

QƏDİM DİYAR

Beynəlxalq onlayn elmi jurnal

ANCIENT LAND

International online scientific journal

aem.az



ISSN: 2706-6185
e-ISSN: 2709-4197

AZƏRBAYCAN RESPUBLİKASI

THE REPUBLIC OF AZERBAIJAN

QƏDİM DİYAR

Beynəlxalq onlayn elmi jurnal

Cild: 5 Sayı: 7

ANCIENT LAND

International online scientific journal

Volume: 5 Issue: 7

**Bakı – Baku
2023**

Jurnal 31.01.2012-ci ildə
Azərbaycan Respublikası
Ədliyyə Nazirliyi
Mətbu nəşrlərin
reyestrinə daxil edilmişdir
Reyestr №3534

The journal is included in the
register of Press editions of the
Ministry of Justice
of the Republic of Azerbaijan on
31.01.2012.
Registration No. 3534



Redaksiyanın ünvanı
Az1073, Bakı şəh.,
Mətbuat prospekti, 529,
“Azərbaycan” nəşriyyatı,
6-cı mərtəbə

Editorial address
Az1073, Bakı,
Matbuat Avenue, 529,
“Azerbaijan” Publishing House,
6-th floor

Tel.: +994 50 209 59 68
+994 55 209 59 68
+994 99 806 67 68
+994 12 510 63 99

e-mail
qedim.2012@aem.az

Beynəlxalq indekslər / International indices

ISSN: 2706-6185
e-ISSN: 2709-4197
DOI: 10.36719



© Jurnalda çap olunan materiallardan istifadə edərkən istinad mütləqdir.
© It is necessary to use reference while using the journal materials.
© <https://aem.az>
© info@aem.az

Təsisçi və baş redaktor

Tədqiqatçı Mübariz HÜSEYİNOV, Azərbaycan Elm Mərkəzi / Azərbaycan
+994 50 209 59 68
tedqiqat1868@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5274-0356>

Founder and Editor-in-Chief

Researcher Mubariz HUSEYINOV, Azerbaijan Science Center / Azerbaijan
+994 50 209 59 68
tedqiqat1868@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5274-0356>

Redaktor

Assoc. Prof. Dr. Gülnar QƏMBƏROVA, AMEA Ədəbiyyat İnstitutu / Azərbaycan
ms.gulnar_babayeva@mail.ru

Editor

Assoc. Prof. Dr. Gulnar GAMBAROVA, Institute of Literature of ANAS / Azerbaijan
ms.gulnar_babayeva@mail.ru

Redaktor köməkçisi

Magistrant Gülşən ATAKİŞİYEVA, Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti / Azərbaycan
a_gulsen00@mail.ru

Assistant editor

Master Gulshan ATAKISHIYEVA, Azerbaijan State Pedagogical University / Azerbaijan
a_gulsen00@mail.ru

Redaktor köməkçisi

Tədqiqatçı Nəhayət HÜSEYİNLİ, Azərbaycan Elm Mərkəzi / Azərbaycan
nehayet.huseynli@gmail.com

Assistant editor

Researcher Nahayat HUSEYINLI, Azerbaijan Science Center / Azerbaijan
nehayet.huseynli@gmail.com

Dillər üzrə redaktorlar

Prof. Dr. Nigar VƏLİYEVA, Azərbaycan Dillər Universiteti / Azərbaycan
Assoc. Prof. Dr. Nəriman SEYİDƏLİYEV, AMEA Dilçilik İnstitutu / Azərbaycan

Language editors

Prof. Dr. Nigar VALIYEVA, Azerbaijan University of Languages / Azerbaijan
Assoc. Prof. Dr. Nariman SEYIDALIYEV, ANAS Institute of Linguistics / Azerbaijan

Elmi sahələr üzrə redaktorlar

Prof. Dr. Firuzə ABBASOVA, Bakı Dövlət Universiteti / Azərbaycan
Prof. Dr. Rafail HƏSƏNOV, Bakı Dövlət Universiteti / Azərbaycan
Prof. Dr. Zərövşən BABAYEVA, Naxçıvan Dövlət Universiteti / Azərbaycan
Prof. Dr. Fəzil BAXŞƏLİYEV, Bakı Dövlət Universiteti / Azərbaycan
Prof. Dr. Ələmdar ŞAHVERDİYEV, Bakı Dövlət Universiteti / Azərbaycan
Assoc. Prof. Dr. Vüsalə AĞABƏYLİ, Azərbaycan Dillər Universiteti / Azərbaycan
Assoc. Prof. Dr. Salatın HACIYEVA, Naxçıvan Dövlət Universiteti / Azərbaycan

Editors in scientific fields

Prof. Dr. Firuza ABBASOVA, Baku State University / Azerbaijan
Prof. Dr. Rafail HASANOV, Baku State University / Azerbaijan
Prof. Dr. Zarovshan BABAYEVA, Nakhchivan State University / Azerbaijan
Prof. Dr. Fazil BAKHSHALIYEV, Baku State University / Azerbaijan
Prof. Dr. Alamdar SHAHVERDIYEV, Baku State University / Azerbaijan
Assoc. Prof. Dr. Vusala AGABAYLI, Azerbaijan University of Languages / Azerbaijan
Assoc. Prof. Dr. Salatin HAJIYEVA, Nakhchivan State University / Azerbaijan

REDAKSİYA HEYƏTİ

Prof. Dr. Nailə VƏLİXANLI, Tarix muzeyi / Azərbaycan
Prof. Dr. Abdulkadir GÜL, Ərzincan Binalı Yıldırım Universiteti / Türkiyə
Prof. Dr. Nərgiz AXUNDOVA, AMEA Tarix İnstitutu / Azərbaycan
Prof. Dr. Coanna MARŞALEK-KAVA, Nikolay Kopernik Universiteti / Polşa
Prof. Dr. Vaqif SOLTANLI, Bakı Dövlət Universiteti / Azərbaycan
Prof. Dr. Vidas KAVALIUSKAS, Vilnius Biznes Universiteti / Litva
Prof. Dr. Adil BAXŞƏLİYEV, Sumqayıt Dövlət Universiteti / Azərbaycan
Prof. Dr. Seyfəddin RZASOY, AMEA Folklor İnstitutu / Azərbaycan
Prof. Dr. Svetlana KOJİROVA, L.N.Qumilyov adına Avrasiya Milli Universiteti / Qazaxıstan
Prof. Dr. Mübariz SÜLEYMANOV, Azərbaycan Dövlət Mədəniyyət və İncəsənət Universiteti / Azərbaycan
Prof. Dr. Sərvər ABBASOV, Bakı Dövlət Universiteti / Azərbaycan
Prof. Dr. Mönsüm ALIŞOV, "İdrak" liseyi / Azərbaycan
Assoc. Prof. Dr. İosefina BLAZSANİ-BATTO, Rumin Dili və Mədəniyyəti Mərkəzi / Rumıniya
Assoc. Prof. Dr. Cəbi BƏHRAMOV, AMEA Tarix İnstitutu / Azərbaycan
Assoc. Prof. Dr. Nasiba SABIROVA, Urgenc Dövlət Universiteti / Özbəkistan
Assoc. Prof. Dr. Dürdanə MƏMMƏDOVA, Bakı Dövlət Universiteti / Azərbaycan
Assoc. Prof. Dr. Gülçöhrə ƏLİYEVA, Azərbaycan Dövlət Dəniz Akademiyası / Azərbaycan
Assoc. Prof. Dr. Taleh XƏLİLOV, Naxçıvan Dövlət Universiteti / Azərbaycan
Assoc. Prof. Dr. Andrey RAQULİN, Rusiya Federasiyasının DİN Moskva Universiteti / Rusiya
Assoc. Prof. Dr. Mübariz ƏSƏDOV, Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti / Azərbaycan
Assoc. Prof. Dr. Fərqanə ƏLİYEVA, DİN-nin Polis Akademiyası / Azərbaycan
Assoc. Prof. Dr. Lyudmila CAVADOVA, İqtisadiyyat və Hüquq üzrə Pedaqoji Kollec / Rusiya, Dağıstan Respublikası
Assoc. Prof. Dr. Şəhla ƏHMƏDOVA, Bakı Slavyan Universiteti / Azərbaycan
Assoc. Prof. Dr. Andrey SIZRANOV, Həştərxan Dövlət Universiteti / Rusiya
Assoc. Prof. Dr. Rəşad SADIQOV, Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti / Azərbaycan
Assoc. Prof. Dr. Ramis HƏŞİMOV, Dağıstan Dövlət Universitetinin Dərbənd filialı / Rusiya, Dağıstan Respublikası

EDITORIAL BOARD

Prof. Dr. Naila VALIKHANLI, The museum of History / Azerbaijan
Prof. Dr. Abdulkadir GUL, The University of Arzinjan Binali Yildirim / Turkey
Prof. Dr. Nargiz AKHUNDOVA, Institute of History of ANAS / Azerbaijan
Prof. Dr. Joanna MARSZALEK-KAVA, Nicolaus Copernicus University / Poland
Prof. Dr. Vagif SOLTANLI, Baku State University / Azerbaijan
Prof. Dr. Vidas KAVALIUSKAS, Vilnius Business University / Lithuania
Prof. Dr. Adil BAKHSHALIYEV, Sumgait State University / Azerbaijan
Prof. Dr. Seyfəddin RZASOY, ANAS Institute of Folklore / Azerbaijan
Prof. Dr. Svetlana KOJİROVA, L.N.Gumilyov Eurasian National University / Kazakhstan
Prof. Dr. Mubariz SULEYMANOV, Azerbaijan State University of Culture and Arts / Azerbaijan
Prof. Dr. Sarvar ABBASOV, Baku State University / Azerbaijan
Prof. Dr. Monsum ALISHOV, Idrak Lyceum / Azerbaijan
Assoc. Prof. Dr. İosefina BLAZSANİ-BATTO, Romanian Language and Cultural Center / Romania
Assoc. Prof. Dr. Jabi BAHRAMOV, The Institute of History of ANAS / Azerbaijan
Assoc. Prof. Dr. Nasiba SABIROVA, Urgench State University / Uzbekistan
Assoc. Prof. Dr. Durdana MAMMADOVA, Baku State University / Azerbaijan
Assoc. Prof. Dr. Gulchora ALIYEVA, Azerbaijan State Marine Academy / Azerbaijan
Assoc. Prof. Dr. Taleh KHALILOV, Nakhchivan State University / Azerbaijan
Assoc. Prof. Dr. Andrey RAGULIN, Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation / Russia
Assoc. Prof. Dr. Mubariz ASADOV, Azerbaijan State Pedagogical University / Azerbaijan

Assoc. Prof. Dr. Fargana ALIYEVA, Police Academy of the Ministry of Internal Affairs / Azerbaijan
Assoc. Prof. Dr. Lyudmila JAVADOVA, Pedagogical College on Economy and Law / Russia, The Dagestan Republic
Assoc. Prof. Dr. Shahla AHMADOVA, Baku Slavic University / Azerbaijan
Assoc. Prof. Dr. Andrey SIZRANOV, Astrakhan State University / Russia
Assoc. Prof. Dr. Rashad SADIGOV, Azerbaijan State Pedagogical University / Azerbaijan
Assoc. Prof. Dr. Ramis HASHIMOV, Derbend branch of Dagestan State University / Russia, the Dagestan Republic

DOI: <https://doi.org/10.36719/2706-6185/25/6-10>

Xumar Novruzova
Bakı Slavyan Universiteti
pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru
novruzovaxumar@gmail.com

CƏBR KURSU İLƏ MƏKTƏB RİYAZİYYAT KURSU ARASINDA VARİSLİYİN TƏMİN EDİLMƏSİ

Xülasə

Məqalə cəbrin pedaqoji universitetlərdə tədrisinə həsr olunub. Məlumdur ki, orta məktəblərin riyaziyyat dərslərində cəbr elementləri – funksiya, tənlik və bərabərsizliklərin həlli öyrədilir. Bu anlayışların öyrədilməsi zamanı yaranan problemlərin həlli üçün praktik məsələlərin həllinə üstünlük verilməlidir. O cümlədən İKT-dən və riyazi proqramlaşdırma paketlərindən istifadə edilməsi də fənnin tədrisinə müsbət təsir edir. Məqalədə ali məktəblərdə mühazirə və məşğələ dərslərinin orta məktəbin riyaziyyat dərslərinin məntiqi ardıcılıqla davamı şəklində keçirilməsi yolları araşdırılır. Burada göstərilir ki, ali pedaqoji məktəblərdə cəbrin tədrisində orta məktəb materialından istifadə edilməsi zəruridir. Pedaqoji prosesin səmərəliliyinin artırılması üçün vacib olan məsələlər aydın şəkildə qoyulmalıdır.

Açar sözlər: cəbr, tədris, kompüter proqramı, funksiya, xətti fəza

Khumar Novruzova
Baku Slavic University
Doctor of Philosophy in Pedagogy
novruzovaxumar@gmail.com

Ensuring continuity between algebra courses in secondary and higher education

Abstract

This article aims to address the teaching of algebra in pedagogical universities. Algebraic concepts such as functions, equations, and inequalities are commonly covered during high school mathematics lessons. To effectively tackle challenges that may arise during the teaching of these concepts, it is essential to emphasize a problem-solving approach. The integration of Information and Communication Technology (ICT) and mathematical programming packages has demonstrated a positive effect on the teaching and learning of algebra. This article explores various methods of conducting lectures and workshops in higher education institutions to provide a logical progression from secondary school mathematics. It is evident that incorporating secondary school material in teaching algebra in higher pedagogical schools is necessary for ensuring continuity and enhancing the efficiency of the pedagogical process.

Keywords: algebra, teaching, computer software, function, linear space

Giriş

Ali təhsil alan gəncləri gələcək elmi-tədqiqat fəaliyyətinə ruhlandırmaq, elmi potensialı gücləndirmək məqsədilə tədris prosesini müasir tələblərə uyğun, innovativ metodlarla təşkil etmək müasir dövrün tələbinə çevrilmişdir. Ona görə də, bu gün ali məktəblərdə təhsil alan tələbələrin dövrümüzün tələblərinə cavab verəcək bir şəkildə öyrənmələri, müxtəlif istiqamətlərdə, kreativ düşüncə tərzinə yiyələnmələri zəruridir. “Bu fənni, bu materialı niyə öyrənirik?”, “Gələcək fəaliyyətimizdə öyrəndiklərimizi necə tətbiq edəcəyik?” kimi suallar mütləq şəkildə tələbələrə izah edilməlidir.

Riyaziyyat müəllimliyi ixtisasını seçən hər bir tələbə orta məktəbdən riyaziyyatı sevir və bu elmlə bağlı öz gələcək peşə həyatını, fəaliyyətini planlaşdırır. Lakin ali məktəbdə qarşılaşdığı çətinliklər – cəbri strukturlarla tanışlıq, inversiya, homomorfizm, izomorfizm, çoxhədlilər cəbri,

matris və determinantlar, kompleks ədədlər meydanı və s. kimi yeni anlayışlar onlara riyaziyyatın tamamilə yeni tərəfi, yeni baxış istiqaməti olduğunu göstərir. Ali məktəb müəllimi bu anlayışları elə öyrətməlidir ki, tələbə bunu məktəbdə öyrəndiklərinin məntiqi, ardıcıl davamı kimi qavrasın. Ona görə də, bu keçid – orta məktəb riyaziyyatından ali məktəb cəbr kursuna keçid düzgün müəyyənləşdirilməlidir.

Orta məktəblərin riyaziyyat dərslərində kurikulumuna uyğun olaraq dərslərin quruluşu aşağıdakı amillərlə müəyyən edilir:

Anlayışın hansı ön riyazi bilikləri əhatə etdiyini göstərən araşdırma tapşırıqları, praktik məşğələlər;

Riyazi anlayışın tərif və düsturu;

Tərifin, düsturun üzərində qurulmuş öyrənmə tapşırıqları;

Tərifin, düsturun tətbiqini nəzərdə tutan sadə tətbiq tapşırıqları;

Anlayışın tətbiqini nəzərdə tutan sadə tətbiq tapşırıqları;

Anlayışın tətbiqini nəzərdə tutan yaradıcı tapşırıqlar, real həyati situasiya məsələlərinin riyazi modelini müəyyənləşdirən düsturların yazılması (Seyid, 2016: 6).

Bu struktura müvafiq olaraq ali məktəblərin riyaziyyat proqramlarında da müəyyən dəyişikliklər aparmaq, xüsusən mühazirə dərslərini analoji strukturla qurmaq və keçirmək olar. Yuxarıda göstərilən strukturu ali məktəbdə cəbr kursu üzrə mühazirə dərslərinə uyğun şəkildə qursaq, təxminən belə bir model ala bilərik:

1. Orta məktəb proqramındakı mövzunun qısa təkrarı - əlaqələndirmə.

2. Riyazi anlayışın tərif və düsturu.

3. Tərifin, düsturun üzərində qurulmuş öyrənmə tapşırıqları;

4. Yeni anlayışla bağlı olan teorem, xassə və digər anlayışların izahı.

5. Yeni mövzu ilə bağlı tətbiqi xarakterli tapşırıqlar.

6. İKT vasitələri ilə tətbiqi və yaradıcı tapşırıqların yerinə yetirilməsi. Bu mərhələdə riyazi paketlərdən istifadə edilməsi məqsədəuyğundur.

Məsələn, fikrimi belə bir mövzu ilə bağlı izah etmək istərdim. Xətti cəbri tənliklər sisteminin Qauss (ardıcıl yox etmə) üsulu ilə həlli mövzusunun tədris etdikdə:

1. Orta məktəbdə ikidəyişənli xətti tənliklər sisteminin həlli üsulları yada salınır.

2. Üçdəyişənli xətti tənliklər sistemi yazılır və Qauss üsulu izah edilir.

3. Praktikaya, gündəlik həyata aid olan məsələ həlli ilə tənliklər sistemi qurulur.

4. Üsulun tətbiqi ilə üçdəyişənli xətti tənliklər sistemi həll edilir.

Xətti fəza və unitar fəza mövzusu üçün müvafiq strukturu yazaq.

1. Orta məktəb kursundan tələbələrə tanış olan vektorlar və onlar üzərində əməllər mövzusu təkrarlanır. Skalyar hasilin aksiomatik tərif verilir.

a) Simmetriklik aksiomu - $\forall x, y \in V, (x, y) = (y, x)$

b) $\begin{cases} (\lambda x, y) = \lambda(x, y), \lambda \in R \\ (x + y, z) = (x, z) + (y, z) \end{cases}$ x-a nəzərən xəttilik aksiomlarını əyani şəkildə kompüterdə nümayiş etdirmək olar.

c) $x \neq 0$ olduqda $(x, x) \geq 0$ müsbət müəyyən olmaq aksiomu, yalnız və yalnız $x = \theta$ olduqda $(x, x) = 0$ (Əkbərov, 2001: 195).

2. Evklid fəzasının tərif deyilir: Tərif. Skalyar hasilin təyin edildiyi n ölçülü həqiqi xətti fəzaya Evklid fəzası deyilir. Evklid fəzası E_n -lə işarə edilir (Kurosh, 1968: 211).

3. Evklid fəzasına aid misallar göstərilir: məsələn, n ölçülü vektorların xətti fəzası: $a(a_1, \dots, a_n)$; $b(b_1, \dots, b_n)$. $(a_i, b_i \in R)$, $[a, b]$ parçasında kəsilməyən həqiqi funksiyaların $C_{[a, b]}$ fəzası və s. (Əkbərov, 2001: 197; Kuroş, 1968: 211)

4. Teorem. İstənilən n ölçülü V_n xətti fəzasında skalyar hasil təyin etməklə onu E_n Evklid fəzasına çevirmək olar (Əkbərov, 2001: 196). Teorem isbat edilir.

Ortoqonal vektorların tərif deyilir (orta məktəbdəki tərif yada salınır).

Evklid fəzasında izomorfluq anlayışı daxil edilir və qeyd edilir ki, ölçüləri eyni olan sonlu ölçülü Evklid fəzaları izomorfdurlar (Əkbərov, 2001: 199).

Unitar fəzaya tərif verilir. Tərif. Skalyar hasilin təyin edildiyi kompleks xətti fəzaya unitar fəza deyilir (Əkbərov, 2001: 200; Kurosh, 1968: 281).

5. Bu tapşırıqların həll edilməsi üçün riyazi paketlərdən istifadə edilməsi məqsədəuyğun olardı. Bu, bir tərəfdən dərstdə öyrənilən nəzəri materialın daha yaxşı dərk edilməsinə, əyaniliyin təmin edilməsinə, digər tərəfdən isə dərslərin vaxtına qənaət edilməsinə və tələblərin zehni gərginliyinin artmamasına səbəb olar. Məsələn, tələbələrə GeoGebra proqramı vasitəsilə izomorf olan iki funksiyanın qrafiki göstərilir: $y=\cos^{-1}(x^2)$ və $y=\sin^{-1}(x)$. Aydın ki, belə funksiyaların qurulmasına xeyli vaxt gedə bilər, lakin kompüter bu məsələni müvəffəqiyyətlə həll edir. Digər tərəfdən, tələbələr əyani şəkildə funksiyaların qrafikini görür və bununla da, mövzunun dərk edilməsində əyanilik prinsipi öz müsbət rolunu oynayır. Riyaziyyat müəllimi hazırlığında nəzərə alınmalı əsas amilləri aşağıdakı kimi göstərə bilərik: riyazi hazırlıq və metodik hazırlıq.

Cəbr fənninin tədrisində meydana çıxan əsas problemlərə hesab xarakterli səhvlərdən yaranan problemlər, funksional bacarıqların formalaşdırılması ilə bağlı problemlər, düsturlarla iş zamanı yaranan problemlər, teoremlərin isbatı ilə yaranan problemlər və nəhayət, məsələ həlli zamanı yaranan problemləri aid etmək olar.

Bu problemlərin hər biri ayrı-ayrılıqda müəllim tərəfindən nəzərə alınmalı, lakin dərslərin prosesi elə təşkil edilməlidir ki, problemlərin bir neçəsi eyni zamanda həll edilsin. Məsələn, bunu cəbr fənni üzrə funksional bacarıqların formalaşdırılması ilə bağlı problemin həlli nümunəsində göstərek.

Tutaq ki, $x^5+2x^4-5x^3+8x^2-7x-3=0$ tənliyinin həlli tələb olunur. Aydın ki, bu tənliyin köklərinin varlığı məsələsi aydınlaşdırılmalı, köklərin tapılması üçün mümkün olan həll üsulları sadalanmalıdır. Bu zaman tələbələr eyni zamanda müxtəlif teoremlərin tətbiqini araşdırır, daha səmərəli olan üsulu seçərək tənliyi həll edirlər. Tələbələr $h(x)=x^5+3x^4-2x^3+6x^2-x-1$ çoxhədlisinin 5-ci dərəcədən, yəni tək dərəcədən olduğu faktına əsasən onun heç olmasa bir həqiqi kökü olduğunu müəyyən edə bilərlər. Əgər həqiqi köklərin sayı birdən çoxdursa, onlar ya üç, ya da beş kökü var, çünki kompleks köklər qoşma olur. Horner sxeminə əsasən x -in tam qiymətlərinə uyğun olaraq $h(x)$ -in qiymətlərini hesablasaq, alarıq:

| | | | | | | | | | |
|------|-----|------|-----|-----|----|----|----|---|-----|
| x | ... | -5 | -4 | -3 | -2 | -1 | 0 | 1 | ... |
| h(x) | ... | -846 | -29 | 110 | 57 | 10 | -1 | 6 | ... |

Həmçinin tələbələr müəyyən edirlər ki, burada İKT vasitələrini tətbiq etsələr, daha əlverişli yolla tənliyin köklərini tapa bilərlər. Tələbələrin cəbrdə qarşılaşdıqları əsas çətinliklərdən biri olan funksional bacarıqların formalaşdırılması – qrafikə əsasən funksiyanın xassələrinin öyrənilməsi, tənliyin köklərinin tapılması kimi mühüm məsələləri həll edə bilməlidirlər. Qiymətlər cədvəlindən aydın olur ki, $h(x)$ çoxhədlisinin üç həqiqi kökü var – bunlardan ikisi mənfi, biri müsbətdir.

$-4 < x_1 < -3$, $-1 < x_2 < 0$ kökləri mənfi, $0 < x_3 < 1$ kökü isə müsbətdir. Qrafikə görə tapılan həqiqi köklər praktik cəhətdən daha inandırıcı və dəqiq qiymətlərə yaxın olduğundan, qrafikin düzgün qurulması məsələsi çox vacibdir. Bu isə hazır kompüter paketləri ilə yerinə yetirildikdə daha inandırıcı nəticələrin alınmasına səbəb olur.

Funksiya anlayışı orta məktəb riyaziyyatında şagirdlərə, ali məktəb cəbr kursunda isə tələbələrə öyrədilir. Bu səbəbdən funksiya anlayışının mənimsənilməsində məktəb riyaziyyatı ilə ali məktəb cəbr kursu arasında varisliyi gözləmək lazım gəlir. L.Eyler özünün “Analizə giriş” (1748) əsərində funksiyanın tərifini belə vermişdi: “Dəyişən kəmiyyətin funksiyası, bu dəyişən kəmiyyətdən və ədədlərdən, yaxud sabit kəmiyyətlərdən istənilən tərtib olunmuş analitik ifadədir”. Funksiya üçün işlətdiyimiz işarəni də ilk olaraq L.Eyler daxil etmişdir (Kərimova, 2011: 86). Kolmoqorov A.N. isə funksiya və inikas terminlərinin eyni olduğunu qeyd etmiş, inikas anlayışını riyaziyyatın əsas anlayışı kimi götürərək, funksiya inikas anlayışı vasitəsilə belə tərif vermişdir: “Təyin oblastı D və qiymətlər oblastı E olan funksiya, D çoxluğunun E çoxluğu üzərinə elə inikasına deyilir ki, bu inikasda D çoxluğunun hər bir elementinə E çoxluğunun tamamilə müəyyən bir elementi uyğun olur və E çoxluğunun hər bir elementi D çoxluğunun hər hansı (heç olmasa bir) elementinə uyğun olur” (Kolmoqorov, 1992: 26-27).

Kudryavsev V.A. və Demidoviç B.P. funksiyaya dəyişən və sabit kəmiyyətlərin əlaqəsi kimi baxaraq, x -in (sərbəst dəyişənin) hər bir mümkün qiymətinə y -in yeganə bir qiymətinin uyğun olmasını funksiya adlandırmışlar (Kudryavsev, Demidovich, 1986: 67). Deməli, funksiya anlayışını izah etmək üçün elə inikas anlayışını izah etmək lazımdır. İnikas və funksiya anlayışları isə öz növbəsində münasibət anlayışının xüsusi halıdır. φ binar münasibəti o zaman funksional münasibət adlanır ki, $(\forall x)(\exists! y)(x\varphi y)$. Deməli, funksional münasibət və ya funksiya anlayışı birbaşa binar münasibət anlayışı ilə bağlıdır. $x\varphi y$ əvəzinə $y=\varphi(x)$ yazılır (Əkbərov, 2001: 36).

