəlin fraqmentləridir" (9; 290).

Göründüyü kimi fraqmentarlıq prinsipi romanın təhkiyəsində vacib elementə çevrilir və müəllifin "oyun" priyomuna xidmət edir. Müasir dövrə "qayıdan" təhkiyəçi fənni ilə birgə iş yerinin də ixtisara düşməsinin acı nəticələrini məktəb, şagird, valideyn qarşıdurmasında nəql edir, uzun illər sərf etdiyi əməyin "mənasızlığını" yaşayır. Qəhrəmanın direktor-müəllim qarşıdurması keçmişdə baş verən, çoxları üçün sirli qalan ölüm hadisəsinin gözlənilmədən yenidən "canlanması" ilə əvəz olunur: "Early retirement. Full pension. We're cutting History.

It bobbed gently. It swivelled and rocked in the eddies, face down, arms held out, bent at the elbow, in the position of someone quietly, pronely asleep. But it was dead, not asleep. Since bodies do not sleep which lie face down in the water, least of all if they have been lying thus, undertected in the darkness, for several hours" (17; 25). "Erkən təqaüd. Tam pensiya. Biz tarixi qısaldırıq. Yavaşca əyilmişdir. Çevrilmiş, girdabda yırğalanan, üzüaşağı, qolları açıq, dirsəkdən bükülmuş, sanki yuxuluyurmuş kimi görünüşü vardı. Lakin o ölmüşdü, yatmırdı. Suyun içində üzüstə uzanan, əsasən qaranlıqda naməlum istiqamətdə bir neçə saat üzən cəsədlər sağ ola bilməzlər".

Fraqmentar nəsrdə narrativ problemini öyrənən Y.Tarnarutskaya bu haqda yazır: "Fraqmentlərə bölünən nəsr əsərləri (-Y.A.) dar mənada əvvəldən ədəbiyyata xas olan dünyanı hissələrə bölmə prinsipini radikallaşdırır və mənaca formalaşdırır, texniki montaj hissələrinə əla-

və məna dəyəri verir. Bununla bağlı fraqmentlərə bölünən nəsr əsərlərinin başlıca problemi narrativin fraqmentlərə ayrılan nəsrdə mövcudluğu və məna yükünü daşıması problemidir".

"Beləliklə, fraqmentlərə bölünən nəsr əsərləri xətti, aydın, daha sonra isə tarixin uydurulmuş, süni sxemlərinə qarşı dünyanın real təsvirinin bədii forması kimi özünü təsdiq edir. Və ədəbiyyat (xüsusilə, XX əsr ədəbiyyatı) tarixin və diskursun bu qarşıdurmasının mərkəzində dayanır. Fraqmentlərə bölünən diskurs tarixi "dağıdıb", "bölmək" istədiyi halda tarix qəribə və paradoksal şəkildə "yoxa" çıxmır. Hətta, bəzi mətnlərdə fraqmentarlıq macəralı tarixin yaradılmasına səbəb olur. Tarix diskursda muxtariyyət əldə edir və müstəqillik hüququnu qazanır" (5).

"Sutorpaq" romanı tarix müəlliminin keçmişdə baş verənləri şagirdlərinə nəql etməsi üzərində qurulub. İki dərs keçmişə edilən "səyahətlər" – ikinci dünya müharibəsinə təsadüf edən uşaqlıq illəri, birinci dünya müharibəsinin əvvəlləri, daha qədim dövrlər – XVII əsr və I Karl dövründə ailə şəcərəsinin nəqlinə bağlanır. Lakin xronoloji ardıcıllıq pozulur. Fraqmentlərə bölünən təhkiyə keçmiş və indinin arasında var-gəl edir, oxucunu "oyun" atmosferinə salır, onun tarix haqda yaddaşını təzələyir. Fraqmentarlığın və postmodernist montajın prinsiplərindən yararlanan yazıçı təhkiyəçi-qəhrəmanı tarixin bilicisi göstərdiyi halda adi həyat hadisələrində "biliksiz" olduğunu vurğulayır, onu istehzaya məruz qoyur:

'Listen – did anyone say anything? Your dad? The police?

'Say?'

About how Freddie died.'

'He drowned.'

Mary bites her lip.

'About how he drowned.'

He fell in the river. Couldn't swim, could he?'

The schoolboy game. Act innocent: you'll be innocent.

Act ignorant: people will think you don't know.

Freddie didn't fall in. Someone made him fall in. Dick made him fall in" (17, s. 56-57).

"Qulaq as - kimsə nəsə dedi? Atan? Polis?

"Dedi?"

"Freddinin necə öldüyü barədə."

"O boğulmuşdu."

"Meri dodaqlarını dişləyir."

"Necə boğulduğu barədə."

"O çaya düşdü. Üzə bilmirdi, məgər elə deyil?"

"Məktəbli oğlan oyunu. Günahsız kimi özünü apar: sən günahsız sayılacaqsan.

Özünü avam kimi apar: insanlar düşünəcəklər ki, sənin məlumatın yoxdur.

Freddi suya düşməyib. Kimsə onu itələyib. Dik onu suya itələyib. "

Q.Svift birbaşa hadisələri açmağa cəhd etmir, o, bəzi hadisələri bilərəkdən "düyünə" salır, bəzən isə üstündən "keçir". Montaj texnikasından, üslubi kontrastlardan istifadə edən yazıçı emosiyalara yer ayırmır, təhkiyəni "quru", "soyuq" dillə nəql edir: " I know what you feel. I know what you think when you sit in your rows, in attitudes of boredom, listlessness, resentment, forbearance, desultory concentration. I know what all children think when submitted to the regimen of history lessons, to spooned-down doses of the past: But what about Now? Now, we are Now. What about Now?" (17, s. 60). "Mən bilirəm sən nə hiss edirsən. Öz cərgələrinizdə oturarkən nə düşündüyünüzü bilirəm, cansıxıcılıq, laqeydlik, hiddət, dözmək üçün hədsiz konsentrasiya. Bilirəm tarix dərsinə cəlb olunan şagirdlər nə düşünürlər, keçmişi kiçik hissələrlə öyrənirlər. Bəs indini necə ? Indi. Biz indiyik. Bəs indini necə?"

"Müəllimin vəsiyyəti" (A Teacher's Testament) fəsli "İncil"in əks-sədası altında nəql edilir və baş qəhrəman ilk baxışdan tarix və onun təhsildə yeri, tarix və tarixə yanaşma problemlərini təsvir etsə də, oxucu "Bibliya" motivlərini sezir, əsərə yeridilən "İncil"in

təhkiyəsini anlayır, İsa Məsihin həvarilərlə münasibətini, fariseylərlə mübahisəsini başa düşür. Q.Svift postmodernizmin daha bir poetik xüsusiyyəti – rizomu (rizom vahid və mərkəzi kötüyü olmayan, sistemsiz və qarışıq kökün xüsusi formasıdır – Y.A.) mətnə "yeridir". Rizom anlayışını əsərin sistemli və nizamlı təşkilinə qarşı irəli sürən fransız poststrukturalistləri Jil Delöz və Feliks Qvattari xətli (ağacnövlü) və qeyri-xətli (rizoma) təhkiyə arasında qarşılıqlı əlaqənin mövcudluğu kimi göstərir və yazırlar: "Ağacın dərinliyində, kökün dibində və ya budağın içində yeni rizom formalaşa bilər". J.Delöz və F.Qvattarinin sözlərinə görə "rizom dağıla bilər, hər hansı yerdən bölünər, başqa xətdə yenidən yarana bilər" [6]. Postmodernistlər bir qayda olaraq rizom prinsipindən istifadə edir və mətni bilərəkdən mürəkkəbləşdirirdilər.

Tarix fənninin özəlliklərini izah etməyə çalışan Tom Krik tarixi inqilablar, üsyanlar, barrikadalar qismində təsvir edir və dərsin davamını sinif otağı çərçivəsindən çıxararaq keçmişdə baş verən hadisənin nəqlinə davam edir. Oxucu müasir dövrdən keçmişə "qayıdır", keçmişdə baş verən hadisəni bu günün reallığı, bu günün şərhində oxuyur. Mətnə yeridilən rizom ilk baxışdan fraqmentarlıq, montaj prinsipini oynasa da, əslində, tarix fənnində danışılan tarixlə keçmişdə baş verən tarix arasında bir bağlılıq, əlaqə, "kök" var: "Eyes his teacher. Revolutionary paradoxes: when the subject's revolution, how do you rise up against it? When the past tries to demolish itself, how do you demolish the past? That twisted face. At the next lesson he'll throw in, for good measure, the end of the world. But what about the barricades and the bloodshed? And what about the guillotines? Come on. So you want dram? You want action?

He Retreats to Kessling Hall, a brewer by trade, a politician by erroneous aspiration. A brewer: a fermenter. In the election of January, 1910, my grandfather polis only eleven hundred votes and, not with standing his name and his being Gildsey-born, is passed over in favour of an outsider, John Sikes, a Yorkshireman, quickly bustled in to snap up an easy seat, and duly returned as Conservative member, albeit under a Liberal government" (17, s.169). "Müəlliminə baxır. İnqilabi paradokslar: mövzu inqilab olanda, necə qarşı çıxa bilərsiz? Əgər keçmiş özünü yıxmağa çalışırsa, keçmişi necə yıxırsınız. Evsiz-eşiksiz vəziyyətdə gözəl günlər barədə, dünyanın sonu barədə yazır. Barrikadalar, qırğınlar haqqında necə? Bəs gilyotinlər haqda necə? Gəlin. Demək siz dram istəyirsiniz? Siz hərəkət istəyirsiniz?

O pivə ticarəti ilə məşğul olan, səhvən siyasətçi olan Kesslinq Hola uduzur. Pivə düzəldən: Fermentçi. 1910-cu ilin yanvar seçkilərində mənim babam yalnız 1100 səs topladı və öz ad-sanına və Gildsey adını daşımağına tap gətirməyib, asan yeri tez zəbt edən və Liberal dövlətə konservativ üzv kimi qayıdan Yorkşayerli Con Saksın xeyrinə uduzdu."

A.Qritçanova yazır: "Rizomda "ayrılmalar" hər dəfə baş verir. Bu xətlər daima biribirinə "keçir" (2, s.883-887). Rizom mətnin təşkilində, xüsusilə, postmodernist romanda yaradıcı konsepsiya kimi çıxış edir və müəllifin yaratdığı əsərin idealı gizli və aşkar sitat, dialoq, parodiya qismində bədii mətnin konstruksiyasına çevrilir. Yaranmış yeni konstruksiya oxucunu müxtəlif mədəni sahələrə "yönəldir".

Göründüyü kimi rizom qeyri-xətli struktur kimi müəyyən olunur, o qarşılıqlı əlaqədə olduğu subyektlə sonsuz inkişaf potensialına malikdir. Onun ənənəvi xətli strukturdan fərqi ondadır ki, rizom bir nöqtədən digərinə deyil, ortadan izlənilir, açılır. Q.Sviftin "Sutorpaq" romanının "rizomu" həqiqətin aydınlaşma prosesini klassik detektivdə olduğu kimi deyil, real həyatda olduğu kimi göstərməklə bağlıdır.

Q.Quliyev təhkiyədə rizom hadisəsini belə izah: "Rizom yad təkamül xəttinə soxulur və müxtəlif inkişaf xətləri arasında "köndələn əlaqələr" yaradır. Belə bir durum bu və ya digər əlamətin olub-olmamasına görə müqayisə olunmaq iqtidarında olmayan gözlənilməz və sistemsiz fərqlər yaradır" (1, s.179).

Rizomun yeganə variantı yoxdur. Tom Krik tarixi nəql edərkən onu vahid xətdə təsvir edə bilmir və bu da rizom üçün xarakterik xüsusiyyətdir. Keçmişdə baş verən hadisələr Tom Krik üçün həm indiki zamanda, həm də keçmiş ilə "açılır". Əsərin finalında keçmiş son

olaraq ifadə olunmur, o daha çox interpretasiya prosesində indiki zamanı dekonstruksiya edir. Rizom burada da özünü göstərir – o əsas konfliktin aydınlaşması fonunda yenə də gələcək hadisələrə yol açır. Tarixin çoxsaylı təhkiyəsində – keçmiş ilə indiki arasında qarşılıqlı əlaqədə davam edir.

Ədəbiyyat

1. Quliyev Q. XX əsr ədəbiyyatşünaslıq konsepsiyaları. B., 2016. 349s.

2. Грицанов А. А. Абушенко В.Л. //История философии. Энциклопедия. Минск, 2002, 887с.

3. Дубин Б. Бесконечность как невозможность: фрагментарность и повторение в письме Эмиля Чорана. НЛО. Независимый филологический журнал. 2002. №54.
http://magazines.russ.ru/nlo/2002/54/du.html

4. Маньковская Н.Б. Эстетика постмодернизма. СПб.: Алетейя, 2000г. 347с.
http://belpaese2000.narod.ru/Teca/Nove/mankovsk_estet.htm#_Toc513143645

5. Тарнаруцкая Е. Проблема нарративности во фрагментарной прозе. Автореферат канд. диссер. Самара. 2012. 192с.
http://www.dissercat.com/content/problema-narrativnosti-vo-fragmentarnoi-proze

6. Постмодернизм. Энциклопедия. Сост. А.А.Грицанов, М.А.Можейко
http://www.infoliolib.info/philos/postmod/risoma.html

7. Постмодерн как мировоззрение перманентного кризиса»
http://kapital-rus.ru/articles/article/postmodern_kak_mirovozzrenie_permanentnogo_krizisa/

8. Спиридонов Д.В. Эстетика историзма и поэтика нелинейного письма в европейской литературе конца XX века". Автореферат канд. диссер. Екатеринбург. 2009.24с.
http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/1633/1/urgu0636s.pdf

9. Шлегель Ф. Эстетика. Философия. Критика. Т. 1. М., 1983. 290с.

10. Catana E.S. Stories as Silt in Graham Swift's Waterland. 2016.
https://www.researchgate.net/publication/312480556_Stories_as_Silt_in_Graham_Swift's_Waterland

11. Landow G.P. "History, His Story, and Stories in Graham Swift's Waterland"
http://www.postcolonialweb.org/uk/gswift/wl/gplstories.html

12. International Postmodernism: Theory and Literary Practice / Ed. by H. Bertens and D. Fokkema. Amsterdam; Philadelphia, 1997. 581p.

13. Jacobmeyer H. Graham Swift, Ever After: a Study in Intertextuality.
http://webdoc.sub.gwdg.de/edoc/ia/eese/artic98/jacobm/88_98.html

14. Malmgren C.D. Fictional space in the modernist and postmodernist American novel. Lewisburg. 1985. 165p.

15. Mitchell K. History and Cultural Memory in Neo-Victorian Fiction: Victorian Afterimages. Palgrave Macmillan, 2010. 222p.

16. Smethurst P. The Postmodern Chronotope: Reading Space and Time in Contemporary Fiction. Amsterdam: Rodopi, 2000. 335p.

17. Swift Q. Waterland. Vintage International. A Division of Random House, INC. New York. 1992. 372p.

Е.А.Абдуллаева

Художественные особенности романа Грэма Свифта «Земля воды»
(в контексте специфики постмодернистского романа)

Резюме

Художественная критика, причисляющая современного британского писателя Грэма Свифта к представителям постмодернизма, исследует его романы в контексте художественных особенностей данного литературного направления. Обращение писателя к художественным парадигмам постмодернизма способствует созданию диалога между прошлым и настоящим. Роман «Земля воды», анализируемый в статье, рассматривается сквозь призму специфики

постмодернистского романа, здесь также высказывается мнение о критических статьях, посвященных данному роману. Такие понятия, как «авторская маска», фрагментарность и ризома, являющиеся художественными приемами постмодернизма, исследуются параллельно с текстом произведения.

Y.A.Abdullayeva

The Artistic Features of the Novel "Waterland" by Graham Swift
(in the context of specifics of postmodern novel)

Summary

The Literary criticism considering Graham Swift, the modern British writer as the representative of postmodern novel, researches the writer's novels on the context of the artistic features of postmodernism. The writer's use of literary paradigms serves to make dialogue between past and present. The novel "Waterland" analyzed in the article is determined in the context of specifics of postmodern novel; critical articles written about it were commented on. The literary method of the postmodernist novel such as the notions of "the author mask", fragmentariness and rhizome were studied within the text of the work.

Rəyçi: filol.e.d., prof. Q.H.Quliyev

Redaksiyaya daxil olub: 15.11.2017

G.AĞABƏY
filologiya üzrə fəlsəfə doktoru

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti
(Bakı şəh., Ü.Hacıbəyov küç., 68)

"KİRPİ" JURNALINDA SATİRİK ŞEİRLƏR

Açar sözlər: *"Kirpi", satirik mətbuat, şeirlər, obraz və portretlər*
Ключевые слова: *«Кирпи», сатирическое издание, стихи, образ и портреты.*
Key words*: "Kirpi" (Hedgehog"), satirical press, poems, characters and portraits*

Məlumdur ki, "Molla Nəsrəddin"in bağlanmasından (1931) sonra bir müddət Azərbaycanda mətbuat satirik jurnalın varlığı olmadan davam etmişdir. Hələ 30-cu illərdə repressiyanın tüğyan etdiyi bir vaxtda S.Rəhman "Bizə məzhəkə jurnal lazımdır" (1) deyə həyəcan təbili çalsa da, satirik düşüncə üçün cəmiyyətdə yer olmadığından belə bir dərginin yaranması reallaşmamışdı. "Molla Nəsrəddin"in sovet dövründə nəşr edildiyi zamanda belə, satirik nümunələr həm burada, həm də digər mətbuat orqanlarında dərc edilirdi. Lakin başqa mətbuat orqanlarında ("Kommunist", "Yeni yol" və s.) dərc edilən satirik şeirlərdə bədii dəyərdən daha çox, ideoloji mövqelərə üstünlük verilirdi. Respublikada yeganə satirik jurnalın qapanmasından sonra isə proses satirik ədəbiyyatın zəifləməsinə gətirib çıxarmışdır. Müharibə illərində "Ədəbiyyat qəzeti"ndə Ə.Nəzminin, Ə.Vahidin bəzi satirik şeirləri çap olunurdusa, bu azlıq təşkil edirdi. Üstəlik bu şeirlər, əsasən, Hitlerə və faşist ordusuna qarşı yazılmış şeirlər idi. Ona görə də 50-ci illərdə yenidən satirik jurnalın yaranması zərurəti meydana gəlmiş oldu. "Kirpi"nin nəşrə başlamasını (1952) siyasi sistemdəki yumşalma ilə də əlaqələndirmək çətindir. Çünki bu şəxsiyyətə pərəstişdən sonrakı yox, əvvəlki dövrə təsadüf edir. Görünür, müharibədən keçən altı ildə baş verən proseslər belə bir satirik orqanın yaradılması zərurətini ortaya çıxarmışdır. Ona görə də 15 iyul 1952-ci ildə "Kirpi"nin ilk sayı nəşr edilmişdir. Həmin il jurnalın 10 sayı dərc edilmişdir. 1953-cü ildə isə jurnal ayda bir dəfə nəşr edilmişdi. Sonrakı illərdə müntəzəm olaraq ayda iki dəfə işıq üzü görmüşdü. Jurnalın "Molla Nəsrəddinlə kirpinin görüşü" (Əvəz Sadıq) adlı baş məqaləsində bu zərurətin bəzi səbəbləri məlum olur. Müəllif Molla ilə Kirpini görüşdürməklə iki dövr, zaman arasındakı məsafəni, hadisələrin dəyişməsini çatdırmaq istəmişdir. Qırx altı il əvvəl həyata atılan Molla Nəsrəddin indi Kirpinin otağında zühur olaraq keçmişi xatırlayır, lakin indi "zəmanənin", "həyatın" başqa olduğuna diqqət çəkir. Kirpi isə cavabında deyir: "-Heç narahat olma, Molla əmi! Yazmağa sözümüz çoxdur...Gülməyə, döyəcləməyə, ifşa etməyə o qədər adam var ki...Sənin zəmanəndəki adamlar artıq yoxdursa, tör-töküntüləri ilişib qalıb. Atalar deyib ki, "meşə çaqqalsız olmaz". Bir də görürsən, haradansa bir çaqqal gəldi çıxdı bir idarənin başına. Hökumət və partiya ona iş tapşırır, xalq ondan insaf və vicdanla çalışmağı gözləyir. Çaqqal isə yavaş-yavaş xalqı da, hökuməti də, partiyanı da unudub, qohum-qardaşını, dost-aşnasını yığır başına və başlayır dövlət malını dağıtmağa, adamları incitməyə və ya rüşvət almağa" (2, s. 1).

Əlbəttə, "Sizi deyib gəlmişəm, ey mənim müsəlman qardaşlarım!" müraciətinin arxasındakı proqramla "Kirpi"nin proqramı arasında həm miqyas, həm də problem və sənətkarlıq baxımından xeyli dərəcədə fərq vardır. Çünki, "Kirpi"nin əsas hədəfləri arasında "məsul işçilərin atasına xeyrat verməsi", "kənd soveti sədrinin oğluna sünnət etdirməsi", "vəzifəsinə yaxşı baxmayan nazir", "dövlət planını yerinə yetirməyən müdir", "naxoşlara pis baxan həkim", "xalq malına əyri gözlə baxan oğru" və s. başlıca yer tutur. Bir sözlə, "bolşevik tənqidi və özünütənqid" jurnalın əsas prioritetlərindən biri elan olunur. Bir sözlə, "Bizdə hələ kommunizm cəmiyyəti qurmaq işinə əngəl törədənlər, mənfi tiplər, qəlp adamlar az deyildir. Hələ bəzi başlarda kapitalizm qalıqları yaşamaqdadır (2, s. 1). "Molla Nəsrəddin"i də məhz bolşeviklərin bağladığını

nəzərə almış olsaq, yeni şəraitdə həmin satirik meyarın qorunub saxlanmasını düşünmək doğru olmazdı. Molla ilə Kirpinin görüşünün sonunda Molla bu jurnalın çıxması ilə ədəbiyyatımızda yumor və satiranın inkişaf edəcəyini bildirir: "Oğul, bu jurnalın bir xeyri də o olacaq ki, ədəbiyyatımızda yumor və satira növü inkişaf edəcək, yeni satirik şairlərimiz, felyetonçularımız, karikaturçularımız yetişəcəkdir. "Molla Nəsrəddin" jurnalı böyük şairimiz Mirzə Ələkbər Sabiri öz səhifələri vasitəsilə ədəbiyyat aləminə gətirməsi ilə fəxr edə bilər. Haqverdiyev də, Səid Ordubadi də, Əli Nəzmi də, son dövrlərimizdə Cəfər Cabbarlı da bizim jurnalın əsas yazıçıları olmuşlar. Mən hələ xalq rəssamı Əzimzadəni demirəm, o, jurnalın yetirməsidir" (2, s. 1).

"Kirpi" jurnalının nəşri, doğrudan da, ədəbiyyatımızda yumor və satiranın inkişafında müəyyən rol oynamışdır. Ancaq elə baş məqalədən də göründüyü kimi, burada əvvəldə gələn yumordur, satira isə ikinci plandadır. Baş redaktor tərəfindən elan olunan proqramdan da görünür ki, "Molla Nəsrəddin" jurnalında yaranan ədəbiyyat "Kirpi"də yarana bilməzdi. Ən azından mövcud şərtlər və siyasi şərait buna imkan vermirdi. Jurnalın tutduğu mövqe də bədii dəyər baxımından əvvəlki əsərlərin yaranmasını şübhə altına alırdı. Jurnalın ilk saylarında, demək olmaz ki, satirik şeir onun prioritet formalarından olmuşdur. Çünki ilk saylarda və ilk illərdə satirik poeziyaya çox az müraciət edilmişdir. Jurnalın ilk sayında şeirə müraciət edilməməsi də göstərir ki, məqsəd heç də Sabirləri ortaya çıxarmaq yox, mövcud qüsurlar, nöqsanlar haqqında felyeton vasitəsilə münasibət bildirmək olmuşdur. Bir neçə saydan bir satirik şeirə müraciət edilməsi də bir daha bunu göstərir. Görünür, jurnalın aydın bir proqramı olmadığı kimi, hələ müəllifləri də müəyyənləşməmişdi. Buna yaradıcılıq potensialı, həm də mövcud ictimai-siyasi reallıqların imkan vermədiyinə diqqət çəkən ədəbiyyatşünas Yədilla Ağazadə yazır: "Çünki "Kirpi"yə uzanan yollar 37-ci ilin qanlı hadisələrindən gəlirdi. Azad sözün boğulduğu, Müşfiqlərin, Cavadların, Cavidlərin məhz doğru sözə, azad düşüncəyə görə əzildiyi, məhv edildiyi zamanda quruluş cildini dəyişsə də, mahiyyətini dəyişməmişdi. Sosializm realizmi bir kabus kimi azad sənətin üstündə durmuş, əslində sənətkarı çərçivəyə alaraq "nədən yaz, nədən yazma" göstərişini marksizm-leninizm ideoloqlarından alaraq bədii ədəbiyyata ötürürdü" (3, s. 152).

Bütün bunlara baxmayaraq, satirik poeziyaya bədii ehtiyac yeni satirik şeirlərin yaranmasına rəvac verdi. İlk saylarda şeirlərin az olmasına rəğmən, sonrakı illərdə satirik poeziya bir qədər ağırlıq təşkil etdi. Əgər ilk saylarda S.Rüstəm, S.Vurğun, M.Rahimin şeirləri dərc edilirdisə, sonrakı illərdə yeni imzalar görünməyə başladı. Avtandil Hacıyev, Hüseyn Hüseynzadə, Aşıq Məna, Davud Ordubadlı, Hüseyn Abbaszadə, Mirvarid Dilbazi, Nəbi Babayev, Bəxtiyar Vahabzadə, Əhməd Cəmil, Rüfət Əhmədzadə, Əkrəm Əylisli, Famil Mehdiyev, Nəriman Həsənzadə, Rüfət Zəbioğlu və b. onlarla şairin "Kirpi" səhifələrindəki şeirlərində satirik düşüncə yeni bir mərhələyə daxil olur. Maraqlıdır ki, "Kirpi"də dərc edilən ilk şeir S.Rüstəmin olur. Məlumdur ki, 30-cu illərdə həm S.Vurğunun, həm də S.Rüstəmin bəzi satirik şeirləri çap olunmuşdur. O da düşündürücüdür ki, S.Rüstəmin şeiri "Sabirin şikayəti" adlanır. Görünür, jurnal redaktoru hələlik ictimai yönlü satirik şeirin dərcini lazım bilməmişdir. Ona görə də S.Rüstəmin "Sabirin şikayəti" şeirini dərc etməklə vəziyyətdən çıxmağa çalışmışdır. Şeir Bakıda Sabirə qoyulacaq heykəlin gecikməsi barədədir. Şeirdən əvvəl redaksiya əsas kimi aşağıdakı qeydi vermişdir: "Bakıda M.Ə.Sabirə yeni heykəl qoyulması haqqında Azərbaycan SSR Nazirlər Soveti 1945-ci ildə xüsusi qərar qəbul etmişdir. Heykəlin eskizi də çoxdan hazırdır. Buna baxmayaraq, heykəlin qoyulması ildən-ilə təxirə salınır" (4, s. 3). Bundan sonra rəssam İ.Axundovun çəkdiyi karikatura verilmiş, daha sonra isə S.Rüstəmin "Sabirin şikayəti" şeiri yer almışdır. Karikaturada "heykəl Sabir" aşağı əyilərək əlindəki şikayət kağızını onun dərdini dinləyənə uzadır. Göründüyü kimi, burda redaksiya məsələyə kompleks yanaşmış, necə deyərlər, heykəlin qoyulma səbəbinin tənqid edilməsi üçün əlindəki qərara əsasən hərəkət etmişdir. Bu da onu göstərirdi ki, müəlliflər açıq, ictimai tənqiddən çəkinirlər.

S.Rüstəmin "Sabirin şikayəti" şeirində hadisələr şairin dilindən danışılır; o, heykəlin yanından keçərkən, Sabir ona öz fikirlərini çatdırır. Bu fikirlərdən aydın olur ki, ölkədə şairi

bu qədər sevirlərsə, nədən onu bu görkəmdə göstərməyi rəva bilirlər. Kitabları xalq arasında əl-əl gəzir, şeirləri müxtəlif dillərə tərcümə olunur, bu qədər sevildiyi halda, nədən şəhərin mərkəzində "gülünc olur?". Müəllif Sabirin bu sualına qarşı "səbr etməyi" məsləhət görür və heykəltəraşların abidə üzərində yenidən işləyəcəyini bildirir. Bu dialoq Sabirin şikayətinin məzmununu satirik dillə çatdırır:

-Daha çox vardır, – dedi, gülərək acı-acı –
Şeirsiz şairlərin heykələ ehtiyacı.
Qınamasan onları utanmadan gələrək,
Sən nəçisən deyərlər, tez aşağı düş görək.
Mətləbi uzatmayaq, işiniz-gücünüz var,
Gör nə kökə salıbdır, məni yağış, boran, qar.
Belə də heykəl olar? İnciməyin sözümdən,
Gecələr tək qalanda qorxuram öz-özümdən (4,s. 3).

Sabir öz şikayətində "nə qədər ki, küləklər belini sındırmamışdır, dostların onun pas atmış heykəlini dəyişdirməsini" istəyir. Onların arasında gedən dialoq satirik ifşanın obyektini və ünvanını aydın şəkildə göstərir:

– Dedim: – Heç bu barədə şikayət etmisənmi?
Səni unudanların yanına getmisənmi?
Dedi:– Şikayətlərim əlli tona yaxındır,
Dedim: – Çünki heykəlin İspolkoma yaxındır (4, s. 3).

"Kirpi" jurnalının həmin sayında şair S.Vurğunun "Belələri də var" şeiri də dərc olunub. Şeirin redaksiyaya şair tərəfindən verildiyi, yoxsa redaksiyanın şairin əsərləri içərisindən götürüb nəşr etməsi məlum olmur. Ancaq üçüncü sayda dövrün iki məşhur şairinin yaradıcılığına müraciət edilməsi onu göstərir ki, redaksiya ilk saylarda tanınmış imzalara daha çox önəm verməklə özünü sığortalamışdır. S.Vurğun, S.Rüstəm, daha sonra M.Rahim kimi şairlərin şeirləri ilə jurnala və satiraya marağı artırmağa xidmət edir. Bu şeir S.Rüstəmin şeirindən fərqli olaraq, felyeton xarakterli deyil, daha çox mənəvi-əxlaqi problemə həsr olunub. Şair burada satirik üslubla lirik üslubu birləşdirərək yeni bir üslubi çalar yaratmışdır. Son dərəcə incə ironik, kinayəli dillə obrazın (obrazların) daxili aləmini açmış və satirik obrazı tipikləşdirmişdir. Satiraşünas D.Nikolayevin fikrincə, bədii əsərlərdə satirik obrazların tipikləşdirilməsi müxtəlif yollarla həyata keçirilir. Bu yollardan biri obrazın həyat həqiqətinə uyğun şəkildə kəskinləşdirilməsidir. Satirik kəskinləşdirmə çox zaman şişirtmə, fantastika kimi formalarda təşəkkül tapır. Satirik əsərin məzmununu təşkil edən həqiqət müxtəlif formalarda, o cümlədən şişirtmə yolu ilə ifadə oluna bilər" (5, s. 155).

S.Vurğunun "Belələri də var" şeirində satirik qəhrəmanın xarakteri son dərəcə incə şəkildə, komik-satirik vasitələrlə açılır:

Göz aldadan bir su kimi
O lal axar asta-asta...
Gah da mələr quzu kimi,
Ürək yaxar asta-asta.

Nə bir toya, nə bir yasa
İstəməz ki ayaq basa.
Adam ölüb, ev də yansa
Durub baxar asta-asta (6, s. 4).

Göründüyü kimi, şair gəraylı formasından istifadə edərək qəhrəmanın daxili aləmini bənd-bənd açmağa nail olur. Sonrakı bəndlərdə şairin qəhrəmanını müxtəlif rakurslarda görürük. O, hər şeyi "yüz ölçüb bir biçir", suyu "üfürə-üfürə içir", hər zaman "dediyinin üstündən keçir", hər sözün "altından çıxmağı bacarır", istədiyi vaxt "sözünü udur". Onun qəhrəmanı həm də hünərdən çox danışar, lakin "çətin işdə, bərk ayaqda" aradan çıxmağı yaxşı ba-

carır. Şairin qəhrəmanı, demək olar ki, həyatın bütün sahələrində kök salmışdır. Ancaq şair qəhrəmanını yaradıcılıq sahəsinə gətirir, "aşkarda qına girən" bu insanın xəlvətdə ona-buna "ləkə atması" göstərilir:

Nə yaradar, nə də qurar,
Yaradana ağız burar.
Quyu qazıb tələ qurar,
Ev də yıxar asta-asta... (6, s. 4).

Şairin qəhrəmanının portreti çox mürəkkəb olmaqla, həm də bir xarakter kimi yeni və orijinaldır. Hər bənddə onun xarakterinin bir xüsusiyyəti açılır. Bu xüsusiyyətlər bir adamda da cəmləşə bilər, bir neçəsində də. Əsas odur ki, bu adamlar cəmiyyətdə kök salmış, insanlar arasında gizlənmiş, lakin "asta-asta" öz işini görməklə toplumu mənəvi-əxlaqi deqradasiyaya uğradır.

"Kirpi" jurnalı ilk saylarında tərcümə materillarına da geniş yer vermişdir. Hətta bəzi hallarda orijinaldan çox yer vermişdir. Bu da onu göstərir ki, jurnal ilk saylarında orijinal materialdan daha çox klassiklərə üz tutmuş, özünə dayağı orada axtarmışdır. A.Nekrasov, V.Mayakovski, B.Oleynik və b. şairlərdən edilən tərcümələr həm jurnalın satira palitrasını zənginləşdirir, həm də mövzu və problematikasını genişləndirir. V.Mayakovskinin "Kirpi" jurnalının 1953-cü il 14-cü sayında "Kötük", "Yaltaq", "Rüşvətxorlar" şeirləri çap olunmuşdur. Jurnal bu şeirləri verməklə, əslində yeni dövrün də ictimai bəlalarından olan bu xüsusiyyətləri ifşa etməyi hədəfləmişdir. Çünki indiki dövrdə bu cür ictimai yüklü satirik şeir yazmağın çətin olduğunu dərk edirdilər. V.Mayakovskinin dərin ictimai satirik ümumiləşdirmələri yazıldığı dövrdən müəyyən bir zaman keçməsinə rəğmən, ictimai funksionallığını qoruyub saxlayırdı. Bu şeirlərdə şair zərgər dəqiqliyi ilə cəmiyyətin inkişafına mane olan amillərin xarakterini yaratmağa müvəffəq olur. Şair yaltaq obrazını son dərəcə reallıqla yaratmışdır:

– Gah yalayır əlləri,
Gah yalayır ayağı,
Gah yalayır qurşağı,
Gah da keçir aşağı.
Elə bil ki, bir küçük
Yalayır bir qancığı,
Ya bir pişik balası,
Anasını yalayır (7, s. 3).

Şairin "Rüşvətxorlar" şeiri də ifşa hədəfi, ictimai pafosu etibarilə kəskin və son dərəcə sərtdir. Şair rüşvətxorluq haqqında məruzə oxumur, ya da felyetonvari hər hansı bir kiçik rüşvətxoru mühakimə etmir, bütövlükdə rüşvətxorluğun fəlsəfəsini açır, onun satirik maskasını açmış olur. Şair "ağaların dişini yenicə qıran" proletar kütləsinin, "yarıac-yarıtox yeni dünya quranların" rüşvətxorlara qarşı qəzəbini satirik kəskinliklə qələmə alır. Şeirin sonunda şair insanları rüşvətxorluğa qarşı mübarizə etməyə çağırır:

Aramıza soxulmuş
yaramazlar rədd olsun!
Rədd olsun
pulumuza əyri gözlə,
baxanlar!
Biz qururuq, tikirik,
Nəhənglər yaradırıq,
Belələri, zəli tək
Kassanı sorur ancaq (7, s. 3).

Süleyman Rüstəmin "Qəribə aşiq", Mirvarid Dilbazinin "Dəmir sandıq yekəldi, dəmir sandıq kökəldi", Əhməd Cəmilin "Əhli-kef", Zeynal Cabbarzadənin "Təmizkar", Hüseyn Hüseynzadənin "Vəzifəyə keçəndən sonra", "Arxalı dostum", "Direktor arvadı", "Arayış", Sabir Nağıyevin "Buraxmıram, əl çəkin", Aşıq Mənanın "Ərzi-hal", "Bəzi-bəzi azarı", Allah-

verdi Hacıyevin "Qiybətçi" və s. onlarla şeirlərində cəmiyyətdə gedən proseslərə, hadisə və keyfiyyətlərə münasibət bildirilir. S.Nağıyevin "Buraxmıram, əl çəkin" şeiri ali məktəbi bitirdikdən sonra bəzilərinin təyinat yerinə getmək istəməyərək araya vasitəçi salmaları tənqid olunur. "Bu qız mənimdir əgər, buraxmaram, əl çəkin! Eyləmərəm dərbədər, buraxmaram, əl çəkin!" sətirləri ilə başlayan şeirdə satirik qəhrəman qızının beş il zəhmət çəkərək oxuduqdan sonra kəndə getməsini, evindən uzaq düşüb dərbədər olmasını heç cür qəbul edə bilmir. Onun fikrincə, kənddə "bağ, bostan" dastanını başqa yerdə oxumaq lazımdır, o, kəndistanın nə demək olduğunu yaxşı bilir. O, qızının kəndə getməsindənsə, şəhərdə evində-gözünün önündə olmasını daha məqbul hesab edir.

Xalq şeiri üslubunda yazıb-yaradan Hüseyn Hüseynzadə jurnalın ilk illərində ən çox çap olunan şairlərdəndir. Onun "Vəzifəyə keçəndən sonra" (oktyabr 1953), "Arxalı dostum" (yanvar 1955) , "Direktor arvadı" (oktyabr 1954), "Arayış" (mart 1954) şeirlərində cəmiyyətdəki müxtəlif nöqsanları tənqid atəşinə tutulur. Şairin "Direktor arvadı" şeirində əri vəzifəyə keçəndən sonra "direktor arvadı" kimi çağırılan xanımın nazını bütöv bir rayonun çəkə bilməməsi satirik dillə təsvir olunur. O, özündən çox məmnundur; əri direktor olandan sonra bütün dişlərini sökdürüb qızıl diş düzəltdirmiş, ərinin idarə maşını ilə bütöv kəndi, şəhəri gəzib dolaşmışdır. O, hər gün ərinin iş yerinə gələrək buyruqlar verir, buradakı işçilər ona "baş üstə" deyir, vəzifə sahibi olmaq istəyənlər onun "qulluğunda durur", bir sözlə bütün ixtiyarı əlinə almışdır:

Möhür də ondadır, qol da ondadır,
Keçibdir əlinə bütün ixtiyar,
Müavin, anbardar sağ-solundadır,
Gəlib paltosunu tutar hesabdar.

Bəli, kefinə bax, belədir, belə
Böyükdür tələbi, hökmü, inadı.
Görməyir sabahı, görməyir...hələ
"Direktor arvadı" – çağrılır adı (8, s. 4).

"Kirpi" jurnalında dərc edilən şeirlər mövzu və problematika baxımından müxtəlifdir. Bu şeirlərdə arxalı dost, arayış almaq üçün verilən süründürməçilik, qeybətcil insanlar, əhlikeflərdən danışılır və onların komik maskaları yaradılır. "Aşıq Məna" imzası ilə çap olunan (kimliyini müəyyənləşdirmək mümkün olmadı) şeirlər özünün satirik kəsərliliyi və kəskinliyi ilə seçilir. Həm də çox az sayda şeirlərdəndir ki, Sabir ənənəsini forma və məzmun baxımından uğurla davam etdirir. Onun "Ərzi-hal" şeirində Buzovna bağlarındakı ağcaqanadın bu yay çoxalması təsvir edilir. Lakin şeirdə yalnız Səhiyyə Nazirliyi tənqid edilmir, insanların yuxusunu ərşə çəkən ağcaqanada ictimai məna verilir. Onun "Bəzi-bəzi" azarı" şeirində isə cəmiyyətdə dərin kök salmış problem tənqid edilir. Belə ki, cəmiyyətdə olan "bəzi-bəzi" azarı artıq dərin bir kök salaraq ədəbi tənqidə də sirayət etmişdir. Şair ünvansız tənqidlərin cəmiyyətə heç bir xeyir vermədiyini nəzərdə tutaraq kinayə və istehza ilə "Bəzi-bəzi" azarının dərin kök saldığına işarə ilə yazır:

Bəzi yazıçıların
Bəzi əsərlərində
Bəzi nöqsanlar var ki,
Bizə mane olurlar.
Bəzən çox, bəzən də az
Bəzi də hallar olur
Görürsən ki, yazıçı... (8, s. 4).

Göründüyü kimi, cəmiyyətdə kök salmış bu xəstəlik, demək olar ki, bütün sahələrə sirayət etmişdir. Hətta ədəbi mühitin özü belə "Bəzi-bəzi" azarından yaxa qurtara bilməmişdir. Bu gün ədəbi tənqid hər hansı bir yazıçının əsərini tənqid edə bilmir. Yalnız ümumi şəkildə münasibət bildirilir. Bu xəstəlik artıq cəmiyyətin dərinliklərinə doğru işləyib. Şairin fikrincə:

Bu bəzi-bəziçilər
Bir deyil, iki deyil...
Onlar bildirki deyil.
Mənim bəzi deməmdə
Əlbəttə, məqsədim var.
Qoy ibrət dərsi alsın
Bir, ya iki nəfər yox,
Bütün bu "bəzi-bəzi"
Dərdinə tutulanlar (8,s. 4).

S.Rüstəmin "Qəribə aşiq" (1954, N 2), A.Hacıyevin "Qiybətçi" (1953, N 22), Ə.Cəmilin "Əhli-kef" (1953, N 16), M.Dilbazinin "Dəmir sandıq yekəldi, dəmir sandıq kökəldi" (1954, N 20) və s. şeirlərində yeni satirik tiplərin obrazı yaradılır. Ə.Cəmilin "Əhli-kef" şeirində Vəzirxanov adlı bir müdirin obrazı ilə dövlət işinə laqeyd, ilin bir hissəsini məzuniyyətdə, gəzməkdə keçirən bir müdirin xarakteri canlandırılır. O, məzuniyyətdən qayıtdıqdan sonra müavini ilə üz-üzə oturub gələcək planlarını cızırlar. Plan isə bundan ibarətdir ki, çoxdandır rayonlara getmirlər. Onlar bir neçə rayonlara getdikdən sonra bu dəfə onu mərkəzə çağırırlar. Bir müddət hesabata hazırlaşır, heç nə ilə məşğul olmayıb məruzə yazır. Onun demək olar ki, son vaxtlar plan işini yerinə yetirmək yadına düşmür. Onun hesabatı da yığıncaqda sakit keçir. Geri işə qayıdan müdir bir neçə aydan sonra işdən azad edilir.

"Kirpi" jurnalında satira müxtəlif formalarda ifadə olunurdu. Satirik şeirlərlə yanaşı, rübailər, təmsillər, dördlüklər də jurnal səhifələrində yer alırdı. Ş.Abbasovun "Kərgadan və qarışqa" təmsilində "kim güclüdür" sualı qarşıya qoyulur. Kərgədan özünü hamıdan güclü hesab edərək lovğalanır. Qarışqa isə çox sakitcə "kərgədan qağa"sına lovğalanmamağı məsləhət görür və kimin güclü olması məsələsini insanlardan soruşmağın lazım olduğunu bildirir. İnsan isə onlara məsləhət görür ki, kim ağır yük qaldırarsa, demək o güclüdür. Ancaq insana görə onların hər biri çəkilməli və çəkilərinə görə yük qaldırmalıdırlar. Qarşqanın özündən ağır yük götürməsilə onun güclü olduğu sübut olunur. Təmsildən çıxan nəticə də xeyli dərəcədə düşündürücüdür:

Hörmətli oxucum, bizdə də çox var,
Kərgədana bənzər lovğa adamlar.
İddiası min pud, əməli misqal
Cüzi bir iş görər, salar qalmaqal (9, s. 3).

"Kirpi" jurnalı 1956-cı ildə yenidən sələfi "Molla Nəsrəddin"ə müraciət edir. İkinci dəfə baş redaktor Əvəz Sadığın sələfinə müraciət etməsi, ilk satirik jurnalın 50 illik yubileyi ilə bağlı idi. Müəllif bununla sanki jurnalın qarşısında duran missiyaya aydınlıq gətirmək istəyir. "Molla Nəsrəddin" jurnalının yaranması, fəaliyyəti haqqında yazan müəllif onun tənqid hədəflərinin ictimailiyi haqqında söz açır, burada çıxış edən yazarların adını çəkir. Respublikada satirik ədəbiyyatın yaranmasında jurnalın rolunu yüksək qiymətləndirən Ə.Sadıq "Kirpi"nin həmin yolu davam etdirməsinə diqqət çəkərək yazır: "Kirpi" jurnalı "Molla Nəsrəddin"in həqiqi varisi olduğundan, onun əlli illik yubileyi günündə özünü yubilyar kimi hiss edərək sevinir. "Kirpi" jurnalı "Molla Nəsrəddin" ənənələrini inkişaf və davam etdirməyi özünə borc bilir və buna var qüvvəsilə çalışacaqdır" (10, s. 2).

"Kirpi" jurnalı özünü "Molla Nəsrəddin"in həqiqi varisi hesab etsə də, ilk vaxtlar bunu demək çətin idi. Ədəbiyyatşünas B.Əhmədov da bu fikirdədir ki, "Kirpi" jurnalının məqsədi heç şübhəsiz "Molla Nəsrəddin" ənənələrini davam etdirmək olsa da, aydın idi ki, "Molla Nəsrəddin"in xalq qarşısındakı missiyasını "Kirpi" heç cür yerinə yetirə bilməzdi. B.Əhmədov yazır: "Ə.Sadıq belə düşünürdü, lakin o özü də bilmirdi ki, sovet satira jurnalı ilə"Molla Nəsrəddin" arasında varis-irs münasibətləri çox zərif və zəif tellərlə bir-birinə bağlıdır" (11, s. 174).

Əlbəttə, ədəbiyyatşünas haqlıdır. "Molla Nəsrəddin"lə "Kirpi" jurnallarının satirik tənqid hədəfləri arasında xeyli dərəcədə fərq vardır. Ancaq bu da aydın məsələdir ki, "Kirpi"nin

nəşrindən sonra satirik ifşa üçün müəyyən tribuna yaradılmış oldu, zəif də olsa, cəmiyyətdəki nöqsanlara qarşı tənqidi yazılar işıq üzü gördü. Bu illərdə jurnallarda dərc edilən məqalələrdə əsasən dükan sahibləri, ticarətçilər, ferma müdirləri, möhtəkirlər və b. tənqid hədəfi edilirdi. İctimai prosesləri tənqid və ifşa edən şeirlərə isə rast gəlmək olmurdu. Bunun fonunda isə satirik poeziya müəyyən inkişaf prosesi keçdi. Xüsusilə, 60-70-ci illərdə Rüfət Əhmədzadə və Rüfət Zəbioğlu kimi satirik şairlərin formalaşmasında "Kirpi"nin müəyyən rolu oldu.

Ədəbiyyat

1. Sabit R. Bizə məzhəkə jurnalı lazımdır. "Ədəbiyyat qəzeti",1938, 18 oktyabr
2. "Kirpi" jurnalı, 1952, N 1
3. Ağazadə Y. Müasir ədəbi proses və satirik poeziya. Bakı: "Elm və təhsil", 2016, 260 s.
4. "Kirpi" jurnalı, 1952, N 3
5. Николаев Д.П. Смех-оружие сатиры. . «Исскуство», М., 1962, 223 с.
6. "Kirpi" jurnalı, 1953, N 3
7."Kirpi" jurnalı, 1953, N 14
8. "Kirpi" jurnalı, 1954, N 20
9. "Kirpi" jurnalı, 1954, N 22
10. "Kirpi" jurnalı, 1956, N 7
11. Əhmədov B. Azərbaycan satirasının inkişaf problemləri (1920-1980-ci illər). Bakı: "Elm", 2000, 296 s.

Г.Агабек

Сатирические стихи в журнале «Кирпи»

Резюме

В данной статье расследуется проблема поэзии в журнале «Кирпи», издательство которого совпадает с 50-м годом прошлого века. Показывается, что после закрытия журнала «Молла Насреддин» национальное издательство почти 20 лет продолжалось без сатиры. В это время сатирический пафос ослабился. После издания «Кирпи», как будто, создавалась трибуна сатирического смеха. Хотя в малейшей степени, но появились критические заметки. В журнале опубликовались С.Рустам, С.Вургун, М.Рагим, Афдандил Гаджиев, Гусеин Гусеин-заде, Ашуг Мэна, Давуд Ордубадлы, Гусеин Аббас-заде, Мирварид Дилбази, Наби Бабаев, Бахтияр Вагаб-заде, Ахмед Джамил, Руфат Ахмедзаде, Акрем Айлисли, Фамил Мехтиев, Нариман Гасан-заде, Руфат Забиоглы.

В 60-70-ые годы при формировании Руфата Ахмед-заде и Руфата Забиоглы как сатирическихо поэтов «Кирпи» сыграл важную роль.

G.Agabey

Satirical poems in the “Kirpi” magazine

Summary

In the article poetry problem in the magazine “Kirpi” (Hedgehog”), which began its publication in the 50s, is analyzed. It is shown that after “Molla Nasreddin” was closed down our national press went on without satire for twenty years. During the period of time not only satirical pathos weakened but also very few satirical poems were written. After the publication of “Kirpi” (Hedgehog”), a certain podium was created for satirical exposure, though weak some writings about the faults in the society came to light. Satirical poems by – S.Rustam, S.Vurgun, M.Rahim, Avtandil Hajiyev, Huseyn Huseynzadeh, Ashiq Mena, Davud Ordubadli, Huseyn Abbasazdeh, Mirvarid Dilbazi, Nebi Babayev, Baxtiyar Vahabzadeh, Ahmed Jamil, Rufat Ahmedzadeh, Akrem Aylisli, Famil Mehdiyev, Nariman Hasenzadeh, Rufat Zabioglu, and so on were published. In 60s-70s “Kirpi” (Hedgehog”), played a certain role in the development of satirical poets like Rufat Ahmedzadeh and Rufat Zabioglu.

Rəyçi: filol.e.d., prof. N.Tağısoy
Redaksiyaya daxil olub: 19.10.2017

Ş.BÜNYADOVA
tarix üzrə elmlər doktoru, professor
e-mail: Shirin_bunyad @mail.ru

Bakı Dövlət Universiteti
(Bakı şəh., Z.Xəlilov küç., 23)

NİZAMİ GƏNCƏVİ YARADICILIĞINDA DİNİ TƏSƏVVÜRLƏRİN İZLƏRİ

Açar sözlər: *Nizami Gəncəvi, təsəvvürlər, mənəvi mədəniyyət, etnoqrafiya.*
Ключевые слова: *Низами Гянджеви, представления, духовная культура, этнография.*
Key words: *Nizami Ganjevi, presentations, spiritual culture, ethnography*

Etnoqrafiya elminin tədqiqat obyektinə daxil olan məişət və mədəniyyət elementlərinin mükəmməl öyrənilməsi yolunda müxtəlif mənbələrin araşdırmaya cəlb olunması mühüm əhəmiyyət kəsb edən məsələdir. Azərbaycanın orta yüzilliklərinin tarixi-etnoqrafik baxımdan araşdırılması istiqamətində mühüm mənbələrdən biri də həmin dövrlərdə yaşayıb yaradan şairlərin yaradıcılıq nümunələridir. Heç şübhəsiz, onlardan ən əsası görkəmli şair Nizami Gəncəvinin «Xəmsə»sidir. Dahi mütəfəkkir-şair N.Gəncəvi yaradıcılığında etnoqrafiya elmi cəhətdən bir sıra maraqlı məsələlər bəzən o qədər təfərrüatıyla yer almışdır ki, bunlardan yan keçmək mümkün deyildir. Onlardan biri də şairin yaradıcılığında mövcud olub, fəqət tədqiq olunmayan təfəkkür tərzinin təsirilə davranışlarda əks olunan inam və təsəvvürlər problemidir. Xüsusən xalqımızın çoxəsrlik tarixində müxtəlif mərasimlər, ayinlər vasitəsilə icra olunaraq onların məişət və mədəniyyətində müəyyən izlər qoyan inam və təsəvvürlərin Nizami Gəncəvi yaradıcılığında əks olunması elmi cəhətdən böyük marağa səbəb olur. Bu məsələlərin elmi baxımdan ətraflı şəkildə araşdırılması onların dərin köklərə malik olmaqla qədim dövr və orta əsrlərdə mövcudluğunu təsdiq etmək imkanı verir.

Azərbaycan xalqının etnoqrafik irsinin tədqiq edilməsin də mənəvi mədəniyyətimizin tərkib hissəsi olan inamlar, təsəvvürlər, dini etiqadlar və onlardan doğan davranışlar marağa səbəb olan elmi məsələlər sırasındadır. İbtidai insanlardan başlayaraq indiyədək müxtəlif təbiət və cəmiyyət hadisələri ilə bağlı əsrlər boyu bu və ya digər şəkildə bir sıra mərasimlər və ayinlər icra olunmuşdur. Bu ayinlər içərisində bugünümüzə gəlib çatanları da var, tarix səhnəsindən bir dəfəlik yox olub gedənləri də. Belə ayinlərin tarixən icrasına təkan verən inam və təsəvvürlərin izlərini müxtəlif dövrlərdə yaşayan şairlərimizin yaradıcılığında bütün çalarlarıyla görmək mümkündür. Xüsusən XII əsrdə yaşayıb yaradan dahi şair-mütəfəkkir Nizami Gəncəvinin «Xəmsə»sinə daxil olan əsərlərində xalqımızın keçmişindən süzülüb gələn mifoloji təsəvvürləri, inamları və dini dünyagörüşləri ilə bağlı bir sıra maraqlı məlumatlar yer almaqdadır. Belə məlumatlardan faydalanaraq bu minvalla qədim keçmişimizin mənəvi dünyasına daxil olmaq, onu dərk etməyə çalışmaq, mürəkkəb qanunları olan təbiət və cəmiyyəti təhlil süzgəcindən keçirmək və oxuculara təqdim etmək əsas qayəmizi təşkil edir.

Nizami Gəncəvinin yaradıcılığının beşliyini təmsil edən «Xəmsə»si bizə qədim və orta əsrlər dövründəki ab-havanı canlandırmaqla bərabər, eyni zamanda, etnik psixologiyanın təzahürlərini müəyyən qədər də olsa, aydınlaşdırmağa imkan yaradır. Onun yaradıcılığında təsvir olunan etnoqrafik irsimizlə bağlı çoxsahəli məsələlər bütövlükdə tərəfimizdən tədqiqata cəlb olunsa da, şairin əsərlərində mənəvi mədəniyyətimizin tərkib hissələrilə bağlı o qədər zəngin material vardır ki, araşdırma zərurəti istər-istəməz, yenə də doğur. (7)

Davranışlarla üzə çıxan təfəkkür tərzinin səciyyəvi xüsusiyyətləri əsrlər boyu insanların gündəlik həyatında onlara yol yoldaşı olur. Burada təbiət hadisələri ilə bərabər, həmçinin xalqların yaşadığı coğrafi məkanın da təsiriedici əhəmiyyətə malik olması qeyd edilməlidir.

İnsanlar yaşadıqları doğma torpaqlarının yetirmələridir. Hələ ibtidai insanlar təbiətdə mövcud olan müxtəlif əşyaları ilahiləşdirərək onlara sitayiş etmişlər. Məlumdur ki, bu da onların həyatında belə əşyaların mühüm əhəmiyyət kəsb etməsi ilə əlaqədardır.

Qədim insanlar əhatə olunduqları təbiətdəki mövcud əşyalara dini-magik çalarlar yükləməklə onları sitayiş obyektinə çevirmişlər. Elmi ədəbiyyatda belə təsəvvürlər animizm, totemizm, fetişizm, magiya və s. kimi anlayışlarla səciyyələndirilir. Qeyd edək ki, «orta əsrlər tarixə yeni iqtisadi və ictimai şəraitdə qədəm qoymuşdu. Bu yeni şəraitdən doğan tələblər dini təsəvvür və anlayışların daha da mürəkkəbləşməsinə və yeni ictimai quruluşa uyğun məzmun kəsb etməsinə səbəb olmuşdu» (8, 18). İbtidai insanların düşüncələri sonrakı dövrlərdə forma baxımından dəyişə bilsə də, məzmun etibarilə qalıq şəklində davam edə bilmişdir. A.Şükürov haqlı olaraq qeyd edir ki, «insan yaşayışının tərzi ilkin formasında, yəni bütün cəmiyyətin birgəyaşayış tərzində kollektivin təfəkkürü fəaliyyət göstərmişdir» (6, s. 68).

Nizami yaradıcılığında din və mifoloji görüşlərə verilən yer diqqəti xüsusilə cəlb edir. Əvvəla onu qeyd etmək yerinə düşər ki, onun yaradıcılığında öz əksini tapan islam dini ilə bağlı məsələlər şairin Quranı nə qədər dərindən bildiyinə dəlalət edir. İlk əsəri olan «Sirlər xəzinəsi»ni Nizami tövhid (Allahın birliyini tərənnüm), münacat (tanrıya yalvarış), beş nət (peyğəmbərin tərifi), meracnamə (peyğəmbərin meraca getməsi) ilə başlayır. İslam dini ilə yanaşı, müəllif eyni zamanda əsərlərində zərdüştlük haqqında da söhbət açmışdır. Şairin zərdüştlüyə münasibəti də onun yaradıcılığından müəyyən qədər məlum olur. Nizami yaradıcılığında tez-tez muğ kəlməsinə rast gəlmək mümkündür (2, s.74-75). Ali ruhani şəxs qismində möbəd zərdüştlükdə müqəddəs adam sayılır. Onlar zərdüştün ilk şagirdlərinin varisləri hesab edilirlər. Yalnız möbədlər nəslindən olan gunahsız sağlam kişi möbədzadə ola bilərdi. Onlar müqəddəs odu qorumaqla mükəlləfdirlər. Avestanı oxumaq ayinlər icra etmək səlahiyyətləri vardır. Bu da şairin zərdüştlüklə bağlı məlumatlı olduğunu ortaya qoyur. Lakin bizi maraqlandıran onun dini görüşləri deyil, məhz xalqımızın əsrlər boyu yaddaşından silinməyən ilkin dini inam və təsəvvürləri ilə bağlı şərhləri və xatırlatmalarıdır.

Şairin sənət aləmində hələ qədim zamanlardan formalaşaraq orta əsrlərə də öz damğasını vuran müxtəlif təsəvvürlər və onların yaratdığı təzahürlər əks olunmuşdur ki, bunlarda cinlər və pərilər barədə qeydlərə rast gəlmək mümkündür. Məsələn,

Pərilər (cinlər) yıxılanların ürəyinə hücum etdiyi kimi,
Pərizadələr (gözəllər) də (aşiqlərə) basqın edirdilər (1, s.73).

Şairin adını çəkdiyi pəri, cin obrazı nağıllarımızda da mövcud olan mifoloji varlıqlardır. Məlumdur ki, A.Şükürovun da qeyd etdiyi kimi «mifoloji təsəvvür qədim insanın dünyagörüşünün əsasını formalaşdıran, onun hərəkətlərini sistemə salan, təbiətə qarşı bu münasibətlərini tənzimləyən bir yaşayış formasıdır. Bu dünyagörüşdə fəlsəfi, əxlaqi, hüquqi və s. normallaşdırıcı amillər bir sistem kimi özünü büruzə verir» (6, s.73). Bu yaşayışa ata-baba kultu, əjdadların ruhuna inamın izləri olaraq ziyarətgahları ziyarət etmək də daxil idi. Məsələn, Nizami öz əsərlərində ocaq kəlməsini işlətməklə insanların ziyarətgahlara olan münasibətini izhar etmişdir:

Oradan «Pəri yandıran» ocağınadək o gün
O pəriüzlülər qanad açıb uçdular (2, s.72).

Pəri personajı əksər dünya xalqlarının mifoloji təfəkküründə yer almaqdadır. Burada təsəvvürlərin əsiri olan insanların pirlərə, ocaqlara pənah apardığına açıqcasına işarə vardır. Bəllidir ki, ocaqlar əsrlər boyu inam və qurbangah yeri kimi tanınmışdır və insanlar tərəfindən ziyarətgaha çevrilmişdir. Arzu və istəklərinin yerinə yetirilməsini istəyənlər dilək tutub ocaq adlanan ziyarətgahlara üz tutmuşlar. Burada onlar niyyət etmiş və həyata keçən arzuları yolunda qurbanlar kəsmişlər. Şair də əsərində belə ocaqlardan birinin adını çəkmişdir. Müqəd-

dəs sayılan yerlərə inamın qalıqları nəinki orta əsrlərdə, eləcə də müasir dövrümüzdə özünü büruzə verir. Bu danılmaz faktdır ki, bir sıra hallarda bəzi insanlar tərəfindən ziyarətgahlara getmək ənənəsi indi də qalmaqda davam edir. Qurban verməklə nəyəsə nail olmağa ümid insanların inamına çevrilmişdir. Baxmayaraq ki, müsəlman hesab olunurlar, lakin ocaqlara getməyi də gərəkli sayırlar. Hətta indiki dövrdə ayrı-ayrı bölgələrimizdə camaatın öz məşhur ocaqları vardır ki, onlara pənah aparırlar.

Maraqlıdır ki, dastan və nağıllarımızda pərilər haqqında tez-tez xatırlatmalara rast gəlmək olur. Məsələn, «Kitabi Dədə Qorqud» dastanında Sarı çobanın bir pəri qızla rastlaşıb, ona təcavüz etməsi nəticəsində Təpəgözün doğulmasından onun insanlara qənim kəsilməsindən igidləri öldürməsindən bəhs olunur (18, s. 125).

Ümumiyyətlə, orta əsrlərdə müxtəlif təriqət nümayəndələrinin məzar yerləri ziyarətgahlara çevrilmişdir. Bu nəinki Azərbaycan ərazisində, eləcə də Türkiyədə də mövcuddur. M.Nemətin göstərdiyi kimi «ziyarətgahlarda dəfn olunmuş şeyxlərin məzar daşlarındakı kitabələrdə bir sıra İslam dünyasında fəaliyyət göstərmiş sufi şeyxlərinin adları sadalanır ki, bu da onların həmin ölkələrdə fəaliyyət göstərmiş mübariz sufi cəmiyyətləri ilə sıx əlaqələrini göstərir» (10, s. 9). Ziyarətgahlar əsasən xalq arasında hörmət sahibi olan sufi təriqət nümayəndələrinin və seyid adlanan şəxslərin məzar yerləri olmuşdur.

Azərbaycanda dini təsəvvürlərin qalıqları kimi gözdəyməyə inam vardı. Bu təsəvvür Nizami yaradıcılığına da sirayət etmişdir. Müəllif əsərlərində tez-tez gözdəymə və üzərlik yandırmaq barədə söz açmışdır (2, s. 28). Məlumdur ki, indi də Azərbaycan əhalisi arasında gözdəyməyə inam vardır. Hətta müasir dövrdə toy məclislərində üzərlik yandırıb toyun bütün iştirakçılarına onun tüstüsünü verməyə başlamışlar. M.Seyidov qeyd edək ki, «xalq arasında üzərliyə - bitkiyə inamla da əlaqədar bəzi adətlər vardır. Məsələn, bəzi yerlərdə zahı qadının 10 gününə, bəzi mahallarda isə 40-a qədər hər gün axşamçağı üzərlik yandırıb onun külündən, qarasından ananın və yeni doğulmuş körpənin alnına sürtürlər. Bununla zahı qadını və uşağı guya dərd-bəladan mühafizə edirmişlər» (9, s. 96). Gözdəymə barədə Nizami də məlumat vermişdir.

Bu nalədən ki, üzərlik kimi yanıram,
Özümə gələn xətər düyününü yandırıram.
Mən bəd gözün xətasından xəbərdaram,
Ona görə də öz gözümdən belə qorxuram.
O kəs ki, bəd nəzərə gəlir,
Yaxşısı budur ki, öz gözü ilə gəlsin (3, s.211).

Dahi şair körpə uşaqların üzünə nil (göy və ya qara rəng) çəkilməsi barədə yazır:

Üzünə çəkilən hər nil (göy) xətlə
Ona bir könül əfsunu püflədilər (3, s. 62).

Körpələri yaman gözdən qorumaq məqsədilə çirkin görünüb gözə gəlməsin deyə, üzünə göy xətt çəkərdilər. Nizami bunu belə aydınlaşdırır:

Üzünün dövrəsinə nil ki, çəkirlər
Əğyarın yaman gözünü dəf etmək üçündür (3, s. 69).

Nizami Gəncəvinin əsərlərində müxtəlif səpkili təsəvvürlər yer almaqdadır. Onlardan biri də bundan ibarətdir ki, «xəzinə yerindədir, ilan ölmüşdür» (3, s. 178;179). Bunu deməklə, Nizami qədim dövrlərdə mövcud olmuş təsəvvürə toxunmuşdur. Belə ki, bu təsəvvürə görə guya gizli xəzinələri qorumaq üçün ilanlar hər zaman onların üzərində yatırlar.

İbadət müəyyən ayinlərin icrasını zəruriləşdirir. Allahı tanımağı qəbul etməyi özündə ehtiva edir. İnam və təsəvvürləri insanların real həyatından ayırmaq qeyri-mümkündür. O, obyektiv gerçəkliklə, insanı əhatə edən dünya ilə qırılmaz vəhdət təşkil edir. Bu da öz növbəsində ayinlərdə öz inikasını tapır. Təsəvvürlər uydurulmuş olsa belə, real aləmdə baş verən hadisələrlə bağlıdır, və bir növ ona cavab reaksiyasıdır. Bu rabitə, bu əlaqə bütün dövrlər üçün eyni mahiyyət kəsb edir.

Hələ XX əsrin əvvəllərində ay tutulması zamanı mis qazanlardan səs çıxarmaqla ayın qurtulacağını güman edirdilər (11). T.Bayraməlibəyov ayın tutulması ilə bağlı xalq arasında yayılmış inamdan əmələ gələn davranış barədə və onun mahiyyətində dayanan motiv barədə məlumat vermişdir. Vaxtilə ayla günəş ər-arvad olmuş sonralar dalaşıb ayrılmış və qovuşa bilmirlər. Ay tutulanda isə iblis ayı tutub gizlədir, mis səsi eşidəndə isə onu buraxır (16). Bu rəvayətin misin məişətdə geniş istifadə olunduğu vaxtda meydana gələ biləcəyini söyləmək olar.

Həmin rəvayətin izlərinə müxtəlif orta əsr müəlliflərinin əsərlərində olduğu kimi Nizaminin «Xəmsə»sində də rast gəlmək mümkündür. Xüsuf adlanan ay tutulması barədə Nizami Gəncəvi belə yazır:

Elə bil iki əjdahanın ağzına düşmüş bir Ay idi.
Ay teştin səsi ilə buluddan xilas oldu (4, s. 86).

Yeri gəlmişkən qeyd edək ki, əqidələrdə möhkəmlənən bu cür düşüncə tərzi nəinki Azərbaycan ərazisində, eləcə də dünyanın digər xalqlarının mifologiyasında mövcuddur. E.Taylor qeyd edir ki, «Avropa xalq mifologiyasında ayla günəşin səma düşmənləri ilə mübarizəsi və ya ayın xəstələnib ölməsi haqqında təsəvvürlərə rast gəlinir. Bu təsəvvürlərin qədim qalıqları bədbəxt nurun müdafiəsinə onu alqışlamaqla qalxmaq üçün əsasən səs-küydə ifadə olunur. Romalılar çətin vəziyyətdə qalan aya kömək məqsədilə havaya yanan fakellər atır, boru çalır və mis qazan və teştlərə vururdular» (17, s. 159).

N.Gəncəvi «öz əsərlərində xalqımızın və eləcə də başqa xalqların qədim həyatında mühüm yerlərdən birini tutan bütlərə sitayiş məsələsinə toxunmuşdur.» Şair İskəndərin Qəndəhar bütxanəsinə çatması» bəhsində türklərin bütlərə sitayiş etdiyini göstərmişdir (7, s.111-112). İslama qədər Azərbaycanda digər xalqlarda olduğu kimi bütlərə ibadət edilirdi. Bu hal hətta islam dini geniş yayıldıqdan sonrakı dövrlərdə də gizli şəkildə mövcud olan vəziyyət idi.

Təsəvvürlər mahiyyət etibarilə müxtəlif olurdu. Nəzir verməklə fövqəl qüvvələrdən övlad istənilməsi ən yayılmış təsəvvürlər içərisində idi. Nizami bu xüsusda belə yazır:

O şəxs diridir ki, onun yurdunda,
Bir övlad ondan yadigar qalar.
Bu ümidlə səxavət göstərirdi,
Dilənçilərə hey pul paylayırdı
Min bədrə (kisə) pulla bir bədr (tamamlanmış ay) axtarırdı (3, s. 61).

Burada şair nəzir deyib kasıblara pul paylamaq məsələsinə toxunmuşdur. Ümumiyyətlə, şairlərimizin əsərlərində olduğu kimi, həmçinin xalq həyatının etnoqrafik mənzərəsini əks etdirən dastan və nağıllarımızda da dualar etmək, qurban kəsmək və pirlərə ziyarətə gedərək müxtəlif ayinlər icra etməklə övlad sahibi olmaq istəyi təsvir olunur. Hətta bununla əlaqədar olaraq tarixən övladı olmayan ailələr tərəfindən çillə kəsənlərə müraciət edilmiş və bu səbəblə çillə kəsmək ayini də icra olunmuşdur (15, s. 136-148).

N.Gəncəvinin əsərlərində yer alan məsələlərdən biri də dualarla bağlıdır. Məsələn, o deyir:

Kimin paltarı tərs geyilibsə,
Hacəti rəf olantək düzünə geyər (5, s. 166).

Şairin bu fikri ona dəlalət edir ki, təsəvvürlərə görə «dua tez müstəcəb olsun deyə, dua vaxtı köynəyi tərs üzünə geyərmişlər» (5, 394). Yəni işin düz gətirməyini istəyənlər köynəyi tərs geyməklə əks təsir yaratmağa çalışırmışlar. Duadan sonra köynək yenidən düz tərəfinə geyildiyini güman etsək, onda bədənə dualı tərəf daha yaxın olacaq. Bununla bir növ şər qüvvəni aldatmaq nəzərdə tutulur.

Nizami yaradıcılığında magiya ilə bağlı fikirlərə rast gəlmək mümkündür. Belə ki, şair yazır:

Günəş altında əriyən muma bənzəyirdim,
O muma ki, gözümdən yuxumu qaçırmışdı.
Cadugərlər məndən öyrənmişdilərmi
Mumla gözdən yuxu qaçırmağı (5, s. 35)?

Buradan da aydın olur ki, muma müəyyən əfsun söyləməklə insanın yuxusunun qarşısını almaq mümkün sayılırmış.

Nizami «İskəndərnamə» əsərində şəmmasilər yəni, günəşə pərəstiş edənlər barədə söz açmışdır (5, s. 29). Məlumdur ki, hələ qədim insanlar işıq və istilik mənbəyi olan günəşə sitayiş etmişlər. Bunun izlərinə sonralar hətta orta əsrlər dövründə də rast gəlinməsi Qurani-Kərimə sirayət etmişdir. Hələ Hz. Süleyman dövründə yaşayan Səbə xalqının Günəşə sitayiş etdikləri qeyd edilir. Qurani-Kərimin ən Nəml surəsində 24-25 ayələrində günəşə sitayiş edənlərin olduğu barədə xatırlatma vardır (12, s. 378). Bundan əlavə Fussilət surəsinin 37-ci ayəsində deyilir: «gecə və gündüz, günəş və ay Onun (vəhdaniyyətinə, qüdrət və əzəmətinə dəlalət edən) əlamətlərdəndir. Günəşə və aya səcdə etməyin, onları yaradan Allaha səcdə edin! Əgər Ona ibadət edirsinizsə, (heç bir şərik qoşmadan ibadət edin!)» (12, s. 479) Bununla yanaşı, əl-Ənam surəsində də müəyyən işarələr (73-79 ayələrdə) vardır (12, s. 136). Deməli, Quranın nazil olduğu dövrdə günəşə sitayiş edirdilər ki, bununla da Allaha şərik qoşulmasına qarşı münasibət bildirilir.

Nizaminin «Yeddi gözəl»ində belə bir təsəvvür öz əksini tapmışdır:

Sədəf buluddan səxavət görsə,
Bulud da sədəfdən vəfa görər.
Bulud havadan nə nisar etsə,
Sədəf onu şahanə dürrə çevirər (4, s. 27).

Şair burada qədim təsəvvürlərdən birini qeyd etməyə çalışır ki, o da ondan ibarətdir ki, yağış sədəfə düşən kimi ondan dürr əmələ gəlir.

Güstav le Bon deyir ki, «sivilizasiyanı əmələ gətirən müxtəlif elementlərə: dilə, təsisata, ideyaya, etiqada, incəsənətə, ədəbiyyata onları yaratmış insanların ruhunun təzahürü kimi baxılmalıdır. Lakin dövrdən və irqlərdən asılı olaraq bu elementlərin hər hansı bir xalqın ruhunun ifadəsi kimi əhəmiyyəti çox müxtəlifdir» (14, s. 71). Çox vaxt aid olduqları zamanın ciddi inamlarına göstəriş kimi xidmət etmiş xalq mifinin epizodları bəşər fikir tarixinin möhtəşəm abidələri kimi xidmət edə bilər (13, s. 181).

Beləliklə, bu günün pəncərəsindən baxarkən qəribə görünən ayinlərin icrası öz zamanına görə fərqli, lakin kütləvi baxışların doğurduğu təzahürlər idi. Deməli, bu bir həqiqətdir ki, insanlar fəaliyyət imkanlarını dünyagörüşünə əsasən yaradırlar. Elm və texnikanın yüksək səviyyədə inkişaf edərək bu sahələrdə yeni-yeni nailiyyətlərə imza atıldığı və informasiya mübadiləsinin sürətlə genişləndiyi bir şəraitdə cəmiyyətin irəliləyişinə mane olan təsəvvürlərin hələ də mövcudluğu təəccüb doğurmaya bilməz. Azərbaycan xalqının elmi tərəqqi və inkişafı yolunda əsrlər keçsə də, bir sıra təsəvvürlər hələ də öz təsir gücünü qoruyub saxlamaqdadır. Nizaminin əsərlərində müxtəlif zümrələrin məişət tərzi, həyat xüsusiyyətləri,

insanların əhval-ruhiyyəsi parlaq surətdə əks olunmuşdur. O xalqın mənəvi dünyasını bədii surətdə yaradıcılığında əks etdirmişdir.

Ədəbiyyat

1. Nizami Gəncəvi. Sirlər xəzinəsi. B. Elm, 1981, 247 s.
2. Nizami Gəncəvi. Xosrov və Şirin. B. Elm, 1981, 374 s.
3. Nizami Gəncəvi. Leyli və Məcnun. B. Elm, 1981, 290 s.
4. Nizami Gəncəvi. Yeddi gözəl. B. Elm, 1983, 360 s.
5. Nizami Gəncəvi. İskəndərnamə. B. Elm, 1983, 650 s.
6. Şükürov A. Mifologiya I kitab. B. Elm, 1995, 188 s.
7. Bünyadova Ş. Nizami və etnoqrafiya. B. Elm, 1992, 156 s.
8. Dadaşzadə M. Azərbaycan xalqının orta əsr mənəvi mədəniyyəti (tarixi-etnoqrafik tədqiqat). B. Elm, 1985, 216 s.
9. Seyidov M. Azərbaycan mifik təfəkkürünün qaynaqları. B. Yazıçı, 1983, 326 s.
10. Nemət M. Azərbaycanda pirlər. B. Elm və təhsil, 2010, 210 s
11. Məlumatçı Əsgər Sücayət oğlu Əhməd, 1957-ci il təvəllüdlü, (Ağdam sakini).
12. Qurani-Kərim. (tərc.Z.Bünyadov və V.Məmmədəliyev) B. Olimp konserni, 1994, 652 s.
13. Васильев Л.С. История Религий Востока. М. Высш. школа. 1983, 368 с
14. Güstav le Bon. Kütlə psixologiyası. B. Zəkioğlu, 2006, 327 s.
15. Bünyadova Ş. Orta əsr Azərbaycan ailəsi. B. Elm, 2012, 384 s.
16. Байрамалибеков Т. Мусульманские суеверия. «Каспи» гязети, 1891, № 250
17. Тайлор Е.Б. Первобытная культура (перевод с английского Д.А.Коропчевского). М., Политиздат. 1989, 573 с.
18. Kitabi Dədə Qorqud. Əsil və sadələşdirilmiş mətnlər. B. Öndər nəşriyyat. 2004, 376 s.

Ш.Бунятова

Следы религиозных представлений в творчестве Низами Гянджеви

Резюме

Статья посвящена изучению ранних религиозных представлений азербайджанского народа, которые отражены в произведениях великого поэта и мыслителя Низами Гянджеви. Его произведения можно использовать как источник по изучению быта и культуры азербайджанского народа. Они имеют огромное значение с историко-этнографической точки зрения.

В статье говорится о некоторых представлениях, которые бытуют по сей день. В творчестве Низами отражены религиозные представления связанные с сглазом, жертвоприношением, лунным затмением, поклонением Солнцу. Здесь также имеет место информация о посещении людьми святынь. По произведениям поэта можно узнать этническую психологию народа.

Sh.Bunyadova

Traces of religious ideas in the works of Nizami Ganjavi

Summary

The article is devoted to the study of the early religious ideas of the Azerbaijani people, which are reflected in the works of the great poet and philosopher Nizami Ganjavi. His works can be used as a source for studying the life and culture of the Azerbaijani people. They are very important from the historical and ethnographic point of view.

The article is about some of the ideas that exist till nowadays. In Nizami's works we can see reflections of religious ideas associated with the evil eye, sacrifice, lunar eclipse, worship to the Sun. There is also information about people visiting shrines. According to the poet's works it is possible to study the ethnic psychology of the people.

Rəyçi: filol.e.d., prof. T.H.Cəfərov
Redaksiyaya daxil olub: 23.11.2017

T.Ə.ƏBDÜLHƏSƏNLİ
filologiya elmləri doktoru, professor

Azərbaycan Dövlət İqtisad Universiteti (UNEC)
(Bakı şəh., İstiqlaliyyət küç., 6.)

XƏLİL RZA ULUTÜRKÜN YARADICILIĞINDA MİLLİ İSTİQLAL İDEYASININ TƏRƏNNÜMÜ

Açar sözlər: *tərənnüm, müstəqillik, milli poeziya, ifadə, milli oyanış, struktura, paradoksal vəziyyət*
Ключевые слова: *восхваление, независимость, национальная поэзия, выражение, национальное пробуждение, структура, парадоксальные ситуации*
Key words: *praise, indenpendence, national poetry, expression, structural, paradoxical situations.*

Azərbaycan poeziyasında milli istiqlal ideyasının tərənnümü heç bir zaman qırıqlığa malik deyildir; məzmun, daxili məna sabit qalmaqla bu ideyanın forması, ifadə imkanları müxtəlif dövrlərdə fərqli masştablarda meydana çıxmışdır. Əgər bu belə olmasaydı, milli poeziyamız istər 1990-cı ilin Qanlı Yanvar günlərində, istərsə də ondan sonra milli istiqlal ideyasını belə sonsuz əzm və qüdrətlə tərənnüm edə bilməzdi.

Başqa bir konkret cəhət ondan ibarətdir ki, bu illər poeziyanın daxili strukturunda, necə deyərlər onun «qan tərkibində» də müəyyən dəyişikliklər halları baş vermiş, bu da öz növbəsində poetik ifadə üsullarının çox sürəkli bir yüksəlişinə səbəb olmuşdu. Deyək ki, 37-ci illərin qara qorxusu uzun illər boyu sovet vətəndaşlarının, o cümlədən qələm əhlinin sümüklərindən çəkilib getməmişdi. Bu qara qorxu elə bir məcburiyyət, qınına çəkilmək mexanizmi yaratmışdı ki, bədii fikrin üsulu son dərəcə mürəkkəb şərti-metaforik elementlərlə zənginləşdirilmişdi. Fikrimizin əyani ifadəsi kimi çoxlu faktları misal çəkə bilərik: onlardan, zənnimizcə, ən önəmlisi bu ola bilər ki, bütün sovet şeirinin tarixi paradoksal hallarla doludur. Deyək ki, müntəzəm olaraq şeirləri ilə xalqın milli oyanışına xidmət edən Bəxtiyar Vahabzadə, Məmməd Araz, Xəlil Rza Ulutürk və digər ünlü şairlər bu mövzuların əksi olan «mətləbləri» də qələmə almışlar. Özü də təsadüfmü, zərurətmi – bu ikincilər heç də bədii səviyyə etibarilə aşağı deyildir. Xalqın həyatında baş vermiş genişmiqyaslı Azadlıq hərəkatı bu hadisənin də yenidən mənalandırılması üçün meydan açdı. «Davam edir 37» şeirini qələmə alan, qələmi bütün ömrü, hətta ölümüylə belə xalqına sədaqətlə xidmət göstərən Xəlil Rza Ulutürk də vaxtilə Leninə, partiyaya «odlu-alovlu» şeirlər həsr etmişdi. Biz burada məsələni heç də birtərəfli qoymaq arzusunda deyilik. Və təsadüfi deyil ki, bayaq fikrimizin bir yerində «məcburiyyət mexanizmi» ifadəsini işlətdik. Aydındır: nəyisə yazmaq üçün nədəsə güzəştə getməlisən! Ancaq biz tamam başqa bir mülahizəni qeyd etmək istərdik. «Davam edir 37» – 20 Yanvar hadisələrindən sonra qələmə alınmışdı. Biz bu hadisənin iki mühüm cəhətini qeyd etmək istəyirik. Birincisi bundan ibarətdir ki, o məşum illərin ovqatı şeirə məlum hadisələr ucbatından gəlmişdi: masştabına görə bütün xalqı, onun bütün təbəqələrini əhatə edən hadisələr milləti də sınağa çəkmiş, imtahan edib dişinə vurmuşdu. Şübhəsiz ki, bu hadisənin törədiciləri sırasında xalqın öz içindən çıxan «milli gədalar» da var idi. Məsələnin ikinci mühüm cəhəti bundan ibarətdir ki, bu tipli «keçid» şeirlərində bütün köhnə mövzular bir daha ələkdən keçirilərək mənalandırılır, milli istiqlala qovuşmaq ərəfəsində olan millətin gələcək poeziyasının təzə qana ehtiyacı olduğu vurğulanırdı. Bu yolda ən böyük fədakar yenə də Xəlil Rza Ulutürk idi.

Dörd tərəfdən hasarlı, dörd tərəfdən qapalı,
Bu bağ qəfəs kimidir güllər, ağaclar üçün.
Keçdim dar qapısından, dinlədim ağsaqqalı,
Gördüm əsir əlləri, bəlkə tükənmiş gücü.

-Ustad, nəyə gərəkmiş bu qədər hündür hasar?
Bu cür hasarlar içrə yetişərmi bəhrə, bar?
Bağa rüzgar gərəkdir, ətirli, təzə rüzgar,
Şeir kimi müqəddəs, yeni, pakizə rüzgar (1, s. 94).

Bu şeirin adı «Bağında Süleyman Rüstəmlə söhbət»dir. Hələ 1986-cı ildə yazılmış bu şeirdə bayaq nəzərə çapdırdığımız təmayülün qabarıq bəlirtisi mövcuddur. Süleyman Rüstəmlə bağındakı rəmzi söhbət Azərbaycan şeirində sonralar baş qaldıracaq bir çox əlamətlərin nişanvericisidir. Söhbət əsasında tarixə ekskurs, aydın məsələdir ki, heç də bağçılıq nöqteyi-nəzərindən aparılmır. Məqsəd iyirminci illərlə daha sonrakı məşum illərin – ilk milli demokratik dövlətin qara əllərlə boğulması dövrünün müqayisəsidir.

Razılaşdı mənimlə şair Süleyman Rüstəm,
İyirminci illərdə, inan, bambaşqaydı bağ.
Bu qaysı ağacının hər bir şaxəsi üstə,
Yüz meyvə saralardı, hərəsi bir çilçıraq (1, s. 94).

Zamanın sərt qasırğaları bu bağdakı meyvə ağaclarını da budamış, onların çoxunun quruyub məhv olması ilə nəticələnmişdir. Çünki qasırğa, tufan gələndə ilk növbədə ana təbiətin sabit durumunu yerlə-yeksan edir, heç şübhəsiz ki, insanlardan da yan ötüşmür. Siyasi repressiya qasırğası gələndə isə insanları məhv etməklə yanaşı, təbiətin qoynuna da bir vəlvələ salır, dünyanın, cəmiyyətin inkişaf tempini yavaşıdır. Tarixin təkərini geriyə fırlatmaq mümkün olmasa da bu cür hadisələr özlərindən sonra son dərəcə məşum izlər buraxıb gedirlər:

On beş, on altı ərik, inan kilo gələrdi,
Girvənkədən ağırdı qara şanı salxımı.
Badam bar gətirəndə, üzün, gözün gülərdi,
Tamaşaydı püstənin boy atımı, qalxımı.
Ağsaqqalı dinlədim, ətirli çay qabaqda,
Qələm götür, gənc şair, deyim, dəftərinə yaz:
Otuzuncu illərin havası var bu bağda,
Əbəs gəlmişəm, burdan calaq aparmaq olmaz (1, s. 94-95).

Nümunədən də göründüyü kimi, şeirin sonu gənc şairə tövsiyə ilə bitir: bu bağdan calaq aparmaq olmaz! Ona görə ki, buradan o dəhşətli illərin havası hələ də sovrulmamışdır. Qarşıdan çox güclü bir istiqlal mücadiləsi gəlir. Bədii təfəkkür də bütün varlığı ilə bu mübarizədə iştirak etməlidir. Təzə həyata, xalqın azadlığı uğrunda ölüm-dirim savaşına təzə qanla başlamaq lazım gələcək! Köhnə mövzuları, artıq məlum olan mətləbləri də ələkdən keçirib safçürük etmək lazımdır. Bu mənada bütövlükdə ötən əsrin 80-cı illərinin poeziyası Azərbaycan şairləri üçün bir sınaq mərhələsi, istiqlal mövzusunun marşrutlarının müəyyənləşdirilməsi mənasında gərgin axtarışlar dövrü idi. Bu əsnada gedən söhbəti daha da dolğunlaşdırmaq məqsədi ilə yenə də Xəlil Rzadan iki şeir nümunə gətirmək istəyirik. Şeirlərdən birincisinin adı «Soyuq almalar»dır. Bu şeir, qeyd eləmək yerinə düşər ki, Xəlil Rza poeziyasında müşahidə etdiyimiz bəzi cəhətlərin analizi üçün son dərəcə tipikdir. Məsələ burasındadır ki, Xəlil Rzanın, xüsusən, 80-ci illərdə qələmə aldığı bədii nümunələrə nəzər saldıqda orada həm fikrin birbaşa, çılpaq ifadəsinə, həm də heç də qəribə deyil ki, üstüörtülü çatdırılmasına təsadüf edirik. «Soyuq almalar» da ikincilərdəndir. Və yerindəcə qeyd edək ki, birincilərlə müqayisədə «Soyuq almalar», «Bağında Süleyman Rüstəmlə söhbət» tipli şeirlərin doğurduğu bədii effekt daha təsirlidir. Biz bu iki tipi qarşılaşdırmaq məqsədi güdmədiyimizdən əsas mətləbə keçirik. Təsadüfi deyil ki, bu tipli şeirlərin sonluğu ibrətamiz bir əhvalatın ideyasına uyğun gələn bir

fikirlə bitir. Şeir bütün daxili strukturu etibarilə gerçək ənənəyə, bayaq dediyimiz kimi, xalqın həyatı, məişəti, tarixinin dərin kökləri ilə bağlı ibrətamiz əhvalatlara söykəndiyindən çox böyük təsir buraxır. Xəlil Rza şeiri bu dövrdə, yəni bütöv səksəninci illər boyu öz boynuna düşən missiyanı – oxucu təxəyyülünü məhz bu əhvalatların içərisindən keçirərək, onların azadlıq, milli mücadilə, xalqın tarixi yaddaşı və s. bu kimi anlayışlarını dolğunlaşdırmaq, onları qabaqdan çox böyük bir sürətlə gələn mürəkkəb hadisələrə hazırlamaq missiyasını yerinə yetirirdi. «Soyuq almalar» şeirinin aparıcı ideyası – azadlığın məhrumiyyətlər bahasına qazanılmasıdır. Heç kəs onu sənə dadlı bir alma kimi vazada gətirib təqdim etməyəcəkdir. Çöldə, bayırda aləm qara-çovğuna batsa belə, sən onu budağından dərməlisən. Şeirdə, təsadüfi deyil ki, bu almanı budağından dərən, hətta bunun təşəbbüskarı da şairin nəvəsi – gələcək nəslin nümayəndəsi olur:

Dopdolu vazalarda gör nə qədər alma var,
Nə qəşəngdir almalar, rəngbərəngdir almalar,
Gülər balam söylədi: – mənim bir təklifim var:
Gedim bağdan gətirim daha qəşəng almalar.
Dedim: – axı, ay Gülər, bağa düşüb qalın qar.
Məgər bağda, baxçada bu vaxtı alma olar? (1, s. 119)

Babanın bu sualını çox təəccüblə qarşılayan balaca Gülər bir azdan şaxtadan, çovğundan sıyrılıb əlləri dolu gəlir:

– Buyur dedi, – ay əmi, əriyir üstündə qar,
Bir az soyuq olsa da,
Vazadakı almadan şirindir bu almalar (1, s. 119).

İkinci adsız şeir də birinci ilə eyni vaxtda – 1986-cı ildə qələmə alınmışdır. Ancaq buradakı ruh-ideya sadəcə deklarativ şəkildə ifadə olunmuşdur. Belə «yanaşılıq» – şərti-metaforik qatlardan hörülmüş şeirlərlə publisist xitablarla zəngin şeirlərin bir şair tərəfindən yazılması Xəlil Rza poeziyası üçün səciyyəvi hal idi. Hər şeydən qabaq o, üsyankar təbiətə malik bir şair idi. İkinci tərəfdən böyük sənət məktəbi keçdiyindən əsl poeziyanın yolunun nədən ibarət olduğunu da çox gözəl şəkildə anlayırdı. Yaradıcılığında xarakterinə, temperamentinə sadiq qalıb, əsl sənətin yolundan bircə addım olsun belə kənara çıxmayan Xəlil Rza Ulutürk hər şeydən qabaq öz millətinin könül çırpıntılarının tərcümanı idi.

Ən qüdrətli oğlunu kölgədə saxlayırsan,
Gözündən uzaqdadır səni ən çox istəyən.
Pəhləvan övladının qolunu bağlayırsan,
Ortada cövlan edir qamış bir at səyirdən.
Canım, gözüm, naşısan, haqq sözümdən incimə,
Heç bilsən nə ağırdı səni bu gündə görmək;
Ciblərində gizlədib mirvarini, incini,
Saxsını, gil muncuğu dünyalara göstərmək (1, s. 119).

Milli istiqlal ideyasının cəmiyyətə sürəkli nüfuzundan sonra poeziyada ötən əsrin 90-cı illərindən başlayaraq daxili mənə yönəlmiş müraciət və etirafların sırası artıb çoxalmağa başladı. Azadlıq mücadiləsi prosesi ruhun, mənəviyyatın bütün görünməz qatlarından keçir, katarsis rolunu oynayırdı. Bu məqamda qələm əhlinin özünüdərki əksər halda milli-tarixi müstəvidə gedir, bu proses vaxtaşırı olaraq lirik qəhrəmanın üzüntülü sualları ilə müşayiət olunurdu. Qarabağa həsr edilən şeirlərdə təkcə Qarabağ torpaqları uğrunda gedən savaşlardan yox,

əlamətdar haldır ki, həm də milli bütövləşmə uğrunda ruhda, mənəviyyatda gedən sınaqlardan bəhs edilirdi. Xəlil Rza 1988-ci ildə yazdığı «Silahlan» adlı şeirində imperiya cəlladları tərəfindən düşmən qabağına əliyalın buraxılan doğma xalqını birliyə, mübarizəyə, təslim olmamağa səsləyirdi:

Bu sərt, ağır günlərdə
Mən – Ali Baş Komandan
Olsam, olmasam belə
Azərbaycan adından
Əmr edirəm: - Silahlan!
… Çəkinmə bu döyüşdə, aləm sənə pənahdır,
Sənin gül təmizliyin, saflığın da silahdır.
Qanında saflıq adlı daşqın ilə silahlan!
Dünyaya məhəbbətin, eşqin ilə silahlan!
Vur-çatdasın içində elə bilmə ki, təksən:
Yer də, göy də sənindir,
Sən qalib gələcəksən (1, s. 189-191).

Bu motiv digər şairlərin yaradıcılığında da müxtəlif şəkildə özünü göstərməkdədir. Bu şeirlər bütövlükdə, təbir caizsə, «məna dağarcığını» xatırladır. Hər bir poetik məna müəyyən əxlaqi qayəyə tabe tutulub, seçilərək ifadə edilir, bütöv şeirin, bədii orqanizmin danışdığı ideya yükünü gücləndirən assosiasiyalar doğurur.

Bu mənada Xəlil Rza Ulutürkün poeziyası başdan-başa hücumçu poeziyadır. Xalqın, millətin daha işıqlı gələcəyi uğrunda döyüşən poeziyadır.

Ədəbiyyat

1. Xəlil Rza. Məndən başlanır Vətən. Bakı: Yazıçı, 1998.

Т.А.Абдулгасанлы

Восхваление национально-независимых идей в творчестве Халила Рзы Улутурка

Резюме

Восхваление национально-независимой идеи в азербайджанской поэзии никогда не привело к разочарованию. Содержание, внутренний смысл постоянность формы этой идеи, возможности выражения появились в разное время в разных масштабах. Если бы это не было бы так, наша национальная поэзия или в дни кровавого января 1990 года, или же последующая идея национальной независимости не может олицетворять такой бесконечной решимостью и силой.

Еще одна особенность состоит в том, что внутренняя структура поэзии этого периода, как говорится «в составе его крови», возникают определенные изменения, и это в свою очередь привело к быстрому росту поэтических методов выражения. Например, страх репрессии 37- ого года на протяжении многих лет остался неизлечимой раной в сердцах советских граждан, писателей и поэтов. Это обязательство страха репрессии привело к созданию механизма самозамыкания, что метод художественного мышления был обогащен чрезвычайно сложными условиями метафорических элементов. Примером визуальной точки зрения мы можем привести несколько фактов выражения, на наш взгляд самым важным фактом может быть история советской поэзии наполненная парадоксальными ситуациями. Например, национальное пробуждение на регулярной основе стихотворений Б.Вахабзаде, Мамеда Араза, Халила Рзы Улутурка и других известных поэтов, которые стремились писать темы, в которых эти вопросы были противоположностью. Крупномасштабное освободительное движение, происходившее в жизни людей открыло путь к новым пониманиям этого события.

T.A.Abdulhasanli

Prasing national-independent ideas in the work of Khalil Rza Uluturkay

Summary

The praise if the nationally indenpendent idea in Azerbaijan poetry has never led to disappointment. Content, internal meaning of the constant form of this idea, the possibility of expression appeared at different times in different scales.

If this were not so,our national poetry, or no the days of the bloody Janvary 1990, or the subsequent idea of national indenpence can not be personified witle such infinite determination and power.

Another peculiarity is that the internal structure of the poetry of this period, as the saying goes in the composition of this blood "there are certain changes, and this in turn led to a rapid growth of poetic methods of expression.

For example, rhe fear of repression of the year 37 has been an incurable wound in the hearts of Soviet citizens and poets for many years.

This obligation of fear of repression led to the creation of a mechanism of selb-closure, that the method of artistic thinking was enriched by extremely complexs conditions of metaphorical elements.

Au example of a visual point of view, we can give several facts of expression, in our opinion the most important fact can be the history of Soviet poetry filled with paradoxical situations.

For example, the national awakening on a regular basis of poems by B.Vakhabzadeh, Mamed Araz, Khalil Rza Uluturkay and other famous poets who aspired to write topics in which these issues were the opposite.

The large-scale liberation movement that has taken place in people's lifes has opened the way to new understandings of this event.

Rəyçi: prof. M.Hacıyeva

Redaksiyaya daxil olub: 14.09.2017

A.Ş.ƏHMƏDOVA
filologiya üzrə fəlsəfə doktoru, dosent

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti
(Bakı şəh., Ü.Hacıbəyov küç., 68)

ABBAS SƏHHƏTİN UŞAQ ƏDƏBİYYATINDA ROLU

Açar sözlər: *uşaq ədəbiyyatı, alleqoriya, tərcümə ədəbiyyatı, nəsihət*
Ключевые слова: *детская литература, аллегория, переводческая литература, поучение*
Key words: *children's literature, allegory, translation literature, preaching*

Abbas Səhhət yarım əsrlik ədəbi yaradıcılığında, dövrünün eyib və qüsurlarını güzgü kimi əks etdirən, müxtəlif əsərlərində mərhələlərlə insanların bədii surətlərini yaradan şair, mütəfəkkir olmuşdur. Azərbaycan uşaq ədəbiyyatı tarixində balaca oxucuları üçün böyük bir irs qoymuş Abbas Səhhət yaradıcılığı XX əsrin abidəsi sayılır. Bu abidənin qorunub saxlanması gələcək nəsillərin öhdəsinə düşür. Abbas Səhhət yaradıcılığı hərtərəfli yaradıcılıqdır. Bu yaradıcılıqda bilik, bacarıq, dərin düşüncə, gələcəyin balacalara bədii boyalarla tərənnüm edilməsi var. On beş ilə qədərki müəllimlik fəaliyyətində şair təkcə pedaqoji işində deyil, eyni zamanda ədəbi yaradıcılığında da müəllim olmuşdur. Öz əsərlərində təlim-tərbiyə sahəsinə diqqətlə yanaşan Abbas Səhhət uşaq psixologiyasını gözəl bilmiş, yazdığı lirik və tərbiyəvi əhəmiyyət daşıyan dram əsərlərində bunları çox gözəl əks etdirmişdir. Abbas Səhhətin uşaqlar üçün yazdığı əsərlər yaş xüsusiyyətlərinə görə iki hissəyə ayrılır: 1) azyaşlılar üçün yazdığı kiçik həcmli şeirlər; 2) məktəb yaşlı uşaqlara və gənclərə məxsus didaktik əsərlər (buraya, əsasən təmsillər, alleqorik şeirlər daxildir). (1, s.177)

Abbas Səhhətin uşaq ədəbiyyatı sahəsindəki xidmətlərini fərqləndirən başlıca cəhət onun bu ədəbiyyatın yaradıcılıq problemlərinə dair söylədiyi orijinal fikirləridir. Şair yazdığı əsələrdə balaca oxucularını bəsit təfəkkürdən uzaq tutmağa çalışır. Sünilikdən qaçan şair, haqlı olaraq qəhrəmanlarını bu ruhda tərbiyə edir. Şairin fikrincə, yaşadığı cəmiyyətdə uşaqların tərbiyəsi şəxsi iş deyil, bu tərbiyə uşaq ədəbiyyatında müsbət obrazların ərsəyə gəlməsi nəticəsində yaranan tərbiyədir. Abbas Səhhət yaradıcılığında hekayə janrının ictimai məzmunu çox qüvvətlidir. Dünya uşaqlarının mübarizəsi, ağır həyat şəraiti, istismar altında çəkdikləri mənəvi əziyyətlər Abbas Səhhət yaradıcılığına çox böyük təsir göstərmişdir. Müəllifin "Bədbəxt ailə" hekayəsi yuxarıda göstərilən fikirlərin mükəmməl təsdiqidir.

Hekayədə Kars və Ərdahandan qaçıb canını qurtarmış bir ailənin faciəsindən danışılır. Həmid kişinin arvadı və nəvəsi Tiflisdə müsəlmanlar məhəlləsində səfil kimi qalıblar, getməyə yerləri yoxdur. Həmid kişinin oğlanlarını öldürüb, qızlarını və gəlinlərini əsir alıblar. Lakin ən böyük faciə odur ki, yeganə yadigar qalan nəvəsi çox ağır xəstəliyə düçar olub, sağalması isə mümkün deyil. Dərdlərinə şərik çıxan Müslüm bəy adlı bir imkanlı şəxs onları evinə aparır, xəstə uşağa həkim gətizdirir. Bütün bu əziyyət və yaxşılıqlara baxmayaraq, sabaha yaxın uşaq dünyasını dəyişir. Bu faciəni Abbas Səhhət belə təsvir edir: ""Baba, mən bilirəm, axır nəfəsimdir. Ancaq səndən təvəqqem odur ki, məni özün qəbirə qoyarsan və əgər bu şəhərdə qalmalı olsanız, tez-tez mənim qəbrimin üstə gələrsən, məni unutmayasan"- deyərək nəfəsi kəsildi. Bu vaxt o bədbəxt qocaların başına sanki qiyamət qopdu. Gecənin yarısı özgənin evində, qərib ölkədə ev sahibi narahat olmasın deyə ixtiyarsız ucalan fəryadlarını sinələrində boğarkən, o soyumuş bədəni qucaqlayıb sızıldadırdılar". (4, s. 223)

Abbas Səhhət yaşadığı dövrün əzab-əziyyət çəkən uşaq obrazlarını yaradarkən heç bir şeyə gücü və əli çatmayan böyüklərin fəryadını da çox ustalıqla oxucusuna çatdırmışdır. Müəllifin "Qaragünlü Həlimə", "Cərrahlıq" kimi hekayələri Azərbaycan uşaq ədəbiyyatı tarixində öz layiqli bədii ifadəsini tapmışdır.

Yazıçının pyeslərindən "Yoxsulluq eyib deyil", "Cəhalət səmərəsi yaxud bir yetimin xoşbəxtliyi", "Tağı və Nağı" kimi əsərləri bədii keyfiyyətləri və gerçək həyat hadisələri ilə ədəbiyyatımızın, eləcə də uşaq ədəbiyyatının ən dəyərli nümunələrindəndir.

Azərbaycan uşaq ədəbiyyatı tarixinə müraciət edərkən Abbas Səhhət yaradıcılığının uşaq ədəbiyyatı sahəsində xüsusi yerə malik olduğunu zaman-zaman görürük. Azərbaycan klassiklərinin və dünya ədəbiyyatının nadir incilərini oxucularına çatdırmasında ədibin rolu danılmazdır.

Abbas Səhhətin tərcümə ədəbiyyatında rolu böyükdür. Onun İ.A.Krılovdan, M.Lermontovdan, V.Hüqodan, A.S.Puşkindən, S.Nikitindən, L.S.Medvedyevdən, Q.R.Derjavindən, İ.A.Kozlovdan etdiyi tərcümələr ədəbiyyat tariximizdə bizi maraqlı obraz və xarakterlərlə tanış edir.

Azərbaycan ədəbiyyatı tarixində İ.A.Krılovdan ilk tərcüməni A.Bakıxanov etmişdir. Sərbəst şəkildə tərcümə olunmuş "Eşşək və bülbül" təmsili ilə A.Bakıxanov rus yazarlarının qələmə aldıqları əsərlərin tərcüməsinin əsasını qoymuşdur.

İvan Krılov çox çətin tərcümə olunan şairlərdəndir. Onun tərcümələri ilə məşğul olan yazarlardan biri yazırdı ki: "Krılov orjinal bir şair olduğu üçün o, rus şairlərinin hamısından daha çətin tərcümə edilir. Onun təzadlarında, kəskin və qısa satirasında, duzlu-məzəli sözlərində, şeiriyyətində elə gözəlliklər var ki, onları nəsirlə belə eynən vermək mümkün deyildir". Bu çətinliyin əsil səbəbini Abbas Səhhət Krılovun təmsillərinin milli koloritə malik olması ilə izah edirdi.

Tərcümə ədəbiyyatı Abbas Səhhət yaradıcılığının bir qismini təşkil edir. Dövrünə görə genişmiqyaslı beynəlxalq münasibətlərin inkişafı tərcümə ədəbiyyatının mühüm xüsusiyyətlərindən biridir. Abbas Səhhət milli məhdudlardan uzaq olub, daima başqa xalqların ədəbi-estetik dünyasına bağlı olan, xüsusilə bədii sözün gücünə dəyər verən yazıçı olmuşdur.

Abbas Səhhətin İvan Krılovdan etdiyi tərcümələr hər zaman balaca oxucuların maraq dairəsində olmuşdur: "Zəhmətkeş ayı", "Qazlar", "Balıq, ördək və xərçəng", "Cütçü və ilan", "Fil və alabaş", "Qurd və quzu", "Sazandalar", "Qaraquş və arı", "Göl və çay". Müəlllifin İvan Krılovdan etdiyi bu tərcümələrdə balaca oxucularda heyvanlar aləmi ilə bağlı zəngin bir mənzərənin tablosu yaradılır. İstər Abbas Səhhətin əsərlərində, istərsə də tərcümə ədəbiyyatında əsasən bir məqsəd qarşıya qoyulur: "Düz olmaq, doğru olmaq, adam aldatmamaq, zülm etməmək, yoxsula əl tutmaq".

Abbas Səhhətin Krılovdan tərcümə etdiyi "Sazandalar", "Kvartet" təmsillərinin ruhu azərbaycanlının həyatına və uşaqlarımızın zövqünə uyğun olduğu üçün hələ də ədəbiyyatımızda öz əhəmiyyətli yerini qoruyub saxlamaqdadır.

İvan Krılovun "Kvartet"i belə başlayır:

Проказница-Мартышка, Осёл, Козёл, да косолапый Мишка
Затеяли сыграть Квартет.
Достали нот, баса, альта, две скрипки
И сели на лужок под липки -
Пленять своим искусством свет.

Abbas Səhhətin tərcüməsində deyilir:

Dəcəl meymun, çolaq ayı, çəp keçi,
Bir ulağa yoldaş oldu hər üçü.
Dörd səslicə bir musiqi nəğməsi
Çalmağa həmahəng oldu cümləsi.
İki kamança, iki tar tapdılar,
Bir çəmənin üstə məclis yapdılar.
Oturdular, tərəf bəzmi qurdular.

R.Əfəndiyevin tərcüməsində isə:

Bir gün meymun, ol oyun fərraş,

Ayı, eşşək, keçi - bu dörd yoldaş
Oturub bir çəməndə həlqə ilə,
Qurdular məclisi səliqə ilə.
Ayı tar aldı, keçi bir dünbək,
Meymun aldı kamança, dəf - eşşək.
Yığılıb başlayıb muğamatı,
Səs-səsə verdilər çox əbyatı. (1, s. 225)

İvan Krılovdan tərcümə etdiyi "Kvartet" təmsilini Abbas Səhhət balaca oxucularının zövqünə müvafiq bir şəkildə uyğunlaşdırmışdı. Və bu uyğunluğun nəticəsində də sələflərindən nə qədər irəli getdiyini aydın görürük. Lakin R.Əfəndiyev İ.Krılovun bu təmsilini Abbas Səhhətdən on bir il əvvəl tərcümə etməsinə baxmayaraq, əsəri bədii yüksəkliyə qaldıra bilməmişdir.

Abbas Səhhətin "Göl və çay" tərcüməsi bizə Nizami Gəncəvinin "Kərpickəsən qocanın hekayəti" əsərini xatırladır. Bu hekayədə gənc bir oğlanın zəhmətkeş qocaya verdiyi mənasız "ağıldan" söz açılır.

- Mən heyranam, doğrusu sənin düşkünlüyünə,
Bu saman, bu palçıq nə, eşşək tək işləmək nə?
Torpağın qalxanına qılınc vurma bu qədər,
Qalx ki, səndən bir qarın çörək əsirgəməzlər.
Bu kərpicin qəlbi yansın deyə oda at.
Nə vaxtadək zəhmətlə daş-kəsək əzəcəksən?
Sudan, palçıqdan əldə nə hasil edəcəksən?
Qocasan, tut özünü ahilərlə bərabər,
Cavanların işini cavanlara qaytar.
Qoca dedi: "Cavansan, belə cahillik etmə!
Əl çək acı sözlərdən, mənə ağıl öyrətmə!
Qocalar kərpic kəsər, son günlərin yaşayar,
Əsirlər də hər zaman yük çəkər, yük daşıyar,
Onunçün öyrətdim ki, əlimi bir sənətə,
Bir gün əl açıb düşməyim xəcalətə.
Mən bir kəsə deyiləm xəznədən ötrü möhtac,
Əlimin zəhmətiylə toxdur gözüm, deyil ac". (2, s. 158)

"Göl və çay" təmsilində baş verən hadisələrin süjet xətti "Kərpickəsən qocanın hekayəti" ilə çox oxşardır. Bu əsərlərin oxşar cəhətlərini balaca oxucularımız təyin etmişlər. Bildiyimiz kimi, əsərlərdə süjet xətti aparıcı mövzudur. İndi isə "Göl və çay" təmsilində və "Kərpickəsən qocanın hekayəti" hekayəsində olan oxşar cəhətlərə baxaq:

Göl söylədi bir gün qonşusu çaya:
- Nə axırsan, tökülürsən dəryaya,
Gah kərpic daşıyırsan, gah qayıq,
Yorulmazsan məgər heç sən, ay yazıq?
Yük, minik çəkirsən belədən-belə,
İşləmək olmaz, a canım bir belə.
Sənin qədər mən işləsəydim əgər,
Qurumuşdum, yox olmuşdum, müxtəsər.
Nəqşələrdə mənim yerim yoxsa da,
Sənin əyri cızıqların çoxsa da,
Deyilsəm də, düzdür, xalqın məsrəfi,
Gərək deyil çox da mənə tərifi.
Bunlar bütün boş-boş gərəksiz işdir.
Amma mənim dörd bir yanım qəmişdir.
Göy, yumuşaq ot içinə batmışam,

Xanlar kimi pərqu yerdə yatmışam.
Gəmi, qayıq, kərəci də, kolaz da,
Məni heç vaxt incitməmiş bir az da.
Hərdən külək əsər ki, yarpaq düşər,
Ancaq onda suyum bir az tərpəşər.
Bu qayğısız yaşamağı, əlqərəz,
Bir şey ilə etmək olarmı əvəz?
Külək nə qədər əssə də, tərpənmərəm,
Rahat qalıb dünyanı seyr eylərəm.
Çay cavab verdi: - Seyr edərkən uzun,
Heç düşərmi xatırına bu qanun –
Kim, su əgər tərpənsə, axsa daim,
Təravəti olar o vaxt qaim.
Mən ki, böyük çayam, xalqa nafeyəm.
Səbəb odur bu qanuna tabeyəm.
Tərk edərək bütün istirahəti
Qazanmışam mən bu şanu şövkəti.
Bəlkə yenə bu hal ilə şadkam,
Yüz illərcə qalacağam bərdəvam.
Amma sənin itəcəkdir ad-sanın,
Qalmayacaq yer üzündə nişanın.
Çay dediyi sözlər yerini aldı,
İldən-ilə gölün suyu azaldı.
Avar basdı, çən üzünü bürüdü,
Axırda lap bütün-bütün qurudu. (3, s. 84)

Abbas Səhhət yaradıcılığı Azərbaycan ədəbiyyatı tarixində təkrar olunmaz yaradıcılıqdır. Özünəməxsus üslubu, mülahizələri, ahəngdarlığı, düşüncələri, dil gözəlliyini tətbiq etdiyi əsərlərində forma xüsusiyyətlərinə və sonrakı ədəbiyyata təsirinə elmi-nöqteyi nəzərdən diqqət etmişdir.

Abbas Səhhət yaradıcılığının diqqəti cəlb edən önəmli cəhətlərdən biri yazıçının uşaqların həyatını daha yaxşı bilməsindən, ərsəyə gətirdiyi uşaq obrazlarını geniş lövhələrdə təsvir etməsindən ibarətdir. Yazdığı uşaq əsərlərində diqqəti cəlb edən əsas məsələlərdən biri uşaqların zövqünün formalaşması məsələsidir. Uşaqların zövqünü hər zaman düşünən yazıçı haqqında yalnız müsbət fikirlər söyləmək olar.

Abbas Səhhət uşaqların azadlığı və birliyi barədə hər zaman düşünən yazıçı olmuşdur. Qəlbindən keçən bu azadlıq, birlik istəyini həyata keçirmək üçün yeni uşaq şeirlərinin yaranmasına hər zaman məsuliyyətlə yanaşmış və bunu özünə borc bilmişdir. Bu istedad böyük vətandaşlıq ideyalarının mətbuat səhifələrində həyata keçirilməsinə yol açmışdır.

Uşaqların azad düşüncələri uğrunda sonsuza qədər mübarizə aparan yazıçı öz əsərlərində balaca oxucularını düşünür, ayrı-ayrı dövrlərdə yaratdığı balaca qəhrəman obrazlarını əsərlərində bir araya gətirirdi. Yaradıcılıq nümunələrində səmimi bir körpü yaradan ədib oxucularını ədəbiyyata həvəsləndirirdi. Bir sıra həyat hadisələrini əsərlərində canlandıran yazıçı, ədəbi yeniliklərə də çox diqqətlə yanaşmış, yaşadığı dövrün ədəbi həyat məktəbini yaratmışdır.

1901-ci ildə Şamaxıda baş verən zəlzələ şairin yaradıcılıq imkanlarını çox zəiflətdi. Amma təbii fəlakətin yaradıcılığına təsir etməsinə baxmayaraq, yazıçı ədəbi yaradıcılığını davam etdirdi. Zəlzələnin Şamaxıdakı mənzərəsini Abbas Səhhət oxucularına belə təqdim etmişdir.

Kim baxarsa haçan bizim şəhərə,
Bir məzarlıq kimi gələr nəzərə.
Nə gurultu, nə küy, nə səs vardır,
Bir neçə ruhsuz qəfəs vardır. (1, s. 9)

İstər tam orta təhsil məktəblərində, istərsə də məktəbəqədər müəssələrdə tədris edilən Səhhət yaradıcılığı danılmaz yaradıcılıqdır. Bu təhsil ocaqlarında Abbas Səhhət yaradıcılığına müraciət olunan zaman 1901-ci ildə Şamaxıda baş vermiş zəlzələnin mahiyyəti uşaqlara aydınlaşdırılmalı, eyni zamanda yuxarıdakı şeirin mənasına açıqlıq gətirilməlidir.

Ədibin məktəblər və məktəbəqədər müəssisələrdə tədris olunan əsərlərində balaca oxucuların və dinləyicilərin sevimli və yadda qalan mövzularına toxunulur. "Quşlar", "Vətən", "Cücələr" və s. kimi şeirlər indi də təhsil müəssisələrində tədris olunur. Təmsillərindən "Ayı və şir", "Oğru və anası", "İt və kölgəsi" kimi əsərlər tərbiyəvi əhəmiyyət daşıyan və yaddaqalan mövzularda qələmə alınmışdır.

Yazıçı "Oğru və anası" şeirində oğurluğun acı nəticələrini, uşaqların tərbiyəsində ananın rolunu oxucularına nəsihət yolu ilə təqdim etmişdir. Şeirdə məktəbli oğlanın həmyaşıdının kitabını oğurlayıb evə gətirməsindən, anasının isə onu cəzalandırmadığından söhbət açılır. Əsərin sonunda peşəkar quldur olan gənc məhkəmə zalında bəd əməlinin son nəticəsini görür. Məhkəmənin qərarında "Asılsın!" hökmünü eşidən gənc, son sözünü söyləmək üçün izin istəyir:

Ay hakimlər, müqəssirəm, doğrudur,
Həqiqətdə mənim anam oğrudur.
Əvvəl dəfə oğurluğa uyarkən,
Yoldaşımdan kitab oğurlayarkən,
Etsə idi anam məni məzəmmət,
Olmaz idim indi bu növ bədbəxt.
Mənə anam olmuş müddəbir,
İnsaf ilə deyin, kimdir müqəssir? (4, s. 196)

Təbiəti etibarıilə mədəni və yaddaqalan tədbirlərdə iştirak etməyi sevən Abbas Səhhət uşaq ədəbiyyatına böyük ehtiramla yanaşır, bu tədbirlərdə yazdığı şeirlərin uşaqların həyatında şanlı bir gələcəyin qurulacağına əminliklə inanırdı.

Şamaxıda məktəbdə ana dilini tədris edən ədib dərs dediyi zaman uşaqların bilik qabiliyyətlərinə çox diqqətlə yanaşırdı. 1906-cı ildə pedaqoji fəaliyyətində irəliləyişlər tətbiq edən Səhhət uşaqların sevimli müəlliminə çevrilmişdi.

M.Ə.Sabirdən sonra ədibin Şamaxıdakı dostlarından ən yaxını Mahmudbəy Mahmudbəyov idi. O, "Türk əlifbası"(1907), "İlk qiraət" (1908), "Birinci il" (1909) kimi dərsliklərin müəllifi olmuşdur. Bir sıra mənbələrdə göstərilir ki, Abbas Səhhətin uşaq ədəbiyyatına marağı da M.Mahmudbəyov tərəfindən yaradılmışdı. Ədibin ilk uşaq şeirləri də məhz bu dərsliklərdə çap olunmuşdur. Pedaqoji fəaliyyətində tətbiq etdiyi yeniliklər Səhhətin uşaq ədəbiyyatı yaradıcılığına olduqca böyük müsbət təsir göstərirdi.

Azərbaycan uşaq ədəbiyyatında xüsusi yeri olan M.Ə.Sabir yaradıcılığının Abbas Səhhətin bir ədib kimi formalaşmasında xüsusi rolu olmuşdur. Sabirin "Buz" şeiri və Səhhətin "Vətən" şeiri uşaq ədəbiyyatında sevilən və seçilən şeirlərdəndir.

Könlümün sevgili məhbubi mənim
Vətənimdir,vətənimdir,vətənim...
Vətənim verdi mənə namü nəmək,
Vətəni, məncə unutmaq nə demək?!
Anadır hər kişiyə öz vətəni:
Bəsləyib sinəsi üstündə onu.
Südüdür kim, dolanıb qanım olub,
O mənim sevgili cananım olub.
Saxlaram gözlərim üstə onu mən,
Ölərəm, əldən əgər getsə Vətən.
Vətənin neməti nisyan olmaz,
Naxələflər ona qurban olmaz.
Vətən - əcdadımızın mədfənidir.
Vətən - övladımızın məskənidir. (5, s. 9)

Ədibin 1909-cu ildə yazdığı "Vətən" şeiri uşaq ədəbiyyatında sevilən şeirlərin ön cərgəsindədir. Şair oxucusuna vətən torpaqlarını qarış-qarış gəzdirir, zəngin təbiətin ecazkar gözəlliyini, göz yaşı kimi axan buz bulaqlarını, meşələrini, uca dağlarını bədii parçalarla təsvir edir. Bu parçalarda şair öz ölkəsinə sevgisini, onun təbiətinə vurğunluğunu və vətənpərvərlik hisslərini gözəl tablolarla oxucusuna çatdırır. Şair başqa uşaq şeirlərində də vətənə məhəbbət ideyasının təbliğinə xüsusi yer verir. "Təcümeyi-halım yaxud hululu" əsərində gələcək nəsillərə vətən sevgisini müqəddəs tutmağı, onu daim qorumağı tövsiyə edir. Vaxtilə Nəriman Nərimanov həmvətənlərinə müraciətlə demişdir: "Siz ata-babalarımızın müqəddəs yerlərinə o vaxt "Vətən" deyə bilərsiniz ki, onun sahibi olasınız".

XX əsr Azərbaycan romantizminin tanınmış nümayəndəsi kimi Səhhət üçün kədər motivi olduqca səciyəvi idi. Ədibin müasir cəmiyyətə, keçmişə, həm də gələcəyə münasibəti yazdığı əsərlərin ideya-məzmununu təşkil edirdi. Sabir demişkən:

Kim ki, insanı sevər, aşiqi-hürriyyət olur,
Bəli, hürriyyət olan yerdə də insanlıq olur. (M.Ə.Sabir, 1, s. 88)

Abbas Səhhət azadlığı təkcə öz xalqı üçün deyil, bütün xalqlar üçün tələb edirdi. Şairin fikrincə, cəmiyyət bərabərlik əsasında qurulmalıdır, bütün insanlar hür yaşamalıdırlar. Yalnız azad cəmiyyət özü azad insan problemini həll edə bilər. Ədibin "Tərcümeyi-halım yaxud hululu" əsərində azadlıq meyli, amansızlıq, ümidsizlik, təklik, gücsüzlük kimi aşkarlanan ideyalar əsərin dərin təhlili üçün zəngin material verir:

Eşq zənciri qırıldı, yol açın,
Ey uşaqlar, hululu gəldi, qaçın.
Od saçır ağzı, vücudu alışır,
Od tutar, kim ona bir dəm yanaşır.
Məğzi bir saiqə, bir vulkandır,
Könlü niyran, əməli xüsrandır.
Uçurumlar, qayalar məskənidir,
Daldığı fikri dərin dəryalar,
Düşdüyü eşqi çətin sövdalar.
Qəlbi qan, halı yaman, xanəxərab.
Göz yaşı içdiyi su, bağrı kəbab.
Satdığı cinsi böyük niyyətlər,
Aldığı nəfi fəna töhmətlər.
Fikri ali, bədəni xarü, zəlil,
Adı Səhhətkən, özü xəstə, əlil.
Qanlı əllərlə tıxanmış nəfəsi,
Bağırır, çıxmayır amma ki, səsi.
Çırpınır bəlkə qurtarsın özünü,
Dinləyənlər eşidərlər sözünü,
Şişə çəksəz də diriykən ətimi,
Atmaram mən vətənü millətimi. (4, s. 47)

Abbas Səhhət ilk şeir məcmuəsini "Sınıq saz" (1912) adlandırmışdır. Bu həqiqətən də romantik şairin sınıq, incik, qüssəli qəlbinin həzin sədaları idi.

1907-ci ildə ilk dəfə sinfə girən Səhhət birinci dərs saatlarını üç sözün şərhinə həsr etmişdi: "vətən", "millət", "din": "Dünyada bir din var, düz olmaq, doğru olmaq. Adam aldatmamaq, zülüm etməmək, yoxsula əl tutmaq".

Bir maarifpərvər kimi, Səhhətin uşaq və gənclərin təlim-tərbiyəsi ilə məşğul olması təkcə müəllimliklə məhdudlaşmırdı. O, eyni zamanda Şamaxıda yeni maarif ocaqlarının yaranması ilə də məşğul olurdu. Ədibin yeni yazdığı əsərlər "Həyat" (1905-1906) və "İrşad" (1905-1908) qəzətlərində, "Dəbistan" (1906-1907), "Zənbur" (1909-1910) və "Məktəb" (1911-1915) jurnallarında dərc olunurdu. Səhhətin adı tədricən dövrünün ən görkəmli yazarları ilə bir sırada çəkilirdi.

"Türk əlifbası", "Uşaq gözlüyü", "Yeni məktəb", "Gülzar", "İkinci il", "Ədəbiyyat məcmuəsi" və s. kimi jurnal və qəzetlər az zaman içərisində ədibi məşhurlaşdırmışdı.

M.Ə.Sabirin ölümü Abbas Səhhəti çox sarsıtdı. Sabir yaradıcılığına olan heyranlığını yazdığı xatirələrində bütün səmimiyyəti ilə ifadə etmişdi. 1910-cu ildə "İslamiyyə" adlı Bakı mehmanxanasında Salman Mümtazın Sabirlə söhbətinin bir yerində belə sual-cavab vardır:

"Sual: Abbas Səhhətin neçə yaşı var? Siz böyüksünüz, yoxsa o?

Cavab: Başda o böyükdür, yaşda mən.

Sual: Səhhət dərin savadlıdırmı?

Cavab: Mən onun şagirdiyəm, o mənə ustaddır". (1, s. 34)

Bu cavablarda dərin bir həqiqətin etirafı vardır. XX əsr Azərbaycanda realizm ilə romantizmin qarışılıqlı əlaqəsini və təsirini əyaniləşdirən bir rəmzə çevrilmişdir. Dostluqlarının çox möhkəm olmasına baxmayaraq, bəzən iki şair arasında ixtilaflar da olurdu. Sabir dindar deyildi, ancaq ənənəvi şəkil almış bəzi dini etiqadlara əməl edirdi. Lakin Abbas Səhhət, əksinə, belə etiqadlara etinasız yanaşar, namaz qılmaz, oruc tutmazdı. Bu baxımdan iki şair arasında mubahisələr düşərdi. Bir dəfə eyni mövzuda başlanan mübahisə zamanı Sabir vaxtı ilə Seyid Əzimin öz dostu Bixuda dediyi şeiri zarafatla dilə gətirmişdi:

Biz iki şairik xudavənda,
Bizi hər bir əməldə toəm qıl.
Ya məni kafir eylə Səhhət tək,
Ya onu mən kimi bir adam qıl. (1, s. 35)

Xüsusən müasir hadisələri diqqətlə izləyən bu iki şair, ədəbiyyatın yeni istiqamətləri haqqında mətbuatda maraqlı fikirlərlə çıxış edirdilər. Səhhət Sabir yaradıcılığına çox böyük önəm verildiyi bir zamanda əziz dostunu həmişəlik itirir. Və bu kədəri belə ifadə edir: "Sabir öldü demirəm, şeir evi viran oldu".

Sabir, ey ən sevimli şairimiz.
Müqtədir, duzlu sözlü şairimiz!
Necə qan olmasın sınıq könlüm,
Səni çox tez ayırdı bizdən ölüm. (1, s. 39)

Abbas Səhhət Sabirin son arzusunu yerinə yetirərək, 1912-ci ildə M.Mahmudbəyovun köməyilə mərhum ustadın əsərlərini bir yerə topladı və "Hophopnamə" adı altında nəşr etdirdi. Böyük şairin ölümünün altıncı ildönümündə Səhhət ətraflı məruzə ilə çıxış etmiş, mətbuat isə bu hadisəni "Sabir günü" adı ilə qeyd etmişdi. Beləliklə, iyul ayının 12-i hər il "Sabir günü" kimi qeyd edilməkdədir.

Müharibənin verdiyi əziyyətlər Səhhət yaradıcılığına təsir etmirdi. Mənəvi əziyyət çəksə də, bu dövrü Səhhət yaradıcılığının məhsuldar dövrü kimi qeyd etmək olar. Ədib müharibənin gətirdiyi dəhşətləri qələmə alır, uşaqların fəryadlarını, müharibəyə olan nifrətlərini qələmə aldığı əsərlərində göstərirdi. O, "Bədbəxt ailə", "Qaragünlü Həlimə" hekayələrində az yaşlı uşaqların faciəsinin canlı təsvirini yaratmışdır.

"Qaragünlü Həlimə" hekayəsində iki balaca uşağın göz yaşardan hekayəsindən danışılır. Müharibənin acınacaqlı hadisələri, Həlimənin ailəsini pərən-pərən edir. Həlimə həyat yoldaşı Hacı Nurunun can verən bədəni üstündə hönkür-hönkür ağlayaraq, uşaqlarını da düşünür, lakin ağlına bir çıxış yolu gəlir və tez ayağa qalxaraq, "Ana!" deyə fəryad edən on yaşlı qızı Zeynəbin və altı yaşında olan oğlu Əhmədin əlindən tutaraq evə tərəf qaçır. Həlimə evə çatanda uşaqlarını zirzəmiyə doğru dartır. Zirzəminin döşəməsində olan taxta qapağı qaldırıb həyəcanla söyləyir: "Burası pək əski lağımdır, mədxəli bura isə, məxrəci məmləkətimizin içərisindədir. Allaha əmanət olasınız, balalarım, bu yol ilə gediniz, hər halda bir tərəfə salamat çıxarsınız ümid edirəm" – deyə zavallı Həlimə geri dönür. Lakin yazıq qadın çox cəhd etsə də nə ərini, nə də evini yanğından xilas edə bilmir. Az sonra Həlimənin paltarı alışmağa başlayır, yazıq qadın atəş dalğalarının içində özünü ora-bura vurur. Zirzəmidə çıxış yolu tapa bilməyən məsum uşaqlar ağlaşırlar. Az sonra qaranlıqda heç bir şey görməyən Əhməd yıxılaraq, fəryad

qopartdı. Uşağın tük ürpədən iniltisi bir az sonra kəsildi. Əhmədin harada olduğunu tapa bilməyən Zeynəb, qaranlıqda ağlaya-ağlaya yoluna davam etdi. Yazıq qız o yana-bu yana gedərək yol axtarırdı. Birdən uzaqdan zəif bir işığın gəldiyini gördü. Çox əziyyətlə işıq gələn tərəfə süründü. Lağımdan kənara çıxan Zeynəb soyuq havanın təsirindən yavaş-yavaş özünə gəldi. Az sonra özünü beş əsgərin əhatəsində gördü, qaçmaq istədi, mümkün olmadı. Zeynəb Anadolu xərabələrində özü kimi uşaqlarla dolaşıb əsgərlərdən qalan tullantılarla qidalanırdı. Bir gün şiddətli soyuqdan canını qurtarmaq üçün bir evin daldasına sığınmağa məcbur oldu. İçəriyə qorxa-qorxa girdi. Acınacaqlı bir faciə ilə rastlaşdı. Buradakı insanların üzərlərində libasları belə yox idi. Lakin onların arasında quru torpağın üstündə düşüb qalmış bir insan heykəli var idi. Bu heykəl yanıb torpaq rəngi almış qadın idi. Qadında insanlıqdan belə əsər-əlamət yox idi. Bu qadın Zeynəbin anası yazıq Həlimə idi. "Su, su" deyə yalvarırdı. Balaca qız haradansa bir qırıq qab tapıb ona su verdi, qadının ağzından isə "Zeynəb, Əhməd" adları davamlı eşidilirdi. Adını eşidən Zeynəb bu heykəlin anası olduğunu anladı və "Ana, mən burdayam" deyib balaca qollarını anasının boynuna doladı, yazıq Həlimənin gözlərinə işıq gəldi.

Abbas Səhhətin "Qara günlü Həlimə" hekayəsi müharibənin törətdiyi faciənin sarsıdıcı portretidir.

Müəllifin çox maraqlı əsərlərindən biri sayılan "Cərrahlıq" hekayəsində müəllif hadisələri o qədər maraqlı təsvir etmişdir ki, əsərdəki qəhrəmanlar uşaqların gülüş hədəfi olmuşdur. Əhvalat dəllək dükanında baş verir. Ədib usta dəlləyi yəni, Məşədi Əsgəri əsərdə belə təsvir edir: "Məşədi Əsgər bir örü aşağa, bir örü yuxarı geydiyi qara qədək arxalığının döşü və ətəkləri çirkdən qara meşin kimi işıldayır, sürtülüb yırtılmış ciblərinin ağzı sadır bağlamış; belindəki kisəbəndinin yarsı yeyilmiş qayışının üzərinə hərdən ülgücü savlayıb sürtür və ağzındakı demi çubuğunun tüstüsünü dodağının küncündən püskürərək havada dumanladır".

Abbas Səhhət bu hekayədə cahil qəhrəmanların pinti, çox danışıb az iş görən savadsız və səbatsız obrazlarını çox məharətlə yaratmışdır. Eyni zamanda, dişinin ağrısına dözə bilməyən yalnız çox pulu çıxmasın deyə cahil dəlləyə ağrıyan dişini qoyub salamat dişini çəkdirən Molla Eyvaz kimi xəsis insan obrazlarını tənqid etmişdir. Ağrıyan dişin əvəzinə sağlam diş çəkən, dəllək ola-ola özünü hərtərəfli peşə sahibi kimi qələmə verən cahil insan obrazları Səhhət yaradıcılığının tənqid hədəfidir. "Cərrahlıq" hekayəsindən bir neçə il sonra, tanınmış dramaturq Ə.Haqverdiyev "Diş ağrısı" hekayəsini yazmışdır. "Diş ağrısı" hekayəsinin ədəbiyyata gəlməsi, sadəcə olaraq, ədəbiyyat aləmində "Cərrahlıq" hekayəsinin təkrarı kimi qiymətləndirilmişdir.

Abbas Səhhət öz yaradıcılığında fikir aydınlığına çox üstünlük verirdi. Uşaqların gələcəyini düşünən Abbas Səhhət bir-birinin ardınca müxtəlif mövzularda əsərlər yaratmaqdan usanmırdı. Ədibin yaradıcılıq fəaliyyətinə ruh verən onun balaca oxucuları idi. Bu illər ərzində Səhhətin Azərbaycandakı rəsmi məktəblərdə Azərbaycan dilinin tam hüquqlu fənlər sırasına keçirilməsi idi. Bir müəllim kimi dərs dediyi şagirdlərin ana dilini tam mükəmməl bilmələri, milli mədəniyyətin inkişaf etdirə biləcək qədər bir məqama gəlməsi idi.

1915-1917-ci illərdə yazdığı "Edadı məktəblərdə milli tərbiyə", "Məktəblərdə ana dili" adlı məqalələrində ana dilimizin tam fənn olaraq məktəblərdə keçirilməsini, eyni zamanda bu dilin incəliklərinin öyrədilməsinin əhəmiyyətindən danışılırdı.

Burda dərs verdiyim beş-on ildir,
Deyirəm hər zaman ki, qeyrət edin;
Türk dili bir gözəl, şirin dildir,
Onu öyrənməyə həmiyyət edin,
Etməyir kimsəyə sözüm təsir,
Oluram gündə bir sayaq dilgir.
...Öz dilin bilmək istəyən yoxdur.
Vətənin, millətin sevən yoxdur.
Atalar verməyir heç əhəmiyyət.
Sönmüş onlarda hissi-milliyət. (1, s. 51)

Bu şeir parçası bizə ədibin "Cəhalət səmərəsi", yaxud "Bir yetimin xoşbəxtliyi" pyesini xatırladır. Pyesdə Faiq Əfəndi ideal müəllim obrazıdır. Faiq Əfəndi sevimli şagirdi Əsədi yanına çağırıb onu təbrik edir: "Əsəd, hərçənd çox zəhmət çəkdim, amma şükürlər olsun ki, zəhmətim itmədi. Qori darülmüəllimində olan pansiona bir nəfər şagird qəbul etmək üçün verdiyimiz ərizəni oranın müdiri qəbul etmişdir. Sən çalışqan və səyli olmasaydın, bu gün bu xoşbəxtlik bir başqa şagirdə qismət olacaq idi".

Lakin Əsədin sevinci uzun sürmədi. Atasının cahil davranışı hər şeyi alt-üst etdi. Əsədin Qori darülmüəllimində oxumağa getməyini eşidən yetim Saday müəllimi Faiq Əfəndiyə etirazını bildirir: "Əfəndim, məgər mən çalışqan deyiləm? Məgər mən tənbələm?"

Faiq Əfəndi isə onun tənbəl olmadığını söylədi. Söz verdi ki, gələn il mütləq onu da oxumağa göndərəcək. Saday isə "Mən yetiməm, xalamın qapısında nökərçilik edirəm, mənə mane olan yoxdur, izin verin mən gedim" dedi. Əsədin atasının qətiyyətlə oğlunu oxumağa göndərməyəcəyini bildikdən sonra Faiq Əfəndi Sadayı yanına çağırıb dedi: "Gedib hazırlaşa bilərsən, sabah təhsilini davam etdirmək üçün Əsədin yerinə sən gedəcəksən". Saday isə müəlliminin ona verdiyi bu sevgi mükafatını belə qiymətləndirdi: "Mənim qiymətli və sevgili müəllimim! Siz bu gün məni əhya etdiniz, mənə dirlik verdiniz. Allah sizdən razı olsun. Bilmirəm nə növ ilə sizdən razılıq edim". Faiq Əfəndinin fikrində yetim Sadayın həyatında işıqlı bir gələcəyin geniş yolu görünürdü.

Milli ideallara çox diqqət edən Abbas Səhhətə onun məktəblərdə "Ən çox sevdiyiniz bayram hansıdır?" sualına uşaqların "Novruz bayramı"dır demələri çox xoşuna gəlmişdi. Bu baxımdan ədib uşaqların mənəvi tərbiyəsi üçün əhəmiyyətli hesab etdiyi Novruz bayramının geniş şəkildə keçirilməsini çox faydalı olduğunu mətbuatda dönə-dönə əks etdirirdi.

Abbas Səhhət yaradıcılığı elə bir zəngin yaradıcılıqdır ki, bu yaradıcılıqda müxtəlif səpkili mövzularla qarşılaşmaq mümkündür. Sevə-sevə yaratdığı təbiətin gözəl personajları, Səhhət yaradıcılığının maraqlı mövzularındandır.

"Yaz" şeirini parlaq ifadələrlə təsvir edən ədib, qış fəslinin sonunu, yazın təbiətə verdiyi təmənnasız gözəlliyi o qədər gözəl vəsf edirki, hətta təbiətə heç bir marağı olmayan balaca oxucusunu qüvvətli bir şəkildə real təbiət hadisələri ilə qarşılaşdırır və onlarda güclü bir maraq oyadır.

O gün ki, fəsli-yaz olar,
Gecə,günüz taraz olar.
Havanın artar istisi,
Daha soyuqluq az olar.
Ərir dağın, çölün qarı,
Axar dərələrə sarı.
Gurultu ilə sel gələr,
Salar sədaya çayları.
Qaranquş ol zaman gələr,
Yenə tikər yuvasını,
Qonar yaşıl ağaclara,
Oxur gözəl havasını. (4, s.184)

Öz əsərlərində təbiətin gözəlliklərini romantik ifadələrlə hissi don geyindirən yazar, 1913-cü ildə tələbəsi İsmayıl Həqqi Veysəlovla görüşür. Kiyevdən məzuniyyətə gəlmiş Həqqinin məktəb yoldaşı Əlövsət Əfəndiyevlə birlikdə müalicə üçün Volqa boyundakı Stavropola getmək istədiklərini öyrəndikdə, Səhhət də Rusiyanı çoxdan görmək arzusunda olduğunu söyləyir. Şairin məqsədi rus şairlərinin ictimai-siyasi fəaliyyətləri ilə tanış olmaq, Rusiyanın təbiətini qarış-qarış gəzib, gələcək yaradıcılıq fəaliyyətinə yeni mövzular qatmaq idi.

Beş həftəlik istirahətdən sonra ədib Şamaxıya dönür. Volqa boyunun füsünkar təbiəti şairə xoş təsir göstərir, gözəl duyğular bəxş edir. Bu gözəl təbiətə qarşı olan maraq ədibin

"Volqa səyahəti" romanını ərsəyə gətirir. Lakin əsər əlyazmalarla olduğu üçün bizə gəlib çatmamışdır.

Səhhətin təbiət mənzərələrinin təsvirinə həsr etdiyi şeirlərin özünəməxsus gözəllikləri və məzmunu var. Təbiət mövzusunda ərsəyə gətirdiyi əsərlərində, ədib dönə-dönə təbiət şairi olduğunu qələmə aldığı hər kəlmədə təsdiqləyir ("Təzə şeir necə olmalıdır?" məqaləsindən).

Yaz mövsümü endikcə səmadan yerə axşam,
Gün nuru verir dağlara min rəngi-dilaram.
Ahəstəligiynən üfüqə eyləyir ahəng,
Şəffaf səmada görünür şövqi-fəzarəng. (1, s. 72)

Yaz mövsümünün gözəlliyinə qibtə edən şair yazın gözəlliyini sevdiyi qadının gözəlliyi ilə bərabər tutur.

Azərbaycan uşaq ədəbiyyatında Abbas Səhhətin ədəbi irsi kiçik oxucuların təlim-tərbiyəsində mədəni vasitə olmuşdur. Uşaqlar üçün yazdığı əsərlərində, balacaların gələcək xoş günlərini düşünərək, maraqlı şeirlər yazıb, onlara hədiyyə etmişdir. On beş illik müəllimlik fəaliyyətində, il uzunu yorulmadan işləyən və gələcəyin parlaq səadətini onlara bəxş edən Abbas Səhhət, uşaqların gələcəyinə inanır və içində real məktəbin təməlini qoyurdu.

Uşaq ədəbiyyatında Abbas Səhhətin danılmaz fəaliyyəti, bədii şəkildə inkişaf edərək, öz dövrünün maraqlı salnaməsini yaratmışdı. Ədibin müəllimlik fəliyyətindəki naliyyətləri və uşaq şeirlərinin baş qəhrəmanları, eyni zamanda da uşaqların sevdikləri qəhrəman obrazları Səhhət poeziyasının qəlbi olmuşdur.

Ədəbiyyat

1. Kamal Talıbzadə. Abbas Səhhət. Bakı: Gənclik, 1986.
2. Nizami Gəncəvi. Lirika. Sirlər xəzinəsi, Şərəfnamə. Bakı: Yazıçı, 1988.
3. Abbas Səhhət. Bakı: Azərnəşr, 1976.
4. Abbas Səhhət. Bakı: Azərnəşr, 1975.
5. Abbas Səhhət. Vətən. Bakı: Gənclik, 1988.

А.Ш.Ахмедова

Роль Аббаса Саххата в детской литературе

Резюме

В данной работе отмечается роль детской литературы в воспитании детей, а главным её представителем считается великий Аббас Саххат. Выделяются основные направления его поэзии – короткие стихи для детей и дидактические произведения (басни, аллегорические стихотворения). В статье говорится о том, насколько точно и ярко Саххат изображает жизнь детей в тяжелых жизненных условиях. Упоминается также переводческая деятельность поэта, чем он оставил заметный след в литературе.

A.Sh.Akhmedova

Abbas Sahhat's role in children's literature

Summary

This work marks great role of children's literature in the education of children and the main representative of it is famous poet Abbas Sahhat. There are two directions of his poetry: small poems and didactic works (fable, allegoric poems). The works tells about how exactly and shine Sahhat describes the life of children in difficult situations. There is also mentioning about translation, activity of poet that helped him to leave noticeable sign in literature.

Rəyçi: filol.f.d., dos. Ə.Ç.Ağamirzəyev

Redaksiyaya daxil olub: 07.12.2017

S.ƏHMƏDOVA

Əlyazmalar İnstitutu
(Bakı şəh., İstiqlaliyyət küç., 8)

NADİMİN ƏSƏRLƏRİNİN ƏLYAZMA NÜSXƏLƏRİ VƏ NƏŞRİ

Açar sözlər: *əlyazma, nüsxə, poliqrafik, mətnşünaslıq, şrift, xətt*
Ключевые слова: *рукопись, копия, полиграфический, текстология, шрифт, почерк*
Key words: *manuscript, copy, polygraphic, textual criticism, print, handwriting*

XIX əsrin sonu, XX əsrin əvvəllərində yaşayıb yaratmış qüdrətli şair Hüseyn Nadim Naxçıvaninin əsərləri əsasən dini mövzudadır və əksəriyyəti süjetlər üzərində qurulmuşdur. Bu şeirlərdəki süjetlər obrazların fikir, hiss və davranışlarını əks etdirməklə yanaşı şair üsul və şəkillərinə riayət edir və sənətin gözəlliyinə qətiyyən xələl gətirmədən bədii həqiqəti, həyat həqiqətini daha cazibədar, daha parlaq edir. Şairin əsərlərinə diqqət yetirdikdə biz onun şeirlərinin mövzusundan asılı olmayaraq dil təmizliyinə, məna aydınlığına, fikirlərin tutumuna, hisslərin səmimiliyinə, eşqin ülviliyinə və reallığına, orijinal üsluba, zəngin bəddi-ifadə vasitələrinə, novatorluğa və digər xüsusiyyətlərə rast gəlirik.

"Naxçıvanın mədəni həyatına dair əlyazmalar xalqımızın milli-mənəvi sərvəti kimi tarixin həqiqi yaddaş reallığını özündə əks etdirir. Azərbaycanın ayrılmaz tərkib hissəsi olan doğma Naxçıvan öz zəngin tarixi, keçmişi və ədəbi mühiti ilə diqqəti cəlb edir. Naxçıvan əlyazma mətnləri tarixi baxımdan çox əhəmiyyətli dərəcədə başqa əlyazma mətnlərindən fərqlənir. Naxçıvan əlyazma mətnlərinin araşdırılması, milli-mənəvi, dini-əxlaqi, tarixi, keşmişi, ədəbi mühiti, fəlsəfi və regional baxımdan geniş bir sahəni əhatə etdiyi üçün çox böyük əhəmiyyət kəsb edir". (1, s.285)

Səbuhi İbrahimovun fikrinə rəğmən deyə bilərik ki, burada Hüseyn Nadim Naxçıvaninin Naxçıvan ədəbi mühitində öz payı vardır, eyni zamanda onun əlyazma mətnlərinin araşdıranların da zəhməti xüsusilə diqqətə layiqdir.

Öncə onu qeyd etmək lazımdır ki, Nadimin əsərlərinin, əsasən də "Divan"ının tərtibində elmi-poliqrafik təsvir "Mətnşünaslığ"ın nəzəri əsaslarına uyğun olaraq aparılmışdır. Mətnşünaslıq üçün çox faydalı olan elmi təsvir aşağıdakı ardıcıllıqla göstərilən məlumatları əhatə etmişdir.

1. Əlyazmaların şifrləri. Bu şifrlər rəqəmlə göstərilmişdir.

2. Müəllif. Təqdim olunan əsərlərin müəllifinin məhz Hüseyn Nadim Naxçıvani olduğu müəyyənləşdirilmişdir.

3. Müəllifin həyatı və əsərləri haqqında qısa məlumat. Müəllifin doğum və ölüm tarixi, doğulduğu məkan, təhsil aldığı məktəb və mədrəsə, müəllimləri və tələbələri, dövrünün ədib və alimlərilə əlaqələri, yaradıcılığı və əsərləri, ziyalıların onun yaradıcılığı ilə bağlı fikirlər haqqında qısa və konkret məlumatlar verilmişdir. Bundan əlavə təsvir edilən əsərlərin qısa şərhi və hansı adlarla tanınması göstərilmişdir.

4. Əlıyazmanın kağızı. Əlyazmaların kağızlarının bir qisminin Avropa bir qisminin isə Şərq istehsalı olduğu müəyyənləşdirilmişdir.

5. Xətt və mürəkkəb. Əlyazmaların yazılmasında əsgi əlifbanın "nəsx" xətt növülə, eyni zamanda köçürülməsində "kiril" əlifbası ilə, ö cümlədən qara mürəkkəblə yazılması və köçürülməsi qeyd olunmuşdur.

6. Əlyazmaların vərəqlərinin sayı, səhifələnmə üsulu və ölçüsü. Əlyazmaların cürbəcür sutunlarda yazıldığı, eyni zamanda kitabının vərəqlərinin sayı qeyd olunmuşdur.

7. Əlyazmaların tərtibatı. Hüseyn Nadim Naxçıvaninin özü tərəfindən yazılmış əlyazmalar bədii, kaliqrofik xəttlə yazılmış, mürəkkəblər bitgi boyalarından hazırlanmış və ecazkar bir xəttatlıqla işlənmişdir.

8. Mətnin haşiyələrində verilmiş məlumat və şərhlər. Mərsiyələrin, növhələrin başlığında əsərlərin kimə aid olunduğu, eyni zamanda kimlərin dilindən söyləndiyi qeyd olunmuşdur.

9. Nəşrin iştirakçılarının göstəricisi. Mətnin tarixini tərtib edən və mətni nəşrə hazırlayan mətnşünasdır. Onların adı mətnin ən görkəmli yerində durmuşdur; titulda, başlıqda. Ən azı arzu olunan variant isə ön sözdə, müəqəddimədə verilmişdir. Ön sözdə əlyazmaların saxlandığı yer haqqında məlumat verilmiş, xətt müəyyənləşdirilmiş, köçürülmə zamanı bu və ya digər faktiki əlamətlərin üzə çıxarılmasına kömək edənlər və başqa məsləhətçilər göstərilmişdir.

10. Mətnin nəşri texnikasına yekun. Mətnin nəşrinin texnikası həmin mətnin tarixinin tələb etdiyi faktlarla müəyyənləşdirilmişdir. Nəşrlərin qayda-qanunları, üsulları yalnız nəşr üçün uyğunlaşdırılmışdır. Bütün bunlar mətnin tarixinin tətbiqi əsaında tərtiblənmişdir.

AMEA Məhəmməd Füzuli adına Əlyazmalar İnsitutunda Nadimin iki dəftərdən ibarət əlyazması qorunub saxlanılır. B-7792 şifrəsi altında saxlasnılan əlyazmanın cildi kartondur. Ümumi dəftərə təhriri xətlə köçürülmüşdür. Həcmi 104 vərəqdən ibarətdir. Ölçüsü 16,5 x 23,5 sm-dıp. la-dan 17b-yə qədər olan hissə səliqəli nəsx xəttilə qara mürəkkəblə yazılmışdır. Növhələr ardıcıllıqla sıralanmışdır. Əvvəldən təxminən 10-15 səhifə düşmüşdür. Bəzi növhələrə müxtəlif xətlərlə düzəlişlər edilmişdir. Əlyazmada 134 növhə və sinəzən, payi-minbər, minacat, qəsidə və çavuşi yer almışdır. Bəzi növhələrə başlıq vertilmiş, əksəriyyətində isə sadəcə sinəzən yazılmışdır. Səkkiz növhə natamam, bir növhə isə təkrardır.