15 yaşlı şagirdlər arasında keçirilən PİSA (Programme-for International Student Assessment) beynəlxalq şagirdləri qiymətləndirmə proqramında Azərbaycan məktəbliləri artıq 3 dəfə iştirak ediblər. PİSA 2000-ci ildən başlayaraq, İqtisadi Əməkdaşlıq və İnkişaf Təşkilatı tərəfindən 3 ildən bir keçirilir. PİSA 2022 yaradıcı düşüncə və riyazi qabiliyyətlərin qiymətləndirilməsi nəzərdə tutulur. Qeyd etmək lazımdır ki, riyaziyyat üzrə şagirdlərin qarşısında yenidənqurma, əlaqələndirmə və riyazi nəticələr əldə etmə vəzifələri qoyulur. Təməl, orta və yüksək səviyyədə qiymətləndirmə aparılan bu tədqiqatlarda sadə əlaqələr qurmaq, sonra o qədər də aydın verilməyən informasiyanı taparaq əlaqələndirmək, nəhayət, modellərlə effektiv şəkildə işləyərək, müzakirələr qurmaq və məsələlərlə bağlı öz şərhlerini vermək bacarıqları nəzərə alınır. Müasir dünyada nə bildiyinizin deyil, nə edə bildiyinizin əhəmiyyəti var. Şagirdlər gündəlik həyatlarında əldə etdikləri məlumatları əlaqələndirə bilməlidirlər. Gündəlik həyatda isə «cəbr» və ya «həndəsə» kimi bir problemlə qarşılaşmırlar (7). Göründüyü kimi, artıq son onilliklərdə orta məktəb şagirdlərindən gözlənilən tam fərqlidir. Təkcə PİSA layihəsində 90-dan artıq ölkənin 3000000-dan çox şagirdi iştirak edib və qiymətləndirilib. Qiymətləndirmə meyarlarını nəzərə alsaq, təhsil sistemində əsas hədəf olaraq praktik bacarıqların vacib olduğunu görə bilərik. Ona görə də, bu gün pedaqoji universitetlərdə məhz bu istiqamətdə köklü dəyişikliklərin aparılması, tələbələrin yeni dünyanın tələblərinə uyğun şəkildə təhsil almalarını təmin edilməsi lazımdır. Məlumdur ki, orta məktəblərdə dərslərin məzmunu, təşkili və keçirilməsi üzrə müsbət istiqamətdə dəyişikliklər aparılmışdır. Belə ki, interaktiv, qarşılıqlı təlimə əsaslanan yeni təlim texnologiyaları şagirdə motivasiya yaratmağı, keçilən mövzunu özü kəşf etməyi, daha sonra isə öyrəndiklərini tətbiq etməyi nəzərdə tutur. Zənnimcə, ali təhsil müəssisələrində də belə üsullardan istifadə edilməsi, dərslərin quruluşunda dəyişikliklər aparılması zərurəti yaranıb. Cəbr kursunun tədrisində müəyyən mövzularla bağlı motivasiya yaratmaq, tədqiqat sualı qoymaq və qruplar halında işləmək kimi metodlardan istifadə etmək olar.

Ali təhsil müəssisələrinin bir çox fakültələrində riyazi fənlər tədris edilir. Riyaziyyatın müxtəlif bölmələri olan riyazi analiz, cəbr, funksional analiz, differensial həndəsə və s. adətən uzun-uzadı, bəzən yorucu hesablamalarla bağlı olur. Bu isə, bir tərəfdən tələbələrin motivasiyasını azaldır, digər tərəfdən dərslərin vaxtını alır. Bu səbəbdən riyazi fənlərin tədrisində İKT-dən istifadə edilməsi zərurəti yaranır. Bu, tələbələrə dərslərdə müxtəlif məsələlərin həlli ilə məşğul olmağa, həll alqoritmini müəyyən etməyə imkan yaradır. Albert Eynşteyn demişdir: “Mən heç vaxt öz tələbələrimə nəyisə öyrətməyi çalışmıram. Mən onlara elə şərait yaradıram ki, onlar özləri öyrənə bilsinlər”. Müasir dövrimizdə də çox aktual səslənən bu sözlər riyazi fənlərin tədrisində elə mühitin, şəraitin yaradılmasını zəruri edir ki, bu mühitdə tələbələr sərbəst şəkildə düşünə bilsin, bilikləri əzbərləmə yolu ilə deyil, təcübü, fəaliyyət nəticəsində əldə etsinlər. Bu isə İKT vasitələri ilə reallaşdırıla bilər.

XX əsrin ortalarından başlayaraq riyaziyyat və informatikanın kəsişməsindən yaranan kompüter riyaziyyatı və ya simvolik riyaziyyat sürətlə həyatımızın bütün sahələrinə yayılmağa başladı. Simvolik riyaziyyatda istifadə edilən kompüter paketləri istifadəçilərin işini asanlaşdırmaqla yanaşı, həm də onlardan kompüter texnikasından istifadə ilə bağlı mükəmməl bacarıq və qabiliyyətlərin olmasını tələb edir (Qoryushkin, 2022: 24). Bu baxımdan cəbr kursunun tədrisində riyazi paketlərdən səmərəli istifadəni təmin etmək, tədris proqramlarında bu məsələnin nəzərə alınması mühüm əhəmiyyət kəsb edir.

Təlim prosesinin virtual mühitə yönləndirilməsi ilə əlaqədar olaraq, elektron təhsil anlayışı xüsusi əhəmiyyət kəsb etməyə başlamışdır. Bir sıra subyektiv səbəblərə görə - məsələn, ali məktəblərin professor-müəllim heyətinin eyni vaxtda bir çox tələbəyə dərs verməsi və fərqli yerlərdə çalışa bilməsi, hər bir tələbəyə düşən maddi xərclərin azaldılması, “Hər yerdə, hər zaman

təhsil” devizini rəhbər tutaraq, mikro öyrənmə metodlarından istifadə edilməsi və s. kimi məsələlər bu təhsilə olan marağın çoxalmasına səbəb olur. Lakin elektron təhsilin yaranması və tətbiqi eyni zamanda ali təhsil müəssisələrində elektron dərslərdən istifadə zərurətini də yaradır. Bu proses Blackboard, Moodle, Desire 2 Learn və s. kimi professional təhsilin idarə olunması sistemlərindən (LMS/CMS), istərsə də sosial şəbəkə və media vasitələrindən istifadə yoluyla olsun, hər gün artır. Bu məsələdə bir çox halda nəzərdən qaçan məsələ elektron da olsa bu prosesin təlim və tərbiyə funksiyasıdır (Məmmədov, Məmmədli, 2015: 89-92).

Təhsilalan üçün XXI əsr kompetensiyaları termini artıq çoxdan – XX əsrin sonu - XXI əsrin əvvəllərindən lüğətimizə daxil olmuşdur. Bu terminə tənqidi düşüncə, motivasiyalıq, yaradıcılıq və s. kimi keyfiyyətlərlə yanaşı İKT bacarıqları da daxildir. “1996-cı ildə YUNESKO-nun Təhsil üzrə Beynəlxalq Komitəsi tərəfindən 4 prinsipə əsaslanan kompetensiyalar çərçivəsi hazırlanmışdır: bilmək üçün öyrənmə, etmək üçün öyrənmə, olmaq üçün öyrənmə və birgə fəaliyyət üçün öyrənmə”. Bu kompetensiyaların hər biri üçün üç səviyyə müəyyənləşdirilib: holistic yanaşma: integrativ düşünmə və təcrübə; dünən, bu gün və sabah üçün dəyişiklikləri görə bilmək; dəyişikliklərə nail olmaq. Azərbaycan dünya dövlətləri arasında kompetensiyaların formalaşdırılması üzrə 140 ölkə arasında 69-cu yer tutur. “Rəqəmsal bacarıqlar” üzrə ölkəmizin 15-ci yer tutması isə Azərbaycanda İKT üzrə təhsilin yüksək səviyyədə təşkil olunduğunu, bu amilə xüsusi diqqətlə yanaşıldığını göstərir (Əliyev, 2021: 69-84).

Nəticə

Ali məktəblərdə mühazirə və məşğələlərin keçirilməsi forması, xüsusilə də dərslərdə İKT-dən hansı səviyyədə və nə cür istifadə edilməsi məsələləri hazırda ali təhsildə ən çox diskussiyalara səbəb olan mövzulardan biridir. Bu sahədə dərslərin mövzuları, mövcud şərait və digər bu kimi amillərlə yanaşı, sillabus və proqramlarda dərslərin strukturu və qiymətləndirmə ilə bağlı müəyyən dəyişikliklərin aparılması, yeni təlim texnologiyaları tətbiq edilməlidir. Müvafiq ədəbiyyatlarda məsələnin qoyuluşu ilə bağlı müxtəlif fikirlər mövcud olsa da, ali məktəblərdə İKT-nin tətbiqi ilə yeni dərslər modellərindən istifadə edilməsi müasir dövrün əsas tələbidir.

Ədəbiyyat

1. Seyid, N. (2016). Pedaqoji yönümlü orta ixtisas məktəblərinin riyaziyyat kursunda integral hesab elementlərinin tədrisi metodikası. ped.ü. fəls. dokt. dissert. avtopof. Bakı, 27 s.
2. Əkbərov, M. (2001). Cəbrdən mühazirələr. Bakı: Nurlar, 369 s.
3. Kurosh, A. (1968). Moskva: Nauka, 427, 30 s.
4. Kərimova, S. (2011). Ali pedaqoji təhsilin məzmununun təkmilləşdirilməsi. Bakı: Pedaqoji Universitet Xəbərləri, № 3, s.273-279.
5. Kolmoqorov, A., Abramov, A. (1992). Cəbr və analizin başlanğıcı (orta məktəbin 10-11-ci sinifləri üçün dərslik). Bakı: Maarif, 318 s.
6. Kudryavsev, V., Demidovich, B. (1986). Kratkiy kurs visshey matematiki. Moskva: Nauka, 575 s.
7. Mənsimli, C. (2020). Təhsilə PISA yanaşması. <https://www.muallim.edu.az/news.php?id=13974>
8. Goryushkin, A. (2022). Abstraktnaya i kompyuternaya algebra. Moskva: Yurayt, 691 s.
9. Məmmədov, C., Məmmədli, Y. (2015). Elektron dərsləri tədris edən müəllimlərin vəzifələri. Bakı: Müəllim hazırlama siyasəti və problemləri V beynəlxalq konfrans, s.89-92
10. Əliyev, P. (2021). Təhsilalanlarda kompetensiyaların strukturlaşdırılmasına və qiymətləndirilməsinə verilən tələblər. Bakı: Azərbaycan məktəbi, № 1, (694), s.69-84.

Göndərilib: 09.04.2023

Qəbul edilib: 23.06.2023

DOI: <https://doi.org/10.36719/2706-6185/25/11-18>

Elnurə Səfərova
Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti
biologiya üzrə fəlsəfə doktoru
seferovaelnure@mail.ru
UOT № 372.857

HƏYAT BİLGİSİNİN TƏDRİSİNDƏ “COĞRAFI BİLİKLƏR”İN FƏAL TƏLİM METODLARI İLƏ TƏDRİSİ İMKANLARI

Xülasə

Həyat bilgisi fənninin tədrisində «Təbiət və insan» məzmun xətti üzrə cansız təbiət haqqında şagirdlərə coğrafi biliklər verilir. Məzmunu Yerin relyefi, əmək ehtiyatları, təbii sərvətlər, plan, xəritə, iqlim, temperatur, rütubət, hava, külək, torpaq kimi anlayışların izahı daxil edilir. Şagirdlər həmin anlayışlarla yanaşı, Vətənimizin təbii resursları, təbiəti, əhalisi, təsərrüfatı ilə tanış olurlar. Bu anlayışların öyrədilməsi prosesində şagirdlərə həyati bacarıqlar və vərdislər aşılanır. Şagirdlərə coğrafi biliklərin verilməsində fəal təlimin müxtəlif metodlarından istifadə olunur ki, bu da dərsin keyfiyyətini artırır, şagirdlərin maraq və tələbatlarına uyğun gəlir.

Açar sözlər: coğrafi, bilik, fəal təlim, materik, metod, ada

Elnura Safarova
Azerbaijan State Pedagogical University
PhD in Biology
seferovaelnure@mail.ru
UOT No. 372.857

Possibilities of teaching "geographic knowledge" with active learning methods in the teaching of knowledge in life

Abstract

In the teaching of life sciences, students are given geographical knowledge about inanimate nature under the "Nature and Man" content line. The content includes the explanation of concepts such as relief of the Earth, labor resources, natural resources, plan, map, climate, temperature, humidity, air, wind, soil. In addition to those concepts, students get acquainted with the natural resources, nature, population, and economy of our Motherland. In the process of teaching these concepts, students are instilled with life skills and habits. Various methods of active learning are used to provide students with geographical knowledge, which increases the quality of the lesson and meets the interests and needs of students.

Keywords: geographical, knowledge, active learning, mainland, method, island

Giriş

Aşağı siniflərdən başlayaraq təbiət fənnlərindən həyat bilgisi, daha sonra biologiya dərslərində şagirdlərə coğrafi biliklər haqqında faydalı biliklər öyrədilir. Bu biliklərin mənimsənilməsinə daha maraqlı, keyfiyyətli, şagirdlərin maraq və tələbatına uyğun etmək üçün fəal təlim metod və texnikalarından istifadə mühümdür (Hacıyeva, Abdullayeva, Hacıbəyova, 2014). Coğrafi biliklərin fəal təlim metodları ilə tədrisi “Materiklər və Adalar” dərslərində verilmişdir (Həyat bilgisi fənn dərsləkləri).

Fənn: Həyat bilgisi

Sınıf: III sinif

Mövzu: “MATERİKLƏR.ADALAR”

Standart: 1.2.1 Coğrafi obyektləri (dəniz, okean, ada, materik) əlamətlərinə görə izah edir və fərqləndirir.

Təlim nəticəsi: 1. Materik və ada anlayışlarını sadə şəkildə izah edir.

2. Ada və materikləri xüsusiyyətlərə görə fərqləndirir.

İnteqrasiya: T. incəsənət 2.1.1 Təsvir alətləri (rəngli karandaşlar, flamaster və sulu boyalar) vasitəsi ilə sadə təsvirlər yaradır.

İş formaları: kollektivlə iş, qruplarla iş

İş üsulları: venn diaqramı, beyin həmləsi, müzakirə.

Resurslar: iş vərəqləri, qiymətləndirmə plakatları, xəritə, qlobus, su qabı.

Dərsin gedişi

Dərsin mərhələləri (vaxt bölgüsü)

1. Motivasiya, problemin qoyulması - 7 dəq

2. Tədqiqatın aparılması - 12 dəq

3. Məlumat mübadiləsi - 9 dəq

4. Məlumat müzakirəsi - 3 dəq

5. Nəticə və ümumiləşdirmə - 3 dəq

6. Yaradıcı tətbiqetmə - 8 dəq

7. Qiymətləndirmə - 3 dəq

Refleksiya

Ev tapşırığı

1. Motivasiya. Problemin qoyulması.

Müəllim: uşaqlar bu gün mövzumuzun adını öyrənmək üçün bu sehirli qutuya müraciət etməliyik. Qutumuzda sizcə nə var? (şagirdlərin fikirləri dinlənilir) (qutuda şüşə qabda su var) uşaqlar bu suyu dünya okeanına bənzədək. Suyun içinə peçenye hissələrini tökək (Azərbaycan Respublikasının ümumtəhsil məktəbləri üçün Həyat bilgisi fənni üzrə təhsil programı, 2013).

Uşaqlar burada nə görürsünüz?

- peçenye qırıntıları.

Okeanda Peçenye hissələri nəyə bənzəyir?

- Torpağa, quru sahəyə

- Bəs bu hissələrin ölçüləri fərqlənirmi?

- bəli, böyük hissə də var, daha kiçik hissə də.

Bəli, uşaqlar dünya okeanında da eyni ilə bu şəkildə quru sahələr var. Hansı ki, böyük hissə quru sahə materik, kiçik hissə ada adlanır (burada xəritədə bu əlaqə göstərilir).



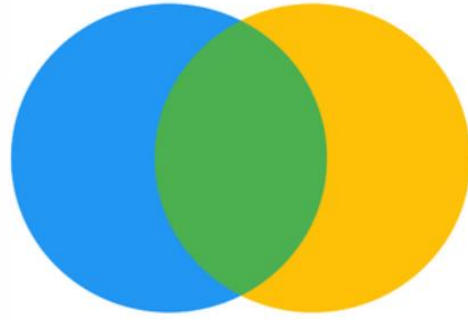
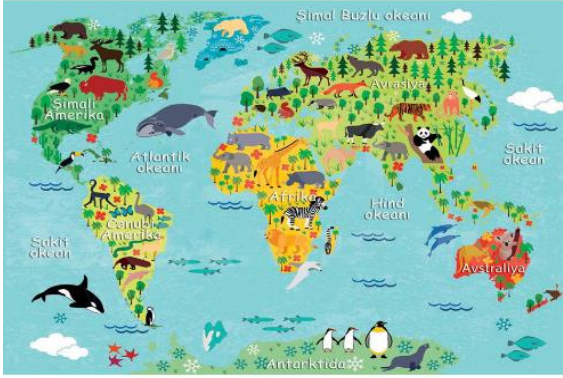
Tədqiqat sualı: “Materik” nədir və materiklər hansı xüsusiyyətləri ilə fərqlənir (Hacıyeva, Səfərova, Axundova, 2020: 205).

2. Tədqiqatın aparılması: Şagirdlər 3 qrupa qutudakı materiklərin puzzle formasını uyğunlaşdırmaqla bölünürlər. Qruplara vaxt verilməsi elan olunur, açar sözlər qeyd edilir materik, afrika. Avrasiya, avstraliya, antraktida, şimali Amerika, Cənubi Amerika), qiymətləndirmə meyarları nümayiş olunur (Azərbaycan Respublikasının ümumtəhsil məktəbləri üçün biologiya fənn kurikulumu, 2010).

Qrupların adları:

1. “Avstraliya”
2. “Afrika”
3. “Antraktida”

Qrup 1 (Avstraliya qrupu)



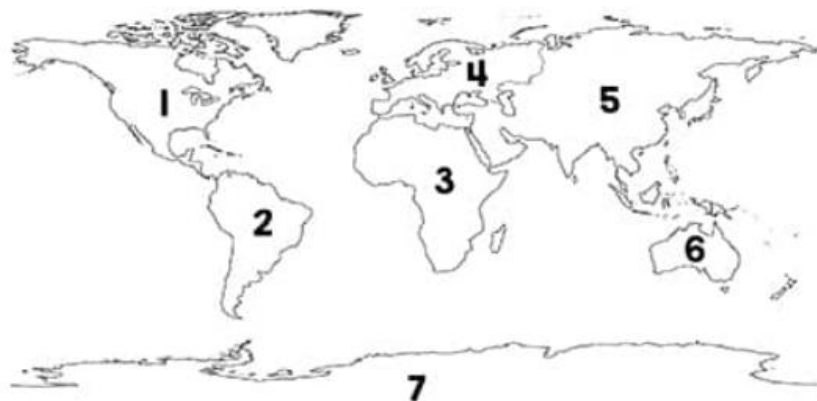
Tapşırıq 1. Venn diaqramında istədiyiniz iki materiki müxtəlif əlamətlərinə görə müqayisə edin



Tapşırıq 2. Uyğunluğu müəyyən edin.



Tapşırıq 3. Ada və materik hansı əlamətlərinə görə fərqlənir?



Tapşırıq 4. Materikləri öz ideyanıza uyğun rəngləyin, fikrinizi izah edin.

Qrup 2. (“Afrika” qrupu)



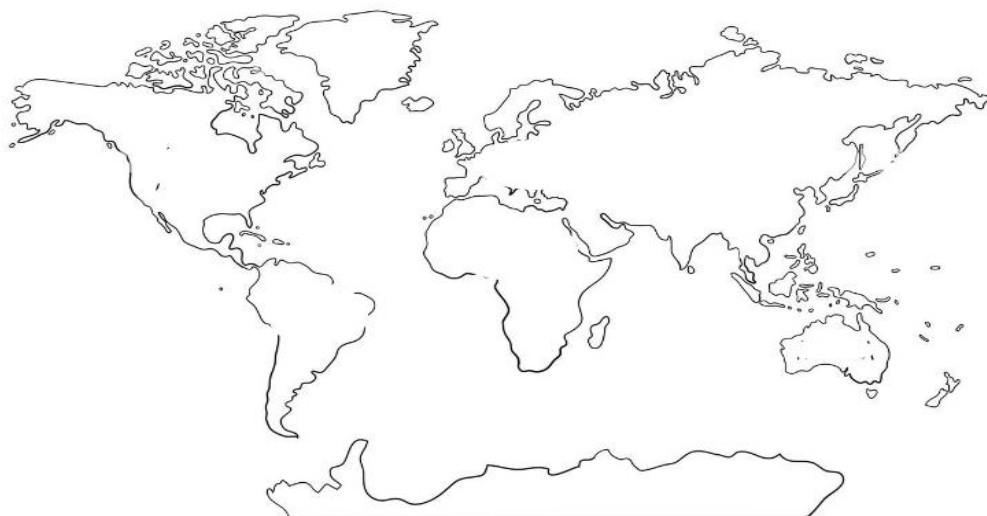
Tapşırıq 1. Venn diaqramında istədiyiniz iki materiki müxtəlif əlamətlərinə görə müqayisə edin.



Tapşırıq 2. Uyğunluğu müəyyən edin

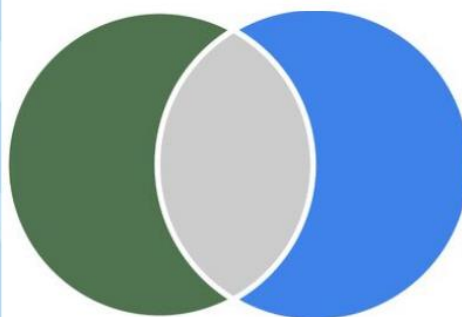


Tapşırıq 3. Ada və materik hansı əlamətlərinə görə fərqlənir?

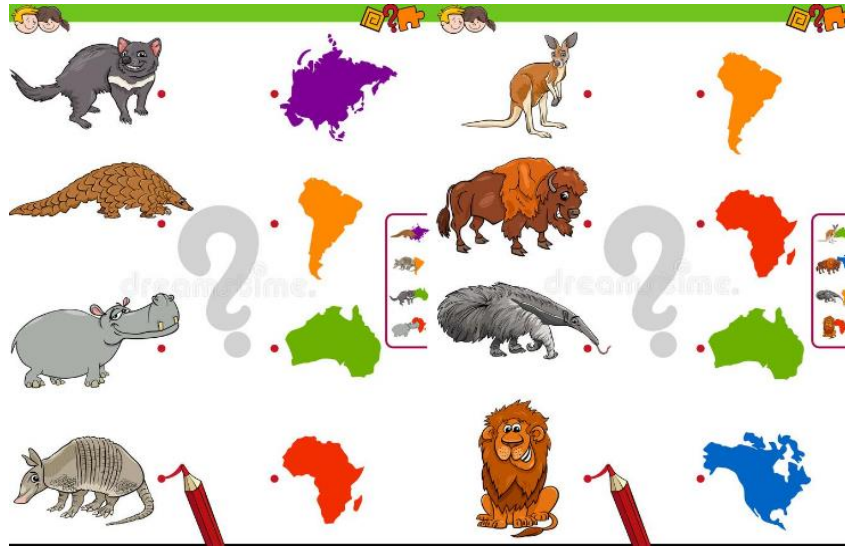


Tapşırıq 4. Materikləri öz ideyanıza uyğun rənglərin, fikrinizi izah edin

Qrup 3. (Antraktida qrupu)



Tapşırıq 1. Venn diaqramında istədiyiniz iki materiki müxtəlif əlamətlərinə görə müqayisə edin.



Tapşırıq 2. Uyğunluğu müəyyən edin.

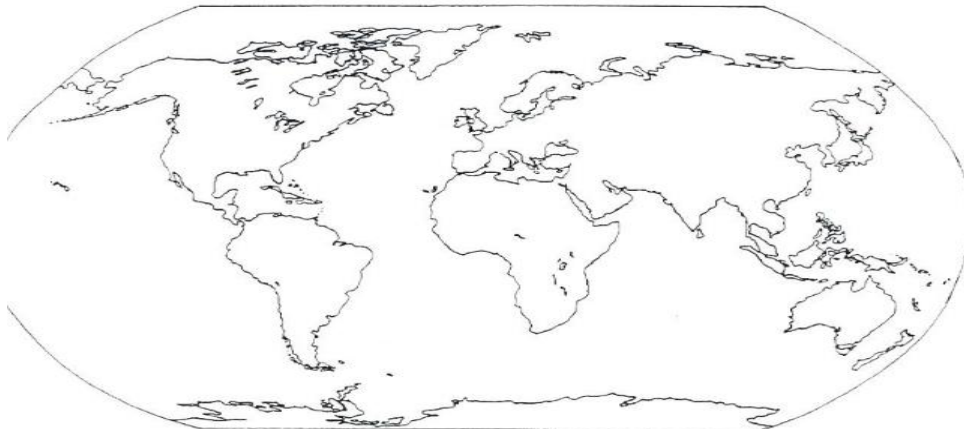


Tapşırıq 3. Ada və materik hansı əlamətlərinə görə fərqlənir?

Tapşırıq 4. Materikləri öz ideyanıza uyğun rənglərin, fikrinizi izah edin.

4. Məlumat müzakirəsi.

Qrupların işləri müzakirə olunur. Hər bir qrupun nümayəndələri digər işlərə fikir bildirir və səhvlər varsa, izah olunur, düzəldilir (Hacıyeva, 2019).



Sual: ada və materikin fərqi nədir?

Sual: materikləri kiçikdən böyüyə sıralasaq, sıralama necə olar?

Sual: materikləri canlılar aləmi bir-birindən nə ilə fərqlənir?

5.Nəticə və ümumiləşdirmə

Uşaqlar gəlin xatırlayaq görək biz bu gün hansı maraqlı mövzulara toxunduq, deməli, biz öyrəndik ki:

Yer kürəsinin böyük bir hissəsi su ilə örtülmüşdür. Su okean və dənizlərdə cəmlənmişdir (7). Onlar birlikdə dünya okeanını əmələ gətirir. Bu nəhəng su sahəsinin müxtəlif yerlərində quru ərazilər vardır ki, bunlar qitə və ya materik adlanır. Yer kürəsində altı materik var. Sahəsinə görə ən böyüyü Avrasiya, ikinci materik isə Afrikadır. İki materik Şimali Amerika və Cənubi Amerika ensiz Panama bərzəxi ilə birləşir. Beşinci materik Antarktidadır. O, buz qatları ilə örtülüdür. Ən kiçik materik Avstraliyadır. Materiklərin ölçüləri və cizgiləri fasiləsiz olaraq dəyişir. Yer kürəsinin quru hissəsinin qədim zamanlardan təkcə materiklərə deyil, həm də qitələrə bölünür. Bunların da sayı altıdır: Avropa, Asiya, Afrika, Amerika, Avstraliya, Antarktida. Cənubi Amerika və Şimali Amerika dünyanın bir hissəsini: Amerikanı əmələ gətirirlər. Digər materik olan Avrasiyada iki qitə Asiya və Avropa yerləşir (Aranlı, Yusifova, 2016; Hacıyeva, 2019).

6. Oiymətləndirmə

| Qruplar Meyarlar | Afrika | Antraktida | Avstraliya |
|--|---|---|------------|
| Tapşırıqlar tam və düzgün yerinə yetirilib |  |  | |
| Əməkdaşlıq | | | |
| Vaxta nəzarət | | | |
| Təqdimat | | | |
| Müşahidə | | | |
| Yaradıcılıq | | | |
| Yekun nəticə | | | |

7. Refleksiya

Uşaqlar, bu gün çox maraqlı bir mövzu ilə tanış olduq. İndi gəlin bir də yadımıza salaq ki, biz nələri öyrəndik:

Sual: ən böyük materik hansıdır?

Cavab: Avrasiya.

Sual: ada və materikin əsas fərqi?

Cavab: materik adadan daha böyük quru sahəsidir.

Sual: pinqvin və suiti hansı materikin sakinləridir?

Cavab: antraktida.

Ev tapşırığı: evinizdə olan karton, rəngli kağız, plastilin, plastik qablar və ya istəyə uyğun taxta və s. kimi matreallardan materiklərin modelini düzəldin (Hüseynov, Hacıyeva, Səfərova, Qibləliyeva, 2015).

Nəticə

Təbiət fənnlərinin tədrisində fəal təlim metodlarından istifadə dərəcə artırır, mənimsəmə keyfiyyətini yüksəldir. Coğrafi biliklərin fəal təlim metodları ilə öyrədilməsi şagirdlərin həyatda fəal mövqe tutmalarına, bir sözlə onların şəxsiyyət kimi formalaşmalarında mühüm əhəmiyyət kəsb edir (Səfərova, 2018). Buna baxmayaraq bu metodların tətbiqində bir çox çətinliklərlə qarşılaşırıq (Hüseynov, 2009). Əsasən şagirdlərdə nitqin düzgün ifadə edilməməsi, vaxtın uzanması, artıq səs-küy, mövzudan uzaqlaşmaq və yayındırmaq, qoyulan problemin şagirdlərin maraq və tələbatlarına uyğun olmaması və s. Bu kimi problemləri həll etmək üçün fəal metodların tətbiqinə geniş yer vermək, şagirdləri mütəmadi maarifləndirmək lazımdır (Hacıyeva, 2018).

Ədəbiyyat

1. Hacıyeva, H.M., Abdullayeva, T.Q., Hacıbəyova, E.Ə. (2014). Ümumtəhsil məktəblərində biologiyanın fəal təlim metodları ilə tədrisi metodikası. Bakı.
2. Həyat bilgisi fənn dərslikləri, 1-IV sinif üzrə.
3. Azərbaycan Respublikasının ümumtəhsil məktəbləri üçün Həyat bilgisi fənni üzrə təhsil programı (kurikulum). (2013). Bakı.
4. Hacıyeva, G.N., Səfərova, E.F, Axundova. S.M. (2020). Biologiyanın tədrisi metodikasından laborator və seminar məşğələlər. Dərs vəsaiti. Müəllim nəşriyyatı. Bakı, 205 s.
5. Azərbaycan Respublikasının ümumtəhsil məktəbləri üçün biologiya fənn kurikulumu. (2010). Bakı.
6. Hacıyeva, G.N. (2019). Biologiyanın tədrisi metodikası (ali məktəblər üçün dərs vəsaiti). Bakı.
7. <http://www.kurikulum.az>
8. Aranlı, M., Yusifova, C. (2016). Kurikulum. Bakı.
9. Hacıyeva, G.N. (2019). Biologiyanın tədrisi metodikası (ali məktəblər üçün dərs vəsaiti). Bakı.
10. Hüseynov, Ə., Hacıyeva, H., Səfərova, E., Qıbləliyeva, A. (2015). Ümumtəhsil məktəblərində biologiyanın tədrisində kurikulumun tətbiqi. Bakı.
11. Səfərova, E.F. (2018). Biologiyanın tədrisində həyati bacarıqların aşılması ilə şagird şəxsiyyətinin formalaşdırılması. Dərs vəsaiti. Bakı.
12. Hüseynov, Ə. (2009). Biologiya tədrisinin ümumi və xüsusi metodikası. Dərslik. Bakı.
13. Hacıyeva, G. (2018). Biologiyanın tədrisi metodikası. Bakı.

Göndərilib: 28.05.2023

Qəbul edilib: 15.07.2023

DOI: <https://doi.org/10.36719/2706-6185/25/19-24>

Elnurə Əliyeva
Bakı Slavyan Universiteti
doktorant
eli-1986@mail.ru

LİŇQVOKULTUROLOJİ ANLAYIŞ OLARAQ KONSEPT VƏ ONUN TƏRCÜMƏSİ PROBLEMLƏRİ (SU KONSEPTİNİN TƏRCÜMƏSİ ƏSASINDA)

Xülasə

Müasir dövrdə konseptlərin tədqiqi işində koqnitiv dilçilik və linqvokulturologiya elm sahələrinin mütəxəssislərinin araşdırmaları xüsusi diqqət çəkir. Linqvokulturologiya dilçilik və mədəniyyətşünaslıq elmləri ilə birbaşa əlaqəli olduğu üçün konseptləri bu iki humanitar elmin nöqtəyi-nəzərindən təhlil edir. Konseptlərin təsnifatlandırılmasında da linqvokulturoloji yanaşma digər yanaşmalardan fərqlənir. Bu yanaşma konseptlərin sadəcə struktur-semantik deyil, həm də sosioloji xüsusiyyətlərini əsas alır. Linqvokulturoloqlar konseptlərin bir başqa dilə tərcüməsi zamanı onların orijinal dilin daşıyıcılarının mental şüurunun mədəni qatında mövcud olan mənalarının da tərcümə dilinə köçürülməsinin vacibliyini vurğulayırlar. Linqvokulturoloqların bu yanaşmalarının doğruluğu araşdırma məqaləmizdə su konseptinin tərcüməsinə dair nümunələrlə öz təsdiqini tapır. Məqalədə atalar sözlərində, məsəllərdə, inanc və alqışlarda, şeir nümunələrində işlədilən su konseptinin linqvokulturoloji nöqtəyi-nəzərdən ətraflı təhlili də aparılır.

Açar sözlər: linqvokulturologiya, koqnitiv dilçilik, tərcümə, mental düşüncə, su konsepti

Elnura Aliyeva
Baku Slavic University
PhD student
eli-1986@mail.ru

The concept as a linguo-cultural notion and its translation problems (based on the translation of the concept of “water”)

Abstract

In modern times, the researches of experts in the fields of cognitive linguistics and linguo-cultural science attract special attention among the researches of concepts. Linguistics is directly related to the sciences of linguistics and cultural studies, so it analyzes concepts from the perspective of these two social sciences. Linguo-cultural approach differs from other approaches in the classification of concepts. This approach is based not only on structural-semantic, but also sociological characteristics of concepts. When translating concepts into another language, linguculturalists emphasize the importance of transferring their meanings, which exist in the cultural layer of the mental consciousness of the original language speakers, to the translated language. The correctness of these approaches of linguculturalists is confirmed by examples of the translation of the concept of “water” in our research article. In the article, a detailed analysis of the concept of water, used in proverbs, sayings, beliefs and rituals, and examples of poetry, is also carried out from a linguistic and cultural point of view.

Keywords: linguoculturology, cognitive linguistics, translation, mental thinking, water concept

Giriş

Müasir dilçiliyin ən çox tədqiq olunan sahələrindən biri linqvokulturologiyadır. Əslində, linqvokulturologiyayı dilçilik və mədəniyyətşünaslığın kəşfiyyəti nöqtədə duran bir elm sahəsi kimi dəyərləndirmək lazımdır. İndiki dövrdə bütün dünyada qloballaşma prosesi nə qədər sürətlə getsə də, hər bir xalqın, onun dünyagörüşünün, sahib olduğu mədəniyyətin bənzərsizliyi,

özünəməxsusluğu əvvəlki kimi yenə də diqqət mərkəzindədir. Linqvokulturologiyaya olan marağın artmasında da təbii ki, onun bu özünəməxsus mədəniyyətləri dil çərçivəsi içində tədqiq etməsidir. Daha dəqiq desək, linqvokulturologiya dilin və mədəniyyətin, dilin və xalqın, dilin və milli mentalitetin qarşılıqlı əlaqəsini, bir-birinə təsir imkanlarını öyrənir. Bu əlaqəni və imkanları üzə çıxarmaq üçün konseptlərin tədqiqi linqvokulturoloqlara geniş fürsətlər yaradır. Çünki hər bir xalqın mədəni səviyyəsi, milli dəyərləri, mentaliteti, düşüncə tərzini ən çılpaq şəkildə onun yazılı və şifahi ədəbiyyatında, danışq dilində mövcud olan konseptlərdə öz əksini tapır. Ona görə də konseptlər sadəcə linqvokulturologiya deyil, koqnitiv dilçilik, frazeologiya, etnolinqvistika kimi digər dilçilik sahələrinin, eləcə də psixologiya, sosiologiya, tərcüməşünaslıq və s. başqa müstəqil elm sahələrinin də maraq dairəsinə daxildir.

“Konsept” linqvokulturoloji anlayış kimi.

Son illər konseptlərin öyrənilməsi iqtisadiyyatında aparılan tədqiqatlar arasında koqnitiv dilçilik və linqvokulturologiya elm sahələrinin mütəxəssislərinin araşdırmaları özünə daha çox diqqət çəkir. Koqnitiv dilçilik baxımından konsept dildə hazır leksemlər, frazeoloji birləşmələr, sərbəst söz birləşmələri, cümlənin struktur sxemi, mətnlərlə representasiya olunur. Bu yanaşma mənalı milli dil şüurunun məzmununu təşkil edən və həmin milli dildə danışan insanların sadə dünya mənzərəsini formalaşdıran konseptlər sırasına leksemləri də daxil edir. Konkret bir millətin bütün mədəniyyətini özündə cəmləşdirən konseptlərin məcmusu həmin millətin fərdlərinin danışdığı ana dilinin konseprosferini formalaşdırır.

Linqvokulturoloji yanaşma konkret milli mədəniyyətin dil mentallığını əks etdirən linqvokulturoloji xüsusiyyətlər ilə işarələnmiş semantik təşkilləri də konseptlər sırasına aid edir. Bu yanaşmaya görə konseptlər sadəcə düşünülür, həm də yaşanılır. Onlar hisslərin, simpatiya və antipatiyanın predmeti ola bilər. Konseptlər milli spesifikaya sahibdirlər, buna görə də onlardan müəyyən xalqların özünəməxsusluqlarını və oxşar cəhətlərini üzə çıxarmaq üçün bu xalqların mədəniyyətlərinin müqayisəsi aparılırkən istifadə olunur.

Əslində, fərqli elm sahələrinin tədqiqat obyektinin olması bir tərəfdən konsept anlayışının ətraflı araşdırılmasına imkan yaratmış, digər tərəfdən bu anlayış ilə bağlı müxtəlif, bəzən bir-birinə zidd olan yanaşmalar meydana çıxarmaqla onun dəqiq izahını çətinləşdirmişdir. Bu məsələyə diqqət çəkən L.X.Samsitova və Q.M.Baynazarova müştərək qələmə aldıkları “Linqvokulturologiyada konsept anlayışı: inkişaf tarixi, strukturu, təsnifatı” adlı məqalələrində yazırlar: “Konsept linqvokulturologiyanın dilçilikdə qəti şəkildə öz yerini müəyyənləşdirmiş ən əsas anlayışlarından biridir, amma onunla bağlı çox sayda tərif və yanaşmanın olmasına baxmayaraq hələ də birmənalı izaha sahib deyil” (Samsitova, Baynazarova, 2014: 1374).

Müasir linqvokulturologiyada konseptin sadəcə təriflərinin deyil, semantik təsnifatlarının sayı da kifayət qədər çoxdur. Onlardan ən çox istinad ediləni rus tədqiqatçı V.A.Maslova tərəfindən müəyyənləşdirilmiş təsnifatdır. V.A.Maslova konseptləri aşağıda qeyd edilmiş 9 qrupa ayıraraq bu cür təsnifatlandırır: 1. dünya haqqında təsəvvürlər (zaman, vətən); 2. ünsürlər və təbiət (su, od); 3. insan haqqında təsəvvürlər (dahi, qərib); 4. əxlaqi konseptlər (həqiqət, günah); 5. sosial konseptlər və münasibətlər (dostluq, müharibə); 6. emosional konseptlər (xoşbəxtlik, sevinc); 7. artefaktlar dünyası (ev, şam); 8. elmi biliklərin konseptosferi (fəlsəfə, riyaziyyat); 9. incəsənət konseptosferi (musiqi, rəqs) (Maslova, 2008: 84). Tədqiqatçı “Koqnitiv dilçiliyə giriş” kitabında konsepti “linqvokulturoloji spesifikasiya ilə işarələnmiş, bu və ya digər şəkildə müəyyən etnik mədəniyyətin daşıyıcılarını xarakterizə edən semantik təşkil” (Maslova, 2007: 47) kimi dəyərləndirir.

Konseptlərin təsnifatlandırılmasından danışarkən, müxtəlif alimlərin bu təsnifatlandırmanı fərqli xüsusiyyətlərə görə apardıqlarını da vurğulamaq lazımdır. Məsələn, bəzi alimlər konseptləri leksik və frazeoloji konseptlər olmaqla iki qrupa ayırırlar. Bəziləri konseptləri struktur-semantik nöqteyi-nəzərdən təsnifatlandırmağa üstünlük verirlər.

Linqvokulturoloji konseptləri təsnifatlandırmağın bir başqa üsulu onları bilik və ya şüur sferasına mənsubluqlarına görə qruplaşdırmaqdır. Bu zaman konseptlərin sadəcə struktur-semantik xüsusiyyətləri deyil, həm də sosioloji xüsusiyyətləri əsas alınır. Məsələn, rus tədqiqatçı

D.S.Lixaçyov konseptlərin sosioloji təbiətinə əsaslanaraq onları universal, etnik, qrup, fərdi konseptlərə ayırır (Likhachyov, 1997: 280-287).

Konseptlər nitq-təfəkkür fəaliyyətinin mühüm hissəsidir, onlar artıq toplanmış biliklərin əsaslı şəkildə yeni situasiyaya köçürülməsinə imkan yaradırlar. İnsan şüurunda dünyanın modelləşdirilməsi prosesi də konseptlər vasitəsilə həyata keçirilir.

Konseptin linqvokulturoloji əsaslarına dair S.X.Lyapin, V.İ.Karasik, Y.S.Stepanov kimi tədqiqatçıların da dəyərli fikirləri vardır. Məsələn, S.X.Lyapin konseptləri mədəniyyətin genotipinə daxil olan özünəməxsus mədəni genlər adlandırır (Lyapin, 1977: 16-18). V.İ.Karasik konseptləri xalqın mədəni-tarixi fəzasında mövcud olan, onun mentalitetini müəyyən edən və insan məişətinin müxtəlif sahələrinə daxil olan ilkin mədəni formasiyalar, mədəniyyətin unikallığını təsbit edən kollektiv mental təşkillər kimi səciyyələndirir (Karasik, 2002: 47). Y.S.Stepanovun da konseptləri kulturoloji aspektdən dəyərləndirdiyi fikirləri maraqlıdır. O, “Konstantalar: Rus mədəniyyətinin lüğəti” adlı kitabında yazır ki, “konsept - şüurumuzda çoxdan tanış olduğumuz bir məfumu canlandıran anlayış, mədəniyyətin situasiyasının təsviridir” (Stepanov, 2007: 19). Müəllif “Konseptlər. Sivilizasiyanın incə təbəqəsi” adlı kitabında isə “konsept sanki insan şüurunda mədəniyyətin bir parçasıdır” yazır (Stepanov, 2001: 43).

Yuxarıda adları qeyd olunan tədqiqatçılarla yanaşı A.Vejbitskaya, L.O.Çeynenko, V.İ.Şaxovski, S.Q.Vorkaçyov kimi alimlər də öz araşdırmalarında konseptləri məhz linqvokulturoloji anlayış kimi tədqiq etmişlər. Amma “konsept” anlayışının öyrənilməsində XX əsrin 90-cı illərinin əvvəllərindən başlayaraq ilk növbədə D.S.Lixaçyovun və Y.S.Stepanovun araşdırmaları sayəsində nailiyyətlər qazanıldığı da inkaredilməz bir faktır.

Qeyd etmək gərəkdir ki, konseptlər birbaşa milli mədəniyyət, mentalitet, düşüncə tərzilə bağlı olduğu üçün onların tərcüməsi də xeyli çətinliklər meydana çıxarır. Bəzən bir milli dilin, mədəniyyətin konsepti, bir başqa dilin və mədəniyyətin çərçivələri daxilində tamamilə ayrı mənələrdə işlənir, bəzən isə ümumiyyətlə mövcud olmur. Buna baxmayaraq tərcümə zamanı orijinalın dilindəki konseptlərin başqa sosial-mədəni və dil mühitinə köçürülməsi mütləq şərtidir. Orijinal mətndəki mövcud kommunikasiya fonu çərçivəsində iki mədəniyyət arasında özünəməxsus dialoq yaranır. Bu dialoqun da tərcümə mətnində əks etdirilməsi böyük önəmə sahibdir. Tədqiqatçıların fikrincə tərcümədə mədəniyyətlərarası dialoqun uğurlu və ya uğursuz şəkildə əks etdirilməsi mədəni konseptlərin də tərcümə dilində özünü küləşdirilməsinə, “milliləşdirilməsinə” təsir göstərir.

Bəzi linqvokulturoloji tədqiqatlarda fundamental konseptlərin bütün dillər üçün eyni olduğu qeyd edilir. Bəzi araşdırmalarda isə hər bir dilin konseptlərinin də onun özü kimi bənzərsiz və orijinal olduğu vurğulanır. Burada hansı yaşamanın daha doğru olduğunu birmənalı söyləmək mümkün deyil. Çünki konseptin çoxaspektli və çoxqatlı olması sözün semantik strukturunun çoxqatlılığını doğurur. Müvafiq konsept isə məhz bu semantik struktur sayəsində insanın dil yaddaşında inikas olunur. Konseptlərin tərcüməsində çətinliklər çox vaxt onların tərcümə dilindəki ekvivalentlərinin orijinal dilin mənsub olduğu mədəniyyətə xas olan mənə komponentlərini tam əhatə etməməsi və onun milli-mədəni xüsusiyyətlərini tam çatdırma bilməməsi ilə şərtlənir. Bu fikri əsaslandırmaq üçün konseptlərin V.A.Maslovanın müəyyənləşdirdiyi təsnifatlandırmasında ilk qrupa daxil edilən ünsürlər və təbiət konseptləri ilə bağlı bir neçə nümunəni təhlil edək. Hər bir xalqın yaddaşında su, daş, torpaq, külək kimi konseptlər mövcuddur. Amma onların fərqli milli konseptlərə çevrilməsi üçün eyni mənə qəliblərinə sahib olduqlarını söyləmək olmaz. Bu konseptlərin müxtəlif xalqların mental düşüncəsində fərqli təzahürlər ilə assosiasiya edilməsi də mümkündür. Məsələn, bir xalq üçün su xeyir, bərəkət, bir başqa xalq üçün isə sel, fəlakət ilə eyniləşdirilə bilər. Daş hansısa xalq sarsılmazlıq, dönməzlik rəmzi, hansısa xalq isə qabalıq, sərtlik və ya tənbellik simvolu olaraq qəbul edə bilər. Bu cür konseptlər xüsusilə frazeoloji birləşmələr, paremiyalar, aforizmlər içində olduğunda onların tərcüməsi xeyli çətinləşir. Məsələn, Cəlaləddin Ruminin 7 öyüdündən biri olan “Comərdlikdə və yardım etməkdə axar su kimi ol” nəsihətindəki su konseptini və ya Azərbaycanda tez-tez istifadə edilən “daş kimi yatmaq” ifadəsindəki daş konseptini bir başqa dilə tərcümə edərkən mənəni tam çatdırmaq üçün onların qarşılıqlarını tapmaq gərəkdir. Ümumiyyətlə, su konsepti təbiət ünsürləri ilə bağlı olan konseptlər arasında bəlkə də ən çoxmənalı

konseptdir. Araşdırma məqaləmizin sonrakı bölümündə su konseptinin Azərbaycan dilinin konseptosferindəki yerini müəyyənləşdirməyə və onun tərcüməsi zamanı meydana çıxan çətinlikləri təhlil etməyə çalışacağıq.

Su konsepti və onun tərcüməsi problemləri.

Məlum olduğu kimi “su” sözü bütün türk dillərində eyni kökə sahib olan çox azsaylı kəlimələrdən biridir. Amma fərqli türk dillərinin konseptosferlərində su konseptinin eyni mənaya sahib olduğunu söyləmək mümkün deyil. Azərbaycan dilinin konseptosferində də su konsepti xüsusi yer tutur. Bu, sözügedən konseptin Azərbaycan atalar sözlərində, məsəllərində təmsil olma tezliyində də özünü göstərir. Məsələn, “Susuz ağac meyvə verməz” (Yağubqızı, 2013: 371), “Su axdığı yerdən bir də axar” (Bəydili, 2004: 213), “Suyun lal axanı, adamın yerə baxanı” (Yağubqızı, 2013: 372), “Su axar, çuxurunu tapar” (Yağubqızı, 2013: 369) kimi su konseptinin işləndiyi atalar sözlərini bir başqa dilə hərfi tərcümə etmək bəzən qeyri-mümkündür. Çünki bu atalar sözlərinin hər biri öz məzmununda Azərbaycan xalqının mental düşüncəsinə bağlı olan dərin mənə daşıyır. Məsələn, “Su axdığı yerdən bir də axar” atalar sözü adətən uğurun, nailiyyətin, qazancın, müvəffəqiyyətin təkrarlandığına işarə etmək üçün işlədilir. Əlbəttə ki, su konseptinin işləndiyi bütün söz birləşmələrinin, ifadələrin mənaca alt qata sahib olduğunu söyləmək doğru olmazdı. Məsələn, texniki mətnlərdə işlənən bu cür konseptlər çox vaxt universal mənaya sahib olur və texniki tərcümə vasitəsilə asanlıqla başqa bir dilə köçürülə bilər. Çünki “texniki tərcümə bədii tərcümədən fərqli xüsusiyyətlərə malikdir. Elmi-texniki mətnlərin əsas xüsusiyyəti bədii mətnlərdə rast gəlinən və mətnə emosional zənginlik qatan nitq elementlərindən belə mətnlərdə demək olar ki, istifadə olunmamasıdır. Burada əsas vurğu mətnin hiss və həyəcan tərəfi deyil, məntiqi üzərinə qoyulur” (Ramizəy, 2023: 626). Ona görə də hər hansısa bir texniki mətndəki “su borusu” və ya “su çəni” söz birləşmələrini bir başqa dilə tərcümə etmək hətta ən naşə tərcüməçi üçün də heç bir çətinlik doğurmur. Bəzən ədəbi mətnlərdə də su konsepti universal mənada işlənmiş ola bilər. Məsələn, Nizami Gəncəvinin “Leyli və Məcnun” poeməsindəki “Az danışmağın gözəlliyi” şerində olduğu kimi:

“Sözün də su kimi lətafəti var,
Hər sözü az demək daha xoş olar.
Bir inci saflığı varsa da suda,
Artıq içiləndə dərd verir su da” (Gəncəvi, 204: 52).

Su haqqında olan bu misralar yəqin ki, Azərbaycan poeziyasında su konseptinin işləndiyi ən məşhur misralardır. Rus tərcüməçi A.Starostin bu misraları rus dilinə aşağıdakı kimi tərcümə etmişdir:

«Содержит слово благодать, как вода,
И все же немногословным будь всегда.
Хотя воды свежей, отрадней нет,
Излишество в питье приносит вред» (Gəncəvi, 1982: 88)

“Tərcümənin ən vacib vəzifələrindən biri orijinalın məzmununun və formasının bir dildən digər dilə köçürülməsidir” (Ramizəy, 2020: 16). Yuxarıdakı şeir nümunəsindən də göründüyü kimi, peşəkar tərcüməçi A.Starostin bu vacib vəzifənin öhdəsindən bacarıqla gələ bilmişdir. Şeir rus dilinə kifayət qədər dəqiq tərcümə olunsa da, öz poetik dəyərini, musiqisini itirməmişdir. Təbii ki, bu misralardakı su konseptinin universal mənada işlənməsi də tərcüməçinin işini asanlaşdırmış, onu tərcümə dilində ekvivalentlər axtarmaq kimi çətin bir işdən qurtarmışdır.

Amma qeyd etmək lazımdır ki, ədəbi mətnlərdə işlədilən bu cür konseptlər yuxarıda Nizaminin poeməsindən fərqli olaraq çox vaxt öz universallığını itirmiş olur. Məsələn, Ramiz Rövşən “Dərdimi danışdım suya” şerində olduğu kimi:

“Dərdimi danışdım suya,
Ürəyim qarışdı suya,
Ürəyimdən düşdü suya,
Bir gəmi üzdü, bir gəmi” (Rövşən, 2017: 210).

Azərbaycan mental düşüncəsindəki inanclara görə dərdi-qəmi suya danışaraq onu yüngülləşdirmək, arzu-istəyi suya danışaraq onun həyata keçməsinə nail olmaq, yuxunu suya danışaraq onu çin etmək (bir başqa inanca görə pis yuxunu suya danışaraq onu suyla axıtmaq, çin olmasının qarşısını almaq) mümkündür. Təbii ki, bu mental düşüncə ilə bağlı bir inanc olduğu üçün burada işlədilən su konseptini başqa bir dilə hərfi tərcümə edərsək, tərcümə dilin daşıyıcısı olan xalq tərəfindən bu hərəkətlər anlaşılmaya bilər. Azərbaycan mental düşüncəsində isə su ilə əlaqədar bu cür xeyli inanc mövcuddur. Sözügedən inanclardan bəziləri bunlardır: “Odu su ilə söndürmək günahdır”, “Su içən adamı ilan vurmaz”, “Yuxuda su görmək aydınlıqdır”, “Axar su murdar götürməz” və s. Azərbaycan dilində inanclarla yanaşı su konseptinin işləndiyi alqışların da sayı kifayət qədərdir. Məsələn, “Su qədər əziz olasan”, “Sucan ömrün olsun”, “Su kimi paka çıxasan” və s. Digər dillərin konseptosferində də su ən işlək konseptlərdən biridir. Rus dilindəki «Вода всё проет, а берег проет» (Mokienko, 2010: 129) (“Su hər şeyin üstünü örtür, sahili isə eşir”), «Вода прошла, и беда прошла» (Mokienko, 2010: 129) (“Su çəkildi, dərd çəkildi”), «Лучше вода у друга, чем мёд у врага» (Mokienko, 2010: 130) (“Dost evində su içmək düşmən evində bal yeməkdən yaxşıdır”), «И в мутной воде рыбу ловить» (Mokienko, 2010: 131) (“Bulanıq suda balıq tutmaq”), «Тихие воды глубоки» (Mokienko, 2010: 133) (“Sakit sular dərinidir”) və s. atalar sözlərində bu dilin konseptosferi üçün xarakterik olan su konsepti işlənmişdir. Məsələn, rus dilindəki «Лучше вода у друга, чем мёд у врага» atalar sözünü Azərbaycan dilinə “Dost evində su içmək düşmən evində bal yeməkdən yaxşıdır” kimi tərcümə etmək olar. Əslində, bu hərfi tərcümədən rus dilində ifadə edilmək istənilən məna anlaşılır. Amma rus mental düşüncəsindən fərqli olaraq Azərbaycan mental düşüncəsində su və bal bir-birinin ziddi kimi dəyərləndirilmir. Ona görə də bu atalar sözünün Azərbaycan dilinə olduğu kimi tərcüməsi orijinaldakı mənanı tam çatdırmağa qadir deyil. Azərbaycan dilində bal (doşab)-zəhər kimi bir-birinə zidd olan anlayışlar istifadə olunur. Qeyd olunan rus atalar sözünün Azərbaycan dilindəki bənzər ekvivalentlərində su konsepti işlənir: “Zəhmətlə yeyilən acı soğan, minnətlə yeyilən baldan şirindi” (Yağubqızı, 2013: 435), “Minnətli plovdan minnətsiz pendir-çörək yaxşıdır” (Yağubqızı, 2013: 317) və s. Təbii ki, bu cür konseptlərin iki müxtəlif dildə eyni anlamda bənzər paremiyalarda işlənməsinin qeyri-mümkün olduğunu söyləmək də yanlışdır. Məsələn, Azərbaycan dilindəki “Su axar, çuxurunu tapar” atalar sözünün rus dilində «Вода найдёт дорожку» (Mokienko, 2010: 129) (“Su çıxırını tapar”), «Вода путь найдёт» (Mokienko, 2010: 129) (“Su yolunu tapar”) kimi həm su konseptinin işləndiyi, həm də demək olar ki, eyni məna verən qarşılıqları mövcuddur. «И в мутной воде рыбу ловить» atalar sözünün isə Azərbaycan dilində yaxın qarşılığı olan və eyni məna daşıyan “Bulanıq suda balıq tutulmaz” (Yağubqızı, 2013: 97) ekvivalenti mövcuddur. Bu atalar sözü hər iki dildə hər hansı ağır, böhranlı şəraitdən öz xeyrinə istifadə etmək, qarışıq vəziyyətdən öz xeyri üçün yararlanmaq mənasında işlənir. İfadə qədim yunan şairi Ezopun bu mövzuda olan təmsilindən qaynaqlandığı üçün hər iki dildə demək olar ki, eyni məna daşıyır.