Nadimin digər əlyazması B-1241 şifrəsi altında saxlanılır. Ümumi dəftərə təhriri xətlə yazlmış olan bu əlyazmanın da cildi kartondur. B-7792 şifrəsi altında saxlanılan dəftərin davamıdır. Bu əlyazmada 141 növhə, qəsidə, payi-minbər, müstəqiləfrad (bunlar orijinalda dubeyt adı altında verilmişdir) yer almışdır. Həcmi 149 vərəq olan əlyazmanın ölçüsü 17,5 x 22,2 sm-dir. Burada da növhələr ardıcıllıqla sıralanmışdır. 10 növhə natamam, bir neçə növhə təkrar getmişdir.

Bunlardan başqa Nadimin nəvəsi Şahin Abdullayev, Hüseyn Nadim Naxçıvaninin "Divan"ını tərtib edən Mustafa Hacı Mailoğluna, atası, yəni Hüseyn Nadimin oğlu Məhəmməd Abdullayev tərəfindən kiril əlifbasına çevrilən və makinada çap olunmuş dəftərləri təqdim etmişdir. Dəftərlərdən biri mərhum Məhəmməd Abdullayevin kiril əlifbası ilə yazdığı əlyazmadır. Ümumilikdə makinada yazılmış növhələrin sayı 62-dir. Lakin bunların çox hissəsinin Nadimin orijinal əlyazma nüsxələrində mövcud olduğundan və növhələrin əksəriyyətində çoxlu səhvlərə yol verildiyindən Mustafa Hacı Mailoğlunun tərtib etdiyi "Divan"a salınmamışdır. Lakin Mustafa Hacı Mailoğlu, Əsgər Qədimovun tərtib etdiyi kitaba düşməyən bəzi qəzəlləri "Divan"a daxil etmişdir. Ancaq əfsuslar olsun ki, Nadimin qəzəllərinin orijinalı günümüzə gəlib çatmamışdır. Bu səbəbdən də Mustafa Mailoğlu, mərhum Məhəmməd Abdullayevin dəftərlərindəki qəzəllərdən istifadə etməli olmuşdur.

Əlyazmaların orijinalına diqqət yetirərkən biz Hacı Mustafa Mailoğlunun tamamilə səhvsiz işlədiyini və ərəb əlifbasından latın qrafikasına tamamilə xətasız fonotransliterasiya etdiyini görürük. Bu olduqca çətin və şərəfli işə görə biz Hacı Mustafa Mailoğluna dərin minnətdarlığımızı bildiririk.

Bunu da qeyd etmək lazımdır ki, Hüseyn Nadim Naxçıvaninin "Divan"ının redaktoru Hacı Arif Buzovnalı da çox böyük əmək sərf etmiş və şairin əsərlərini yüksək peşəkarlıqla redaktə etmişdir. Biz bu işdə ona da dərin təşəkkürümüzü bildiriirk.

Hüseyn Nadim Naxçıvaninin "Divan"ında materialların yerləşdirilməsi mətnşünaslığın tələbinə uyğun olaraq üç prinsipə söykənmişdir.;

1. Xronoloji ardıcıllıq.
2. Janrlar üzrə düzülüş.
3. Mövzulara görə bölgü.

Hüseyn Nadim Naxçıvaninin əsərlərindən ibarət kitabı ilk dəfə filologiya elmləri doktoru Əsgər Qədimov, "Hüseyn Nadim Naxçıvani", "Seçmə şeirlər" başlığı altında"Azərbaycan Dövlət Nəşriyyatı"nda 1993-cü ildə nəşr etdirmişdir. "Divan"ını isə yuxarıda qeyd olunduğu kimi Mustafa Hacı Mailoğlu, Arif Buzovnalının redaktəsi ilə 2012-ci ildə Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası Məhəmməd Füzuli adına Əlyazmalar İnsitutunda nəşr etdirmişdir.

Bunu da qeyd etmək lazımdır ki, klassik şairlərmizn əksəriyyəti "Əbcəd" hərflərindən istifadə etmişdir. Ehtimal oluna bilər ki, Hüseyn Nadim Naxçıvani də bu hərflərdən istifadə etmişdir və yəqin ki, repressiya dövründə itib-batan əsərlərinin arasında bu klassik sənət vasitələri də itib batmışdır. Bu səbəbdən də "Əbcəd"hərfləri haqqında məlumat verməyi özümüzə borc bildik.

"Ərəb əlifbasını təşkil edən 28 hərif qədim zamanlardan etibarən ədədləri işarə etmək üçün də işlənmişdir. Ayrı-ayrı ədədləri bildirən müasir ərəb əlifbası sırası ilə deyil, qədimdə qəbul olunmuş əlifba sırası ilə 8 xüsusi kəlmədə işlədilmişdir ki, buna əbcəd hərfləri deyilir. Əslində həmin 8 xüsusi kəlmələrin heç biririn mənası yoxdur. Lakin onları aşağıdakı kimi mənalandıranlar da vardır:

ابجاد (əbcəd) – başladı; حاواز (həvvəz) – birləşdirdi;
حطيى (hutii) – xəbərdar oldu; كالامن (kələmən) – sözə gəldi;
ثافاث (səfəs) – tez öyrəndi; قاراشاط (qərəşət) – səliqəyə saldı;
ضازيغ (zəzig) – tanış etdi, başa çatdırdı; ثخيز(səxiz) – baxdı;

Bu sözlərdəki hərflərin hər biri aşağıdakı rəqəmlərə bərabərdir:

1. ا (əlif) =1
ب (bə) =2
ج (cim) =3
د (dəl) =4

2. ءحا (hə) = 5
و (vav) = 6
ز (zəyn) = 7

3. ح (ha) = 8
ط (ta) = 9
ى (yə) = 10

4.ك (kəf) = 20
ل (ləm) = 30
م (mim) =40
ن (nun) =50

5. س (sin) = 60
ع (ayn) = 70
ة (tə) = 80
ص (sad) = 90
ض (dad) = 800

6.ق (qaf) = 100
ر (ra) = 200
ش (şin) = 300
ت (tə) = 400

7. ث (sə) =500
خ (xə) =600
ز (zəl) =700

8. ظ (za) = 900
غ (ğayn) = 1000

Hərflərin bu sözlərdə ifadə etdiyi ədədlərdən görünür ki, birinci üç kəlmə təkliklər (1-10), sonrakı iki kəlmə onluqlar (20-90) və axırıncı üç kəlmə yüzlüklərdən (100-1000) ibarətdir".

"Əbcəd" hərfləri haqqında anlayış bütünlüklə Kamandar Şəriflinin "Mətnşünaslığın Nəzəri Əsasları" kitabından götürülmüşdür. (2, s.183,184)

H.N.Naxçıvaninin əsərlərini ilk dəfə nəşrə hazırlayıb çap etdirən filologiya elmləri doktoru Əsgər Qədimov olmuşdur. (3, s.9)

Şairin əsərlərinin ilk çapına seçmə şeirləri daxil edilib. Lakin Nadimin küliiyatını ilk dəfə nəşrə hazırlayıb fonotransliterasiya edən, tekstoloji iş aparan, toplayıb tərtib edərək "Divan" halına salan tədqiqatçı Hacı Mustafa Mailoğlu olmuşdur. Tədqiqatçının özünün etiraf etdiyi kimi, bu nəcib iş, AMEA-nın müxbir üzvü Möhsün Nağısoylu ilə məsləhətləşəndən sonra baş tutub.

H.N.Naxçıvanini haqqında ötən əsrin müxtəlif illərində qısa məlumatlara rast gəlmək mümkündür. Hacı Mustafa Mailoğluna istinad edərək qeyd edək ki, şairin haqqında ilk məlumat "Şərq qapısı" qəzetində (27 mart 1947-ci il) Əli Hüseynov adlı müəllifə məxsusdur. Hüseyn Abdulla oğlu (Nadim) adlı bu məqalədə şair haqqında lakonik informasiya verilmişdir. Fərman Xəlilovun "Nadim" adlı məqaləsi ("Şərq qapısı" 27 iyul 1971-ci il), Rasim Tağıyevin "Açılmamış səhifələrdə döyünəndə ürək" ("Azərbaycan müəllimi" qəzeti, 7 noyabr 1974-cü il) adlı məqaləsi bu silsilədəndir. Qeyd etdiyimiz kimi Nadim şeirlərinin ilk çapı Əsgər Qədimova məxsusdursa, fundamental, tekstoloji kamillik baxımından "Divan"ını nəşr etdirən Hacı Mustafa Mailoğlunun zəhməti tarixi-ədəbi bir dəyərə mailkdir.

Ədəbiyyat

1. Səbuhi İbrahimov."Naxçıvan Mənəvi-Mədəni İrsinə dair Əlyazma Mətnləri"."Elm və Təhsil" Bakı-2017.

2. Kamandar Şərifli. "Mətnşünaslığın Nəzəri Əsasları" Bakı-"Nurlan"-2011..

3. Qədimov Əsgər Hüseyn Nadim Naxçıvani Seçmə şeirlər "Azərbaycan Dövlət Nəşriyyatı" Bakı-1993.

С.Ахмедова

Рукописные копии и публикации сочинений Надима

Резюме

Рукописи о культурной жизни Нахичевани, как национальное и духовное достояние нашей нации отражают истинную реальность памяти истории. Родная Нахичевань,которая является неотьемлемой частью Азербайджана привлекает своей богатой историей, своим прошлым и литературной средой, нахичеванские рукописные тексты существенно отличаются от других рукописных текстов. Исследование нахичеванских рукописных текстов имеет очень

важное значение с национально-духовной, религиозно-моральной, исторической, философской и региональной точки зрения.

В Институте Рукописей им. М.Физули НАНА хранятся две тетради Надима. Обложка рукописи, хранящейся под шифром В-7792, картонная. Переписана в общую тетрадь почерком тахрири. Объем состоит из 104 листов. Размер 16,5х23,5 см. До листа 1748 написана черными чернилами аккуратным насхом. От начала не достает примерно 10-15 листов. Разными почерками внесены изменения в некоторые новхи. В рукописи 134 новх и синезанов, пайи-минбаров, минаджатов, касид и чавуши. Некоторым новхам даны заголовки, но в большенстве рукописей написаны только синезаны. Восемь новх неполные, одна повторная.

Другая рукопись Надима хранится под шифром В-1241. Обложка этой рукописи,которая написана в общую тетрадь почерком тахриры, тоже картонная, является продолжением тетради, хранящейся под шифром В-7792. В эту рукопись вмещены 141 новх, касид, пайи-минбаров, мустагилафрад (в оригинале даны как дюбейти). Размеры рукописи состоящей из 149 листов 17,5х22,2 см. Тут новхи тоже последовательно упорядочены. Десять новх неполные, а некоторые повторные.

S.Ahmadova

Manuscript copies and publications of Nadim's works

Summary

Manuscripts about the cultural life of Nakhchivan, as national – spiritual property of our nation, reflect true reality of the memory of history. Native Nakhchivan attracts visitorswith its rich history, past and literary environment. Manuscript texts of Nakhchivan significantly differ from other manuscript texts. Investigation of manuscript texts of Nakhchivan are of great importance from national – spiritual, religious – moral, historical, past, literary environmental, philosophical and regional point of views.

Nadim's two copy-books are preserved at the Institute of Manuscripts named after M.Fuzuli. Cover of the manuscript preserved under the password B-7792 is cardboard. It was rewritten in commonplace book in the "tahriri" handwriting, consists of 104 pages. Size – 16,5 x 23,5 sm.It's rewritten in neat naskh with black ink till list 17b. It lacks approximately 10-15 pages from the beginning. Some alterations were made in some novkhs by various handwritings.There are 134 novkhs and sinezans, payi-minbars, minajats, gasids and chavushs. Some novkhs were given headlines, but in most manuscripts only sinezans are written. Eight novkhs are incomplete, but one repeated.

Nadim's other manuscript is preserved under the password B-1241. The cover of this manuscript, which is written in commonplace book in "tahriri" handwriting, is also cardboard. It'sa continuation of the copy-book preserved under the password B-7792. 141 novkhs, gasids, payi-minbars, mustagilafrad ("dubeyti" in original) were included in this manuscript.

Size of the manuscript consisting of 149 pages are 17,5 x 22,2sm. Novkhs here were also put consistently in order. Ten novkhs are incomplete, but some are repeated.

Rəyçi: filol.e.d. T.Kərimli

Redaksiyaya daxil olub: 30.10.2017

T.İ.ƏLİYEVA

Bakı Slavyan Universiteti
(Bakı şəh., S.Rüstəm küç., 25)

POSTSOVET POSTMODERNİZMİNİN MÜQAYİSƏLİ TİPOLOGİYASINA DAİR QEYDLƏR

Açar sözlər: *postmodernizm, modernizm, Azərbaycan ədəbiyyatı, rus ədəbiyyatı, postsovet dövrü ədəbiyyatı*
Ключевые слова: *постмодернизм, модернизм, азербайджанская литература, русская литература, постсоветская литература*
Key words: *postmodernism, modernism, Azerbaijan literature, Russian literature, Post-Soviet periodical literature.*

Postsovet dövrünün ədəbi müzakirələrinin ən aktual mövzularından birinin postmodernizm olduğunu desək yanılmarıq. Bunun bir səbəbini bu cərəyanın klassik ənənədən və eləcə də sovet ədəbi təcrübəsindən kəskin fərqlənməsini hesab etsək, digər bir amil sosialist realizmindən uzaqlaşan keçmiş sovet ədəbi məkanında yeni dövr ədəbiyyatının metodoloji meyarlarının aydınlaşmamağı idi. Müstəqilliyin ilk illərində xüsusilə aktual səslənən yeni metodologiya axtarışları bir nəticə vermədi. Sonradan da vahid bir nəticə hasil olmadı və müəyyən məqamda ədəbi təcrübə özü göstərdi ki, vahid metodologiya əslində elə sovet totalitar təfəkkürünün anlayışı imiş. Azad təfəkkürdə vahid və yeganə metodologiya ola bilməzdi. Tədqiqatçılardan əvvəl bu həqiqəti bədii təcrübə özü təsdiqlədi – rus ədəbiyyatında klassik realizm ənənəsindən başlayaraq, "sərt nəsr", "kütləvi ədəbiyyat", "qadın ədəbiyyatı", metarealizm, konseptualizm, minimalizm, eskapizm, postavanqard, manyeristlər, postintellektualizm və nəhayət postmodernizm kimi bir çox ədəbi cərəyanlar meydana çıxdı. Azərbaycan ədəbi prosesində avanqard, modern, magik realizm, minimalizm, sosial-psixoloji nəsr və həm də postmodernizm kimi meyllər bəyan edildi.

Bütövlükdə postsovet məkanında izlənən bu metod-üslub rəngarəngliyi içərisində məhz postmodernizm sovet ədəbi ənənəsindən üzülüşməyin və yeniliyin əsas rəmzi kimi qəbul olunmağa başladı. Lakin digər postsovet xalqlarında olduğu kimi, Azərbaycan ədəbiyyatşünaslığında da postmodernizm cərəyanının metodoloji aspektləri, tipologiyası və bədii xüsusiyyətləri yetərincə araşdırılmayıb və bir sıra mübahisəli məqamlar yenə qalmaqdadır.

Son dövrlərin ədəbi araşdırmalarında və ədəbi tənqiddə hətta postmodernizm anlayışının özünün tam qərarlaşdığını deyə bilmərik. Bəzən hətta Mirzə Cəlildə, Sabirdə də postmodernizm axtarıldığının şahidi oluruq. Ümumən, mövcud mülahizələri sərf-nəzər etsək, postmodernizmin əsasən aşağıdakı mənalarda anlaşıldığını görə bilərik. Əvvələn, mədəniyyətin fərqli növlərinin çulğaşmasından ibarət müasir vəziyyəti, ikincisi, müxtəlif dövrlərdə izlənən yaradıcılıq metodu, digər ədəbi cərəyanlarda da aşkarlanan bədii xüsusiyyət və s. Konseptual yanaşmaların belə fərqliliyinə baxmayaraq, tədqiqatçılar postmodernizmə ənənəvi anlamda varisliyin, donuq dəyərlər sisteminin, təqlidiliyin (Aristoteldən gələn mimesis anlayışının) və qiymətləndirmənin yad olduğunu bildirirlər. Kənar predmeti yox, özü-özünü ifadə edən, bu ifadə etdiyinə də şübhə ilə yanaşan, yaradıcılığı oyuna, dünyanı mətnə çevirən, gerçək həyatı virtual mühitlə əvəzləyən postmodernizmin postsovet xalqları ədəbiyyatında səciyyəvi cəhəti bu radikal qavrayışın məhz sovet ideologiyasına və totalitar təfəkkürə qarşı yönəlməsi idi.

Əslində sovet ideologiyasına qarşı postmodern çıxışın elementləri XX əsrin 60-70-ci illərində A.Bitovun («Пушкинский дом»), Ven.Yerofeyevin («Москва – Петушки»), S.Sokolovun («Школа для дураков»), Y.Aleşkovskinin («Кенгуру») əsərlərində izlənilir. Sosial sistemin inkarı ilə yanaşı, postmodernizm bir çox keçmiş sovet xalqlarının ədəbiyyatında klassik ədəbi ənənədən üzülüşən, ilk növbədə, sosialist realizmi meyarlarından kəskin fərqlə-

nən geniş ədəbi hərəkata çevrildi. Buna görə də, sovet ictimai mühitinin, tarixi situasiyanın, mədəni ənənənin və digər amillərin təsiri ilə postsovet məkanında formalaşmış və bu gün də cərəyan edən postmodernizm hərəkatı, bir tərəfdən, Qərb postmodernizmindən fərqli tipoloji xüsusiyyətlərə malikdir. Bu xüsusiyyətlər postsovet xalqları ədəbiyyatındakı postmodernizmin ortaq tarixi-tipoloji keyfiyyəti hesab oluna bilər. Digər tərəfdən, keçmiş sovet xalqlarının ədəbi prosesində milli-mədəni özünəməxsusluqdan və regional proseslərdən qaynaqlanan fərdi keyfiyyətlər aşkarlanır. Yəni postsovet postmodernizmi həm eyni ictimai-siyasi mühitdən gələn ortaq bədii keyfiyyətlərə, həm də milli-genetik özünəməxsusluğa malik ədəbi-mədəni fenomen kimi aşkarlanır. Bu xüsusiyyət bir ədəbi cərəyan kimi mahiyyətcə universallıqla seçilən postmodernizmin uzun illər sosialist realizmi məcrasında mövcud olmuş postsovet xalqları ədəbiyyatındakı özünəməxsusluğunu müəyyənləşdirən amildir. Buna görə də postsovet mühitində, o cümlədən Azərbaycan ədəbiyyatında postmodernizmin tarixi qaynaqlarının müqayisəli tədqiqini indiki mərhələdə bu ədəbi hadisənin tipologiyasını və poetikasını aşkarlayan əsas araşdırma üsulu hesab etmək olar.

Postsovet ədəbi təcrübəsində, o cümlədən Azərbaycan və rus ədəbiyyatında postmodernizmi Qərb ədəbiyyatından fərqləndirən əsas tipoloji cəhətlərdən biri, qeyd olunduğu kimi, ilk növbədə sovet totalitar təfəkkürünün, sosial qaydaların və mental stereotiplərin əleyhinə olması idi. Sovet mühitində modernist ədəbi cərəyanlar və postmodernizm keçən əsrin sonlarında artıq qürub çağını yaşayan sosialist gerçəkliyinin, dünyagörüşünün və təfəkkür tərzinin inkarı, cəmiyyətin maddi və mənəvi süqutuna ədəbi-estetik fikrin bədii reaksiyası idi. Ancaq bu proses, saxta idealların inkarı, bütlərin dağıdılması müəyyən formalarda artıq 1950-ci illərin axırlarından, "mülayimləşmə" dövründən başlamışdı.

Bu dövrdən başlayaraq, Bəxtiyar Vahabzadə, Əli Kərim, Məmməd Araz, İlyas Əfəndiyev, İsmayıl Şıxlı, İsa Hüseynov, Anar, Elçin, Yusif Səmədoğlu, İsi Məlikzadə, İsa İsmayılzadə, Ramiz Rövşən, Mövlud Süleymanlı, Vaqif Bayatlı Önər kimi yazıçı və şairlərin yaradıcılığında ənənəvi sovet estetik meyarlarının ziddinə olan meyarlar aşkarlanır, ədəbi proses, bir tərəfdən, milli qaynaqları, digər tərəfdən, bəşəri dəyərləri aktuallaşdırır, yeni üslub və məzmun keyfiyyəti meydana çıxırdı. Ədəbiyyatda psixologizm, analitizm, mifopoetik üslub inkişaf edir, insanın daxili mürəkkəbliyi, təhtəlşüur ifadə olunurdu. Eyni zamanda folklora, epik mətnlərə və tarixi keçmişə müraciət dərinləşirdi. 1960-cı illərdən xüsusilə vüsət qazanan bu meyl ilk növbədə sosialist realizminin doqmatik meyarlarına, birtərəfli insan konsepsiyasına, yaradıcılığın ideoloji təfsirinə zidd idi. İki əsrin qovşağında isə sovet dövlətinin süqutu ərəfəsində ədəbiyyatda milli ideallar, milli azadlıq ideyaları önə çıxdı, tarixi keçmişə münasibət mahiyyətcə dəyişdi, sovet məfkurəsinin mifləşdirdiyi tarixi keçmişə fəlsəfi-psixoloji münasibət, deyək ki, Yusif Səmədoğlunun "Qətl günü"ndə canlı yaddaş, insanın daxili yaşantıları, subyektiv zaman qavrayışı əvəz etdi.

Ancaq ədəbiyyatımızda postmodernizmin qaynaqları yalnız bunlarla, sovet dövrü gerçəkliyi və ədəbiyyatı ilə məhdudlaşmır. Sovet dövrünün ictimai-siyasi amilləri və ədəbi zəmini ilə bərabər, Azərbaycan postmodernizminin mühüm ədəbi-mədəni qaynaqlarına həm də milli eposu, xüsusən, "Kitabi-Dədə Qorqud" və "Koroğlu" dastanını, klassik sufi fəlsəfəsini və poeziyasını, XX əsrin əvvəllərinin satirik realizmini, Mirzə Cəlil, Sabir yaradıcılığını da aid edə bilərik. Kamal Abdullanın "Yarımçıq əlyazma" romanında "Kitabi-Dədə Qorqud", "Sehrbazlar dərəsi"ndə sufi ənənəsi və Şərq mistikası, İlqar Fəhminin "Çənlibel tülküsü"ndə "Koroğlu", Azad Yaşarın mediativ-parodik poeziyasında xalq şeiri, F.Uğurlu, Ş.Ağayar, M.Köhnəqala, E.Hüseynbəyli, H.Herisçi əsərlərində keçən əsrin əvvəlləri və ortaları fərqli ədəbi cərəyanlar, o cümlədən Avropa modernizmi və postmodernizmi milli postmodernizmin ədəbi qaynaqları sırasındandır.

Lakin bir daha qeyd etməliyik ki, ümumən postmodernizmdə olduğu kimi, Azərbaycan postmodernizmində də ədəbi varislik anlayışı özünəməxsus şəkildədir və əslində burada söhbət ənənəvi anlamda varislik və qaynaqlardan deyil, intertekstuallıqdan və postmodern

ironiyadan getməlidir. Bütövlükdə postmodernizm, o cümlədən Azərbaycan postmodernist ədəbiyyatı müəyyən məqamlarda bəşəri və milli mədəniyyətin qaynaqları ilə mexaniki varisliyi, daha doğrusu, ənənəyə donuq və bütləşdirici münasibəti, xüsusən də sovetdən qalma ideoloji təfsiri inkar edir. Buna görə də bu dövrdə postmodern kinayə və şübhə yalnız tarixin və müasirliyin hadisələrinə deyil, həm də ənənəvi qavrayış stereotiplərinə münasibətdə təzahür edirdi. Bu cəhət K.Abdullanın "Yarımçıq əlyazma", İlqar Fəhminin "Çənlibel tülküsü", H.Herisçinin, Ş.Ağayarın yaradıcılığı üçün səciyyəvi cəhətdir.

Tipoloji mənbənin, ədəbi-fəlsəfi qaynaqların coğrafi və mənəvi baxımdan genişliyi və əhatəliliyi rus postmodernizminin də zəngin poetik tipologiyasını müəyyənləşdirən amillərdəndir. Rus postmodernizminin fəlsəfi və ədəbi qaynaqları pravoslavlıq və qədim dövr rus ədəbiyyatı, milli folklor, klassik rus ədəbiyyatı, J.Derida, Orteqa-i-Qasset fəlsəfəsi, V.Xlebnikov, A.Belıy, M.Baxtin, F.Fellini, U.Eko yaradıcılığında aşkarlanan fəlsəfi mülahizə və müddəalar, eləcə də keçən əsrin əvvəlləri rus dini fəlsəfəsi və Gümüş dövr poeziyası, sovet dövrü dissident və emiqrant ədəbiyyatı, XX əsrin altmışıncı illərinin "kənd" və "şəhər" nəsridir.

Dediyimiz kimi, hələ 1960-70-ci illərdə A.Bitov, Ven.Yerofeyev, S.Sokolov, Y.Aleşkovski kimi yazıçıların yaradıcılığında ilk nümunələri izlənən rus postmodernizminin formalaşmasında sosial-ictimai proseslərin, kommunist məfkurəsinin tədrici süqutu da əhəmiyyətli zəmin olub. Sovet siyasi rejiminin və kommunist məfkurəsinin böhranı postmodernizmdə mətnaltı qatda əks olunurdu. Lakin postmodernizm tərəfindən kommunist məfkurəsinin iflasının ifadəsi sadəcə ənənəvi "tənqid" və "ifşa" formasında baş vermirdi. Postmodernist mətn inkar etdiyi kommunizmin mahiyyətini öz poetik strukturunda təkrarlayaraq təkzib edirdi: kommunist determinizmə görə istehsalat prosesi ilə müəyyənləşən ictimai həyat sinfi xarakter daşıyır, intertekstual münasibətlərlə müəyyənləşən postmodernist mətn də rəmzi səciyyəlidir; kommunizmdə sosial gerçəklik ideoloji ehkamlarla formalaşır, postmodernizmdə də dünya gerçək aləm yox, irreal mətn kimi qəbul edilir; avtoritar səciyyəli kommunizm cəmiyyəti ideoloji ehkamlar, marksizm-leninizmin avtoritar klassiklərinin ideyalarına əsaslanır, postmodernist mətn də mövcud mətnlərdən, sitatlardan ibarətdir; sovet cəmiyyəti gerçək olmayan virtual kommunizmin proobrazıdır, postmodernizmə də gerçəyi əks edən obraz yox, reallıqda orijinalı olmayan simulyakr xasdır, sovet həyat tərzinin rituallığı postmodernist oyunvariliyə uyğundur və s. Postmodernist mətn bu kimi struktur oxşarlıqları ilə kommunist məfkurəsinin və sovet cəmiyyətinin puçluğunu təsbitləyir və "bir çox mədəni ənənələrin köhnəldiyinin, bir çox idealların, dəyərlərin tükəndiyinin, özünün bir çox məqsəd və mənalarından bədgüman olmuş mədəniyyətin yorğunluğunun işarəsi idi, həm də dalandan sonsuz çıxış axtarışının bəlirtisi" kimi meydana çıxırdı (7, s.417).

Qeyd edək ki, genetik, tipoloji qaynaqların rəngarəngliyi Azərbaycan və rus postmodernizminin poetikasının da rəngarəngliyinə səbəb olub. Müasir Azərbaycan modernist və postmodernist ədəbiyyatında izlənən orijinal janr modifikasiyalarından "roman-əlyazma" (K.Abdulla "Yarımçıq əlyazma"), "roman-bioqrafiya" (İ.Fəhmi "Bakı tarixindən kollaj"), eləcə də R.Tağının ("Parlaq quş", "Anna Karenina ilə məhkəmə çəkişmələri"), M.Köhnəqalanın ("Gümüş kuzə"), H.Herisçinin ("Nekroloq"), F.Uğurlunun ("Fərhadın Xosrovu öldürməsi", "Leylinin məcnunluğu, İskəndərin qanunu") nəsri, Azad Yaşarın mediativ-parodik, Salam və Etimad Başkeçidin dekonstruktiv poeziyası, Rasim Qaracanın minimalist əsərləri və sairə məhz genetik qaynaqlar və tipoloji kontekst fonunda adekvat qavranıla və şərh oluna bilər. Rus ədəbiyyatındakı yeni, roman-kommentari, roman-rimeyk, roman-muzey, "marka albomu", hiper-roman və sairə kimi postmodernist janrların şərhi də mədəni və intertekstual kontekst nəzərə alınmadan mümkün deyil.

Göründüyü kimi, postmodernizm universal olduğu qədər də milli-regional xüsusiyyətə malikdir. Postsovet məkanında gedən tarixi proseslər postmodernist yaradıcılığa dərindən təsir etmişdir. Qeyd olunduğu kimi, postsovet xalqlarının ədəbiyyatında, o cümlədən Azərbaycan ədəbiyyatında postmodernizmin tarixi tipologiyasının və poetikasının formalaşması, sovet ideologiyasının inkarı kontekstində gerçəkləşmişdir. Bu cəhətlər Azərbaycan və rus

postmodernizmində milli ənənədən gələn fərqlərlə yanaşı, sosial-mədəni kontekstin ortaqlığından doğan oxşarlıqların da mövcudluğunu şərtləndirmişdir. Buna görə də postmodernizmin postsovet məkanında milli təzahürlərinin müqayisəli tədqiqini bu mərhələdə səmərəli hesab etmək olar. Müqayisəli araşdırmalar postmodernizmin orijinal tipoloji hadisə kimi özünəməxsusluğunu, universal semantikasını aşkarlamağa, bu cərəyan daxilində klassik ənənə və müasir poetik qavrayışın qarşılıqlı münasibətinin, universal, milli və fərdi müəllif özəlliklərinin öyrənilməsinə daha geniş imkan yarada bilər.

Beləliklə, ictimai şüurda və estetik sistemdə, bədii yaradıcılığın tipologiyasında və poetikasında dərin dəyişikliklər dövrü olan XX-XXI əsrlərin qovşağında postmodernist ədəbiyyat ideoloji baxımdan radikal, tarixi baxımdan inqilabi, yaradıcı cəhətdən varislikdən uzaqlaşan meyl kimi aşkarlanır. Buna görə də klassik ənənəyə alternativ kimi təqdim olunan bu ədəbi istiqamətin tipoloji və poetik xüsusiyyətlərinin müqayisəli tədqiqi həm bu fərqli cərəyanın, həm də bütövlükdə bu mərhələnin ədəbi-estetik fikrinin mahiyyətini, ədəbi prosesin qanunauyğunluqlarını və bədii mətnlərinin özünəməxsusluğunu və bu kontekstdə millilik və bəşəriliyin tənasübünü daha dolğun qavramağa imkan verəcək elmi məsələlərdəndir.

Ədəbiyyat

1. Quliyev Q. Postmodernizm // Tənqid. Net. № 5, 2008
2. Hacılı A. Postmodernizm // Tənqid.net. №3, 2007. s.69-70
3. Yusifli C. Postmodernizm: həssaslıqdan şüursuzluğa, yaxud ikiqat kodlaşdırma // Tənqid. net. №7, 2010.
4. Rafiq Yusifoğlu. Postmodernizm və onun nəzəri-estetik prinsipləri // http://manera.az/edebiyyat/2741-postmodernizm-ve-onun-nezeri-estetik-prinsipleri-maneraaz.html
5. Асад ДЖАХАНГИР. Глобализация или национальное: в чем выход из дилеммы? // Дружба Народов 2006, 3
6. И.П.Ильин. Постструктурализм. Деконструктивизм. Постмодернизм. – М., 1996.
7. Е.Ермолин. Примадонны постмодерна, или эстетика огородного контекста // Континент, 1995, № 84. – С. 417
8. Вяч.Курицын. Русский литературный постмодернизм. – М., 2000.
9. "Китаби Деде Горгут" - фантазия на тему // «Иностранная литература». 2007, №4.
10. Шарифова С.Ш. Постмодернистский азербайджанский роман XXI века (обзор современной азербайджанской романистики) // http://ngmu.ru/cozo/mos/article/text_full.php?id=473

Т.И.Алиева

Заметки о сравнительной типологии постсоветского постмодернизма

Резюме

В статье изучена методология исследования исторической типологии постмодернизма как одного из оригинальных течений постсоветской литературы. Рассмотрена связь этого течения с процессами, происходящими в советском и постсоветском обществе. Обобщены критерии сравнительного исследования азербайджанского и русского постмодернизма.

T.I.Aliyeva

Remarks on Comparative Typology of Post Soviet and Postmodernism

Summary

The historical typology of Post-modernism regarding the original literary trend of Post-Soviet Literature are investigated in the issue. The direct relationship of this literary trend between Soviet and Post Soviet society processes is reviewed.The comparative scientific research of Azerbaijan and Post-modernism generallizes the criterion.

Rəyçi: filol.e.d., prof. A.A.Hacıyev
Redaksiyaya daxil olub: 05.12.2017

Q.ƏZİZXANLI
e-mail: gardashxan.eziz@gmail.com

Xəzər Universiteti
(Bakı şəh., Məhsəti Gəncəvi küç., 11)

VƏTƏNDAŞLIQ LİRİKASINDA MİLLİ MƏFKURƏ VƏ AZƏRBAYCANÇILIQ
(Məmməd Araz, Söhrab Tahir və Məmməd İsmayılın yaradıcılığı əsasında)

Açar sözlər: *vətəndaşlıq lirikası, milli məfkurə, azərbaycançılıq konsepsiyası, Araz, Söhrab, Məmməd.*
Ключевые слова: *гражданская лирика, национальная идеология, концепция азербайджанства, Аракс, Сохраб, Мамед.*
Key words: *civic lyrics, national idelogy, Azerbaijanism concept, Araz, Sohrab, Mammad.*

Milli ideyanın təşəkkülü və formalaşması, milli mənlik şüurunun yüksəlişi baxımından vətəndaşlıq lirikası mənsub olduğu xalqın həyatında hər zaman mühüm rol oynayıb. Vətəndaşlıq lirikası, həm də maarifçilik dərsləri, milli-mədəni dəyərlər deməkdir. Dosent Dilbər Zeynalova XX əsrin ikinci yarısında vətəndaşlıq lirikasının dirçəlməsində mühüm rol oynamış 60-cı illərə qədərki dövrü xarakterizə edərkən yazır: "S.Vurğunun məşhur "Azərbaycan" şeirindən sonra ədəbi-bədii fikrimizdə, xüsusilə poeziyada Vətən mövzusu faktiki olaraq aparıcı mövzuya çevrilmişdir" (1, s.309). Onun fikrincə, "Vətəndaşlıq lirikası deyəndə, əlbəttə, bir etnogenezə məxsus lirikadan deyil, Azərbaycanın bütün etnosuna şamil edilən poetik ideologiya, ideyadan söhbət gedir" (1, s.308).

60-cı illər və sonrakı nəslin nümayəndələri içində M.Araz, S.Tahir və M.İsmayıl lirikasının ictimai məzmunu şeirdən-şeirə daha da güclü xarakter daşımağa başlayıb. Lirika çox zaman onların yaradıcılığını şərh etmək üçün açar rolunu oynayırdı. Onların ən yaxşı əsərlərinin əsas qayəsini vətəndaşlıq lirikası təşkil edir və ictimai məzmunlu poetik fikirlərdə vətəndaş oxucu özünü tapa bilirdi. Azərbaycanın ictimai-siyasi həyatında əhəmiyyətli mövqe qazanan vətəndaşlıq lirikasının qəhrəman obrazında oxucu öz arzu və istəklərini görürdü. Onların yaradıcılığında ictimai həyatdakı hadisələr daxili dramatizmi, psixoloji dərinliyi ilə əks olunurdu. Şeirlərində milli məfkurə məsələsi mənəvi-əxlaqi problem kimi qoyulurdu. Ona görə də, bu şairlərin vətəndaş pafoslu şeirlərinin Azərbaycanda milli məfkurənin formalaşmasında əhəmiyyətli təsiri olmuşdur.

M.Arazın "Nişançı özümüz, hədəf özümüz", "Tarixçi alimə", "Bu millətin dərdi-səri", "Nobel mükafatı", "İlhamım", "Duman", "Yoxdur özgə umacağım", "Professor Gülə məktub", "Vətən desin", "Məndən ötdü, qardaşıma dəydi", "Azərbaycan – dünyam mənim", "Göyərdi", "Yol ayrıcında söhbət", "Ya rəbbim, bu dünya sən quran deyil" və s. şeirləri Azərbaycanda milli təfəkkürün dirçəlişinə əhəmiyyətli təsir göstərmişdir. S.Tahirin "Mən", "Qayıtmışam səngərimə", "Təbrizi gəzirəm, "Daha", "Azadlıq", "Zindanda məhbus", "Xalq", "Çörək", "Sərhəd", "Anam Nəsibə – qızım Nəsibə", "Bir ovuc torpaq", "Savalan", "Öləndə" kimi məşhur şeirləri də Azərbaycan gəncliyində milli məfkurənin formalaşmasına öz töhfəsini vermişdir. Güney Azərbaycanda doğulmuş şairlərimiz içində S.Tahirin yaradıcılığı öz təsir gücü, bədii çəkisi ilə fərqlənir. Bu kontekstdən yanaşdıqda M.İsmayılın ən çox "Savalanda yatan igid", "Beləmi oldu", "İlk beşik, "İlk yuva", "Köksümdən göyərən arzu", "Gözümü açanda gördüm Arazam", "Bu xalq çəpik çalmaq öyrənir hələ", "Hələ yaşamağa dəyər", "Oxu, bu günlərin nəğmələrini", "Çatacağım bir arzu var" adlı şeirlərində vətəndaşlıq pafosu üstünlük təşkil edir. Bu şairlərin cəmiyyətə, həyat hadisələrinə azərbaycançılıq mövqeyindən çıxış edərək yanaşması onların üslubuna özünəməxsus pafos gətirməklə, orijinal deyim tərzlərinə də ictimai çalarlar əlavə etmişdir. Ancaq M.Araz və S.Tahir lirikasında azərbaycançılığın milli məfkurə olaraq konseptual şəkildə meydana çıxması özünü daha qabarıq göstərmişdir.

Ədəbiyyatşünaslar bu şairlərin ədəbi-estetik görüşlərinin formalaşmasında rol oynayan amilləri, gerçəkliyin bədii ədəbiyyatda inikası probleminə münasibətlərini, sənətkar taleyi və yaradıcılıq azadlığı barədə düşüncələrini ümumiləşdirsələr də, lirikasında milli məfkurə məsələsi problem səviyyəsində öyrənilməmişdir.

Araşdırmaçıların bir qismi (X.Kərimli, R.Qasımov və Z.İsmayıl, H.Mehdiyev, M.Qaraxanoğlu və b.) M.Araz lirikasını əsasən ictimai-fəlsəfi istiqamətdə təhlil edir (2), ikinci qismi (Ə.Mustafa, S.Vəkilov, Z.Quliyeva) isə konkret nümunələrə bəzən sxematik yanaşmışlar (2). S.Xəyal M.Arazın 70 illik yubileyinə "Dünya sənin, dünya mənim, dünya heç kimin" (3) adlı "elmi-filoloji kitab" həsr etmişdir. Monoqrafiyanın annotasiyasında M.Arazın şəxsiyyəti, ömür yolu, poeziyası, məqalələri əsasında araşdırma aparıldığı qeyd edilsə də, müəllif, xüsusən də, şairin vətəndaşlıq lirikasındakı azərbaycançılığı konseptual şəkildə tədqiq etməmişdir və onun milli məfkurəmizin formalaşmasında oynadığı rolu açıb göstərə bilməmişdir.

Milli mənəviyyatımızın poetik əksi olan M.Araz lirikasının ictimai-fəlsəfi aspektləri, habelə Azərbaycan gəncliyinin milli ruhda böyüməsində onun şeirlərinin müstəsna rolu öyrənilsə də, S.Tahir və M.İsmayıl yaradıcılığı barədə bunu demək olmaz. "Məmməd Araz yaradıcılığında milli düşüncə və vətəndaşlıq ideallarının təcəssümü" (4) məqaləsində isə filologiya üzrə fəlsəfə doktorları R.Qasımov və Z.İsmayıl şairin poeziyasındakı ictimai-fəlsəfi problemə müraciət etmişlər. Ədəbiyyatımızda azərbaycançılıq idealının köklərini araşdırarkən müəlliflər belə bir nəticəyə gəlmişlər ki, Azərbaycanın milli istiqlaliyyəti, birliyi və ərazi bütövlüyü uğrunda öz qələmi ilə mübarizə aparan əbədiyaşar sənətkarlardan biri də *"Xətainin qılıncını suvardım, Məmməd Araz karandaşı göyərdi*" deyərək öz qələmini milli ideallar, dövlətçilik və ərazi bütövlüyü uğrunda mücadilədə silaha çevirən görkəmli söz ustadı Məmməd Arazdır (4, s.80).

Filologiya üzrə fəlsəfə doktoru H.Mehdiyev Vətən konsepsiyasının təkamülü və azərbaycançılıq məfkurəsini Məmməd Araz poeziyasında araşdırıraraq yazır: "XX əsr Azərbaycan poeziyasında Vətən mövzusunu yeni, möhtəşəm bir zirvəyə məhz Məmməd Araz yüksəltdi" (4, s.20). Alim qeyd edir ki, xalq şairinin vətənpərvərlik ruhu ilə yoğrulmuş şeirləri həmişə yurddaşlarımızın milli mənlik duyğusunun dərinləşməsinə və özünüdərkinin güclənməsinə təsir göstərmişdir.

M.Arazın əsərləri milli olmaqla, azərbaycançılıq ideologiyasından qidalanır. Milli varlığımızın M.Araz dünyasında bu dərəcədə harmonik əks-səda verməsi ədəbiyyatımızın öz zənginliyini saxlayaraq, daim yeniləşməsi deməkdir. M.Araz lirikası, milli vətənpərvərlik poeziyasının şah əsərlərindəndir və o, vətəni sevməyin poetik ifadəsinin ən yüksək bədii inikasını təcəssüm etdirir. Şairin dünyası Azərbaycan dünyasıdır. Azərbaycan şeirinin son yarım əsrlik tarixi təkamül prosesini onun yaradıcılığı olmadan təsəvvür etmək mümkün deyil. M. Araz yaradıcılığında vətən və onun taleyi mövzusu bir mərhələ və ya dövr deyildir: onun bütün yaradıcılığı boyu davam etmiş aparıcı bir mövzudur. Azərbaycançılıq məfkurəsinin poetik ifadəsi isə M. Araz lirikasının başlıca missiyasıdır.

"Məndən ötdü, qardaşıma dəydi" şeirində şair milli dəyərlərin deqradasiyasına gətirib çıxaran bütöv bir mənfi keyfiyyətlər kompleksinə qarşı poetik etirazını bildirir. *Şeir müəllifi* azərbaycançılıq məfkurəsindən sapmaları milli fəlakətin əsası hesab edirdi *("Səndən ötən mənə dəydi, Məndən ötən sənə dəydi. Səndən, məndən ötən zərbə, Vətən, Vətən, sənə dəydi!.."* /5, s.163/).

"Nişançı özümüz, hədəf özümüz" *("Ömründə ayağı yerə dəyməyən Yer gəzir, yer qura, yerlibaz ola, Biz niyə bu günə düşdük, ay dədə?!"* /5, s.581/), "İlhamım" *("Bir ocaq başında bir isinməsək Sən kimə gərəksən, Mən kimə gərək?!* "/5, s.399/), "Professor Gülə məktub" *("Xəzərin taleyinə Bax belə sərbəstlik var... Sərbəstlikdən betər Sərməstlik var, professor*!" /5, s.134/), "Azərbaycan – dünyam mənim" *("Mənim könlüm bu torpağı vəsf eləyərək, Azərbaycan dünyasından baxar dünyaya"*/5, s.272/), "Göyərdi" *("Savalanın qara daşı göyərdi*" /5, s.446/), "Yol ayrıcında söhbət" *("Mən ki, bölünməzi bölə bilmirəm, Üzü dönüklərdən dönə bilmirəm, Məni bağışlamaq olarmı?- Çətin!"*/5, s.570/), "Ya rəbbim, bu dünya sən quran de-

yil” (“*“Ələyib sovur da ələnənləri.., Dağlıya, düzlüyə bölünənləri...*”/5, s.573/) adlı bu və ya digər dərəcədə taleyüklü problemlərimizi əks etdirən dəyərli şeirləri ilə bərabər M.Araz qələminə məxsus “Ayağa dur, Azərbaycan!” *(“Səndən qeyri biz hər şeyi bölə billik”*/5, s.594/), “Ana yurdum...” *(“Ana yurdum, hər daşına üz qoyum, Hər dərəndə çaldığım saz yaşayır.., Gözünü sıx, hansı daşda su yansa, O daş altda Məmməd Araz yaşayır”* /5, s.287/), “Ulu şahım, qılıncına söykənim” (“*Qüdrətimiz, qeyrətimiz haçalanır, Varlığımız çiliklənir, parçalanır”*/5, s.604/), “Mən Araz şairiyəm” *(“Sudan çıxan balıq tək Ölərəm mən Arazsız”*/5, s.77/), “Babək qılıncı” *(“Sərhəd qoşunları, üfüqümüzdə Qalxan bir dağa da söykənin indi, Deyirlər tapılıb Babək qılıncı”* /5, s.243/), “Mənə biganəlik öyrət, ürəyim” *(“Oba yerlərinə baxıb ağlayım...”*/5, s.538/), “Belə dünyanın” (“*Başının altına yastıq qoyanlar Ayağın altına qumbara qoydu”*/5, s.549/) kimi poetik mətnlər müəyyən bir dövrdə milli məfkurəmizin düzgün formalaşmasında mühüm rol oynamışdır.

Azərbaycançılıq S.Tahir yaradıcılığının da ana xəttini təşkil edir. Şairin lirikasında Güney Azərbaycan motivləri başlıca yer tutur. S.Tahir lirikası həm də, xırda yerliçilik, kənd, zona, əyalət ayrılıqlarına qarşı poetik mübarizədir, xırda hisslərdən uzaq bir poeziyadır. Şairin “Dünya Azərbaycanlıları Mədəniyyət Mərkəzi”nin rəhbəri kimi fəaliyyəti bu mənada təsadüfi xarakter daşımırdı. S.Tahir, eyni zamanda, Güney Azərbaycan Bakı komitəsinin Azərbaycan dilində ərəb əlifbası ilə çap edilən “Azərbaycan”, “Səhər” qəzetlərinin nəşri ilə məşğul olurdu.

Azərbaycançılıq ideologiyası onun lirikasının mayasında, cövhərində idi və bu ideologiya şairin lirikasında Təbrizli, Bakılı Azərbaycan şəklində əksini tapmışdı. Şahlığın təbəəlikdən sildiyi “*azadlığa vətəndaş olan”* (6, s.31) şairin ən böyük arzusu məhz bölünən Vətənin bütövlüyü idi:

İki vətən olub bir xalqımızdan,
İki sərhəd olub vətənə bir çay.
...Arazın içində bir ada oldum,
...Həm o tərəfdənəm, həm bu tərəfdən. (6, s.116)

Azərbaycan şairdə *“döyüş himni kimi yaşayan”(6, s.118)* vətəndir. Şair üçün ən ümdə şey döyüşkən, igid əsgər olan indi isə kitablarda şeirləşən vətənin, nəhayət, döyüşdən keçib, böyük azadlığa çevrilməsidir. Şairdən ötrü azərbaycançılıq ilk növbədə xalqının milli haqlarıdır:

Üsyanları hamıdan çox,
Qurbanları hamıdan çox,
Zindanları hamıdan çox,
Qan tarixi daha çoxdur!
Neçə ildir bu millətin
Hələ milli haqqı yoxdur. (6, s.136)

Beləliklə, S.Tahir üçün azərbaycançılıq hələ ki, Təbriz, Savalan, Səhənd timsalında həsrətdir, hicrandır:

Gözaltı baxsa da, Təbrizə doğru,
Görürəm həsrətdən sökülüb bağrı,
Bir damcı yaş olub, bir damcı ağrı
Qəlbimə, gözümə doldu Səhəndim. (6, s.178)

Bəndin ilk misrasındakı “Təbrizə doğru” müəyyən mənada, həm də, “Bakıya doğru” kimi də oxuna bilər.

Məmməd Araz bu torpağın daşını, qayasını arxetipləşdirib, “*Bu torpağın daşı olub qalaydım, Yoxdu özgə umacağım (5, s.385)*”, *“Vətən mənə oğul desə, nə dərdim, Mamır olub qayasında bitərdim”* (5, s.280) deyə vətənləşdirib. “Vətən yolunda birinci ölmək” düşüncəsini, yurdun dar günündə milləti ayağa qaldırmaq missiyasının aliliyini önə çəkib. Qarabağla bağlı şeirləri onun vətəndaşlıq lirikasının mühüm tərkib hissəsidir:

Murova qar yağırdı;
...Düşmənin qəfil hücum-qəsdinə qar yağırdı.
...Mürgü bilməz küləklər yatmış idi elə bil,
Keşikdəki əsgərin baxışı, zəndi oyaq...
...Bir azdan qar tutacaq
Keçidləri, yolları;
Bircə əsgər nəfəsi
...Əridəcək o qarı... (5, s.613)

Əgər "*Azərbaycan deyiləndə ayağa dur ki, Ana yurdun ürəyinə toxuna bilər!"* (5, s.272)**,** *"Nə yatmısan, qoca vulkan, səninləyəm, Ayağa dur, Azərbaycan, səninləyəm!"* (5, s.594)**,** poetik çağırışları ilə vətənə "Taleyin hökmünü özün imzala" deyən *M.Araz* yaradıcılığının məna və mahiyyətini, onun fəlsəfəsini ümumiləşdirmək istəsək, fikrimizin ən səlis ifadəsi şairin *"Xətainin qılıncını suvardım, Məmməd Araz karandaşı göyərdi"* (5, s.446), özünütəqdimi olardı.

Habelə, vətənin istiqlalı, dil, söz, torpaq uğrunda apardığı söz mücadiləsi S.Tahir lirikasının leytmotividir. S.Tahir lirikasında, həmçinin dərdli, nisgilli şairin əhvalı duyulur. Onu sevdirən başlıca səbəb də şeirlərindəki vətən sevgisidir. Şair məhz xalqdan, güc aldığı üçün böyükdür. Vətəninə, yurduna-yuvasına bağlılıq, vətəndaşlıq pafosu onun yaradıcılığında aydın əks olunur və şair bütün yaradıcılığında vətənimizin başına tarix boyu gətirilən müsibətləri qələmə alıb. Bu poetik nümunələrdən azərbaycançılıq məfkurəsinin bütövlükdə S.Tahir lirikasının əsas qayəsi olduğu aşkar görünür.

"Bayraq", "Çanaqqala içində", "Dardanel boğazı nəsə deyirdi" kimi neçə-neçə şeirin müəllifi olan M.İsmayıl lirikasında azərbaycançılıq məfkurəsinin mahiyyəti bir qədər fərqli və coğrafiyası genişdir. Şairin azərbaycançılıq məhfumu türkçülük anlamına daha uyğun gəlir, Türkiyədən Baykaladək ərazini əhatə edir. Bu tendensiya əslində M.Araz və S.Tahir yaradıcılığında da müşahidə olunur, lakin M. İsmayılda daha qabarıq görünür. O, harada bir azərbaycanlı varsa, orada vətən axtarışında bulunur. M.İsmayılın vətəndaşlıq lirikası prinsip etibarilə M.Araz və S.Tahir yaradıcılığından bir elə fərqlənməsə də, poeziyasındakı azərbaycançılıq məfkurəsi özünəməxsus tonu ilə seçilir.

Şairin lirikasındakı vətəndaşlıq motivləri üç müqəddəs mövzudan qidalanır ki, bu, həm də şairin poetik baxışlar sisteminin mayasını təşkil edir. Belə ki, o, vətənçilik məfkurəsinə a) "ana" *("Bircə Ana – vətənmiş Yerdə qalanı – qürbət"* – "Qürbət"/7, s.156/, *"Uzalı deyilsə ana əlləri, Yollara baxmırsa qoca bir qarı, Bəs onda hardandı səhər yelləri, Hardandı göylərin ağ buludları"* – "Yolun uzağa düşsə..." /7, s.259/, "Mən gedirəm sizə q*alır ana torpağı" – "Ana torpağı"* /7, s.272/); b) "ata" *("Ay meşə, yaddaşın varmı sənin də, Bəs nədir açılan Mürşüd talası?! ...Beşik ünvanıma məktub yazaram, Hörmətlə, çatacaq Azərbaycana!!"* – Yolun uzağa düşsə..." /7, s.260/, *("Ağladın... Yoxsa həsrətində Araz çağladı"* – "Ata kəlməsi"/7, s.322*/, "Torpağını öpə-öpə iməkləyib gəzdiyim ...Ay babamın yadigarı qara damlar, əlvida" –"Necə deyim"/7, s.368/*); c) "qadın" /sevgi/ *("Bir eşqin əbədi narahatlığı Yatır duman kimi dağ üzərində, Bir ülvi həsrət var girib araya, Zaman arzumuzu bölüb yarıya"* –"Bircə aramızdan iki il keçir"/7, s.431/, *"Nə sərhəd dirəyi, nə sərhədçilər, Nə də ki arada Araz çayı var ...Gözünün yaşıyla yuyardı o qız O qız bu xəbəri təmizləyərdi"* – "Deyirdin..."/7, s.431-432 /, *"Getmisən, sənsiz hətta"...Yaşayıram yerinə düşməyən bir söz kimi, ...köçmüsən, sevən ürək qalıb köhnə yurd kimi"* – "Getmisən"/7, s.437/) mövzularından körpü salaraq keçib gəlir.

Beləliklə, çağdaş poeziyamızda vətəndaşlıq ruhunun və azərbaycançılıq məfkurəsinin formalaşmasında M. Araz, S.Tahir, M.İsmayıl poeziyasının müstəsna xidmətləri olmuşdur. Bir məfkurə kimi azərbaycançılıq konsepsiyası əgər M.Araz lirikasında, əsasən, milli laqeyidliyə (*"Səs ver mənim səsimə sən, Sənə gələn, səndən ötən nəydi belə Səndən ötüb qardaşına dəydi belə?*"), yerliçiliyə ("*O zamanmı bitdi bizim dilimizin "sənin", "mənim"*

qabarı da, O zamanmı bitdi bizim dilimizin "haralısan" damarı da?"), *şəxsi "mən"ini milli "mən"indən uca tutanlara ("Mən-mən" dedi bir ölkədə nə qədər xan, Onlar "mən-mən" deyən yerdə Sən olmadın, Azərbaycan!"*) *qarşı üsyan şəklində ("Səndən ötən mənə dəydi, Məndən ötən sənə dəydi. Səndən, məndən ötən zərbə Vətən, Vətən, sənə dəydi!.."* /5, s.163/) əksini tapırdısa, S.Tahir lirikasında bu, Güney Azərbaycanın milli-mənəvi dəyərlər uğrunda mübarizəsi formasında təzahür edirdi *("Sən soldan yazırsan, mən sağdan yazı, Ancaq ayrı deyil məramlarımız, Sən qışı bayram tut, mən isə yazı, Dəyişib yerini bayramlarımız"/8, s.18/*) və şairin idealı ilk növbədə "o tayın" azadlığa qovuşması idi *("Azadlıq! Düşmədi bu söz dilimdən, Asdılar, kəsdilər, tutdular dilə: "Alın azadlığı onun əlindən, O, öz qardaşıyla birləşə bilər""*/8, s.19/).

M. Arazla S.Tahir yaradıcılığındakı azərbaycançılıq, M.İsmayılda modifikasiya olunur, şəklini dəyişir. M.İsmayıl sələflərinə nisbətən ayrı xətt yeridir və bu xətt Tovuz *("Anadolu yolunda Yorulub yolda qalan Quzum, doqquz oğuzum, Tovuzum – Ana yurdum*/7, s.87/", *"Bir Məmməd İsmayıl səfər eylədi, Yüz Məmməd İsmayıl qaldı Tovuzda"* /7, s.426/) – Turan ("*Çağırar, çağırar məni də Baykal Çağlayan qanımın qədim dənizi ...Baba qədəminin həsrətiydimi* – Gördüm ayağımın altı göynəyir*"*/7, s.282/, *"Baban qurddu, anan qurd ...Bəlkə də heç dədəmiz Qorqud deyil, qor qurddu"*/7, s.284/) marşrutu üzrədir.

M. Arazda azərbaycançılığın konkret xəritəsi var. Həmin xəritə müstəqil Azərbaycandan ibarətdir. Amma dünyaya "Azərbaycan dünyasından" baxan şairin bu dünyasında vətənin "o tayı"nın xüsusi yeri var və bu tendensiya şairin bütün yaradıcılığı boyu davam edir.

M. Arazda azərbaycançılıq– yerliçilik, separatçılıq əleyhinə ideologiya şəklində meydana çıxır, milli məfkurə olaraq tərənnüm olunur və burada "Azərbaycan" məhfumu arxetipləşir. S.Tahirdə bu ideologiya ən çox "iki sahilin" birləşməsidir və onun yaradıcılığında da "Azərbaycan" arxetipi təkcə qalmır, "vətən"lə cütləşir. "Vətən" deyəndə Təbrizli, Bakılı Azərbaycan nəzərdə tutulur və S.Tahir üçün "o taylı, bu taylı" vətən, əslində, bütövdür.

"Ömrün uşaqlığı Vətəndi bəlkə, sonra əlimizdən çıxan Vətəndi!" ("Gözdən çıxarılan" /9, s.42/), *"...Nə yaxşı ki, Vətən var yaddan çıxdığın yerdə..."* ("*Nə yaxşı ki, Vətən var yaddan çıxdığın yerdə"/9, s.32/)* deyən M.İsmayılın azərbaycançılığı – daha çox turançılıq, vətəndaşlıq lirikasının arxetipi "vətən"dir. Onun tərənnüm obyekti Balkanlardan Baykala, Yakutiyayadək (Saxayadək) bir ərazidir.

Göstərilənlər əsasında bir daha belə bir nəticəyə gəlmək olar ki, araşdırma obyektiniz olan M.Araz, S.Tahirin vətəndaşlıq lirikasında milli məfkurə olaraq azərbaycançılıq motivləri, M.İsmayılın ictimai pafoslu şeirlərində eyni motivlərlə bərabər turançılıq ideologiyası poetik-publisistik çəkisi ilə diqqəti cəlb edir.

Ədəbiyyat

1. Zeynalova D., "Etnopoetika ədəbi-bədii nümunələrin universal təhlil üsulu kimi (problemin qoyuluşuna dair)", Filologiya məsələləri №3, Bakı,"Elm və təhsil", 2013, s.308-319
2. "Haqqın var yaşamağa", toplu, "Kaspi" nəşri, Bakı, "OL" MMC, 2013, 572 s.
3. Xəyal S., "Dünya sənin, dünya mənim, dünya heç kimin", Bakı, 2003, 80 s. (YYSQ, 2014)
4. "Məmməd Araz: Taleyi və sənəti", toplu, Naxçıvan, "Əcəmi", 2014, 176 s.
5. Araz M.,"Seçilmiş əsərləri", (şeirlər və poemalar), Bakı,"Xalq Bank", 2010, 656 s.
6. Arzumanlı V., "75 yaşın pillələri", Bakı,"Qartal", 2001, 336 s.
7. İsmayıl M., "70-dən sonra" (şeirlər), Bakı, "Elm və təhsil", 2014, 478 s.
8. Tahir S., "Döyüş lövhələri", (şeirlər, poemalar), Bakı, "Yazıçı", 1980, 144 s.
9. İsmayıl M., "Yoxun varlığı" (şeirlər), Bakı,"Maarif "nəşr., Bakı, 2002, 455 s.

Г.Азизханлы

Национальной идеологии и азербайджанства в гражданской лирике
(на основе творчества Мамеда Араза, Сохраба Тахира АзерАзера, Мамеда Исмаила)
Резюме

Статья посвящается национальной идеологии азербайджанства в гражданской лирике Мамеда Араза, Сохраба Тахира АзерАзера, М.Исмаила. В статье выражается отношение мнениям, высказанным литературоведами об этих поэтах, о которых идет речь в этом контексте и рассматривают по теории литературы, и являются объектом нашего исследования.

В статье отображается, что идеология азербайджанства представляет собой особенность экстракта гражданской лирики всех трех поэтов. Идея азербайджанства этих поэтов по существу направлена на ту же цель, что и на мировоззрение, но некоторые различия в их взглядах показывают, что это отражено в их поэзии.

Автор статьи показывает, что концепция азербайджанства из творчества М.Араза и С.Тахира модифицируется в творчестве Мамеда Исмаила и меняет свою форму. Наблююдается замещения азербайджанства туранством в творчестве М.Исмаила.

В творчестве М.Араза азербайджанства появляется в форме – национализма, антисепаратистской идеологии, восхваляется как национальная идеология и здесь архетипируются выражения «Азербайджан» и «Родина». В творчестве С.Тахира эта идеология представляет собой комбинацию «двух берегов» и в его творчестве архетип «Азербайджан» сочетается с «родиной». Под словом «Родина» подразумевается Северный и Южный Азербайджан и для С.Тахира обе стороны неделимы.

А объектом изображения М.Исмаила является территория от Балканов до Байкала (до Якутии) включая Азербайджан.

G.Azizkhanli

National ideology in civic lyrics and Azerbaijanism
(Based on Mammad Araz, Sohrab Tahir AzerAzer
and Mammad Ismayıl's activities)
Summary

Article is dedicated to national idelology and Azerbaijanism in Mammad Araz, Sohrab Tahir AzerAzer and Mammad Ismayıl's civic lyrics. Article expresses attitude in this context to the opnions of literary critics who wrote about the said poets who are the object of our research via reviewing theoretical literature related to the theme.

Article demonstrates that Azerbaijanism idelogy comprises the essence of civic lyrics of all three poets. However, while Azerbaijanism of these poets is aimed at the same target in terms of world outlook certain differences are noticed in their views that is reflected in their poetry.

Author of the article demonstrates that Azerbaijanism in the creativity of M.Araz and S.Tahir is modified and changes its form in the creativity of M.Ismayil. Substitution ofAzerbaijanism with Turanismis observed in the creativity of M.Ismayil.

Azerbaijanism occurs in the creativity of M.Araz in the form of ideology against cronyism, seperatism and glorified as national idelogy and notions of "Azerbaijan", "Motherland" are archetypedhere.In the creativity of S.Tahir this idelogy is mostly connection of "two coasts" and in his creativity "Azerbaijan" archetype is not remaining alone either joining with that of "Motherland". When saying "Motherland" Azerbaijan with Tabriz and Baku is meant and for S.Tahir, motherland of "that and this coast" is, in fact, whole.

The object of glorification of M.Ismayıl is the territory from the Balkans to Yakutia (Sakha) including Azerbaijan.

Rəyçi: filol.e.d., prof. B.Əhmədov

Redaksiyaya daxil olub: 06.10.2017

N.N.İBRAHİMOVA

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti (Şəki filialı)
(Şəki şəh., M.Rəsulzadə küç., 305)

NAMİQ ABDULLAYEVİN ELMİ-FANTASTİK ÜSLUBDA YAZILMIŞ "İTİRİLMİŞ DÜNYA" POVESTİNİN UŞAQLARA TƏRBİYƏVİ TƏSİRİ

Açar sözlər: *N.Abdullayev, təlim və tərbiyə, uşaqlar, pedaqoji mahiyyət, elmi-fantastik üslub.*
Ключевые слова*: Н.Абдуллаев, обучение и воспитание, дети, педагогическая значимость, научно-фантастический стиль.*
Key words: *N.Abdullayev, training and upbringing, children, pedagogic essence, science fiction style.*

Azərbaycan ədəbiyyatında elmi-fantastik üslub məzmun və əhatə dairəsinə görə özünəməxsus xüsusiyyətlərə malikdir. Bu üslub, onun sənətkarları haqqında geniş elmi tədqiqat işləri olsa da, janrın uşaqlarda məntiqi təfəkkürünün və təlim-tərbiyəsinin inkişafında rolu geniş şəkildə araşdırılmamışdır. XXI əsrdə elmi-fantastik üslubda yazılmış əsərlərin uşaqlara tərbiyəvi təsirinin tədqiqinə ehtiyac böyükdür. Bu, XXI əsrdə Azərbaycan ədəbiyyatında elmi-fantastik üslubun inkişafına yardım göstərmək, həmin tarixi mərhələdə mövcud olmuş əsərlərin uşaqlara səmərəli təsirini işıqlandırmaq baxımından da elmi aktuallıq kəsb edən birməsələdir.

Ümumi ədəbiyyatımızın tərkib hissəsi, onun spesifik bir qolu olan uşaq ədəbiyyatı söz sənətimizin strateji əhəmiyyət kəsb edən bir sahəsidir. Ona görə ki, uşaq ədəbiyyatı birbaşa məktəblə, təlim-tərbiyə ilə, yeni nəslin formalaşması ilə əlaqədardır. Uşaq ədəbiyyatını yaradan sənətkarlarımız uşaqların təlim-tərbiyə işinə xüsusilə diqqətlə yanaşmışlar. Gələcək nəslin bir şəxsiyyət kimi formalaşmasında təlim-tərbiyənin rolu təkzib edilməzdir. R.Yusifoğlu haqlı olaraq bu fikri söyləmişdir: "Uşaq vaxtı gözəl şeirlər, hekayələr, nağıllar oxuya-oxuya ədəbi zövqü formalaşmayan, ürəyində mütaliyə həvəs, ehtiyac oyanmayan insanın böyüyəndə ciddi sənət nümunələrini anlaması bir qədər inandırıcı təsir bağışlamır." (15, s.46)

Uşaq ədəbiyyatının tərbiyəvi təsirini görkəmli tədqiqaçılarımız C.Əhmədov, Q.Namazov, Zahid Xəlil, F.Əsgərli və digərləridə araşdırmış, bir-birindən dəyərli fundamental əsərləri ilə uşaq ədəbiyyatımızın qarşısında duran bir çox məsələlərin həllini göstərmişlər.

Z.Xəlil və F.Əsgərlinin "Uşaq ədəbiyyatı" dərsliyində belə bir fikir irəli sürülmüşdür ki, uşaq ədəbiyyatının başlıca xüsusiyyətlərindən biridə onun öyrədici olmasıdır. Yazıcı əsəri yazarkən uşağa həyatın müəyyən sirlərini öyrətməyi qarşısına məqsəd qoyur. Bu həm də onun tərbiyəedici cəhəti ilə bağlıdır. Pedaqoqlar belə bir haqlı fikir irəli sürürlər ki, uşaqlar tərbiyə olunduğunu başa düşən kimi tərbiyəçidən uzaq olmağa çalışırlar. Elə buna gərə də, yazıçı fikirlərini əsərin gözə görünməyən gizli faktlarından verir. Belə ki, "yaxşı nədir, pis nədir" sualının cavabı uşaq ədəbiyyatının dərin qatlarında gizlənir. (7, s.10)

Həqiqətən də, uşaq əsərləri yazan hər bir sənətkar bu prinsipi əlində rəhbər tutmalıdır. Görkəmli rus tənqidcisi V.Q.Belinski (1811–1848) sözlərincə desək, "adi yazıçıya bir, uşaq yazıçısına isə iki istedad lazımdır. İkinci istedad ona obrazlı ifadələri uşaq psixologiyasına uyğun şəkildə seçmək üçün gərəkdir." (7, s.10)

İ.Kurt da öz məqaləsində uşaq ədəbiyyatını pedaqoji mahiyyətini göstərərək bildirmişdir ki, uşaq ədəbiyyatın da yalnız əsərlərin yazıldığı və uşaqlar tərəfindən oxunduğu nəzərdə tutulmur, həm də mühüm pedaqoji problem kimi ortaya qoyulur. Onun bədii estetik dəyəri pedaqoji mahiyyətindədir. Bu təsir nəticəsində tərbiyə ortaya çıxır. Bu mahiyyəti bilib istifadə etmək isə yeni nəslin böyüməsində və cəmiyyətdəki adət - ənənələri, qayda - qanunları, tərbiyə üsullarını onlara öyrətməkdə böyük rol oynayır. Buraya qədər araşdırılan və təhlil olunan uşaq ədəbiyyatının yalnız əsərlərin yazıldığı və uşaqlar tərəfindən oxunduğu nəzərdə tutulmur, həm də mühüm pedaqoji problem kimi ortaya qoyulur. Onun bədii estetik dəyəri

pedaqoji mahiyyətindədir. Bu təsir nəticəsində tərbiyə ortaya çıxır. Bu mahiyyəti bilib istifadə etmək isə yeni nəslin böyüməsində və cəmiyyətdəki adət - ənənələri, qayda - qanunları, tərbiyə üsullarını onlara öyrətməkdə böyük rol oynayır. (8, s.238)

Uşaqların hər tərəfli tərbiyə sistemi haqqında geniş elmi araşdırılmalar aparılmış və bu gün də aparılmaqdadır. Təbii ki, tərbiyə çox geniş anlayışdır. Gənc nəslin, o cümlədən uşaq tərbiyəsinin qarşısında duran başlıca məqsədlərə və hərtərəfli biliyə, mütərəqqi dünyagörüşə, milli və ümumbəşəri əxlaqa, mənəviyyata və mədəni dəyərlərə yiyələnən şəxsiyyət formalaşdırmaq və cəmiyyətimiz üçün layiqli vətəndaşlar yetişdirmək olduğundan hazırda təhsil müəssisələrdə uşaqların tərbiyəsini müasir tələblər səviyyəsinə qaldırmaq vacibdir.

Elmi-fantastik üslubun qarşısında da məhz bu məsələlər durur. Lakin bu üslubun yazarlarının işi bir qədər də çətindir. Çünki onlar yaratdıqları bədii əsərdə həm elmi məsələlərin bədii həlinə çalışmalı, həm də bu əsərlərdə uşaqların tərbiyə olunması üçün bir-birindən maraqlı sitiuasiyalar yaratmalıdırlar.

Fantastik nasirlər içərisində öz orijinal yazı tərzi ilə seçilən Namiq Abdullayev məhz belə ədiblərdən biridir. O, ədəbiyyata əllinci illərdə gəlmişdir. N.Abdullayev elə ilk əsərlərindən elmi-fantastik janrın tələblərinə düzgün riayət edən bir yazıçı kimi diqqəti cəlb edir. Ədibin yaradıcılığının özünəməxsusluğundan danışarkən filologiya elmləri namizədi Vaqif Əliyev incə bir məqama toxunmuşdur. Onun əsərlərində elmi-fantastik janrın tələblərindən əlavə "hər hansı milli yazıçının imzasını təyin edən müəyyən kolorit və xüsusi yazı mədəniyyəti ilə diqqəti cəlb edir"(12, s.129). Doğrudan da, Namiq Abdullayevin ilk "Sehirli oğlan" kitabından tutmuş uşaqlar üçün yazdığı "Balaca Kiberin macəralarına" qədər bütün əsərləri orijinal yazı tərzi ilə seçilir. Onun elmi-fantastik əsərlərində kosmik cism və varlıqlar, müxtəlif qeyri-adi ideya və fərziyyələr daha çox Yerdə baş verənləri, insanın öz-özünü dərk etmək üçün ədəbi priyom kimi dəyərləndirilməlidir. Görünür ki, dünya ədəbiyyatına yaxından bələd olan müəllif onun ən yaxşı nümunələrindən bəhrələnmişdir.

Yazıçının "Sehirli oğlan" adlı ilk kitabına toplanmış hekayələri müxtəlif mövzulara həsr olunmuşdur. "İtirilmiş dünya" kitabındakı eyni adlı povestində, "Salam, Günəş", "Atlantıdadan gəlmiş adam", "Əbədi zülmət dünyası", "Dan ulduzu", "Orada insan var" hekayələrində, əsasən, müəllif kainat cisimləri ilə maraqlanır, digər planetlərdə baş verənləri elmi-fantastik fərziyyələrlə izah etməyə çalışır. Müəllif müasir elm və texnikanın yeniliklərini bədii dillə uşaqlara çatdırır. Uşaqları müxtəlif elmlərin qarşısında dayanan məsələlərin gələcəkdə necə həll edilməsi yolları ilə tanış edir.

İnkişaf etməkdə olan cəmiyyətimizdə şəxsiyyətin inkişafı və onun mənəvi keyfiyyətlərinə dair vəzifələr yetişməkdə olan nəslin qarşısında məsuliyyət hissini müntəzəm surətdə artırır. Gənc nəslin formalaşması şəraiti isə nəinki yaxşılaşır, həm də xeyli mürəkkəbləşir. Bu mürəkkəbləşmənin əsas səbəblərindən biri elm və texnikanın surətlə inkişaf etdiyi atom, elektron və kosmos əsrində uşaqların mənəvi düşüncələrini zənginləşdirən amillərin sayının getdikcə artmasıdır. Bütün bunlar o deməkdir ki, gənc nəsildə lazımi mənəvi və fiziki keyfiyyətlər yetişdirmək üçün cəmiyyətin şüurlu, məqsədyönlü fəaliyyəti kimi tərbiyənin rolu da ildən-ilə artır.

Ədəbi əsərlərin əsas xüsusiyyətlərindən biri onun tərbiyəvi əhəmiyyət daşımasıdır. Uşaq ədəbiyyatı nümunələrində də tərbiyə məsələsi, tərbiyəvi hisslər həmişə ön planda olur. Elmi-fantastik üslubda yazan uşaq yazarlarımız tərbiyə ilə bədiiliyi vəhdətdə götürür.

Namiq Abdullayevin "İtirilmiş dünya" povesti də məhz bu qəbildəndir. Əsər 1962-ci ildə qələmə alınmışdır. "İtirilmiş dünya" povesti elmi-bədii fantastik janrda yazılmış ən gözəl əsərlərimizdən biridir. Digər elmi-fantastik əsərlər kimi, bu povestdə də hadisələr gələcəkdə baş verir. Əsərdə kosmonavtlardan və onların başına gələn maraqlı hadisələrdən bəhs olunur. Povest qoca professor İvanovun təsviri ilə başlayır. O, çox həyəcanlıdır, çünki kosmonavtlar Sabir və Pyotr Smirnovdan hələ də xəbər yoxdur. Onlar təyin olunmuş vaxtda əlaqə saxlamalı idilər, amma həmin vaxtdan beş dəqiqə keçmişdir. Əslində ilk baxışda oxucuda fikir

oyana bilər ki, beş dəqiqə nədir ki, professor buna görə həyəcanlanır. Lakin oxucular nəzərə almalıdırlar ki, kosmik uçuşlar zamanı vaxt dəqiq hesablanır: nəinki dəqiqəsinə, hətta saniyəsinə qədər. Buna görə də professor İvanov həyəcanlanır. Professorun həyəcanının səbəbi isə təkcə bu deyil. Belə ki, Sabirgilin gəmisini naməlum raket izləyir. Hansı ki, həmin raket yer kürəsindən buraxılmamışdır. Elə professorun fikirləşdiyi anda gözlənilmədən radiodan Sabirin həyəcanlı səsi eşidilir. O, gəmilərinin qəzaya uğradığını və hava ilə ərzaq ehtiyatının saxlandığı otağın dağıldığını söyləyir. Daha sonra isə əlaqə kəsilir. Hamı onların öldüyünü zənn edərkən, yenidən Sabirin səsi eşidilir. O, naməlum raket tərəfindən xilas edildiklərini söyləyir.

Əsərin sonrakı hissələrində göstərilir ki, həmin naməlum raket Sabir və Pyoturu xilas etmişdir. Həmin raketdəkilər İtirilmiş dünyanın sakinləridir. Amma onlar bir çox yer sakinlərinin düşündüyü kimi boyları hündür, əlləri dizlərinə çatan, iri və qara gözləri olan, dərilərinin rəngi ağ canlılar deyildirlər. Onlar da demək olar ki, yer insanları ilə eyni quruluşa malikdirlər. Gəmidəkilərin yad planetli olmaqları bir yana, həm də atom quruluşları fərqlidir. Yad gəmi və onun sakinlərinin maddə quruluşu antiatomlardan ibarətdir. Qeyd edək ki, yer kürəsindəki maddə quruluşunda atomlar müsbət yüklü protonlardan, neytronlardan və mənfi yüklü elektronlardan ibarətdir. Yad gəmidəki maddə maddə quruluşunda isə protonlar mənfi, elektronlar müsbətdir. Həmin gəmidəki qurğu Sabirgili antiatomlara çevirmişdir. Əgər belə olmasaydı, onlar həmin an partlayardılar. Yad gəmidəki insanlar kosmosda səyahət edirlər. Buna səbəb onların öz planetlərinə gedən yolu itirməsidir. Artıq neçə yüzillərdir ki, onlar bu gəmidədirlər. Həmin illər ərzində gəmidə bir çox hadisələr baş vermişdir. Bu hadisələrin bəzilərini gəminin kapitanı Sabirgilə danışır. Onların gəmisi çox nəhəngdir və orada çoxlu ailələr yaşayır. Əsərin növbəti hissələrində Sabirgilin gəmi ilə tanışlığı göstərilir. Sabir və Pyotr gəmidəki yaşayışa və inkişafa heyran qalırlar. Bu inkişaf onlar üçün ağlasığmazdır. Gəmidə qaldıqları dövrdə Sabiri düşündürən yeganə məsələ vətənə qayıtmaqdır. Amma bu Pyotrda belə deyil. O, gəmidə olan Tella adlı qıza vurlmuşdur. Tella da ona qarşı laqeyd deyil. Onların hissləri qarşılıqlıdır. Ancaq gənclərin sevgisi yarımşıq qalmalıdır. Çünki Sabir kimi Pyotr da evlərini qayıtmağı arzulayır. Gəmidəkilər Sabir və Pyotrun geri qayıtması üçün raket hazırlayırlar. Sabirgil uçmamışdan əvvəl gəmidə sevindirici hadisə baş verir. Gəmidəkilər öz planetindən olan raketdə xəbər alırlar. Bu isə hamının sevincinə səbəb olur. Ona görə ki, artıq onlar öz vətənlərinə geri qayıda biləcəklər. Bu xəbəri eşıdən Sabir və Pyotrda sevinirlər, tezliklə gəmini tərk etməyə çalışırlar. Əsərin növbəti hissələrində göstərilir ki, Sabir və Pyotr artıq yerin ətrafındakı peykə çatmışlar. Onlar peykə çatan kimi peykdə ilk olaraq bir qızla rastlaşırlar. Sabir həmin qızdan kosmik institutla əlaqə yaratmasını istəyir. Sabir instititdakılardan professor İvanovu soruşur və özlərinin itmiş astronavtlar olduğunu söyləyir. Söhbətdən belə məlum olur ki, Sabirgilin itdiyi vaxtdan 20 il keçmişdir. Və bu anda qəribə hadisə baş verir. Təsadüfdən peykdəki həmin qız Sabirin qızı Tünzalə olur. Tünzalə atasını görüb sevinir. O, özünün kosmosa olan sevgisindən, kosmosla bağlı etdiyi kəşflərdən atasına danışır. Daha sonra əsərdə Sabirlə qızının söhbəti və Sabirin qızına yadplanetlilərin adi adamlar olmasını söyləməsi göstərilir. Elə həmin vaxt Pyotrun yadına Tella düşür. Əsər elə buradaca tamamlarnır.

Əsərin məzmunundan göründüyü kimi, N.Abdullayev bir-birindən maraqlı süjet xətti ilə aşılamaq istədiyi fikirləri bildirmişdir. Bu əsərdə Namiq Abdullayev elmi-bədii fantastik düşüncələrlə yanaşı, bir çox tərbiyəvi məsələlərə də toxunmuşdur. Əsərdə oxuculara aşılanan tərbiyəvi hissləri aşağıdakı şəkildə qruplaşdırıb şərh etmək olar:

- **Vətənə məhəbbət.** Vətənə məhəbbət əsərdə qabarıq şəkildə verilmişdir. Sabirin, Petyanın və digərlərinin əsas amalı vətənə xidmər etməkdir. Təbii ki, vətənə xidmət müxtəlif formalarda özünü büruzə verə bilər. Əsərdə bu hiss, əsasən, obrazların vətən üçün çalışmalarında, vətənin inkişafı yolunda müəyyən işlər görmələrindədir. Vətənə məhəbbət hissi əsərdə həm də digər bir planda verilmişdir. Belə ki, əsər qəhrəmanlarının böyük hissəsi yad gəmidəkilər, Sabir, Petya yad gəmidə olarkən daim vətənlərini düşünürlər. Obrazların vətənə olan güclü məhəbbətləri oxucularda da bu hisslərin yaranmasına xidmət edə bilər.

- **əməyə sevgi.** "İş inasanın cövhəridir". Xalqımız bu üç sözdən ibarət ifadədə işin, əhəmiyyətini çox gözəl ifadə etmişdir. Əmək olmasa, insan da olmaz. Əsər qəhrəmanlarının hər biri əməksevərdir. Onlar həm çalışır, həm də əhəmiyyətli işlərlə məşğul olurlar. Məsələn, yad gəmidəki insanlar oranın inkişafı üçün əllərindən gələni edirlər. Gəmi heyətinin hər bir üzvü öz üzərinə düşən vəzifəni yerinə yetirirlər. Yad gəmidə bir dənə tənbəl yoxdur. Bunun belə olması əslində təbii hal olmaqdan daha çox zərurətdən yaranmışdır. Nəyə görə? Çünki həmin gəmidə hər hansı bir şəxs üzərinə düşən vəzifəni yerinə yetirməzsə, bu böyük fəlakətlərə, aclığa və s. səbəb ola bilər. Qeyd edək ki, əsərdəki qəhrəmanların heç biri öz işindən şikayət etmir, onlar çox əməksevərdirlər. Bütün bu məsələləri oxuyan uşaqlarda da özündən asılı olmayaraq əməyə sevgi hissi yaranır.

- **elmə məhəbbət.** Elmə məhəbbət hissinin aşılanması baxımından bu əsərin böyük əhəmiyyəti vardır. İlk növbədə onu qeyd edək ki, əsər elmi-fantastik povest janrında yazılmışdır. Elə bu cəhər əsərin elmyönümlülüyün şərtləndirir. Əsərdə elmin müxtəlif sahələrinə, daha çox da texniki elmlərə aid məsələlərdən bəhs olunur. Təbii ki, bu məsələləri oxuyan uşaqda da həmin eləmlərə maraq yaranır. Oxucular kortəbii şəkildə həmin elmlərlə, onlara aid məsələlərlə tanış olurlar. Marağı olan oxucular əsəri oxuduqdan sonra onlara qaranlıq qalan fikirləri aydınlaşdırmaq üçün fərqli vasitələrə əl atır, müxtəlif mənbələrdən məlumatlar axtarırlar. Əsərdə elmə məhəbbət hissi obrazların davranışlarında da əks olunur. Sabir sırf araşdırma, tədqiqat üçün meteoridə enir, gör cisminin tərkibini araşdırır. Və ya yad gəmidəkilər, onlar elmdə irəli getmişlər. Kosmosda özlərinə vətənlərində olduğu kimi. Kosmosda özlərinə vətənlərində olduğu kimi şərait yaratmışlar. Başqa bir obraz, Sabirin qızı Tünzalə, o, elmdə çox irəli getmişdir. Yeni-yeni əhəmiyyətli kəşflər etmişdir. Əsərdəki belə obrazları görən oxucu, elm öyrənmək, elmin daha da inkişaf elətdirmək istəyər.

- **Tolerantlıq və humanizm.** Ümumbəşəri dəyərləri uşaqlara aşılamaq həmişə vacib olmuşdur. Fikrimizcə, povest bu baxımdan əvəzedimməzdir. Həm qədim zamanlarda, həm də müair dövrümüzdə yad planetlilər haqqında insanların təsəvvürləri çox zaman mənfi olmuşdur. Amma əsərdəki yad gəminin sakinləri elə deyillər. Onlar Sabirgili ölümdən xilas etmiş, onlara sığınacaq vermişlər. Yad gəmidəki insanların humanist və tolerant olmağı məhz bu hissədən daha aydın olur. Əgər belə olmasaydı, Sabir və Petya çoxdan ölmüşdülər. Hətta Sabirgili Yer kürəsinə geri qaytaran raketi də onlar düzəldirlər. Bütün bu epizodları oxuyan uşaqlarda humanizm və tolerantlıq hissləri yaranır.

- **dostluğun tərənnümü.** Əsərdə Petya ilə Sabirin dostluğu da qabarıq planda verilmişdir. İki ayrı millətin nümayəndələri olmağına baxmayaraq, onların dostluğu da povestdə qabarıq şəkildə verilmişdir. Azərbaycan xalqının nə qədər dost canlı, digər xalqların mədəniyyətinə hörməti də uşaqların diqqətinə çatdırılmışdır.

Bütün bunlardan başqa əsər, həm də oxucuları pis vərdişlərdən çəkindirmək baxımından da diqqəti cəlb edir. Belə ki, yad gəmidə olan toyda Petya spirtli içki içmək istəyir. Lakin Tella onun nə dediyini başa düşmür. Bu məqamda yazıçı demək istəyir ki, spirtli içki zərərlidir. Onun içilməsi insanların sağlamlığına mənfi təsir edir.

"Namiq Abdullayevin yaradıcı istedadı və bədii üslubunun ən xarakterik cizgiləri təkcə bu məsələlərlə məhdudlaşmır. Onun üslubunun ən ümdə xüsusiyyəti sözü mənalandırmaq, obrazlı təfəkkür tərzidir. Yazıçının əsərlərində elmi təfəkkürlə bədii düşüncə sıx vəhdət təşkil edir. O, "elmi-fantastika" adı ilə uşaqlara mənasız cəfəngiyyat yox, həqiqi bədii əsər – bədii təfəkkür süzgəcindən keçirilmiş elmi ideya təqdim edir. Sənətkarlığının ən maraqlı cəhətlərindən biri də orijinal yazı tərzinə malik olmasıdır. Xalq dilindən məharətlə istifadə, təhkiyə aydınlığı onu özünəməxsusluğunun, ədəbi üslubunun ən yaxşı xüsusiyyətidir. Namiq Abdullayev nəsrinin ritmi, intonasiyası xüsusi çalarları ilə seçilir. Onun bəzi əsərlərinin dilində intellektuallıqla bərabər rəvayətçilik ruhu hakimdir. Zəngin bədii lövhələr, mükəmməl portret yaratmaq ədibin yaradıcılığında seçilən cəhətlərdəndir." (12, s.130)

Göründüyü kimi, elmi-fantastik üslubda yazılmış əsərlər uşaqların həm məntiqi təfəkkürünün, həm də təlim-tərbiyəsinin inkişafında öz təsirini göstərir. Onu da qeyd etmək lazımdır ki, bu əsərləri orta və yuxarı yaşlı məktəblilərin təlim-tərbiyəsində istifadə etmək daha məqsədəuyğun olar. V-XI sinif ədəbiyyat dərsliklərində elmi-fantastik əsərlərin geniş şəkildə tədris edilməsini arzulayırıq.

Elmi-fantastik əsərlərimizə artıq son illərdə yazıçılarımız tərəfindən az müraciət olunsa da, uşaqların məntiqi təfəkkürünün inkişafın da bu əsərlər uzun müddət öz aktuallığını saxlayacaqdır. Çünki bizim bu cür əsərlərə daha çox ehtiyacımız vardır. Əgər istəyiriksə, uşaqlarımızın məntiqi təfəkkürü və əxlaqı körpəlikdən inkişaf etsin, elmi-fantastik əsərlər mütləq müraciət etməliyik.

Ümid etmək istərdik ki, XXI əsrdə şair və yazıçılarımız R.Yusufqızı kimi balalarımızın sevincinə səbəb olan, onların mənəvi-əxlaqi təkamülünə kömək edən, milli mənlik şüurunun yaranmasına zəmin yaradan, bədii dəyəri ilə diqqəti cəlb edən elmi-bədii fantastik əsərlər yaradacaqlar. İnanırıq ki, E.Mahmudov, N.Abdullayev, E.Zamanova kimi elmi fantastik janrda yazan peşəkar yazıçıları olan Azərbaycan ədəbiyyatı yenidən bu janrda yazan digər sənətkarları da yetirəcək.

Ədəbiyyat

1. Ağayev M. N. Pedaqoji fikir tarixində tərbiyə və təhsil. Bakı: AMİ-nin nəşri, 2011.
2. Abdullayev N. Ə. İtirilmiş dünya. Bakı: Azərbaycan Dövlət Nəşriyyatı, 1962.
3. Cəfərov M.C. Həmişə bizimlə. Bakı: "Yazıçı", 1980.
4. Əbilov A. Ə. Bədii fantastika: Azərbaycan ədəbiyyatının gizli qatı.// "Azərbaycan" jurnalı, №3, 2004-cü il, s. 182-196.
5. Əhmədov C.M. Uşaq və zaman. Bakı: Yazıçı,1986.
6. Əhmədov C.M "Elmi-fantastik əsərlər"/ "Ədəbiyyat və incəsənət" qəzeti, №26, 23 iyun 1973cü il, s. 11.
7. Xəlilov Z.A. Əsgərli F.F. Uşaq ədəbiyyatı. Bakı: ADPU-nun nəşri, 2011.
8. İbrahim Kurt. Uşaq ədəbiyyatının pedaqoji mahiyyəti. //Qafqaz Universitetinin jurnalı, №26, Bakı, , 2009. s. 233-240.
9. Kazımov N. M.Məktəb pedaqogikası. Bakı: "Çıraq", 2011.
10. Namazov Q. M. Azərbaycan uşaq ədəbiyyatı. Bakı: Bakı Universiteti nəşriyyatı, 2007.
11. Nəbiyev B. Ə.Söz ürəkdən gələndə. Bakı: Yazıçı,1984.
12. Soltanova R.Q. Azərbaycan ədəbiyyatında elmi-fantastik janr: filologiya elm. üzrə fəlsəfə dok. dis. Bakı, 2010 .
13. Yusifoğlu R. Ə. Uşaq ədəbiyyatı. Bakı: Təhsil, 2002.
14. Yusifoğlu R.Ə. Ədəbiyyatşünaslığın əsasları. Bakı: "Sabah" nəşriyyatı, 2001.
15. Yusifoğlu R. Ə. Azərbaycan uşaq ədəbiyyatı: axtarışlar, perspektivlər. // "II Beynəlxalq Türk xalqları uşaq ədəbiyyatı konqresi" tezis materialları, Bakı: 11-13 oktyabr, 2012-ci il. s. 46-47.

Н.Н.Ибрагимова

Воспитательное влияние на детей повести Намика Абдуллаева «Потерянный мир», написанной в научно-фантастическом стиле

Резюме

Научно-фантастический стиль азербайджанской литературы по своему содержанию и кругу охвата обладает свойственными ему особенностями. Несмотря на то, что существует широкий спектр научно-исследовательских работ об искусных мастерах этого стиля, здесь в широкой форме исследована роль этого жанра в развитии логического мышления и обучательно-воспитательного процесса у детей. В статье разработано влияние на детей повести Абдуллаева «Потерянный мир» и освещена педагогическая значимость произведения.

N.N.Ibrahimova

The educational impact of "Lost world" narrative which has been written in science-fiction fantastic style to children

Summary

İn Azerbaijan science fiction style has the unique features as its content and scape. This style is a wide scientific research work about its writers, also the role of the style in improvement of logical thinking and training and upbringing of children hasn`t been researched widely. In this article the educational impact of N.Abdullayev`s "Lost world" narrative to children has been researched and pedagogic essence of work has been illuminate.

Rəyçilər: filol.f.d., dos. G.A.Abdullayeva;
ADPU-nun Şəki filialının Humanitar elmlər kafedrası
(30.06.2017-ci il tarixli iclasının qərarı (pr. № 09)).

Redaksiyaya daxil olub: 26.09.2017

S.Y.İSMİZADƏ
e-mail: sabriyya@inbox.ru

Azərbaycan Dillər Universiteti
(Bakı şəh., R.Behbudov küç., 60)

C.M.KUTZEENİN "MAYKL K.-nın HƏYATI VƏ ZƏMANƏSİ" ROMANINDA İNSANIN MƏNƏVİ GÜCÜ VƏ CƏMİYYƏTLƏ QARŞIDURMASI PROBLEMİ

Açar sözlər: *C.M.Kutzee, "Maykl K.-nın həyatı və zəmanəsi", roman, alleqoriya*
Ключевые слова: *Дж.М.Кутзее, «Жизнь и время Михаэла К.», роман, аллегория*
Key words: *J.M.Coetzee, "Life and Times of Michael K.", novel, allegory*

C.M.Kutzee yaradıcılığında insan və cəmiyyət probleminin ən fərqli aspektlərinin araşdırması çərçivəsində yazıçıya ilk dəfə Buker mükafatı qazandırmış və hələ aparteid rejiminin tüğyan etdiyi illərdə – 1983-cü ildə işıq üzü görmüş "Maykl K.-nın həyatı və zəmanəsi" romanı yazıçının yaradıcılığı üçün xarakterik olan və onun bütün romanlarından "qırmızı xətlə" keçən insan və cəmiyyət probleminin yeni görmə bucağından işıqlandırılmasına imkan verir. Söhbət "kiçik insan"ın cəmiyyət basqısına qarşı duruşu, onun "özü olmaq" hüququnu qorumaq mücadiləsi və "səssiz etiraz"ın mənəvi-psixoloji durumu kimi "fərqlilik imtiyazı"nı nümayiş etdirməkdən çəkinməməsidir. Kutzeenin "Maykl K.-nın həyatı və zəmanəsi" romanının baş qəhrəmanı Maykl K. bütün bu sadalanan xüsusiyyətlərin daşıyıcısı kimi, ümumiyyətlə, aparteidə qarşı "dirənişin" simvolu sayıla biləcəyini söyləsək, heç də yanılmarıq.

Kutzee yaradıcılığının tədqiqatçıları onun sadəcə realist təhkiyə ortaya qoyaraq siyasət və tarix reallıqlarının sərhədləri ilə kifayətlənməyini, öz romanlarını bir alleqorik təmsil, pritça formasına gətirdiyini qeyd edirlər (5, s. 27-38). Kutzee ton, yarımton, metaforik keçid, alleqoriya ustası kimi romanlarında mövcud cəmiyyət problemlərinin pritçavari, dolayı və əslində insanın şüuraltı təsirinə hesablanmış gedişlərin ustası kimi bütün romanlarında az və ya çox dərəcədə bu təhkiyə modelindən yararlanmışdır. Aparteid rejiminin tüğyan etdiyi bir dövrdə fikir və ideyalarını, cəmiyyətə ünvanladıqları mesajlarını əsas etibarı ilə dolayı yollarla, yəni alleqoriya və metaforalarla bildirən CAR yazarlarının bu yanaşması ümumən alleqorik narrativin missiyasını əhatə edir. Belə ki, alleqoriyanın, alleqorik təhkiyənin "daha çox mədəni və siyasi narazılıqlar dövrlərində ortaya çıxması" qanunauyğunluğuna diqqət çəkən M.Freiman "Maykl K.-nın həyatı və zəmanəsi" adlı romanındakı alleqorik keçidlərin məhz bu məqamla əlaqəliliyini təsdiqləmək üçün müəllifin 1992-ci ildəki müsahibəsindən fikirlərini iqtibas gətirir: ***South African literature is a literature in bondage***, as it reveals in even its highest moments, shot through as they are with feelings of homelessness and yearnings for a nameless liberation. It is a less than fully human literature, unnaturally preoccupied with power and the torsions of power, unable to move from elementary relations of contestation, domination, and subjugation to the vast and complex human world that lies beyond them. (kursiv bizimdir. – S.İ.) (8). Məhz belə olan vəziyyətdə "köləlikdə olan ədəbiyyat"ın özünüifadə yolları üçün alternativ təhkiyə variantları, simvolik reprezentasiyaya xidmət edən keçidlərdən, bir sözlə alleqorik təhkiyə modelindən bəhrələnməsi qaçılmaz idi.

Kutzee yaradıcılığının ən ardıcıl tədqiqatçılarından olan Oksford Universitetinin professoru David Attwell yazarın romanlarının "modernizm" – "postmodernizm" – "Avropa modernizmi" varisliyini əyani şəkildə ortaya qoyduğunu önə sürür (4). Romanın simvollar əsasında qurulmuş fabulalarının, alleqorik ifadə formasının təhlili burada ənənə varisliyinin danılmaz olduğunu ortaya qoyur.

Afrika və Karib hövzəsi ədəbiyyatı üzrə görkəmli mütəxəssislərdən sayılan İrene Marques "Maykl K.-nın həyatı və zəmanəsi" romanın təhlili çərçivəsində Kutzeenin despotizmə

münasibətini, daha doğrusu müəllifin istibdada "dirənişə" yanaşmasını tam doğruluqla açıqlayır. İ.Marques "baxmayaraq ki, Kutzee özünü "cəmiyyətin hayqıran səsi" kimi görmürdü, o, qanunlardan kənar, qanun yaradıcılığının fövqündə duran ədalətin olduğuna inanırdı" (9, s. 180). Əslində bu inam onun qanunların "məngənəsində boğulan" azadlıq mücadiləsinin daha sərbəst, daha inadkar, daha dirənişli "rejimdə" gerçəkləşməsinin əleyhinə olmadığını ortaya qoyur. Öz dünyagörüşü ilə sülhsevər bir insan olmasına baxmayaraq, Kutzee mübarizəni inkar etmir, onun labüd və qaçılmaz olduğunu qəbul edir.

Özünün Kutzee romanlarında siyasət problemini araşdıran dissertasiya araşdırmasında yazıçının cəmiyyət dəyişimlərinə münasibəti, onun vətəndaş mövqeyi nümayiş etdirməsi ilə bağlı məqama toxunan R.Silvani qeyd edir ki, yazıçı özünün XX əsrin 80-ci illərini əhatə edən bir çox müsahibələrində Cənubi Afrika romanının siyasiləşmə labüdlüyü yaşadığını, cəmiyyətin etiraz və narazılıqlarının ən optimal yolu kimi vətəndaş mövqeli yazarların qələmə sarıldığını qeyd edir (10, s. 4). Konkret olaraq, Tony Morphetlə müsahibələrində (3, s. 62-65) bu məqama diqqət ayıran Kutzee etiraf edir ki, hərdən onun özü üçün də əsərlərində siyasi "üst layın", siyasiləşmiş "üst qatın" həddən artıq çox olub-olmaması ilə bağlı sualların xüsusi maraq doğurduğunu açıq şəkildə etiraf edir (2; 10).

Kutzee öz qəhrəmanını real situasiyalara salmaqla onun daxili aləminin gizlinlərini ortaya qoyur. Eyni zamanda həmin gizlinin aydınlığa çıxması da məntiqi olaraq, cəmiyyətin gizlinlərinin ifşasına çevrilir. Bunu əslində sadəcə Kutzeenin aparteid rejimində "dolayı təhkiyəli" fikir ifadəsi vasitəsi ilə siyasi təqiblərdən sığortalanmaq kimi dəyərləndirmək qətiyyən doğru olmaz. Kutzee özünə xas olan və bir növ kafkavari təhkiyəsiylə gündəlik həyatın sosial-siyasi problemlərini daha dərin mətləblərə baş vurmaqla, insan – cəmiyyət vəhdəti və qarşıdurması aspektində ekzistensiya məsələlərini geniş rakursdan araşdırmağa müvəffəq olur. Kutzeenin nəsr təhkiyəsi bununla bir fərqli poetika, dərinlik, təkrarsızlıq qazanır. Kutzee ***təhkiyəsini borokko ruhlu, rəngarəng, başgicəlləndirici, hiperrreal olmaqla yanaşı, fantastik, tragikomik, möhtəşəm*** kimi epitetlərlə mükafatlandırmış Avstraliya yazarı, ssenaristi və tənqidçisi C.Li (Julia Leigh) romanın təhlilinə həsr olunmuş məqaləsində hakimiyyətlə üzləşməkdə çəkinən "***sadə, əslində emosional-hissiyat baxımından sadə bir insanın***" faciəvi dirənişinin böyük ustalıqla qələmə alındığını qeyd etmişdir (kursiv bizimdir. – S.İ.) (6).

Daş ürəkli insanların əhatəsində yaşamasına və hər cür məhrumiyyət və alçaldılmalara məruz qalmasına baxmayaraq, ruhunun təmizliyini, saflığını qoruyub saxlayan Maykl özünün davranışlarının təhlili zamanı qarşı tərəfin amansızlığını ölçü vahidi kimi götürmür. Əksinə heç kəsin haqlarına xələl gətirməyən, lakin bununla belə bütün haqları tapdanan Maykl nəinki öz davranışlarını, hətta düşüncələrini vicdan məhkəməsində təftiş edərək amansız verdikt çıxarır. Əsərdə fermerlərin onların torpaq sahələrinə girən adamları öldürməsi ilə bağlı xəbərə "Dostu etiraz edir "Birinci dəfədir eşidirəm. Mən yalnız onu bilirəm ki, insanlar bir-birinə kömək etməlidirlər". K. onun dediyi sözlər haqda düşünməyə başladı. "***Bəs mən insanların bir-birinə kömək etməli olduqlarına inanırammı?***" O, insanlara kömək edə də bilərdi, etməyə də. Əvvəlcədən demək çətin idi. Hər halda, onun kömək etmək və ya etməməklə bağlı bir inancı yox idi. "***Görünür, ürəyim daşdandır***", – K. düşündü." (kursiv bizimdir. – S.İ.) (1, s. 65)

Əsərin geniş oxucu kütləsi və tənqidçilər tərəfindən böyük rəğbət və maraqla qarşılılanması faktına toxunan gənc yazar və tənqidçi Sam Yordison ritorik sualla buna aydınlıq gətirərək "*Kimin üçün nəhəng pandanın mənəvi üsyanınından ruhlanaraq qələmə alınmış roman maraqlı gəlməz*?" – deyə izahat verir (11). Həmin "nəhəng panda" – saf, təmiz, təbiətlə üzvi bağlılığını həm hərfi, həm də məcazi mənada itirməyən Maykl K. özünün qorumasızlığı, ilk baxışdan yanlışlıqla acizlik kimi görünən susqunluğu ilə daxili üsyanın misilsiz təzadı əsasında oxucuda dərin təəssürat yaratmaya bilməz. Maraqlıdır ki, Maykl K.-nın obrazını daha da cazibədar edən cəhət onun sonunadək öz daxili gücünün möhtəşəmliyinin, dirənişinin prinsipiallığının fərqinə vara bilməməsi idi. Belə ki, hətta düşdüyü düşərgədə yeməkdən imtina edən və "Belə yeməyi yemirəm" – deyərək "çubuq əlləri ilə yemək şüşəsini itələyən" Maykl

K. əslində, əgər belə demək olarsa, daha betər yeməyi yeyə bildiyinin də fərqinə varmır. Maraqlıdır ki, Maykl düşərgə həyatının elə ilk günündən məhbəs yeməyini həzm edə bilmirdi: "*K. bir boşqab qatı qarğıdalı sıyığını əlinə götürdü, lakin qaşığı ağzına aparmamış öyüməyə başladı*" (1, s.94). Göründüyü kimi, Mayklın bu rəftarı etiraz nümayişi deyil: o, həqiqətən də fizioloji olaraq, məhbəs qidasını yeyə bilmir.

Bitkilərin kökləri, həşərat gövdələri ilə qidalana bilən Maykl K.-nın düşərgə yeməyindən imtinasının əslində yeganə səbəbi – düşərgə tibb işçisinin sonunda düzgün dəyərləndirə bildiyi kimi ("***Orqanizmi bu yeməyi qəbul etmir. Bəlkə yalnız azadlığın çörəyini yeyə bilir***"), onun (Maykl K.-nın) məhbəs yeməyi yeyə bilməməsidir. Azadlıqda qurd-böcəklə qidalanan Maykl üçün məhbəsin bişmiş xörəyi acı zəhər kimi gəlir. Çünki onda azadlığın şirin dadı yoxdur. Heç şübhəsiz ki, burada Kutzee yeməyi də müəyyən alleqorik simvol kimi təsvir edir və baş qəhrəmanının daxili gücünü bu təzadlılıq əsasında təkrarsız ustalıqla ortaya qoyur. "Heç vaxt özümə xüsusi rəftar gözləməmişəm…***Ölməyəcəyəm. Sadəcə, … düşərgə yeməklərini yeyə bilmirəm***" (kursiz bizimdir. – S.İ.) (1, s. 193).

Kutzeenin təhkiyəsinin möhtəşəmliyi, alleqorik ifadə tərzinin aparteid istibdadının ifşasını hədəf aldığı simvolik keçidləri bununla bitmir: "*Your stay in the camp was merely an allegory, if you know that word.* ***It was an allegory*** *– speaking at the highest level--of how scandalously, how outrageously a meaning can take up residence in a system without becoming a term in it"* (7). "***Sənin düşərgədə olmağın alleqoriya idi****. Bu sözün mənasını bilirsən? Kiçik bir məna zərrəsinin rüsvayçı, nəhəng bir mənasızlığın içində itib-batmadığını göstərən* ***alleqoriya***" (kursiv bizimdir. – S.İ.). Göründüyü kimi yazıçı insanın cəmiyyətlə qarşıdurmasını təsvir edərkən təhkiyyənin bütün üsullarından istifadə edir.

Yazıçının belə təsvir üsulu demək olar ki, sonrakı romanlarında yeni formada özünü büruzə verir və ona qədər yazılan əsərlər sırasında ən uğurlu təhkiyə modelinin seçilməsində danılmaz rolunu təsdiqləyir.

Ədəbiyyat

1. Con Maksvell Kutzee. Maykl K.-nın həyatı və zəmanəsi. Bakı: Qanun Nəşriyyatı, 2014, 240 s.

2. Григорьева К. А. Автобиографическая трилогия Дж. М. Кутзее : жанровое своеобразие, диссертация … канд.филол.наук., Саратов, 2012, 194 с.

3. "An Interview with J. M. Coetzee", Tony Morphet, Social Dynamics vol. 10, no.1 (1984): 62-65. http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02533958408458360

4. David Attwell. An exclusive interview with J M Coetzee, 2003-12-08, http://www.dn.se/kultur-noje/an-exclusive-interview-with-j-m-coetzee/

5. Jamashed Ansari, Dr. Monika Gupta. The Political Discourse in J. M. Coetzee's Life and Times of Michael K, // Galaxy, Internasional Multidisciplinar Reseach Journal, March, 2016, Vol, 5, Issue-2, pp. 27-38 http://www.galaxyimrj.com/V5/n2/Jamashed.pdf

6. Julia Leigh. Book Of A Lifetime: Life and Times of Michael K, JM Coetzee // The Independent, 8 may 2008, http://www.independent.co.uk/arts-entertainment/books/features/book-of-a-lifetime-life-and-times-of-michael-k-jm-coetzee-823326.html

7. Life and Times of Michael K. by J.M. Coetzee https://www.goodreads.com/work/quotes/2055648-life-times-of-michael-k

8. Marcelle Freiman J.M. Coetzee's allegory of writing in Life and Times of Michael K: Politics and the writer's responsibility http://www.textjournal.com.au/april06/freiman.htm

9. Marques Irene. Transnational Discourses on Class, Gender, and Cultural Identity, Purdue University Press, 220pp, https://books.google.az/books?id=

10. Roman Silvani. Political Bodies and the Body Politic in J. M. Coetzee's Novels, (Transcultural Anglophone Studies), December 12, 2011, 184 pp. https://books.google.az/books?id=B

11. Sam Jordison. Booker club: Life and Times of Michael K. // The Guardian, 16 June 2009, https://www.theguardian.com/books/booksblog/2009/jun/16/booker-club-jm-coetzee

С.Ю.Исмизаде

Нравственная сила человека и проблема его противостояния обществу в романе Дж.М.Кутзее «Жизнь и время Михаэла К.»

Резюме

Изучение проблемы человека и общества в творчестве Дж.М.Кутзее способствовало завоеванию писателем в 1983 году Букеровской премии, что принесло ему мировую известность. В романе «Жизнь и время Михаэла К.» Дж.М.Кутзее поднял проблему человека в самой острой форме, изобразил нравственную силу человека, его «упорство» против несправедливости, властвующей в обществе. Образ Михаэла К. является символом «молчаливого» протеста и привязанности человека к духовно-нравственным ценностям.

S.Y.Ismizade

The Moral Force of Individual and the Problem of His Fight Against the Society in the Novel "Life and Times of Michael K" by J.M.Coetzee

Summary

Researching the problem of individual and society in J.M.Coetzee's creativity facilitated the winning Booker Prize by the writer in 1983, and gained him prominence around the world. In the Novel "Life and Times of Michael K" J.M.Coetzee raised the individual's problem in the most severe form, described the moral force of individual, his "persistence" against injustice ruling in the society. The image of Michael K. is a symbol of "silent" protest and individual's affection to spiritual and moral values.

Rəyçilər: f.f.d., dos. Y.A.Abdullayeva;
ADU-nun Xarici ölkələr ədəbiyyatı kafedrası
(06.10.2017-ci il tarixli iclasının qərarı (pr. № 02)).

Redaksiyaya daxil olub: 28.10.2017

S.B.KAZIMOVA
e-mail: sevinckazimova15@gmail.com

Azərbaycan Dillər Universiteti
(Bakı şəh., R.Behbudov küç., 60)

ANARIN NƏSR YARADICILIĞINDA İNSAN KONSEPSİYASININ BƏDİİ ESTETİK DƏRKİ

Açar sözlər: *elm, poetika, əlaqə, nəsr, bədii,*
Ключевые слова: *наука, поэтика, контакт, проза, литературный.*
Key words: *science, poetics, contact, prose, literary.*

Müasir anlamda elmin tərəqqisi XVI–XVII əsrlərdən başlanır. Tarixi inkişafın gedişatında elm demək olar ki, cəmiyyətin bütün sahələrinə nüfuz edir, mühüm bir sosial və humanitar inistitut kimi mədəniyyətə də öz təsirini göstərirdi. Bu sahədə fəaliyyətlərin XVII əsrin sonundan etibarən sürətlə artması elmi inqilablara meydan açır, nəzəri və tətbiqi sahələrdə tədqiqatlar genişləndirlirdi. Bir-birinə əks olan qütblər – elm və ədəbiyyat vəhdət halında daha cəlbedici və bilgiləndirici xarakter daşıyırdı. Alimlərin həyatı, nailiyyətləri yazıçıları ilhamlandırır, texnikanın inkişafı gələcək haqqında təsəvvürlərə çoxqatlı rəng qatırdı. Elmi-texniki tərəqqinin cəmiyyətə və mühitə təsiri haqqında professor Tofiq Hüseynoğlu qeyd edir ki, "...İnsan elmi-texniki tərəqqinin bu və ya digər dərəcədə iştirakçısıdır. O, elmi-texniki tərəqqi dövrünün həm yaradıcısı, həm də yetişdirməsidir. 70-80-ci illərdə elmi-texniki tərəqqi və dünya, elmi-texniki inqilab və insan, elmi-texniki inqilab və incəsənət kimi problemlər haqqında çox bəhs olunurdu. Heç şübhəsiz, müasir dünyanın və yeni insanın obrazlı dərki və inikası olan incəsənətin, o cümlədən, ədəbiyyatın inkişafı, əsrimizdə elm və texnikanın sürətli və böyük inkişafı ilə əlaqədardır. Elmi-texniki inqilabın müasir mədəniyyətə təsiri sözsüzdür" (2, s.115).

Elmin rolu artdıqca onun yayılması, öyrənilməsi metodları da zənginləşirdi. Yaradıcılıq sahəsi kimi, elm təkcə təbiət və texniki istiqamətlərdə deyil, humanitar sferada da təcəssümünü tapırdı. Elmi-texniki tərəqqi ədəbiyyatdan da kənar qalmadı. Yeniliklər, onların cəmiyyətdə rolu, insanlara göstərdiyi təsir ədəbiyyatda tərənnüm olunmağa başladı. İnsan həyatının, onun hiss və həyəcanlarının, daxili münaqişələrinin bir növ carçısı olan ədəbiyyat, artıq tədricən dəyişən, elmi və texnoloji icadlara can atan, informasiya ilə qidalanan cəmiyyət hadisələrini əks etdirməyə çalışırdı. "...Düzdür, elmi-texniki inqilab bizim müasir ədəbiyyatımızı yeni insan tipləri ilə zənginləşdirmişdir. Arkadi Struqatskinin də təsdiq etdiyi kimi, "elmi-texniki inqilabın bizim rəngarəng və mürəkkəb aləmimizə" daxil etdiyi yeni inikas obyekti kütləvi elmi işçidir" (2, s.118). Uzaq keçmişə nəzər salsaq, elmin əksər hallarda məhz poeziya, ədəbi əsərlər vasitəsilə yayıldığının şahidi olarıq. Eramızın 51-ci ilində vəfat etmiş görkəmli Roma şairi, filosofu Lukretsi Kar, özünün "Cisimlərin təbiəti haqqında" adlı poemasında Epikürün fizikasını, atomlar nəzəriyyəsini, dünyanın quruluşu haqqında fikirlərini təbliğ etmiş, bu cür elmi sualların cavablandırılmasını da ədəbi-bədii metodlarla çatdırmışdır. Buradan da görünür ki, ədəbi yaradıcılıq və elmi təfəkkürün ahəngi düşüncənin inkişafını daha da sürətləndirir. Bu birlikdən yaranan əsərlərin mədəniyyət və maarifçi xüsusiyyətləri danılmazdır. Bütün zamanlarda bu tamamlanmanın ərsəyə gətirdiyi nümunələr böyük marağa səbəb olmuşdur. Qezond, Empedokl, Ovidi, Vergili, Dante, Jan de Menq bədii yaradıcıqlarında öz dövrlərinin başlıca elmi suallarını qoymuşlar. Kapitalizm dövrü isə ədəbiyyata C.Svift, İ.V.Höte, sonralar Lekont de-Lil, V.Hüqo, Jül Vern, Rene Gil, Verxarn və s. kimi görkəmli yazıçıları bəxş etmişdir. Müxtəlif elm sahələrinin problemlərini əks etdirən əsərlərin yaranmasının başlıca səbəblərindən biri də bu mövzuda yazıb-yaradan sənətkarların

həm də universal biliyə sahib alim olmaqları idi. Onlar yalnız ədəbi hadisələrlə deyil, yaşadıqları dövrün elmi nailiyyətləri ilə də yaxından maraqlanırdılar. F.A.Dostoyevskinin əsərləri psixiatrlar tərəfindən maraqla qarşılanır, L.N.Tolstoyun "Hərb və sülh" romanı hərb sənətinin özünəməxsus nəzəriyyəsini əks etdirir. Hötenin əsərləri isə müasirlərinin elmi işlərində əvəzedilməz rol oynamışdır. Ədəbiyyat tarixində bu yönümdə maraqlı işlər çoxdur. Bu günün reallığı – maye halında olan hava haqqında Ovidi və Vergilinin əsərlərində maraqlı məlumatlar verilmişdir. Və yaxud Onore de Balzak XIX əsrdə daxili sekresiya vəzləri haqqında məlumat vermişdir. Stinberq isə "Kapitan Kol" adlı romanında havadan azot almağın mümkünlüyünü bildirmişdir. Elm və incəsənətin dahi alimi, öz dövrünün istedadlı mühəndisi, eyni zamanda musiqiçi və rəssam Leonardo da Vinçi elm sahəsində kifayət qədər ilklərə imza atıb. Onun əvvəlcədən verdiyi məlumatlar, daha sonralar texniki tərəqqinin genişlənməsində böyük rol oynayıb.

Göründüyü kimi, hər dövrün görkəmli qələm ustaları elmin, incəsənətin müxtəlif funksiyalarından istifadə edərək insanlara bədii zövqlə bərabər, maarifləndirici xüsusiyyətlər də aşılamışdır. Dünyagörüşünü genişləndirmək, mədəni-tərbiyəvi cəhətləri çatdırmaq, ideyaları təcrübəyə tətbiq etmək kimi amilləri özündə cəmləyən əsərlər indinin özündə də aktuallıq kəsb edir. ""Elmlə incəsənət arasındakı ümumiliyi, yaxınlığı müəyyən etməyə çalışmaqla yanaşı, onların arasındakı fərqi də unutmaq və yaxud bu fərqi yox etməyə çalışmaq düz olmazdı. Necə deyərlər, "İncəsənət nə qədər incəsənət olaraq, elm də elm olaraq qalsa, o qədər də hər biri öz mədəni funksiyasında spesfik olar, o qədər də onların arasındakı dialoq real və səmərəli olar" (Y.Lotman). Çünki elm də, incəsənət də müxtəlif yollarla insana xidmət edir" (2, s.118).

Artıq qeyd olunduğu kimi insan və dünya haqqında dəqiq və təbiət elmlərinin, psixologiya dilinin və mürəkkəb fəlsəfi anlayışların köməyi ilə danışmaq olar. Ya həyatı anlamağın qarşısında çətinliyə düşmək, yaxud da, həqiqi biliklərə əsaslanaraq gerçəklikdə baş verənlərin şüurlu surətdə izahını vermək olar. Yazıçılar öz əsərlərinin qəhrəmanlarını çətin hallarda, müxtəlif situasiyalarda ictimai motivlərdən bəhrələnərək hərəkət etməyə sövq edir və onları öz şəxsi illüziyalarının qurbanı olmağa məcbur edir. Ədəbiyyat insan mövcudluğunun bütün lazımi şərtlərini aşkar edir, onları oxucunun cəmiyyətdəki təcrübəsinə uyğun ayırıb qruplaşdırır, onun gələcək haqqında fikirlərini müəyyən model şəklində layihələndirir və bütün bunları bədii metod və janrlar kontekstində təqdim edir. Elmi təcrübələr faktlara əsaslanaraq onlara uyğun həyata keçirilir. Hər hansı bir alimin fəaliyyəti çox hallarda subyektiv və ixtiyari sayılan hər şeyi özündə ehtiva edir. Eksperimentlərin qeyd-şərtsiz məqsədi obyektiv elmi həqiqətlərin əldə olunmasıdır. Çox vaxt bu elmi həqiqəti əldə etmək üçün qavramanın subyektiv forması – intuisiya böyük rol oynayır. Sonralar bu intuisiya müəyyən şərait daxilində aksioma çevrilir və tədqiqatçılar üçün müşahidə modeli rolunu oynayır. Elmi fəaliyyət nəticəsində kəşf olunan dünya ilə ədəbi yaradıcılığın nəticəsi olan dünya arasında müəyyən fərqlər mövcuddur. Bəzən həqiqət o qədər ziddiyyətli olur ki, onun hər hansı elementini qəbul etmək və ya təkzib etmək çətin olur. Fantastik əsərlərdən gətirilən çoxsaylı faktlar dünyanı tam şəkildə dərk etmək illüziyası yaradır. Bədii əsərlərdəki həqiqət gerçəklikdəki hadisələr kimi ixtiyaridir. İstifadə olunan bütün bədii ifadə vasitələri hər bir müəllifin subyektiv yaradıcılıq məhsuludur. Hər hansı bir bədii yenilik və ya yaradıcılıq fenomeni müəllifin psixologiyası, zövqü, ehtirasları, ideoloji mövqeyi, əxlaqi-mənəvi keyfiyyətləri ilə səciyyələnir. Bundan əlavə ədəbi nümunə janrın və üslubun qanunları ilə tənzimlənir. Yazıçı tərəfindən mövzu seçiminin bütün hallarında onun son məqsədi oxucunun təbiət hadisələri və insan mövcudluğu haqqında fikirlərinə bir impuls verməkdir. Bədii ümumiləşdirmənin nəticəsində "həqiqət effekti" alınır və bunun nəticəsində oxucu dünyanı daha yaxşı dərk etməyə köklənir. Çox hallarda bədii yaradıcılıq həqiqətin ifadə edilməsinin təxribat formalarını da istisna etmir. İnsanlar üçün ilk baxışda xaotik görünən hadisələr ədəbiyyatda məntiqi şəkildə ifadə olunur. Qəhrəmanların həyat tərzi oxucunun yaşam haqqında fikirlərinin əsasını təşkil edir. Bu mənada ədəbiyyat insan həyatının bir modelidir. Kitablardan alınmış bütün bilikləri insan özünün

yaşamına tətbiq edir. Ədəbiyyat elmin gerçəkliklərini birləşdirən bir mənbə kimi əvvəlki təcrübələrdən bəhrələnərək daim dünyanı dərk etməkdə bələdçidir. Şübhəsiz ki, təcrübə toplanan biliklərin əsasında durur. Bunun nəticəsində insan gündəlik qərarlar qəbul edərək yaşam istiqamətini müəyyən edir. Bu işdə ona ədəbi əsərlərdəki qəhrəmanların hərəkətləri, onların düşdükləri müxtəlif vəziyyətlər və bu vəziyyətlərdən tapdıqları çıxış yolları yardımçı olur. Əsərlərdə dünya haqqındakı fikirlər ziddiyyətli olsa da, kompozisiya, janr, üslub, konfliktin inkişafı və kulminasiyası bir daha məntiqi şəkildə sübut edir ki, mövcudluqda mütləq olaraq bir nizam hökm sürür.

Elmin ədəbiyyata təsirini çox da şişirtmək olmaz. Ancaq müxtəlif elmi kəşflərin, həqiqətən, hadisələrin bədii həllinə kömək etdiyi də danılmazdır. Klassisizmin, barokkonun, intibahın, maarifçiliyin şair və yazıçıları elmin gücündən vəcdə gələrək öz əsərlərində ölçü alətlərinin obrazlarını yaratmışlar. Məsələn, Lomonosov "Şüşənin faydası haqqında məktub", Onore de Balzak təbii elmi nəzəriyyəyə əsaslanan "Bəşəri komediya" əsərini yazıb. Lobaçevskinin ideyaları şair D.Venevitinovun lirikasının fəlsəfi konsepsiyasına təsir göstərmişdir. Ogüst Kontun pozitivizmi – metafizik ittihamlardan imtina, səbəb və nəticənin açılışı – naturalizm estetikasını formalaşdırdı. Bu naturalizm estetikasının dəqiqliyini və incə detallarla təzahürünü Qustav Floberin, Emil Zolyanın əsərlərində görə bilərik. Elmi ideyalar L.Kerollun bədii eksperimentlərinin, H.Uellsin fantastik layihələrinin, V.Xlebnikovun poetik axtarışlarının çıxış nöqtəsi oldu. Yazıçıların yaradıcılıq dühasının sonsuz olmasıını sübut edən çoxlu sayda nümunələr vardır. Məsələn, L.Boltsmanın C.K.Maksvelin tənliklər nəzəriyyəsinin ilahi məzmunu haqqında İ.V.Hötenin "Faust" əsərində onun öz sözləri ilə belə deyilir ki, "Bütün bu işarələr Allahın işi deyilmi? Onlar təbiətin gücünü açır və qəlbimizi ilahi bir rahatlıqla doldurur". Bunlardan əlavə, A.Eynşteyn yazırdı ki, Dostoyevski ona riyaziyyatçı Qaussdan daha çox anlamlıdır. Bu etirafın mənası aydındır: dahi yazıçının yaradıcılığı alimin düşüncəsini dərinləşdirərək ona yeni elmi kəşflər etməyə stimul verir. İstənilən elmi ixtira və ya bədii əsər köhnəlmiş fikirlərə yeni bir baxış, əsasən də, illərlə qalıb köhnəlmiş fikirlərdən imtina deməkdir.

İnsanın gerçəkliklə əlaqəsində meydana çıxan problemləri öyrənərkən urbanist şairlər şəhər magistralı və kommunikasiyaları təsvir edir, bununla da bir-birinə bağlı və bir-birinə əks olan ictimai qrupların xaotikliyini nəzərdə tuturlar. Çox hallarda bu cür motivlər elmi-texniki inqilabın dinamikası ilə bağlı olur. Belə ki, bu inqilab bir tərəfdən insanların həyatındakı böyük dəyişikliklərə ilhamlandırırsa, digər tərəfdən naməlum perspektivlərlə qorxudur. "Elm və sənətin insan üçün qoşa qanad olması fikri və arzusu müasir dünyamızda gündən-günə güclənməkdədir. Dərin elmi düşüncə humanist məna və mahiyyətdən uzaq düşməməlidir. Bunda ədəbiyyatın, ümumiyyətlə, incəsənətin böyük rolu inkaredilməzdir. İndi insan həyatının və fəaliyyətinin bütün sferalarında elmlə incəsənətin, o cümlədən ədəbiyyatın qarşılıqlı əlaqə və təsirindən, insanı daha yüksəklərə qaldırmaq üçün onların qoşa qanad kimi vacibliyindən, ancaq bu cür münasibətdən danışmağa və buna çağırışa tez-tez rast gəlirik. Xeyir də, gələcək də bundadır" (2, s.120). Reallıqla fantastika arasında salınan körpünü, gerçək həyatla şüurun təşkil etdiyi təzadı, hadisələrin və obrazların mahiyyətini yazıçı Anarın "Əlaqə" povestində tapmaq mümkündür. Əsərdə xarici mühütin təsiri altında insanın şürunda və psixologiyasında baş verən dəyişikliklər, fərdin şəxsi aləmi, daxili hissləri mürəkkəb və anlaşılmaz hadisələr fonunda verilir. Başqa planetlərlə əlaqə probleminə toxunulan əsərdə bir sıra elmi fərziyyələr də irəli sürülüb. Yazıçı məhz bunları açmaq, aydınlaşdırmaq üçün psixiatr, asrtofizik və tələbə obrazlarını povestə daxil etmişdir. "Şüuraltı psixologiynın içərilərinə varmada Anar əsrdaşları – Frans Kafka, Jan Pol Sartr, Albert Kamyu, Con Faulz, Çingiz Aytmatovun nəsr poetikası ilə səsləşən, lakin tamamilə orijinal bir poetikanın yaradıcısı olur. Bu büsbütün – Azərbaycan psixologiyasının dərinliklərinin poetikasıdır" (1, s.10). Qəbul imtahanlarını müvəffəqiyyətlə verib instituta daxil olmuş tələbə yayın qızmar istilərində heç kimi tanımadığı şəhərdə özünə kirayə mənzil axtarır. Ünsiyyətcil olmadığından yataqxanada qalmaq istəmir. "Təbiətən tələbə adamayovuşmaz idi, özünə qapılmış, içinə çəkilmiş insandı. Və

qəbul imtahanı zamanı üç nəfər başqa abituriyentlə birlikdə yataqxana otağında qalmaq məcburiyyəti onu bir daha inandirdi ki, adamlarla, illah da yad adamlarla ola, heç cür dil tapa bilmir" (4, s.36). Bir neçə gün elan lövhələrinə göz gəzdirdikdən sonra, nəhayət, iyirmi mərtəbəli binada üzü dənizə baxan bir otaqlı evin elanını görür və ev sahibi ilə görüşməyə gedir. Ev sahiibi isə köhnə ikimərtəbəli evdə yaşayan qoca qarıdır. Onun toz basmış, nimdaş əşyalarla dolu otağında özünü narahat hiss edən tələbənin diqqətini çəkən divardan asılmış müxtılif fotoşəkillər olur. Üzəri ağ örtüklə bağlı olan əşyalar, fotolardakı qəribə simalar bu qocalıq qoxusu verən qaranlıq evdə bir az da əcaib təəssürat oyadırdı. Söhbət əsnasında tələbə evin halından və qarının divardakı cavan kişinin şəklinə kədərlə baxmasından öz-özünə nəticə çıxarır ki, yəqin qarının oğlu rəhmətə gedib. Yeni geniş və işıqlı mənzili tələbənin ürəyincə olur. "Bu, yeni evlərdəki ən adi mənzillərdən biri idi. Qarının otağından fərqli olaraq çox səliqə-səhmanlı idi. Hər bir rahatlığı da vardı: tərtəmiz mətbəx, dümağ kafelli hamam. Otağın özü də çox təmiz, geniş, işıqlı idi. O, olduğundan da geniş görünürdü, əvvəla, şey-şüy az idi, taxt, stol, kitab şkafı, iki stul, vəssəlam. İkincisi də dənizə açılan iri bir pəncərəsi vardı" (4, s.46). Tələbə bu mənzildə də divardan bir neçə fotoşəklin asıldığını görür. Digər fotolordan fərqlənən gənc oğlan rəsmi yenə onun diqqətini çəkir və onu qarının evində gördüyü şəkillə müqayisə edir. "Bu həmin o oğlan idimi, qarının evindəki şəkil və bu foto eyni adamın təsviri idimi? Qarının vəfat etmiş (vəfat etmişmi?) oğlu (oğlumu?) və bu şəkildəki şəxs eyni adam idimi?" (4, s.46). Qarı tələbəyə mənzili göstərən zaman eyvanın taxta parçaları ilə mismarlandığı qapsına yaxınlaşaraq bildirir ki, bu evdə qalmaq istəyirsə, iki şeyə əməl etməlidir. "Birincisi, heç vaxt bu qapıya yaxınlaşmayın, ona dəyməyin, açmağa cəhd etməyin. İkincisi də hamamda işığı gecələr yanıq qoyun. O işıq dənizdən görünür" (4, s.47).

Ev tələbənin çox xoşuna gəlsə də qaldığı ilk gündən qəribəliklərlə rastlaşır. Əvvəlcə ona elə gəlir ki, divardakı şəkillər azalır, hətta fotolordakı üzlər də dəyişməyə başlayır. Daha sonra külqabıda kiminsə siqaret yandırıb qoymasına heyrətlənir (əmindir ki, özü qoymayıb). Bu olanlara özünə görə izah verən tələbə yeni bir anormal hadisə ilə qarşılaşır. Evin divarındakı kəfkirli saatın geriyə işləməsi onu təccübləndirsə də, əhəmiyyət vermir. Evdən çıxandan sonra mənzilində işığın yandığını, liftin bir tərəfdən minəndə yuxarı, digər tərəfdən minəndə aşağı hərəkət etdiyini, bir neçə dəqiqənin içində binanın öz oxu ətrafında hərəkətini görəndə artıq öz ağlından şübhələnməyə başlayır. Fikirləşir ki, yəqin kimsə qəsdən onunla oyun oynayır, adam onu dəli eləmək istəyir...

Ancaq axşam çağı müəyyən saatdan sonra otağın işığının rənginin dəyişməsi, işləməyən telefonun zəng çalması, divarın digər tərəfindən eşitdiyi qəribə səslər bu məchulluğa dözməyən tələbəni usandırır və o, bağlı qapını açaraq digər mənzilə daxil olur. Burada onu qarının oğlu gənc psixiatr qarşılayır. Tələbənin qarşılaşdığı müəmmalı hadisələrə məntiqi cavablar verməklə onu çaşqınlıqdan xilas edir. Psixiatr ona yaşadığı mənzilin eksperimental tikinti olduğunu, onların otaqlarının bitişik olmasına baxmayaraq eyni binada yerləşmədiyini açıqlayır. Onun yaşadığı mənzilin üçüncü mərtəbədə olduğunu deyəndə tələbə təəccübünü gizilədə bilmir. Onda psixiatr izah edir: "İş burasındadır ki, bu evlər torpağın müxtəlif səviyyələrində tikilib. Üçmərtəbəli bina təpənin üstündə tikilib və odur ki, onun üçüncü mərtəbəsi düzəngahda tikilmiş evin 20-ci mərtəbəsiylə tən gəlir" (4, s.63). Psixiatr maqnitofina xəstələrin səsini yazdırdığını, bunun tələbəni narahat edib-etmədiyini soruşanda və üzr istəyərək evin qayda-qanununa görə işıq dəyişəndə səssizliyə riayət etməli olduğunu deyəndə tələbə qulağına gələn səslərin və otağın rənginin niyə dəyişməsinin səbəblərini başa düşüb bir az da rahatlaşır. Saatın geri işləməsi barədə soruşanda, psixiatr xatirələr aləminə qərq olaraq cavab verir ki, onu bir ay bundan əvvəl ölən saatsaz qardaşı düzəldib. "O, bu işi necəsə fəlsəfi, metafizik bir mənada düşünmüşdü, necə deyərlər, vaxtı geriyə axıtmaq istəyirdi" (4, s.65).

Gecələr evdə işığın yanıq qoyulmasının da psixiatrın romantik sevgi hekayəsi ilə əlaqəsindən xəbər tutan tələbə bundan sonra onu narahat edən hadisələrin bir məntiqi əsasının olduğunu düşünüb dəyişən şəkillərin sirrini bilmək istəyir. Onun bu dəfəki sualından yayınan

psixiatr müsahibinin sayıqladığını düşünür, hətta onun öz dissertasiya işinin mövzusu olan xəstəliyə tutulduğunu zənn edərək, müxtəlif suallar verir. Tələbənin bu halını çətin və gərgin qəbul imtahanlarının stressi iıə əlaqələndirir. Sualların cavabını aldıqdan sonra ona iki-üç seans müalicə lazım olduğunu qeyd edir. Söhbət əsnasında hamama gedən psixiatr geri qayıtmır, gözləməkdən yorulan tələbə öz mənzilinə qayıdanda bu dəfə onu bığlı formada görür. Bu adam isə deyir ki, o, astrofizikdir, uzaq dünyalarla əlaqə yaratmaq probleminə həsr olunmuş Beynəlxalq Astrofizika Konqresindən gəlir. Tələbə çaş-baş qalır. Eyni adam belə qısa zaman kəsiyində ayrı-ayrı yerlərdə, özü də müxtəlif görünüşdə necə ola bilər?.. Bu məqamdan sonra psixiatr-astrofizik tələbəni sakitləşdirərək gəlişinin səbəbini və gördüyü işi başa salmağa çalışır. Bildirir ki, onun iştirak etdiyi konqresdə həm də vaxtın fəlsəfi və metafiziki mahiyyəti probleminə toxunulmuşdur. Uzaq dünyalarla əlaqə məsələsi də qaldırılan konqresdə bütün dünyadan məşhur alimlərin toplaşdıqlarını deyir. Söhbət zamanı yuxunun, əlaqə prinsiplərinin real həyata təsirini də vurğulayır. "Dünyanı dərk etməkdə bu məntiqi səbəb-nəticə bağlılığını aşa biləcək bir qüdrət varmı insan şüurunda? Onları məhz bu maraqlandıra bilər. Onlar beynimizin buna hazır olub-olmamasını yoxlaya, müayinə edə bilərlər. Şüurumu mümkünsüzlüyü qəbul edə bilərmi? Ya bəlkə onlar hələ bizim beynimizi hazırlayırlar, başqa bir məntiq sistemini qavramaq üçün hazırlayırlar. Özü də ən adi məişət səpkisində – bizə vərdiş görünən şeylərin - məntiqi Əlaqələrini pozmaqla! Və onların bizimlə Əlaqə yaratmaq cəhdləri məhz bu sahədədir: beynimizdəki səbəb-nəticə bağlantısını qırmaq, ağlımızın quruluşunu dəyişmək. Axı, bizim bütün idrakımız və kosmik əlaqələr yaratmaq təşəbbüsümüz ancaq və ancaq bu məntiqə, səbəb-nəticə bağlılığına əsaslanır" (4, s.77-78).

Azərbaycan ədəbiyyatında 70-80-ci illərə təsadüf edilən şərti-metoforik üslubun izlərinə "Əlaqə" povestində rast gəlmək olar. Bu əsərin elmi-fantastika janrında yazılması barəsində fikir ayrılığı mövcuddur. Professor T.Hüseynoğlu qeyd edir ki, uşaq ədəbiyyatının tanınmış tədqiqatçısı Q.Namazovun "Azərbaycan uşaq ədəbiyyatı" kitabının "Elmi fantastika" bəhsində yazıçı Anarın "Əlaqə" povesti təhlil olunub və elmi fantastika nümunələri sırasına daxil edilib. Lakin professor Tofiq müəllim əsərin elmi-fantastik janrda yazılması fikri ilə razılaşmır. "Düzdür, povestdə irsiyyət genlərinin yaddaşı, vaxtın fəlsəfi və fiziki mahiyyəti və nisbiliyi, radioteleskoplar, uzaq dünyalarla əlaqə problemi, şüur sistemlərinin müxtəlif ola biləcəyi barədə fərziyyə və mülahizələrdən elmi-fantastika elementi və ünsürü kimi istifadə edilmişdir, lakin bununla povest elmi-fantastikaya çevrilmir. Çünki bu əsərdə fantastika əsas bir mövzu yox, ancaq ədəbi priyomdur, əsas fikri ifadə etmək üçün vasitədir" (2, s.124). Eyni zamanda Tofiq müəllim məqaləsində ədəbiyyatşünas A.Hüseynovun əsərin janrı barədə fikirlərinə qarşı çıxır. Akif müəllimə görə, "Əlaqə" simvolik-alleqorik nəsr nümunəsidir. Həqiqətdə isə, bu belə deyil. Elmi-fantastika ilə bağlı səhnələr yalnız astrofizikin tələbə ilə söhbətlərində bəzi hissələrdə var. Əsərdə əlaqə probleminə toxunan alim tələbəyə izah etməyə çalışır: "...Onların hamısı neçə illərdir ki, çox qüvvətli radioteleskoplar və kompüterlər vasitəsilə yaxın qalaktikaları izləyirlər, radiosiqnallar yazırlar, amma nə nəticə hasil olub? Hamısı eyni bir nəticə əldə ediblər, yəni heç bir nəticə - ulduzlar susub" (4, s.75). Əsərdəki astrofizikin danışdıqlarındakı gümanlar göstərir ki, uzaq dünyalarla əlaqə yaratmaq üçün bəlli çərçivələri qırmaq, hadisələrə daha geniş baxmaq, gözləntilərin yönümünü dəyişmək lazımdır. "Görünür bizim şüurumuz Əlaqənin tamamilə başqa növünü anlamağa, başqa növ əlaqə prinsiplərini dərk etməyə qadir deyil. Odur ki, oturmuşuq nəhəng teleskopların yanında və gözləyirik. Cürbəcür siqnallar gözləyirik. Hələ çox gözləyəcəyik" (4, s.76). Yazıçı Anar povestdə vaxt məsələsinə də toxunur və astrofizikin dili ilə vaxtın mahiyyətindən danışır: "Vaxtı necə təyin etmək olar? Kim mənə isbat edə bilər ki, vaxt geriyə yox, irəliyə gedir? Vaxtdan söhbət gedəndə geri nədir, irəli nədir? Nə müəyyənləşdirir vaxtı, bax bu cihaz, - o, divar saatını göstərdi. - Bu qurulu mexanizm? Deyəcəksiniz Günəş dövranı – gecə-gündüz, yay-qış. Amma axı Günəşlə bağlı bu hesablar yalnız bizim planetlər sisteminə aiddir. Bu sistem isə kainatda zərrəcikdir..." (4, s.78-79). Nəhayət, astrofizikin sözlərindən belə nəticə

hasil olur ki, insanlar şüurlarının dəyişməz qanunlarından kənara çıxmayınca əlaqə problemi həmişə həll edilməmiş qalacaq. Tamam başqa bir şüur sistemi qəbul edilməyincə heç kəslə heç bir əlaqə yaratmaq mümkün olmayacaq. Povest "Əlaqə" adlansa da son cümlələrdə tələbənin şüurunda oyanan fikirlərdən açıq-aydın görünür ki, onunla digər personajlar arasında heç bir əlaqə yaranmır.. "... o, düşündü ki, əlaqibət axır ki, zəiflik göstərmədi. Nə qarı, nə onun dərin qırıldadan alim oğulları, ya eyni yeganə oğlu – iki idilər onlar, ya bir nəfər idi, – kim bilir? Hər halda bu qəribə ailə – ikisi olsun, üçü olsun fərqi yoxdur – hamısı bir yerdə tələbənin şüurunu poza, başını xarab edə bilmədilər. O, dəli olmadı ki, olmadı" (4, s.80). "Beləliklə, Anar nəsrinin ən üzdə olan poetik amillərinin polifonizm, mətnaltı nəzmun və daxili səs dinamikliyi, simvolizm və nəhayət, əsərdən-əsərə, obrazdan-obraza şaxələnən, özünüdərketmə, öz-özünü anlama situasiyası kimi reallaşıb poetik zirvə yaradan epizodun, nəsr əsərinin əsas elementinə çevrilməsi təşkil edir" (3, s.71).

Ədəbiyyat

1. Anar. Seçilmiş əsərləri. Bakı: Lider, 2004, 416 s.
2. Hüseynoğlu T. Söz-tarixin yuvası. Bakı: Azərnəşr, 2000, 166 s.
3. Məmmədov A. Sözümüz eşidilənədək. Bakı: Yazıçı, 1988, 248 s.
4. Mikayılov Ş., Səmədov A. Hekayə və povestlər. Bakı: Maarif, 1987, 240 s.

С.Б.Кязимова

Художественно-эстетическое понимание концепции человека в творчестве Анара

Резюме

Проза – ядро творческой деятельности Анара. Эта проза, начиная с 1960 года обогащаясь, углубляясь и развиваясь приобрела особые качества и дошла до наших дней. Все ритмы поэтического развития его творчества можно ясно заметить в архитектонике произведений, которые как будто рождались один из другого, но проходившие через разные миры. Напряженный стиль, аналитическое повествование, уверенность в создании разных сюжета и образов, неустанные поиски новых идей составляют динамику его прозы. Анар один из тех авторов, который очень тесно связан с литературно-философскими, художественно-эстетическими, религиозно-историческими ценностями мирово-го и азербайджанского культурного наследия. И это позволяет автору представить национальную культуру на фоне синтеза восточно-западной культуры.

S.B.Kyazimova

Artistic and a esthetic understanding of the concept of human in the work of Anar

Summary

Prose is the core of Anar's creative activity. Since the 1960s, this prose has been enriching, deepening and developing, acquiring special qualities and has reached our days. All the rhythms of the poetic development of his work can be clearly noticed in the architectonics of works that seemed to have been born one of another, but passed through different worlds. Tense style, analytical narrative, confidence in the creation of different stories and images, the unremitting searches for new ideas constitute the dynamics of his prose. Anar is one of those authors who is very closely connected with the literary, philosophical, artistic and aesthetic, religious and historical values of the world and Azerbaijan cultural heritage. And this allows the author to represent the national culture on the background of the synthesis of East-Western culture.

Rəyçi: prof. T.Hüseynov

Redaksiyaya daxil olub: 29.09.2017

F.M.MƏMMƏDOV
dosent

Bakı Slavyan Universiteti
(Bakı şəh., S.Rüstəm küç., 25)

DƏDƏ PALIDIN ANA KÜRƏ ÇATMAYAN QƏMLİ NƏĞMƏLƏRİ...

Açar sözlər: *İsi Məlikzadə, qəmli nəğmələr, Bağır, Nurcabbar*
Ключевые слова: *Иси Меликзаде, печальные песни, Багир, Нурджаббар*
Key words: *İsi Melikzade, sad songs, Bayır, Nurcabbar*

İsi Məlikzadənini "Dədə palıd" povesti bitməyən, tükənməyən qəmli nəğmələrlə başlayır. "Dədə palıd" povestində qaldırılan çoxsaylı problemlərə Nurcabbar, Bağır, Nazlı, Piti Namaz, İdrisov obrazları vasitəsilə aydınlıq gətirilir. Bağır iyirmi ildən aıtıq idi ki, meşə gözətçisi işləyirdi. Meşədəki bütün ağacların dilini, dərdini- sərini yaxşı bilirdi. Həm də Bağır cavan1ığından meşəyə bələd idi. Onda Bağır pambıq məntəqəsində fəhlə işləyirid. Bir gün gördü ki, pambıq məntəqəsində darıxır, nədənsə, cavanlığında olduğu kimi nisbətən orta yaşlarında da meşələr onu özünə çəkir. Və o gündən meşələr Bağırın evi, ikinci vətəni oldu. Bağır meylini ilk gündən Dədə palıda salmışdı, onun kölgəsində dincələr, rahatlıq tapardı. İsti yay günlərində taxta çarpayısını açar, rahat şəkildə yuxuya gedərdi. Elə bil ki, ucu-bucağı bilinməyən sıx meşəlikdə Dədə palıddan savayı başqa ağac yox idi. "Dəd-bala" ikilikdə yaşayır, mənalı, sakit ömür sürərdilər. Bağır haqlı olaraq Dədə palıdla fəxr edirdi. Onu meşədəki canlı aləmin sahibi hesab edirdi. Dədə palıd da Bağırı gələcəkdə onu gözləyən bəlalardan, təhlükələrdən qoruyar, hifz edərdi. Bir az hadisələri qabaqlayaraq vurğulamaq yerinə düşərdi ki, nə qədər Dədə palıd sağ idi, Bağır Piti Namazın "evini, məhləni mənə sat" təklifinə yox deyirdi, əhəmiyyət vermirdi. Nədənsə Bağır və Dədə palıd üçüncü şəxsin onların xoşbəxtliyinə "müdaxilə" etməsini istəmir, əlahiddə şəkildə xoşbəxt olmaq istəyirdilər. Ancaq unudurdular ki, müasir dünyamızda nəinki əlahiddə şəkildə xoşbəxt olmaq, heç yaşamaq da mümkün deyildir. Bağırla Dədə Palıdın gümanlarının düzgün olmadığını çox gözləmək lazım gəlmədi. Üçüncü şəxsin - Nurcabbarın gözlənilməz, qəfil gəlişi onların ikilikdə keçirdikləri sakit, rahat həyat tərzinə tədricən son qoydu, bir çox mətləblərə aydınlıq gətirdi... Bağırın qənaətinə görə Nurcabbar özü ilə birlikdə hələlik aydın olmayan və insanlar tərəfindən qəbul edilməyən qəribəliklər gətirmişdi. Əslində isə Nurcabbar dünyanı, onları əhatə edən mühiti, insanların problemlərini əvvəlcədən görürdü. Meşənin, ilk növbədə Dədə palıdın sağalmaz xəstəliyə düçar olmasının səbəblərini gözəlcəsinə anlamışdı... Əzəmət1i, qoca Palıda "Dədə" adını da Nurcabbar qoymuşdu. "Ululardan ulusan, dədə: Bəlkə də bu dünyayla yaşıdsan. Bu obadakı ağacların başı sənin əllərinin altındadı. Böyüksən, ağsaqqalsan, səxavətlisən! Həm zəhmli, həm mehribansan! Mən, Nurcabbar Nurcabbar bu gündən sənin adını "Dədə" qoyuram. Yaşa, Dədə palıd, yaşa! Kölgəni üstümüzdən əskik eləmə (5, s.45).

Azərbaycan ədəbiyyatında yazıçıların, şairlərin, dramaturqların obrazlar vasitəsi ilə söylədikləri bədii monoloqlar əsərlərin ideya-məzmun xüsusiyyətlərinin oxuculara çatdırılması baxımından əhəmiyyətli rol oynayırlar. Bu baxımdan Heydər bəyin, Rüstəm bəyin, Cahandar ağanın monoloqlarını xatırlatmaq yerinə düşərdi. Həmin monoloqlar yersiz öyünmələrlə, hədsiz qəddarlıqlarla, bəzən də çıxış yolu olmayan etiraflarla seçilirlər. Ancaq Nurcabbarın Dədə palıdın sağlığında ona həsr etdiyi monoloq ən ülvi, müqəddəs hisslərin nəticəsidir.

Dədə palıd kimi "cansızların yer üzündəki canlılara elədikləri nəhayətsiz, təmənnasız yaxşılıqlar, övladların onları dünyaya bəxş edən valideylərinə qaytarmaq istədikləri mənəvu borcun bir hissəsidir, təcəssümüdür. Həqiqətən də insanlar canlı hesab etdikləri müqəddəs varlıqlara bu cür sitayiş edə bilərlər. Qədim zamanlardan üzü bəri qocalara, kimsəsizlərə əl

tutanlara, eyni zamanda yaxınlarının, doğmalarının qayğısını çəkənlərə "Allah gölgəni qalın eləsin", kölgəni üstümüzdən əsirgəməsin" deyirlər... İndi isə gölgəsini, qanadlarını digərlərinin üstünə təmənnasız gərən Varlığın, məxluqun özü təhlükədə idi, cəllad kötüyünün qarşısında, uçurumun kənarında dayanmışdı. Bəlkə də gələcək taleyindən daha çox, indiyə qədər can verdiyi, həyat bəxş etdiyi, yaşatmaqda davam etdiyi soydaşlarından – ağaclardan, eyni zamanda, insanlardan təmənnasız qayğı, kömək gözləyirdi. İlk münasibət Bağırdan gəldi. Bağır təəccüb içərisindəydi, yerindəcə donub qalmışdı. "Bu nə vaxtdan başlayıb qurumağa? Bu nədi, Dədə palıd, yoxsa can verirsən? Yoxsa ölməyə hazırlaşırsan? Amandır, bərk dur, sən də əcələ macal verəndən sonra day bu dünyada güvənməli nə qalır?" (5, s.46).

Bağırın diqqətini digər mənzərə də cəlb etdi. Sankı Dədə palıdın qurumuş budağını özgə bir ağacın budağı kimi ona zorla qəbul etdirmişdilər. Çünki Dədə palıd insanlardan fərqli olaraq süniliyi, saxtalığı qəbul etmirdi, adına layiq hərəkət edirdi, öləndə də mərdi-mərdanə ölmək istəyirdi. Bağır qeyri-ixtiyari olaraq kimlərdənsə, nələrdənsə kömək gözləyirdi və gözləri qəflətən suyun qırağında durmuş, ilk baxışdan laqeyd görünən Nurcabbara dikildi. "Bu kişini niyə belə xəlq eləmisən, fələk? Yaşı altmışı adlayıb, di gəl ki, ağlı uşaq ağlıdı. Nurcabbar o suda nə görür, o suya nə deyir? Nə var axı onda? Sudu da axır. Nurcabbar bu dünyaya gəlməmişdən də Kür beləcə axırdı. Nurcabbar bu dünyadan köçəndən sonra da beləcə axacaq. Adam suya nə qədər tamaşa eləyər? (5, s.50).