Yuxarıdakı nümunələrdən də görüldüyü kimi, su konsepti linqvokulturoloji səciyyə daşdığından, xalqın mental düşüncəsindəki inanclarla, dəyərlərlə bağlı olduğunda onun tərcüməsi xeyli çətinləşir. Amma konsept konkret məndə öz universal mənasında işləndikdə, yəni 4 ünsürdən biri kimi özünəməxsus xüsusiyyətləri ilə birgə təsvir olunduqda onun tərcüməsi də texniki tərcüməyə bənzəyir. Bu zaman konseptdə hansısa alt qatda gizlənən mənalara tapıb üzə çıxarmağa, tərcümə mətnində bu mənalara ekvivalentlərini axtarmağa gərək qalmır.

Nəticə

Araştırma məqaləsindən də anlaşıldığı kimi, müasir dövrdə konseptlərin öyrənilməsi çoxistiqamətli tədqiqat sahəsinin bir parçasıdır. Bu istiqamətlər arasında linqvokulturoloji

araşdırmalar böyük əhəmiyyətə sahibdir. Məhz linqvokulturoloji təhlil istənilən konseptin onun mədəni qatında gizlənən mənalarını üzə çıxarmağa imkan verir. Bu cür təhlil xüsusilə ədəbi mətnlərdə, folklor nümunələrində, atalar sözləri və məsəllərdə işlənən konseptlərin öyrənilməsi işində vacib rola malikdir.

Məqalədə su konseptinin nümunəsində ilk baxışdan hər kəs üçün anlaşılan görülən bir konseptin nə qədər çox mənalara sahib ola biləcəyi üzə çıxarılmışdır. Hər biri özündə müəyyən mental xüsusiyyət daşıyan bu mənaların bir başqa dilə tərcüməsi zamanı hansı çətinliklərin meydana gələ biləcəyi də məqalədəki tərcümə nümunələrindən aydın görünür.

Ədəbiyyat

1. Samsitova, L.Kh., Baynazarova, G.M. (2014). Ponyatie kontsepta v lingvokulturologii: istoriya razvitiya, struktura, klassifikatsiya. Vestnik Bashkirskogo Universiteta, T.19, № 4, s.1373-1378.
2. Maslova, V.A. (2008). Kognitivnaya lingvistika. Minsk: Tetra Systems, 272 s.
3. Maslova, V.A. (2007). Vvedenie v kognitivnyuyu lingvistiku. Moskva: Flinta, Nauka, 293 s.
4. Likhachyov, D.S. (1997). Kontseptosfera russkogo yazika. Russkaya slovestnost. Ot teorii slovesnosti k strukture teksta. Antologiya. Moskva: Academia, s.280-287.
5. Lyapin, S.Kh. (1977). Kontseptologiya: k stanovleniyu podkhoda. Kontsepti. Nauchnie trudi Tsentrkontsepta. Vip.1. Arxangelsk: Izd-vo Pomorskogo gos. un-ta, s.11-35.
6. Karasik, I.V. (2002). Yazikovoy krug: lichnost, kontsepti, diskurs. Volgograd: Peremena, 477 s.
7. Stepanov, Y.S. (2007). Kontsepti. Tonkaya plyonka tsivilizatsii. Moskva: Yaziki slavyanskikh kultur, 248 s.
8. Stepanov, Y.S. (2001). Konstanti: Slovar russkoy kulturi. Moskva: Akademicheskiiy proekt, 990 s.
9. Yaqubqızı, M. (2013). Atalar sözləri. Bakı: Nurlan, 476 s.
10. Bəydili, C. (2004). Atalar sözü. Bakı: "Öndər nəşriyyat", 264 s.
11. Ramizoğlu, R. (2023). Rus araştırmacıların baxış açısından bilimsel ve teknik çeviri sorunları. Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi. № 34 (Haziran), s.625-633.
12. Gəncəvi, N. (2004). Leyli və Məcnun. Bakı: "Lider nəşriyyatı", 288 s.
13. Gəncəvi, N. (1982). Leyli və Məcnun. Bakı: Yazıçı, 439 s.
14. Ramizoğlu, R. (2020). Tərcüməşünaslığın iki aparıcı nəzəriyyəsinin – dilçilik və ədəbiyyatşünaslıq nəzəriyyələrinin təhlili. Elmi iş, № 2 (51), s.15-18.
15. Rövşən, R. (2017). Nəfəs – kitablار kitabı (şeir, nəsr, esse). Bakı: Qanun nəşriyyatı, 728 s.
16. Mokienko, V.M., Nikitina, T.G., Nikolaeva, Y.K. (2010). Bolshoy slovar russkikh poslovits. Moskva: OLMA Media Grup, 1024 s.

Göndərilib: 30.05.2023

Qəbul edilib: 03.07.2023

DOI: <https://doi.org/10.36719/2706-6185/25/25-29>

Qənirə Mirzəxanlı
Bakı Dövlət Universiteti
doktorant
gannim3@mail.ru

HEYDƏR ƏLİYEV FONDUNUN AZƏRBAYCANIN MADDİ-MƏDƏNİ İRSİNİN QORUNMASINDA ROLU

Xülasə

Məqalədə 2004-cü ildən etibarən qeyri-hökumət təşkilatı kimi fəaliyyət göstərən Heydər Əliyev Fondunun Azərbaycanın maddi və mədəni irs nümunələrinin qorunması sahəsində rolundan bəhs olunur. Fondun əsas məqsədi Heydər Əliyevin həyat və fəaliyyətini təbliğ etmək, humanitar sahələrdə – elm, təhsil, mədəniyyət, səhiyyə, idman və ekologiya sahələrində mühüm işlər görməkdir. Fondun fəaliyyəti ərzində erməni vandalizmi nəticəsində Azərbaycanın dağılmış, qədim tarixini əks etdirən abidələr bərpa olunmuşdur. Heydər Əliyev Fondu qədim alban abidələrinin restavrasiyasına diqqət göstərmişdir. Məqalədə fondun Azərbaycanın işğaldan azad edilmiş ərazilərində quruculuq işlərində iştirakı məsələləri araşdırılmışdır. Heydər Əliyev Fondu qeyri-maddi irs nümunəsi olan Azərbaycan muğamının dünyada tanınması istiqamətində respublika və beynəlxalq miqyaslı tədbirlərin təşəbbüskarı olmuşdur. Fondun mədəni sahədə həyata keçirdiyi genişmiqyaslı tədbirlər nəticəsində Azərbaycan dövlətinin kimliyi dünyaya tanınmışdır.

Açar sözlər: Heydər Əliyev Fondu, mədəniyyət, maddi-mədəni irs, abidələr, muğam

Ganira Mirzakhanli
Baku State University
PhD student
gannim3@mail.ru

The role of the Heydar Aliyev Foundation in protecting the material and cultural heritage of Azerbaijan

Abstract

In the article is talked about the role of the Heydar Aliyev Foundation, which has been operating as a non-governmental organization since 2004, in the field of protection of material and cultural heritage of Azerbaijan. The main goal of the foundation is to promote the life and activity of Heydar Aliyev, to carry out important works in humanitarian fields – science, education, culture, health, sports and ecology. Monuments reflecting the ancient history of Azerbaijan destroyed as a result of Armenian vandalism have been restored during the foundation's activity. The Heydar Aliyev Foundation paid attention to the restoration of ancient Albanian monuments. In the article, the issues of the foundation's participation in the construction works in the liberated territories of Azerbaijan were investigated. The Heydar Aliyev Foundation has been the initiator of republican and international events in the direction of promoting Azerbaijan mugham, an example of intangible heritage, in the world. As a result of large-scale events carried out by the Foundation in the cultural field, the identity of the state of Azerbaijan was introduced to the world.

Keywords: Heydar Aliyev Foundation, culture, material and cultural heritage, monuments, mugham

Giriş

Heydər Əliyev Fondu yarandığı vaxtdan etibarən humanitar sahələrdə - elm, təhsil, mədəniyyət, səhiyyə, sosial iş və digər istiqamətlərdə xeyirxah missiya həyata keçirərək mühüm məqsədyönlü fəaliyyətlə məşğul olur. 2004-cü ildə fəaliyyətə başlayan fond təhsil, səhiyyə, mədəniyyət, idman,

elm və texnologiya, ekologiya, sosial və digər sahələrdə müxtəlif layihələr həyata keçirərək yeni cəmiyyət quruculuğunda fəal iştirak edir, ölkənin sosial-iqtisadi inkişafına öz töhfəsini verir.

Heydər Əliyev Fondu mühüm strateji və prinsiplial sahələrdən olan mədəniyyət sahəsində və onun xaricdə təbliği istiqamətində mühüm işlər görmüş və layihələr həyata keçirmişdir. Bu baxımdan fondun Azərbaycanın mədəniyyət obyektləri və tarixi mədəni abidələrinin tikintisi və onların mühafizəsi, musiqi layihələrinin həyata keçirilməsi, incəsənət sərgilərinin və festivallarının təşkili, mədəniyyətin xarici ölkələrdə təbliği istiqamətində fəaliyyəti bu mühüm sahənin inkişafına xidmət edir. Buna görə də mədəniyyətin inkişafı sahəsində Heydər Əliyev Fondunun fəaliyyətinin öyrənilməsi, mühüm mənbə və məlumat bazası əsasında tədqiqi əhəmiyyəlidir və aktualıq kəsb edir. Heydər Əliyev Fondunun mədəniyyət sahəsində gördüyü işlərin öyrənilməsində onun malik olduğu məlumatlar, informasiya və resurs bazası faydalıdır.

Heydər Əliyev Fondu Azərbaycan maddi irsinin onun tarixi abidələrinin mühafizəsi və restavrasiyası ilə yanaşı eyni zamanda mədəni irsin – musiqinin, mədəniyyət xadimlərinin tanınması və təbliği istiqamətində də fəaliyyət göstərir. Fond eyni zamanda Azərbaycanda yaşayan qeyri-millətlərin dini, tarixi və mədəni abidələrinə tolerant yanaşır və onların bərpası və mühafizəsi istiqamətində mühüm fəaliyyət həyata keçirir.

Mədəni sahədə Heydər Əliyev Fondunun fəaliyyətinin öyrənilməsində həyata keçirilən layihələr mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Məsələn, 1063-cü ildə Dəmirçi Osmanoglu İbrahimin hazırladığı və 1139-cu ildə Gəncədə zəlzələ baş verərkən yadellilər tərəfindən aparılmış məşhur Gəncə qapıları 2008-ci ildə Heydər Əliyev Fondu tərəfindən yenidən bərpa edilmiş və şəhərin girişində qurulmuşdur (1).

Görkəmli bəstəkar Üzeyir Hacıbəylinin Şuşa şəhərində yerləşən heykəli Heydər Əliyev Fondunun dəstəyi ilə hazırlanmışdır. Bəstəkarın heykəli ilk dəfə 1985-ci ildə Üzeyir Hacıbəylinin 100 illik yubileyi münasibətilə Şuşada ucaldılmışdır. 1992-ci ildə Birinci Qarabağ müharibəsi zamanı erməni vandalizminə məruz qalaraq tamamilə dağıdılmış abidə Azərbaycan Prezidenti İlham Əliyevin tapşırığına əsasən yenidən hazırlanmışdır (2).

Heykəltaraşlar Aslan Rüstəmov, Teymur Rüstəmov, Mahmud Rüstəmov tərəfindən bürüncdən hazırlanan heykəl Şuşa şəhərində əvvəlki yerində ucaldılmışdır.

2008-ci ildə Heydər Əliyev Fondu tərəfindən açıq səma altında Qala Arxeoloji-Etnoqrafik Muzey Kompleksi yaradılmışdır. Kompleksin yaradılmasında əsas məqsəd Qala Dövlət Tarix Etnoqrafiya qoruğunun ərazisindəki abidələrin qorunması, Abşeronda aşkar edilmiş arxeoloji tapıntılar hesabına qoruğun zənginləşdirilməsi olmuşdur. Kompleksdə Abşeron yarımadasında tapılmış və eramızdan əvvəl III-II minilliklərdən orta əsrlərə qədər dövrü əhatə edən qayaüstü rəsmlər, Qavaldaş, keramika, məişət və bəzək əşyaları, silah və sikkələr, qədim yaşayış kompleksinin konservasiya olunmuş qalıqları və s. yerləşdirilmişdir.

Heydər Əliyev Fondunun təşəbbüsü ilə Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyasının Arxeologiya və Etnoqrafiya İnstitutunun “Abşeron” arxeoloji ekspedisiyası 2010-2011-ci illərdə burada qazıntı işləri aparılmış, e.ə. III-II minilliyə və həmçinin XIV-XV əsrlərə aid müxtəlif tapıntılar aşkar edilmişdir. Qala abidə kompleksində Tunc dövrünə aid qayaüstü və qayaaltı yaşayış məskənləri, qayaüstü təsvirlər, ibtidai divar qalığı, X-XIV və X-XV əsrlərə aid Xəzər dənizi və Bakı şəhəri istiqamətində iki yeraltı yol, XVIII əsrin yadigarı təndir nümayiş etdirilir (3).

Heydər Əliyev Fondu tarixi mədəniyyət abidələrinin və obyektlərinin bərpasına xüsusi önəm verir. Bu baxımdan Fondun dəstəyi ilə 2005-ci ildə Gəncənin sonuncu xanı Cavad xanın qəbri üzərində məqbərənin ucaldılmasını (4), 2006-cı ildə Gürcüstanın Tbilisi şəhərində dəfn edilmiş Azərbaycanın görkəmli şəxsiyyətlərinin – şair Mirzə Şəfi Vazehin, yazıçı, dramaturq, filosof Mirzə Fətəli Axundzadənin, ictimai-siyasi xadim Həsən bəy Ağayevin, Azərbaycan Xalq Cümhuriyyətinin banilərindən biri Fətəli xan Xoyskinin qəbirüstü abidələrinin yenidən qurulması və xiyabanın yaradılması işlərinin həyata keçirilməsi bu sahədə atılan mühüm addımlardan biri idi (5).

Heydər Əliyev Fondu qədim alban abidələrinin qorunmasını və onların restavrasiyasını da diqqət mərkəzində saxlamışdır. Belə ki, 2006-cı ildə Qəbələdə “Cotari” Alban-udi kilsəsi Fond

tərəfindən təmir olunmuşdur. Qəbələnün Nic qəsəbəsində yerləşən Müqəddəs Məryəm Ana Alban kilsəsi 2020-ci ildə Heydər Əliyev Fondu tərəfindən əsaslı şəkildə bərpa edilmişdir (6).

Heydər Əliyev Fondu İkinci Qarabağ müharibəsindən sonra bərpa – quruculuq işlərinin aparılmasında mühüm rol oynayır və maddi-mədəni irsin qorunmasında fəal iş görür. Belə ki, dahi Azərbaycan şairi və ictimai-xadimi Molla Pənah Vaqifin Şuşada yerləşən muzey-məqbərə kompleksi Heydər Əliyev Fondu tərəfindən yenidən qurulmuşdur. Bu məqbərənin açılışı 1982-ci il yanvarın 14-də ümummilli lider Heydər Əliyevin təşəbbüsü və iştirakı ilə Azərbaycanın qədim mədəniyyət mərkəzi Şuşa şəhərində Molla Pənah Vaqifin məzarı üzərində olmuşdu. Cıdır düzünə yaxın bir ərazidə dahi şairin məzarı üstündə tikilmiş məqbərənin inşasında xalq memarlığının yerli ənənələrinə, monumental-dekorativ və tətbiqi plastika vasitələrinə yer verilmişdi. Türbənin daxilində Molla Pənah Vaqifin heykəltaras Albert Mustafayev tərəfindən hazırlanan büstü qoyulmuşdu (7).

1992-ci ildə Ermənistanın Şuşa şəhərini işğalı nəticəsində kompleksin binası və burada bütün eksponatlar məhv edilmişdi. Müzəffər Azərbaycan Ordusu Şuşanı işğaldan azad etdikdən sonra, 39 il əvvəl məqbərənin açılış günündə - yanvarın 14-də Şuşa şəhərinə səfəri zamanı məqbərəni ziyarət edən Prezident İlham Əliyevin tapşırığına əsasən, burada təmir-bərpa və yenidənqurma işlərinə başlanılmışdı (7).

Prezident İlham Əliyev məqbərəni ziyarət edərkən onun tikintisini tarixi əhəmiyyətli hadisə olaraq dəyərləndirmişdir: *“Xanın vəziri olan insanın şərəfinə o vaxt - sovet dövründə məqbərə ucaltmaq qeyri-adi bir hadisə idi. İndi buna hər kəs təbii hadisə kimi baxa bilər, amma o vaxt - sosializm dövründə xanın vəzirinin şərəfinə məqbərə ucaltmaq doğrudan da fəvqəladə bir hadisə idi. Məhz Heydər Əliyevin təkidi və cəsarəti nəticəsində o vaxt Azərbaycan buna nail ola bildi və bu yer də təsadüfən seçilmədi. Molla Pənah Vaqifin qəbri buradadır. Bu məqbərənin yaradılması və açılışı bir tərəfdən Azərbaycan Respublikasının öz tarixinə, Azərbaycan xalqının öz dahi şəxsiyyətlərinə olan hörmətin əlaməti idi. Digər tərəfdən bu məqbərənin Şuşada açılması bir daha təsdiq edirdi ki, Şuşa Azərbaycan şəhəridir”* (8).

Muzey-məqbərə kompleksi 2021-ci ildə Heydər Əliyev Fondunun təşəbbüsü ilə yenidən bərpa edilmiş, korroziyaya qarşı əlavə tədbirlər görülmüş və abidənin dam örtüyü yenidən qurulmuşdur. Abidənin hər detalında tarixi görkəm qorunub saxlanılmış, kompleksin bütün infrastrukturunu yenidən qurulmuşdur (7).

Eyni zamanda Molla Pənah Vaqifin Şuşa şəhərində yerləşən büstü 2021-ci ildə Heydər Əliyev Fondunun dəstəyi ilə onun müəllifi, Əməkdar incəsənət xadimi Həyat Abdullayevanın ilkin eskiz layihəsi əsasında yenidən qurulmuşdur. Büst bürüncdən hazırlanmış və əvvəlki yerinə qaytarılaraq Molla Pənah Vaqifin Şuşadakı evinin yaxınlığında quraşdırılmışdır. Qeyd edək ki, Molla Pənah Vaqifin 1957-ci ildə tuncdan hazırlanan büstü 1958-ci ildə Cıdır düzünə yaxın ərazidə qəbirüstü abidə kimi yerləşdirilmiş, daha sonra 1976-cı ildə şairin Şuşadakı evinin yaxınlığına köçürülmüşdür. Həmin büst də 1992-ci ildə Şuşa şəhərinin işğalı zamanı erməni vandalizminə məruz qalaraq dağıdılmışdır (9).

Ümumiyyətlə, Heydər Əliyev Fondunun mədəniyyət sahəsində fəaliyyəti çoxşaxəlidir. Fondun mədəniyyət sahəsində fəaliyyəti dörd istiqaməti əhatə edir: milli-mənəvi dəyərlərin və mədəni irsin qorunub saxlanması, ölkə və dünya əhəmiyyətli tarixi abidələrin bərpası, yeni mədəniyyət obyektlərinin inşası və Azərbaycan mədəniyyətinin dünya ictimaiyyətinə tanıtılması.

Mədəniyyət hər bir xalqın milli sərvəti və identikliyi. Bu sərvətlərdən ən mühümü muğam musiqi janrıdır. Muğam Şərqi ən qədim musiqi janrlarından olmaqla yanaşı, Azərbaycanın ənənəvi musiqisinin ən iri janrının ümumi adıdır. Azərbaycan xalqının tarixində dərin köklərə malik muğam sənətinin inkişafı və təbliği, milli musiqi irsimizin qorunub saxlanması, dünya musiqi incilərinin ölkədə tanıtılması Heydər Əliyev Fondunun mədəniyyət sahəsindəki fəaliyyətində mühüm yer tutur. Azərbaycan mədəniyyətinin, xüsusilə muğam sənətinin dünyada tanıtılmasında Mehriban Əliyevanın xidmətləri müstəsna və “mədəniyyətin hamisi” olaraq bu sahənin inkişafına öz töhfəsini verməkdədir (Qulamova, 2019: 40-42).

Fond yarandıqdan qısa müddət sonra Azərbaycanın muğam sənətinin inkişafı və təbliği istiqamətində praktik fəaliyyətə başladı. Fondun rəhbəri Mehriban Əliyevanın təşəbbüsü ilə 2005-ci

il fevralın 2-də Azərbaycan muğamları ilə bağlı layihələrin təqdimat mərasimi keçirilmişdir. Fondun həyata keçirdiyi xeyirxahlıq, mərhəmət missiyasından bəhs edən Mehriban Əliyeva Prezident Heydər Əliyevin muğama, bu sənətin ifaçılarına həmişə böyük diqqət göstərdiyini vurğuladı (Mehriban Əliyeva: tərəqqi və yüksəliş yolları ilə, 2014: 118). Tədbirdə “Muğam-irs”, “Muğam-dəstgah”, “Muğam-ensiklopediya”, “Muğam-internet”, “Muğam-antologiya”, “Muğam aləmi” və “Muğam mərkəzi” layihələrində bu musiqi növünün unudulmuş səhifələri yada salındı (Mehriban Əliyeva: tərəqqi və yüksəliş yolları ilə, 2014: 118).

Heydər Əliyev Fondu Azərbaycanın mədəni irsinə, qədim sənət xəzinəsinə, muğama diqqət və qayğı göstərərək ona hamilik etmişdir. Bu sahədə ən mühüm addımlardan biri “Qarabağ xanəndələri” adlı albomun nəfis tərtibatda buraxılması idi.

2005-ci ilin martında albomun təqdimat mərasimi Parisdə, YUNESKO-nun qərargahında, xoşməramlı səfirlərin illik toplantısında keçirilmişdir.

Heydər Əliyev Fondu tərəfindən milli mənəvi dəyərlərin qorunması və Azərbaycan mədəniyyətinin təbliği sahəsində həyata keçirilmiş layihələr arasında YUNESKO-nun bəşəriyyətin Şifahi və Qeyri-Maddi İrsi Siyahısına daxil edilmiş Azərbaycan muğamının dünyada geniş təbliği məqsədi ilə Bakıda Beynəlxalq Muğam Mərkəzinin yaradılması önəmli yer tuturdu. Prezident İlham Əliyev və YUNESKO-nun Baş direktoru Koşiro Matsuuranın iştirakı ilə 2005-ci il avqustun 24-də mərkəzin təməlqoyma mərasimi keçirilmişdir. Mərkəz 2008-cı ilin dekabr ayında istifadəyə verildikdən sonra burada dünya ictimaiyyətinin diqqətini Azərbaycanın muğam sənətinə cəlb etməyi bacarmış görkəmli muğam ustalarının konsertləri, muğam gecələri, beynəlxalq konfrans və festivallar keçirilmişdir (Heydər Əliyev Fondu, 2009: 127).

Bu istiqamətdə Fondun təşəbbüsü ilə “Qarabağ” kitabının çapa hazırlanması Azərbaycanın, Qarabağın tarixi keçmişinin öyrənilməsi və təbliği baxımdan mühüm təzahürlərdən biridir. Fond tərəfindən həyata keçirilən digər bir layihə isə dahi Azərbaycan bəstəkarı Üzeyir Hacıbəyovun bütün əsərlərinin CD və DVD-də buraxılması idi (10).

Heydər Əliyev Fondunun təşəbbüsü ilə 2005 və 2006-a illərdə Bakıda dünya şöhrətli musiqiçilər D.Şostakoviç və Bulbulun yubileylərinə həsr edilmiş beynəlxalq festivallar təşkil olunmuş, ustad dərsləri keçirilmişdir. 2007-ci il dekabrın 11-dən 18-ədək Heydər Əliyev Fondunun təşəbbüsü ilə Bakıda Mstislav Rostropoviç adına I Beynəlxalq musiqi festivalı keçirilmişdir. Festival çərçivəsində dünyanın məşhur musiqiçilərinin çıxışları olmuş, əsərləri səsləndirilmişdir (Heydər Əliyev Fondu, 2009: 140).

Azərbaycanın mədəniyyət tarixində ən mühüm hadisələrdən biri 2009-cu il martın 18-dən 25-dək Bakıda Heydər Əliyev Fondunun təşəbbüsü və təşkilatı dəstəyi ilə dünyada ilk dəfə olaraq “Muğam aləmi” Beynəlxalq Muğam Festivalının keçirilməsi oldu. Festival çərçivəsində keçirilən I Respublika Muğam Müsabiqəsi, Beynəlxalq Muğam Müsabiqəsi və Beynəlxalq Elmi Simpoziumda muğamsevərlər, elmi tədqiqatçılar və dünyanın bir çox ölkələrindən dəvət olunmuş xarici qonaqlar iştirak etmişdir. Beynəlxalq Muğam Müsabiqəsinə Azərbaycanla yanaşı, Suriya, İraq, Mərakeş, Özbəkistan, İran, Tacikistan, Qazaxıstan, Misir, Türkiyə, İtaliya və Almaniyadan olan 70-ə yaxın iştirakçı qatılmışdır (Heydər Əliyev Fondu, 2009: 142).

Qədim muğam sənətinin qorunub saxlanması, zəngin tarixə malik ifaçılıq sənətinin gələcək nəsillərə çatdırılması, yeni ifaçılar nəslinin yetişdirilməsi məqsədi ilə 2009, 2011, 2013, 2015 və 2018-ci illərdə Beynəlxalq Muğam Festivalları təşkil olunmuşdur. Məhz həmin layihələrin nəticəsində sənətdə yeni istedadlar üzə çıxdı.

Ümumiyyətlə, bu tədbirlərin keçirilməsinin əsas məqsədi Azərbaycan xalqının möhtəşəm mədəniyyət abidəsi olan, professional musiqimizin yaranıb formalaşmasında əvəzsiz rol oynayan muğamın inkişaf etdirilməsi, ifaçılıq ənənələrinin yeni nəslə çatdırılması, gənc istedadların üzə çıxarılması, gənc ifaçılara sənətkarlıq vərdişlərinin aşılmasından ibarətdir (Qulamova, 2019: 40-42).

Nəticə

Beləliklə, Azərbaycan mədəniyyətinin inkişafı və təbliğatı istiqamətində vacib missiyanı həyata keçirən Heydər Əliyev Fondu Azərbaycanın maddi və qeyri-maddi irs nümunələrinin bərpası və qorunması, eləcə də dünyada tanınması istiqamətində mühüm işlər görür. Azərbaycanın maddi irs nümunələrinin bərpası, onun mühafizəsi birbaşa olaraq xalqın tarixinin, milli kimliyinin, söykökünün qorunması istiqamətində mütərəqqi addımlardır. Azərbaycan musiqisinin şahı olan, mədəni dəyərlərin yüksək bədii ifadə formasına çevrilən muğamın təbliğatı istiqamətində sistemli işlərin görülməsi dövlət və xalq üçün ən mühüm töhfədir.

Ədəbiyyat

1. Gəncə qapıları – layihə.
<https://heydar-aliyev-foundation.org/az/content/view/136/2234/G%C9%99nc%C9%99-qap%C4%B1lar%C4%B1>
2. Şuşada Üzeyir Hacıbəylinin heykəli.
<https://heydar-aliyev-foundation.org/az/content/view/136/5091/%C5%9Eu%C5%9Fada-%C3%9Czeyir-Hac%C4%B1b%C9%99ylinin-heyk%C9%99li>
3. Qala Arxeoloji-Etnoqrafik Muzey Kompleksi.
<https://heydar-aliyev-foundation.org/az/content/view/136/2243/Qala-Arxeoloji-Etnoqrafik-Muzey-Kompleksi>
4. Cavad xanın məqbərəsi.
<https://heydar-aliyev-foundation.org/az/content/view/136/2208/Cavad-xan%C4%B1n-m%C9%99qb%C9%99r%C9%99si>
5. Tbilisidə Azərbaycanın görkəmli şəxsiyyətlərinin qəbirüstü abidələrinin bərpası.
<https://heydar-aliyev-foundation.org/az/content/view/136/2209/Tbilisid%C9%99-Az%C9%99rbaycan%C4%B1n-g%C3%B6rk%C9%99mli-%C5%9F%C9%99xsiyy%C9%99tl%C9%99rinin-q%C9%99bir%C3%BCst%C3%BC-abid%C9%99l%C9%99rinin-b%C9%99rpas%C4%B1>
6. Qəbələnin Nic qəsəbəsindəki Müqəddəs Məryəm Ana Alban kilsəsi.
<https://heydar-aliyev-foundation.org/az/content/view/136/5039/Q%C9%99b%C9%99l%C9%99nin-Nic-q%C9%99s%C9%99b%C9%99sind%C9%99ki-M%C3%BCq%C9%99dd%C9%99s-M%C9%99ry%C9%99m-Ana-Alban-kils%C9%99si>
7. Şuşada Molla Pənah Vaqifin muzey-məqbərə kompleksi.
<https://heydar-aliyev-foundation.org/az/content/view/136/5090/%C5%9Eu%C5%9Fada-Molla-P%C9%99nah-Vaqifin-muzey-m%C9%99qb%C9%99r%C9%99-kompleksi>
8. Prezident İlham Əliyev: Molla Pənah Vaqifin məqbərəsinin düz 39 il bundan əvvəl açılışı olmuşdur, bu yerdə mən də durmuşdum.
https://news.day.az/azerinews_politics/1307308.html?ysclid=ljzkk7xs8b539351439
9. Şuşada Molla Pənah Vaqifin büstü.
<https://heydar-aliyev-foundation.org/az/content/view/136/5086/%C5%9Eu%C5%9Fada-Molla-P%C9%99nah-Vaqifin-b%C3%BCst%C3%BC>
10. Əliyeva, Y. Heydər Əliyev – Milli-mədəni irsimizin hamisi.
http://anl.az/down/meqale/ses/ses_may2009/78631.htm
11. Qulamova, J. (2019) Azərbaycan muğamının inkişafında Heydər Əliyev Fondunun rolu. Mədəniyyət.az. № 1 (323), s.40-42.
https://www.elibrary.az/docs/JURNAL/jrn2019_36.pdf
12. Mehriban Əliyeva: tərəqqi və yüksəliş yolları ilə. (2014). II cild. Bakı: 388 s.
13. Heydər Əliyev Fondu. (2009). Bakı: 227 s.

DOI: <https://doi.org/10.36719/2706-6185/25/30-34>

Fidan Abdullayeva
Bakı Dövlət Universiteti
doktorant
fidanazmammadova@gmail.com

UŞAQ HÜQUQLARINDAN BİRİ KİMİ TƏHSİL HÜQUQUNUN ƏHƏMİYYƏTİ

Xülasə

Məqalədə uşaq hüquqlarından biri kimi təhsil hüququ və onun əhəmiyyəti qeyd olunmuşdur. Gələcəkdə qərar verə bilmək və özünü ifadə edə bilmə bacarıqlarına nail olmaq üçün təhsilin rolu böyükdür. Dövlətlərin və beynəlxalq təşkilatların qanunvericilik sənədlərində bu hüquq və buna nail olmağın yolları xüsusilə vurğulanmışdır. İnsanın savadı, biliyi onun gələcək həyatını müəyyən edir, ölkənin hərtərəfli inkişafına xidmət edir. Azərbaycanda uşaqların təhsilə cəlb olunması ciddi yerinə yetirilən siyasətlərdəndir. Sağlamlıq imkanları məhdud olan şəxslərin də təhsilə cəlb olunması hər bir dövlətin başlıca prioritetlərindən olmalıdır. Bu məqalədə uşaq hüquqlarından biri kimi təhsil hüququnun təmin olunması ilə bağlı həm milli həm də beynəlxalq qanunvericiliklərə istinadlar olunmuşdur. Əsas məqsəd isə təhsil hüququnun gələcək nəsillərin formalaşmasında başlıca amil olması ilə bağlıdır.

Məqalənin yazılmasında müxtəlif elmi resurslardan istifadə olunmuşdur.

Açar sözlər: uşaq hüquqları, təhsil qanunları, milli qanunvericilik, beynəlxalq konvensiyalar, əsas insan hüquqları, təhsil hüququ, davamlı inkişaf

Fidan Abdullayeva
Baku State University
PhD student
fidanazmammadova@gmail.com

Importance of right to education as one of the rights of children

Abstract

The article mentions the right to education as one of the children's rights and its importance. Education plays an important role in achieving future decision-making and self-expression skills. This right and ways to achieve it are especially emphasized in the legislative documents of states and international organizations. A person's education and knowledge determines his future life and serves the comprehensive development of the country. Involvement of children in education is one of the strictly implemented policies in Azerbaijan. Involvement of people with limited health opportunities in education should be one of the main priorities of every state. This article refers to both national and international legislation regarding the provision of the right to education as one of the children's rights. The main goal is that the right to education is the main factor in the formation of future generations.

Various scientific resources were used in writing the article.

Keywords: children's rights, education laws, national legislation, international legislation, basic human rights, education rights, sustainable development

Giriş

Hər bir insan doğulduğu andan toxunulmaz olan bir sıra hüquq və azadlıqlara malikdir. Bu hüquqların təmin olunması üçün əsrlər boyu dövlətlər tərəfindən müxtəlif addımlar atılmış, onun inkişafına nail olmağa çalışılmışdır. Vətəndaş cəmiyyətinin güclü formalaşması üçün savadlı nəsillərin yetişdirilməsi ən mühüm amil olmuşdur. Özünü ifadə bacarığının realizə olunması üçün təhsil əvəzsiz bir açaqdır. İstər milli qanunvericilik aktlarında, istərsə də beynəlxalq konvensiyalarda

təhsil hüququ və bu hüququnun təmin olunması üçün atılmalı olan addımlar öz əksini tapmışdır. BMT-nin iqtisadi, sosial və mədəni hüquqlar komitəsi təhsil hüququnun dörd əsas xarakteristikasını müəyyən edir: mövcudluq, əlçatanlıq (ayrı-seçkiliyə yol verilməməsi, fiziki və iqtisadi əlçatanlıq), təhsilin məqbulluğu və uyğunlaşması siyasətidir.

Ölkəmizdə olduğu kimi dünyada da təhsil hüququnun təmin olunması erkən yaşlardan yəni, uşaq dövründən başlayır və “ömürboyu təhsil” şüarı altında davam etdirilir. Buna əsasən, ilk öncə uşaq anlayışına aydınlıq gətirmək lazımdır. Uşaq hüquqları haqqında Konvensiya Birləşmiş Millətlər Təşkilatının (bundan sonra BMT) 44-cü sessiyasında 20 noyabr 1989-cu il tarixində qəbul edilmişdir və 2 sentyabr 1990-cı il tarixindən qüvvəyə minmişdir. Konvensiyanın 1. Maddəsində göstərilmişdir ki, hər bir insan 18 yaşına çatanaqədər bu Konvensiyanın məqsədləri üçün uşaq sayılır, bir şərtlə ki, həmin uşaq barəsində tətbiq edilən qanuna görə o, yetkinlik yaşına daha əvvəl çatmış olmasın (1). Beynəlxalq konvensiyanın iştirakçısı olan dövlətlər BMT-nin Nizamnaməsində bəyan edilmiş prinsiplərə uyğun olaraq, cəmiyyətin bütün üzvlərinin ləyaqətinin, bərabər və ayrılmaz hüquqlarının tanınmasının Yer üzündə azadlığın, ədalətin və sülhün təmin olunmasında əsas hesab edirlər. Buna əsasən, cəmiyyətin əsas özəyi və ailənin bütün üzvlərinin, xüsusən uşaqların inkişafı və rifahı üçün əsas təbii mühit kimi ailənin cəmiyyət çərçivəsində vəzifələrini tam həcmdə öz üzərinə götürə bilməsi üçün onun müdafiə edilməsinin və dəstəklənməsinin zəruriliyinə əminlik ifadə etmişlər. Dünyanın bütün ölkələrində son dərəcə çətin şəraitdə yaşayan uşaqların olduğunu və belə uşaqların xüsusi diqqətə möhtac olduğunu qeyd edərək hər bir uşağın məhdudiyətlə üzləşmədən hüquqlarının təmin olunmasının vacibliyi qeyd olunmuşdur. Bu Konvensiyalar hər bir ölkədə, xüsusən də inkişaf etməkdə olan dövlətlərdə uşaqların həyat şəraitinin yaxşılaşdırılması üçün beynəlxalq əməkdaşlığın vacibliyi təsdiq etmişdir (2).

Dünyada əsas 8 hüquq tanınmışdır ki, bunlar yaşamaq hüququ, təhsil hüququ, qidalanmaq hüququ, sağlamlıq hüququ, su ilə təmin olunma hüququ, toxunulmazlıq hüququ, azadlıq hüququ, müdafiə hüququdur.

Təhsil hüququ sosial hüquq normaları arasında başlıca yerə sahibdir. Uşaq hüquqları haqqında konvensiyada bu hüquq 28- ci maddədə göstərilmişdir. Maddəyə əsasən, iştirakçı dövlətlər uşağın təhsil hüququnu tanıyır və bərabər imkanlar əsasında bu hüququn həyata keçirilməsinə tədricən nail olmaq məqsədilə dövlətlər pulsuz və icbari ibtidai təhsili tətbiq edirlər. Üzv dövlətlər orta təhsilin istər ümumi, istərsə də peşə təhsili kimi müxtəlif formalarının inkişaf etdirilməsini həvəsləndirməli bu təhsilin bütün uşaqlar üçün mümkün olmasını təmin etməli və pulsuz təhsilin tətbiqi və lazım gəldikdə maliyyə yardımı göstərilməsi kimi zəruri tədbirlər görməlidirlər. Bütün lazımi vasitələrin köməyi ilə ali təhsilin hər kəsin bacarığı əsasında hamı üçün əlçatan olmasını təmin etməlidirlər. Təhsil və peşə hazırlığı sahəsində informasiyanın və materialların bütün uşaqlar üçün müyəssərliyini təmin etmək vəzifəsi də konvensiyaya üzv dövlətlərin üzərinə öhdəlik olaraq qoyulmuşdur. Həmçinin məktəblərdə müntəzəm davamiyyətə kömək göstərilməsi və məktəbi tərk edən şagirdlərin sayının azaldılması üçün tədbirlər görülməsi müddəası da qeyd olunmuşdur (1).

İştirakçı dövlətlər uşağın insan ləyaqətinə hörməti əks etdirən metodların köməyi ilə və bu konvensiyaya müvafiq surətdə məktəb intizamının saxlanmasını təmin etmək üçün bütün lazımi tədbirləri görməlidirlər. İştirakçı dövlətlər bütün dünyada cəhalətin və savadsızlığın ləğvinə kömək göstərilməsi və elmi-texniki biliklərə və təlimin müasir metodlarına yiyələnməyin asanlaşdırılması məqsədilə təhsilə aid məsələlərdə beynəlxalq əməkdaşlığı həvəsləndirir və inkişaf etdirirlər. Bununla əlaqədar, inkişaf etməkdə olan ölkələrin tələbatına xüsusi diqqət yetirilməlidir.

Azərbaycanda uşaqların təhsilə cəlb olunması ciddi yerinə yetirilən siyasətlərdəndir. Müstəqillik əldə olunduqdan sonra sonra atılan ən başlıca addımlardan biri kimi beynəlxalq konvensiyaları və onların protokollarının qəbul edilməsini göstərmək olar. Heydər Əliyev tərəfindən başladılan bu siyasət bugünümüzdə də uğurla davam etdirilir. Müstəqil Azərbaycan Respublikası 1992-ci ildə BMT-nin “Uşaq hüquqları haqqında” konvensiyasına, 2002-ci ildə isə Konvensiyanın əlavə iki protokoluna qoşulmuşdur. 1998-ci ildə BMT-nin “Uşaq hüquqları haqqında” Konvensiyasının hüquqlarını özündə əks etdirən “Uşaq hüquqları haqqında” qanun qəbul edilmişdir.

Uşaqlar barəsində dövlət siyasəti hər bir uşağın zəruri maddi və məişət şəraitində böyüyüb tərbiyə olunmasının, mütərəqqi tələblər əsasında təhsil almasının, layiqli vətəndaş kimi formalaşmasının təmin edilməsinə yönəldilir. Azərbaycan Respublikasının Konstitusiyasına əsasən, uşaq hüquqlarının həyata keçirilməsinə dövlət nəzarət edir. Uşaqların təlim və tərbiyəsi valideynləri və təhsil müəssisələri vasitəsilə aparılır. Bu müddəadan da aydın görünür ki, uşaqların formalaşmasında valideynləri qədər təhsil müəssisələri də əsaslı rol oynayır. Uşağın cəmiyyətdəki yeri onun aldığı təlim və tərbiyədən birbaşa asılıdır. Uşaqlıq dövrü məhdud zaman kəsiyini əhatə etməsinə baxmayaraq bu dövrdə qazandığı mənəvi dəyərlər və biliklər onu sonrakı illərində şəxsiyyət kimi özünü göstərməsində köməklik edir. “Uşaq hüquqları haqqında” qanunun 22-ci maddəsinə əsasən, hər bir uşağın Azərbaycan Respublikasının təhsil qanunvericiliyinə uyğun olaraq təhsil almaq hüququ vardır. Dövlətin təhsil sistemi uşağın şəxsiyyətinin inkişafına, zəruri bilik və bacarıqları tam həcmdə əldə etməsinə şərait yaratmalıdır. Uşaqların icbari ümumi orta təhsildən yayındırılması qadağandır. Cinsiyyətindən asılı olmayaraq hər bir uşağın təhsilini uğurla davam etdirmək hüququ vardır. Bəzi hallarda və ya bəzi bölgələrdə qız uşaqlarının təhsildən yayındırılması hallarına rast gəlinir. Belə halların qarşısının alınması məqsədilə maarifləndirmə tədbirlərinin həyata keçirilməsi məqsədə müvafiq olardı. Çünki savadlı qadın - ana, müvəfəqqiyyətli karyera sahibi olmaları, ali təhsil müəssisələrini bitirmələri hər biri üçün cəmiyyətdəki rollarının müəyyənləşdirilməsində xüsusi yerə malikdir. Təsadüfi deyildir ki, bir gün Hacı Zeynalabdin Tağıyevdən niyə oğlanlar üçün deyil, məhz qızlar üçün məktəb açdırırsınız? Bunun hər hansı xüsusi səbəbi var? deyə soruşurlar. O, isə öz cavabı ilə hamını təəccübləndirir. Bir oğlana savad verməklə cəmiyyəyə savadlı bir şəxs qazandırırırsınız. Bir qıza təhsil verməklə isə həm təhsilli bir qadın, həm də təhsilli bir ailə qazanacaqsınız. Savadlı anaların isə gələcəkdə düzgün cəmiyyətin qurulmasında əhəmiyyəti böyükdür (2).

Azərbaycan Respublikasının ali qanunvericilik sənədi olan Konstitusiyada təhsil hüququ özünəməxsus yerə malikdir. Konstitusiyada əks olunan 42-ci maddəsinə əsasən, hər bir vətəndaşın təhsil almaq hüququ vardır. Dövlət pulsuz icbari ibtidai ümumi orta təhsil almaq hüququnu təmin edir. Maddi vəziyyətdən asılı olmayaraq istedadlı şəxslərin təhsili davam etdirməsinə dövlət zəmanət verir. Təhsil sisteminin və minimum təhsil standartlarının yüksəldilməsinə dövlət tərəfindən təminat verilir və dünyəvi təhsil standartları ilə uyğunlaşan tədris və metodiki vəsaitlərdən istifadənin genişləndirilməsi hər bir dövlətin başlıca prioriteti olmalıdır (3).

Təhsil sahəsində dövlət siyasətini və tənzimlənməsini, təhsil prosesinə ümumi metodik rəhbərliyi Azərbaycan Respublikasının Təhsil Nazirliyi həyata keçirir.

Təhsil hüququnun müxtəlif formaları mövcuddur və forma şəxslərin fiziki və əqli imkanlarını nəzərə alınmaqla müəyyənləşdirilir. Bu formadan biri xüsusi təhsildir ki, xüsusi şərait yaratmaqla sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərin məktəbəqədər, ümumi və peşə təhsili alması anlaşılır. Təhsil sisteminin bütün səviyyələrində, eləcə də erkən yaşlardan başlayaraq bütün uşaqlarda əlilliyi olan şəxslərə hörmət edilməsi istiqamətində tərbiyə edilməsi gərəklidir (4).

Sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərin təhsili (xüsusi təhsil) haqqında Azərbaycan Respublikası Qanunu Heydər Əliyev tərəfindən 5 iyun 2001-ci ildə qəbul olunmuşdur. Qanunun inkişaf etdirilməsi və müasir tələbləri cavablandırması məqsədilə ilə müxtəlif illərdə əlavələr və dəyişikliklər edilmişdir.

Sağlamlıq imkanları məhdud şəxslər dedikdə, xüsusi şərait yaradılmadan təhsil almasında çətinliklər yaranan fiziki çatışmazlığı, əqli və (və ya) psixi ləngimələri olan şəxslər başa düşülür.

Sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərin valideynləri və ya digər qanuni nümayəndələri onların ümumi təyinatlı təhsil müəssisələrində təhsil almaları üçün qanunvericiliklə müəyyən olunmuş qaydada müvafiq icra hakimiyyəti orqanlarına və təhsil müəssisələrinə müraciət etməyə borcludurlar. Xüsusi təhsilin məqsədi sağlamlıq imkanları məhdud şəxsləri zəruri bilik, bacarıq və vərdislər aşımaqla onların cəmiyyətə uyğunlaşmasını, o cümlədən özünəxidmət verdiyinin yaradılmasını, əmək fəaliyyətinə və ailə həyatına hazırlanmasını təmin etməkdən ibarətdir (5).

Azərbaycan Respublikası Birləşmiş Millətlər Təşkilatının Baş Məclisi tərəfindən 2006-cı il dekabrın 13-də qəbul edilmiş «Əlilliyi olan şəxslərin hüquqları haqqında» Konvensiyaya qoşulan

dövlətlərdən biridir. Bu haqda İlham Əliyevin rəhbərliyi ilə 2 oktyabr 2008-ci il tarixində Qanun imzalanmışdır və imzalandığı gündən qüvvəyə minmişdir. Əlilliyi olan uşaqların hüquqi müdafiəsi Konvensiyada xüsusi formada vurğulanmışdır. İştirakçı dövlətlər əlilliyi olan uşaqların digər uşaqlarla bərabər səviyyədə bütün insan hüquqlarını və əsas azadlıqlarını tam həyata keçirməsini təmin etmək üçün bütün zəruri tədbirləri görürlər. Konvensiyanın 24 -cü maddəsi təhsil hüququ məsələsinə toxunmuşdur. İştirakçı dövlətlər əlilliyi olan şəxslərin təhsil almaq hüququnu tanıyırlar. Bu hüququn ayrı-seçkiliyə yol vermədən və imkanların bərabərliyi əsasında həyata keçirilməsi üçün iştirakçı dövlətlər bütün səviyyələrdə əlilliyi olan şəxsin bütün həyatı boyu inklüziv təhsili və təlimi təmin edir və bu zaman aşağıdakılara çalışırlar:

a. insan potensialının, eləcə də ləyaqət və özünə hörmət hisslərinin tam inkişafına, insan hüquqlarına, əsas azadlıqlarına və insan müxtəlifliyinə hörmətin gücləndirilməsinə;

b. əlilliyi olan şəxslərin şəxsiyyətinin, fərdi istedad və yaradıcılığının, habelə onların əqli və fiziki qabiliyyətlərinin tam həcmdə inkişafına;

c. əlilliyi olan şəxslərə azad cəmiyyətin həyatında səmərəli iştirak etmək imkanlarının verilməsinə.

İştirakçı dövlətlər bu hüququn həyata keçirilməsi zamanı aşağıdakıları təmin etməli olduğu bir sıra vəzifələr vardır ki, konvensiyanın müdəalarında öz əksini tapmışdır. Məsələn, əlilliyi olan şəxslər, əlillik səbəbinə görə təhsildən, əlil uşaqlar isə pulsuz ibtidai və orta təhsildən kənarlaşdırılmasınlar, əlilliyi olan şəxslər öz yaşayış yerlərində digərləri ilə bərabər səviyyədə inklüziv, keyfiyyətli və pulsuz ibtidai və orta təhsil almaq imkanlarına malik olsunlar, fərdi tələbatı nəzərə alan vasitələrlə təchiz olunsunlar, əlilliyi olan şəxslər təhsil sistemində effektiv tədrisi yüngülləşdirmək üçün tələb olunan yardımı alsınlar, tam inklüzivliyi təmin etmək məqsədilə akademik və sosial inkişafı maksimum dərəcədə artıran mühitdə səmərəli fərdi dəstək tədbirlərini təmin etsinlər. Dövlətlər tərəfindən əlilliyi olan şəxslərin təhsil prosesində və gələcəkdə cəmiyyətin həyatında tam və bərabər iştirak etmələrini asanlaşdırır. Üzv dövlətlər bu öhdəliklərinin yerinə yetirilməsi istiqamətində addımlar atırlar və çalışırlar ki, milli qanunvericiliklərini də beynəlxalq hüquq normalarına uyğun formalaşdırsınlar. cəmiyyətin sosial, iqtisadi, mədəni həyatında fəal iştirak etmək hər bir şəxsin təbii hüququdur. Hətta fiziki imkanları məhdud şəxslərin cəmiyyətə inteqrasiya olunması üçün dövlətlər tərəfindən güzəştlər də olunmalıdır. Güzəştlərin həyata keçirilməsi diskriminasiya kimi anlaşılmamalıdır. Gərəkli hallarda evdən təhsil formasında həmin şəxslərin təhsilə cəlb olunmasına nail olunmalıdır.

“Əlilliyi olan şəxslərin hüquqları haqqında” beynəlxalq konvensiyanın tələblərinə əsasən, iştirakçı dövlətlər Brayl əlifbasının, alternativ şriftlərin, o cümlədən də ünsiyyətin alternativ metodlarının, üsullarının və formatlarının, eləcə də səmtləşmə və mobillik vərdişlərinin mənimsənilməsinə şərait yaratmaqla yanaşı, həmyaşlıqlar tərəfindən dəstəklənməsi üçün şərait yaratmalı və işarət dilinin mənimsənilməsinə və eşitmə qabiliyyəti tam məhdud şəxslərin dil xüsusiyyətlərinin həvəsləndirilməsinə yön verməlidirlər. Həmçinin görmə, eşitmə və eşitmə-görmə qabiliyyətləri tam məhdud şəxslərin, xüsusilə 18 yaşınadək əlilliyi müəyyən edilmiş şəxslərin təhsilinin onlar üçün ən uyğun dil, metod və ünsiyyət üsulları ilə akademik və sosial inkişafı maksimum dərəcədə artıran mühitdə həyata keçirilməsini təmin etməlidirlər (6).

Dünyada rəsmi statistika olmasa da, 10 milyon tam görmə qabiliyyətini itirmiş şəxs və 130 milyona yaxın şəxslərin isə görmə qabiliyyətləri zəifdir. Həmin şəxslərin cəmiyyətə qazandırılması və dünyagörüşlərinin zənginləşdirilməsi məqsədilə konvensiyaya üzv dövlətlər öz öhdəliklərini yerinə yetirməlidirlər. BMT tərəfindən hər il 4 yanvar tarixi Brayl əlifbası günü kimi qeyd olunur. Brayl əlifbası qabarıq nöqtələrdən ibarət olan əlifbadır, hansı ki görmə qabiliyyəti olmayan və ya zəif olan şəxslər bu əlifbanın köməyi ilə toxunaraq informasiyalarla tanış ola və ya yaza bilirlər. Əlifbanın uşaqlara mənimsədilməsi vacib məsələlərdəndir. Təhsil hüququn iştirakçı dövlətlər tərəfindən həyata keçirilməsini təmin etmək üçün müəllimlərin, eləcə də Brayl əlifbasını, işarət dilini bilən əlilliyi olan müəllimlərin bu işə cəlb olunması və tədrisin bütün səviyyələrində çalışan mütəxəssislərin və xidmət heyətinin təhsili üçün lazımi tədbirlər görülməlidir. Bu cür təlim, əlilliyi olan şəxslərə dəstək göstərilməsi istiqamətində əlilliklə bağlı

məlumatlılığı və ünsiyyətin müvafiq gücləndirici və alternativ metod, ünsiyyət üsulları və formatlarından, tədris metodikası və materiallardan istifadəni əhatə edir. İştirakçı dövlətlər əlilliyi olan şəxslərin ümumi ali təhsilə, peşəkar tədris prosesinə, böyüklər üçün təhsilə və bütün həyatı boyu tədrisə heç bir ayrı-seçkilik olmadan digər şəxslərlə bərabər səviyyədə cəlb olunmasını öhdələrinə götürürlər.

Azərbaycan Respublikasında təhsil dünyəvi və fasiləsiz xarakter daşımaqla, vətəndaşın, cəmiyyətin və dövlətin maraqlarını əks etdirən strateji əhəmiyyətli prioritet fəaliyyət sahəsidir. Təhsil həyata təsir edir və onu dəyişdirib, inkişaf etdirir. Azərbaycan Respublikasının təhsil sistemi dünyəvi xarakter daşıyır. Məhz bu amilə söykənərək dünyada təhsilə qlobal liderlik edən və dünya qiyasında təhsil sistemlərinin gücləndirilməsi üçün müasir qlobal çağırışlara cavab verən YUNESKO ilə aparılan danışıqlar bu prosesin əyani sübutudur. YUNESKO dövlət daxilində və dövlət xaricində təhsil müəssisələri üçün minimum təhsil standartların müəyyənləşdirilməsində başlıca yerə sahibdir (7).

Davamlı inkişaf və davamlı təhsil üçün başlıca investisiya insan amilidir. Qlobal ekoloji böhranın səbəblərini dərk etmək, antropogen ekoloji fəlakətin qarşısını almaq üçün müvafiq təhlillər aparmağa, problemin köklərini tapmağa malik təhsil və elm sahəsində intellektual və savadlı gənclərin yetişdirilməsi ilə təmin etmək mümkündür. BMT-nin "2030 Gündəliyinin" əsas 17 məqsədləri siyahısında 4-cü olan təhsil hüququ da önəmsəlməli və davamlı dünya, davamlı inkişaf üçün göz önündə saxlanılmalıdır (8). Ölkə prezidenti İlham Əliyevin "Təhsil Azərbaycanın davamlı inkişaf strategiyasının ən öncül istiqamətlərindən biridir və biz maddi dəyərlərimizi, iqtisadi potensialımızı insan kapitalına çevirməliyik. Çünki insanın savadı, biliyi onun gələcək həyatını müəyyən edir, ölkənin hərtərəfli inkişafına xidmət edir".