XX əsrin görkəmli fransız yazıçısı Sent-Ekzüperi nə vaxtsa suya müraciət edərək yazmışdı "su, sən həyatda ən vacibsən, həyatsan, bəlkə də həyatın özündən də yüksəksən". Nurcabbarın Ekzüperinin əsərlərindən xəbəri olmasa da, onu əhatə edən insanlara deyə bilmədiklərini axar sulara deyirdi. Nurcabbarın fəlsəfəsinə görə axar sular, çaylar onun dedikləri dənizlərə, dənizlər ümmanlara, ümmanlar isə gələcək nəsillərə çatdırmalıydılar. Meşədə işlədiyi qısa müddətdə Nurcabbarda belə bir fikir formalaşmışdı ki, gələcək nəsillər Bağırlardan, Piti Namazlardan sözün yaxşı mənasında fərqlənəcəklər...

"İnsanda insaniyyət məsələsi bir növ ön plana keçirildi və insan haqqında əzəli mübahisə həm də əbədi mübahisə hesab olundu" (4, s.80).

"S.Əhmədli, S.Azəri, İ.Məlikzadə kimi yazıçıların yaradıcılığında kənd-şəhər, təbiət, cəmiyyət və şəxsiyyət arasında münasibətlər… bürokratik idarə-üsulunun meydana gətirdiyi haqsızlıq və ədalətsizliklərin fərdiyyət fonunda təhlili ön plana çəkilirdi". (8, s.221).

Hələlik isə xəyalən Nurcabbarla danışan, Dədə palıdın xəstələnməsini ona bildirən Bağırın nəzərləri meşədəki dirrikdə xiyar-pomidor yığan Piti Namaza sataşdı. Bağır Namazın hiyləgər, bic-bic gülümsəyən xırda gözlərindən yaman qorxurdu. İndi həmin gözlər Bağıra zəndlə baxır, keçən il olduğu kimi "Bağır dayı, gəlsənə, məhləni sataşan mənə. Ev-eşik nəyinə lazımdı, onsuz da meşədən çıxmırsan ki" demək istəyirdilər. Namazın gözləri özünə yaman bənzəyirdi. Gözlər sanki iblisanə gülüş altından birbaşa insanın ürəyin sancılan zəhərli, öldürücü oxlar yağdırırdılar. Şər yuvası, iblislər məskəni olan gözlərdən yayınmaq çətin məsələydi. Bağır nəhayət ki, gözlərin "orbitindən" birtəhər çıxıb tək-tənha qoyduğu Dədə palıdın, xəyallarının, keçmişinin, gələcəyinin, Nurcabbarın yanına qayıda bildi. Bir də istədi ki , desin "Namaz, bala, Dədə palıd köçür dünyadan". Amma demədi, Namazı sevindirmək istəmədi. Çünki məhlənin satılması, Dədə palıdın quruması xəbəri Piti Namazı göyün yeddinci qatına qaldıracaqdı. Bağır meşədəki həyatı Dədə palıdsız təsəvvür edə bilmirdi. Həm də o, məhləni necə sata bilərdi. "Bəs onda yurdsuz Bağırın cənazəsini hardan götürəcəklər? Camaat hara yığışacaq? Bağırın dalınca hansı damın altında ağı deyib ağlayacaqlar? Bağır niyə meşədə ölsün axı, fil deyil, ayı deyil, canavar deyil, adamdı. Bir də ki, Bağır kimsiz-kimsəsizdi, bəyəm? Bakıda qızı var, nəvəsi var, kürəkəni var. Bağır evi, məhləni necə sata bilər" (5, s.36).

Bütün bunlar əslində İsi Məlikzadənin mükəmməl orta təhsili də olmayan Bağırın dilindən o zamanki mövcud ictimai quruluşa, hakim kommunist ideologiyasına, cəmiyyətə ünvanladığı suallardır. Nəhayət, yuxarıda göstərilənlər insanın insan olduğunu bildirən, şərtləndirən əsas xüsusiyyətlərdir, insanın yuxarıdaki insani xüsusiyyətlərdən əl çəkməsi onun faciəsidir,

fiziki cəhətdən məhv olması, mənəvi dünyasının iflicidir. Böyük mənada götürəndə bəşəriyyətin faciəsidir...

Bağırı ən çox qorxudan Piti Namazın marıta durmuş, yatmış pişik gözünə oxşayan işıldar gözlərini ondan çəkməməsi idi. Piti Namaz sanki işıldar gözləri ilə uzaqgörənliyini bildirmək istəyirdi: məhlə də mənim olacaq, hələ üstəlik Dədə palıd da... Onun odunundan xeyir götürəcəm, kabab çəkəcəm, il boyu istifadə edəcəm. Namazın hərəkətləri "Dədə Qorqud" dastanındakı Qazan xanın düşmənlərinin Burla Xatun haqqıda söylədiklərinə yaman bənzəyir... Görünür bəşər övladı faciələrlə zəngin olan tarixi keçmişdən ibrət dərsi götürməmişdir...

Namaz müvəqqəti olaraq geri çəkilmişdi, fürsət gözləyirdi, nəzərlərini Bağırın üzündən çəkmirdi, məkrli-məkrli, iblisanə şəkildə gülümsəyirdi. Sanki qalibiyyətini, zəfər yürüşünü qeyd edir, hiss etdirirdi, bayram etmək üçün tələsirdi. "Bağır inanırdı ki, Namaz baş-boşuna gülümsəyən deyil, Namazın yəqin niyyəti var. Bəs niyə dillənmir görəsən? "Məhləni sat desəydi, min pay bundan yaxşı idi, vallah-billah yaxşı idi, heç olmasa adam bilərdi ki, Namaz ürəyində dolaşan nəymiş, gözlərini parıldadan nəymiş. İndi gəl, baş aç bundan" (5, s.51).

Doğrudan da, Namazın fikri təkcə Bağırın məhləsində, Dədə palıdda deyildi. Onun əsas məqsədi Bağırın, Nurcabbarın qoruduqlarını, qiymətləndirdiklərini əllərindən almaq idi və son məqamda aldı da... Piti Namazın hər gün evdə bişirdiyi kababın tüstüsü, iyi Bağırın evinə dolub ən əlçatmaz künc-bucaqda məskən salanda Bağır ayılmalı və gələcəkdə onu bu cür qonşuluqdan nələr gözlədiyini bilməli idi. Piti Namazın kababının tüstüsü sanki neytron bombasına bənzəyirdi: əvvəl özü, sonra isə sahibi peyda olurdu, bədbəxtliklər, fəlakətlər gətirirdi. Bağıra evdə də, iş yerində – meşədə bu cür neytron bombası ilə qonşu olmaq qismət olmuşdu.

Nəhayət ki, Piti Namaz gözlərini Bağırın gözündən çəkdi və o, Kürün qırağına "bəxtəvər" adlandırdığı Nurcabbarın yanına getdi. Birtəhər Namazla "fəlsəfi dialoqunu sona çatdırdı". Bağırın yadından Piti Namaz da çıxdı. Piti Namazın qardaşı da. Cəhənnəm olsun hamısı, Dədə palıdın ürəyinə xal düşüb. Dədə palıd göz görə-görə quruyur burda, dərd budu, müsibət budu. Bağır Dədə palıdın nə vaxtsa quruyacağını indiyəcən ağlına da gətirməmişdi. Bağır Dədə palıdı bu meşənin ulu əcdadı hesab eləyirdi. Fikirləşirdi ki, bu meşənin bütün ağacları Dədə palıdın törəmələridi – balaları, nəvələri, nəticələri, kötücələridi. İndi bu törəmələr lal-dinməz dayanıb Dədə palıdın qurumağına arın-arxayın necə baxırlar? Niyə saçlarını yolmurlar, niyə haray-həşir qoparmırlar? Bəs Nurcabbar niyə dayanıb Kürün qırağında? Dədə palıdın dərdindən niyə xəbərsizdi? Bu palıda "Dədə" adını o qoyub axı. Onda Nurcabbarın sözləri də, hərəkəti də Bağıra qəribə gəlmişdi, gülməli gəlmişdi. İndi isə qəribə vəziyyət yaranmışdı. Bağır Dədə palıdın qurumasını, ölmək, bu dünyanı tərk etmək ehtimalını doğma "dədəsinin, atasının, əcdadının ölümü" kimi qəbul edirdi, dəyərləndirirdi, Bağır pambıq məntəqəsində işlədiyi axırıncı vaxtlarda meşə ilə bağlı qəribə yuxu görmüşdü və özünü meşəyə can borcu olan insan qismində təsəvvür edirdi. Bağır yuxusunda meşəni, palıdı, kəkilli qırqovulu görmüşdü. Qırqovul Bağırdan qətiyyən qorxmamışdı, ona yaxınlaşmışdı, başını tüfəngə, Bağıra sürtmüş, sonra isə onun tumarları altında yuxuya getmişdi. Qırqovul birdən Bağırın vaxtsız vəfat etmiş ilk övladı Nazlıya çevrildi, atanı ovundurdu, darıxmağa, kədərlənməyə qoymadı. Bağır yuxuda həyat yoldaşı Qələmin qəbrinə də rast gəldi. Maraqlıdır ki, bütün bu hadisələr sonralar Nurcabbarın "Dədə", adlandırdığı palıd ağacının altında baş verirdi və hər dəfə də Bağırın ata, həyat yoldaşı kimi bitmək-tükənmək bilməyən kədərinə qızılgül ətri və meşənin, Kürün həzin nəğməsi məlhəm çəkirdi, onu yaşamağa sövq edirdi. Bağır xəyalən qızının, həyat yoldaşının qəbirlərini palıdın yanına köçürmüşdü və özünə orada koma tikmişdi. Bəlkə də, Bağırı meşəyə, palıda bağlayan bu amil idi. Onlar üçlükdə, əvvəllər olduğu kimi ömür sürürdülər...

Fikrimizcə, İsi Məlikzadə insan və təbiətin qarşılıqlı vəhdətini ideal şəkildə təsvir etməklə ulu əcdadımıza – təbiətə əbədi, monumental abidə ucaltmışdı. Müasir dövrümüzdəki insanlara nicat, xilas yolunu göstərmişdir. Meşənin, təbiətin taleyi insanların taleyini, gələcəyini müəyyənləşdirir. Fikrimizcə, onların arasında bir ananın iki övladı qədər bənzərlik

vardır. Əsrlər boyu Ana təbiətin həyat bəxş etdiyi, qoynunda bəslədiyi insanlar indi ona qənim kəsilmişdilər. Meşənin bəxtəvər günlərini görən Bağır təəccüblənirdi, "indi meşənin səsi azalıb, daha burada quşlar oxumur, təkəmseyrək ağaclar daha əvvəlki kimi pıçıldaşmır. Meşə nəfəsini udmuşdu, daha meşədən qızılgül ətri gəlmirdi. İndi Kür də səngimişdi, daha dalğalar diliylə sahili yalamırdı. Kür susmuşdu. Kür küsmüşdü. Kür bu yerlərdən asta-asta, oğrun-oğrun keçirdi. Çünki Kiirün hənirini səsə döndərən, avaza döndərən ağaclar yox idi" (5, s.56). Bağır özü də bilmədən Dədə palıdın ölümünün səbəblərini aydınlaşdırmışdı. Yenə də nəzərlərini Dədə palıddan yayındıra bilmədi və Dədə palıdı başdan ayağa sapsarı, yəni ölüm "bəstərində" gordü. Şeytana lənət oxudu. Dərindən fikirləşmədi ki, onda da şeytana məxsus əlamətlər var. Bunu ona Nurcabbar dedi... Nurcabbar Bağırdan tamamilə fərqlənən bir obrazdır. XX əsr Azərbaycan ədəbiyyatında və altmışıncıların bədii nəsrində belə fərqlənən, bir qədər də "çətin" təhlil olunan ədəbi qəhrəmandır. Başqaları Nurcabbarın yerində olsaydılar, tam xoşbəxt olardılar. Buna onun mənəvi haqqı da vardı. Ordenli-medallı müharibə qəhrəmanı, cəbhə xatirələrini səliqə ilə cib dəftərçəsinə köçürən gələcək yazıçı. Odlu- alovlu müharibədə gələcəyə bu qədər inamla baxmaq çətin məsələydi. Elə bil ki, Səməd Vurğunun "Yeddi oğul istərəm" filmindəki Qasım yeni bir cilddə peyda olur. Nurcabbarı faşistlər sındıra bilmədi, onlar əlyazmalarını yandırmağa məcbur edə bilmədilər...

"Hardansa peyda olmuş bu tiplər indi Bağır və Nurcabbarları elə vəziyyətə salmışlar ki, onlar idrisovların sədaqətlərinə böyük yaxşılıq kimi baxırdılar" (5, s.145).

Nurcabbar yad faşistlərlə bacardı, ancaq "doğma faşistlər" onu məğlub etdilər, əqidəsindən döndərdilər. Nurcabbar eyni zamanda altmışıncılar ədəbi nəslinin nəsrdə "güzəştsiz əbədi qəhrəmanları" silsiləsinə aiddir. Qərib kimi, Laçın kimi... Nurcabbarın adının əvvəlində "nur" sözü vardı. O, insanlara işıq, ziya, xoşbəxtlik bəxş etmək istəyirdi. Maksim Qorkinin Dankosu kimi insanları qaranlıqdan işığa çıxarmaq onun əsas amalıydı. Mübarizə metodu olaraq 70-80-ci illərdə, xüsusilə bu gün də çox aktual olan "insan və təbiət" problemini seçmişdi. Cəbhədən qayıdan Nurcabbar müxtəlif işlərdə çalışdı, ancaq heç bir yerdə duruş gətirə bilmədi. Oğrular, əyrilər, quldurlar mühitində Nurcabbarlara yer yox idi. Nəhayət, meşədə gözətçi vəzifəsinə işə düzələn Nurcabbar mənəvi rahatlıq tapdı. Ağacların, meşənin, quşların səsini dinlədi, onlarla canlı insan kimi rəftar etdi. "Quşların dilini bilən Süleymanın" – mənəvi ulu əcdadının yolunu şərəflə davam etdirərək qısa müddətdə ağacların dilini öyrəndi. Hər səhər obaşdan Kürün qırağına gedər, onunla söhbətləşər, insanlara deyə bilmədiklərini, bəzən də demək istəmədiyini axar sulara söylərdi. Axar sular insanlardan fərqli olaraq rişxənd etməz, bəşər övladının-sirrini faş etməzdilər. Beləcə, insan oğlu və təbiət minilliklərin sınağından keçib gələn çətin, mənalı, xoşbəxt ömrü yaşayırdılar.

Bağırdan fərqli olaraq Nurcabbar hadisələrə düzgün qiymət verirdi, uzaqgörənliyi ilə seçilirdi. Ətrafda baş verən hadisələrə, mənfiliklərə barışmaz mövqedə dayanmışdı, güzəştsiz mübarizə aparırdı.

Bağırı "Şeytan" adlandırmaqda müəyyən dərəcədə haqlıydı. " – Sən burada dirrik əkməsəydin, Namaz qoduq bu meşəyə dadanmazdı. Namazın ayağı dəyən yer qurumalıdı, küllüküf olmalıdı... Sən meşədə təkcə ağacları görürsən... Bilmirsən ki, meşənin də nəfəsi var, həniri var. Bilmirsən ki, ağacların da canı var, ürəyi var, dili var. Ağaclar da adamlar kimidi. Ağlayan vaxtları da olur, gülən vaxtları da. Mahnı da oxuyurlar, bir-birilərinə dərdlərini də danışırlar" (5, s.62). Deyəsən, Nurcabbar meşəni, ağacları, ümumən təbiəti, onu əhatə edən, birgə yaşamağa məcbur edildiyi insanlardan daha yaxşı başa düşür, sevir, qiymətləndirirdi. Əks təqdirdə bu qədər dəqiq diaqnoz qoymaq bəşər övladı üçün çətin olmalıydı. Nurcabbarın dəqiqliyi, uzaqgörənliyi çox zaman ona baha başa gəlirdi. İnsanlardan uzaq, təbiət qoynundakı sakit həyatı səhərlənirdi. Dədə palıdın qurumasını Bağırdan xeyli əvvəl, ilk yarpağı saralanda bilmişdi. Bağır ömründə ilk dəfə olaraq Nurcabbardan diqqətli olduğunu bildirmək istəmişdi, ancaq bacarmamışdı, onun daha sərt, acıqlı cavabı ilə üz-üzə qalmışdı. " – Birinci yarpağı quruyanda da görmüşəm. Amma sən indi görürsən... O boyda budağı kor da görər". Bütün

bunlara baxmayaraq, nədənsə Bağırın Nurcabbara yazığı gəldi, elə bildi ki, Nurcabbar hönkür-hönkür ağlayacaq...

Çünki Nurcabbarın nəzərləri uzaqlara dikilmişdi, lap uzaqlara... Onun xəyalı Kürün bulanıq suyunda, Dədə palıdın qurumuş budağında, göylərdə idi. Kimlərdənsə, nələrdənsə kömək gözləyirdi, ümidini itirməmişdi. Nəhayət, Nurcabbar dərin bir hüznlə, kədərlə söylədi: "Dədə palıd öləcək. Bir gün onun da ürəyi dayanacaq". Canlı insan kimi... Bəlkə onlardan da əvvəl... Nurcabbar Dədə palıdın xilası üçün mümkün və mümkün olmayan bütün tədbirləri gördü. Xəstəliyin "bütün bədənə" yayılmaması üçün Dədə palıdın qurumuş budağını kəsdi. Daha təsirli tədbirlərə əl atdı. Dədə palıdın kimliyini, nələr çəkdiklərini, hansı səbəblərdən məhv olduğunu gələcək nəsillərə çatdırmaq üçün Kürlə Dədə palıdın nağılını yazmağa başladı. Yazdıqlarını Bağıra oxudu. Ömründə bir vərəq kitab oxumayan Bağır sanki ovsunlanmışdı, göyün yeddinci qatındaydı, təkidlə ardını oxumağı xahiş edirdi. Həmişə qonşusu Piti Namazın gəlişini bir kilometrdən hiss edən Bağır onun dirriyə nə vaxt daxil olduğunu görməmişdi. Nurcabbarın yazdığı Kürlə Dədə palıdın nağılı demək olar ki, bütün qaranlıq mətləblərə aydınlıq gətirirdi. Yenə də insanlardan fərqli olaraq Dədə palıdın qəflətən xəstələndiyini eşidən övladlar-bala palıdlar Kürün sahilinə gəlib, yalvarmağa başladılar, acı göz yaşları tökdülər: "Ay Kürüm, ana Kürüm, Dədəm palıd gedir əldən. Suyunumu əsirgədin onnan, südünümü əsirgədin onnan? Dədəm palıd ölsə əgər, göy guruldayar, şimşək çaxar, göydən yerə gürşad yağar" (5, s.66). Maraqlıdır ki, İsi Məlikzadənin yazıçı üslubu, deyim tərzi "Kitabi-Dədə Qorqud" dastanlarındakı boylara necə də bənzəyir? Doğrudan da, Dədə palıdın törəmələri onun ölümünü ümumdünya faciəsi kimi qarşıladılar. Ümidləri Kürəydi, ancaq onun cavabı daha kəskin və konkret oldu...

İnsanların zülmünə, laqeydliklərinə tuş gələn təkcə Dədə palıd deyildi. Kürün özü indi ağır vəziyyətdə idi, can verirdi. Həm özünün, həm də Dədə palıdın minilliklər boyu kömək etdiyi, həyat, nəfəs verdiyi insanların mərhəmətinə, qayğısına ehtiyacı vardı. İnsanlar heç olmasa özlərinin, övladlarının gələcəyi naminə Kürə edilən zülmü azaltmalıydılar. "Üstümdə bənd qurublar, hirsim-havam alınıb, boynum kəməndə salınıb. Ayaqlarım cidarlı, qollarım bağlı, dodaqlarım Dədə palıdın kökünə çatmır, Dədə palıdın yanğısını söndürə bilmirəm. Quruyacaq Dədə palıd, ayaq üstə can verəcək..." (5, s.61). Ancaq İdrisov, Piti Namaz kimi insanlar sağ olsunlar, "övladlıq borcunu", ləyaqətlə yerinə yetirdilər, Dədə palıdı ölümqabağı, can verməyə, övladları ilə yetərincə vidalaşmağa imkan vermədilər. Əsrlərin tufanını, boranını görən Dədə palıd əcələ bu qədər asanlıqla can verməzdi. Bəlkə də var qüvvəsi ilə müqavimət göstərəcəkdi, vaxtsız ölümü seçməyəcəkdi. Bəlkə də övladlarının qayğısı, narahatlığı ona ikinci nəfəs, həyat bəxş edəcəkdi. Bala palıdlar, kiçik pöhrələr yenidən Dədə palıda üz tutdular. Dədə palıd balalarının göz yaşlarına dözə bilmədi, kövrəldi, onları kimlərin əhatə etdiyini bilə-bilə öyüd-nəsihət, təskinlik verdi: "Mən öz ölümümdən qorxmuram, körpə, mən bu ölümə sevinirəm, çünki mənim ölümüm sizin diriliyinizdir. Biləcəklər ki, mən susuzluğun ucbatından getdim, sizə su verəcəklər. Su verəcəklər ki, sizin aqibətiniz mənim aqibətimə oxşamasın" (5, s.67).

Dədə palıd insanlara bəslədiyi inamı itirməmişdi. İnsanların nankorluq, unutqanlıq, qəddarlıq girdabına yuvarlandıqlarını duymamışdı, hiss etməmişdi. Bağırın qızı Nazlının vaxtsız-vədəsiz, qəflətən ata evinə qayıtması deyilənlərə əyani sübutdur.

Piti Namaz həmiqşə Nazlının «qəfil gəlişini» Bağıra «qəflətən, təsadüfən» söyləyir və atanı «hədsiz sevindirirdi». Nazlının hər «qəfil gəlişi» Namazı ürəyində «qövr etdirdiyi» məqsədinə yaxınlaşdırırdı. Ata-balanı bir-birinə yaxınlaşdırır, sonra da uzaqlaşdırırdı. Nəhayət, Nazlı «cəsarətə gəldi, çoxdan ürəyində gizlətdiyi böyük faciəvi sirri» atasına açdı. Nazlı yaxşı bilirdi ki, məhləni, evi sat (həm də Namaza sat) sözləri Bağırı varından yox edəcək, dirigözlü öldürəcəkdir. Ancaq dedi və zərrə qədər təəssüflənmədi, azacıq da olsa, vicdan əzabı çəkmədi. Çəksəydi, Namazın bişirdiyi kababı qəbul etməzdi. Çətini birinci addımı atmaqdır. Birinci addım isə çoxdan atılmışdı. Nazlının atasını tək qoyduğu gündən,

atasından xəbərsiz qoşulub qaçdığı gündən… «Qəfil, gözlənilməz, sürpriz xəbəri» eşidən Bağırın «ilahi, övlad nə yaman qəddar olarmış» deyərək, meşəyə getməkdən savayı çarəsi qalmadı… Maraqlıdır ki, Namazın həyətindəki «cansız tüstü» artıq qorxmurdu, geri çəkilmirdi. Nazlının ürəyindən keçənləri «əvvəlcədən duymuşdu». Təəccüblü və qanunauyğundur ki, şər qüvvələri təmsil edən qüvvələr – tüstü, kabab, Piti Namaz, İdrisov, Nazlı operativ şəkildə birləşib geniş cəbhə boyu hücuma keçmişdilər və «tutduqları yoldan» geri çəkilmək ağıllarına belə gəlmirdi. Xeyri təmsil edən qüvvələr isə Nurcabbarın, Bağırın, Dədə palıdın, Ana Kürün timsalında birləşə bilmirdilər. Addım-addım geri çəkilir, min illər ərzində onlara məxsus olan mövqeləri bir saniyənin içərisində əldən verirdilər. Fikrimizcə, hamıdan «gizli gələn» tüstü xəbərdarlıqdır. Həm məcazi, həm də həqiqi mənada və rəmzi məna daşıyır. Tüstü sanki Nazlının hər gəlişindən qorxur, geri çəkilir və Nazlı gedəndən sonra yenidən, daha "böyük qüvvə ilə" hücuma keçirdi. Maraqlıdır ki, Nazlının Bağıra dediyi "ata, evi sat" sözlərini eşidən tüstü daha əvvəlki kimi "qorxmur, utanmır, geri çəkilmir". Sahibi Piti Namaz kimi... "Son və həlledici döyüşə" hazırlaşaraq hücuma keçir. Tüstü bu dəfə Nazlını məğlub edəcəyinə əmindir. Çünki Nazlı "məglub olmasını" özü istəyirdi.

İsi Məlikzadənin "Dədə palıd" əsərində ilk baxışdan görünən problem insan və təbiət problemidir. Bu həqiqətən də belədir. Ancaq povesti diqqətlə oxuyanda, nəzər yetirəndə görürsən, əmin olursan ki, insan və təbiət mövzusunun arxasında xeyli miqdarda, çoxlu mənəvi, əxlaqi, ictimai, iqtisadi, fəlsəfi və faciəvi problemlər "gizlənmişdir". Əsərin əsas qəhrəmanlarından biri Nurcabbardır. Bir faktı vurğulamaq yerinə düşər ki, XIX əsr rus ədəbiyyatında "artıq adamlar" problemi əhəmiyyətli yer tuturdu, ədəbiyyatın əsas mövzularından birinə çevrilmişdi. XIX əsr Azərbaycan ədəbiyyatında Əbdürrəhim bəy Haqverdiyev, Nəcəf bəy Vəzirov, Cəlil Məmmədquluzadə "artıq adamlar"dan ibarət olan və müxtəlifliyi ilə seçilən mürəkkəb, zəngin, maraqlı, koloritli və bir qədər də faciəvi obrazlar silsiləsi yaratmışdılar. XX əsrdə Azərbaycan altmışıncıları hakim dairələrin, "partiyalı tənqidçilərin" ciddi cəhdlərinə baxmayaraq "artıq adamlar"dan ibarət və mövcud cəmiyyətə, ictimai-siyasi quruluşa qarşı müxalif mövqedə dayanan qəhrəmanların ədəbi portretlərini ədəbiyyata gətirmişdilər.

Əsərin sonunda Nurcabbarın, Bağırın təsəvvür edə bilmədikləri, yuxularında belə görmək istəmədikləri dəhşətli, qorxunc hadisə baş verdi. Onlar üçün bu hadisə dünyanın sonu demək idi. Həmişə öz "mədəniliyi, qayğıkeşliyi ilə seçilən" İdrisov (xüsusilə də Bağırın gözündə) Dədə palıdın qurumağa başlaması xəbərini eşidərək "rəhmdil və qəti qərar" qəbul etdi. Sanki meşənin, təbiətin, son nəticədə isə Dədə palıdın qayğısına qalırdı: "Qocanın əcəli çatıb, - dedi. Sonra üzünü Nurcabbara – Azzardı bu. O biri palıdlar bundan zavala gələrlər. Körpə ağaclar xəstəliyə qarşı çox həssas olurlar". İdrisov ətrafdakı meşələrə, təbiətə, o cümlədən insanlara həyat verən Dədə palıdı "qoca" adlandırırdı. Dünənə qədər çoxlarına həyat bəxş edən və bundan sonra da neçə-neçə canlıya qayğı göstərəcək Dədə palıd indi lazımsız olmuşdu. Hətta İdrisov cinayətinə qayğıkeşlik donu geyindirməkdən də çəkinmədi, guya gələcək nəsillərin qayğısına qalırdı... İdrisovıın üzünü Nurcabbara tutması da təsadüfi deyildi. Üzdə özünü sakit, mədəni, yanımcıl göstərən İdrisov bir çox məsələlərdən yaxşı xəbərdar idi. Bilirdi ki, Nurcabbar, Bağır meşəylə, təbiətlə, Dədə palıdla nəfəs alırlar. Ona görə də Dədə palıdı vaxtından əvvəl kəsdirdi, həyatına son qoydu. Dədə palıd kəsiləndə "Bağır üzünü yana döndərdi, Nurcabbar komaya tərəf qaçdı". Nədənsə Bağırın yadına iki qəbir düşdü. Dədə palıdın altına nəzər yetirdi, hər gün gözlərinə görünən qoşa qəbirlər indi orada görünmürdü. Onların yerində Dədə palıdın əzalarından, damarlarından üyünüb tökülən ağappaq ovxantı topası yavaş-yavaş dikəldi. Bağır ömründə ilk dəfə olaraq (Çingiz Aytmatovun "Ağ gəmi" povestinin xeyirxah qəhrəmanı Mömün kimi) gizli şəkildə də olsa susmaqla İdrisova etirazını bildirdi. Xəyalən həmişə Bağırın gözləri önündə, qarşısında dayanan, Dədə palıdla eyniləşdirilən, onu yeganə qızı Nazlıya, nəvəsi Tünzaləyə bağlayan iki qoşa qəbir birdən-birə və Dədə palıdla eyni vaxtda yoxa çıxdı. Bütün bunlar isə rəmzi məna daşıyırdı. Yer üzündə, bizi əhatə

edən dünyada bütün canlı, cansız varlıqlar bir-biri ilə üzvü surətdə,qırılmaz tellərlə bağlıdırlar.

"İsi Məlikzadə palıdı «Dədə» adlandırmaqla insanın öz kökünə dərindən bağlılığı, sədaqəti, onu qorumaq, müdafiə etmək haqqını önə çıxarır" (1, s.173).

Dədə palıd qədim Azərbaycan atalar sözündə, misalında deyildiyi kimi, meşənin, təbiətin qara çuxasıydı, qoruyucusu, xilaskarıydı. Sonda Nurcabbar "qəmli nəğmələr toplusunu" yandırdı. Bağır isə məhləni Piti Namaza satmaq qərarına gəldi. İnsanlarda mübarizə hissi tamamilə məhv edilmişdi. Dövran Piti Namazlar və İdrisov kimilərinə məxsusuydu. Dahi Nizaminin sözləri ilə desək, "kor və mingöz fələkdən seçilməyən zəmanə gəlib çatmışdı"...

Ədəbiyyat

1. Abbasova S. İsi Məlikzadənin yaradıcılığı. B., 2001, 254 s.
2. Ədəbi proses 1983-84. B., Elm, 1994
3. Əbilov İ. Gerçəkliyin bədii təcəssümü. Azərbaycan, 1984, №8, s.184.
4. Hüseynoğlu F. Söz – tarixin yuvası. B., NEŞ, 2000.
5. Xəlilov Q. Fəal həyat mövqeyindən. Azərbaycan, 1983, №6, s.145.
6. Məlikzadə İ. Dədə palıd. B.. Yazıçı, 1984.
7. Sultanlı V.İ.Məlikzadənin ölümünə. Azadlığın üfüqləri. B., Şirvannəşr, 1997.
8. Vəliyev İ. Ədəbiyyatda insan konsepsiyası (tarixi təşəkkülü və inkişaf mərhələləri). B., Günəş, 1999, s.221.

Ф.М.Мамедов

Печальные песни «Дедушки дуба», не достигающие к матери Кура

Резюме

Иси Меликзаде пришел в литературу в 60-е годы XX века. Писатель создал такие прекрасные произведения, как «Зеленая ночь», «Солнечная осень» и «Колодец». Одновременно в творчестве Иси Меликзаде занимает особое место повесть «Дедушка дуб», которая написана в 70-е годы. На наш взгляд, в повести «Дедушка дуб» особое внимание уделено сопоставлению образов. По мнению писателя, люди и живая природа очень тесно связаны, переплетены друг с другом. С другой стороны, равнодушие, забывчивость, ложь – это бич любого общества. Люди, которые без колебания уничтожили Дедушку дуба, не заслуживают звания человека. Для них человеческая жизнь не имеет никакого смысла. Люди давно забыли о таких качествах как добро, гуманизм, правда, справедливость. Их заменяли другие «новоявленные качества». Именно к такому выводу пришел Иси Меликзаде в повести «Дедушка дуб». В статье ярко анализированы вышеуказанные проблемы.

F.M.Mammadov

Sad songs of "Daddy oak" unreachable to mother Kura

Summary

Isi Melikzadeh came to the literature in the 60s of the XX century. The writer created spectacular works such as "Guest of two days", "Sad guests", "Green night", "Sunny autumn" and "Well". At the same time, the novel " Daddy oak " plays an important role in the creativity of Isi Malikzade. In our opinion, in the narrative of "Daddy oak", special attention was paid to the comparison of images. According to the writer, people and living nature are interconnected with one another. On the other hand, indifference and forgetfulness lead to great disasters. Those who destroy the oak are not deserve to carry the human name. For them, life has no value. Therefore, people are struggling in the tragedy. It is forgotten to keep people alive, to keep the sense of mercy, benevolence.

Rəyçi: dos. F.V.Musayeva

Redaksiyaya daxil olub: 14.11.2017

S.R.MƏMMƏDOVA
e-mail: aytac2000@yandex.ru

Azərbaycan Dillər Universiteti
(Bakı şəh., R.Behbudov küç., 60)

GERHART HAUPTMANNIN "QƏRQ OLMUŞ ÇAN" ("Die versunkene Glocke") dramının metodoloji xüsusiyyətləri

Açar sözlər: *simvolizm, romantizm, naturalizm, neoromantizm, yeni dram, dərketmə*
Ключевые слова: *символизм, романтизм, натурализм, неоромантизм, новая драма, созерцание*
Key words: *symbolism, romanticism, naturalism, neoromanticism, new drama, contemplation*

Yaradıcılığıyla naturalizm, simvolizm, neoromantizm kimi ədəbi-bədii cərəyanlara böyük töhfələr vermiş G. Hauptmann Avropada "Yeni dram"ın əsasını qoymuş dramaturqlardandır və onun "Qərq olmuş çan" əsəri yüksək sənət keyfiyyətləri, estetik-fəlsəfi qayəsi, poetik vüsətiylə ən mükəmməl sənətkarlıq nümunələrindən, yazıçının ən maraqlı əsərlərindən hesab olunur.

Əsər 1896-cı ildə yazılmış elə həmin il Avropanın bir çox səhnələrində, o cümlədən Sankt-Peterburq şəhərində tamaşaya qoyulmuşdur. "Aleksandrinsk" teatrında uğurla nümayiş etdirilən dramın tamaşaçılarından biri də görkəmli ədibimiz, həmin vaxtlar Peterburqda təhsil alan Əbdürrəhim bəy Haqverdiyev olmuşdur. Bu əsərin yazıçıda oyatdığı güclü təəssürat sonralar onun dramaturgiyamızın sənət incilərindən olan "Pəri Cadu" faciəsini yazmağa ilhamlandırmışdır.Yeri gəlmişkən qeyd etmək lazımdır ki, G. Hauptmannın haqqında danışılan və tərcümədə" Batmış zəng" ("Die versunkene Glocke") mənasına gələn əsərinin adını rus dilindən ("Потонувший колокол") dilimizə "Qərq olmuş çan"(böyük zəng çan adlandırılır) kimi Ə.Haqverdiyev tərcümə etmişdir. O, ""Pəri Cadu" haqqında qeydlər" məqaləsində belə yazırdı: "Doxsanıncı illərin ortasında simvolizm deyilən bir ədəbiyyat üsulu teatr səhnəsinə atıldı. Alman ədibi Hauptmannın "Qərq olmuş çan" sərlövhəli faciəsi mədəniyyət aləminə bir şəşəə saldı. Bu üsulun Şərq ruhuna xeyli uyğun olması məni artıq həvəsə gətirdi. Və mən Şərq həyatından götürülmüş simvolik bir əsəri teatr üçün yazmaq fikrinə düşdüm. Nəhayət, 1901-ci ildə "Pəri Cadu" əsərini yazdım" (2, s. 332).

Ədibimizin dediyi kimi həqiqətən XIX əsrin sonundan başlayaraq Avropada, Rusiyada romantizimin bədii metod kimi intişarı həm də bu metod daxilində simvolist üslubun meydana çıxmasına şərait yaratmış, Avropada olduğu kimi Rusiyada da ədəbi cərəyana çevrilərək inkişaf etməyə başlamışdı. Daha çox ictimai-siyasi, estetik-fəlsəfi mövzuların simvolik obrazlar vasitəsiylə təqdim olunması, bir tərəfdən bədii yaradıcılığın elitarlıq əlaməti kimi qəbul olunur, digər tərəfdən dövrün siyasətinə zidd olan bir çox ideyaların inikasında özəl vasitə olaraq xidmət göstərirdi. Ədəbiyyatşünasların böyük əksəriyyəti simvolizmin bədii-estetik hərəkat qismində intişarını Fransayla əlaqələndirirlər, çünki "simvolizm" terminini poetik istiqamət adıyla ilk dəfə fransız şairi Jan Moreas irəli sürmüşdür. 1886-cı ildə yazdığı "Simvolizmin manifesti" əsərində müəllif: "Əşyaların zahiri həqiqiliyində qavradığımız əslində əşya deyil, işarədir, simvoldur və bunu belə qəbul edəriksə, o bizi ilkin ideyaya aparıb çıxaracaqdır." – fikrini meydana atmış, simvolizmin yeni estetik intibah yaşayan klassisizm olduğunu bəyan etmişdi. Sonralar hərəkat genişləndikcə bu sıraya digər Avropa ölkələrinin də şairləri, tənqidçi-esseistləri qoşulmuşdular. Yeni estetika o dövrün bir çox mətbuat orqanlarında ("Symboliste", "Limage"qəzetləri) geniş təbliğ olunur, hətta Almaniyada çıxan "Pan"qəzeti də Mallarmenin, Hofmanstalın yaradıcılığından nümunələr dərc edirdi.

Simvolist şairlərin zaman, məkan, əşya aləmi arasında əlaqələrin itirildiyi ziddiyətli reallıqlara həsr olunan əsərlərində ideya nağıl təsvirləri və metaforalar vasitəsiylə əks etdirilir,

reallığın əşyavilik funksiyasından uzaqlaşdırılması simvolizmdə sənətkarlığın əsas prinsipi hesab olunurdu. Bu cür poetik nümunələrin əksəriyyətində əşya nəinki mücərrədləşdirilir, hətta bəzən özəl assosiasiyasını tamamilə itirərək real və qeyri-real mahiyyətli təəssüratın nizamsız şəkildə bir-birini əvəz etdiyi mətnin daxilində işarəvi substansiyaya çevrilirdi. Qeyd etmək lazımdır ki, simvolizmin estetik-nəzəri tezisləri Fransadan inkişaf başlanğıcı götürsə də, həm dövr, həm bədii keyfiyyət baxımından ölkədən-ölkəyə müxtəlif tipli milli-mədəni hadisə kimi meydana çıxmışdır. O cümlədən, Almaniyada simvolizmin milli-mental özəlliklərilə üzə çıxdığını, modern üslublu variantlardan daha çox folklora, mifologizmlərə söykənən bədii sənət növü kimi inkişafını müşahidə etmək mümükündür. Digər tərəfdən xüsusilə alman ədəbiyyatında müəyyən bir dövrdən sonra simvolizm romantik və neoromantik üslublarla elə sıx şəkildə qovuşmuşdur ki, sərhədləri müəyyənləşdirmək hətta müasir dövrümüzün belə mübahisəli problemlərindən sayılır. Qeyd etmək lazımdır ki, XIX əsrin sonuna doğru Almaniyada mifoloji elementlərin bədii vasitə qismində istifadə olunması artıq bir ənənə halını almışdı və onun inkişafında nağıl motivləri əsasında işləyən Yakob, Vilhelm Qrim qardaşlarının, Fridrix Hofmanın, Vilhelm Haufun yaradıcılıq irsi əhəmiyyətli rol oynamışdı.

XIX yüzilliyin sonuna doğru B.M. Jirmunskinin dediyi kimi "romantizm artıq yalnız ədəbiyyat faktoru olmaqla qalmırdı, duyumun yaşantının yeni forması kimi təsdiqlənirdi" (10, s. 198). Lakin romantiklər kütləvi tamaşa üçün romantik poeziyanı münasib bilmirdilər, eləcə də əsasını müasir materialın təyin etdiyi incəsənətdən də çəkinirdilər, çünki romantik düşüncənin real həyatın adiliyi, kiçikliyi içərisində yenilməyə məruz qalacağını düşünürdülər. Lakin yeni zamanda və yeni mühitdə intibah dövrünə qədəm qoymuş neoromantizm isə əvvəlki məzmunu saxlamaqla (vahidlik ideyası, əbədiyyətin bitkinliyi duyğusu, həyatın mistik mahiyyətdə dərki) başqa bir növdə, dramatik formada təşəkkül tapmağa başladı.

XIX əsrin sonu, XX əsrin əvvəllərində naturalizmlə bir sırada neoromantizmin də inkişaf trayektoriyası genişlənir və bu hərəkat bir çox ədəbiyyat xadimlərinin fəaliyyət təyinatının müəyyənləşməsində xüsusi rol oynayırdı. Yaradıcılığını bu istiqamətlərə yönəldən yazıçılardan biri də Gerhart Hauptmann idi. Hauptmann ilk əsərlərində dramı düşüncə forması olaraq qəbul edən sənətkar kimi tanınmışdı. Onun məşhur "Mənim daxilimdə çox səslər var və mən onları birləşdirmək üçün dram yazmaqdan başqa bir çarə görmürəm" aforizmi, bu fikrin sübutu, yazıçının incəsənəti bütün ziddiyyətləri barışdıran, şübhələri ləğv edən əbədi yaradıcı proses kimi dəyərləndirməsinin göstəricisidir (3, s. 148). Bədii sənətə fəlsəfi yöndən yanaşma tərzi, böyük ziddiyyətli yaşantıları həyatın bütövlüyü kimi qavramaq, çoxluğu vahidlik kimi qəbul etmək prinsipi, dünyanı və insanı daimi inkişafda, irəliləyişdə göstərmək imkanları ilə G.Hauptmann əslində romantiklərə çox yaxındır. Lakin o, yalnız romantik ənənələrin davamçısı deyil, həm də yaradıcı modifikatoru kimi fəaliyyət göstərmiş və çox mürəkkəb bədii sistemə malik olan "Qərq olmuş çan"("Die versunkene Glocke") əsəri də bu fikrə bariz nümunə kimi özünü doğrultmuşdur. Yaradıcılığının ilk mərhələsində Norveç yazıçısı G. İbsenin davamçısı, alman naturalizminin banilərindən biri kimi tanınan G.Hauptmann bu əsəri ilə dramaturgiyada maraqlı bir dönüş yaratdı. Əsərin əsas ideyası sənətkar və cəmiyyət qarşıdurması və dinin hökm sürdüyü arxaik cəmiyyətdə azad sənət amalının iflasını labüdləşdirən səbəblərin üzə çıxarılması idi. Yazıçı bu məsələni fəlsəfi-estetik yönlərdən işıqlandırmaqla bərabər problemin çözümünü mifoloji obrazların, folklor motivlərini səhnəyə gətirilməsiylə reallaşdırmağa çalışmışdı.

"Gün doğmadan öncə", ("Vor Sonnenaufgang") (1889), "Toxucular" ("Die Weber") (1891), "Sülh bayramı" ("Das Friedensfest") (1890) kimi naturalist üslublu dram əsərləri ilə alman dramaturgiyasına yeni nəfəs gətirmiş ədib, yaradıcı fəaliyyətinin əvvəlindən nəzərləri özünə yönəltməyi bacarmışdı. Ədəbi tənqid onu Herman Sudermandan daha istedadlı və dərin, süjet qurumu, bədii detallarının dəqiqliyi, cəsarətilə hətta İbsendən belə üstün olduğunu vurğulayırdı. "Toxucular" dramında qəhrəmanın final səhnəsində söylədiyi "Hər bir insanın arzusu olmalıdır" ("Jader muss halt a Sehnsuchut haben") – fikri G.Hauptmannın demək olar

ki, bütün sonrakı yaradıcılığının leytmotivinə çevrilir. Lakin bu fikrin bədii təbliği yazıçının hər bir əsərində yeni eksperimentlər, müxtəlif formalar işığında öz təzahürünü tapmışdır (3, s. 285).

"Qərq olmuş çan" əsərinin işlənmə metodunu bu günə qədər ədəbiyyatşünaslığın mübahisəli məsələlərindən biri hesab etmək olar. Çünki əsəri nə sırf naturalizmə, nə romantizmə, nə də tam mənada simvolizm üslubuna aid etmək olur. Əsərdə təsvir olunan hadisələr təxminən orta əsərləri əhatə edir. Yazıçının əsas məqsədi dini sxolastikanı, azad sənət amalı ilə qarşılaşdırmaq, insanın mənəvi azadlığının şəxsi həyat çarpışmalarının bütün ictimai-sosial şərtiliklərdən üstün olduğu fikrini aşılamaqdır. Bəşəriyyətin bütün zamanları və dövrləri üçün aktual olan bu problemin estetik mahiyyəti yazıçının qələmində reallığın və qeyri-reallığın, qovuşduğu mistik-simvolik aspektdə təqdim olunur. Lakin əsərdə mifoloji obrazların aparıcı mövqeyinə baxmayaraq, süjetin ümumi inkişafına romantik ruh hakimdir. "G. Hauptmann əsərdə mifoloji obrazların bütöv bir qalereyasını yaratmış, Avropa xalqlarlarının mifik təfəkküründə yaşayan, həm də xristian təfəkkürü ilə bağlı olan bir çox obrazların üzərinə insan xarakterlərini, sağlam, real düşüncə tərzini köçürmüş, onların dili ilə insanı, cəmiyyət və onun ziddiyyətlərini təhlil etməyə çalışmışdır" (1, s. 32).

İlk tamaşadan "Qərq olmuş çan" dramına münasibət də birmənalı olmamışdı. Dövrün teatr tənqidi əksərən bu əsərin "Gün doğmadan öncə" dramından daha ciddi, daha dərin, bədiilik baxımından daha kamil olduğu qənaətinə gəlmiş, G.Hauptmannın bu əsəri ilə azad yaradıcılıq yoluna qədəm qoyduğunu və dramaturgiyaya simvolist üslublu yeni tipli dram təqdim etdiyini göstərmişdi. Ancaq fikir çoxluğunda yenə də əksərən simvolizmlə neoromantizmin mahiyyətinin qarışdırıldığını görməmək mümkün deyildir." Əgər romantiklər artıq mövcud olan idealın axtarışına çıxır, dünyanın sirlərini tapmağa, şərh etməyə çalışırlarsa, simvolistlər "əşyavi aləmdən" qurmaq, yeni reallıq yaratmaq üçün istifadə edirlər" (7, s. 50). Bu baxımdan hər iki istiqamətin yaxınlığından söhbət getsə də, simvolizmdə romantik konfliktin, "ikidünyalıq" prinsipinin öz mahiyyətini itirirərək ümumbəşəri universallıqla əvəz olunması nüansı vardır ki, məhz bu cəhət də onu fərqləndirən əsas şərt kimi götürülməlidir. "Qərq olmuş çan" dramında simvolizm digər bədii sistemlərin, Hauptman yaradıcılığına xas olan naturalizmin, romantizmin elementlərilə bağlandığı üçün formal planda özünü göstərir və bu baxımdan əsərə sırf simvolizm mövqeyindən yanaşmaq düzgün olmazdı. Hətta əsərdə meşə sakinlərinin obrazında, əsərin qəhrəmanı Haynrixin simasında bütün dünyaya qarşı tənha döyüşə çıxan ənənəvi romantik qəhrəman obrazının xüsusiyyətlərinin birləşdiyini nəzərə alsaq, dramda romantik ruhun üstünlüyündən danışmaq daha düzgün olar. İdeya mərkəzi yaradıcı dühanın, sənətkar şəxsiyyətinin üzərində cəmlənən dramın məzmununa görə Ustad Haynrixin hazırladığı kilsə zəngi, böyük çan vadidə səslənsə də, dağlarda səslənə bilmir. Yüksəklikdən yuvarlanaraq dağın ətəyindəki gölə düşür. Pəri Rautendeleyn yaralı Haynrixi sağaltmaqla bərabər onu yeni həyata ilhamlandırır, özü ilə bərabər dağlara aparır, görünməmiş sənət şedevrini, özü-özünə səslənən zəngləri hazırlamasına yardımçı olmağa çalışır. Lakin tərk edildikdən sonra özünə qəsd etmiş qadınının, yetim qalmış uşaqlarının əzablarıyla sarsılan Haynrix son nəticədə Rautendeleyni rədd edir. Rautendeleyn su əcinnəsinə ərə getməklə xilaskar pərilik xüsusiyyətini itirib Sirenaya çevrilir. Haynrix isə yaradıcılıq səylərinə ümidini itirmiş bir halda, əzizlərinin həyatını məhv etdiyinin iztirablarıyla dünyanı tərk edir.

G.Hauptmann bu əsərində Şellinqin təbirincə desək, "özünü tapmağa çalışırkən özündən qaçan" qəhrəmanı yaratmışdır. Dramaturqun bütün qəhrəmanlarına xas olan binarizm-ikililik Haynrixin də xarakterinin əsasını təşkil edir. Yeni həyat uğrunda mücadilə, seçim, özünü dərketmə prinsipi baxımından romantik səciyyəli baş qəhrəmana malik bu dramda, ilk səhnələrdən dinamik inkişaf ayrı-ayrı detallarda verilmiş konfliktin cəmlənməsinə, bütövləşməsinə doğru yönəlir. Romantizmin ən ümdə məsələsi "ikidünyalıq", dramın əvvəlindən vadidə yaşayan insanların və təbiətin qanunlarıyla həmahəng yaşayan mifik obrazların timsalında səhnəyə gətirilir. Əslində Haynrixin uçuruma yıxılması, kilsə zənginin göldə batması ilə başlayan və

konfliktin əsasını qoyan hadisələr təbiətin insanlığa müdaxiləsi anlamında meydana çıxır. Qəza təsadüfən olmamışdı, meşə sakini Favn qəsdən bu qəzanı törədərək çanın dağa qaldırılmasına mane olmuşdu. Favn əsər boyu antoqonist çıxışları ilə insan həyatını tənqid edir. Birinci etiraz kilsə zənginə, yəni zəngin timsalında insan etiqadına qarşı yönəlir: ”Bu bir həqiqətdir ki, qalın divarlı kilsələr, zəif işıqlı ibadətgahlar və onun yüksək qülləsindəki zəhlətökən zənglərdən çox heç nəyə nifrət etmirəm” –deyən Favn, ikinci çıxışında daha kəskin arqumentlər gətirir: ”Lənətə gəlmiş cins bizim dağlara yürüyür. Torpağı dağıdır, içərilərə soxulur, kolları qırır, qarşısına çıxan metalları qəsb edir”. Məsələ ondadır ki, bu səhnə konfliktiv situasiya zəminində yeganə epizod, Favn qarşıdurmaya meylli yeganə surətdir. Obrazın funksional mənşəyindən irəli gələn özəl cəhətləri nəzərə almasaq, Favn insanlara qarşı ittihamçı mövqeyiylə müəyyən mənada “Faust”dakı Mefistofelə bənzəyir. Ümumiyyətlə, bütün fəaliyyəti boyu Hauptmannın fikirlərində Götenin romantik dühasının təsiri açıq-aydın duyulur.

Dramın ilk pərdəsində qarşı tərəfdə dayanan təbiət varlıqlarının fikirləri əslində Hauptmannın özünün insan və insanlıq haqqında düşüncələridir. Yazıçı göstərmək istəyir ki, təbiətin təmsilçisi kimi çıxış edən mifoloji varlıqlar dünyanın əzəl zamanından hansı funksiya ilə yaşamışlarsa, o şəkildə, o fikirdə də yaşayırlar. Həyatı dəyişməyə can atmırlar, özlərində olana, hazır verilənə yeni bir şey artırmağa çalışmırlar. Yəni Yaradana, Varlığa daha sədaqətli, daha etibarlıdırlar. İnsan isə ətrafındakı hər şeyi dəyişməyə çalışdığı kimi, hisslərini, həyatını da dəyişməyə, yeniləməyə can atır. İnsan xislətinin müxtəlif cəhətləri əsər boyu insanlığa kənardan baxan, bəşəri qanunlardan uzaq olan surətlərin Favnın, su əcinnəsi Nikelmanın, “cadugər” damğası ilə cəmiyyətdən təcrid olunmuş Vittixen qarının dili ilə və əlbəttə, müəllifin dilə gətirmək istədiyi düşüncələri ilə mühakimə edilir. Vittixenin istehza ilə pastora söylədikləri insanı normal həyatdan, sərbəst düşüncədən məhrum edən kilsə nizamına qarşı bir ittiham kimi səslənir: “Bilirəm, bilirəm, hissiyyat günahdan başqa bir şey deyil, torpaq məzardır, göy qübbəsi tabut qapağıdır. Bütün ulduzlar deşikdir və çox nəhəng bir deşik, Günəş də ulduzlar kimi. Dünya pastorlarsız məhv olardı. Bizim Səmavi Atamız isə göylərdə ancaq vahimə üçün mövcuddur” (6).

İnsan və təbiət, zaman və sonsuzluq, dəyişkənlik və əbədilik kimi qlobal anlayışlar əsərdə “vadi”nin və “dağ”ın simasında üzbəüz dayanır və bu iki ziddiyyət arasında mənəvi mənsubluğunu axtaran, özülə bərabər bütün bəşəriyyətə yeni həyat vermək iddiasında idealına qovuşmaq istəyən romantik qəhrəmanın çırpıntıları sənətkar ruhunun təbəddülatını ifadə edir. Haynrix bu ikiliyin; sosial mühitlə, təbii mühitin, maddiliklə mənəviyyatın, realın və idealın arasında barış yaratmağı, körpü olmağı bacarmır. Çünki bütün böyük ideallarına rəğmən “vadi”nin sakinidir, “dağ”a mənsub olması üçün əvvəlki bağları kəsib atmalı, tam yeni həyatla, yeni yaddaşla, yeni baxışla yaşamalı idi. Lakin Haynrix ayrılığa dözməyib özünü öldürmüş analarının göz yaşıyla dolu dolçanı günahkar ataları üçün gətirən körpələrini görəndə, bir anın içində bütün dünyası yerlə-yeksan olur. Onu əhatə edən bütün ali varlıqları, ilk növbədə ilham pərisi olmuş, ona yeni azad, yaradıcı ruh vermiş Rautendeleyni rədd edir, nifrətlər yağdırır, bu aləmdən yox olub öz dünyasına qovuşmaq istəyir, amma bu da mümkün deyildi. Arxada qoyub gəldiyi həyat, gölün dibində vicdanının çağırışı timsalında səslənməyə başlayan çanın səsi onu qaytarsa da, artıq əvvəlki ruhunu, qəlbini qaytara bilməzdi. Yeri gəlmişkən, kuliminasiyanı təşkil edən bu kiçik epizodu möhtəşəm təsir qüvvəsinə görə dramın “katarsis”i və Hauptmann sənətkarlığının zirvəsi adlandırmaq olar. Səhnə o qədər canlı, görümlü, elə böyük inandırıcılıqla, hissiyyatla qələmə alınıb ki, təəssüratın zənginliyi oxucunu öz cazibəsinə məhkum edir, yaşananların həqiqiliyinə heç bir şübhə yeri qoymur.

Hauptmann bu əsərində də ənənəvi olaraq fəlsəfi səviyyəsi zamana sığmayan ciddi problemlərin idrakına yol açır. Ədibin dramaturgiyasına xas olan və romantikanı dramdan ayıran əsas cəhət də burada daha aydın müşahidə olunur. Yəni, konflikt iki şəxsin, və ya iki cəbhənin bir-birilə toqquşması, mübarizəsi kimi deyil, həlli mümkünsüz olan mürəkkəb məsələlərlə dolu dünyaya qarşı dayanış kimi statik və stabil şəkildə təsvir olunur. Düşüncə-

lərin və mənəvi aləmin dinamikasını nümayiş etdirən daxili hərəkət ön plana keçir. İnsan və onun həyatda mövqeyi haqqında personajları ilə bərabər özü də düşünən Hauptmann, qəhrəmanına düşdüyü ağır vəziyyətdən çıxması üçün yol göstərmir, amma özü ilə qəhrəmanı arasında əlaqəni də pozmur, qəhrəmanın sarsıntılarını onunla yanaşı yaşayır və bu yaşantıları romantik planda deyil, real planda qəhrəmanın uğursuzluq faciəsi kimi təqdim edir ki, məhz bu cəhət Hauptmann dramaturgiyasına özəllik qazandıran xarakterik xüsusiyyət kimi qiymətləndirilməlidir.

Ciddi problemlər məcrasında təsvir etdiyi romantik qəhrəmanının taleyini yazıçı dəqiq seçilmiş simvolik obrazlar sistemində rəmzləşdirir və bu baxımdan əsərdə ən önəmli simvol kilsə zəngidir. Xuan Kirlo "Simvollar lüğəti" kitabında zəng haqqında belə yazır: "Yaradıcı qüvvənin səsidir. Asılmış vəziyyətdə o, göylə yer arasındakı bütün obyektlərin mistik mahiyyətini özündə cəmləyir. Zəng formasına görə göy tağını xatırladır. Əksər dinlərdə böyük zəng Tanrının səsini, küləklə səslənən kiçik zənglər isə cənnəti simvolizə edir" (8, s. 216) Hauptmannın dramında sulara qərq olmuş çan insan ruhunun, azad düşüncəsinin, yaşamaq, yaratmaq haqqının timsalı kimi çıxış edir. Romantik qəhrəmanın, Haynrixin keçdiyi mərhələli inkişaf prosesi günün dönəminin simasında-ağır xəstəliyi axşam, həyata qayıdışı, yeni həyatı sübh çağı, özünü dərketmə anı, həyatına son verməsi qürub zamanı olmaqla əsas simvol kimi təqdim olunur. Əsərdə baş qəhrəmanla bağlı demək olar ki, bütün situasiyalar müxtəlif variantlı obrazlar vasitəsilə simvolikləşdirilir. Haynrix və Rautendeleynin taleyini rəmzi mənada ifadə edən epizod da bu baxımdan maraqlıdır; Haynrix uçuruma yıxılmamaq üçün qayanın yarığında bitmiş cavan albalı ağacının çiçəklənmiş budağından yapışır, amma ağacın budağı onu saxlamır, Haynrix əlində gövdəsindən qopmuş budaqla birlikdə aşağıya yuvarlanır. Yəni, sevdiyi insanın həyatını xilas emək istərkən öz həyatı məhv olan gənc Rautendeleyn Haynrixin əlindəki gövdəsindən ayrılmış çiçəkli albalı budağının timsalında çox uğurlu tapıntıdır.

Ə.Haqverdiyevin də qeyd etdiyi kimi əsərdə Şərq poetik fəlsəfəsinin müəyyən çalarlarına rast gəlmək olur. Haynrixin son anda içdiyi hərəsi bir məna ifadə edən üç badə şərab, Füzulinin "Həft Cam"ındakı idrak mərhələlərini xatırladır. Rautendeleynə müraciətlə: "Məndəmisən, ya məndən kənarda, ey gözəl pəri, bəlkə mənim ruhumdan yaranmısan sən..." (6.) – deyən Haynrixin düşüncələri Füzulinin fikir dünyasına çox yaxındır. Bu sıradan olan nümunələrin çoxluğu əsərin Şərq fəlsəfi fikir sistemi müstəvisində araşdırılmasını da aktuallaşdırır.

G.Hauptmannın estetik görüşlərinə görə insanın özünü dərki dünyanı dərk etməyə bərabərdir. Dramaturq XVIII əsrin sonu, XIX əsrin əvvəllərində parlaq dövrünü yaşayan romantizmin nəzəri bazasını – fərd yalnız yaradıcı Mənini deyil, həm də etirafda, tövbədə bulunan Mənini də dərk etməlidir səviyyəsinə qədər yüksəltmişdir ki, "Qərq olmuş çan" əsərinin neoromantik qəhrəmanı Ustad Haynrixin də idrak yolu məhz bu anlayış üzərindən keçib.

Ədəbiyyat

1. Qocayeva G. Nagah xəyalıma cəhənnəm düşdü. Bakı, 2002
2. Haqverdiyev Ə. Seçilmiş əsərləri 2 cilddə. II cild. Bakı, 2005
3. Hauptmann G. Die versunkene Glocke. Ein Deutsches Märchendrama. Verlag Forgotten, 2017
4. Gregor J. Gerhart Hauptmann. Das Werk und seine Zeit. Wien. 1951
5. Власова (Миклухо) Ю.Ю. Критическая рецепция драмы Г. Гауптмана «Потонувший колокол» в России рубежа XIX-XX веков. Вестник Томского государственного педагогического университета 2012. №3
6. Гауптман Г. Потонувший колокол. forlit.philol.msu.ru/lib-ru/qauptman2-ru
7. Карельский А.В. Модернизм XX века и романтическая традиция. Вопросы литературы 1994. №2.
8. Кирло Х. Словарь символов Москва 2010

9. Краткая Литературная Энциклопедия 9 т. Т I. Москва. 1964
10. Жирмунский В.М. Немецкий романтизм и современная мистика Москва.1996
11. Хализев В.Е. Драма как род литературы. Москва. 1986

С.Р.Мамедова

Драма “Потонувший колокол” Г.Гауптмана

Резюме

Драма “Потонувший колокол” Г.Гауптмана является одним из произведений, основавших новою драму в Германии. Автору удалось создать синкретическую драму, используя элементы методов символизма, романтизма, натурализма. Произведение написано в духе неоромантизма. Автор в драматической форме передал последовательность ступеней созерцания главного героя и связал её с периодами жизни Мастера Генриха.

S.R.Mammadova

G.Hauptmann’s drama “The Sunken Bell”

Summary

G. Hauptmann’s drama named “The Sunken Bell” is one of the literary works, which based The New Drama of Germany. Author managed to create a syncretic drama using elements of methods such as symbolism, romanticism, naturalism. The literary work is written in the spirit of neoromanticism. Author gave the sequence of contemplation stages and linked it with periods of Master Henry’s life.

Rəyçi: f.f.d., dos. S.T.Rzayeva

Redaksiyaya daxil olub: 11.10.2017

V.K.MİRZƏYEVA
filologiya üzrə fəlsəfə doktoru
e-mail: vusale.mirzeyeva.31@mail.ru

Azərbaycan Dillər Universiteti
(Bakı şəh., R.Behbudov küç., 60)

"MÜDRİK DON KİXOT, SƏRSƏM DON KİXOT"

Açar sözlər: *Don Kixot, cəngavər, mübarizə, «müdrik dəli».*
Ключевые слова: *Дон Кихот, рыцарь, борьба, «безумный мудрец».*
Key words: *Don Quixote, knight, struggle, "mad sage".*

İspan yazıçısı Migel de Servantesin bütün Avropa dillərinə tərcümə olunmuş iki hissədən ibarət "Lamançlı Don Kixot" romanının baş qəhrəmanı Don Kixot insan təbiətinin tipik göstəricisi kimi götürülərək, psixoloji kateqoriya kimi də başa düşülür.

Don Kixot insana məhəbbət naminə təmannasız xeyirxahlığa, hətta cəngavər şücaətinə hazırdır. Lakin həyat onun xəyallarını sərt bir şəkildə puç edir. Haqsızlığın hökm sürdüyü mühitdə onun fədakarlığı və romantik xəyalları mənasız, sadəlövh və gülünc görünür. Ən məşhur surətlər aləmində özünəməxsus yer tutan Don Kixot obrazı ümumbəşəri mahiyyət kəsb etmiş, nəcib, cəsur xeyirxah, lakin real gerçəklikdən, həyatdan uzaq, xəyalpərəst insan rəmzinə çevrilmişdir. Minlərlə cəngavərlik romanına nizə çevirən Servantes cəngavər Don Kixot və Sanço Pansası ilə bu mübarizəsindən qalib çıxmışdır. Yazıldığı dövrdə "Don Kixot" yalnız parodiya kimi deyil, həm də antiroman hesab olunurdu.

Bu obraz əsasında fəlsəfədə "donkixotluq" anlayışı kimi yaranmış və bununla bağlı çoxlu sayda kitablar yazılmışdır.

Modernizmin təməl xarakteristikalarını romanına bir sosioloq kimi əks etdirən Servantes, bir dəlinin komediyasını deyil, müasir dünyada ideallarının arxasınca qaçan bir qəhrəmanın faciəsi haqqında yazmışdır. Servantes dövründəki İspan cəmiyyətinin bənzərsiz bir təsvirini vermiş vermiş, inkişaf etməkdə olan kapitalizmin insani dəyərləri yox etməsini nəql etməkdən başqa, insani və universal dəyərləri təcəssüm etmişdir.

Servantes eyni zamanda psixoloji bir roman yazmışdır. Roman boyunca Don Kixotla "İnsan nədir, nə olmalıdır ya da olmamalıdır?" suallarına cavab axtarılır. Bu suallara nə qədər dəyişən zamanlarla dəyişən cavablar verilirmiş kimi görünsə də əslində dövr və inqilablar ərzində heç dəyişməyən bir cavabı Servantes oxucuya əks etdirir: "İnsan məqsədsiz bir heçdir. Qalıcı olan və uğrunda mübarizə aparılmayan insan yer üzündə yalnızdır"

Don Kixotla tanış olan hər kəs onu dəli hesab edir. Cəngavərin özü isə hesab edirdi ki, onun başına gələn bədbəxtliklər, insanların onu anlamaması yalnız igid adamlara qismət olan bir sınaqdır. İllərlə kitabxanasına qapanıb özünü oxumağa həsr edən Don Kixotun natiqlik gücü və qabilliyətləri onu dəli olaraq, qəbul edənləri belə valeh edir, ən çətin düşmənlərini özünə tərəf çəkirdi. Don Kixot yaşadığı dövrdə artıq mövcud olmayan dəyərlərə sahib olan və gələcəyin humanist intibah dəyərlərini özündə cəmləşdirən bir fərddir.

Romanda iki əsas fəlsəfi baxış: idelizm və materializm simvollaşdırılaraq əks olunur. Həqiqətən də Don Kixotun etdikləri bir dəlilikmi idi, yoxsa yaşadığımız cəmiyyətmi idi bizləri bu düşüncələrə vadar edən?

Əsərin yazılmasında məqsəd bir baxıma cəmiyyətin Don Kixota dəli olaraq baxması kimi görünsə də, əslində əsl dəlinin cəmiyyət olduğu qarışıq bir tərzlə dilə gətirmişdir. Romanın əsas qəhrəmanı "dəlicəsinə müdrik" olan cəngavər Don Kixotun entuziazmı və alicənablığı, özündənrazı, müştəbeh cəmiyyətin fonunda bəhrəsini vermirdi. Zəngin təxəyyülə malik qəhrəman ətraf aləmi fantastik aləm kimi görürdü: o, hər yerdə, heç də mövcud olmayan təhlükə, təhdid

hiss edir, ədalətsizliklə qarşılaşır, öz aləmində bunlarla mübarizəyə can atırdı. Və onun ağlına qeyri-adi fikir gəlir: cəngavər olub yola düşsün. O, bu dünyaya adi insan gözüylə baxmır. Sadə xalq isə onun bu baxışlarını qəbul etmir, lağa, istehzaya çevirir. Ancaq sərsəm bu dünya ilə mübarizə aparıb ona qalib gələcəyinə inana bilər. O insanların sözünə, vədinə inanır, onları əməllərinə görə mühakimə edirdi. Birinci də bu xüsusiyyəti sərsəmlik, avamlıq kimi qəbul ediləsə də, ikinci həqiqətən də onun müdrik olmağına bir işarə idi. Konflikt isə Don Kixotun təsəvürründəki dünyası ilə reallığın toqquşması zamanı yaranan idi. Əsərin birinci hissəsində onun yel dəyirmanlarını "nəhəng adamlar" sanıb döyüşməkdən çəkinməməsi, aslanlarla görüşü göstərdiyi şücaət göz önündə canlanır, baxmayaraq ki, həqiqətən də o, ağlının itirmiş biri hesab olunur. Qoyun sürülərini bir-birinə hücum edən iki ordu zənn edir. Zəif olanın tərəfinə keçir və onları "qoruyur". Qoyunlarına hücum olunduğunu zənn edən çoban isə Don Kixotu yaxşıca əzişdirir. Lakin yenə də özünü haqlı, qalib kimi dərk edir. Bu döyüşlərlə o "yer üzünü pis toxumlardan təmizləmək" kimi başa düşürdü. Hersoqiniyanı xilas etmə səhnəsini isə Servantes həqiqətən Don Kixotun əsl şücaəti sayırdı. O, öz qəhrəmanının haqq-ədalət yolunda apardığı mübarizəsini sərsəmlik yox, əsl qəhrəmanlıq sayırdı. Əsərin ikinci hissəsində isə keşişlərlə mübahisəsində onun şüurunun yerində olmasının, bilikli, humanist, demokrat biri olmasının şahidi oluruq. Bu mübarizə yolları ilə "yer üzünü pis toxumlardan təmizləməyi" o özünə borc bilirdi.

Servantes sözün, əməlin, harmoniyanın, bütövlüyün, ruhun, düşüncənin, mənəviyyatın, əxlaqın heçə endiyini başa düşən orta əsrlər intibah insanının dramını yaratdı. Fərqli-fərqli fikirlər, mülahizələr məngənəsində əzilən, parçalanan Don Kixot reallığı ilə oxucu gözü önündə ucu-bucağı görünməyən düşüncə məkanı açdı. İlk əvvəl roman demək olar ki, parodiya çərçivəsindən kənara çıxmırdı, lakin get-gedə Don Kixot komik fiqur obrazından irəli getməyə başladı. O, dünyanı özü istədiyi kimi dərk etmək qabilliyyətinə malik idi. Rəngarənliyini, əlvanlığını itirən həyat tərzinə hayqırış, üsyançı "sərsəmliyində" bir poetik ruh halı var idi, Don Kixotun! Xatırlayaq ki, Don Kixot, dünyanı qaranlıq fikirlərdən azad etmək arzusunda olan romantikdir. Bu lamançlı fantazyorun vəsf edib sevdiyi Dulsineyası gerçək olmayan xəyallarının məhsuludur. Kəndçi qızı əvəzedilməz şahzadə simasında təsəvvür edən Don Kixot, qadına ancaq belə iltifat verə bilərdi. Servantesin qəhrəmanı musiqini, şeiriyyəti sevər, eyni zamanda özü də bəstələyərdi. Bəzən bu "müdrik sərsəm" tək şair kimi deyil, dərin ağıla mənsub mütəffəkir kimi də fikirlər söyləyir. Onun "Qızıl dövr" haqda dediyi sözlər həqiqətən də insanı dilemma qarşısında qoyur: ""Qızıl dövr" təkcə parlayan, dəyərli metal olaraq, həmin dövrdə yaşayan insanın qismətinə düşən bəxşiş deyildi. Sənin-mənim sözünü bilməyən, bəşəriyyəti dostluğa, sülhə səsləyən insanların düşüncə tərzi idi, yaşadığı dövrü "qızıla" çevirən...". İntibah dövrünün klassikləri, humanist şairləri kimi, Don Kixot da insanı haqq etdiyi ömrü – azad, xoşbəxt ömür yaşamağı, bütün bəşəriyyətin tale yazısına çevirməyə səsləmək istəyirdi. Lakin Lamançlı cəngavər "Qızıl əsri" yenidən dirildə bilmədi. Əcdadlarından yadigar qalan qılıncı ilə ümumbəşəri əyriliyə zərbə vura biləcəyinə inanacaq qədər sadəlövh idi. O, bəzən ona güc verən bəzən də, bütün hərəkətlərinə mənasızlıq anlamı verən illüziyalar burulğanında boğulsa da öz xəyallarının əsl həqiqət olduğunu zənn edirdi.

Servantesin qəhrəmanı Don Kixot "məişət rifahına" nifrət edir, namusu, şərəfi hər şeydən üstün tuturdu. O, həyat missiyasını, haqsızlığa qarşı çıxmaqda, zəiflərə, alçaldılmışlara təhdid göstərən "nəhənglərlə" mübarizədə görürdü. O, həmişə, hər yerdə, hamıya xeyirxahlıq etməyə, pis əməllərdən uzaq durmağa çalışırdı. Məhz bu cəhətdən Don Kixot obrazı öz cazibəsi ilə seçilirdi. Lakin özünün alicənab əməllərində o reallığı aşır bu isə onun "sərsəm kimi qəbul olunmasına" gətirib çıxardırdı. "Yel dəyirmanları ilə döyüş" anlayışı günün bu günündə də maneələrə qarşı aparılan boş, mənasız əməl kimi qəbul olunur. Təkcə yel dəyirmanlarını nəhəng adamlar simasında görmür, insanları da qeyri-adi canlılar kimi görürdü.

Don Kixot və Sanço Pansa Servantesin sevimli qəhrəmanları idi. Servantes Don Kixot romanında idealist xarakter Don Kixot ilə materialist xarakter Sanço Pansa və cəmiyyət qarşıqarşıya qoyulur və sonunda Don Kixot məğlub olur. Lakin bu "məğlubiyyəti" Servantes ka-

milliyin nümunəsi kimi qələmə verir. O deyirdi: "Xeyirxahlıq artığı ziyan verməyən bir əməldir". Onun qəhrəmanı xeyirxahlıq etmək üçün nə etmək və ya nəyi etməmək lazımdır - deyə düşünmürdü. Xeyirxahlıq onun üçün ruhun ehtiyacıdır, qanla, iliklə, tərbiyə ilə süzülüb gələn gen yaddaşının bir hissəsidir. Xeyirxahlıq həm də yaxşılıqdır, mayası insana məhəbbətlə yoğrulmuş humanizm, nəciblik, mərhəmət, şəfqət və alicənablıqdır.

Don Kixotun bu ideallarının arxasından gedən xəyalpərəst quruluşu, materialist cəmiyyət tərəfindən dəlilik olaraq görülsə də, əslində dəlinin cəmiyyət olduğu romanda incə bir şəkildə izah edilmişdir. Entuziast Don Kixot cəmiyyətin onun qarşısına qoyduğu qanunlara və həqiqətlərə deyil, öz doğrularına inanan biridir. Sanço kimi "qarnım toxdursa, məndən yaxşısı yoxdur!" fikrində deyil. Özü üçün yaşamağı, ancaq öz qayğısına qalmağı qəbahət sayan, eqoizmdən uzaq, ideallarına inanan, dözümlü, qorxusuz cəngavər, yarıac- yarıtox, nimdaş üstbaşı ilə bəzən ən qəmgin fiqurdan, komik , xoşbəxt obraza çevrilirdi. Şöhrətpərəstlik hissi yad olan bu güclü qəhrəman nəfsinə hakim olmağı bacardığı qədər xoşbəxtdir. Allah sevgisi, dini baxışları onun azadlığına xələl gətirmir, əksinə daxili və mənəvi gücünü artırırdı. İnandıqlarının arxasından qaçır, onlar uğrunda mübarizə aparır, müxtəlif lağlağalara məruz qalsa da, onu heç nə inancından çevirə bilmədi!.

Don Kixotun müdrikliyinin daha bir əlaməti – onun Sanço Pansaya adanın idarə edilməsində verdiyi məsləhətlər bariz nümunədir. Onlar əsərin əvvəlində biri-birinə əks fikirli nümayəndə kimi göstərilsə də, ikinci hissə də ruhən biri-birinə yaxınlaşmaları, aralarındakı sosial fərqin götürülməsi açıq-aydın hiss olunur. Bu yaxınlığa, bütün İspaniyanı birlikdə ələkvələk edərkən, aralarında gedən söhbətlər səbəb olmuşdur. Söhbətləri əsnasında özləri hiss etmədən belə bütöv bir varlığa çevrilmişdilər. Ümumiyyətlə, Don Kixotu ömrü boyu zalım, qəddar insanlar əhatə etmişdi. Don Kixotun dostları, Bakalavr, Karrasko, bərbər Nikolas, keşiş ona axmaq kimi baxır, evinə geri döndərməyə cəhd edirdilər. Don Kixot ölüm ayağında olarkən belə, onunla sanki sərsəm bir adamla rəftar edirmiş kimi hərəkət edirdilər. Təkcə Sanço Pansanı Don Kixotun ölümü sarsıda bilmişdi.

Servantesin romanı "ali gülüşün" başlanğıcını qoydu. Yəni ali anlayışlara, insan təxəyyülünün ölçüsüzlüyünə, gündəlik həyat axınına müdaxilə etmək arzusuna, cəhdinə "güldü".

Romanda idealizmin materializmin içində boğulduğu gerçəkliyi, həqiqi bir dillə göz önündə sərilmişdir.

Servantesin realizmi və romantikaya meyli Don Kixot anlayışı ilə tam vəhdət təşkil etmişdir. Romanın xarici strukturu və "daxili forması" bu vəziyyətlə bağlıdır. Mirvari kimi sapa düzülmüş hadisələrdən ibarət olan kompozisiya, sərgüzəşt cəngavər hadisələrinin təkrarı, təhkiyənin dönə-dönə çıxış nöqtəsinə qayıtması bu situasiyanın bədii şəkildə əks olunmasına xidmət edir. Əzmkar qəhrəman keçmiş həyatın təcrübəsini inadkarlıqla rədd edir. Əsərdəki bütün bu ənənələr yazıçının dövrü üçün səciyyəvi olan dövrün məişətinin "rəngarəng" realist sahələri ilə birləşir, onlarla üz-üzə gəlib bir növ həyatın özünün mürəkkəbliyini, ziddiyyətlərini əks etdirir. Bu rəngarənglik əsərdə müxtəlif motivlərin birləşib bədii cəhətdən yüksək bütövlük əmələ gətirməsinə mane olmur. Bu bütövlüyü Sevantes əsərdə qırmızı xətt kimi keçən "Don Kixot" mövzusunun bədii əksi nəticəsində əldə etməyə nail olur. Don Kixotun "müdrik dəliliyi" onun zəiflərin və zülm əlində inildəyənlərin köməyinə gəlməyə hazır olması, məhəbbət ehtirasları və meşşan təbiətli adamların "müdrikliyi" üzərində yüksəlir.

Ümumiyyətlə, özünün çoxplanlı və dərin məzmunu sayəsində "Don Kixot" adi nəzirə çərçivəsindən çıxıb ispan dühasının yaratdığı ən böyük əsərlərdən biri olur. "Don Kixot" Avropa tarixinin bütöv bir epoxasının ensiklopediyasını özündə yaşadır.

Ədəbiyyat

1. İspan ədəbiyyatı antologiyası. Bakı: Şərq-Qərb, 2007.
2. Novruzov T. Qədim dünya ədəbiyyatı tarixi. Bakı, 2003.
3. Анастасьев. А.А. Дон Кихот: неотвратимая сила добра/ / вокруг света. -2009.№7. с.62-82.

4. Багно В. Дорогами "Дон Кихота". М., 1988.
5. Державин К.Н. Сервантес: Жизнь и творчество. М., 1958.
6. Пискунов. С.И. «Дон Кихот» Сервантеса. Жанры испанской прозы XVI-XVII вв. Москва. 1998.
7. Сервантес и всемирная литература. М., 1969.

В.К.Мирзаева

«Мудрый Дон Кихот, безумный Дон Кихот»

Резюме

В статье рассматривается роман Сервантеса – задуманный как пародия на рыцарские романы, «Хитроумный Идальго Дон Кихот Ламанчский», превратившегося в гимн европейского гуманизма, а сам Дон Кихот из смешного и безумного идальго, начитавшегося рыцарских романов, в одного из самых высоких и благородных героев мировой литературы.

V.K.Mirzayeva

"Wise Don Quixote, Mad Don Quixote"

Summary

The article deals with the novel by Cervantes - conceived as a parody of knightly novels, "The Clever Hidalgo Don Quixote

La Mancha, "Moreover, the image of Don Quixote, the funniest, stupid nobleman, engraved in the history of World Literature as a wise hero is being investigated.

Rəyçilər: filol.f.d., dos. Y.Abdullayeva;
ADU-nun Xarici ölkələr ədəbiyyatı kafedrası
(12.09.2017-ci il tarixli iclasının qərarı (pr. № 01)).

Redaksiyaya daxil olub: 06.10.2017

E.Ə.MUSTAFAYEVA
e-mail: elmira@rambler.ru

Azərbaycan Dillər Universiteti
(Bakı şəh., R.Behbudov küç., 60)

AZƏRBAYCAN UŞAQ ƏDƏBİYYATININ BƏZİ MƏSƏLƏLƏRİ

***Açar sözlər**: uşaq ədəbiyyatı, dərslik, əsər, hekayə, tədqiqatçı.*
***Ключевые слова**: детская литература, пособие, произведение, рассказ, исследователь.*
***Key words**: child's literature, benefit, composition, story, researcher*

Azərbaycan uşaq ədəbiyyatının tarixi inkişaf yolu, təşəkkül prosesi, əsas mərhələləri və yaradıcıları, eləcə də onun yaranmasını və yüksəlməsini şərtləndirən sosial, ictimai və mədəni amillər bu günə qədər hərtərəfli tədqiq edilib öyrənilməmişdir. Doğrudur, 60-cı illərin ortalarından başlayaraq uşaq ədəbiyyatının ayrı-ayrı problemlərini tədqiq etməyə, onun tarixini yaratmağa maraq artmış, təşəbbüslər genişlənmişdir. Lakin buna baxayaraq bu günün tədqiqatçılarını düşündürən çox suallar var. Azərbaycanda uşaq ədəbiyyatının təşəkkülü nə vaxtdan başlayır? Uşaq ədəbiyyatının yaranmasında və formalaşmasında həlledici rol oynayan amillər hansılardır? Onun təməl daşını qoyanlar və onu inkişaf etdirənlər kimlərdir? Türk xalqlarının, o cümlədən Azərbaycan türklərinin keçmiş dövrü bizdən nə qədər uzaq olsa da, o bizim bu günümüz üçün nadir bir mənbədir. Biz türk xalqının bir qolu olaraq çox uzun illər rusların əsarətində yaşamışıq və rus imperiyası bizə soy-kökümüzə qayıtmağa imkan verməmişdir. Azərbaycanın rus bolşevikləri tərəfindən işğal edilməsi müxtəlif bölgələrdə gənclərimizə soy-kökümüzü aşılamağa imkan vermədi. Məktəb proqramlarında, oxu kitablarında əsasən Avropa və rus tarixi öyrədilməyə başlandı. Çox keşməkeşli və zəngin tarixi olan türk xaqanlığı haqqında fikirlərə, səsi-sorağı uzaq əsrlərdən gələn abidələrə, kitabələrə dərsliklərdə yer verilmədi.

1917-ci ildə rus imperiyası dağıldıqda Azərbaycan xalqı Müstəqil Respublika yaratdı. O, milliləşmə apardı və mövcudiyyətinin ilk günündən türk xalqlarının tarixini öyrənməyə müstəsna əhəmiyyət verib məktəb proqramlarına köçəri türk qəbilələri və xalqları, qədim tükr dövlətləri, Məhəmməd Qəznəvinin sülaləsinin hökmranlıq dövrü, türk səlcuqları və onların mədəni xidmətləri, Çingiz xan və onun ardıcıllarının dövrü, Teymurun əsri və böyük moğollar haqqında qısa məlumat və s. daxil etdi.

F.Köçərli "Balalara hədiyyə" kitabının girişində yazırdı ki, keçmişdə şan və qüdrət sahibi olan türk milləti öz mənşəyinə, adət-ənənəsinə dair yaratdığı hekayə, nağıl, hikmətli atalar sözü, incə mənalı tapmacalar, düzgü və yanıltmacları yaddan çıxarır və unudurlar. Hansı millət ki, vətənini, tarixini, dilini sevir, o millət xalq ədəbiyyatı nümunəsini cəmləşdirib saxlayır və şagirdlərin ilk təlimini, tərbiyəsini bu xalq pedaqogikasının nümunələrini öyrənməklə başlayır. F.Köçərli təəssüflə qeyd edirdi ki, bu cəhətdən qonşularımız bizdən daha irəlidədirlər. Türk millətinin əsrlərlə yaratdığı xalq pedaqogikasının bu incilərini ermənilər özününkü kimi qələmə verirlər. Çalışmalıyıq ki, tariximiz itməsin. Uşaq ədəbiyyatının mətbuatda səpdiyi ilk toxumları və cücərtiləri 1906-cı ildə nəşr olunan "Dəbistan", "Rəhbər", "Məktəb" və başqa mətbuat orqanlarında görürük. Bu jurnallar realist ədəbiyyatı daha çox qiymətləndirir, müasir ruhlu geniş xalq kütləsinin rəğbətini qazanan, gənc nəslin tərbiyəsinə təsir göstərəcək bədii əsərlər çap etdirirdi. M.Ə.Sabir, A.Səhhət, A.Şaiq, M.Hadi, S.M.Qənizadə, A.Divanbəyoğlu kimi görkəmli yazıçılar jurnallarda çıxış edərək onlara mənəvi ruh verirdilər. Onların uşaq və gənclər üçün yazdıqları kiçik əsərlər jurnalların ideya və məramnaməsini ifadə etməyə yönəldilirdi. A.Şaiqin uşaq əsərləri yazmasının səbəbi haqqında aşağıdakı fikri başqa müəlliflərin də məqsədin aydınlaşdırmağa kömək edir: "Balalarımıza məxsus

nə teatr, nə kino, nə kitabxana, nə də klub vardı; məktəb xaricində oxumağa kitab tapmırdılar. Gənc nəslimizin bu vəziyyəti məni çox düşündürürdü. Buna görə də bu zamanlar məktəblərdə gördüyüm işin bir qismini bədii yaradıcılıqla əvəz etdim. Uşaqlar üçün müxtəlif jurnallarda əsərlər yazdım. "Uşaq çeşməyi", "Uşaq gözlüyü" kimi dərsliklərimdə, şərikli yazdığımız "İkinci il"də, "Məktəb" və "Rəhbər" jurnallarında uşaqlar üçün yazdığım əsərlərdə belə məqsədlə yazılmışdı" (1, s. 209). Biz indi soyumuza qayıtmaq, mənəviyyatımızın bir çox səhifələrini yenidən bərpa etmək, uşaq ədəbiyyatı vasitəsi ilə Azərbaycan mentalitetinə uyğun vətən torpaqlarını sevmək, onun ərazi bütövlüyünü saxlamaq, itib-batmış adət-ənənələrimizə yenidən qayıtmaq, gənc nəslə halallıq, düzlük, doğruluq, əcdadlarımıza ehtiram, ailə möhkəmliyini və şərəfini saxlamaq kimi məsələləri aşılamalıyıq. Buna görə də sadaladığımız fikir və problemlərlə bağlı dəyərli məlumatlar əldə etmək üçün uşaqları kiçik yaşlarından mütaliəyə cəlb etmək lazımdır. Daim xalqının taleyini, xoş gələcəyini düşünən görkəmli şəxsiyyət N.Nərimanov məqalələrinin birində qeyd edirdi ki, uşaqlar ata-analarının keçdiyi "daşlı-kəsəkli"yolları xatırlasın, bundan ibrət alaraq səadətə çatmaq üçün çalışıb oxusunlar. Biz gedən yol qayət qaranlıq, daşlı-torpaqlı, iti tikanlar səpələnmiş olursa sizin həyatınızın yolu işıqlı, təmiz, yumşaq görünür. Ağızlarımız bağlı, fikirlərimiz dağınıq, halımız qayət pərişan idi. Bizim qüvvətimiz mənfur müharibələrə sərf olundu, sizin qüvvətiniz isə bütün təhsilə, elmə sərf olunacaqdır. Çünki, hər bir məktəblinin nicatı ibtidai məktəbdə oxuduğu kitabdan başlayır (1, s. 216). F.Köçərli "Balalara hədiyyə" kitabında eləcə də uşaq psixologiyasına uyğun vətənpərvərlik, yoldaşlıq, qonaqpərvərlik və əxlaq tərbiyəsinin digər sahələrinə toxunan bütün türk xalqlarında eyni məna kəsb edən tapmacalar, məsəllər də verilmişdir:

Qonağa get deməzlər.
Bu günün işini sabaha qoyma.
İt hürər, karvan keçər.
İt dalaşdı, yolçunun işi avanda düşdü.
Əldən qalan, əlli il qalar.
Qorx payızdan qabağında qış gəlir
Qorxma qışdan qabağında yaz gəlir (2, s.160).

Qeyd etmək lazımdır ki, son zamanlar uşaq ədəbiyyatına maraq azalmışdır. Oxu materialları sönük və uşaqlarda maraq doğurmayan mətnlərdən ibarətdir. Halbuki bizim folklor nümunələrimizdə, klassik ədəbiyyatımızda elə şeir, hekayə, nağıl nümunələri var ki, onlar özünün sadəliyi, gözəlliyi və təravətini heç vaxt itirməyən incilərdir. XIX əsr Azərbaycan maarifçiliyinin görkəmli nümayəndəsi A.Bakıxanov "Nəsihətnamə" əsərinin müqəddiməsində Bakıda açmaq istədiyi məktəbin gələcək şagirdlərinin oxusundan ötrü kitab hazırlamaq arzusu ilə klassik ədəbi irsdə axtarışlarını faydalı nəticə verməməsindən şikayətlənərək yazırdı: "Mən nə qədər axtardımsa, uşaqların təlimi üçün elə bir kitab tapa bilmədim ki, asan və anlaşılan bir dillə onların əxlaq gözəlliyinə dəlalət etsin. Bəzi işlənməkdə olan kitablar o qədər dolaşıqqarışıq ibarələrlə yazılmışdır ki, müəllimlərin çoxu özləri onu dərk edə bilmirlər. Beləliklə, hicrətdən 1252-ci il keçən bir zamanda "Nasayeh" adlı sadə və aydın anlaşılan müxtəsər bir kitab yazdım... Ümid edirəm ki, bu əsər uşaqlara faydalı olub, onların tərbiyəsinə getdikcə daha artıq təsir etsin" (3, s. 14). Ancaq unutmaq lazım deyildir ki, türk xalqlarının tarixində "Orxan Yenisey" abidələrində gənc nəslin tərbiyə məsələləri elə sadə və dolğun şəkildə əks olunmuşdur ki, onlardan bu gün də türk xalqlarının uşaq ədəbiyyatında istifadə etmək çox uğurlu nəticə verərdi. Keçmişimizi bizə xatırladan oxu kitabları Azərbaycan xalqını, onların övladlarını vicdanlı və dürüst olmağa, şirin dilə, yüksək hədiyyələrə aldanıb torpaqlarına xəyanət etməməyə çağırmışlar. Adı-sanı, igidliyi bu günə qədər yaşayan və gənclərə örnək olan xanlar xanı Bayandır xanın haqqında aşağıdakı şahanə fikirlərlə tanış olaq:

Səhər çağı sərt yerdə tikilən hündür evli!
Atlasdan yapılmış göy alaçıqlı!
Çağıranda hay verən, yolu çavuşlu!

Süfrəsindən yağ tökülən bol nemətli!
Bütün igidlərin arxası, yoxsulların ümidi!
Türküstanın dirəyi! (4, s. 193).

Azərbaycanın maarifpərvərləri, yazıçı və şairləri çalışırdılar ki, yazdıqları şeir və hekayələr uşaqlarda hiss, həyəcan, insani duyğular, yaxşı bir iş üçün minnətdarlıq əlamətləri baş qaldırsın. İnsan yaxşı işdən, xeyirxah əməldən xoşhal olub, pis əməldən, laqeyd münasibətdən təəsüflənsin. Məsələn, yazdıqları hər əsərdə təzə-tər qalan M.Ə. Sabirin "Qarınca" şeirində özündən böyük yük götürən qarışqa təsvir olunur. Adamlar olduqca xırdaca bir varlığın bu qədər ağır yük daşıdığına heyrətlənir, onun çox güclü olduğunu söyləyirlər. Qarışqa isə deyir ki, mən bu yükü gücümlə yox, zəhmətsevərliyimlə, mənəvi qüvvəmlə aparıram:

Gördülər bir qarınca bir mələxi
Daşıyır qarşısında sürət ilə:
Dedilər: "Murə bax ki, bunca yükü
Qaldırır bir zəif qüvvət ilə"
Ey oğul, murdən götür ibrət
Get ağır işdə işlə qeyrət ilə!
İş apar, baş gedərsə qoy getsin...
Ad qalar, bəs deyilmi, millət ilə?! (5, s. 393).

1906-1907-ci illərdə Azərbaycan türklərinin qurultayında uşaq ədəbiyyatının əzəməti, vacibliyi maarifpərvərlərimizin diqqətini cəlb edən, onları düşündürən ən ümdə məsələ olmuşdur. Bu münasibətlə qurultay ədib və yazıçılara, şairlərə, ziyalılara müraciət edərək Azərbaycan gənclərini laqeydlikdən, süslükdən, çəkişmə və şəxsi ədavətdən çəkinməyə çalışmış, elmə, təhsilə, idraka, işgüzarlığa, ləyaqətə üstünlük verməyə çağırmışlar. Bu gün Azərbaycan xalqının oxu kitablarını təkmilləşdirmək və soykökümüzdə yaxşı nə varsa onu gənc nəslə ötürmək ən vacib vəzifələrimizdən biri olmalıdır. Məsələn: "Kitabi-Dədə Qorqud" dastanında uşaqlara vətənpərvərlik motivlərini aşılayarkən deyilirdi: "Oğlan yeməklə böyüməz, o həm də qılınc oynatmağı, ox atmağı, düşmənə qalib gəlməyi bacarmalıdır". Qədim türk xalqlarının abidələrində qələbə qazanmaq üçün elmli, bilikli, iradəli, yüksək mənəviyyatlı olmağı lazım bilirdilər. Ona görə də bu yüksək keyfiyyətlər uşaq ədəbiyyatında özünəməxsus yer tutmalıdır.

Ədəbiyyat

1 . Şaiq A. Xatirələrim. Bakı 1961, 209 s.
2 . Məmmədov Ə. Azərbaycan uşaq ədəbiyyatı. Elm nəşriyyatı. Bakı 1977, 160 s.
3 . Məmmədov X. 19 əsr Azərbaycan uşaq ədəbiyyatı. Bakı 1992, 133 s.
4 . "Kitabi - Dədə Qorqud" dastanı. Bakı. Yazıçı, 263 s.
5 . Sabir M.Ə. Hophopnamə. Bakı. Yazıçı 1980, 556 s.

Э.А.Мустафаева

Некоторые проблемы азербайджанской детской литературы

Резюме

Начиная с середины 19 века азербайджанские просветители вели борьбу за открытие новых школ, публикацию учебников и книг, газет и журналов. Однако царящая в стране общественно-политическая обстановка препятствовала этому. Несмотря на это, демократически мыслящая интеллигенция искала пути выхода из такого положения. В произведениях, посвященных детям, они приводили прекрасные образцы народной мудрости, пропагандируя морально-духовные ценности, связанные национально-историческими корнями. Сегодня одной из актуальных задач азербайджанской детской литературы является ее совершенствование и передача подрастающему поколению лучших образцов национального духовного наследия.

E.A.Mustafayeva

Some issues of Azerbaijan children's literature

Summary

The intellectuals of Azerbaijan have been fighting for opening new schools, releasing manuals and books, newspapers and magazines since the mid of the 19 th century. But the social and political condition in the country prevented it. In spite of this, the democratic-minded intellectuals were looking for a way out of the condition. They show good examples of folk wisdom in the novels that has been dedicated to children and promote moral-spiritual values.

Today improving a Child's Literature and transform all good things to young generation must be one of our important duties.

Rəyçi: dos. S.B.Kazımova

Redaksiyaya daxil olub: 08.11.2017

M.E.MUSTAFAYEVA
e-mail: mustafayeva20091214@mail.ru

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti (Şəki filialı)
(Şəki şəh., M.Ə.Rəsulzadə küç., 305)

BƏXTİYAR VAHABZADƏ POEMALARINDA TƏZAD POETİK FİQURU VƏ FƏLSƏFİ YANAŞMASI

Açar sözlər: *B.Vahabzadə, poeziya, təzad, fəlsəfə, ziddiyyət, əksliklər.*
Ключевые слова*: Б.Вахабзаде, поэзия, контрастированость, философия, конфликт, оппозиция.*
Key words*: B.Vahabzade, poetry, contrast, philosophy, opposition, paradox.*

Xəyalımda,
Əhrimənlə Hörmüzün
Əbədi mübarizəsi...

Kainatın yarandığı gündən bir əbədi mübarizə mövcuddur. Bu mübarizə xeyir və şərin, həyatla ölümün, ağla qaranın daimi mübarizəsidir. Bu əksliklərdən meydana çıxan ziddiyyətlər mütəmadi olaraq insan təfəkkürünü bu və ya digər formada məşğul etmişdir. Öz ilkin təsəvvürlərini bir çox psixoloji aktlarla bərabər, analogiya və antitezalar üzərində quran insan varlıqları, onu əhatə edən mühiti, ondakı ziddiyyətləri qarşı-qarşıya qoymaqla sanki özü üçün kəşf edir, müşkülləri müqayisədə aydınlaşdırır. Qədim insanın yaratdığı bədii ədəbiyyat nümunələri, ilkin incəsənət əsərlərinə belə bu mübarizənin təsiri duyulmaqdadır. "Avesta" başdan – başa xeyir və şərin mübarizəsi deyilmi?! Müasir fəlsəfədə təfəkkürün mənbəyi adlandırılan əkslik anlayışı iki mənada – ziddiyyətin tərəflərini (məsələn: mənfi və müsbət, köhnə və yeni və s. kimi) və ziddiyyətin yüksək dərəcədə kəskinləşməsini ifadə etmək üçün işlədilir.

Təzad bir fəlsəfi anlayış olmaqla yanaşı, bəzən ədəbiyyatın yaranma səbəblərindəndir, bəzən də ədəbiyyatı ifadə şəkillərindəndir. Söylənilən fikrin təsir gücünü artıran, ondakı məna yükünü qüvvətləndirən bədii vasitələrdən biri haqqında danışdığımız əkslik anlayışı üzərində qurulan təzad poetik fiqurudur. Dilçilikdə antiteza adlandırılan bu üslubi-poetik vasitə bir çox nəzəri mənbələrdə həm leksik, həm də leksik-semantik üslubi fiqur kimi xarakterizə edilmiş, onun ayrı-ayrı mürəkkəb sintaktik bütöv sərhədlərində təzahür edən növləri müəyyənləşdirilmişdir. Antonimlər onların bir-birinə zidd mənasını əks etdirən xarakterik kontekstdə işləndikdə bədii təsvirə xidmət edir. Bu isə antiteza, klassik Şərq poetikası tələblərinə əsaslansaq, təzaddır.

Müasir Azərbaycan ədəbiyyat tarixinin yol açan nümayəndələrindən biri, istiqlal şairi Bəxtiyar Vahabzadənin yaradıcılığında fərqli düşüncə tərzi, dərin fəlsəfi fikir duyulur. Həyata, cəmiyyətə, keçmişə, bu günə, gələcəyə, siyasətə, azadlığa dair öz məxsusi düşüncəsi olan şairin yaradıcılığı fərqli psixoloji tərəfləri, məsələlərə öz fəlsəfi yanaşması ilə seçilir. Onun irsində əsl bədii ədəbiyyat nümunəsi, bədii dil nümunəsi, müasir insan düşüncəsi, tarixinə – keçmişinə, ədəbiyyat və ənənəsinə sadiq həqiqi vətəndaş nümunəsi görünməkdədir. Həyatın ziddiyyətlərinə dair Bəxtiyar müəllimin öz yanaşması vardır. Əbəs deyil ki, o, bu fəlsəfi kateqoriyaya, dialektikanın bu cəhətinə dair öz fikirlərini çılpaqlığı ilə göstərən poema – "Təzadlar" yazmışdır. B.Vahabzadə yaradıcılığında leksik, məntiqi, morfoloji, sintaktik və mətni təzad kimi növ rəngarəngliyi vardır.

Leksik təzad mikromətn, yəni misra, bənd sərhədləri daxilində əks mənalı sözlər qarşılaşdırılaraq (antiteza) yaradır. Vahabzadə yaradıcılığında bu tip təzada çox rast gəlmək mümkündür:

Bəli, padişahımız
Təzə bir fərman verib.

O, ölüyə azadlıq,
Diriyə zindan verib. (5, s.96)

– misralarında ölü və diri, azadlıq və zindan sözləri leksik baxımdan antonimlərdir, burada poetik fiqur olaraq təzad mövqeyindədir. Lakin ölü və diri sözləri öz mənası çərçivəsindən çıxaraq, yeni məna çaları qazanaraq daha ümumiləşmiş haldadır. "Ölü" dedikdə cismən yox, fikrən, mənən ölmüş, zülmə qarşı susmuş, boyunduruğa baş əyən, şərəf və ləyaqətini itirmiş insanlar nəzərdə tutulur. "Diri" dedikdə, əksinə, reallığı dərk edə bilən, üsyan səsini qaldırmağa qadir, xalqın bu gününü görüb gələcəyinə yananlar nəzərdə tutulur. Azadlıq – zindan isə cəmiyyətin tamamilə əks qütbləridir. Bu qədər ziddiyyəti, bu ziddiyyətlər daxilində dərin mənanı yığcam şəkildə verə bilmək şairdən böyük istedad tələb edir, həm də bütün bunlar yüksək sarkazmla təqdim olunur.

Dərdini xalqıyla bölüb ağladı,
O gülüb ağladı, gülüb ağladı! (5, s.103)

Sabiri nəzərdə tutaraq bu misraları qələmə alan şair dahi satirikin düşüncə və yaradılıcığını yığcam şəkildə təzad vasitəsilə ifadə edir. Gülmək və ağlamaq insanın psixi-emosional vəziyyətlərinin əks tərəfləridir. Bədbəxtliyi gülüşlə ifadə bədii ədəbiyyat üçün satira və sarkazmdır.

Düşünən beyinlər sönər zülmətdə –
Yalanla həqiqət üzbəüz olar.
Azadlıq olmayan bir məmləkətdə
Düz əyri adlanar, əyri düz olar.

Leksik təzad bu bənddə iki misrada bariz görünür: yalan – həqiqət, əyri – düz. Lakin düşünən beyin işığa bənzədilir və zülmətə qarşı bir opponentlik məqamında təqdim olunur ki, burada antiteza yaradılır, mövcud tezisə əks mövqedə olan bir antitezis qoyulur. Yaxud:

Səhhətin qədrini yataqda bimar
Qalandan soruş.
Azad yaşamağın qədrini ancaq,
Zindanda dustaq
Olandan soruş.

Bəzən təzad mətn daxilində o şəkildə təqdim olunur ki, bu yalnız mətn daxilində əkslik təşkil edir, konteksdən kənarda isə bu tip anlayışlar tam antonimiya yarada bilmir, nisbi xarakter daşıyır. Bu tip təzada məntiqi təzad da demək də mümkündür:

Hərə öz gümanını
Yazdı,bildi həqiqət.
Şübhə qaranlığında itirildi həqiqət.

Həqiqət sözünün əksi – antonimi yalandırsa da, mətndə şübhə sözü ona qarşı opponentlik təşkil edir. Yaxud "Təzadlar" poemasında başqa bir məntiqi təzada nəzər salmaq mümkündür:

Riyanın gah əskilən, gah artan
Hüdudsuz arşınıyla
Həqiqət ölçülərmiş...
Bir nadanın əlində
Prezident də ölərmiş!...

Əvvələn əskilmək və artmaq sözləri leksik baxımdan şeir üçün tam təzad poetik fiquru yaratmışdır. Nadan və prezident sözlərini yazıçı təxəyyülü elə bir fikir şəraitinə salmışdır ki, şeiriyyət üçün təzad yaranmışdır, konteksdən kənarda isə bu sözlər öz təzadlıq mahiyyətini itirir.

Maşın nə bilsin ki, bu ürək odu
Min qat qorxuludur yüz-yüz bombadan.

– misralarında isə mahiyyət etibarilə bir-birinə tamamilə uzaq olan anlayışları müəllif bir mətn daixilində elə bir məcazlaşdırmışdır ki, ürək odu və bomba bir-birinə zidd qütbləri əmələ gətirmişdir. Bəzən Vahabzadə atalar sözlərindən istifadə etməklə də təzad yaradır:

Zalım öz gözündə tiri seçməyir,
Özgə gözündəki qıldan danışır.

Qarşılaşdırılan vahidlərə, əksərən eyni bir sözə, leksemə əks morfemlərin – şəkilçilərin artırılması ilə morfoloji təzad yaradılır. Bu bədii ifadə vasitəsinin, təzadın bu növünün ən sadə variantı feli xəbər mövqeyində işlədilən sözlərdən birinin inkarlıq əlamətini, cümlənin təyini vəzifəsində çıxış edən kəlmələrin əks mənalı antonim şəkilçilərini qəbul etməsi ilə və s. sadə qrammatik konstruksiyalarla yaradılır:

Könüllü gəlmədik bu dünyaya biz,
Nə olar, dünyadan könüllü getsək?...

Təzad yalnız sözlərlə sərhədlənmir. Bədii dildə əks fikirlər cümlələr, misralar, bəndlər, sintaktik bütövlər arasında da verilə bilir. Bu ümumi bir müddəaya başqa bir zidd fikrin qoyulmasıyla yaranır:

Gözlə görünməyən bir zərrəylə sən
Sirrinə, sözünə vaqifəm – dedin...
Acizsən, ən yaxın dostunun hələ
Qəlbindən keçəni duya bilmədin.
Həm elə güclüsən, həm belə gücsüz,
Ağılda güclüsən, ürəkdə aciz.

Məlumdur ki, eyni bir zamanda, eyni bir məkan trayektoriyasında mövcud olan hər hansı bir şey haqqında eyni münasibətdə bir-birinə zidd iki fikir söyləmək olmaz. Lakin bu heç də o demək deyil ki, bir-birini inkar edən qarşılıqlı ziddiyyətli cəhətlər, xassələr yanaşı mövcud ola bilməz, eyni bir zamanda eyni bir predmeti təşkil edən vahidlər kimi qəbul edilə bilməz. Bəzən bədii dildə elə faktlar ortaya çıxır ki, əksliklər bir məfhumda birləşir. Belə əksliklərin bir məfhumda öz ifadəsini tapması oksimoron adlanır. B.Vahabzadə yaradıcılığında da bu yüksək poetik ifadə şəklinə rast gəlmək mümkündür. Şairin 1962-ci ildə Sabirə həsr edərək qələmə aldığı "Ağlar-güləyən" poemasının adı elə oksimorona nümunədir:

Gündə min yol adını
Lənətlə yad etdiyi
Ağlar-güləyən – budur.

Poemada satira ustasının keçdiyi həyat yolu ilə yaradıcılığı vəhdətdə təsvir olunur. Sabir idealları, dünyagörüşü, həyat səhnələri və xəyalı ilə zidd düşən yaşam tərzi poema boyunca tərənnüm olunur. Böyük bir cahillik kütləsi qarşısında Sabir azlardan, təklərdəndir. Bu fikir Vahabzadə fəlsəfəsində belə izhar olunur:

Zərrədə küllə bax! ...Şirvan dedikcə
İslam aləminə lağ etdi Sabir.
Tiyanda sabunu dağ etdikcə
Fikrində zamanı dağ etdi Sabir.

"Təzadlar" poemasında da kifayət qədər oksimoron işlənmişdir. Düşünən beyinlərə, haqsız gedişata qarşı gələn insan təfəkkürünün susdurulmağa məcbur edilməsi, haqq sözün ifadəsinin gətirdiyi məhrumiyyətlər şair qəlbini üzür, "adi insan" kimi yaşaya bilməməsindən şikayət edir:

Ax, niyə, ax, niyə bunları bildim?
Mən diri ölüydüm, bilib dirildim.
Bildim.. Ax, bu yükü götürmür ürək.

Lakin şair ümidsiz deyil, azadlıq uğrunda mübarizə əzəlidir, əbədidir. Və o, ümid edir ki, azadlıq əldə ediləcəkdir, amma bilmək lazımdır ki, azadlıq qazanılır:

Hər gün bir ölkədə qopur vəlvələ,
Zalimlər, zülümlər gəldi-gedərdir,
Bəşərin tarixi – qədimdən hələ
Azadlıq yolunda çəkişmələrdir.

Ədəbiyyat

1. A.Hacıyev "Ədəbiyyatşünaslığın əsasları". Bakı, 2009
2. A.Şükürov "Fəlsəfə" . Bakı, 2008
3. B. Vahabzadə "Seçilmiş əsərləri". I cild. Bakı, 1983
4. B. Vahabzadə "Seçilmiş əsərləri". II cild. Bakı, 1984
5. B. Vahabzadə "Seçilmiş əsərləri". II cild. Bakı, 2004
6. B. Vahabzadə "Şənbə gecəsinə gedən yol". Bakı, 1991

М.Э.Мустафаева

Философский подход и парадокс поэтическая фигура в стихах Бахтияра Вагабзаде

Резюме

Существует вечная борьба с момента его создания во Вселенной. Бахтияр имеет свои собственные идеи о контрастах жизни. В творчестве великого поэта, логический, морфологический, синтаксический и текстовой контраст отражены как разнообразие. Контраст является причиной литературы и её формой выражения. Антитеза является инструментом поэтического стиля, лексико-семантической стилистической фигурой. В этой статье борьба контрастов и противопоставлений описана и парадокс исследуются как поэтическая фигура и философская категория.

M.E.Mustafayeva

Philosophical approach and paradox poetical figure in Bakhtiyar Vahabzadeh`s poems

Summary

There is an eternal struggle since its creation in the universe. Bakhtiar has his own ideas about life's contrasts. In the poet's creativity lexical, logical, morphological, syntactic and text contrast is kind of like the diversity. Contrast is cause of the literature and a form of expression of the literature. Antithesis is a tool-poetic style, lexical-semantic stylistic figures. In this article the struggle of contrast and oppositions is described and paradox is investigated as a poetical figure and philosophical category.

Rəyçi: filol.f.d., dos. A.G.Abdullayeva

Redaksiyaya daxil olub: 09.11.2017

S.H.QAFAROVA
dosent

Bakı Slavyan Universiteti
(Bakı şəh., S.Rüstəm küç., 25)

MİR CƏLAL PAŞAYEVİN UŞAQ ƏDƏBİYYATININ FORMALAŞMASINDA ROLU

Açar sözlər: *Mir Cəlal Paşayev, uşaq ədəbiyyatı, yazıçı, hekayə, yaradıcılıq stili*
Ключевые слова: *Мир Джалал Пашаев, детская литература, писатель, рассказ, творческий стиль*
Key words: *Mir Jalal Pashayev, child's literature, writer, story, creative style*

Azərbaycan uşaq ədəbiyyatının 30-50-ci illərdə inkişafı müəyyən çətinliklərdən sonra yeni bir yola qədəm qoymuşdur. Artıq başqa sahələrdə olduğu kimi, ədəbi proseslərin gedişi də öz məfkurə sabitliyini tədricən saxlamağa nail olmuşdur. Bəzi qurumların, cərəyanların aradan qaldırılması, yaradıcılıq metodlarının konkret formada müəyyənləşməsi, uşaq ədəbiyyatının da inkişafına ideya istiqaməti verməklə, həm də onun nəzəri əsaslarını təkmilləşdirməyi, uşaqlar üçün buraxılan kitabların hər zaman cəmiyyətə yararlı, tərbiyəvi əlamətləri ilə zəngin olması ən önəmli cəhətlərdən biri hesab edilirdi.

Bütün bunları həyata keçirmək üçün var qüvvələrindən istifadə edən, maraqlı şeir, nəsr əsərləri yaradan, bu gün də ənənələri davam edən önəmli sənətkarlarımız vardı. Bunlar S.Hüseyn, C.Cabbarlı, T.Şahbazi, M.Müşfiq, S.Vurğun, M.Cəlal, Ə.Vəliyev, M.İbrahimov, Ə.Məmmədxanlı idi. Əsasən, yaradıcılıqlarında sadəlik, səmimilik, güclü poetik təsvir, uşaq fərəhinin tükənməzliyinin ifadəsi, yaşamaq uğrunda, müstəqillik uğrunda mübarizlik, təhsil almaq həvəsi, qaynar həyat yollarının pafoslu təsviri günün amalına çevrilmişdir. Bu baxımdan Mir Cəlal Paşayevin həyat lövhələri ilə zəngin hekayələri, uşaqların mənəvi aclığının qidasına çevrilmişdir. Yeni nəslin təlim-tərbiyəsində mühüm rol oynamışdır. Ən mükəmməl hekayə mövzusu ilə müasirlərinə nümunə olan Mir Cəlal yaradıcılığı bu gün də anılır. Yaradıcılığı orijinal, maraqlı, sadə, cəlbedici, gözəl üslub tərzi ilə həmişə diqqətdə olan Mir Cəlal Paşayevin uşaq ədəbiyyatının inkişafında xidmətləri əvəzsizdir. Onun geniş yaradıcılıq xidmətləri uşaq oxucusunun nəzərindən yayınmamışdır. Əsərləri həmişə əsas obrazlarının adı ilə xatırlanmışdır. Bu da yazıçı-sənətkar üçün ən xoşbəxt anlardır. Məsələn: «Bir gəncin manifesti» əsəri – Bahar, «Badam ağacları» – Ədalət, «Qaymaq» hekayəsi – Nadir kimi tanınır.

Uşaq ədəbiyyatına yazdığı əsərləri ilə misilsiz qiymət verən Mir Cəlal hər zaman uşaq psixologiyasına, yaş xüsusiyyətlərinə uyğun əsərlər yazmışdır. Əsərləri yüksək həyat müşahidələrinə əsaslanaraq dərin məna kəsb etmişdir. Mövzuları rəngarəng, bədii cizgilər aydın və inandırıcı, obrazların xarakter xüsusiyyətləri mövcud cəmiyyətin mövqeyi ilə uyğunlaşdırılmışdır. Qələmə aldığı hər bir situasiya, özünəməxsus yaradıcılıq manerası əsərlərində xoş və gözəl ovqat yaradır. Oxucunu daha yüksək zövqlə qarşılamağa qadir olan M.Cəlal yaradıcılığı öyrədən və öyrətməyə sövq edən, uzunömürlü, əbədiyaşarlığa layiq olan bir xəzinədir ki, özündən sonra gələn qələm sahibləri də istifadə edə bilir.

Yazıçının yaradıcılığı qurumayan, çeşməli bir qəlb bulağının məhsuludur. Bu bulaqdan bəhrələnən arzular fikirlərin qanadında gah keçmişə, gah da gələcəyə baş vurur. Biz bunu yaradıcılığının hər sahəsində: həm hekayə, həm povest, həm də romanlarında müşahidə edirik. Bunlar «Sara», «Badamın ləzzəti», «Badam ağacları», «Əsgər oğlu», «Qaymaq», «Ayaz», «Nanənin hünəri», «Hikmətdən xəbər», «Səfər», «Kimya tələsir», «Buz maşını», «Gülgəz», «Titrək bir səs», «Aqil», «Sözün yeri var», «Dil və əməl», «Qocaların uşaq söhbəti» və s. (4) əsərləridir.

«Bir gəncin manifesti», «Açıq kitab», «Dirilən adam», «Vətən yaraları», «İki rəssam», «Yolumuz hayanadır», «Şəfəqdən qalxanlar», «Yaşıdlarım», «Gözün aydın» və s. əsərləri də söylədiyimiz fikirləri bir növ təsdiqləyir (8).

«Zahiri təbiəti, rəftarı ilə çox sakit, mülayim görünən yazıçı insan, vətəndaş faciəsini canlandırarkən dərin, təsirli, bəzən də sarsıdıcı bir lirik, eybəcərliyi qamçılayarkən qəzəbli bir satirik, məişətdə və şüurlarda kök salmış köhnəliklərə gülərkən incə bir yumorist, xoşbəxt adamların, xüsusən şagirdlərinin, tələbələrinin həyatını, xoş əməllərini təsvir edərkən öz göyərçinlərini uçurdub arxasınca fərəhlə baxan mülayim bir seyrçidir…» (1, s.259-260).

Yazıçının əsərlərində süjet xətti real, təsviri, sadə və şirin dillə, orijinal üslubda yoğrulan, qabarılan problemlərin həlli ilə sona çatandır. Həyat gerçəkliyinə, həyat həqiqətlərinə, folklor xəzinəmizə və klassik ədəbiyyatımıza söykənən Mir Cəlal yaradıcılığında qəhrəmanların həyat yolu, tale payı bənzərsiz, həqiqətə, ədalət və azadlığa söykənən təsvirin reallıqlarından doğan obrazlardır. Bu obrazlar ən parlaq ulduzun işığına doğru addımlamaqla, ümidsizliklərindən təsəlli tapmağa çalışırlar: «… Addım səsləri yaxınlaşırdı. Uşaq səsi təkrar olundu: - Atacan! – Qızım, Ədalət! – Ay ata! – Can qızım, hardasan? – Ata, səni axtarıram. Badam ağacımı da kəsdilər. Məni döydülər, ata! Uşaq qaranlıqda özünü atasının qucağına atdı… Ağarza Ədalətin məsum, məzlum səsini bir fəryad kimi eşidirdi. Eşidir, ancaq cavab vermirdi. O, bilmirdi uşağına nə ilə və necə təsəlli versin. Onun gözü şimalda parlayan və gur işığı ilə diqqətləri çəkən qızıl ulduza dikilmişdi. Ata şəhadət barmağı ilə göstərərək, Ədalətə təsəlli verirdi: - Görürsən, qızım! Biz o ulduzun dalınca getməliyik, onun işığı və gücü bizə də nicat verəcəkdir. Qalx gedək! Ata-bala əl-ələ verib qaranlıq çöllərdən parlaq şilam ulduzuna doğru yol aldılar» (6, s.98).

Və ya «Bir gəncin manifesti» əsərində şaxtanın, soyuğun təsirindən donan Baharın işıqlı xəyal aləmi də bunu deyir, nicat yolunu xəyallarda görür.

«Ədibin 1939-cu ildə yazdığı «Bir gəncin manifesti» povestinin təsiri daha qüvvətlidir. Dəfələrlə şərh olunan və səhnələşdirilən bu əsər nəsrin yaxşı nümunələrindən biri kimi yüksək qiymətləndirilmiş, vətəndaş müharibəsi dövrü hadisələrinə həsr olunan romanlar içərisində xüsusi yer tutmuşdur. Təsadüfi deyildir ki, Yazıçıların II Ümumittifaq qurultayında bu əsərin adı yaxşılar sırasında çəkilmişdir» (9, s.74).

Geniş, məhsuldar yaradıcılığa malik olan Mir Cəlal Paşayevin bütün əsərləri kimi «Bir gəncin manifesti» əsəri də həyat fəlsəfəsi, həyat reallıqları, zülm-rahatlıq, ədalət-haqsızlıq, qeyrət-namus və bəşəri duyumların fövqündə yaranmışdır. Xarakterik, bitkin, obrazların dili sadə, fikri aydın, ürək qovuran hadisələrin bədii təsviri detallarına qədər əhatəlidir. Yalnız bu əsərə görə də «yazıçı» adını qazana bilən Mir Cəlal Paşayevdir.

«Həyat və azadlıq hər gün onların uğrunda mübarizə aparmağa layiq olan insanlara məxsusdur» - ifadəsi Mir Cəlal amalının ən gözəl təsviridir.

Oxucu qəlbində dərin izlər buraxan Baharın acı tale yolu bədii nəsrin maraqlı, düşündürücü təsvir obyektidir. Bəzi ədəbiyyatşünaslarımız yazıçının bu mövzunu «Qaraca qız»dan təsirlənərək yazdığını qeyd edirlər, amma mən düşünürəm ki, öz həyatını düşünərək yazmışdı. Axı qardaşının ümidinə qalan sənətkarın təhsil almağa bəlkə də imkanı yox idi. O, «şimal ulduzuna» üz çevirib gələn, xeyriyyə cəmiyyətinin köməyi ilə təhsil alan, dərin zəkası, istedadı, savadı ilə fərqlənən, arxasız, köməksiz Mir Cəlal idi. Daim təhsil almağa həvəsli olmuşdu. Zəhmətinin, əməyinin nəticəsini isə xalq, onu sevən oxucu və mövcud hökumət vermişdi. O, «Qafqazın müdafiəsinə görə», «Əmək igidliyinə görə» medalları (1944), «1941-1945-ci illərdə Böyük Vətən müharibəsində fədakar əməyinə görə» (1948), «Qırmızı əmək bayrağı» (1962), «Oktyabr inqilabı» (1978) və iki dəfə «Şərəf nişanı» ordenləri (1950, 1958), iki dəfə Fəxri fərman, «Qabaqcıl maarif xadimi» nişanı ilə təltif olunmuşdur.

Baharın arzuları, istəyi böyük sənətkarın şəxsində uğurlu olmuşdur. Gəncə Pedaqoji Texnikumunu oxuyan görkəmli ədib, Kazan Şərq Pedaqoji İnstitutunun ədəbiyyat şöbəsində (1930-1932), Azərbaycan Dövlət Elmi-Tədqiqat İnstitutunun aspiranturasında (1932-1935)

təhsil almışdır. 1940-cı ildə namizədlik, 1947-ci ildə doktorluq dissertasiyası yazmışdır. Əlli il elmlə və yaradıcılıqla məşğul olmuşdur. Bədii əsərləri ilə bərabər müxtəlif elmi məqalələrin, monoqrafiya və dərsliklərin müəllifidir.

1948-ci ildən universitetin professoru kimi fəaliyyət göstərmişdir.

Müxtəlif illərdə Azərbaycandan nümayəndə heyətində və yazıçıların qurultayında olmuşdur. Ömrünü xalqının və doğmalarının gözəl günlərinə doğru addımlamışdır. 1978-ci ildə vəfat etmişdir. Fəxri Xiyabanda dəfn edilmişdir.

Ədəbiyyat

1. Cəfərov M. Sənət yollarında. Bakı, 1975, s.259-260
2. Əsgərli F. Ədəbi düşüncələr. Bakı, 2004.
3. İsmayılov Y. Mir Cəlalın yaradıcılığı. Bakı, 1975.
4. Namazov Q. Azərbaycan uşaq ədəbiyyatı. 2007
5. Paşayev M.C. Biblioqrafiya. Bakı, 1968.
6. Paşayev M.C. Əsərləri. Badam ağacları. Bakı, 2007, s.98
7. Xəlil Z. Azərbaycan uşaq ədəbiyyatı (rus dilində). Moskva, 1987.
8. Xəlil Z., Əsgərli F. Uşaq ədəbiyyatı. 2007
9. Xəndan C. Ədəbiyyatımızın dünəni və bu günü. Bakı, 1980, s.74

С.Х.Гафарова

Роль Мир Джалала Пашаева в формировании детской литературы

Резюме

Выдающийся ученый, литературовед, писатель и педагог Мир Джалал Пашаев внес огромную лепту в развитие азербайджанской науки, литературы и образования XX века. Свои первые произведения Мир Джалал написал в 20-30-х годах прошлого века: это были стихи, а затем очерки и рассказы, но вскоре он стал известен как писатель, обладающий талантливым и оригинальным творческим стилем. За пятьдесят лет своей творческой деятельности он приобрел славу выдающегося прозаика и занял свое достойное место в истории азербайджанской литературы. Проза Мир Джалала – это важный этап в развитии азербайджанской литературы XX века.

В статье анализируется творчество Мир Джалала, в частности его произведения, написанные для детей.

S.H.Gafarova

Mir Jalal Pashayev's role in children's literature

Summary

An outstanding scientist, literary critic, writer and lecturer Mir Jalal Pashayev made a huge contribution to the development of Azerbaijani science, literature and education in the XX century. Mir Jalal wrote his first works in the 20-30 years of the last century: it was poetry, then essays and short stories, but soon he became known as a writer, having talented and original creative style. Over fifty years of his creative activity, he gained fame as an outstanding writer and has taken its rightful place in the history of Azerbaijani literature. The prose of Mir Jalal is an important stage in the development of Azerbaijani literature of XX century.

Creativity of Mir Jalal, particularly his histories written for children are analyzed in the article.

Rəyçi: filol.e.d. L.M.İmaməliyeva

Redaksiyaya daxil olub: 11.12.2017

Л.Э.МИРЗОЕВА
доктор филологических наук

Бакинский славянский университет
(г. Баку, ул. С.Рустама, 25)

ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИЕ МОТИВЫ В ПИСЬМАХ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДЕЯТЕЛЯ МАРКА ЦИЦЕРОНА ПЕРИОДА I ТРИУМВИРАТА, ЕГО КРУШЕНИЯ И ГРАЖДАНСКОЙ ВОЙНЫ

Ключевые слова: *идеологическое содержание, Римская Империя, крушение Республики*
Açar sözlər: *ideoloji məzmun, Roma İmperiyası, respublikanın dağılması*
Key words: *ideological and artistic content, the Roman Empire, the collapse of the Republic*

Содержание писем Марка Цицерона отражает злободневные автору политические и мировоззренческие проблемы.

Время гегемонии I триумвирата – это канун кровопролитной гражданской войны. Цицерон как важный политик оказался меж «трех огней» - Гнеем Помпеем, Марком Крассом и Юлием Цезарем. Он мешал одному, спорил с другим, оспаривал действия третьего. Пытаясь избавиться от чересчур бдительного соперника, Цицерона отсылают в Египет. Обиженный таким отношением, он сетует на свое время, к которому принадлежал, в письме своему другу Аттику: «… Стыжусь Троян и Троянок…(…) Что скажут наши лучшие люди, если только такие остались? Приманкой награды заставили меня переменить мнение… (…) А что история скажет обо мне через 600 лет? А мнение потомства для меня гораздо дороже всех толков людей, теперь живущих…» (3, с.279)

И снова о своей, такой неблагожелательной к нему, эпохе: «Предпочитаю плыть дурно, лишь бы другой управлял судном, чем быть кормчим для таких неблагодарных пассажиров». (3, с.279) Или: «И до того утратил я всякую энергию среди затишья, в котором мы теперь коснеем, что предпочитаю лучше попасть под власть тирана, чем бороться с ним, хотя бы и при самых верных надеждах». (3, с.279)

Цицерон, несмотря на свое опальное положение, реагирует на каждый импульс политической деятельности триумвиров. Откликаясь на их предложение отмены таможенных пошлин и разделения Кампанского поля между римским плебсом, он открыто высмеивает это предприятие, опасаясь, что «внутренних общественных сборов» в Империи не останется вообще. (3, с.279-280)

«Обдуманно он (Помпей) готовит тиранию. Что же иное значит тесный родственный союз,[1] раздел Кампанского поля, расточение денег? Будь это верх зла, то и в таком случае его было бы слишком много… (…) Никогда не дошли бы они (триумвиры) до этого, если бы не готовили себе путь к тому, что еще гибельнее» (3, с.280). Резко Цицерон высказывается о характере политики в его государстве: «Попались мы кругом; теперь не отказываемся и рабствовать, но как самого большого опасаемся уже смерти и ссылки, а и они, по моему мнению, легче всего этого. Цель наших властителей – не оставить кому-либо возможность какой-либо щедрости (раздать все самим)». (3, с.280) «…Нет надежды никакой, чтобы не только частные лица были когда-либо свободны, но даже и должностные» (3, с.280-281). Далее Цицерон пишет, что Цезарь «весьма ласково» предложил ему стать его легатом. Это «обезопасило бы» (3, с.281) Цицерона, но тот бежать не желает, но «желает вести борьбу» (3, с.281).

[1] Намек на то, что в целях политического продвижения Цезарь выдал свою дочь Юлию за Помпея.

Власть трех декурионов сильно претила Цицерону. Он пишет Аттику в своем 19 письме (кн. 2): «Знай, что еще никогда и ничто не было так позорно, так гнусно, так оскорбительно для всех сословий, родов и возрастов, как теперешнее положение дел, более, поистине, чем бы я хотел, и во всяком случае, чем я ожидал» (3, с.281). Цицерон считает, что Помпей как политик «провалился совершенно» (3, с.281). А когда в театр заходит Цезарь, его встречают лишь «глухими рукоплесканиями» (3, с.281).

В 20 - м письме Аттику Цицерон пишет о кризисе римского общества и винит в этом политический крах триумвиров: «Какой-то новый недуг овладел обществом; между тем как все то, что сделалось, не одобряют, жалуются, скорбят, разнообразия в деле нет никакого, явно говорят и уже громко стонут, а лечения никакого нет. Явно идти против невозможно без резни, да и не видим, чем могут кончиться эти уступки, кроме совершенной гибели». (3, с.282) В 21 - м письме (2 кн.) Цицерон продолжает тему критики своего общества с триумвирами во главе: «А что о нем (об обществе) много толковать? Оно погибло окончательно, и положение тем прискорбнее, господство это (триумвиров), приятное черни, людям благонамеренным тяжело, но не гибельно. Теперь же все это до того всем ненавистно, что в ужас прихожу, какой только может иметь исход». (3, с.282).

Толчком к распаду триумвирата послужили смерть жены Помпея, дочери Юлия Цезаря (70 г. до н.э.) и гибель Марка Красса в войне с парфянами (71 г. до н.э.). Начало открытого конфликта Помпея и Цезаря относится к 73 г.

Перед Цицероном встал сложный выбор – в это смутное время противостояния неугомонных политиков – чьей креатурой себя определить, Помпея или Цезаря? Читаем в следующем письме к Аттику: «Следуя твоему совету, я одним дорожил, потому что он мне оказал великую услугу, а другим, потому что он был настолько силен. (…) Я получил и от Цезаря, и от Помпея (…) письма, где (…) и тот, и другой ставят меня выше всех других своих близких». (3, с.302).

После долгих колебаний Цицерон примыкает к Помпею. «Для меня лодка одна, где у руля Помпей… а самого Помпея буду склонять один на один к примирению… (…) Вижу, предстоит нам дело иметь с человеком самым смелым и на все готовым… (Имеет в виду Цезаря)» (3, с.302).

Противостояние Помпея и Цезаря усугублялось, и тяжелые последствия этого, уже вышедшего за рамки здравого смысла, политического конфликта, Цицерон не мог не предвидеть. Он пишет: «Дела общественные внушают мне все более и более опасений. И между гражданами благонамеренными нет никакого единодушия… Мир нам необходим. Победа, чья бы то ни была, много зла принесет, и во всяком случае явится нам самовластитель…» (3, с.303)

Когда Цезарь перешел Рубикон, ознаменовав, тем самым, начало гражданской войны, Цицерон написал Аттику: «О, несчастный и безумный человек, который никогда не прозревал и тени прекрасного! И он говорит, что все это делает во имя достоинства! (…) А честно ли держать войска без согласия властей, с оружием в руках занимать города и пролагать дорогу внутрь отечества?» (3, с.306).

Приведем здесь отрывок из письма, в котором Цицерон снова высказывается об особенностях современного ему общества, а также о причинах разгара кровопролитной гражданской войны: «Да скажи мне (Аттик), где это сословие благонамеренных?.. Отдельные личности есть, не более… Не думаешь ли ты, что те боятся быть под царской властью, кто от нее никогда не отказывался, лишь бы оставаться в покое?..». (3, с.303)

Когда Помпей бежал из Рима, Цицерон на это откликнулся следующим образом: «Рим остался без должностных лиц, без сената» (3, с.306). И далее, не без доли сарказма, продолжает: «Что за война – видишь сам: она до того гражданская, что и возникла не от раздоров между гражданами, но от дерзости одного гибельного гражданина; а он силен…» Это была вполне конкретная аллюзия на Цезаря. И далее о нем: «…А чего

надо опасаться от того, кто эти храмы и строения считает не отечеством, а готовой добычей?» (3, с.307) И уже без аллюзий: «Не вижу ни пяди земли в Италии, которая не была бы во власти Цезаря». (кн. 7, письм. 21). Кн. 8, письм. 2: «Он (Помпей) покинул город, то есть отечество» (3, с.312). Цицерон оправдывает свой решительный отказ Помпею следовать за ним следующим образом: «Я охотно умер бы за Помпея; для меня нет дороже человека; но не думаю, чтобы в нем одном была вся надежда на спасение общественного дела…» (3, с.312).

Собственно, об обоих, развязавших из-за своих тщеславных амбиций гражданскую войну, политиках, Цицерон в равной мере невысокого мнения: «И тот, и другой ищут только господства, а вовсе не того, чтобы их отечество было счастливо и в чести» (…) «Ни тому, ни другому не нужно нашего благополучия. И тот, и другой хотят царствовать…» (3, с.313).

Содержание писем древнеримского государственного деятеля Марка Туллия Цицерона отражает особенности злободневных проблем времени социально-политических перемен в Римской Империи преддверия новой эры. В огне гражданских войн погибла Республика, на руинах которой утвердилась диктатура Юлия Цезаря. Под обломками республиканского строя были погребены судьбы многих достойных людей того времени. Среди них – имя выдающегося политического деятеля, оратора, адвоката и писателя Марка Туллия Цицерона.

Публицистика Марка Цицерона представляет собой очень важный материал о социально – политических и мировоззренческих проблемах эпохи крушения Республики. Для нас же это – бесценный памятник, позволяющий понять и представить особенности давно ушедшего мира с его удивительной историей и теми великими людьми, что ее творили.

Литература

1. Куманецкий К. История культуры Древней Греции и Рима. М.: Высшая школа, 1990
2. Тронский И.М. История античной литературы. М.: Высш. шк.,1983.
3. Цицерон Марк Туллий. Цезарь в письмах Цицерона. Гай Юлий Цезарь. История Галльской войны. АСТ Москва, 2009, с. 267-323.

L.Ə.Mirzəyeva

“Siyasi xadim Siseronun məktublarında birinci Triumvirat dövrü, onun dağılması və vətəndaş müharibələri haqqında publisistik motivlər”

Xülasə

“Siyasi xadim Siseronun məktublarında birinci Triumvirat dövrü, onun dağılması və vətəndaş müharibələri haqqında publisistik motivlər” adlı məqalədə Roma imperiyasının ən ağır tarixi dövrünün – Respublikanın dağılması ilə bağlı Siseronun publisistik məktublarının ideoloji-bədii məzmunu təhlil olunur. Siseronun məktubları nəzərə alınan vaxtın sosial-siyasi aspektini aydın şəkildə əks etdirir.

L.A.Mirzayeva

«Publicistic motives in the letters of Cicero's politician from the era of the Triumvirate, his downfall and civil war»

Summary

In the article «Publicistic motives in the letters of Cicero's politician from the era of the Triumvirate, his downfall and civil war», the ideological and artistic content of Cicero's journalism is analyzed in the most difficult period of the Roman Empire – the collapse of the Republic. Cicero's letters clearly reflect the socio-political aspect of the time under consideration.

Рецензент: д.ф. по филол., доц. Ш.Ш.Мусаев
Redaksiyaya daxil olub: 03.10.2017

PEDAQOGİKA. METODİKA. PSİXOLOGİYA – ПЕДАГОГИКА. МЕТОДИКА. ПСИХОЛОГИЯ.

N.İ.ABDULLAYEVA
e-mail: nermin.abdullayeva.1991@inbox.ru

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti
(Bakı şəh., Ü.Hacıbəyov küç., 68)

KİÇİK YAŞLI MƏKTƏBLİLƏRİN TƏLİM ÇƏTİNLİKLƏRİNİN PSİXOLOJİ XÜSUSİYYƏTLƏRİ

Açar sözlər: *kiçik yaşlı məktəbli, təlim fəaliyyəti, təlim çətinliyi, təlim müvəffəqiyyəti, təlim motivasiyası, idrak prosesləri*

Ключевые слова: *младший школьник, учебная деятельность, трудность в учебе, успехи в учебе, учебная мотивация, познавательные процессы*

Key words: *primary schoolchildren, activities of training, difficulty of training, success of training, motivation of training, processes of cognition*

Azərbaycanın XX əsrdə mənəvi inkişafının ən mühüm nəticələrindən biri ölkədə müasir təhsil sisteminin yaradılması təşəbbüsü olmuşdur. Təhsil Sahəsində hazırlanmış İslahat Proqramı qabaqcıl beynəlxalq təcrübəyə əsaslanan Milli təhsil quruculuğunun inkişaf yollarını müəyyənləşdirməyə imkan verdi.

XXI əsrin əvvəllərində aparılan kurikulum islahatı pedaqoji prosesdə müəllimlərin istiqamətverici rolunun artırılması, öyrətmək üçün öyrənmə, bütün şagirdlərin öyrənmə prosesinə fəal cəlb edilməsi və davamlı fəaliyyət göstərə bilmək keyfiyyətlərinin aşılanması, hər bir öyrənənin fərd kimi qəbul edilməsi, fərqləndirilməsi kimi məqsədlərin həyata keçirilməsinə söykənir. Dünya ölkələrinin bir çoxunda (ABŞ, Böyük Britaniya, Rusiya, Hollandiya, Avstraliya, Finlandiya, Kanada, Braziliya, İsveç, Türkiyə və s.) və o cümlədən respublikamızda təhsil sisteminin konseptual əsasını kurikulumlar təşkil edir. 2006-cı ildə "Azərbaycan Respublikasında ümumi təhsilin Konsepsiyası (Milli Kurikulumu)" qəbul edildi. Kurikulum təlim prosesi ilə bağlı bütün fəaliyyətlərin səmərəli təşkilinə, məqsədyönlü və ardıcıl həyata keçirilməsinə imkan yaradan konseptual sənəddir. 2008-2009-cu dərs ilində ölkəmizdə ilk dəfə ibtidai təhsil pilləsində tətbiqinə başlanmış milli kurikulumun məzmunu ilə tanışlıqdan aydın olur ki, kiçik yaşlı məktəblilərin təlim fəaliyyəti şagirdyönlülük, inkişafyönlülük, nəticəyönlülük kimi tələblər əsas götürülərək təşkil olunur. 2008-2017-ci illər müddətində kurikulumun kiçikyaşlı məktəblilərin təlimi baxımından yekun nəticəsi kimi demək mümkündür ki, bu sistemin tətbiqi təhsilimizə subyektlərin qarşılıqlı fəaliyyətini gətirmişdir.

Təlimdə subyekt-subyekt münasibətləri özündə öyrədən-öyrənən, tərbiyə edən-tərbiyə olunan, inkişaf etdirən-inkişaf edən arasındakı qarşılıqlı təsir münasibətlərini əks etdirdiyindən belə mürəkkəb münasibətlər sistemində adekvat yol və vasitələrin tapılması bir sıra çətinliklərin yaranmasına səbəb olur.

Kurikulumun tətbiqi bir çox ziddiyyət və çətinliklər də yaratmışdır. Bu barədə təhsil naziri M. Cabbarov öz müsahibəsində qeyd etmişdir: "Biz 2008-2009-cu tədris ilində təhsil sistemimizdə yeni kurikulumun tətbiq olunmasına başlamışıq. Amma müəllimlərə "yeni kuriku-

lumun tələbləri nədir, bu, onların işində, peşəkar hazırlığında hansı yenilikləri və hazırlıqları tələb edir" mövzusunda təlim və tədris aparmağı unutmuşuq. Bunun hansı nəticələrə gətirib çıxara biləcəyi aydındır" (9). Yeni kurikulumların tətbiqi özüylə bərabər təlimdə psixoloji cəhətdən yenidənqurmanın bir sıra çətinliklərini də meydana çıxardı. Müşahidələr göstərir ki, ibtidai sinif müəllimləri arasında hələ də onu tətbiq etməyə psixoloji, pedaqoji, metodik cəhətdən hazır olmayanlar da vardır. Buradan da məlum olduğu kimi müəllimlər kurikuluma öz başa düşdükləri kimi yanaşırlar. Bu da problemi çətinləşdirməklə bərabər, həm də aktuallaşdırır.

Hazırda həyata keçirilən kurikulum islahatına uyğun olaraq kurikulumların nəzəri-pedaqoji problemləri ilə yanaşı, psixoloji problemlərinin də öyrənilməsi kiçikyaşlı məktəblilərin təlim çətinliklərinin müəyyənləşdirilməsi baxımından zəruridir. Təhsil sistemi konsepsiyasının psixolojiləşdirilməsi günün əsas tələbidir. Bu məqsədlə tədris proqramlarının işlənilməsi və dərsliklərin tərtibindən tutmuş bu prosesdə üzləşdiyimiz pedaqoji proses, öyrənmə və mənimsəmə, pedaqoji münasibət, birgə fəaliyyət, təlim çətinlikləri və s. problemlərin həlli həyata keçirilməlidir.

Təhsil siyasətinin həyata keçirilməsinə Azərbaycan psixoloqlarının köməyi böyük olmuşdur. Prof. Ə.T. Baxşəliyev XX əsrdə Azərbaycanda kiçikyaşlı məktəblilərin təlim fəaliyyətinin psixoloji problemləri ilə bağlı aparılan eksperimental tədqiqatları və onların müasir vəziyyətini tədqiq etmişdir. Həmin tədqiqatlarda kiçikyaşlı məktəblilərin psixi inkişafının əsas qanunauyğunluqları öyrənilmiş və bu istiqamətdə müəllimlərə kömək edilmişdir. Lakin XXI əsrin ilk 2 onilliyində bu sahədə yeni axtarışların aparılmasına ciddi ehtiyac vardır.

Kiçik yaşlı məktəblilərin təlim fəaliyyətinin müxtəlif tərəfləri həm pedaqogika, həm psixologiya elmlərinin ayrı-ayrı sahələrində tədqiq olunsa da, bir sıra məsələlər lazımınca araşdırılmamışdır. Kiçik yaşlı məktəblilərin təlim çətinliklərinin psixoloji xüsusiyyətlərinin müəyyənləşdirilməsi də bu qəbildəndir. Bu problemin bu və ya digər tərəfləri, xüsusilə təlimə keçidin ilk dövrlərində kiçikyaşlı məktəblilərin təlim fəaliyyətində müşahidə olunan çətinliklər müxtəlif tədqiqatçılar tərəfindən fraqmentar, yaxud qabarıq işıqlandırılmış, lakin müasir dövrdə təhsilimizdə kurikulumların tətbiqi şəraitində kiçikyaşlı məktəblilərin təlim çətinlikləri və onların psixoloji xüsusiyyətləri diqqətdən kənar qalmışdır.

Fənn kurikulumlarının tətbiqi şəraitində kiçikyaşlı məktəblilərin təliminin psixoloji problemlərinin öyrənilməsinə diqqət artırılmalıdır. Təhsil konsepsiyasında fundamental psixoloji təhsil standartları kimi təfəkkür və təxəyyül problemi xüsusi yer tutur.

"Hazırda məktəb psixoloqları fənn kurikulumlarının məzmunundan məlumatsız olduqlarına görə bu sahədə müəllimlərə lazımi köməklik göstərməkdə çətinlik çəkirlər. Müəllimlər isə problemə sırf pedaqoji aspektdən yanaşaraq şagirdlərin bacarıqlarını qiymətləndirərkən təlim prosesinin fərdiləşdirilməsi və diferensiallaşdırılması prinsipinə ciddi əməl etmirlər. Nəticədə şagirdin gələcək həyatı üçün zəruri olan bacarıqların inkişafı yetərincə təmin edilmir. Bu problemin həlli məqsədilə məktəb psixoloqlarının fənn kurikulumlarının strukturu və məzmunu, strategiyası, planlaşdırılması və qiymətləndirmə meyarları ilə tanışlığını təşkil etmək lazımdır" (2, 62).

Müasir şəraitdə kiçikyaşlı məktəblilərin təlim fəaliyyəti zamanı qarşılaşdıqları çətinliklərin psixoloji cəhətdən təhlili məsələsi gündəmə gəlir. Müasir təhsil konsepsiyasının özəyində şagirdin psixoloji siması durur. Təlim prosesinin şagirdə yönəlməsi müəllimin də funksiyalarını dəyişmişdir. Müəllimlərin əlaqələndirici, istiqamətverici, məsləhətçi, şagirdlərin isə tədqiqatçı, təcrübəçi, yaradıcı subyektlər kimi qarşılıqlı əməkdaşlıq fəaliyyətləri üçün şərait yaranmışdır.

Kiçikyaşlı məktəblilərin təlim çətinliklərinin mövcud olması ibtidai təhsilin real vəziyyətinin öyrənilməsinə ciddi zərurət yaradır. Bundan sonra təlim çətinliklərinin hansı şəraitdə yaranması təyin edilə bilər. Kiçikyaşlı məktəblilərin təlim fəaliyyəti zamanı qarşılaşdıqları çətinliklərin əsas təzahürləri, məzmun və xarakteri özünün psixoloji mahiyyətinə görə fərqlidir və bu fərqlərin üzə çıxarılması zəruridir.

Ümumiyyətlə, kiçikyaşlı məktəblinin təlimlə bağlı çətinlikləri varsa, əldə olunan təlim nəticələrinə, onların təlim müvəffəqiyyətinə təsiri qaçılmazdır. İbtidai siniflərdə kiçikyaşlı

məktəblilərin tədris uğurlarına nəzər yetirsək, təlimdə çətinlikləri olan nə qədər şagirdə rast gələ bilərik. Təlim fəaliyyətində çətinliyin olub-olmamasını, ümumiyyətlə, təlim tapşırıqlarının çətinliklə yerinə yetirilib-yetirilməməsini kiçikyaşlı məktəblilərin təlim nəticələri əsasında üzə çıxarmaq mümkündür. "Bir qrup psixoloqların fikrincə, Azərbaycandakı indiki tədris sistemi proqram baxımından oğlan, metodika baxımından isə qız psixologiyasının tələblərinə cavab verir. Bunu təsdiqləyən fakt kimi, hələ aşağı siniflərdən dərslərdə qızların oğlanlara nisbətən fəallığını misal göstərmək olar" (7, 211).

Kiçikyaşlı məktəblilərin təlim fəaliyyəti prosesində rastlaşdıqları çətinliklərinin daxili (psixoloji) xüsusiyyətlərini nəzərə alaraq (məsələn, təlimin ilk mərhələsində uşağın idrak proseslərinin lazımi səviyyədə inkişaf etməməsi, başqa sözlə təlim fəaliyyəti ilə bağlı zəruri olan fikri əməliyyatların yetişməməsi) onların səriştəsizlikdə, tənbəllikdə, təlimə qabiliyyətsizlikdə günahlandırılmasına yol verilməməlidir. Kiçikyaşlı məktəblilərin bir 45 dəqiqə ərzində dərsi dinləyə bilməməsi, diqqətinin zəifliyi, mətni və oradakı anlayışları qavraya bilməməsi, dərketmə səviyyəsinin aşağı olması, yaddasaxlama, yadasalmanın zəifliyi, idrak maraqlarının zəifliyi və s. daxili xüsusiyyətlərə aiddir. Təlimin ilk illərində kiçikyaşlı məktəblilərin təlim prosesində yaranmış belə psixoloji çətinliklərinin səbəblərini onların məktəb həyatına adaptasiya olmamalarında axtarmaq və onları pillə-pillə yoluna qoymaq lazımdır. Kiçikyaşlı məktəblilərdə intellektual inkişaf aydın hiss edilməsə də onlar çoxlu psixoloji çətinliklərlə rastlaşırlar. Kiçikyaşlı məktəblilərdə disqrafiya (yazı), disleksiya (qiraət), diskalaliya (hesablama) kimi psixoloji çətinliklər özünü göstərir. Amerika psixoloqlarının, tədqiqatçılarının fikrincə, kiçikyaşlı məktəblilərdə bu psixoloji çətinliklər əsas idrak prosesləri olan qavrayış, diqqət və təfəkkürün fəaliyyəti ilə bilavasitə əlaqədardır.

Yeni inkişaf şəraiti, yeni çevrə, yeni fəaliyyət növü, yeni əqli yük, yeni tələblər bu mərhələdə çətinliklərin olmasının təbiiliyinə şübhə yaratmır. Həmçinin təlimin ilk günlərində şagirdlərlə qarşılıqlı əlaqə və ünsiyyət yaradılması sahəsindəki çətinliklər qaçılmazdır. Kiçik yaşlı məktəblilərin təlim çətinlikləri ilə bağlı öz aləminə çəkilməsinə yol vermək olmaz. Onlara lazımi kömək göstərmək üçün əlverişli ünsiyyət və fəaliyyət şəraiti yaradılmalıdır.

Təlimin ilk dövrlərində müşahidə olunan təlim çətinlikləri əsasən məktəb təliminə başlamaqla bağlı olur. Bu dövrdə uşağın psixikasında bir sıra psixo-sosial dəyişikliklər baş verir. Həmyaşıdları ilə ünsiyyət qurmaq, müəllimlə qarşılıqlı münasibətlər, öz hərəkət, rəftar və davranışını məktəbin daxili qaydaları əsasında həyata keçirmək və digər hallar onun təlim fəaliyyətində psixoloji çətinliklər yaradır.

Kiçikyaşlı məktəblilərin təlim çətinlikləri probleminin kökündəki səbəbləri bilmədən ona qarşı mübarizə yollarını və əsasən hansılardan istifadənin daha effektiv olduğunu müəyyənləşdirmək çətindir. Kiçikyaşlı məktəblilərin təlim fəaliyyətinin ilk dövrlərində qarşılaşdıqları çətinliklərin səbəb və mexanizminin tədqiqinin böyük nəzəri əhəmiyyəti vardır. Çünki çətinlikləri yaradan mexanizmin müəyyənləşdirilməsi onun aradan qaldırılması üçün uyğun mexanizmin qurulmasına imkan verir. Bu məqsədlə kiçikyaşlı məktəblilərin təlim çətinliklərini formalaşdıran psixoloji nüansların müəyyənləşdirilməsinin, onların bu sahədəki çətinliklərinin psixoloji təsnifatının aparılmasının və buna müvafiq olaraq psixoloji təsir vasitələrinin seçilməsinin onların aradan qaldırılmasında əhəmiyyəti böyükdür.

Bu problemin məktəb səviyyəsində aradan qaldırılmasında məktəb psixoloqunun iştirakı daha vacibdir. Prof. Ə. Əlizadənin fikrini əsas gətirərək deyə bilərik ki, bu işdə "psixoloq-müəllim-şagird" modelli əlaqəyə əsaslanmaq məqsədəuyğundur.

Kiçikyaşlı məktəblilərin təlim fəaliyyətinə başlamaqla bağlı psixoloji çətinliklərini təxmini də olsa aşağıdakı kimi qruplaşdıra bilərik:

1. Təlim fəaliyyətinin və təlim vərdişlərinin formalaşmaması ilə bağlı çətinliklər;

2. Öz fikrini ifadə etməklə bağlı çətinliklər (məsələn, müəllimdən icazə almaq istəyir, qorxur, suala cavab vermək istəyir, lakin özünə inanmır, utanır və s.);

3. Məktəb qaydaları ilə bağlı çətinliklər;

4. Dərs dinləməklə bağlı çətinliklər;
5. Oxu və yazı vərdişlərinin yaranması ilə bağlı çətinliklər;
6. Təlim materialları ilə bağlı çətinliklər;
7. Müəllim-şagird münasibətləri ilə bağlı çətinliklər;
8. Şagird-şagird münasibətləri ilə bağlı çətinliklər;
9. Məktəbə emosional münasibətin, təlim motivasiyasının mövcud inkişaf səviyyəsinin səbəb olduğu çətinliklər.

Tədrisin ilk mərhələlərində kiçikyaşlı məktəblilər məktəb qaydalarına uyğunlaşmaqda çətinlik çəkirlər. Məktəb qaydaları dedikdə, parta arxasında oturmaq, sinifdən icazə ilə çıxıb, icazə ilə daxil olmaq, öz növbəsini gözləmək və s. nəzərdə tutulur. İlk vaxtlar çətinlik onların hərəkətə meyl və çoxluğundan irəli gəlir. Belə ki, kiçikyaşlı məktəblilər özlərinin müxtəlif hərəkətlərini dayandırmağa və bədənlərini müəyyən vəziyyətdə saxlamağa məcburdur. Bunun nəticəsində bədənin bəzi üzvləri çox enerji sərf edərək yorulduğu halda digər bəzi üzvlərdə genetik enerji yüksəlir və kiçikyaşlı məktəblilərin hərəkətə meyl və tələbatları qüvvətlənir. Nəticədə, dərs zamanı onlar özündən asılı olmayaraq bəzi hərəkətlər edirlər və onlar üçün bu hərəkətlərin qarşısını almaq çətinləşir və bu zəmində onlarda diqqətsizlik formalaşır.

Sabit, davamlı, məhsuldar keyfiyyətlərə malik olan ixtiyari diqqət dərsin kiçikyaşlı məktəbli tərəfindən dinlənilməsinə və qavranılmasına, mənimsənilməsinə şərait yaradır. Lakin təlimin ilk dövrlərində kiçikyaşlı məktəblilərdə iradə və ixtiyari diqqətin az inkişaf etməsi nəticəsində iradə və ixtiyari diqqətcə zəif olan kiçik yaşlı məktəblilər dərsi sonuna kimi və sistemli şəkildə dinləməklə bağlı çətinlik çəkirlər. Sinifdəki şagirdlərin bir qismi dərs dinləməklə bağlı çətinlik çəksələr də, digər qismində onlar dərsi yaxşı dinləyirlər. Bu həm də onların iradə və ixtiyari diqqətinin inkişafından asılıdır. İxtiyari diqqətin tərbiyəsinə yönəlmiş yaş səviyyəsinə müvafiq və onlarda maraq yaradan, zehni qabiliyyətlərinin inkişafına uyğun fəaliyyət üsullarından, vasitələrindən, təlim materiallarından istifadə olunmalıdır. Dərs tempinin sürəti seçilərkən öyrənənlərin diqqətinin sürətinin nəzərə alınması vacibdir. Çünki diqqətin sürəti fərdi olaraq dəyişir və diqqətin sürəti kiçikyaşlı məktəblilərdə nisbətən azdır. Bunun nəzərə alınmaması dərsin dinlənilməsi ilə bağlı çətinlikləri şərtləndirən amillərdəndir.

Bu dövrdə oxu prosesinə yiyələnməkdə əsaslı kəmiyyət və keyfiyyət dəyişiklikləri baş verir. Oxu vərdişinin inkişafı təlim müvəffəqiyyətinə müsbət təsir edir. Oxu vərdişi gərgin səy, iradə tələb edir.

Təlimdə oxuda olan çətinliyi, oxunun kompleks pozulmasını adlandırmaq üçün disleksiya terminindən istifadə olunur. Oxunun pozulmasının bir sıra aparıcı səbəbləri mövcuddur. Görmə, görmə-məkan qavrayışının, yaddaşın formalaşmaması səbəbli vizual disleksiya (görmə disleksiyası) formalaşır. Təlimdə oxu çətinliklərinin bir səbəbi də nitq funksiyasının formalaşmaması ilə bağlı olub, verbal disleksiya (nitq disleksiyası) adlandırılır.

Kiçikyaşlı məktəblilərin oxu çətinliklərinin əsas səbəblərini aşağıdakı kimi müəyyənləşdirə bilərik:

1) Oxu vərdişlərinin yaranmaması;
2) İntonasiyaya düzgün əməl edilməməsi;
3) Bəzən mətndəki məfhumların mürəkkəbliyi, anlaşılmaması;
4) Görmə qavrayışının məhdudluğu;
5) Fonematik təhlilin ilk vaxtlar yüksək inkişaf etməməsi;
6) Semantikanın düzgün dərk edilməməsi;
7) Lüğət ehtiyatının məhdudluğu.

Yenicə oxumağa başlayan kiçikyaşlı məktəblinin oxu çətinliklərinin bir sıra psixoloji xüsusiyyətlərinə nəzər salaq. Belə ki, yenicə oxumağa başlayan kiçikyaşlı məktəblinin yalnız bir hərfi görməsi onun oxu sahəsinin məhdud xarakterindən xəbər verir. Oxu sahəsinin təkmilləşdirilməsi üçün görmə qavrayışını təmin edən təlim tapşırıqlarından, təmrinlərdən istifadə olunmalıdır. Oxunan mətnin lazımi səviyyədə başa düşülməməsi kiçikyaşlı məktəbli

üçün çətinlik törədir. O, oxuduğu sözün mənasını tutmaqda çətinlik çəkir. Söz və cümlənin mənasını dərhal başa düşməsi üçün görmə qavrayışı ilə yanaşı, eşitmə qavrayışının da inkişafı zəruridir. Çünki o, sözü əvvəlcə görür, tələffüz edir, eşidir, sonra başa düşür. Məhz buna görə də o, mətni oxuyarkən vurğunu, intonasiyanı, ifadəliliyi gözləyə bilmir.

Yenicə oxumağa başlayan kiçikyaşlı məktəblilər hecalarla oxu prosesində bəzən hecaları bir tamda birləşdirməkdə çətinlik çəkirlər. Onlar sözləri hecalarla, fasilələrlə oxuduqlarından sonuna çatanda əvvəlki yaddan çıxır, həmin hissələri bağlamaq üçün geriyə qayıdırlar. Beləliklə də, onlar sözdə eyni hecanı, cümlədə eyni sözü bir neçə dəfə təkrarlamalı olurlar. Oxu prosesində reqresiyyanı azaltmaq məqsədilə dərsliklərdə azhecalı, mənaca aydın olan sözlər təqdim edilməlidir.

Təlimdə yazı xəttində olan çətinliyini ifadə edən disqrafiya terminindən istifadə olunur. Yazı işində təsadüf olunan çətinliklər uşağın funksional yetkinlik səviyyəsi və təlim prosesinin təşkili ilə əlaqədardır. İlk baxışda əhəmiyyətsiz görünən səbəb, yəni uşağın yazarkən qələmi düzgün tutmaması və görmə-məkan qavrayışındakı çətinlik normal yazı prosesini pozur. Kiçikyaşlı məktəblilər yazı prosesində hərfləri kalliqrafik cəhətdən düzgün yazmaqda, düzgün birləşdirməkdə çətinlik çəkirlər. Birinci siniflərin yazısında nəzərə çarpan nöqsanlar (hərflərin bərabər ölçüdə olmaması, müxtəlif tərəflərə meylli olması, konfiqurasiyanın pozulması, elementlərin düzgün birləşdirilməməsi, bəzi hərflərin kitabda olduğu kimi çap şəklinin yazılması və s.) müşahidə olunur. Görmə-məkan qavrayışının formalaşmaması, fərdi yazı tempi və gözlənilən müvəffəqiyyətsizliyin yaratdığı həyəcan, təşviş uşağın yazısında çoxlu qüsurların olmasını mütləq edir. Həmin nöqsanlar korreksiya işi tələb edir, əks halda bu qüsurlar vərdişə çevrilərək yazı, yazı xəttinin və yazılı nitqin pozulmasına gətirib çıxarır.

Yazı dərslərində uşaqların funksional imkanları nəzərə alınmalıdır. Bu məqsədlə 6 yaşlıların əzələlərinin funksional yetkinliyə çatmaması, əl, barmaq və falanqalarının hələ formalaşmaması, qrafik hərəkətlərin sinir-əzələ tənziminin təkmilləşməsi nəzərə alınmalıdır. Yeni hərfi tanımaq üçün yalnız onun xarakterik əlamətlərini ümumiləşdirmək kifayət etmir, həmçinin ona məxsus cizgiləri fərqləndirmək, ona oxşar olan digər hərflərdən ayırmaq, adlandırmaq və yadda saxlamaq lazımdır.

Müşahidələr göstərir ki, məktəblərdə yazı və oxumaqda çətinlik çəkən uşaqlar çoxdur. Psixoloji tədqiqatlar göstərir ki, kiçikyaşlı məktəblilərin oxu və yazı ilə bağlı qarşılaşdıqları bu çətinliklər onların görmə qavrayışının zəifliyi ilə bağlı olur. Şagirdlər oxu və yazı zamanı buraxdıqları səhvləri görərsə buraxdığı nöqsanları qavrayar və bu istiqamətdə rastlaşdığı çətinlikləri aradan qaldırar. Həmçinin kiçikyaşlı məktəblilər şifahi və yazılı nitq zamanı qrammatik qanunauyğunluqları bilmədikləri üçün bu cür çətinliklərlə rastlaşırlar. Ona görə də müəllim və valideynlər şifahi və yazılı nitq zamanı uşaqların bu sahə üzrə bacarıq və vərdişlərinin formalaşmasına diqqət yetirməlidirlər.

Kiçikyaşlı məktəblilərin təlim prosesində qarşılaşdıqları psixoloji çətinliklər təlim materialları ilə də müəyyən olunur. Tədris materiallarının pedaqoji və psixoloji cəhətdən işlənmə səviyyəsi, keyfiyyəti, müvafiqliyi materialın kiçikyaşlı məktəbli tərəfindən mənimsənilmə imkanlarını artırır.

Təlim materialları ilə bağlı çətinliklər dərsliklərdə əksini tapan materialların məna etibarı ilə bir-birini tamamlamaması, mücərrəd məfhumların mənasının açılmaması ilə əlaqədardır.

L.S. Viqotskinin fikrincə, tədris materiallarının obyektiv çətinliyi və şagirdlərin onları mənimsəməsi imkanları psixoloji ölçülərlə ancaq və ancaq yaxın inkişaf səviyyəsi anlamı əsasında açıqlana bilər və açıqlanmalıdır (3, 48).

Təlim materiallarında seçilmiş hər bir mövzunun, məzmunun şagird düşüncəsindəki inikasının özünəməxsus çətin cəhətləri vardır. Təlim materiallarının çətinlik dərəcəsi səmərəli öyrənməyə təsir edən xarici amil kimi çıxış edir. Materialın çətinliyi onda olan informasiyanın öyrənənin idrak imkanlarına uyğunsuzluğu ilə müəyyən edilir. Bu isə o deməkdir ki, dərslik

yazan hər bir müəllif mətni yazarkən müvafiq olaraq şagirdlərin təfəkkür xüsusiyyətlərini, qavrayış qabiliyyətlərini, yaddaşını nəzərə almalıdır.

Təlim materialları ilə bağlı çətinliklərin başlıcalarından olaraq materialların kiçikyaşlı məktəblilərin yaş və bilik səviyyəsinə uyğunsuzluğunu, çox quru və mücərrədliyini (kiçik-yaşlı məktəblilərdə təfəkkür nisbətən konkret xarakterə malikdir, mücərrəd anlayışları onlar nisbətən çətin qavrayırlar), köhnəlikdə yenilik – materialların kiçikyaşlı məktəblilər üçün qismən məlum və qismən yeni və məchul məzmuna malik olmasını, maraqsızlığını (maraq hər kiçikyaşlı məktəbli üçün fərdi xarakter kəsb etdiyindən məzmunda ümumi, çoxcəhətli, rəngarəng maraqlar nəzərə alınmalı), onların səviyyəsinə nisbətən çox çətin yaxud çox asan olmasını (yüksək çətinlik şəraitində kiçikyaşlı məktəblilərdə öz qüvvəsinə qarşı inamsızlıq, yorğunluq, acizlik, materialı anlamaqda çətinlik, asan olduqda diqqət yetirməyə ehtiyac hiss etməmək), materialın az emosionallığını (kiçikyaşlı məktəblilər emosional hissetmə və emosional yaddaş vasitəsilə emosional materialları yaxşı qavrayırlar) göstərmək mümkündür.

Təlim prosesi müəllim və şagirdin qarşılıqlı münasibətləri, şagird və mənimsənilməli məzmun kontekstində araşdırılır. Çətinliklərin yaranmasında iş şəraiti, müəllim-şagird münasibətlərinin xarakteri mühüm rol oynayır.

Təlimin sosioloji komponenti təlim prosesinin iştirakçıları arasında münasibətləri əhatə edir. Təhsil sahəsində İslahat Proqramında (1999) aydın şəkildə təlim-tərbiyə prosesində müəllim-şagird münasibətlərində subyektlər münasibəti təsdiqlənmişdir.

Müəllimlə şagird arasında yaranan mənəvi-psixoloji münasibətlər bilavasitə təlim fəaliyyətində formalaşır və təlimin səmərəli təşkilini həyata keçirir. Bu zaman tədris prosesinin təşkilində aparıcı rol, əlbəttə ki, müəllimə aiddir. Burada müəllimin şagirdlərə humanist yanaşması, onları subyekt kimi dəyərləndirməsi, fərdi psixi xassələrinə diqqət yetirməsi zəruri şərtlərdəndir. Təlim prosesinin kiçikyaşlı məktəblilərin xarakterlərinə, şəxsi keyfiyyətlərinə uyğunlaşdırılması, onların fərdi inkişafı müəllimin metodik səviyyəsindən və pedaqoji ustalığından asılıdır.

Prof. Ə.Ə. Əlizadənin fikrincə, "Müəllim-şagird(lər)" münasibətlərinin humanistləşdirilməsi şagirdin bir şəxsiyyət kimi inkişaf etdirilməsinin başlıca şərtidir və müasir məktəb üçün son dərəcədə aktualdır" (5, 34).

Psixoloji tədqiqatlar göstərir ki, təlim fəaliyyətində yaranan bir çox ciddi çətinliklər müəllimin şagirdlərlə ünsiyyəti düzgün qura bilməməsi nəticəsində formalaşır. Pedaqoji cəhətdə məqsədəuyğun qarşılıqlı münasibətləri yaratmağın texnologiyası pedaqoji ünsiyyətlə qırılmaz surətdə bağlıdır. Müəllim-şagird münasibətlərinin yaranmasında müəllim şəxsiyyəti aparıcı rola malikdir. Müəllimlə şagirdin qarşılıqlı anlaşması yaranan münasibətin əsasıdır.

Müəllim-şagirdlər arasındakı qarşılıqlı münasibətlərin müxtəlif çalarları vardır: münaqişəli, psixoloji uyuşmazlıq. Fikrimizcə, psixoloji uyuşmazlığın əsasında yaş dövrünə xas xüsusiyyətlərdən irəli gələn düşüncə tərzi, fikirlərin uyuşmaması, müəllimin nitqinin, şərh üsulunun kifayət qədər şagird üçün, onun anlama səviyyəsi üçün uyğun olmaması, antipatiya hallarına yol verilməsi, müəllimin şagirdlərə və öz peşəsinə münasibəti durur. Kiçik məktəb yaşı dövründə kiçikyaşlı məktəblilərin münasibətlərində birinci hala, yəni müəllim və yaşıdları ilə münasibətdə münaqişələrə məktəb təcrübəsində az rast gəlinir, buna səbəb onların hələ kifayət qədər müstəqil olmamaları ilə bağlıdır. İkinci halın müəllim-şagird münasibətlərinə yol tapmasının qarşısı qəti şəkildə alınmalıdır.

İbtidai siniflərdə kiçikyaşlı məktəblinin nəzərində müəllimin nüfuzunun çoxluğu müşahidə olunur. Müəllimin nüfuzu onun təklif və təsirlərinin kiçikyaşlı məktəblilər tərəfindən qəbul edilməsini asanlaşdırır. Müəllimin nüfuzu ədalətliliyi, öz peşəsini sevməsi, bilik səviyyəsi, xoş rəftarı, qiraəti, öz şagirdlərini sevməsi, öz fəaliyyətində humanistik yanaşmaya əsaslanması və s. ilə qırılmaz surətdə bağlıdır.

Məktəbdə təlim üçün səmərəli mühitin yaradılması, məktəbə emosional münasibətin yüksək səviyyəsi təlimə adaptasiyanı şərtləndirir. Müşahidələr göstərir ki, məktəbə daxil olmaq ərə-

fəsində birinci sinfə hazırlaşanların 90%-dən çoxunda yüksək oxumaq motivi olur, lakin hər adi müvəffəqiyyətsizlik onlara kəskin təsir edir və artıq I yarımilin sonunda birincilərin əksəriyyətinin oxumağa həvəsi azalır. Əslində bu neqativ halı təlim çətinliklərinin dərin qatlarında, xüsusilə motivasiya sahəsində axtarmaq lazımdır. Təsadüfi deyildir ki, fəal dərsin ilk mərhələsi "Motivasiya" adlandırılmışdır. Məhz bu mərhələ həmin problemin həllinə yönəldilmişdir.

Tədris prosesində rast gəlinən nöqsanlardan biri də şagirdlərin təlim prosesinə zəif cəlb edilməsi ilə bağlıdır. Dərsin ilk mərhələsi olan motivasiya mərhələsində müəllim məktəblilərin təlimə motivləşməsinin müxtəlifliyini nəzərə alaraq bu problemin həllini diqqət mərkəzində saxlamalıdır. Şagirdlərə müstəqil surətdə bilik əldə etmək qaydaları aşılanmalıdır.

Kiçikyaşlı məktəblinin təlim çətinliklərinin oxumaq, yazmaq, danışmaq, dinləmək, hesablamaq, təhlil etmə və s. kimi növləri vardır. I sinif şagirdləri tədris ilinin ortalarında təlim fəaliyyətində daha çox çətinliklərlə qarşılaşırlar. Bunun əsas səbəbini təlimin mürəkkəb xarakter alması ilə izah etmək olar. Nəzərə alsaq ki, bu dövrdə uşağın idrak müstəqilliyi, tədqiqatçılığı yüksək səviyyədə olmur. Bu dövrdə uşaq həcmcə artan biliklərə yiyələnməkdə çətinlik çəkir. Öyrənmə sahəsində zamanla mənimsəmiş olduğu qayda, üsul və tərzlərə əsasən heç bir çətinlik çəkmədən təlimin öhdəsindən gəlməyi bacarır. Təlim çətinliklərinin qarşısını almaq üçün uşağın əqli fəaliyyətinin fəallaşdırılmasına diqqəti yönəltmək lazımdır.

Məqalənin elmi yeniliyi. Məqalədə kiçikyaşlı məktəblilərin təlim fəaliyyətinə başlamaqla bağlı müşahidə olunan çətinliklərinin psixoloji xüsusiyyətləri ətraflı şəkildə şərh olunmuşdur.

Məqalənin praktik əhəmiyyəti və tətbiqi. Məqalədə irəli sürülən təklif və nəticələr məktəb psixoloqları və ibtidai sinif müəllimlərinin fəaliyyətində məktəb təliminə keçid dövründə kiçikyaşlı məktəblilərin təlim çətinliklərinin psixoloji xüsusiyyətlərinin müəyyənləşdirilib aradan qaldırılmasında nəzərə alına bilər.

Məqalə "Yaş və pedaqoji psixologiya" kafedrasının 13 sentyabr 2017-ci il tarixli iclasında (protokol № 1) müzakirə edilmiş və çapı məsləhət görülmüşdür.

Ədəbiyyat

1. Azərbaycan Respublikasında ümumi təhsilin Konsepsiyası (Milli Kurikulumu). Azərbaycan Respublikası Nazirlər Kabinetinin 2006-cı il 30 oktyabr tarixli, 233 nömrəli qərarı.
2. Əmrahlı L.Ş. Məktəb psixoloqu: Metodik vəsait. Bakı: Nurlan, 2014, 176 s.
3. Əmrahlı L.Ş. Yeniləşən təhsilin psixoloji problemləri. Bakı: Mütərcim, 2010, 276 s.
4. Əlizadə Ə.Ə., Əzimov Q.E., Quliyev E.M. Məktəblinin psixologiyası. Bakı: Renessans-A Nəşriyyat evi, 2015, 114 s.
5. Əlizadə Ə.Ə. Müasir Azərbaycan məktəbinin psixoloji problemləri. Bakı: Pedaqogika, 2004, 432 s.
6. Kərimov Y.Ş. Seçilmiş əsərləri (II cild). Bakı: Pedaqogika, 2007, 432 s.
7. Mehrabov A.O Azərbaycan təhsilinin müasir problemləri. Bakı: Mütərcim, 2007, 448 s.
8. Məmmədov A.U. Təlimin psixoloji əsasları. Bakı: Maarif, 1993, 296 s.
9. http://pollitika.az/logo-sag\1848-mikayil-cabbarovdan-sensasion achiqlamalar.html.

Н.И.Абдуллаева

Психологические особенности трудностей учащихся младших школьников

Резюме

Существование трудностей с обучением учащихся начальной школы создает серьезную потребность в изучении реального положения в области начального образования. После этого могут быть определены обстоятельства, при которых могут возникнуть трудности с обучением. Основные проявления, содержание и характер трудностей, с которыми сталкиваются учащиеся начальной школы в своей учебной деятельности, различны по своему психологическому характеру и нуждаются в раскрытии.

N.I.Abdullayeva

Psychological features of training difficulties of primary schoolchildren

Summary

The existence of learning difficulties for primary schoolchildren creates a serious need for learning the real situation of primary education. Thereafter, the circumstances under which learning difficulties might arise may be determined. The main manifestations, content and character of difficulties encountered by primary schoolchildren during their learning activities are different in their psychological nature and need to be disclosed.

Rəyçilər: prof. Ə.T.Baxşəliyev, dos. M.C.İsmayılova

Redaksiyaya daxil olub: 27.10.2017

A.B.ALLAHVERDİYEVA

Gəncə Dövlət Universiteti
(Gəncə şəh., Şah İsmayıl Xətai pr., 187)

ATA-ANA NƏVAZİŞİNDƏN UZAQ OLAN UŞAQLARDA HƏMRƏYLİK TƏRBİYƏSİ

Açar sözlər: *valideyn himayəsi, həmrəylik tərbiyəsi, natamam ailələr, çətin tərbiyə olunan uşaqlar, müəllim-şagird münasibətləri.*

Ключевые слова: *родительская забота, воспитание солидарности, неполные семьи, трудные дети, отношения учителя и ученика.*

Key words: *parent patronage, solidarity upbringing, single families, difficult bringing up children, attitudes between teachers and pupils.*

Valideyn qayğısı, valideyn himayəsi müəllim-şagird münasibətlərinin qurulması zamanı da tərbiyəçi tərəfindən bir sıra şərtlərin gözlənilməsini tələb edir. Qarşılıqlı əlaqənin nəticələri barədə məsuliyyət böyüklər və uşaqlar arasında bölüşdürülür. Bu vaxt uşağın üzərinə düşən məsuliyyət payı onun yaş və şəxsi imkanlarına müvafiq olmalıdır. Uşağa göstərilən qayğı məqsədli olmalıdır, müəyyən çətinliklərin həllinə dair kömək, həm də yeni vərdişlərin aşılanmasını istiqamətlənmədir. O, yalnız mürəkkəb situasiyalarda kömək üçün müəllimə müraciət edir. Bu növ kömək uşaqda təşəbbüskarlığın ilkişafına səbəb olur.

Həmrəylik münasibətlərinin yaradılması tərbiyəçidə formalaşdırılmış professional-pedaqoji mövqedən asılıdır. Total qiymətləndirmənin əksi olaraq, peşəkarların mövqeyi uşağa kompleks sosial-psixoloji-pedaqoji təsiri nəzərdə tutur, onun şəxsi resuslarının nəzərə alınmasını istiqamətləndirir. Uşaqlarla qarşılıqlı əlaqə prosesində yaranan mənfi emosiyalar tərbiyəçi tərəfindən ört-basdır edilməməli, əksinə, onlar bunu peşəkar səviyyədə dərk etməli və müzakirəyə qoymalıdırlar. Bu məqsədlə xüsusi seminarlar, pedaqoji konsilium təşkil olunmalıdır.

Tərbiyə olunanlar arasında tam və sağlam şəxsiyyətlərarası münasibətlər – şəxsiyyətin harmonik inkişafının və insanlarla münasibətdə qiymətli sosial təcrübənin əsas göstəricisidir. Belə qarşılıqlı münasibətlərin formalaşdırılmasına tərbiyə olunanların yaş dövrü, qohumluq əlaqələri, uşaq evində yaşama müddəti, uşaqların şəxsi keyfiyyətləri, uşaq evinin strukturu, qrupların formalaşdırılması tərzi və digər faktorlar təsir edir. Qruplarda və ümumiyyətlə, uşaq evlərində yeniyetmələrin qarşılıqlı münasibətlərinə müsbət təsir böyüklərin kiçik uşaqlarla birgə fəaliyyətinin təşkilindən asılıdır. İnternat tipli müəssisələrdə müxtəlif yaşlı uşaqların qarşılıqlı əlaqəsi təbiidir. O, adətən, kortəbii şəkildə əmələ gəlir, uşaqların özləri və ya pedaqoqlar tərəfindən təşkil olununur.

Tərbiyəçilərin və uşaqların fəaliyyətinin təyinatından, xarakterindən və şəraitdən asılı olaraq onlar müxtəlif birləşmələrə cəlb oluna bilərlər. Uşaqların imkanlarının aşkarlanması və şəxsiyyətinin zəruri tərəfinin inkişafı, onun ünsiyyət dairəsinin tədricən genişlənib zənginləşdirilməsi, o cümlədən müxtəlif sosial rolların mənimsənilməsi məqsədilə uşaqların müxtəlif prinsiplər üzrə formalaşdırılmış daimi və müvəqqəti birliklərə daxil olmaları üçün şərait yaradılmalıdır. 2 yaşından 18 yaşınadək 8-10 uşaqdan ibarət qrupların yaradılması məqsədəuyğundur. Burada uşaqların yaşayış şəraiti ailə şəraitinə yaxın olmalıdır. Uşaqlara mənzil, əşyalar, oyuncaqlar verilməli, onlar özləri öz məişətlərini yaratmalıdırlar.

Müxtəlif yaşlı uşaqların qarşılıqlı fəaliyyəti təşkil olunarkən tərbiyəçilər aşağıdakı tələblərə riayət etməlidirlər:

1) Müxtəlif yaşlı qrupların fəaliyyətində yeniyetmələrin sosial maraqlarının inteqrasiyasını və differensasiyasını təmin etmək zəruridir. Bu, birgə fəaliyyətdə uşaqların şəxsi və qrup maraqlarının nəzərə alınması deməkdir. Böyük və kiçikyaşlı uşaqlar arasında müvəffəqiyyətli birgə fəaliyyətin əsasını ümumi maraq təşkil edir. Bütün iştirakçılar faydalı işlə məşğul olurlar.

2) Tərbiyəçi müxtəlif yaşlı uşaqların birgə fəaliyyətinin məzmun və formalarının yeniləşdirilməsi barədə fikirləşməlidir. O, sosial münasibətlərin bütün sahələrinə uşaqları arzularına görə qəbul etməli, onları birgə işdə iştirak etməyə stimullaşdırmalıdır.

3) Uşaqlar arasında həmrəylik münasibətləri qarşılıqlı kömək əsasında inkişaf etdirilməlidir. Hər bir uşağın müdafiə olunması təmin edilməli, ona qayğı göstərilməlidir ki, uşağın digərləri ilə münasibətləri referent xarakteri daşısın, yaşdan və sosial roldan asılı olmayan qrupda onların şəxsiyyəti alçaldılmasın.

4) Uşaq evlərində müxtəlif yaşlılardan ibarət qrupların fəaliyyətində özünüinkişafa və özünütərbiyəyə şərait yaratmaq zəruridir. Bu, uşaqların arzularına görə birləşmələri, həyat fəaliyyətinin təşkilinin tərbiyə olunanların özlərinə tapşırılması, uşaqların təşəbbüskarlığının, yaradıcılığının stimullaşdırılması, özünüidarənin inkişaf etdirilməsi deməkdir.

Müxtəlif yaşlı uşaqların əlaqələri kollektiv yaradıcı işlərin, süjetli-rollu oyunların keçirilməsini stimullaşdırır. Bu vaxt təşkilatçılar böyükyaşlı uşaqlar ola bilər. Əsas odur ki, böyükyaşlı uşaqlar kiçiklərə həmrəylik münasibətlərinin yaradılmasına qadir olsunlar. Bu, təşkilatçı liderlərin xüsusi hazırlığından və onların arasındakı qarşılıqlı əlaqənin pedaqoji cəhətdən idarə edilməsindən asılıdır.

Uşaqlar arasında müsbət münasibətlərin formalaşdırılmasında klub birlikləri zəruri vasitədir. Bu birləşmələrin xarici mühitlə əlaqələndirilməsi, bura ailələrdən də uşaqların cəlb edilməsi məqsədəmüvafiq olar. Uşaq evində tərbiyə olunanların ətraf mühitlə əlaqəsi nə qədər sıx və tez-tez olarsa, uşaq evində müsbət qarşılıqlı əlaqələr o qədər asan formalaşar.

Cinslər arasında qarşılıqlı əlaqənin yaradılması xüsusi problemdir. Burada əsas istiqamət cinslərarası münasibətdə əmələ gələn tipik mənfi təzahürlərin aradan qaldırılmasıdır. Eynicinsli qruplarda cinslərarası kommunikasiyaların qurulması üzrə bacarığın olmaması, gənclik romantizminin olmaması, oğlan və qızlar arasında əxlaqi münasibətlər normalarına riayət edilməməsi, qızlar tərəfindən qadınlıq və oğlanlar tərəfindən kişilik təzahürlərinin çatışmazlığı, qızlarda cinsi həyatın vaxtından tez başlanması, oğlanlarda bəzən cinsi gecikmə təzahürlərinin yaranması kimi faktorlar özünü göstərir.

Uşaq evlərində tərbiyə olunanlarda adekvat sosial münasibətlərə hazırlığın formalaşdırılmasının tərbiyəvi strategiyası aşağıdakı kimi ola bilər:

1) "Sosial təlim" əsas pedaqoji təsirlərin, emosional, iradi, motivasiya sahələrinin inkişafında cəmləşməklə sağlam davranışın dəstəklənməsindən və rəğbətləndirilməsindən ibarətdir. Tərbiyəçi nağıllardan, oyunlardan, əhvalatlardan istifadə etməlidir ki, bu da bənzəmə üçün müsbət nümunədir. Şəxsi nümunələr, söhbətlər, treninqlər də bura aiddir. "Sosial möhkəmləndirmə" sosial təzyiqə "immunitetin" inkişafını nəzərdə tutan pedaqoji təsirdir. Tərbiyə olunanların bir-birinə müsbət qarşılıqlı təsiri, onların "oyundan işə" istiqamətində inkişafı deməkdir. Bu vaxt aparıcı metod tərbiyəedici situasiyalar və sosial sınaq metodu olub, uşaq və yeniyetmələrin, ilk növbədə, uşaq özünüidarəsinin fəaliyyəti prosesində həyata keçirilir. Uşaqlar həmyaşıdlarının təzyiqinə qarşı durmaq üçün müəyyən vərdişlər əldə etməlidirlər ("sosial calaqlama"), zorakılıqsız və cinayət tərzi daşımayan, qarşılıqlı hörmət, yoldaşlıq tipli münasibətlər yaradılmalıdır.

2) Arzuolunmaz davranışın idraki-davranış vasitəsilə qarşısının alınması. Bu vaxt əsas pedaqoji təsirlər tərbiyə olunanların, eksiztensial əhatələrin inkişafında cəmlənməklə və inandırma metodunun tətbiqindən, fəaliyyətin və ünsiyyətin təliminin öyrədilməsindən (problem və situasiyaların təhlili), qərarların şüurlu qəbulundan və davranışın korreksiyasından ibarətdir. Bu tərbiyə işinin formaları seminarlar, disputlar, situativ rol oyunları, treninqlər, teatral psixo (sosio) dramlardır ki, yeniyetmələr hazırladıqları kiçik səhnəciklərdə öz problemlərini müzakirə edir, qərarların müxtəlif variantlarından yaxşısını seçirlər.

3) Fərdi və qrup (oxşar problemli uşaqlar üçün), psixoloji korrektə və reabilitasiya: məsələn, kobud rəftar, zorakılıq, iyrənc hərəkətlərin və s. qurbanları üçün. Uşaq evlərində valideynləri sağ olan uşaqlarda tərbiyə alırlar. Bunlar faktiki olaraq valideynlərini itirmiş

uşaqlar deyillər. Uşağın valideynləri və qohumları ilə münasibətlərinin inkişafı uşaq evlərinin pedaqoqları üçün əsas fəaliyyət istiqaməti olmalıdır. Bu iş sosial pedaqoqlar, psixoloqla, tərbiyə işləri üzrə direktor müavinləri, uşaq tərbiyəçiləri tərəfindən düzgün təşkil olunmalıdır. Pedaqoq həm uşaqlar, həm də onların valideynləri və qohumları ilə iş aparmalıdır.

Pedaqoqlar ailənin yaradılması funksiyasını qarşılarına məqsəd qoymur, lakin çalışırlar ki, valideyinləri uşaq evinə cəlb etsinlər, onların uşağa münasibətini dəyişsinlər, uşağa kömək göstərsinlər ki, o, öz həyatında ailənin yerini və rolunu hiss etsin. Bütün bunların uşaq üçün böyük əhəmiyyəti var. Bu problemi həll edərkən, uşağın qohumlarının və yaxınlarının olmasına maraq və tələbat, onu insan cəmiyyətinin bir hissəsi kimi, müəyyən bir nəslə şamil olma hissiyatının nəzərə alınması zəruridir.

Ədəbiyyat

1. Əliyev P.B. və b. Valideynlərini itirmiş və valideyn himayəsindən məhrum olmuş uşaqlarla tərbiyə işinin təşkili. Bakı, Mütərcim, 2011.
2. Əlizadə H.Ə. Tərbiyənin demoqrafik problemləri. Bakı: Maarif, 1993.
3. Олиференко Л.Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска. М., Академия, 2002.

А.Б.Аллахвердиева

Воспитание солидарности у детей, потерявших покровительство родителей

Резюме

В статье исследованы факторы, нарушающие целостность семьи, а также выявлены причины появления неполных семей. Далее изучены уровень влияния этих факторов на учебную деятельность учащихся, определены пути их устранения. Данная статья имеет значение в практике современного преподавания и образования в школьном и семейном воспитании.

A.B.Allahverdiyeva

Solidarity upbringing in the far children being from parent's care

Summary

In article have been revealed the factors, disturbed the completeness of the modern families, also causes of formation of incomplete families. Learned the levels of influence of these factors to the education activities of pupils and defined the abilities of their elimination.

This article is very useful for teachers-tutors, chives of schools, also for fusiliers.

Rəyçi: ped.e.d., prof. Ş.T.Tağıyev

Redaksiyaya daxil olub: 23.11.2017

S.B.BAĞIROVA
pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru

Bakı Slavyan Universiteti
(Bakı şəh., S.Rüstəm küç., 25)

XARİCİ DİLLƏRİN TƏDRİSİNDƏ TƏRCÜMƏYƏ DAİR ÇALIŞMALARIN ƏHƏMİYYƏTİ

Açar sözlər: *xarici dil, bədii mətn, təlim, tərcümə, nitq fəaliyyəti*
Ключевые слова: *иностранный язык, художественный текст, учебный процесс, перевод, речевая деятельность*
Key words: *foreign language, artistic text, educational process, tanslation, speech activity*

Azərbaycan dilinin praktik kursunu tədris edən müəllimin əsas vəzifəsi təhsil alanlar üçün müvafiq şərait yaratmaq, məşğələnin məqsədini izah etmək, qoyulmuş çalışmaların həlli yollarını qeyd etmək və xarici dilə yiyələnmək inamını psixoloji cəhətdən hazırlamaqdır. İlk öncə tələbələr bütün bilikləri müəllimin vasitəsilə mənimsəyir və şübhəsiz, burada fənn müəlliminin dərin biliyi, təlim metod və üsullarından istifadə bacarığı, həm tələbələrə, həm də təlim prosesinə yaradıcı yanaşması vacibdir.

Xarici dil dərslərinə dil materialının və təbii ünsiyyətdə vəhdət təşkil edən nitq fəaliyyətinin bütün növlərinin kompleksi kimi yanaşmaq lazımdır.

Heç də bütün tələbələr ədəbiyyatı orijinalda oxumağa imkan verən xarici dil biliklərinin lazımi səviyyəsinə çatmırdılar. Üstəlik bu ədəbiyyatın yarandığı bütün dillərə yiyələnmək praktik olaraq mümkün deyil. Bu, ədəbiyyatların və mədəniyyətlərin qarşılıqlı nüfuz etməsinə və zənginləşməsinə imkan yaradan yazılı tərcümələrin yayılması zəruriliyinə gətirib çıxartdı. Azərbaycan dilinin tədrisi zamanı bizim rastlaşdığımız tərcümə problemi ilk növbədə dildən bilavasitə ünsiyyət qurmaq və məlumat əldə etmək üçün istifadə bacarığını nəzərdə tutur.

Dərsliklər, metodik vəsaitlər, lüğətlər, əyani vəsaitlərdən istifadə edərək, tərcümə çalışmalarının tətbiqi ilə keçən praktik Azərbaycan dili dərslərində müəllim onların mexaniki nümayişi ilə məhdudlaşmamalıdır.

Təlim prosesinə fərdi yanaşma vacibdir, yəni metod və üsulların geniş spektrlərindən məqsədyönlü şəkildə istifadə etmək lazımdır: dərsin düzgün quruluşundan və tələbələrin psixoloji özəlliklərinin nəzərə alınmasından tutmuş qarşılıqlı inam mühitinin yaranmasına qədər bütün üsullara əl atmaq gərəkdir.

Əgər çalışma Azərbaycan dilində bədii mətnləri tələbələrin fikirlərinin şifahi və yazılı mübadiləsini, ünsiyyət qurmağı və oxumağı öyrətməkdən ibarətdirsə, bu zaman başda norma və nümunələr şəklində təqdim olunan dil haqqında hazır məlumatları yox, məlumatın aktını nitq fəaliyyətində rolunu qoymaq gərəkdir. Məslənin bu cür qoyuluşu son məqsədi: dilə yiyələnmək və onu yaxşı bilmək məqsədini müəyyənləşdirir.

A.A.Leontiyevin fikrincə, "dilçi nəyi, necə və nə üçün öyrəndiyini bilməlidir" (4, s. 116). Bu arqumentləri əsaslandırmağa çalışaq: a) xarici dilin öyrənilməsi tələbələr tərəfindən onun leksika və qrammatikasının mənimsənilməsini təxmin edir; b) xarici dilin öyrənilməsi müasir metodikanın daha səmərəli üsullarına istinad etməlidir; c) xarici dilin öyrənilməsi tələbələr tərəfindən oxunan mətnin bütöv, dəqiq və adekvat başa düşülməsinə və şəraitə uyğun olaraq dilin sərbəst nitqdə aktiv işlənməsinə istiqamətlənmiş kommunikativ özüldə qurulmalıdır.

İnsan fəaliyyətinin bütün sahələrində nəzəriyyənin praktika ilə əlaqəsi hamıya məlumdur. Azərbaycan dilinin xarici dil kimi öyrənilməsi sahəsində də bu əlaqə lazımdır: praktik olaraq dilə yiyələnmək nəzəri izahlarla vəhdətdə möhkəmlənir və dərk edilir.

Müasir təhsil özündə xarici dilə yiyələnmənin praktik vərdişlərinin təkmilləşməsini, nitq və qeyri-nitq davranış qaydalarını birləşdirir.

V.Q.Kostomarov nitq təlimi metodikasının əsas mövqelərindən aşağıdakıları qeyd edir:

- təlimin praktik istiqaməti;
- nitq materialının seçilməsinə və ötürülməsinə funksional yanaşma;
- təlim materialının situativ-tematik təqdimatı;
- sintaksis əsasında leksika və morfologiyanın öyrənilməsi;
- təlim materialının konsentrik mövqeyi və təlimin bir neçə mərhələlərə ayrılması (3, s. 11-12).

Öyrədici tərcümənin əhəmiyyəti və məqsədi metodikanın ümumi prinsiplərinə əsaslanan səbəblərdən ibarətdir, onlardan ən vacibləri aşağıdakılardır:

1) kommunikativlik;
2) dili öyrənilən ölkənin mədəniyyətinin faktlarının nəzərə alınması;
3) tələbələrin ana dilinin xüsusiyyətlərinin nəzərə alınması.

Yuxarıda sadaladığımız anlamlardan fakultativ, yəni lazım gəldikdə metodiki üsul və əyaniliklə bərpa olunan ana dilinin nəzərə alınmasıdır. Digər iki kateqoriya müasir dil təlimi metodiasının ayrılmaz hissələridirlər.

Təhsilin kommunikativliyi vərdiş və bacarıqların yaranması və təkmilləşməsi üçün lazım olan nəzəri şərhləri istisna etmir. "Kommunikativlik dil təlimini yalnız o kəslər üçün maraqlı edə bilər ki, onları dilin strukturu deyil, onun funksiyası maraqlandırır, kim ki, funksiyaya görə strukturu öyrənməyə hazırdır, lakin heç cür struktura strukturu görə öyrənmək istəmir" (3, s. 10).

Kommunikativlik Azərbaycan dili təliminin nəzəriyyə və praktikasının əsas kateqoriyası kimi özündə dil vahidlərinin semantikasını, nitq nümunələrini (əlaqə modelləri), həmçinin nitqin praktik fəaliyyətini birləşdirir. Təlimin kommunikativ istiqaməti aşağıdakıları nəzərdə tutur:

-milli mədəniyyətin dildə əksi və ünsiyyət aktlarında bu ifadənin nəzərə alınması;

-ana dili bilik, bacarıq və vərdişlərinin digər dilin öyrənilməsi zamanı əldə olunmuş bacarıq və vərdişlərlə əlaqəsi;

-təhsil materialının təqdimatı zamanı təlim metod və üsulların seçimi;

-fənlərarası əlaqələrdən istifadə, həmçinin təlim prosesinə tərbiyəvi və etik-estetik çalışmaların daxil edilməsi.

Sadaladıqlarımızın arasında tərcümə üzrə çalışmalar mühüm yer tutmalıdırlar. Belə çalışmalar – bütün təlim prosesinin səmərəli komponentidir. Onlar ana dil sisteminin öyrənilən dilə translyasiyasının və əksinin daha da təkmilləşməsinə kömək edir. Kommunikativlik məlumatın şifahi və yazılı formada qəbulu və ötürülməsi vasitəsi kimi dilə praktik yiyələnməni nəzərdə tutur. Bu zaman "praktik" məfhumu "lazımi", "tətbiq edilən", bilikləri işgüzar şəraitdə həyata keçirən, müəyyən vərdiş və bacarıqları əlaqələndirən mənalarını kəsb edir.

Dili tədris etməmişdən əvvəl məqsədi bilmək lazımdır, axı məqsədlər məzmunu və vasitələri, çox zaman isə təlim prosesinin uğurunu müəyyən edir.

Azərbaycan dilinin xarici dil kimi öyrənilməsinin nəzəriyyəsi və praktikası dil təliminin nitqin müxtəlif formalarında ifadə olunan (monoloq, dialoq, poliloq, dialoqda monoloq, monoloqda dialoq və s.) kommunikativ məqsədlər üzərində qurulmasını məqsədə uyğun hesab edir. Sadaladığımız mətn növlərinə daha çox bədii ədəbiyyatda rast gəlinir. Dil materialının situativ təqdimatı onun qavranılmasını asanlaşdırır və nitqdə adekvat istifadəsinə şərait yaradır. Ünsiyyətin situativliyi və tematikliyi nitq mövzusunun formasını, məzmununu, həcmini, həmçinin əlaqəli mətnləri, şifahi və yazılı çalışmaların sistemlərini təyin edir.

Xarici dilin öyrənilməsi əlverişli psixoloji şəraitdə aparılmalıdır. Bununla bərabər saatların düzgün bölgüsü və dərsliklərin, dərs vəsaitlərinin, lüğətlərin, əyani vəsaitlərin, müasir texniki vasitələrin seçimi önəmli rol oynayır. Təlim materialının situativ-tematik təsviri həyati hadisələrin seçiminə və onların əsasında tələbələrin fonetik biliklərini nəzərə alaraq

nitq materialının izah edilməsinə imkan verir. Bu ünsiyyətin qarışıqlığını azaldır, təlim prosesini bir tərəfdən sadələşdirməklə, digər tərəfdən zənginləşdirməklə, onun məzmununa nitq mədəniyyətini daxil edir.

Təlimin iki tərəfli məqsədi – dilə yiyələnmək və nitq vasitəsilə tərbiyə –müasir metodikada funksional yanaşma əsasında, yəni insanların ünsiyyət qurması və fikirlərini ötürməsi, onların qurulması və ümumiləşdirilməsinə xidmət edən nitq işarə sistemi funksiyalarının nəzərə alınması ilə həll olunur.

Kommunikativlik dilin müxtəlif səviyyələrindən istifadə edərək qurulan təbii (real) ünsiyyəti nəzərdə tutur. Bu zaman danışan şəxs lazım olan sözlərin düzülüşü, halların və qoşmaların tətbiqi ardıcıllığı haqqında düşünmür. O, əşyaları, qətiyyən, onların tarixi qrammatikada verildiyi kimi yox, fəzada və zamanda düzüldüyü kimi adlandırır.

Kommunikasiya prosesində sual verən ilə replikalara cavab verən arasında dialoq yaranır. İki kommunikantdan sual verən sanki yaxşı (üstün) mövqedə yerləşir. Sual verərək biz əvvəlcə nəyi öyrənmək istədiyimizi fikirləşirik və lazım olan sözləri seçərək məzmundan söz birləşməsinin, cümlənin quruluş formasına doğru gedirik. Replikaya cavab verən – kommunikativ aktın üzvü heç də həmişə söhbətə qoşulmağa hazır deyil və praktik olarak öz replikasını necə qurmağını düşünməyə vaxtı olmur. Buna görə də tələbələri dialoqların qurulmasında məşq etdirmək lazımdır. Belə təlim dialoqlarında nitq hadisələri ünsiyyətin müəyyən şəraitinə uyğun olan sual-cavab replikası nümunəsində təqdim olunur. Belə söhbətlərin gedişatında tələbələr lazımi hal, zaman, şəxs və s. növlərindən istifadə edərək sözü lazım olan formada işlətməyə çalışırlar. Yadda saxlamaq lazımdır ki, sual elə qurmalıdır ki, cavab onun tərkibində olsun. Əks təqdirdə nitq anlaşılmaz söhbət təsiri bağışlayacaq, deməli, o, kommunikativ dəyərə malik olmayacaqdır.

Madam ki, başqa dilin öyrənilməsi özünə əşyalar, hərəkətlər və gerçəkliklər dünyasını başqa cür dərk etməni nəzərdə tutur, bunun üçün lazım olan səslərin, sözlərin, söz birləşmələrinin, cümlə quruluşlarının dərk edilməsi və mənimsənilməsi təmin olunmalıdır. Tərcüməyə dair çalışmaların tərtibi məhz bu fikirlərdən qaynaqlanmalıdır.

Yeni nitq işarələrinə yiyələnmə, V.Q.Kostomarovun qeyd etdiyi kimi, onlarda toplanmış digər ictimai-siyasi milli təcrübənin gerçələşdirilməsidir (3, s. 42). Yeni nitq işarələri artıq doğma dilin vasitələri ilə tərtib və ifadə edilmiş əşyaların, növlərin, əlaqələrin eyni mənalı qeyd edilməsi rolunda çıxış etməsinə baxmayaraq yeni dərk etməni və mənimsəni tələb edirlər. Başqa sözlə desək, ikinci dilin öyrənilməsi zamanı ətraf mühitin obyektiv qavranılması doğma dil ilə ikinci dil arasındakı əlaqələrlə mürəkkəbləşdirilir. Bu proses bilinqva düşüncəsində qaçılmazdır. Kommunikativ metodika eyni zamanda həm öyrənilən dil ilə gerçəklik arasında qarşılıqlı əlaqəyə, həm də doğma dil ilə öyrənilən dil arasındakı əlaqəyə əsaslanmalıdır.

V.Q.Kostomarovun fikrincə, təlim prosesində hətta təcrübi olaraq hadisələri fərqləndirirlər:

a) Azərbaycan və rus dillərində bir-birinə uyğun olan, doğma dildən öyrənilən dilə köçürülə bilən istifadə bacarıqları;

b) hissəhissə uyğun gələn mütləq təshih olunan istifadə bacarıqları;

c) uyğun olmayan və ya dillərdən birində olmayan nitqdə yenidən qurulması vacib olan istifadə bacarıqları (3, s. 42).

Tədris materialının seçiminə və təlim prosesinə bu cür yanaşma müasir metodiki sistemlərdə geniş istifadə olunur. Şüurlu dərk etmə, xarici dilin öyrənilməsi zamanı tərtib olunmuş vərdiş və bacarıqların köçürülməsi, onların müsbət və mənfi təsiri psixoloji problemləri S.Ə.Abdullayevanın (1), A.A.Leontyevin (4) və b. əsərlərində inkişaf etdirilir.

Metodikanın əsas məqsədi – daha mürəkkəb nitq materialını üzə çıxartmaq və onun ifadələrin qurulması zamanı istifadəsində yarana biləcək səhvlər haqqında xəbərdarlıq etməkdən ibarətdir.

İnterferensiyanın təzahürü – çoxsaylı təcrübələrin və təhsil alanların səhvlərinin analizlərinin təsdiqinə əsasən tez-tez baş verən hadisədir. Təhsil alanların ana dilinin nəzərə alınması

xarici dilin mənimsənilməsində yaranan çətinliklərin xüsusiyyətlərini təyin və eyniliklə təsvir etməyə imkan verir. Xarici dil təlimi metodikasının tarixi xarici dil təliminin prinsiplərinədən daha çox doğma dil ilə müqayisə prinsipinlərinə qarşı zidd münasibət görüb. Hazırki dövrdə xarici dilin öyrənilməsi zamanı daha çətin və tələbələrə vacib olan söz, anlayış və kateqoriyaların aşkarlanması üçün metodistlər «ana dilinin xüsusiyyətlərinin nəzərə alınması» və ya «ana dilə istinad etmə» ifadələrini materialın toplanması və təşkilində zərurət kimi təyin edirlər.

Beləliklə, təhsil alanların ana dillərinin istifadəsi daxili və xarici nitq interferensiyaları haqqında məlumat vermək məqsədi ilə təlim vasitəsi kimi həyata keçirilir. Lakin müqayisədən sui-istifadə etmək olmaz, onu yalnız zəruri olduqda istifadə etmək lazımdır. Sistemli müqayisə öyrənilən dilə ümumilikdə yiyələnməyə imkan vermir, yalnız zahirən bilik və ana dili yad kodu izah edəcək inamını yaradır. Bunun nəticəsində nitq ünsiyyəti çətinləşdirən sözlər arası böyük fasilələrlə, savadsız alınır.

Metodistlərin «kommunikativ kompetensiya (səriştə)» anlayışının hissələrinə münasibətləri bir-birinə qarşı qoyulmuşdur. Lakin ümumi linqvodidaktika baxımından onun məzmununu başqalarını başa düşmək və özündə ünsiyyət şəraitini yaradan metodiki, psixodilçilik və dilçilik komponentlərin vəhdətini əks etdirən nitq rəftarı proqramının törəməsi üçün vacib olan bilik, bacarıq və vərdişlər; sosial və kommunikativ vəzifələr; ünsiyyət baş verən yerlər; onların açılışının mövzu və planları; dilin funksiyaları və mülahizənin intensional planı təşkil etməsi ilə razılaşmaq olar. Kommunikativ kompetensiyanın özünə məxsus xüsusiyyəti və həcmi təhsil alanların seçdikləri dilə yiyələnmə məqsədlərindən, onların maraqlarından, təhrik edilmələrindən, onlar tərəfindən qəbul edilmiş və sosial determirləşdirilmiş kommunikativ fəaliyyətin vəzifə və növlərindən asılıdır" (5, s. 130).

Bədii ədəbiyyatdan asanlıqla götürülə bilən ekstradilçi, etnomədəni səciyyəli biliklərin cəmi olmadan dilə yiyələnmək mümkün deyil. Ünsiyyət zamanı davranışın milli-mədəni xüsusiyyətləri izah olunur. Təhsil alanlar ölkənin coğrafi və mədəni mövqeyi haqqında məlumatı təkcə ümumi təhsil çalışmalarını yerinə yetirmək üçün deyil, həm də xarici dildə uğurlu kommunikasiyanı təmin edən fonetik bilikləri genişləndirmək üçün əldə edirlər. Bu, təlim materialı rolunda aşağıdakı meyarlara cavab verən mətnlərdən istifadəni nəzərdə tutur:

a) "əslinə uyğun, yəni öyrənilən dilin sosial mühitində həqiqi ünsiyyətdə yaranmış nitq əsərlərini özündə əks etdirməli;

b) aktual, yəni kommunikantların sosial vəzifəli qarşılıqlı əlqələrinin müasir mərhələsini əks etdirməli, kommunikasiyanın müasir normalarına cavab verməlidirlər;

c) tipik, yəni müntəzəm təkrarlanan ünsiyyətdə müntəzəm təkrar olunan standartlaşdırılmış nitq əsərlərini özündə əks etdirməli" (2, s. 14).

Beləliklə, Azərbaycan dilinin xarici dil kimi tədrisi zamanı tərcüməyə dair çalışmalardan istifadə müasir linqvodidaktikanın dil materialının və təbii ünsiyyətdə vəhdət təşkil edən nitq fəaliyyəti prinsipinə əsaslanmalıdır.

Ədəbiyyat

1. Абдуллаева С.А. Практический курс азербайджанского языка. М.: ИКП МГЛУ «Рема», 2008, 448 с.

2. Гореликова М.И., Магомедова Д.М. Лингвострановедческий анализ художественного текста. М.: Русский язык, 1989, 151 с.

3. Костомаров В.Г. Национально-культурная специфика речевого общения и ее роль в диалоге культур // Русский язык в Азербайджане, 1998, №2, с. 6-12.

4. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. Избранные психологические труды. М.: Воронеж, 2001, 406с.

5. Таирбеков Б.Г. О современном состоянии теории перевода // Литературный Азербайджан. 1972, № 9, с. 128-138.

С.Б.Багирова

Важность упражнений в переводе при обучении иностранных языков

Резюме

В данной статье рассматривается роль системы упражнений по учебному переводу, нацеленных на выработку навыков перевода. При этом особо подчёркивается важность использования художественного текста как важного дидактического по азербайджанскому языку и источника знакомства и историей и культурой народа.

S.B.Bagirova

The importance of exercises in translation in teaching foreign languages

Summary

This article examines the role of the system of exercises for the training translation, aimed at developing translation skills. At the same time, the importance of using the artistic text as an important didactic language in Azerbaijan and a source of familiarity with the history and culture of the people is emphasized.

Rəyçi: ped.f.d., dos. Y.Alxasov

Redaksiyaya daxil olub: 13.12.2017

S.S.BAYRAMOVA
pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru

Gəncə Dövlət Universiteti
(Gəncə şəh., Şah İsmayıl Xətai pr., 187)

KİÇİKYAŞLI MƏKTƏBLİLƏRİN AİLƏ TƏRBİYƏSİNİN PSİXOLOJİ XÜSUSİYYƏTLƏRİ

Açar sözlər: *ailə, ailə tərbiyəsi, kiçik məktəb yaşı, valideyn, psixi inkişaf, ictimai təsirlər.*
Ключевые слова: *семья, семейное воспитание, младший школьный возраст, родитель, психическое развитие, общественное влияние.*
Key words: *family, family education, junior school age, parent, pcychic development, public influence.*

Bütün dövrlədə yeni nəsillərin həyata hazırlanması vacib vəzifə kimi qarşıda durmuşdur. Onunla bağlı təsir vasitələri diqqət mərkəzində saxlanılmış, əlaqədar qurum və şəxslərdən məsələyə ciddi münasibət tələb edilmişdir. Bu işdə ailə tərbiyəsi əsas yer tutur.

Məktəb yaşı uşaqların ailə tərbiyəsi 6-17 yaşa qədər böyük bir dövrü əhatə edir. Fiziki və psixi inkişafın xarakterik cəhətlərinə görə o, üç dövrə bölünür. Hər bir dövr özünəməxsusluğu ilə seçilir. Kiçik məktəb yaşı bunun əvvəlində durub 6-10 yaşı əhatə edir. Həmin yaşda uşaqların ailə tərbiyəsi ümumi cəhətlərlə yanaşı xüsusi cəhətləri ilə də seçilir. Bunları bir sistem halında müəyyənləşdirək. Onun üçün pedaqoji – psixoloji ədəbiyyatı öyrənməklə yanaşı, valideynlər arasında sorğu aparıb aşağıdakı suallara cavab almağa çalışdıq:

1. Məktəblilərin ailə tərbiyəsinə onların yaşına görə yanaşmaq lazımdırmı?
2. Kiçikyaşlı məktəblilərin ailə xüsusiyyəti üçün xarakterik cəhətlər hansılardır?
3. Bu cəhətləri ailə tərbiyəsində necə nəzərə alırsınız? Çətinliyiniz nədən ibarətdir?

Sorğu prosesində iştirak edən 200-dən artıq ailənin 90% -dən çoxu yaşa görə ailə tərbiyəsinin nəzərə almağın vacibliyini qeyd etmişdir. İkinci sualın cavabında 70% -dən çoxu çətinlik çəkdiklərini bildirmişlər. 7% -ə qədəri ümumi xarakterli cavablar yazmışlar. 23%-nin cavabı isə dolaşıq və qeyri-dəqiqdir. Çoxu isə göstərir ki, bu xüsusiyyətləri öyrənməyə çalışmamışlar. Öyrənmək istəməyənlər isə konkret ədəbiyyat olmadığını qeyd etmişlər.

Ədəbiyyatların təhlilinə, mövcud təcrübəyə əsasən kiçikyaşlı məktəblilərin ailə tərbiyəsinin psixoloji xüsusiyətlərini belə ümumiləşdirmək olar:

1. Kiçikyaşlı məktəblilərin ailə tərbiyəsinin birinci psixoloji xüsusiyyəti onun bu yaşın özünəməxsus inkişafa malik olması ilə bağlıdır. Bunu nəzərə almadan onların ailə tərbiyəsini düzgün qurmaq mümkün deyildir. Belə ki, hər bir valideyn 6 – 10 yaşlı uşaqların fiziki və psixi inkişaf cəhətlərinə bələd olmaqla ailə tərbiyəsini buna uyğunlaşdırıb səmərəli təsir etmiş olur.

Bu yaşda uşağın anatomik-fizioloji inkişafının əsas cəhətlərinin valideyn tərəfindən öyrənilməsi imkan verir ki, ailədə ona uyğun rejim yaradılsın. Qidalanma, yuxu, istirahət, fəal fəaliyyətin məzmunu və həcmi məqsədyönlü qurularaq uşağın normal inkişafına, bədəncə sağlam və möhkəm olmasına zəmin yaratmış olur. Yaşın ümumi inkişaf cəhətləri ilə yanaşı fərdi cəhətlər, xəstəlik halları da gözlənilməlidir.

Bu yaş üçün əsas cəhət uşağın psixi keyfiyyətlərinin sürətli inkişaf dövrü keçirməsidir. Ona düzgün yanaşmamaq və laqeydlik xoşagəlməz nəticə verə bilər. Bu da uşağın təlim fəaliyyətində özünü açıq şəkildə göstərir. Psixikası normal şəkildə inkişaf etmiş uşaqlarla məktəbin iş aparması da çətinliklərlə müşahidə olunur. Valideyn uşağının xoşbəxt gələcəyi naminə göstərilən xüsusiyyətdən irəli gələn vəzifələri düzgün müəyyənləşdirib vaxtında əməli tədbirlər görməyə borcludur.

2. Bu yaşda ailə tərbiyəsinin ikinci mühüm xüsusiyyəti uşaqların təlimə cəlb edilməsi və məktəbin ilk pilləsini oxumaları ilə bağlıdır.

Artıq 6 yaşdan etibarən uşaq təlim fəaliyyətinə başlamalı olur. Yeni münasibətlər, yeni iş məzmunu, yeni qayda və rejim ortaya çıxır. Tədricən fəaliyyətdə təlim aparıcı yer tutmağa başlayır. Ailənin qarşısında yeni həll edilməli problemlər yaranır. Ailə həyatında və məişətində dəyişikliklər edilməli olur. Məktəbəqədər rejimə nisbətən rejim zənginləşir və ciddiləşir. Valideynlər uşağın məktəbə aparılması, gətirilməsi, ev tapşırıqlarının yerinə yetirilməsi kimi vəzifələrlə üzləşir.

Ailəyə məktəb adlı bir anlayış daxil olub yeni ruh və ab-hava gətirir. Gündəlik qayğılar və ictimai məsuliyyət artır. Əvvəlki təcrübə və bilik uşağın ailə tərbiyəsini düzgün qurmaq üçün kifayət etmir. Ailə öz işini normal və səmərəli qurmaq üçün məktəbə üz çevirməli olur. Öz qapılarını sinif müəllimi üçün açır. Qarşılıqlı məsuliyyət və cavabdehlik yaranır. Təlim işi gündən-günə, sinifdən-sinfə mürəkkəbləşərək ailədən buna ayrıca diqqət və qayğı tələb edir. Ailə tərbiyəsinin məzmununa təlim işinin təşkili kimi zəruri bir problem daxil olaraq onu daha da zənginləşdirir.

3. Buradan üçüncü xüsusiyyət meydana çıxır. Kiçikyaşlı məktəblilərin ailə tərbiyəsində məktəb tədricən istiqamətverici rol oynamağa başlayır. Onların ailə tərbiyəsi doğma evin divarları arasına sığmayıb yeni pedaqoji qüvvələrin iştirakını təmin etməyi zərurətə çevirir. Uşağı birinci sinfə qədəm qoyan bir valideynin dediklərindən: "Nə qədər ki, qızım məktəbə getmirdi evimizə yaxın olan məktəbin yanından laqeyd və etinasız keçirdim. Elə ki, uşaq oxumağa başladı vəziyyət dəyişdi. İndi məktəb məni özünə çəkməyə başladı. Evimizdə yeni meyilli söhbətlər, narahatlıqlar meydana gəldi. Bildim ki, daha əvvəlki kimi yaşamaq olmaz. Qızımın təhsili bizi də oxuyub öyrənməyə məcbur etdi. Evimizdən məktəbə, məktəbdən evimizə gedib qayıdan yollar ailə tərbiyəsinə yeni həyat gətirdi".

Göstərilən xüsusiyyətlər kiçikyaşlı məktəblilərin ailə tərbiyəsinin məzmun və mündəricəsində əsaslı dəyişikliklər yaradır, onun ictimai xarakterini daha da gücləndirir. Pedaqoji və psixoloji biliklərə ehtiyac və tələbat doğurur. Valideyn-müəllim, ailə-məktəb münasibətlərinin düzgün qurulmasına yönəldir. Ailə tərbiyəsinə məktəb tərbiyəsi də əlavə olunub paralelləşir, uşağın gələcək taleyi ilə bağlı birgə mübarizə proqramı meydana gəlir. Bu proqramın həyata keçirilməsinin ağırlığı məktəbin üzərinə düşür. Dövlət müəssisəsi kimi o, ailənin tərbiyə işinin düzgün qurulmasında məsuliyyət daşıyır.

4. Kiçikyaşlı məktəblilərin ailə tərbiyəsi həm də ictimai təsirlərlə şərtlənir. Yaşayış yerində, məktəbdənkənar müəssisələrdə, ictimai birlik və təşkilatlarda aparılan işlər ailə tərbiyəsinə öz təsirini göstərir. Uşağın fəaliyyət dairəsi genişləndikcə ona təsir göstərən qüvvələrin də sayı artır. Ailə bunları əlaqələndirməyə və uşaq üçün faydalı istiqamətdə qurmağa borcludur. Bu xüsusiyyətdən irəli gələrək ailə-məktəb və ictimaiyyətin birgə və qarşılıqlı təsirini vahid istiqamətdə qurmaq problemi üzə çıxır. Ailə buna laqeyd qala bilməz. Çünki gün ərzində kiçikyaşlı məktəbli bu təsirlərə məruz qalır. Ailə, məktəb və ictimaiyyətin tələbləri bir-birinə uyğun gəlmirsə, düzgün istiqamətləndirilmirsə bu uşağın tərbiyəsinə mənfi təsir göstərə bilər. Təşəkkül tapmaqda olan kiçik məktəbli şəxsiyyətinin formalaşmasını ləngidər. Xarakterini korlayar. Buna görə də təsir qüvvələri arasında vahidliyin təmin olunmasına diqqət yetirilməli, hər ailə və valideyn uşağın gələcəyi naminə bu işdə fəallıq göstərməlidir.

5. Kiçikyaşlı məktəblilərin ailə tərbiyəsinin bir xüsusiyyəti də onun varisliyə əsaslanıb gələcəyə yönəlməsindədir.

Məktəbəqədər yaş dövründə uşaqların ailə tərbiyəsində əldə edilmiş təcrübə və biliklər əsas götürülür və öz rolunu oynayır. Valideynlər uşaqlarının böyüdülüb düzgün tərbiyə edilməsi üçün gördükləri işi davam və inkişaf etdirirlər. Yaş artdıqca uşağın fəaliyyət dairəsi genişləndikcə bunlar saf çürük olunub təkmilləşdirilir. Faydalı və yaxşı cəhətlər saxlanılır, yeni və mütərəqqiləri əlavə olunur. Yaşın doğurduğu tələbatlara uyğun yol və vasitələr seçilir. Uşağın bu günü deyil sabahı əsas tutulur. Ailə tərbiyəsi artan xətt üzrə inkişaf etdirilir.

Kiçik yaşlı məktəblilərin ailə tərbiyəsi məktəbəqədər yaş dövründə toplanmış təcrübəyə əsaslandığı kimi, özü də yeniyetmə və böyük məktəb yaşında tərbiyə işi üçün bir növ təməl rolunu oynayır. Bu yaşda aparılan uğurlu ailə tərbiyəsi sonrakı dövrlərdə öz izini və təsirini saxlayır. Valideynlər bu xüsusiyyəti nəzərə alaraq kiçik yaşlı məktəblilərin ailə tərbiyəsində rol və məsuliyyətlərini bir an da unutmamalıdırlar.

Valideynlərdən biri anket sorğu zamanı belə deyir: "Mən kiçikyaşlı məktəblilərin ailə tərbiyəsinin xüsusiyyətlərini elmi cəhətdən tam başa düşməsəm də onu bilirəm ki, uşaqlar bu gündü, böyüdükləri kimi onların tərbiyəsi də dünənki kimi ola bilməz. Uşağımız məktəbə gedəndən sonra hiss etməyə başlamışam ki, qabaqkı illərdəki təcrübəmiz kifayət etmir. Nə isə yenilik, axtarış tələb olunur. Bunu da bilirəm ki, el demiş, nə tökərsən aşına, o da çıxar qaşığına. Əgər uşaqlarımızı bu yaşda düzgün tərbiyə etməsək sonralar daha çətin olacaqdır. Nə qədər ki, kiçikdirlər sanki tərbiyə işi də asandır. Böyüdükcə təsir göstərmək də çətinləşir. Ona görə də uşaq böyüdükcə onun tərbiyəsi də, işi də böyüməlidir..." .

Bu cür düşünən valideynlər yalnız varislik mövqeyində qalmır, uşağın gələcək tərbiyəsi üçün daha möhkəm bünövrə yaratmağa başlayırlar.

Kiçikyaşlı məktəblilərin ailə tərbiyəsində qazanılan uğurlar sonrakı yaşlarda özünü mütləq göstərir. Bu dövr davranış və fəliyyət təcrübəsinin sürətlə formalaşdığı yaşdır. Buraxılan səhvlər sonralar yenidən tərbiyə vəzifələri doğuracaqdır. Deyilənlərə yekun olaraq aşağıdakıları qeyd etməyi məqsədəuyğun sayırıq:

- Kiçikyaşlı məktəblilərin ailə tərbiyəsi özünəməxsus spesifik xüsusiyyətlərinə malikdir;
- Bu xüsusiyyətlər daha çox uşağın təlimə başlamasına, ailə tərbiyəsinə yeni məzmun və ruh gətirir;
- Bu yaşda ailə tərbiyəsində məktəbin və ictimaiyyətin təsiri danılmazdır və bu düzgün əlaqələndirmə vəzifəsi doğurur;
- Qeyd olunan yaşda ailə tərbiyəsi varisliyə əsaslansa da, daim təkmilləşmə və gələcək yaşlar üçün sağlam bünövrə qurulmasını tələb edir.

С.С.Байрамова

Психологические основы семейного воспитания младших школьников

Резюме

В этой статье показываются психологические основы семейного воспитания младших школьников. Указывается, что психологические основы семейного воспитания младших школьников связаны с тем, что изменятся вид деятельности. Это требует нового подхода. Семейное воспитание младших школьников во многом зависит от воздействия среды и школы.

S.S.Bayramova

Psychological principles of family education of younger schoolchildren

Summary

This article shows the psychological basis of family education of younger students. It is stated that the psychological basis of family education of younger students due to the fact that the change activity. This requires a new approach. Family education of younger schoolboys in many respects depends on the impact of media and school.

Rəyçi: psixol.f.d., dos. Z.Aslanova

Redaksiyaya daxil olub: 07.11.2017

V.E.CƏFƏROV

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti
(Bakı şəh., Ü.Hacıbəyov küç., 68)

MÜƏLLİMİN PEDAQOJİ ÜNSİYYƏTİ - PEDAQOJİ USTALIĞININ MÜHÜM KOMPONENTİ KİMİ

Açar sözlər: *pedaqoji ustalıq, ünsiyyət, pedaqoji ünsiyyət, nitq mədəniyyəti, sosial-pedaqoji-ünsiyyət, müəllim-şagird münasibətləri*

Ключевые слова: *педагогическое мастерство, общение, педагогическая коммуникация, речевая культура, социально-педагогическая коммуникация, отношения учитель-ученик*

Key words: *pedagogical skill, communication, pedagogical communication, speech culture, social-pedagogical communication, teacher-student relationships*

Müasir dövrdə tarix müəllimi olmaq üçün dərin tarixi biliyə, yüksək pedaqoji ustalığa, ünsiyyət mədəniyyətinə və dövrümüzdə baş verən ictimai-siyasi prosesləri yaxşı bilmək vacibdir. Sözsüz ki, müəllimlik peşəsinə yiyələnən hər bir insan daim özünütəhsillə məşğul olmalı, hər zaman özünü təkmilləşdirməlidir. Onu qeyd etməliyik ki, hər bir müəllim pedaqoji fəaliyyəti səmərəli qurmaq üçün yüksək pedaqoji ustalığa sahib olmalıdır. Pedaqoji ustalıq öz mahiyyətinə görə geniş bir anlayışdır. Onu qeyd edə bilərik ki, pedaqoji ustalıq təlim və tərbiyə fəaliyyəti ilə məşğul olan müəllimlərin professional ustalığıdır. Müəllimin pedaqoji ustalığı onun mədəniyyətində, nəzəri və metodik hazırlıq səviyyəsində, təlim və tərbiyənin, pedaqoji texnikanın üsullarına, qabaqcıl təcrübəyə malik olmasında təzahür edir. Müəllimin pedaqoji ustalığı onun şagirdlərlə pedaqoji ünsiyyətində üzə çıxır. Bu baxımdan deyə bilərik ki, pedaqoji ünsiyyət pedaqoji ustalığın mühüm komponentidir. İlk öncə "ünsiyyət" anlayışına nəzər salaq.

"Ünsiyyət" haqqında müxtəlif fikirlər mövcuddur. Psixoloqlar "ünsiyyət" anlayışını geniş izah etmişlər. Ünsiyyət nədir? Həmin sualı aydınlaşdırmaq üçün biz ünsiyyətə tərif verməliyik. Ünsiyyətin isə hamı tərəfindən eyni dərəcədə qəbul edilən ümumi tərifi yoxdur. Psixoloqlardan birinin hesablamalarına görə, hələ 1969-cu ilə qədərki dövrdə təkcə ingilis dilində olan ədəbiyyatlarda ünsiyyətin 96 tərifi məlum idi. Sovet psixologiyasında ünsiyyətə müxtəlif təriflər verilmişdi. Onlardan biri ilə tanış olaq: "İki və daha çox adamın münasibətləri aydınlaşdırmaq və ümumi nəticə əldə etmək məqsədi ilə öz səylərini əlaqələndirməyə və birləşdirməyə yönəldilmiş qarşılıqlı təsirinə ünsiyyət deyilir" (3, s. 501). Tərifdən göründüyü kimi ünsiyyətin insan həyatında nə qədər böyük rola sahib olduğunu deyə bilərik.

Məlum olduğu kimi insan ətraf mühit, onu əhatə edən adamlar barədə, keçmiş və gələcək haqqında müxtəlif tipli məlumatları başqaları ilə ünsiyyət prosesində əldə edir. Məhz ünsiyyətin köməyi ilə insanlar bir-birini anlayır, bir-birinə qarşılıqlı təsir göstərir. Mövcud ədəbiyyatda ünsiyyətin çoxsaylı formaları mövcuddur. Onlardan biri də müəllimin pedaqoji ünsiyyətidir. Belə ki, müəllimin pedaqoji fəaliyyətdəki şagirdlərlə olan ünsiyyəti pedaqoji ünsiyyət hesab olunur. Pedaqoji fəaliyyətin uğurla həyata keçirilməsində pedaqoji ünsiyyətin rolu təkzib olunmazdır. Pedaqoji ünsiyyət müəllimin şagirdlə təlim və tərbiyə prosesində həyata keçirdiyi peşə ünsiyyətidir. Bu cür ünsiyyət hərtərəfli inkişaf etmiş şəxsiyyətin formalaşması üçün şərait yaradılmasına yönəlmiş olur, kollektivdəki sosial-pedaqoji prosesləri idarə etməyə və səmərəli pedaqoji iqlim yaratmağa imkan verir. Ona görə hər bir müəllimin pedaqoji ünsiyyətin mahiyyəti, onun sosial-psixoloji mexanizmləri ilə dərindən tanış olması və şagirdlərlə birgə fəaliyyəti zamanı onlardan lazımi şəkildə istifadə etməsi zəruridir. Pedaqoji ünsiyyət, ümumiyyətlə, ünsiyyətin bütün xüsusiyyətlərini özündə əks etdirir. Ona görə birinci növbədə həmin cəhətləri nəzərdən keçirək. Sosial-pedaqoji ədəbiyyatda ünsiyyətin bir-biri ilə sıx bağlı üç cəhəti qeyd edilir:

1. Birgə fəaliyyətin iştirakçıları arasında informasiya mübadiləsi və ya kommunikativ cəhət.

2. Bir-biri ilə ünsiyyətdə olan fərdlər arasında qarşılıqlı ünsiyyət prosesi.

3. Ünsiyyət prosesində müəllimlə şagirdin bir-birini qavraması və bunun əsasında bir-birini anlaması.

Ünsiyyətin bu cəhətlərinin hamısı pedaqoji ünsiyyət prosesinə aiddir. Pedaqoji fəaliyyətin səmərəliliyini təmin etmək üçün bu cəhətlərin nəzərə alınması zəruri olan ən əsas şərtlərdəndir. "Pedaqoji ünsiyyətin yerinə yetirdikləri vəzifələrə görə onun göstərilən növləri də mövcuddur: informasiya mübadiləsi, başqa adamın davranışını tənzim etmək, şəxsiyyətlərarası anlaşma (5, s. 178).

Pedaqoji ünsiyyəti öz məzmununa və müəllimin şagirdə müraciət tərzinə görə də növlərə ayırmaq mümkündür. Bunları təşkiledici, qiymətləndirici, intizam yaradan pedaqoji ünsiyyət növlərinə bölmək olar. Pedaqoji ünsiyyətin hansı növündən istifadə edilməsindən asılı olmayaraq müəllimin şagird kollektivi ilə məhsuldar ünsiyyət prosesi təşkil olunmadan pedaqoji fəaliyyətin didaktik və tərbiyəvi vəzifələrini lazımi şəkildə həyata keçirmək mümkün deyildir. Müşahidələr göstərir ki, ümumtəhsil məktəblərinin aşağı siniflərində şagirdlər üçün müəllim və yoldaşları ilə ünsiyyət xatirinə ünsiyyətə girmək xarakterik haldır. Onlarda ünsiyyət kifayət qədər seçici xarakter daşımır. Yuxarı siniflərə keçdikcə şagirdlərin ünsiyyətində seçicilik müşahidə olunur. Bu baxımdan pedaqoji ünsiyyəti bir fəaliyyət kimi nəzərdən keçirdikcə onun aşağıdakı komponentləri aşkara çıxır: 1. Ünsiyyətin məqsədi 2. Ünsiyyətin məzmunu 3. Ünsiyyətin motivləri 4. Ünsiyyətin vasitələri 5. Ünsiyyətin gedişinə nəzarət. Pedaqoji ünsiyyət pedaqoji fəaliyyət zamanı müəllim və şagirdlərin müxtəlif qarşılıqlı əlaqə və qarşılıqlı təsir prosesidir. Pedaqoji ünsiyyətin məzmununu ünsiyyət prosesində müəllim və şagirdin bir-biri ilə informasiya mübadiləsi təşkil edir. Pedaqoji ünsiyyətin məzmunu müəllimin təlim prosesində qarşıya qoyduğu məqsədlə müəyyən olunur. Ona görə də ünsiyyət zamanı müəllimin şagirdlərini həmin məqsədə doğru istiqamətləndirməsi müəllimdən yüksək ustalıq tələb edir. Pedaqoji ünsiyyət vahid məqsədə yönəlmədən səmərəli nəticə verə bilməz. Pedaqoji ünsiyyət tətbiq olunan vasitələrin səmərəliliyindən də asılı olur. O vasitələr elə seçilməlidir ki, ünsiyyətin məqsədini həyata keçirməyə imkan verməklə yanaşı, qarşılıqlı münasibətin və təsirin səmərəliliyini təmin etsin, fikir mübadiləsinə və qarşılıqlı anlaşmaya şərait yaratsın. Tarixin təlimi zamanı diqqətin, hafizənin, təfəkkürün işləməsini təmin edən şəraitin yaradılması üçün müəllim səmərəli pedaqoji ünsiyyət yaratmağı bacarmalıdır. Əgər müəllim bu məqsədinə nail olsa, sözsüz ki, şagird şəxsiyyətinin formalaşmasına da nail olmuş olur. Pedaqoji ustalıq texnikasına, pedaqoji ünsiyyət texnikasına yiyələnmənin zəruriliyindən danışarkən görkəmli pedaqoqlar göstərmişlər ki, insan sifətini oxumağı, onun sifətindən qəlbindəki dəyişikliyin bəzi əlamətlərini oxumağı bacarmaq lazımdır. V.A.Suxomlinski "müəllimlərin özlərinin şagirdlərə müraciət formasının tonunu idarə etməyə çağırmışdır. Xüsusilə o, şagirdlərə mühazirə tonu ilə deyil, adi danışıq tonu ilə müraciət etməyi məsləhət görmüşdür. Pedaqoji ünsiyyətin üslubundan asılı olaraq müəllimlər üç tipə bölünür: fəal (proaktiv), az fəal (reaktiv), çox fəal (fövqəlreaktiv). "Fəal" müəllim ünsiyyətin təşkilində təşəbbüskardır, şagirdlərlə əlaqələrini fərdiləşdirir, onun mövqeyi topladığı təcrübəyə uyğun olaraq dəyişir. O nə istədiyini bilir. "Az fəal" müəllim öz xəttində, mövqeyində çevikdir, amma o daxilən zəifdir. Onun siniflərlə ünsiyyətinin xarakterini özü yox, şagirdlər diktə edir. "Çox fəal" müəllim öz şagirdlərini yüksək qiymətləndirməyə və qeyri-real ünsiyyət modelləri qurmağa meyllidir. Belə müəllimlər həddini aşır, obyektiv, konkret şagirdləri öz stereotiplərinə tabe edir" (1, s. 59).

Pedaqoji ünsiyyətin səmərəliliyi müəllimin nitqinin necə olmasından, nitq mədəniyyətinə hansı səviyyədə yiyələnməsindən çox asılıdır. Müəllimlər söhbət, məruzə və çıxışlarında, müsahibələrində öz nitqlərini səlis, düzgün və anlaşıqlı qurmalı, tədris materialını tələb olunan səviyyədə şagirdlərə çatdırmalıdır. Nitqdəki qeyri-dəqiqlik, dolaşıqlıq fikrin də

qeyri-dəqiq, dolaşıq və yarımçıq olmasına gətirib çıxarır. Təsadüfi olaraq deyilməmişdir ki, "müəllim üçün qaranlıq olan bir şey şagird üçün zülmətə çevrilir".

Bu baxımdan biz qeyd edə bilərik ki, müəllimin nitqi pedaqoji ünsiyyətdə mühüm rol oynayır. Ona görə müəllimin nitqinə verilən bəzi tələblər vardır. Dos. Həmzə Əliyev həmin tələbləri aşağıdakı şəkildə ifadə edirdi: "1) Natiq o zaman məharətli danışa bilir ki, o öz canlı çıxışını kitab dili üçün xarakterik olan ifadə və vasitələri tərkib halında seçib birləşdirir, nəticədə təsirli, aydın, parlaq, ifadəli və kütləvi bir nitq alınır. 2) Nitqin yüksək səviyyəli olması üçün vacib olan şərtlərdən biri nitqdə işlətmək üçün müvafiq söz seçməkdir. Müəllimin düzgün danışması, yaxşı danışması məsələsi də bununla izah olunur. 3) Mükaliməli (monoloqlu) nitqdən istifadəyə xüsusi yer verilir. Mənfi cəhətdən ardıcıl qurulmuş məzmun öz dinləyicisinin diqqətini daha yaxşı cəlb edir. 4) Danışıq zamanı yazılı mətnin əsiri olan natiq düşünmək, lazım olan intonasiyadan istifadə etmək imkanından xeyli məhrum olur və dinləyici ilə öz arasında əks əlaqə yaradıb onların əhval-ruhiyyəsini izləyə bilmir. 5) Hər hansı şivə və jarqonlardan uzaq olmaq lazımdır. 6) Müəllimin nitqinin sadə, anlaşıqlı, asan olub tez başa düşülməsi. 7) Müəllimin nitqinin dəqiq və aydın olması. 8) Müəllimin nitqinin canlı, cəlbedici, obrazlı olması" (2, s. 61).

Pedaqoji ünsiyyətin dostluğa əsaslanması böyük əhəmiyyətə malikdir. Dostluğa, səmimiyyətə əsaslanma ünsiyyətin ən mühüm tənzimləyicisidir. Ünsiyyətin bu üslubu birgə yaradıcı fəaliyyətə cəlb olunma əsasında ünsiyyət variantı üçün də hərəkətverici qüvvəyə çevrilir. "Pedaqoji ustalığın səmərəli olması tələb edir ki, pedaqoji ünsiyyətin mərhələləri hər bir müəllim tərəfindən aydın təsəvvürə gətirilsin. Pedaqoji ünsiyyətin birinci mərhələsini ünsiyyətin modelinin hazırlanması (modelləşdirilməsi) təşkil edir. Modelləşdirmə gələcək dərsin məzmun və metodik komponenti ilə sıx şəkildə bağlıdır. Pedaqoji ünsiyyətin ikinci mərhələsi sinif ilə bilavasitə ünsiyyətin təşkilidir. Bu mərhələ xüsusilə vacibdir. Şərti olaraq həmin mərhələni kommunikativ "hücum" adlandırırlar. Çünki bu zaman ünsiyyətdə təşəbbüskarlığa nail olunur. Üçüncü mərhələ ünsiyyətin idarə olunmasıdır. Burada müəllim pedaqoji vəzifələrlə bağlı bir çox kommunikativ vəzifələri yerinə yetirir. Pedaqoji ünsiyyətin dördüncü mərhələsi ünsiyyətin təhlilidir. Müəllim ünsiyyətin zəif cəhətlərini də aşkara çıxarmalıdır" (6, s. 27).

Pedaqoji ünsiyyət müəllim və şagirdlərin məhdudlaşdırılmış sosial-psixoloji qarşılıqlı fəaliyyətinin sistemidir. Bu sistemin məzmununu informasiya mübadiləsi, tərbiyəvi təsirin göstərilməsi, kommunikativ vasitələrin köməyi ilə qarşılıqlı münasibətlərin yaradılması təşkil edir. Müəllim bu prosesin təşəbbüskarı rolunu oynayır. O, pedaqoji ünsiyyəti təşkil edərək onu idarə edir. Pedaqoji ünsiyyət emosional baxımdan rahatlıq, qəlb sakitliyi gətirməli və inkişaf edən olmalıdır. Müəllimin peşə ünsiyyəti ondan ibarətdir ki, hazırlıq səviyyəsindəki fərqlərə ünsiyyətin təbii çətinliklərini aradan qaldırmaqla, ünsiyyət zamanı inamlı olmaqda şagirdlərə kömək etməyi nəzərdə tutur. Müəllim anlamalıdır ki, optimal ünsiyyət intizamı gözləmək bacarığı deyil, şagird ilə mənəvi dəyərlərin mübadiləsidir. Şagirdlərlə ümumi dil – komanda, göstəriş, buyurmaq dili deyil, inam, etibar dili olmalıdır. Deyilənlərdən belə bir nəticə çıxara bilərik ki, hər bir müəllim, o cümlədən tarix müəllimi pedaqoji ünsiyyət üçün zəruri olan keyfiyyətlərə yiyələnməlidir. Həmin keyfiyyətləri təxminən aşağıdakı kimi ifadə etmək mümkündür:

"1) Empatiya - başqalarının gözləri ilə dünyanı görmək bacarığı, ətrafdakı insanların hərəkətlərini məhz onların mövqeyindən qavramaq, özünün müsahibindən üstün tutmamaq.

2) Mötəbərlik - münasibətlərdə təbii olmaq, özü olmaq və laqeydlik etməyi bacarmamaq.

3) Xeyirxahlıq - yalnız hiss etməmək, həm də insanlara öz xeyirxah münasibətlərini göstərmək qabiliyyəti, başqalarının hərəkətlərini hətta bəyənmədikdə belə ətrafdakıları qəbul etmək bacarığı.

4) Konkretlik - ümumi düşüncələrdən və mühakimələrdən çox müxtəlif, yersiz iradlardan imtina etmək, suallara birmənalı cavablar vermək.

5) Səmimiyyət - özünün daxili aləmini açmağa hazır olmaq, səmimilik, ürək açıqlığı, öz düşüncə və hisslərindən danışmağa hazır olmaq.

6) Vasitəsizlik - çəkinmədən danışmaq və aktiv fəaliyyətdə olmaq bacarığı, baş verənlərə, ətrafdakılara öz münasibətini vicdanla nümayiş etdirmək.

7) Təşəbbüskarlıq - münasibətlərdə, fəaliyyətdə olmaq mövqeyinə meyllilik, əlaqələr yaratmaq, fəallıq göstərmək qabiliyyəti.

Özündə pedaqoji ünsiyyəti üçün vacib olan keyfiyyətlərin formalaşdırırlması üzərində iş həm təlim prosesində, həm də təlimdən kənar vaxtlarda aparılır. Müəllimlər şagirdlərlə söhbətlər edərkən heç də təkcə məlumatlandırmamalı, yeni biliklər verməklə kifayətlənməməli, həm də onlarda proqram materialına maraq oyatmalı, onları müzakirələrə qoşmalıdır" (4, s. 181).

Son nəticə də onu deyə bilərik ki, pedaqoji ünsiyyət pedaqoji ustalığın mühüm komponentidir. Çünki müəllimin pedaqoji ünsiyyəti nə qədər yüksək səviyyədə olarsa, təlim də bir o qədər səmərəli olar. Buna görə hər bir müəllim ünsiyyət mədəniyyətinə yiyələnməli və öz nitqini daim təkmilləşdirməlidir. Hal-hazırda ölkəmizdə müəllimlərin pedaqoji ustalığını artırmaq üçün müxtəlif treninqlər həyata keçirilir. Bu treninqlər vasitəsilə müəllim hər daim öz pedaqoji qabiliyyətlərini inkişaf etdirə bilər. Fikrimcə, hər bir müəllim treninqlərdə iştirak etməlidir. Bu cür təlimlərdə müəllimlərin iştirakı onlara yeni imkanlar bəxş edir, öz potensial biliklərini daha yaxşı və optimal şəkildə ortaya qoymağa şərait yaradır.

Ədəbiyyat

1. Nəzərov.A, Məmmədov.R "Pedaqoji ustalıq". Bakı: "Müəllim" nəşriyyatı, 2008, s. 59
2. Əliyev.H "Pedaqoji ustalığın əsasları". Bakı: ADPU,1999, s. 61
3. Bayramov.S.Ə, Əlizadə.Ə.Ə "Psixologiya". Bakı: "Çinar-Çap" nəşriyyatı, 2009, s. 501
4. Əliyev.B, Əliyeva.K, Cabbarov.R "Pedaqoji psixologiya". Bakı: 2011, s.181
5. Həmzəyev.M "Pedaqoji psixologiya". Bakı: "Maarif" nəşriyyatı, 1991, s. 178
6. Кан-Калик В.А. "Учителю о педагогическом общении" - М., 1987, s. 27

В.Э.Джафаров

Педагогическое общение учителя как важный компонент педагогического мастерства

Резюме

Актуальность темы взята за главную основу в этой статье. С разных точек зрения внесена ясность особенностям общения. Представлены суть и содержание педагогического общения. Педагогическое общение учителя считается главным компонентом педагогического мастерства. Выражается отношение к педагогическому общению.

V.E.Jafarov

Pedagogical communication of the teacher is an important component of pedagogical skills

Summary

The urgency of the subject has been based in the article.The essence of communication has been clarified from different points of view.The main point and content of the pedagogical communication have been given. The teacher's pedagogical communication has been interpreted as a component of pedagogical skill. The varius definitions of pedagogical communication have been given.

Rəyçi: t.e.d., prof. O.B.Sultanov

Redaksiyaya daxil olub: 24.10.2017

V.Ş.ELDARLI

Gəncə Dövlət Universiteti
(Gəncə şəh., Şah İsmayıl Xətai pr., 187)

TƏLƏBƏLƏRİN İCTİMAİ FƏALLIĞI VƏ ONUN SOSİAL-PSİXOLOJİ XÜSUSİYYƏTLƏRİ

Açar sözlər: *ictimai fəallıq, bacarıq, şəxsiyyətin fəaliyyəti, ictimai tapşırıq, yaradıcılıq, qabiliyyət, təşəbüskarlıq.*

Ключевые слова: *социальная активность, навыки, деятельность личности, социальная активность, творчество, талант, инициатива.*

Key words: *social activism, skills, personality activity, social engagement, creativity, talent, initiative.*

Tələbələrdə ictimai fəallıq birdən-birə yaranmır. Bu fəallıq inkişaf edərək formalaşır. Tələbələrdə ictimai fəallığın inkişaf etdirilməsi həm pedaqogika, həm də sosial-psixologiya elmləri ilə sıx bağlı olan bir problemdir. Odur ki, formalaşma prosesinə tələbənin inkişafı prosesindən ayrılıqda baxmaq düzgün deyildir.

Q.S. Kostyukin təbirincə desək, "Hər bir şəxsiyyət fərdlərin hər biri üçün xas olan ümumi yaş dərəcələrini keçir, lakin bu keçmə müxtəlifdir. İnkişaf prosesinin özündə və onun nəticələrində: sinir sisteminin funksional xüsusiyyətlərində, insanların fiziki, zehni, emosional, mənəvi və digər xassələrində, maraq və meyillərində, istedadlarında, temperamentlərində və xarakterlərində fərdi fərqlər yaranır. Onlar möhkəmlənib davranışın dinamikasını, insanın təlimdə və əməkdə, ictimai həyatda nailiyyətini müəyyən edir. Həmin fərqlərin mənşəyi inkişaf şəraitindən asılıdır" (3, s.148-149).

Akad. Q.İ. Şukina şəxsiyyətin fəaliyyəti və inkişafı problemləri üzrə elmi-nəzəri araşdırmaları ümumiləşdirərək fəaliyyətin obyektiv-subyektiv təhlili əsasında göstərmişdir ki, tərbiyə prosesi onun (tərbiyənin) şəxsiyyətin inkişafına öz təsirini hərtərəfli əhatə edən müxtəlif növlərinin mövcudluğunu tələb edir. Müəllif fəaliyyətin strukturunun təhlilini vermiş, uşağın inkişafına hər bir konstruktiv komponentin təsiri xarakteristikasını açmışdır (2, s.92-95).

Fəaliyyətin ictimai məqsədləri onların sosial inkişafının ən mühüm amilinə çevrilir. Fəaliyyətin motivləri şəxsiyyətin tələbatlarında və maraqlarında ifadə olunaraq, onun obyektiv məqsədlərinə uyğun gəlməlidir. Fəaliyyətin məzmunu uşağı biliklərlə, təcrübə ilə zənginləşdirərək, dünyagörüşünü genişləndirir. Fəaliyyətin üsulları, əməliyyatları, bacarıqları onun müvəffəqiyyətini təmin etdiyi təqdirdə daim təkmilləşməlidir. Fəaliyyətin nəticəsi şəxsiyyətin inkişafının, biliklərinin, münasibətlərinin, qiymətləndirmə və özünüqiymətləndirməsinin göstəricisidir.

İctimai faydalı fəaliyyətdə tələbələr təşəbbüskarlıq, yaradıcılıq təzahür etdirir, uğuru müstəqil qazanmaq istiqamətində sevinc əldə edir, öz əməyinin ictimai əhəmiyyətini görür.

Şəxsi maraqlarından məmnun qalmaq, ictimai faydalı fəaliyyətdə bacarığını, qabiliyyət və istedadını göstərmək son nəticədə həmişə ictimai əhəmiyyətli məqsəd və vəzifələrin həllinə istiqamətlənir. Qabiliyyət və istedad bir-birilə sıx tellərlə bağlıdır. Prof. Ə.Ə.Əlizadə yazırdı: «İstedadın açarı qabiliyyət problemindədir. İstedadın nüvəsini qabiliyyətlər təşkil edir. «Qabiliyyət-istedad» psixoloji araşdırma üçün özünəməxsus dixotomiyadır» (1, s.45-46). Tələbələrdə təşkilatçılıq qabiliyyətlərinin inkişaf etdirilməsi zamanı bu cəhət diqqət mərkəzində dayanırdı.

Fəaliyyətdə gəncin fəal mövqeyi, eləcə də fəaliyyətin özü həm obyektiv və həm də subyektiv cəhətlərə malikdir. Obyektiv cəhət – tələbənin fəaliyyətdə iştirakının forması, yaxud səviyyəsidir: o, kollektiv işdə təşkilatçı, icraçı, həmçinin sadəcə iştirakçı ola bilər. Subyektiv cəhət – ictimai faydalı fəaliyyətin tələbə şəxsiyyətinin dəyişilməsinə, yeni şəxsiyyət təzahürlərinin (bilik, bacarıqların, motivlərin, münasibətlərin) öyrənilməsinə təsiri səviyyəsində ifadə olunur. Tələbə ictimai faydalı fəaliyyətdə subyekt kimi çıxış edir, tədbirləri, tapşırıqları

düşünən, planlaşdıran, həyata keçirən, onlara nəzarət edən şəxslərlə həmmüəllif, həmfikir olur.

Tələbələrin təşəbbüskarlığının nəzərə alınması və inkişaf etdirilməsi gənclərdə ictimai fəallığın formalaşdırılmasının son dərəcə zəruri şərtidir. Bu sahədə də sabit və daimi motivlər böyük rol oynayır. Təşəbbüskarlığın meydana gəlməsində başlıca olaraq motivlərin 3 tipi qeyd edilə bilər: bilavasitə ictimai, bilvasitə ictimai və eqoistik. Bilvasitə ictimai motivlər qrupuna daxil olan tələbələr təşəbbüskarlıq göstərməklə özünütəsdiq tələbatına yiyələnir, ətrafdakılarda hörmət və nüfuz göstərməyə, kollektivdə üstün mövqe qazanmağa can atırlar. Eqoistik motivlərdə məhdud maraqlar, çətinliklərdən yaxa qurtarmaq, müsbət xasiyyətnamə almaq arzusu əsas yer tutur.

Tədqiqatdan aydın oldu ki, təşəbbüskarlığın qeyd olunan tiplərinin əsasında aşağıdakı meyarlar dayanır:

1) motivasiya komponentlərinin inkişaf səviyyəsi və təşəbbüskarlıqla bağlı davranışın təşkili üsullarının təşəkkülü;

2) təşəbbüskarlığın mərhələlərinin mövcudluğu;

3) təşəbbüskarlığın meydana çıxmasında üstünlük təşkil edən fəaliyyət tipi;

4) təşəbbüskarlıqla bağlı hərəkətlərin ilk fazasına sosial-psixoloji şərtlərin (şəraitin) təsiri;

5) təşəbbüskarlığın meydana gəlməsinə uğurun və uğursuzluğun təsiri;

6) təşəbbüskarlığın meydana gəlməsində inamın dərəcəsi;

7) məsuliyyət daşıması;

8) təşəbbüskarlıqla bağlı hərəkətlərin müstəqillik dərəcəsi;

9) təşəbbüskarlıqda çeviklik (irəli sürülən təkliflərin dəyişdirilməsinin mümkünlüyü);

10) təşəbbüskarlıqla bağlı davranışın genişliyi, təşəbbüskarlıq hərəkətlərinin davamlılığı;

11) təşəbbüskarlığın meydana gəlməsində intensivlik.

İctimai təşəbbüskarlığın əsas keyfiyyət və kəmiyyət səciyyəsi onun I-IV kurs tələbələrində inkişafının 3 səviyyəsini ayırd etməyə imkan vermişdir: yüksək, orta, aşağı.

Tədqiqatın gedişində müəyyən olundu ki, ictimai fəaliyyətdə tələbələrdə təşəbbüskarlığın inkişaf etdirilməsinin əsas şərti təşəbbüskarlığın məqsədyönlü təşkilidir. İctimai fəaliyyətin optimallaşdırılması təşəbbüskarlıq cəhdlərinin şəxsiyyətlər daxili və sosial-psixoloji determinallarına təsir göstərir. Başqa sözlə, kompleks yanaşma mövqeyindən ictimai fəaliyyət zamanı tələbələrin təşəbbüskarlığı inkişaf edir. İctimai fəaliyyətdə tələbələrdə təşəbbüskarlığın təzahürünə daha çox sosial-psixoloji amillər təsir göstərir.

Fəallığın bütün təzahürlərlə formalaşmasını təmin etmək üçün aşağıdakılar zəruridir: a) tələbələrdə fəallığa tələbatı tərbiyə etmək, onun zəruriliyini anlamaq (tədris-idraki, ictimai-siyasi, ictimai əmək və elmi yaradıcı) və ona maraq; b) bu fəaliyyət növlərinin ictimai-əhəmiyyətli motivlərini formalaşdırmaq; c) fəaliyyətin göstərilən növlərinə hazırlığı təmin etmək (biliklərlə silahlandırmaq və onların əsasında elmi dünyagörüşün, bacarıq və vərdişlərin formalaşdırılması); ç) özündə zəruri cavabdehlik və tələbkarlığı inkişaf etdirmək; d) fəaliyyətin bütün növlərində təşəbbüskarlıq və icraçılıq tərbiyə etmək.

İctimai fəallığın səviyyəsini müəyyən etmək üçün, hər şeydən əvvəl şəxsiyyətin davranışında motivlərin qarşılıqlı əlaqəsinin və fəaliyyətlərinin təhlili əsasında müvafiq obyektiv meyarları müəyyən etmək lazımdır.

Tədqiqatçıların bir çoxu zəruri meyarlara daxil edirlər: fəaliyyət faktı, insanın fəaliyyətə dəyərli münasibəti və ictimai-siyasi fəaliyyətə sərf olunan vaxtın həcmi və ardıcıllığı.

Tədqiqat zamanı aydın oldu ki, Gəncə Dövlət Universitetinin tələbələrində dünyagörüşün formalaşdırılmasında xeyli dərəcədə ictimai elmlər üzrə mühazirələr əsas rol oynamışdır. Tədqiqatın gedişində müəyyən olundu ki, ali məktəbə yeni tələbələr qəbul edilərkən ictimai təşkilatlar və akademik qrupların kuratorları bir çox hallarda məktəb və ali məktəb arasında

ictimai fəaliyyət üzrə varisliyi təmin etmirlər. İctimai işdə fasilə tələbələrin ictimai fəallığının inkişafı və təzahürü səviyyəsini aşağı salır, bu isə fəalların azalmasına və itirilməsinə gətirib çıxarır.

Ədəbiyyat

1. Əlizadə Ə.Ə. İdrak prosesləri və hisslər: psixopedaqoji məsələlər Bakı: ADPU, 2006.
2. Şukina A. Q. Məktəb pedaqogikası. Pedaqoji institutlar üçün dərs vəsaiti. Bakı, Maarif 1999.
3. Костикин Г. С. Воспитание и развитие. Общие основы педагогики. М. Педагогика 1911.

В.Ш.Эльдарлы

Общественная активность студентов и её социально-психологические особенности

Резюме

В статье изучена инициатива студентов высших педагогических заведений и ее психологические особенности. Определено, что если общественная деятельность молодежи будет иметь духовное и идеалистическое содержание, если во время общественной деятельности для студентов будет предоставлен максимум свободы, инициативы, условия творчества, то процесс формирования общественной деятельности студентов будет в более интенсивной форме воплощена в жизнь.

Статья наряду с обогащением педагогической теории имеет ценное практическое значение. Статьей могут пользоваться контингенты студентов и учителей высших учебных заведений.

V.Sh.Aldarli

Social (public) activity of the students and his (her, its) socio-psychological features

Summary

In article were studies the initiative ability of students of the higher education establishments and its psychological features problems.

Have been determined, that if activities of students has moral and ideology characteristics, then during the process of public creation students would have features as freedom, initiative abilities, creative patterns, also students could do more for formation of public activities.

Article has richness feature for pedagogical theory, also practical importance. It is useful for students and teachers of higher education establishments.

Rəyçi: ped.e.d., prof. Ş.T.Tağıyev

Redaksiyaya daxil olub: 15.11.2017

M.M.ƏMİROV
pedaqogika üzrə elmlər doktoru, professor

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti
(Bakı şəh., Ü.Hacıbəyov küç., 68)

ALİ MƏKTƏBLƏRDƏ AZƏRBAYCAN TARİXİNİN TƏDRİSİNDƏ İNNOVASİYALARDAN İSTİFADƏNİN NƏZƏRİ TƏDQİQAT METODLARI İLƏ TƏDQİQİ SƏVİYYƏSİNƏ DAİR

Açar sözlər: *Azərbaycan tarixi, innovasiyalar, problemin işlənmə səviyyəsi, təhlil, tərkib, induksiya, deduksiya.*
Ключевые слова: *история Азербайджана, инновации, уровень исследования проблемы, состав, анализ, индукция, дедукция*
Key words: *history of Azerbaijan, innovation, level of research problems, formulation analysis, induction, deduction*

XXI əsrdə qloballaşan dünyada formalaşan informasiya pedaqoji elmlərin nəzəriyyə və təcrübəsində yeni paradiqmaların və prinsipial dəyişikliklərin yaranması ilə səciyyələnir. Son onillikdə Azərbaycan Respublikasının təhsil sistemində aparılan islahatlarla əlaqədar həyata keçirilən yeniləşmə həllini gözləyən bir sıra aktual problemlər yaratmışdır. Onlardan biri də Azərbaycan tarixinin tədrisində yeni təlim texnologiyalarından sistemli, peşəkarcasına istifadənin həyata keçirilməsidir. Bu iş ictimai fəaliyyətin digər sahələrini qabaqlamalıdır, çünki cəmiyyətin bilikli, bacarıqlı vətəndaşlara ehtiyacı var. Dəqiq ifadə etsək sosial, pedaqoji, psixoloji, ümummədəni peşəkarlıq və intellektuallıq məhz bu müstəvidə formalaşdırılır.

Təhsil sistemində yeni təlim texnologiyalarından istifadəni Azərbaycan Respublikasında neft amilinin insan amilinə çevrilməsi zərurəti də tələb edir. Yüksək kompotensiyalı vətəndaş cəmiyyətə daha çox mənfəət gətirir. Məhz bu zərurəti nəzərə alan Azərbaycan Respublikasının prezidenti İ.H.Əliyev təhsilin səviyyəsinin yüksəldilməsini daim diqqət mərkəzində saxlamışdır. Bu Azərbaycan Respublikasının təhsil sahəsindəki islahat proqramlarında (1,2,3) və sərəncamlarında (4, 5, 6) aydın şəkildə görünür.

Ölkədə aparılan təhsil islahatının tələblərinə əsasən təhsil müəssisələri müasir təlim texnologiyalarla, kompyuter və pedaqoji proqram vasitələri ilə təchiz olunur, kompyuter mərkəzləri, elektron kitabxanalar, proqram təminatı inkişaf etdirilərək müəllimlərin kompyuter savadına, daha doğrusu, kompyuter mədəniyyətinə yiyələnməsi həyata keçirilir. Respublikanın təhsil müəssisələrində yeni təlim texnologiyalarının tətbiqinə həsr edilmiş qısamüddətli (müəllimlər üçün) kurslar təşkil edilmişdir.

Respublikada təhsilin inkişafı, təhsil sahəsində elmi tədqiqatların aparılması ilə əlaqədar Azərbaycan Respublikasının Təhsil haqqında Azərbaycan Respublikasının Qanununda deyilir: «Təhsilin inkişaf problemləri ilə bağlı elmi araşdırmalar innovasiya xarakteri daşımaqla…tədris prosesinin müasir metodlarla qurulmasına, tədrisin yeni texnologiyalarının və digər istiqamətlər üzrə pedaqoji innovasiyaların hazırlanmasına və tətbiqinə yönəldilir» (7).

Cəmiyyətin tələbinə uyğun olaraq ali məktəblərin qarşısında yeni vəzifələr qoyulmuşdur. Belə ki, cəmiyyət üçün hazırlanan mütəxəssislər də müstəqil düşünməyi, yaradıcı çalışmağı və biliklərə daha dərindən yiyələnməyi bacaran, təşəbbüskar kadrların hazırlanmasına nail olunmasıdır.

Təsadüfi deyil ki, Finlandiya məktəblərindən «müvəffəqiyyətimizin sirri nədədir?» deyə soruşulduqda ilk olaraq «müəllimlərimiz» cavabını verirlər. Həqiqətən də, Finlandiyada müəllimlik peşəsi həkimlik və hüquqşünaslıq peşəsi qədər çox prestijli, müqəddəs və etibarlıdır.

Müasir dünyada informasiya cəmiyyətinin formalaşdığı bir dövrdə Azərbaycan Respublikasının ali məktəb müəllimləri qarşısında yeni tələblər qoyulur: öz üzərlərində müstəqil

işləməklə bilik və bacarıqlarını daim təkmilləşdirmək, sosial fəallıqlarını, peşəkarlıqlarını müasir təlim texnologiyaları əsasında yüksəltmək, güclü informasiya axını mühitində meydana çıxan istənilən qeyri-müəyyənliyin həlli üçün səmərəli qərarlar qəbul etmək və s.

Hazırkı dövrdə ali təhsil sistemində yeni təlim texnologiyalarından istifadə qloballaşan dünyanın, informasiyalaşan cəmiyyətin innovativ inkişafının zəruri tələblərindən və ehtiyaclarındandır. Bu baxımdan akademik R.Ə.Mehdiyev «İctimai və humanitar elmlər: zaman kontekstindən baxış» adlı məqaləsində yazır: «Qloballaşma, informasiya texnologiyaları və internetin hökmranlığı əsrində təhsil prosesini köhnəlmiş metodlarla qurmaq olmaz» (8, №225, 2009).

Araşdırmalar göstərir ki, müasir təhsil sisteminin ənənəvi təhsil sistemindən prinsipial fərqi məhz onun texnoloji bazasında və keyfiyyətcə fərqlənən müəllimlərindədir.

Azərbaycan Respublikasında təhsil texnologiyaları indiki qədər fərdi kompyuter kimi güclü vasitəyə, internet kimi nəhəng informasiya resurslarına malik olmamışdır. Təlimdə didaktik imkanlarına görə, yeni təlim texnologiyaları ilə müqayisə edilə bilən ikinci bir vasitə yoxdur. İnformasiya cəmiyyətində təhsilin səmərəliliyi yeni təlim texnologiyalarından istifadə səviyyəsi ilə müəyyən edilir. Respublikanın təhsil sistemi bu texnologiyadan maksimum faydalanmaqla təlim prosesində fərdiləşdirmə, fərdi yanaşma, differensiallaşdırma, humanitarlaşdırma, humanistləşdirmə, intensivləşdirmə və optimallaşdırma kimi didaktik prinsipləri həyata keçirmək üçün motiv yaradır.

Araşdırmalar göstərir ki, ali məktəblərdə Azərbaycan tarixinin tədrisində yeni təlim texnologiyalarını tətbiq etməklə təlimin səmərəliliyini yüksəltmək üçün aşağıda həllinə ehtiyac yaranan problemlər çıxır:

Birincisi, tələbələrdə texnoloji savad və təlim bacarıqları formalaşdırmalı;

İkincisi, ali məktəblərin Azərbaycan tarixi müəllimlərinin həm nəzəri, həm də ümumpedaqoji kompetensiyalarını yüksəltmək, informasiya-kommunikasiya texnologiyalarından istifadə bacarıqları fasiləsiz olaraq təkmilləşdirilməlidir;

Üçüncüsü, tədris prosesində özünü doğrultmuş təlim vasitələri, forma və metodlar yeniləşdirilməli, müasir pedaqoji texnologiyaların tətbiqi təmin edilməlidir.

Pedaqoji ədəbiyyatlarda yeni təlim texnologiyası anlayışının mahiyyətinin açıqlanması məsələsinə bir mənalı yanaşmırlar. Bir çox mütəxəssislər belə hesab edirlər ki, müəllim əməyi hələ də «mexanikləşdirilməmiş», əl əməyi olaraq qalır. Bir çox pedaqoqlar belə hesab edirlər ki, bu belə də olmalıdır, çünki ancaq canlı insan öyrənəni oxuda və öyrədə bilər. Lakin təlim texnologiyasının inkişafı göstərir ki, hər bir fənni öyrətmək üçün texnoloji prosesi yaratmaq mümkündür. Texnologiya üzrə mütəxəssislər «texnoloji proqramlar» təlim layihələri işləyib, hazırlayırlar. Müəllimlər həmin layihələrlə işləyən zaman məsləhətçi, təşkilatçı funksiyasını yerinə yetirirlər. Çoxları bunu müəllimlərə qarşı hörmətsizlik kimi qiymətləndirir. Amma yadda saxlamaq lazımdır ki, tarixçi-metodistlərin onlar üçün hazırladıqları metodiki işləmələrdən, dərs planlarından məmnuniyyətlə istifadə edirlər. Köhnəlmiş əmək əməliyyatlarından azad olan müəllim sözün həqiqi mənasında pedaqoji işlə, tələbələrin inkişafı ilə məşğul olur. Təlimdə şəxsiyyətin, yaradıcılığın və mexanikləşdirmənin nisbəti məsələsi həqiqətən sadə məsələ deyil və o həll olunmalıdır.

Pedaqoji ədəbiyyatda yeni təlim texnologiyalarına belə tərif veriblər: «yeni təlim texnologiyaları dedikdə, qabaqcadan verilmiş optimal didaktik proseslər başa düşülür. Bundan başqa praktiki planda yeni təlim texnologiyası müəllimin hər hansı bir texnoloji cəhətdən işlənib hazırlanmış metodlar və priyomlar sistemini, nəhayət, tərbiyə işinin metodikasını və metodlarını ifadə edir» (9, s. 225).

Deməli, yeni təlim texnologiyasının köməyi ilə həll olunan başlıca problem təlim prosesinin idarə olunmasıdır. Problemin mahiyyətinin mərkəzində informasiya-kommunikasiya vasitələri dayanır.

Yeni təlim texnologiyalarının tətbiqində tarix müəlliminin fəaliyyətinin aşağıdakı funksional komponentləri meydana çıxır:

1.Qnostik (idraki) komponent;
2. Layihələşdirici komponent;
3. Konstruktiv komponent;
4. Təşkilatçılıq komponenti;
5. Kommunikativ (ünsiyyət) komponenti.

Tarix müəllimi yeni təlim texnologiyalarını həyata keçirərkən aşağıdakı əməliyyatları ardıcıllıqla həyata keçirməlidir:

1) Bilikləri toplamaq (əldə etmək) üçün əməliyyat;
2) Təlimin və tərbiyənin məqsədlərini layihələşdirmək üçün əməliyyatlar;
3) Təlim və tərbiyə prosesinin quruluşunun müəyyənləşdirilməsi;
4) Təlim və tərbiyə üçün əməliyyatlar;
5) Bilikləri mühazirə və seminar məşğələlərində tələbələrə ötürmək üçün əməliyyatlar.

Yeni təlim texnologiyalarının mühüm komponentlərindən biri də interaktiv təlim metodudur.

«İnteraktiv təlim öyrənənlərin fəal idrak fəaliyyətinə əsaslanan və təhsil prosesinin digər iştirakçıları ilə əməkdaşlıq şəraitində həyata keçirilən təlimi nəzərdə tutur» (10, s. 11).

«İnteraktivlik» termini «dialoqu, qarşılıqlı təsiri» bildirir. Bu təlim metodunu ifadə etmək üçün «problem-dialoji», «problemli», «evristik təlim» anlayışlarından da istifadə olunur.

İnteraktiv təlim tədrisin və idrak fəaliyyətinin təşkili və idarə olunması metodlarının məcmusudur. Bu təlim üçün aşağıdakı cəhətlər səciyyəvidir:

a) müəllim tərəfindən şüurlu surətdə (iradi olaraq) idrakı problem situasiyanın yaradılması;

b) problemin həlli prosesində öyrənənlərin fəal tədqiqatçı mövqeyinin situmullaşdırılması;

c) öyrənənlər üçün yeni və zəruri olan biliklərin müstəqil əldə edilməsi üçün şəraitin yaradılması.

Yeni yanaşmanın mahiyyəti ondadır ki, təlim öyrənənlərin yaddaşının təkcə yeni elmi biliklərlə zənginləşməsinə deyil, həm də təfəkkürün müntəzəm inkişaf etdirilməsi əsasında daha çox biliklərin müstəqil əldə edilməsi və mənimsənilməsi, ən mühüm təlim bacarıq və vərdişlərin, şəxsi keyfiyyət və qabiliyyətlərin qazanılmasına yönəlib.

Yeni təlim texnologiyalarının tətbiqi üçün tarix müəllimləri yüksək kompetensiyaya sahib olmalıdırlar. «Kompetensiyalı - səriştəli mütəxəssis mənasını verir. Latın sözü olub, bir sıra sualların insan tərəfindən mənimsənilməsi və onların mənimsənilməsi üçün təcrübə və bacarıqlar sistemi kimi başa düşülür» (11).

Yeni təlim texnologiyaları probleminin işlənmə səviyyəsinə diqqət yetirdikdə aydın olur ki, müxtəlif illərdə, müxtəlif alimlər yeni metodlara bir mənalı yanaşmamışlar. M.Q.Yermalovaya görə «…interaktiv rejimdə işləmək, müsahibə, dialoq aparmaqda, eləcə də kompyuterlə digər şəxslərlə qarşılıqlı münasibətdə olmaq kimi izah edilir. İnteraktiv təlim müəllim ilə tələbə arasında dialoji təlimdir» (12, s. 42).

Y.A.Kulagina yazır: «İnteraktiv təlim müəllim-tələbə və tələbələrin öz aralarında qarşılıqlı dərketməyə, əməkdaşlığın inkişafına, biliklərin sərbəst nümayiş etdirilməsinə, müstəqilliyə, idrakın və təşəbbüskarlığın inkişafına motiv yaradır. Müəllif daha sonra göstərir ki, interaktiv təlim metodu təhsilin bütün pillələrində müasir dərslərin qurulmasında istifadə oluna bilər. Təlimin qrup, oyun, diskussiya, tədqiqatçılıq və disput formasında təşkili xüsusi didaktik əhəmiyyət kəsb edir» (13, s. 7).

A.P.Minseva və Y.N. Surmayevanın birlikdə hazırladıqları yeni təlim texnologiyaları ilə bağlı məqaləsində «təlimin məzmununa uyğun məqsədəuyğun layihələrin hazırlanmasını, tarixi maketlərdən istifadə, tarixi hadisələr haqqında məlumatların toplanması, müxtəlif məzmunlu ta-

rixi sənədlərin araşdırılmasına dair yaradıcı işlərin təşkil edilməsini təklif edirlər» (14, s. 97-98).

A,V.Xutoriskiy yeni təlim texnologiyalarının müsbət cəhətlərini belə səciyyələndirir: «…yeni təlim texnologiyalarının tətbiqi dərsləri mənalı edir, tələbələrdə elmi dünyagörüşün formalaşdırılmasına motiv yaradır, təlimin metodlarının və məzmununun müxtəlifliyi tələbələrdə təlim bacarıqlarının formalaşmasına motiv yaradır. Qrup şəklində aparılan praktik məşğələlərdə tələbələr arasında ünsiyyətin yaradılmasına zəmin yaranır. Tələbələr qrup şəklində işlərkən onlarda müqayisə, təhlil, tətbiq, tədqiq, analiz, sintez, analogiya, modelləşdirmə qurmaq bacarıqları yaranır» (15).

T.Y.Fominanın (16, №5, 2015 s. 45-53) tarix müəllimlərində tədqiqatçılıq bacarıqlarının formalaşdırılmasına həsr etdiyi məqaləsində çox aktual və maraqlı problemlərə toxunur. Məqalə xüsusi didaktik əhəmiyyətə malikdir.

Y.Y. Vyazemskiy (20) tarixin tədrisinin nəzəriyyəsi və metodikasına həsr etdiyi əsərdə tarixin tədrisinin fəlsəfəsini və onun yeni təlim texnologiyaları tədrisi məsələlərini təsdiq edərək öyrənib ümumiləşdirmişdir (17).

V.P.Bespalkoya görə, hər hansı çətin məsələnin öhdəsindən yalnız yeni təlim texnologiyasının köməyi ilə gəlmək mümkündür. O, bu barədə yazır: «Hər hansı fəaliyyət texnologiyaya əsaslanır. Hər bir şey incəsənətlə başlayır, texnologiya ilə başa çatır» (18).

Azərbaycan Respublikasının Təhsil Şurasının sədri, pedaqoji elmlər doktoru, professor Ə.Ə.Ağayev tədqiq etdiyimiz problemə özünəməxsus formada tərif verərək yazır: «texnologiya dedikdə, hazırda bütün pedaqoji prosesdə mövcud paradiqmalar, vasitələr, təlim prosesi məzmununun formalaşdırılması, öyrətmə modelləri və metodları, idarəetmə, qiymətləndirmə və bütün bu prosesdə korreksiya və təkamül nəzərdə tutulur» (19, №1, 2006, 29-44).

Ali məktəblərdə Azərbaycan tarixinin tədrisi metodikası ilə bağlı ədəbiyyatlar içərisində İ.H.Cəbrayılovun «Azərbaycan tarixinin tədrisi metodikası» (20) metodik vəsaitidir. Vəsaitdə Azərbaycan tarixinin tədrisi metodikası pedaqoji elm sahəsi kimi araşdırılır, proqramlar və dərsliklər təhlil edilir, eləcə də öyrənənlərin idrak fəallığının yüksəldilməsi yolları məntiqi ardıcıllıqla şərh edilib».

İ.H.Cəbrayılovun «Pedaqoji təmayüllü ali məktəblərdə Azərbaycan tarixinin tədrisinin nəzəri və praktik problemləri» (21) mövzusundakı tədqiqatı xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. Müəllif problemin nəzəri-metodik ədəbiyyatda qoyuluşunu, Azərbaycan tarixinin tədrisinin prinsiplərini, metodlarını, üsul və vasitələrini, eləcə də auditoriyadan kənar tədbirlərdə tarixi materiallardan istifadənin imkan və yollarını tədqiq edib. Müəllif tədqiqatını yeni təlim texnologiyaları kontekstində aparmışdır.

H.H.Əhmədovun «Qloballaşma şəraitində Azərbaycan Respublikasında ali təhsilin modernləşdirilməsi» (22) adlı məqaləsində XXI əsr ali təhsilinin problemlərinin həllinə yönəlib. Müəllif məqaləsində aşağıda sadalanan problemləri işıqlandırıb:

1) Qloballaşma prosesinin Azərbaycan cəmiyyətində müxtəlif sferalara təsirinin xarakteristikasını və onun labüd proses olduğu əsaslandırılıb, bu prosesin dünya təhsil məkanına təsirinin istiqamətləri araşdırılıb;

2) Azərbaycanın mövcud təhsil sisteminin durumunu təhlil edərək onun Avropa standartları ilə müqayisədə xarakterik cəhətlərinə aydınlıq gətirib;

3) Azərbaycan ali təhsilinin perspektiv göstəricilərini Avropa standartlarına uyğunlaşdırmağın yollarını və istiqamətlərini müəyyənləşdirmək yolu ilə bu işin sistemini yaradıb.

Cəbrayıl Fərzanənin «Ali məktəbdə təlim prosesinin təkmilləşdirilməsi istiqamətində məsafədən təhsilin sistemi və imkanları» (23, №3, 2015, 29-34) məqaləsi xüsusi əhəmiyyətə malikdir. Məqalədə həm Azərbaycan, həm də İran ali məktəblərinin təcrübəsi əsasında məsafədən təhsilin səciyyəvi cəhətləri açıqlanıb.

Nəticə olaraq deyə bilərik ki, ali məktəblərdə Azərbaycan tarixinin tədrisində innovasiyalardan istifadə probleminin tədqiqi sahəsində bir boşluq var. Bu boşluğu doldurmaq üçün

hərtərəfli tədqiqatların aparılması ilə paralel ali təhsilin əsaslı surətdə təkmilləşdirilməsi işinə başlamağın vaxtı çatıb.

Ədəbiyyat

1. «Azərbaycan Respublikasının təhsil sahəsində islahat proqramı»nın təsdiq edilməsi haqqında. 15 iyun 1999-cu il. Azərbaycan təhsil siyasəti (1998-2004). Bakı: Çaşıoğlu, 2005, 829 s.
2. «Azərbaycan Respublikası ümumtəhsil məktəblərinin informasiya və kommunikasiya texnologiyaları ilə təminat Proqramının (2005-2007-ci illər) təsdiq edilməsi haqqında, 21 avqust 2004-cü il. Azərbaycan Təhsil Siyasəti (1998-2004)» Bakı: Çaşıoğlu, 2005, 829 s.
3. «2008-2012-ci illərdə Azərbaycan Respublikasında təhsil sisteminin informasiyalaşdırılması üzrə Dövlət Proqramı» /Xalq qəzeti, Bakı: 2008, 11 iyun
4. «Azərbaycan Respublikası ümumtəhsil məktəblərinin maddi-texniki bazasının möhkəmləndirilməsi haqqında» Azərbaycan Respublikası prezidentinin sərəncamı. /Azərbaycan qəzeti, 2002, 04 oktyabr
5. «Azərbaycan Respublikasının inkişafı naminə informasiya-kommunikasiya texnologiyaları üzrə Milli strategiyanın (2003-2012-ci illər) layihəsinə aid Azərbaycan Respublikası prezidentinin Qərarı. 2003, 17 fevral, Bakı, İKTM jurnal-kitabça, 28 s.
6. Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası»nın təsdiq edilməsi haqqında Azərbaycan Respublikası prezidentinin Sərəncamı. /Azərbaycan qəzeti, 2013, 24 oktyabr-26 oktyabr
7. Təhsil haqqında Azərbaycan Respublikasının Qanunu. /Azərbaycan müəllimi qəz.., Bakı, 2009, 11 sentyabr
8. Mehdiyev R.Ə. «İctimai və humanitar elmlər: zaman kontekstindən baxış» / Xalq qəzeti, Bakı, 2009, 9 dekabr
9. Paşayev Ə.X.Rüstəmov F.A. Pedaqogika. Yeni kurs, pedaqoji universitetlərin və ali pedaqoji məktəblərin tələbələri üçün dərs vəsaiti. Bakı, Elm və təhsil, 2010, 225 s.
10. Veysova Z.A. Fəal interaktiv təlim. Müəllim üçün vəsait. Bakı, Təhsil, 2007, 11 s.
11. Kompetentnosnıy podxod v pedaqoqiçeskom obrazovanii. (pod.red.A.P.Trəpiüınoy i dr.) – SPb.RQPU.im.A.P.Qorüena, 2006
12. Ermalova M.Q. İnteraktivnıye metodıki v sovremennom obrazovatelğnom protsesse. M.Prosveşeniye, 2014, s. 42
13. Kulaqina Q.A. Sto iqr po istorii. M, Prosveşeniye, 1983 s. 7
14. Miniüeva A.P., Surmaeva Ö.N. İnteraktivnıe texnoloqii v protsesse obuçeniya v şkole // Vestnik Tomskoqo pedaqoqiçeskoqo universiteta. 2012. vıp 9(87). s. 97-98
15. Xutorskiy A.V. Praktikum po didaktike i sovremennım metodikam obuçeniya. SPb, Piter, 2014, s. 541
16. Fomina T.Ö. Problemı formirovaniya issledovatelğskix navıkov uçitelya istorii. // Prepodavanie obhestvovaniya v şkole, 2015, №5, s. 45-53
17. Vəzemskiy E.E. Metodiçeskiye rekomendaüii uçitelya istorii. Osnovı professionalğnoqo masterstva. M, 2015, 315 s.
18. Bespalğko V.V. Sloqaemıye pedaqoqiçeskoy texnoloqii. M, Pedaqoqika,1987, s. 190.
19. Ağayev Ə.Ə. Yeni təlim metod və texnologiyalarından istifadənin nəzəri və praktik mərhələləri// ARTPİ-nin elmi əsərləri, Bakı, №1, 2016, s. 29-44
20. Cəbrayılov İ.H. Azərbaycan tarixinin tədrisi metodikası. Bakı: Mütərcim, 2006, 236 s.
21. Cəbrayılov İ.H. Pedaqoji təmayüllü ali məktəblərdə Azərbaycan tarixi tədrisinin nəzəri və praktik problemləri: Ped.ü.f.dok.,...dis.avtoref. Bakı, 2007, s. 50
22. Əhmədov N.N. Qloballaşma şəraitində Azərbaycan Respublikasında ali təhsilin modernləşdirilməsi // ARTPİ-nin elmi əsərləri, Bakı, №2, 2015, s. 30-35
23. Fərzanı S.S. Ali məktəbdə təlim prosesinin təkmilləşdirilməsi istiqamətində məsafədən təhsilin sistemi və imkanları // Azərbaycan məktəbi, Bakı, №3, 2015, s. 29-34

М.М.Амиров

Об уровне исследования теоретическими-исследовательскими методами инноваций при обучении истории Азербайджана в вузах

Резюме

В статье обоснована актуальность проблемы с экономических, политических, моральных, дидактических аспектов. Обоснована сущность использований инноваций по истории Азербайджана. В статье использована многочисленная литература, посвященная проблеме, также дана классификация использованных инновативных методов на уроках истории Отечество. Изучена и обобщена литература, разработанная зарубежными и отечественными учеными и посвященная данному вопросу.

M.M.Amirov

On the level of research and Research -theoretical methods of innovation at learning the history of Azerbaijan in higher schools

Summary

The article substantiates the urgency of the problem with the economic, political, moral, didactic aspects. Substantiates the essence of innovation in the history of Azerbaijan. The article used a large literature devoted to the problem, as the classification used innovative methods in the classroom Fatherland stories. Study and summarize the literature developed by foreign and domestic scientists, which is devoted to this issue.

Rəyçi: t.f.d., dos. R.Əliyev

Redaksiyaya daxil olub: 20.10.2017

K.T.FƏRƏCBƏYLİ
e-mail: konul@mail.ru

Azərbaycan Dillər Universiteti
(Bakı şəh., R.Behbudov küç., 60)

DİL FAKÜLTƏLƏRİNDƏ İNGİLİS DİLİNDƏ EŞİDİB-ANLAMA VƏRDİŞLƏRİNİN TƏKMİLLƏŞDİRİLMƏSİNƏ YÖNƏLDİLMİŞ ÇALIŞMALAR SİSTEMİNƏ DAİR

Açar sözlər: *eşidib-anlama, şifahi nitq, kontekst.*
Ключевые слова: *аудирование, устная речь, контекст.*
Key words: *listening, oral speech, context.*

Dil fakültələrində təhsil alan tələbələrdə eşidib-anlama vərdişlərinin günün tələblərinə uyğun şəkildə inkişaf etdirilməsini və təkmilləşdirilməsini təmin edən əsas şərtlərindən biri onların müxtəlif xarakterli real nitq parçalarını müntəzəm olaraq dinləmək və dinləmə prosesindən zövq almaqlarıdır. Bu səbəbdən dinlənilən materiallar tələbələr üçün maraqlı olmalı, onların yaş və intellektual səviyyələrinə uyğun şəkildə seçilməlidir. Mətn və dinləmə materiallarının seçilməsi prosesində tələbələrin tələbat və ehtiyatlarının, bilik və maraq dairələrinin nəzərə alınması xarici dildə eşidib-anlamanın tədrisinin səmərəli şəkildə təşkil edilməsi və nəticələrin əldə edilməsini təmin edən amillərdir. Xüsusilə də, mətnlərin autentik olmasının xarici dilin, o cümlədən ingilis dilinin professional məqsədlərlə öyrənilən şəraitdə vacibliyini vurğulamaq lazımdır (4, s.200). Onu da qeyd etmək lazımdır ki, bu sadəcə olaraq tələbələrin reseptiv biliklərinin yoxlanılması deyil, mətndə olan səmərəli leksik vahidlərin mənimsənilməsi və möhkəmləndirilməsi məqsədilə müvafiq fəaliyyət növlərinin işlənib hazırlanması və təqdim edilməsidir. Hər hansı xarici dilin, xüsusilə də qlobal miqyasda əsas ünsiyyət dili statusunu əldə etmiş ingilis dilinin öyrədib-öyrənilməsində əsas məqsəd həmin dildən kommunikativ məqsədlərdə istifadə etmək qabiliyyətinə yiyələnməkdən ibarətdir (5, s.98). Dilin aspektlərinə və nitq vərdişlərinə yiyələnmədən həmin dildən kommunikativ məqsədlərlə adekvat şəkildə istifadə etmək qabiliyyətinə yiyələnmək qeyri-mümkündür. Tələbələrdə lüğət ehtiyatının məhdudluğu eşidib-anlama prosesində çətinlik və problemlərə səbəb olur (3, s.27). Leksik vahidləri reseptiv məqsədlərlə öyrənən tələbələrin qarşısında duran məqsəd oxuduqları mətnləri və yaxud eşidilən nitqi başa düşməkdirsə, produktiv məqsədlə xarici dil sözlərini mənimsəyən tələbələrin qarşısındakı məqsəd mənimsənilmiş leksik vahidlərdən yaradıcı nitq prosesində istifadə etməkdən ibarətdir (3, s.28). Leksik vahidlərin mənimsənilməsində əsas məqsəd onlardan kommunikativ məqsədlərlə istifadə etməkdir. Eşidib-anlamanın təlimi prosesində aşağı kurs tələbələrini əsas mənaları məhz qrammatik məna olan, funksional, yəni dildə müxtəlif funksiyaları yerinə yetirən sözlər haqqında məlumatlandırmaq lazımdır. Bu qrupa köməkçi fellərin, artiklların, bağlayıcıların, sözönlərinin daxil olduğunu tələbələrə məlumat vermək lazımdır. Mətnin məzmununu adekvat şəkildə qavramaq və qrammatik cəhətdən düzgün danışmaq üçün dili öyrənən tələbə dildə müvafiq funksiyaları yerinə yetirən "köməkçi" sözləri bilməlidir. Eşidib-anlama prosesində diqqət mərkəzində olan əsas məsələ məna daşıyan sözlərin kontekstual mənalarının tapılması yalnız reseptiv vərdişlərin inkişaf etdirilməsi məqsədini daşıyır. Lakin, tədqiqatçıların fikrincə, sözlərin reseptiv və produktiv məqsədlərlə mənimsənilməsi arasında olan fərqləri müəyyənləşdirmək heç də asan deyil. Belə ki, bəzi tələbələr eşidib-anlamanın təlimi prosesində mənimsədikləri söz və sözbirləşmələrini sonra nitq prosesində istifadə edir, bəziləri isə həmin sözləri yalnız reseptiv səviyyədə mənimsəmiş olur və onlardan nitqlərində istifadə etmir (1, s.47). Xarici dil tədrisinin digər sahələrində olduğu kimi, lüğətin öyrədilməsində də əsas məqsəd "nəyi" və "necə" öyrətməkdir. Mənimsə-

nilməli olan lüğət vahidlərinin müəyyənləşdirilməsi onların reseptiv və yaxud produktiv məqsədlərlə tədris edilməsindən bilavasitə asılıdır. Produktiv istifadə məqsədi ilə mənimsənilməli olan sözlər iki əsas kriteriyaya əsaslanaraq seçilməlidir. Onlardan birincisi işlədilmə tezliyi göstəricisi, ikincisi isə çətinlik göstəricisidir (2, s.8). İşlədilmə tezliyi göstəricisini müəyyənləşdirmək məqsədilə xüsusi lüğət və soraq kitabçalarına müraciət etmək lazımdır (2, s.12). Lakin bu cür mənbələrə müraciət etməklə problemlərin həllini təmin etmək mümkün deyil. Bu cür soraq kitabçalar bu və ya digər təlim situasiyasında mənimsənilməli olan leksik vahidlərin seçilməsi prosesində müəllim və tələbələri istiqamətləndirmək məqsədilə, bir növ bələdçi kimi istifadə edilə bilər. Eşidib-anlamanın təliminə yonəldilmiş çalışmalara nəzər salaq:

Learning a new code. "Differences between languages show up in many areas. They are apparent in obvious places like vocabulary and grammar, but particularly in the area of language use called pragmatics. This shows in social behaviour, for example in politeness formulas, but also more generally in the way people see the world around them. Learning to cope with differences between the language behaviour in your own language and the foreign language takes time and his its ups and downs. A Dutch businessman having dealings with his partner from Spain or from Italy may be able to communicate in their own language but still find himself in difficulties. One area may be the following: the Dutch prefer to deal with business first before getting round to more social matters, which southern European would rather do the other way round."

Pre-listening activities. *(1) Pre-set questions.* 1. What areas do differences between languages show up in? 2. How much time does learning to cope with the differences between the language behaviour between one's own language and the foreign language take? 3. What do you know about rules of social behaviour? 4. Is it enough to learn the language code? 5. What do you know about the problem of "transfer"? *(2) Listen for the answers to the following questions.* 1. Where are differences between languages particularly apparent? 2. What has its ups? And downs? 3. What happens if you are not aware of rules of social behaviour? 4. What is ity necessary to learn to be able to avoid serious mistake? 5. How is the tendency to copy a particular feature of one's native language (and culture) and use it in the foreign language called?

Discuss your ideas with your partner. *(3) Listen to the whole extract and correct any factual errors.* 1. It is enough to learn the code to avoid serious mistakes. 2. It is not necessary to learn the behavioural code of the language community you have dealings with. 3. Differences between languages show up in two areas. 4. Behavioural code is the verbal code of the language community.

(4) Working in pairs, ask and answer the following questions. 1. What type of text is it? a) interview b) advertisement c) sports commentary d) newspaper article 2. What are specific intentions of the author? 3. Is a transcript of the text helpful in follow-up discussion? 4. What are the key words? 5. How many times are word combinations "social behaviour" and "code of the language" used? 6. Do any proper names occur in the text?

(5) Note taking. 1. Take notes around key words supplied in advance e.g. list words referring to "language learning", "differences between languages", "rules of social behaviour", "politeness formulas", etc., take notes on what the speaker says about something or someone. 2. Note how the speaker expresses opinions, attitudes. 3. Note the main points. 4. Listen carefully and note what the speaker actually said about linguistic and behavioural code of the language.

(6) Listen to the text and underline slight differences which occur in the transcript of the text. (8) Working in pairs, what can you say about tone of voice and intonation? (9) Insert missing words given in a jambled format. take time; commit serious mistakes; have up and downs show up; rules of social behaviour; direct counterpart; causer offence; social behaviour, language behaviour.

1. This shows in … . 2. Differences between languages … in many areas. 3. If you are not aware of … you may … and … . 4. Learning to cope with the differences between … in your own language and the target language … and … . 5. Language learners do not really bother about the "acceptability" of a particular use of words which have … in their native language. *(7) Working with a partner, complete unfinished utterances.* 1. This shows in … a) the differences between the language behaviour b) non-verbal code of the language c) social behaviour d) acceptable phrases 2. If you are not aware of such rules of social behaviour … a) you are warned against the tendency, to use a particular feature of one's native language in the target language b) you will find yourself in difficulties c) you may commit serious mistakes d) you tend to reject the unacceptable ones.

3. An interesting area of research in this context is … . a) the area of language use called pragmatics b) the ability to communicate in a langiage c) the specific language community d) the problem of "transfer" *(8) Retell the story in your own words. (9) Working in groups, make up a list of words and phrases in English, some translations from your native language, others original English phrases resembling expressions in your language. (10) Working in pairs, make a list of words in your own language that are common among your peers, but perhaps unfamiliar to your parents. Which of them will end up in generally accepted usage, do you think? (11) What arguments can you think of to support your view? (12) In your groups, agree or disagree with the following statements.*

1. Beginners and intermediate learners tend to accept everything as long as it sounds and looks English. 2. Upper intermediate and higher level students become suspicious and reject everything that resembles "native language expressions". 3. The more familiar the advanced learner becomes with English, the more recognition of real English as opposed to translated native language expressions there is.

Ədəbiyyat

1. Rost, M, (2002). Teaching and Researching Listening. Harley, p.39-49

2. Richards J.C. The secret life of methods // TESOL Quarterly, 1984, №18, 1

3. Norris W. Teaching Second Language Reading at the Advanced Level: Goals, Techniques and Procedures // TESOL Quarterly 4, №1, March 1970, p. 28-29

4. Freeman D. and Richards J.C. Conceptions of teaching and the education of second language teachers // TESOL Quarterly, 1993, v.27 (2), p.193-216

5. Ellis R. Activities and procedures for teacher preparation // ELT Journal, 1986, №40, 2, p. 91-99

К.Т.Фараджбейли

К вопросу систем упражнений при формировании навыков аудирования у студентов языкового вуза в английском языке

Резюме

Данная статья посвящена рассмотрению рациональных путей формирования навыков аудирования у студентов, изучающих английский язык в профессиональных целях. В условиях глобализации основная цель обучения иностранным языкам и их изучения состоит в формировании у обучаемых способности использовать язык в целях коммуникации. Умение адекватно воспринимать информацию в процессе аудирования является одним из самых важных и необходимых умений которыми должен обладать человек, изучающий язык в тех или иных целях. Особое внимание должно быть уделено отбору текстовых материалов, а также заданий по обучению аудирования.

K.T.Farajbayli

On exercises system in developing listening skills to the university students in English

Summary

The article deals with the problem of working out, effective ways of listening skills of the students learning English for proffessional purposes.Today the main goal of teaching and learning foreign languages in the global world is developing language learners' ability to use the target language for communication. Listening comprehension is one of the most basic and important of the four skills in language teaching and learning. Special attention should be paid to preparing materials and activities for listening comprehension.

Rəyçi: prof. Ə.Səfiyev

Redaksiyaya daxil olub: 26.10.2017

H.İ.FƏZİZADƏ
e-mail: himainilqar@gmail.com

Gəncə Dövlət Universiteti
(Gəncə şəh., Şah İsmayıl Xətai pr., 187)

BOLONYA TƏHSİL SİSTEMİNDƏ ALİ TƏHSİL VƏ QLOBALLAŞMA

Açar sözlər: *Bolonya prosesi, təhsil sistemi, təlim, optimallaşdırma, fəaliyyət proqramı.*
Ключевые слова: *Болонский процесс, система образования, обучение, оптимизация, программа деятельности.*
Key words: *Bolonia process, education system, training, optimization, action program.*

Azərbaycan Respublikasının ali təhsil müəssisələrinin Avropa ali təhsil məkanına inteqrasiyası ilə bağlı Azərbaycan Respublikasının Prezidenti cənab İlham Əliyev demişdir: "Biz iqtisadi potensialımızı intellekt kapitalına çevirməliyik. Hər bir ölkənin intellektual potensialı isə təhsil ocaqlarında yaradılır" (1).

XX əsrin son on illiyində dünyanın inkişaf etmiş ölkələrində, o cümlədən keçid iqtisadiyyatı olan ölkələrdə hər sahədə olduğu kimi, təhsil və elm sahəsində də ciddi dəyişikliklər olmuşdur. Bu illərdə Azərbaycanda ali təhsilin idarə edilməsində və dövlət təhsil müəssisələrində əhəmiyyətli addımlar atılmışdır. Azərbaycanın rəqabət qabilliyinin üstünlüyü bir çox cəhətdən təhsillə müəyyənləşən insan potensialının inkişafı ilə də bağlıdır. Ulu öndərimiz Heydər Əliyev demişdir: "Həyat böyük bir prosesdir. Bu prosesdə uğurla iştirak etmək üçün insan müasir tələblərə uyğun elmə malik olmalıdır. Təhsil də daim təkmilləşdirilməlidir". Hazırda bir çox ölkələrin təhsil sistemlərində müxtəlif istiqamətlərdə inteqrasiya proseslərində müxtəlif istiqamətlərdə inteqrasiya prosesləri özünü göstərir. Buna ən parlaq misal Bolonya prosesidir. Bu prosesin tərkib hissəsini iki dərəcə-bakalavr və magistr dərəcələri almağa aparan təhsil proqramları, təhsil modulu və kredit sistemi təşkil edir. Bolonya prosesi iştirakçılarının yarıdan çoxu ikipilləli təhsil sistemini (bakalavr və magistr pilləsini) həyata keçirmişdir. Çoxpilləli təhsil sistemi mahiyyət etibarilə dərin praqmatikliyə malikdir. Bolonya prosesinə qoşulan ölkələr akademik dərəcələrin tipinə və strukturlarına dair qanunvericilik qaydasında dəyişiklik edir.

Qloballaşma çətin və ziddiyətli prosesdir, məhz buna görə də müasir tədqiqatçılar ona müxtəlif məna verirlər. Buna baxmayaraq təhsil sistemində qloballaşma prosesi alimə həmişə faydalar gətirir. Bu faydalar isə təhsil sistemlərindən faydalı sürətdə istifadə etməklə ticarətin geniş miqyasda böyüməsi, qabaqcıl texnologiyanın yayılması, rəqabətin artması və keyfiyyət standartlarının yüksəldilməsi, mövcud milli təcrid qalıqlarının aradan qaldırılması və s. özünü büruzə verir.

İndiki dövrdə dünya ali təhsil sistemində ali məktəblərin milli çərçivəyə qapanması, iqtisadiyyatın qloballaşmasının nəticə və perspektivləri ilə get-gedə daha dərin konfliktə girir. Bu ziddiyyət müxtəlif məsələlərdə, məsələn universitet diplomlarının və ixtisas dərəcələrinin tanınmasında, təhsilin keyfiyyətinin beynəlxaq akkreditasiya prosedurlarında qarşıya çıxır. Bu problemlərin həllini tələbə və müəllimlərin mobilliyi, tədris planlarının beynəlmiləlləşdirilməsi, birgə proqramlar, ikili və üçlü diplom proqramları, təhsil xidmətlərinin müxtəlif növləri kimi formalarda axtarmaq lazımdır.

Texniki tərəqqinin sürəti çox zaman təhsil sisteminin keyfiyyətindən asılıdır. Bu isə elm və texnikanın inkişafına əsaslanaraq yeni tələbləri əks etdirməklə dəyişə bilər. Cəmiyyət qarşısında yeni vəzifələr qoyur və bu vəzifələrin həllində yardımçı olan daha mükəmməl vasitələrin, tədris texnologiyalarının yaradılmasına təkan verir. Bunların isə ən üstün və perspektivlisi təhsilin informatizasiyası ilə bağlı təlimin vasitə və texnologiyalarıdır. Təhsilin informati-

zasiyası dedikdə: təhsil sistemini informasiya vasitə və texnologiya məhsulları ilə təmin edən kompleks tədbirlər; təhsil alanların şəxsiyyətinin intellektual inkişafı; həyatda və informasiya cəmiyyətində peşakar fəaliyyətə yönəlmiş təlimin məzmunu; metod və forma seçiminin təkmilləşməsinin metodologiyası və strategiyası nəzərdə tutulur.

Kreditlərin toplanmasının İngiltərə sistemi təməlində kredit transfer sistemi dayanır. Kreditlər burda fənlərin mənimsənilməsinə görə deyil, modulun struktur etibarilə təhsil proqramındakı tərkib hissəsi kimi tərtiblənən vahid formaya salınmış bir hissəsinin mənimsənilməsinə görə hesaba yazılır. Modul bir və iki semestr ərzində öyrənilə bilər və onun öyrənilməsi zəruri olan vaxtdan asılı olaraq kreditlə qiymətləndirilir. Bu sistemin xüsusiyyəti hər tədris proqramında üç mərhələnin: sertifikat, diplom və dərəcənin ayrılmasıdır. Sistem ümummilli miqyasda unifikasiya edilməklə tələbələrin bir tədris formasından digərinə keçidində mobilliyini təmin edir.

Avropa kredit transfer sistemi isə hər hansı kurs və ya modul öyrənilərkən tələbənin sərf etdiyi tam yüklənməyə müvafiqdir. Kreditlərin toplanmasının Avropa sisteminin təməlində də kredit transfer sistemi dayanır. Bu sistemin başlıca üstünlüyü odur ki, ölkələrə və başqa ali məktəblərə Avropa kreditləri transfer sisteminin qaydalarını işləyib hazırlamağa imkan verir. Kreditlərin transferini Avropa sistemi artıq 10000-dən çox universitet tərəfindən tətbiq edilmiş, Bolonya Bəyannaməsinin iştirakçısı olan ölkələr tərəfindən tələbələrin beynəlxalq mobilliyinin artırılmasını, xaricdə alınmış diplomların və tədris dövrlərinin müqayisələndirilməsinin tanınması üçün əsas vasitə qismində bəyənilmişdir.

Avropada kreditlərin transfer sisteminin tətbiqi texniki və məzmun baxımından Bolonya prosesi çərçivəsində ən mürəkkəb vəzifələrdən biridir. Öyrənilən materialın həcminin şəffaflığını və müqayisəedilən olmasını, müvafiq olaraq ixtisas dərəcəsi və kompetensiyanın akademik tanınma imkanı təmin edən bu vasitə ilk dəfə 1988-ci ildə Erasmus Avropa proqramı çərçivəsində meydana çıxmış və hazırda 1100-dən çox universiteti özündə birləşdirir. Bu isə tələbələrin tədris planlarını tutuşdurmaq, müqayisə etmək və onların uğurla başa vurduğu universitetdə istədiyi ixtisasa uyğun keçilmiş materialın proqramını seçmək imkanı verir. Kreditlər mühazirə, seminar, praktik məşğələ, müstəqil iş, imtahan və testlər də daxil olmaqla universitetdə tam akademik il proqramı üçün zəruri olan ümumi iş həcmini əks etdirir. Avropa kreditlərinin transfer sistemində iştirak etmək universitet kursunu tam təsviri, onun məzmunu hazırlıq üçün tələblər, qiymətləndirmə sistemləri, tədris metodikası, hazırlıq üzrə strukturlar hər il yeni informasiya paketlərinin hazırlanması kimi mühüm cəhətləri özündə əks etdirir. Bundan başqa, informasiya hazırlığının səviyyəsi tam tədris planını, universitet və infrostruktur haqqında proqramda qeydiyyat üçün inzibati prosedurlar haqqında informasiyaları və akademik təqvimi əhatə etməlidir. İnformasiya paketi ana dili və xarici dillərin birində hazırlanır və bütün tərəfdaş universitetlərə paylanır.