Unutmaq olmaz ki, gələcək uşaqlarıdır. Hazırda bütün sahələr üzrə eləcə də xüsusilə təhsil sahəsində atacağımız hər bir addım illər sonrakı yaşam tərzimizə və həyat keyfiyyətimizə təsir edəcək və onu formalaşdıracaq.

Nəticə

Fərdlərin gücləndirilməsi, savadsızlığın aradan qaldırılması, insan kapitalına yatırımlar edilməsi, gələcək nəsillərin maarifləndirilməsi uşaq hüquqlarının məhənk daşını təşkil edir. Unutmaq olmaz ki, hər bir şəxs yaşından və fiziki fəaliyyət qabiliyyətindən asılı olmayaraq öz hüquqlarını realizə etməkdə sərbəst olmalı və bu kimi hüquqlarının dövlət tərəfindən dəstəkləndiyindən şübhə duymamalıdır.

Ədəbiyyat

1. Azərbaycan Respublikasının Konstitusiyası. <https://www.e-qanun.az/framework/897>
2. Uşaq hüquqları haqqında Konvensiya. <https://www.coe.int/az/web/compass/convention-on-the-rights-of-the-child>
3. Əlilliyi olan şəxslərin hüquqları haqqında Konvensiya <https://e-qanun.az/framework/15641>
4. Sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərin təhsili (xüsusi təhsili) haqqında Azərbaycan Respublikasının Qanunu <https://e-qanun.az/framework/4353>
5. Təhsil və YUNESKO <https://www.unesco.org/en/education>
6. Birləşmiş Millətlər Təşkilatının Davamlı inkişaf məqsədləri (2030 gündəliyi). <https://sdgs.un.org/goals>
7. Birləşmiş Millətlər Təşkilatının Nizamnaməsi. <https://treaties.un.org/doc/publication/ctc/uncharter.pdf>
8. Təhsil haqqında Azərbaycan Respublikasının Qanunu <https://e-qanun.az/framework/18343>

Göndərilib: 02.05.2023

Qəbul edilib: 20.06.2023

DOI: <https://doi.org/10.36719/2706-6185/25/35-40>

Zeynəb Ələkbərova
Gəncə Dövlət Universiteti
zeyneb.alekberova02@gmail.com
Orcid id: 0000-0001-7399-569

İBTİDAI SINIFLƏRDƏ HƏYAT BİLGİSİ FƏNNİNİN TƏDRİSİ ÜZRƏ TƏBİƏTLƏ ƏLAQƏLİ MÖVZULARDA PRAKTİKİ İŞİN SƏMƏRƏLİ TƏŞKİLİ

Xülasə

Bu məqalədə ibtidai sinif şagirdlərinin dünyanı və təbiəti dərk etmələrində, elmi dünyagörüşünün formalaşmasında, tədqiqat bacarıqlarının inkişafında həyat bilgisi dərslərinin əhəmiyyətindən bəhs edilir. Şagirdlərə təbiətlə əlaqəli mövzuların aşılmasında praktik işin, təcrübənin vacibliyi vurğulanır. Təcrübə dünya ilə tanışlıq dərslərində öyrənmə fəaliyyətini aktivləşdirmək üçün proqramlaşdırılmış tədris metodlarından istifadənin üstünlüklərini göstərir. Bu metodların üstünlüyü ondan ibarətdir ki, dərs zamanı şagirdlərin özləri tədris materialının mənimsənilməsini yoxlaya bilirlər.

Açar sözlər: *ibtidai sinif şagirdləri, həyat bilgisi fənni, təcrübə, eksperiment, tədris metodları, təbiət, bitkilər*

Zeynəb Alakbarova
Ganja State University
zeyneb.alekberova02@gmail.com
Orcid id: 0000-0001-7399-569

Effective organization of practical work on topics related to nature in the teaching of the knowledge in life at primary classes

Abstract

This article deals with the importance of science lessons in primary school students' understanding of the world and nature, in the formation of a scientific outlook, and in the development of research skills. The importance of practical work, hands-on activities and experiments is emphasized in instilling subjects related to nature to students. Experiments show the advantages of using programmed teaching methods to activate learning activities in world familiarization classes. The advantage of these methods is that during the lesson, the students themselves can check the mastery of the educational material.

Keywords: *primary school students, Science subject, experience, experiment, teaching methods, nature, plants*

Giriş

Ölkəmizdə təhsil sistemində aparılan islahatların əsas məqsədi tələbə və gənclərin bilik səviyyəsinin yüksəldilməsi, dünyagörüşünün genişləndirilməsi, onların dünya miqyasında öz həmyaşıdlarından heç də az olmayan bacarıqlı, istedadlı kadrlara çevrilməsi, vətənpərvərlik və azərbaycançılıq ideyalarına sadıq olan, müstəqil və yaradıcı düşünən vətəndaş və şəxsiyyət yetişdirməkdir. Azərbaycan Respublikasının “Təhsil haqqında” Qanununda ümumi təhsilin tərkib hissəsi sayılan ibtidai təhsilə xüsusi diqqət yetirilir. Müəyyən edilir ki, “Azərbaycan Respublikasında ümumi təhsil ibtidai təhsil, ümumi orta təhsil və tam orta təhsildən ibarətdir”. Eyni zamanda göstərilir ki “İbtidai təhsilin məqsədi təhsilalanlara oxumaq, yazmaq və hesablama bacarıqları aşılamaq, onlarda insan, cəmiyyət və təbiət haqqında ilkin həyati biliklər, məntiqi təfəkkür elementləri, estetik, bədii zövq və digər xüsusiyyətlər formalaşdırmaqdan ibarətdir” (“Təhsil haqqında” Azərbaycan Respublikasının Qanunu, 2009). Buna uyğun olaraq deyə bilərik ki,

ibtidai təhsildə təşkil olunan hər bir dərslərin səmərəli təşkili interaktiv metodların, müasir təhsil texnologiyalarının, informasiya-kommunikasiya texnologiyalarının dərs prosesinə tətbiqi bu gün hər bir pedaqoqun əsas vəzifəsidir.

Azərbaycanın təhsil sistemində baş verən mühüm dəyişikliklərdən biri kimi ibtidai sinif şagirdlərinə (1-4-cü sinif) həyat bilgisi fənninin tədrisini göstərə bilərik. Bu fənn şagirdlərin həyatı əhəmiyyət kəsb edən bilik, bacarıq və vərdişlər qazanması üçün onları ən zəruri praktik işlərin həyata keçirilməsinə istiqamətləndirir, milli və bəşəri dəyərlərə yiyələnmələrinə, şəxsiyyət kimi formalaşmalarına kömək edir. Fənnin şagirdlərdə ünsiyyət qurma və birlikdə çalışma kimi mənəvi dəyərlərin formalaşdırılmasında, onlarda mühakimə yürütmək, öz nöqtəyi-nəzərlərini sərbəst ifadə etmək, onları arqumentləşdirmək, öz hüquqlarını qorumaq və başqalarının hüquqlarını müdafiə etmək vərdişlərinin yaranmasında mühüm rol var (Azərbaycan Respublikasının ümumtəhsil məktəbləri üçün həyat bilgisi fənni üzrə Təhsil Proqramı, 2013).

Həyat bilgisi fənninin üstünlükləri və əhəmiyyəti ondan ibarətdir ki, bu elm vasitəsilə şagird dünyanın ayrılmaz, bütövlüyünü dərk edir, elmi dünyagörüşünü və tədqiqat bacarıqlarını inkişaf etdirir. Təbiət elmləri insanı, onun sağlamlığını, eləcə də bütün ətraf mühiti təşkil edən maddələri öyrənən elmlərdir: torpaq, atmosfer, ümumiyyətlə yer, kosmos, təbiət, bütün canlı və cansız cismlər və onların dəyişməsi.

İbtidai siniflərdə həyat bilgisi dərslərinin təşkilində uşaqların ətraf aləmi mütəmadi öyrənmələrinə əsaslanaraq, kiçik yaşlı şagirdlərdə təbiət, onların yeri və bütün ölkələrin təbii sərvətləri haqqında bütöv təsəvvür formalaşdırmaq lazımdır. Şagirdlər insanların öz əmək fəaliyyətlərində ölkəmizin təbii sərvətlərindən necə istifadə etdikləri ilə tanış olmalıdırlar. Uşaqlara insan əməyinin təbiətlə sıx bağlı olduğunu göstərmək çox vacibdir. Bu tələblərə uyğun olaraq kiçik yaşda olan şagirdlər:

- bir-biri ilə əlaqəsi olan canlı və cansız təbiət haqqında dəqiq biliklər vermək;
- insan orqanizmi haqqında məlumat vermək və onun sağlamlığının qayğısına qalmaq;
- onları təbiətdə müşahidələr aparmaq bilik və bacarıqları ilə silahlandırmaq;
- təbiətdən səmərəli istifadəyə və onun sərvətlərinin artırılmasına yönəlmiş insanın əmək fəaliyyətini tanımaq;
- təbiətə məhəbbət və onu qorumaq istəyini tərbiyə etmək lazımdır (Adams, 2009: 112).

Müasir dünyada praktiki təcrübənin əhəmiyyətini qiymətləndirməmək olmaz. Bu, nəzəri biliklərin yalnız bir komponent olduğu təbiət elmləri sahəsində xüsusilə doğrudur. Elmi biliklərin praktik situasiyalarda tətbiqi həqiqətən ibtidai sinif şagirdlərinə uğur üçün zəruri olan peşəkar keyfiyyətləri inkişaf etdirməyə imkan verir.

Uzun illərdir ki, həyat bilgisi fənnində təbiət haqqında biliklər müxtəlif praktik fəaliyyətlər vasitəsilə əldə edilir. Bu fəaliyyətlər şagirdlərə qiymətli təcrübə və praktiki biliklər əldə etməyə imkan verdi ki, bu da onların ətraf mühiti dərk etmələrində mühüm rol oynadı və oynamaqda davam edir.

Bildiyiniz kimi, həyat bilgisi təbiətin müxtəlif xüsusiyyətlərini öyrənən və elmi təcrübəyə əsaslanan geniş bir sahədir, onun əsasını təcrübə təşkil edir. İnsanların təbiət qanunlarını dərk etmələrinə əsaslanan əməli hərəkətləri elmdə biliklərin mənimsənilməsi və tərəqqi prosesini müəyyən edir. Təcrübə həqiqətin meyarıdır, çünki biliyə olan zərurət əməli təcrübədən yaranır və onların düzgünlüyü təcrübə ilə təsdiqlənir və yoxlanılır.

Kiçikyaşlı şagirdlərin inkişafında praktik təcrübənin əhəmiyyətini xüsusilə vurğulanmalıdır. Məhz bu praktik təcrübə vasitəsilə şagirdlər əldə etdikləri nəzəri bilikləri həqiqətən dərk edə və tətbiq edə bilərlər. Həyat bilgisi fənninin tədrisində təcrübə vacibdir, çünki yalnız elmi biliklərin tətbiqi ilə biz irəliyə doğru gedə və ətrafımızdakı dünya haqqında anlayışımızı genişləndirə bilərik.

Təcrübə həqiqətin meyarıdır. Biliyə olan ehtiyac təcrübədə yaranır və onların düzgünlüyü təcrübə vasitəsilə yoxlanılır və təsdiqlənir. Bilik insanların beynində öz-özünə yaranmır, müəyyən əmək fəaliyyətlərində formalaşır. Təcrübə insanın təbiətlə münasibətlərində əsas amildir ki, bu da öz

növbəsində insan münasibətləri və ictimai istehsal sistemində mühüm rol oynayır. Təcrübənin əsas növləri maddi istehsal və elmi təcrübədir. Elmi-təbii təcrübə aşağıdakı vəzifələri yerinə yetirir:

- Praktika idrak prosesində inkişaf edən amildir, nəzəri bilikləri ümumiləşdirir və onların həyat proseslərindən ayrılmasına imkan vermir.

- Təcrübə biliyin bir sistemi, tətbiqi və məqsədidir.

- Təcrübə bilik prosesinin reallığını nümayiş etdirən meyardır (Kharatova, Ismailov, 2022: 713-718).

Təcrübə elmi istehsalın əsas amilidir, nəzəriyyənin yaranmasına, elmi formalaşmasına və inkişafına səbəb olur. Biliyin dəqiqliyi konkret obyekt haqqında məlumatın doğruluğu ilə təsdiqlənir. Ancaq müxtəlif vəziyyətlər fərqli reallıqlara səbəb ola bilər. Məsələn, normal şəraitdə və təzyiqdə su 100°C-də qaynayır. Amma təzyiq dəyişərsə və ya ağır su istifadə edilərsə, beton olur. Bu sistemdəki reallıq müxtəlif şərtlər altında tamamilə dəyişə bilər. İdeyanın praktikada təsdiqi həqiqətin əsas amilidir (Cabbarli, Soltanova, 2022: 72).

Təcrübəli məşğələlərə ilkin siniflərdən başlamaq tövsiyə olunur. Şagirdlərin təfəkkürünü inkişaf etdirməyə, nitq, nümayiş etdirmə və əməli iş arasında mürəkkəb əlaqəni nümayiş etdirməyə yönəlmiş praktiki metodlar müəllim tərəfindən təşkil edilir və istiqamətləndirilir (Azərbaycan Respublikasının ümumtəhsil məktəbləri üçün həyat bilgisi fənni üzrə Təhsil Proqramı, 2013). Praktiki metodlardan istifadə şagirdlərin reseptor və effektorlarının intensiv fəaliyyəti ilə bağlıdır. Praktiki metodlar öyrənilən materialın dərinə dərk edilməsinə, bacarıqların inkişafına və sərişələrin mənimsənilməsinə imkan verir.

Şagirdlərin fəaliyyəti praktiki metodların tətbiqi üçün bilik mənbəyidir. Belə üsullara şifahi və yazılı tapşırıqlar, laboratoriya işləri, sinifdən kənarında, məktəb meydançasında, təbiətin guşəsində keçirilən məşğələlər daxildir.

Praktiki metodların növlərinə paylanmış didaktik materialdan müxtəlif əşyalar hazırlamaq, rəsm çəkmək, təbii obyektlərin tanınması və müəyyənləşdirilməsi üzrə işlər, hadisələrin müşahidəsi və qeydi, həmçinin təcrübələr (eksperimental məsələlərin həlli) daxildir. Şagirdlər praktiki işə başlamazdan əvvəl suala, problemə və suala nəticələri ilə birlikdə cavab verməlidirlər. Həyat bilgisi dərsləri ümumi bitkiləri və ya onların hissələrini ayırd etmək və tanımaq xüsusiyyətlərini öyrədən, tanınma və identifikasiyanın praktiki metodunun bir növüdür. Müqayisə zamanı diferensiallaşmaya keçid şagirdin identifikasiya qabiliyyətini inkişaf etdirir.

Fərqləndirmə və identifikasiya işləri təkcə dərslərdə aparılmır. Müəllim həmçinin təbiətə ekskursiyalar zamanı bitkiləri tapıb toplamaqda, nümunələr toplamaqda, onların yaşını, vegetativ üsullarını, torpaq kəsimlərini, uyğunlaşmalarını, dəyişkənliyini öyrənməyə kömək edir. Tədris metodları tələbələrin öyrənmə qabiliyyətinə əsaslanaraq seçilməlidir. Şagirdlər ev tapşırığı kimi bitkilərin formasını və onların hissələrini öyrənmək üzrə işləri yerinə yetirirlər. Bitkilərin yaşını yalnız illik halqalarla deyil, həm də illik budaqlarla müəyyən etmək mümkündür. Bitkinin yazdan payıza qədər böyümə dövrü, qışda isə yuxusuzluq dövrü var (Cabbarli, Mahmudova, Əzizova, 2022: 107).

Birinci sinifdən başlayaraq şagirdlər "Həyat bilgisi" dərsliyinin köməyi ilə birbaşa müşahidə ilə məşğul olurlar. Şagirdlərin təfəkkür fəaliyyətlərini təşkil etmək üçün dərslərdən əlavə müxtəlif avadanlıqlardan, ilk növbədə təbii və ya real obyektlər kimi əyani vəsaitlərdən istifadə olunur. Məsələn, canlı təbiəti öyrənmək üçün öz ərazilərindəki ağaclara xas olan qapalı bitkilər, budaqlar, yarpaqlar, çiçəklər, meyvələr və toxumlar sinif otağına gətirilir. Bu təbii obyektlər uşaqlara öyrəndikləri fənləri daha dərinə dərk etməyə imkan verir. Həyat bilgisi dərslərində təbiətdə yetişdirilən, həmçinin herbari və ekskursiyalardan gətirilən bitkilərdən istifadə olunur. Təbii obyektlər heyvanları öyrənmək üçün də istifadə edilə bilər. Sinifdə uşaqlara bir çox heyvanlar göstərilə bilsə də, ekskursiyalara üstünlük verilir, çünki şagirdlər təkcə xarici görünüşü ilə deyil, həm də davranışları ilə tanış olmaq imkanı əldə edə bilərlər. Canlı heyvanlar olmadıqda, onların kuklları və ya onların fotosəkilləri istifadə edilə bilər (Cabbarli, Soltanova, 2022: 72).

Cansız təbiətin tədqiqində müxtəlif rəngli qranit, kvars, gil, qum kimi təbii yayılma materialı, dəmir, çuqun, polad, alüminium, torpaq nümunələri və s. istifadə edilə bilər. Şagirdlərin bilavasitə

qavraması mümkün olmayan təbiət obyektləri və hadisələri haqqında aydın və düzgün təsəvvür yaratmaq üçün əyani vəsaitlərdən istifadə olunur. Yerli tarixə aid divar şəkilləri təbiət elmində də istifadə edilə bilər. Onlar yerli tarix təbiət obyektləri haqqında təsəvvür və konsepsiyaların formalaşmasına kömək edir. Dərslərdə çap olunmuş şəkillər, onları təmsil edən mətnlər, suallar, şagirdlər üçün tapşırıqlar olan “Müşahidə gündəlikləri”ndən istifadə etmək lazımdır (Cabbarli, Abbasova, Məmmədova, 2022: 80).

Elmi materialların praktiki şəkildə mənimsənilməsində xəritə və diaqramların çəkilməsi mühüm rol oynayır. Onlardan istifadə etmək üçün (üfünün tərəflərinin müəyyən edilməsi) ilk addım məktəb həyatında obyektlərin yerləşdiyi yerin sadə şəklini çəkməkdir. Şagirdlərin kartoqrafik təsvirləri mənimsəmələrini yoxlamaq üçün xəritə sxemlərindən istifadə etmək olar.

Şagirdlərin praktiki biliklərini yoxlamaq üçün 4-cü sinifdə aşağıdakı problemli sualları vermək olar: "Sən yayın istisində səhrada dayanırsan. Müşahidə ilə bağlı praktiki biliklərinə əsasən durduğun yerdən orientir götür və cənub istiqamətini müəyyənləşdirin". Təbiətin praktiki müşahidəsi nəticəsində aşağıdakı amillərə əsaslanaraq cənubu müəyyən etmək mümkündür: 1) sürünənlər həmişə yuvalarının girişinə cənuba baxırlar; 2) quşlar yuvalarını həmişə cənub istiqamətində yerləşdirirlər; 3) bitkilərin budaqları həmişə cənuba doğru əyilir; 4) bitki gövdəsinin cənub tərəfi həmişə məhsuldardır; 5) qumbaranın bir ucu şimalda, digər ucu isə cənubda yerləşir (Mehdiyeva, 2022: 107).

Müəllim şagirdlərə müxtəlif əşyalar, şəkillər, fotoşəkillər və kibrit qutuları, kublar, stəkanlar verir və onlardan oxşar və fərqli cəhətləri tapmağı tapşırır. Sonra şagirdlərin dəftər vərəqinə qoyduğu həndəsi fiqurları paylayır və karandaşla dövrə vururlar. Tapşırığı yerinə yetirdikdən sonra onlar şagirdləri belə bir nəticəyə gətirirlər ki, obyektin yuxarıdan görünüşü plan adlanır. Şagirdlər əşyaların ölçüsündə çətinlik çəkirlərsə, təsvir olunan obyektə şərti olaraq ölçüsündə kiçiltmək olar (məsələn, 10, 20 dəfə).

Proqramlaşdırılmış tədrisdə tədris materialından istifadədə şagirdlərin fəallığı və müstəqilliyi artır, tədris prosesini fərdiləşdirmək imkanı yaranır. Texniki vasitələrlə tədrisdən geniş istifadə olunur, tədris və şagird əməyinin rəşional təşkilinə nail olunur. Nəzarət işlərinin proqramlaşdırılması prinsipi şagirdlərin şifahi cavablarını şərti işarə və sətirlərlə yazmaqdan ibarətdir. Onların üstünlüyü ondan ibarətdir ki, qısa müddət ərzində hər bir tələbənin mənimsəmə səviyyəsini müəyyən edə bilirlər.

Təcrübə dünya ilə tanışlıq dərslərində öyrənmə fəaliyyətini aktivləşdirmək üçün proqramlaşdırılmış tədris metodlarından istifadənin üstünlüklərini göstərir. Bu metodların üstünlüyü ondan ibarətdir ki, dərş zamanı şagirdlərin özləri tədris materialının mənimsənilməsini yoxlaya bilirlər. 2-ci sinifdə proqramlaşdırılmış tədrisdə paylama tapşırıqlarından, nömrələrdən, paylama testlərindən, qrafik tapşırıqlardan istifadə etmək mümkündür (Cabbarli, Abbasova, Məmmədova, 2022: 80).

Qrafik tapşırıqları yerinə yetirərkən şagirdlərə izah etmək lazımdır ki, “-” səhv cavab, “1” isə düzgün cavabdır. Müəllimin qrafik metodda cavabları tez müəyyən etmək üçün uyğunlaşdırılmış aləti olmalıdır. Məsələn: 21 mart - Novruz bayramı. 15 sentyabr - "Bilik günü". 18 oktyabr - Müstəqilliyin bərpası günü, 8 noyabr Zəfər günü.

“Sözü tap” oyunundan dərşin bütün hissələrində istifadə etmək olar. Müəllim quşlar, heyvanlar, meyvələr, tərəvəzlər haqqında bir söz deyir və şagirdlər davam edir. Şagird müəllimin başladığı sözlə bitən hərflə başlayan sözü deməlidir. Məsələn: tülkü-ilan-cırcırəma-it-kirpi-dələ-panda-qarğa və s.

“Klaster” üsulu şagirdin verilən mövzu ətrafında sərbəst düşünməsinə, fikirlərini sərbəst ifadə etməsinə şərait yaradır. Bu üsulda şagird düşüncələrini deyir və yazır. Yazılı rəylər düzgün və ya yanlış olmasından asılı olmayaraq müzakirə olunmayacaq və göstərilən vaxta qədər davam edəcək. Bu, sinfin hər bir şagirdinin irəli sürdüyü ideyaların uzlaşdırılmasına, onlar arasında əlaqələrin möhkəmlənməsinə imkan yaradır. Yeni mövzuya başlamazdan əvvəl şagirdin dərşə marağının artırılması, bu mövzu üzrə əvvəllər əldə edilmiş biliklərin müəyyənləşdirilməsi, öyrənilən mövzunun möhkəmləndirilməsi məqsədilə “Klastyer” üsulu aparılır. Məsələn, “Ölkəmizdəki evlər və vəhşi heyvanlar” mövzusu.

“Mozaika” üsulu kiçik parçalardan bütöv bir görünüş yaradır. Quşların, heyvanların, ağacların, meyvələrin şəkilləri parçalara bölünür və hər qrupa ayrıca paylanır. Qrupların iştirakçıları parçaları bir bütöv kimi göstərirələr. Qrup rəhbərləri bütöv halına gələn heyvan, meyvə və ya ağac haqqında danışırlar.

Mətnin təqdimatı prosesində “Oxumağı dayandır” üsulundan istifadə olunur. Müəllim bir neçə dəfə dayanır və şagirdlərə suallar verir. Suallar mətnlə əlaqəli olmalıdır. Yaxud mətni oxuma prosesində şagird dayandırılır və nə haqqında oxuduqları soruşulur. Bu üsul vasitəsilə şagirdlərin diqqəti cəmlənir, müstəqil düşünmə bacarıqları formalaşır.

Şeirlər, tapmacalar, atalar sözləri verilən dərslərdə “Zəncirvari” üsulundan istifadə etmək məqsəduyğundur. Şagirdlər ardıcılıqla verilmiş şeir və ya tapmacanın sətirini deyirlər. Bu üsuldan istifadə edildikdə şagird utanmamaq üçün verilmiş şeiri, atalar sözünü, tapmacanı əzbərləməyə məcbur edilir.

Hər qrupa şəkilləri paylamaq üçün “Şəkil Rebusu” oyunundan istifadə etmək olar. Heyvan və ya quşun adı verilmiş şəkillərin adının ilk hərflərindən gəlməlidir. Məsələn, it, leylək, bayquş, cırcırma - çörək, nar, turp, çini çiçəyi, arpa - ardıc.

“Kim daha tez edəcək” oyununda şagirdlər üç qrupa bölünür. Hər qrupa 5 heyvan və ya quş şəklində baş aşağı verilir. Tələbələr ayrılmış vaxt ərzində (1-2 dəqiqə) heyvanları və ya quşları vəhşi və ya ev heyvanlarından ibarət qruplara bölürlər. Tapmacanı səhsiz tamamlayan ilk qrup qalibdir.

“Qrupunu tap” oyununda şagirdlərə rəngli qatlanmış kağızlar paylanır. Onların üzərində heyvanların və quşların adları yazılacaq. Müəllim şagirdlərə izah edir ki, kağızda verilmiş heyvan və ya quşla eyni səsi çıxararaq öz qruplarını tapacaqlar. Məsələn: Pişik (miyav-miyov), it (hav-hav), xoruz (qu-qu-qu-qu), inək (mo-mo). Qruplara bölündükdən sonra qrupa aid heyvanlar və ya quşlar haqqında bildiklərini söyləyirlər.

Uzunmüddətli müşahidə və təcrübələr üçün canlı təbiət guşəsi yaradılmalı, burada heyvan və bitkilər saxlanıla və lazım gəldikdə təbiət tədqiqatlarında istifadə oluna bilər. Guşə həm də şagirdlərin dərslərdən fəaliyyəti üçün maddi bazadır. Burada onlar ilin istənilən vaxtında işləyə bilərlər.

Ekskursiya canlı təbiət guşəsinin təşkilinin başlanğıcı ola bilər. Su hövzəsindəki həyat ilə şagirdlər akvariumlara, şüşə qablara, mollyuskalara, cırcıramalara, müxtəlif böcəklərə, həmçinin su bitkiləri yerləşdirilir. Meyvə, giləmeyvə və tərəvəz bitkiləri tez-tez bağlarda və bağlarda göbək və qurdlardan təsirlənir. Canlı təbiət küncü üçün ayrı bir otaq ayırmaq daha yaxşıdır. Əgər belə bir imkan yoxdursa, bitki və heyvanlar təbiət elmləri otağına və ya sinif otağına yerləşdirilir. Canlı təbiətin bir küncü üçün otağın işıqlı olması, pəncərənin qarşısındakı müxtəlif rəflərdə su heyvanları və bitkiləri olan akvariumlar yerləşdirmək rahat olacaq. Küncdə heyvanlar üçün ayrılmış yer onların təbiətdəki yaşayış şəraitinə uyğun olmalıdır. Balıqları müəyyən vaxtda bəsləmək lazımdır ki, onlar şərti refleks əmələ gətirsinlər. Uşaqlar suyun temperaturunu termometrlə ölçməyi və yoxlamağı öyrənməlidirlər.

Şagirdlər ibtidai sinifdən başlayaraq öz ölkəsini, xəritədə onun yerini öyrənir, təbiəti seyr edir, ekskursiyaya çıxırlar. İbtidai siniflərdə oxuduqları müddətdə zəngin konkret material toplayır və onu diyarşünaslıq guşəsində yerləşdirirlər. Zaman keçdikcə ibtidai siniflərin əvvəlki məzunlarının ən qiymətli materialları həyat bilgisi fənninin tədrisində sistemli şəkildə istifadə olunacaq tarix guşəsində toplanacaq. Tarix guşəsi fənn kabinetində və ya ayrıca sinifdə yaradıla bilər.

Nəticə

İbtidai sinif şagirdlərinin təbiət haqqında elmi bilikləri onların dünyagörüşlərinin formalaşmasında, təfəkkürünün inkişafında, təbiət qanunlarının əsaslandırılmasında həyat bilgisi fənninin və bu dərslərdə təşkil olunan praktiki məşğələlərin rolu böyükdür.

Ədəbiyyat

1. “Təhsil haqqında” Azərbaycan Respublikasının Qanunu. (2009). Bakı, 19 iyun. <https://e-qanun.az/framework/18343>
2. Adams, K. (2009). Behaviour for learning in the primary school, by Learning Matters LTD, 112 p.
3. Kharatova, S.K., Ismailov, T. (2022). Use of innovative technologies in the educational process. Science and Education, 3(3), p.713-718.
4. Cabbarli, N., Soltanova, G. (2022). Ümumtəhsil məktəblərinin 1-ci sinfi üçün Həyat Bilgisi fənni üzrə dərslik. Bakı, 72 s.

- https://www.e-derslik.edu.az/player/index3.php?book_id=493#books/493/units/unit-1/page3.xhtml
5. Azərbaycan Respublikasının ümumtəhsil məktəbləri üçün həyat bilgisi fənni üzrə Təhsil Proqramı (kurikulumu) (I-IX siniflər). (2013). Bakı.
https://www.arti.edu.az/nodupload/editor/files/18_%20H%C9%99yat%20bilgisi-kurikulum.pdf
 6. Cabbarlı, N., Mahmudova, K., Əzizova, F. (2022). Ümumi təhsil müəssisələrinin 3-cü sinifləri üçün Həyat Bilgisi fənni üzrə dərslik. Bakı, 104 s.
https://www.e-derslik.edu.az/player/index3.php?book_id=674#books/674/units/unit-1/page3.xhtml
 7. Cabbarlı, N., Abbasova, H., Məmmədova, S. (2022). Ümumi təhsil müəssisələrinin 2-ci sinifləri üçün Həyat Bilgisi fənni üzrə dərslik. Bakı, 80 s.
https://www.e-derslik.edu.az/player/index3.php?book_id=518#books/518/units/unit-1/page3.xhtml
 8. Mehdiyeva, G. (2022). Ümumi təhsil müəssisələrinin 4-cü sinifləri üçün Həyat Bilgisi fənni üzrə dərslik. Bakı, 107 s. <https://www.trims.edu.az/noduploads/book/quot-hayat-bilgisi-quot-fanni-uzra-4-cu-sinif-ucun-darslik-1565181300-141.pdf>

Göndərilib: 22.05.2023

Qəbul edilib: 18.07.2023

DOI: <https://doi.org/10.36719/2706-6185/25/41-43>

Gunay Aghayeva
National Aviation Academy
gaghayeva@naa.edu.az

INTEGRATION OF THE TEACHING OF GRAMMAR BY LANGUAGE ASPECTS

Abstract

Grammar is significant in learning other language skills, such as speaking and writing. Theories of teaching grammar in a foreign language are vital as they allow EFL teachers to build a frame for language learners. Grammar instruction is a bridge that links learners with other skills and if their grammar competence is vulnerable, the whole language production will be weak too. This study seeks to understand and review language theories that underlie daily grammar teaching. Many of EFL/ESL teachers teach grammar without a solid understanding of the language theories that inform their actual teaching practices and methodologies. This paper sheds light on the linguistics theories underlying grammar teaching methodologies in most English as foreign language classes and textbooks.

Keywords: *grammar, integration, language, skills, learning*

Günay Ağayeva
Milli Aviasiya Akademiyası
gaghayeva@naa.edu.az

Qrammatikanın öyrədilməsinin dilin aspektlərinin tədrisi ilə inteqrasiyası

Xülasə

Qrammatika danışmaq və yazı kimi digər dil bacarıqlarının öyrənilməsində əhəmiyyətlidir. Xarici dildə qrammatikanın tədrisi nəzəriyyələri çox vacibdir, çünki onlar EFL müəllimlərinə dil öyrənmələr üçün çərçivə yaratmağa imkan verir. Qrammatika təlimatı öyrənmələri digər bacarıqlarla birləşdirən bir körpüdür və onların qrammatik sərişələri həssas olarsa, bütün dil istehsalı da zəif olacaqdır. Bu tədqiqat gündəlik qrammatika tədrisinin əsasını təşkil edən dil nəzəriyyələrini anlamağa və nəzərdən keçirməyə çalışır. EFL/ESL müəllimlərinin bir çoxu qrammatikanı onların həqiqi tədris təcrübələrini və metodologiyalarını məlumatlandıran dil nəzəriyyələrini yaxşı başa düşmədən öyrədirlər. Bu məqalə xarici dil dərsləri və dərsləklər kimi əksər ingilis dilində qrammatika tədrisi metodologiyalarının əsasını təşkil edən dilçilik nəzəriyyələrinə işıq salır.

Açar sözlər: *qrammatika, inteqrasiya, dil, bacarıqlar, öyrənmə*

Introduction

It is significant for English teachers to have a basic knowledge of language acquisition theories as it directly influences their ability to provide appropriate content area instructions (Alqahtani, 2022: 80-91)

Two types of integrated-skill instruction are content-based language instruction and task-based instruction. The first of these emphasizes learning content through language, while the second stresses doing tasks that require communicative language use.

"Content-Based Instruction". In content-based instruction, students practice all the language skills in a highly integrated, communicative fashion while learning content such as science, mathematics, and social studies. Content-based language instruction is valuable at all levels of proficiency, but the nature of the content might differ by proficiency level. For beginners, the content often involves basic social and interpersonal communication skills, but past the beginning level, the content can become increasingly academic and complex. The Cognitive Academic

Language Learning Approach (CALLA), created by Chamot and O'Malley shows how language learning strategies can be integrated into the simultaneous learning of content and language.

The theme-based model integrates the language skills into the study of a theme (e.g., urban violence, cross-cultural differences in marriage practices, natural wonders of the world, or a broad topic such as change). The theme must be very interesting to students and must allow a wide variety of language skills to be practiced, always in the service of communicating about the theme. This is the most useful and widespread form of content-based instruction today, and it is found in many innovative ESL and EFL textbooks (Chamot, O'Malley, 1994: 70-83). The integrated-skill approach, as contrasted with the purely segregated approach, exposes English language learners to authentic language and challenges them to interact naturally in the language. Learners rapidly gain a true picture of the richness and complexity of the English language as employed for communication. Moreover, this approach stresses that English is not just an object of academic interest nor merely a key to passing an examination; instead, English becomes a real means of interaction and sharing among people. Most importantly, the integrated-skill approach, whether found in content-based or task-based language instruction or some hybrid form, can be highly motivating to students of all ages and backgrounds (3).

What can teachers do to integrate grammar and skills teaching?

Research suggests that teaching grammar “at the point of need” is the most effective. This means that in a skills-oriented lesson, teachers can weave grammar instruction in the following situations:

- when students are preparing to complete a task or an activity;
- as they are doing the activity and need brief input from the teacher on a particular form;
- after the activity to refocus their attention on key patterns or vocabulary needed to complete the activity (Troyan, 2016: 317-335).

Integrating grammar and skills teaching involves some degree of course book adaptation. Teachers often work with materials in which skills and grammar are separated, or are not integrated in the way that will help students. Even if they work with mandatory course books, teachers can make modifications in order to meet their students' learning needs. They can apply the SARS strategy:

- S** – upplement: the unit or lesson, add grammar activities when and where needed;
- A** – dapt: change the focus of an activity /task in the book;
- R** – eject: skip parts /activities that are not needed /not helping learners;
- S** – ubstitute: replace activities in the book with different tasks, more suitable for their students (Sevy-biloon, 2018: 175-184).

What can teachers do to integrate grammar and skills teaching?

Research suggests that teaching grammar “at the point of need” is the most effective. This means that in a skills-oriented lesson, teachers can weave grammar instruction in the following situations:

- when students are preparing to complete a task or an activity;
- as they are doing the activity and need brief input from the teacher on a particular form;
- after the activity to refocus their attention on key patterns or vocabulary needed to complete the activity.

Integrating grammar and skills teaching involves some degree of course book adaptation. Teachers often work with materials in which skills and grammar are separated, or are not integrated in the way that will help students. Even if they work with mandatory course books, teachers can make modifications in order to meet their students' learning needs. They can apply the SARS strategy:

- S** – upplement: the unit or lesson, add grammar activities when and where needed;
- A** – dapt: change the focus of an activity /task in the book;
- R** – eject: skip parts /activities that are not needed /not helping learners;
- S** – ubstitute: replace activities in the book with different tasks, more suitable for their students (6).

How does grammar practice help students? According to Scott Thornbury (1999), grammar practice helps students (Thornbury, 1999):

- Improve their **accuracy** (use correct grammar)
- Improve their **fluency** (speak and write without pauses and get their meaning across)
- Reorganize their knowledge, integrate new knowledge into old – that is, engage

in **restructuring**.

Repetition - students are asked to repeat what the teacher has said or what they have heard

Drills - repeating structural patterns through oral practice (World Learning, 2019).

The role of drilling and repetition in communicative teaching has been discussed a lot. On one hand, the main focus of the communicative approach is on natural, authentic communication with others. On the other hand, a learner needs a 'bank' of language to refer to. This 'bank' is often formed by having a number of experiences, and/or by using specific language meaningfully and with 'fluent accuracy'. Experts say repetition plays a big role in this process, so let's look at some reasons why (9).

Conclusion

With careful reflection and planning, any teacher can integrate the language skills and strengthen the tapestry of language teaching and learning. When the tapestry is woven well, learners can use English effectively for communication.

A principled integration of grammar and skills instruction allows teachers to better address students' needs and ultimately help them overcome learning difficulties. By supplementing, adapting, rejecting and substituting course materials, teachers can provide the right input at the right moment and design motivating tasks that drive student learning. Teachers should provide students with frequent practice in both understanding and producing the newly learned forms.

Practice activities should be meaningful and engaging: students should use the target structure to engage in communication or express their own views.

Practice activities should help the students overcome learning difficulties. World Learning. (2019)

References

1. Alqahtani, A. (2022). Review and Analysis of Theories Underlying Grammar Teaching Methodologies. Arab World English Journal
2. Chamot, A.U., O'Malley, J.M. (1994). "The CALLA handbook: Implementing the cognitive-academic language learning approach". Reading: MA: Addison Wesley.
3. https://www.tesol-france.org/uploaded_files/files/TESOL%20Vol%208%202001%20C1.pdf
4. Troyan, F.R. (2016). Learning to Mean in Spanish Writing: A Case Study of a Genre-Based Pedagogy for Standards-Based Writing Instruction
5. Sevy-biloon, J. (2018). Integrating EFL skills for authentically teaching specific grammar and vocabulary.
6. https://www.researchgate.net/publication/239796485_Enriching_the_space_of_learning_through_weaving_How_a_teacher_builds_her_students'_understanding_of_a_genre_over_time
7. Thornbury, S. (1999). How to Teach Grammar. Harlow: Pearson.
8. World Learning. (2019). Integrating Grammar and Skills Teaching - Whats and Hows. In "Teaching Grammar Communicatively" MOOC.
9. <https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/knowning-subject/articles/drilling-2>

Received: 06.05.2023 Accepted: 09.07.2023

DOI: <https://doi.org/10.36719/2706-6185/25/44-47>

Lala Hamidli
National Aviation Academy
lala_hamidli@yahoo.com

IMPACT OF TRAUMA ON LANGUAGE ACQUISITION

Abstract

Trauma is like an emotional shock – an experience that is too overwhelming to process during or immediately after the traumatic event or situation. Normally, with support and over time the person naturally recovers from the trauma and can integrate their traumatic experience as part of their personal history. The trauma becomes a memory that can be thought of and described. When someone is traumatized as in PTSD, instead of a conscious memory the trauma continues to exist in the present as physical sensations, such as fear, panic, and rage. The person may not be able to connect these feelings to anything that has happened. Such disturbing sensations and feelings become a threat in themselves, so all aspects of everyday life are organized to avoid situations that may trigger them. Trauma during the early years can be particularly damaging because the child's brain is not fully developed. Therefore, the natural development process can also be disrupted and distorted. Trauma alters patterns in the brain. Chemicals such as adrenaline and cortisone are produced in excess, initially as a necessary survival response, i.e. to prepare a person's body to take flight from the threat. Trauma that is repeated over time, often in many different forms, such as physical, emotional and sexual abuse, as well as neglect – becomes what is known as complex trauma. This can have a profound effect on a child's psychological, biological and social functioning.

Keywords: *trauma, language learning, stress, second language, acquisition*

Lalə Həmidli
Milli Aviasiya Akademiyası
lala_hamidli@yahoo.com

Travmanın dil mənimsənilməsinə təsiri

Xülasə

Travma qəza, zorlama və ya təbii fəlakət kimi dəhşətli bir hadisəyə emosional reaksiyadır. Hadisədən dərhal sonra şok və inkar xarakterikdir. Daha uzunmüddətli reaksiyalara gözlənilməz emosiyalar, geri dönüşlər, gərgin münasibətlər və hətta baş ağrısı və ya ürəkbulanma kimi fiziki simptomlar daxildir. Bu hisslər normal olsa da, bəzi insanlar həyatlarını davam etdirməkdə çətinlik çəkirlər. Psixoloqlar onlara emosiyalarını idarə etməyin konstruktiv yollarını tapmağa kömək edə bilər. Travmatik təcrübələr keçirmiş tələbələr öyrənmə çətinlikləri ilə birbaşa əlaqəli olan narahatlıq, zəif konsentrasiya və yaddaş problemləri kimi simptomlarla qarşılaşa bilərlər. Horsman təklif edir ki, pedaqoqlar travmatik təcrübələr keçirmiş şagirdlərin müəyyən edilməsinə diqqət yetirməkdənsə, bütün tələbələr üçün öyrənməni daha təhlükəsiz etmək üçün yollar tapırlar. Aşağıdakı tövsiyələr ESL müəllimlərinə təhlükəsiz və məhsuldar öyrənmə mühiti yaratmağa kömək etmək üçün nəzərdə tutulub.

Açar sözlər: *travma, dil öyrənilməsi, stress, ikinci dil, qavrama*

Introduction

Trauma is an emotional response to a terrible event like an accident, rape, or natural disaster. Immediately after the event, shock and denial are typical. Longer term reactions include unpredictable emotions, flashbacks, strained relationships, and even physical symptoms like headaches or nausea.

While these feelings are normal, some people have difficulty moving on with their lives. Psychologists can help them find constructive ways of managing their emotions (1)

Here are some symptoms that very young children exposed to trauma may exhibit. You can find poor verbal skills, with delayed language or reduced intelligibility. When we talk about trauma - maltreatment, abuse, and neglect - it is important to recognize that the majority of trauma we see with young children is due to neglect. Neglect, of course, plays a very important role in the lack of language skills in these children (Horsman, 2000).

If there is speech or language delay with trauma exposure, there are many things we need to look at. Obviously, we need to look at hearing. But we also see learning disabilities, which I am sure many of you are familiar with. With trauma, children have much more difficulty focusing on learning in school. They have much more difficulty being still and paying attention. And if they experience neglect or maltreatment, they often do not feel very good about themselves. That comes into play in the first four years of life. I know that other speakers in this virtual conference have talked about brain development, which plays an important role. So, how a young child feels about himself is incorporated into cognitive development and language development (Isserlis, 2000).

How does trauma impact a child's development in general? You have heard already, in this conference, about the neuroscience and the neurobiological effects on the brain. One of the references listed at the end of the course is from the Harvard Center for the Developing Child. They have taken on translating the complex science of early childhood development into very understandable material related to stress, trauma, and toxic stress. I am not a neuroscientist, and I depend on their translation of that material, which is really useful for those of us who are not neuroscience specialists (Kerka, 2002).

Trauma obviously impacts the early attachment relationships, and early relationships have an impact on all later relationships; therefore, how attachments develop early on is very important. One of the effects of trauma exposure in a child is dysregulation, both in emotions and in behaviors.

I like to think about trauma impacting young children using the following analogy. I am sure all of you are familiar with the book, *The Little Engine That Could*, where the train is trying to make it up the track. If you conceptualize trauma as an event that can push that train off the track, then our role as clinicians is to help that child get back on track. Essentially, trauma derails the normal developmental trajectory, and can contribute to developmental delays, which is obviously what we are talking about today. It can also contribute to a negative sense of self, and difficulty in forming attachments in both early and later years of life.

Language acquisition is an ordinary process that human beings go through. This cognitive ability that enables us to communicate needs, emotions, and feelings is what differentiates us from other species (McDonald, 2000: 690-696).

Language acquisition occurs early in an individual's life. During the critical period, the child goes through the rapid development of language, and it is a crucial time for the child to acquire the language which would be hard if passed this period, hence the name. In this period, the child may face a few obstacles like a trauma that could affect his/her language acquisition or even his/her second language learning in the future.

In this article, the main focus will be on how childhood trauma or PTSD (Post-traumatic stress disorder) affects the process of acquiring or learning a language, and what should be taken into account when teaching a student that has had some traumatic experiences in the past.

Language Acquisition is the process through which human beings cognitively pick up their mother tongue through an innate ability.

Language Learning: Scholars have distinguished between language acquisition and language learning as the latter refers to the process of learning another language subsequent to having the native language after acquiring it.

Regardless of race, sex, or religion, all human beings are prone to experiencing stressful events throughout their lives, but what kind of trauma exactly are we talking about? It is not the everyday situations like losing a class competition as a kid, but the type of severe stress situations like

repeated physical or emotional abuse, bullying, neglect, or even more significant tragedies like war. These kinds of recurring traumatic experiences can significantly affect the individual's health to the point of higher risk of chronic diseases and shorter life expectancy.

According to (American Psychiatric Association, 2013: 67), one of the reasons for developing or worsening child onset fluency disorder or commonly known as stuttering or stammering is family dynamics as having high-stress levels at home, high expectations for the child can contribute to a certain level to stuttering and make it harder for the child to communicate properly.

Many studies have been conducted to examine refugee ESL students' process and competency compared to students that have not faced the same traumatic experiences. The study of (Stevens, 2001: 81-98) showed that Cambodian refugees in Australia experienced symptoms that relate to depression and post-traumatic stress disorder and that they experienced symptoms that directly affected their cognitive and learning functions like poor concentration, and loss of memory (Ying 2001: 65-78) also revealed a case of a refugee having poor concentration, severe headache, and nightmares that all ultimately affected his learning ability in general, and not only his language learning process.

English language teachers should take into consideration the social and psychological situations of their students, and not all students have had similar life experiences.

(Medley, 2012: 86) Offered solutions that could help teachers deal with students that have gone through traumatic experiences.

- Firstly, in order to have multiple channels for self-expression and language learning, teachers should include intelligences that may be neglected in traditional language classrooms as a way to address the needs of trauma-affected students.

- Secondly, he stated that teachers should integrate language instruction with self-expression. Thirdly, he also added that teachers should include content-based language instruction that explains the trauma healing process.

These cases and studies only show that trauma not only affects the individual mentally and physically but also that could affect cognitive learning abilities and could slow down the learning process, especially in a language which is the main and most clear way of communication that distinguishes human beings from other species.

Conclusion

Trauma affects the learning brain. Attention, memory, the autonomic nervous system, and other parts of the body all show signs of this type of suffering. Generally, the result in the adult ESL classroom is slower, lower-level language acquisition. Students may get stuck, frustrated, or vanish. Though best practices are still being identified, teacher-led tasks aimed at increasing attention, enhancing memory and developing strategies to improve emotional regulation may assist in aiding students who are experiencing difficulties in the classroom due to traumatic exposure.

Signs of trauma in a child or adult with severe learning disabilities who cannot communicate may be; strange reactions to everyday situations, using actions or words they did not use before, withdrawal from others or clinging to someone, and an increase in challenging behaviour.

References

1. <https://www.apa.org/topics/trauma>
2. Horsman, J. (2000). Too scared to learn: Women, violence, and education. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
3. Isserlis, J. (2000). Trauma and the adult English language learner. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
4. Kerka, S. (2002). Trauma and adult learning: ERIC Digest. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education. (ED472601)
5. McDonald, S. (2000). Trauma and second language learning. *The Canadian Modern Language Review*, 56(4), p.690-696.

6. American Psychiatric Association. (2013). "Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th Edition: DSM-5".
7. Stevens, C.A. (2001). "Perspectives on the meanings of symptoms among Cambodian refugees". *Journal of Psychology*, 37(1), p.81-98.
8. Ying, Y. (2001). "Psychotherapy with traumatized Southeast Asian refugees" *Clinical Social, Work Journal*, 29(1), p.65-78.
9. Medley, M. (2012). "A Role for English Language Teachers in Trauma Healing" *TESOL International Association. TESOL Journal* 3.1

Received: 27.05.2023

Accepted: 15.07.2023

DOI: <https://doi.org/10.36719/2706-6185/25/48-52>

Hikmet Aliyev
Baku State University
master student
hikmat_aliyev@hotmail.com

THE IMPACT OF NEW TECHNOLOGIES ON THE BANKING SECTOR

Abstract

The advent of new technologies has sparked a profound transformation in the banking sector, reshaping the way financial institutions operate and interact with customers. From the digitization of banking services to the integration of artificial intelligence and blockchain, these advancements have brought forth a wave of innovation and disruption. In this era of rapid technological progress, understanding the impact of new technologies on the banking sector is crucial to comprehending the evolving landscape of financial services.

Moreover, the emergence of financial technology (fintech) companies has introduced a new wave of competition and innovation in the banking industry. These agile startups leverage technology to provide innovative financial services, such as peer-to-peer lending, robo-advisory platforms, and digital wallets. Fintech disruptors challenge traditional banking models, driving greater customer-centricity, cost-efficiency, and inclusivity.

Keywords: *new technologies, banking sector, digital banking, artificial intelligence*

Hikmət Əliyev
Bakı Dövlət Universiteti
magistratura
hikmat_aliyev@hotmail.com

Yeni texnologiyaların bank sektoruna təsiri

Xülasə

Yeni texnologiyaların yaranması bank sektorunda dərin transformasiyaya səbəb olub, maliyyə institutlarının fəaliyyətini və müştərilərlə qarşılıqlı əlaqəsini yenidən formalaşdırıb. Bank xidmətlərinin rəqəmsallaşdırılmasından süni intellektin və blokçeynin inteqrasiyasına qədər bu irəliləyişlər bir innovasiya və pozulma dalğası yaratdı. Bu sürətli texnoloji tərəqqi dövründə yeni texnologiyaların bank sektoruna təsirini başa düşmək maliyyə xidmətlərinin inkişaf edən mənzərəsini dərk etmək üçün çox vacibdir.

Üstəlik, maliyyə texnologiyaları (fintech) şirkətlərinin ortaya çıxması bank sektorunda yeni rəqabət və innovasiya dalğasını təqdim etdi. Bu çevik startaplar peer-to-peer kreditləşdirmə, robot-məsləhət platformaları və rəqəmsal pul kisələri kimi innovativ maliyyə xidmətləri göstərmək üçün texnologiyadan istifadə edirlər. Fintech pozucuları ənənəvi bankçılıq modellərinə meydan oxuyur, daha çox müştəri mərkəzliliyi, qənaətcilliyi və inklüzivliyi artırır.

Açar sözlər: *yeni texnologiyalar, bank sektoru, rəqəmsal bankçılıq, süni intellekt*

Introduction

New technologies have had a profound impact on the banking sector, revolutionizing how financial institutions operate and serve their customers.

1. Digital Banking: The rise of digital technologies has led to the development of online and mobile banking platforms. Customers can now perform various banking activities such as account management, funds transfers, bill payments, and applying for loans or credit cards through digital channels. This convenience has significantly enhanced the customer experience and allowed banks to reach a broader customer base.

Digital banking refers to the provision of banking services through digital channels, such as websites, mobile applications, and online platforms. It allows customers to access and manage their financial accounts and perform various banking transactions using electronic devices (Kılıç, 2019: 346).

Digital banking provides customers with the ability to view their account balances, transaction history, and account details online. They can monitor their finances, track spending patterns, and review statements conveniently from their computers or mobile devices.

Digital banking enables customers to transfer funds between their own accounts or to other accounts within the same bank or even different banks. They can initiate transfers instantly, schedule recurring transfers, and make payments to individuals or businesses electronically. With digital banking, customers can pay their bills online, eliminating the need for writing checks or visiting physical locations. They can set up automatic bill payments, make one-time payments, and receive electronic notifications of upcoming bills (Mucuk, 2019: 367).

Digital banking allows customers to apply for various banking products and services online, including opening new accounts, applying for loans or credit cards, and requesting additional banking features. The application process is streamlined, and customers can submit their applications and required documents digitally.

Many digital banking platforms offer customer support through online chat, email, or phone, providing assistance and resolving queries promptly. AI-powered chatbots are also employed to provide instant responses to common customer inquiries. One of the significant advantages of digital banking is the convenience of accessing banking services at any time and from anywhere. Customers can perform transactions, check balances, and access their accounts outside of traditional banking hours, improving flexibility and accessibility.

Digital banking platforms often utilize customer data and analytics to offer personalized financial recommendations, product suggestions, and targeted offers (Məzlum, 2021: 423). These insights help customers make informed financial decisions and optimize their banking experience.

Digital banking platforms implement robust security measures to protect customer data and transactions. These may include encryption, two-factor authentication, biometric authentication (such as fingerprint or facial recognition), and real-time fraud monitoring systems.

Digital banking interfaces can integrate with other financial services and platforms, such as personal finance management tools, investment platforms, and third-party payment providers. This integration provides customers with a holistic view of their financial activities and offers a seamless experience across different financial services.

Digital banking has transformed the way customers interact with banks, offering convenience, speed, and flexibility (Mehmet, 2019: 456). It empowers customers to have greater control over their finances and simplifies various banking processes. As technology continues to advance, digital banking is expected to evolve further, incorporating emerging technologies like AI, biometrics, and blockchain to enhance security and provide more innovative services.

2. Mobile Payments: The introduction of mobile payment systems, such as Apple Pay, Google Pay, and Samsung Pay, has transformed the way people make payments. These systems enable customers to make purchases using their smartphones, eliminating the need for physical wallets or cards. Mobile payments offer greater security, convenience, and speed, making transactions more efficient for both customers and merchants (İslamoğlu, 2019: 300).

Mobile payments offer unparalleled convenience to customers. Instead of carrying physical wallets or multiple cards, users can simply store their payment information securely on their smartphones. With just a few taps or scans, they can complete transactions quickly and easily, whether in-store, online, or in-app.

Mobile payment systems enhance security compared to traditional payment methods. They utilize various security measures, such as tokenization and encryption, to protect sensitive payment information. When making a mobile payment, the customer's actual card details are not shared with the merchant, reducing the risk of card skimming or data breaches.

Mobile payments streamline the payment process, enabling faster transactions. Instead of swiping or inserting physical cards and entering PINs, users can simply tap or authenticate themselves using biometric features like fingerprints or facial recognition. This speed and efficiency benefit both customers and merchants by reducing waiting times and enabling more efficient checkout experiences.

Many mobile payment platforms integrate seamlessly with loyalty programs and rewards schemes. Users can store and redeem loyalty cards or reward points directly within the mobile payment app, eliminating the need to carry physical cards or remember membership details. This integration enhances the overall customer experience and encourages repeat business. Mobile payment systems are designed to work across various countries and currencies, making them suitable for international travelers. Users can link their payment cards to the mobile payment app and make transactions abroad without the need for currency conversion or carrying local cash. This feature simplifies international payments and offers convenience for travelers.