Mühüm məsələlərdən biri də odur ki, tədris işinin bu cür təşkili heç kəsə qəbul etdirilmir. Yalnız onun müsbət nəticələrinin təhlili göstərilir. Belə bir qərarın yerinə yetirilməsi auditor saatlarının sayının azalmasına gətirib çıxarmır. Hər bir ali məktəb belə bir təkamülün məqsədəuyğunluğu haqqında qərarı müstəqil şəkildə qəbul etməldir. Əgər auditor içi universal ölçü vahidi qismində yaramırsa, onda tələbənin ümumi tədris yükünün onun auditoriya və auditoriyadan kənarda proqramın mənimsənilməsinə sərf etdiyi vaxtı nəzərə almaq lazımdı. Audior yükləmə ilə yanaşı, ümumi yükləmə Avropa ölçülərinə görə tələbənin referatlar, kurs işləri, laboratoriya işləri, praktika və stajkeçmə, zaçot və imtahanlara hazırlaşma, onların verilməsi və hətta tələbənin ixtisası üzrə praktik iş təcrübəsi kimi müstəqil tədris işinin növlərini özündə birləşdirir.

Bolonya prosesinin başlanğıc mərhələsində kreditlərin başlıca təminatı əgər akademik mobilliyin dəstəklənməsində görülürdüsə, 2003-cü ildə Berlində bu vəzifəyə tədris proqramının təkmilləşdirilməsi də əlavə olundu. Berlin Bəyannaməsində deyilir: "Nazirlər, tələbə mobilliyinin və beynəlxalq miqyaslı tədris proqramlarının işlənib hazırlanmasının təmin edil-

məsi üçün Avropada kreditlərin transfer sisteminin oynadığı mühüm rolu qiymətləndirirlər". Akademik kreditlər tələbənin hər bir fənn üzrə aldığı bilik, bacarıq vərdişləri müəyyən etmək üçündür. Həm də onu akademik mobillik sistemini dəstəkləməkdən ötrü lazımdır.

Ədəbiyyat

1. Mahmudov M.C. Bolonya prosesi: problemlər, perspektivlər, reallıqlar. Bakı: "Elm və təhsil", 2010. -503 s.
2. Mərdanov M.C. Azərbaycan təhsili yeni inkişaf mərhələsində. Bakı: Çaşıoğlu, 2009. -258 s.
3. Болонский процесс. – http://showwoman.ru/ balonskii protsess.php.
4. Mahmudov M.C. Azərbaycanın Bolonya prosesinə qoşulmasının reallığa çevrilməsi. ADPU-nun nəşri, Bakı, 2009. -249 s.
5. Касевич В.Б. и др. Болонский процесс в вопросах и ответах.- СПБ: Издательство СПБГУ, 2004. -201 с.
6. Байденко В.И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы.- М., Российский Новый Университет, 2002. -128 с.

Г.И.Фазизаде

Глобализации высшего образования в Болонском процессе

Резюме

В статье исследуются проблемы системы образования после включения Азербайджана в Болонскую систему. Азербайджанская система образования в соответствии с Болонской Декларацией делится на три уровня (государственный, Министерство Образования и университетский). Даются рекомендации по их оптимизации в процессе образования, которые могут быть использованы государственными чиновниками в системе образования и учителями-практиками.

H.I.Fazizade

Optimization of Bolonia education system

Summary

In the article investigated the education system of Azerbaijan after joining to Bolonia system. Also given offers about the three levels (state, Ministry of Education and university) of Azerbaijan education with Bolonia Declaration. These offers are useful for officials of education, also for practical teachers.

Rəyçi: ped.e.d., prof. Ş.T.Tağıyev

Redaksiyaya daxil olub: 11.11.2017

M.H.HACIYEVA
filologiya üzrə fəlsəfə doktoru, dosent

Azərbaycan Tibb Universiteti
(Bakı şəh., Səməd Vurğun, 167)

AZƏRBAYCAN DİLİNİN XARİCİ DİL KİMİ TƏDRİSİ METODİKASINA DAİR BƏZİ MÜLAHİZƏLƏR

Açar sözlər: *təlim, dilçilik, nitq fəaliyyəti, nitq bacarığı, fənn*
Ключевые слова: *учебный процесс, языковедение, речевая деятельность, речевое умение, предмет*
Key words: *educational process, linguistics, speech activity, spech skills, subject*

İnsanlar əcnəbi dilləri əsrlərlə öyrənmişlər, lakin xarici dillərin tədrisi metodikası elm və ya sistem kimi təxminən 100 il bundan əvvəl formalaşmağa başlamışdır. Azərbaycan dilinin xarici dil kimi tədrisi metodikası ötən əsrin 90-cı illərinin əvvəllərində Azərbaycan dilinə marağın oyanması ilə fəal inkişaf etmişdir.

Mütəxəssislər xarici dillərin təlimi prosesinin çoxillik tədqiqatı əsasında belə nəticəyə gəlmişlər ki, xarici dillərin, o cümlədən Azərbaycan dilinin tədrisi metodikası pedaqogikanın başlıca prinsiplərinə, dilçiliyə və psixologiyaya əsaslanaraq, onlarla qarşılıqlı əlaqədə inkişaf edərək, hər hansı bir müstəqil elmi səciyyələndirən bütün əsas əlamətlərə malikdir.

M.V.Lyaxovitski xarici dillərin öyrənilməsi yollarından bəhs edərkən qeyd edir: "Xarici dillərin tədrisi metodikası – təlimin qanunauyğunluqlarını, məqsədlərini, məzmununu, vasitələrini, metodlarını, üsul və sistemlərini tədqiq edən, həmçinin xarici dilin materialı əsasında təlim və tərbiyə prinsiplərini öyrənən elmdir" (4, s.168).

Xarici dillərin tədrisi digər fənlərin, məsələn fizikanın, tarixin, ana dilinin və ya biologiyanın təlimi kimi didaktikanın aşağıdakı ümumi prinsiplərinə əsaslanır: 1) təlimin əyaniliyi; 2) təlimin şüurluluğu; 3) təlim prosesi zamanı nəzəriyyə və praktikanın əlaqəsi; 4) təlim zamanı sistemlilik və ardıcıllıq; 5) təlimin anlaşıqlılığı; 6) tələbələrin fərdi xüsusiyyətlərinin qeydə alınması və s.

Əyanilik prinsipi bildirir ki, əgər hər bir nəzəri qanun və ya qaydalar şəkillərlə nümunə göstərilərsə, təlim daha effektli olar. Bu o deməkdir ki, xarici dilin tədrisinə uyğun olaraq, əgər tələbə onu ayrıca və ya konteksdə eşitmiş olarsa, yeni xarici sözə uyğun gələn əşya bilavasitə və ya heç olmasa şəkildə göstəriləcəksə, hər yeni xarici söz daha yaxşı mənimsəniləcək və hər bir çətin dil hadisəsini isə cədvəl və sxemlərin köməyi ilə izah etsək o daha aydın olacaq.

Təlimin şüurluluq prinsipi bildirir ki, əgər tələbə öyrəndiyinin mənasını yaxşı başa düşür, yəni materialı mexaniki təkrar etmirsə, təlim uğurlu keçir.

Xarici dilin öyrənilməsinə uyğun olaraq təlim prosesi zamanı nəzəriyyə və praktikanın əlaqələrinin prinsipi göstərir ki, dilin uğurlu mənimsənilməsi üçün qısa qaydalar tərzində xülasə edilmiş minimum nəzəriyyə və maksimum praktik kommunikativ tapşırıqlar vacibdir.

Təlimin ardıcıllıq və sistemlilik prinsipi o deməkdir ki, tələbələr tərəfindən təşkil olunmuş material çətinliyin artma dərəcəsinə uyğun olaraq yerləşdirilməlidir, növbəti təlim materialı dağınıq məlumat yox, müəyyən bilik sistemi ifadə edərək məntiqi cəhətdən əvvəlki ilə bağlı olmalıdır.

Təlimin anlaşıqlılığı göstərir ki, tədris materialı tələbələr üçün çox çətin olmamalıdır, əks halda tələbə nəinki onu mənimsəməyəcək, hətta təhsilə marağını tamamilə itirə bilər.

Qeyd edilən prinsiplərin sonuncusu – tələbələrin fərdi xüsusiyyətlərinin qeydə alınması göstərir ki, təlim prosesi zamanı tələbələrin yaşını, onların yaddaşının xüsusiyyətlərini, ümumi inkişaf səviyyəsini və dilçilik təcrübəsini yadda saxlamaq lazımdır.

Psixoloqların fikrinə görə hər bir fəaliyyət, o cümlədən nitq fəaliyyəti də ayrı-ayrı hərəkətlərdən, hər hərəkət isə ayrı-ayrı əməliyyatlardan ibarətdir. Ayrıca nitq hərəkətində olduğu kimi, nitq fəaliyyətinin dörd əsas mərhələsini ayırmaq mümkündür: 1) yönüm (oriyentasiya), 2) oriyentasiyanın əsasında planın tərtib edilməsi, 3) planın reallaşdırılması, 4) nəzarət (3).

Bir nitq hərəkəti və ya aktı nümunəsini nəzərdən keçirək.

Əcnəbinin nəsə demək, bildirmək və ya soruşmaq, kimdənsə nəsə istəmək, nə ilə razılaşmaq və ya nədənsə imtina etmək zərurəti yaranır. Məsələn, o, demək istəyir: "*Mən bu kitabı almalıyam*". Əgər o, Azərbaycan dilini öyrənməyə başlayıbsa, bunu dərhal demək onun üçün çətin olacaqdır.

1. İlk növbədə o, lazımi sözləri seçəcək: *mən, bu, kitab, almaq*. Daha sonra o, istiqamətləndirici əsası olan sözlərin işlənməsi qaydası və morfoloji quruluşu, cümlənin quruluş qaydasını və Azərbaycanca tələffüz və intonasiya ilə ifadə etmə qaydalarını yadına salacaq. Bu birinci və ya yönüm mərhələsidir.

2. O, lazımi qaydaları yadına saldıqdan sonra, xəyalən öz fikrini cümlə şəklində qurur. Bu ikinci və ya oriyentasiyanın əsasında planlaşdırma mərhələsidir.

3. Daha sonra o, bu cümləni səslərin düzgün artikulyasiyası və uyğun intonasiya ilə düzgün şəkildə tələffüz etməlidir. Bu üçüncü və ya planın reallaşdırılması mərhələsidir.

4. Nəticədə əgər mümkündürsə, o, özünü yoxlamalı və hər şeyin necə alındığına baxmalıdır. Bu dördüncü və ya nəzarət mərhələsidir.

Xarici dildə nitqə kifayət qədər yiyələnmiş insan nitq hərəkətini (ayrıca fikrin qurulmasını) hər əməliyyatın dərk edilməsi ilə (sözlərin seçimi və cümlənin sintaktik konstruksiyalarının tərtibatı, fikrin söylənilməsi və öz-özünə nəzarət) ləng tempdə yerinə yetirir. Xarici dilə yiyələndikcə aralıq əməliyyatlar avtomatlaşdırılır və danışan tərəfindən şüurlu olaraq yerinə yetirilməsi azalır. Hərəkət məhdudlaşır və qısalır, nitq sürəti isə xarici dildə sürətlənir və tədricən normala yaxınlaşır. Verilmiş sürətdə fikir qurmaq bacarığı nitq vərdişinin tərtib edilmə səviyyəsini müəyyən edir.

Ayrı-ayrı fikirlər sadə dioloqlar və qısa monoloji rəylər də birləşəndə nitq fəaliyyəti yaranır. Belə birləşməni icra etmək nitq bacarığının tərtib edilmə səviyyəsini müəyyən edir.

Görünür, təlimin başlanğıc mərhələsində xarici nitq fəaliyyətinə yiyələnmə zamanı, stimul-replika və reaksiya replikalarından ibarət olan sadə dioloji birləşmələr, 4-6 replikadan ibarət qısa dialoqlar və 7-10 cümlədən az olmayan monoloji fikirlər qurmaq bacarığını maksimal həddi hesab etmək lazımdır.

"Nitq fəaliyyəti" anlayışı psixologiya və xarici dillərin tədrisi metodikasında geniş istifadə edilən "nitq vərdişi" və "nitq bacarığı" anlayışları ilə sıx əlaqəlidir. Bacarıq və vərdişin A.A. Leontyevin təbirinə əsaslanaraq, nitq vərdişi və nitq bacarığının tərifini aşağıdakı kimi qeyd etmək olar (3).

Nitq vərdişi – avtomatlaşdırılmış əməliyyatlara əsaslanan bu və ya digər nitq hərəkətini optimal surətdə həyata keçirmək bacarığıdır.

Nitq bacarığı – onun ardıcıllığının məqsəd və şərtlərinə uyğun olan bu və ya digər nitq hərəkətini, bu fəaliyyətin optimal parametrləri üzrə, yəni ən yaxşı üsullarla həyata keçirmək bacarığıdır. Əgər nitq fəaliyyətinin təlimi zamanı tapşırıqlar sistemi əqli hərəkətin formalaşması mərhələlərinə uyğun gələrsə və nitq fəaliyyətinin bu və ya digər növünün xüsusiyyətlərini maksimal nəzərə alarsa, o zaman nitq vərdişi və bacarıqlarının formalaşması uğurlu ola bilər.

Nitq fəaliyyətinin adətən dörd növü göstərilir: dinləyib – anlama (dinləmə), danışıq, oxu və yazı. Xarici dilin təlimi praktikasında onlar öz aralarında sıx əlaqəlidir və bir – birini tamamlayır, ancaq metodik ədəbiyyatda onların özəlliklərini daha yaxşı göstərmək üçün, hər növ ayrıca tədqiq edilir.

Xarici dildə dinləyib-anlama və oxu zamanı tələbə əcnəbi nitq məhsulunu yalnız alınmış məlumatı dərk edib, dinləyərək və ya baxaraq mənimsədiyi üçün dinləyib – anlama və oxunu nitq fəaliyyətinin reseptiv növləri adlandırırlar. əgər xarici dili öyrənən insan həmin dildə

danışır və yazırsa, demək o özünün xüsusi nitq məhsulunu yaradır və buna görə danışıq və yazını nitq fəaliyyətinin produktiv (məhsuldar) növləri adlandırırlar.

Dilə ünsiyyət vasitəsi kimi yiyələnmək üçün bu dil haqqında minimum məlumata malik olmaq vacibdir. Buna görə də xarici dilin təlim prosesi bilavasitə dilçilik elmi ilə əlaqəlidir.

Bütün səviyyələrin (fonetika və intonasiya, morfologiya və sintaksis, leksika və frazeologiya) dil materialı məşğələlərdə elə diqqətlə seçilməli, minimumlaşdırılmalı, xüsusi üsulla qruplaşdırılmalı və təqdim edilməlidir ki, nəzəri məlumatlar nitq fəaliyyəti və ya nitq praktikası üçün yalnız istiqamətverici mahiyyət kəsb etsin.

Xarici dil kimi tədris məqsədli dilin təsviri tələbələrə bu və ya digər dil hadisələri arasında olan mətndə və onlarla qarşılıqlı əlaqədə istifadə olunmasını göstərməlidir. Belə təsvir funksional adlanır. Funksional qrammatikanın yaradılması ideyası ilk dəfə L.V.Şşerba tərəfindən söylənmişdir (6, s. 48).

Dilin təsvirinə funksional yanaşmanın əsas elementlərindən biri nitqdə dil hadisələrinin, onların funksiyasından ifadə formalarına doğru və ya mənasından formasına doğru istiqamətdə təhlil edilməsidir. Məsələn, əgər Azərbaycan dilində hərəkətin vaxt üzrə müntəzəm təkrarlanmasının bir neçə üsulla verildiyini gəstərsək (O, hər gecə radioya qulaq asır; O, gecələr radioya qulaq asır; O, gecələrlə radioya qulaq asır), onda dil materialının belə təşkili və təsviri funksional olacaq və ya əgər desək ki, "yönlük halda olan isim+qarşı qoşması sintaktik konstruksiyası bildirir: 1) mütəqabillik məzmunu (Mən sevgimə qarşı əsl sevgi istəyirəm, sədəqə istəmirəm); 2) istiqamət, yönəltmə məzmunu (Bu Rüstəm kişinin ona qarşı hörmətini artırdı); 3) tam ziddiyyət (Yaxşılığa qarşı pislik etmək insanlığa yaramaz), onda ardıcıl təsvir edilən bəzi morfoloji kateqoriyalar (isim, sifət, fel və b.) və bəzi sintaktik konstruksiyalar bu dilin xətti təsvirini uyğun olacaq, onların təhlili isə formasından mənasına doğru aparılır.

Xətti təsvir bu dil tələbələrə doğma olanda və onlar buna praktik olaraq yiyələnəndə məktəb və digər dil üzrə dərsliklərdə istifadə olunur.

Dilin təsvirinə funksional yanaşma öyrənilən dilin, bu halda Azərbaycan dilinin daxili sisteminin fərqli və ya oxşar hadisələrinin həddində əsaslandırılmış dil materialının xüsusi qruplaşdırılmasında meydana çıxır. Məsələn, kimi, qədər qoşmalarının Saat ikiyə qədər gələcəm; Saat ikiyə kimi gələcəm və ya başlamaq-başlanmaq, davam etdirmək – davam etmək, başa çatdırmaq – başa çatmaq feillərinin – Müəllim dərsə səhər saat 9-da başladı; Dərs səhər saat 9-da başlandı cümlələrində işlənməsi (1).

Funksional yanaşma Azərbaycan dili hadisəsinin tələbələrin doğma dil xüsusiyyətlərinin qeydə alınması ilə qruplaşmasında özünü göstərir. Məsələn: bəzi dillərdə bilmək – bacarmaq – edə bilmək, digər dillərdə təkcə bilmək və bacarmaq kimi feillərin mənası fərqlənmir. Müvafiq olaraq bu feillərin Azərbaycan dilində işlənmə təsvirini müxtəlif dillərin daşıyıcıları üçün başqa cür qurmaq lazımdır. Fransız dilində danışan tələbələr üçün zaman mənalı a^2-müddətində qoşmalarının istifadə edilməsini müqayisə etmək məqsədəuyğundur. Məsələn: Bir həftəliyə getdim, Kitabı bir həftə ərzində oxudum. Başqa dildə danışan tələbələr üçün isə bu müqayisə lazım deyil.

Dilin təsvirinə funksional yanaşma həmçinin bu və ya digər dil hadisəsinin ülubi mütənasibliyinin qeydə alınmasında, məsələn: nitqin məişət və rəsmi-işgüzar üslublarına aid olan, hardasa olmaq, kiməsə, nəyəsə baş çəkmək, kimisə ziyarət etmək feil və söz birləşmələrinin nitqdə işlənməsinin müqayisəsi zamanı özünü göstərir.

Beləliklə, xarici dillərin, o cümlədən Azərbaycan dilinin xarici dil kimi tədrisi əqli fəaliyyətin və ya nitq fəaliyyətinin müxtəlif növlərindən birinin təlimi kimi qəbul olunmalıdır. Nitq fəaliyyəti bir sıra nitq hərəkətlərindən, onlar isə öz növbəsində əsasını xüsusi qaydalar təşkil edən, dilin təsvirinə funksional yanaşmanı əks etdirən və nitq fəaliyyətinin istiqamətləndirici əsası olan bir sıra əməliyyatlardan ibarətdir (2).

Xarici dildə nitq fəaliyyətinə uğurlu yiyələnmək üçün tələbələr fonetik, qrammatik və leksik qaydaları, yəni nitq hərəkətlərinin istiqamətləndirici əsasını yaxşı mənimsəməli və hər

ayrı nitq hərəkətindən ibarət olan əməliyyatları maksimal avtomatlaşdırmalıdırlar. Bunun üçün isə təlim zamanı metodik ədəbiyyatda bəzən məşq, tez-tez isə dil adlandırılan xüsusi çalışmalardan istifadə olunur. Xarici dildə tələbələri real ünsiyyət şəraitinə yaxınlaşdıran tapşırıq və çalışmalar nitq önü və nitqi və ya kommunikativ yönlü tapşırıqlar adlanır.

Ədəbiyyat

1. Abdullayev A.S. Rus məktəblərində Azərbaycan dilinin tədrisi metodikası. Bakı, 1974.
2. Maqsudov E. Dillərin müqayisəli tədrisi. Naxçıvan: Məktəb nəşriyyatı, 2004.
3. Леонтьев А.А. Развитие умственной деятельности у школьников. М., 1969.
4. Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранным языкам. М.,1998.
5. Щерба Л.В. О преподавании французского языка. М., 1979.

М.Х.Гаджиева

Некоторые соображения в преподавании азербайджанского языка как иностранного

Резюме

В данной статье рассматривается тесная связь четырёх видов речевой деятельности в преподавании азербайджанского языка как иностранного. Автор отмечает, что преподавание иностранных языков основывается на общих принципах дидактики. Автор статьи также прослеживает связь методики преподавания азербайджанского языка как иностранного с лингвистикой, педагогикой, психологией и другими науками.

M.H.Hajiyeva

Some considerations in the teaching of the Azerbaijani language as a foreign

Summary

The article deals with the issue of 4 types of speech activity in teaching Azerbaijan as foreign language. The author stressed that teaching of foreign languages based on didactical principles. At the same time the author noted the relation of foreign languages with linguistics other sciences.

Rəyçi: ped.f.d., dos. Y.Alxasov

Redaksiyaya daxil olub: 13.12.2017

X.HƏMİDOVA
e-mail: musayevaxalide@mail.ru

Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutu
(Bakı şəh., Z.Əliyeva küç., 40)

MƏKTƏBƏQƏDƏR TƏHSİL MÜƏSSİSƏLƏRİNDƏ NƏTİCƏYÖNÜMLÜ İDARƏETMƏNİN PLANLAŞDIRILMASI

Açar sözlər: *məktəbəqədər təhsil, nəticəyönümlü idarəetmə, nəticəyönümlü planlaşdırma, prinsiplər və istiqamətlər, şəxsiyyətyönümlü (uşaqyönümlü) təhsil, plan nümunələri, pedaqoji-psixoloji nəzəriyyə, konsepsiya və texnologiyalar, fəallaşdırma funksiyaları (motivləşdirmə, məlumatlandırma, təşkilatın təkmilləşdirilməsi, əməkdaşlıq, situasiyalara görə idarəetmə), struktur faktorları, fəallıq faktorları, özünüidarəetmə*

Ключевые слова: *дошкольное образование, управление, ориентированное на результат, планирование, ориентированное на результат, принципы и тенденции, образование, ориентированное на ребенка, образцы планирования, педагого-психологическая теория, концепции и технологии, функции активации (мотивация, информирование, совершенствование организации, сотрудничество, ситуационное управление), структурные факторы, факторы активности, самоуправление*

Key words: *preschool education, results-oriented management, results-oriented planning, principles and tendencies, child-centered education, planning patterns, pedagogical psychology, concepts and technologies, activation functions (motivation, informing, improving the organization, cooperation, situational management), structural factors, activity factors, self-management*

Aydındır ki, məktəbəqədər təhsilin nəticəyönümlü idarəolunması çoxşaxəli prosesdir. Bu prosesə bir çox nöqteyi-nəzərdən yanaşmaq olar. Bizi burada daha çox maraqlandıran məsələ həmin prosesin məzmunudur, yəni məktəbəqədər müəssisələrin nəticəyönümlü idarə edilməsini necə planlaşdırmaq olar və bu planlaşdırmada hansı prinsiplər, istiqamətlər əsas götürülməlidir? Yaxud planlaşdırılan işlərin həyata keçirilməsində hansı metodologiyalara əsaslanmaq lazımdır? Bütün bunları aydınlaşdırmaq üçün müasir dünyada yeni nəslin yetişməsində və inkişafında əsas götürülən prioritetlər, müasir pedaqoji-psixoloji nəzəriyyə, konsepsiya və texnologiyalar, o cümlədən, Azərbaycanda onlardan hansılarına üstünlük verilməsi diqqət mərkəzində saxlanılmalıdır.

Aydın məsələdir ki, məktəbəqədər təhsilin nəticəyönümlü idarə edilməsi kurikulum metodologiyasına – şəxsiyyətyönümlü (uşaqyönümlü) təhsilə əsaslanır, yəni müəssisənin fəaliyyətində istifadəolunan planlaşdırma nümunələrinin məzmununda uşaq şəxsiyyətinin inkişafı əsas götürülməlidir. Planlaşdırılan işlərin təşkili məktəbəqədər təhsil müəssisələrində həyata keçirilən işlərin məzmununa əsaslanır. Planlaşdırma zamanı işin gedişi, müxtəlif vasitələrin tətbiqi, tədrisə, dərketmə prosesinə müsbət təsir göstərən texnologiyalardan istifadə əsas amildir. Belə planlaşdırma nümunəsinə aşağıdakı sxemdə baxa bilərik.

Nəticəyönümlü idarəetmə üçün planlaşdırma nümunəsi

cədvəl 1

Başlıqlarda qoyulan məqsədlər	**Başlıqların əsas məzmunu**
Başlıqlarda planlaşdırılan proses aydın ifadə olunur.	Planlaşdırılmış işlərin nə zaman, kimlər tərəfindən, hansı formada və hansı istiqamətlərdə həyata keçiriləcəyi göstərilir. Başlıqlarla məzmun arasında vəhdət, varislik, inteqrasiya gözlənilir.

Əvvəlcə nəticəyönümlü planlaşdırmada nəzərdə tutulan işlərin əsas mahiyyətini aydınlaşdırırıq. Məlumdur ki, bəzi hallarda müvəffəqiyyətli idarəetmə yalnız qısa zaman kəsiyində

pedaqoji fəaliyyətdə səmərəliliyi təmin edə bilir. Rəhbər heç də həmişə eyni fəallıqla, eyni tələbkarlıqla bütün kollektivin fəaliyyətini nəzarətdə saxlaya bilməz. Bu cəhəti nəzərə alaraq, hazırda təhsil sistemində nəticəyönümlülük rəhbərin və idarəetmənin nəticələri ilə müəyyən olunur, planlaşdırmada struktur və fəallıq faktorlarına geniş yer verilir. Struktur faktorları təşkilati sahəyə, fəallaşdırıcı faktorlar isə insanlara tətbiq olunur. Struktur faktorları öz növbəsində bir neçə yerə bölünür: planlaşdırma, maliyyələşdirmə (dövlət və özəl sektorlara uyğun olaraq), qərarların qəbulu, təlimatlandırma və nəzarət. İdarəetməni fəallaşdırma funksiyaları isə bunlardır: motivləşdirmə, məlumatlandırma, təşkilatın təkmilləşdirilməsi, əməkdaşlıq, situasiyalara görə idarəetmə.

Nəticəyönümlü idarəetmənin struktur və fəallıq faktorları

şəkil 2

Məlumdur ki, məktəbəqədər müəssisədə, təbii olaraq, idarəetmənin struktur keyfiyyətləri yaxşılaşdıqca, fəallaşdırıcı faktorların səviyyəsi də artır. Bu baxımdan, idarəetmənin strukturu elə qurulmalıdır ki, o, rasional, məntiqi, obyektiv və sistemli yanaşmalarla istiqamətləndirilsin. Əməkdaşları fəallaşdıran faktorlar rəhbərin bilavasitə nəzarətində olan sahələrdə – davranışında, yaradıcı yanaşmasında, qiymətləndirmələrində, situasiyanı və problemləri hiss etmək bacarığında ifadə olunur. İdarəetmədə yaxşı nəticə yalnız onun düzgün planlaşdırılması və nəzarət mexanizmlərinin düzgün seçilərək köməkçi mütəxəssislər tərəfindən müntəzəm izlənməsi, qeydə alınması zamanı gerçəkləşir. Bu isə planlaşdırmanın strukturunda və təlim prosesi iştirakçılarının (təhsilverənlərin və təhsilalanların) fəallığında tarazlıq yarandığı halda mümkün olur.

Burada ən vacib amillərdən biri də planlaşdırmada idarəetmə ilə yanaşı özünüidarəetməyə də diqqət yetirilməsidir. Məktəbəqədər müəssisədə rəhbər, idarəedən olaraq, bir sıra məsələləri nəzarətdə saxlayır:

– Müəssisənin daxili nizamnaməsinin işlənib hazırlanmasını və ümumi yığıncaqda təsdiq olunmasını təmin edir.

– İllik büdcədən ayrılmış vəsaitə uyğun olaraq müəssisənin maliyyə-təsərrüfat işlərini nizamlayır.

– Müəssisənin illik iş planını hazırlayır və yuxarı strukturlarda təsdiq etdirir.

– Müəssisənin bütün strukturlarının, eləcə də pedaqoji kadrların fəaliyyətinin nəticəyönümlülüyünü nəzarətdə saxlayır.

– Müəssisəni digər dövlət və özəl təşkilatlarda təmsil edir.

– Müəssisənin maddi bazasından və kadrların ştatından təyinatı üzrə istifadə olunmasını nəzarətdə saxlayır.

–Əməkdaşların işinin keyfiyyətinə və səmərəliliyinə nəzarət edir, lazım gəldikdə yuxarı orqanların qarşısında onların təltif olunması, rəğbətləndirilməsi və ya cəzalandırılması barədə məsələ qaldırır.

– Əməkdaşların iş qrafikinə nəzarət edir, onlara nümunə olur.

– Uşaqların gün rejiminə riayət olunmasını, məşğələlərin səmərəli təşkilini, uşaqlar üçün əlverişli təlim şəraitinin yaradılmasını təmin edir.

– Valideynlərlə birgə tədbirlər təşkil edir, onların təlim prosesində, uşaqların asudə vaxtının səmərəli təşkilində iştirakı üçün əlverişli şərait yaradır.

– Pedaqoji kadrların ixtisaslarını artırmasını və attestasiyasını təşkil edir.

– Nəticəyönümlü inkişaf proqramlarının həyata keçirilməsini təmin edir.

Göründüyü kimi, müasir məktəbəqədər təhsil müəssisəsi rəhbərinin idarəetməsinin səmərəliliyi menecment, marketinq, iqtisadiyyat üzrə bilik və bacarıqlar tələb edir.

Menecer-rəhbər bunları bilməlidir:

– təhsil sistemi nə ilə xarakterizə olunur və onun inkişaf perspektivləri;

– təhsilin idarə olunması, eləcə də müasir menecmentin nəzəriyyə və təcrübəsi;

–təhsilin marketinqinin metodologiyası və idarəetmə metodları;

– təhsil müəssisəsinin maliyyələşdirilməsinin nəzəri və praktik əsasları.

Bunları bilmək zərurəti müasir məktəbəqədər təhsil müəssisəsi rəhbərinin öz peşə ustalığını daim təkmilləşdirməsinə ehtiyac yaradır. Müəssisə rəhbəri hər zaman öz iş ustalığını və səriştələrini təkmilləşdirməlidir. İşin səmərəliliyi üçün rəhbərin nüfuzu qədər kollektivin səriştəliliyi də vacibdir. Ona görə də müəssisə rəhbəri öz üzərində işləməklə yanaşı, kollektiv üzvlərinin də özünütəhsilinin, özünütəkmilləşdirməsinin qayğısına qalmalıdır. Kollektivin hər bir üzvünün təkmilləşməsi üçün rəhbər onun potensialına, iş xüsusiyyətlərinə bələd olmalı, onu düzgün istiqamətləndirməlidir.

Bunlardan əlavə, təhsil müəssisəsi kollektivinin işinin səmərəliliyi onun əhval-ruhiyyəsindən, rəhbərin kollektivdə yaratdığı psixoloji iqlimdən də asılıdır. Burada da aparıcı rol rəhbərə aiddir. Rəhbər-menecer, bir lider kimi, bütün bunları nəzarətdə saxlayır, nizamlayır və həll edir. Onun idarəetmə üslubu, kollektivdə şəffaflıq, tolerantlıq şəraiti yaratması işgüzar əməkdaşlıq, etibarlılıq münasibətləri əsasında baş verə bilər. Kollektivin daim inkişaf rejimində işləməsi üçün eksperimentlər qoyulması, yeni texnologiyaların tətbiq edilməsi, təlim-tərbiyə prosesini daim təkmilləşdirilməsi, təhsil və inkişaf proqramlarının korreksiya olunması, onların nəticəyönümlü reallaşdırılması işləri, cəmiyyətdə aparılan metodiki işin forma və metodlarının vaxtlı-vaxtında dəyişdirilməsi, müəssisənin göstərdiyi xidmətlərin reklam olunması və s. birbaşa müəssisə rəhbərinin səlahiyyətlərinə daxildir.

Müəssisədə problemlərin mərhələli qaydada, aşağıdakı kimi həlli tövsiyə olunur:

1) məqsədin qoyulması;

2) nəticələrin müəyyənləşdirilməsi;

3) məlumatlandırma;

4) planlaşdırma;

5) situasiyalar və onların təhlili;

6) nəticələrin təhlili və qiymətləndirilməsi;

7) nəticələrin proqnozlaşdırılması.

Əvvəlcə ***nəticə*** anlayışının mənasını aydınlaşdıraq. Müəssisə rəhbərinin nəyə nail olmaq istədiyini özü üçün aydınlaşdırması olduqca vacibdir. Uşaqlarla, kadrlarla və valideynlərlə aparılan işlər də bu istiqamətə yönəldilməidir. Bu, nəticə deməkdir.

Praktik baxımdan nəzərdə tutulmuş işlərin, verilmiş qərarların həyata keçirilməsi üçün müəssisə rəhbəri öz funksiyalarını reallaşdırmalı olur. Daha vacib qərarların qəbul edilməsi məqsədin əsas nəticəsidir. Əsas nəticə 3 tipdə ola bilir:

– kommersiya fəaliyyəti;

– funksional fəaliyyət;

– himayədarlıq, yardım və dəstək.

Bütün bunlar göstərir ki, nəticələrə görə idarəetmə olduqca geniş və çoxsahəlidir. Onun əsas nöqtəsi kollektiv və ya onun hər bir üzvü üçün mühüm nəticələrin və məqsədlərin yerinə yetirilməsidir.

Nəticəyönümlü idarəetmə nədir? Bu proses bir neçə mərhələdə həyata keçirilir:

1) nəticələrin müəyyən edilməsi mərhələsi;
2) situasiyaya görə idarəetmə mərhələsi;
3) nəticələrə nəzarət mərhələsi.

Birinci mərhələ ilə bağlı onu demək olar ki, nəticələrin müəyyən edilməsi dərin təhlildən başlayır və onun bir neçə səviyyəsi aydınlaşdırılır. Bu mərhələ fəaliyyət xəttinin müəyyən edilməsi ilə başa çatır. Nəticə müəssisənin məqsədinə, strategiya, əsas nəticələr və aralıq məqsədlərə uyğun olmalıdır. Buraya illik və cari planlar, təqvim planları, iş rejimi və s. daxildir.

İkinci mərhələdə situasiyalara görə idarəetmə nəzərdə tutulur. Bu mərhələyə işin təşkili, kollektiv üzvlərinin fəaliyyəti daxildir. Bu halda plan nəticəyə çevrilir.

"Ən çətin iş insanları idarə etməkdir. Müəssisə rəhbəri bunun üçün situasiyaları idarəetmə bacarığına malik olmalı, təhlil etməyi, əsas və ikinci dərəcəli, daxili və xarici situativ faktorları fərqləndirməyi bacarmalıdır. Bundan başqa, müxtəlif rəhbərlik üslublarına və mürəkkəb situasiyalara təsir göstərmək qabiliyyətinə də malik olmaq lazım gəlir, həmçinin situasiyalara təsir göstərməkdən ötrü təkidlilik və yaradıcılıq da tələb olunur" (8, s. 69).

Üçüncü, nəzarət mərhələsində isə plan əsasında hansı nəticələrin əldə edilməsinin mümkünlüyü aydınlaşdırılır. Kadrlarla işin necə yerinə yetirilməsi, hər bir əməkdaşla hansı işin görülməsi müəyyən olunur. Nəzarət prosesinin əhəmiyyətli hissəsi nəticələrə görə qərar qəbulu, məqsədə görə irəliləyişlərin izlənilməsidir. Bu proses müəyyən ölçülərlə həyata keçirilir.

Beləliklə, nəticəyönümlü idarəetmənin inkişafı peşəkar rəhbərlərin hazırlanmasını tələb edir.

İdarəetmənin məzmunu və rəhbərin işi. Burada əsas məqam odur ki, işçilərin əməkdaşlığı yüksək nəticələr əldə etməyə imkan verir. Ayrı-ayrı şəxslər, həmçinin bütövlükdə kollektiv buna bir məqsədə yönələrək, birgə hərəkət edərək nail olur.

"Əmək kollektivinin mahiyyəti birgə fəaliyyətdə nail olduqları nəticələrlə dəyərləndirilir. Konkret nəticələrə nail olmaqdan ötrü müxtəlif işlər görmək lazım gəlir. Hər bir təşkilatın öz məqsədi vardır. Məqsəd işçilər üçün nə qədər aydındırsa, onun yerinə yetirilməsi ehtimalı da o qədər böyük olur. İdarəetmənin iki istiqaməti vardır:

1) birinci istiqamət – müəssisənin fəaliyyətinin idarə olunması;
2) ikinci istiqamət – kollektivin idarə olunması". (3, s.19).

Fəaliyyətin idarə olunması zamanı rəhbərlər qarşıya qoyulan məqsədlərə çatmaqdan ötrü bütün işçilərin fəaliyyətini idarə edərək, nəticəyə doğru yönəldirlər: planlaşdırır, icranı təmin edir və nəzarətdə saxlayırlar. Fəaliyyət nə qədər yaxşı idarə olunursa, nəticələr də o qədər məhsuldar olacaqdır.

Səmərəli, nəticəyönümlü idarəetmə praktiklik və tələbkarlıq tələb edir. Burada düşüncə və fəaliyyət əsas amildir, idarəetmə təfəkkürü başlıca rol oynayır.

Situasiyaları idarə edərək nəticələrə doğru irəliləmək rəhbərin əsas vəzifəsidir. Müasir məktəbəqədər təhsil müəssisəsi rəhbəri bunları bacarmalıdır:

– müəssisənin işini düzgün planlaşdırmaq;
– rəhbərdən tələb olunan idarəetmə funksiyalarını yerinə yetirmək;
– kollektivin pedaqoji və ümumi fəaliyyətini koordinasiya etmək;
– inkişaf proqramları işləyib hazırlamaq və onu həyata keçirmək üçün kollektivin fəaliyyətini təkmilləşdirmək;
– rəhbərliyin idarəetmə və praktik fəaliyyətini həyata keçirmək.

Müasir məktəbəqədər təhsil müəssisəsinin rəhbəri cəmiyyətin yenidən qurulmasında özünün rolunu anlayır, valideynlərlə əlbir iş aparır, uşaqların maraqlarını qoruyur, pedaqoqla-

rın peşəkarlığını artırır, pedaqoji prosesi optimallaşdırmaq üçün yeni pedaqoji texnologiyaları öyrənərək iş prosesində tətbiq edir. Məktəbəqədər təhsil müəssisəsi rəhbərinin idarəetmə səriştəliliyi birbaşa rəhbərin məqsədlərini dərk etməsindən, vaxtını və səyini düzgün bölməsindən, stress-situasiyaları aradan qaldırma bacarığından və s. xüsusiyyətlərdən asılıdır.

S.A. Titova aşağıdakı məşğələ formalarını qeyd edir:

1) elmi-praktik konfranslar;

2) nəzəri seminarlar (mühazirələr, məlumatlar);

3) seminar-praktikumlar (praktik məşğələlərin təşkili, təcrübə mübadiləsi, qabaqcıl təcrübənin yayılması);

4) pedaqoji şura, metodik birləşmələr və s.;

5) mütəxəssislərlə (sosial pedaqoq, psixoloq, defektoloq, həkim, sosioloq və b.) görüşlər, digər müəssisələrlə birgə tədbirlərin təşkili;

6) disputlar, diskussiyalar, dəyirmi masalar;

7) işgüzar oyunlar, rollu oyunlar, məşğələlərin nümayişi;

8) müasir metodikaların müzakirəsi, yeni texnologiyalarla tanışlıq, iş üsulları, priyom və vasitələrin tətbiqinin müzakirəsi;

9) müəllif proqramlarının müzakirəsi;

10) diaqnostik nəticələrin müzakirəsi;

11) konkurslar, sərgilər, bayram tədbirləri, yarışların təşkili. (12, səh.20)

Hami müəssisələrin seçilməsində aşağıdakı təsnifatlara üstünlük verilir:

– ümumi məqsəd və maraqları olmayan, lakin müəssisənin və əməkdaşların qarşılıqlı maraqları ilə üst-üstə düşən – istehlakçı müəssisə;

– peşə fəaliyyəti üzrə bir-birindən qarşılıqlı yararlanan, ümumi prinsip və məqsədlərə malik olan – tərəfdaş müəssisə;

– bir-birinin təcrübəsindən və iş xüsusiyyətlərindən yararlanaraq fəaliyyətini inkişaf etdirən, modernləşdirən, yüksək nəticələrin əldə edilməsi üçün daha optimal yolların axtarılıb tapılmasında bir-birinə yardım edən – identifikasiyalı müəssisə.

Beləliklə, bu nəticəyə gəlirik ki, məktəbəqədər təhsilin nəticəyönümlü idarəolunması mürəkkəb və çoxsahəli prosesdir. Bu prosesə müasir dünyada yeni nəslin inkişafında əsas götürülən prioritetlər, müasir pedaqoji-psixoloji nəzəriyyə, konsepsiya və texnologiyalar, o cümlədən, Azərbaycanda onlardan hansılarına üstünlük verilməsi nöqteyi-nəzərindən yanaşmaq lazımdır. Bütün bunların aydınlaşdırılması diqqət mərkəzində saxlanılmalıdır.

Problemin aktuallığı. Məktəbəqədər təhsil müəssisələrində nəticəyönümlü idarəetmənin planlaşdırılması az tədqiq olunan bir problemdir. Müəllif bu məqalədə nəticəyönümlü idarəetmənin struktur və fəallıq faktorlarını sistemləşdirir.

Problemin yeniliyi. Məktəbəqədər təhsil müəssisələrində nəticəyönümlü idarəetmənin planlaşdırılması tədqiq olunur.

Problemin praktik əhəmiyyəti və tətbiqi imkanları. Məqalə məktəbəqədər təhsil müəssisələrində nəticəyönümlü idarəetmənin planlaşdırılmasında yardımçı olacaqdır.

Ədəbiyyat

1. Армстронг М., Бэрон А. Управление результативностью. Система оценки результатов в действии. Москва: «Альпина Паблишер», 2011, 250 стр.

2. Афанасьев В.В. Управленческая проблема как объект педагогических исследований // «Педагогика», 2001, № 5, стр. 12–17

3. Алямовская В.Г. Психолого - педагогический мониторинг в дошкольном учреждении компенсирующего вида. Москва: «Восхождение», 2007, 160 стр.

4. Əmrahlı L.Ş., Rzayeva N.T. Uşaq psixologiyası. (dərs vəsaiti). Bakı: “Nərgiz”, 2010, 358 səh.

5. Əmrahlı L.Ş. Məktəbə psixoloji hazırlığın əsasları. Bakı: “Nərgiz”, 2006, 167 səh.

6. Корепанова М.В., И.А. Липчанская. Аттестация педагогических и руководящих работников ДОУ.Москва: «Сфера», 2008, 80 стр.

7. Kəlbəliyev Ə. Təhsili idarəetmənin əsasları. Bakı: «Nurlan», 2006, 85 səh.

8. Kərimov Y.Ş. Uşaq məktəbə gedir. Bakı: "Nağıl evi", 2002, 144 səh.

9. Məktəbəqədər müəssisə rəhbərinin stolüstü kitabı. Bakı: TP, 2015, 352 səh.

10. Титова С.А. Азбука методической работы: планирование, формы и методы работы. (методические рекомендации). Минск: МГОУМК, 2005, 42 стр.

11. Rəsulov S. C., Əzizov R.Z. Təhsilin idarə edilməsinin nəzəri və praktik məsələləri. "Müəllim", 2012, 173 səh.

Х.Гамидова

Планирование управления ориентированное на результаты в учреждениях дошкольного образования

Резюме

В статье рассказывается о планировании управления ориентированное на результаты в учреждениях дошкольного образования. Рассматриваются вопросы планирования управления, ориентированного на результат, принципы и тенденции планирования, образование, ориентированное на ребенка, педагого-психологическая теория, концепции и технологии, также приводятся образцы планирования, функции активации планирования.

Автор также рассказывает о должностных полномочиях руководителя дошкольного учреждения и о его умениях руководства коллективом.

Kh.Hamidova

Management planning focused on results in pre-school institutions

Summary

The article describes the management planning for results-based management in pre-school institutions. The issues of planning for results-based management, principles and trends of planning, child-centered education, pedagogical-psychological theory, concepts and technologies are considered, as well as planning patterns, planning activation functions.

The author also talks about the official powers of the head of the pre-school institution and his leadership skills.

Rəyçilər: prof. P.Əliyev, dos. M.Kazımov

Redaksiyaya daxil olub: 13.11.2017

A.R.HƏSƏNOVA
e-mail: ayten.memmedova1980@inbox.ru

Gəncə Dövlət Universiteti
(Gəncə şəh., Şah İsmayıl Xətai pr., 187)

XIX ƏSRİN SONU GƏNCƏ MAHALINDA MAARİFÇİLİK İDEYALARI

Açar sözlər: *M.A.Abbaszadə, "Şəriət dərsi" tədris vəsaiti, şəriətin tədrisi, pedaqoji irs, dərs.*
***Ключевые слова*:** *М.А.Аббасзаде, учебное пособие «Уроки шариата», преподавание шариата, педагогические наследие, урок.*
Key words*: M.A.Abbaszadeh, manual "Lessons of sharia", teaching of sharia, pedagogical heritage, lesson*

XIX yüzilliyin 80-ci illərində Azərbaycanda meydana gələn dövlət məktəblərinin tədris planına şəriət fənni də daxil edilmişdir. Bununla çar hökumətinin məqsədi heç də müsəlman şagirdlərində dini təsəvvürlər yaratmaq deyildir. Əksinə, xalqa təsir göstərərək əhalinin yuxarı təbəqələrini öz tərəfinə çəkmək, onlardan çarizmə layiq, yararlı qulluqçular hazırlamaq istəyirdi. Hökumət şəriət müəllimlərinə az da olsa əmək haqqı verir, onların rus dilini bilməsini vacib hesab edirdi. Arxiv sənədlərinin birində qeyd olunmuşdur ki, müsəlmanlara xarici vasitələrlə, dinə toxunmamaq yolu ilə təsir etmək lazımdır. Əgər xalq məktəbdə öz din nümayəndəsini görməzsə, həm din nüfuzdan düşər, həm də müsəlman uşaqlarının məktəbə cəlb olunması çətinləşər. Dini mövhumatın dərin kök saldığı bir şəraitdə yuxarı təbəqədən olan müsəlman uşaqlarının çoxu dövlət idarələrində qulluq vəzifələri tutmağa cəhd edirdi. Buna isə yalnız dövlət məktəblərində oxumaqla nail olmaq mümkün idi. Bu məktəblərdə təhsil alan şagirdlər görürdülər ki, onların dininə (İslam dininə) qəsd olunmur. Etiqadları sıxışdırılmır. Eyni zamanda rus təhsilinin üstünlüklərini hiss edirdilər. Müsəlman şəriətini tədris edənlər Azərbaycan dinini tədris edirdilər. Bu müəllimlər Tiflis gimnaziyasında pedaqoji şurada yoxlamadan keçdikdən sonra, həmin vəzifəyə təyin olunurdular. Lakin, şəriət və ana dili müəllimləri elm-fənn müəllimləri ilə eyni hüquqa malik deyildirlər. Mövcud qanuna görə ikinci dərəcəli qulluqcular hesab olunurdular. Nə şəriətə, nə də ana dilinə dair tədris proqramı və dərsliklər tapılmadığına görə müəllimlər böyük çətinliklərlə qarşılaşırdılar. Yalnız XIX yüzilliyin ikinci yarısından sonra belə dərsliklər meydana çıxdı.

Görkəmli maarif xadimi və ədəbiyyatşünas Firudin bəy Köçərli 1903-cü ildə Tiflisdə rus dilində çap etdirdiyi «Azərbaycan ədəbiyyatı» əsərində yazmışdır: «… Zaqafqaziya Şeyxülislamı Əbdüssalam Axundzadənin müsəlman məzhəbi və şəriət tarixi haqqındakı dərslikləri diqqəti cəlb edir. Onun «Risaleyi-ümdətül-ehkam»ı, «Zibtətül-ehkam»ı və «Tarixi-müqəddəsi-əbniya»sı meydana çıxana qədər nə məktəblərdə, nə də ilahiyyatın məcburi fənlər cərgəsində olduğu dövlət məktəblərində müsəlman şəriəti tarixi əsil qaydasında keçilmirdi. O vaxta qədər «XIX yüziliyin 80-ci illərinədək – M.A.Abbaszadə şəriət dərsləri belə keçirilirdi: Molla dinin ehkamları haqqında uşaqlara bəzi məlumat verir, qiyamət günü haqqında danışır, sonra isə uşaqlara oxudurdu və aydındır ki, onu da yalnız əzbərlədir, mənasını isə başa salmırdı. Cənab Axundzadənin kitablarında isə dinin bütün ehkamları və şəriətdən doğan bütün qayda, qanunlar pedaqojinin didaktika tərəflərini gözləmək yolu ilə, yəni asandan çətinə, yaxından uzağa üsulu əsasında şərh edilmişdir. Dualaların ərəb mətnlərinə Azərbaycan dilində lazımi tərcümə və izahatlar verilmişdir».

Şəriətin tədrisi tarixinə aid buradakı məlumatlardan aydın olur ki, dövlət məktəblərində də şəriət XIX yüzilliyin 80-ci illərinədək ənənəvi məktəblərdə (mollaxanalarda) olduğu kimi köhnə üsulla keçirilirdi. Yalnız Ə.Axundzadənin dərsliklərindən sonra şəriətin tədrisi qaydaya düşmüşdür. Şəriət və ana dili müəllimliyinə təhsilsiz, mövhumatçı mollalar yox, İslam tarixi və şəriəti yaxşı bilən mütərəqqi fikirli şəxslər cəlb olunmuşdur. Bununla yanaşı dövlət

məktəblərində şəriətin təlim üsulları, tədrisin məzmunu yeniləşməyə başlamış və yeni pedaqoji –metodik tələblərə uyğun şəriət dərslikləri çap olunmuşdur. F.Köçərli seminariyanın şəriət müəllimi M.Əfəndizadə ilə birlikdə tərtib etdiyi «Tarixi-müqəddəs» kitabını 1899-cu ildə, təkcə özünün tərtib etdiyi «Əfzəl dualar, əhkami-şəriyyə və tarixi-müqəddəs» dərsliyini isə 1903-cü ildə Tiflisdə nəşr etdirmişdir.

«Azərbaycan kitabı» biblioqrafiyasının I cildində şəriətin tədrisində istifadə edilən iki kitabda da qeydə alınmışdır: «Birinci şöbə üçün şəriət dərsi», «İkinci şöbə üçün şəriət dərsi». Bunlardan yalnız 1915-ci ildə Orucov qardaşlarının Bakıdakı elektrik mətbəəsində çap olunmuş «İkinci şöbə üçün şəriət dərsi» kitabının dördüncü nəşri, gəlib əlimizə çatmışdır. Azərbaycan kitabındakı qeydlərə görə bu dərslik 1910, 1914, 1915, 1917 və 1919-cu illərdə təkrar nəşr olunaraq 1920-ci ilədək Gəncə şəhərində və onun ətraflarında ibtidai məktəblərdə istifadə edilmişdir. Lakin dərsliyin 1910-cu ildəki nəşrinin dördüncü olduğunu nəzərə alsaq həmin kitabın 1901-ci ildən sonra çap olunmağa başlanmasını mülahizə edə bilərik.

«Birinci şöbə üçün şəriət dərsi» kitabı haqqında isə yeganə məlumat ondan ibarətdir ki, 1912-ci ildə Gəncədə Əsgər Hacı Həsənzadə qardaşlarının mətbəəsində çap olunmuşdur. M.A.Abbaszadənin: «Şəriət dərsi kitabları» məzmununa görə aşağı və yuxarı yaşlı şagirdlər, yəni birinci və ikinci şöbələr üçün nəzərdə tutulmuşdur. «İkinci şöbə üçün şəriət dərsi»nin dəfələrlə təkrar nəşr olunması həm də ona böyük ehtiyac duyulmasından, həm də öz dövründə pedaqoji – metodik dəyərindən xəbər verir. Dərslik çox sadə dildə, anlamlı və tez qavranıla bilən tərzdə, eyni zamanda uşaqların yaş və bilik səviyyələrinə uyğun dövrün mütərəqqi pedaqoji prinsipləri əsasında tərtib edilmişdir.

«İkinci şöbə üçün şəriət dərsi» 32 səhifədən, 74 kiçik mətndən ibarətdir. Bu mətnləri İslamın tarixindən, əlifbasından bəhs edən mətnlər, dinin kökləri və budaqlarını öyrədən mətnlər bir də ən vacib surələrdən və dualardan ibarət mətnlər kimi qruplaşdırmaq olar.

Mirzə Abbas Abbaszadə İslam dinin tarixini və şəriəti mükəmməl bildiyindən təlim materiallarını seçərkən məntiqi ardıcıllığı və sistemliyi gözləmiş, şagirdlərdə dərk etmə bacarığının inkişafını, onların müəyyən həcmdə bilik əldə edə bilmələrini nəzərə almışdır. Dərslik bütün kitabların başlanğıcı, kəlamların ön sözü, əməllərin müqəddəməsi olan «Bismillahir-rəhmanir-rəhim» (Mərhəmətli və rəhimli Allahın adı ilə) ehkamı ilə başlayır. Sonra müəllif Allah sözü, Peyğəmbər və İmam anlayışlarının daxili mənasının izahını vermiş, məşhur Peyğəmbərlərin adlarını çəkmiş və sonuncu Peyğəmbər Məhəmməd əleyhis-səlamın qısa tərcümeyi halına diqqəti cəlb etmişdir. Bunun ardınca isə Məhəmməd Peyğəmbərdən sonra Qurانın hökmlərini yerinə yetirən İmamlardan bəhs etmiş və XII İmamın hər biri haqqında müxtəsər məlumatlar vermişdir. M.A.Abbaszadənin metodik düşüncəsinə görə müqəddəs tarixə dair məktəblərdə biliklər əldə etməyə, bunlardan başlamaq lazımdır. İslam tarixi çox dərin və genişdir. M.A.Abbaszadə bu tarix haqqında ibtidai məktəb şagirdlərinə yalnız ilkin təsəvvür və biliklər aşılamağa çalışmışdır. Onların anlaya bilməyəcəyi məsələlərə - İslamın necə yayılması, müxtəlif cərəyanlar, məzhəb və təriqətlər barədə məlumatlara yer verməmişdir. Təlim materiallarının məntiqi cəhətdən bir-biri ilə sıx bağlığına ciddi diqqət yetirmişdir.

Dərslikdəki mətinlər həqiqətən biri digəri üçün əsasdır. Allah, Peyğəmbər, Məkkə, Kəbə, imamlar haqqında məlumatlar, İslam dini haqqında məlumatlarda tamamlanır. Bundan sonra şagirdlərə izah olunur ki, İslam dinini qəbul edənlər müsəlman adlandırılır. Hər bir müsəlman gərək üsuli-dinə (dinin köklərinə inansın) və fürui-dinə (dinin budaqlarına əməl etsin). Bütün bunlar – müsəlmanlığın şərtləri, öyrədilməsi və öyrənilməsi vacib olan cəhətlər dərslikdə müəllif tərəfindən şagirdin anladığı və onun yaş və bilik səviyyəsinə uyğun bir dillə izah edilir.

Əlbəttə, hər bir müsəlman hər şeydən əvvəl, Kəbə, Qiblə, dəstəmaz, namaz barədə məlumatlanmalı, yerinə yetirilməsi vacib olan qaydada və qanunların necə icra olunmasını hökmən bilməlidir. Həmin qayda və qanunların sadə şəkildə şagirdlərə öyrədilməsi: «Şəriət dərsi» kitabının dəyərini daha da artırmışdır. Kitabda İslam dininin budaqlarından (Firudindən) olan oruc, xüms, zəkat, fitrə, həcc, cihad və s. haqqında qısa və aydın məlumat, izahat veril-

mişdir. Müsəlmanlara tövsiyə olunan bu kimi zəruri şərtlər bu gün də öz aktuallığını itirməmiş, vacibliyini saxlamışdır. Xüms, zəkat və s. dini anlayışlar zaman–zaman öz humanist mahiyyətini yaşatmış, xeyirxahlıq nöqteyi-nəzərdən bir anda olsun nüfuzdan düşməmiş və örnək səviyyəsində dayanmışdır. Dərsliyin sonunda Allahı, Məhəmməd Peyğəmbəri tərifləyən, onların böyüklüyünü, Allahın təkliyini, sonsuz qüdrətini nəzərə çatdıran, onun adını tutmağı və hər bir işi onun adı ilə başlamağı tövsiyə edən insana hər cür paklıq aşılayan surə və dualar verilmişdir. Bunlara əsasən Həmd surəsi, Tövhid surəsi, Qunut duası, dərsdən əvvəl və sonra oxunan dualar daxildir. M.A.Abbaszadə bu surə və duaların ərəb mətnlərinin Azərbaycan dilində tərcüməsini də vermiş, mahiyyətini açıqlamışdır. M.A.Abbaszadənin çalışdığı dövlət məktəblərində təkcə dünyəvi elmlər öyrədilmirdi, həm də dini mənəvi dəyərlər aşılanırdı. Şəriət dərsləri uşaqların mənəvi tərbiyəsinə təsir göstərərək onları oxumağa, bilik qazanmağa sövq edirdi. «Şəriət dərsi» kitabında verilən dualardan aydın olur ki, dərs müəllimin salamı ilə və müqəddimə duası ilə başlayarmış. «Salavat» sülh, əmin-əmanlıq deməkdir. Öyrənmə prosesi olan dərs əmin-əmanlıq, şagirdlərdən öyrənməyə həvəs tələb edir. Dərsdən əvvəl oxunan duada şagirdlər deyərlərmiş: «Allah, bizə fayda verən elm, açıq zehin qismət elə. Pakizə fəhm və anlaq bağışla. Elm oxumaq üçün bizə qüvvət ver. Allah, elm və ehsan xəzinələrini bizə mümkün elə».

Bu dua şagirdlərin dərsə diqqətini, müəllimin məsuliyyətini artırırdı. Təbii ki, Bismillahla başlanan dərsin keyfiyyətini müəllimin ustalığından, mövzu ilə əlaqədar məlumatlardan, şagirdlərin dərsi necə qubul etmələrindən asılıdır. Dərsin yekununda isə uşaqlar bu duanı oxuyarmışlar: «Allaha şükür olsun ki, bizi nadanlıq qaranlığından çıxartdı. Ürəyimizi elm və mərifət nuru ilə işıqlandırdı. Allah, bizim ata-anamızı və ustadımızı bağışla». Beləliklə, dərs başa çatdıqdan sonra hamı müəllimə razılıq edərək bir-birinə Allahın nəzərində olmaq arzusu ilə «Xudahafis» deyib ayrılarmış.

Yekun duasında Həzrəti Peyğəmbərlərimiz, böyük alim-müəllimlər, valideyinlər hörmətlə yad edilir, onların ruhuna ayrı-ayrılıqda salavat çevrilərmiş. Zənnimcə, bu gün məktəblərimizdə müsəlman şəriətinin tədrisinə, dini-mənəvi tərbiyəyə ehtiyac vardır. Bu balalarımıza gələcəkdə doğru yol seçməyə, İslam dəyərlərindən bəhrələnməyə ancaq kömək edə bilərdi.

Ədəbiyyat

1. H.Əhmədov «XIX əsr Azərbaycan məktəbi», Bakı, 1985
2. «Azərbaycan kitabı» I cild, Bakı, 1963.
3. M.A.Abbaszadə «2-ci şöbə üçün şəriət dərsi», Bakı, 1915.
4. F.Köçərli «Seçilmiş əsərləri», Bakı, 1963.

A.P.Гасанова

Просветительское движение в области Гянджа в конце XIX века

Резюме

В статье обсуждены вопросы преподавания шариата, в государственных школах Азербайджана начиная с 80-х годов XIX века. Также говорится об учебном пособии М.А. Абасзаде «Уроки шариата», выпущенном в 1912-ом году в Гяндже, где выявлены духовно – нравственные, воспитательные стороны и отмечена научно – педагогическая ценность пособия.

Статья важна для учителей в преподавании истории шариата, процессах религиозно – духовного воспитания, а также для остальных специалистов, изучающих шариат.

A.R.Hasanova

XIX end of the century enlightenment ideas in Ganja

Summary

In the article have been discussed the problems of sharia at state schools of Azerbaijan from the 80th years of the XIX centery. Also researched the manual of M.A.Abbaszadeh's "Lessons of sharia",

which published in 1912 in Ganja, where lighted the morally features, education principles and scientific – pedagogical aim of this manual.

Article is important for teachers in studying and teaching of sharia, in process of theology – morally education, also for specialists on sharia.

Rəyçi: ped.e.d., prof. Ş.T.Tağıyev

Redaksiyaya daxil olub: 17.11.2017

İ.C.HÜSEYNOVA

Gəncə Dövlət Universiteti
(Gəncə şəh., Şah İsmayıl Xətai pr., 187)

TƏRBİYƏYƏ TƏSİR EDƏN SOSİAL-PSİXOLOJİ AMİLLƏR

Açar sözlər: *sosial-psixoloji amil, natamam ailələr, çətin tərbiyə olunan uşaqlar, müəllim-şagird münasibətləri, demoqrafik amillər.*

Ключевые слова: *социо-психологический фактор, неполные семьи, трудные дети, отношения учителя и ученика, демографические факторы.*

Key words: *socio-psychological factor, single families, difficult bringing up children, attitudes between teachers and pupils, demographical features.*

İstənilən bir cəmiyyətdə baş verən dəyişikliklər insanların psixikasına, şəxsiyyətin təşəkkülünə, qarşılıqlı münasibətlərə, eləcə də tərbiyə sisteminə əsaslı təsir göstərir. Bununla yanaşı hər bir subyektin özündə dəyişiklik baş verir, emosional-iradi, motivasiya-tələbat sahəsi dəyişir. Təbii ki, həm subyektin özündə gedən dəyişiklik, həm cəmiyyətdə gedən proseslər, eləcə də onların qarşılıqlı təsiri kifayət qədər mürəkkəb psixoloji sistemə malikdir. Professor H.Ə.Əlizadənin yazdığı kimi, "Şəxsiyyətin təşəkkül istiqaməti və səviyyəsi yalnız xarici təsirlərin xarakterindən deyil, həm də insanın özünü təkmilləşdirmək cəhdindən asılıdır" (2).

Bu gün cəmiyyətdə gedən proseslər, yeniləşmə, onun pozitiv və ya neqativ olmasından asılı olmayaraq yaratdığı gərginlik gənc nəslin bu şəraitə adaptasiyası ilə bağlıdır. Yeniləşmə yalnız texniki, həyatı məsələlərdə deyil, həm də təhsilin struktur və məzmununda öz əksini tapmalıdır. Çünki yeni cəmiyyət yeni keyfiyyətlərin daşıyıcısı olan insanların tərbiyəsi və şəxsiyyətinin formalaşmasından keçir.

Təbii ki, cəmiyyətdə yeniləşmə qaçılmazdır. Lakin daha yaxşı olar ki, yeniləşmə şəraitində insan qan və çirkabla yox, məhəbbətlə, qardaşlıq və dostluqla əhatə olunsun. Cəmiyyət elə olsun ki, hər kəsə yaradıcılıq, təşəbbüskarlıq imkanı verilsin, hər kəs özünün subyektiv "Mən"inə tabe olsun, başqasının iradəsinə yox. İnsanlar cəmiyyəti dağıtmağa yox, qurmağa çalışsınlar.

Yeniləşmə şəraitində bəzi insanların fəallığı artır, onlar reallığa asanlıqla uyğunlaşır, digərləri isə sanki "donub qalır", öz fikirləri içərisində itib-batırlar.

Uşaq və yeniyetmələrin yeni şəraitə adaptasiyasını öyrənmək üçün 10-18 yaşlı küçə uşaqları, onların düşüncə və davranış tərzi araşdırılmışdır. İnternat məktəbinə yerləşdirilən uşaqlar yeni şəraitə tez və asanlıqla adaptasiya olunurlar: yaxşı davranır, təlim müvəffəqiyyəti qazanırlar. Lakin onların bütün bu uğurları oğurlamağın yeni üsullarını tapmaq və ondan istifadə etməyə yönəlir. Deməli uşaq vaxtı çətin olur. Bu mənada F.M.Dostoyevskinin sözləri yerinə düşür: "Xoşbəxt uşaqlığı olmayan kəs, mənəviyyatlı ola bilməz". Nikolo Makkiavelli isə deyib: "Mən kasıb ailədə doğulduğumdan həyatı əyləncə kimi deyil, məhrumiyyətlər kimi dərk etdim".

Yeniləşmə şəraitində insanların həyatına, düşüncə tərzinə iqtisadi dəyişiklik daha çox təsir göstərir. İqtisadi dəyişiklik insanlara dolayısıyla yox, birbaşa təsir göstərir. İnsanların mübarizəsi, idealı, dini inamı, ümid və təhlükəsizliyi həm də həyatı təminatdan asılıdır.

Bir çox psixoloqlar insan təbiətinin dəyişilməz olduğunu sübut etməyə çalışırlar. Göstərirlər ki, son otuz min il ərzində insanın təbiəti ya az dəyişib, ya da ümumiyyətlə, dəyişməyib. Lakin insanın davranışı faktiki olaraq dəyişir. Bir ictimai quruluşda bir qrup impulslar üstünlük təşkil edir.

Göstərirlər ki, feodalizm dövründə adamlar "insan təbiətini" quldurluqda, qarətdə, zorakılıqda təsdiq etməyə çalışırdılarsa, kapitalizmdə istismarda görürdülər. Deməli, mahiyyət qalır, davranış isə dəyişir.

Cəmiyyətdəki sosial-psixoloji proseslər hər bir fərdə təsir göstərir və hər bir kəs öz psixoloji xüsusiyyətlərinə uyğun olaraq adekvat reaksiya verir, münasibət bildirir. Uyğun reaksiya və münasibətlər insanların çoxunda həm də oxşar cəhətlərin olduğunu göstərir.Yəni sosial mühit həm fərdi, həm də ümumi oxşar psixoloji vəziyyət yaradır. Cəmiyyətdəki gərginlik artdıqca insanların psixoloji gərginliyi yüksəlir. Eləcə də əksinə, sabitlik gərginliyi azaldır. Bununla belə, insanlar stress, affekt vəziyyətlərini yüngülləşdirmək üçün müəyyən müdafiə mexanizmləri tapır və istifadə edirlər.

Biz yuxarıda deyilənləri daha aydın izah edək. Səlis, dəqiq həm də obrazlı şəkildə çatdırmaq üçün bədii ədəbiyyatdakı nümunələrdən istifadə etməyi daha məqsədəuyğun hesab etdik. Çünki insan şəxsiyyətinin öyrənilməsinin iki yolu var: ədəbi-bədii və psixoloji.

Onlardan hansının daha vacib olduğunu isə söyləmək çətindir, çünki onlardan hər birinin öz üstün və zəif cəhətləri vardır. Hesab edirik ki, onlar bir-birini tamamladıqda daha yaxşı səmərə verir.

Bunun üçün biz II Dünya müharibəsi zamanı Leninqradın mühasirəsinə həsr olunmuş bir əsərdən – belarus yazıçısı Aleksandr Mixayloviç Adamoviç və rus yazıçısı Daniel Aleksandroviç Qraninin "Mühasirə" povestindən istifadə etməyi məsləhət bildik. Mühasirə şəraitində həyat və məişət qayğıları: bir vedrə su, istilik, çörək növbəsi – bütün bunlar son dərəcə zəifləmiş insanlar üçün böyük problem imiş və fövqəladə güc tələb edirmiş.

Gözümüz qarşısında ondan da az güc tələb etməyən mənəvi dözüm canlanırdı. Xeyirxahlıq, cəsarət, məhəbbət, qəddarlıq tamam fərqli ölçüləri ilə meydana çıxırdı. Ər və arvadın, ana və övladın, qohumların, qonşuların münasibəti gərgin sınaq dövrü yaşamışdır: "Mən qardaşım arvadı, dörd yaşlı oğlu və gəlinimizin anası ilə birlikdə qalırdım. Gəlinimiz bizim, hələ üstəlik bacısının da çörək talonunu mənə verdi ki, çörək alım. Mən mağazaya getdim. Çörəyi aldım. Amma bu kiçik bir çörək və əlavə olunmuş xırda bir parça idi. Əlavə çörək parçası təxminən 50 qram olardı. Çörəyi əlimə götürmüşdüm ki, 16-17 yaşlarında arıq, ac bir oğlan onu əlimdən qapdı və tələm-tələsik yeməyə başladı. Mən dəhşət içərisində qışqırdım: Oy! Mən indi nə edim? Bütün ailə ac qaldı. Qadınlardan biri tez qapını bağladı ki, oğlan qaça bilməsin və başladılar oğlanı döyməyə: alçaq, sən nə edirsən? Ailəni ac qoyursan. Amma oğlan yalnız çörəyi qoparıb ağzına təpirdi. Çörəyin qalanını alıb mənə verdilər. Dayanıb fikirləşirəm: İndi evə necə gedim? Oğlana baxıram, yazığım gəlir. Gör necə acdır ki?".

Mariya Vasilyevna Maşkova danışır: "Bizim qonşuluğumuzda İqor adında qəşəng, ağıllı bir uşaq da yaşayırdı. Anası onu hədsiz çox istəyirdi. Mən isə uşaqlarıma onu kimi diqqət göstərə bilmirdim. Bir dəfə İqor çörək talonlarını itirdi. Aprel ayı idi. Yeliseyev maqazininin qarşısından keçirdim. Birdən gözüm arıq, skletə oxşayan bir uşağa sataşdı. Aman Allah, bu ki, İqordur! Sənə nə olub? – deyə soruşuram".

Sonra Mariya Maşkova uşaq və ananın taleyindən danışır. Aclığın yaratdığı psixi gərginliyə hər adam dözə bilmir. Aclıq insanın beynini, ağlını, hisslərini yeyir. İqor çörək talonunu itirir. Bundan dəhşətə gələn ana oğlunu evdən qovur. Bir müddət ac-acına dolaşan uşaq ölür.

Müharibə qurtarır, hər şey yerini tutur: çörək var, aclıq yoxdur, psixika normal halına qayıdıb. Yalnız indi sanki ana ayılır. Oğlu yoxdur ölüb! Ananın qəzəbi onu öldürüb. Ana bu vəziyyətə dözə bilmir, özünə qəsd edir. Psixikanın pozulması, insanlıq hissinin itməsi faciə ilə başa çatır.

Leninqrad mühasirəsi ən ağır, dözülməz şəraitdə belə insanlığın, mənəviyyatın sınmağını, əksinə özünün ən yüksək səviyyəyə çıxa bildiyini də sübut etdi. Ən ağır vaxtda insanlar bir-birlərinə dayaq olur, nizam-intizamı gözləyir, qoruyurdular. Marina Tkaçeva danışır ki, anası hər gün onlardan tələb edirdi ki, dişlərini təmizləsinlər: "Diş pastası olmadıqda kömürlə dişlərimizi yuyurduq". Marinagilin ailəsi özləri ac qaldıqda belə pişiklərini qoruyub, sağ saxlayıblar. Onda Marinanın üç yaşı olub.

Leninqradlılar necə sağ qalmağın yox, necə yaşamağın üsullarını fikirləşib tapırdılar. Hətta yaşamağın ən qəribə üsulunu kəşf edirdilər. Ac olanda çarpayıda hərəkətsiz uzanıb yatırdılar ki, az enerji itirsinlər.

Mühasirədə aclığa, dəhşətə, ölümə baxmayaraq ən böyük problem uşaqların sağ qalması idi. Onların qayğısına həm şəhər təşkilatları, həm də ayrı-ayrı insanlar qalırdı. Hətta belə ağır şəraitdə uşaqların qayğısına qalınması müqəddəs borc hesab olunurdu.

Beləliklə, biz insanın təbiəti, onun sosial amillərindən asılılığı üzərində dayandıq. Təbii ki, ekstremal şəraitdə insanın mahiyyəti daha bariz şəkildə üzə çıxır. Bunları isə biz bədii əsərdən verdiyimiz parçalarla təqdim etməyə çalışdıq.

Ədəbiyyat

1. Abbasov A.N. Milli əxlaq və ailə etikası. Bakı: Mütərcim, 2010
2. Əlizadə H.Ə. Tərbiyənin demoqrafik problemləri. Doktorluq diss., Maarif, 1996.
3. Əlizadə H.Ə. Sosial pedaqogikanın aktual məsələləri. Bakı: Səda, 1998, 342 s.
4. Игошев К.Е., Минковский Г.М. Семья, дети, школа. М., Юридическая литература, 1989, 445 с.

И.Дж.Гусейнова

Социо-психологический фактор влияющий воспитания

Резюме

В статье исследованы факторы, нарушающие целостность семьи, а также выявлены причины появления неполных семей. Далее изучены уровень влияния этих факторов на учебную деятельность учащихся, определены пути их устранения. Данная статья имеет значение в практике современного преподавания и образования в школьном и семейном воспитании.

I.J.Huseynova

Socio-psychological factors influencing to upbringing

Summary

In article have been revealed the factors, disturbed the completeness of the modern families, also causes of formation of incomplete families. Learned the levels of influence of these factors to the education activities of pupils and defined the abilities of their elimination.

This article is very useful for teachers - tutors, chives of schools, also for fusiliers.

Rəyçi: ped.e.d., prof. Ş.T.Tağıyev

Redaksiyaya daxil olub: 11.11.2017

T.İ.HÜSEYNOVA

Gəncə Dövlət Universiteti
(Gəncə şəh., Şah İsmayıl Xətai pr., 187)

MƏKTƏBLİLƏRDƏ MÜQAYİSƏ BACARIQLARINI FORMALAŞDIRMAĞIN İMKANLARI

Açar sözlər: *müqayisə bacarıqları məfhumu, ağıl tərbiyəsinin məntiqi və psixoloji kökləri, müqayisə priyomu, ağlın sönməz məşəli, elmi ümumiləşdirmə*

Ключевые слова: *понятие сравнения, логические и педагогические корни умственного воспитания, прием сравнения, неугасающий факел разума, научное обобщение.*

Key words: *comparison abilities conception, logical and pedagogical roots of mind education, method of comparison, unquenchable fire of mind, scientific generalization.*

Müqayisə haqqında adamın nəzəri bilik səviyyəsi müqayisədən uğurla istifadə etməyin səviyyəsinə güclü təsir göstərir. Müqayisəyə dair təsəvvürü ümumi olan şəxslər obyektləri müqayisə edərkən bir sıra məntiqi səhvlərə yol verirlər: bəzən müqayisədə istinad obyekti dəyişdirilir, bəzən müqayisə yarımçıq aparılır, bəzən müqayisədən lazimi nəticələr çıxarılmır. Bir çox halda müqayisə təsvir kimi başa düşülür: müqayisə olunmalı obyektlərdən əvvəlcə biri, sonra isə digəri ayrılıqda təsvir edilir. Hətta bir-birindən kəskin şəkildə fərqlənən iki obyektin və ya hadisənin müqayisəyə gələ bilmədiyini sözlə etiraf edib mühakimə zamanı onların müqayisəsinə təşəbbüs etmək hallarına da rast gəlmək olar.

Təcrübə göstərir ki, müqayisəli mühakimənin müvəffəqiyyətli olmasına biliklə yanaşı təcrübə də təsir göstərir. Müqayisə sahəsində bilik əldə etmək azdır, bu sahədə təcrübə qazanmaq da gərəkdir. Öz mühakimələrində müqayisəyə alışan şagird konkret halda tam müqayisədən, tutuşdurmadan, yoxsa qarşılaşdırmadan istifadə edəcəyini, müqayisəni hansı əsaslarda aparacağını, aşkara çıxarılacaq oxşar və ya fərqli əlamətlərin səbəblərini açacağını, müvafiq nəticə çıxaracağını müəyyənləşdirir və həyata keçirir.

Müqayisə edilən cisimlərin və ya hadisələrin əyanilik dərəcəsi də müqayisənin gedişinə təsir göstərir. Xüsusi olaraq isbat etməyə ehtiyac yoxdur ki, əlamətləri göz qabağında olan, duyulub qavranılan obyektlərin müqayisəsi təsəvvürdə və ya təxəyyüldə canlandırılan obyektlərin müqayisəsinə nisbətən asandır. Başqa sözlə desək, birincilərə nisbətən ikincilərin müqayisəsi o qədər də müvəffəqiyyətli olmur. Müqayisə zamanı bu cəhət də nəzərə alınmalıdır.

Obyektlərin oxşarlıq dərəcəsi də müqayisə zamanı müəyyən rol oynayır. Az oxşar olan obyektlərin müqayisəsi və çox oxşar olan obyektlərin müqayisəsi eyni dərəcədə cərəyan etmir, oxşar əlamətlərin müəyyənləşdirilməsi birinci qrup obyektlərin müqayisəsinə nisbətən ikinci qrup obyektlərdə daha asan cərəyan edir.

Təlimdə müqayisə bacarığı ilə silahlanmaq üçün müqayisənin nəzəri və əməli məsələlərindən hali olmaq əsas şərtdir. Bu məqsədlə müqayisə etmək qaydalarını bilmək və hər dəfə onları nəzərə almağa çalışmaq lazımdır.

Müqayisə bacarığına yiyələnmək sahəsində atılacaq ilk addım müqayisə üçün seçilən obyektlərin müqayisəyə gələ bilməsini müəyyənləşdirməkdən ibarətdir. Nəyi nə ilə müqayisə etmək olar? Müqayisəyə gələn obyektləri! Məsələn, bir ağacı başqa ağacla, bir dram əsərini digər dram əsəri ilə, bir heyvanın skeletini başqa bir heyvanın skeleti ilə, bir müharibəni başqa müharibə ilə, bir obrazı başqa bir obraz ilə, bir anlayışı başqa anlayışla və s. müqayisə etmək istənilən nəticəni verir. Burada özünü göstərən qayda belədir: müqayisə üçün müqayisəyə gələn obyektlər seçilir.

Müqayisə etmək yolunda atılmalı ikinci vacib addım müqayisə obyektlərinin qoşalığını təmin etməkdir. Yuxarıdakı izahatdan göründüyü kimi, müqayisədə iki tərəf olur: bir obyekt

digəri ilə, bir hadisə digəri ilə, bir proses digəri ilə ya tutuşdurulur, ya qarşılaşdırılır yaxud, da tam müqayisə edilir.

Müqayisə etmək bacarığına yiyələnməyin tərkib hissələrindən biri müqayisədə istinad obyektini muəyyənləşdirməkdir. Qoşa obyektlərdən hansına istinad edərək digərinin oxşarlığını və ya fərqini müəyyənləşdirmək lazımdır? Adətən daha çox tanış olan obyektə istinad edərək digər obyektin oxşar, yaxud fərqli əlamətləri göstərilir. Müqayisə zamanı istinad obyektini dəyişmək, yəni gah bir obyektə, gah da digər obyektə istinad etmək məntiqsizliyə səbəb olur. Odur ki, nəinki müqayisədən əvvəl istinad obyektini təyin etməyə, həm də müqayisənin gedişində onu daim nəzərdə tutmağa alışmaq vacibdir. Burada mövcud olan qayda belədir: müqayisə zamanı qoşa obyektlərdən biri istinad obyekti kimi götürülür.

Müqayisəni eyni əsaslar üzrə aparmaq müqayisə bacarığının ayrılmaz ünsurüdür. Müqayisə üçün seçilmiş obyektləri necə gəldi müqayisə etmək istənilən nəticəni vermir. Müqayisəni düzgün aparmaq üçün onun əsaslarını əvvəlcədən müəyyənləşdirmək tələb olunur. Öyrənilən obyektlərin xarakterindən asılı olaraq müqayisə üçün götürülən cəhətlər, yəni əsaslar olduqca müxtəlif ola bilir: formasına, həcminə, rənginə, mənşəyinə, dadına, istilik və ya elektrik keçirmə qabiliyyətinə və s. və i. a. cəhətlərinə görə müqayisə. Burada vacib olan budur ki, müqayisə üçün seçilən cəhət və ya cəhətlər baxımından əvvəlcə istinad obyekti, sonra isə digər obyekt nəzərdən keçirilir və müvafiq nəticə çıxarılır; müqayisəyə cəlb olunmuş obyektlərdən birini bir əsas üzrə, digərini başqa əsas üzrə tutuşdurmaq və ya qarşılaşdırmaq məntiqi cəhətdən yol verilməzdir. Prof. N. Kazımova istinad edərək deyə bilərik ki, müqayisə bacarığının inkişafında əldə rəhbər tutulmalı qaydalardan biri belədir: Müqayisədə obyektlərin oxşarlığı və ya fərqi eyni əsaslar üzrə müəyyənləşdirilir.

Müqayisə bacarığının tərkib hissələrindən biri də müqayisə qarşısında qoyulan vəzifənin müəyyənləşdirilməsidir. Öyrənmək istədiyimiz obyektləri müqayisə etməzdən əvvəl onun qarşısında qoyulmalı vəzifəni aydınlaşdırmaq tələb olunur. Müqayisə qarşısında isə müxtəlif vəzifələr qoymaq mümkündür. Bir halda vəzifə öyrənilən obyektlərdəki oxşar əlamətlərin üzə çıxarılması ilə məhdudlaşdırıla bilir; digər halda bizi maraqlandıran obyektlərdəki fərqli cəhətləri aşkara çıxarmaqla kifayətlənirik; üçüncü halda vəzifə iki obyekt arasındakı həm oxşarlığı, həm də fərqi müəyyənləşdirməkdən ibarət ola bilər! Göründüyü kimi, burada müqayisə bacarığının formalaşmasına xidmət edən qayda vardır: müqayisə qarşısında qoyulacaq vəzifə qabaqcadan dəqiqləşdirilir.

Müqayisədə müəyyən ardıcıllığın gözlənilməsi müqayisə bacarığının formalaşmasında mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Müqayisə yalnız oxşar əlamətlərin müəyyənləşdirilməsi ilə məhdudlaşsa da, yaxud yalnız fərq əlamətlərinin öyrənilməsi ilə kifayətlənsə də müəyyən ardıcıllıq gözlənilməlidir. Müqayisə bir deyil, bir neçə əsas üzrə aparıldıqda bu cür ardıcıllığa daha çox ehtiyac duyulur.

Müqayisədən müəyyən nəticələr çıxarılması müqayisə bacarığını formalaşdırmağın vacib ünsürlərindən biridir. Müqayisə yalnız oxşarlığı müəyyənləşdirməklə məhdudlaşsa da, yaxud fərqi aşkara çıxartmaqla kifayətlənsə də, ya da həm oxşarlığı və həm də fərqi öyrənməyi məqsəd qoysa da hər dəfə müqayisədən müvafiq nəticə çıxarmaq lazım gəlir. Nəticə çıxarılmayan müqayisə yarımçıq olur.

Müqayisədən alınan nəticənin izahı müqayisə bacarığını formalaşdırmağın son mərhələsidir. Müqayisə müqayisə xatirinə tətbiq olunmur. Cisim və hadisələri müqayisə edərkən onlardakı oxşar və ya fərq əlamətlərini üzə çıxarmaqla və onlardan müvafiq nəticə almaqla bəzən kifayətlənmək olmur. Bir çox halda alınan nəticənin səbəbini aydınlaşdırmaq lazım gəlir. Quldarlıq cəmiyyəti ilə əlaqədar gətirdiyimiz misala qayıdaq. Qədim Romada və Yunanıstanda qul əməyi xüsusiyyətlərinin müqayisəsindən alınan nəticə belə idi: quldarlıq cəmiyyəti Yunanıstana nisbətən Romada daha çox inkişaf etmişdi.

Sual olunur: Bunun səbəbi nə idi? Quldarlıq cəmiyyəti nə üçün Yunanıstana nisbətən Romada daha çox inkişaf etmişdir?

Bu cür sualların cavabını yenə müqayisənin özündə tapmaq mümkün olur. Müqayisə zamanı üzə çıxarılan xüsusiyyətlərdən birisi belə idi:

Yunanıstana nisbətən Romada qul çox idi. Deməli, Romada qul çox olduğundan təsərrüfatın bütün sahələrində onlardan istifadə olunmuşdur.

Göründüyü kimi, qayda var: müqayisədən çıxarılan nəticə izah olunur.

Ümumi şəkildə səciyyələndirdiyimiz qaydaları bilən və onlara daim əməl edən hər bir şagird təbiət və cəmiyyət hadisələrini daha dərindən dərk edir, onları uzun müddət yadda saxlayır və lazım gəldikdə öz biliklərindən müvəffəqiyyətlə istifadə edir. Müqayisə bacarığına yiyələnmiş şəxs onu öz ağlının sönməz məşəlinə çevirmiş olur.

Biz istərdik ki, bu bacarıqlara uşaqlar məktəb yaşlarında sahib olsunlar; müəllimlərimiz ayrı-ayrı fənlərin tədrisi imkanlarından istifadə edərək müqayisə bacarığını şagirdlərə aşılasınlar.

Ədəbiyyat

1. Kazımov N.M. Məktəb pedaqogikası. Dərslik. Bakı, OKA offset, 2009.
2. Kazımov N.M. Müqayisə üzərində işin nəzəriyyəsi və təcrübəsi. B., OKA Ofset, 2007.
3. Kazımov N.M. Ağılın sönməz məşəli. B., OKA Ofset, 2006.

Т.И.Гусейнова

Возможности формирования умения сравнения школьников

Резюме

В статье изложены логические основы умственного воспитания, выявлены и обоснованы их логические корни. В связи с этим освещены современные научные идеи, сформировавшиеся на педагогических мыслях проф. Н.Кязимова. Статья может сыграть важную роль в развитии современной педагогической науки

T.I.Huseynova

Opportunities of the forming confront abilities in pupils

Summary

In article explained the logical basis of mind education, revealed the logical roots and also grounded. In this direction lighted the genially pedagogical ideas of prof. N.Kazımov. Article would be having a main role in development of contemporary pedagogical science.

Rəyçi: ped.e.d., prof. Ş.T.Tağıyev

Redaksiyaya daxil olub: 15.11.2017

F.N.İBRAHİMOV
professor

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti (Şəki filialı)
(Şəki şəh., M.Rəsulzadə küç., 305)

M.M.ƏHMƏDOVA

Şəki şəhər fizika-riyaziyyat və humanitar profilli lisey
(Şəki şəh., kod: SHA0001025)

ÜMUMTƏHSİL FƏNLƏRİNİN TƏDRİSİ PROSESİNDƏ PROBLEMLİ TƏLİM TEXNOLOGİYASININ YERİ

Açar sözlər: *pedaqoji texnologiya; problemli təlim texnologiyası; analitik və evristik məntiq; problem situasiyası; problemin ifadə olunma formaları.*

Ключевые слова*: педагогическая технология; проблемная технология обучения; аналитическая и эвристическая логика; проблемная ситуация; формы выражения проблемы.*

Key words: *pedagogical technology, problematic learning technology, analytical and intuitive logic, problem situation, expression forms of problem*

Qoballaşan dünyada sivilizasiyanın ən mütərəqqi sahəsi sayılan təhsil prosesinin durmadan inkişafı, müasir tələblər səviyyəsində təkmilləşdirilməsi, yenidən qurulması tələb olunur.Təhsilin inkişafında mühüm irəliləyişlərə nail olmuş ölkələrin təcrübəsi göstərir ki, informasiya-kommunikasiya texnologiyalarına əsaslanan, yaradıcı düşüncəni inkişaf etdirən və təhsilalanın fərdi xüsusiyyətlərini nəzərə alan müasir, fəal-interaktiv təlim metodları daha yüksək nəticələr verir. Başqa sözlə, fəal təlim metodlarına, yeni pedaqoji texnologiyalara istinad olunması hazırki zaman kəsiyində diqqəti cəlb edən problemlərdən biridir.

Pedaqoji texnologiya anlayışını interpretasiyası ilə bağlı elmi mənbələrdə fikir müxtəlifliyi özünə yer almışdır. B.T.Lixaçova görə, pedaqoji texnologiya psixoloji-pedaqoji qaydaların cəmidir və bunlar formaları, metodları, priyomları, tərbiyə vasitələrini müəyyən edir. İ.P.Volkovun düşüncəsincə, pedaqoji texnologiya təlim nəticəsində formalaşmış müvəffəqiyyət prosesinin təsviridir. V.M.Şenel vurğulayır ki, texnologiya sənətdir, ustalıqdır, bacarıqdır, təlim metodlarının cəmidir, vəziyyətin dəyişdirilməsidir. V.M.Monaxov isə pedaqoji texnologiyaya təlim prosesinin layihələndirilməsi, təşkili və həyata keçirilməsində birgə pedaqoji fəaliyyətin bütün detalları ilə hazırlanmış modeli kimi yanaşır (4, s.24).

Fikrimizcə, pedaqoji texnologiya biliklərin mənimsənilməsini və yaradıcı tətbiqini müəyyənləşdirən, texniki və insan resurslarını, onların qarşılıqlı əlaqəsini nəzərə alan təhsil formalarının optimallaşdırılması vəzifəsini qarşıya qoyan sistemdir. Prosessual kateqoriya kimi baxıla bilən pedaqoji texnologiyaları qarşıya qoyulmuş məqsədə müvafiq olaraq bilik, bacarıq, vərdiş və münasibətləri formalaşdırmaq və onlara nəzarəti həyata keçirmək üçün əməliyyatlar kompleksi kimi anlamaq mümkündür. Pedaqoji texnologiyaların əsas xüsusiyyətləri bunlardır: konseptuallıq, sistematiklik, idarəedilən olması, səmərəlilik, yenidən təkrarlanması (1, s.23-26). Pedaqoji texnologiyanın bir-biri ilə qarşılıqlı əlaqəsi olan üç səviyyəsi fərqləndirilir: ümumpedaqoji texnologiya, xüsusi (fənn) pedaqoji texnologiya və lokal pedaqoji texnologiya (4, s.24). Vurğulamaq yerinə düşər ki, bunların hər birinin araşdırılması, məzmununun və məqsədinin aydınlaşdırılması faydalı bir işdir.

Bəzi elmi mənbələrdə pedaqoji texnologiyalar belə təsnif olunur: təlim prosesinin texnologiyası; tərbiyə prosesinin texnologiyası; inkişaf texnologiyası; diaqnostika texnologiyası. Pedaqoji texnologiyada müəllimin fəaliyyətinin funksional-qnostik (idraki), layihələndirici,

konstruktiv, təşkilatçılıq, kommunikativ (ünsiyyət) komponentləri ayırd edilir və vurğulanır ki, müəllimin təlim texnologiyalarını aşağıdakı əməliyyatlar təşkil edir: 1) bilikləri toplamaq (əldə etmək) üçün əməliyyatlar; 2) təlim və təhsil-tərbiyənin məqsədlərini layihələndirmək üçün əməliyyatlar; 3) təlim və təhsil-tərbiyə prosesinin quruluşunun müəyyənləşdirilməsi; 4) təlim və təhsil-tərbiyə prosesini təşkil etmək üçün əməliyyatlar; 5) bilikləri şagirdlərə ötürmək üçün əməliyyatlar (5, s.227).

Didaktik mənbələrdə təlim texnologiyaların əsasən üç qrupa ayrıldığı barədə mülahizələrə rast gəlmək mümkündür.Qruplar belə fəqləndirilir: izah-illüstrativ təlim texnologiyaları; şəxsiyyətyönümlü təlim texnologiyaları; inkişafetdirici təlim texnologiyaları.

Təlim texnologiyalarının başlıca əlamətləri bunlar hesab edilir: 1) sagirdlərin qarşısında təlim məqsədləri və vəzifələri dəqiq şəkildə qoyulmalı, onlar öyrənilən materialın əhəmiyyətini başa düşməlidirlər; 2) qarşıya qoyulmuş məqsəd və vəzifələrin həyata keçirilməsi prosesinin ardıcıl düzülüşünün izlənilməsi; 4) problemin, tədris tapşırığının həllinə yönəldilmiş müstəqil işlərin yerinə yetirilməsinin təşkili; 5) təlim nəticələrinin yoxlanılması məqsədilə müxtəlif test tapşırıqlarının tərtib olunaraq tətbiq edilməsi.

Ümumtəhsil fənlərinin tədrisində şagirdlərin yaradıcı əqli fəaliyyətlərinin təşkili texnologiyasını seçərkən öncə problemli təlim yanaşması yada düşür. Ümumtəhsil fənlərinin tədrisi prosesində *problemli təlim yanaşması* yeni hadisə deyildir. Bu texnologiya müasir dövrdə də öz aktuallığını saxlayır və geniş şəkildə tətbiqinə ehtiyac vardır. Bu texnologiyanın mahiyyətinin şərhi ilə bağlı fikir müxtəlifliyi diqqəti çəkir. Məsələn: ”Problemli təlim şagirdlərə yeni bilik vermək üçün təlim prosesində problemli vəziyyətlər yaradıb onu müəllimin məharətlə açması və ya açdırması sistemini ifadə edən təlimdir” (3, s.216); “Poblemli vəziyyət silsiləsi yaratmaq və şagirdlərin təlim problemlərini müstəqil olaraq həll etmək fəaliyyətlərini idarə etmək problemli təlim prosesinin mahiyyətini təşkil edir” (6, s.235).

Problemli təlim müəllimin müxtəlif tədris priyom və metodlarını fərqli öyrənmə metodları ilə uzlaşmada yaradıcı və məqsədəuyğun tətbiqinə əsaslanan texnologiyadır.Bu texnologiya şagirdlərin əqli fəaliyyətlərinin daha yüksək səviyyəyə yüksəlməsinə təsir edir.Praktika göstərir ki, problemli təlim texnologiyası yeni bilikləri mənimsəməsi zamanı şagirdlərin intellektual çətinlik çəkməsinin və həm də onların idrak müstəqilliyinin müxtəlif səviyyələrini doğurur. Problemli təlim problemli öyrənmənin mühüm şərtlərindən birinə - yeni biliyin mənimsənilməsi gedişində şagird fəaliyyətinin müstəqilliyi şərtinə cavab verməlidir.Bu baxımdan müxtəlif fənlərin təlimində problemli təlimdən müvəffəqiyyətlə istifadə oluna bilir. Burada səciyyəvi cəhət odur ki, problemli təlimdə adətən evristik metod, təlimdə müstəqil yaradıcılıq elementi üstünlük təşkil edir. Təlim problemləri sual, idrak məsələsi və çalışmalar formasında öz əksini tapa bilir.Problemin həlli əsasən əqli fəaliyyətin analitik və evristik məntiqlərinə uyğun icra olunur, hansı ki bunlar bir-birindən üçüncü addıma görə fəqlənir. Analitik növdə üçüncü addım məlum alqoritmlərin tətbiqi və ya analitik yolların axtarılması, evristik növdə fərziyyə irəli sürməklə həll üsullarının axtarışı və onların inkişafı(yeni alqoritm tərtibi) və ya hipotez irəli sürərək intuitiv qaydada həllin tapılması kimi təzahür edir. Problemli təlim daxili diferensasiyaya malik bir prosesdir, mürəkkəb struktura malikdir, müxtəlif amillərdən asılı olaraq müxtəlif nəticələr verir. Apardığımız tədqiqatın nəticələri bizə belə söyləməyə əsas verir.

Qənaətimizə görə, aşağıdakılarla şərtlənən proses effektli hesab oluna bilər: a) şagirdlərin bilik, bacarıq və vərdişlərinin həcminin artması; b) şagirdlərin biliklərinin möhkəmlənməsi və dərinləşməsi, öyrənmə və tərbiyəliliyinin yeni səviyyəsi; c) şagirdlərin idrak tələbatlarının yeni səviyyəsi. Bunlar problemli təlim üçün xarakterikdir.Təlimdə müxtəlif problemlilik səviyyəsinin və yeni biliklərin mənimsənilməsi prosesində şagirdlərin idrak müstəqilliyinin müxtəlif dərəcəsinin mövcudluğu problemli təlimin əsas və ayrılmaz xassəsidir. Bu iki anlayış dialektik, qarşılıqlı əlaqəyə malikdir, ancaq birincinin (problemliliyin) ikinciyə təsiri müəyyənedicidir. Problemli təlimin effektliliyi, səmərəliliyi həm təlimdə problemlilik səviyyəsi, həm də şagirdlərin idrak müstəqilliyinin dərəcəsi ilə müəyyən olunur.

Elmi mənbələrdə problemliliyin aşağıda özünə yer alan səviyyələri ayırd edilir: 1) müəllimin metodik işindən asılı olmadan problemli vəziyyətin yaranması ilə xarakterizə olunan problemlilik səviyyəsi; burada problemlilik şagirdlərin qarşılaşdığı çətinliklə əlaqədar olaraq onlar tərəfindən verilmiş suallara müəllimin verdiyi cavablarla aradan qaldırılır; 2) yaranmış vəziyyətdən istifadə olunması, yaxud da müəllimin problemli vəziyyəti özü yaratması və şagirdlərin diqqətini problemə yönəltməsilə xarakterizə olunan problemlilik səviyyəsi; bu problemi müəllimin özü həll edir; 3) müəllimin problemli vəziyyət yaratması, onun həll yollarının və həllinin şagirdlər tərəfindən axtarışı prosesini idarə etməsilə xarakterizə olunan problemlilik səviyyəsi; 4) yaranmış problemli vəziyyətdə müəllim problemi formulə edir, şagirdlərin tam müstəqilliklə problemi həll etməsi ilə xarakterizə olunan problemlilik səviyyəsi; 5) şagirdin müstəqil olaraq problem irəli sürməsi və onu həll etməsi ilə xarakterizə olunan problemlilik səviyyəsi (6, s.235-236).

Problemli təlimin tətbiqində bir çox müəllimlər daha çox problemli vəziyyət yaratmağa çalışır. Lakin bu işdə təəssüf ki, sistematik təkrarın, mənimsənilmiş biliklərin möhkəmləndirilməsinin, müxtəlif cür çalışmaların yerinə yetirilməsi yolu ilə vərdişlərin formalaşdırılmasının vacibliyini unudurlar. Vəzifə isə həmişə təcrübə ilə yeninin üzvi, dialektik əlaqəsinin, təlimin ənənəvi metodları ilə problemli təlimin metodlarının uzlaşmasının vacibliyini qəbul etmək, bunu işdə həyata keçirməkdir.

Problemli vəziyyət təlim prosesində istənilən halda yaranmır, yalnız o zaman yaranır ki, yeni informasiya şagirdin keçmiş təcrübəsinə uyğun gəlmir. Aydındır ki, problemin optimal qoyuluşu, sualın (və ya digər tapşırıq formasının) ərsiyə gəlməsi dərhal və birbaşa həyata keçən proses deyildir. Problemin qoyuluşunda iki faza vardır: problemi "görmək", aşkara çıxarmaq; 2) problem sualın (tapşırığın) özünün qoyuluşu.

Problemli vəziyyətin yaradılması aşağıdakı didaktik məqsədlərə yönəlir: 1) şagirdlərin suala, məsələyə, tədris mövzusuna diqqətlərini yönəldir, onlarda idrak marağı oyadır; 2) şagird qarşısında qoyulan belə idrak çətinliyi onların əqli fəaliyyətlərinin aktivliyinin davam etməsinə səbəb olur; 3) idrak tələbatı ilə onun yerinə yetirilməsi imkanları arasındakı ziddiyyəti şagird qarşısında açır; 4) idrak məsələsi, sual, formulə olunmuş digər müvafiq tapşırıqla bağlı çətinlikdən çıxmağın axtarış yolunu axtarmağa istiqamətlənməkdə şagirdə kömək edir; 5)aktuallaşdırılmalı əvvəlki biliklərin sərhəddini müəyyən etməklə çətinlikdən çıxmağın daha rasional yolunu axtarmağa istiqamət seçməkdə şagirdə yardım edir.

Problem situasiyasının yaradılmasının bir sıra üsullarını göstərmək olar: 1) şagirdləri həyat hadisələrinin, faktlarının nəzəri izah olunmasına təhriketmə; 2) praktik tapşırıqların yerinə yetirilməsi zamanı yaranan həyat və tədris situasiyalarından istifadə olunması; 3) problem situasiyasının yaradılması üsulu kimi şagirdlər qarşısında tədqiqatçılıq tapşırıqlarının qoyulması; 4) fakt və hadisələrin təhlilinə şagirdləri təhrik etmək, bu faktlar haqqında həyat(güzəran səviyyəli) təsəvvürləri ilə elmi anlayışların məntiqi ziddiyyətlərini onlara hiss etdirmək; 5) problemli vəziyyət yaratmaq məqsədilə tədqiqatın təşkili və fərziyyə (hipotez) irəli sürülməsi; 6) şagirdləri fakt, hadisə, qayda və fəaliyyəti müqayisə etməyə, qarşılaşdırmağa, yanaşı qoymağa təhrik etmək; 7) şagirdləri yeni faktları ilkin ümumiləşdirməyə təhrik etmək; 8) elmin inkişaf tarixində elmi problemin qoyuluşu ilə şagirdlərin tanış edilməsi.

Bu üsullar söz yox ki, didaktik ziddiyyətlərin aşağıdakı növlərini determinələşdirir: a) yeninin dərk olunmasına yaranmış tələbatla yalnız keçmiş mərhələdə dərk olunanlar əsasında bu dərketmənin qeyri-mümkünlüyü arasındakı ziddiyyət; b) əvvəl əldə olunmuş biliklə təlim materialında yeni fakt və hadisələr arasındakı ziddiyət; c) şagirdlərin həyat təcrübəsi ilə obyektiv biliklər arasındakı ziddiyət.

Problemli vəziyyətin təhlili şagirdin müstəqil idrak fəaliyyətinin birinci mərhələsidir. Çətin vəziyyətdən şagirdin çıxması cəhdi onun elə əqli fəaliyyəti ilə bağlıdır ki, bu fəaliyyət çətinliyə səbəb olan vəziyyətin elementlərinin müəyyənləşdirilməsinə doğru istiqamətlənir.

Qeyd olunan fəaliyyət belə sualların qoyuluşu ilə şərtlənir: Nə verilmişdir? Nə məlum deyildir? Nəyi bilmək tələb olunur?

Şagirdin məlum bilikləri ilə problemli vəziyyəti yaradan yeni-yeni fakt və hadisələr arasındakı münasibətin dərk edilməsi problemin düzgün formulə olunmasının başlıca şərtidir.

Problemli vəziyyət bir çox hallarda müəllimin problemi formulə etməsinin nəticəsi kimi yaranır. Bu halda şagird problemin özünü təhlil etməyə başlayır və həll yolunu axtarır.Təlim probleminin qoyuluşu prosesində şagird çoxlu miqdarda məntiqi əməliyyatlar tətbiq edir. Problemin həlli prosesinə şagird o andan başlayır ki, yaranmış problem situasiyasından o: a)özü problemi formulə edir və ya b) müəllimin formuləsini qəbul edir və yaranmış problemin həlli yollarını müstəqil axtarır.

Təbii ki, müəllimin və şagirdin problemi formulə etməsi problemin mürəkkəblik dərəcəsindən, onun məzmununun dərinliyindən məxsusi olaraq asılıdır. Bir çox hallarda bu formulə təkcə müəllim və şagirdin yerinə yetirdiyinə görə deyil, ayrı-ayrı şagirdlər arasında müxtəlifliyi ilə fərqlənir. Problemin formulə olunma dəqiqliyindən asılı olaraq onun həlli müvəffəqiyyətli olur.

Problem şagirdin fikri fəaliyyətində situasiyanın tamamilə təhlilinin nəticəsi kimi yaranır, məlum və məchulların ayrılmasından asılı olur. Problemin qoyuluşu problemin həllinin başlanğıcıdır. Həllin özü isə tədris-idrak fəaliyyətinin mərhələsidir, bu mərhələ problemli öyrənmənin mürəkkəb elementlərindən biri hesab olunur və bir neçə alt mərhələ və həlqələrdən ibarətdir.

Bir sıra pedaqoqlar problemli vəziyyət yaratmadan da şagirdlərin əqli fəaliyyətlərinin fəallaşdırılmasının mümkünlüyü ideyasını irəli sürürlər. Bu müəlliflər şagirdlərdə təəccüb, maraq, istək və s. yaradan metodik priyomları onların aktivləşməsinin zəruri vasitəsi hesab edirlər. Amma unutmaq olmaz ki, şagirdin hissi-emosional psixi fəaliyyət sferası onlarda aktiv fəaliyyət üçün yalnız şərait yaradır, bu fəaliyyəti motivləşdirir. Doğrudur, ənənəvi təlim modelində şagirdlərin təlim fəaliyyətinin aktivləşdirilməsi onların marağının artırılmasından əhəmiyyətli dərəcədə asılı olur, təlimə həvəsin oyadılması şəraitin optimal olmasına dəlalət edir.Lakin motivləşmənin əhəmiyyətini azaltmadan qeyd etmək lazımdır ki, problem əqli fəaliyyətin ali dərəcəsini determinə edir(determinələşdirir). Emosionallıq və onun yaradılması üsulları özü isə problemli təlimin ayrılmaz elementləridir (2, s.198-201).

Məqalənin məzmununda özünə yer alan mülahizələr ümumtəhsil məktəblərində riyaziyyatın tədrisində şagirdlərin yaradıcı əqli fəaliyyətlərinin təşkili və idarə olunması ilə bağlı problemli təlim texnologiyasının imkanlarının müəyyənləşdirilməsi məqsədi ilə apardığımız tədqiqat işləri nəticəsində əldə olunmuş materialların interpretasiyasıdır. Ümid edirik ki, praktik pedaqoqlar əməli fəaliyyətlərində təqdim etdiyimiz interpretasiyadan faydalana bilərlər.

Ədəbiyyat

1. İbrahimov F.N. Ümumtəhsil məktəblərində riyaziyyatın didaktikası. Bakı, “Mütərcim”, 2017. -494 səh.

2. İbrahimov F.N. Ümumtəhsil məktəblərində riyaziyyatın kurikulum modelinə əsaslanan tədrisi metodikası(dərs vəsaiti). Bakı, “Mütərcim”, 2016. -1144 səh.

3. Mehdizadə M.M.Ümumtəhsil məktəblərində təlim-tərbiyə prosesinin təkmilləşdirilməsi yolları.Bakı, “Maarif”,1982. -383 səh.

4. Mehrabov Ə., Abbasov Ə., Zeynalov Z., Həsənov R.Pedaqoji texnologiyalar. Bakı, “Mütərcim”, 2006. - 372 səh.

5. Paşayev A.X., Rüstəmov F.A., Pedaqogika. Yeni kurs. Bakı, “Nurlan”, 2007. - 464 səh.

6. Махмутов М.И. Теория и практика проблемного обучения. Казань, 1972. -551 стр.

Ф.Н.Ибрагимов, М.М.Ахмедова

По статье «Место проблемных технологий обучения в процессе преподования общеобразовательных дисциплин»

Резюме

В статье раскрывается природа понятия педагогической технологии и применение интеграции проблемных технологий обучения в преподавании общеобразовательных дисциплин представляется как обобщение собранных материалов в исследовательской работе автора.

F.N.Ibrahimov, M.M.Ahmedova

On the article of "The place of problematic learning technology in the process of teaching general subjects"

Summary

In the article it is explained the characteristics of pedagogical technology conception and the interpretation of problematic learning technology applied in the process of teaching general subjects is introduced as the generalization of the author's collected materials on research work.

Rəyçi: prof. A.N.Abbasov

Redaksiyaya daxil olub: 08.12.2017

T.T.İBRAHİMOVA
filologiya üzrə fəlsəfə doktoru, dosent

Bakı Slavyan Universiteti
(Bakı şəh., S.Rüstəm küç., 25)

İ.X.ZAMANOVA

Bakı Dövlət Universiteti
(Bakı şəh., Z.Xəlilov küç., 23)

MƏKTƏBƏQƏDƏR UŞAQLARIN LÜĞƏTİNİN DİDAKTİK OYUNLAR VASİTƏSİLƏ ZƏNGİNLƏŞDİRİLMƏSİ METODİKASI

Açar sözlər: *məktəbəqədər, kollektiv, didaktik oyunlar*
Ключевые слова: *дошкольный, коллектив,дидактические игры*
Key words: *preschool, collective, didaktik games*

Respublikamız müstəqillik qazandıqdan sonra qəbul edilən "Təhsil qanunu"na əsaslanan təlim-tərbiyə müəssisələri, o cümlədən uşaq bağçaları qarşısında böyüyən gənc nəslin əqli tərbiyəsinə xüsusi diqqət verməklə yanaşı, öz vətənini sevən, öz millətinə, dilinə sadiq olan, siyasi və elmi biliklərə əzmlə, şüurlu surətdə yiyələnməyi, mənimsənilmiş bilikləri hamının anlayacağı səlis bir dillə şərh etməyi bacaran, yüksək mənəvi keyfiyyətlərə malik insanlar kimi yetişdirmək tələbləri qoyulmuşdur.

Uşaqları gələcək həyata hazırlayan uşaq bağçası qarşısında duran bu mühüm vəzifələrdən biri uşağa ana dilinin zənginliyindən istifadə etməyi, öz fikrini, arzusunu şifahi nitq vasitəsilə, dinləyicilərin anladığı aydın və rabitəli bir şəkildə ifadə etməyi öyrətməkdir (3, s. 5). Uşaq ailədə, kollektivdə dil vasitəsilə ünsiyyət tapır. Dil ünsiyyət və fikir mübadiləsi vasitəsi olduğundan uşaq dil, başqa sözlə desək, söz vasitəsilə özünün hiss, həyəcan və fikirlərini başqalarına çatdırır və başqalarının fikirlərini, hisslərini öyrənir, dərk edir. Uşağı əhatə edən ictimai mühit, kollektiv, həyat onların söz ehtiyatını artırır. Söz uşaqların oyun və əyləncələrini müşayiət edərək, onların birgə fəaliyyətinin yaranmasına və inkişaf etməsinə kömək edir.

Uşağın nitqi onun təfəkkürü ilə sıx əlaqədar olmaqla yanaşı, məktəbəqədər dövrdə nitqin inkişafı təfəkkürün inkişafı deməkdir. K.D.Uşinskinin sözləri ilə desək, söz hər cür əqli inkişafın əsası və bütün biliklərin xəzinəsidir (5, s. 112). Hər cür anlama ondan başlayır, ondan keçir və ona qayıdır. Çünki uşaq hər hansı bir əşyanı söylənilən əlamətlərinə görə tanıyıb onun adını düzgün deyirsə, yaxud ona göstərilən bir əşyanın adını düzgün söyləyib, onun əlamətlərini düzgün sadalaya bilirsə, bu, o deməkdir ki, uşaq həmin əşyanı digərindən fərqləndirir, onu dəqiq sözlə ifadə edir. Bu isə uşağın ətraf aləmi düzgün dərk etdiyini sübut edir. Lakin uşaq dərk edilən hər hansı bir sözün ilk zamanlarda yalnız konkret mənada başa düşülür və o, bu sözün ümumiləşdirici mənasını qavramır. Uşağın əşyalar haqqında təsəvvürünün genişlənməsilə əlaqədar olaraq, əvvəl dar mənada başa düşülən, yəni bir konkret mənanı bildirən sözlər artıq sonralar uşaq üçün ümumi anlayış bildirir. Beləliklə, uşaq təfəkkürü konkretdən mücərrədə doğru inkişaf edir (1, s. 22).

Ana dili isə uşaq üçün elə bir açardır ki, o, bu açarın vasitəsilə bir çox əsrin məhsulu olan mədəniyyətimizi, alimlərimizin, yazıçılarımızın əsərlərini, onların baş verən bu və ya digər hadisəyə olan münasibətlərini, "Xalq hikməti" adlandırılan şifahi ədəbiyyatımızı (dastanları, nağılları, bayatıları, atalar sözlərini, məsəlləri və s.), bir sözlə tükənməz mədəniyyət xəzinəmizi dərk edəcəkdir.

Beləliklə, uşaqların lüğət ehtiyyatının zənginləşdirilməsi onların əqli tərbiyəsində xüsusi rol oynayır. Buradan çıxış edərək "Məktəbəqədər müəssisələrdə təlim və tərbiyə proqramı" məktəbəqədər yaşlı uşaqların lüğətinin zənginləşdirilməsi probleminə xüsusi diqqət yetirir və uşaqların ana dilinin lüğət fonundakı sözlərin əksər hissəsinin bu yaş dövründə mənimsəməsini ön plana çəkir. Proqramın qarşıya qoyduğu bu problemi həyata keçirmək, həll etmək üçün birinci yaş ilindən başlamaq nəzərdə tutulur və bu sahədə bir sıra vəzifələr irəli sürülür:

1. Uşaq lüğətinin yeni sözlər hesabına artırılması; ("Tanı və adlandır")
2. Lüğətin möhkəmləndirilməsi; ("Söz zənciri")
3. Lüğətin dəqiqləşdirilməsi; ("Fərqlilər içində oxşar")
4. Lüğətin fəallaşdırılması; ("Nə nəyə oxşayır"; "Əksinə"; "Cümləni sağalt"; "Tərs sözlər" və "Əks sözlər")
5. Lüğətin təmizliyi; ("Belədir ya belə deyil"; "Daha necə demək olar") və s. didaktik oyunlar.

Çünki dilin təmizliyi, məna dəqiqliyi, itiliyi uğrunda mübarizə - mədəniyyət silahı uğrunda mübarizə deməkdir. Bu silaha nail olmaq üçün isə uşaq bağçasındakı iş prosesində bir sıra vasitələrdən istifadə olunur ki, onlardan biri, həm də ən ümdəsi oyunlardır.

Lüğətin zənginləşdirilməsi üzrə iş prosesində istifadə olunan oyunları aşağıdakı kimi qruplaşdırmaq olar:

I. Yaradıcı oyunlar: Bu oyunlar uşaqlar tərəfindən uydurulur və onlar aşağıdakı növlərə ayrılır: a) süjetli rollu oyunlar; b) səhnələşdirilmiş oyunlar; c) tikinti oyunları.

Yaradıcı oyunlar əsas etibarilə lüğətin fəallaşdırılması, dəqiqliyi, möhkəmləndirilməsi və təmizliyi vəzifələrinin həllində xüsusi əhəmiyyətə malikdir. Ona görə ki, uşaq ətraf aləm haqqında bilikləri məhz bu oyunlar əxz edir və onlardan fəal şəkildə istifadə edir. Burada yeni sözlər hesabına lüğətin artırılması üçün imkan çox azdır.

II. Qaydalı oyunlar. Bu oyunlar əvvəlcədən müəyyənləşdirilmiş qaydalar üzrə aparılır və iki hissəyə bölünür: a) didaktik oyunlar, b) mütəhərrik oyunlar

Didaktik oyunlar lüğət üzrə işin bütün vəzifələrinin həyata keçirilməsində xüsusi rol oynadıqları halda, mütəhərrik oyunlar əsasən lüğətin zənginləşdirilməsində və möhkəmləşdirilməsində istifadə olunurlar.

Lüğət üzrə işin vəzifələrinin həllində biz daha çox didaktik oyunlardan istifadə olunmasına üstünlük versək də, digər oyunlardan da səmərəli istifadə etməyi məsləhət bilirik. Çünki lüğət üzrə işin vəzifələri ayrı-ayrılıqda deyil, vahid pedaqoji prosesdə həll olunduğundan eyni tələbi müxtəlif oyunlar zamanı həyata keçirməyə çalışmaq lazımdır. Yəni tərbiyəçi uşağa bir oyun zamanı öyrətdiyi yeni sözü elə həmin məşğələdə də möhkəmləndirib fəallaşdırmağa, onu dəqiq və düzgün işlətməyə alışdırmaqla yanaşı, digər oyunlar prosesində də ondan istifadə olunmasına şərait yaratmağa səy göstərsə, söz uşağın yaddaşında möhkəmlənə bilər.

Oyunlar zamanı uşağın lüğətini zənginləşdirmək məqsədilə təşkil olunan iş bu vəzifələrin vahid pedaqoji prosesdə həyata keçirilməsini təmin etsə də, onların hər birinin öz səciyyəvi xüsusiyyəti, öz metod və üsulları vardır.

Belə ki, uşaqların lüğətinin zənginləşdirilməsində istifadə olunan əsas üsullardan oyunların təşkili zamanı da istifadə olunur. Oyun məşğələlərində istifadə olunan əsas üsullar aşağıdakılardır: 1) yeni sözün adlandırılması, 2) aydın tələffüzün nümunəsi, 3) əşyanın adlandırılması ilə obyektin eyni vaxtda göstərilməsi, 4) əşyanın adlandırılmasının şərhlə müşaiyyət olunması, 5) məlum söz və ya sinonimlə əvəz etmə, 6) məlum omonimlə əvəzetmə, 7) sözün yaddaşa görə tapılması, 8) sözün hiss üzvlərinə görə tapılaması, 9) sözün cümlədə işlədilməsi, 10) sözün təkrarı (fərdi, birlikdə, xorla), 11) sual.

Lüğət üzrə işin üsulları tərbiyəçiyə nitqdən lazımi sözləri seçməkdə, onların mənasını başa düşməkdə, bu sözləri yadda möhkəm saxlamaqda, habelə onlardan öz nitqində istifadə etməkdə uşaqlara kömək etməkdir. Həm də bu üsulların bəzisi bir oyun zamanı əsas, digər

oyun zamanı isə yardımçı olur. Belə ki, qarşıya qoyulmuş məqsəddən asılı olaraq, tərbiyəçi əsas, aparıcı xarakter daşıyan və ya yardımçı ola biləcək üsulları əvvəlcədən seçərək müəyyənləşdirməlidir. Bu iş prosesində biz müxtəlif yaş qruplarına aid olan məktəbəqədər yaşlı uşaqların lüğətinin zənginləşdirliməsində faydalı ola bilən oyunların yalnız bir qrupuna – didaktik oyunlara daha çox diqqət yetirməyi məsləhət bildiyimizdən bu işin metodikasını göstərməyi də məqsədə müvafiq sayırıq.

Didaktik oyunlar çoxplanlı və mürəkkəb pedaqoji hadisədir. Onlar məktəbəqədər yaşlı uşaqların təlimi prosesində həm oyun üsulu, həm təlim forması, həm müstəqil oyun fəaliyyəti, həm də uşaq şəxsiyyətinin hərtərəfli tərbiyəsinin vasitəsi kimi çıxış edir.

Ədəbiyyat

1. Ağayev R. Mehtiyev A. Azərbaycanda orta təhsil sisteminin Cənubi Qafqaz, Baltik və Şərqi Avropa ölkələrilə müqayisəli tədqiqi. İqtisadi Təşəbbüslərə Yardım İB, Bakı – 2010
2. “Azərbaycan 2020: Gələcəyə Baxış” İnkişaf Konsepsiyası
3. Azərbaycan Respublikasında Təhsilin İnkişafı üzrə Dövlət Strategiyası
4. Təhsil haqqında Azərbaycan Respublikasının qanunu, Bakı, 2012
5. Uşinski K.D. Seçilmiş pedaqoji əsərləri. B., 1953, s. 111-113

Т.Т.Ибрагимова, И.Х.Заманова

Методика обогащения дидактическими играми словарного состава детей дошкольного возраста

Резюме

Чем богаче и правильнее речь ребенка, владеющего родным языком, тем легче ему высказывать свои мысли, требования, тем шире его возможности познать действительность, полноценнее взаимоотношения с людьми. Потому что, богатство языка - это богатство мысли.

T.T.Ibrahimova, I.Kh.Zamanova

Method of enriching preschool children’s language with didactic games

Summary

Mastering the native language of the children might be enriched in order to express his thoughts, demands, in explaining and making communication with people. The enhancement of the language is the enhancement of thoughts.

Rəyçilər: dos. D.Əliyeva;
BSU-nun Rus ədəbiyyatı tarixi kafedrası
(14.09.2017-ci il tarixli iclasının qərarı (pr. № 01))

Redaksiyaya daxil olub: 24.10.2017

T.M.İSAYEVA
pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru
e-mail: taranaisayeva@mail.ru

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti
(Bakı şəh., Ü.Hacıbəyov küç., 68)

TARİX DƏRSLƏRİNDƏ TƏLİM KEYFİYYƏTİNİN YÜKSƏLDİLMƏSİNDƏ MƏTN ÜZƏRİNDƏ İŞİN TƏŞKİLİ

Açar sözlər: *məktəb, təlim prosesi, dərs, mətnlə iş*
Ключевые слова: *школа, процесс обучения, урок, работа с текстом*
Key words: *school, learning process, lesson work with text*

Aktuallığı: Məktəbdə tarix tədrisinin, təlim prosesinin əsasını dərs təşkil edir. Tarix dərsi tarixi keçmişin ən mühüm hadisələrini mənimsəmək, tarixi materiallar, ayrı-ayrı faktlar üzərində işləmək qabiliyyətinin və həm də vərdişlərin aşılanması üçün mühüm bir vəzifəni yerinə yetirir. Bu mərhələdə dərs bütün kursun, başqa sözlə desək, tarix elminin əsaslarının hərtərəfli mənimsənilməsində, yeni bilik, bacarıq və vərdişlərin, dünyagörüşün, tarixi gerçəkliyin aşılanmasında ən mühüm mərhələdir. Bu mərhələ şagirdlərin həm elmi biliklərlə zənginləşməsində və həm də kamil bir şəxsiyyət kimi formalaşmasında mühüm rol oynayır.

Tarixin tədrisi prosesində tarixdə baş vermiş hadisələrin, tarix elminin əsaslarını öyrənməklə yanaşı, şagirdlər ictimai-siyasi, mədəni, sosial həyatın inkişaf qanunları haqqında biliklər əldə edirlər. Təlimin səmərəli keçirilməsi üçün ilk növbədə vacib komponent olan mətn üzərində işi düzgün təşkil etmək lazımdır. Bunun üçün müəllim dərsliyə və mətnə verilən tələblərə düzgün riayət etməlidir.

Şagirdlər ilk dəfə tarix dərsliyi ilə V sinifdə tanış olurlar. Giriş dərsi əsas mərhələdir, çünki şagirdlər bu mərhələdə tarix elmi nədir, o, nədən bəhs edir, hansı suallara cavab verir ? və sair kimi mühüm məsələlər ətrafında düşünür, zəruri anlayışları mənimsəyirlər. Daha sonra dərslikdən istifadə qaydaları öyrədilir: dərsliyin mündəricatı ilə, bölmələr, fəsillər paraqraflarla və bəndlərlə tanış olurlar. Dərslikdə hər hansı bir materialı asanlıqla tapmaq üçün mündəricatın rolunu göstərmək və ondan da istifadə etmək bacarığına nail olurlar. Dərsliklə sonrakı tanışlıq onun məzmununa yiyələnmək prosesində baş verir.

Müəllimin canlı sözündən və əyani vasitələrdən əlavə şagirdlər üçün tarixə dair bilik mənbəyi, vacib, məcburi komponent mətndir. Məktəblilər tarixə dair məlumatların böyük hissəsini tarixi sənədlərdən, elmi-bədii ədəbiyyatlardan, televiziya və müasir texnologiyalardan, mətbuatdan alırlar. Lakin şagirdlər üçün tarixə dair ilk, əsas, mənimsənilməsi dövlət proqramında nəzərdə tutulmuş, müntəzəm şərhi verilmiş bilik mənbəyi dərslikdir.

Məktəb üçün tarix dərsliyinə verilən tələblər hansılardır?

1. Tarix dərsliyinin məzmunu elmi cəhətdən qüsursuz olmalıdır. Dərslikdə tarixi keçmişin elmi şərhi, elmi dövrlərə ayrılması verilməlidir.

2. Dərslikdəki şərh, tarixi hadisələrin, faktların yerində qiymətləndirilməsi, ümumiləşdirilməsi və yekun nəticələr şagirdlərin yaş xüsusiyyətinə uyğun, anlaşıqlı olmalıdır. Dərslikdə elmi məlumatlar sadə, aydın, ədəbi şəkildə şərh edilməklə, təlim materialları şagirdlərin lüğətini zənginləşdirməli, onların nitqinin inkişafına, idrak fəallığına, elmi dünyagörüşünün formalaşmasına kömək etməlidir.

3. Tarix dərsliyinə verilən ən mühüm tələblərdən biri şərh üslubu, mətnin yerləşdirilməsi, anlayışların vaxtında açılıb göstərilməsidir. Dərslik tarixi hadisələrin şagirdlər tərəfindən dərk olunması prosesinin düzgün təşkil edilməsini təmin etməlidir. Dərsliklər arasında ardıcıllığın olması vacibdir.

4. Tarix dərsliyinə verilən tələblərdən biri də dərsliyin metodik aparatıdır. Buraya tarix xəritələri, illüstrasiyalar, digər əyani təsvirlər (diaqramlar, sxematik planlar), mündəricat, xronoloji cədvəllər və digər məsələlər daxildir.

Professor M.B. Neçkinanın fikrincə, dərslik əyləncəli olmalı, aydın dildə yazılmalıdır. Şagird onu ilk səhifəsindən son səhifəsinədək həvəslə oxumalıdır.

B.H. Bernadski M.B. Neçkinə ilə mübaisəyə girərək sübut edirdi: "Hər hansı bir elmin əsaslarını öyrənməyin pillələri ilə üzü yuxarı yavaş-yavaş getmək lazımdır və bu çətin prosesdə dərslik bələdçi olmalıdır. Dərslklə sonrakı tanışlıq onun məzmununa yiyələnmək prosesində baş verir.

Məsələn,təlim prosesində mətn ilə işləmək metodlarından biri izahlı və şərhli oxudan istifadə etməkdir. Mətnin izahlı oxusu V sinifdə hissə-hissə abzaslar və ya bəndlər üzrə aparılır. Daha sonra nağıl və oxunu bir -biri ilə əvəz etmək lazımdır. Oxumaq və başa düşmək üçün çətin olan parçaları müəllim ucadan oxuyur, şagirdlər mətni izləyirlər, daha asan abzasları şagirdlərdən biri ucadan oxuyur. Oxu prosesində mətnin başa düşülməsi yoxlanılır:

1. İbtidai icma quruluşu nəyə əsasən dövrlərə bölünür? Bunu necə izah etmək olar?

2.Müasir dövrün adamlarından tamamilə fərqlənirdilər- ifadəsini necə başa düşürsən?

3. İbtidai insanlar təbiətin onlara verdiyi nemətləri toplayırdılar. Bunu necə başa düşmək olar?

4. Qəbilə icması ilə qonşuluq icmasının oxşar və fərqli cəhətlərini müqayisə edin. Müəllim mətndə rast gəlinən yeni sözləri, terminləri, ifadələri izah edir.

Paraqrafın bütün mətninə dair ilk üç- dörd həftə ərzində bu cür iş aparılır. Belə izahlı oxu məktəblini tədris mətnini diqqətlə və düşüncəli oxumağa öyrədərək müstəqil oxunu asanlaşdırır. Şagirdlər mətni müstəqil oxumaq məharətinə yiyələndikdən sonra müəllimin izahlı şərhi ilə əvəz edilir. Dərsin izahı prosesində müəllim idrak və tərbiyəvi funksiyaları daşıyan yeni anlayışları açıb göstərir.

VI sinif Ümumi tarixdən "Qədim Misirdə mədəniyyət" mövzusunda misirlilərin dini görüşləri, piramidalar və onların tikilməsinin səbəbi, Misirdə yazılar, heroqliflər onların yazılma qaydası və müqəddəs adlandırılması, qədim misirlilərin hesab və həndəsə sahəsində biliklərini müasir dövrlə əlaqələndirmək, Astronomiya sahəsində hansı biliklər qazandıqları şagirdlərə izah edilir. Dərsdə incəsənətin, estetik tərbiyənin mürəkkəb vəzifələri həyata keçirilir, əyani material (dərslikdə olan xəritələr illüstrasiyalar) təhlil edilir, Qədim Misir piramidalar, Sfinsk, heroqliflər, su saatı, günəş saatı ulduz təqvimi kimi anlayışlar izah olunur. Qədim Misir mədəniyyəti öyrənilir. Mətində faktik materiallar olan piramidaların tikilməsi, yazının ixtirası və s. haqqında materialı müstəqil oxu üçün verərək qabaqcadan belə sual qoymaq olar: Daha yaxşısı odur ki, şagirdlər mətni ürəklərində oxusunlar.Hazır olanlar əllərini qaldırsınlar, bu sinfin fəallığını artırır.

Yuxarı siniflərdə şagirdlər artıq müstəqil iş formaları vasitəsilə mətni mənimsəyirlər. Dərsliyin mətninin dərk olunması üçün onu təhlil etmək lazımdır.İşləmək üçün müəllim şagirdlərə dərslikdəki mövzunun quruluşundan baş çıxarmaq bacarığını öyrətməlidir. Bu yol mətni hissələrə bölməyə və plan tərtib etməyə gətirib çıxarır. Üsullardan biri: abzasda cümlənin başlıca cümlə olduğunu göstərərək altından xətt çəkməyi təklif edir. Yuxarı siniflərdə bəzi paraqrafların bəndlərinin sərlövhələri olmadığından şagirdlərə tapşırıq verilir: onlar müstəqil olaraq paraqrafın mətnini bəndlərə bölməli və müvafiq sərlövhələlr fikirləşib tapsınlar. Bu metod sagirdlərdə biliklərin, bacarıq və vərdişlərin formalaşmasına kömək edir.

Sagirdləri dərslik üzərində müstəqil işləməyə öyrətmək, müəllimdən böyük səbr və yaradıcılıq tələb edən bir məsələdir. Hər şeydən öncə, müəllimin rəhbərliyi ilə sinifdə dərslik üzərində iş aparılır və evdə tamamlanır. Şagirdlərin ümumi fəallığı, onun düşünmə qabiliyyəti, ardıcıllıq və sistemlilik bacarığı, sadə, aydın bir formada təhlil etmək qabiliyyəti müəllimin bu sahədə apardığı yaradıcı işindən bilavasitə asılıdır. Şagirdlərin müstəqil yaradıcılıq işi müəllim tərəfindən ciddi nəzarət altında aparılmalıdır. Nəzarət zamanı əldə olunmuş

nailiyyətlər, yol verilən qüsurlar aşkar olunmalı və onun aradan qaldırılması yolları axtarılmalıdır. Şagirdlərin müstəqil yaradıcılıq işləri müntəzəm, ardıcıl və sistemli olmalıdır.

Müasir dərs Azərbaycadanda hələ də üstün mövqedə duran ənənəvi dərslə müqayisədə bir sıra fərqli xüsusiyyətlərə malik olur.

Müasir dərsin bir sıra aşağıdakı xüsusiyyətləri vardır:

Diqqət ilk növbədə şagirdin şəxsiyyətinin formalaşmasına yönəlir.

1.Müəllim təlim prosesində şagirdlərin məsləhətçisi və köməkçisi kimi çıxış edir.

2.Müəllim və şagird arasında əməkdaşlıq məktəblilərin yaradıcılıq fəaliyyətinə böyük kömək edir.

3.Təlim prosesində yeni material şagirdlərin idrak fəallığı nəticəsində əsas faktların, səbəb-nəticə əlaqələrinin mənimsənilməsinə imkan verir.

4.Ən mühüm tələb ayrı-ayrı dərslərin əvvəlki və sonrakı dərslərlə sıx əlaqənin həyata keçməsindən ibarətdir.

6. Dərsin keyfiyyəti təkcə müəllimin hazırlığından və onun dərsdəki fəaliyyətindən asılı deyil, həm də şagirdlərin bununla sıx əlaqədə olan hazırlığından və dərsə ümumi həvəsindən asılıdır. Dərsin səmərəli və keyfiyyətli olması üçün müəllim tərəfindən nəzərdə tutulmuş təlim-tərbiyə məqsədlərinin dərsdə müvəffəqiyyətlə həyata keçirməsindən ibarətdir.

7. Ekskursiya dərslərini həm yeni materialları öyrətmək, həm də keçirilmiş materialları təkrarlamaqla keçirmək olar.

8. Video və audio vasitələr, kompyuterdən və digər tədris resurs və avadanlıqlarından istifadə etməklə keçirilən dərslər, ekskursiyalar və məktəb muzeyində keçirilən dərslərin özünəməxsus xüsusiyyətləri olur.

Praktik əhəmiyyəti məqalədə problemlə bağlı metodoloji seminarların, xüsusi kursların keçirilməsində istifadə oluna bilər.

Elmi yeniliyi məqalədə tarixin tədrisində mətnlə işin təşkili, məzmunu, ikmanı yolları, müasir təlimdən istifadə yolları əsaslandırılmışdır.

NƏTİCƏ

Təlim prosesində dərslərin müasir metodlarla keçirilməsi şagirdlərin fəallığını artırır. Tarixin öyrənilməsi daim aktual məsələdir. Şübhəsiz ki, şəxsiyyətin formalaşmasında tarix fənni və tarixin öyrənilməsi son dərəcə mühüm əhəmiyyətə malikdir. Tarixin əsas məqsədi cəmiyyətin siyasi və mədəni dəyərlərini aşkar edib, onu cəmiyyətə çatdırmaqdır.

Ədəbiyyat

1. V. Əliyev, İ.Babayev A.Məmmədova "Ümumi tarix" 6-cı sinif dərslik Aspoliqraf. Bakı, 2017

2. İ.H. Cəbrayılov Azərbaycan tarixinin tədrisi metodikası. Bakı, 206

3. Vagin A.A. Orta məktəbdə tarixin tədrisi metodikası. M., 1973. IV fəsil.

Т.М.Исаева

Организация работа над текстом для повышения его эффективности обучения истории

Резюме

Работа с текстом является одно из задач на любом уроке. Работа над текстом играет большую роль в развитии умения учащихся. Важные методы работы заголовками параграфов. Первый и самый-это когда заголовок параграфа ученики формулируют сами, анализируя текст учебника и пытаясь выделить по их мнению наиболее важные составляющие тексты.

T.M.Isaeva

Organization work on the text to improve its teaching history

Summary

Working with the text is one of the tasks in any lesson. Work on the text plays a big role in developing the ability of students. Important methods of working with the headings of paragraphs. The first and most is when the head of the paragraph the students formulate themselves, analyzing the text of the textbook and trying to identify the most important constituent texts in their opinion.

Rəyçilər: p.e.d., prof. İ.H.Cəbrayılov,
ped.f.d. L.H.Əsədova

Redaksiyaya daxil olub: 23.11.2017

S.H.MƏHƏRRƏMOVA
e-mail: seadet_1970@mail.ru

Gəncə Dövlət Universiteti
(Gəncə şəh., Şah İsmayıl Xətai pr., 187)

ÖZÜNÜTƏRBİYƏNİN METOD VƏ VASİTƏLƏRİ

Açar sözlər: *təlim prosesi, özünütərbiyə, tərbiyə vasitəsi, tərbiyə metodları, tərbiyənin mərhələləri.*
Ключевые слова: *процесс обучения, самовоспитание, средство воспитания, методы воспитания, этапы воспитания.*
Key words: *self-education, learning, tools of self, techniques of self.*

Pedaqoji nəzəriyyədən məlumdur ki, özünütərbiyə bir neçə komponentlərdən ibarətdir: özünüdərk, özünənəzarət, özünüidarə, özünüməlumatlandırma, özünəöhdəlik, özünüinandırma, özünüstimullaşdırma, özününizamlama və s.

Əvvəlcə özünüdərk metodu üzərində dayanaq. Özünütərbiyə prosesi şagirdin şüurlu fəaliyyətidir; yəni özünütərbiyə özünüdərkdən, öz ləyaqətini və çatışmazlıqlarını öyrənməkdən başlayır. Bu isə ilkin yeniyetməlik dövründə yaranır. Kiçik yaş dövrlərindən fərqli olaraq yeniyetməlik və ilk gənclik dövründə şagirdin fiziki ölçülərinin artması, cinsi yetişməsi, onu kəskin zahiri və daxili dəyişikliklərə gətirib çıxarır ki, buda onda özünə, öz "Mən"inə maraq yaradır.

Buna görə də yuxarı siniflər şəxsiyyətin və onun dünya görüşünün formalaşması, idealların və inamların yaranması dövrüdür. Məhz bu yaşda uşaqlar həyatda öz yerlərini tapmağa, vəzifələrini mürəkkəbləşdirməyə çalışırlar. Onları yalnız kim olmaq yox, həm də necə olmaq sualı düşündürür. Şagirdlər artıq ətrafdakılara və özünə kənardan göz yetirməyə, özlərinə və ətrafdakılara qarşı tələbkar olmağa başlayırlar.

Özünüdərkin rolu şəxsiyyətin həyatında böyükdür. Özünüdərk prosesində şəxsiyyətdə öz imkanlarını və həyatda yerini müəyyən etmək bacarığı əmələ gəlir. Bu da imkan verir ki, insan öz qarşısına müəyyən məqsəd, konkret vəzifələr qoysun və onları həyata keçirmək üçün plan cızsın. Bütün bunlar isə özünü, müsbət və mənfi tərəflərini öyrənmədən mümkün deyildir. Şagird şəxsiyyətinin gələcəkdə tam şəkildə formalaşması, özünütərbiyəsi onun özünü dərk etməsindən, düzgün qiymətləndirməsindən asılıdır.

İnsanın öz güclü və zəif tərəflərini anlaması aktiv fəaliyyətdə baş verir. Fəaliyyət nə qədər genişdirsə, şəxsiyyət özünü obyektiv qiymətləndirmək üçün daha böyük imkanlara yiyələnir. Şagirdin ünsiyyət dairəsi nə qədər genişdirsə, bir o qədər də onun özünü başqaları ilə müqayisə etmək, mənfi və müsbət tərəfləri ilə tutuşdurmaq imkanı artır. Məhz bu cəhətdən özünüdərk özünəqiymət və özünütənqidin əsasını təşkil edir.

Dərketmənin nəticəsi kimi mənlik şüuru meydana gəlir. Özünüdərk birdən-birə yaranmır. İnsan biliklərə yiyələnmək prosesində, digər insanlarla münasibətdə olmaqla və fəaliyyət prosesində özünü dərk etməyi öyrənir. Yuxarı sinif şagirdi insan xarakterini, onun davranış motivlərini dərk etdikcə, müxtəlif həyati şəraitdə ayrı-ayrı şəxsləri müşahidə etməyə, ətrafdakı tarixi şəxsiyyətləri, bədii əsərlərin qəhrəmanlarını öyrənməyə marağı artır. Bu da öz "Mən"inin mahiyyətini daha dərindən başa düşməkdə ona kömək göstərir.

Şüur əsasında çox mürəkkəb proses olan Mənlik şüuru yaranır və inkişaf edir. Fərd bu zaman dərketmənin həm obyektinə, həm də subyektinə çevrilir.

Mənlik şüuru şəxsiyyətin inkişafının qanunauyğun təzahür formasıdır. O, pedaqoji-psixoloji kateqoriya olub insanın başqa insanlarla münasibətdə və həqiqətlər sistemində özünü dərketməsidir. Mənlik şüuru şəxsiyyətin hansı tərəfə meylini (həyati məqsədlərini, idealını, əsas ehtiyaclarını, hakim maraqlarını, özünüdərk, özünəqiymət, özünəqarşı tələbkarlıq və s.

kimi elementləri, özündə birləşdirir. İnsanda mənlik şüuru tarixi və fərdi inkişaf prosesində, başqalarını anlamaqla əmələ gəlir. Yəni insan özünü başqaları ilə müqayisə edə-edə, digər insanlara onun münasibəti, digərlərinin ona göstərdiyi münasibət, istər-istəməz özünə qarşı da münasibət yaradır.

Mənlik şüuru özünütəyin və özünütəsdiqlə, yəni insanın, o cümlədən, böyük məktəb-yaşlı uşağın öz əməyini, məişətini, istirahətini, təhsilini və başqaları ilə qarşılıqlı münasibətini düzgün təşkil etməsiylə sıx surətdə bağlıdır.

İnsan inkişaf etmiş mənlik şüuru vasitəsi ilə cəmiyyətdə öz vəziyyətini obyektivcəsinə başa düşür, həyatda öz yerini, vəzifəsini, rolunu dəqiq təyin edir. Buradan da onun həyati məqsədləri, maraqları və planları ortaya çıxır. Onda Vətənə, xalqa qarşı ən yüksək hisslər tərbiyə olunmur, o, cəmiyyət qarşısında öz borcunu və vəzifələrini düzgün başa düşür.

Bir çox müəlliflər mənlik şüurunu tənqid edərək belə bir fikrə gəlmişlər ki, o, özünütərbiyəyə təsir göstərir. Bəzi müəlliflər isə bunların başqa-başqa proseslər olduğunu iddia edirlər. Lakin aparılan tədqiqatlar bizim belə bir nəticəyə gəlməyə əsas verir ki, mənlik şüuru şəxsiyyətin daxili inkişafının əsas səbəbidir.

Mənlik şüurunun elementləri artıq kiçik yaşlı məktəblilərdə hiss olunmağa başlayır. Lakin düzgün özünəqiymət və özünütəhlil müəyyən həyat təcrübəsindən sonra ola bilər. Buna görə də mənlik şüuru və onunla birlikdə özünütərbiyə orta və yuxarı sinif şagirdlərində mümkündür və məqsədyönlüdür. Deməli, məktəblinin özünütərbiyə prosesinin fəallığı mənlik şüurunun səviyyəsindən asılıdır. Buradan belə bir nəticəyə gəlmək mümkündür:

1. Mənlik şüuru özünütərbiyənin ən vacib amilidir.

2. Mənlik şüurunun inkişafı şəxsiyyətin özünütəkmilləşməsində, özünü yetkinləşdirməsində əsas rol oynayır.

3. Mənlik şüurunun inkişafı, şəxsiyyətin özünə obyektiv qiymət verməsi, xüsusən dərketmə marağına böyük təsir göstərir.

Şagirdin geniş və müxtəlif dərketmə marağına yiyələnməsi onun inkişaf etmiş mənlik şüurundan xəbər verir, Bu maraqlar dünyanı və özünü dərk etməyə kömək göstərir.

4. Dərketmə marağının özünütərbiyəyə təsiri iki yolla ola bilər: a) birbaşa, yəni marağın əqli özünütərbiyəyə təsir göstərməsi ilə; b) şəxsiyyətin ümumiyyətlə özünütəkmilləşməsinə təsiri ilə.

5. Şagirdin əxlaqi cəhətdən özünütərbiyəsi onun şüurlu və obyektiv şəkildə özünə, müsbət və mənfi cəhətlərinə qiymət verə bilmək bacarığından, öz işinə və hərəkətlərinə düzgün münasibətdən asılıdır.

Mənlik şüuru özünüdərkin nəticəsi kimi meydana çıxır. Özünüdərk metodu özündə bir neçə üsul birləşdirir: özünümüşahidə, özünütəhlil, özünütənqid, özünüanlama, özünüqavrama, özü haqqında başqalarının fikrini öyrənmə, özünüyoxlama, özünəqiymət.

Özünüdərk özünüanlama ilə sıx surətdə bağlıdır. Özünüanlama öz fəaliyyətinin, hərə-kətlərinin, həyati planlarının mahiyyətini müəyyən etməsi, cəmiyyətdə və kollektivdə insanın öz yerini aydınlaşdıra bilməsi deməkdir. Özünüanlama özünütərbiyənin əsasında dayanır və insanın bütün həyatı boyu davam edir.

Özünümüşahidə özünüqavramanın ayrı-ayrı aktlarından yaranır. Özünüqav-rama insa-nın, o cümlədən, yuxarı sinif şagirdinin, bu və ya digər keyfiyyətlərini və xüsusiyyətlərini gö-rə bilməsi ilə bağlıdır. Özünüqavramanın istiqaməti, gücü, dərinliyi, həcmi, davamlılığı, çox sahəliliyi özünümüşahidə də müxtəliflik əmələ gətirir.

Özünümüşahidə birbaşa hadisə baş verdiyi və olub keçənlər yada salındığı zaman yaranır. Özünümüşahidənin ən maraqlı variantı özünü başqa adam yerinə qoyub özü üzərində müşahidə aparmasıdır. Özünütərbiyə prosesində özü haqqında başqalarının fikrini öyrənmə çox mühüm rol oynayır.

Uşaq özü haqqında ilkin məlumatı onu əhatə edən adamlardan alır. İnsanı bütün ömrü boyu başqalarının onun haqqındakı fikirlər izləyir. Bu üsulun şəxsiyyətin özünüdərk və

özünütərbiyə prosesində əhəmiyyəti çox böyükdür. Aparılan tədqiqatların nəticəsi göstərir ki, şagirdin bu fikirləri nəzərə alması fikir müəlliflərinin nüfuzundan çox asılıdır. Məktəbəqədər yaş dövründə uşağın inandığı şəxs valideynlər, kiçik yaşlı məktəblilərdə müəllim, yeniyetmələrdə yoldaşlar və xüsusi hörmət bəslənən adamlar, gənclərdə isə müxtəlif şəxslərdir.

Ədəbiyyat

1. Ağayev Ə.Ə. Həyatın astanasında. B.; Maarif, 2005, s.58.
2. Kazımov N.M. Məktəb pedaqogikası. B., 2009, s.117-128.
3. Qaralov Z.İ. Tərbiyə. B., 2005, T.1, s.231-248.
4. Рувинский А.И. Теория самовоспитания. М.; Изд.Московского управления. 1980, с.262.
5. Ковалев Р.Ф. Самовоспитание школьников.М.; 1967, с.160.

С.Г.Магеррамова

Методы и средства самовоспитания

Резюме

В статье анализированы методы и средства самовоспитания учащихся, выяснены возможности комплексного применения приемов самовоспитания. Установлено что, можно получить хороший результат при взаимодействии методов самосознания, самозаставления и самоуправления. Потому что, эти понятия являются структурными компонентами процесса самовоспитания.

Статья служит обогащению теории педагогической психологии.

S.H.Maharramova

On the means of self-education

Summary

The paper analyzes the methods and means of self-education students to investigate the possibility of complex techniques of self. It is established that, you can get a good result in the interaction techniques of self-consciousness. Because these concepts are structural components of the process of self-education.

Article is enriching the theory of educational psychology.

Rəyçi: ped.e.d., prof. Ş.T.Tağıyev

Redaksiyaya daxil olub: 15.11.2017

D.F.MİRZƏLİYEVA
e-mail: dilara.mirzaliyeva@mail.ru

Bakı Slavyan Universiteti
(Bakı şəh., S.Rüstəm küç., 25)

XARİCİ DİL TƏDRİSİNƏ METODOLOJİ YANAŞMALAR

Açar sözlər: *dərs, yanaşma, üsul, dil tarixi.*
Ключевые слова: *урок, подход, метод, языковая история.*
Key words: *lesson, approach, method, language history.*

Xarici dilin tədrisinin tarixi boyunca dilin necə öyrədiləcəyi daim müzakirə mövzusu olmuşdur. Bu səbəblə vaxt keçdikcə bir çox fərqli üsul inkişaf etdirilmiş və istifadə edilmişdir. Dil tədrisində üsul, şagirdi təhsilin məqsədlərinə ən tez və ən etibarlı olaraq çatdıracaq olan bir təhsil ünsürüdür. Sistemli bir tədrisin təməl daşı olan üsul, lüğətdə "bir məqsədə çatmaq üçün izlənilən, tutulan yol, üsul, sistem, proses, siyasət" və "Elmdə müəyyən bir nəticəyə gəlmək üçün bir plana görə izlənilən yol, metod" olaraq göstərilmişdir. Günümüzə qədər bir çox tədris və tədris üsulları inkişaf etdirilməsinə baxmayaraq ideal bir üsulun varlığından söhbət edilə bilməz. Xarici dil tədrisində istifadə edilən üsullar, təhsilin nəzəri təməllərini təşkil edir. Bu səbəblə istifadə edilən üsulların təməl prinsiplərini, sərhədlərini, məhdudluqlarını, istifadə şəkli və xüsusiyyətlərini yaxşı bilmək lazımdır.

Xarici dil tədris üsulları bunlardır: ənənəvi üsul (qrammatika-tərcümə üsulu); birbaşa üsul/bilavasitə üsul; təbii üsul; audio-lingivistik üsul; dərketmə üsulu; kommunikativ üsul; seçməli üsul. Ənənəvi üsul (qrammatika-tərcümə üsulu) – üsulun meydana gəlməsi orta əsrlərə, qərbdə latın, şərqdə isə ərəb dilinin öyrənildiyi vaxta təsadüf edir. Lakin bu üsulun ümumi prinsiplərini bir araya gətirərək onu inkişaf etdirən Karl Plötzdür. Üsulun istinad etdiyi müəyyən bir öyrənmə qaydası yoxdur, daha çox biliyə söykənən «təhliletmələr, qayda öyrənmə və müqayisə etmə» işləri üzərində dayanır. Qrammatika-tərcümə üsulunda leksikanın tədrisi zamanı induksiyadan istifadə olunur və şagirdlərə oxudulan mətnlərdə yalnız qrammatikaya üstünlük verilir. Təhsil irəlilədikcə daha kompleks qrammatik strukturlar geniş qrammatik şərhlərlə birlikdə tədris olunmağa başladı. Dil qaydalarını öyrətmək və bu qaydalar vasitəsi ilə doğru tərcümə edə bilmək bu üsulun təməl məqsədidir. Üsulun tətbiq olunduğu təhsil mühitində istifadə edilən dil şagirdin ana dilidir. Lakin təhsil əsnasında ana dili və xarici dil birlikdə istifadə edilir. İki dil bir-biri ilə müqayisə edilərək bütün səviyyələrdəki məlumatlar, ana dilindən xarici dilə və əksinə olaraq tərcümə edilir. Bu üsul tələffüzə elə də çox əhəmiyyət vermir, yanaşmanın əsas məqsədi dillər arasındakı tərcümənin doğruluğudur. Birbaşa üsul/bilavasitə üsul - qrammatika-tərcümə üsuluna qarşı bir reaksiya üsulu olaraq 1950-ci illərdə inkişaf etdirilmiş, dünyada qrammatika-tərcümə üsulunun yerini alaraq məşhur bir şəkildə istifadə edilmişdir. Xarici dil tədrisində istifadə edilən üsullar, istifadə xüsusiyyətləri və tənqidlər öyrənilərkən ana dilə müraciət edilmədən bilavasitə bir şəkildə bu dilin tədris edildiyi üçün bu üsula birbaşa üsul ya da bilavasitə üsul deyilir. Bu üsulu inkişaf etdirən dilçilərə görə, dil əvvəlcə qulaqla eşidiləcək, dillə gücləndiriləcək və əllə də oxunub yazılacaqdır. Dinləmə, danışma, oxuma və yazma bacarıqlarının inkişaf etdirilməsi ilə bağlı ilk görüşlər bilavasitə üsul tərəfindən ortaya atılmışdır. Bu üsulla birlikdə dil tədrisinə yeni bir element olaraq Quen tərəfindən inkişaf etdirilən fiziki fəaliyyət (edərək öyrənmə) əlavə olunmuşdur.

Bu üsul vasitəsilə dərslərə başlayarkən şagirdlərin diqqətini çəkmək üçün maraqlı bir dialoq, qısa bir hekayə ya da lətifə izah edilir. Tədris dili olaraq xarici dil istifadə edilir, leksikanın öyrənilməsi əsnasında da ana dilinə tərcüməyə icazə verilmir. Leksikanın tədrisində əyani vasitələrdən, müxtəlif şəkillərdən, şərhetmə və s. istifadə edilir. Bu vasitələrdən ən çox

müraciət ediləni hədəf dildə edilən şərhetmələrdir - indiyə qədər öyrənilən sözlərdən istifadə edərək yeni sözləri şərhetmə şəklində tətbiq etməkdir. Qrammatika qaydaları induksiya yolu ilə öyrədilir. Qaydalar öyrədilərkən qrammatika-tərcümə üsulunun əksinə olaraq bir məzmun içərisində öyrədilməsinə əhəmiyyət verilir. Dilin tələffüz xüsusiyyətlərinin öyrənilməsi həm doğru ünsiyyət həm də qalıcılığı təmin etmək üçün ilk həftələrdən etibarən başlayır. Bu üsulu istifadə edəcək müəllimin ya hədəf dilin ana dili kimi ya da hədəf dili çox yaxşı bilməsi lazımdır. Bu üsulun ən böyük uğursuzluğu müəllimyönümlü olmasıdır. Üsulun müvəffəqiyyətli ola bilməsi müəllimin qabiliyyətlərinə və dili istifadə etmə bacarıqlarına bağlıdır.

Təbii üsul - qrammatika-tərcümə üsuluna reaksiya olaraq yaranmışdır. Qrammatika-tərcümə üsulunun klassik əsərlər istifadə edilərək yazılı dili öyrətməsinin əksinə bu üsul xarici dili yaşayan və mövcud zaman kəsiyində danışılan formasını öyrətməyi qarşısına məqsəd qoyur (2). Bu üsulda tədris dili yalnız öyrənilən hədəf dildir. Şagirdlərə şərh edilərkən belə ana dil istifadə edilmir. Şagirddən, eşitdiyi söz və ya ifadənin mənasını bilməsə belə, eşitdiklərini düzgün şəkildə təkrar etməsi istənir. Xarici dilin tələffüz xüsusiyyətləri səsli oxuma tapşırıqları vasitəsilə öyrədilir. Oxu tapşırıqları yüksək səslə oxudulur. Leksikanın tədrisi zamanı şagirdə xarici dildə çox istifadə edilən sözlər seçilərək bir məzmun içində öyrədilir. Məzmun yolu ilə söz öyrənmə şagirdə lüğətə müraciət etmədən, mətndən məna çıxarma bacarığını qazandırar. Seçilən mətn əyaniləşdirməyə uyğun olaraq seçilir. Belə ki, müəllim hər cümlədən sonra onun mənasını əks etdirən bir şəkillə cümlənin başa düşülməsini asanlaşdırır. Bir mövzunun başa düşülməsi şəkillər və hədəf dildə qazanılmış sözlərlə mümkün olmursa, müəllim pantomim, lövhəyə çəkmə və nümunə göstərməyə müraciət edir. Hədəf dildəki strukturlar və yeni sözlər dialoqlar vasitəsilə öyrədilir. Dərsə başlama, dərs mətnləri həmişə bir dialoqla başlayır. Bu dialoqlar bəzən müəllim bəzən də cihazlar köməyi ilə səsləndirilir və şagirdlərdən, əvvəl xor halında, sonra qruplar halında və son olaraq da fərdi halda təkrar etmələri istənilir. Lazım gəldikdə şagirdin ana dilində şərh edilə bilər. Qrammatika qaydalarını tapşırıqlar vasitəsilə öyrədilir və öyrətmək üçün sadə, süni cümlələr qurulur. Leksikanın tədrisi gündəlik dildə istifadə edilən sözlərlə məhdudlaşdırılır və hər söz bir məzmun içərisində öyrədilir. Dialoqlar öyrədilərkən ana dili ilə bəzi şərhlər edilir. Ancaq, bu şərhlər edilərkən çox incə detala fikir verilmədən, yalnız dialoqun mənasını açıqlayacaq şəkildə tərcüməsi verilir. Dinləmə vasitələrindən tez-tez istifadə edilir. Tədris mühiti olaraq sinif yerinə daha çox linqofonlar seçilir. Bu üsul ilə bir xarici dili öyrənən şagirdlər dinləyib davamlı təkrar etdikləri üçün dili mexaniki olaraq öyrənirlər. Bu da dili yalnız müəyyən bir çərçivə daxilində danışa bilməyə səbəb olur. Yeni sözlər və ifadələr bir məzmun çərçivəsində öyrədildiyi üçün şagirdlər bunları məzmun xaricində anlamaqda və istifadə etməkdə çətinlik çəkirlər. Dərketmə üsulu - bu yanaşma 1960-cı illərdə psixoloq Con Bisel Karol və dilçi Kennet C. tərəfindən inkişaf etdirilmişdir. Bu üsul, dilin bir vərdiş məhsulu deyil, yaradıcı bir müddət olduğunu müəyyən edir. Dərketmə öyrənmə üsulunu digər üsullardan fərqləndirən cəhəti xarici dildəki yeni məlumatların yaddaşa həkk olunması və köhnə məlumatların yeni mənalar və əlaqələr qazanmasıdır. Bu üsula görə hər hansı bir xarici dilin daha yaxşı tədrisi üçün yeni bir öyrənmənin daha əvvəl öyrənilənlərlə inteqrasiya olunmasıdır. Dil tədris proqramı hədəf dilin qrammatika qaydaları ətrafında mənalı bir şəkildə hazırlanır. Qrup işlərinin yanında fərdi fəaliyyətlərə yer verilir. Qrammatika qaydalarının tədrisində induksiyadan istifadə edilir və qaydalar ana dildə edilən müqayisə etmə və şərhlərlə öyrədilir. Tədris vasitəsi olaraq dərs kitabı, əyani və imkan daxilində digər vasitələrdən mümkün olduğunca faydalanılır, tapşırıqlar zamanı oyunlara da yer verilir. Dərketmə üsulu, daha əvvəl inkişaf etdirilən üsullara nəzərən daha çox müasir və müdafiə etdiyi görüşlər baxımından öz sözünü demiş üsuldur. Bu üsul vasitəsilə xarici dil tədrisinə yeni başlayan biri öyrəndiyi dilin bütün qaydalarını dərhal mənalı bir şəkildə qavraya bilməz. Bu qaydalar tədrisin başlanğıcda əzbərlətdirilərək, daha sonra mənalı bir hala gətirilə bilər. Şagirdlərin səhvlərinə daha çox diqqət yetirildiyi üçün şagirdlər özlərini təzyiq altında hiss edə bilər. Bu səhvləri düzəltmək və doğruluğun

yaddaşda qalıcı olmasını təmin etmək üçün daha çox təkrar və tapşırıq etdirildiyində şagirdin dərsə olan marağını daha da artırmaq olar.

Kommunikativ metod - üsulun inkişaf etdirilməsində adları çəkilən sosio-dilçi Del H. və dil tədris mütəxəssisləri Henri V. (1978), Kristof Brumfit (1979) və Keit Conson(1982), Çomskinin qarşıya qoyduğu anlayışlarla dilin təbiətinin açıqlanmasının əskik qaldığını, bu anlayışlara ünsiyyət bacarığı adı ilə üçüncü bir anlayışın əlavə etmənin bu əskikliyi aradan qaldıracağını qarşıya qoymuşlar. Belə hesab edilə bilər ki, bu yanaşma dərketmə üsulunun əskik qalan istiqamətlərinə bir tənqid olaraq meydana gəlmişdir. Dilin ünsiyyət vasitəsi olduğu nəzəriyyəsindən yola çıxan bu üsulda, hədəflənən ünsiyyət bacarığının inkişaf etdirilməsidir. Bu bacarığı qazanan öyrənən, dili istifadə edə bilmək üçün həm məlumat həm də qabiliyyət sahibi olur. Dil bacarıqlarının hər biri ünsiyyət qurmaq üçün təbii məzmunlarda öyrədilir (1).

Müəllimin sinifdəki rolu, şagirdlərin dil tədris məqsədlərinə uyğun bir şəkildə bir-birləri ilə ünsiyyət qurmalarında istiqamətləndirici olmaqdır. Bu üsulu tətbiq edəcək müəllim həm hədəf dili həm də şagirdlərin ana dilini mükəmməl bir şəkildə bilməlidir. Leksikanın tədrisi zamanı "rollu oyunlar, reportaj, məlumat boşluqları, oyunlar, araşdırmalar, ikili və qrup işləri, təqdim etmə və öyrədərək öyrənmə" istifadə edilir. Dialoq çalışmalarında, dialoqların əvvəlinə ya da sonuna uyğun cümlələr əlavə olunur. Bəzi sözlərin ya da cümlələrin boş buraxıldığı dialoqlar şagirdə tamamlatdırılır. Eyni funksiyaya sahib cümlələr əyani, şifahi və yazılı olaraq qruplaşdırılır və bir anlayışın müxtəlif yollarla açıqlana biləcəyini göstərən şəkildə dialoq yenidən təşkil edilir. Şagirdə daha əvvəl tədris edilən mövzular və dərsin mövzusuna uyğun olaraq şagirdin öz həyatı ilə əlaqədar suallar verilir. Daha sonra xüsusi vəziyyətlər yaradılar və şagirdlərdən qrup çalışması edərək yeni və xüsusi dialoqlar hazırlanması tapşırığı verilir (3). Oxu parçalarının başa düşülməsini asanlaşdırmaq üçün açar sözlər verilir və mətndəki keçən başlıca anlayışlar təyin olunur. Xarici dil tədrisində istifadə edilən üsullar, ümumi etibarilə, istifadə edilməkdə olan bir üsulun əskikliklərini və ya qeyri-kafi qaldığı nöqtələri bağlamaq məqsədi ilə ortaya çıxmış və xarici dilin tədrisini daha yaxşı təmin etdiyi üçün bu sahəyə alternativ üsullar qazandırmışdır. Bu üsulları tədris müddətində lazımi şəkildə tətbiq edə bilmək üçün üsulların təməl prinsiplərini, sərhədlərini, xüsusiyyətlərini və çatışmayan cəhətlərini bilmək lazımdır.

Ədəbiyyat

1. Puren, Christian (1988): Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues. Paris: Nathan-CLE International

2. BESSE H., 2005, Méthodes et pratiques des manuels de langue, Crédif, Didier

3. BERARD, E. (1991) L'approche communicative. Théorie et pratiques, Coll. Techniques de classe, Clé International, Paris.

Д.Ф.Мирзалиева

Методологические подходы к изучение иностранного языка

Резюме

История преподавания иностранных языков во Франции является историей методов обучения, мирно сосуществующих, или находящихся в непримиримом противоречии друг с другом. Знание истории методики преподавания иностранных языков поможет начинающему преподавателю свободнее ориентироваться в выборе методов и приемов обучения, рационально их сочетать в своей работе, сознательно и творчески применять различные методы обучения.

D.F.Mirzaliyeva

Methodological approaches for foreign language teaching

Summary

For the teacher, methods prescribe what materials and activities should be used, how they should be used and what the role of the teacher should be. For learners, methods prescribe what approach to learning the learner should take and what roles the learner should adopt in the classroom. Underlying each method is a theory on the nature of language and a theory on the nature of language learning both of which comprise the approach.

Rəyçi: f.f.d., dos. İ.F.Tarzumanlı

Redaksiyaya daxil olub: 09.11.2017

Ş.Ə.MUSTAFAZADƏ

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti
(Bakı şəh., Ü.Hacıbəyov küç., 68)

İNTERAKTİV TƏLİM VƏ MƏKTƏB TARİX TƏDRİSİNDƏ ONDAN İSTİFADƏ METODLARI

Açar sözlər: *təlim, metod, interaktiv təlim, beyin həmləsi, söz assosiasiyaları*
Ключевые слова: *обучение, метод, интерактивное обучение, головной моэг, словлсочетани*
Key words: *training, method, interactive training, brainstorming, word assocations*

Təlim prosesi və təlim metodu. Təlim müəllimin və ya hər hansı bir şəxsin (tərbiyəçi, valideyn, təşkilatçı və s.) rəhbərliyi ilə məqsədyönlü şəkildə həyata keçirilən təhsilalma prosesidir. Təlim prosesi öyrədən və öyrənənin qarşılıqlı fəaliyyətinin vəhdətidir.

Təlim prosesi zamanı müəllim şagirdləri bilik, bacarıq və vərdişlərlə silahlandırır, onların inkişafını təmin edir.Müəllimin əsas fəaliyyəti öyrətmək, şagirdin vəzifəsi isə öyrənməkdir. Öyrətmək yalnız şagirdə bilik öyrətməyi nəzərdə tutmur, həm də eyni zamanda şagirdi müxtəlif baxımdan (fizioloji, psixoloji və sosial) inkişaf etdirməyi və tərbiyə etməyi nəzərdə tutur.Öyrənmək isə dərs prosesi zamanı verilmiş materialları yalnız mənimsəmək deyil həmdə dərketmə, fakt və hadisələrin mahiyyətini anlamaqdır. Öyrənmə prosesində şagirdlər müstəqil düşünmək, fəallaşmaq kimi qabiliyyətlərə yiyələnirlər. Bütün bunların nəticəsi olaraq müəllim şagirdlərə öyrənməni öyrədir. Şagird öyrənmək sahəsində inkişaf edir, formalaşır, ağılı zənginləşir, mənəvi aləmi təkmilləşir. (1, s.98) Təlim materialının əsas məqsədi sadəcə olaraq əzbərləmək deyil, fantaziyadır, mühakimə yürütməkdir, düşünməkdir. Təlim prosesi müəllimin rəhbərliyi ilə baş verir. Müəllim şagirdlərin yaş xüsusiyyətlərini, fərdi imkan və qabiliyyətlərini müvafiq şəkildə istiqamətləndirir, konkretləşdirir, şagirdlərin mənimsədikləri bilikləri məntiqi cəhətdən əsaslandırır.Şagirdlərin müstəqil şəkildə bilik əldə etmələri üçün müəllim ən səmərəli yol və vasitələri onlara bilik, bacarıq və vərdişlər sisteminə yiyələnmək qabiliyyətini aşılayır.

"Təlim metodu" didaktikanın, ümumiyyətlə, metodikanın əsas anlayışlarından biridir. Məktəbin yarandığı dövrdən təlim prosesində öyrədənlərin və öyrənənlərin fəaliyyətinə diqqət yetirilmiş və bu fəaliyyət növləri metod adlandırılmışdır. (2, s.29)

Təlim metodları-təlim prosesində müəllim tərəfindən həyata keçirilən və təqdim olunan materialın şagirdlər tərəfindən dərk edilməsi üzrə onların müxtəlif idraki və təcrübi fəaliyyətini özündə birləşdirən iş sistemidir. Başqa sözlə, təlim metodları müəllim və şagirdlərin təlim vəzifələrinin həllinə yönəlmiş birgə fəaliyyət üsullarıdır. (5, s.247)

Təlim metodları haqqında metodist və didaktiklərin özünəməxsus metodlar təsnifatı vardır. Məsələn, Y.K.Babanskinin tədris-idrak fəaliyyətinin təşkili metodları; tədris-idrak fəaliyyətinin stimullaşdırılması metodları; tədris-idrak fəaliyyətinin səmərəliliyinə nəzarət metodlarına üstünlük verirdisə, İ.Y.Lerner və M.N.Skatkin metodlar qrupunun 1. İzahetmə-əyani və ya məlumatvermə-mənimsəmə. 2. Reproduktiv. 3. Problemli şərh. 4. Qismən axtarış və ya evristik və tədqiqat metodunu önə çəkir. (3, s.136)

Müasir dövrdə təlim şagirdlərin bilik, bacarıq və vərdişlərinin inkişaf etdirilib dəyərləndirilərək müəllim və məktəblilər arasında düzgün qarşılıqlı fəaliyyət sistemini təmin etməyə yönəlib.Təlimin metodlarını üç ümumiləşdiurilmiş qrupa bölmək qrupa bölmək olar: 1) passiv metodlar; 2) fəal metodlar; 3)interakriv metodlar. Onların hər biri özünəməxsus xüsusiyyətlərə malikdir. Akademik Mehdi Mehdizadə təlim metodlarının təsnifatını aşağıdakı şəkildə qruplaşdırmışdır: 1. Məlumatvermə metodları. 2. Əyanilik metodları. 3. Reproduktiv metodlar. 4. Axtarış metodları. 5. Nəzarət metodları. Akademik məlumatvermə metodlarına öyrətmə vasitəsi kimi (şərhetmə, izahetmə,nəqəetmə, müşahidə, mühazirə, mətn oxumaq və

s.) Öyrənmə üsulu kimi (dinləmə, dərslik üzərində iş, biliyi dərk etmə, yadda saxlama, öyrəndiyini təkrar etməyə üstünlük vermiş) Əyanilik metodlarına isə 1) öyrətmə metodu olaraq əyani vəsaiti göstərmə, təcrübəni, təlim filmini və s. nümayiş etdirmə, müasir texniki təlim vasitələrinin tətbiqi, ekskursiyaları, 2) öyrənmək üsulu olaraq müşahidə, şəkil çəkmək. Dəftərə qeyd etmək, didaktik materiallar üzərində iş və s. daxil etmişdir.

M.Mehdizadənin reproduktiv metodlar qrupunda nəzərdə tutduğu 1) öyrətmə (materialın təkrarı, çalışmalar üçün nümunə göstərmək və çalışmaları təşkil etmək, mətni oxumaq, laboratoriya məşğələləri keçirmək yollarını şərh etmək və s.) 2) öyrənmə metədları (materialı havizədə möhkəmlənfirmək, dərslik üzərində iş, müxtəlif yazı işlərini icra etmək, məsələ və misallar həll etmək, laboratoriya məşğələləri, qrafik işlər, əmək işləri və s) da tədris prosesində müəllimlərin ən çəx istifadə etdiyi metodlardır.

M.M. Mehdizadə evristik müsahibə və ya qismən axtarış metodunu, problemli şərh metodunu, tədqiqat, mühazirə-seminar, referat. disput metodunu axtarış metodlarına; şifahi sorğu, yoxlama işlərini, emalatxana və s-də əmək tapşırıqlarını, maşınla, maşınsız şagirdlərin biliyinin proqramlaşdırılması, yoxlanması, perfokartlar, siqnal kartoçkaları vasitəsilə aparılan yoxlamanı, buraxılış imtahanlarını yoxlama və nəzarət metodlarını daxil etmişdir. Pedaqoji ədəbiyyatda məktəb təcrübəsində təlimin metodlarının biliklərin alınması mənbəyinə görə təsnifatı geniş yayılmışdır. Belə yanaşmaya uyğun olaraq, metodistlər təlimin metodlarını aşağıdakı şəkildə təsnif etmişlər:

1) şifahi metodlar (biliklərin mənbəyi şifahi, yaxud yazılı sözdür);

2) əyani metodlar (biliklərin mənbəyi müşahidə olunan cism, əşya, hadisə və proseslər, əyani vasitələrdir);

3) praktik metodlar (məktəblilər biliklər alır və praktik fəaliyyəti yerinə yetirəcək bacarıqlara yiyələnirlər). (3, s.139-140)

İnteraktiv təlim metodları və onlardan istifadə. XXI əsrin astanasında müstəqilliyini bərpa etmiş Azərbaycanda dövlət quruculuğu sahəsində mühüm naliyyətlər əldə olunmuşdur. Dövlətin strateji məqsədlərindən biri də Təhsil sahəsində həyata keçirilən islahatdır. 1999-cu il iyunun 15-də " Azərbaycan Respublikasının Təhsil sahəsində İslahat Proqramı" nın imzalanması və islahatın 3 mərhələdə həyata keçirilməsi nəticəsində müasir mərhələdə Respublikamızda tam orta təhsilin Avropa standartlarına yaxınlaşdırılması sahəsində xeyli uğurlar əldə edilmişdir. Təhsil sahəsində interaktiv metodların tətbiqi təlim-tərbiyəni kökündən dəyişdirmiş, şagird fəallıq obyektindən fəallıq subyektinə çevrilmiş, müəllim koordinatır olmuş,təhsilin məzmunu və formatı yeniləşmişdir.İnteraktiv metodlarla təlim şagirdləri bazar iqtisadiyyatının sərt tələbləri əsasında yaşamağa və işləməyə, hazırlaşmağa kömək etmiş, onları kollektiv halda işləməyə, birgə əməyə və birgə fəaliyyətə alışdırmışdır.Xüsusilə Vətən tarixinin təlimində interaktiv metodlardan istifadə də şagird özünü təlimin mərkəzində hiss edir, liderlik xüsusiyyətlərinə yiyələnir.Çünki, interaktiv metod ("İnter"-qarşılıqlı, "act"-fəaliyyətdə olmaq)-qarşılıqlı fəaliyyət göstərmək, kiminləsə söhbətdə, dialoqda olmaq deməkdir. Başqa sözlə, fəal metodlardan fərqli olaraq, interaktiv metodlar məktəblilərin nəinki müəllimlərlə, həm də bir-birlərilə daha geniş qarşılıqlı əlaqəsinə, təlim prosesində məktəblilərin üstün fəallığına istiqamətlənib. (3, s.137-138)

İnteraktiv təlim metodlarından istifadə etməklə təşkil olunan dərslərin əsas cəhətlərindən biri müəllim və şagirdlər arasında psixoloji mühit yaratmaq, iki tərəfin qarşılıqkı fəaliyyətini təmin etməkdir. Müqayisə aparsaq interktiv təlimin ənənəvi təlimlə müqayisədə üstünluyünü görə bilərik. İnteraktiv dərslərdə müəllim məktəblilərin fəaliyyətini dərsin məqsədinə nail olmaq baxımından yönəldirir. Müəllim, həmçinin dərsin planını hazırlayır (adətən bu, interaktiv tapşırıqlar və məsələlərdir ki, bu prosesdə məktəbli materialları öyrənir). İnteraktiv dərslərin əsasını məktəblilərin yerinə yetirdikləri interaktiv tapşırıqlar təşkil edir. (4, 9) Pedaqoji elmlər doktoru, prof .Y.Kərimovun fikirlərinə əsaslanaraq deyə bilərik ki, interaktiv təlim metodlarına yiyələnmək şagirdləri müxtəlif informasiya mənbələrindən- qəzet və

jurnallardan, müxtəlif lüğət və əlavə kitablardan, valideynlərdən, ümumiyyətlə, böyüklərdən, komputerlərdən və s. məlumat əldə etmək vərdişlərinə yiyələndirir. Bu vərdişlərə yiyələnən şagirdlərdə "sübut etmək" məqsədi formalaşır. (2, s.138)

Amma bir cəhəti daima diqqət mərkəzində saxlamaq lazımdır ki, interaktiv təlim metodları sırf yeni metod deyil, lakin bu metodların sisteminə salınması, bir sistem kimi öyrənilib-öyrədilməsi yenilik kimi qəbul edilə bilər. Bir həqiqət var ki, o, bütün dövrlərdə müəllim öyrədən, şagirdin isə öyrənən tərəf olmasıdır. İnteraktiv təlim metodlar ilə təşkil olunan dərslərin təşkilində əsas cəhətlərdən biri məhz şagirdlər və müəllim arasında psixoloji mühit yaratmaq , hər iki tərəfin qarşılıqlı əməkdaşlığını təmin etməkdən ibarətdir .Burda əsas məqsədin əhəmiyyəti ənənəvi dərsin məqsədindən fərqlidir. Hər iki dərs prosesini müqayisə edərkən üstünlük yenə də interaktiv təlim metodları ilə təşkil olunan dərsə verilir. Ona görə ki, müasir şagird XX əsrin ortalarının şagirdi deyil və həyat öz yenilikləri, texnologiyası ilə məktəbə doğru istiqamətlənmişdir. Müəllimin dərsin əvvəlində təşkil etdiyi giriş müsahibəsində keçmiş biliklər yada salınır, hamı birgə fəaliyyətə cəlb olunur, dərsin səmərəliliyi artır, öyrənilmiş yeni bilik mexaniki əzbərlənməyə deyil, yaradıcı təfəkkürə əsaslanaraq öyrənilir. Bir həqiqəti müəllim həmişə yadda saxlamalıdır ki, zəif şagird yoxdur, öyrətmək istəməyən müəllim var. (4, s.10) Qeyd etmək lazımdır ki, interaktiv sözü geniş mənada işlədilir, təlimdə onun müxtəlif növündən istifadə olunduğu göstərilir:

1.Beyin həmləsi
2.Rollu oyunlar
3.Söz assosiasiyası
4.Söz zənciri
5.Şaxələndirmə
6.BİBÖ
7.İnsert
8.Venn diaqramı
9.Kublaşdırma
10.Debat
11.Diskussiya və s. (4, 10-11)

Tarix təlimi prosesində fəal/interaktiv dərs mərhələlərlə aşağıdakı kimi təşkil olunur. Dərsin birinci mərhələsi motivasiyadır ki, buna problemin qoyulşu mərhələsi deyilir. Burada tədqiqatı başlamaq üçün problem müəyyənləşdirilir.

Dərsin məqsədinə yönəldilməli, bilavasitə məzmununa və mövzuya uyğun qurulmalıdır. Dərsin mövzuzu ilə bağlı öncə mənimsənilmiş biliklər nəzərə alınmalıdır. Fərziyyələri söyləmək, mövzunun adını, sonrada tədqiqat sualını müəyyənləşdirmək üçün şagirdlərə imkan verilməli və bunun üçün müəyyən vaxt nəzərə alınmalıdır. (6) Dərsin ikinci mərhələsi tədqiqatın aparılmasıdır. Bu mərhələdə şagirdlər irəli sürülmüş problemin həllinə məksədyönlü şəkildə informasiya və yeni suallar doğuran müxtəlif çalışmalarla işləməyə sövq edilir. Tədqiqatın aparılması mərhələsində motivasiya mərhələsində qoyulmuş problemə şagirdlər tərəfindən irəli sürümüş fərziyyələrlə tədqiqat sualı ortaya çıxır və sürümüş fərziyyələri təsdiq və ya təksib edən faktların tapılması ilə sonlandırılır. Bu prosesdə interaktiv iş formaları aşağıdakı kimi aparılır. Bütün siniflə birgə, kiçik qruplarda cütlük şəklində və fərdi şəkildə. İnterktiv təlim anlayışının özü ənənəvi təlimdə tətbiq edilən frontal və ya fərdi formalarla müqayisədə daha fəal iş formalarının mövcudluğunu etiva etdiyindən onun xaraketeri kiçik qruplarda və ya cütlük şəklində aparılan işlərdə daha qabarıq formada təzahür edir.(5, s.374) Təlimin forma və üsulları seçilərkən də diqqətli olmaq lazımdır.Beləki, təlimin formasını "quruplarla iş kimi seçəndə, hər bir qrup üçün ayrıca, həm də sayına və çətinlik dərəcəsinə görə bir-birinə yaxın tapşırıqlar hazırlanmalıdır.(6) Dərsin üçüncü mərhələsi informasiya mübadiləsidir. Burada şagirdlər tətqiqatın gedişində qoyulmuş suala tapdıqları cavablarla informasiya mübadiləsi aparırlar. Dərsin dördüncü mərhələsi informasiyanın müzakirəsi və

təşkilidir ki, ən mürəkkəb mərhələ hesab olunur. Şagirdlər bütün bilik, bacarıq və vərdişlərini təfəkkürün məntiqi,yaradıcı, tənqidi növlərini səfərbərliyə çağırır. Müəllim köməkci suallar əsasında əldə edilmiş faktların məksədyönlü müzakirəsinə və onların təşkilinə kömək edir. Nəticə və ümumiləşdirmə dərsin beşinci mərhələsidir və tədqiqatın sonlandırılması prosesidir. Altıncı mərhələ tətbiqetmə bilikləri möhkəmləndirir, onun praktiki əhəmiyyətini artırır. Dərsin yeddinci,yəni sonuncu mərhələsi qiymətləndirmədir. Qiymətləndirmə meyyarlar üzrə təşkil olunur, müəllim əvvəlcədən şagirdləri meyyarlarla tanış etməlidir.

İnteraktiv metodlarla təlimin həm didaktik, həm də tərbiyəvi əhəmiyyəti vardır. Didaktik əhəmiyyəti ondan ibarətdir ki, şagirdlər fakt və hadisələri, onlar arsındakı əlaqələri daha yaxşı dərk edirlər.Tərbiyyəvi əhəmiyyət isə ondan ibarətdir ki, tarixi biliklərə yiyələnmiş məktəbli yetkin şəxsiyyət kimi formalaşır, oma nümunəvi vətəndaş olmaq üçün motiv yaradır.

Müşahidə və araşdırmalar göstərmişdir ki, ənənəvi təlim metodlarından fərqli olaraq interaktiv təlimdə öyrədilən biliklər mükəmməl olur.İnteraktiv təlim üsulları şagirdləri axtarışlara həvəsləndirir, onları yeni biliklər almağa sovq edir.

Ədəbiyyat

1. Cəbrayılov.İ. “Ali məktəblərdə Azərbaycan tarixi tədrisinin nəzəriyyəsi və təcrübəsi” Monoqrafiya Bakı “Mütərcim” ,2008, 264 səh

2. Kərimov.Y.Ş. “Təlim metrodları”-Bakı “Poliqraf”, 2007, 274 səh

3. Abbasov.A. “ Pedaqogika”-Bakı “Mütərcim”,2010,360 səh

4. Əmircanova.Q.A. “Ədəbiyyat dərslərində interaktiv təlim metodlarından istifadə, şagirdlərin biliyinə onun təsiri”, Bakı. 2009, 138 səh

5. Əmirov.M.M. “Tam orta məktəblərdə tarixin fəal/interaktiv təlimi metodikası”-Bakı, “Yeni nəşr”, 2011 ,678 səh

6. “Azərbaycan müəllimi” qəzeti 13 oktyabr 2017-ci il

Ш.А.Мустафазаде

Интерактивное обучение и методы его применения в процессе преподавания в школе предмета истории

Резюме

В статье мотивирован тот факт о том, что кроме того как обучение является системой действий, осуществляемых самим учителем, оно также является рабочей системой, которая совокупляет в себе познавательную и творческую, в том числе, практическую деятельность учеников наряду с организацией познания материала учениками. Отмечается, что с помощью методики интерактивного обучения обеспечивается совместная деятельность учителя и ученика, и в интерактивном обучении в отличие от традиционного обучения она охватывает механизм, обеспечивающий взаимное действие и обмен системы учитель – ученик, а также ученик – ученик. В статье дана классификация форм работы и способов, организующих основу повышения качества интерактивного метода обучения

Sh.A.Mustafazadeh

Interactive method and ways to use it in school history lessons

Summary

Training is their cognition with organization of understanding of materials by students as activity system that realize by teacher, creative and practical activity are substantiated in article. It is noted that teacher’s and student’s joint activity is provided. Interactive training in contrast to the traditional training. It is not just a teacher-student, but also a mechanism that provides student-pupil activity. Classification of improving qualification methods that form the basis for improving the quality of interactive training methodology is submitted in article.

Rəyçi: t.e.d., prof. M.İ.Əmrahov
Redaksiyaya daxil olub: 28.11.2017

Ü.NƏHMƏTOVA
e-mail: remaln@mail.ru

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti
(Bakı şəh., Ü.Hacıbəyov küç., 68)

YENİYETMƏ OĞLAN VƏ QIZLARDA GENDER ROLLARININ FORMALAŞMASINA AİLƏ MÜHİTİNDƏ ANA VƏ ATA MODELİNİN PSİXOLOJİ TƏSİRİ

Açar sözlər: *yeniyetmə, gender rolları, ailə, tərbiyə üslubları, ana modeli, ata modeli*
Ключевые слова: *подросток, гендерные роли, семья, стили воспитания, материнская модель, модель отца*
Key words: *teenager, gender roles, family, upbringing styles, mother model, father model*

Bildiyimiz kimi yeniyetmə yaşı təxminən 10-11 yaşdan 14-15 yaşa qədər olan dövrü əhatə edir. Bu yaş dövründə yeniyetmələrdə mənlik şüuru, özünüqiymətləndirmə, özünüdərketmə ilə yanaşı həm də cinslərinə müvafiq gender rolları formalaşır. Gender rolları dedikdə, qadın və kişi üçün gözlənilən davranış tərzi nəzərdə tutulur. Ona görə də, gender rollarının formalaşmasında yeniyetmələrin özləri üçün davranış etalonu kimi seçdiyi nümunələrin əhəmiyyəti böyükdür. Yeniyetmələrin isə davranış etalonu kimi seçdikləri ilk nümunəyə onların ailəsi, yəni ata, ana, bacı, qardaş və s. aid edilir. Məhz buna görə valideynlər model olaraq bütün bunları nəzərə almalıdırlar. Çünki ana və ata modeli timsalında valideynlər yeniyetmələr üçün cinslərinə müvafiq gender rolları ifa edirlər. Yeniyetmə oğlanlarda formalaşan kişi idealının məzmununda "əsl kişi"yə xas olan keyfiyyətlər yer tutmağa başlayır. Bu cür keyfiyyətlərə bir tərəfdən qüvvət, iradə, digər tərəfdən dostluğa, yoldaşlığa sədaqət aid olur. Onlar başqa adamları və özlərini qiymətləndirərkən məhz həmin keyfiyyətləri əsas götürürlər. Yeniyetməlik dövründə qızların da sərvət meylləri əsaslı şəkildə dəyişir. Onların davranış və rəftarlarında qadınlıq haqqındakı etalon və stereotiplər mühüm rol oynamağa başlayır (9, s.248).

İnsan, doğulduğu andan etibarən mədəni gender rollarının mövcud olduğu və toplandığı sosial-mədəni mühitdə göz açar. Fərdin gələcəkdə nümayiş etdirəcəyi gender rolları fərdi və xarakterik xüsusiyyətlərin sintezi kimi ictimai həyatda formalaşır. Yeniyetmələr, ictimai gender rol və davranışları, aid olduqları cinsə yüklənən rollarını mənimsəməyi çox erkən yaşlarda, ilk ictimailəşmə mühiti olan ailədə - müşahidə, təqlid və müxtəlif qeyri – rəsmi yönəlişliklərlə öyrənirlər. Lakin yeniyetmə yaşı dövründə artıq bu rol və davranışlar formalaşmağa başlayır.

Valideynlərin şəxsi nümunəsi və nüfuzu yeniyetmə oğlan və qızlarda gender rollarının formalaşmasında son dərəcə mühüm rol oynayır. Yeniyetmələr ailə ilə münasibətdə, yəni ata və ana timsalında sosial təcrübəni mənimsəyirlər. Valideynlər özlərinin zahiri görkəmləri, dünyagörüşləri, insanlara münasibətləri, maraq və meylləri ilə onlara mühüm təsir göstərirlər (4, s.231).

Yeniyetmə oğlan və qızlarda gender rollarının formalaşması valideynlərin rəhbərlik üslubunda da aydın nəzərə çarpır. Buna görə də, valideynlərin rəhbərlik üslublarını və onların yeniyetmələrdə gender rollarının formalaşmasına psixoloji təsirini nəzərdən keçirək:

Avtoritar tərbiyə üslubuna görə bütün qərarları valideynlər verir. Belə ailələrə adətən, cütlüklərin biri, xüsusən kişi başçılıq edir. Ailə həyatı ilə bağlı əsas məsələlərin həllində ali hakimiyyət və son qərar ona məxsus olur. Belə hesab edirlər ki, yeniyetmə hər bir şeydə onlara tabe olmalıdır. Yeniyetmələrin müstəqilliyi məhdudlaşdırılır, ciddi nəzarət edilir və sərt qadağalar qoyulur, hətta fiziki cəzadan da istifadə edilir. Bu cür rəhbərlik yeniyetmələr ilə valideynlər arasında konfliktin yaranmasına səbəb olur. Nisbətən aktiv yeniyetmələr, əsasəndə oğlanlar müqavimət göstərir və aqressivləşilər. Zəif xarakterli yeniyetmələr, xüsusilə qızlar

valideynlərinin istəklərinə tabe olur, müstəqil qərar verməkdən çəkinirlər. Bu cür tərbiyə üslubu nəticəsində əsasən yeniyetmə oğlanlarda aqressivlik, hökmranlıq, tələbkarlıq, yeniyetmə qızlarda isə itaətkarlıq, qorxaqlıq, inamsızlıq kimi keyfiyyətlər formalaşır.

Demokratik tərbiyə üslubunda valideynlər yeniyetmələrdə müstəqillik və məsuliyyət hissini formalaşdırırlar. Yeniyetmələr ailə problemlərinin müzakirəsində iştirak edir, valideynlərin fikir və məsləhətlərinə qulaq asırlar. Bununla yanaşı, valideynlər ciddilik nümayiş etdirərək ədalətliliyə və nizam - intizama da əməl olunmasına nəzarət edirlər. Bu tərbiyə üslubu yeniyetmə oğlan və qızlara müvafiq gender rollarını ata və ana modelində sərbəst şəkildə mənimsəmələrinə imkan yaradır. Yəni yeniyetmələr valideynlərinin rol davranışlarını analiz edərək özlərində cinslərinə müvafiq düzgün gender rollarını formalaşdırırlar. Məsələn, məsuliyyət hissi, müstəqil düşüncə, əməkdaşlıq etmək, sərbəst ünsiyyət yaratmaq və s.

Liberal tərbiyə üslubunda yeniyetmələr lazımi səviyyədə istiqamətləndirilmir. Demək olar ki, valideynlər tərəfindən heç bir məhdudiyyət qoyulmur. Bu zaman yeniyetmə oğlanlarda konfliktə meyllilik, məsuliyyətsizlik, laqeydlik, yeniyetmə qızlarda isə özünə inamsızlıq, qorxaqlıq və s. kimi keyfiyyətlər formalaşır.

Xaotik tərbiyə üslubu yeniyetməyə vahid yanaşmanın olmaması ilə fərqlənir. Bu tərbiyə üslubununhəyata keçirilməsi zamanı yeniyetmələrə konkret tələblər verilmir. Valideynlərin tərbiyə üslubunu seçməsində ziddiyyətlər özünü göstərir. Bu zaman yeniyetmə oğlanlarda qətiyyətsizlik, impulsivlik, aqressivlik, yeniyetmə qızlarda isə məsuliyyətsizlik, aşağı özünüqiymətləndirmə, qərarsızlıq və s. kimi keyfiyyətlər formalaşır.

Qəyyumluq tərbiyə üslubu (Hiperqəyyumluq) daima yeniyetmənin yanında olmaq, onun əvəzinə bütün problemləri həll etmək kimi xarakterizə olunur. Valideynlər yeniyetmələrin davranışlarına ciddi nəzarət edərək, onların müstəqilliyini məhdudlaşdırırlar. Bu zaman yeniyetmə oğlanlarda narahatlıq, yüksək özünüqiymətləndirmə, yeniyetmə qızlar da isə asılılıq, müstəqil qərar verə bilməmək və s. kimi keyfiyyətləri onların gender rollarına yüklənir (4, s.232).

Aparılan araşdırmalar göstərir ki, demokratik rəhbərlik üslubu müasir ailədə valideynlərin nüfuzunun möhkəmlənməsi və yeniyetmələrin cinslərinə müvafiq gender rollarını mənimsəməsi baxımından daha əlverişlidir.

Valideynlər yalnız model olmaqla kifayətlənməməli, həm də yeniyetmələrlə qarşılıqlı münasibət və ünsiyyətdə olmalıdırlar. O zaman onlar yeniyetmələrdə mentalitetlərinə uyğun gender rolları formalaşdıra bilərlər. Bununla bağlı, Kitabi-Dədə Qorqud dastanından bir misala müraciət edək. Belə ki, bu dastanı oxuyanlara Qazan xan surəti bəllidir. Qazan xan Oğuz elinin başçısı, tamamilə maskulin keyfiyyətlərə malik olan şəxsiyyət, ailə başçısı və atadır. Qazan xan daha çox dövlət idarəçiliyi iləməşğul olduğundan oğlu Uruzla çox vaxt keçirə bilmir. Nəticədə, Uruz daha çox anasıyla qarşılıqlı münasibət və ünsiyyətdə olur və onda istər - istəməz azda olsa femin xüsusiyyətlər formalaşmağa başlayır. Qazan xan isə oğlu Uruzun ona bənzəməsini, digər igidlər kimi mərdlik göstərmiyini arzulayır. Qazan xanın bu istəyi "Qazan xanın oğlu Uruz bəyin dustaq olduğu boy"da açıq - aydın öz ifadəsini tapmışdır. Qazan xan sağ və sol yanlarına baxıb fərəhlənib, sevindiyi halda, qarşısında əyləşən oğlu Uruzabaxanda ağlamağa başlayır. Bu hal Uruza xoş gəlməyir, atası Qazan xanın hüzuruna gəlib soruşur: "Sözümü anla mənim, sözümü dinlə, ağam Qazan. Sağına baxdın qah-qahla güldün. Soluna baxdın, çox sevindin. Qarşıya baxdın, məni görüb ağladın. Səbəbi nədir, söylə mənə, Qara başım qurban olsun, ata, sənə!" Qazan xan isə cavabında oğlu Uruza deyir: "Bəri gəl, qulunum oğul! Sağ tərəfə baxanda mən Qardaşım Qaragünəni gördüm - Baş kəsib - qan tökübdür, haqqın alıb, ad qazanıbdır. Sol tərəfə baxdıqda dayım Aruzu gördüm, - Baş kəsib - qan tökübdür, haqqın alıb, ad qazanıbdır. Qarşıma baxanda səni gördüm. On altı yaşın oldu. Bir gün ola, düşüb öləm, sən qalarsan - Yay çəkməmisən, ox atmayıbsan, baş kəsməyibsən, qan tökməyibsən. Qanlı Oğuz yurdunda bir mükafat almayıbsan. Sabahkı gün vaxt gələr, mən ölüb sən qalanda taxt-tacımı birdən sənə verməzlər - deyə sonumu andım, ağladım, oğul." Uruz isə atası Qazan xana tam dolğun cavab verir: "Hünəri oğul atadanmı görər, öyrənər,

yoxsa atalar oğuldanmı öyrənir? Sən məni götürüb haçan kafir sərhədinə çıxardın, qılınc çalıb baş kəsdin? Mən səndən nə gördüm, nə öyrənim?" Qazan xan oğlunun doğru danışdığını, onuzamanında ova aparmadığını, ona ox atmağı, yay çəkməyi, qılınc oynatmağı öyrətmədiyini, yəni onunla yeniyetmə çağında yaxın münasibət və ünsiyyətdə olmadığını dərk edir və səhvini düzəltmək üçün bəylərə deyir: "Ay bəylər, Uruz yaxşı deyir. Siz yeyiniz-içiniz, söhbətinizi eləyin. Mən bu oğlanı götürüb ova gedim" (8, s.225).

Yuxarıda qeyd etdiyimiz misaldan da gördüyümüz kimi ata və ananın qarşılıqlı münasibətləri, davranış və rəftar tərzi yeniyetmə oğlan və qızlar üçün gender rollarının mənimsənilməsi sahəsində ən təsirli nümunədir. Bununla bağlı olaraq "Dədə Qorqud"un kəlamlarını xatırlayaq:

Qız anadan görməyincə öyüd almaz;

Oğul atadan görməyincə süfrə çəkməz...

Beləliklə, yeniyetmələr identifikasiya nümunələri vasitəsilə atanın instrumental, ananın ekspressiv rol repertuarını mənimsəyirlər.Burada biz ananın ekspressiv gender rolu dedikdə ətrafdakılara istiqanlılığı və qayğıkeşliyi və atanın instrumental gender rolu dedikdə isə problem və digər məsələnin həlli ilə bağlı olaraq tələb olunan davranış tərzləri nəzərdə tutulur (7, s.93).

Bildiyimiz kimi, yeniyetməlik yaş dövrü, həm də cinsi mənlik şüurunun formalaşması mərhələsidir. Bu mərhələ yeniyetmə oğlan və qızların gələcək həyatı üçün çox vacib və önəmli amildir. Sual oluna bilər: qadınlığını, mülayimliyini, zərifliyini itirmiş, kobud, ləyaqətsiz, cəlbediciliyi olmayan bir qadın kimin xoşuna gələ bilər? Və ya feminizasiyalaşmış, iradəsiz və dözümsüz,qorxaq, ailənin dayağı və istinadgahı qabiliyyətinə malik olmayan kişini kim xoşlayar? Bir çox halda təəssüf hissi yaradan belə cinsi transformasiyaların kökünü məhz ailədə cinsi tərbiyə sahəsində yol verilən səhvlərdə axtarmaq lazımdır (3, s.193).

Yeniyetmə oğlan və qızlar müvafiq gender rollarını rol gözləmələri şəraitində mənimsəyirlər. Valideynlər tərəfindən onların cinsi rolla səsləşən hərəkətləri, əməlləri, davranış və rəftar tərzi, söz - söhbəti rəğbətləndirilir, yersiz davranış və rəftar tərzi mühakimə olunur. Buradan aydın olur ki, gender rollarının mənimsənilməsi milli mədəniyyətlə bilavasitə bağlıdır və etnik xüsusiyyətlər valideynlər vasitəsilə yeniyetmələrə ötürülür (5, s.555).

Yetkinlik dövrünə qədər gizil ifadə və mövqelərin arxasında gizlənən, sadəlövh və görməməzlikdən irəli gələn gender roluna yüklənən məna və ifadələr, həqiqi mənada ilk dəfə yetkinlikdən etibarən ortaya çıxmağa başlayır (10).

Yeniyetmənin gələcək kişi və qadın kimi formalaşmasının əsasları da ailədə qoyulur. Bu məsələyə ayrıca diqqət yetirmək lazımdır.

Hər bir valideyn cəmiyyətdə bərqərar olmuş kişilik və qadınlıq etalon və stereotiplərini nəzərə alır, oğlanlara kişi, qızlara qadın üçün səciyyəvi tələbat, maraq və xarakter əlamətləri, adət və vərdişlər, gender rollarına uyğun davranış və rəftar qaydalarını aşılayır.

Psixoloji tədqiqatlar göstərir ki, yeniyetmə qızlar qadınlıq etalonlarını, hər şeydən əvvəl, ana ilə ünsiyyət şəraitində mənimsəyirlər. Onlara bu etalonlara müvafiq şəkildə evdarlıq, uşaqlara qulluq etmək vərdişləri aşılanır, musiqi mədəniyyəti, özünün ata və qardaşları nümunəsində kişiyə hörmət hissi, oğlanlarla rəftar taktı tərbiyə olunur. Onlarda mehribanlıq, təmkinlilik, nəzakətlilik və s. kimi qız üçün səciyyəvi keyfiyyətlərin formalaşmasına xüsusi diqqət yetirilir.

Yeniyetmə oğlanlarda isə kişiyə məxsus xarakter əlamətləri, xüsusilə iradi keyfiyyətlər aşılanır. Onlarda təmkinlilik, dözümlülük, mərdlik və s. keyfiyyətlər tərbiyə olunur. Yeniyetmə oğlana anası, bacısı nümunəsində qadına, qızlara hörmətlə yanaşmaq, çətin işlərdə onlara kömək etmək və s. aşılanır.

Yeniyetməlik yaşı dövründə oğlanlar və qızlar kişilik və qadınlıq etalonlarına fəal surətdə yiyələnirlər. Onlar qadın kimi bəzənməyə, kişi kimi saç saxlamağa başlayırlar. Yeniyetmə qızlarda kosmetik vasitələrə maraq artır. Yeniyetmə oğlanlar isə qızların yanında güclü olduq-

larını göstərir, hər hansı işdə fərqlənməyə çalışırlar. Yeniyetmə oğlanlarla qızların qarşılıqlı münasibətlərində yeni çalarlar əmələ gəlir. Onlar bir-birindən utanmağa başlayırlar (2, s. 580).

Analar çox vaxt yeniyetmə oğlan və qızların cinsi xüsusiyyətlərini kifayət qədər nəzərə almır, bir uşaq, bir övlad kimi onları bir-birindən əslində seçmirlər, yəni qıza da, oğlana da eyni dərəcədə qayğı ilə yanaşırlar. Əlbəttə, ana qayğısı, ana şəfqəti lazımdır. Lakin belə bir qayğılı ana münasibəti ilə ata münasibətində müəyyən sərhəd istər-istəməz özünü göstərir. Belə ki, atalar analardan fərqli olaraq davranış və rəftarında uşaqların cinsi xüsusiyyətlərinə daha çox diqqət yetirirlər. Məsələn, oğlan uşağı yıxılıb əzilsə, atası ona sən "kişi"sən, kişi ağlamaz kimi ifadələrlə müraciət edir. Yox, əgər yıxılıb əzilən qız uşağıdırsa, onda onun nazıyla oynayır - səni çox incitdi qızım? kimi ifadələrlə fərqli reaksiya göstərir.Ona görə də artıq yeniyetmə yaşında gender rolları da müxtəlif cür formalaşır. Məhz bu cür fərqli münasibətə görə yeniyetmə oğlanlar müəyyən problem situasiya ilə qarşılaşdıqları zaman yeniyetmə qızlara nisbətən daha dözümlü, iradəli şəkildə reaksiya göstərirlər. Bu baxımdan atalar uşaqların kişi və qadın rollarını mənimsəməsində daha təsirli rol oynayırlar. Uşaqlar atanın qayğı və zabitəsində özlərini xoşbəxt hiss edirlər. Atanın hətta, qısa bir müddət ərzində evdə olmaması nəticəsində, xüsusilə yeniyetmə oğlanlarda qorxaqlıq, qaradinməzlik, tərslik, əsəbilik və s. kimi mənfi əlamətlər tədricən əmələ gəlir.

Yeniyetmə oğlanlar özlərini ataları ilə eyniləşdirir və onların bir çox hərəkətlərini təqlid yolu ilə mənimsəyirlər. Bunagörə də biz ailədə yeniyetmələrin tərbiyəsində atanın xüsusi məsuliyyət daşıdığını qeyd etməliyik. Çünki yeniyetmə oğlan üçün ata ağıl, iradə qüvvəsi, kişi əzəməti nümunəsidir. Ata oğlunu tərbiyə etməklə, həm də özünü tərbiyə edir və dəyişir. Öz oğlunun simasında gələcək kişi modelini formalaşdırır.

Aparılan müşahidələrə görə, lap kiçik yaşlarından atası ilə kifayət qədər ünsiyyət yaratmaq imkanına malik olmayan oğlanlarda sonralar yeniyetmə yaşlarında gender rolunun formalaşmasında və gələcəkdə öz atalıq vəzifələrini icra etməsindəmüəyyən problemlər ortaya çıxır. Atasız tərbiyə olunan yeniyetmə oğlanlar isə əlverişli şəraitdə ya qadına məxsus gender rolunu mənimsəyir, ya da onlarda kişi gender rolu haqqında yanlış təsəvvürlər formalaşır.

Yeniyetmə qızların da mənəvi inkişafını atasız təsəvvür etmək çətindir. Yeniyetmə oğlanın həyatında ana nə qədər böyük rol oynayırsa, yeniyetmə qızın həyatında da ata bir o qədər rol oynayır. Psixoloqlar müəyyənləşdirmişlər ki, atasız böyüyən yeniyetmə qızlarda kişi gender rolu haqqında dolğun təsəvvür formalaşmır. Bu əsasda da onun gələcəkdə öz həyat yoldaşı ilə münasibətlərində xeyli çətinliklər ortaya çıxır. Yeniyetmə oğlan və qızlarda gender rollarının formalaşması həm ana modeli, həm də ata modeli ilə bilavasitə bağlıdır.

Bəzi ailələrdə valideynlər qız uşağını mahiyyət etibarilə oğlan kimi tərbiyə edirlər. Onu oğlan kimi geyindirir, hətta ona oğlan oyuncaqları alırlar. Bu cür şəraitdə yeniyetməlik dövründə həmin qız öz cinsinə xas olmayan davranış mədəniyyətinə yiyələnir və bu əsasda da onda maskulinizasiya (kişi) əlamətləri formalaşır. Maskulinazasiya hallarına nisbətən az təsadüf olunsa da, onlann psixoloji nəticələri haqqında ciddi düşünmək lazımdır. Qızların lap kiçik yaşlarından qadın etalon və stereotiplərini düzgün mənimsəməsinə xüsusi diqqət yetirilməlidir (2, s.581).

Bəzi ailələrdə isə yeniyetmə oğlanlarınkişi keyfiyyətlərinin formalaşmasında müəyyən problemlər ortaya çıxır. Buna səbəb lap kiçik yaşlarından başlayaraq, onlarda qıza məxsus keyfiyyətlərin – feminizasiya (qadın) əlamətlərinin formalaşdırılmasıdır.Feminizasiya əlamətləri bir sıra hallarda zahiri xarakter daşıyır, yeniyetmə oğlanların zahiri görkəmində, sifət cizgilərindədaha çox nəzərə çarpır. Lakin belə hallar demək olar ki, geniş müşahidə olunmur. Bir sıra hallarda feminizasiya əlamətləri şəxsiyyətin bütün iradi keyfiyyətlərinə, onun xarakter əlamətlərinə nüfuz edir vəyeniyetmə oğlanların kişi gender rolunu mənimsəməsi prosesini çətinləşdirir. Bu isə yeniyetmə oğlanlarla qızların qarşılıqlı münasibətində özünəməxsus psixoloji çətinliklər yaradır (2, s.582). Biz bu məsələyə sabahkı əsgərin, ərin yaxud atanın cəmiyyətə adaptasiyası və təsiri baxımından yanaşmalıyıq.

Beləliklə, yeniyetmə oğlanların bir çoxu düzgün kişi tərbiyəsi almırlar. Bu tərbiyə üslubunun mənfi psixoloji nəticələri sonrakı yaş dövründə, xüsusilə gənclərin ailə həyatında aydın nəzərəçarpır. Onlar ailədə özlərini çox vaxt kişi kimi apara bilmir, kişi nüfuzu qazana bilmirlər. Əsl femin xüsusiyyətlərə malik olan qadın belə hallarda, adətən, əzab çəkir. Axı, qadın ərinin, sözün həqiqi mənasında kişi xarakterini, onun ailənin şərəf və ləyaqətini qorumaq əzmini duyanda, özünün və uşaqlarının taleyini ona etibar edir.

Bir çox valideynlər yeniyetməlik yaşı dövründə uşaqlarının lazımi qaydada hərəkət etmədiklərindən və qaydalara əməl etmədiklərindən şikayət edirlər. Yeniyetmələr, gələcək üçün yetkin bir şəxsiyyət kimi bir sıra hüquqlara malikdirlər. Bunlardan ən əhəmiyyətlisi ailədən asılı olmayaraq fərdi olmaqlarıdır. Ancaq valideynlər xarici döyüşçülərdir və yeniyetmənin ailə münasibətlərindən asılı olmasını istəyir. Bu gözləntilər yeniyetmə və ailə arasındakı münaqişənin əsas göstəricisidir. Bu münaqişə adətən yeniyetmələrin ailənin hakimiyyət gücünə tabe olması ilə nəticələnir. Şüursuz olaraq, yeniyetmə valideynlərini təqlid edən bir yetkinə çevrilir. Sosial müşahidələr göstərir ki, yeniyetməlik dövründə valideynləri ilə emosional əlaqəsi olan şəxslər valideynlər kimi yetkinlik yaşına çatdıqda oxşar ifadələr və davranışlar nümayiş etdirirlər (10). Bu cür münasibət əsasən avtoritar tərbiyə üslublu ailələrdə olur.

Yuxarıda qeyd etdiklərimizdən aydın olur ki, yeniyetmələrdə gender rollarının formalaşmasında ailənin rolu son dərəcə misilsizdir. Ailədə yeniyetmə sosial münasibətlərə - ailədaxili münasibətlərə qoşulur, onların vasitəsilə insan, dünya, mənəvi sərvətlər haqqında anlayışlara yiyələnir, cisim və hadisələrə qiymət verməyi, başqa adamları anlamağı, yaşlılara, qadın və kişilərə, kiçik uşaqlara hörmət və kömək etməyi, öz nöqsanlarını görməyi öyrənir. Ailədə ata-ana, ata-yeniyetmə, ana-yeniyetmə, ana-qayınana, bacı-qardaş, bacı-bacı arasındakı paralel münasibətlər - bunların hamısı yeniyetmələrdə gender rollarının formalaşmasında böyük əhəmiyyətə malikdir. Yeniyetmə oğlan və qızlarda gender rollarının formalaşmasında ailədə kiçik məsələnin belə böyük əhəmiyyəti vardır. Bununla əlaqədar A.S. Makarenko göstərirdi ki, ata, hətta qəzeti necə oxuması ilə uşaqları tərbiyə edir.

Valideynlər yeniyetmələrə onların yaşına müvafiq tələblər verməli, nəinki həmin tələblərə əməl olunmasına diqqət yetirməli, həm də onlara müstəqillik verməli, ailə problemlərinin müzakirəsinə cəlb etməli, yeniyetmələri narahat edən məsələləri onlarla birlikdə müzakirə etməlidirlər. Valideynlər bu yolla yeniyetmələrdə iradə və xarakterin inkişafı, məsuliyyət hissinin formalaşması üçün şərait yaradır, öz övladlarına gender rollarına uyğun olaraq əmək adətləri aşılayırlar (2, s.583).

Valideynlər öz üzərinə düşəni etsələr, yeniyetmələr də öz növbəsində valideynlərinin davranışlarını müşahidə edər, qavrayar və cəmiyyətə qaytarar. Valideynlərə düşən isə sadəcə mədəniyyətlərinə uyğun olaraq düzgün gender rollarını nümayiş etdirməkdir. Onlar nəyə necə reaksiya verəcəklərsə, yeniyetmə də onu qavrayacaq və sonradan qazanacağı bütün gender rollarını bu qəliblər üzərində formalaşdıracaq. Bununla bağlı olaraq bir mütəfəkkir demişdir: "Uşaqlarınızı tərbiyə etməyin, özünüzü tərbiyə edin. Uşağınız onsuzda necəsə sizə oxşayacaqlar."

Əslində uşaq və yeniyetmələri tərbiyə, elə özünü tərbiyədir. Valideynlərə düşən nümunə olmaq, bildiklərini və qazandıqlarını, dəyər və gözəllikləri, müvafiq gender rollarını öz şəxsiyyətlərində nümayiş etdirməkdir. Bu eyni zamanda yeniyetmələrin müstəqil yetişməsini də təmin edər. Nəticədə onlara öz şəxsiyyətlərini formalaşdırmaq üçün sadəcə münbit şərait yaradılmış olar. Buraxaq yeniyetmələr həyatlarını özləri kəşf etsinlər. Valideynlərin isə sadəcə şahidlik və nəzarət etmələri yetərlidir (11).

Məqalənin elmi yeniliyi. Məqalədə yeniyetmə oğlan və qızlarda gender rollarının formalaşmasına ailədə ana və ata modelinin psixoloji təsiri ətraflı şəkildə şərh olunmuşdur.

Məqalənin praktik əhəmiyyəti və tətbiqi. Məqalədə irəli sürülən təklif və nəticələr valideyn-övlad münasibətlərinin yenidən qurulmasında, yeniyetmələrdə düzgün gender rollarının formalaşdırılmasında nəzərə alına bilər.

Ədəbiyyat

1. Abbaszadə N.C. Gender probleminin psixoloji aspektləri: Mühazirələr kursu. Bakı: Qərb Universitetinin Nəşriyyat-Poliqrafiya Mərkəzi, 2002.
2. Bayramov Ə.S., ƏIizadə Ə.Ə.Psixologiya: Ali məktəblər üçün dərslik. Bakı: "ÇİNAR-ÇAP" Nəşriyyat-Poliqrafiya müəssisəsi, 2002, 620.
3. Çələbiyev N.Z. Ailə psixologiyası: Ali pedaqoji məktəb tələbələri üçün dərs vəsaiti. Bakı: Mütərcim, 2015.
4. Əlizadə. Ə.Ə., Abbasov. A.N. Ailə. Bakı: Maarif, 1989.
5. Əlizadə. Ə.Ə. Uşaqlar və yeniyetmələr: seksual inkişafın psixopedaqogikası. Bakı, 2009.
6. Əfəndiyeva Ü.A. Əsrin gender konsepsiyası: Ddərs vəsaiti. Bakı, 2017.
7. İbrahimbəyova R. Gender teminlərinin izahlı lüğəti. Bakı: 2015.
8. Kitabi-Dədə Qorqud. Bakı: Öndər, 2004.
9. Seyidov S.S., Həmzəyev M.Ə. və b. Psixologiya. Bakı: YYSQ, 2014.
10. http://myapici.blogspot.com/2015/04/ergenlik-doneminde-cinsiyet-rolu.html
11. http://xeber.aymobi.com/tehsil/5298-uaqlarn-trbiysi-psixoloqgiya.html

У.А.Нахметова

Психологический эффект модели матери и отца в семейной среде на формирование гендерных ролей у подростковые мальчики и девочки

Резюме

Как мы знаем, возраст подростков охватывает период от 10 до 11 лет, от 14 до 15 лет. В этом возрасте подростки имеют те же самые гендерные роли, что и самосознание, самоуважение, самосознание. Роль, которую подростки выбирают в качестве поведенческой этиологии, важна для формирования гендерных ролей. Первым примером того, что подростки выбрали в качестве своей этиологии, является их семья, то есть отец, мать, сестра, брат и т. Д. связаны между собой. Вот почему родители должны рассматривать все это как модель. Потому что в модели матери и отца родители играют гендерную роль для подростков.

U.A.Nahmatova

The psychological effect of the mother and father model in family environment on the formation of gender roles in teenager boys and girls

Summary

As we know, the age of teenagers covers a period from about 10 to 11 years of age, aged 14 to 15 years. At this age, adolescents have the same gender roles as self-awareness, self-esteem, self-awareness. The role that teenagers choose as a behavioral etiology are important in shaping gender roles. The first example that teenagers chose as their etiology is their family, that is, the father, mother, sister, brother, and so on. referenced. That is why parents should consider all of this as a model. Because in the model of the mother and father, parents play gender-relevant roles for adolescents.

Rəyçilər: psixol.e.d., dos. E.B.Bəylərov,
psixol.f.d. Ü.A.Əfəndiyeva

Redaksiyaya daxil olub: 02.11.2017

L.V.QOCAYEVA
filologiya üzrə fəlsəfə doktoru, dosent

Azərbaycan Tibb Universiteti
(Bakı şəh., Səməd Vurğun, 167)

BƏDİİ MƏTN TƏRCÜMƏ ÜÇÜN DİDAKTİK MATERİAL VƏ XALQIN MƏDƏNİYYƏTİLƏ TANIŞLIQ MƏNBƏYİ KİMİ

Açar sözlər: *xarici dil, bədii mətn, təlim, tərcümə, nitq fəaliyyəti*
Ключевые слова: *иностранный язык, художественный текст, учебный процесс, перевод, речевая дятельность*
Key words: *foreign language, artistic text, educational process, translation, speech activity*

Didaktik material qismində hansı materiallardan istifadə edilməlidir sualı elmi-metodik ədəbiyyatda dəfələrlə müzakirə mövzusu olub. Bədii ədəbiyyat nümunələrindən tədris prosesində istifadə olunması əleyhinə və lehinə fikirlər səslənməkdədir. Məsələ ilə bağlı bu polemikaya münasibət bildirmədən onu qeyd etmək istəyirik ki, didaktik material qismində bədii mətn seçərkən biz tədrisin hansı fakültələrdə və hansı ixtisaslar üçün aparlımasını rəhbər tutmuşuq.

Milli dildə yaradılan ədəbiyyat həmin xalqın mədəniyyətilə tanış olmaq üçün mənbədir və dili öyrənmək üçün material rolunu oynayır. Son məqam dilə yiyələnmək üçün vacib olduğu halda, birinci hal xalqın tarixi inkişafın və milli şüurun formalaşmasının mahiyyətinə varmaq üçün vacibdir. Hər hansı xarici dildə ədəbiyyatla orijinalda tanış olmaq yaxşı olardı, lakin tərcümədə də bunu etmək mümkündür.

Sözsüz ki, bədii əsərlərin tərcüməsi «digər tərcümə növləri arasında xüsusi yerə malikdir», belə ki, «bədii tərcümə dili nəinki kommunikativ, həm də estetik funksiya daşıyır» (7, s.48).

A.Rüstəmova hesab edir ki, tərcümə edilən əsər əgər yüksək səviyyədə tərcümə olunubsa, doğma ədəbiyyat nümunəsinə çevrilə bilər. Çünki belə tərcümə orijinal əsər kimi eyni mədəni funksiyalar yerinə yetirə bilər. Bundan əlavə tərcümə orijinal əsərlə müqayisədə spesifik idrak funksiyasına malikdir. Tərcümə orijinal və xarici mədəniyyət haqda bizə məlumat verir (5, s.102).

Hər ədəbi əsər müəyyən sosial mühitin və dövrün məhsuludur və bunlar yazıçının yaradıcılığının estetik istiqamətini formalaşdırır. Əsərin bu və ya digər xalqın mədəniyyətinin inkişafı tarixində hansı rola malik olmasını müəyyən etmək vacibdir, çünki tərcüməçi yalnız bu halda əsəri düzgün başa düşə bilər və düzgün tərcümə edə bilər. Tərcüməçi nəinki əsər yazılan müasir dili, həmçinin həmin dilin tarixini bilməli, müəllifin fikrini dəqiqliklə verməklə yanaşı, əsərin milli formasının xarakterik xüsusiyyətlərini də ifadə etməyi bacarmalıdır.

Tərcümənin əsas qayəsi əsəri tərcümə etməkdən ibarətdir, deməli, əsəri başqa dildə forma və məzmunca vahid formada ifadə etməkdir. Lakin müxtəlif dillərdəki sözlər məzmun baxımından ekvivalent ola bilərlər, lakin hər dildə elə sözlər kateqoriyası mövcuddur ki, onlar özlərinin obrazlığına görə tamamilə konnotativdir. «Bu ondan xəbər verir ki, dünya görüşündə, milli psixologiyada və s. müxtəliflik dil potensialının, bədii estetik vasitələrin uzlaşmamasına səbəb olur» (4, s.11). A.M.Qurbanovun dildə milli-bədii, üslubi plastın olması haqda daha bir fikri də maraqlıdır. O hesab edir ki, bu plast əvvəlcə başqa dildə «qaldırılmalı», başqa dildə oyadılmalı və yalnız bundan sonra əsəri başqa dilə tərcümə etmək olar». Beləliklə, «hər dil özünün gözəgörunməz, müstəqil və ya, demk olar, müstəqil həyatı ilə yaşayır» (4, s.117). Uğurlu tərcümə, yəni mətndə olan mədəni informasiyanın oxunması üçün «orijinalın dilini bilmək, hərtərəfli mədəni informasiya əldə etmək üçün tərcüməçinin şəxsi istedada malik olması tələb olunur» (2, s.5). Həmçinin tərcüməçi nitqin ümumi kommunikativ xüsusiyyətlərini başa düşməlidir.

Yad mədəniyyətlə tanışlıq məsələsində tərcümə aparıcı rola malikdir. Belə ki, tərcümə nəinki dillərin, həm də mədəniyyətlərin «sərhədini» keçir və bu proses zamanı yaradılan mətn «nəinki digər dil sisteminə, həm də digər mədəniyyət sisteminə ötürülür» (7, s.126).

Tələbələrin oxu və bədii tərcümə dərsləri zamanı adekvat qavrama və bu mətnləri şərh etmək bacarıqlarının formalaşması üzrə konkret tapşırıqlar həll olunur.

Milli mədəniyyətin fenomeni kimi bədii tərcümə estetik, koqnitiv, kommunikativ, etik və digər funksiyalara malikdir və xarici dilli auditoriyada tədris prosesində aşağıdakı bir sıra vəzifələri yerinə yetirməyə qadirdir:

– tələbələrin idrak fəallığını formalaşdırmaq və inkişaf etdirmək, onlara ölkəşünaslığa dair informasiya vermək;

– təfəkkür fəaliyyətini stimullaşdırmaq və hisslərə, estetik zövqə təsir etmək;

– tələbələri dil normaları ilə tanış etmək və bu yolla onların nitq mədəniyyətini yüksəltmək;

– nitq bacarıqları və vərdişləri formalaşdırmaq (2, s.95).

Tələbə mətni tərcümə edərkən bilməlidir ki, tərcümə kontekstə müvafiq aparılmalıdır. Mətndə hər söz xüsusi sosial rəngə, çalara malikdir və bundan asılı olaraq müxtəlif cür tərcümə oluna bilər. Mətni tərcümə edərkən tələbə özü materialı bilməli və çətinliklərlə üzləşdikdə ekvivalentləri çalışdıqca dəqiq seçməlidir. Çətinlik yarandıqda isə xarici dilə aid reallıqları düzgün qavramaq üçün şərhlərdən istifadə etmək lazımdır.

Tədris prosesində şərhlərdən istifadə tələbələrin aktivliyinə mane olmamalıdır. Bu üsula yalnız tələbələr kömək məqsədilə əl atılır. Şərhləri və izahların hazırlanması tələbələrin bilik səviyyəsi nəzərə alınmaqla həyata keçirilməlidir.

Xarici dildə olan mətnin şərhinin metodik aspekti tədris şərhi problemini ön plana çəkir. Bu problem Azərbaycan alimləri (L.Q.Vəkilova, M.R.Quliyeva, Y.K.Alxasov, B.A.Əhmədov, H.B.Balıyev) tərəfindən də işlənilmişdir. Xarici ölkə alimlərdən V.V.Vorobyov, Y.Y.Proxorov, M.İ.Qorelikova, L.S. Juravlyov, V.Q.Kostomarov və başqalarının adını çəkmək olar.

Şərhin əsas linqvodidaktik məqsədi tələbəyə öyrəndiyi dilin mədəniyyəti haqda informasiya verməkdir. Bu da öz növbəsində ümumilikdə tədrisi keyfiyyətinin yüksəlməsinə xidmət edir.

Tələbə mətni tərcümə edərkən başa düşməlidir ki, əsas məqsəd mətnin mənasının açılmasıdır. Ayrı-ayrı cümələlərin və mikromətnlərin tərcüməsi tədris tərcüməsi işindən bədii tərcüməyə tədricən keçmək üçün lazımdır. Müəllim üçün vacibdir ki, tədris prosesində bədii mətnin tərcüməsindən vaxtında və metodik cəhətdən düzgün şəkildə istifadə etsin. Tələbəni tərcümə zamanı əsas fikri ifadə etməyi öyrətmək gərəkdir. Tələbə xarici dildə olan mətni təhrif etməmək üçün sözləri kontekstdən ayrılıqda tərcümə etməməlidir. Bunu tələbələrdə aşılamaq üçün tərcümə çalışmalarından istifadə etmək lazımdır.

Tərcüməyə dair çalışmalar nitqdə xarici dildə olan sözləri yaxşı yadda saxlamaq və onlardan adekvat istifadə etməyə yardım edir. Bu zaman sinonim və antonim sözlər üzərində işə də diqqət yetirmək lazımdır. Çünki hər hansı vəziyyətlə bağlı olan sinonim sözü seçmək müəyyən çətinlik yaradır. Tələbələr asanlıqla sinonimlər sırası yaradan sözlərin ümumi əlamətini tapa bilirlər, lakin məna çalarlarını fərqləndirməkdə çətinlik çəkirlər. Tərcümə olunan materialı tələbənin aydın təsəvvür edə bilməsi üçün müəllim sinonim sözlərin mənalarını ayrıca izah etməlidir. Bədii mətndən çıxarılan hər sinonimin dəqiq təhlili tələbəyə xarici dildə olan mətnin mənasına nüfuz etməyə, yeni ifadə vasitələrini yaxşı yadda saxlamağa və onlardan lazımi kontekstdə istifadə etməyə imkan verir. Bu üsulun səmərəliliyi özünü onda göstərir ki, tərcümə üçün material təsadüfi halda deyil, müəyyən mövzularla bağlı sistemləşdirilmiş olsun. Bu, müəyyən mövzu ətrafında leksikanın seçilməsini və nitqi məşq etdirmənin təşkilini asanlaşdırır.

Bədii mətnin Azərbaycan dilindən tərcüməsi zamanı tələbə onun üslubi özünəməxsusluğuna diqqət yetirməlidir. Onların qarşısında bu spesifikanı bacardıqca daha yaxşı, dəqiq ötür-

mək vəzifəsi durur. Xarici dildə olan mətnin üslubi və dil xüsusiyyətləri özünü müəllifin üslubunun unikallığında, frazanın quruluşunda, dilin qrammatik və leksik xüsusiyyətində büruzə verir. Son məqamda isə üslubi məxsusluq tərcümənin adekvatlığı və tamlığı ilə müəyyən edilir. Müxtəlif üslublu mətnlərin söz birləşməsi və cümlə səviyyəsində tərcüməsi rabitəli mətnin tərcüməsindən fərqli olaraq dil materialını təhlil etməyə və yadda saxlamağa imkan verir.

Tərcümə üçün bədii mətn seçərkən müəllim onu ali təhsil məktəbində olan proqramla uzlaşdırmalıdır (1; 3; 6).

Hətta kiçikhəcmli bədii mətnlərin tərcüməsi tələbələr üçün yeni olan sözlərin mövcudluğu və hələ öyrənilməmiş dil hadisələri ilə mürəkkəbləşir. Tərcümə üçün seçilən mətnin di materialına uyğunsuzluğu çoxlu sayda səhvlərin yaranmasına gətirib çıxara bilər. Bu da motivasiyanın itməsinə səbəb ola və tərcümə çalışmalarının yerinə yetirilməsinə marağı azalda bilər. Bədii mətnin tərcüməsini çətinləşdirən bir cəhət də dillərdəki qrammatik formaların müxtəlifliyidir. Yəni bir dildə olan qrammatik kateqoriya digərində olmaya bilər. Tələbə xarici dildən doğma dilə və tərsinə tərcümə etməklə sintaktik quruluşa öyrəşir.

Nitq vərdiş və bacarıqlarını inkişaf etdirmək üçün tələbəyə doğma dildən xarici dilə tərcümə çalışmaları verilir. Bu proses zamanı tələbələr çoxlu sayda xarici sözləri yadda saxlayır və bu sözləri xarici dildə istifadə etməyi öyrənirlər.

Tərcümə zamanı daha çox problem yaradan idiomlar, frazeoloji birləşəmələr, atalar sözləri və digər folklor nümunələridir. Bura həmçinin obrazlı ifadələri də aid etmək olar. Belə maneələri dəf etmək üçün hər iki dili bilməklə yanaşı dil hissiyyatı, tərcümə edilən dilin mədəniyyətini, dünya görüşünü dərindən bilmək tələb olunur.

Tərcümə edərkən mütləq hər sözün mənasını bilərək tərcümə etmək lazımdır. Müxtəlif kontekstlərdə istifadə olunan sözləri doğma dildə və ya xarici dildə vermək üçün ifadə olunan həmin vəziyyəti təsəvvür etmək, özünü orada görmək lazımdır. Düzgün ifadə vasitəsinin axtarışı, düzgün sözlərin seçimi, sözlərin mənasnın açılması və nəhayət uğurlu tərcümə onları həmişəlik yadda saxlamağa imkan verəcək.

Bədii mətnin təhlili və tərcüməsi tədris prsoesini öyrənilən dilin təbii mühitinə yaxınlaşdırır. Tərcümə prosesi oxunan mətnin mənasına nüfuz etməyi nəzərdə tutur ki, bu da tərcüməsiz oxu zamanı mümkün deyil. Müəllifin fikrini tələbəyə çatdırmaq üçün mətni ona dəfələrlə oxutdurmaq, süjet xəttini təkrar etdirmək lazımdır.

Bədii mətn üzərində işləyərkən tələbələr hərfi tərcümədən, doğma dilin normalarına əməl etməkdən uzaqlaşırlar. Bədii mənanın dəqiqliyinə nail olmaq – bu, tələbənin bədii tərcümə zamanı yerinə yetirməli olduğu tapşırıqdır. Xarici dil üçün tipik olan ifadələr müəyyən zaman keçdikdən sonra hafizədə möhkəmlənir və sanki müstəqil şəkildə yaşayır və lazım olduqda doğma dilin prototipindən asılı olmayaraq onlardan istifadə olunur. Doğma dildən tərcümə zamanı müəyyən situasiyalar üçün tipik olan belə ifadələr yaddaşda peyda olur və xarici dildə mətnin qurulmasında istifadə olunur. Bu iş müəyyən çətinlik törətsə də yalnız çətinliklərdən keçməklə öyrənilənləri möhkəmlətməyə imkan verir.

Tərcümə çalışmalarını yerinə yetirərkən ilk öncə xarici dildən tərcümədən istifadə olunmalıdır və yalnız bundan sonra xarici dilə tərcümə etmək gərəkdir. Misal üçün əvvəlcə tələbələrə doğma dilə tərcümə üçün xarici dilin seçilmiş parçalarını verilməlidir. Belə mətnlərdə müxtəlif hisslər (sevinc, kədər, təəssüf, qorxu, qürur və s.) ifadə olunmalıdır Sonra isə tərcümə üçün doğma dildə olan mətnləri vermək olar. Burada da eyni anlayışların olması da vacibdir. Bununla biz tələbəyə qavranılmış materialı başqa müstəvidə, lakin oxşar dil materiallarından istifadə etmək imkanı veririk. Onun yeganə vəzifəsi ondan ibarət olacaq ki, əlində olan materialdan adekvat istifadə edə bilsin.

Beləliklə, yuxarıda deyilənlərdən belə nəticə çıxır ki, dil və mədəniyyət iki qarşılıqlı əlaqəli və qarşılıqlı əsaslanmış faktordur.

Cəmiyyətin müasir inkişafı dövründə müxtəlif millətlərin, sosial və mədəni icmaların nümayəndələri arasında daha sıx əlaqələrin olması tələb olunur. Bu əlaqələrin daha uğurlu

olması üçün xarici dili öyrənməklə yanaşı, bu dil daşıyıcılarının mədəniyyəti ilə tanış olmaq lazımdır.

Xarici mədəniyyətə yiyələnmək həmin xalqın ədəbiyyatı ilə tanışlıq yolu ilə mümkündür. Cəmiyyətdə sosial hadisələrin şahidi olan müəlliflərin əsərləri dil öyrənənlərə həmin xalqın nailiyyətləri haqda geniş məlumat verə bilər. Buna görə bədii ədəbiyyatı həm xarici, həm də tərcümə dilində öyrənmək məqsədəuyğundur.

Tibb fakültələrində istifadə olunan vəsaitlərin təhlil göstərdi ki:

a) birbaşa və əksinə tərcümə üçün təqdim edilən materialların həcmi kifayət qədər deyildir;

b) tərcümə üçün verilən tapşırıqlar həcm və çətinlik səviyyəsi nəzərə alınmadan tərtib edilmişdir.

Bunu sübut etmək üçün tərəfimizdən tibb fakültələrində istifadə olunan dərsliklər və dərs vəsaitlərinin təhlili aparılmışdır. Bütün təhlil edilən vəsaitlərdə tərcümə üçün verilən çalışmalar eyni tiplidir: «Azərbaycan dilinə (şifahi və ya yazılı) tərcümə edin»

Qeyd edilənlər birbaşa və əksinə tərcüməyə dair xüsusi çalışmalar sisteminin yaradılmasını zəruri edir. Belə çalışmalar sistemi fakültələrdə istifadə olunan metodik iş sisteminə uyğunlaşmalıdır.

Ədəbiyyat

1. Azərbaycan Respublikasında dövlət dili haqqında Azərbaycan Respublikasının qanunu // Xalq qəzeti, 30 sentyabr 2002-ci il, s.1-2.

2. Balıyev H.B. Orta məktəbdə Azərbaycan dilinin tədrisi metodikasından mühazirələr. Bakı: ADPU, 2007.

3. Əhmədov B.A. Ana dili dərslərində şagirdlərin nitqinin inkişaf etdirilməsi yolları. Bakı: Maarif, 1967.

4. Qurbanov A. Ümumi dilçilik. II c. Bakı: Nurlan, 2004.

5. Rüstəmova Afaq. Müasir dövrdə tərcümənin nəzəri problemləri. Bakı, 2007.

6. Tərcümə sənəti (məqalələr məcmuəsi). Azərbaycan SSR EA Nizami adına Ədəbiyyat Institutu. Baki: Elm, 1990, 338 s.

7. Таирбеков Б.Г. О современном состоянии теории перевода // Литературный Азербайджан. 1972, № 9, с. 128-138.

Л.В.Годжаева

Художественный текст перевода для дидактического материала как источник знакомства культурой народа

Резюме

В данной статье рассматривается роль художественного текста как важного дидактического по азербайджанскому языку и источника знакомства и историей и культурой народа. При этом особо подчёркивается важность использования системы упражнений по учебному переводу, нацеленных на выработку навыков перевода.

L.V.Gojayeva

Artistic text translation for didactic material as a source of familiarity with the culture of the people

Summary

This article examines the role of the artistic text as an important didactic material on the Azerbaijani language and the source of acquaintance and the history and culture of the people. At the same time, it emphasizes the importance of using the system of exercises on the training translation, aimed at developing translation skills

Rəyçi: ped.f.d., dos. Y.Alxasov
Redaksiyaya daxil olub: 13.12.2017

N.Z.QULİYEVA

Gəncə Dövlət Universiteti
(Gəncə şəh., Şah İsmayıl Xətai pr., 187)

MÜASİR DÖVRDƏ GƏNCLƏRİN HƏRBİ-VƏTƏNPƏRVƏRLİK TƏRBİYƏSİNİN BAŞLICA İSTİQAMƏTLƏRİ

Açar sözlər: *hərbi-vətənpərvərlik tərbiyəsi, təlim, milli ordu, milli qəhrəman, xain düşmən.*
Ключевые слова: *военно-потриотического воспитание, обучение, национальное армия, героичества, враг.*
Key words: *extra-curricular activities, military knowledge, the parabolic trajectory, the knowledge of physics, fire preparation.*

1991-ci ilin oktyabrında Azərbaycan Respublikasının Ali Soveti Azərbaycanın Dövlət Müstəqilliyi haqqında Konstitusiya Aktını qəbul etdi. Bu sənədin giriş hissəsində deyilir: "Azərbaycan 1806-1808-ci illərdə və 1920-ci il aprelin 27-28-də Rusiya tərəfindən işğal edilmiş və onun müstəqilliyinə son qoyulmuşdur. Azərbaycan əraziləri XX əsrdə bir neçə dəfə xarici dövlətlərin təcavüzünə məruz qalmışdır. 1920-ci ilin noyabrında Azərbaycan əraziləri olan Zəngəzur və Göyçə mahalları Rusiya Sovet hökümətinin XI ordusu tərəfindən Ermənistana verilərək, Ermənistan Respublikası yaradılmışdır. 1923-cü ildə Azərbaycan ərazisi Qarabağın dağlıq hissəsində ermənilər üçün Dağlıq Qarabağ muxtar vilayəti yaradıldı. Bütün bunlar Rusiyanın ermənipərəst siyasətinin nəticəsi idi.

Sovet imperiyasının dağılması ərəfəsində ermənipərəst SSRİ Prezidenti Mixayıl Qorbaçov Azərbaycanın tərkib hissəsi olan Dağlıq Qarabağın Ermənistana birləşdirilməsi haqqında Ermənistan şovinistlərinin separatçı tələblərinə diplomatik yollarla və hərbi qüvvələrlə kömək edərək, 90-cı illərin əvvəllərində Azərbaycan ərazilərinin 20%-nin Ertnənistan tərəfindən işğal edilməsinə şərait yaratdı. Bütün bu işğallar dünya azərbaycanlılarının birliyinə və həmrəyliyinə zərbə olmuşdur. Bununla belə müstəqil Azərbaycan dövlətinin mövcudluğu Dünyada olan 50 milyon azərbaycanlı üçün ata yurdudur, Vətəndir.

Azərbaycandan kənarda 70-ə qədər ölkədə toplu şəkildə yaşayan azərbaycanlıların Azərbaycan adlı Ümumi Vətənlə birlik və həmrəylik hərəkatı bütün dövrlər üçün xüsusi əhəmiyyət kəsb etmişdir. Prezident Heydər Əliyev demişdir: "Biz istəyirik ki, müxtəlif ölkələrdə yaşayan azərbaycanlılar... heç vaxt öz milli köklərini, milli mənsubiyyətlərini itirməsinlər. Bizim hamımızı, azərbaycanlıları birləşdirən milli mənsubiyyətimizdir, tarixi köklərimizdir, milli-mənəvi dəyərlərimizdir, milli mədəniyyətimiz, ədəbiyyatımız, incəsənətimiz, musiqimiz, şerlərimiz, mahnılarımız, xalqımıza mənsub olan adət-ənənələrimizdir".

Dünya Azərbaycanlılarının Azərbaycandan kənarda yaşayan hissəsini şərti olaraq iki hissəyə bölmək olar: 1) Tarixən Azərbaycanın olmuş və indi də Azərbaycan ilə həmsərhəd ərazilərdə toplu yaşayan azərbaycanlılar (İran dövlətinin tərkibində olan Cənubi Azərbaycan, Rusiyanın tərkibində olan Dərbənd, Gürcüstan dövlətinin tərkibində olan Borçalı, Qarayazı, Başkeçid, Qaraçöp və digər bölgələr), 2) Dünyanın təxminən 65 dövlətində toplu şəkildə yaşayan azərbaycanlı icmaları və cəmiyyətləri.

Cənubi Azərbaycanda, Qərbi Gürcüstanda və Dərbənd ərazisində əsrlər boyu yaşamış azərbaycanlıların öz dillərini və mədəniyyətlərini qoruyub saxlamaq üçün mövcud tarixi və coğrafi şəraitin olması nəticəsində Azərbaycanla mədəni əlaqələr indi də davam edir.

Digər ölkələrdə yaşayan Azərbaycan diasporu içərisində ən böyük icmalar Türkiyədədir. Hazırda Türkiyədə əslən Azərbaycanlı olan 3 milyona qədər vətəndaş yaşayır. Dil birliyi, adət və ənənələrdə, mədəni irsdə təkrar olunan və ya çox oxşar olan mədəni və mənəvi

dəyərlər Türkiyədə yaşayan azərbaycanlı icmaları ilə mədəni əlaqələrin geniş və əsaslı olaraq inkişafı üçün hərtərəfli imkanlar yaratmışdır.

Sovet dövlətinin siyasi qapalılıq şəraitindən fərqli olaraq hazırda Dünyanın müxtəlif ölkələrində məskunlaşmış Azərbaycan diasporu ilə əlaqələrin genişlənməsi üçün imkanlar vardır.

Dahi öndərimiz Heyder Əliyevin beynəlxalq miqyasda şəxsi hörməti və böyük diplomatik səyləri nəticəsində Azərbaycan həqiqətləri bütün ölkələrə geniş yayılmağa başlamışdır. Bu işdə diasporumuzun da fəaliyyətində canlanma hiss olunur. Hazırda dünya ölkələrində azərbaycanlıların 100-dən çox ictimai, milli-mədəni cəmiyyət və təşkilatları mövcuddur və fəaliyyət göstərirlər.

Dünya azərbaycanlıların Vətəni olan Azərbaycan xarici ölkələrdə yaşayan öz soydaşları ilə əlaqələrini genişləndirir və möhkəmləndirirlər. Bu əlaqələrin ilk növbədə Cənubi Azərbaycanda yaşayan soydaşlarımızla daha geniş miqyasda aparılması üçün indi şərait (Sovet dövrünə nisbətən) əlverişlidir.

İranın bəzi şovinist dairələrinin müqavimətinə baxmayaraq Cənubi Azərbaycanda yaşayan soydaşlarımızın Azərbaycanda yaşayan qardaşları ilə mehriban münasibətləri heç bir zaman qırılmamışdır.

Cənubi Azərbaycanda doğulmuş və burada da yazıb yaratmış şair və yazıçılar, alim və siyasi xadimlər Azərbaycanı (Şimal və Cənub birlikdə) həmişə öz Vətəni hesab etmişlər və edirlər. Cənubi Azərbaycan şairi Məmmədəli Məhzun "Azərbaycanlı qardaşlarıma" adlı şeri, yenə də cənubi Azərbaycanın digər şairi, "Həqiqət sərhəd tanımaz" deyən Səhəndin "Azərbaycanım" şeri buna nümunədir.

Dünya azərbaycanlılarının Vətəni olan Azərbaycanda dövlət dili olan Azərbaycan dilinin inkişafına xüsusi qayğı göstərilir və onun yazısı latın əlifbasına keçirilmişdir. Qərbi Gürcüstanda və Dərbənddə yaşayan azərbaycanlı məktəblilər üçün Azərbaycan dilində dərsliklərin Azərbaycandan göndərilməsinə xüsusi qayğı göstərilir.

2001-ci ilin noyabrında Bakıda keçirilmiş Dünya Azərbaycanlılarının I Qurultayının qərarında xüsusi olaraq göstərilir: "Nəzərə alınsın ki, müstəqil Azərbaycan Respublikası dünyanın harasında məskunlaşmasından asılı olmayaraq, bütün azərbaycanlıların mənəvi dayağı, milli-mədəni maraqlarının ifadəçisidir. Azərbaycanın ərazi bütövlüyünün qorunması, müstəqil respublikaya hər hansı formada daxildən yaxud xaricdən göstərilən təcavüzün qarşısının alınması, onun demokratik dünyəvi, hüquqi, milli bir dövlət olaraq inkişaf edib möhkəmlənməsi yalnız respublika vətəndaşlarının deyil, habelə dünyanın müxtəlif ölkələrində yaşayan soydaşlarımızın, hər bir azərbaycanlının müqəddəs işidir".

Milli əxlaqımızın mühüm hissəsini təşkil edən islami dəyərlərə hörmət milli vətənpərvərlik tərbiyəsinin uğurlarında xüsusi rolu olan bir amildir. Azərbaycan xalqının həyatında islami dəyərlərin əhəmiyyətini nəzərdə tutaraq Heydər Əliyev demişdir: "Bizdə tolerantlıq, xalqımızın dini dözümlülüyü yüksək səviyyədədir".

Milli dəyərlərimizə və ilk növbədə Ana dilimizə hörmət və sədaqət milli hərbi-vətənpərvərlik ruhunda tərbiyənin mühüm tərkib hissəsidir.

Qədim tarixə malik olan Azərbaycan dili dünyanın ən zərif və incə dillərindən biridir. İstambul Universitetinin dil və ədəbiyyat müəllimi Betul Parlaq (türk, azərbaycan, italyan və digər bir neçə dildə sərbəst danışır) dilimiz haqqında demişdir: "Azərbaycan dili çağlayan bir bulaqdır. Nə qədər danışırsan-danış, düzümü, şirinliyi, ədəbiliyi öz-özünə süzülüb gəlir. Bu dili başa düşənlər, incəliyini duyanlar ona vurulmaya bilməzlər".

Azərbaycan xalqının milli mənəvi dəyərləri sırasında ədəbiyyat və xüsusilə incəsənət mühüm yer tutur. İncəsənətin millətin qədimdən gələn milli kökləri üzərində inkişafı ümumibəşəri qanunauyğunluqdur.

Milli mənsubiyyət hər bir insan üçün qürur mənbəyidir. Dünya Azərbaycanlılarının I qurultayındakı çıxışında Heydər Əliyev demişdir: "İnsan hansı ölkədə yaşamasından asılı ol-

mayaraq, gərək öz milliliyini qoruyub saxlasın... Bizim hamımızı birləşdirən, həmrəy edən azərbaycançılıq ideyasıdır, azərbaycançılıqdır...

Azərbaycançılıq öz milli mənsubiyyətini qoruyub saxlamaq, milli-mənəvi dəyərlərini qoruyub saxlamaq, eyni zamanda onların ümumbəşəri dəyərlərlə sintezindən, inteqrasiyasından bəhrələnmək və hər bir insanın inkişafının təmin olunması deməkdir.

Zəngin muğam irsinə malik olan xalqımızın bu irsi, hamı tərəfindən qorunmalı və yüksək səviyyədə inkişaf etdirilməlidir. Xoşbəxtlikdən çox cavan ifaçılarımız içərisində muğam ifasına böyük axın vardır. Belə ifaçıların olması inam yaradır ki, yuxarıda göstərilən mənfi halların qarşısı alınacaqdır və qeyrətli və vətənpərvər gənclər bizim qədim və zəngin sənətimizi yaşadacaqlar.

Ədəbiyyat

1. Əliyev H.Ə. Müstəqil Azərbaycanın gələcəyi gənclərdir. Bakı: Azərbaycan, 1996, 143 s.
2. Tağıyev.Ş.T. Fənlərarası əlaqə və gənclərin çağırışaqədərki hərbi hazırlığı. Monoqrafiya, Bakı, 2013, 280 s.
3. Əsgərov İ.B. Hərbi – vətənpərvərlik tərbiyəsinin əsasları. Bakı – AzİMU-nun mətbəəsi, 2000, s.38-47.

Н.З.Кулиева

Основные направления военно-патриотического воспитания молодёжи в современно этапе

Резюме

В статье анализируется содержание учебных предметов по физике, математике, истории и географии. А так же исследуются возможности усовершенствования военных знаний на этих занятиях, а также выясняется взаимосвязь физико-математических знаний со знаниями военной подготовки. Выясняется что, снаряд и пуля движущаяся по параболической траектории эффективно падает в мишень. Статья полезна в работе военных руководителей, исследователей, учителей физики и математики.

N.Z.Guliyeva

Military-patriotism of the young in the modern time basic directions of upbringing

Summary

The article analyzes the content of extracurricular activities on the physical and mathematical knowledge. We investigate the possibility of the improvement of military knowledge on these lessons, as well as the relationship turns physical and mathematical knowledge with knowledge of fire training. It turns out that the projectile and the bullet moving along a parabolic trajectory falls into the target. Be useful in the work of military leaders, researchers, teachers of physics and mathematics.

Rəyçi: ped.e.d., prof. Ş.T.Tağıyev

Redaksiyaya daxil olub: 14.10.2017

S.E.QURBANOVA
filologiya üzrə fəlsəfə doktoru

Azərbaycan Dillər Universiteti
(Bakı şəh., R.Behbudov küç., 60)

YAZI BACARIĞININ AŞILANMASINDA BLOQLARIN ROLU

Açar sözlər: *bloq, informasiya kommunikasiya texnologiyaları, yazı bacarığı, internet səhifələri*
Ключевые слова: *блог, технологии информационной коммуникации, навыки письма, интернет-сайты*
Key words: *blog, information communication technologies, writing skill, internet sites*

Müasir dünyamızda beynəlxalq dil statusunu indiyədək qoruyub saxlayan ingilis dilinin digər xarici dillər arasında daha geniş öyrənilmə nüfuzuna malikdir. İngilis dilinin xarici dil kimi tədrisi prosesində tələbələrin oxumaq, dinləmək, eşidib-anlamaq kimi dil bacarıqları ilə yanaşı, mükəmməl yazı vərdişlərinin inkişaf etdirilməsi də xüsusi diqqət tələb edən vacib məsələlərdən biridir. Tələbələrin ingilis dili biliklərinə yiyələn zaman digər dil bacarıqlarından fərqli olaraq, yazı bilik və bacarıqlarını nümayiş etdirərkən zəif nəticələr göstərməsi danılmaz bir faktdır. Belə bir nəticənin əsaslı səbəbləri yazı zamanı mövzu ilə bağlı ideya azlığı, fikirlərin düzgün dəstəklənməsi üçün kifayət qədər biliyə malik olmamaları, fikirlərin məntiqi ardıcıllıqla təqdim edilməməsi, qrammatik və leksik səhvlər etmələri və s. məsələləri ilə əlaqədar olaraq özünü biruzə verir. Halbuki, müasir dövrdə müstəqil Azərbaycan Respublikasının müxtəlif aparıcı dünya ölkələri arasında beynəlxalq nüfuzunun yüksəldiyi, beynəlxalq əlaqələrin və dostluq münasibətlərinin yüksək səviyyədə qurulduğu bir dövrdə gələcək nəsillərin öyrəndikləri xarici dildə öz fikirlərini daha aydın, məntiqi, akademik tərzdə nəinki şifahi habelə yazılı formada ifadə edə bilmək bacarıqlarının formalaşdırılması və inkişaf etdirilməsi olduqca önəmlidir. Müasir təlim metodlarından hərtərəfli istifadə etməklə tələbələrin tənqidi və analitik düşüncə tərzini, sərbəst fikir söyləmək qabiliyyətinin inkişafına geniş imkanlar yaratmaq olur, habelə onların öz fikirlərini yazılı şəkildə düzgün ifadə etmək, əldə etdikləri yeni informasiya və bilikləri, gəldikləri şəxsi qənaətləri səmərəli şəkildə başqalarına çatdırmaq bacarıqlarının formalaşması və inkişafını mümkün etmək olur.

Yazı vərdişinin aşılanması uzun və zəhmət tələb edən bir prosesdir. Bacarıqlar içərisində seçilən yazı bacarığı həmişə öyrənənlər üçün çətin bir proses olmuşdur. Bu prosesi müasir metodlarla sadə, maraqlı, əyləncəli yollarla asanlaşdırmaq və maraqlı etmək mümkündür. İKT-nin tətbiqi yazının daha yüksək səviyyədə tədrisinə təkan verdi. Ümumilikdə yeni texnoloji vasitələr ilə keçilən müasir dərslər ənənəvi dərslərdən bir çox üstün cəhətləri ilə fərqlənir.

Öncələr ənənəvi dərsdə təlim müəllim-dərslik-şagird ardıcıllığı ilə qurulurdusa, müasir dərsdə şagird-dərslik-müəllim ardıcıllığı üstünlük təşkil edir və şagirdlərin hərtərəfli inkişafı təmin edilir. Müasir dərsdə əvvəldə qoyulan problem sonda oz həllini tapır və gözlənilən nəticə alınır. Müasir dərs şəxsiyyətyönümlü olur, tədqiqat və inkişafetdiricilik əsas amil kimi önə çəkilir. Yazı əvvəllər də, indi də ənənəvi üsullarla və müasir metodlarla aşılanmışdır, amma təcrübə göstərir ki, müasir metodlar yazının bir bacarıq kimi aşılanmasında daha yüksək nəticələr verir.

Qeyd etdiyimiz kimi, yazı vərdişinin aşılanmasında həm ənənəvi, həm də müasir metodlardan istifadə edilmişdir. Son illərdə həyatın bütün sahələrinə inteqrasiya edən informasiya və kommunikasiya texnologiyaları xarici dilin tədrisindən də yan keçməmişdir. Hazırda xarici dilin tədrisi ilə məşğul olan təcrübəli müəllimlər dilin demək olar ki, istənilən aspektinin öyrənilməsində müasir İKT vasitələrindən yararlanır. Ali məktəblərdə yazı vərdişlərinin aşılanmasında da telefon, radio, televizor, kompüter, peyk sistemi və s. informasiya və kommunikasiya

avadanlıqları istifadə olunur. Doğrudur ki, bəzi ali məktəblərdə dil vərdişlərinin ənənəvi tədrisi metodları hələ də üstünlük təşkil edir. Müasir texnoloji vasitələrlə aparılan dərs ənənəvi siniflərdən fərqli olaraq tələbə-yönümlüdür.

Televizor, video, multimedia, kompüter kimi İKT avadanlıqları xarici dilin tədrisi zamanı yazı vərdişinin aşılanması üçün mükəmməl vasitələrdir. Bunlar ənənəvi dərsliklərdən fərqli olaraq şəkil, animasiya, səs, mətn və s. özündə birləşdirir. İKT-nin tətbiqində internet vasitələrinin rolu da danılmazdır. İnternet vasitələri bütün bacarıqlar kimi, yazının inkişafında da xüsusi yer tutur. Bir çox müəllimlər təlim və tədris prosesini asanlaşdırmaq üçün internetdən istifadə etməyə başlamışdır. Xarici dil müəllimləri də həmin qrupa daxildir. İngilis dili müəllimləri elektron poçt ünvanı olan tələbələrlə əlaqə saxlayır, zəruri dərs materiallarını, faylları onlara göndərir, tapşırıq və rəy verir, tələbələr isə digər tələbə və xarici dostları ilə əlaqə qurur. Bundan əlavə, tələbələr internet səhifələrində müzakirələrə cəlb olunur və fikir mübadiləsi aparırlar.

Yazı vərdişlərinin aşılanmasında bloqların əhəmiyyəti əvəzolunmazdır. Bir çoxları üçün yeni olan bu anlayışa, onun yaranma tarixçəsinə qısa nəzər salaq. Termin kimi bloq (weblog) ilk dəfə 1997-ci ilin 17 dekabrında "Robot Visdom" (Robot Wisdom) adlı internet-gündəlikdə müəllif Corn Berqer tərəfindən işlədilmişdir. Müəllif "İnternet-gündəlik" sözünə analoji olaraq "logging the web" sözünün qısaltması olan "weblog" ifadəsini işlətmişdir. Bu söz ingilis dilindən tərcümədə "şəbəkədə gündəlik yaratmaq" mənasını ifadə edir. Termin 1999-cu ilin aprelində "Peterme" bloqunun yaradıcısı Piter Merholz tərəfindən təhrif olundu və "we blog" – "biz bloq yaradırıq" kimi ifadə edildi. Bunun da nəticəsində "to blog" "bloq yaratmaq" ifadəsi yarandı və bugünkü bütün növ İnternet-gündəlikləri nəzərdə tutan ad – "blog" termini yarandı (9).

Bloqların dil dərslərində tətbiqini 3 qrupa bölürlər:

1. Müəllim bloqu. Sinfin müəllimi tərəfindən idarə edilir, sillabus, kurs haqqında məlumat, ev tapşırıqları yerləşdirilir. Bu tipli bloqlarda adətən tələbələrin fikir bildirmələrinə müəyyən məhdudiyyətlər qoyulur. Məsələn: http//thenewtanuki.blogspot.com

2. Sinif bloqu. Müəllim və tələbələr tərəfindən istifadə olunur. Dərsdə qoyulan mövzuların dərsdən sonra müzakirəsi, anlaşılmayan məsələlərin aydınlaşdırılması üçün yaxşı bir vasitə sayıla bilər. Məsələn: http//beeonline.blogspot.com

Sinif bloquna aid bir misala nəzər yetirək:

Aşağıda verilmiş nümunədə müəllim bloqda öz sinif şagirdləri üçün bloq yazıb və tapşırıq verib, şagirdlər verilən tapşırığa əsasən müəllimə yazı yazıb göndərməlidirlər. Bu, təsviri yazının inkişafı üçün yaxşı tapşırıq sayıla bilər.

Back from Holidays

For this week:

a) Upload your photographs to your Flickr account. Landscapes and photos of unknown people can be left public but you should change the privacy settings of personal photos to family and friends.

b) Upload the photos to one of the two pools created: Holiday Surprises or Everyday Scenes following the instructions given.

c) Read the post on www.dekita.org and comment on it if you feel like it. d) Read the answers to your questions Rudolf and Josef posted during the holidays and respond to them if questions were asked.

e) Choose one or two pictures from your Flickr account, send it to your Blogger and blog about it, describing/commenting/giving more details of that particular scene.

f) Tag all your photos at Flickr with as many descriptive words as you can. If you do not know a word, add www.wordreference.com to your favorites and use its French-English translator to find what you need (14).

3. Öyrənən bloqu. Bu tip bloqlarda tələbələr sərbəst bloq yaradır, məlumatlar yerləşdirir və digər tələbələrin bloqlarına fikir bildirə bilirlər (15).

Kampbel bloqların aşağıdakı məqsədlərini qeyd etmişdir:

(a) bloqlardakı yazılardan faydalanan tələbələr gündəlik olaraq oxu bacarıqlarını təkmilləşdirmiş olur. Məsələn, dərsdə keçirilən yeni sözlər şəxsi bloq səhifəsi olan müəllimin tələbələri üçün yerləşdirdiyi bloq yazıları ilə möhkəmlənir.

(b) ingilis dilində yazı və ya digər bacarıqların inkişafı üçün müvafiq veb səhifələr müəllim tərəfindən link formasında yerləşdirilə bilər.

(c) bloq onlayn fikir mübadiləsi imkanı verir. Tələbə hər paylaşılan yazının aşağı hissəsində rəy verə bilər. Müəllim və digər tələbələr də həmin rəyi oxuya və müvafiq şəkildə öz fikrini bölüşə bilər. Məsələn, müəllim ingilis dilində müəyyən sual yazır və bütün tələbələrin mövzu ilə bağlı fikrini soruşur.

(d) müəllim evə verilən tapşırıqları, sillabus, özünüinkişafla bağlı veb səhifələrin linklərini da bu internet-gündəliyə yerləşdirə bilər (7, s. 22).

Conson bloqların tələbə və müəllimlər üçün faydalarını araşdırmışdır. Beləliklə, bloqların müəllimlər üçün aşağıdakı üstünlüklərini qeyd etmişdir:

(a) bloqlar müəllim üçün yardımçı tədris vasitəsi hesab olunur və onlardan istifadə müəllimin istəyindən asılıdır. Tələbələr ildə bir dəfə müstəqil işlərini təqdim etmək üçün və ya həftədə bir dəfə tapşırıq və qeydləri yazmaq üçün bundan yararlana bilər.

(b) qeyd edək ki, müəllimin bütün qeydləri xronoloji ardıcılllıqla olur. Bu isə daha əvvəl keçirilən mövzu ilə əlaqəsi olan yeni dərsi hazırlayarkən olduqca faydalıdır.

(c) müəllim istənilən vaxt yazılarda dəyişiklik edə, yeni qeydlər apara bilər.

(d) elektron məktubda olduğu kimi burada da bütün fayllar saxlanır və bu minvalla, tələbə istədiyi zaman istənilən yazıya təkrar qayıda, oxuya və ya təkrar edə bilər (3, s. 23).

Təcrübə göstərir ki, müəllimlər dilin tədrisində bloqlarin istifadəsinə əsasən iki səbəbdən üstünlük verirlər: interaktivlik və əməkdaşlıq (7, s. 19). Bloqlar oxu və yazını daha çox inkişaf etdirir, belə ki, tələbələr onlara və bütün sinifə ünvanlanan rəyləri oxuya, cavablandıra bilər və zamanla yazı bacarıq və vərdişlərində baş verən dəyişiklikləri müşahidə edə bilərlər. Bundan başqa, bloqlar mədəniyyətlərlə yaxından tanış olma imkanı yaradır. Tələbələr fərqli dünya ölkələrinin tələbələri ilə dostluq qura bilər, mədəniyyətlərini yazılı şəkildə onlara nümayiş etdirə, həmçinin dünyagörüşlərini genişləndirə bilərlər. Həmçinin, onlar onlayn lüğətlərdən istifadə edə bilər. Onlar anlaşılmayan və ya mənasını bilmədikləri sözləri bloq mətnindən kəsib onlayn lüğətə yerləşdirə, izahına baxa bilərlər. Bloqların istifadəsi tənqidi düşüncəni də inkişaf etdirir, öyrənilən dildə sərbəst özünüifadə, özgüvən kimi müsbət xüsusiyyətlər aşılayır. Əgər tələbə ingilis dilində bloqlarda yazı yazırsa, bu zaman yalnız ingilis dilində yazmır, eləcə də həmin dildə düşünür.

Müxtəlif bloq yaratma və istifadə etmə üçün internet səhifələri var ki, burada müəllim və tələbələr ödənişsiz əsaslarla istədikləri zaman bloqlar yarada bilər və xarici dilin tədrisi zamanı istifadə edə bilərlər. Məsələn: Edublogs, Blogger, etc.,

Bloqlar vasitəsilə yazı bacarığının inkişaf etdirilməsinə dair bir sıra tapşırıqlara nəzər yetirək:

- Sirli qonaq.

Müəllimə dərs dediyi qrupuna digər bir müəllimi bloqa dəvət edir və tələbələrinə tapşırıq verir ki, həmin qonaqla yazı vasitəsilə ünsiyyət qursunlar və onun kimliyini müəyyən edib nəticəni müəllimlərinə yazıb göndərsinlər. Bu zaman tələbələr öyrəndikləri biliklərdən istifadə edərək sual cümlələri qururlar.

- Layihə işi.

Bloq sinif daxili və ya siniflər arası layihə hazırlamaq üçün ən gözəl vasitədir. Hər kəs öz layihə ideyalarını yazıb paylaşırlar, bəyənilən ideyalar qəbul olunur və yeni layihə hazırlanıb təqdim olunur. Layihə bloqları tələbələrin marağına həmişə səbəb olur.

• Beynəlxalq əlaqələr.

Müxtəlif ölkələrlə birgə yazışma əlaqəsi qurulur, hər ölkənin tələbələri öz adət-ənənələri, təhsil sistemi, mətbəxi, mədəniyyəti haqqında yazılar yazır və fikir mübadiləsi edirlər.

• Fotobloq.

Bloqlarda Flickr (http://www.flickr.com), Buzznet (http://www.buzznet.com) kimi internet səhifələri vasitəsilə şəkillər yüklənir və tapşırıqlar verilir.

Məsələn: şəkilə baxın və təsvir edin.

Şəkilləri müqayisə edin və müqayisə-qarşılaşdırma essesi yazın (15).

Ümumilikdə belə nəticəyə gəlinir ki, bloqlar tədrisin müasir metodlarının bir vasitəsi kimi artıq istifadə olunur və onların dilin tədrisində rolu danılmazdır. Bütövlükdə bloqlar təlim prosesinin, dərsdənkənar vaxtlarda isə müstəqil işin təşkili, bilik və bacarıqların yoxlanılması vasitəsi kimi qiymətləndirilə bilər.

Ədəbiyyat

1. Ələkbərova L. Təhsil prosesində İKT-nin rolu // Azərbaycan müəllimi, 2014
2. Шаронов Ш.А. Использование новых технологий в процессе обучения / Материалы межд. Конф. Худжанд, 2002, с. 154.
3. Desiani Natalina Muliasari, The Internet as an Aid in Developing Writing Skills, EDUCATIONIST Vol. IV No. 1, 2010, p. 22-23, http://file.upi.edu/Direktori/JURNAL/EDUCATIONIST/Vol._IV_No._1-Januari_2010/04_Desiani_Natalina_Muliasari.pdf
4. Ducate C.L., Lomicka L.L., (2008) Adventures in the blogosphere: From blog readers to blog writers. Computer Assisted Language Learning, 21(1)
5. DR. M.R. Raval. Use of ICT in English Language Teaching // International Journal of Research in all Subjects in Multi Languages,2014, v.2, No.2,p.2-3.
6. Information and Communication Technologies in ELT//Journal of Language Teaching and Research, Vol.1, No.3, 2010, p. 211-213 http://www.academypublication.com/issues/past/jltr/vol01/03/04.pdf
7. Campbell A. Weblogs for use with ESL classes.2003 Ryukoku University
8. Reetinder J., Role of Internet in a Language Classroom // https://sites.google.com/site/journaloftechnologyforelt/archive/october2011/role-of-internet.
9. https://az.wikipedia.org/wiki/Bloq
10. www.flickr.com
11. http://www.webster-dictionary.org/
12. www.thefreedictionary.com
13. www.books.google.com
14. http://beeonline2.blogspot.com/2005/08/back-from-holidays.html
15. https://www.teachingenglish.org.uk/article/blogging-elt

С.Э.Гурбанова

Роль блогов в обучении навыкам письма

Резюме

В статье исследуется роль блогов в преподавании письма. Он также охватывает обсуждение взглядов ученых в этой области и предоставляет подробную информацию о различных типах блогов и их использовании в преподавании письма. В статье также рассказывается о деятельности блога для улучшения навыков написания.

S.E.Gurbanova

The role of blogs in teaching writing skill

Summary

The article studies the role of blogs in teaching writing. It also covers the discussion of views of scientists in this field and provides the detailed information about the different types of blogs and the

use of the blogs in teaching writing. The blog activities for improving the writing skill are illustrated in the article too.

Rəyçilər: filol.f.d. A.N.Yusifova;
ADU-nun Təlimdə innovasiyalar kafedrası
(09.10.2017-ci il tarixli iclasının qərarı (pr. № 02)).

Redaksiyaya daxil olub: 08.11.2017

K.Ş.RAMAZANOVA
e-mail: kemale.semedova@mail.ru

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti (Şəki filialı)
(Şəki şəh., M.Rəsulzadə küç., 305)

TƏHSİL SİSTEMİNDƏ RƏHBƏRLİKLƏ MÜƏLLİMLƏR ARASINDA ÜNSİYYƏTİN QURULMASINDA METAPROQRAMLARIN NƏZƏRƏ ALINMASI

Açar sözlər: *meta proqram, müəllim, şagird, ünsiyyət, rəhbərlik.*
Ключевые слова: *метапрограмма, учитель, ученик, общение, лидерство.*
Key words: *meta software, teacher, student, communication, leadership.*

Müasir dövrdə təhsil sisteminin qarşısında duran vacib məsələlərdən biri də şagird və tələbələrin bilik səviyyəsini yüksəltməkdən ibarətdir. Təhsil sistemində istifadə olunan interaktiv təlim metodları bu vəzifəni həyata keçirmək məqsədi daşıyır. Bu metodlarda istifadə edən müəllimlərin işinin daha effektivli olması, istənilən nəticəni alması müəllimlərin şagirdlərə fərdi yanaşmasından və onlarla düzgün, səmərəli ünsiyyət qurmasından asılıdır. Müəllimlərin pedaqoji fəaliyyətinin səmərəli olmasına təsir edən faktorlardan biri də iş mühiti, rəhbərliklə münasibətidir.

Müasir dövrdə insanların iş həyatında qarşılaşdıqları mühüm problemlərindən biri də ünsiyyət problemidir. İşdə rəhbərliklə işçilər arasında müəyyən anlaşılmazlıqlar yarana bilər. Bu anlaşılmazlıqların səbəblərindən biri rəhbərin narazılığını bildirərkən onların metaproqramlarının nəzərə almamasıdır. Bu da iş rejimində effektivliyinin aşağı düşməsinə səbəb ola bilər. Rəhbərin işçilərin metaproqramını bilməməsi onlara irad tutma tərzinin, onlarla davranış tərzinin yanlış seçilməsinə səbəb olur. Nəticədə rəhbərliyə qarşı mənfi münasibət yaranır. Bu problemləri aradan qaldırmaq üçün metaproqramları bilməyin vacib olduğunu düşünərək bu mövzu araşdırmağa qərar verdim.

Metaprogramlar nədir?

İnsanların avtomatik davranış reaksiyalarıdır. Bu davranışlardan istifadə edərək qarşımızdakı insanı tanıya bilər, onu başa düşər, səmərəli ünsiyyət qura bilər, motivasiyasını yüksəldə və insanları yola gətirə bilərik. İnsanların eyni hadisəyə fərqli münasibət göstərməsinin səbəbi onların fərqli metaproqramlara malik olmasıdır. Qarşımızdakı insanın diqqətinin nəyə yönəldiyini müəyyənləşdirə bilsək onu daha yaxşı başa düşərik.

Metaproqramlar həyatımızda nə kimi rol oynayır?

- Başqa insanların dünyada baş verənlərə münasibətini və hadisələrə niyə bizdən fərqli münasibət göstərdiyini anlamağımıza kömək edir. Empatiya bacarığımızı artırır.
- Səmərəli ünsiyyət qurmağımıza kömək edir.
- İnsanları yola gətirmə bacarığımızı inkişaf etdirir.
- Qarşımızdakı insanın nələrə və niyə reaksiya verdiyini və onun səbəblərini anlamağımıza kömək edir.
- Iş və şəxsi həyatımızdakı seçimlərimizdə daha xoşbəxt və uğurlu qərarlar qəbul etməyimizə kömək edir (2, s.210).

Harry Adlerə görə metaproqramların növləri: ekstrovertlər-introvertlər, eyni düşünənlər-fərqli düşünənlər, tək işləməyi sevənlər-qrupla işləməyi sevənlər, ümumi düşünənlər-xüsusi düşünənlər, insanlarla münasibətə üstünlük verənlər-vəzifəyə üstünlük verənlər, qaydalara riayət edənlər- asılı olmayanlar (1, s.322). Həmin metaproqramları nəzərdən keçirək.

İntorvertlər hər hansı bir işdə uğurlu olub olmamasını, ya da özü üçün vacib olanı öz inanc və dəyərləri mövqeyində müəyyənləşdirir və başqalarının fikirlərinə ehtiyac hiss etmirlər. Başqaları tərəfindən idarə edilməyi xoşlamırlar və idarəetməni daim öz əllərində

olmasını istəyirlər. Bu metaproqrama sahib olan insanı istiqamətləndirmək olduqca çətindir. Azad olmaq onlar üçün vacibdir, liderlik xüsusiyyətinə malik, qərarlı və ağlına gələn hər şeyi mütləq həyata keçirən şəxslərdir. Risk almaqdan qorxmurlar, çünki qarşılaşdıqları problemləri həll edə biləcəklərini düşünürlər. Onları motivasiya etmək üçün "Sən bacararsan" ya da "Bunu səndən başqa heç kim yaxşı edə bilməz" kimi cümlələr istifadə etmək lazımdır. Rəhbərlikdə introvertlərlə işləyən onların işlərinə daim nəzarət altında saxlamaqla onların motivasiyasını aşağı sala bilər. Öz qərarlarını özləri verirlər. İntrovertlər öz düşüncələrinə görə qərar verir və hərəkət edirlər.

Ekstrovertlər həyata keçirdikləri hər hansı bir iş haqqında, ya da bir məsələ haqqında başqalarından eşitdikləri söz onlar üçün çox vacibdir. Adətən qaydalara riyaət edirlər və qərar verərkən başqalarının fikirlərinin təsiri altına düşürlər. Onları istiqamətləndirmək olduqca asandır. Bəzən həddindən artıq başqalarının fikirlərini dinləyərlərsə, bu onlar üçün problem yaradar. Qiymətləndirilmək ya da mükafatlandırılmaq onlar üçün çox vacibdir. Ekstrovertlər tez-tez razılıq sözlərinə ehtiyac hiss edirlər. Onları motivasiya etmək üçün "Sənə inanıram", "Sən bu gücə sahibsən" kimi cümlələr istifadə olunmalıdır. Motivasiyaları təsdiq olunmadan asılıdır(3,s.109). Rəhbərlik ekstorvert tipli insanlarla ünsiyyət zamanı onların nəaliyyətlərini qiymətləndirəcək sözlərdən istifadə etdikdə, mükafatlandırdıqda motivasiyaları yüksəlir.

Fərqli düşünənlər- insanların 35%-i fərqli düşünənlərdir. Fərqli düşünən insanlar başqalarının ilk baxışda görə bilmədiklərini görən insanlardır. Fərq yaradan proyektlərdə iştirak etmək, ya da fərqli fikirlər yaratmaqdan zövq alırlar. Bu tip insanları təhsildə yeniliyə yönləndirmək daha asandır. Rəhbərlik bu tip insanların yaradıcı düşüncəsindən istifadə etdikdə müvəffəqiyyət qazanır. Bu tipə məxsus olan müəllimlər şagirdlərlə işləyərkən yeniliyə can atır, təhsil sisteminin yeni nəaliyyətlərindən istifadə etdirlər. Çünki onlar monoton olmağı yox, yeni və fərqli olmağı sevirlər.

Eyni düşünənlər - İnsanların 65%-i eyni düşünənlərdir. Belə metaproqrama sahib insanlar üçün fəqliliklər, ya da qeyri-adi olan şeylər vacib deyil. Bir çox işlərdə ümumiləşmə aparır və problemləri xoşlamırlar. Özləri kimi olan insanlarla daha yaxşı ünsiyyət qurur, dostlarını onların arasından seçirlər. Problem yaratmayan, ünsiyyət qurma bacarığı güclü olan insanlardır.

Tək işləməyi sevənlər insanlarla ortaq iş görə bilmirlər. Qrup işində problem yaşayırlar. Rəhbərlik bu tip insanları tək, yanlız fəaliyyətə cəlb etməklə uğur qazana bilər.

Qrupla işləməyi sevənlər qrupdan maddi və mənəvi dəstək alaraq, özü də qrupa dəstək olan insanlardır. Əsasən təçkilatçılıq fəaliyyətini bu tip müəllimlər asanlıqla həyata keçirə bilər. Məktəbdə şagirdlərin birgə fəaliyyətinin təşkilini bu tip müəllimlərə həvalə olunması müsbət nəticə verir (1, s.321).

Ümumi düşünənlər: Bir mövzunun, hadisəni bütün şəkildə görürlər. Buna görə də gördükləri işi hissələrə ayırma və liderlik etdikləri insanlara paylaşdırırlar. Xüsusilə müdirlər ümumi düşünən olmalıdır.

Xüsusi düşünənlər: Xırdalıqlara çox diqqət edirlər. Bilik əldə etmək istədikdə, mümkün olduqca daha çox xırdalıqlara diqqət edirlər. Xüsusilə spesifik hadisələri həll etmədə uğurludur. Yaxşı rəhbər ola bilərlər, ancaq yaxşı lider ola bilməzlər. Onlara verilən vəzifəni ən kiçik xırdalığına qədər düşünüb edirlər. İşin nəticəsindən çox, həyata keçirilmə yolu ilə maraqlanırlar.

Qaydalara riayət edənlər: Məlum olmayan şeyləri xoşlamırlar və plan üzrə işləməyi sevirlər. Onlara görə qaydalara əməl olunursa, hər şey qaydasındadır. Çünki qaydalar olmadıqda ciddiyyətin olmadığını düşünürlər və buna görə narahat olurlar. Hər sahədə qanunpərəstdirlər. Prinsiplərində güzəştə getmirlər. Xüsusilə qrup işində ideal insanlardır. Rəhbərliyin qrupla aparılacaq işləri bu tipə aid olan müəllimlərə həvalə etməsi müsbət nəticə verər.

Asılı olmayanlar: Bu insanlar qaydalara riayət edənlərdən fərqli olaraq qaydaları sevmir. Bu sahədə seçimlərin çox olmasını istəyir, hətta yeni seçimlər irəli sürürlər. Bu insanlara qaydalara uyğun işləməyi xoşlamırlar. Nəzarət altında olmaq onların işdəki səmərəlilik göstəricilərini aşağı salır.

Ədəbiyyat

1. Harry Alder NLP el kitabı. İstanbul: Kariyer Yayıncılık İletişim, Eğitim Hizmetleri LTD.ŞTİ, 2004.
2. Harry Alder NLP- Yüksək performansa ulaşmanın yeni bilimi və sanatı. İstanbul: Sistem yayıncılık, 1997.
3. Kemal Açmaz NLP- bireysel mükemmellik anahtarı. İstanbul: Olympia yayınları, 2016.

К.Ш.Рамазанова

Принимая во внимание мета-программа в установлении связи между учительями и руководствам в системе образования

Резюме

Усиление успехов в школьном образовании зависит от отношений между учительями и руководствам. Благоприятные условия труда приводят учителей к повышению их мотивации. Знание того, как управлять метафорами учителей, повышает эффективность работы. Мета-программы - это автоматические поведенческие реакции людей. Используя эти поведения, мы можем эффективно распознавать, понимать, эффективно общаться, повышать мотивацию и руководить людьми.

K.Sh.Ramazanova

Taking into account the meta programs in the establishment of communication between teachers and leadership in the education system

Summary

Increasing success in school education depends on relationships between teachers and leaders. Favorable working conditions lead teachers to increase their motivation. Guiding the knowledge of teachers' meta programs, the administration staff can increases the effectiveness of the process of the training. Meta programs are people's automatic behavioral reactions. By using these behaviors, we can recognize, understand, communicate efficiently, raise motivation of the people, and lead them.

Rəyçi: dos. N.Z.Çələbiyev

Redaksiyaya daxil olub: 27.11.2017

F.Ə.RZAYEVA
pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru
e-mail: fira_350@mail.ru

Azərbaycan Dillər Universiteti
(Bakı şəh., R.Behbudov küç., 60)

QRAMMATİK ÇALIŞMALARIN TƏTBİQİ ZAMANI AUTENTİK MATERİALLARDAN İSTİFADƏNİN YERİ VƏ ROLU

***Açar sözlər**: autentiklik, autentik materiallar, qrammatik bacarıqların inkişafı*
***Ключевые слова**: аутентичность, аутентичные материалы, развитие грамматических способностей.*
***Key words:** authenticity, authentic materials, development of grammar skills*

Bildiyimiz kimi xarici dilin tədrisinin əsas məqsədlərindən biri qramatik çalışmaların tədrisinə yiyələnməkdir, yəni xarici dili öyrənən şəxs həmin dildə danışanın nitqini başa düşüb bu dildə öz fikrini ifadə etməyi bacarmalıdır. Qramatik çalışmaların tədrisi mürəkkəb nitq fəaliyyəti olub bir sıra problemlərlə bağlıdır. Bəziləri isə hesab edirlər ki, qramatik çalışmaların tədrisinə mexaniki surətdə, yəni çoxlu miqdarda modellər (cümlələr) öyrənməklə yiyələnmək olar.

Əlbəttə, bu yalnış fikirdir. Aşağı kurs tələbələrinin ayrı-ayrı aspektləri öyrənmədən qrammatik çalışmaların tədrisinə yiyələnməyi qeyri mümkündür. Qramatik çalışmaların tədrisinin mənimsənilməsində dilin bütün aspektlərinin rolu böyükdür. Lakin bu sahədə qrammatikanın xüsusi yeri vardır. Dinlənilən nitqi və ya oxunulan mətni başa düşmək üçün təkcə sözləri başa düçmək kifayət deyildir, bunun üçün dilin qrammatik quruluşuna da bələd olmaq lazımdır. Öz fikrini izah etmək üçün dilin qrammatikasının əhəmiyyəti daha çoxdur. Əgər deyilmiş fikir (cümlə) qrammatik cəhətdən düzgün qurulmasa onun məzmun və mənasını səhv başa düşülər. Yəni xarici dilin tədrisi zamanı müasir və səmərəli üsullardan biri məhz qrammatik çalışmaların həlli zamanı autentik materiallardan düzgün yə yerində istifadədir.

Xarici dil dərslərində tədris materiallarının motivasiyaedici olması zəruridir. Əgər tədris materialları maraqlı və motivasiyaedici olarsa, təlim prosesində də istənilən nəticəni əldə etmək olar. Təlim prosesində uğurlu nəticənin əldə olunmasında autentik materiallardan istifadə mühüm əhəmiyyət kəsb edir.

Əvvəlcə autentiklik anlayışına diqqət yetirək. Autentiklik bir çox tədqiqatçılar tərəfindən müzakirə edilmişdir. Nəticədə bu problemli termin üçün müxtəlif izahlar verilmişdir. Autentiklik anlayışı 1970-ci illərdə dil təlimində kommunikativ yanaşma ilə assosiasiya şəklində üzə çıxdı. 2005-ci ildə Mişan dil təlimində autentiklik termini üçün əsas hesab olunan 3 yanaşmanı qeyd etdi: kommunikativ, material əsaslı yanaşma və humanistik yanaşma. Kommunikativ yanaşma əsas diqqətin kommunikasiya üzərində olması ilə, material əsaslı yanaşma öyrənmənin mətn əsaslı olması ilə səciyyələnir. Humanistik yanaşma isə öyrənənlərin hissləri ilə öyrənmə prosesinin vəhdətini vurğulayır. (5, s. 249-250)

Brin (1985) autentikliyin 4 növünü müəyyənləşdirir: mətn autentikliyi, öyrənənlərin autentikliyi, tapşırıq autentikliyi, sinfin autentikliyi. Bu növlərin aşağıdakı izahlarına diqqət yetirmək lazımdır.

✓ Mətnin autentikliyi mətnin autentik cəhətləri ilə bağlı olub, dil təlimində autentik mətnlərlə öyrənənlərin autentik başa düşməsini inkişaf etdirən informasiyanı nəzərdə tutur.

✓ Öyrənənlərin autentikliyi real dünya ilə əlaqəli mətndəki mənanı şərh etmək üçün öyrənənlərin bacarıqları ilə bağlıdır.

✓ Tapşırıqların autentikliyi öyrənmə üçün autentik məqsədləri həyata keçirmək, autentik kommunikasiyada iştirak edən öyrənənləri təmin etmək məqsədilə seçilən tapşırıqlarla bağlıdır.

✓ Sinfin autentikliyi: Sinifdə öyrənənlər üçün dil təliminin məzmununun, məzmunla bağlı problemlərin şəxsi və ictimai bölüşdürülməsinə, problemlərin qarşısını almaq üçün ən səmərəli üsul və strategiyaların aşkar edilməsinə şərait yaratmaq vacibdir. [5, s. 250]

İngilis dilinin xarici dil kimi öyrədildiyi siniflərdə qrammatikanın tədrisində autentik materialların istifadəsinə böyük yer verilir. Qəzetlər, ədəbiyyat, video, TV, kataloqlar, telefon kitabçaları, internet, illustrasiyalar, səyahət broşuraları, mahnılar, lətifələr və s. vasitələr autentik materiallar kimi istifadə oluna bilər. Autentik materiallardan istifadə zamanı öyrənənlərin dil təcrübəsinə istinad etmək lazımdır. Bu dil öyrənmə prosesinə müsbət təsir göstərir. Autentik materiallar dili real kontekst daxilində təqdim etmək məqsədilə hazırlanmış materiallar kimi səciyyələnir. İngilis dilini xarici dil kimi öyrənənlər autentik materiallardan bir sıra məqsədləri həyata keçirmək üçün istifadə edirlər. Autentik materiallardan istifadə hədəf dildə kifayət qədər sosio-mədəni biliyə malik olan şəxslər üçün daha faydalı olur.

Autentik materialların qrammatik baxımdan linqvistik və qeyri-linqvistik üstünlükləri var. Linqvistik üstünlüklərdən danışdıqda biz diqqətimizi Ottenin araşdırmasına yönəldə bilərik. Otte 2006-ci ildə Amerikada tədrisə cəlb olunan çoxsaylı tələbələrin eşidib - anlama bacarıqlarına autentik mətnlərin təsirini araşdırmış və müəyyən etmişdir ki, autentik materiallar öyrənənlərin eşidib-anlama bacarıqlarını və motivasiyasını inkişaf etdirməyə şərait yaradır. Eyni zamanda bir çox tədqiqatçılar öyrənənlərə yeni lüğət və ifadələri təqdim etməklə onların oxu bacarıqlarının və qrammatik vərdişlərinin inkişafında autentik materialların əhəmiyyətini təsdiqləmişlər. Autentik materialların öyrənənlər üzərində çox müsbət təsirləri var. Belə ki bu materiallar öyrənənlərin daha yaxşı dil hazırlığına, onların dili daha sürətlə mənimsəməsinə və real həyat situasiyalarında daha inamlı olmasına kömək edir.

Qeyri-linqvistik üstünlüklərdən danışdıqda isə əsasən motivasiya faktoruna diqqət yetiririk. Qilmor və Şerman kimi tədqiqatçılar inanırlar ki, qrammatik çalışmaların tətbiqi zamanı autentik materialların motivasiya üzərində güclü müsbət təsiri var.

Motivasiya ümumilikdə öyrənmə müvəffəqiyyətində ən vacib element kimi nəzərdə tutulur. Autentik oxu materialları öyrənənlərin mədəni məlumatlandırılmasını inkişaf etdirməyə kömək edir. Şerman autentik materiallardan istifadədən bəhs edərkən belə bir fikrə əsaslanır: "Autentik material mədəniyyətin pəncərəsidir." (5, s. 251-252)

Autentik materialların istifadəsi zamanı biz öyrənənlərin yaş səviyyəsinə mütləq diqqət yetirməliyik. Kim və Kilickaya qeyd edirlər ki, autentik materiallar yalnız orta və yüksək səviyyəli öyrənənlər üçün istifadə oluna bilər. Miller və Neil kimi başqa tədqiqatçıların isə fərqli düşüncələri var. Onlar inanırlar ki, autentik materiallar aşağı səviyyəli öyrənənlər hətda uşaqlar üçün də uyğundur. Müəllimlər xəbərdar olmalıdırlar ki, qrammatik çalışmaların tətbiqi zamanı autentik materiallardan düzgün istifadə yalnız fayda gətirə bilər.

Dərsi planlaşdırarkən hər bir müəllim autentik materiallardan istifadəni planlaşdırmaya daxil etməlidir. Üstünlüklərlə yanaşı çatışmazlıqları da qeyd etməliyik. Bəzən autentik materiallarda çətin, anlaşıqsız, mürəkkəb lüğət, dil strukturları yer alır. Autentik materiallar bəzən daha çox mədəniyyət əsaslı olur. Bu problemlərin qarşısını almaq üçün müəllim materialların seçimində əvvəlcədən diqqətli olmalıdır. Çoxlu təqiqatçılar qeyd etmişdirlər ki, bəzən autentik materialların öyrənənlərin xüsusi səviyyəsinə uyğun olması üçün onların adaptasiya olunmasına ehtiyac yaranır. Materialın adaptasiyası dedikdə materialların öyrənənlərin ehtiyaclarına, müəllimin tələblərinə və idarəçiliyin (rəhbərliyin) məqsədinə uyğunlaşdırılmasını nəzərdə tuturuq. Materialların adaptasiyası dil təlimində vacib rol oynayır. Adaptasiya müəllimlər üçün geniş əhatəli fəaliyyət növüdür. Litlconun da qeyd etdiyi kimi adaptasiya formal proses kimi baş verə bilər, əgər lazım olarsa, müəllim çalışmaları da adaptasiya edə bilər.

Autentik materialların köməyi ilə eşidib-anlama, yazı, nitq və oxu bacarıqlarını inkişaf etdirmək mümkündür. Radiodan dərsdə istifadə etmək bizim öyrənənlərə verə biləcəyimiz autentik eşidib-anlama təcrübəsinin daha asan istifadə oluna bilən formalarından biridir. Bildiyimiz kimi əksər radio proqramları 24 saat müddətində fəaliyyət göstərir. İngilis dilində danışmayan ölkələrdə belə İngilis dilində bir çox radio proqramları fəaliyyət göstərir. Baxmayaraq ki radioya qoşulmaq asandır, ancaq dil öyrənənlər üçün radioda eşitdiklərini anlamaq çətindir. Bunun səbəbi odur ki, radioya qulaq asarkən qeyri-verbal informasiya itir.

Öyrənənlərin radio proqramlardan istifadə etməsi məqsədilə müəllimlər öyrənənlər üçün müvafiq vaxtda proqram seçməlidirlər. Əvvəlcə müəllim öyrənənlərin qulaq asacaqları proqram haqqında izah verir. Onlar 10 dəqiqə ərzində radio proqramına qulaq asdıqdan sonra müəllim suallar verir. Daha sonra isə tələbələr yenidən qulaq asırlar. Müəllim onların qulaq asaraq qeydlər götürməsinə icazə vermir. Onlar yalnız qulaq asmalıdırlar. Məqsəd öyrənənlərin başa düşmə səviyyəsini müəyyənləşdirməkdir. Sonda qruplarla iş şəklində onlar proqramdan eşitdiklərini müzakirə edirlər. Bununla biz öyrənənlərə dil daşıyıcısına qulaq asmaq imkanı veririk. Biz televizor, video, internetdən istifadə edərək eşidib-anlama bacarıqlarını və qrammatik vərdişlərini inkişaf etdirə bilərik.

Autentik materialı sinfə gətirmək öyrənənlərin qrammatik formaları kontekst daxilində görməsinə kömək edir və danışanların kommunikativ mənalar yaratmasına imkan yaradır. Autentik materialdan istifadə zamanı öyrənənlər təbii olaraq mövcud olan kontekstlərdə hədəf dil vahidləri ilə rastlaşırlar. Nəticə etibarilə bu öyrənənlərə kömək edir, çünki onlar başqa qrammatik və diskursiv elementlər ilə əlaqəli olan interaksiya daxilində dil vahidini təcrübədən keçirmək imkanı əldə edirlər. Bu da autentik materialların şifahi nitq bacarıqlarını inkişaf etdirməsi baxımından əhəmiyyətlidir.

Autentik materiallardan istifadənin neqativ tərəfləri də var. Martinez (2002) iddia etmişdi ki, autentik materiallar daha çox mədəni əsaslıdır ki, bu da yazı yazarkən başa düşməni çətinləşdirir. İkincisi, məqalədə çoxlu müxtəlif strukturlar qarışdırılarsa, xüsusilə aşağı səriştəli tələbələr problemlərlə üzləşirlər. Eyni zamanda hər kəsə məlum olduğu kimi məqalələr tez köhnəlir. Məsələn, qəzet məqalələri. Bəzən autentik materiallarda daha mürəkkəb cümlə və lazımsız lüğət vahidləri işlənir ki, bu da həm müəllimlər, həm də şagirdlər üçün vaxt aparıcı olur. (2, s.1-6)

Autentik materialları sinfə gətirərkən həmişə beynimizdə aydın pedaqoji məqsədimiz olmalıdır. Çətin autentik mətnlərin yaratdığı problemlərin qarşısını almaq məqsədilə onları öyrənənin səviyyəsinə uyğun sadələşdirmək lazımdır. Bu zaman mətndən istənilən çətin sözlər və ya strukturlar çıxarıla bilər, ancaq bu həmin mətni daha az autentik edir. Mətni sadələşdirərkən nəzərə alınmalı əsas parametrlər aşağıdakılardır:

- Linqvistik sadəlik: qrammatik strukturlar, leksik vahidlər, oxunaqlılıq
- Koqnitiv sadəlik: yaş, təhsil, öyrənənlərin maraqları
- Psixoloji sadəlik: ənənəvi sosial normalar

Mətnin dilini dəyişərək onu sadələşdirmək əvəzinə öyrənənlərin mövcud olan biliyini əvvəlcədən müzakirədə əks etdirmək, oxudan əvvəl yeni lüğətə ilkin baxmaq, sonra onların öz səriştə səviyyələrinə uyğun tapşırıqları icra etməsini istəmək olar. Oxu yanaşması autentik olmalıdır. Şagirdlər mətni oxu məqsədinə, mətnin növünə, normal oxu tərzinə uyğun tərzdə oxumalıdırlar.

Ümumilikdə qeyd edə bilərik ki, xarici dilin tədrisində 4 bacarığın formalaşması baxımından autentik materiallar əhəmiyyətli rol oynayır. Autentik materialların düzgün seçimi, tədris prosesinin müvəffəqiyyətinə şərait yaratması müəllimin düzgün didaktik strategiyalarından asılıdır.

Ədəbiyyat

1. Edge, J. Essenials of English Language Teaching. 1999.
2. Martinez, A. G. Authentic Materials: An Overview. Karens Linguistics Issues. 2002.
3. Tamo, D. The Use of Authentic Materials in Classrooms. 2009.
4. How to Achieve Authentic Context in Classroom Oral English Teaching. Journal of Language Teaching and Research. Volume 1, May 2010.
5. The Effect Of Using Authentic Materials In Teaching, international Journal of Scientific & Technology Research. Volume 3, October 2014.

Ф.А.Рзаева

Роль и место аутентичных материалов в грамматических упражнений

Резюме

Как мы знаем аутентичные материалы это самые важные приспособления, которые учитель может и должен использовать в классе. В этой статье говориться об эффективности использования аутентичных материалов в обучении иностранному языку. Некоторые мысли исследователей о лингвистических и нелингвистических преимуществах аутентичных материалов, адаптация аутентичных материалов также имеются в этой статье.

F.A.Rzayeva

The usage of authentic materials in teaching grammar habits

Summary

As we know authentic materials are among the most important tools a teacher can and must use in class. This article deals with the effect of using authenic materials in foreign language teaching. Some thoughts of researches about linguistic and non-linguistic advantages of authenic materials, adaptation of authentic materials are also expressed in this article.

Rəyçilər: prof. G.C.Hüseynzadə,
ped.f.d., dos. G.X.Şirəliyeva

Redaksiyaya daxil olub: 02.11.2017

T.O.SALAHOV
dosent

R.A.ƏKBƏROV,
M.S.ALIYEV

Azərbaycan Dövlət Bədən Tərbiyəsi və İdman Akademiyası
(Bakı şəh., F.Xoyski pr, 98)

KİÇİK MƏKTƏBLİLƏRİN KARATE MƏŞĞƏLƏLƏRİNDƏ HƏRƏKİ KOORDİNASİYA QABİLİYYƏTİNİN TƏRBİYƏ OLUNMASI

Açar sözlər: *hərəki koordinasiya qabiliyyəti, fiziki inkişaf, uşaqlar, kiçik məktəb yaşı, fiziki tərbiyə, şərq əlbəyaxa döyüş növləri, karate məşğələləri, qodzyu-ryu, pedaqoji eksperiment.*

Ключевые слова: *двигательно-координационные способности, физическое развитие, дети, младший школьный возраст, физическое воспитание, восточные единоборства, занятия каратэ, годзю-рю, педагогический эксперимент.*

Key words: *motor-coordination abilities, physical development, children, junior school age, physical education, martial arts, karate classes, goju-ryu lessons, pedagogical experiment.*

Tədqiqat mövzusunun aktuallığı sağlam insan formalaşmasının mühüm elementlərindən biri kimi hərəki koordinasiya qabiliyyətinin təşəkkülündən ibarətdir, belə ki, koordinasiya bacarıqları bilavasitə mərkəzi sinir sistemi ilə bağlı olması ilə şərtlənir. Kiçik məktəb yaş dövrü isə hərəki koordinasiya qabiliyyətinin formalaşmasında mühüm mərhələ hesab edilir, bu mərhələdə koordinasiya bacarıqlarının formalaşması yalnız fiziki hərəkətlərlə məşğul olmaqla həyata keçirilir (3; 5; 17). Kiçik məktəb yaş dövrü – uşağın 6-7 yaşdan 10-11 yaşadək olan həyat mərhələsidir ki, bu dövrdə o, orta ümumtəhsil məktəblərinin ibtidai sinfində təhsil alır (15).

Hərəki koordinasiya qabiliyyətinin tərbiyə olunmasında əsas vasitə kimi koordinasiya çətinliyin aradan qaldırılması ilə bağlı olan müxtəlif fiziki hərəkətlər və tapşırıqlar istifadə oluna bilər. Belə çətinlikləri hər bir yeni hərəki fəaliyyətin texnikasının mənimsənilməsində aradan qaldırmaq lazım gəlir. Lakin hərəkət və onunla bağlı vərdişlər bərkidildikdən sonra o, koordinasiya qabiliyyətinin inkişafına təkan verir (2).

Son zamanlar Azərbaycanda şərq əlbəyaxa döyüş növlərinə, xüsusilə də karateyə əhəmiyyətli dərəcədə diqqət yetirilir (4). VKC növləri üzrə Azərbaycan Karate Federasiyasının köməyi ilə karate-donun nəzəriyyəsi və praktikasının, eləcə də bu qədim şərq əlbəyaxa döyüş növünün insanın fiziki inkişafına təsirinin öyrənilməsi üzrə araşdırmalar aparılır. Hazırda kiçik məktəblilər arasında şərq döyüş sənətləri çox məşhurdur və uşaqlar həvəslə müvafiq idman bölmələrinə gedirlər, buna görə də məqalədə 10-11 yaşlı uşaqların karate məşğələlərində hərəki koordinasiya qabiliyyətinin formalaşması metodları nəzərdən keçirilir.

Tədqiqatın məqsədi. Kiçik məktəb yaşlı uşaqların karate məşğələlərində hərəki koordinasiya qabiliyyətinin inkişaf etdirilməsi.

Tədqiqat obyekti. Kiçik məktəb yaşlı uşaqların karate məşğələlərində fiziki inkişafıdır.

Məqsədə nail olmaq üçün aşağıdakı *vəzifələr* həllini tapmalıdır:

- kiçik məktəb yaşlı uşaqların hərəki koordinasiya qabiliyyətinin formalaşması məsələsinin müasir vəziyyətinin araşdırılması;
- hərəki koordinasiya qabiliyyətinin daha səmərəli inkişaf, vasitə və metodlarının müəyyən edilməsi;
- kiçik məktəb yaşlı uşaqların karate vasitəsilə hərəki koordinasiya qabiliyyətinin formalaşması metodikasının işlənib hazırlanması;
- bu metodikanın səmərəliliyinin eksperimental yolla əsaslandırılması.

Bütün iş mərhələlərində elmi-metodik ədəbiyyatın təhlili həyata keçirilmişdir. Bu təhlil tədqiqat mövzusu üzrə elmi-metodik ədəbiyyatın öyrənilməsindən ibarətdir ki, bu da tədqiqatın metodoloji aparatının işlənilməsi üçün zəruridir.

Pedaqoji müşahidə pedaqoji eksperimentdən əvvəl və onun gedişatı prosesində həyata keçirilir. Eksperimentə qədər aparılan müşahidənin obyektini tədris məşğələlərinin məzmunu, yəni istifadə olunan tapşırıq və hərəkətlərin xarakteri və onların tətbiq metodikasının xüsusiyyətləri təşkil edir. Eksperimentin gedişatı əsnasında müşahidə obyektini xüsusi karate hərəkətlərinin və kiçik məktəb yaşlı uşaqların çevikliyinin inkişafına yönəlmiş mütəhərrik oyunların tətbiqi metodikası təşkil etmişdir.

Pedaqoji eksperiment keçirilməsi üçün professor V.İ.Lyax tərəfindən təklif olunan standartlaşdırılmış testlərdən istifadə edilmişdir (16). Çeviklik və koordinasiya bacarıqlarının müəyyən olunması üzrə testlər, fikrimizcə, kiçik məktəb yaşlı uşaqların cəldlik və çevikliyinin inkişaf səviyyəsini daha səhih müəyyən etməyə imkan verir.

Pedaqoji eksperimentin təşkili və keçirilməsi:

Birinci mərhələ (sentyabr–oktyabr 2016-cı il) Bakı şəhəri Binəqədi rayonu 182 saylı tam orta məktəb bazasında ibtidai siniflərdə və elə həmin məktəbin nəzdində fəaliyyət göstərən karate bölməsində aparılmışdır. Karate bölməsində məşğul olanların kontingentini 10 yaşdan 18 yaşadək uşaq və yeniyetmələr təşkil edirdi.

Eksperimentdə 10-11 yaşlı uşaqlar iştirak etmişlər. Cütlüklərlə seçim yolu ilə iki qrup təşkil olunmuşdur: eksperimental (15 nəfər) və yoxlama (15 nəfər). Qrupların fiziki hazırlıq səviyyəsi eksperimental qrupun lehinə bir qədər fərqli götürülmüşdür. Təlim dərs və dərsdənkənar formalarda həyata keçirilmişdir. Dərs formatında məşgələlər hərəsi 45 dəqiqə olmaqla həftədə iki dəfə, dərsdənkənar formatında məşğələlər davamiyyət iki akademik saat (90 dəqiqə) olmaqla, məktəbin idman zalında karate bölməsində həftədə bir dəfə keçirilirdi. Hər bir məşğələdə (baza hissəsində) dərsin ümumi vaxtının (45 dəqiqə) 28%-i karate üzrə kompleks hərəkətlərə və 72%-i isə fiziki tərbiyə üzrə məktəb proqramının yerinə yetirilməsinə ayrılırdı ki, bu da müvafiq olaraq 12,6 və 32,4 dəqiqə təşkil edirdi. Pedaqoji eksperimentin əvvəllərində ilkin test sınaqları keçirilmişdir və bu sınaqlara 3 yoxlama normativi daxil idi:

1) irəli üç mayallaq;

2) gimnastika skamyasında dörd dəfə dönmə;

3) bir ayaq üstə durma.

Test yoxlaması qrup şagirdləri arasında yarış formasında keçirilirdi.

Məşğələ metodikalarının əsas fərqli cəhəti ondan ibarət idi ki, eksperimental qrupda məşğələnin hazırlıq, əsas və yekun hissələrində xüsusi karate hərəkətlərindən istifadə olunurdu, yoxlama qrupunda isə təlim ümumi qəbul edilmiş metodikaya əsasən keçirilirdi, yəni akademik qrup şagirdlərinin hamısı üçün müxtəlif intensivli yüklərin nisbəti eyni idi.

Tədris prosesi Təhsil Nazirliyi tərəfindən təsdiq edilmiş proqram (kurikulum) əsasında həyata keçirilirdi.

Yoxlama qrupunda dərslərin ümumi vaxtının (45 dəqiqə) 28%-i karate üzrə kompleks hərəkətlərə və 72%-i isə bədən tərbiyəsi üzrə məktəb proqramının yerinə yetirilməsinə ayrılırdı ki, bu da müvafiq olaraq 12,6 və 32,4 dəqiqə təşkil edirdi.

Eksperimental qrup dərslərində uşaqlara Okinava Qodzyu-ryu məktəbində (daha çox akademik və metodiki cəhətdən işlənilmiş sayılır) əsas kimi götürülən karate-do üsulları və öyrənilmə prinsiplərini əks etdirən xüsusi seçilmiş proqram üzrə material verilirdi. Bu proqramın özünəməxsusluğu ənənəvi normativlərin olmamasından ibarətdir, material isə texniki hazırlıq səviyyəsinə uyğun olan bloklar üzrə pillə-pillə verilir.

Proqram materialı üç bölmədə verilir:

1) biliyin əsasları (nəzəri hissə);

2) karate elementli xüsusi tapşırıqlar (karateyə aid bütün texniki hərəktələrin adları yapon dilində verilir);

3) bacarıq və vərdişlər, fiziki keyfiyyətlərin inkişafı.

Karate elementli xüsusi tapşırıqlar bölməsində karateyə aid texniki hərəkətlər öyrənilir: duruşlar (xaçici daçi, xeysoku daçi, musubi daçi, dzenkutsu-daçi, kiba-daçi, kokutsu-daçi) və yerdəyişmələr; bloklar – "Uke Vadza" (age-uke, gedan-baray, uçi-ude-uke, soto-ude-uke, şuto-uke); əllə zərbələr – "Ate Vadza" (gyaku-dzuki, oy- dzuki, mae-tetsui-uçi, mavaşi dzuki, uraken-uçi); ayaqla zərbələr – "Geri vadza" (mae geri keage, yeko geri kekomi, mavaşi geri); kata (Taykiyeku şodan, Taykiyeku nidan, Xeyan şodan); qoxon-kumite (oy dzuki çudan, oy dzuki dzedan).

Bu bölmə öyrənilərkən əsasən aşağıdakı metodlar tətbiq edilir: şifahi – izah, hekayə, tətbiq sahəsi – əyani – nümayiş, göstərmə; ciddi reqlamentə salınmış təmrinlər – ümumilikdə və elementlər üzrə dəfələrlə təkralamaqla öyrənmə; oyun – cütlüklərdə duruş, bloklar və zərbələrin tətbiqi (bunkay, kumite).

Eksperiment aparanın diqqəti tədris və təlimin səmərəliliyinin məqsədyönlü şəkildə artırılmasına yönəlmiş olur.

İkinci mərhələdə (noyabr–dekabr) şagirdlərin nail olduqları hərəki keyfiyyətlərinin və orqanizmin funksional vəziyyətinin təkmilləşdilirməsi həyata keçirilir.

Üçüncü mərhələdə aparılan işlər (yanvar–mart) keçilmiş texnikanın möhkəmlənməsinə, şagirdlərin fiziki iş qabiliyyətinin və funksional vəziyyətinin səviyyəsinin artırılmasına yönəlir.

Sonuncu mərhələdə (aprel–may) yoxlama test sınaqların gedişatında əldə olunmuş pedaqoji eksperiment nəticələri xüsusi statistik metodlar vasitəsilə işlənilir və elmi məqalə şəklində tərtib olunur.

28.04.2017-ci il və 01.05.2017-ci li tarixlərini əhatə edən 1 ay ərzində keçirilmiş dərs məşğələlərinin sayı 15 olmuşdur. Təlimlər dərs formasında hərəsi 45 dəqiqə olmaqla həftədə 2 dəfə (bazar ertəsi, çərşənbə axşamı) və dərsdənkənar formasında 90 dəqiqə olmaqla həftədə 1 dəfə (cümə günü) aparılırdı.

Tərəfimizdən həyata keçirilmiş eksperimentin nəticələri statistik araşdırmaya cəlb olunmuşdur. Yoxlama və eksperimental qruplarda nəticə artım tempinin aşkar edilməsi məqsədilə həm 2016-cı ilin sentyabr, həm də 2017-ci ilin may aylarında üç sonuc üzrə əldə olunmuş məlumatların statistik təhlili aparılmışdır – irəliyə üç dombalaq, gimnastika skamyasında dönmələr və bir ayaq üzərində gözü qapalı şəkildə durma.

Hər bir ölçmə, dispersiya, orta kvadratik sapma, ölçü səhvləri, variasiya əmsalları, Styudent T-meyarları, korelyasiya əmsalları üzrə orta qiymət hesablanmışdır.

Pedaqoji eksperimentdən sonra qruplarda yoxlama ölçmələrindən sonra nəticələrin orta kəmiyyəti əhəmiyyətli dərəcədə fərqli olmuşdur ($P<0,05$).

Pedaqoji eksperimentin sonunda eksperimental qrup şagirdlərinin hərəki koordinasiya qabiliyyəti göstəriciləri əhəmiyyətli şəkildə artmışdır (bax: cədv.1).

Cədvəl 1

Hərəki koordinasiya qabiliyyətinin inkişafının müqayisəli təhlili

Göstəricilər	x±δ				Artım %-i	
	İlkin məlumatlar		Son məlumatlar			
	Eksper.	Yoxl.	Eksper.	Yoxl.	E	Y
İrəli üç mayallaq	5,01±0,10	5,91±0,32	4,55±0,10	5,59±0,32	9	5
Gimnastika skamyasında dörd dönmə	15,7±0,30	16,6±0,18	14,8±0,30	16,3±0,18	5,7	1,8
Bir ayaq üstə durma	34,2±4,45	31,2±4,41	47,1±3,82	36,2±4,33	37	16
Qruplarda orta artım %-i					17	7

Aparılmış tədqiqatın nəticələri aşağıdakı yekun müddəalar irəli sürməyə əsas verir:

- Elmi-metodik ədəbiyyatın təhlili əsasında tərəfimizdən aşkarlanmışdır ki, çeviklik göstəriciləri aşağıdakılar sayılır: mənimsənilən hərəki tapşırığın koordinasiya mürəkkəbliyi; həmin hərəkətin məkan, zaman, qüvvə, ritmik səciyyələrinin dəqiq yerinə yetirilməsi və yeni hərəkətin mənimsənilməsi üçün zəruri olan və dəyişilən şəraitə müvafiq hərəki fəaliyyətin dəyişdirilməsinə lazım olan vaxt (yəni mürəkkəb hərəki reaksiyanın vaxt kəmiyyəti);
- Çevikliyin inkişaf vasitə və metodları yeni hərəkətlərin sistematik şəkildə öyrənilməsindən və anında hərəki fəaliyyəti yenidən qurmağa yönələn fiziki hərəkətlərin (idman oyunları və s.) tətbiqindən ibarətdir;
- Şərq əlbəyaxa döyüş növlərinin planlı şəkildə tətbiqi metodikası hər dərsdə ümumi vaxtın 28%-nin karate üzrə kompleks hərəkətlərin və 72%-nin məktəb proqramının yerinə yetirilməsini nəzərdə tutur ki, bu da müvafiq olaraq 12,6 dəq. və 32,4 dəq. təşkil edir;
- Əldə olunmuş məlumatlar belə nəticəyə gəlməyə imkan verir ki, məktəb yaşlı uşaqların fiziki tərbiyəsi sistemində şərq əlbəyaxa döyüş növlərindən istifadə şagirdlərin hərəki koordinasiya bacarıqlarının müsbət yöndə dəyişməsini təmin edir, ilkin göstəricilərlə müqayisədə 17% artım müşahidə olunmuşdur ($P<0,05$);
- Məktəb bədən tərbiyəsində şərq əlbəyaxa döyüş növü olan karatenin tətbiqi eksperimental qrupda hərəki koordinasiya qabiliyyəti göstəricilərinin statik səhih artımı göstəricilərini əldə etməyə imkan vermişdir, yoxlama qrupu ilə müqayisədə yekun sonuclar orta hesabla 10% artıq olmuşdur.

Ədəbiyyat

1. Həsənova Z.A., Cəfərov Q.M. İdmançı hazırlığının əsas cəhətləri və idman məşqinin xüsusi prinsipləri. Bakı, 1992.-39 s.
2. Nəsrullayev M., Hüseynov E., Əliyev İ., Nuriyev Y. Bədən tərbiyəsi nəzəriyyəsi və metodikası (Dərs vəsaiti). «Araz» nəşriyyatı, Bakı-2012, -372 s.
3. Rzayeva Z.H., Cəfərov Q.M. Bədən tərbiyəsi nəzəriyyəsi və metodikası (dərslik). Bakı, 2004.-182 s.
4. Salahov T.O., Əkbərov R.A. Karate idman növündə təlim-tədris məşqinin keçirilmə xüsusiyyətləri // Humanitar elmlərin öyrənilməsinin aktual problemləri. Ali məktəblərarası elmi məqalələr məcmuəsi. № 4/2016.- Bakı: Mütərcim, 2016.-312-317 s.
5. Ашмарин Б.А., Теория и методика физического воспитания. М.: Физкультура и спорт, 1990 г. 235с.
6. Бишол М. Окинавское каратэ: учителя, стили, тайные традиции и секретная техника школ воинского искусства / Пер. с англ. А. Кратенкова. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 1999. 304 с.
7. Вихман В.Д. Школа каратэ-до. Издание 2-е. М.: 1988. 304 с.
8. Горевалов И.И. Практические рекомендации по каратэ. М.: 1991. 276 с.
9. Гилби Д.Ф. Секреты боевых искусств. М, 1991. 314 с.
10. Гобик М.А., Спортивная метрология. М.:Физкультура и спорт, 1988. 127с.
11. Долин А.А., Попов Г.В. Традиция воинских искусств. М: 1995. 385 с.
12. Есио Сидзато, Каратэ Годзю-рю. Харьков СПДФЛ, 2006. 240 с.
13. Иванов-Катанский С. Комбинационная техника каратэ. М.: 1999. 565 с.
14. Кабанов А.В., Сидоров А. А. Каратэ-до. М., 1990. 94с.
15. Кофман П.К., Настольная книга учителя физической культуры. М.: Физкультура и спорт, 1998. 146 с.
16. Лях В.И., Тесты в физическом воспитании школьников. М.: Физкультура и спорт, 1998. 204с.
17. Матвеев Л.П., Теория и методика физической культуры. М.: Физкультура и спорт, 1991. 211с.
18. Разумов А.Н. Техника и тактика самообороны, М.: 1991. 135с.
19. Харре Л., Учение о тренировке. М.: Физкультура и спорт, 1971. 107с.

Т.О.Салахов, Р.А.Акперов, М.С.Алыев

Воспитание двигательно-координационных способностей у младших школьников на занятиях каратэ

Резюме

Актуальность выбранной темы работы заключается в том, что формирование двигательно-координационных способностей является важным элементом формирования здорового человека, т. к. координационные способности напрямую связаны с работой центральной нервной системы. Важным периодом формирования двигательно-координационных способностей является младший школьный возраст, формирование координационных способностей может осуществляться только при занятиях физическими упражнениями.

В результате проведенного обучающего эксперимента, целью которого было развитие двигательно-координационных способностей на занятиях каратэ у детей 10-11 лет, был получен положительный результат увеличения уровня координации в исследуемой группе.

T.O.Salahov, R.A.Akbarov, M.S.Aliyev

Education of motor-coordination abilities at younger school students on karate classes

Summary

Actuality of the chosen theme of the work is that, the formation of a healthy person, because motor-coordination abilities are directly related to the work of the central nervous system. An important period in the formation of motor-coordination abilities is the junior school age, the formation of coordination abilities can be carried out be carried out only exercise only when exercising.

As a result of the training experiment, conducted, the aim was to develop motor-coordination abilities at the karate lessons at the age of children 10-11 years, was got positive result increase level coordination in research group.

Rəyçi: ped.f.d., prof. Q.M.Cəfərov

Redaksiyaya daxil olub: 10.10.2017

A.E.SALAMOVA
e-mail: aygul_salamova@mail.ru

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti (Şəki filialı)
(Şəki şəh., M.Rəsulzadə küç., 305)

AİLƏ DRAMI - BOŞANMA SOSİAL-PSİXOLOJİ PROBLEM KİMİ

Açar sözlər: *ailə, boşanma, konflikt, xəyanət, hörmət*
Ключевые слова: *family, divorce, conflict, betrayal, respect*
Key words: *семья, развод, конфликт, предательство, уважение*

İnsan özünü dərk etməyə başlayan andan psixikasının şüuraltı təbəqəsinə gələcəkdə xoşbəxt ailə sahibi olması ilə əlaqəli layihəni özündə əks etdirən proqramlaşma yerləşdirir və zaman-zaman bu proqramda müəyyən düzəlişlər, dəyişikliklər edir. İnsanın emosional sferası ilə bağlı olan şüuraltı təbəqədə ailə həyatı ilə bağlı xülyalar, xəyallar, arzular get-gedə çoxalır və daha da təkmilləşir (4, s.5).

Keçmişdən bəri hər kəsin həyatında önəmli məqamlardan biri ailə həyatıdır. Zamanı gəldiyində insanlar özünə ömür yoldaşı olduğuna əmin olduqdan sonra həyatlarını birləşdirməyə qərar verirlər. Bu yolda valideynlər gənclərin ən böyük dayağı olmalı, onların düzgün qərar vermələrinə çalışmalı, dəstək olmalıdır.

Ailə həyatı qurmağı düşünən hər bir gənc gözəl günlərin xəyalını qurar, xoşbəxt, uzunömürlü bir ailəyə sahib olacağını ümid edər. Həqiqətən də necə deyərlər, "heçkəs boşanmaq üçün evlənməz".

Toplumun hüzuru və gözəllikləri ailədən başlayır. Ailənin hüzuru və gözəlliyi isə ər və arvadın ünsiyyətinə və qarşılıqlı anlaşmasına bağlıdır. Bu bağları qoparan, bağlılıqları məhv edən və ailə nurunu söndürən fəlakətlərin səbəblərini bilmək olduqca əhəmiyyətlidir. Çünki problemi dəqiq görmək məsələnin tam yarısını həll etməkdir.

Boşanmalar öncə fikir və düşüncələrdəki boşluqlardan başlayır. Bu boşluqlar daha sonra günlər, aylar keçdikcə fikirlərdən davranışlara, hərəkətlərə, oradan da həyat tərzinə sirayət edir.

Boşanma - evli tərəflər arasında ailə ilə bağlı və qanunla nəzərdə tutulan məsuliyyətlərə son qoyulmasıdır. Bu proses ailənin dağılması kimi də tanınır. Boşanma - qarşılıqlı sevgiyə, güvənə, xoşbəxtlik gözləmələrinə əsaslanan nikahdan narazılığın hüquqi forma almış ifadəsidir. Boşanma - sosial bəla, nikah bağlarının qopması, sevginin nifrətlə əvəzlənməsi, məhəbbətin kinlə üzləşməsi, övladların pərişanlığı və psixoloji gərginlikdir. Boşanma - ailədəki etibarın itməsi, etimadın yox olması, sədaqətin tükənməsi, müqəddəs birliyin dağılması, ümidlərin sarsılması və həyatın iztirablarla dolmasıdır (3, s.93).

Ailə həyatı dövründə boşanma hallarının baş vermə riski fərqlidir. Nikahın birinci ilində bu göstərici 3,6%, 2-ci ilində 16%, 3-4-cü ilində 18%, 5-9-cu ilində 28%, 10-19-cu ilində 22%, 20-ci ilində və sonrakı dövrdə 12,4%-ə bərabər tutulur. Boşanmaların mütləq əksəriyyəti 18-35 yaşlar dövrünə təsadüf edir (2, s.360).

Hər bir şeyin səbəbi olduğu kimi, boşanmanın da ciddi səbəbləri vardır. Boşanmalara və ailənin dağılmasına gətirib çıxaran səbəbləri maddi-məişət problemləri, şəxsi münaqişələr və xarici təsirlər kimi qruplaşdıra bilərik.

Maddi-məişət problemləri ailənin yaşayış tərzi ilə bağlı meydana çıxan müxtəlif çətinlikləri özündə əks etdirir. Yaşayış şəraitinin ağırlığı, tərəf müqabillərindən birinin ailə təsərrüfatını idarə etmək istəməməsi və ya bunu bacarmaması, maddi təminatın olmaması, iş yeri tapa bilməmək və digər müvafiq problemlər ailənin dağılmasına səbəb olan mənfi amillərdən sayılır. Bu problemlərin davamlı xarakter alması ağır maddi-mənəvi sıxıntılar doğurur.

Bu vəziyyət son nəticədə ailədə ciddi fikir ayrılığının və kəskin münaqişələrin yaranmasına, ailənin ciddi böhran yaşamasına səbəb olur. Bəziləri bu böhrandan çıxış yolu taparaq ailə həyatını məcrasına qaytarmağa nail olsalar da, digərləri öz həyat yoldaşından ayrılmağı üstün tuturlar.

Bir çox hallarda şəxsi münaqişələr ailələrin dağılmasında həlledici təsirə malik olur. İlkin sevgi hissinin itirilməsi, həyata fərqli baxışlar, kobudluq, qısqanclıq, şübhələr, inamsızlıq zəminində yaranan şəxsi ziddiyyətlər ailə həyatına olduqca mənfi təsir göstərir. Kobudluq, saymamazlıq və hörmətsizlik sadalanan amillər sırasında aparıcı yer tutur. Bu amillər də nəticədə ailədə qarşılıqlı laqeydliyə, yadlaşmaya gətirib çıxarır.

Ailə adlanan məfhumda önəmli faktorlar mövcuddur. Burada sevgi nə qədər vacib rol oynasa da, hörmət etmək bütün hallarda vacib olduğu kimi ailədə də ən vacib amildir. Bu daha çox bir-birinin fikirlərinə hörmət etmək deməkdir. Əgər bir məsələdə fikirlər fərqlidirsə, bu zaman ortaq qərara gələrək problem yaratmağın qarşısını almaq olar. Həqiqətən də birinin fikrinə hörmət etmək o şəxsin sevgisini qazanmaq üçün mühüm amildir. Ailə daxilində baş verən bütün anlaşılmazlıqlar fikirlərin fərqli olması ilə başlayır.

Qadınlar, adətən, həyat yoldaşları ailəyə soyuq yanaşdıqda, içkiyə qurşandıqda, narkotik vasitələrə aludə olduqda, bu və ya digər səbəblərdən ailə məsuliyyətini daşımaq iqtidarında olmadıqda boşanmaya əl atırlar. Belə hallarda qadının ailədə zorakılığa məruz qalması, şəxsi ləyaqət hissinin tərəf müqabili tərəfindən alçaldılması onu bu addımı atmağa vadar edir.

Kişilərin qadınların kobud və məsuliyyətsiz davranışına münasibəti isə tamam fərqli məzmuna malikdir. Hər bir kişi bunu özünə qarşı olan hörmətsizlik, inamsızlıq, saymazlıq kimi dəyərləndirir. Burada xarakterlərin toqquşması amili də özünəməxsus rol oynayır. Bu amil kişilər üçün daha böyük əhəmiyyət kəsb edir. Çünki, xarakterlərindən asılı olmayaraq, ailədə tərəf müqabilinin onunla hesablaşması hər bir kişi üçün başlıca şərtdir.

Ailənin dağılmasına təsir edən xarici amillərə gəldikdə, burada xəyanət, tərəf müqabillərindən birinin həyat yoldaşına emosional-hissi münasibətinin dəyişməsi və ya yeni ailə qurmaq təşəbbüsü, valideynlərin, bir sıra kənar şəxslərin ailə həyatına müdaxilə etməsi xüsusi yer tutur. Bunların içərisində xəyanət aparıcı amil hesab olunur. Bir qayda olaraq, tərəf müqabillərindən birinin öz həyat yoldaşına xəyanət etməsi onların münasibətlərində olan natamamlığı, gizli yadlaşma meylini aşkara çıxarır. Psixoloqlar xəyanətin laqeydlik, inciklik və peşmançılıq hissini qüvvətləndirdiyini xüsusi vurğulayırlar. Ailədə xəyanətə uğrayanlar gec-tez bundan xəbər tuturlar və bu zaman dərin emosional-psixoloji sarsıntı keçirirlər. İstər qadının, istərsə də kişinin xəyanətindən asılı olmayaraq o, ailəni dağıdır. Onu bağışlamaq və ya bağışlamamaq insanın özündən, həyat şəraitindən və s. asılıdır.

Xəyanətə heç də əxlaqsızlıq kimi baxmaq olmaz. Əgər ailədə tez-tez təkrarlanan qeyri-normal münasibətlər, şübhələr, qısqanclıq, qalmaqallar mövcuddursa, xeyirxahlıq, mehribanlıq, qayğı, qarşılıqlı anlaşma, hörmət, kədərə şəriklik, ən nəhayət sevgi yoxdursa, bu tərəflərdən birinin bu boşluğu kənarda olan başqa bir adamda axtarmağa təhrik edir (2, s.362).

Son dövrlərdə xəyanətlərin artma səbəblərindən biri də cəmiyyətdə maddi dəyərlərə üstünlük verilməsidir. Bu sırada internetin və sosial şəbəkələrin də böyük təsirə malik olduğunu vurğulamaq olar. İnternet, telefon, televerilişlər, məşhur ailələrin, gözəl qadınların şəxsi həyatı da ailələri xəyanətə sürükləyən səbəblərdir.

Beləliklə, istər qadının, istərsə də kişinin xəyanəti ailədə dərin böhrana, qarşılıqlı inam hissinin itməsinə, ailənin dağılmaq təhlükəsi ilə üz-üzə qalmasına səbəb olur.

Bəzən valideynlərin gənclərin ailə həyatına kobud müdaxiləsi çox zaman mənfi fəsadlarla müşayiət olunur. Bu müdaxilə mənfi kənar təsirlə tamamlandıqda ailələrin mövcudluğu təhlükə qarşısında qalır. Bəzən gənc ailələrin ayaq tutub yeriyə bilməməsinin, başqa sözlə, həyatın ilkin sınaqlarından çıxmamasının günahkarı məhz valideynlər olur.

Evlilikdən boşanmaya keçid prosesi çətin və stresslidir. Təbii ki, bir evliliyi sona çatdırmaq həm tərəflər, həm də uşaqlar üçün çox çətindir. Bu dövrdə ər-arvad arasındakı nifrət və

düşmənçilik hissinin ön plana keçib istiqamətləndirici xarakter alması, xüsusən də qarşı tərəfə zərər vermək üçün uşaqlardan bir vasitəçi kimi istifadə edilməsi bu prosesdəki ən böyük təhlükə və uzun müddət bərpası olmayan sarsıdıcı, böyük travmaların yaradıcısına çevrilir. Bəzi valideynlər isə evliliklərini uşaqlarına görə davam etdirdiklərini bildirirlər, ancaq uşaqlarını mütəmadi olaraq gərginlik altında saxladıqlarını unudurlar (1, s.18).

Ailənin dağılması nəticəsində valideynlərindən birini itirən uşaqlar öz həmyaşıdlarının zorakı təzyiqləri ilə daha tez-tez üzləşirlər ki, bu da uşaq və yeniyetmələrdə nevrotik pozulmalara səbəb olan amil kimi qiymətləndirilir. Ailələrin dağılmaması, uşaqların psixoloji cəhətdən zərər görməməsi üçün vacib tədbirlər görülməlidir. İlk öncə tərəflərin hər ikisinin səhvlərini və doğrularını ayırd edə bilməsi üçün psixoloqa müraciət etmələri işin daha tez nəticələnməsi üçün müsbət addımdır. Yaşanmış bütün hadisələr hər ikisində öz təsirini buraxdığı kimi təkrar ailəsini bərpa etmək istəməsində tərəddüdlərə səbəb olacaq. Yaşanan bütün hadisələr təkrarən gözdən keçirilməli, ortaya çıxan narazılıqların həlli yolunu axtarmaq, gənclərin bir-birinə olan sevgi və hörmətini yenidən qazanması üçün hər ikisi çalışmalıdır. Ailənin yenidən bir arada olması, bərpası üçün övladlar xüsusi rol oynayır. Hər iki tərəf uşaqlarla daha çox vaxt keçirməli, problemlərini uşaqlarının gələcəyindən üstün tutmamalıdır.

Bildiyimiz kimi, hər bir boşanma nəticəsində cəmiyyətə yeni, natamam ailə daxil olur, cəmiyyətdə assosial davranışlı, destruktiv hərəkətlərə meyilli yeniyetmələrin və törədilən cinayət hallarının sayı artır. Bu isə öz növbəsində cəmiyyətin həyatı üçün əlavə çətinliklər yaradır (2, s.360).

Ailə quran gənclər bir-birini anlamağa çalışmalı, kompromisə getməyi bacarmalıdır ki, gələcək ailələrimiz uzunömürlü olsun, boşanmaların statistikası aşağı səviyyəyə ensin və cəmiyyətə istər fiziki, istər psixoloji cəhətdən sağlam ruhlu övladlar bəxş etsin.

Ədəbiyyat

1. Ailəm jurnalı, 2009
2. Çələbiyev N.Z. Ailə psixologiyası. Bakı: Mütərcim, 2015
3. Hacıbəyli A. Səadət ocağı-ailə. Bakı, "Nurlan" nəşriyyat-poliqrafiya mərkəzi, 2013
4. Qurbanova L.M. Ailənin psixoloji problemləri və həlli yolları. Sumqayıt, "Bilik" nəşriyyatı, 2012

А.Э.Саламова

Семейная драма - развод как социально-психологическая проблема

Резюме

Семья должна строиться на прочной основе как основа общества. Он укрепляется, когда он построен на принципах высокой моральной подготовки, психологического, физиологического, самоуважения, взаимного уважения и любви, ответственности, семейных прав и обязанностей и других аспектов. В таком случае развод не может быть основанием для развода.

A.E.Salamova

Family drama - divorce as a socio-psychological problem

Summary

Family should be built on a solid foundation as a core of society. It is strengthened when it is built on the principles of high moral training, psychological, physiological, self-respect, mutual respect and love, responsibility, family rights and responsibilities and other aspects. In such a case, divorce can not be the basis for divorce.

Rəyçi: dos. N.Z.Çələbiyev

Redaksiyaya daxil olub: 29.11.2017

Y.B.SƏMƏDOV
pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru, dosent

Z.İ.QƏHRƏMANOVA,
A.K.CƏFƏROVA

Azərbaycan Dövlət Bədən Tərbiyəsi və İdman Akademiyası
(Bakı şəh., F.Xoyski pr, 98)

BAĞÇA YAŞLI UŞAQLARDA GİGİYENİK VƏRDİŞLƏRİN FORMALAŞDIRILMASI

Açar sözlər: *uşaq bağçalarında, gigiyenik qaydalar, idman geyimi.*
Ключевые слова: *десткие сады, гигиена правила,спортивная одежда.*
Key words: *kindergartens, hygieneis rules, sports costumes.*

Məktəbəqədər yaşlı uşaqların intellektual, fiziki və psixoloji inkişafının, onların şəxsiyyətinin hərtərəfli formalaşmasının və məktəbə hazırlanmasının təmin edilməsi, uşaqların yaradıcılıq mühitində böyüməsi üçün zəruri şəraitin yaradılması prioritet istiqamətlər sırasındadır. Uşaq bağçalarında 1-2 və 2-3 yaşlı körpələr, 3-4 yaşlı orta, 4-5 yaşlı böyük və 5-6 yaşlı məktəbə hazırlıq qruplarında uşaqlara yaşlarına uyğun təlim keçirilir. Məktəbəqədər təhsil müəssisələri uşağın mədəni-estetik inkişafına təsirsiz ötüşmür. Əsas yaş dövrü 3-4 yaş arasıdır. Uşaqları bağçaya göndərdikdə nələrə diqqət yetirməl: Uşaqlara rahat geyimlər geyindirmək, bir neçə dəst dəyişək paltar vermək, yatmaq üçün ayrı bir dəst paltar qoymaq,qızlar üçün daraq, rezin qoymaq. Xüsusən də uşaqlara rahat geyimlər alınması vacibdir.Geyimlərin materialı da uşaq dərisinə zərər verən materiallardan olmaması vacib şərtlərdən biridir. Bunların hamısı gigiyenaya təsir edən əsas amillərdir (1).

Uşaq bağçalarında gün rejimində keçirilən bədən tərbiyəsi-sağlamlıq tədbirlərinin gigiyenik cəhətləri ön plana çəkilməlidir. Bu məqsədlə aşağıdakılara xüsusi diqqət yetirilməlidir:

1. Səhər gimnastikasının gigiyenası;
2. Fiziki tərbiyə məşğələlərinin gigiyenası və uşaqlarda gigiyenik vərdişlərin formalaşması;
3. Bağçanın gün rejimində keçirilən tədbirlərin gigiyenası və s.

Məlum olduğu kimi, gün rejimində keçirilən tədbirlər orqanizmi möhkəmləndirir, uşaqların gücünü, dözümlüyünü (bu və ya digər mürəkkəb fiziki hərəkətlərə qarşı) artırır, onların digər dərslərdə fəal iştirak etmələrinə böyük kömək göstərir. Habelə uşaqların orqanizmində olan yorğunluğu, süstlüyü aradan qaldırmaqda və yaxud onların əmək qabiliyyətinin tezliklə bərpa olunmasında bu tədbirlərin əvəzsiz rolu vardır.

Bu işin səmərəli təşkil olunması üçün tərbiyəçi müəllimələr hər gün səhər tezdən saat 7,OO radələrində bağçada olmalı və gələn uşaqların paltarlarını (palto-plaşlarını) bağçanın girəcəyində qardiroba verməsini təmin etməlidir. Yalnız bundan sonra onları bağçanın həyətində hər qrupa məxsus olan xətt üzrə düzməli. Təxminən məşğələlərə 20 dəqiqə qalmış səhər gimnastikası başlanır, 8-10 hərəkət verməklə məşğələni başa çatdırmalı. Əlbəttə, müəllimlər çalışmalıdırlar ki, hərəkətlər sadə olsun, uşaqlar çox yük alıb tərləməsinlər.

Hərəkətlər başa çatdıqdan sonra uşaqlar (qruplar üzrə) sıra ilə bağçaya daxil olurlar.

Uşaqlarlar fiziki tərbiyə ilə məşğul olarkən gigiyenik qaydaları daim diqqət mərkəzində saxlamalı. Çalışmaq lazımdır ki, uşaqlar qalın geyimdə olmasınlar, ayaqqabıları yüngül olsun.

Oyunlara gəldikdə isə bunların hamısını açıq havada keçirilmnəsi nəsləhətdir. Aydın məsələdir ki, uşaqların oyun zamanı paltarları qalın olarsa, onlar tez yorular, tərləyər və xəstələnərlər. Bu da gigiyenik qaydaların pozulmasına gətirib çıxarar. Çünki bədən tərləyən

zaman uşaqlara tez soyuq dəyir. Ayaqqabılar rahat və yüngül olmalıdır ki, oyun zamanı maneçilik törətməsin.Təcrübə göstərir ki, məşğələlər açıq havada keçirildikdə orqanizmdə olan qanın tərkibinin oksigenlə təmin olması yaxşılaşır. Mərkəzi sinir sistemi fəallaşır, ürək-qan damar sisteminin fəaliyyəti yaxşılaşır.

Məşğələlərdə gigiyenik vərdişlərin formalaşdırılması dedikdə, birinci növbədə idman salonu və idman meydançasının gigiyenası, ilk növbədə uşaqların fiziki tərbiyə dərslərində gigiyenik qaydalardan necə istifadə etmələri nəzərdə tutulur.

Ən əvvəl müəllim bütün uşaqların fiziki tərbiyə məşğələlərinə idman geyimində gəlməsini təmin etməlidir. Eyni zamanda hər uşağın sabun və dəsmal gətirməsi də unudulmur. Məşğələyə başlamazdan əvvəl uşaqlar hamısı bir nəfər kimi idman geyimində salona daxil olurlar. Salona daxil olan hər bir uşağın ayaqqabılarına nəzər salınmali, bütün uşaqlar bilməlidir ki, fiziki tərbiyə məşğələsinə geyindiyi ayaqqabı və idman geyimi təmiz olmalıdır. İdman geyimi həftədə bir dəfədən az olmayaraq yuyulmalı və ütülənmiş vəziyyətdə olmalıdır. Corablar isə hər bir məşğələdən sonra yuyulmalıdır.

Məşğələyə başlamazdan əvvəl idman salonunun havası dəyişdirilməlidir. Keçiriləcək dərsin mövzusuna müvafiq idman alətlərinin təmizlənməsinə və sazlanmasına nəzarət yetirilməlidir.

İdman geyimlərinin ilin fəsillərinə uyğunluğu da gigiyenik cəhətdən az əhəmiyyət kəsb etmir. Ona görə də müəllim çalışmalıdır ki, uşaqlar isti vaxtlarda pambıq parçadan hazırlanmış idman geyimində olsun, ayaqqabıları yüngül, corabları yun olsun. Bu, dərs zamanı ayağın tərləməsinin qarşısını alır, yəni ayaq tərlədikdə tər coraba hopur, ayağın quru olmasına, iylənməsinə, xəstələnməməsinə bir növ normal şərait yaradır.

Oyun zamanı uşaqların tərləməsinə yol verilməməli, uşaqlara başa salmaq lazımdır ki, gigiyenanın ən mühüm şərti bədəni təmiz saxlamaqdır. Onlara məsləhət görülməlidir ki, fiziki tərbiyə məşğələlərindən sonra imkan daxilində yuyunsunlar və ya duş qəbul etsinlər (uşaq bağçalarında bunun üçün müvafiq şərait olmadığından uşaqlar bu işi evdə görməlidirlər). Bəzən də uşaqlar yuyunduqdan sonra yaxşı qurulanmırlar. Onlar bilmirlər ki, isti və ya soyuq su buxarlandıqda insan dərisinə soyuqluq verir. Bu da öz növbəsində soyuqdəymə xəstəlikləri ilə nəticələnir. Bunun üçün də yuyunduqdan sonra bədəni dəsmalla yaxşı-yaxşı qurulamaq lazımdır.

Məşğələlərdə uşaqlara başa salmaq lazımdır ki, gigiyenik tələbi ödəyən ayaqqabı ayağı çirklənmədən, mexaniki zədə almaqdan, soyuqdan və rütubətdən qoruyur. Ayaqqabının forması ayağın formasına uyğun olmalıdır. Dar ayaqqabı ayağı sıxır və qan dövranını pozur.

İdman geyiminin normal olmaması da uşaqların fiziki hərəkətlərinə maneçilik törədir. Dar idman geyimi bədəndə sürtünmə əmələ gətirir, orqanizmdə xoşagəlməz qıcıqlar yaradır. Bütün bunlara düzgün əməl olunması üçün valideynlərlə idman geyiminin gigiyenası haqqında geniş söhbətlər aparmaq və uşaqlara müvafiq məlumat verilməlidir.

Bununla yanaşı, uşaqlara başa salmaq lazımdır ki, onlar dişlərinin, bədəninin və geyiminin təmizliyinə də xüsusi fikir verməli, əmək və istirahət rejiminə düzgün riayət etməlidirlər. Papiros çəkmək, spirtli içkilərdən istifadə etmək gigiyenik vərdişlərlə bir araya sığmır və mümkün qədər onlardan uzaq olmaq lazımdır.

Gigiyenanın ən mühüm bölmələrindən biri də şəxsi gigiyenadır. Bu, hər bir adama tədbirlər kompleksidir. Əgər uşaq cəmiyyətin sağlam və normal üzvü olmaq istəyirsə, bu tədbirlərə ən kiçik yaşlardan başlayaraq, bütün ömrü boyu əməl etməlidir.

Uşaqlara başa salmaq lazımdır ki, bədən tərbiyəsi və idman sağlamlığın qorunması və möhkəmləndirilməsi üçün mühüm amildir. O, orqanizmin fəallığını artırır, yorğunluğu, süstlüyü aradan qaldırır. Belə ki, mərkəzi sinir sisteminin tonusunu artırır, daxili orqanların, ilk növbədə isə ürək-damar sisteminin iş fəaliyyətini yaxşılaşdırır.

Bədən tərbiyəsi ilə idmanın tərbiyəvi əhəmiyyəti əvəzsizdir. Onunla müntəzəm məşğul olmaq üçün müəyyən iradi qüvvə tələb olunur. İdman sayəsində insan yerinə yetiriləcək

hərəkətlərin vaxtını düzgün hesablamaq, vaxtdan səmərəli istifadə etmək, hərəkətləri dəqiq yerinə yetirmək vərdişlərinə yiyələnir.

Uşaqlara başa salmaq lazımdık ki, fiziki tərbiyə ilə hər gün məşğul olmaq lazımdır. Bu işə yataqdan qalxdıqdan 10-15 dəqiqə sonra otağın havasını yaxşıca tdəyişməklə başlamaq məsləhətdir. Hərəkətlərin yerinə yetirilməsi müddəti 15-20 dəqiqədən artıq olmamalıdır. Hərəkətlər yerində addımlamaq, yüngül yeriş, qaçışla başlanır, əl-qol, gövdə və qıçların hərəkətləri ilə məhdudlaşdırılır. Hər gün hərəkətlər bir qədər mürəkkəbləşdirilə bilər. Normal tənəffüs hərəkətlərinə diqqət yetirilməlidir.

Aydın məsələdir ki, hərəkətlərdən sonra yorğunluq halları, nəbzin tez-tez vurması baş verir. Bunun üçün müxtəlif məşğələ formasından istifadə etmək olar. Məsələn, gərilmək, dartınmaq, irəliyə, geriyə, yanlara əyilmələr, bədənin dairəvi hərəkətləri, yerindən hündürlüyə və uzununa yüngül tullanmalar, yüngül yeriş və qaçış hərəkətlərindən istifadə etmək olar.

Hər gün yerinə yetirilən hərəkətlər 4-6 kompleksdən ibarət olmalıdır. Hər bir hərəkət öz mürəkkəbliyinə görə 6-8 dəfə təkrar edilməlidir. Seçilən hərəkətlər tənəffüsü gərginləşdirən xarakterli hərəkətlər olmamalıdır. Hərəkətlər yüngül idman paltarında yerinə yetirilməlidir.

Hərəkətləri səlist və düzgün yerinə yetirmək üçün hər cür şəraiti qabaqcadan yaratmaq lazımdır. Döşəməyə salınan xalça və sair köməkçi vəsaitlərin hamısı təmiz və səliqəli olmalıdır. Əks halda xəstəliktörədici mikroorqanizmlər (mikroblar, bakteriyalar, viruslar, göbələk və s.) tərəfindən müxtəlif xəstəliklərə məruz qalmaq olar. Bu da haqqında danışdığımız gigiyenik qaydalara düzgün əməl olunmasını poza bilər.

Həm fiziki tərbiyə məşğələlərində, həm də müxtəlif formalarda təşkil olunan sinifdənxaric məşğələlərdə uşaqlara başa salmaq ki, mikroorqanizmlərin çoxunun həyat fəaliyyəti zəhərlidir, zəhərlənmə törədir. Bakteriya və virusların hamısı infeksiya xəstəlikləri törətmir. Belə ki, orqanizm bunların çoxunun ona daxil olmasından yaxşı qorunur. Lakin mikroorqanizmlərin əksəriyyəti orqanizmə keçərək, orada çoxala bilir. Buna cavab olaraq, orqanizm müdafiə vasitələrini səfərbər edir, bunun təsiri altında mikrobları məhv edən törədicilər çoxalır, xəstə sağalır. Lakin bir sıra mikroorqanizmlər vardır ki, insan onlarla sərbəst mübarizə aparmağı bacarmır. Onlar xüsusilə ağır infeksiya xəstəlikləri törədir ki, bu xəstəliklər yalnız tibbi müdaxilə yolu ilə aradan qaldırılır.

Daha sonra onlara aydınlaşdırılmalıdır ki, dəri və selikli qişalar yad cisimlərin orqanizmə keçməsinin qarşısını alan təbii maneədir.

Sağlam uşaqların dəri səthində və selikli qişalarında sağlamlıq üçün faydalı olan bəzi bakteriyalar yaşayır. Onlar orqanizmin daxilinə keçməyərək, dəri və selikli qişanın ifrazı ilə qidalanırlar. Bununla bərabər, bakteriyalar bədənin səthinə düşən xəstəlik törədən mikroorqanizmlərə məhvedici təsir göstərir. Orqanizm zəiflədikdə faydalı bakteriyaların qoruyucu fəallığı azalır. Bəzən onlar bütövlükdə məhv olur. Bu zaman dəri və selikli qişada zərərli mikroorqanizmlər sürətlə inkişaf edir, orqanizmə yayılır və müxtəlif xəstəliklər törədir.

Tənəffüs yolları, həzm sistemi, sidik ifraz edən orqanlar və cinsiyyət orqanları özlərində külli miqdarda mikroorqanizmləri saxlama qabiliyyətinə malikdir. Selikli qişalar həmişə ifraz etdikləri seliklə islanır və heç zaman qurumur. Bu da orqanizmin sağlamlığını göstərir. Selik vasitəsilə orqanizmdən müxtəlif maddələr - toz, mikroblar və orqanizmə lazım olmayan qan və turşular xaric olunur.

Məşğələ prosesində və digər tədbirlər zamanı bütün bunları şagirdlərə ətraflı izah etməklə yanaşı, onlarda gigiyenik vərdişlərin formalaşmasına da xüsusi fikir verilir

Uşaq və yeniyetmələr hər gün meyvə, tərəvəz, vitaminlərin daşıyıcıları olan göy soğan, müxtəlif göyərtilər, ağ turp, kələm, əti əvəz edən və yerini verən pendir, kəsmik yeməlidirlər.

Fiziki tərbiyə hormonik fiziki inkişafa təkan verir, dözümlülüyü tənzimləyir, baş-beyin tonusunu yüksəldir, insanda yaxşı emosiyalar yaradır.

Uşaqlar və yeniyetmələrin hər bir günü səhər 15-20 dəqiqəlik gimnastika ilə başlanmalıdır. Dərs və dərnəklərdə məşğul olanda pəncərələr açıq olmaq şərti ilə, uşaqlar 1-2 dəqiqə id-

man hərəkətlərini etməlidirlər. Tənəffüs vaxtlarında bunların davamı olaraq, uşaqların təmiz havada aktiv hərəkətlərinin təmini çox vacibdir. Sağlamlığın fizioloji təsirinin effektliliyi hərəkətlərin mütəmadi və güclü olmasından asılıdır. Fiziki tədbirlər uşağın yaşına, sağlamlıq xüsusiyyətlərinə uyğun olmalıdır, əks halda onun səhhətinə zərər olur (2).

Möhtərəm Prezidentimiz İlham Əliyev insanlar üçün daha da yaxşı şərait olması üçün daim çalışır, bir sıra dövlət proqramları yerinə yetirilir. Uşaqların sağlamlığını qorumaq üçün ən vacib və əsas olan aşağıdakı gigiyenik tədbirlərin təmin olunmasıdır: uşaq və yeniyetmələrin gözlərinin mühafizəsi üçün bütün otaqlarda, laboratoriyalarda, kabinetlərdə gigiyena normalarına uyğun təbii və süni işıqlanma; otaqların, kabinetlərin havasını kifayət qədər dəyişmək üçün lazımi həcmdə nəfəsliklər və otaqlarda çox vacib olan mexaniki ventilyasiya və kondisionerlərin sazlığı; kifayət qədər soyuq və isti gigiyena tələblərinə uyğun suların təminatı və ehtiyat su çənlərinin istifadəyə hazırlığı; ayaq yollarının mexaniki yuyulması üçün qurğuların, orada olan əlüzyuyanların kifayət qədər olması və sazlığı; qızdırıcı sistemin sazlığı və s. (1).

Uşaq hüquqları konvensiyasının sağlamlıqın qorunması hüququ adlı maddənin 24- cü bəndində deyilir: “Uşaq ən yüksək standartlara müvafiq olan tibbi yardım hüququna malikdir; elə yardım ki, real surətdə həyata keçirilə bilər...”(3, s.21).

Ətraf mühitin idarə olunması uşaq və yeniyetmələrin sağlamlığının qorunması və yaxşılaşdırılmasında gigiyenik təhsil böyük rol oynayan və çox vacib amillərdən biridir. Xarici mühiti qorumas hər bir insanın vətəndaşlıq borcudur (4)

Ədəbiyyat

1. /sağlamlıq.a
2. /analar.az
3.Uşaq hüquqları konvensiyası.AzərbaycanRespublikası Təhsil Nazirliyinin 16noyabr 2012-ci il tarixli 2016 sayli əmri ilə dərs vəsaiti kimi təsdiq edilmişdir. Yenidən işlənmiş ikinci nəşri, Bakı-2016.
4. /hijyen.org

Я.Б.Самедов, З.И.Гахраманова, А.К.Джафарова

Формирование правил гигиена детей-младших возрастов в детских садах

Резюме

Эта статья о формиравание правил гигиены дошкольного возраста в детских садач даютси условил гигены, проводимье в течении дня в детстих садах. Также подробно описываются формиравании правил гигены на фоне делтельности воспитателей детских садов.Указываются пути соблюдения правил гигены и в какой форме они прививаются детем.

Y.B.Samadov, Z.I.Gahramanova, A.K.Jafarova

The formation of hygienes abilities of kindergartens children

Summary

This article is about the formation of hygienic abilities of the pre-school aged children in the kindergartens. The hygienic rules of the organizations during the day-time in kindergartens are explained in this article. The formation of hygienics abilities of the teachers in the kindergartens are also thoroughly explained here. The ways of using the rules of hygiene are shown in above mentioned article.

Rəyçi: prof. Q.M.Cəfərov

Redaksiyaya daxil olub: 22.11.2017

F.T.TAĞIYEVA

Gəncə Dövlət Universiteti
(Gəncə şəh., Şah İsmayıl Xətai pr., 187)

TƏHSİLİN KEYFİYYƏTİNİN MONİTORİNQİ VƏ ONUN QİYMƏTLƏNDİRİLMƏSİ BARƏDƏ

Açar sözlər: *təhsilin monitorinqi, fəaliyyətin qiymətləndirilməsi, peşəkarlıq səviyyəsi, müəllim obyektivliyi, müəllim-şagird münasibətləri*

Ключевые слова: *мониторинг образования, оценивание деятельности, уровень профессионализма, объективность учителя, отношения учитель-ученик.*

Key words: *monitoring of education, evaluation of activities, level of professionalism, teacher objectivity, teacher-student relations.*

Azərbaycan təhsilinin dünya təhsilinə inteqrasiya etdiyi bir şəraitdə müəllimlər ənənəvi təlim metodu ilə kifayətlənməməli, yeni pedaqoji texnologiyalardan günün tələblərinə müvafiq istifadənin əlverişli yollarını bacarmalı və əməli işində tətbiq etməlidir.

Təhsilin keyfiyyəti bilavasitə müəllimin yaradıcı potensialından, onun peşəkarlıq səviyyəsindən, yeni pedaqoji texnologiyaların tədris prosesinə tətbiqindən çox asılıdır. Bununla əlaqədar ümumtəhsil məktəblərində təlim-tərbiyə prosesinin əsas iştirakçılarından biri olan müəllimin peşəkarlıq səviyyəsinin və fəaliyyətinin pedaqoji monitorinqi onun işində çətinliklərin aşkar edilməsinə, bu çətinliklərin araşdırılaraq aradan qaldırılmasına xidmət etməlidir. Pedaqoji monitorinq müəllimin bacarıq səviyyəsini, fəaliyyətinin müsbət cəhətlərini müəyyən etməyə və fərdi xüsusiyyətləri fonunda onları inkişaf etdirməyə imkan verir. Digər tərəfdən, A.N.Əliyevin qeyd etdiyi kimi, müəllimin peşəkarlıq səviyyəsinin və fəaliyyətinin pedaqoji monitorinqinin aparılması məktəbdə bilik, inkişaf və tərbiyə məqsədlərinin həyata keçirilməsi baxımından zəruridir (1, s. 51). Ona görə də müəllimin peşəkarlıq səviyyəsinin və fəaliyyətinin pedaqoji monitorinqi üçün göstəricilər müəyyənləşdirilərkən onun şəxsi keyfıyyətləri, pedaqoji bacarıqları, dərs dediyi şagirdlərin nailiyyətləri və müasir təlim texnologiyalarına yiyələnmə səviyyəsi, onları öz işində tətbiqetmə bacarığı nəzərə alınmalıdır. Müəllim əməyinin qiymətləndirilməsi ilk növbədə onun fəaliyyətinin mahiyyətini, məzmununu aydın dərk etməkdən irəli gəlir. Müəllim əməyinin qiymətləndirilməsidə aşağıdakı göstəricilər əsas götürülür: Tədris-tərbiyə prosesini keyfiyyətli təşkil etmək; şagirdlərin yeni materialı bilavasitə müəllimin rəhbərliyi altında dərsdə maksimal mənimsəmə imkanlarına nail olmaq; təlimin müasir metod, forma və vasitələrindən istifadə etməyi bacarmaq, konkret şərait üçün onların optimal birləşməsini seçmək; tədris prosesində müasir texniki vasitələrdən istifatə etmək; təlim və tərbiyə prosesində məktəblilərə fərdi yanaşmaq; onların biliyinə, davranış mədəniyyətinə səylərini, əməyə yönümünü müəyyənləşdirmək, qabiliyyət və marağını inkişaf etdirmək (2, s. 99).

Bəzi tədqiqatçılar müəllimin peşəkarlığını və əməyini qiymətləndirərkən onun şəxsi keyfiyyətlərini, yəni vicdanlılıgını, pedaqoi istedadını, həmkarlarına və şagirdlərinə hörmətlə yanaşmasını, əmək sevərliyini, fəallığını, şəxsi intizamını nəzərə almağı təklif edirlər. Əslində, pedaqoji monitorinqin nəticələri özünü məqsədə çevrilməməlidir, onun nəticələri ciddi şəkildə təhlilə cəlb olunmalı və bu müəllim fəaliyyətinin korreksiyası üçün əsas olmalıdır.

Deməli, məktəbdə müəllim fəaliyyətinin pedaqoji monitorinqinin əsas məqsədi təlim-tərbiyə işinin müxtəlif sahələri üzrə təlimin planlaşdırılmış və real nəticələrinin müqayisəsindən ibarətdir. Həmin pedaqoji monitorinq zamanı toplanmış məlumatlar sistemləşdirilməli və müzakirə edilməli, alınan nəticələrin təlimin məqsədlərinə uyğunluğu qəbul olunmalıdır. Müəllimin peşəkarlıq səviyyəsinin və pedaqoji fəaliyyətinin monitorinqi və qiymətləndi-

rilməsində təhsil şöbəsinin metodistləri, məktəb rəhbərliyi obyektiv, humanist mövqedən çıxış etməli, müəllimlər arasında ayrıseçkiliyə yol verməməli, onlarda nöqsan axtarmamalı və düzgün qiymət verməlidirlər.

Bu problem tədqiqatın əsas məqsədlərindən biri olduğundan, əvvəlcə orta ümumtəhsil məktəblərində müəllimin peşəkarlıq fəaliyyətinin pedaqoji monitorinqinin və qiymətləndirilməsinin mövcud vəziyyətinin təhlili aparılmalıdır.

Respublikamızda müəllimin peşəkarlıq səviyyəsinin və fəaliyyətinin qiymətləndirilməsinin vahid mexanizmi olmadığından rəhbər təhsil işçiləri bu işi özlərinin dərk etdiyi kimi aparır, bu da təhsilin keyfiyyətinə mənfi təsir edir. Ona görə də müəllimin peşəkarlıq səviyyəsinin və fəaliyyətinin pedaqoji monitorinqi və qiymətləndirilməsinin mexanizminin yaradılmasına ciddi ehtiyac vardır.

Prof. M.C.Mərdanov və b. tərəfindən hazırlanmış «Təhsil sistemində monitorinq və qiymətləndirmə» (3) adlı monoqrafiyada ümumtəhsil məktəblərində müəllimin peşəkarlıq səviyyəsinin və fəaliyyətinin pedaqoji monitorinqi və qiymətləndirilməsi üçün göstəricilər (parametrlər) və müvafiq çəki əmsalları verilmişdir. Burada müəllimin pedaqoji fəaliyyətinin qiymətləndirilməsi göstəriciləri - dərsin strukturu, məzmunu, dərsin texnoloji təminatı, dərsin əyani və texniki təchizatı, müəllim-şagird münasibətlərinin xarakteri, dərsin pedaqoji səmərəliliyi və onların alt komponentləri geniş şərh olunmuş, çəki əmsalları işlənmişdir.

Ümumtəhsil məktəblərində müəllim fəaliyyətinin qiymətləndirməsinin nəticələri əsasında məktəb rəhbərliyi müəllimin gələcək pedaqoji fəaliyyəti barədə müvafiq qərar qəbul etməli və onun işinin təkmilləşdirilməsi üçün müvafiq tədbirlər görməlidir.

Araşdırmaların nəticələrinin təhlili göstərir ki, müəllimin peşəkarlıq səviyyəsinin və fəaliyyətinin pedaqoji monitorinqi və qiymətləndirilməsi üçün aşağıdakı başlıca istiqamətlər həmişə diqqət mərkəzində saxlanılmalıdır:

1. Məktəbdə təlim-tərbiyə işinə rəhbərlik və pedaqoji monitorinq planlaşdırılarkən məktəbin direktoru əsas diqqətini müəllimin elmi-pedaqoji və metodiki hazırlığının artırılmasına yönəltməlidir.

Təlim işində məktəbdaxili monitorinq təkcə onu nəzərdə tutmur ki, müəl-limin dərsinin və işinin nöqsanları müəyyən edilsin, eyni zamanda onu aradan qaldırmaq üçün müəyyən göstərişlər verilməli, həm də rast gələ biləcəyi çətinliklərin qarşısını almağa əvvəlcədən öyrədilməli, nöqsanların yenidən baş verməsinin qarşısı vaxtında alınmalıdır.

2. Məktəbdaxili monitorinqin başlıca məsələlərindən biri də şagirdlərin bilik səviyyəsinin və fərdi keyfiyyətinin düzgün müəyyən edilməsidir. Məktəbdə müəllimin peşəkarlıq səviyyəsinin və pedaqoji fəaliyyətinin monitorinqi və qiymətləndirilməsi zamanı onun dərs dediyi sinifdə şagirdlərin mənimsəmə səviyyəsinin müəyyənləşdirilməsi müəllim əməyinin müsbət və nöqsanlı cəhətləri haqqında fikir deməyə imkan verir.

3. Təlim prosesində məktəbdaxili monitorinqin istifadə olunan formalarından biri də müəllimlərin dərsə hazırlığına, gündəlik dərs planlarına nəzarətin təşkili, fənn metodbirləşməsinin işindəki fəaliyyəti, irəli sürdüyü fikir və ideyaların faydalılığı, şagirdin sinif və ev tapşırığı dəftərinin, məktəbli kitabça-sının və sinif jurnalının təlimata müvafiq işlənməsidir. Məktəbdaxili monitorinqin səmərəli təşkili məktəbdə təlim-tərbiyə işinin səviyyəsinin xeyli yüksəlməsinə öz müsbət təsirini göstərir.

4. Məktəbdə təlim-tərbiyə işinin monitorinqi zamanı müəllimin şəxsi təhsili, müasir dərsə verilən tələbləri nəzəri cəhətdən bilmələri, həmin biliklərin təlim prosesinə tətbiqi, təlimdə texniki vasitələrdən istifadə bacarığının dərs prosesində tətbiqi səriştəsi və tədris vaxtından səmərəli istifadəsi öyrənilməlidir. Pedaqoji kollektivin təlim-tərbiyə işi üzərində monitorinqin kompleks surətdə təşkili zamanı məktəbdaxili nöqsanların və bu nöqsanları doğuran səbəbləri vaxtında aşkara çıxarıb aradan qaldırılmasına nail olmaq olar.

5. Məktəbdaxili monitorinq zamanı məktəb rəhbərliyi müəllimin nitqinə də fikir verməlidir. Müəllimin nitqi də şagirdlər üçün aydın olmalıdır. Müəllim qısa, məntiqi və ifa-

dəli danışmağı bacarmalıdır. Müəllimin nitqi aydın, rabitəli olmasa şagirdləri biliklərin əsasları ilə silahlandıra bilməz. Nitq qabiliyyəti müəllimlik peşəsinin güzgüsüdür. Müəllimin fikirlərini şagirdlərə aydın çatdıra bilməsi, onlarda təlimə maraq oyadır, şagirdlərin dərsi başa düşməsini asanlaşdırır.

6. Məktəbdə təlim prosesinin monitorinqi zamanı müəllimin bilik, bacarıq və pedaqoji səriştəsini qiymətləndirməklə yanaşı, həm də müəllim şəxsiyyətinin müsbət mənəvi-əxlaqi keyfiyyətləri qiymətləndirilməlidir. Müəllimin şəxsi mədəniyyəti onun biliyində, qabaqcıl təcrübəyə yiyələnməsində, hərtərəfli nəzəri və praktik hazırlığında özünü göstərir. Müəllim yüksək mədəniyyətə malik olmalıdır. Oturuşunda, duruşunda, cəmiyyətdə davranışında, insanlarla ünsiyyətində nümunə olmalıdır. Müəllim pak, təmiz əxlaq sahibi olmalıdır.

7. Ümumtəhsil məktəbləri müəllimlərinin fəaliyyətinin monitorinqi zamanı onlarda yaradıcılıq və qabaqcıl təcrübəni öyrənmək məqsədilə elmi-praktiki konfranslarda iştirakı, pedaqoji mətbuatda çıxışlarını, fənn proqramlarının, dərs vəsaitlərinin, dərsliklərin və metodiki tövsiyələrin tərtibində iştirakı da nəzərə alınmalıdır.

Ədəbiyyat

1. Əliyev A.H. Ümumtəhsil məktəbi müəlliminin pedaqoji fəaliyyətinin qiymətləndirilməsi // TPİ-nin Elmi əsərləri, Bakı. 2003, №1, s. 199-204.
2. Kərimov Y.Ş. İbtidai təlim: problemlər, vəzifələr. Bakı: Nasir, 2010, s.127
3. Mərdanov M.C., Ağamalıyev R.A., Mehrabov A.O., Qardaşov T.B. Təhsil sistemində monitorinq və qiymətləndirmə. Bakı: Çaşıoğlu, 2003, s. 416

Ф.Т.Тагиева

Мониторинг качества образования и об его оценивании

Резюме

В статье анализирован мониторинг деятельности учителя и возможности их оценивания в результате применения современных технологий обучения, определены рациональные пути и средства. Проведенные обобщения и выведенные результаты имеют теоретическую и практическую значимость в направлении деятельности мониторинга и его оценивания. Статья может быть полезна исследователям и учителям-практикам.

F.T.Tagieva

Monitoring of the quality of education and its evaluation

Summary

In this article analyzes the monitoring of teachers' activities and the possibility of their evaluation as a result of the application of modern teaching technologies, and rational ways and means are identified. The generalizations carried out and the results obtained are of theoretical and practical importance in the direction of monitoring activities and their evaluation. The article can be useful to researchers and practical teachers.

Rəyçi: ped.e.d., prof. Ş.T.Tağıyev

Redaksiyaya daxil olub: 09.11.2017

Ф.Э.АДЖАЛОВ,
Г.Ш.АБИЕВ
доцент
e-mail: qalib82@mail.ru

Азербайджанская государственная академия физической культуры и спорта
(г. Баку, пр. Ф.Хойского, 98)

КОМПЛЕКСНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ И ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ БОКСЕРОВ-ЮНОШЕЙ СТАРШЕГО ВОЗРАСТА НА БАЗОВОМ ЭТАПЕ

Ключевые слова: *учебно-тренировочной процесс боксеров, физическая и функциональная подготовленность, моторная асимметрия, техническая подготовка боксеров, асимметрия скоростных и силовых качеств рук и ног у боксеров*

Açar sözlər: *boksçuların təlim-məşq prosesi, fiziki və funksional hazırlıq, motor asimmetriya, boksçuların texniki hazırlığı, boksçularda əl və ayaqların sürət-güc keyfiyyətinin asimmetriyası*

Key words: *boxers training process, physical and functional preparedness, motor asymmetry, technical training of boxers, asymmetry of speed and strength qualities of hands and feet in boxers*

Актуальность темы. Рациональная система построения учебно-тренировочного процесса боксеров старшего юношеского возраста, предусматривает обязательный комплексный контроль физической и функциональной подготовленности в динамике микро- мезо- и макроциклов. Это обеспечивает оптимальное планирование учебно-тренировочного процесса, направленного на повышение спортивного мастерства, и как следствие, роста соревновательных результатов (1).

Предполагается, что оптимизация методики учебно-тренировочного процесса, основанная на учете особенностей темпа прироста физических качеств и сглаживание моторной асимметрии при дозированном воздействии на работу рук и ног, позволит повысить эффективность физической и технической подготовки боксеров.

Цель работы - исследовать уровень физической подготовленности и функционального состояния боксеров-юношей старшего возраста на базовом этапе.

Методы и объект исследования. Для решения поставленных задач были использованы следующие методы исследования: антропометрия; пульсометрия; спирометрия; динамометрия; контрольно-педагогические тесты; наблюдения и экспертные оценки; математическая статистика.

Антропометрия - измерялись: длина тела (см) - с помощью антропометра; масса тела (кг) - на медицинских весах. Пульсометрия - подсчитывалась частота пульса при пальпации лучевой артерии за 10 сек. Спирометрия - измерялась жизненная емкость легких (ЖЕЛ) с помощью сухого спирометра, со шкалой делений от 0 до 6 литров. Динамометрия - измерялась сила мышц сгибателей кисти, при разгибании предплечья имитирующим прямой удар, с помощью динамометра типа ДРП - 90, со шкалой делений от 0 до 90 кг.

Комплекс контрольных упражнений по тестированию уровня ОФП. В числе тестов были: толчок набивного мяча весом 4 кг из положения в боевой стойки сильнейшей и слабейшей рукой, толчок выполнялся с места; сгибание и разгибание рук в упоре лежа максимальное количество раз за 15 с; бег на 3х10м на дорожке боксерского зала; прыжок в длину с места проводился у стартовой линии, записывался лучший результат из двух попыток в сантиметрах. Тестовые показателя определялись у каждой руки и ноги в отдельости.

Контрольные упражнения по тестированию уровня СФП. Первый тест для рук - спортсмен наносил максимальное количество ударов по мешку за 8 с, удары наносились из боевой стойки со средней дистанции. Второй тест для ног - выполнялись многоскоки каждой ногой на расстояние 20 м, отдых 5 минут между попытками.

Педагогические наблюдения и экспертные оценки. Наблюдения осуществлялись во время исследования, с целью получения данных об индивидуальном уровне и профиле асимметрии физических качеств рук и ног у боксеров. В качестве экспертов были опытные специалисты-тренеры в их числе: доктор философии Абиев Г.Ш., ст. тренер сборной команды клуба «Rabita» по боксу, магистр, мастер спорта международного класса Аджалов Ф.Э. и старший тренер Бабаев А.М.

Математическая статистика. Полученный данные обрабатывались на компьютере. Вычислялись: средняя арифметическая величина - M; среднее квадратическое отклонение - ó средняя ошибка средней величины - ±m; стан- дартное отклонение - t; достоверность различий - p (5).

Объект исследования. Испытуемыми была группа боксеров - 11 человек, члены сборной команды спортивного клуба «Rabita» (4 - первого разряда, 7 - второго разряда). Возраст боксеров 15-16 лет, весовая категория от 46 кг до 54 кг, все правши. Стаж занятий 2-3 года.

Организация исследования. Тестировался исходный индивидуальный уровень и профиль асимметрии скоростно-силовых качеств спортсменов, на учебно-тренировочных занятиях в спортивном зале клуба бокса «Rabita». На основании анализа и обобщения результатов исследований боксеров, определялись промежуточные модельные показатели уровня и симметричного развития скоростно-силовых качеств. Боксеры тренировались один раз в день пять раз в неделю (четверг банный день, воскресенье - выходной).

Результаты исследований. Ознакомление с антропометрическими данными боксеров (табл. 1) показало, что имел место большой разброс по изучаемым показателям: длина тела была в пределах 157-176см, масса - 45-57,5 кг. В среднем соответственно 168 см и 51,5 кг.

Анкетные и антропометрические данные боксеров-юношей в начале и по окончании восьмесячного макроцикла

Таблица 1

№	Дата 05. 10 2016 г. Ф.И.О.	Год рож-дения	Квали-фика-ция	Весовая категория (кг)	Стаж занятий (лет)	Рост (см)	Вес (кг)
1	Алиев Джалал	2002	II	50	2	170	52
2	Ализаде Амид	2000	II	50	3	170	51.5
3	Бабиров Азрек	2002	I	52	3	168	54
4	Балакишиев Эльнур	2002	I	46	2	165	48
5	Гасанов Рашид	2002	II	48	3	169	52
6	Ибрагимов Эмин	2002	I	44	2	168	45
7	Мирзов Мурад	2002	II	48	3	165	49.5
8	Рустамов Тамерлан	2002	II	54	3	176	56
9	Салимов Ализамин	2001	II	50	2	167	52.5
10	Фарзалиев Мухтар	2001	II	57	2	176	57.5
11	Юсифов Вусал	2002	I	46	2	157	48
	M	-	-	-	-	168	51,5

Определение частоты пульса и жизненной емкости легких у боксеров (табл. 2) показало, что частота пульса была в пределах 11-14 уд/10 с, ЖЕЛ - 2450-4300 мл. В среднем соответственно 13 уд/10 с и 3150 мл. Согласно литературным данным (3, 6) определяемые до тренировки пульс и ЖЕЛ соответствовали норме.

Пульсовые и спирометрические показатели у боксеров-юношей на базовом этапе

Таблица 2

№	Дата 05. 10 2016 г. Ф.И.О.	ЧСС за 10 с			ЖЕЛ мл		
		Начало контр.	Конец контр.	Конец экспер.	Начало контр.	Конец контр.	Конец экспер.
1	Алиев Джалал	13	12	12	3650	3700	3850
2	Ализаде Амид	12	13	12	2800	3000	3200
3	Бабиров Азрек	14	14	13	3600	3700	3800
4	Балакишиев Эльнур	14	13	13	2750	3000	3200
5	Гасанов Рашид	13	13	12	3000	3000	3100
6	Ибрагимов Эмин	13	12	12	2500	2600	2750
7	Мирзов Мурад	12	12	12	3200	3500	3700
8	Рустамов Тамерлан	12	12	12	2900	3100	3200
9	Салимов Ализамин	12	12	11	3500	3600	3750
10	Фарзалиев Мухтар	14	13	13	4300	4400	4400
11	Юсифов Вусал	11	12	11	2450	2700	3100
	М	13	12,5	12	3150	3300	3459

Полученные показатели уровня и асимметрии скоростных и силовых качеств рук и ног у боксеров, после обсуждения с тренерами, а также анализа научно-методической литературы по изучаемому вопросу позволили разработать нормативные показатели уровня и асимметрии этих качеств для квалифицированных боксеров юношей (табл. 3).

При разработке нормативов указанных тестов была использована специальная научно-методическая литература (1, 4, 8). Мы исходили из того, что характерным проявлением индивидуального уровня и асимметрии двигательных качеств боксеров является наличие их оптимального значения. Эта закономерность может служить ориентиром для индивидуализации процесса физической и технической подготовки спортсменов.

При этом дифференцированные нормативные характеристики должны отражать качественные и количественные особенности подготовленности, типичные для определенных этапов годового цикла, включающего тренировочную и соревновательную деятельность. При этом следует стремиться избегать жестких составляющих структуру нормативов пригодности спортсмена, наметив допустимые варианты их соотношений, возможность взаимозаменяемости и компенсации. Здесь, главное значение приобретают полученные в результате педагогических и медико-биологических наблюдений, данные о степени соответствия, или наоборот, отставания уровня развития и асимметрии специфических двигательных качеств и технических возможностей боксера от нормативных характеристик.

В результате, по изучаемым нами показателям скоростных и силовых качеств, как нормативные были приняты следующие величины (табл. 3). Динамометрия правой руки 52 кг, левой - 50 кг, с разницей на 2 кг, толчок набивного мяча правой - 9 м, левой - 8 м, с разницей 1 м, что считается вполне удовлетворимым отличием по данным двигательным тестам. Количество отжиманий руками, как одного из компонентов (темп движений) принята величина равная 28 отжиманиям. Время бега на 30 м - 5,8 с.

Прыжок в длину с места - 220 см. Время многоскоков на 20 м на правой ноге 5,4 с, левой - 5,7 (эти временные показатели могут иметь противоположные значения, в зависимости от того какая нога толчковая).

При разработке нормативов мы придерживались принципа соразмерности, который диктует такое соотношение компонентов подготовленности, при котором это соотношение приближалось бы к оптимальному. Разумеется, что это соотношение должно соответствовать возрасту, полу тренирующихся, их индивидуальным особенностям и ранга спортивного мастерства. Поэтому за основу требуемого уровня и асимметричности необходимых физических качеств были взяты нормативы таких спортсменов, с которыми обследуемые боксеры были более и менее сходны (2, 7).

Нормативные показатели уровня и асимметрии контрольно-педагогических тестов физической подготовленности квалифицированных боксеров-юношей

Таблица 3

Показатели	Контрольно-педагогические тесты						
	Руки				Ноги		
	Сила мышц пр. лев. (кг)	Толчок набивного мяча 4 кг пр. лев. (м)	Отжимание в упоре лежа за 15 с (кол-во)	Мак. кол-во ударов по мешку за 8 (кол-во)	Бег 30м (с)	Прыжок в длину с места (см)	Многоскоки на ноге на 20 м пр. лев. (t, с)
Нормативы	52 50	9 8	28	32	5,8	220	5,4 5,7
К ас.	1.04	1,12	-	-	-	-	0,95

Проведенные исследования уровня физических качеств у боксеров в показали следующее (табл. 4). Максимальная произвольная сила мышц сгибате лей правой кисти в среднем равнялась 41 кг, левой - 40 кг, с разницей всего в 1 кг. Наибольший показатель силы мышц правой руки равнялся 48 кг, наименьший - 32 кг, левой 42 кг и 32 кг соответственно. Отставание от нормативных составило 11 кг и 10 кг соответственно. Толчок набивного мяча правой рукой в среднем равнялся расстоянию 6 м, левой значительно меньше - 5.35 м, с разницей 65 см. Наибольший показатель толчка правой рукой равнялся 8 м 10 см, наименьший - 4 м 08 см, левой 7 м 30 см и 4 м 05 см соответственно. Отставание от нормативных составило у правой руки 2 м, левой - 2 м 65 см. Количество отжиманий обеими руками от пола за 15 с составило в среднем 23 отжимания. Наибольший показатель 26, наименьший - 19 отжиманий. Отставание от нормативного составило 5 отжиманий.

Максимальное количество ударов по мешку за 8 с обеими руками составило в среднем 28 ударов. Наибольший показатель 34, наименьший - 20 ударов. Отставание от нормативного составило 4 удара.

Время бега на 30 м в среднем равнялось 8,3 м. Лучший показатель времени равнялся 7,5 с, худший - 8.7 с. Отставание от нормативного составило 2,5 с. Прыжок в длину с места в среднем равнялся 1 м 89 см. Лучший показатель прыжка равнялся 2 м 10 см, худший - 1 м 60 см. Отставание от нормативного составило 31 см.

Минимальное время выполнения многоскоков на 20 м правой ногой в среднем составило 6,7 с, левой - 7,1 с, разницей 0,4 с. Лучший показатель у правой ноги равнялся 5,9 с, худший - 7,6 с, у левой 6,1 с и 8,3 с соответственно. Отставание от нормативных у правой ноги составило 1,3с, левой -1,4с

Проведенное сравнение средних показателей уровня скоростных и силовых качеств в процентном выражении с нормативными величинами показало следующее (табл. 3;4). По силе мышц правой и левой руки отставание составило в 21,2% и 20,0%;

расстоянию толчка набивного мяча правой на 33,4%, левой - 33,2%; отжиманию руками на 17,9%; по максимальному нанесению ударов по мешку на 12,5%. По времени бега на 30 м на 43,1%; прыжку в длину с места на 14,1%; по многоскокам на правой ноге 24,0%, левой - 24,6%.

Показатели физической подготовленности
боксеров-юношей на базовом этапе

Таблица 4

№	Дата 07-10 10 2016 г. Ф.И.О.	Контрольно-педагогические тесты						
		Руки				Ноги		
		Сила мышц пр. лев. (кг)	Толчок набивного мяча 4 кг пр. лев. (м, см)	Отжи-мание руками за 15с (Кол.)	Мак. ударов по мешку за 8 с (Кол.)	Бег 3х10 м (с)	Прыжок в длину с места (м. см)	Многос-коки на ноге на 20 м пр. лев. (t, с)
1	Алиев Джалал	42 40	6.25 5.55	19	25	8.2	2.10	6.4 6.1
2	Ализаде Амид	44 44	7.05 6.15	21	30	8.6	2.10	5.9 6.2
3	Бабиров Азрек	48 46	6.20 5.15	25	30	8.6	1.90	6.3 7.3
4	Балакишиев Эльнур	38 32	4.15 4.05	22	23	8.5	2.00	7.1 8.3
5	Гасанов Рашид	40 34	5.20 4.55	24	30	8.4	1.85	7.5 6.5
6	Ибрагимов Эмин	32 32	4.08 4.25	23	29	8.3	1.60	7.6 8.0
7	Мирзов Мурад	40 42	5.75 5.00	26	32	8.4	1.72	7.6 7.3
8	Рустамов Тамерлан	42 48	7.60 7.30	21	28	8.3	2.00	5.3 6.6
9	Салимов Ализамин	40 37	6.00 5.70	23	34	7.5	2.05	6.0 7.3
10	Фарзалиев Мухтар	42 42	8.10 6.60	24	27	8.2	1.95	6.9 6.8
11	Юсифов Вусал	40 42	5.30 4.50	22	20	8.7	1.60	7.5 7.7
	M ± m	41 40	6.00 5.35	23	28	8.3	1.89	6.7 7.1

Представленные процентные показатели сравнительного анализа скоростных и силовых качеств у боксеров-юношей с нормативными величинами свидетельствуют о том, что разница отмечена по всем тестам. При этом наибольшее отставание отмечалось по времени бега на 30 м, толчку набивного мяча и многоскокам, наименьшее - по максимальному нанесению ударов и прыжку в длину с места.

Заключение. Таким образом проведенные исследования физической подготовленности боксеров в начале базового этапа, выявили у большинства спортсменов значительное отставание показателей физических качеств от нормативного уровня. При этом степень отставания разных тестов, с проявлением тех или иных качеств, отличалась. Частота пульса и ЖЕЛ, в основном, соответствовали норме.

Литература

1. Абиев А.Г., М.Г.Караев, Кипиани Б.Д. Модели функциональной и физической подготовленности боксеров высокого класса / Учебное пособие. -Баку, 2007.- 200 с.

2. Верхошанский Ю.В. Основы специальной физической подготовки спортсменов.- М.: ФиС, 1988.- 330 с.

3. Геселевич В.А. Медицинский справочник тренера.-М.:ФиС,1981.-270с

4. Караев М.Г., Кипиани Б.Д. Функциональная двигательная симметрия-асимметрия и ее проявление в спорте.- Баку, 2003.- 102 с.

5. Платонов В.Н. Подготовка квалифицированных спортсменов.- М.: ФиС, 1986.- 286 с.

6. Русанов В.Я. Модельные характеристики физических и психических качеств боксеров как основа индивидуализации их подготовки // Теория и практика Ф.К.- 1985.- №4.- с. 13-15.

7. Смирнов Ю.М., Фролов О.П., Вартанов Г.М. Комплексная оценка показателей физиической подготовленности боксеров // Бокс. Ежегодник. - М.: ФиС, 1978.- с. 25-31.

8. Филимонов В.И. Теория и методика бокса.- Учебное пособие для тренеров-преподавателей по боксу. М.: "Инсан".-2006.-581 с.

F.E.Acalov, Q.Ş.Əbiyev

Yuxarı yaşlı yeniyetmə boksçuların fiziki və funksional hazırlığının kompleks tədqiqi

Xülasə

Yuxarı yaşlı yeniyetmə boksçuların təlim məşq prosesinin səmərəli təşkilindən ötrü məşqin mikro, -mezo və makro dövrlərində fiziki və funksional hazırlığın dinamikasını mütəmadi şəkildə nəzarətdə saxlamaq lazımdır. İşin əsas məqsədi ilkin hazırlıq dövründə yuxarı yaşlı yeniyetmə boksçuların fiziki hazırlıq və funksional vəziyyətinin səviyyəsinin tədqiqi olmuşdur.

Boksçuların əl və ayaqlarında sürət güc keyfiyyəti üzrə alınmış assimmetriya göstəricisi, həm məşqçi və mütəxəssislər, eləcə də müəyyən elmi-metodiki ədəbiyyatların analizindən sonra dərəcəli yeniyetmə boksçular üçün bu keyfiyyətin assimmetriya vəziyyətinin normativ göstəricilərini hazırlamağa imkan vermişdir. Hazırlıq dövründə nəbz və ağciyərlərin hava tutumu göstəricilərinin normada olmasına baxmayaraq, əksər boksçularda fiziki hazırlıq göstəriciləri normativ rəqəmlərdən müəyyən qədər aşağı olması ilə diqqəti cəlb etmişdir.

F.E.Ajalov, G.Sh.Abiev

Complex research of the physical and functional preparedness of teenager boxers at the base stage

Summary

For the effective organization of the training process for teenagers, it is necessary to regularly monitor the dynamics of physical and functional training in the micro, meso and macro periods of the training. The main purpose of the study was to study the level of physical fitness and functional status of teenagers in the initial training period.

With discussion of trainers and specialists and the analysis of certain scientific and methodical literature boxers' asymmetric indicators, have allowed the boxers to prepare standardized status indicators for this quality asymmetry. Although the pulse and vital capacity of lung indicators in the preparatory period were normally, physical fitness was significantly lower than the normative figures in most boxers.

Rəyçilər: b.f.d., dos. S.A.Əliyev;
Az.DBTİA-nın İdmanın təkmübarizlik növləri kafedrası
(01.11.2017-ci il tarixli iclasının qərarı (pr. № 04)).

Redaksiyaya daxil olub: 15.11.2017

Ф.А.АДИГЕЗАЛОВА

Бакинский государственный университет
(г. Баку, ул. З.Халилова, 23)

НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ ЖИЗНЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ ЛИЧНОСТИ

Ключевые слова: *жизненные перспективы, потенциал развития, реализация ценностей, психологическое будущее*
Açar sözlər: *həyat perspektivləri, inkişaf potensialı, dəyərlərin reallaşması, psixoloji gələcək*
Key words: *life prospects, potential of development, the realization of values, psychological future*

В современное время определение жизненной перспективы личности позволяет, с одной стороны, выяснить биографию жизненного пути личности, а с другой стороны, определить направления его будущего жизненного пути.

В психологии исследования, направленные на изучение жизненного пути, ведутся давно, но не теряют актуальности и сегодня. Несомненно, что изменения, подчас коренные, которые происходят в нашем обществе, повлияли на восприятие людьми жизни и своего места в ней. Для подрастающего поколения, чье самосознание, система норм и ценностей формируется в новых, все еще продолжающих изменяться условиях, заданных социумом, проблема восприятия ими своего жизненного пути особенно актуальна, так как перед подростками и юношами возникает проблема самоопределения, в первую очередь профессионального, а также самоопределения в личной жизни.

Будущая жизненная модель личности, в том числе, его жизненные планы формируются на основе анализа прошлого опыта и его влияния. Жизненные перспективы личности наиболее ярко проявляют себя в ее жизненных планах и сценариях. Следовательно, выявив жизненные планы, стратегии личности, в том числе, жизненные сценарии, можно раскрыть направления жизненной перспективы. В проведенных исследованиях (15,16,17) жизненные перспективы анализируются неоднозначно. В исследованиях, направленных на раскрытие психологического содержания понятия, внимание обращается на такие категории, как жизненный смысл, жизненные планы, жизненные сценарии. А что понимается под жизненными перспективами?

В психологических словарях указывается, что жизненная перспектива - целостная картина (видение) будущего в сложной, противоречивой взаимосвязи программируемых и ожидаемых событий, от которых, по мнению индивида, зависит его социальная ценность и смысл жизни. В каком-то смысле жизненную перспективу можно уподобить проспекту (от латинского prospectus - вид вдаль): сам проспект это улица, по которой предстоит пройти, боковые улицы это отклонения от маршрута, разного рода транспортные средства - помощь в продвижении к концу и т.п. (26).

Из интерпретации видно, что жизненные перспективы, прежде всего, являются психологической моделью, нашедшей свое отражение в планированных жизненных представлениях, но опирающейся на ценности, и направленной на поиск смысла жизни. Реализация этой модели обусловлена влиянием различных факторов.

Анализ (12, 14) исследований, посвященных к проблеме, показывает, что жизнь человека, с одной стороны, есть биологическое явление, а с другой – социально-исторический факт. Социально-историческое, специфичное для человека качество индивидуального бытия фиксируется в понятии жизненного пути. О проблемах «жизненного пути личности», «стилях жизни» и «стратегиях жизни», «жизненной программе личности» и «жизненной перспективе» заговорили в 70–80 годы XX века.

Проблемой личности как субъекта жизни и жизненными перспективами занимались Б.Г.Алиев, Р.Г.Кадырова, К.Р.Алиева, С.И.Сеидов, К.А. Абульханова-Славская, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, Н.А. Логинова, Л.И. Анцыферова, Т.Б. Карцева и др. В настоящее время изучение проблем жизненного пути продолжается, в чем убеждают результаты исследований таких психологов, как В.И. Ковалев, А.А. Кроник, Р.А. Ахмеров, К.В. Карпинский, В.М. Слуцкий, С.С. Гончарова и М.И. Яковчук. В работах К.А. Абульхановой-Славской, ее сотрудников и учеников отношения «личность – жизнь» определяются целостным подходом (11).

Содержание исследований В.Н. Украинец, Л.В. Сохань, Е.И. Головаха, А.А. Кроник, Л.Е. Шкляр касается в основном «жизненной программы личности», «жизненной перспективы», «субъективной картины жизненного пути» (14; 18; 22). Данные исследователи рассматривают жизнь как взаимосвязь ряда событий с их субъективными переживаниями. С точки зрения «событийно-биографического подхода», разрабатываемого данными авторами, психологическую судьбу личности определяет способ переживания событий жизни.

Жизненный путь рассматривается как разнонаправленный и непрерывный, как связь субъективного прошлого и будущего.

К. Р. Алиева и Р. В. Джаббаров, говоря о двух жизненных программах и жизненных перспективах, подчеркивают, что: «Не найдется такой человек, который не мечтал бы завтрашний день начать как новую жизнь, не хотел бы, по меньшей мере, обновить ее. Начинание завтрашнего дня как новый, создание нового образа, пересмотр прежних отношений обусловлены намерением сделать жизнь более содержательной и счастливой. Но далеко не всегда все получается как мы хотим. Это намерение реализуется в исключительных случаях» (6, с.274). Каждый человек верит в свое счастливое будущее и не сомневается в том, что это есть подарок судьбы. Каждый человек считает, что судьба готовит для него содержательную и счастливую жизнь и ждет это от нее. Но эти ожидания не всегда оправдываются. В большинстве случаев наше сознание воспринимает действительность как «серую правду» и такой подход делает жизнь бессмысленной, не имеющей значения и уменьшает вероятность жить. В таких случаях многие ищут легкие способы уйти от «серой правды», прибегают к алкоголизму и наркомании (6, с.275). Подход к проблеме из различных аспектов показывает, что одной из первых причин является отсутствие у человека конкретизированной информации – цели о счастье и индивидуальных представлений – жизненных сценарий, программ, основанных на результатах.

Согласно Н.А. Логиновой, в изучении жизненного пути можно выделить два аспекта, которые соответствуют двум главным направлениям биографических исследований в психологии:

а) возрастной аспект, раскрытие общих особенностей личности на разных возрастных ступенях;

б) индивидуально-психологический аспект, исследование своеобразия психологического развития конкретной, единичной личности. (20, с.104)

На основе анализа исследований можно определить жизненный путь личности как преемственную по своим стадиям, в целом завершенную протяженность времени жизни человека, объективно обусловленную возрастными изменениями его природного организма и социально–историческими изменениями человеческой личности.

По мнению Р. Ахметова, конкретизация жизненной программы личности находит свое отражение в субъективных целях жизненного пути. Степень соответствия уровня претензии человека его способностям и возможностям, показывает время (3, с.125).

В последние годы накапливается все больше фактов, свидетельствующих о том, что деятельность человека существенно определяется не только его прошлым, но и

будущим, так называемым «опережающим отражением». Действия и поступки человека, а значит, и проявления его способностей в большой мере определены его будущим, той моделью, в которой отражены представления человека о его будущей жизни. Овладение временем в таком смысле, по мнению В.Э. Чудновского, «…это, прежде всего, умение создавать перспективу собственного будущего, планировать его, видеть себя в будущем, работать над реализацией этих представлений, стремиться к самосовершенствованию» (23, с 23).

По мнению П.И. Яничева, психологическое будущее:

• по отношению к психологическому настоящему мотивирует и придает ценность или обессмысливает и обесценивает. «Не только настоящее оказывает влияние на будущее, но и в свою очередь те или иные ожидания и представления о будущем воздействуют на поведение человека в настоящем и переживание им своего настоящего; позитивные ожидания по отношению к будущему придают настоящему ценность, негативные обесценивают его»;

• по отношению к психологическому прошлому сопоставляется с прошлым, принимается как преемственность и развитие прошлого, либо как его отвержение и отрицание. Человек может рассматривать свою жизнь как непрерывную линию развития, проецируя продолжение этого развития в будущее, либо может планировать изменение своего образа жизни вплоть до полной его противоположности (24, с.54).

Функции психологического будущего, согласно М.Р. Гинзбургу, состоят в обеспечении смысловой и временной перспективы личности. Соответственно в качестве структурных компонентов психологического будущего различают смысловое будущее (личностное) проецирование себя в будущее и временное будущее (собственно планирование) (13, с.44).

Поскольку смысловое будущее принадлежит к ценностно-смысловой плоскости, оно прежде всего характеризуются своими ценностными признаками, а именно: насыщенностью, эмоциональной привлекательностью, активностью-пассивностью. Другими существенными параметрами являются определенность/неопределенность и устойчивость-неустойчивость смыслового будущего.

Функция жизненных перспектив заключается в обеспечении временной перспективы. Временная перспектива представляет собой видение своего будущего во времени, или собственно планирование. Позитивное отношение к планированию и составление планов определенным образом упорядочивают будущее, которое может быть представлено как последовательность достижения ряда целей. В результате же негативного отношения к планированию и отсутствия планов будущее предстает фактически непрогнозируемым. Поэтому существенной характеристикой временного будущего является то, выступает ли оно планируемым (позитивное отношение к планированию и наличие планов) или случайным (негативное отношение к планированию и отсутствие планов) (13, с.51).

Важной характеристикой жизненных перспектив является их организованность, т.е. обеспеченность целей средствами их достижения. На положительном полюсе выступает как организованное (цели обеспечены средствами), на отрицательном – как неорганизованное (цели не обеспечены средствами). Параметры планируемости и организованности М.Р. Гинзбург объединяет в показатель «структурированность». По этому показателю жизненные перспективы выступают на положительном полюсе как структурированные (планируемые и организованные), а на негативном полюсе – как аморфные (случайные и неорганизованные) (13, с.51).

Чем насыщеннее жизненные перспективы событиями, планами и надеждами, тем интенсивнее, содержательнее жизнь человека. И наоборот, чем меньше надежд, планов

на будущее и реальных событий на временном горизонте, тем беднее и бессодержательнее его жизнь.

Как отмечают Е.И. Головаха и А.А. Кроник, отсутствие жизненных планов, как правило, связано с отсутствием позитивного образа будущего. Отсюда и сопротивление переменам. Однако противодействия планируемому развитию могут проистекать и из обязательств прошлому. Человек зачастую стремится к целям, которые не присутствуют в настоящем, а находятся в ближайшем или отдаленном будущем, а иногда даже за пределами собственной жизни. По этой причине побудительные мотивы и поведенческие акты анализируют не только по содержанию, но и по временной их локализации (14, с.103).

Сейчас уже доказано, что формирование жизненной перспективы (реалистичная организация ее структуры, четкое обозначение в ней жизненных целей, ее непрерывность и др.) является результатом социализации. Эксперименты неоднократно обнаруживали, что, например, у делинквентных юношей будущая жизненная перспектива всегда укорочена, тогда как неделинквентные юноши осмысливают свою жизнь на значительный период (16, с.15).

К.А. Абульханова-Славская предлагает различать психологическую, личностную и жизненную перспективы как три различных понятия (11, с.142).

Психологическая (временная) перспектива – это когнитивная способность предвидеть будущее, прогнозировать его, представлять себя в будущем. Личностная перспектива – не только когнитивная способность предвидеть будущее, но и целостная готовность к нему в настоящем, установка на будущее (например, готовность к трудностям в будущем, к неопределенности и т.д.). Такая перспектива может иметь место даже у личностей с когнитивно бедным, нерасчлененным, неосознанным представлением о будущем. Личностная перспектива открывается при наличии способности как будущих возможностей, зрелости, а потому готовности к неожиданностям, трудностям, присущего ей потенциала, способности к организации времени. Психологической перспективой обладает тот, кто способен предвидеть будущее, кто видит личностную перспективу, имеет жизненный опыт – личностный потенциал (11, с.143).

Существующие пока определения жизненной перспективы личности свидетельствуют об отсутствии единства в подходе к изучению этого феномена. Как отмечает Е.В. Некрасова, некоторые авторы отождествляют жизненную перспективу с реализацией цели. С этим можно согласиться лишь частично, так как цель представляет собой идеальный образ будущей деятельности человека, а жизненные перспективы – не только образы результатов деятельности, но и результаты изменений, ни зависящих от субъективных усилий (21, с.23). По мнению В.Н. Украинца, было бы вернее рассматривать жизненную перспективу личности через понятие «ожидание», которое отражает не только положительные, но и отрицательные обстоятельства жизни личности (22, с.219).

В выяснении жизненной перспективы регулирование смысла как аспект имеет важное значение. Без развитой системы регулирования смысла невозможно достичь высокого уровня жизненных перспектив личности в основных сферах жизнедеятельности. Очевидно, для того, чтобы понять способ создания жизненных сценариев следует выяснить механизмы личность – ситуация. Под выражением «Каждая личность сильнее ситуации» понимается выход из ситуации в направлении своего развития, умение управлять им. Т.е. личность ситуацию делает своей не ради сегодняшних требований, а во имя будущего требований, интересов.

Следует отметить еще один момент, что развитые механизмы личность – ситуация обуславливают устранение препятствий, возникших в ходе управления процессом самореализации и самореализации. Если получение чего – нибудь и т.п. имеет личный смысл, это с психологической точки зрения означает, что для личности это имеет

жизненно важное значение и связано с удовлетворением ее самых необходимых потребностей. Можно прийти к такому выводу, что личный смысл непосредственно развивает жизненные отношения субъекта и выступает как средство регулирования жизненной перспективы. Таким образом, регулирование процесса жизненной перспективы полностью обусловлено смыслом жизни и ценностным направлением, что по А. Маслову, проявляется в метаценностях.

Мотивационно – смысловые механизмы жизненной перспективы могут выделяться в результате определяющего влияния на характер их самореализации. Так как к образованиям особенно сильной мотивации, прежде всего, относятся ценности и потребности. Мотивационно – смысловые механизмы подразумевают активацию мотивационно – смысловых образований и в результате этого происходит реализация жизненной перспективы.

Следует принять во внимание, что изменение смысла деятельности означает изменение ее мотивации. Дальнейшее развитие представлений об образовании смысла, скорее всего относится не к смыслу, а к мотивам.

Д. А. Леонтьев, опираясь на некоторые положения теории В. Н. Мясишева, всесторонне изучая особенности этого отношения, включает сюда категорию «жизнедеятельности», наполненную смыслом. Эти положения состоят из следующих:

- определение обоснованности отношения на индивидуальном опыте, обдуманной связи с объектом, значимым для человека;
- характеристики отношений: направленность на конкретный предмет, потенциальность, целостность, выбор, сознательность;
- рассмотрение отношения в объективной реальности как объективную связь и вместе с тем, как субъективную реальность, отраженную в сознании;
- описание связи отношения со смыслом;
- общность динамики отношений с объективной динамикой жизни (18, с.115).

Нередко влияние регулирования смысла жизни может пройти или осуществляться неосознанно. По Д. А. Леонтьеву, цель, являющаяся компонентом деятельности, в своей структуре отражает структуру условий деятельности. Сюда входят актуальная ситуация, мотивация и возможности операции. Смысл, являющийся составной частью механизма исполнения целевой деятельности, отражает в себе жизненную значимость действительности, объекта и событий, на которые направлена деятельность. Это влияние, в основном, проявляется лишь посредством одной формы из четырех форм влияния: стабилизирующая, препятствующая, выходящая за пределы и противоречащая.

На низком уровне осознания жизненной перспективы определяющее влияние цели нередко выражается в приведении стабилизирующей формы влияния в ригидную форму. Явные отрицательные формы влияния цели на ход процесса самореализации проявляются в следующих случаях:

1. В проявлении внутренних препятствий в ходе достижения предстоящих целей и связанных с мотивами и ситуацией деятельности;
2. В проявлении цели и эффектов отклонения от используемых путей;
3. При воздействии диссонанса, связанного с излишней аффектной напряженностью;
4. При выявлении невозможности ее реализации, в ситуации, ограниченной внешними обстоятельствами, приведшими к фрустрации (22, с.112).

На низком уровне познания жизненной позиции личности помимо цели, как смысловой конструкт высокого уровня мотив также имеет определяющее влияние. Понятие «мотив» используется для обозначения различных степеней устойчивости психологических образований, вызывающих формирование и побуждение активности субъекта и направляющих его ориентацию. В контексте модели регулирования смысла

деятельности мотив выступает как ситуативно формирующаяся смысловая система. Именно смысл жизни определяет функцию строения мотива, что впоследствии может быть рассмотрено как феномен регулирования смысла жизнедеятельности.

Таким образом, обобщая все сказанное, можно прийти к выводу, что мотив формируется на основе актуальных потребностей и особенностей ситуации. Желанность цели и отсутствие активности в достижении этой цели происходит благодаря превращению вопроса «что побуждает?» в вопрос «зачем это нужно?». В таких ситуациях вид предмета деятельности изменяется – энергетико–провокационную феноменологию заменяет смысл – мотивация и тем самым желаемое не реализуется. В учебно – воспитательном процессе учителя должны обеспечить превращения цели в мотив и должны стараться, чтобы создалось условие осознания соответствия желаемого с возможностью.

Самый высокий уровень жизненной перспективы личности называется уровень реализации смысла жизни и ценностей. Здесь было бы уместным говорить об определяющем влиянии структуры смысла. Ценность личности проявляет себя как устойчивый источник, образующий смысл и мотив.

Жизненная перспектива определяется Е.И. Головахой как «потенциальная возможность развития личности». При этом жизненная перспектива выступает и как неизбежность следования определенных событий, изменений в будущей жизни личности. В частности, проявлением объективных оснований жизненной перспективы личности является осознание ею конечности индивидуального существования (15, с.48).

По мнению В.И. Ковалева, жизненные перспективы представляют собой своеобразный «просмотр» бытия, с фиксированием в сознании личности различных событий, изменений результатов деятельности на всем протяжении ее жизненного пути. Осмысление личностью ее бытия способствует тому, что образ будущего создает у субъекта состояние готовности действовать определенным способом, адекватным этому осмыслению (17, с.6).

Жизненная перспектива, как отмечают Д.А. Леонтьев и Е.В. Шелобанова, включает совокупность обстоятельств и условий жизни, которые при прочих равных условиях создают возможность оптимизации дальнейшего жизненного продвижения (19).

К.А. Абульханова-Славская указывает на то, что «жизненная перспектива – это не только будущие цели, ценности, но и темп жизненного движения, оптимальность развития, возрастание активности личности. Конечно, образование жизненных перспектив открывает и субъективно-психологическую перспективу, однако наличие субъективно-психологических перспектив (устремленность в будущее, осознание будущего) еще не свидетельствует о наличии потенциала развития личности, т.е. жизненной перспективы (например, у подростков). При этом труд, профессия являются важнейшими условиями самоопределения личности, формирования личностной позиции человека» (11, с. 140).

Мы считаем, что жизненные перспективы следует рассматривать из контекста жизненных планов, выяснив психологические механизмы поведения и ожидания личности. Можно прийти к такому выводу, что жизненные перспективы отражают в себе весь жизненный путь и показывают себя в проявлении системы ценностей личности, направления и социальных императивов.

Литература

1. Bayramov Ə.S. Əlizadə Ə.Ə. Psixologiya. Bakı: 2003, 540 s.
2. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Sosial psixologiya.Bakı:Qapp, Poliqraf korporasiysı, 2003, 365 s.

3. Cabbarov R.V.Özünügerçəkləşdirmənin psixologiyası. Bakı: Ecoprint, 2016, 260 s.
4. Əliyev B.H., Cabbarov R.V. Təhsildə şəxsiyyət problemi. Bakı: Təhsil, 2008, 134 s.
5. Əliyeva K.R.Şəxsiyyətin yaradıcı potensialının formalaşmasının psixoloji problemləri. Psixol. elm. dok. alimlik dərəcəsi almaq ücün dis. avtoref. Bakı: 2008, 66 s.
6. Əliyeva K.R., Cabbarov R.V. Özünügerçəkləşdirmə və şəxsiyyətin həyat proqramlarına dair // Təhsil Problemləri İnstitutnun Elmi əsərləri, Bakı, 2010, №4, s.274-279.
7. Qədirova R.H. Azərbaycanlı uşaq və yeniyetmələrdə milli identikliyin formalaşması yolları. Psixol. elm. dok. alimlik dərəcəsi almaq ücün dis. avtoref. Bakı, 2008, 66 s.
8. Алиева К.Р. Психология формирования творческого потенциала личности.Баку: 2008, 176 с.
9. Алиева К.Р. Психология творчества. Баку: 2007, 108 с.
10. Абульханова-Славская К.А. Стратегии жизни. М.: Мысль, 1991, 299 с.
11. Абульханова-Славская К.А. Жизненные перспективы личности // Психология личности и образ жизни. М., 1987,с. 138-144.
12. Абульханова-Славская К.А. Личностная регуляция времени // Психология личности в социалистическом обществе: Личность и ее жизненный путь. М., 1990,с. 114-129.
13. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. 1994. № 3, с. 43-52.
14. Головаха Е.И., Кроник А.А. К исследованию мотивации жизненного пути: Техника «каузометрии» // Мотивация личности (феноменология, закономерности и механизмы формирования). М., 1982, с. 99-108.
15. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. Киев, 1984.
16. Карпинский К.В. Психологическая коррекция смысловой регуляции жизненного пути правонарушителей: Автореф. дис. … канд. психол. наук. Минск, 2002. 20 с.
17. Ковалев В.И. Личностное время и жизненный путь личности // Психология личности и время жизни человека. Черновцы, 1991, с. 5-14.
18. Леонтьев Д.А. Психология смысла. М.: Смысл, 1999, 487с.
19. Леонтьев Д.А., Шелобанова Е.В. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего // Вопросы психологии, 2001. № 1, с. 57-65.
20. Логинова Н.А. Жизненный путь как проблема психологии // Вопросы психологии, 1985. № 1, с. 103-108.
21. Некрасова Е.В. Временной аспект самосознания в юношеском возрасте // Сибирский психологический журнал, 1998. Томск. Вып. 8-9, с. 22-25.
22. Украинец В.Н. Жизненные перспективы личности // Жизненный путь личности. Киев, 1987, с. 217-225.
23. Чудновский В.Э. Воспитание способностей и формирование личности. М., 1986.
24. Яничев П.И. Субьективные модели прошлого, настоящего и будущего в подростковом и юношеском возрасте // Наш проблемный подросток: Учебное пособие. СПб., 1999, с. 50-60.
25. http://psyjournals.ru/sgu_socialpsy/issue/30275_full.shtml
26. http://azps.ru/handbook/j/jizn689.html).

F.Ə.Adıgözəlova

Şəxsiyyətin həyat perspektivlərinin tədqiqat istiqamətləri

Xülasə

Məqalədə həyat perspektivləri konsepsiyasının psixoloji məzmununun açiqlanması üçün müxtəlif müasir tədqiqatların istiqamətləri təhlil edilir. Həyat perspektivləri fərdi imkanların potensial inkişafı üçün dəyərlər sisteminə əsaslanan və müəyyən bir müddətə malik olan şəxsi psixolojı model kimi tətqiq edilir. Həyat perspektivlərini şəxsi inkişaf potensialı ilə birlikdə gələcəyə subyektiv-psixoloji yönəliş kimi nəzərdən keçirilməsinin vacibliyi vurğulanır. Zaman, motiv, həyat sürəti kimi anlayışlara diqqət yetirilir.

F.A.Adigozalova

Directions of research of a life prospect of the person

Summary

The article analyzes the trends of various contemporary research to expose the psychological content of the concept of life perspectives. Life prospects are described as a personal psychology model, based on a system of values for potential development of individual capacities and having a certain period of time. It emphasizes the importance of the prospect of life as a subjective-psychological orientation to the future, along with its potential for personal development. The concept of time, motivation, speed of life is emphasized.

Rəyçi: psixol.e.d., prof. R.H.Qədirova

Redaksiyaya daxil olub: 24.10.2017

Г.И.АЛИЕВА
e-mail: gunel@mail.ru

Азербайджанский университет языков
(г. Баку, ул. Р.Бехбудова, 60)

ПУТИ ЭФФЕКТИВНОГО УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ ПО ДОМАШНЕМУ ЧТЕНИЮ У СТУДЕНТОВ ТРЕТЬЕГО КУРСА ЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Ключевые слова: *домашнего чтения, устный речь, контекст.*
Açar sözlər: *ev oxusu, şifahi nitq, kontekst.*
Key words: *home reading, oral speech, context.*

В настоящее время существует настоятельная потребность в изучении иностранных языков. Следует особо отметить значительно возросший интерес к изучению основного языка общения в глобальном масштабе, каковым сегодня является английский язык. Английский язык стал одним из основных предметов, преподаваемых в учебных заведениях страны. Владение английским языком является одним из непременных условий профессионального развития и карьерного роста, и изучающие данный язык стремяться к овладению им как средством общения. В подобном контексте возникает необходимость во владении данным языком на довольно высоком уровне, с тем, чтобы стало возможным адекватное речевое общение как с носителями языка, так и с людьми, не являющимися его носителями, но использующими его в качестве естественного средства общения. Формирование коммуникативной компетенции предполагает формирование определенного уровня культуры речевого поведения, что неминуемо приводит к необходимости рассмотрения проблемы взаимоотношения языка и культуры в контексте изучения языков. Сегодня никто не подвергает сомнению, что основной целю обучения тому или иному языку является формирование умения говорить на данном языке, используя его в качестве средства речевого общения. В условиях языкового вуза основная задача состоит в формировании коммуникативно –компетентных профессионалов, владеющих умением вербального общения на уровне лингвистически образованных носителей языка. Таким образом, проблема взаимоотношения языка и культуры в обучении речевой коммуникации, является актуальной, и все еще не нашедшей своего решения. Следует отметить, что в основе коммуникативного подхода является теория обучения языку, в основе которой лежит коммуникативная модель языка и его использования, которая предполагает создание на ее основе обучающей системы, учебных материалов, модификацию и распределение ролей, а также поведения учителя и студентов. В основе коммуникативного подхода к обучению языкам лежит теория о языке как основном средстве речевого общения. В соответствии с данной теорией, согласно которой основной функцией является коммуникативная, цель обучения языку состоит в развитии «коммуникативной компетенции» (5, с.277). Д. Хаймс полагал, что подобный взгляд на лингвистическую теорию является непродуктивным, поскольку лингвистическая теория должна рассматриваться как часть более общей теории, объединяющей язык коммуникацию и культуру (5, с.168-169).

Разработанная Д.Хаймсом теория коммуникативной компетентности позволяет получить достаточно ясное представление о том, что необходимо знать говорящему для того, чтобы быть коммуникативно компетентным в обществе людей, естественно на данном языке. По мнению Д.Хаймса компетентный в коммуникативном отношении человек усваивает как базовые лингвистические знания, так и способность их использо-

вать с учетом следующих факторов: 1. Допустимо ли что-либо формально, и если да, то в какой степени; 2. Выполнимо ли что-либо, и если да, в какой степени; 3. Адекватно ли что либо контексту, и какова степень этой адекватности; 4. Насколько что – либо выполнимо фактически и какими средствами это претворяется в жизнь (5, с.92-94). Теория Д. Хаймса о том, на чем базируется знание того или иного языка, предполагает намного более всеобъемлющую трактовку, чем теория Н. Хомского о компетентности, которая, в основном, ассоциируется с наличием у человека лингвистических знаний. Согласно теории М.А.К.Халлидея лингвистика занимается проблемами описание актов речевой коммуникации и выразительных средств, так как только посредством изучения языка в действии, т.е. в процессе речевой коммуникации можно сосредоточить внимание на языковых функциях, и, соответственно на всех компонентах значения (4, с.98). Теорию функций языка, разработанная М. Халлидеем, в определенной степени дополняет взгляды Д.Хаймса о коммуникативной компетентности. М.Халлидей выделил 7 основных функций языка для изучающих язык: 1. способствующая, которая предполагает использование языка для достижения какой-либо цели; 2. регулирующая, предполагающая контроль над поведением других; 3. функция взаимодействия, которая предполагает использование языка для речевого взаимодействия с другими людьми;4. личностная функция, предполагающая использование языка для выражения личных чувств и мыслей; 5.Эвристическая функция, предполагающая использование языка для приобретения знаний и информации; 6. функция воображения, связанная с использованием языка для создания воображаемого мира; 7. репрезентативная функция, предполагающая использование языка в целях обмена информацией (4, с.54).

Согласно основным положениям коммуникативного подхода суть процесса, изучения языка состоит в приобретении лингвистических знаний для выполнения различных функций. Генри Уидоусон, чьи взгляды о коммуникативной природе языка широко известны, в своей книге «Обучение языку как коммуникации» изложил свои взгляды на непосредственную взаимосвязь между лингвистическими системами и их коммуникативной значимостью в тексте и в процессе речевой коммуникации. Непосредственный объект его внимания – коммуникативные действия, лежащие в основе способности использовать язык в различных целях (6, с.40). В случае, когда речь идет о домашнего чтении, весьма вероятно возникновение трудностей и проблем. Необходимо отметить, что и сегодня проведения занятий по домашнему чтению на английском языке не соответствует современным требованиям. В настоящее время в редких случаях обращаются к примерам классической литературы. Часто студенты, специализирующиеся в английском языке не знакомы с примерами английской литературы и с произведениями, вошедшими в сокровищницу мировой литературы, иногда у них нет никакой информации об этих. На первом этапе выполняемые упражнения и задания должны заставить задуматься об основной идеи текста и в каком жанре он написан. Они должны создавать у студентов мотивацию, быть красочными, должны соответствовать их уровню знаний и интеллекта. На втором этапе при ознакомлении с текстом обращается внимание на выполнение упражнений и задания.

TEXT: Good cleaner fun (London Evening Standard 11.02.2014). Harper was deceived about his Colombian cleaner's residency status. Those who preach rigour to others in such matters are likely to take a fall if they fail to notice an anomaly themselves. But it would be a rum business if anyone who needs help with childcare, housework or domestic tasks were reduced to playing Sherlock Holmes, crawling over documents with a magnifying glass to weed out those keen enough to stay in Britain to outwit the system. Is this just a worry for the Kensington classes fretting about "getting the staff" and farming out the tiresome business of walking the shiatsu? Surely not. In the capital more than anywhere else, domestic support enables women to stay in work, and even a few hours a week can make the

difference between a tolerable home life and miserable, unproductive chaos. *(1) Look at the key vocabulary expressions which occur in the text. Use these to imagine what the text is about.* an illegal immigrant; residency status; to preach vigor to someone; to take a fall; *(2) Working in pairs. Match the correct words to make a phrase.*

1. illegal	a. votes for all
2. to rely	b. immigration rules
3. residency	c. population
4. to take	d. theatrically
5. to fail	e. support
6. domestic	f. valuable services
7. to play	g. the system
8. a magnifying	h. glass
9. to outwit	i. Sherlock Holmes
10. to provide	j. tasks
11. domestic	k. to notice an anomaly
12. to sigh	l. a fall
13. British-born	m. status
14. to impose	n. on help
15. to campaign for	o. immigrant

(3) With a partner, try to guess what the theme of the text is. Express your views, feelings. (4) Before listening to the recording make up your own. Account of what might have happened from a list of words supplied. (5) Discuss the following statements in groups.

1. Foreign employees and professionals should have the same rights as residents, which means that they must receive equal treatment regarding such issues as pay, social security, tax, union membership, housing. 2. What is the official attitude towards the integration of migrants in the UK? 3. Do all comers have to learn the majority language? What level of mastery is required? 4. Globalization is a process of gains and losses. 5. Immigration – should it be banked? *(6) Working with a partner, share your predictions and ideas of what you imagine the extract is about. You have to come to an agreement. (7) Read for the answers to the following questions?*

1. Why has the immigration minister resigned? 2. Whose help do many Londoners rely on to make their households tick? 3. Who was deceived about his cleaner's residency status? 4. What are those who preach rigor to others in such matters likely to do if they fail to notice an anomaly themselves? 5. Who are being treated as criminals inviting? *(8) Answer to the questions.*

What type of text is it? Is it a short story, a novel, an extract, a newspaper article, a magazine article, an advertisement? *(9) What is the attitude of the speaker to the problem raised? What can you say about the intonation, the voice tone of the speaker? (10) Tell the story in your own words. (11) Working in groups of four, discuss the statements. Put your arguments for and against.*

XI. Activities XII. Glossary.

Литература

1. Anderson J. Selecting a Suitable Reader / Procedures for Teachers to Assess Language Difficulty", RELS Journal 2, December 1971, № 2, p. 35-42

2. Goodman K. Analysis of Oral Reading Miscues / Psycholinguistics and Reading. New York: Holt, Rinchart and Winston, 1973, p. 162

3. Norris W. Teaching Second Language Reading at the Advanced Level: Goals, Techniques and Procedures // TESOL Quarterly 4, №1, March 1970, p. 28-29

4. Halliday A.The House of TESEP and the Communication Approach: The Special needs of English Language Education // ELT Journal, 1994, v.48 (1), p.3-11

5. Hymes D. On communicative competence / J.B.Pride and J.Holmes (eds.) Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin, 1972, p. 269-293

6. Widdowson H.G. Knowledge of Language and Ability for Use // Applied Linguistics 1989, №10, 2, p. 128-37

G.Əliyeva

Dil fakültələrində üçüncü kursda ev oxusunun aparılmasının səmərəli yolları

Xülasə

Bu məqalə ingilis dilini profesional məqsədlərlə öyrənən tələbələrin ev oxusu məsələlərinə həsr olunmuşdur. Qlobalizasiya şəraitində xarici dillərin öyrədilməsində əsas məqsəd dil öyrənənlərə dili kommunikasiya məqsədlərilə istifadə etmək bacarıqlarını formalaşdırmaqdır. Nitq prosesində informasiyanın adekvat şəkildə qəbulu dili bu və ya digər məqsədlərə görə öyrənənlər ücün ən vacib və təxirə salınmaz amil hesab olunur. Ev oxusu dərsləri məqsədli və sistematik olmalıdır. Bunlar şifahi nitqin öyrədilməsi zamanı prosesi daha effektiv edir. Nitq vərdişləri dörd vərdiş içərisində ən əsas və vaciblərindən biri sayılır. Dilöyrənmənin ən vacib məqsədlərindən biri öyrənilən dildə effektiv ünsiyyətə nail olmaqdır. Xüsusi diqqət material seçiminə və fəallığa yönəlməlidir.

G.Aliyeva

The effective ways of teaching home reading in the third course of the language faculties

Summary

The article deals with the problem of working out effective ways of home reading.Today the main goal of teaching and learning foreign languages in the global world is developing language learners' ability to use the target language for communication. The whole process of home reading classes should be goal-oriented and systematic. It will make the process of teaching oral speech more effective. Speaking comprehension is one of the most basic and important of the four skills in language teaching&learning. One of the main goals of language learning is to acquire the ability to communicate effectively. Special attention should be paid to preparing materials and activities for speaking.

Rəyçi: f.f.d. N.M.Əliyeva

Redaksiyaya daxil olub: 29.09.2017

Э.М.КУЛИЕВА
доктор педагогических наук, профессор
e-mail: guliyevaellada@mail.ru

Бакинский славянский университет
(г. Баку, ул. С.Рустама, 25)

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И ФОРМЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

Ключевые слова: *воспитательная работа, современный вуз, гуманизация, социокультурная среда*
Açar sözlər: *tərbiyəvi iş, müasir ali məktəb, humanistləşdirilmə, sosial-mədəni mühit*
Key words: *educational work, modern institution, humanization, socio-cultural environment*

Общественно-политические перемены, интеграция Азербайджана в мировое сообщество требуют пересмотра содержания и форм воспитательной работы с вузовской молодежью, учета специфических особенностей студенчества как социокультурной, профессиональной и возрастной группы. В условиях современности ведущим направлением в деле формирования новой системы воспитания является опора на демократические и гуманистические идеи, оптимальное сочетание традиций и инноваций, разработка новых моделей воспитания в условиях диверсификации образовательного пространства.

Эффективная воспитательная работа в вузе призвана стимулировать формирование личности будущего специалиста, содействовать становлению социально зрелой личности, обеспечить развитие ее профессионально и социально ценных качеств, творческой и социальной активности, правового самосознания и инициативности.

Высшая школа призвана в воспитательном процессе учитывать особенности взаимоотношения личности и общества, быть нацелена как на интеллектуальное развитие будущего специалиста, так и на освоение им социокультурного опыта общества и самореализацию личности. Воспитательная работа в условиях современности призвана учитывать основные тенденции социума, обеспечить формирование у будущих специалистов как социально-личностных, так и общекультурных качеств, развитие научных и профессиональных компетенций.

Высшая школа призвана осуществлять подготовку специалиста высокого профессионального уровня и культуры, способного к дальнейшей профессиональной и общественной деятельности.

Гуманизация воспитательного процесса в высшей школе предусматривает:

– признание личности студента самоценностью, уважения каждого индивида, социальную защиту и охрану здоровья, достоинства, прав;

– создание обществом условий для развития склонностей и способностей личности;

– гуманизацию межличностных отношений воспитателей и воспитанников, преподавателей и студентов (1, 9-10).

Гуманизация должна рассматриваться и как средство формирования у студентов общечеловеческой культуры и как важный фактор повышения учебно-воспитательного процесса и творчества студентов.

Воспитательная работа в современном вузе направлена на решение следующих задач:

– ориентирование педагогического коллектива на создание педагогически воспитывающей среды, направленной на раскрытие личностного потенциала студентов;

– взаимосвязь воспитательной работы с учебной и научной работой;

– создание условий для разностороннего развития личности;

– осуществление социальной защиты студентов.

В профессиональном становлении будущего специалиста, в освоении им ценностей культуры и раскрытии личностного потенциала существенная роль принадлежит вузовской среде. Формирование гуманитарной социокультурной среды вуза как средства воспитания и социализации студентов является одной из сложных педагогических проблем. Социокультурная среда вуза является основой для изучения образовательного, научного, информационного пространства, вместе с тем она играет исключительную роль в воспитании у будущих специалистов профессионального интереса.

Нормы, сложившиеся в вузовской среде оказывают влияние на морально-психологическую атмосферу учебного заведения, формируют профессиональную направленность будущих специалистов.

Создание в вузе необходимой социокультурной среды в целях подготовки конкурентоспособного специалиста предусматривает:

– проведение педагогическим коллективом воспитательной работы в учебное и внеучебное время;

– изучение интересов и запросов, ценностных ориентаций студентов и преподавателей как основы планирования воспитательной работы;

– использование воспитательного потенциала базовых дисциплин и внеучебной работы в целях формирования гражданственности и превращения студента в субъекта социальной деятельности;

– преодоление разобщенности между студентами и преподавателями, культивирование гуманного стиля взаимоотношений между ними;

– организацию воспитательного процесса в контексте будущей профессиональной деятельности студентов, расширение возможностей их участия в общественной работе (2, с.61).

Как известно, цели воспитательной работы сообразуются с принципами воспитания – совокупностью руководящих идей, определяющих основное направление, содержание, формы, методы воспитательной работы.

Основными принципами воспитания студентов в вузе являются:

1. Направленность воспитательной работы на сохранение и укрепление психического, духовного, физического и социального благополучия студентов и преподавателей;

2. Формирование у студентов инновационного мышления активных преобразователей окружающей действительности;

3. Открытость целей, содержания и форм образовательно-воспитательного процесса и свобода выбора, позволяющие каждому студенту и преподавателю самореализоваться;

4. Гуманизация педагогического взаимодействия преподавателей и студентов (3, с.279).

Одним из важных направлений воспитательной деятельности вуза является формирование у студентов научного мировоззрения.

Современные условия требуют формирования у студентов целостного мировоззрения, адекватного достижениям фундаментальных наук. Будущий специалист призван осознать целостность современной картины мира, назначение человека в нем, гармонизацию его связей с природой, культурой и его отношения к самому себе; без этого человек не сможет ориентироваться в этом усложняющемся мире, понять последствия глобальных процессов современности.

Фундаментальность образования призвана ныне обеспечить целостное видение природы, человека и общества в контексте междисциплинарных связей, единство естественнонаучных и гуманитарных дисциплин.

Ныне научные знания рассматриваются в контексте культуры, закладывается новый фундамент обучения – междисциплинарное сознание, междисциплинарное обучение (2, с.101).

Подготовка в стенах вуза профессионально-компетентного и высококультурного специалиста предусматривает осознания студентами значимости учебного труда.

В учебном труде студентов соединяется научная и профессиональная подготовка, формируются профессиональные умения и навыки.

В активных и интерактивных формах обучения выявляются интеллектуальные и творческие возможности студентов, проигрываются ситуации, встречающиеся в трудовой деятельности, выявляются требования, предъявляемые к конкретной специальности. В ходе производственной и педагогической практики осуществляется применение и проверка общих и специальных знаний студентов, воспитание устойчивого интереса к будущей профессиональной деятельности.

Новые подходы к системе воспитания требуют формирования духовно богатой, нравственно устойчивой, ориентированной на гуманистические и общечеловеческие ценности личности. Нравственная культура в новых социальных реалиях вбирает в себя: гражданскую ответственность, тактичность, коммуникативность, инициативность, терпимость, деликатность, уважение человеческого достоинства, критичность, креативность, которые могут обеспечить студенческой молодежи перспективы в самореализации. На становление нравственных качеств студентов оказывает воздействие комплекс факторов: учебная, внеучебная деятельность, образ жизни студента, педагогическая среда вуза.

Формирование у студенческой молодежи нравственного сознания и моральных качеств является основой их социализации. Нравственная культура вбирает в себя знания и убежденность в необходимости выполнения норм морали, сформированность моральных качеств личности и навыки поведения. В современных условиях особую значимость приобретает формирование у студенческой молодежи гражданской позиции, национального самосознания, патриотических чувств и настроений как мотивов деятельности. Показателями и критериями уровня патриотического воспитания студентов может быть их участие в патриотических мероприятиях, уважительное отношение к историческому прошлому и настоящему страны, готовность к защите своей страны от врагов и внутренних деструктивных воздействий, желание трудиться во имя процветания страны.

Не менее важным аспектом воспитательной деятельности высшей школы является формирование нравственно-правовой культуры студентов. Правовое воспитание вбирает в себя знание и понимание правовых принципов существования демократического общества, установка на непримиримое отношение к нарушению правовых принципов. Нравственно-правовое воспитание призвано ориентироваться на нормативную регуляцию человека в обществе, где право является регулятором всех видов деятельности, содействовать формированию у студенческой молодежи правосознания, вступать в качестве оценки своего личного поведения.

К глобальным проблемам стоящим перед человечеством, относятся экологические проблемы, поэтому выработка у студенческой молодежи экологической культуры в целях сохранения среды обитания человечества приобретает особую значимость.

В высшей школе экологическое образование и воспитание осуществляется путем включения экологических знаний в содержание общественных, общеобразовательных и специальных дисциплин; введения специальных курсов по охране природы; привле-

чения студентов к научно-исследовательской работе; развития общественной деятельности студентов по охране природы.

Новые условия требуют усиления нравственных начал в экологической подготовке, повышения ответственности каждой личности за сохранность окружающей среды, за будущее планеты и человечества.

Часть общей культуры личности является эстетическая культура – единство эстетических знаний, убеждений, чувств, навыков и норм деятельности и поведения, которые между собой функционально связаны. Система работы по эстетическому воспитанию должна пронизывать все стороны студенческой жизни и деятельности.

Эстетическая подготовка студенческой молодежи предусматривает использование духовно-культурного потенциала всех общественных, гуманитарных, естественных дисциплин.

Задачи эстетической подготовки студентов в высшей школе заключаются:

1) в умении использовать духовно-культурный потенциал всех изучаемых дисциплин;

2) в развитии у студентов культурно-эстетических потребностей;

3) в использовании воспитательного потенциала национальной культуры.

В условиях современности значительное место в подготовке будущих специалистов отводится формированию их эстетической активности, реализации тех возможностей, которыми располагает личность.

Эстетическая подготовка студенческой молодежи призвана в условиях современности содействовать формированию правильного эстетического отношения к природе, людям, к окружающей действительности, способствовать саморазвитию и привлечению их в работе в различных творческих коллективах. Социальные критерии эстетической воспитанности требуют развития у студентов интересов к различным видам искусства, проявления эстетической воспитанности во всем комплексе поведения и отношений.

Экономическое воспитание студентов направлено на формирование у них экономической культуры в условиях происходящих социально-экономических преобразований. В процессе экономического образования молодежи важно закладывать основы и экономического мышления. Новый тип экономического мышления предполагает способность человека мыслить категориями передовой экономической науки, учитывать особенности современного этапа развития экономики, умение оперировать экономическими знаниями. Вместе с тем современное экономическое мышление требует выработки у студентов предприимчивости, ответственности, деловитости, длительного отношения к использованию материальных, трудовых и финансовых ресурсов.

В современных условиях молодежь должна иметь свою позицию по отношению реализации экономической политики, уметь ориентироваться в сложных экономических проблемах, обладать культурой хозяйствования, уметь предпринимать эффективные действия на каждом участке работы, анализировать результаты труда.

Современные условия требуют повышения воспитательного воздействия студенческих коллективов и органов студенческого самоуправления. Самоуправление – это способ управления, основанный на самоорганизации, саморегулировании и самодеятельности. Самоуправление в системе высшего образования представляет студентам широкие возможности для самореализации, способствует формированию у них профессиональных компетенций через вовлечение в социально значимую деятельность.

Участие студентов в управлении жизни вуза формирует у них организаторские умения и навыки, развивает отношения взаимной ответственности, способствует развитию общественного мнения и опыта сотрудничества, стимулирует проявление индивидуальности.

Новые условия требуют сформированности в вузах органов студенческого самоуправления с разнообразными направлениями, формами и методами демократичности и вместе с тем ее направленности на личностное и профессиональное развитие. Студенческое самоуправление в вузе является: условием реализации творческой активности в учебно-познавательном, профессиональном и культурном отношениях; формой студенческой демократии с соответствующими правами и возможностями; средством социально-правовой самозащиты студентов.

Одним из важных направлений воспитательной работы в высшей школе является физкультурно-массовая и оздоровительная работа. Физическая культура ныне, являясь неотъемлемой чертой современной цивилизации, оказывает огромное воздействие на личность и ее социальное развитие. В условиях современности физическое воспитание нацелено не только на формирование телесного здоровья личности, но и на становление личностных качеств, призванных обеспечить будущему специалисту психическую устойчивость в обществе в целях дальнейшей эффективной деятельности и защиты Родины.

Важным элементом культуры будущего специалиста является здоровый образ жизни. Под здоровым образом жизни понимаются способы жизнедеятельности, которые соответствуют гигиеническим требованиям, способствуют поддержанию, восстановлению и развитию организма, выполнению личностью социальных и профессиональных функций. Состояние здоровья студентов является показателем их общекультурного развития, обладает большой социальной значимостью.

На состояние здоровья личности оказывают воздействие социальные и биологические, внешние и внутренние, материальные и духовные факторы. К условиям сохранения здоровья личности относится прежде всего занятие физической культурой и спортом. Бережное отношение к здоровью требует соблюдения студентами элементарных правил гигиены быта, режима питания, сна, двигательной активности.

Не менее важное значение имеет предупреждение вредных привычек и поведения – курение, употребление алкоголя, наркотиков, сексуальная распущенность и пр., оказывающие разрушительное воздействие на здоровье и имеющие морально-психологические и социальные последствия.

Физкультурно-оздоровительная и спортивная работа студентов способствует рациональной организации свободного времени, формирует организаторский, коммуникативный и гностический компоненты будущей профессиональной деятельности.

Демократизация общественной жизни требует ныне усиления внимания к вопросам семейного воспитания, формирования внутрисемейных отношений демократического типа, ориентированной на жизненные цели, отвечающие интересам семьи и целям развития общества, повышения педагогической культуры родителей, преемственности опыта старших поколений, просвещения и самообразования родителей. В высшей школе в процессе преподавания дисциплины психолого-педагогического ЦИКла, проведения спецкурсов и спецсеминаров, внеаудиторной работы следует формировать у студентов ценностное отношение к семье и гуманному воспитанию детей, пропагандировать культурно-нравственные ценности семейной жизни, положительные семейные обычаи и традиции, уважительное отношение к старшим.

Актуальными в условиях современности остается вопросы: передачи необходимых знаний о формировании семьи; совершенствования форм семейного воспитания и адаптации семьи в обществе; создания условий для поддержки студенческих семей и улучшения их жизненных условий; гуманистическое воспитание детей в семье; придерживание гармоничных супружеских взаимоотношений.

Немаловажная роль в профессиональном становлении будущего специалиста принадлежит внеучебной воспитательной работе. В процессе внеучебной работы

студенты включаются в широкий круг социальных отношений, приобретают определенный опыт, развивают организаторские умения и навыки. Во внеучебной деятельности широко используются такие формы работы, как конкурсы, олимпиады, презентации, интеллектуальные игры, слеты студенческих объединений, клубы по интересам, студенческие отряды (трудовые, поисковые, охраны правопорядка, педагогические и пр.), семинары по вопросам студенческого творчества, научные студенческие общества, открывающие широкие возможности для самопознания студентов. В вузах проводятся также добровольческие акции с гражданско-патриотической направленностью, по сдаче донорской крови, сбору средств для детских домов и т.д., студенческие праздники, фестивали, Дни науки, выполняются программы международных студенческих обменов.

В целях развития нравственно-эстетических взглядов и убеждений студентов широко используются конференции, литературные чтения, лекции, беседы, встречи с известными людьми, участие в художественной деятельности.

Вузы обращаются и к таким формам и средствам воспитания, как посещение музеев, концертов, проведение тематических вечеров, участие в трудовых десантах и благоустройстве вуза, путешествия по родному краю и пр. Так, значительный вклад в профессиональную подготовку будущих учителей может внести педагогический кружок. Он может содействовать расширению профессионального кругозора студентов, профессиональных умений и навыков, так и овладению навыками научно-исследовательской работы.

Важным средством профессионального становления будущих специалистов может быть клубная работа. Профессиональной подготовке будущих учителей может содействовать в частности клуб «Учитель». Работа студенческого педагогического клуба «Учитель» может явиться для студентов своеобразной творческой лабораторией и средством формирования их общественной активности.

Ныне в высших учебных заведениях широко распространена проведение молодежных, фестивалей наук, призванных отразить роль науки в современном мире и внедрение научных знаний в жизнь, сформировать у молодежи потребность в творческом познании. В их программу включают лекции известных ученых, мастер-классы, «круглые столы», дискуссии по актуальным вопросам науки, культуры, техники, интеллектуальные игры, соревнования и пр.

Актуальным становится привлечение студентов к разработке и выполнению социально-значимых проектов, как вида социального творчества, направленного на поддержку общественной деятельности в различных областях науки, культуры, образования, защиты прав человека, охраны окружающей среды. Студенты участвуют в европейских программах «Молодежь», «Молодежь в действии», в различных интегрированных программах, содействующих выработке их активной гражданственности.

Эффективным средством включения студенчества в обсуждение социальных, политических, нравственных и профессиональных проблем являются молодежные дебаты. Эта форма воспитательной работы формирует у студентов умение вести дискуссию, отстаивать свои позиции в споре, содействует их социальной активности. Распространенные ныне молодежные форумы являются социальными, образовательными проектами, направленными на впечатления и обучение представителей молодежи, и их активизацию.

Сегодня важно обогащать традиции высшей учебных заведений, развивать опыт совместного участия студентов и преподавателей в коллективной деятельности, содействовать развитию демократического стиля руководства воспитанием студентов, поддерживать студенческие инициативы, нацеленные на улучшение организации студенческой жизни, сочетать коллективные и индивидуальные формы воспитания студентов.

Актуальность проблемы: Социально-политические перемены определяют новые подходы в воспитательной работе, требует создание в вузе педагогически воспитывающий среды, направленный на раскрытие личностного потенциала студента.

Научная новизна: в статьи обосновываются возможности модернизации воспитательного процесса в современном вузе.

Практическая значимость проблемы: содержащийся в статье материал может быть использован в вузовском курсе «Педагогика высшей школы», соответствующих спецкурсах, спецсеминарах и кураторами академических групп при проведение воспитательной работы.

Литература

1. Бабочкин П.И., Ильинский И.М. Концепция воспитания жизнеспособных поколений российской молодежи. М., 1999
2. Беляев А.В. Воспитание студентов в вузе //Педагогика, 2014, №5.
3. Сорокопуд Ю.В. Педагогика высшей школы. Ростов н/Д, 2011.

E.M.Quliyeva

Müasir ali məktəblərdə tərbiyə işinin əsas istiqamət və formaları

Xülasə

Məqalədə ali məktəblərdə tərbiyənin məqsəd və vəzifələri, funksiyaları və prinsipləri açıqlanır, dünyagörüşünün formalaşması məsələləri, professional əmək mədəniyyətinin formalaşmasında tədrisın, elmi-tədqiqat və ictəmai faydalı əməyin və şagirdlərin ictimai fəaliyyətinin rolundan bəhs olunur.

Məqalədə gələcək mütəxəssis şəxsiyyətin inkişafında yuxarıda sadalanan komponentlərin rolu, fiziki mədəniyyətin inkişafı və tələbələrin sağlam bir həyat tərzinin səmərəli təşkili, eləcə gənclərdə mədəni və mənəvi dəyərlərin formalaşmasında ailənin rolu araşdırılır.

E.M.Guliyeva

The main directions and forms of educational work in the modern university

Summary

The article describes the aims and objectives, functions and principles of education in the university, the issues of formation of outlook and the role of teaching, research, community service, social activities of students in the formation of professional work culture.

The article describes the role of these components of educational work in the development of the personality of the future specialist, deals with the development of physical culture and the efficient organization of a healthy way of life of students, as well as the role of the family in the formation of the youth cultural and moral values of family life and continuity of socio-cultural settings.

Рецензенты: доц. З.М.Мехралиева;
BSU-nun Pedaqogika və psixologiya kafedrası
(07.12.2016-cı il tarixli iclasının qərarı (pr. № 07)).

Redaksiyaya daxil olub: 07.11.2017

С.Г.МЕХДИЕВА

Бакинский славянский университет
(г. Баку, ул. С.Рустама, 25)

СИТУАЦИЯ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ РУССКОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ-АЗЕРБАЙДЖАНЦЕВ

Ключевые слова: *русский язык как иностранный, потребность в общении, развития речи, ситуация, этапы обучения, исходная информация, речевые вопросы, диалог.*

Açar sözlər: *rus dili xarici dil kimi, ünsiyyət tələbatı, nitqin inkişafı, situasiya, təlimin mərhələləri, ilkin məlumat, nitq sualları, dialoq.*

Key words: *Russian language as a foreigh language, communication requirement, speech development, situation, stages of training, initial information, speech questions, dialogue.*

При изучении русского языка как иностранного для студентов большое значение имеет реальный стимул общения на этом языке. Однако «сами реальные условия для общения возникают обычно при определенных конкретных потребностях что-то сказать, о чем-то спросить или ответить на вопрос. Следовательно, на занятиях студенты должны быть заинтересованы в речевой информации и должны быть вынуждены реагировать на нее» (1, с. 29). Это обстоятельство следует учитывать в учебном процессе, специально организуя условия для общения студентов-азербайджанцев друг с другом.

Создать на занятиях учебно-речевые ситуации, которые вызывали бы интерес у студентов и побуждали бы их к активной речевой деятельности на русском языке, не так легко.

При этом преподавателю предстоит решить ряд общих вопросов, в частности, следующие: 1. Что следует понимать под ситуацией в учебном процессе? 2. Каковы в целом условия, при которых использование ситуаций дает максимальный эффект в обучении русскому языку как иностранному?

Под учебно-речевой ситуацией мы понимаем «такие специально установленные условия и отношения, которые в целях коммуникации вынуждают студентов и позволяют им реализовать нужный речевой материал в его фонетически и грамматически правильном выражении» (2, с. 52).

В работе по ситуациям преподаватель должен опираться на естественные причины, порождающие вопросы, а именно: на потребность студентов получить учебно-бытовую информацию, связанную с вынужденными речевыми действиями; на естественную любознательность студентов; на случаи, когда слова говорящего недостаточно ясно были восприняты и требуется повторить вопрос, переспросить о чем-то, в чем-то убедить слушающего и т. п.

Работы по ситуациям требует тщательного их выбора с учетом конкретных потребностей студентов в общении с окружающими (3; 4). Для преподавателя, пожалуй, не составит большого труда установить перечень тем, соответствующих кругу бытовых ситуаций. В большинстве случаев это ставшие уже традиционными темы: *В столовой, В парикмахерской, На почте, У врача, В театральной кассе* и т. п.

Объем содержания разных ситуаций должен быть, конечно, различным. Ситуации могут быть развернутыми, или полными, и свернутыми. В развернутой ситуации задание преподавателя может даваться, например, в таком виде.

Исходная информация: *Вы случайно на вокзале встретили своего товарища. Вы удивлены этим. О чем вы его спросите? Что вы ему скажете?* Студентам должны быть знакомы возможные формы вопросов: *Как ты здесь оказался (очутился)? Почему*

ты здесь? Требуемые ответы заранее оговариваются, они должны содержать глаголы несовершенного вида в прошедшем времени, например: *Я встречал здесь брата (провожал сестру), искал одного знакомого, узнавал расписание поездов, покупал билет, заказывал билет* и т. п.

Эти же варианты ответов студент должен быть вынужден употребить в свернутой ситуации, когда преподаватель в качестве исходной информации задает только вопрос *Как вы оказались на вокзале?* Ситуация «На занятии» может быть также представлена во всей полноте речевого выражения, например, преподавателем дается исходная информация: *Вы первым вошли в аудиторию. В аудитории душно, чувствуется, что окно не открывали. Что вы ему скажете?* Эта же ситуация может быть предельно свернута и дана лишь в виде сигнала студенту: *В аудитории нет мела, что делать?*

Можно еще отметить и такие учебно-речевые ситуации, в которые после исходной информации преподаватель (в ходе раскрытия ситуации студентом) вносит дополнительные изменения. Например, исходная информация: *Вы в библиотеке, хотите посмотреть, что есть нового в журналах и газетах, хотите узнать о новых книгах. Как вы скажете об этом библиотекарю?* После ответа студента преподаватель дает ему дополнительное указание: *Вам говорят, что свежие газеты и новые журналы на дом не выдаются, их можно посмотреть только в читальном зале. Как вы будете реагировать на это?* Таким образом, в этом случае от студента требуется быстрая речевая реакция на видоизмененную ситуацию.

В зависимости от этапа работы целесообразно выделить: 1) подготовительно-речевой этап, на котором используются развернутые и конкретные ситуации, управляемые преподавателем. 2) этап автоматизации речевых навыков, на котором большую роль играют свернутее и видоизменяющиеся ситуации. Преподаватель направляет развитие ситуации. 3) этап истинно речевого общения; здесь ставятся дискуссионные проблемы, вырабатывается умения пользоваться неподготовленной речью (5).

Приведем один из примеров работы по ситуациям на разных этапах обучения.

1. Подготовительно-речевой этап. Ситуация: «Студент в деканате». Цель: закрепляется и отрабатывается усвоенный ранее речевой материал, ведется работа над синонимами. Условия реализации ситуации: а) партнером является преподаватель, управляющий развитием ситуации; б) преподаватель дает исходную информацию: «Студент должен узнать в деканате расписание консультаций экзаменов»; в) студенты располагают нужным речевым материалом и в состоянии разграничивать структуры: *в деканате – у декана; зашел узнать, зашел справиться – навести справку; когда у нас экзамен по литературе – когда можно сдать экзамен – когда профессор принимает экзамен; когда профессор дает консультации – когда у профессора консультации – когда можно получить консультацию у профессора…* В достаточно подготовленной группе преподаватель может в ходе раскрытия ситуации задавать вопросы: *А как можно сказать по-другому? А что вы скажете, если…* и т. п.

2. Этап автоматизации речевых навыков. Ситуация может быть та же: «Студент в деканате». Цель: тренируется понимание со слуха, отрабатывается темп речи, быстрота речевой реакции, автоматизируется ранее усвоенный лексико-грамматический материал. Условия реализации ситуации: а) партнером является преподаватель или один из членов группы; развитие ситуации направляется преподавателем; б) преподаватель дает исходную информацию и вместе с тем в ходе раскрытия ситуации сообщает ряд импульсов, меняющих ее, например: *Вы зашли в деканат узнать о консультации к экзамену по русскому языку, а вам сообщили о том, что экзамен перенесен. Что вас будет интересовать в этом случае? Или Вы пришли в деканат, а дверь заперта, или Вы зашли в деканат узнать расписание экзаменов, а вам сказали, что инспектора вашего курса нет. Что вы решите делать?*

3. Этап истинно речевого общения. Ситуация выбирается студентами, например: «Посещение театра». Цель: тренировка умения свободно вести неподготовленную беседу. Условия реализации ситуации: студенты сами выбирают себе партнера, преподаватель внимательно следит за правильностью речевого выражения данной ситуации.

В работе по учебно-речевым ситуациям особую роль должны играть специально отобранные лексико-грамматические «строительные блоки», стандартно закрепленные в речи для выражения определенного рода отношений, например, просьбы: *будьте любезны* (+ императив), *будьте добры, пожалуйста* и т. п.; для выражения утверждения: *нет сомнения в том, что…; не вызывает сомнения…;* для выражения причинно-обусловленных отношений: *ввиду того, что…; в связи с этим* (или: *в связи с тем, что…*) и т. п. Эти своего рода «блочные конструкции» дают возможность строить определенные модели предложений и использовать их систематически в работе над развитием русской речи студентов-азербайджанцев. Практически эта работа может принимать вид специальной тренировки на заканчивание студентами начатого преподавателем предложения, причем предложения раскрывается именно там, где тесно связаны составные часты таких «лексико-грамматических блоков». Например: *Эти выводы ни у кого не вызывают (сомнений); Это предложение ни у кого не вызвало (возражений).* В ряде случаев именно рамки ситуации помогают студентам выбрать нужное словосочетание с многозначным словом, например: *вызвать к декану, вызвать к телефону, вызвать недовольство* и т. п.

В силу того что общение в той или иной ситуации обычно происходит в диалогической форме, основным для студентов-азербайджанцев должно быть умение понимать вопросы, отвечать на них и самим правильно задавать вопросы.

Вот пример диалога, построенного на основе одной из предложенных ситуаций (поскольку учебная ситуация повторяется в дальнейшем, а приобретенные студентами умения используются в реальной ситуации посещения аптеки, магазина и т. д. по мере накопления словаря и фразеологического материала расширяется тематический круг диалогов, усложняются условия общения.

У врача

− *Как твоя фамилия?*
− *Моя фамилия Абдуллаев.*
− *Как тебя зовут?*
− *Меня зовут Айдын.*
− *Где ты живешь?*
− *Я живу в городе.*
− *Что у тебя болит?*
− *У меня болит зуб (голова, уши, глаза, горло, рука, нога, живот и т. д.).*
− *Открой рот. Покажи зуб. Давно болит?*
− *Да (нет).*
− *Вот тебе лекарство, таблетки, вот тебе рецепт, иди в аптеку, получи там лекарство.*

Аналогично ведутся диалоги в других повторяющихся ситуациях.

В практике обучения русскому языку студентов-азербайджанцев широко применяются вопросы. Они используются и при анализе членов предложения, и при работе над пониманием изложенного (устно или письменного), и при раскрытии ситуаций.

В работе над усвоением категории рода в русском языке и форм согласования преподавателем на начальном этапе обучения используются, например, предложения типа *Эта ручка красная, а эта зеленая.* У студентов вырабатывается навык правильной постановки вопроса к согласуемому члену предложения: *Какая эта ручка? Эта ручка*

зеленая? – Нет, эта ручка красная, а не зеленая. Вопросы и ответы могут отрабатываться только в рамках словосочетания: *Какая ручка? – Зеленая ручка, хорошая ручка, эта ручка* и т. д. Подобного рода вопросы являются грамматическими вопросами. В речевой же ситуации они естественно, не задаются. Для речевой ситуации был бы закономерен вопрос: *Какая это ручка, покажите* (или *Что это за ручка?*). В ответе используются при этом не слова, заведомо взаимоисключающие друг друга в силу реальной логики вещей: *красная / зеленая* (разумный человек не станет в реальном общении задавать вопрос *Какая эта ручка, красная или зеленая?),* а слова, разграничивающие например, качество речи: *Это шариковая ручка, а эта ручка с пером* и т. п. (6, с. 65).

Такие ошибки наблюдаются и при работе по тексту, когда преподаватель требует от учащегося постановки вопросов к текстам описательного характера, содержащим предложения типа *Мой друг хороший человек* и т. п. Студенты без предварительных указаний и тренировки ставят к подобного рода предложениям вопрос *Какой человек мой друг?* Постановка таких вопросов может преследовать лишь тренировку употребления грамматических форм, но не соответствует речевым потребностям, и потому для развития речи нецелесообразна. Так же к предложению, содержащему местоимения *я* или притяжательное местоимение *мой* и т. п., не следует ставить вопросы, так как они звучат искусственно. Сравним грамматические вопросы к предложению *Сегодня я звонил сестре: Кому я сегодня звонил? Кто сегодня звонил сестре?* И логически осмысленный речевой вопрос: *Кому вы звонили?*

Необходимо обучать студентов-азербайджанцев ставить речевые вопросы. Подготовительным этапом могут служить упражнения, в которых содержится задание поставить к данной информации максимально возможное количество вопросов. Например: *Завтра я иду на концерт.* Нет смысла к этой информации ставить вопросы: *Когда ты идешь на концерт?, Кто завтра идет на концерт? Куда я завтра иду?* В данном случае нужны логически обоснованные вопросы: *Какой концерт ты идешь слушать? Кто будет выступать на этом концерте? Где будет этот концерт? Есть ли у тебя билеты на концерт? Нет ли у тебя лишнего билета на концерт? С кем ты идешь на этот концерт?* и т. п.

Ситуации дают возможность максимально приблизить учебный процесс к естественным условиям речевой коммуникации и позволяют работать в должной мере и над темпом речи, и над интонацией, и над произношением.

Литература

1. Ташматова К. А. Использование ситуаций при обучении устной речи // Русской язык в национальной школе, 1977, № 2. с. 28-31.
2. Вайсбурд М. Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке. Обнинск, 2001.
3. Сосенко Э. Ю. О коммуникативной направленности устных подготовительных упражнений // Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе. Москва: Русский язык, 1976, с. 168-180.
4. Земская Е. А. Русская разговорная речь: лингвистический анализ и проблема обучения. Москва: Русский язык, 1979.
5. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. Под ред. А. Н. Щукина. Москва: Русский язык, 2003.
6. Силькина З. А. Способы связи слов и речевые ошибки учащихся // Школьная и научная грамматика. Воронеж: ВГУ, 1977, с. 62-69.

S.H.Mehdiyeva

Situasiya azərbaycanlı tələbələrin rus dili nitqinin inkişafı üsulu kimi

Xülasə

Məqalədə rus dili xarici dil kimi məşğələlərində nitq situasiyaları azərbaycanlı tələbələrin nitqinin inkişafı üçün bir üsul kimi tədqiq edilir. Nitq situasiyalarından istifadə bilavasitə müəllimin nəzarəti altında həyata keçirilir. Burada real həyatı əks etdirən müxtəlif mövzular ola bilər. Məqalədə situasiyalar üzrə iş üç mərhələyə bölünməklə şərh edilir: 1) nitqin hazırlıq mərhələsi; 2) nitq vərdişlərinin avtomatlaşdırılması mərhələsi; 3) nitqin əsl ünsiyyət mərhələsi. Situasiyalar üzrə tədris-nitq işində xüsusi seçilmiş leksik-qrammatik əlaqələri ifadə edən struktur bloklar vacib rol oynayır. Situasiyalar üzrə iş tələbələrin rus dilində nitqini inkişaf etdirir və onların leksik-qrammatik səhvlərini aradan götürür. Burada mətnlər üzrə sualların verilməsi mühüm rol oynayır. Eyni zamanda monoloq və dialoqlar üzrə iş tələbələrin nitqinin inkişafına yaxşı zəmin yaradır. Nitq situasiyaları tədris prosesini real kommunikasiyaya yaxınlaşdırır və nitqin tempi, intonasiyası və tələffüzü üzərində tam işləməyə şərait yaradır. Azərbaycanlı tələbələrin rus dilində sual-cavab əsasında dialoq qurmaq və onların dialoji nitqinin inkişafına xüsusi diqqət verilir.

S.H.Mehdiyeva

Situation as a method for improving Russian language speech skill of Azerbaijani students

Summary

Speech situations in trainings of Russian language as a foreign language is studied as a method for improving speech skills of Azerbaijani student. Use of speech situations is carried out directly under the supervision of the lecturer. Here may include different types of themes reflecting real life. Work with situations is interpreted in three phases in this article: 1) preparation phase of the speech; 2) automation phase of speech skills; 3) main communication phase of speech. Structural units expressing lexical-grammatical link which is specifically selected for study-speech works with situations play specially a crucial role. Work with situations improves the speech of students in Russian language and removes their lexical-grammatical mistakes. Here the questions on the topic play crucial role. Meanwhile, work with monologues and dialogues create chance for improving the speech skills of students. Speech situations make the study process to approach the real communication and create the chance for working with tempo, intonation and pronunciation of the speech. Make dialogue based on question-answer in Russian language and improving dialogical speech of the Azerbaijani students are specifically focused on through this process.

Рецензенты: доц. Г.Новрузова;
BSU-nun Pedaqoji fakültənin
Praktik rus dili və onun tədrisi metodikası kafedrası
(20.10.2017-ci il tarixli iclasının qərarı (pr. № 02)).

Redaksiyaya daxil olub: 02.11.2017

А.НАМЕТОВА

Азербайджанский университет языков
(г. Баку, ул. Р.Бехбудова, 60)

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ СТУДЕНТОВ-СТАРШЕКУРСНИКОВ

Ключевые слова: *лингвистическая компетенция, носитель языка, коммуникативная компетенция*
Açar sözlər: *linqvistik kompetensiya, dil daşıyıcısı, kommunikativ kompetensiya*
Key words: *linguistic competence, native speaker, communicative competence*

Одной из основных задач обучения в языковом вузе является подготовка высококвалифицированных, компетентных в языковом отношении специалистов, чей уровень владения иностранным языком будет в максимально возможной степени приближен к соответствующему уровню носителей языка. В свете вышесказанного особую значимость приобретает формирование у студентов поведенческого кода на изучаемом иностранном языке, в максимальной степени приближенного к поведенческому коду людей, для которых данный язык является естественным средством коммуникации. Причём речь должна идти о формировании у обучаемых соответствующего поведенческого кода как на вербальном, так и на невербальном уровне, что делает возможной адекватную речевую коммуникацию на изучаемом языке.

Как известно, коммуникативный подход к обучению языкам предполагает сосредоточенность целенаправленного внимания обучаемых на функциональных аспектах языка. Функциональный подход непременно предполагает усвоено студентами, наряду с правилами, норм функционирования языка в процессе речевого общения, регулирующих вербальное и невербальное поведение индивида в процессе иноязычноречевой коммуникации. Усвоение поведенческих норм, принятых в среде людей, использующих язык в качестве естественного средства общения, предполагает, в частности, усвоение неких универсалий, являющихся неотъемлемым атрибутом речевого поведения носителей языка, которые, в подавляющем большинстве случаев, в значительной степени отличаются от универсалий, существующих в родном языке обучаемых (1, с.93).

В контексте обучения английскому языку студентов - азербайджанцев языкового вуза следует привлекать внимание студентов к поведенческим нормам, являющимся характерными для носителей английского языка, представляющим потенциальную трудность для студентов - азербайджанцев. Коммуникативное обучение языку ставит во главу угла ставит формирование у обучаемых умения использовать изучаемый язык в качестве адекватного средства общения как с носителями языка, так и с людьми, использующими данный язык в целях речевого общения. В подобном контексте чрезвычайно важным, на наш взгляд, является формирование у обучаемых умения использовать усваиваемый языковой материал для достижения тех или иных коммуникативных целей. Таким образом, каждая подлежащая усвоению лингвистическая единица, будь то слово, словосочетание, грамматическая структура, должно иметь коммуникативную значимость. В противном случае, усвоение лингвистического материала будет носить формальный характер. Усвоение изолированных лингвистических единиц и их активизация вне условий речевой коммуникации в принципе противоречит основным положениям коммуникативного подхода и ни в коем случае не может считаться приемлемым, особенно в контексте изучения иностранного, в нашем случае, английского языка в профессиональных целях, что непременно предполагает самый высокий уровень сформированности иноязычноре-

чевой лингвистической компетенции, являющейся неотъемлемым компонентом коммуникативной компетенции. Соответственно, необходимым условием формирования у студентов языкового вуза лингвистической компетенции на изучаемом (английском) языке, целесообразным и наиболее приемлемым способом усвоения и последующей активизации лингвистических единиц изучаемого (английского) языка в азербайджаноязычной студенческой аудитории является многократное использование подлежащего активизации лингвистического материала в процессе речевой коммуникации.

В условиях глобализации наибольшее распространение получил коммуникативный подход к обучению иностранному языку. Коммуникативный подход, или Коммуникативное обучение языку начал широко использоваться с конца 60-х годов XX века. Говоря о наиболее характерных особенностях Коммуникативного подхода, следует отметить, что здесь уделяется внимание не только структурным, но и функциональным аспектам языка (2, с. 210-212).

Здесь предполагается, что студенты должны использовать накопленный лингвистический материал в процессе решения речемыслительных задач средствами изучаемого иностранного языка. Цель коммуникативного обучения состоит в формировании у обучаемых коммуникативной компетенции на изучаемом языке. В основе коммуникативного обучения иностранным языкам лежит принцип обучения языку как средству речевой коммуникации. В соответствии с основными положениями Коммуникативного подхода основной задачей обучения языку является овладение иноязычноречевой коммуникативной компетенцией, а также создание системы развития навыков и умений устной речи, аудирования, чтения и письма, основу которой составляет принцип взаимозависимости лингвистической системы и речевой коммуникации (3).

Следует отметить, что основным импульсом к появлению и достаточно быстрому распространению. Коммуникативного подхода стали рост взаимозависимости стран Европы, необходимость изучения основных языков Совета Европы, изменение существующей системы образования, которое стало одной из основных сфер деятельности Совета Европы. Необходимость разработки новых, альтернативных методов обучения иностранным языкам стала приоритетным направлением. Основной для разработки коммуникативных программ по обучению иностранным языкам стали работы британских прикладных лингвистов К.Брумфита, К.Кэндлина, Г.Уидоусона, Д.Уилкинса, предложившего функциональное, или коммуникативное определение языка. Особое значение работ Д.Уилкинса заключается в том, что в них проводится анализ коммуникативных значений, которые необходимы для того, чтобы формулировать свои мысли и адекватно воспринимать мысли собеседников (4).

Следует отметить, что коммуникативное обучение языку понимают как изучение правил и норм речевой коммуникации. Одним из важнейших условий. Коммуникативного подхода, наиболее характерным показателем которого является стремление к эффективной речевой коммуникации на изучаемом иностранном языке, является контекстуализация подлежащего усвоению лингвистического материала. Также необходимо отметить, что коммуникативный подход допускает использование языка в случаях, когда это является необходимым. В контексте обучения лингвистическому аспекту языка и формирования лингвистической компетенции на изучаемом иностранном языке возможность использования родного языка при обучении грамматике, и перевода как одного из способов введения и активизации новых лексических единиц, является значительным преимуществом. Однако, следует подчеркнуть, что использование родного языка обучаемых в процессе формирования лингвистической компетенции на изучаемом языке допускается лишь в случае крайней необходимости.

В исследованиях по проблеме подчёркивается взаимосвязь между лингвистическими системами, с одной стороны, и их коммуникативной значимостью в тексте и в

процессе речевой коммуникации, с другой автор многочисленных исследований по проблеме коммуникативного обучения языкам Д.Хаймс отождествляет лингвистическую, или грамматическую компетенцию со сферой “формально допустимого”, сферой грамматических и лексических возможностей, грамматическим и лексическим потенциалом (5, с. 280-281). Согласно мнению некоторых исследователей, в том числе и тех, которые непосредственно не ассоциируются с коммуникативным подходом, усвоение лингвистического материала является базовым принципом, составляющим основу лингвистического мастерства. При этом изучение языка трактуют как процесс сознательного накопления знаний в области грамматики и лексики, которое происходит в результате обучения. Усвоение же рассматривают как бессознательное развитие тех или иных умений, происходящее в результате использования изучаемого языка в целях реальной речевой коммуникации. Исследователи проблемы отмечают, что изучение иностранного языка происходит не в процессе тренировки языковых умений, а в процессе использования лингвистического материала, в процессе речевой коммуникации.

Литература

1.Kasper, G. and K.R.Rose (2002) Pragmatic Development in a Second Language Oxford: Blackwell.

2.Long M.H. and Porter P.A. Group work, inter-language talk and second language acquisition. // TESOL Quarterly, 1983, №19, 2, p.207-28.

3.Howatt, A.P.K. 1984 A History of English Language Teaching. Oxford University Press, p.91-93.

4.Williams, A. (2007) Non-standard English and education. In D.Britain (ed), Language in the British Isees. Cambridge: Cambridge University Press, 401-16.

5.Hymes D. On communicative competence / J.B.Pride and J.Holmes (eds.) Sociolinguistics. Harmondworth: Penguin, 1972, p. 269-293.

A.Namətova

Yuxarı kurs tələbələrinin tədris olunan xarici dildə linqvistik kompetensiyanın öyrənilməsinin didaktik əsasları

Xülasə

Məqalə ingilis dilinin tədrisi probleminə həsr edilmişdir. İxtisası dil olan ali məktəblərdə ingilis dilinin tədrisinin əsas məqsədlərindən biri yüksək səviyyəli, linqvistik savada malik olan pedaqoji kadrların hazırlanmasıdır. İngilis dilinin ixtisas dili kimi tədrisi prosesi bu dilin müasir dünyada malik olduğu rolu nəzərə almaqla təşkil edilməli və həyata keçirilməlidir. Bu məqalədə ali məktəblərdə tədris olunan xarici dildə linqvistik kompetensiyanın psixoloji əsasları öyrənilmişdir. Müəllif konkret materiallar əsasında problemi hərtərəfli araşdırmağa müvəffəq olmuşdur.

A.Nametova

Didactical basic for training linguistic competence in foreign language of student

Summary

The article deals with the problem at teaching English. One of the main goals of teaching English to the language university students is to prepare highly qualified, linguistically educated foreign language teachers. The whole process of teaching English for professional purposes should be based on taking into account the role of English in the modern world. This article examines the psychological basics of linguistic competence in foreign languages taught at universities. The author has been able to thoroughly investigate the problem on the basis of concrete materials.

Rəyçi: filol.f.d., dos. A.Ramazanova
Redaksiyaya daxil olub: 06.10.2017

П.Р.САЛИМХАНОВА

Азербайджанский университет языков
(г. Баку, ул. Р.Бехбудова, 60)

НЕКОТОРЫЕ СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОМУ ПИСЬМУ В ВУЗЕ

Ключевые слова: *академическое письмо, научный доклад, эссе, научная статья, сложные предложения*
Açar sözlər: *akademik yazı, elmi məruzə, inşa, elmi məqalə, mürəkkəb cümlələr.*
Key words: *academic writing, scientific report, essay, scientific article, complex sentences.*

Письмо по-прежнему остается основным видом речевой деятельности студента. Кроме того, этот вид деятельности – обязательный компонент профессиональной компетенции будущего специалиста. Однако самостоятельное создание текста вызывает у студентов определенные трудности. Ряд из них связан с формулированием темы будущего текста и видением ее границ. Как правило:

-студент уходит за рамки темы, неоправданно расширяет ее, сталкивается с трудностью завершения письма

-студент едва затрагивает тему, в результате текст получается куцый, и читающему непонятно, что собственно хотел сказать автор в своем письменном изложении

-студент отклоняется от темы: начинает писать об одном, а заканчивает о другом. (1)

Данные наблюдения подчеркивают необходимость повышения культуры письма и после получения среднего образования, хотя зачастую предполагается, что за период обучения в средней школе уже заложена достаточная основа умений логично, развернуто, в соответствии с темой и целью выстраивать письменный текст. Продолжение работы по формированию навыков письма обуславливается также увеличением объема информации, который должен прочитать студент, прежде чем приступить к самостоятельному созданию текста. Это повышает требования по адекватному отбору материала для предстоящей письменной работы. Кроме того, по сравнению со школьными сочинениями, резко возрастает уровень сложности письменных работ.

Развитие умения самостоятельно излагать свои мысли в письменной форме должно осуществляться по двум направлениям. Безусловно, необходимо дать студенту возможность расширить свои представления об основных закономерностях построения текста.

Письмо используется как средство обучения. Студент должен запомнить и закрепить в памяти графический образ слова, а также изучаемые лексические единицы и грамматические структуры. Письмо используется как цель обучения. Необходимо научить студентов правильно строить письменное высказывание на иностранном языке, свободно и правильно выражать эти высказывания на иностранном языке в письменной форме. Продуктом письма, как речевой деятельности, является текст. Чем удачнее написан текст, тем успешнее осуществляется коммуникация его автора с адресатом (1).

В основе создания почти всех форм письменного сообщения лежат такие умения, как:

- передача основной информации (основного содержания), главной идеи (главной мысли) прочитанного/ прослушанного текста;
- описание (краткое/детальное), сравнение, сопоставление описываемых фактов;
- доказательство/аргументация;
- обзор, комбинирование, объединение фактов;

- характеристика, выражение оценки, собственного отношения к излагаемому, реферирование, комментирование и др. (2).

При обучении письменному высказыванию у студентов формируются умения реализовывать логико-композиционную и логико-смысловую структуру письменного текста. Практика такова, что в современных условиях необходим комплексный подход к развитию умений и навыков академического письма. Студенты не в полной мере успевают овладеть навыками академического письма, в то время как это представляет собой необходимое условие для получения высшего образования.

Анализ эссе выявляет у студентов такие недостатки, как отсутствие у них строгости мышления и точности мысли, низкий уровень осуществления анализа и обобщения, слабая выраженность самостоятельности и инициативы в выборе собственной жизненной позиции (4).

Таким образом, основной целью академического письма является обучение студентов основам организации и выражения полученных оригинальных знаний в соответствии с научно-исследовательскими критериями соответствующей области знаний, специфики предмета познавательной деятельности, особенностями вербализации знаний в изучаемом языке, формой выбранного жанра академического письма. Студент должен быть способен и готов точно и корректно сформулировать задачи и результаты исследования, что предполагает не только создание специальных текстов в основных научных жанрах, но также редактирование и грамотное оформление текстов. (5). Вышеуказанные пункты можно разделить на три этапа в обучении.

Первый этап включает формирование умений построения предложения. После изучения порядка слов в предложении студентам дают задание закончить предложения путем добавления слов к образцу или частичной замены этого образца. Затем студентов учат соединять простые предложения в сложносочиненные и сложноподчиненные.

На втором этапе формируются умения и навыки написания абзаца. Студентам предлагают логически соединять простые и сложные предложения. Хорошо составленный абзац должен иметь единство, последовательность мысли, разную длину и композицию предложений, его составляющих. Третий этап предполагает логическое соединение двух или более абзацев в единое целое. На этом этапе студенту предлагают написать короткие рассказы по заданным темам. Это дает возможность описать место, характер какого-либо героя, ситуацию. Далее студентов учат воспроизводить какую-либо историю или ее часть. Некоторые задания предполагают воспроизведение основных фактов с использованием ключевых слов. Другие задания предполагают не только воспроизводство отдельных событий, но выражают и собственный подход, свое понимание или дают свой вариант концовки абзаца. И, наконец, студенты должны уметь подводить итог, делать вывод, писать предисловие или послесловие. Это дает возможность студентам свободно выразить мысли, расширить словарь. (2)

Поскольку особенностью академического письма является его формальный стиль изложения, то студенты должны грамотно использовать научную лексику, осуществлять четкость и ясность при составлении текста, а также не злоупотреблять фразеологизмами и словами разговорного стиля (4). В связи с этим перед преподавателем стоит задача развития у студентов умения структурирования текста с тем, чтобы они в дальнейшем могли использовать этот навык в своей научной деятельности, поскольку правильное структурирование текста является важнейшим компонентом академического письма. При освоении студентами дисциплины «Язык для академических целей» преподаватели должны ознакомить студентов с различными образцами текстов; обучить студентов, опираясь на эти образцы, выражать свои мысли на письме через такие типы текстов, как повествование, рассуждение, сочинение и т.д. Таким образом, студенты должны знать основные признаки жанров академического письма, как-то:

научная статья, реферат, аннотация, эссе; уметь анализировать научные статьи с точки зрения исследовательской стратегии автора; иметь навыки самостоятельного создания рефератов и аннотаций научных статей и т.д. (3).

Необходимо также отметить, что исходя из педагогической направленности специальности, важен адекватный отбор языкового материала, что, естественно, требует учета тематической и жанровой принадлежности. То есть вопрос заключается в выборе тематики педагогического направления, где наиболее востребована определенная специфика подготовки будущих специалистов, для чего на первый план и выходит проблема усвоения профессиональной и узкоспециализированной лексики (5). Модернизация системы высшего образования, происходящая в последние годы в Азербайджане, направлена на поиск оптимальных путей совершенствования обучения иностранному языку. Процесс обучения сегодня становится тесно связанным с реальной возможностью для выпускников вузов интегрироваться в международную научную среду, где потребуется проявить не просто знания языка, но и научно-исследовательские навыки. В этом процессе особое внимание в последние годы уделяется письменному общению в виде научных статей, докладов, деловых отчетов. Это делает задачу развития иноязычных академических умений студентов чрезвычайно актуальной.

Литература

1. Демьяненко М.Я, Лазаренко К.А, Кислая С.В – Основы общей методики иностранных языков. Киев: Высшая школа, 1976, стр. 281.

2. Academic Literacy: A Statement of Competencies Expected of Students Entering California‘s Public Colleges and Universities. – ICAS, 2002.

3. Мусницкая Е.В – Обучение письму. Москва,1983,стр. 58.

4. Демидова О. М. Развитие умений академического письма магистров неязыкового вуза // Молодой ученый. 2014. №1. стр. 510-516.

5. Craswell G.,Writing for Academic Success. Sage Publications, 2004, стр 288.

P.R.Səlimxanova

Ali məktəbdə akademik yazının tədrisi ilə bağlı bəzi strategiyalar

Xülasə

Məqalədə xarici dildə nitq fəaliyətinin bir növü kimi yazı vərdişlərinin xüsusiyyətləri tədqiq olunub. Yazılı nitq ilə şifahi nitq arasında mövcud olan fərqli xüsusiyyətlərə xüsusi diqqət yetirilib. Xarici dildə yazı vərdişlərinin öyrənilməsinin bir neçə mərhələsi mövcudluğu haqqında müxtəlif məqamlara toxunulub. Tədqiqatın əsas məsələlərindən biri tədris prosesinin daha səmərəli keçməsi üçün müasir texniki avadanlıqların rolu barədə məlumat çatdirmaqdır.

P.R.Salimkhanova

Some strategies for teaching academic writing in universities

Summary

The article considers the features of writing skills as a type of speech activity in the foreign languages. Particular attention was paid to the differences between written and oral speech. Various aspects of the existence of several stages of studying writing skills in foreign languages were touched upon. One of the key issues of the research is to provide information on the role of modern technical equipment in order to make the teaching process more efficient.

Rəyçilər: f.f.d. N.Məmmədzadə;
ADU-nun Tərcümə və mədəniyyətşünaslıq
fakültəsinin nəzdində Xarici dillər kafedrası
(27.10.2017-ci il tarixli iclasının qərarı (pr. № 02)).

Redaksiyaya daxil olub: 07.11.2017

S.D.AYDINOVA
e-mail: sakinaaydinova@yahoo.com

Azerbaijan State University
(Baku, Z.Khalilov street, 23)

R.A.ALESKEROVA

The XXI Century IEIC
(Baku, Inshaatchilar avenue, 30;
N.Narimanov avenue, 205)

CLIL AND ITS CORE PRINCIPLES

Key words: *CLIL, content, culture, communication, cognition.*
Açar sözlər: *fənlərin dil əsasında qurulmuş təlimi, məzmun, mədəniyyət, ünsiyyət, idrak.*
Ключевые слова: *предметно-языковое интегрированное обучение, содержание, культура, общение, познание.*

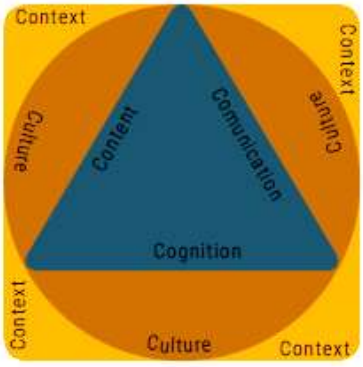
Content and Language Integrated Learning (CLIL) is an umbrella term which embraces the principles of different known language teaching approaches (task-, inquiry- and genre-based approaches, communicative language teaching, etc.) making use of the strengths of all. The term has been widely used in today's educational environment all over the globe; nevertheless, the practice itself goes back to the 24th-23rd centuries BC. When the Akkadians, who conquered the Sumerians some 5000 years ago, faced the need to control and communicate with the local, the problem of learning the Sumerian language emerged. In this regard, Sumerian was taught alongside with such, what now can be called *academic*, subjects "including theology, botany and zoology". This usage might be considered as the first known CLIL – type programme (1, p.9). CLIL practice, in its more or less pure form, can be traced throughout the history. The methods of learning French and Latin by the Russian elite of the early 19th century can serve as a vivid example of CLIL application. The good command of these languages gave an opportunity to the then Russian aristocrats to show their belonging to the upper layers of the society. Learning of Latin and French was mostly achieved by means of reading literary works and books on natural science in the target languages. Thus, the suchlike practices moulded themselves into content-based learning in Europe of the second half of the 20th century.

Why CLIL? Nowadays, CLIL is widely used in most schools all over the world. From this point of you, Azerbaijan is not the exception. Some of the local schools are combining the national curriculum with CLIL programme thus paving the way to more extensive use of such an approach of language learning/ teaching. The introduction of soft CLIL (only some subjects are taught in English) will not only proved extra exposure to English and cater for achieving the language goals – increasing vocabulary or improving of oral skills, but also help bring diversity into the classroom and help view the language from different cultural and educational angles (2, p.221). Such bilingual programmes trigger students' motivation to learn the language as they do not learn the language merely to know it but to accomplish the certain tasks and get deeper knowledge of the content. Hence, the language is used as a key to content (1, p.11). Richards and Rodgers maintain that Content-based instruction and, consequently, CLIL involve activities and tasks that are so constructed that to engage different skills at the same time – just as it happens in the real world. The students can read academic passages or literary texts or watch video clips and take notes, write summaries and discuss and comment

their writing. The language is viewed through the content, and grammar and vocabulary are considered as a part of discourse rather than "isolated fragments" (3, p.208). That is why it is the teacher who should carefully select the material and adequately presume the language that will be relevant for a specific content matter.

Core features of CLIL Methodology. Before going into the details of the afore-mentioned approach, it would be plausible to reveal the essence of CLIL programme. In short, it might be described as a dual-focused approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language. Thus, CLIL is used as a tool for the integration of the teaching and learning of content and language. The essence of this integration is based on two principles: 1) Language learning is achieved through the content classes (e.g., Maths, history, geography, etc); 2) The chunks of language that is taught while teaching subjects are used in language-learning classes. So, if introducing the topic on *Gravitation* teacher feels the need to supply the students with the necessary expressions based on Conditional structures, they are free to do that even if the topic has not been discussed at the language lessons yet**.** Nevertheless, trying to "grasp" the language too quickly without enough practice, remedial work and extensive use of linguistic notions and functions might result in confusion and lack of motivation. Thus, the special care should be given to the right and reasonable balance between the language and content taught and learnt. But what major principles lie at the core of CLIL? What should be taken into consideration while planning a lesson or a unit and even a course in CLIL? For CLIL to be successful and effective, it should necessarily include the so-called 4Cs framework (Content, Communication, Cognition and Culture) alongside with the planning steps. It would be plausible if we would have a closer look at all the four of them.

4Cs. CLIL goes beyond the common language lesson as it also makes an emphasis on the content and developing of cognitive skills, still using the language component to foster communicative competence. The approach to the language skills is more integrated, i.e. vocabulary or reading are not taught in isolation like in grammar-translation, audio-lingual or direct approaches (5, p.22). Moreover, the 4Cs principle determines the effectiveness of the CLIL-based courses as the language and content are not separated from competences vital for being a part a modern world. The 4 Cs include **c**ontent – subject matter, **c**ommunication (language learning and using), **c**ognition (higher and lower order thinking skills), and **c**ulture (developing intercultural understanding and global citizenship).

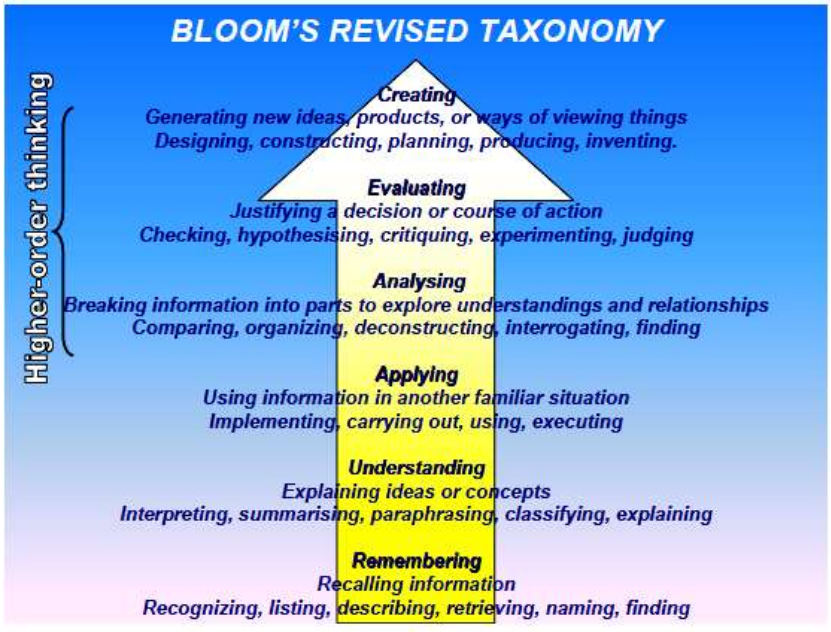


(6, p. 41)

As seen in the illustration, the combination of the four components is only plausible in a specific context; therefore the teacher should select and adapt the relevant material to fit the particular educational setting. Moreover, the fact that CLIL mostly put emphasize on the content not the language learning as such, places the content at the heart of the learning process making it differ from a simple knowledge acquisition. When talking of content, it is important to develop cross-curricular links among different subjects. For example, learners might study the geography and history of Western European countries, so the content which is

taught at history lesson is supported by the information and facts at geography lesson thus making it more understandable for learners, especially in primary schools. As to communication, language in CLIL is used and taught in the way which can be described as learning to use language and using language to learn. From this perspective communication goes far beyond the teaching of grammar and the grammar system as such. Nevertheless, it does not reject the fundamental role of grammar and lexis in language learning. At the same time it involves communication which is different from the traditional language lessons. CLIL mostly aims to increasing STT (student talking time) and decreasing TTT (teacher talking time). We also should encourage students to participate in giving peer and group feedback as well as involving them in self-evaluation. "By using the language for learning content, communication becomes meaningful because language is a tool for communication, not an end in itself" (5). In today's rapidly developing world one becomes the part of the so-called "global village" so fast that we should develop learners who have positive attitudes, tolerance and who are aware of the responsibilities that the global citizenship brings. From this point of view the role of culture in CLIL is undeniable. "Culture is at the core of CLIL" (6, p.39). Thus, culture is not something subsidiary but it is actually a thread which finds its way in almost any topic or theme. One of the ways to weave cultural understanding and bring it to classrooms is through using appropriate authentic materials and discussing a plethora of topics which might contribute to deeper understanding of differences and similarities between cultures. We have discussed the 4Cs individually, but they do not exist on their own as separate elements. Actually it is fundamental for CLIL to integrate all the elements in a lesson for it to meet the demands of CLIL programme.

How to deal with the content? Another important principle of CLIL is definitely cognition which involves engagement in higher-order thinking as well as lower-order thinking, understanding and problem solving. The development of these cognitive skills might be achieved through challenging learners to create new knowledge and development new skills trough reflection and developing the learners' own understandings. Grading the tasks from less to more cognitively challenging according to Bloom's Revised Taxonomy, as stated by Anderson and Krathwohl, can foster the integration of the 4Cs:



The subcategories of *remembering* and *understanding* are considered to require lower-order thinking skills due to being less cognitively challenging as opposed to *applying, analysing, evaluating* and *creating* which enable higher-order thinking skills and expose

learners to more cognitively challenging processes. However, teachers should avoid including all six subcategories of the cognitive domain into one lesson frame. The above-mentioned taxonomy should be rigidly followed but still it might guide teachers while planning their lesson or even series of them. (7, p.695).

How to deal with the language? In terms of language, Do Coyle distinguishes three different types in the form of a triptych (6, pp. 36-37): 1) language *of* learning – the type of the language that is necessary for the students to have an access to the new content matter; 2) language *for* learning – the language that the students will use during the lesson to perform tasks and do activities; 3) language *through* learning – the "unplanned" language that appears during the lesson. Language *of* learning and language *for* learning can be viewed on the example of *The Californian's Tale* by Mark Twain. Taken that by the end of a series of two lessons students will have discussed how clues contribute to effectiveness of a surprise ending, and the ways the writer uses the language to achieve the effect and will have written an email to school library recommending to purchase the book (as a productive activity), the two components of the language triptych will include:

a. Language *of* learning

b. Language *for* learning

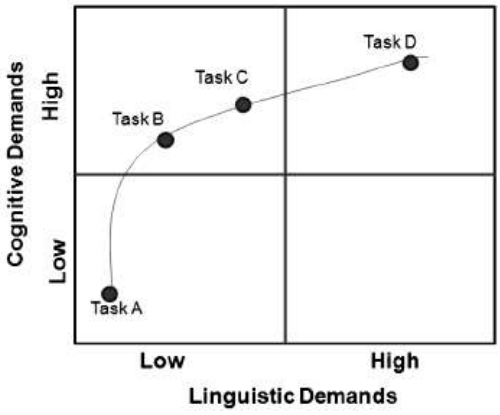
The distinction is also made between content-obligatory and content-compatible language. Content-obligatory language is subject-specific – vocabulary and grammar necessary for learning the content matter, communicating subject knowledge, and taking part in classroom discussions. Content-compatible language is the language the students can learn during their English classes for freer communication. For the CLIL Maths course, for instance, some content-obligatory and subject-specific language for teaching how to round decimals can be as follows:

content-obligatory language ↓ rounding, decimals, place value

subject-specific language ↓ numbers, (explaining) This means …

Scaffolding. The influence of cognition on content and communication may, however, have a negative impact – the content, dense with the language or academic matter, that is high beyond the level of the students can end up with the unwillingness to communicate. Yet, learners can be offered some aid as they move towards new skills and understanding. "This help is called 'scaffolding', a kind of supportive framework for the construction of knowledge, and the scaffolding is only removed when the students can appropriate the knowledge for the themselves" (8, p.59). As mentioned by Mehisto et al., "Scaffolding helps students to access previously acquired learning, to analyse it, to process new information, to create new rational links and to take their understanding several steps further" (1, p.139). Breaking down the complex material into bite-size portions enables the students to achieve their educational goals in the least stressful way. Described by Bruner (1978), scaffolding

techniques and tools (such as split-up instructions, using graphic organisers, and/or using L1 in adequate amounts) are reflected in main principles of CLIL (5, pp.29-30). Scaffolding can also be achieved by planning tasks such that cognitive and linguistic demands are balanced. This balance is difficult to attain but pivotal since "if the language level is too demanding, then arguably effective learning cannot take place. If the cognitive level is too low taking into the account the language level, then learning is restricted" (6, p.43). To make learning linguistically accessible and cognitively demanding at the same time, Coyle et al. suggest "auditing tasks" by using the CLIL Matrix:



Auditing tasks (6, p. 68)

The route of the task starts at quadrant 1 with low cognitive and linguistic demands and gradually goes the way through quadrant 2 where the focus is placed on cognition. After the necessary language is scaffolded, the task continues its way to quadrant 3 where the new language and content are incorporated. Thus, this process gives students sufficient support in accomplishing cognitively and linguistically demanding tasks (6, p. 68).

Conclusion. The main benefit of the CLIL approach is that the language is viewed through the content and that by the end of the course not only will the students have developed language skills and sub-skills but also have acquired some content matter knowledge through the prism of the 4Cs principles. Moreover, students usually achieve higher results in academic content matter in CLIL programmes as compared to monolingual programmes. Lightbown and Spada discuss the outcomes of French immersion in Canada in 1960s when thousands of English-speaking families preferred their children to have French as a medium of instruction. The numerous studies showed that the students developed fluency and confidence in using French; as well their content knowledge was considerably higher than of their peers who studied in English. Nevertheless, the later research studies showed that the students were unable to achieve the higher level of performance in the second language even being exposed to L2 during the whole school day for several years. One reason for the students' failure to reach ultimate attainment in the second language was the lack of comprehensible output. The students' use of interlanguage was considered satisfactory regardless of the mistakes they made. There was no need to negotiate for meaning or form as the errors caused by L1 interference were common to almost all the students and teachers as they shared the first language, the culture and learning environment. The other cause for undeveloped L2 proficiency was observed by Swain (1988, 1995). The language teachers used in bilingual programmes was graded; thus, the students were not exposed to the variety of grammatical forms and structures. Swain concludes that focus on form is sometimes insufficient to develop the high level of proficiency in the second language (9, pp. 156-157).

Therefore, as CLIL is focused in language as well as content, the balance should be made in teaching both constituents of the programme. The teacher should assume what subject-specific language the students do have and what content-obligatory language is to be pre-taught. Moreover, the language triptych (language *of* learning, language *for* learning, and language *through* learning) cannot exist outside the content. However, with the regards to

4Cs, content is closely linked to communication as it is through pair, group, and open class discussion how the students deliver their ideas and convey thoughts on a particular content matter.

Literature

1. Mehisto, P., Marsh, D. and Frigols, M.J. (2008). Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in bilingual and multilingual education. Oxford, England: Macmillan Books for Teachers.
2. Ur, P. (2012). A course in English language teaching. (2nd ed.). Cambridge, England: Cambridge University Press
3. Richards J. and Rodgers, T. (2001). Approaches and methods in language teaching. (2nd ed.). Cambridge, England: Cambridge University Press.
4. Perez Alvarez, D.R. (August 5, 2016). CLIL as a strategy to fulfill mathematics content and language needs at primary levels: a case study at Aspaen Gimnasio Los Corales (Master's thesis). Retrieved from http://manglar.uninorte.edu.co/jspui/bitstream/10584/5837/1/Diana%20Perez
5. Perez-Vidal, C. (2009). The Integration of content and language in classroom: a European approach to education (the second time around). In E. Dafouz and M. Guerrini. CLIL across educational levels: experiences from primary, secondary and tertiary contexts. London, England: Richmond Publishing.
6. Coyle, D., Hood, P. and Marsh D. (2010). CLIL. Cambridge, England: Cambridge University Press.
7. Aydinova, S. and Alasgarova, R. (2015). Revised Bloom's Taxonomy. "Kitabi-Dədə Qorqud" və Türk Dünyası, 1, 694-698.
8. Harmer J. (2007) The practice of English language teaching. (4th ed.). Harlow, England: Pearson Longman.
9. Lightbown, P.M. and Spada, N. (2006). How languages are learned (3rd ed.). Oxford, England: Oxford University Press.

S.D.Aydınova, R.A.Ələskərova

CLIL və onun əsas prinsipləri

Xülasə

Təqdim olunmuş məqalə fənn və dil mənimsəməsində birləşmiş təhsil metodikasının (CLIL) əsas məqamları, onun vacib prinsipləri və həmçinin "vasitəçi-dil" rolu oynayan dilin sosial-linqvistik mühitlə qavrama bacarıqları arasında olan əlaqədən bəhs edir. Bundan əlavə, müəlliflər həmçinin digər fənlərin tədrisində ikinci dildən bir vasitə kimi istifadə olunması haqqında ətraflı məlumat verirlər.

С.Д.Айдынова, Р.А.Алескерова

CLIL и его основные принципы

Резюме

Данная статья рассматривает основные положения методики интегрированного обучения предмету и языку (CLIL), ее главные принципы, а также связь «языка-посредника» с социально-лингвистической средой и когнитивными навыками. Авторы также рассматривают способы применения второго языка, как инструмента для изучения других предметов.

Rəyçi: dos. A.M.Akbulatova

Redaksiyaya daxil olub: 27.10.2017

E.I.FARAJOVA
Doctor of Philosophy on Philology, Associate-Professor
e-mail: ferecova.elina@mail.ru

Azerbaijan University of Languages
(Baku, R.Bahbudov street, 60)

FEEDBACK ON ERRORS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Key words: *error treatments, correction techniques, speech fluency communicative competence, incomplete knowledge;*
Açar sözlər: *səhvlərə münasibət, düzəltmə yolları, nitqin səlisliyi, kommunikativ sərişt*ə*, natamam bilik;*
Ключевые слова: *подход к ошибкам, способы коррекции, свободная речь, коммуникативная компетенция, неполноценное знание.*

Language learning is a hard task which can sometimes be frustrating. Constant effort is required to understand, produce and manipulate the target language. (6) Language teaching and use are made for particular reasons. Using the language for expressing opinions, sharing ideas involve making choices about *lexis*, grammar, discourse structure and integrating various linguistic skills. Teachers should not only encourage creative and spontaneous use of language and also be very careful about error correction as it remains one of the most contentious and misunderstood issue in foreign language teaching profession. It is based on the fact that errors are normal and unavoidable during the learning process.

Julian Edge says that when we teachers decide to correct our students, "we have to be sure that we are using correction positively to support learning."(5) Some authors disregard the distinction between *mistake, error* and *slip* (Bartram, M., and R. Walton). A *mistake i*s "a performance error that is either a random guess or a 'slip', in that it is a failure to utilize a known system correctly" (H.D. Brown). An *error* is defined as "noticeable deviation from the adult grammar of a native speaker, reflecting the inter-language competence of the learner" (H.D. Brown). A *slip* is what a learner can self-correct, and an error is what a learner can't self-correct (J. Edge).

Recent teaching methodology supports the view that not all errors should be corrected, and those that are corrected should usually not be "treated " immediately (Krashen 1987:74-76, 116-119; Doff 1988:186-192; Lewis1993: 164-179; Nunan and Lamb 1996:68-80; Ur 1996: 246-249).

The questions framed by Hendrickson in his review of feedback on errors in foreign language classrooms are: Should learners' errors be corrected? When should learners' errors be corrected? Which errors should be corrected? How should errors be corrected? Who should do correcting? (7)

These questions have been found to be complicated and given top consideration by scholars and teachers. Lyster and Ranta were interested in finding different types of error treatments (*explicit correction, recast, clarification request, metalinguistic clues, elicitation, repetition*) that encourage learners' self – repair. (10)

Four general suggestions are offered for teachers based on above mentioned error treatments: 1.Consider the context. 2. Become aware of your current practices. 3. Practice a variety of feedback techniques. 4. Focus on the learner- it's important to let the learner self-correct. (12) Errors occur for many reasons:

- interference from the native language ;

In all language learning the native language is a primary learning tool i.e. a brief explanation in the native language (e.g. to clarify explanations, give instructions and provide

translation) can lead to a more effective language teaching and learning. A learner assumes that the target language and her/his native language are similar (overgeneralization), but in fact they are different. Even advanced level learners use mother language as a resource consciously and subconsciously in language learning activities and use.

- an incomplete knowledge of the target language; The learners do not attain native-like proficiency in speaking and writing.
- the complexity of the target language;

Certain aspects of English (e.g., the **s** in the 3rd person singular present tense), spelling are problematic for nonnative speakers of English.

As someone learns a foreign language, the errors the learners make indicate their level of proficiency. The errors of a beginner are different from the errors of an advanced student, and what were once errors can become mere mistakes. Often a brief pause or a nonverbal cue (raising eyebrows or repeating the mistake, creating all sorts of hand signals) is sufficient for learners to correct mistakes they make while speaking. The teacher simply has to allow that pause to occur. Something should be done about how errors also mistakes should be handled. Teachers may think they are right by not correcting immediately, but students (and other teachers) may assume their teachers don't know English well enough to give appropriate feedback and, even worse, that their teachers are unprofessional and don't care how they learn English. There are several steps to be taken:

- first , clear objectives must be established in the lesson plans;

If the objective is to develop accuracy, then correction is necessary. The best approach is to allow the learner to self-correct first. If that doesn't work, or no one seems to know, then the teacher can give the correction. If the objective of the activity is to develop fluency, then correction may not be necessary or desirable. Constantly interrupting learners to correct them can be irritating and disruptive, especially when lack of accuracy does not hinder communication It is worth pointing out that the purpose of the speaking tasks is to increase confidence in expressing themselves fluently. Anxiety is reduced and speech fluency is generated - thus communicative competence is achieved. If there are frequent errors or mistakes, the teacher can make a mental note to provide feedback after the activity. The following on-the-spot correction techniques are used for dealing with errors: using fingers; gestures; mouthing (used to correct pronunciation errors); reformulation.

After communication activity the following delayed correction techniques are used: noting down errors; recording the learners' performance and later discussing their mistakes. Besides, recording can be helpful to see how their knowledge of foreign language is improving. It is noted that error correction techniques that require learner's reflection on language structures or vocabulary are not appropriate in early stages. (14)

- next, the learning process can be discussed with the students in a stress-free and comfortable environment. Not correcting errors sounds scandalous even irresponsible to some language educators and many students. Learning to speak another language requires intellectual effort (e.g., studying new symbols, memorizing), and a tremendous amount of practice. Some authors maintain that correction is ineffective, even a waste of time (Krashen, S. Levis, M. 1993). Experience often shows that correcting what is beyond learners' current level of understanding can interrupt a lesson and result in more confusion than clarification. (Allwright, D.,and K. M. Bailey.1991:92, 100-104).

The teachers should know the students' expectations and they should explain their rationale for not correcting, then the students have a better understanding of what their teachers do, or in case of correction , why they don't always do it. Such a discussion can give the learners a clearer understanding of teaching, as well as a better understanding of the language learning process and increase learning motivation.

-finally, alternative activities should be employed to demonstrate other ways of giving

feedback besides immediate correction by the teacher. All experienced teachers know, correction doesn't always work. Students may repeat the same error or mistake only moments after being corrected. The frustration can be demonstrated by tactfully pointing it out when it occurs and when we focus on meaning we naturally tend to overlook minor problems with accuracy. It is a good idea to encourage students to make logical guesses about new words and structures in the target language. We can highlight a few of the most difficult aspects of English grammar, pronunciation, or spelling, to reassure students that problems in these areas are to be expected. This raises the learners' consciousness about the particular error and then they have to try to not make this error. Students will often correct each other without prompting. This type of cooperation will help students develop their sociolinguistic competence in English. Students' focus should be shifted to the positive aspects of errors. An error, or self-correction of a mistake, indicates what the learner can do in the target language. Students should have relaxing learning atmosphere rather than pay attention to the correctness of linguistic forms. Most language teachers display more tolerant approach to errors and mistakes. They no longer automatically correct their students. Instead, they encourage self-correction and peer correction. They are less concerned with preventing errors and more focused on developing learners' communicative skills and to reduce learning anxiety by creating a meaningful context for language use. Correcting the error *explicitly* (i.e. clearly indicating that the student's utterance was incorrect and providing the correction) or *implicitly* (i.e. by indicating the kind of error and giving the student the opportunity for self-correction) gives the learners another chance to realize that they are capable of self-correction. But many students still expect the teacher to correct all their mistakes.

So teaching is more an art than a science and a powerful manifestation of a teacher's judgment is error correction. It is intellectually dishonest and counterproductive to ignore the learners' success and exaggerate the seriousness of errors and mistakes. The students must speak without being afraid that they will speak with errors. For speaking effectively the students should have a good command of oral language and the opportunity to use the language in a non-stressful way.

Literature

1. Allwright, D., and K.M. Bailey. 1991. Focus on the language classroom. Cambridge University Press.

2. Bartram, M., and R.Walton. 1991. Correction; A positive approach to language mistakes. Hove: Language Teaching Publications.

3. Brown, H. D.1994. Principles of language learning and teaching, 3rd ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.

4. Doff, A. 1998. Teach English: A training course for teachers. Trainer's handbook. Cambridge: Cambridge University Press.

5. Edge, J. 1989. Mistakes and correction. London: Longman.

6. Ersoz Aydan . The Internet TESL Journal,Vol.VI, No.6,June 2000.

7. Hendrickson, J.(1978) Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research, and practice. Modern Language Journal, 62, 387-398.

8. Krashen, S. 1987. Principles and practice in second language acquisition. Hamel Hempstead: Prentice Hall International.

9. Levis,M. 1993. The lexical approach: The state of ELT and a way forward. Hove: Language Teaching Publications.

10. Lyster, R. and Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. Studies in Second Language Acquisition, 19, 37-66.

11. Nunan, D., and C. Lamb. 1998. The self – directed teacher: Managing the learning process. Cambridge: Cambridge University Press.

12. Tedick and de Gortari “Research on Error Correction and Implications for Teaching”. May 1988.

13. Ur, P. 1996. A course in language teaching: Practice and theory. Cambridge: Cambridge University Press.

14. http://www.teachingenglish.org.uk/article/error –correction-codes

E.İ.Fərəcova

Xarici dilin tədrisində səhvlərin düzəldilməsi

Xülasə

Xarici dildə ünsiyyət zamanı yaranan səhvlərə münasibət anlaşılmazlığa səbəb olan məsələlərdən biridir. Məqalədə şifahi nitqdə yaranan səhvlərə münasibət, onların yaranma səbəbləri və düzəldilməsinə dair irəli sürülmüş müxtəlif fikir və təkliflər dəyərləndirilmişdir.

Э.И.Фараджова

Исправление ошибок в обучение иностранного языка

Резюме

Ошибки являются неизбежным компонентом процесса обучения. Исправление ошибок считается одним из самых заблуждающих вопросов процесса обучения иностранных языков. Статья высказывает мнение о новейшей методике преподавательского процесса и предлагает решения относительно причин допущения ошибок, их формы исправления и способов поддержания желания учащихся к самокорректированию.

Reviewer: Ph.D., Associate-Professor V.E.Aghabayli

Redaksiyaya daxil olub: 03.11.2017

Sh.MIRZAYEVA
e-mail: shukufamirzayeva@gmail.com

Baku Engineering University
(Khirdalan city, Hasan Aliyev street, 120)

ANALYSING IMPLEMENTATION OF ICT INFRASTRUCTURE TO EDUCATİON IN DIFFERENT COUNTRY

Key words: *ICT, ICT infrastructure, education, integration of ICT to education, implementation of ICT infrastructure*
Açar sözlər: *İKT, İKT infrastrukturu, təhsil, İKT-nin təhsilə inteqrasiyası, İKT infrastrukturunun tətbiqi*
Ключевые слова: *ИКТ, инфраструктура ИКТ, образование, интеграция ИКТ в образовании, внедрение ИКТ инфраструктуры*

ICT stands for Information and Communications Technology. ICT infrastructure means collection of hardware, software, networks, data centers, facilities and related equipment used to develop, operate, test, manage and support information technology services. In other words, the expression “ICT Infrastructure” is used to describe all the computer and communications hardware and software. Implementation and integration of ICT in education have a direct impact on the formation of the new generation with modern knowledge and skills issues. ICT equipment is also used for information management in the education system.

Let consider existing situation on ICT Infrastructure in education in different countries and Azerbaijan. England is one of the first countries in European countries to use the ICT tools in the education system. As a result of the 1980 Micro-Electronic Education Program, which was developed in 1980 and was incorporated in the 1980s, schools were equipped with Acorn computers, which were manufactured locally.

India has one of the lowest percentage of schools with information and communications technology. As the acceptance and adoption of ICT in schools is neither uniform nor widely prevalent in the country, Government of India is focusing on not only learning outcomes of students but also on improving teacher’s skill levels and spreading awareness among school management. “ICT@school” was one of the important central government schemes formulated in the tenth five-year plan. Its objective was “promoting usage of ICT in government and government aided schools (particularly in rural areas) and providing ICT infrastructure.”

In 2011, based on the "Mobile Education in France" project, schools were provided with tablet and other mobile equipment. In 2015, the "digital plan for French education" was prepared. The main objectives of the plan were to adapt schools to the requirements of the 21st century, to train teachers, and to use mobile equipment in the learning process.

The German government has partnered with German Telecom to provide schools with access to the Internet, and as a result of the project, 8,000 schools were equipped with ICT equipment and internet connection. [4] The "Digital Germany 2015" plan was developed in 2010. One of the main goals of the plan was to provide the full range of protocols with ICT equipment and to ensure the effective use of ICT equipment in the education system.

In the 1990s, schools in Japan were provided with ICT equipment. In 1998, the report of the Ministry of Education highlighted the necessity of ensuring access to schools for the Internet. In 2004, almost all schools in Japan had access to the Internet. In March 2006, 72% of the Japanese schools had a website. In 2006, all schools had computer labs .

“Education Cafe” -an education network that teachers can acquire learning resources, share their resources, and communicate with other teachers. In 2001, the South Korean

Education System developed the IST Skill Standard for Teachers standard. In 2006-2010, schools were provided with wireless Internet access. In 2011, South Korea launched an ICT-based smart education plan. One of the first projects on ICT application in the education system was the MEGP project covering the years 1992-1996. Based on this project, computers were being used to build computer laboratories and administrate the education system. Initially, computer labs were established in 53 different schools selected from regions and trainings were conducted to help teachers train their ICT skills in the teaching process. In the second part, in 1996, 182 schools were equipped with computer labs, computer assisted a series of work has been done to implement the curriculum. In 2003, a project titled "Connecting a school to the world online" based on the "E-Development Turkey Project", the creation of computer classes in 4000 schools and teaching the ICT effectively in the teaching process, process was upgraded. 17800 education institutions accessed the Internet as part of the "Connect to the world - open the internet" campaign by 2005.

In 2014, it is envisaged to expand the use of ICT equipment in the community based on the Information Society Strategy (2015-2018).

Since the 1990s, the Iranian Ministry of Education has begun to use ICT equipment to improve the education system. By 2006, one computer per 1300 students, then one computer per 48. While in the United States in 2003, 96% of Internet-enabled schools accounted for only 6% of Internet-connected schools in Russia. In 2005, one computer per 80 pupils. 50% of general education schools and 70% of private schools are provided with the Internet.

The Ministry of Education in our Republic took some steps in the direction of ICT use in the education process as well. Thus, until 2004 the information science subject was taught in the 10-11th grades. Schoolteachers were involved in the training courses held at Baku Science and Teaching Centre to improve their ICT abilities. They took the exam within ECDL program and received the international certificate. Another group of teachers took part at training courses organized by the Intel Company and received “Teacher of the teachers" certificate. In general, more than 13 000 teachers jointed to these courses during 2005/2007.

Although in 2004, there was one computer per 1,063 pupils, the correlation now is one computer per 20 pupils. As part of the “People’s Computer” project, more than 10,000 teachers were provided with computers, 1,200 educational institutions were connected to the Internet and 75,000 people underwent relevant training covering pedagogical and technical personnel and learnt ICT skills. Educational resources on various subjects were prepared and handed over to schools, while an “electronic school” project was launched in 20 schools.

In 2005, 228 schools in the republic were equipped with 5725 modern computers, desks and chairs, 402 printers and UPS, 402 networks were installed.

In 2006, 740 schools (with the exception of the Nakhchivan Autonomous Republic) 10908 computers, tables and chairs, the 628 and 628 class network printer and UPS installed. According to the program, all schools in Baku and Sumgait and in general 1174 schools in the country were equipped with 19,000 computers and other ICT equipment in 2005-2006, and 437 schools were given notebooks and projectors. More than 11,000 computers, more than 400 school laptops and projectors are expected to be delivered to more than 2000 schools in 2007. The Ministry of Education and Microsoft have signed a contract for the download of a licensed Windows XP operating system and a Microsoft Office suite of software on compact computers for the country's secondary schools. As a result of Microsoft's cooperation with the Azerbaijani government and AZEL. The Asian Development Bank has implemented a Subregional Technical Support Project, "Information and Communication Technologies in General Education", with the Ministry of Education of the Republic of Azerbaijan.

“The program on provision of information and communication technologies in secondary schools in the Republic of Azerbaijan (2005-2007 years)” approved under the Decree №355 dated 21 August 2004 by the president of the Republic of Azerbaijan had great

importance. At present 82 per cent of 4562 secondary schools, 42 or 45 per cent of 107 technical-professional schools, 51 or 91 per cent of 56 state vocational schools, and all higher schools of the republic have been provided with computer equipments. According to information by the end of 2007 there is one computer for every 29 pupils on 5-11th forms in secondary schools and one for every 28 students in state higher schools.

Training of pedagogical personnel on ICT was one of the problems in the centre of attention. 12232 teachers took special training courses on information and communication technology that composes 7 per cent of pedagogical personnel in the last three years. 391 persons of 12367 professorial-teachers personnel (3, 2 %) in state higher schools, 90 teachers of vocational schools (1, 3%) took special training courses on information and communication technology in the last five years. Internet connection was provided in higher schools of the republic, about 3 per cent of high schools and 12 percent of vocational schools have access to internet. Web sites have not been created in most of educational establishments; digital nets and unique intercountry portal have not been formed.

As a result of the State Program on Informatization of the Education System in the Republic of Azerbaijan in 2008-2012, 83 percent of 4522 secondary schools in the country, 84 percent of 110 vocational education institutions and 56 state secondary specialized educational institutions were provided with computer equipment. In general, 33700 pieces of desktop computer, 3000 laptops and 3000 projectors.

As a result of state program covering 2008-2012, the country's educational institutions are equipped with about 300 interactive boards produced by Mimio, Promethean and Smart, and 32,000 licensed software (MS Windows , MS Word) and 15,000 PC licensed antivirus programs. 1200 educational institutions have joined the Azerbaijan Education Network and broadband Internet access has been provided to the network within the network, and multifaceted video conferencing has been created.

One of the main goals of the state program covering 2008-2012 was the creation of an "Electronic School" project. E-Class Management Program, Interactive Classes and School Management Software, which aims to guide the assessment, content and teaching process in educational institutions, . The process of electronic lessons preparation has been started within the State Program. Developed in the National Education Portal (www.edu.az), an interactive platform for the application of e-learning technologies, and 80 lessons and additional teaching resources on 6 subjects - Physics, Chemistry, Biology, Literature, Music and Mathematics have been added. Includes lessons for them and additional teaching resources.

Within the framework of the State Program on Informatization of the Education System in the Republic of Azerbaijan in 2008-2012, the web-platform of skoool com has been adapted to the Azerbaijani teaching system, www.skoool.edu.az portal was created and 400 electronic lessons were added. At the same time, the "Universal Curriculum "electronic lessons on the platform.

The Internet site www.ict.edu.az has been launched to monitor the implementation of the State Program. An interactive "School Map" program based on Flash technologies has already started functioning in Baku and the educational institutions of the city have been reflected here. E-mail service was created for teachers of Azerbaijan with a corporate style @ teacher.edu.az. The number of registered teachers has now reached 2,000 people.

Significant progress has been made in computerizing education. Whereas in 2004 one in only 1,063 pupils had a computer, the current ratio is one to 20. As part of the “People’s computer” project, over 10,000 teachers were provided with computers, 1,200 educational institutions connected to the Internet, 75,000 teaching and technical staff received ICT training. Electronic resources on various subjects have been designed and provided to schools, while 20 schools have joined the “electronic school” project.

Every classroom in a general education school will have a notebook, a projector and an electronic board, while every pupil will be provided with a netbook or a tablet as part of the “one pupil – one computer” project. the creation of electronic and methodological resources will be continued and “Bulud” technologies applied to ensure reliable storage of and easy access to electronic resources. The number of electronic schools will be increased, a Distant Learning Center established and its application to universities expanded. Madad Azerbaijan organized trainings for Ganja-Gazakh, Sheki-Zagatala, Guba-Khachmaz, Aran and Yukhari Garabagh, Lankaran Economic Region - Informatics teachers in 2012. As a result of Madad Azerbaijan's activities in 2013, more than 100,000 education and healthcare workers from 39 provinces and entrepreneurs have also improved their professionalism and skills. In January 2014, the organization conducted series of trainings under the name of "Electronic Education Resources for Science". In these 2013-2014 academic year, 660 different subject teachers from 12 regions of Azerbaijan and 11 secondary schools in Baku participated in these trainings. Teachers will learn how to prepare an electronic resource on subjects taught at the 48-hour training, learn about the classification and character of electronic educational resources, Developed resources using MS Office programs, Web 2.0 tools, and various internet resources, shared their resources in their own blogs and social networks for teachers. In May of the same year, the organization has organized "Electronic School Management Course". In addition, Madad Azerbaijan has partnered with the Ministry of Education of the Republic of Azerbaijan to improve the use of ICTs in the education system and to develop teachers 'skills of using ICT equipment, "Improving the Teachers' Professionalism Level", "Introducing new subject curricula for general secondary education and active training "," Curriculum reform in general education and its management ". At the same time, Madad Azerbaijan, together with ULTRA, has also conducted trainings on "Intel Project for Education for the Future" (madad.net)

Trainings on Improving ICT Literacy for Administrative and Managerial Staffs of the Educational System for the administrative staff operating in the general education institutions of Baku by the Innovative Technology Organization in accordance with the agreement signed within the three months of 2015 by the Innovative Technology Organization and the Ministry of Education was conducted. At the end of the training, 742 teachers and administrative staff participated in the final assessment, 584 of them successfully passed final exams and were awarded with certificates, computer and promotional boards.

Practical significance of problem: The results obtained at the end of the study can be applied as follows:

- Trainings on ICT infrastructure in general education schools
- The education level of the secondary schools of the Republic of Azerbaijan to the level of education in developed countries; Improving the quality of education in the country; Ensuring the integration of the country's educational system into the world of information, culture and education.

The scientific novelty of the problem: Finding problems and solutions in the current state of education and ICT infrastructure in secondary schools

Of problem: For today's educational process to be effective, it is important to shape and develop ICT infrastructure in this area and to adapt it to world standards.

Literature

1. International Society for Technology in Education- http://itte.org.uk/wp/about-itte/

2. GOI (2007a), Union Budget & Economic Survey, http://indiabudget.nic.in/es2006-07/chapt2007/tab94.pdf, Ministry of Finance, New Delhi (accessed on Jul.14, 2009).):

3. The French Digital Plan For Education- http://www.education.gouv.fr/cid97742/the-french-digital-plan-for-education.html (9.01.2017)

4. Mededeling Van De Commissie Strategieën voor banen in de informatiemaatschappij-Brussel, 04.02.2000-
http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2000:0048:FIN:NL:PDF(11.01.2017)
5. Avrupa Birliği ve Türkiye eğitim politikalarinda bilgi ve iletişim teknolojileri ve mevcut uygulamalar-http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/167/index3-bayrakci.htm (12.02.2017)
6. Cross-national Information and Communication Technology Policies and Practices in Education. Japan Masaru Sakayauchi,və Ryo Watanabe
7. http://english.keris.or.kr/whitepaper/WhitePaper_eng_2013.pdf
8. http://www.edu.fi/download/135308_TVT_opetuskayton_suunnitelma_Eng.pdf(25.12.2016)
9. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/167/index3-bayrakci.htm
10. http://www.tk.org.tr/index.php/TK/article/viewFile/2613/2602
11. A feasibility study of using ict in iranian secondary schools: the case of tehran province. Kourosh Fathi Vajargah. Ayat Saadattlab http://www.tojet.net/articles/v13i3/1331.pdf(9.01.2017)
12. http://edu.gov.az/en/page/283
13. Təhsildə İnformasiya və kommunikasiya texnologiyalarının tətbiqi üzrə (istifadə üzrə) Konsepsiya- http://old.cit.az/tehsil_ikt_konsep_1v.htm (04.02.2017)
14. http://portal.edu.az/index.php?r=article/item&id=222&mid=6&lang=en
15. DEVELOPMENT CONCEPT “AZERBAIJAN – 2020: THE VISION OF THE FUTURE

Ş.Mirzəyeva

Müxtəlif ölkələrdə İKT infrastrukturunun təhsilə tətbiqinin analizi

Xülasə

İKT infrastrukturunun təhsilə tətbiqi sahəsində son illərdə bir sıra beynəlxalq və yerli təşkilatlar tərəfindən müxtəlif işlər görülüb. Lakin hələ də orta məktəblərdə müxtəlif istiqamətli problemlərlə üzləşmək mümkündür. Məqalədə müxtəlif ölkələrdə İKT infrastrukturunun orta məktəblərə inteqrasiyası analiz edilib.

Ш.Мирзаева

Анализ реализации инфраструктуры ИКТ в образование в различных странах

Резюме

В последние годы различные международные и местные организации работают в области внедрения инфраструктуры ИКТ. Однако в средних школах все еще можно столкнуться с различными проблемами. В статье проанализирована интеграция инфраструктуры ИКТ в средних школах в разных странах.

Rəyçilər: t.f.d. B.Abbasov, t.f.d. A.Rüstəmov

Redaksiyaya daxil olub: 08.12.2017

N.B.SEYID-ZADE
assistant professor

Baku State University
(Baku, Z.Khalilov street, 23)

CAN A CLASS TEACHER BE A GOOD ENGLİSH TEACHER?

Key words: *class teacher, to train, graduates, education system, knowledge, different subjects, explanation.*
Açar sözlər: *ibtidai sinif müəllimi, məşq etmək; öyrətmək, məzunlar, təhsil sistemi, bilik, müxtəlif fənlər, izah etmə*
Ключевые слова: *учитель начальных классов, тренировать; учить, выпускники, оброзовательная система, знание, разные предмети, обяснение*

About five or six years ago I ran across a former coursemate of mine. When she found out that I teach English she wanted to know what kind of teachers we trained. She was taken aback when she heard that our graduates could also teach English at primary schools. After a moment of uncomfortable silence she said, ``I would never let anyone, expect an English philologist teach English to my child``. Since then the following question: are class teachers proper English teachers or have they somehow managed, cuckoo-like, to infiltrate the ELTE nest? Has been on my mind.

The Azerbaijan education system has undergone a lot of changes in recent years. In order to realize its aim of adopting European Union education structures, Azerbaijan has been overhauling its education system since 1995 As of 1995, the system consists of compulsory basic education (primary school (forms 1-4, i.e. aged to 10) and basic school (5-9, i.e. aged to 15)) followed by upper-secondary education (either at a gymnasium or at a vacational school). According to the Law on Education, everyone with a secondary school leaving certificate, has the right to compete for admission to the universities and institutions of applied higher education.

Pre-service teacher training in Azerbaijan takes place at some universities and teacher training colleges. Where as universities train mostly subject teachers for both basic and upper-secondary schools, colleges train future class teachers. **A class teacher** is a teacher who has received preparation for teaching most subjects in forms 1 to 4 and further preparation in some subjects (sometimes for teaching up to form 9). The main difference from a **primary school teacher** is that a primary school teacher usually teaches most subjects up to form 4.

Until quite recently the normal qualification for teachers of English was a 4-year philology degree at a university which included some methodology but the emphasis was firmly on subject knowledge. Nowadays, the universities offer different ELT programmes.

The biggest change that has taken place in ELT in recent years is that teacher training colleges are providing an increasing number of English teachers for primary and basic schools. This is due to 2 major factors: Firstly in the academic year 2002\03 English started to be taught in form 1(it used to be in form 5), which meant a big demand for qualified English teachers. This led to teacher training colleges including English and English teaching methodology in their curricular. Secondly, fewer university graduates go into teaching. Despite quite impressive numbers of newly qualified teachers each year, there are actually only a few who enter the teaching profession. Needless to say there are many good reasons for them not being willing to become teachers- low pay, the social status of teachers, a lot of opportunities, especially in bigger towns for finding more lucrative employment.

But can a class teacher be a good English teacher?

I think that if a foreign language, like English, is taught at elementary school it would

be much easier for children to get acquainted with the language when the teacher is their own class teacher. I remember from my own first classes that we were afraid of Russian and English lessons, though the teachers were quite nice. Just because the school was so big and we had to go to other teachers and other rooms.

One may think that a class teacher knows only the basics of different subjects and is not capable of through knowledge of one subject particularly, I say that whoever thinks so, is wrong.

I see no reason why a class teacher could not be an excellent English teacher. When a person is committed to something and wants to share his knowledge with others he most probably succeeds in it.

On the other hand

There is one important thing that cannot be forgotten…A class teacher has to teach many different subjects….An English teacher is devoted only to the language. We all know the expression that if a person deals with many different things, he is not actually good at any of them. He has probably achieved the medium level, but you have to be brilliant to teach a language.

Learning a new language needs a special environment…It is more exciting if the teacher is someone else…. It helps to keep the interest.

…different teachers use different methods and variation is very good and necessary for a child.

It is possible that a class teacher can be quite a good English teacher, but never a brilliant one, otherwise he would not be a good class teacher. And anyway, there is no point in joining these two specialties. It would do more harm than good.

Just as the students differ in their opinions, so does the public. One cannot say that one of the students is right and the other is wrong. Both have given their reasons. If I as a teacher trainer tried to answer this to answer this question I would

- What is a good teacher training programme like?
- What makes a good teacher (no matter what teacher)?

To answer the first question, one should look at the objectives that a good teacher training programme should have and whether the college curriculum enables the students to achieve them. There are four main objectives:

- To guarantee mastery of educational skills
- To guarantee mastery of teaching skills
- To guarantee mastery of subject knowledge
- To guarantee passage to further education.

Students` teaching practice is twice as long as at universities and amounts to 21 weeks. This solid theoretical and practical basis makes the graduates of our college highly competitive and schools very often prefer them to university graduates. Most school mentors also speak highly of the trainees` methodogical skills. These comments have been taken from the students` teaching practice reports:

….has every possibility to make a good teacher….was able to motivate children and used different techniques

….shone in giving her lessons

….was a very good student teacher, independent, creative, hardworking and willing to learn

….her progress as an English teacher was noticeable

….good subject skills, especially in English and nature study….is constantly looking for new ideas

….a kind of teacher our schools need-kind, cheerful, loves children

….could find lots of supplementary materials

At the beginning of my paper I raised another question: What makes a good teacher? A big part of the answer could, without doubt, be found in the description of a good teacher training of a good teacher training programme: a good teacher

- Must have good educational skills
- Must have good teaching skills
- Must have good subject skills

In his book Learning Teaching Jim Scrievener describes 3 types of teachers (Scrievener, 2014, p,6):

- The explainer
- The involver
- The enabler

The explainer`s teaching style is characterized as ``jug and mug`` where the teacher pours the knowledge into the empty vessel (his\her students). After the explanation, the students have to do exercises to test whether they have understand what they have been told. Frequently the initial image of a teacher is that of an *explainer*. In the Estonian educational landscape one can mostly meet *explainers* at secondary schools, i.e. among university qualified subject teachers.

The second type the *involver*, according to Scrivener, has both subject knowledge and methodogical skills and she\he tries to involve and motivate students.

The *enabler* knows his\her subject, has good teaching skills and in addition, is aware of how the individuals or group feel. This kind of teacher tries to create a good classroom atmosphere and encourages learners to study. If I asked which of these types would be the most suitable for teaching young learners, the answer would probably be either the second or the third and I dare say most of our graduates fall into these two categories. Frequently, especially in the English lessons, what is lacking in language skills is made up for by inventiveness, enthusiasm, love of children, sensitivity to pupils` worries and empathy.

A teacher who is armed with good subject knowledge and methodology is surely a good teacher, but these skills may not necessarily be the most important things.

To sum up I would like to say that the intention of my paper was not to take sides or give a sufficient answer to the question ``**Can a class teacher be a good English teacher?**`` I was trying to point out some pros and cons of college ELT programmes. I do not believe in final solutions, especially in teacher training, but I think that teacher education develops through exploring and sharing, comparing.

Literature

1. Komorowska, H (2015) `Towards quality in teacher training education: the contribution of the curriculum`.
2. Medgyes, P.Malderez, A (2016) Changing Perspectives in Teacher Education, Heinemann English Language Teaching.
3. Scrivener, J (2014) Learning Teaching
4. Tomlinson P. Understanding Mentoring. Open University Press. 2015.
5. Williams. J. From Plane Tree to Palm Tree: A Trainer`s View of School Experience School Experience1/2. 2015-2016.
6. Williams. J. “Innovation, imagination and co-operation in teacher training in Novelty 4/2. 2015.
7. References. School Experience. 2014-2015.
8. Brumfit C. “Intergrating Theory and Practice” in (ed) Holden. S. Teacher Training. 2014.

N.B.Seyid-zadə

"İbtidai sinif müəllimi ingilis dilini tədris edə bilərmi?"

Xülasə

Məqalə müəllif tərəfindən Avropa ölkələrində bir neçə məktəb proqramı və dərs proqramı ilə tanışlıqdan sonra əldə etdiyi materiallar üzərində qurulmuşdur. Bildiyimiz kimi Azərbaycan Respublikasında xarici dil dərsləri I sinifdən keçirilir. Müəllif tərəfindən bu dərslərin ibtidai sinif müəllimi tərəfindən keçirilməsinin səmərəliliyi irəli çəkilir; orta məktəb müəllimlərinin təlim tədris metodikasından geniş danışılır. Həmçinin xarici dil üzrə universitet tələbələrinə orta məktəbdə keçirilən praktikanın səmərəliyini artırmaq məqsədi ilə lazım olan strixlər və məsləhətlər də verilmişdir.

Müasir dövrdə xarici dilin vacibliyini nəzərə alaraq, bu dilin orta məktəbdə öyrənilməsinin ilk pillələrindən tutmuş, onu möhkəmləndirmək və təkmilləşdirmək məqsədi ilə bir çox Avropa ölkələrinin orta məktəblərin aşağı siniflərində xarici dil dərslərinin tədrisi praktikasından istifadə etmək vacib bir şərtdir.

Н.Б.Сеид-заде

«Сможет ли, преподавать английский учитель младщих классов»

Резюме

Данная статья разработана автором после долгих ознакомлений Европейскими школьными программами. В Азербайджанской Республике иностранные языки (особенно английский) изучается с первого класса, с первых шагов ученики изучают иностранные слова. Но надо сказать, что в дошкольных учреждениях также изучается английский язык, который помогает детям знать элементарные предложения, название предметов и их цвета.

В статье автор подчеркивает важность преподавание анг. языка классным учителем, так как ученики первых классов привыкают к своему учителю.

Автор также советует ознакомится с преподаванием иностранных языков у Европейских коллег и в дальнейшем пользоваться их методами.

Rəyçilər: dos. G.Kərimova;
BDU-nun Təbiət elmləri üzrə "İngilis dili" kafedrası
(05.10.2017-ci il tarixli iclasının qərarı)

Redaksiyaya daxil olub: 22.11.2017

M.İ.ƏMRAHOV
tarix üzrə elmlər doktoru, professor
e-mail: emrahov48@mail.ru

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti
(Bakı şəh., Ü.Hacıbəyov küç., 68)

77-ci AZƏRBAYCAN MİLLİ DAĞ-ATICI DİVİZİYASI

Açar sözlər: *Azərbaycan milli diviziyası, 77-ci dağ-atıcı diviziya, döyüş yolu, faşizm, qələbə*
Ключевые слова: *азербайджанская национальная дивизия, 77-я горнострелковая дивизия, боевой путь, фашизм, победа*
Key words: *National division of Azerbaijan, the 77th distracting division, battlefield, fascism, victory*

Müharibənin ilk illərində Ali Baş Komandan İ.Stalinin 1941-ci ilin 18 oktyabr tarixli əmrinə əsasən bütün müttəfiq respublikalarda olduğu kimi, Azərbaycanda da əsasən **azərbaycanlılardan** ibarət 77-ci dağ-atıcı diviziyası, 223-cü milli atıcı, 396-cı milli atıcı, 402-ci və 416-cı milli atıcı diviziyaları yaradıldı və onlar Zaqafqaziya hərbi dairəsində yerləşdirilmiş 44-cü, 45-ci və 46-cı orduların tərkibinə daxil edildilər. Bu diviziyaların əsas heyətini azərbaycanlılar təşkil edirdi.

77-ci dağ-atıcı diviziyası Azərbaycanda sovet hakimiyyəti qurulandan az sonra yaradılmışdı. Diviziyanın yaradılması və onun döyüş qabiliyyətinin artırılmasında diviziya komandiri C.Naxçıvanskinin və Y.Vəzirovun, komissar C.Əliyevin böyük xidmətləri oldu.

77-ci diviziya 1941-ci ilin dekabrında Zaqafqaziya cəbhəsi qərargahının əmrinə əsasən Krım cəbhəsinə göndərildi və Kerç-Feodosiya desant əməliyyatında xüsusi fərqləndi, 1942-ci ilin avqustunda və sonra Qafqazın müdafiəsində döyüşdə fəal iştirak etdi.

1942-ci il dekabr ayının 21-də diviziyanın şəxsi heyətində 7.965 nəfər var idi ki, onların 96 nəfəri rəis heyəti, 735 nəfəri kiçik rəis heyəti və 6.267 nəfəri sıravi döyüşçü idi. Diviziyada azərbaycanlı döyüşçülərin sayının çox olmasına baxmayaraq rəis heyəti əsasən qeyri-azərbaycanlılardan təşkil olunmuşdu. Diviziyanın 864 nəfər rəis heyətindən 639 nəfəri rus, ukrain və belarus, cəmi 160 nəfəri azərbaycanlı idi. Sıravi döyüşçülərin sayında üstünlük təşkil edən azərbaycanlıların sayı 7.217 nəfər idi. Göründüyü kimi, milli tərkib diviziya daxilində qeyri-səmimi münasibətə şərait yaradır, sıravi döyüşçülər arasında narazılıqlar yaranır, nəticədə xoşagəlməz hadisələrin baş verməsinə səbəb olurdu (5, v. 109-110).

Diviziyanın əsasını gənclər təşkil edirdi və yaş həddinə görə diviziyanın vəziyyət aşağıdakı cədvəldə əksni tapmışdır (5, v. 109-112).

Yaş həddi	Orta rəis heyəti	Kiçik rəis heyəti	Sıravi heyət	Cəmi
23 yaşdan 25 yaşa qədər	195	179	5204	5578
25 yaşdan 30 yaşa qədər	166	135	168	339
30 yaşdan 35 yaşa qədər	239	221	170	830
35 yaşdan 40 yaşa qədər	184	119	200	503
40 yaşdan 45 yaşa qədər	81	51	194	326
45 yaşdan 50 yaşa qədər	45	30	149	224
50 yaşdan yuxarı	2	-	-	2
Cəmi	**964**	**735**	**9276**	**7966**

1942-ci ilin sonunda 77-ci diviziya çoxlu itki verdiyinə görə Dağıstana göndərildi. Şəxsi heyət yenidən təşkil olunduqdan sonra döyüşə hazır vəziyyətə gətirildi və 58-ci ordunun tərkibinə daxil edildi. Diviziya 1942-ci il dekabrın 31-də İjersk stansiyasına göndərildi. Diviziyanın şəxsi heyətinin 68 %-ni azərbaycanlılar təşkil edirdi (1, s. 125).

77-ci dağ-atıcı diviziya Mozdok və Krasnodarın azad edilməsi uğrundakı döyüşlərdə, düşmənin Kuban torpağından qovulmasında, Novrossiyskinin müdafiə xarakterli döyüşlərində xüsusilə fərqləndi. O, 18-ci rumın diviziyasını tamamilə darmadağın etdi (1, s. 125).

77-ci dağ-atıcı diviziyanın hissələri 1942-1943-cü ilin qışında 850 km. yol keçmiş, Lebedinova-Nikolayeva (Kubanda) alman-faşist işğalçıları ilə döyüşə girmiş, düşməni ciddi məğlubiyyətə uğradaraq Kubanın onlarla yaşayış məntəqəsini faşistlərdən azad etmişlər. Kürdəmir rayonunun Ərəb-Mehti kəndindən keçmiş müəllim, kapitan *Yəhyayev Əbdül Qədir oğlu* və baş leytenant *Həsənov* Lebedi və Novo-Nikolayeva yaşayış məntəqəsi azad edilməsi, döyüşlərdə düşmənin müdafiəsinin yarılmasını təmin etmiş, yaşayış məntəqələrini düşməndən azad etmişlər (2. v. 33). Lənkərandan olan *Məmmədov Qubad Ağa Baba oğlu*, Puşkin rayonunun (indiki Biləsuvar rayonu) Aşağı Curaqlı kəndindən *Bayramov Xudan Novruz oğlu* güclü atəş altında 2.000-dən artıq mina çıxarmış, diviziyanın hissələrinin keçid yolunu açmışlar. Alman işğalçılarına qarşı döyüşdə göstərdiyi qəhrəmanlığa görə 77-ci dağ-atıcı diviziyanın 550 döyüşçüsü, komandir və siyasi işçisi orden və medalları ilə təltif olunmuşlar (3, v. 34).

Diviziyanın əsgərlərinin döyüş rəşadəti haqqında diviziya komandiri Qorpişenko, siyasi rəhbər Cavadov və qərargah rəisi Sokolovun Azərbaycan K (b) P MK-ya yazdığı raportda deyilirdi: «77-ci diviziyanın döyüşçüləri düşmənə qarşı vuruşmalarda amansız olmuş və qəhrəmanlıq nümunələri göstərmiş… qoşunlarımızın hərəkəti üçün imkan yaranmışdır».

Krımın azad edilməsi döyüşlərində 77-ci dağ-atıcı diviziyası düşmənin 3.000 əsgər və zabitini, 3 təyyarəsini, 18 tank və zirehli maşınını, 70 ədəd avtomaşınını, 122 ədəd müxtəlif çaplı top minomyotunu, 131 pulemyotunu, 325 avtomat silahını sıradan çıxarmış və 1.652 əsgər və zabitini əsir almışdır. Düşmənə qan udduran döyüşçülərmiz Suren-Baran, Aryaovka və Ekaterinovka yaşayış məntəqələrini azad edərkən düşmənin 5.000 əsgər və zabitin məhv etmiş, 430 nəfərini əsir almışdır.

1944-cü il aprel ayının 13-də Simferopol uğrunda döyüşdə fərqləndiyi üçün Ali Baş Komandanlıq tərəfindən 77-ci diviziyaya mayın 24-də fəxri «Simferopol» adı verildi, diviziyanın 613 əsgər və zabiti döyüş mükafatları ilə təltif olundu. Onların arasında *Həsən Quliyev, Əli Qarayev, Əmir Quliyev, Xudu Mehdiyev, Abdul Rəcəbov, Həsən Abbasov, Əbil Seyidov, Yəhya Bağırov* və başqaları vardı. Qafqaz uğrunda vuruşmalarda 60 əsgər və zabitə (İdris Süleymanov, Qafuk Məmmədov və b.) Sovet İttifaqı Qəhrəmanı adı verildi. Təqribən 600 min döyüşçü «Qafqazın müdafiəsinə görə» medalı və ordenlərlə təltif olundu.

1941-1945-ci illər müharibəsində 77-ci dağ-atıcı diviziyanın döyüşçüləri Qafqazdan Kurlyadinə qədər 10.900 kilometr döyüş yolu keçmiş, bunun da 2.555 kilometrini vuruşa-vuruşa qət etmişdir. Diviziya 1.500 yaşayış məntəqəsini azad etmiş, 50.000 min düşmən əsgər və zabitini, 238 tankı, 2.833 avtomaşını, 18 təyyarəni, 859 pulemyotu məhv etmişdir. Diviziyanın 11.237 əsgər və zabiti SSRİ-nin orden və medalları ilə təltif edilmişdir. Düşmənin 29.106 tüfəng və avtomatı, 672 əl və dəzgah pulemyotu, 147 avtomaşını, 43 motosikleti, 68 döyüş anbarı, 1015 dəmiryol vaqonu və 6 paravozu hərbi qənimət kimi ələ keçirilmişdir (5, v. 12-13).

77-ci dağ-atıcı diviziyanın döyüşçülərindən 1941-1945-ci illərdə 11 nəfər «Lenin», 2 nəfər «Qızıl Ulduz», 68 nəfər «Qırmızı Bayraq», 15 nəfər «Suvorov» və «Aleksandr Nevski», 1 nəfər «Boqdan Xmelnitski», 101 nəfər I dərəcəli «Vətən müharibəsi», 238 nəfər II dərəcəli, 1.149 nəfər «Qırmızı Ulduz», 30 nəfər 2-ci dərəcəli «Şöhrət» , 412 nəfər 3-cü dərəcəli «Şöhrət» ordeni, 208 nəfər «İgidliyi görə», 1.131 nəfər «Döyüş xidmətlərinə görə» medalı ilə təltif olunmuşdur (5, v. 14). Döyüşçülərdən 8 nəfəri Sovet İttifaqı Qəhrəmanı adına layiq görülmüşdür.

Bütün bunlarla yanaşı, 77-ci diviziyada hərbi xidmət və döyüş yolu sakit keçməmişdir. 1940-cı ildən 1945-ci ilədək milli diviziyaya 10 komandir təyin olunmuş, onlardan cəmi

2 nəfəri – C.Naxçıvanski və Vəzirov azərbaycanlıdır.

Diviziyanın komandirləri aşağıdakılar olmuşdur (5, v. 12-13).

Avqust1940-cı ildən 1942-ci ilin iyun ayınadək	General-mayor Volkov
İyun 1942-ci ildən avqust 1942-ci ilədək	Polkovnik Toronsev
Avqust 1942-ci ildən oktyabr 1942-ci ilə qədər	Polkovnik Kabanov
Noyabr 1942-ci ildən dekabr 1942-ci ilə qədər	Podpolkovnik Tatarçevski
Dekabr 1942-ci ildən fevral 1943-cü ilə qədər	Podpolkovnik Kaşkin
Fevral 1943-cü ildən mart 1943-cü ilədək	Podpolkovnik Çernıy
Mart 1943-cü ildən iyun 1943-cü ilə qədər	Polkovnik Kudinov
İyun 1943-cü ildən dekabr 1943-cü ilədək	Polkovnik Qorpişenko
Dekabr 1943-cü ildən mart 1944-cü ildək	Polkovnik Sivajekov
Mart 1944-cü ildən	Sovet İttifaqı Qəhrəmanı, general-mayor A. Radionov

Diviziyaya daxil olan alayların da komandirləri qeyri-azərbaycanlılar olmuşdur. Polkovnik Vəzirov, podpolkovnik Ağayev və podpolkovnik Rəhimov istisna olmaqla qalanlar qeyri-azərbaycalılar idi. Alayların komandirləri aşağıdakılar olmuşdur.

105-ci atıcı alayı	podpolkovnik Vəzirov, podpolkovnik Slijevski
276-cı atıcı alayı	podpolkovnik Ağayev, mayor Tkaçenko, podpolkovnik Rəhimov, podpolkovnik Abeldayev, podpolkovnik Voloşenko, Kamkin, Butin
324-cü atıcı alayı	podpolkovnik Belyakov, podpolkovnik Qrinev, podpolkovnik Staşko, Stepin
239-cu atıcı alayı	podpolkovnik Pankul, podpolkovnik Afkaidze

Alay komandirlərindən Kaşkin və Ağayev döyüşlərdə həlak olmuşlar (5, v. 13).

Ədəbiyyat

1. Abdullayev Seyfəddin Qiyas oğlu. 1941-1945-ci illər müharibəsində Azərbaycanda hərbi-müdafiə və hərbi təşkilatı iş. Tarix elm. nam. diss… Bakı, 2000,181 s.
2. ARPİİSSA, f.1, siy.28, sax. vah.188
3. ARPİİSSA, f.1, siy.28, sax. vah.188
4. ARPİİSSA, f.1, siy.28, sax. vah.158
5. ARPİİSSA, f.1, siy.177, iş 3

М.И.Амрахов

77-я азербайджанская национальная горнострелковая дивизия

Резюме

В статье дается информация о национальных стрелковых дивизиях, созданных в годы Второй мировой войны в основном из азербайджанцев, в том числе созданных в годы Азербайджанской Демократической Республики и в дальнейшем сформированных под разным названием, рассказывается о боевом пути 77-й дивизии, созданной в 1942 году как горнострелковая и отправленной на фронт. В статье впервые на основе архивных материалов исследован национальный фактор личного состава 77-й горнострелковой дивизии.

Сообщается, что дивизия освободила 1500 населенных пунктов, уничтожила 50000 вражеских солдат и офицеров, 238 танка, 2833 автомашин, 18 самолетов, 859 пулеметов. 11237 солдат и офицеров дивизии награждены орденами и медалями СССР, 11 человек Ленинским орденом, 8 человек удостоены звания Героя Советского Союза.

M.I.Amrahov

The 77th National Distracting Division of Azerbaijan

Summary

In the article, it was given information about especially national shooter divisions, including the battlefield of the 77th division which was organized in the Azerbaijan Democratic Republic (ADR) years and then formed under different names, was organized as the distracting division in 1941 and was sent to the front during the World War II.

In the study, the national composition of the staff of the 77th distracting division was investigated for the first time.

It is reported that the division released 1500 settlements, killed 50000 enemy soldiers and officers, destroyed 238 tanks, 2833 motor vehicles, 18 aircrafts, 859 machine guns. 11237 soldiers and officers of the division were awarded order and medals, 11 people were honored with the Order of Lenin and 8 people were awarded the title Hero of the Soviet Union.

Rəyçi: t.f.d. C.Bəhramov

Redaksiyaya daxil olub: 06.11.2017

R.MƏMMƏDOVA
e-mail: m.ruxsara@yahoo.com

Bakı Dövlət Universiteti
(Bakı şəh., Z.Xəlilov küç., 23)

M.Ə.RƏSULZADƏ "AÇIQ SÖZ" QƏZETİNİN BAŞ REDAKTOR VƏ APARICI JURNALİSTİ KİMİ

Açar sözlər: *M.Ə.Rəsulzadə, "Açıq söz", redaktor, publisist, azadlıq, maarif, məktəb*
Ключевые слова: *М.Э.Расулзаде, «Ачыг соз» (Ясное слово), редактор, публицист, свобода, образование, школа*
Key words: *M.E.Rasulzadeh, "Achig soz" (Free word), editor, publicist, liberty, education, school*

"Açıq söz" qəzeti təkcə mətbuat tariximizə deyil, həm də ictimai-siyasi, elmi-nəzəri və ədəbi-mədəni fikir tariximizə daxil olmuş ən mötəbər, ən qiymətli mətbu orqanlardandır. "Açıq söz" mətbuat tariximizdə həm də ümummilli qəzet səviyyəsinə yüksələn nadir qəzetlərdəndir. Uzun illər tədqiqatdan uzaq tutulan, haqqında müxtəlif damğalar vurulan "Açıq söz"ün hər bir nömrəsi "tariximizin kollektiv yaddaşı, canlı, düşünülmüş və həyat həqiqətlərini doğru və dolğun əks etdirən salnamədir" (5, s.192).

"Açıq söz"ün ilk nömrəsi M.Ə.Rəsulzadənin baş redaktorluğu altında Bakıda çapdan çıxmışdır. Qəzetin 1918-ci il martın 18-dək nəşr olunan 704 nömrəsi M.Ə.Rəsulzadənin redaktorluğu ilə, həmin ilin sentyabr-oktyabr aylarında buraxılan 20 nömrəsi isə redaksiya heyəti tərəfindən nəşr olunmuşdur. Qəzetin ilk naşiri M.Ə.Əbdüləzizoğlu (Rəsulzadə) idi. O, bu vəzifəni 1917-ci ilin avqustuna kimi icra etmişdi. Avqustun 1-dən dekabrın sonuna qədərki nömrələr M.Ə.Rəsulzadə və Orucov qardaşlarının müştərək naşirliyi ilə buraxılmışdır. 1918-ci il yanvar-mart nömrələrinin naşiri M.Ə.Rəsulzadə, sentyabr-oktyabr nömrələrinin naşiri isə yenidən M.Ə.Əbdüləzizoğlu olmuşdur. "Açıq söz" uzun müddət M.Ə.Rəsulzadənin Ə.M.Ələkbərovdan icarəyə götürdüyü "İqdam" mətbəəsində buraxılmışdır. Lakin sonradan qəzetin nəşri H.Z.Tağıyevin "Kaspi" mətbəəsi əsasında formalaşdırılmış "Açıq söz" elektrik mətbəəsinə köçürülmüşdür. Son 20 nömrə isə "Novruz" mətbəəsində çıxmışdır. Qəzetin ilk nömrəsi 6, bəziləri 2, yerdə qalanları isə 4 səhifədən ibarət idi.

Elmi ədəbiyyatlarda qəzetin redaktoru məsələsində müəyyən yanlışlıqlara yol verilmişdir. Bir sıra nəşrlərdə M.Ə.Əbdüləzizoğlu, X.İbrahim, Orucov qardaşları, Ü.Hacıbəyli qəzetin redaktorları kimi göstərilib. Ancaq bu informasiya yanlışdır. Qəzetin ilk nömrəsindən sonuncuyadək tək redaktoru olub ki, o da M.Ə.Rəsulzadədir. Bu cəhətdən yalnız 1918-ci ilin sentyabr nömrələri istisna təşkil edir. Belə ki, həmin nömrələr redaksiya heyəti tərəfindən buraxılmışdır.

"Açıq söz" "Azərbaycanın bütün vətənpərvər, açıqgözlü ziyalılarını öz ətrafına yığıb uzaqdan hənirtiləri hiss edilən "vaqieyi-əziməyə" hazırlaşmağı qarşısına məqsəd qoymuşdu. Lakin bu strateji məqsədə çatmaq üçün həddindən artıq çətin, mürəkkəb, keşməkeşli yol qət etmək lazım idi. Qarşıda şiddətli "fikir və qələm mübarizəsi" dururdu (5, s. 193).

Y.V.Çəmənzəminli qəzetdə dərc etdirdiyi "Bizə ciddi mətbuat çoxdan lazım idi" sərlövhəli silsilə məqalələrinin birində deyirdi: "Rus-yapon müharibəsi bizə "Həyat" ilə "İrşad"ı bəxş etmişdi. Böyük Avropa davası da "Açıq söz"ü vücuda gətirdi. Məsləksiz mətbuatdan inciyib kənara çəkilmiş mühərrirlərimiz yenə də qəzet başına toplandılar" (2, s. 661).

Həqiqətən də, "Açıq söz" öz məsləki, ideya-siyasi istiqaməti ilə ətrafına böyük mühərrir ordusu yığa bilmişdi. Qəzetin iştirakçıları say etibarı ilə çox olduqları kimi, dünyagörüşü etibarı ilə də müxtəlif idilər. Onların sırasında aşağıdakı yazıçı və ziyalılar vardır: M.Ə.Rəsulzadə, Ö.F.Nemanzadə, N.Nərimanov, Y.V.Çəmənzəminli, Ü.Hacıbəyov, H.Cavid, M.Hacinski,

Ş.Əfəndizadə, A.Şaiq, Ə.Əfəndizadə, M.Mahmudbəyov, S.Hüseyn, Ə.Cavad, Ə.Haqverdiyev, S.Mənsur, B.Talıblı, Ə.Əliyev, T.Ş.Simurq, A.Səhhət, Bədrəddin əl-Hüseyni, H.Mirzəcamalov, Ə.Pepinov, M.Hadi, Mir Bağır Mirabbasov, Ə.Müftizadə, X.İbrahimov, F.İsmixanov, İ.Axundov, Ə.Razi, Ə.Müznib, Ə.Qəmküsar, M.M.Axundov, H.Tələt, S.Mümtaz, Ə.Həmdi, S.M.Qənizadə, Ə.Əzimzadə, M.S.Axundov, C.Əcgərzadə, N.Vəzirov, M.Quliyev, D.Ağamirzadə, M.Ə.Nasir və başqaları.

"Açıq söz"ün əsas müəlliflərindən biri və birincisi heç şübhəsiz, M.Ə.Rəsulzadə idi. O, bundan əvvəl "İqbal", "Bəsirət", "Yeni iqbal" qəzetləri və "Dirilik" jurnalında fəal iştirak etmişdi. "Yeni iqbal"ın redaktoru olarkən bir yazısına görə həbs olunmuş və ayyarım həbsdə qalmışdı. Bu hadisədən sonra bir müddət sevimli peşəsindən uzaq durmalı olmuşdu. Nəhayət, "Açıq söz"ün nəşri ilə ədib yenidən fəal yazmağa başladı. O, qəzetdə müxtəlif mövzulu, müxtəlif janrlı yazılarla çıxış etmişdi. Bu siyahıda baş məqalə, məqalə, icmal, xülasə, felyeton, resenziya və digər janrlarda onlarla yazını qeyd edə bilərik. Rəsulzadə ciddi yazılarında "M.Ə." və "M.Ə.Rəsulzadə" imzalarından istifadə edirdisə, felyetonlarını ənənəvi "Niş" ilə qələmə alırdı. Bunlardan əlavə qəzet səhifələrində imzasız da bir sıra yazılar mövcuddur ki, onların da Məhəmməd Əmin bəyə məxsusluğu şübhə doğurmur. "İcmali-siyasi" adlı dövrün ictimai-siyasi hadisələrindən bəhs edən icmallar bu qəbildəndir. Həmin yazılardakı üslub, manera formaları, hadisə və faktlara yanaşma tərzinə əsasən onların da M.Ə.Rəsulzadə qələminin məhsulu olduğunu demək olar. Qeyd edək ki, həmin yazılar ədibin beşcildliyinin 3 və 4-cü cildlərində öz yerini alıb.

Rəsulzadənin "Açıq söz"dəki yazılarının əsas qayəsini zamanın, dövrün problemlərini işıqlandırmaq təşkil edirdi. Ədib xalqın taleyüklü məsələləri haqqında açıq-aydın mövqeyi nümayiş etdirir, zəruri ictimai-siyasi gerçəkliklərin təsvirinə geniş yer verir, publisistikanın gücü ilə ümummilli inkişafın yüksəlişinə çalışırdı.

Qəzetin elə ilk nömrəsində dərc etdirdiyi "Tutacağımız yol" məqaləsində M.Ə.Rəsulzadə I Dünya müharibəsinin sonunda dünyanın siyasi xəritəsində nəzərə çarpacaq dəyişikliklərin olacağını proqnozlaşdıraraq yazırdı: "Dünya xəritəsinin alacağı şəklə vətəndaşların fədakarlığı, dövlətlərin təşkilatı və orduların əzəməti ilə bərabər, heç şübhə yoxdur ki, vüzuh və rüsuh peyda etmiş milliyyət məfkurələrinin də böyük bir təsiri olacaqdır" (4, s. 171).

Proqram səciyyəli bu baş məqalə ilə Rəsulzadə həm müharibəyə öz münasibətini bildirir, həm də qəzetin tutacağı yolu izah edirdi. Ədib yazısında hər bir millətin azad yaşayıb inkişaf edə bilməsi üçün 3 əsasın varlığını fərqləndirirdi: dil, din və zaman. Bu məfhumların hər biri haqqında işıqlı fikirlər irəli sürən müəllif qeyd edirdi: "Dilcə biz türküz, türklük milliyyətimizdir. Binaənileyh müstəqil türk ədəbiyyatı, türk sənəti, türk tarixi və türk mədəniyyətinə malikiyyətimiz məqsədimizdir. Parlaq bir türk mədəniyyəti isə ən müqəddəs qayeyi-amalımız, işıqlı yıldızımızdır" (6, s.181).

Dincə isə müsəlman olduğumuzu irəli sürən ədib bu səbəbdən "bütün islam millətləri ilə şərikli bir əxlaqa, dini bir tarixə, müştərək bir yazıya, ortaq bir təməddünə" malik olmamızın altını cızırdı. Zaman məsələsinə gəldikdə isə dövrün elmi-texniki tərəqqisindən yararlanmanı, inkişaf etməni prioritet hesab edən Rəsulzadə bu fikirlərinə yekun vuraraq yazırdı: "sağlam, mətin və oyanıq məfkurəli bir milliyyət vücuda çalışmaq istərsək – ki zaman bunu iqtiza ediyor – mütləqa üç əsasa sarılmalıyız:

Türkləşmək, islamlaşmaq və müasirləşmək" (6, s. 182).

Beləcə M.Ə.Rəsulzadənin irəli sürdüyü bu triada həm də qəzetin əsas şüarına çevrildi və irəlidə milli müstəqilliyimizi qazandığımız dövrdə üçrəngli bayrağımızın rənglərində öz əksini tapdı.

Rəsulzadə qəzetin birilliyi münasibətilə qələmə aldığı "Getdiyimiz yol" məqaləsində yuxarıdakı düsturda yer dəyişikliyi etmiş, müasirləşməyi önə çəkmişdi. Onun nəzərində müasirləşmək yeniləşməkdir, əsrin maddi və mənəvi mədəniyyəti ilə silahlanmaqdır. Müasirləşmək müasir elmə, müasir biliyə can atmaqdır, qabaqcıl texnologiyaya yiyələnməkdir. Başqa

sözlə desək, millət öz milli varlığını qorumaqdan ötrü zəmanə ilə ayaqlaşmalıdır. Müasirləşməni bütün millətləri sülh və nicat yoluna çıxaran böyük vasitə hesab edən Rəsulzadə yazırdı: "Müasirləşmək – iştə bütün millətləri səlah və nicat yoluna çıxaran böyük vasitə. Müasirləşməyən, yəni zaman və əsrindəki maddi və mənəvi vəsaiti-mədəniyyə ilə silahlanmayan cameiyyət – gərək qan, irq və dilcə birləşmiş milliyyət və ya din, ruh və vicdanca tanınmış beynəlmiləliyyət olsun – mümkün deyil, müdhiş və qanlı bir rəzmgah təşkil edən bu dünyada kəndi mənliyi, öz mənəvi ruhu və təbii qəlbi ilə yaşayamaz. Dünyanın həyatından, bu həyatın ən böyük feyz və nemətini təşkil edən istiqlaldan, mədəni iqtidar və hürriyyətdən məhrum qalar..." (6, s. 545).

Rəsulzadə müasirləşməyə bir məqsəd, bir amal kimi yox, bir vasitə kimi baxırdı. O, müasirləşməni milli azadlığa aparan zəruri yollardan biri hesab edirdi. Rəsulzadənin "Açıq söz"dəki yazılarının mövzu dairəsi geniş və rəngarəngdir. Dövlət Dumasının fəaliyyəti, orada müsəlmanları təmsil edən vəkillərin gördüyü işlər, Türkiyə, İran və ümumilikdə Şərq həyatı, çarizmin Qafqazda yeritdiyi milli və dini müstəmləkəçilik siyasətinin tənqidi, milli məktəb və maarif, qadın azadlığı, milli-mədəni və milli-məhəlli muxtariyyət məsələlərinin tərənnümü və digər məsələlər bu yazıların əsas mövzularından birini təşkil edirdi. O, yazılarında yalnız Azərbaycan türklərinin, müsəlmanlarının deyil, ümumilikdə çar imperiyasının əsarəti altında inləyən türk və müsəlmanların vəziyyətini açıqlayır, onların haqq və hüquqları uğrunda cəsarətlə mübarizə aparırdı.

Rəsulzadə "Dumanın açılacağı münasibətilə", "Müsəlman dəva vəkilləri haqqında", "Dumanın açılışı münasibətilə" və s. bu tipli yazılarında Dumanın açılması məsələsinə böyük əhəmiyyət verir, onun fəaliyyətinin bərpasının dövlət və camaat həyatında müsbət dəyişikliklərə yol açacağına ümid edirdi: "Dumanın açılması, açılıb da uzun müddət müzakirə ilə məmləkətin möhtac olduğu dərdlərinin islahına lazımi qərar və qanunları gözdən keçirməsi məmləkətin çoxdan bəri bəslədiyi arzudur.

Məmləkət böylə tarixi bir zamanda dumasını iş başında görmək istərdi. Çünki ancaq bu vasitə ilə ümidlərini qüvvətləndirib vətənpərvərlik yolunda göstərməkdə olduğu fədakarlıqların mətlub nəticələrə 'rəcəyinə qane ola bilərdi" (6, s. 336).

Rəsulzadə məqalələrində dumanın müsəlman millət vəkillərinin fəaliyyətsizliklərini də tənqid edir, onları daha aktiv olmağa, problemlərimizi ali kürsüdən hər kəsin eşidəcəyi yüksək səslə dilə gətirməyə dəvət edirdi.

Qəzetin 6-cı nömrəsində dərc etdirdiyi "Ehtiyaclarımız" məqaləsində M.Ə.Rəsulzadə xalqın ehtiyaclarını qabardırdı. O hesab edirdi ki, "qaranlıq və avamlıqda qalan xalqımızın işıqlanıb da zamanın tərəqqisi ilə münasib bir yaşayışa layiq olması yalnız müsəlmanların deyil, hökumət və dövlətin də mənfəətləri iqtizasındadır". Ədib məqalədə dövrün tələblərini nəzərə alaraq ehtiyaclarımızı bu minval üzrə qruplaşdırırdı:

"1. İbtidai məktəblərin yayılması və milliləşməsi.

2. Ali mədrəseyi-ruhaniyyə (Darülmüəllimin)

3. Ruhanilərimizin cəmaət tərəfindən intixabı

4. Mövqufəti-islamiyyənin özümüzə qaytarılması" (6, s. 192).

Ədib həllinə nail olmalı ehtiyaclar içərisində bu dördünü önə çəkir, onları digər ehtiyaclarımızın həlli yolunda lokomotiv hesab edirdi. Əgər bu ehtiyaclar ödənilsə, digərləri də zəncirvari olaraq öz həllini tapacaqdı.

M.Ə.Rəsulzadə qəzetdəki yazılarında milli və sosial azadlıq, vicdan azadlığı, qadın azadlığı kimi məsələlərə toxunur, onların həlli üçün yollar göstərirdi.

İran həyatı, orada baş verən ictimai-siyasi və mədəni proseslər hər zaman M.Ə.Rəsulzadənin nəzər-diqqətində idi. O, yaradıcılığının bütün mərhələlərində bu mövzuya müraciət etmiş, cənublu soydaşlarımızın və ümumilikdə İran mühitinin problemlərindən, mədəni və iqtisadi-siyasi geriliyindən, şah üsul-idarəsinin dözülməzliyindən bəhs edən məqalə və felyetonlar qələmə almışdı. Onun "Açıq söz"də dərc olunmuş "İran böhran içində", "İran üsyan

içində", "İran qatışdı", "Bəst", "İran əhvali-siyasiyyəsi", "İran elləri" və bəzi "Qurama"ları sözügedən mövzudadır.

M.Ə.Rəsulzadənin "Açıq söz"dəki yazılarında maarif, məktəb və mədəniyyət məsələləri də üstünlük təşkil edirdi. O, çar hakim dairələrinin müsəlmanlara və türklərə qarşı tutduğu ədalətsiz mövqeyi görüb susa bilmirdi. Bu mövqe maarif məsələsində özünü qabarıq büruzə verirdi. Çünki maarif o dövrdə xalq üçün bir işıq, bir ümid mənbəyi idi. Rəsulzadə maarifə geniş yer verirdi. Onun "Açıq söz"də nəşr olunan "Məktəb və mədrəsə" adlı silsilə yazıları bu qəbildən xüsusi maraq kəsb edir. O, məqalələrində mövcud məktəb və mədrəsələrin islahının vacibliyini önə çəkir, həmin məktəblərin zəmanə ilə ayaqlaşmasını istəyirdi. O, məktəblərin islahını düşünərkən, "xalqı işıqlandıracaq məktəblərin, həm də məhkum və tabe millətlərə məxsus olan xalq və cəmaət məktəblərinin əsl məqsədi nə olmalıdır?" – deyə öz-özünə sual verirdi. Göründüyü kimi, müəllif real vəziyyəti, nə qədər acı olsa da, nəzərə alırdı. Azərbaycan xalqı hələ ki, məhkum və tabe idi, ixtiyarı öz əlində deyildi. Odur ki, istər-istəməz bununla hesablaşmalıydı. Bir növ mövcud quruluşun mənafeyi ilə mənsub olduğu xalqın mənafeyini mümkün qədər yaxşılaşdırmağa çalışırdı. Çarizmin etdiyi güzəştlərdən faydalanmağı lazım bilirdi. Ona görə də öz sualına belə cavab verirdi: "Salim və bitərəf bir baxışa görə məktəblərin vəzifəsi, görəcəyi işi yaşadığı dövlətə mərbutiyyət və əlaqədarlıq tərbiyə etməklə bərabər mənsub olduğu xalqın əməllərinə dəxi mədəni bir amil olmaqdır" (3, s. 45).

Rəsulzadəyə görə məktəblərin başlıca vəzifəsi həm uşaqlara yaşadığı dövlətə sədaqət və itaət hissi aşılamaqdan, həm də xalqının mədəniyyətini zənginləşdirəcək savadlı ziyalı tərbiyələndirməkdən ibarətdir. O, məktəblərə daha geniş mövqelərdən yanaşır, onları qabaqcıl Azərbaycan ziyalılarının köməkçiləri hesab edirdi. Başqa sözlə, xalq məktəblərini bitirən şagirdlər gələcəyin millətpərvərləri, əməlpərvərləri olmalıydılar. Xalqın xidmətində durmalı, əllərindən gələni əsirgəməməliydilər. M.Ə.Rəsulzadə məqalələrində çarizmin maarif sahəsində türk xalqlarını bir-birindən ayıran mürtəce siyasətinə qarşı da çıxırdı. O, Rusiya türklərini mədəniyyətcə vahid hesab edir, dillərini türk dilinin ayrı-ayrı şivələri adlandırırdı. Rəsulzadə maarif məsələsində ziyalılarımızın nöqsanlarına, səhvlərinə də toxunurdu. Ziyalılar məscid məktəblərini bəyənməyib, onu ətalət, cəhalət ocağı adlandırıb xalqı "işkollara" çağırdılar. Çünki bu tip məktəblərdə şagirdlərə dünyəvi elmlər öyrədilirdi. Bu məktəblər daha qabaqcıl, daha mütərəqqi məktəblər idi. Lakin xalq "ruhuna, əxlaqına, ürf və adətinə müğayir olan ruslaşmaq işkolasına" getmədi, məscid məktəb və mədrəsələrində qaldı. Əvəzində oraya bəzi bəyzadələrlə imtiyazlıların və sərvət sahiblərinin uşaqları getdilər. Təəssüflər olsun ki, oradakı təlim və tərbiyə üsulları bəyzadələri xalqdan tamamilə uzaqlaşdırdı. Həm də tək-tək adamların oxuması, təhsil alması xalqın maariflənməsi demək deyildi. Sonra rus-tatar tipində məktəblər açıldı, lakin bu məktəblərdən də bir nəticə hasil olmadı. Şübhəsiz ki, deyildiyi kimi tək-tək adamların təhsil alması xalqa o qədər də böyük fayda vermirdi. Çox vaxt bu adamlar təhsil alıb xalqından aralı düşürdü.

Rəsulzadə millətin gələcəyini onun maariflənməsində görürdü. O, xalqın bütün təbəqələrinin təhsil almasına ciddi əhəmiyyət verirdi. Təhsil almadan, maariflənmədən mədəniyyətə qovuşmaq, mədəni xalq olmaq qeyri-mümkündür. Bu məqsədə çatmaqdan ötrü əhali başdanbaşa savadlanmalı, zəruri bilik əldə etməlidir. Məktəb həm də xalqın tərəqqisini şərtləndirən başlıca amillərdəndir. Rəsulzadə məktəbləri yeniləşdirməklə bərabər orada dərs deyən müəllimləri də yeni ruhda tərbiyələndirməyi zəruri sayırdı. Onlar hər şeydən əvvəl mənsub olduqları xalqın dilini, adət və ənənəsini bilməli, sevməli və bu sevgini şagirdlərinə aşılamalıydılar. Əks-təqdirdə həmin şagirdlərdən xalqın dərdinə dərman ola bilməzdi. Rəsulzadə məktəblərin milliləşdirilməsini də təbliğ edirdi. Məktəblərin milliləşməsi dedikdə o, yazı və oxunun ana dilində aparılmasını nəzərdə tuturdu. Əlbəttə, məktəblərin ana dilinə keçməsi xalqın həyatında böyük irəliləyiş olardı. Ana dilinin köməyi ilə şagirdlərdə millilik güclənərdi. Ana dilinin köməyilə keçmişə körpü salıb zəngin mədəniyyətlərini öyrənərdilər. Doğma dillərində yazıb oxumağı öyrənərək, bilik qazanaraq milli mədəniyyətlərini zənginləşdirərdilər.

Beləliklə, M.Ə.Rəsulzadənin "Açıq söz" qəzetindəki fəaliyyəti onun ümumi ictimai-siyasi və jurnalistik fəaliyyətinin tərkib hissəsidir. O, "Açıq söz" qəzetinin baş redaktoru olmaqla bərabər, həm də onun əsas yazarlarından idi. Onun qəzetdəki yazıları digər müəlliflər üçün də bir növ direktiv rolunu oynayır, qəzetin ideya-siyasi istiqamətinin müəyyənləşdirilməsi nöqteyi-nəzərindən mühüm əhəmiyyət kəsb edirdi.

Ədəbiyyat

1. Azərbaycan mətbuatı tarixi antologiyası (2 cilddə, II cild). Bakı: "Elm və təhsil", 2011, 440 s.
2. Azərbaycan publisistikası antologiyası. Bakı: "Şərq-Qərb", 2007, 688 s.
3. Cəfərov N. Milli-ictimai fikir tariximizdən (1914-fevral 1917). Bakı: Azərnəşr, 1993, 80 s.
4. Fikir və əməl böyüklərimiz. Bakı: "Nurlar", 2014, 462 s.
5. Hüseynov Ş. Milli haqq və ədalət axtarışında (1988-2000). Bakı, "Adiloğlu" nəşriyyatı, 2004, 420 s.
6. Rəsulzadə M.Ə. Əsərləri. III cild (1915-1916). İkinci nəşri. Bakı: "Təhsil", 2014, 616 s.

Р.Мамедова

М.А.Расулзаде как главный редактор и ведущий журналист газеты «Ачыг сёз»

Резюме

В научной статье повествуется о творчестве М.Э.Расулзаде как основном журналисте и главном редакторе газеты «Ачыг соз» (Ясное слово). Авторы освещают деятельность писателя в газете на основе фактологических материалов. Жанровое разнообразие тематики и других статей Расулзаде в газете привлекается к исследованию.

R.Mammadova

M.A.Rasulzadeh as the dominate journalist and editor-in-chief of "Achig soz" newspaper

Summary

In the scientific article tells about of the work of M.E.Rasulzadeh editor-in-chief and the main journalist of the newspaper "Achig soz" (Free word). The author elucidates activities of the writer in the newspaper based on factual materials. The subject, genre diversity and other studies of Rasulzadeh'sarticles in newspaper are attracted to investigation.

Rəyçilər: prof. Ş.Vəliyev, f.f.d. A.Q.Əzimova

Redaksiyaya daxil olub: 31.10.2017

S.A.SADIQOVA
tarix üzrə fəlsəfə doktoru, dosent
e-mail: solmaz_bdu@mail.ru

Bakı Dövlət Universiteti
(Bakı şəh., Z.Xəlilov küç., 23)

BİBLİOQRAFİYANIN ELMİ-NƏZƏRİ, METODOLOJİ VƏ KONSEPTUAL BAXIMDAN MAHİYYƏTİNİN AÇILMASI İSTİQAMƏTLƏRİ

***Açar sözlər**: biblioqrafiya, metodoloji, iki mövqe, kitabşünaslıq, sənədşünaslıq.*
***Ключевые слова**: библиография, методологический, две позиции, книговедение, документография.*
***Key words:** bibliography, metodological, two positions, book science, document science.*

«Biblioqrafiya» nədir sualı mütəxəssisləri uzun müddət düşündürmüş və bununla bağlı tarixən müxtəlif mülahizələr söylənmişdir. Bu sualın cavabı ilə «biblioqrafiya» anlayışına əsasən iki cəhətdən aydınlıq gətirilməsinə səy göstərilmişdir. Birincisi onun hərfi və terminoloji mənası ilə əlaqədardır (1).

«Biblioqrafiya» sözü bizim eradan əvvəl V əsrə təsadüf edir. Yunan mənşəli söz olub, hərfi mənası «Kitab (biblion – kitab) yazmaq (qrafo – yazıram)» deməkdir. Biblioqrafiyaşünas alim, professor Z.H.Əliyevin qeyd etdiyi kimi «Biblioqrafiya» tarixi inkişafı prosesində çox mənalı terminə çevrilir və beş obyektə «biblioqrafiya» adı verilir: Ayrı-ayrı biblioqrafik əsərlərə, biblioqrafik ədəbiyyat göstəricilərinə; hər hansı əlamətə görə fərqlənən biblioqrafik əsərlər toplusuna; biblioqrafik elmə və ya köməkçi-elmi fənnə; elmi-təcrübi fəaliyyət sahəsinə və başqa hər cür biblioqrafik hadisələrə (1).

Biblioqrafiya haqqında Dövlət standartlarının meydana gəlməsi ilə (1970, 1977, 1984) çoxmənalılığın qarşısının alınmasına təşəbbüs göstərilir.

«Biblioqrafiya nədir» sualının terminoloji izahı vacib olsa da, bununla kifayətlənmək olmaz. Ona görə də biblioqrafiyanın elmi-nəzəri metodoloji və konseptual baxımdan mahiyyətini şərh etmək vacibdir. Biblioqrafiyanın bu baxımdan ümumi şərhində iki əsas konseptual istiqamət mövcuddur. Birincisi, kitabşünaslıq, ikincisi isə sənədşünaslıq istiqamətidir.

1. Kitabşünaslıq istiqamətinin nəzəri konsepsiyası müxtləif olsa da, o biblioqrafik fəaliyyətin bilavasitə obyektinin (sənəd obyektinin) tərkibinə görə məhdudluğu ilə çox səciyyəvidir.

Biblioqrafiyaya geniş mənada götürülən kitabşünaslıq elmi fənni kimi münasibət Avropanın XVIII əsrin axırı – XIX əsrin əvvəlində biblioqrafiya nəzəriyyəçiləri olan Maurice Denisin, Juan Francisco Roşelin, Ostermann Qrequarın, A.Q.Kamyunun, Friedrix Adolf Ebertin və b. əsərlərində özünü göstərir. Rusiyada Vasiliy Qriqoryeviç Anastasyev və Vasiliy Stepanoviç Sopikov bu fikri xeyli davam etdirir.

Nikolay Mixayloviç Lisovskinin, Aleksandr Mixayloviç Lovyaginin, Mixail Nikolayeviç Kufayevin, N.Y.Ulyanskinin, K.N. Derunovun və başqalarının əsərlərində biblioqrafiya haqqında yeni təsəvvürlər formalaşır və bunlara görə o, kitabşünaslığın bir hissəsi olan müstəqil elmi fənn hesab edilir. Əlbəttə, bu konsepsiya nümayəndələrinin görüşləri dəyişmiş və çox hallarda bir-birinə uyğun gəlməmişdir. Bütövlükdə bunları M.N.Kufayevin sözləri ilə belə səciyyələndirmək olar. O deyir: «Biblioqrafiyanın indi vəzifəsi kitabı qeyd və təsvir etməkdən ibarət olan bir fənn hesab edirlər». «Biblioqrafiya kitabşünaslıq fənni olmaqla kitab haqqında onu tarixi abidələri tədqiq edən tarixi mənbəşünaslıq və ya yer üzünün ayrı-ayrı ölkələrini və xalqlarını təsvir edən coğrafiya kimi tədqiq və təsvir edən müstəqil bilikdir». Lakin XIX əsrin axırı – XX əsrin əvvəllərində N.M.Lisovski (1845-1920) biblioqrafiyanı

kitabşünaslığın eyni olmayan bir elmi fənn kimi təqdim etsələr də onu kitabşünaslığın müstəqil bir sahəsi kimi qiymətləndirirlər. Burada əsasən kitabşünaslıq və sənədşünaslıq olmaqla iki mövqe əsas yer tutur.

Biblioqrafiyanın kitabşünaslıq konsepsiyası keçmiş Sovet dövründə iki əsas istiqamətdə inkişaf edir. Birinci, biblioqrafik fəaliyyətin «kitab» adlanan obyektinin tədricən tərkibinə görə genişlənməsi, ikincisi, biblioqrafiyanın birmənalı olaraq elmi fənn kimi qiymətləndirilməsindən imtina edilməsi və bu zaman onun həm elmi və həm də əməli fəaliyyət sahəsi kimi qiymətləndirilməsinə üstünlük verilməsi.

Birinci istiqamət: 1920-ci illərdə məşhur kitabxana və biblioqrafiya nəzəriyyəçisi K.N.Derunov (1866-1929) qətiyyətlə iddia edirdi ki, biblioqrafik fəaliyyətin yeganə obyekti çap kitabıdır. Köhnə əlyazmalarını, qəzet məqalələri ottisklərini, musiqi notlarını belə çap kitabları ilə bir yerə toplamağın – biblioqrafik qeydə almağın əleyhinə çıxırdı. Onun biblioqrafiyanın obyekti barədə çox kəskin mövqe tutduğu aydın görünür.

Bir qədər sonra Sovet dövrünün biblioqrafiya elminin tanınmış nümayəndələrindən biri olan Nikolay Vasilyeviç Zdobnov (1888-1942) belə hesab edirdi ki, çap əsərlərinin təsvirini əlyazmaların təsvirindən ayırmaq vaxtı çatmışdır. Çünki onların arasında ümumi oxşar cəhət çox azdır. Çap əsərlərinin təsviri ilə biblioqrafiya, əlyazmalarının təsviri ilə arxeoqrafiya məşğul olur. Bir qədər sonra Konstantin Romanoviç Simon (1887-1966) və başqaları biblioqrafiyanın kitabşünaslıq obyektini daha geniş miqyaslı təsəvvür edirlər.

K.R.Simon biblioqrafiyaya yeni tərif verir və burada biblioqrafik vasitələrlə onların tərtibi haqqındakı elm arasında sərhəd qoyulur. Onun «ikili» tərifi bunlardır.

1. «Biblioqrafiya» – elmi ədəbiyyatın hər cür elmi və əməli fəaliyyət üçün köməkçi olan və mədəniyyət tarixi üçün böyük əhəmiyyətə malik xüsusi növüdür.

2. Biblioqrafiya kitabşünaslıq elminin tərkibinə daxil olan və nəzərdə tutulan ədəbiyyat siyahılarının və xülasələrinin tərtibi prosesində tələb olunan metodların və üsulların işlənməsini həyata keçirən bir fənndir.

İkinci istiqamətə kimi qeyd etmək lazımdır ki, hələ 1936-cı ildə kitabxanaşünaslıq və biblioqrafiyanın nəzəri məsələləri üzrə ümumrusiya müşavirəsi keçirilir. Orada Rusiya biblioqrafiya məktəbinin tanınmış nümayəndələrindən olan L.N.Tropovski (1885-1944) öz məruzəsində biblioqrafiyaya «bilik, elm və təbliğat fəaliyyətinin bir sahəsidir» deyə tərif verməklə ilk dəfə olaraq bir tərifdə biblioqrafiyanın həm elmi, həm də əməli cəhətlərini qeyd edir.

L.N.Tropovskinin nöqteyi nəzərində xarakter ondan ibarətdir ki, o, biblioqrafiyanı ənənəvi olaraq elm hesab etməklə bərabər ağırlıq mərkəzini onun əməli-təbliğat aspektləri üzərinə qoyurdu. Biblioqrafik fəaliyyətin sırf əməli, tətbiqi və xidməti xarakter daşıdığını inadla iddia edirdilər. L.N.Tropovskinin biblioqrafiya nəzəriyyəsini lazımınca qiymətləndirməməsi, onu konkret metodika ilə eyniləşdirməsi, ondan kənarda qalanları sxolastika törtöküntüsü hesab etməsi bununla əlaqədar idi.

Maraqlı burasıdır ki, əslində kitabşünaslıq mövqeyində duran L.N.Tropovski biblioqrafiya haqqında özünün ümumi təsəvvürlərini kitabşünaslıqla əlaqələndirmirdi, ona görə ki, kitabşünaslığın elm olmasının açıq əleyhinə idi.

Biblioqrafiyanın kitabşünaslıq konsepsiyası öz müasir həlledici formasını məşhur biblioqrafiyaşünas İrina Aleksandrovna Barsukun (1918-1984) əsərlərində tapır. O, biblioqrafik informasiyanın hazırlanması və tələbatçılara çatdırılması üzrə fəaliyyət sahəsi olan biblioqrafiya ilə biblioqrafik fəaliyyətin nəzəri, tarixi, təşkilati və metodiki məsələlərini işləyən elm kimi formalaşan biblioqrafiyaşünaslıq arasında sərhədi qəti şəkildə müəyyənləşdirdi. Bununla bərabər o, biblioqrafiyaya kitabçılıq işinin, cəmiyyətdə kitab sisteminin, biblioqrafiyaşünaslığa isə kitabşünaslığın bir hissəsi kimi baxırdı.

İ.A.Barsuk biblioqrafik fəaliyyətin obyektinə də geniş miqyaslı yanaşırdı. O, belə hesab edirdi ki, «Kitab», «Ədəbiyyat» çoxaldılmış və ya çoxaldılmaq üçün nəzərdə tutulan yazılı əsərlərin məcmuudur. Bu zaman onların artırılması üsulları Barsuk üçün əhəmiyyət kəsb

etmir. Əgər onlar mənimsənilmə üçün əhəmiyyətlidirsə, müəyyən informasiyanı əks etdirirsə, deməli nəzərə alınmalıdır. Bu cür mövqe təbiidir ki, «Kitab» anlayışını tamamilə qeyri-müəyyən anlayışa çevirir, onun mahiyyətini konkretləşdirmir, amma bununla biblioqrafiyada kitabşünaslıq və sənədşünaslıq konsepsiyalarının yaxınlaşdığı hiss olunur.

Bu konsepsiya ilə əlaqədar müxtəlif mülahizələrdə biblioqrafik fəaliyyətin obyekt tərkibinin «kitab», «çap əsərləri», «dərc olunmuş əsərlər», «publisistika», «yazılı əsərlər», «ədəbiyyat» kimi anlayışlarla əsaslandırılması onların kitabşünaslıq mövqeyində durmalarına əsas verir.

Sənədşünaslıq (dokumentoqrafiya) mövqeyi – biblioqrafiyanın ictimai hadisə kimi ümumi şərhində belə mövqe çoxdan məlum olsa da, yeni konseptual və metodoloji əsasda XX əsrin 70-ci illərində irəli sürülmüş və əsaslandırılmışdır. Onun başlıca fərqləndirici cəhəti əslində biblioqrafik fəaliyyətin sənəd obyektlərinin formalarına, məzmunlarına və ya istiqamətlərinə görə məhdudlaşdırılmasından imtina olunması ilə əlaqədardır. Məhz buna görə dokumentoqrafiya tərəfdarları «Kitab»la və «Kitabçılıq işi» ilə müqayisədə daha geniş əhatəli olan «sənəd» və «sənəd kommunikasiyaları sistemi» anlayışlarına istinad edirlər.

Biblioqrafiya həmişə müəyyən tarixi mərhələdə əsaslı olan formalara üstünlük verib, ömrünü başa vurmaqda olan və ya yenicə baş verən formalara az fikir vermişdir. Lakin heç vaxt onları öz obyektindən tamamilə çıxarmamışdır. Bu, həmişə belə olacaq. Ona görə də, ümumiyyətlə, biblioqrafik fəaliyyətin obyektinin hər hansı tarixin keçici forması ilə, məsələn, çap əsərləri və ya hətta əlyazma əsərləri ilə məhdudlaşdırmaq olmaz. Biblioqrafik təsvir qaydası, biblioqrafik xarakteristika üsulu onun obyekt forması ilə bərabər dəyişə bilər, lakin biblioqrafiyanın sənədlə insan arasında vasitəçilik, əlaqəyaradıcı kimi ictimai mahiyyəti əslində dəyişməz qalır.

Kitabşünaslar «sənəd» anlayışının geniş əhatəliliyi (Qəbir daşları üzərində yazılar, rabitə markaları, pul nişanları, rəsmi blanklar, tramvay biletləri və s.). ilə razılaşmırlar. Heç kim kitabın, çap əsərlərinin bu gün də biblioqrafiyanın başlıca obyekti olduğunu inkar etmir, ikinci, ciddi elmi nöqteyi-nəzərdən «sənəd» termininin geniş semantikliyinin biblioqrafiya üçün heç bir ziyanı yoxdur.

Dokumentoqrafiya tərəfdarları üçün bir məhdudiyyət amili var, o da, sənədlərdə əks olunan informasiyanın ictimai mahiyyəti ilə bağlıdır. Bu, konkret tarixi şəraitdən asılıdır. Bunun üçün qəti resept yoxdur. Bunu insanlar yaradır və özləri də nə dərəcədə ictimai marağa malik olduğunu həll edirlər. Kitabşünaslıq və sənədşünaslıq məfhumu tərəfdarlarının biblioqrafik fəaliyyətin sərhədi, tərkibi və vəzifələri, onun ictimai hadisə kimi ümumi quruluş haqqında təsəvvürləri müxtəlifdir. Bununla bərabər onu da bilmək lazımdır ki, nəzərdən keçirilən mövqelər məhdudluğuna və geniş mənalıqlarına görə fərqlənirlər. Elə bir prinsipial fərq yoxdur. Başqa sözlə sənədçilik mövqeyi kitabşünaslıq mövqeyinə qarşı çıxmır, onu xüsusi hal kimi qəbul edir və bu zaman onun nailiyyətlərini, əhəmiyyətini və imkanlarını, konkret məzmun zənginliyini nəzərə alırlar.

Biblioqrafiyada sənədşünaslıq mövqeyi biblioqrafik fəaliyyətin təşkilati mənsubiyyətinin parçalanması ilə əlaqədar, yəni sənəd kommunikasiyaları sisteminin təşkilati cəhətdən formalaşmış sosial institutların tərkibinə daxil olması faktına əsaslanır. Bu institutlarda onların özünəməxsus cəhətlərə malik biblioqrafik fəaliyyət həyata keçirilir.

«Sənəd» məfhumu mövqeyində duranlar sənəd kommunikasiyaları sistemində olan bütün sosial institutlarda təsadüf edilən biblioqrafik fəaliyyət üsullarını əhatə edir və nəzəri cəhətdən birləşdirir.

Bu, bir daha göstərir ki, biblioqrafiyada sənədşünaslıq mövqeyi kitabşünaslıq mövqeyinə zidd deyil, biblioqrafiyanın kitab işinin bir hissəsi olması faktını danmır və özünün mühüm və zəruri komponenti kimi götürür. Sənədşünaslıq konsepsiyası biblioqrafiyanın bütün mövcudluq üsulunu, adları çəkilən sosial institutlardan kənarda belə baş verənləri əhatə edir, nəzəri cəhətdən vahid sistemdə birləşdirir.

Biblioqrafiyaşünas mütəxəssislər biblioqrafik hadisələrin nəzəri təsviri və şərhi məqsədilə bir çox ümumi elmi mövqelərdən və metodlardan istifadə edirlər. Bunlardan, sistem halında yanaşma, fəaliyyət sahəsi, informasiya, funksiya strukturu, sosial-iqtisadi, pedaqoji, psixoloji, statistik və başqa mövqeləri qeyd etmək olar. İstər kitabşünaslıq və istərsə də sənədşünaslıq konsepsiyası çərçivəsində aparılan nəzəri tədqiqatlarda belə mövqelərdən az və ya çox ölçüdə istifadə olunur.

Ümumi biblioqrafiyaşünaslıqda sənədşünaslıq konsepsiyası əsas götürülür və bu zaman biblioqrafiya ictimai hadisə kimi nəzərə alınır və fəaliyyət sistemi mövqeyindən ona yanaşılmaqla həmin konsepsiya işlənir. Bu o deməkdir ki, biblioqrafiya bütövlükdə müəyyən insan fəaliyyəti sahəsi hesab edilir və sistem kimi nəzərdən keçirilir.

Burada materiallar mücərrədlikdən konkretlik istiqamətində götürülən dinamika ilə verilir. Bu metodun istifadəsində metodoloji çətinlik ilkin anlayışı meydana çıxarmaqdan və təhlil etməkdən ibarətdir. Biblioqrafiyaşünaslıqda belə ilkin anlayış «biblioqrafik informasiya»dır. Ona görə də XX əsrin 70-ci illərindən etibarən biblioqrafiya nəzəriyyəsinin əsas mərkəzi kateqoriyası kimi «biblioqrafik informasiya» anlayışı daha geniş miqyasda işlənilməyə başlayır. Biblioqrafiyaşünaslıq fənni də məhz biblioqrafik fəaliyyətin ümumi nəzəriyyəsinin zəruri əsası olan biblioqrafik informasiyanın nəzəri izahı ilə başlayır.

Biblioqrafiyanın ümumi sahələr üzrə qanunlarının yaradılması problemi də biblioqrafiyaşünasların diqqət mərkəzindədir (2). Bir çox tanınmış biblioqrafiyaşünaslar problemin öyrənilməsinə, tədqiqatına əhəmiyyətli töhfələr vermişlər: T.F.Berestova, M.Q.Voxrışeva, O.P.Korşunov, A.V.Sokolov, V.A.Fokeyev. Ayrı-ayrı biblioqrafik informasiya proseslərinin qanunauyğunluqlarını Q.V.Qedrimoviç, Q.F.Qordukalova, L.V.Zilbermins, V.A.Minkina, İ.Q.Morqenştern, M.Y.Neşeret, D.Y.Teplov və digər müəlliflər tədqiq etmişlər (3).

Ədəbiyyat

1. Əliyev Z.H. Ümumi biblioqrafiyaşünaslıq: Dərs vəsaiti.-Bakı: Bakı Universiteti nəşriyyatı, 2001.-144 s.

2. Sadıqova S.A. Biblioqrafiyanın qanunları və qanunauyğunluqları // Kitabxanaşünaslıq və biblioqrafiya: elmi-nəzəri, metodik və təcrübi jurnal.- Bakı: Mütərcim, 2015.- №2.- (37).S.27-31.

3. Коршунов О.П., Леликов Н.К.,Лиховид Т.Ф. Библиографоведение: Учебник /Под.общ. ред.О.П.Коршунова.- Санкт- Петербург:Профессия, 2014.-288 с.

С.А.Садыгова

Направления раскрытия сущности библиографии с научно-теоретической, методологической и концептуальной точки зрения

Резюме

В статье объясняется сущность библиографии с терминологической, научно-теоретической, методологической и концептуальной точки зрения. В таком общем описании библиографии объясняются два направления, как книговедение и документография, которые являются основными концептуальными направлениями. В результате исследований ученых в этой области, можно прийти к такому выводу, что в целом библиография считается областью деятельности человека и рассматривается как система.

S.A.Sadigova

Direction of opening of essence of bibliography from the theoretical, methodological and conceptual point of view

Summary

In the article is explained essence of bibliography from the terminological, theoretical, methodological and conceptual point of view. In such general description of bibliography explained

two directions as book science and document science, which are basic conceptual directions. As a result of researches of scientists in this area, it is possible to come to such conclusion, that bibliography is considered on the whole area of activity of human and look through as a system.

Rəyçi: filol.f.d., dos. Ə.Ç.Ağamirzəyev

Redaksiyaya daxil olub: 18.11.2017

MÜNDƏRİCAT – СОДЕРЖАНИЕ

DİLÇİLİK – ЛИНГВИСТИКА

P.M.CƏFƏROVA
İNGİLİS DİLİNDƏ CÜMLƏ VURĞUSUNUN KÖMƏKÇİ NİTQ HİSSƏLƏRİNƏ MÜNASİBƏTİNƏ DAİR 3

T.T.ƏKBƏRLİ
MÜXTƏLİF MƏDƏNİYYƏTLƏRDƏ METAFORANIN İFADƏ VASİTƏLƏRİ 6

A.Z.ƏLİYEVA
LİNQVOKULTUROLOGİYA MÜASİR DİLÇİLİYİN YENİ İSTİQAMƏTİ KİMİ 12

J.E.FƏRHADLI
MƏDƏNİ MÜXTƏLİFLİK DİLİN ZƏNGİNLƏŞMƏSİNDƏ MÜHÜM VASİTƏLƏRDƏN BİRİ KİMİ 16

A.L.İBRAHİMOVA
SİNTAKSİSİN TƏDRİSİNDƏ FƏNDAXİLİ ƏLAQƏNİN İMKANLARI 20

A.R.İSGƏNDƏROVA
MÜXTƏLİF FUNKSİONAL ÜSLUBLARIN MƏTN VƏ DİSKURS BAXIMINDAN TƏHLİLİNƏ DAİR 24

Ş.M.QOCAYEVA
VURĞUNUN ÜÇKOMPONENTLİ VƏ DÖRDKOMPONENTLİ BİRLƏŞMƏLƏRDƏ YERİ 30

Ü.M.QULİYEVA
ELMİ-TEXNİKİ TERMİNLƏRİN YARADILMASI ÜSULLARI 36

A.N.QURBANOVA
SÖYLƏMİN ALT QATININ SEMANTİK XÜSUSİYYƏTLƏRİ HAQQINDA 39

S.QURBANOVA
TƏRCÜMƏDƏ MƏDƏNİYYƏT ELEMENTLƏRİNİN UYĞUNLUĞU VƏ UYĞUNSUZLUĞU 42

T.R.RƏSULOVA
FRANSIZ DİLİNİN BELÇİKA VARİANTININ TƏRCÜMƏ ZAMANI YARATDIĞI ÇƏTİNLİKLƏR 45

G.Ə.SALMANOVA
DİL SİSTEMİNDƏ FRAZEOLOJİ BİRLƏŞMƏLƏRİN YERİ 48

S.Y.SEYİDOVA
TRANSFORMASİYA ANLAYIŞI VƏ ONUN TƏTBİQİ 51

Г.АБДУЛРАГИМОВА
ГЛОБАЛИЗАЦИЯ ЯЗЫКОВОГО ЗАИМСТВОВАНИЯ АНГЛОАМЕРИКАНИЗМОВ (на материале немецкого языка) 54

Ф.А.ГУСЕЙНОВ
КОНЦЕПЦИЯ Н.ХОМСКОГО В СВЕТЕ КРИТИКИ АМЕРИКАНСКИХ ЛИНГВИСТОВ 58

К.А.ДЖАФАРОВА
О НЕКОТОРЫХ ПРИЧИНАХ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ДВУЯЗЫЧИЯ 62

А.Р.ИСМАИЛОВА
МЕНТАЛИТЕТ КАК ПРЕДМЕТ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ 65

С.Ф.МАМЕДОВА
СВЯЗНЫЙ ТЕКСТ И ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ 70

С.С.РАГИМОВА
ЭКСПРЕССИВНО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА 75

М.М.СЕИД-РЗАЕВ
К ПРОБЛЕМАМ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ НОСИТЕЛЕЙ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА 79

Kh.R.MAMMADOVA
WHAT IS NEUROLINGUISTIC? 83

ƏDƏBİYYAT – ЛИТЕРАТУРА

Y.A.ABDULLAYEVA
QREM SVİFTİN "SUTORPAQ" ROMANININ BƏDİİ XÜSUSİYYƏTLƏRİ (Postmodernist romanın spesifikliyi kontekstində) 86

G.AĞABƏY
"KİRPİ" JURNALINDA SATİRİK ŞEİRLƏR 94

Ş.BÜNYADOVA
NİZAMİ GƏNCƏVİ YARADICILIĞINDA DİNİ TƏSƏVVÜRLƏRİN İZLƏRİ 101

T.Ə.ƏBDÜLHƏSƏNLİ
XƏLİL RZA ULUTÜRKÜN YARADICILIĞINDA MİLLİ İSTİQLAL İDEYASININ TƏRƏNNÜMÜ 107

A.Ş.ƏHMƏDOVA
ABBAS SƏHHƏTİN UŞAQ ƏDƏBİYYATINDA ROLU 112

S.ƏHMƏDOVA
NADİMİN ƏSƏRLƏRİNİN ƏLYAZMA NÜSXƏLƏRİ VƏ NƏŞRİ 122

T.İ.ƏLİYEVA
POSTSOVET POSTMODERNİZMİNİN MÜQAYİSƏLİ TİPOLOGİYASINA DAİR QEYDLƏR 127

Q.ƏZİZXANLI
VƏTƏNDAŞLIQ LİRİKASINDA MİLLİ MƏFKURƏ VƏ AZƏRBAYCANÇILIQ (Məmməd Araz, Söhrab Tahir və Məmməd İsmayılın yaradıcılığı əsasında) 131

N.N.İBRAHİMOVA
NAMİQ ABDULLAYEVİN ELMİ-FANTASTİK ÜSLUBDA YAZILMIŞ "İTİRİLMİŞ DÜNYA" POVESTİNİN UŞAQLARA TƏRBİYƏVİ TƏSİRİ 137

S.Y.İSMİZADƏ
C.M.KUTZEENİN "MAYKL K.-nın HƏYATI VƏ ZƏMANƏSİ" ROMANINDA İNSANIN MƏNƏVİ GÜCÜ VƏ CƏMİYYƏTLƏ QARŞIDURMASI PROBLEMİ 143

S.B.KAZIMOVA
ANARIN NƏSR YARADICILIĞINDA İNSAN KONSEPSİYASININ BƏDİİ ESTETİK DƏRKİ 147

F.M.MƏMMƏDOV
DƏDƏ PALIDIN ANA KÜRƏ ÇATMAYAN QƏMLİ NƏĞMƏLƏRİ... 153

S.R.MƏMMƏDOVA
GERHART HAUPTMANNIN "QƏRQ OLMUŞ ÇAN" ("Die versunkene Glocke") dramının metodoloji xüsusiyyətləri 160

V.K.MİRZƏYEVA
"MÜDRİK DON KİXOT, SƏRSƏM DON KİXOT" 166

E.Ə.MUSTAFAYEVA
AZƏRBAYCAN UŞAQ ƏDƏBİYYATININ BƏZİ MƏSƏLƏLƏRİ 170

M.E.MUSTAFAYEVA
BƏXTİYAR VAHABZADƏ POEMALARINDA TƏZAD POETİK FİQURU
VƏ FƏLSƏFİ YANAŞMASI.....174

S.H.QAFAROVA
MİR CƏLAL PAŞAYEVİN UŞAQ ƏDƏBİYYATININ FORMALAŞMASINDA ROLU.....178

Л.Э.МИРЗОЕВА
ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИЕ МОТИВЫ В ПИСЬМАХ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДЕЯТЕЛЯ
МАРКА ЦИЦЕРОНА ПЕРИОДА I ТРИУМВИРАТА, ЕГО КРУШЕНИЯ
И ГРАЖДАНСКОЙ ВОЙНЫ 181

PEDAQOGİKA. METODİKA. PSİXOLOGİYA – ПЕДАГОГИКА. МЕТОДИКА. ПСИХОЛОГИЯ

N.İ.ABDULLAYEVA
KİÇİK YAŞLI MƏKTƏBLİLƏRİN TƏLİM ÇƏTİNLİKLƏRİNİN
PSİXOLOJİ XÜSUSİYYƏTLƏRİ..... 184

A.B.ALLAHVERDİYEVA
ATA-ANA NƏVAZİŞİNDƏN UZAQ OLAN UŞAQLARDA HƏMRƏYLİK TƏRBİYƏSİ 192

S.B.BAĞIROVA
XARİCİ DİLLƏRİN TƏDRİSİNDƏ TƏRCÜMƏYƏ DAİR ÇALIŞMALARIN ƏHƏMİYYƏTİ.. 195

S.S.BAYRAMOVA
KİÇİKYAŞLI MƏKTƏBLİLƏRİN AİLƏ TƏRBİYƏSİNİN
PSİXOLOJİ XÜSUSİYYƏTLƏRİ..... 200

V.E.CƏFƏROV
MÜƏLLİMİN PEDAQOJİ ÜNSİYYƏTİ - PEDAQOJİ USTALIĞININ
MÜHÜM KOMPONENTİ KİMİ 203

V.Ş.ELDARLI
TƏLƏBƏLƏRİN İCTİMAİ FƏALLIĞI VƏ ONUN SOSİAL-PSİXOLOJİ XÜSUSİYYƏTLƏRİ.... 207

M.M.ƏMİROV
ALİ MƏKTƏBLƏRDƏ AZƏRBAYCAN TARİXİNİN TƏDRİSİNDƏ
İNNOVASİYALARDAN İSTİFADƏNİN NƏZƏRİ TƏDQİQAT METODLARI İLƏ
TƏDQİQİ SƏVİYYƏSİNƏ DAİR..... 210

K.T.FƏRƏCBƏYLİ
DİL FAKÜLTƏLƏRİNDƏ İNGİLİS DİLİNDƏ EŞİDİB-ANLAMA VƏRDİŞLƏRİNİN
TƏKMİLLƏŞDİRİLMƏSİNƏ YÖNƏLDİLMİŞ ÇALIŞMALAR SİSTEMİNƏ DAİR 216

H.İ.FƏZİZADƏ
BOLONYA TƏHSİL SİSTEMİNDƏ ALİ TƏHSİL VƏ QLOBALLAŞMA..... 220

M.H.HACIYEVA
AZƏRBAYCAN DİLİNİN XARİCİ DİL KİMİ TƏDRİSİ METODİKASINA DAİR
BƏZİ MÜLAHİZƏLƏR..... 223

X.HƏMİDOVA
MƏKTƏBƏQƏDƏR TƏHSİL MÜƏSSİSƏLƏRİNDƏ
NƏTİCƏYÖNÜMLÜ İDARƏETMƏNİN PLANLAŞDIRILMASI 227

A.R.HƏSƏNOVA
XIX ƏSRİN SONU GƏNCƏ MAHALINDA MAARİFÇİLİK İDEYALARI..... 233

İ.C.HÜSEYNOVA
TƏRBİYƏYƏ TƏSİR EDƏN SOSİAL-PSİXOLOJİ AMİLLƏR 237

T.İ.HÜSEYNOVA
MƏKTƏBLİLƏRDƏ MÜQAYİSƏ BACARIQLARINI FORMALAŞDIRMAĞIN İMKANLARI 240

F.N.İBRAHİMOV, M.M.ƏHMƏDOVA
ÜMUMTƏHSİL FƏNLƏRİNİN TƏDRİSİ PROSESİNDƏ PROBLEMLİ TƏLİM TEXNOLOGİYASININ YERİ 243

T.T.İBRAHİMOVA, İ.X.ZAMANOVA
MƏKTƏBƏQƏDƏR UŞAQLARIN LÜĞƏTİNİN DİDAKTİK OYUNLAR VASİTƏSİLƏ ZƏNGİNLƏŞDİRİLMƏSİ METODİKASI 248

T.M.İSAYEVA
TARİX DƏRSLƏRİNDƏ TƏLİM KEYFİYYƏTİNİN YÜKSƏLDİLMƏSİNDƏ MƏTN ÜZƏRİNDƏ İŞİN TƏŞKİLİ 251

S.H.MƏHƏRRƏMOVA
ÖZÜNÜTƏRBİYƏNİN METOD VƏ VASİTƏLƏRİ 255

D.F.MİRZƏLİYEVA
XARİCİ DİL TƏDRİSİNƏ METODOLOJİ YANAŞMALAR 258

Ş.Ə.MUSTAFAZADƏ
İNTERAKTİV TƏLİM VƏ MƏKTƏB TARİX TƏDRİSİNDƏ ONDAN İSTİFADƏ METODLARI 262

Ü.NƏHMƏTOVA
YENİYETMƏ OĞLAN VƏ QIZLARDA GENDER ROLLARININ FORMALAŞMASINA AİLƏ MÜHİTİNDƏ ANA VƏ ATA MODELİNİN PSİXOLOJİ TƏSİRİ 266

L.V.QOCAYEVA
BƏDİİ MƏTN TƏRCÜMƏ ÜÇÜN DİDAKTİK MATERİAL VƏ XALQIN MƏDƏNİYYƏTİLƏ TANIŞLIQ MƏNBƏYİ KİMİ 272

N.Z.QULİYEVA
MÜASİR DÖVRDƏ GƏNCLƏRİN HƏRBİ-VƏTƏNPƏRVƏRLİK TƏRBİYƏSİNİN BAŞLICA İSTİQAMƏTLƏRİ 276

S.E.QURBANOVA
YAZI BACARIĞININ AŞILANMASINDA BLOQLARIN ROLU 279

K.Ş.RAMAZANOVA
TƏHSİL SİSTEMİNDƏ RƏHBƏRLİKLƏ MÜƏLLİMLƏR ARASINDA ÜNSİYYƏTİN QURULMASINDA METAPROQRAMLARIN NƏZƏRƏ ALINMASI 284

F.Ə.RZAYEVA
QRAMMATİK ÇALIŞMALARIN TƏTBİQİ ZAMANI AUTENTİK MATERİALLARDAN İSTİFADƏNİN YERİ VƏ ROLU 287

T.O.SALAHOV, R.A.ƏKBƏROV, M.S.ALIYEV
KİÇİK MƏKTƏBLİLƏRİN KARATE MƏŞĞƏLƏLƏRİNDƏ HƏRƏKİ KOORDİNASİYA QABİLİYYƏTİNİN TƏRBİYƏ OLUNMASI 291

A.E.SALAMOVA
AİLƏ DRAMI - BOŞANMA SOSİAL-PSİXOLOJİ PROBLEM KİMİ 296

Y.B.SƏMƏDOV, Z.İ.QƏHRƏMANOVA, A.K.CƏFƏROVA
BAĞÇA YAŞLI UŞAQLARDA GİGİYENİK VƏRDİŞLƏRİN FORMALAŞDIRILMASI 299

F.T.TAĞIYEVA
TƏHSİLİN KEYFİYYƏTİNİN MONİTORİNQİ VƏ ONUN QİYMƏTLƏNDİRİLMƏSİ BARƏDƏ 303

Ф.Э.АДЖАЛОВ, Г.Ш.АБИЕВ
КОМПЛЕКСНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ И ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ БОКСЕРОВ-ЮНОШЕЙ СТАРШЕГО ВОЗРАСТА НА БАЗОВОМ ЭТАПЕ 306

Ф.А.АДИГЕЗАЛОВА
НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ ЖИЗНЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ ЛИЧНОСТИ 312

Г.И.АЛИЕВА
ПУТИ ЭФФЕКТИВНОГО УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ ПО ДОМАШНЕМУ ЧТЕНИЮ У СТУДЕНТОВ ТРЕТЬЕГО КУРСА ЯЗЫКОВОГО ВУЗА ... 320

Э.М.КУЛИЕВА
ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И ФОРМЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ 324

С.Г.МЕХДИЕВА
СИТУАЦИЯ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ РУССКОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ-АЗЕРБАЙДЖАНЦЕВ 331

А.НАМЕТОВА
ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ СТУДЕНТОВ-СТАРШЕКУРСНИКОВ 336

П.Р.САЛИМХАНОВА
НЕКОТОРЫЕ СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОМУ ПИСЬМУ В ВУЗЕ 339

S.D.AYDINOVA, R.A.ALESKEROVA
CLIL AND ITS CORE PRINCIPLES 342

E.I.FARAJOVA
FEEDBACK ON ERRORS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING 348

Sh.MIRZAYEVA
ANALYSING IMPLEMENTATION OF ICT INFRASTRUCTURE TO EDUCATİON IN DIFFERENT COUNTRY 352

N.B.SEYID-ZADE
CAN A CLASS TEACHER BE A GOOD ENGLİSH TEACHER? 357

İCTİMAİ ELMLƏR – ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

M.İ.ƏMRAHOV
77-ci AZƏRBAYCAN MİLLİ DAĞ-ATICI DİVİZİYASI 361

R.MƏMMƏDOVA
M.Ə.RƏSULZADƏ “AÇIQ SÖZ” QƏZETİNİN BAŞ REDAKTOR VƏ APARICI JURNALİSTİ KİMİ 365

S.A.SADIQOVA
BİBLİOQRAFİYANIN ELMİ-NƏZƏRİ, METODOLOJİ VƏ KONSEPTUAL BAXIMDAN MAHİYYƏTİNİN AÇILMASI İSTİQAMƏTLƏRİ 370

Nəşriyyat redaktoru: ***Əliş Ağamirzəyev***
Kompyuter tərtibatı: ***Günel Muxtarova***

Çapa imzalanıb: 28.12.2017. Format: 84x108 1/16.
Həcmi: 23,8 ç.v. Tiraj: 300.

MÜTƏRCİM
TƏRCÜMƏ
VƏ NƏŞRİYYAT-POLİQRAFİYA
MƏRKƏZİ

Az 1014, Bakı, Rəsul Rza küç., 125
596 21 44; 497 06 25; (055) 715 63 99
e-mail: mutarjim@mail.ru

Hörmətli müəlliflər!

«Humanitar elmlərin öyrənilməsinin aktual problemləri» adlı ali məktəblərarası elmi məqalələr məcmuəsində çap olunmaq üçün elmi məqalələrin qəbulunu davam etdirir. Məcmuəyə **dilçilik, ədəbiyyatşünaslıq, pedaqogika, psixologiya, fəlsəfə və ictimai elmlərin aktual problemləri**nə dair məqalələr daxil edilir.

Məqalələr aşağıdakı şərtlərlə qəbul edilir:

- Məqalələr Azərbaycan, rus və ingilis dillərində qəbul edilir.
- Məqalələrin həcmi 5 səhifədən az olmamalıdır.
- Məqalələr kompüterdə yığılmış formada elektron daşıyıcıda təqdim edilməlidir (Word proqramında, səhifənin ölçüləri – A4, şrift 14, sətirlərarası məsafə 1,5 interval, sağ və soldan 2 sm, yuxarı və aşağıdan 3 sm.; Azərbaycan dilində mətnlər Times New Roman, Times-Latin, rus və ingilis dillərində mətnlər Times New Roman şrifti ilə).
- Məqalələrdə istinad və mənbələrin göstərilməsi vacibdir. İstinad və mənbələr bu qaydada göstərilir:

1. Ədəbiyyat siyahısı mətnin sonunda əlifba sırası ilə verilir.
2. İstinad olunan ədəbiyyat nəşr olunduğu dildə verilir.
3. Ədəbiyyatlar AAK-nın tələbləri əsasında göstərilir:

   Məs.: **Rəhimov A.N. Ana dilinin tədrisi metodikası. Bakı: Mütərcim, 1997.**
   Nağısoylu M.N. Abbasqulu ağa Bakıxanovun "Riyazül-Qüds" əsəri orijinaldır, yoxsa tərcümə // «Mütərcim» jurnalı, №1-2, 18 mart 2003-cü il, s. 34-35.
4. İstinad olunmuş ədəbiyyatın nömrəsi və səhifəsi mətnin içində göstərilir. Məs.: (**5, s. 112**).

- Məqalənin əvvəlində Azərbaycan, rus, ingilis dillərində 5-6 açar söz göstərilməlidir.
- Məqalənin sonunda məqalənin yazıldığı dildən başqa iki dildə (Azərbaycan dilində yazılmış məqalələrə ingilis və rus dillərində; məqalə rus dilində yazılıbsa, Azərbaycan və ingilis dillərində, məqalə ingilis dilində yazılıbsa, Azərbaycan və rus dillərində) xülasə verilməlidir.
- Məqalədə müəllifin elmi dərəcəsi, elektron poçt ünvanı, işlədiyi təşkilatın adı və ünvanı dəqiq göstərilməlidir.
- Məqalələrə bu sahə üzrə elmi dərəcəsi olan mütəxəssisin və ya müvafiq elmi müəssisənin Elmi Şurası rəy verməlidir.

Ünvan: **Bakı şəh., Rəsul Rza küç., 125**
tel.: 596 21 44; 497 06 25
e-mail: mutarjim@mail.ru
Məcmuənin elektron variantı: **www.mutercim.az**