Mobile payment systems have significantly contributed to the growth of e-commerce. With integrated mobile payment options, users can make secure and convenient purchases within mobile apps or mobile-optimized websites. This expansion of digital commerce has opened new opportunities for businesses and provided customers with more options for online shopping.

3. Fintech Disruption: Financial technology (fintech) companies have emerged as significant disruptors in the banking industry. Fintech startups leverage technology to provide innovative financial services, including peer-to-peer lending, robo-advisory services, digital wallets, and automated investment platforms. These companies often operate with lower costs, greater agility, and customer-centric approaches, challenging traditional banking models (Mehmet, 2019: 456).

Fintech platforms enable individuals or businesses to lend or borrow money directly from each other, bypassing traditional financial intermediaries like banks. P2P lending platforms leverage technology to match borrowers with lenders, offering more streamlined processes, quicker loan approvals, and potentially lower interest rates.

Robo-advisors leverage algorithms and data analysis to provide automated investment advice and portfolio management services. These platforms offer personalized investment strategies based on customers' goals, risk tolerance, and market trends. Robo-advisors typically have lower fees compared to traditional investment advisors and provide accessible investment options for a broader range of investors.

Fintech companies have introduced digital wallet solutions that allow users to store their payment information securely on their smartphones and make contactless payments at various merchants. Digital wallets also often offer additional features such as loyalty program integration, peer-to-peer payments, and bill splitting, enhancing convenience and streamlining the payment experience.

Fintech firms have developed automated investment platforms that use algorithms to manage investment portfolios. These platforms often employ strategies such as passive index investing and employ technology to rebalance portfolios, minimize fees, and provide real-time performance monitoring. Automated investment platforms cater to a growing segment of investors seeking low-cost, hassle-free investment solutions (Luhmann, 2021: 279). Fintech companies have facilitated alternative financing models like crowdfunding, enabling businesses or individuals to raise capital from a large number of investors or contributors. Crowdfunding platforms allow entrepreneurs, artists, and social causes to access funding, bypassing traditional lending channels.

Fintech firms often leverage open banking frameworks and application programming interfaces (APIs) to access and utilize banking data securely. Through APIs, fintech companies can provide value-added services such as financial aggregation, budgeting tools, and personalized recommendations, utilizing customer data with their consent.

Fintech disruption has brought several advantages and challenges to the banking industry:

Advantages:

- Enhanced customer experience with user-friendly interfaces, personalized services, and faster transaction processes.
- Increased accessibility to financial services, particularly for underserved populations and those without access to traditional banking.
- Cost efficiency and lower fees due to streamlined operations and reduced overhead compared to traditional banks.
- Innovation and competition driving the development of new financial products and services.
- Integration of advanced technologies like artificial intelligence, machine learning, and blockchain into financial services.

Challenges:

- Regulatory considerations and compliance requirements as fintech companies operate within a heavily regulated financial industry.
- Cybersecurity and data privacy concerns as fintech platforms handle sensitive customer information.
- Customer trust and confidence in new entrants and their ability to safeguard their financial transactions and data (Mucuk, 2019: 367).
- Potential disruption to established banks and the need for traditional institutions to adapt and innovate to remain competitive.

In conclusion, fintech disruption has reshaped the banking industry, bringing forth innovative solutions, increased accessibility, and customer-centric approaches. Fintech companies continue to challenge traditional banking models, driving innovation and transforming the way financial services are delivered and consumed. Collaboration between traditional banks and fintech firms can lead to a symbiotic relationship that benefits customers by offering a broader range of innovative and efficient financial services.

4. Big Data and Analytics: Banks have access to vast amounts of customer data, which, when properly analyzed, can provide valuable insights for personalized marketing, risk assessment, fraud detection, and customer segmentation. Advanced analytics techniques enable banks to make data-driven decisions, improve operational efficiency, and offer tailored financial products and services to their customers (Singapore: "World Scientific, 320).

5. Artificial Intelligence (AI): AI technologies, such as machine learning and natural language processing, are being utilized in the banking sector to automate manual processes, enhance customer service, and detect fraudulent activities. AI-powered chatbots provide instant customer support, while algorithms analyze vast datasets to identify patterns and anomalies, improving fraud prevention and risk management.

6. Blockchain Technology: Blockchain, the technology behind cryptocurrencies like Bitcoin, has the potential to revolutionize banking operations. Its decentralized and immutable nature enables secure and transparent transactions, streamlines cross-border payments, simplifies trade finance, and reduces transaction costs. Banks are exploring blockchain solutions for smart contracts, identity verification, and improving the efficiency of interbank transactions (Koçel, 2017: 427).

7. Enhanced Security: With the digitization of banking services, cybersecurity has become a top priority. Banks invest heavily in technologies such as encryption, biometrics, multi-factor authentication, and real-time fraud monitoring systems to safeguard customer data and prevent unauthorized access or fraudulent activities. Overall, new technologies have reshaped the banking sector, enhancing operational efficiency, improving customer experiences, and fostering innovation. Banks that embrace and adapt to these technological advancements are better positioned to stay competitive in the evolving financial landscape (Pomfret, 2021).

Conclusion

The impact of new technologies on the banking sector cannot be overstated. Digital banking, fintech disruption, big data analytics, artificial intelligence, and blockchain are transforming the way banks operate, serve customers, and manage risks. Embracing these technological

advancements enables financial institutions to stay competitive, enhance customer experiences, and drive operational efficiencies. As technology continues to advance, the banking sector must continually adapt and innovate to meet the evolving needs of customers and navigate the changing financial landscape.

In conclusion, the impact of new technologies on the banking sector has been far-reaching, transforming traditional banking practices and reshaping customer experiences. Digital banking, fintech disruption, improved security measures, and streamlined operations have paved the way for a more accessible, efficient, and customer-centric banking landscape. As technology continues to evolve, the banking sector must remain agile and adaptable to leverage emerging technologies and stay ahead in the ever-changing financial landscape.

References

1. Kılıç, S. (2019). "Bütün Aspektlərdə Banklar". İstanbul: "Nobel nəşri", 346 s.
2. Mucuk, İ. (2019). "Müasir Biznes". İstanbul: "Türkmən kitabevi", 367 s.
3. Məzlum, M. (2021). "Bank İdarəetmə". Adana: "İpək Çap", 423 s.
4. Mehmet, T. (2019). "Bank nəzəriyyəsi, təcrübəsi və idarəetməsi". Ankara: "Nobel Nəşr Dağılımı", 456 s.
5. İslamoğlu, H. (2019). "Bank Prinsipləri". İstanbul: "Beta Press", 300 s.
6. Luhmann, N. (2021). "Bank İdarəetmə". İstanbul: "Bakış Yayınları", 279 s.
7. Singapore: "World Scientific", 320 p.
8. Koçel, T. (2017). "İş idarəetməsi". İstanbul: "Beta Yayınları", 427 s.
9. Pomfret, R. (2021). "Banking and artificial intelligence".

Received: 18.04.2023

Accepted: 11.06.2023

DOI: <https://doi.org/10.36719/2706-6185/25/53-57>

Könül Xudazadə

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti
konul.akbar.31@gmail.com

PEDAQOJİ TƏCRÜBƏNİN GƏLƏCƏK PEDAQOJİ FƏALİYYƏTƏ TƏSİRİNİN PSIXOLOJİ TƏHLİLİ

Xülasə

Tələbələrin gələcək müəllim peşəsinə professional hazırlığında pedaqoji təcrübələr müstəsna əhəmiyyətə malikdir. Məhz pedaqoji təcrübə, gələcək müəllimlərin nəzəri və praktik hazırlığı arasında körpü rolu oynayır. Pedaqoji təcrübə zamanı tələbələr özünütəlim və özünütərbiyə ilə məşğul olaraq peşə sahəsində özlərini inkişaf etdirirlər. Aldıqları bilikləri, bacarığa, nəzəriyyəni isə tədrisən təcrübəyə çevirməyi öyrənirlər. Pedaqoji təcrübə imkan verir ki, tələbə özünü, öz imkanlarını pedaqoji fəaliyyətdə reallaşdırsın. Eyni zamanda təcrübə zamanı tələbə təbii pedaqoji şəraitə daxil olaraq, pedaqoji kollektivlə pedaqoji ünsiyyət formaları ilə tanış olur. Peşəyə psixoloji hazırlıq pedaqoji təcrübədən başlanır.

Açar sözlər: tələbə, müəllim, təcrübə, pedaqoji, psixoloji

Konul Khudazadeh

Azerbaijan State Pedagogical University
konul.akbar.31@gmail.com

Psychological analysis of the impact of pedagogical experience on future pedagogical activity

Abstract

Pedagogical experiences are of exceptional importance in the professional preparation of students for the future teaching profession. It is pedagogical experience that plays the role of a bridge between theoretical and practical training of future teachers. During the pedagogical experience, students develop themselves in the professional field by engaging in self-education and self-education. They learn to turn the acquired knowledge into skills, and theory into practice gradually. Pedagogical experience allows the student to realize himself and his possibilities in pedagogical activity. At the same time, during the internship, the student enters natural pedagogical conditions and gets acquainted with the forms of pedagogical communication with the pedagogical team. Psychological preparation for the profession begins with pedagogical experience.

Keywords: student, teacher, practice, pedagogical, psychological

Giriş

Müəllim peşəsinə hazırlıq digər peşələrə hazırlıqdan əsaslı şəkildə fərqlənir. İlk növbədə pedaqoji istiqamətdə təhsil alan tələbə şagird ikən on bir il məktəbdə demək olar ki, qeyri ixtiyari şəkildə müəyyən pedaqoji təcrübəyə yiyələnir. Bu zaman şagirddən yalnız kiçik diqqət tələb olunur ki, gələcəkdə özünü müəllim rolunda təsəvvür edə bilsin.

Müəllim peşəsinə hazırlıq özündə gələcəkdə yalnız tədris edəcəyi fənnə aid bilikləri deyil, eyni zamanda şagirdlərlə, tələbələrlə, iş yoldaşları ilə, valideynlərlə münasibət və ünsiyyət qurma bacarığı ilə yanaşı təşkilatçılıq və liderlik qabiliyyətlərinin də olmasını əks etdirir. Buna görə tələbənin təhsil aldığı dörd il onun peşə yönümündən hərtərəfli inkişaf etməsi üçün zaman baxımından yetərli hesab edilmir. Belə qənaətə gəlmək olar ki, müəllim olmağa qərar verən şəxs tələbəlik dövründə aldığı bilik, bacarıq və vərdisləri artıq pedaqoji fəaliyyətə başladığı zaman özü üçün təsdiqləyərək daha dəqiq nəticəyə və tam hazırlıq mərhələsinə gəlir. Lakin, hər hansı bir yaş və yaxud bir neçə illik təcrübə müəllimin peşə hazırlığında kuliminasiya nöqtəsinin çatdığını, onun

peşəkar və yaxud qeyri peşəkar olmasını təyin edən göstərici kimi çıxış edə bilməz. Bu yerdə artıq müəllimin peşə fəaliyyətinə hazırlığının sırf psixoloji məqamları önə çıxır. Gələcək müəllim namizədinin şəxsi psixoloji xüsusiyyətlərindən asılı olaraq onun hazırlıq mərhələsi və onun başa çatması qısa və yaxud uzun zaman ala bilər. Ali pedaqoji təhsil müəssisələrində təhsil alan tələbələrin gələcəkdə uğurlu müəllim kimi fəaliyyət göstərməsi üçün lazımı keyfiyyət uşaq şəxsiyyətinə münasibət, ona hörmətdir. Müşahidələr göstərir ki, bu bacarığı olmayan şəxs müəllimlik fəaliyyətində ciddi çətinliklərlə rastlaşır. Təsədüfi deyil ki, təhsil aldığı ilk illərdə tələbələrin böyük bir qismi pedaqoji fəaliyyətlə məşğul olub – olmayacaqları barədə artıq qəti fikirlər söyləyirlər. Pedaqoji peşə keyfiyyətlərinin bir çoxu artıq tələbəklik illərində meydana gəlir və tədris formalaşır. Lakin “hansı yol və vasitələrlə müəllim olmaq olar” sualına konkret cavab vermək mümkün deyildir. Çünki psixopedaqoji fənlər bu fəaliyyətlə bağlı heç bir hazır tərif vermirlər. Müəllim hazırlığında ən önəmli məqam şəxsi keyfiyyətlərin, individual psixi proses və xassələrin nəzərə alınmasından ibarətdir. Bu məqamlara söykənərək müəllim peşəsini seçmiş şəxs qazandığı bilik, bacarıq və vərdisləri gələcəkdə şəxsi pedaqoji fəaliyyətə başladığı zaman müstəqil yaradıcı şəkildə istifadə edərək müəllimliyin sirrlərini açmış olacaq. Təlim və tərbiyə prosesində müəllim faktoru aparıcı amildir. Yəni bu proseslərin həyata keçirilməsi həm təlim və tərbiyə edən, həm də təlim və tərbiyə edilən individual xüsusiyyətlərindən bir başa olaraq asılıdır. Təlim və tərbiyə zamanı hansı yol və vasitələrdən istifadə etmək, yaradıcılıq, kreativlik, öz dəsti xətti ilə fəaliyyət göstərmək müəllimin psixoloji və profesional hazırlığından xəbər verir. Həm müəllim həm də şagird və yaxud tələbə şəxsiyyəti ayrı – ayrılıqda çox vacib amillərdir. Məhz buna görədir ki, müəllim şəxsiyyətinə verilən psixoloji tələblər içərisində şagirdlərə fərdi və yaradıcı yanaşma əsas yer tutur. Tələbələrin gələcək müəllim peşəsinə hazırlığında əsas məqsəd onların bu istiqamətdə müstəqilliklərinin formalaşdırılması olmalıdır (1).

Tələbənin gələcək məktəb müəllimi kimi hazırlığında bir sıra prinsiplər əsas götürülür. Bu prinsiplərə nəzəriyyə və təcrübənin əlaqəsi, peşə bilik və bacarıqlarının sistemli və ardıcıl şəkildə inkişaf etdirilməsi, peşə fəaliyyəti üçün müstəqillik və məsuliyyətin formalaşdırılması və s. aid etmək olar. Qarşıya qoyulmuş vahid məqsəd sözün əsl mənasında müəllim olmaqdırsa bu yolda təhsil alan tələbə öz peşə və şəxsi keyfiyyətlərinin inkişafında əlindən gələni əsirgəməməlidir. Müasir müəllimin hazırlığına verilən tələblər keçmişdən fərqləndiyi üçün bu dövrün gələcək müəllim namizədi bütün vacib keyfiyyətlərlə yanaşı peşəyə həm də psixoloji cəhətdən hazır olmalıdır. Psixoloji cəhətdən hazır olan müəllim, şagird (tələbə) kollektivini tez bir zamanda ələ alır, onların diqqətini cəlb etməyə və onların marağını qazanmağa nail olur. Həyatsevər, optimist, gülərlü, şən əhval – ruhiyyəli müəllim tələbənin sevgisini də demək olar ki, asanlıqla əldə edə bilər. Təbii ki sadaladığımız bütün bu keyfiyyətlər mütləq elmi biliklərə söykənməlidir. Əks halda qazanılan münasibət asanlıqla da itirilə bilər (2). Yeni tip müəllimin tərbiyə olunması, formalaşdırılması bu günkü cəmiyyətin zəruri tələblərindən birini təşkil edir. Ali pedaqoji təhsil müəssisələrində təhsil alan və gələcəkdə müəllim fəaliyyəti ilə məşğul olacaq tələbələrin gələcək peşəyə hazırlığı Azərbaycan Respublikası təhsil nazirliyi və eləcə də bir çox digər dövlət qurumlarını düşündürən məsələlərdəndir. Çünki, təhsilin səviyyəsi, onun keyfiyyəti bir başa olaraq gələcək mütəxəssislərin peşə fəaliyyəti dövründə özünü biruzə verəcəkdir. Təhsilə verilən nəzəri - pedaqoji tələblər qədər psixoloji tələblər də nəzərdən qaçmamalıdır. Təlim prosesinin psixoloji nüanslar nəzərə alınmadan aparılması gələcək müəllimlərin peşə hazırlığında ciddi maneələr yarada bilər. Tələbələrin müəllim peşəsinə hazırlığına bir çox amillər təsir göstərir. Gələcək müəllimlərin (tələbələrin) pedaqoji fəaliyyət yönümündə inkişafına, onlarda motivlərin formalaşmasına təsir göstərən amillər sırasında aşağıdakı psixopedaqoji amilləri göstərə bilərik: a) dərslərin (mühazirə, seminar, laborator) keyfiyyəti b) yoldaşları və müəllimlərlə ünsiyyət c) pedaqoji təcrübələr d) diplom işinin hazırlanma prosesi e) peşə gözləntilərinin formalaşması q) peşənin əhəmiyyəti, prestiji g) şəxsi – psixoloji keyfiyyətlər və s. Təcrübələr göstərir ki, hətta bu və ya digər peşə yuxarıda sadalanan bəndlərə əsaslanmadan seçilmiş olsa belə, təkə təhsil prosesi sonradan peşəyə münasibəti müsbət istiqamətə doğru dəyişə bilər. Təhsilin psixopedaqoji mahiyyəti ondan ibarətdir ki, şagird və tələbələrin əldə etdiyi uğur və nailiyyətlər müəllimin bilik, bacarıq və vərdislərinin

nəticəsi kimi dəyərləndirilir. Zaman keçdikdə, psixopedaqoji tələblər dəyişdikcə müəllimə, onun hazırlığına, bilik, bacarıq və vərdişlərinə verilən tələblər də dəyişilir. Gələcək müəllimin pedaqoji fəaliyyət üçün pedaqoji qabiliyyətinin inkişaf etdirilməsi mərhələsi məhz pedaqoji təcrübələr dövrünə təsadüf edir (Dəmirov, Məmmədov, İsmayılov, 2007: 81).

Tələbələrin gələcək müəllim peşəsinə professional hazırlığında pedaqoji təcrübələr müstəsna əhəmiyyətə malikdir. Məhz pedaqoji təcrübə, gələcək müəllimlərin nəzəri və praktik hazırlığı arasında körpü rolunu oynayır. Pedaqoji təcrübə zamanı tələbələr özünütəlim və özünütərbiyə ilə məşğul olaraq peşə sahəsində özlərini inkişaf etdirirlər. Aldıqları bilikləri, bacarığa, nəzəriyyəni isə tədricən təcrübəyə çevirməyi öyrənirlər. Pedaqoji təcrübə imkan verir ki, tələbə özünü, öz imkanlarını pedaqoji fəaliyyətdə reallaşdırsın. Eyni zamanda təcrübə zamanı tələbə təbii pedaqoji şəraitə daxil olaraq, pedaqoji kollektivlə pedaqoji ünsiyyət formaları ilə tanış olur (Slastenin, 2002: 48). Uşnskinin təbiri ilə desək, dərs deməyi hansısa kitabdan öyrənilib həyata keçirmək olar, lakin bu metodu vərdişə çevirmək yalnız və yalnız şəxsi təcrübə yolu ilə baş verə bilər. Müvəqqəti hesab olunan təcrübə dövründə tələbə seçdiyi peşə barəsində bir daha düşünmək imkanına malik olur. Özünün, təcrübə rəhbərlərinin və tələbə yoldaşlarının ona verdiyi qiymətə əsasən peşəyə nə dərəcədə yararlılığını bir daha gözdən keçirmək imkanına malik olur. Pedaqoji təcrübənin gələcək müəllimlər üçün ən böyük əhəmiyyəti tələbələrin bu peşəyə psixoloji cəhətdən necə hazır olduqlarını yoxlama şansı da vermiş olur. Əgər gələcək müəllim namizədi hələdə öz şəxsi keyfiyyətlərinə bələd deyilsə, bir sözlə özünü tam dərk etməyibsə təcrübə ona bu yolda yaxından yardım etmiş olur. Pedaqoji təcrübə tələbənin pedaqoji fəaliyyətlə ilkin əyani tanışlıq xarakteri daşıyan, tədris müəssisəsinə və təlim fəaliyyətinə adaptasiya olunmasına xidmət edən, müəllim peşəsinin spesifik xüsusiyyətlərini anlamaqda yardımçı olan, gələcək müəllimin kommunikativ mədəniyyətini, təşkilatçılıq qabiliyyətini, pedaqoji taktika və strategiyalarını formalaşdıran məqsədyönlü fəaliyyətdir.

Yüksək ixtisaslı, milli-bəşəri, mənəvi-əxlaqi dəyərlərə, keyfiyyətlərə sahib vətəndaşların hazırlanıb həyatda səmərəli fəaliyyət göstərmələri bir sıra məsələlərin həllini tələb edir. Deməli, təhsilin bütün pillələrində təlim və tərbiyə prosesinin səmərəliliyi pedaqoji kadrlarının elmi səviyyəsindən, ustalığından, pedaqoji etikaya bələdliyindən, ən əsası, pedaqoji sahədə işə praktiki hazırlığından asılıdır. Bu işə ali təhsil müəssisələrində müasir pedaqoji kadrların hazırlanması prosesində pedaqoji təcrübənin çox mühüm əhəmiyyət daşıdığını aşkara çıxarır. Pedaqoji təcrübə kadr hazırlığının ən vacib sahələrindən biri olub, ali təhsil müəssisələrinin tədris planında xüsusi yeri olan bir prosesdir. Pedaqoji təcrübə zamanı təhsil alanların ali məktəblərdə aldıkları bilik dərinləşir, möhkəmlənir və nəticədə gələcək müəllimlər pedaqoji iş sahəsində yeni bacarıq və vərdişlərə yiyələnirlər (Mitina, 2004: 137). Təhsil alanların yaxşı bir mütəxəssis kimi hazırlığı məhz praktiki yolla başa çatır, nəzəri biliklər pedaqoji təcrübə müddətində şəxsi fəaliyyətə çevrilərək mənimsənilir. Bu yolla pedaqoji təfəkkür, pedaqoji qabiliyyət formalaşır ki, bunlar da pedaqoji səriştənin vərdiş halında möhkəmlənməsinə səbəb olur (Nikitina, 2004: 56).

Pedaqoji təcrübənin önəmini daha qabarıq şəkildə büruzə vermək üçün pedaqoji təcrübələr haqqında əsasnaməyə xüsusi diqqət yetirmək vacibdir. Pedaqoji təcrübələr haqqında əsasnamə Azərbaycan Respublikasının Təhsil Qanununa, ali (orta ixtisas) təhsil müəssisələri haqqında Əsasnaməyə, Azərbaycan Respublikasında fasiləsiz pedaqoji təhsil və müəllim hazırlığının Konsepsiyaya və Strategiyasına, müxtəlif istiqamətlər (ixtisaslar) üzrə dövlət təhsil standartlarına, Azərbaycan Respublikasının Əmək Məcəlləsinin müvafiq müddəalarına və digər normativ-hüquqi sənədlərə uyğun hazırlanmışdır. Tədris təcrübəsi, nəzəri təlimsiz pedaqoji təcrübə və yaxud tələbələrin təlim - tərbiyə təcrübəsi kimi də xarakterizə olunur.

Tədris təcrübəsi, pedaqoji tərbiyə təcrübəsinin məntiqi davamı olmaqla pedaqoji peşə hazırlığının tamamlayıcı mərhələsini təşkil edir.

Bu təcrübənin pedaqoji tərbiyə təcrübəsindən fərqli xüsusiyyəti ondan ibarətdir ki, tədris təcrübəsi tələbələrin gələcək peşə fəaliyyətində maksimum yaxın bir şəraitdə aparılır. Tədris təcrübəsinin keçirilməsində əsas məqsəd tələbələri sinif müəlliminin funksiyalarını yerinə

yetirməyə hazırlaşdırmaqdır. Bunun üçün tələbələr yüksək nəzəri və metodoloji hazırlığa, dərin elmi biliyə malik olmalıdırlar.

Tədris təcrübəsi keçirilən müddətdə tələbələr nəzəri dərslərdən azad edilir, fasiləsiz olaraq təcrübə keçirdikləri məktəbdə olur, pedaqoji vəzifələrin həllinə dair təcrübə toplayır.

Tədris təcrübəsi keçirilən zaman təcrübəçi tələbə sinif müəlliminin müavininin funksiyalarını icra edir. Buna görə də təcrübəçi tələbə özünü bir müəllim kimi aparmalı, təcrübə keçdiyi məktəbin daxili nizam intizam qaydalarına tabe olmalıdır” (7).

Pedaqoji təcrübənin gələcək müəllim hazırlığına psixoloji təsirindən danışarkən bir sıra psixoloji məsələləri xüsusi qeyd etmək lazımdır. Təbii ki, tələbəni təlim fəaliyyətinə (dərs deməyə) qoşmazdan əvvəl ona pedaqoji bilik və bacarıqları aşılamaq, onu yeni pedaqoji reallıqla tanış etmək, onu pedaqoji ünsiyyətə alışdırmaq, pedaqoji mühitdəki hadisələri qiymətləndirmək barədə müəyyən istiqamətlər vermək lazımdır. Pedaqoji təcrübə tələbələrin biliklərinin aktuallaşdığı (reallaşdığı, özünü doğrultduğunu) mərhələdir. Müstəqil peşə fəaliyyəti tələbədən təcrübəyə qədərki dövrdəkdə onda toplanmış pedaqoji ustalıq haqqındakı bilikləri meydana çıxarmağı tələb edir. Gələcək peşəyə hazırlıqda müstəqillik hissənin formalaşması zəruri olan psixoloji məsələlərdən biridir.

Belə ki, tələbə olduğu dövrdə gələcək peşənin sahibi kimi özünügerçəkləşdirmə pedaqoji təcrübə mərhələsinə təsadüf edir. Bildiyimiz kimi özünügerçəkləşdirmə şəxsiyyətin inkişafında önəmli təsirə malikdir. Məhz pedaqoji təcrübədə özünügerçəkləşdirmə gələcək peşə sahibi üçün uğurla və yaxud uğursuzluqla nəticələnə bilər. Qazandığı bilik və bacarıqları şəxsi təcrübəyə çevirərək ilk dəfədən özünü adekvat təqdim edən, lazımı davranış qaydaları nümayiş etdirən tələbələrin cəhdləri təbii ki, uğurla nəticələnəcəkdir (Slastenin, 2009: 103).

Pedaqoji təcrübə tələbələrin gələcəkdə sahibi olacağı fəaliyyət sahəsinə hazırlıq mərhələsi kimi də dəyərləndirilə bilər. Belə ki, bir halda tələbə təcrübədə olduğunu dərk edir və bilir ki, bu yalnız sınaqdır. Başqa halda isə, bu mərhələnin onun gələcəyi üçün nə qədər önəmli olduğunu da daima nəzərində saxlayır. Tələbədə psixoloji biliklərin olması pedaqoji təcrübə dövründə ən zəruri silah rolunda çıxış edə bilər.

Təsədüfi deyildir ki, psixoloji biliklər əksər fəaliyyət sahələri ilə əlaqədərdir. Bu sahələrdən pedaqoji fəaliyyət sahəsi xüsusi qeyd edilməlidir. Bu sahə üzrə təhsil alanlara psixo-pedaqoji fənlər integrativ şəkildə tədris olunur. Pedaqoji təcrübə dövründə də psixo-pedaqoji biliklər özünü sintez şəkildə tələbənin sınaq pedaqoji fəaliyyətində göstərir və deməli nəzəriyyənin yerində və zamanında düzgün şəkildə tədris olunduğunu əminliklə deyə bilərik (9).

Hal – hazırda Azərbaycanda müəllim peşəsinə hazırlıq məsələsinə verilən müasir tələblər pedaqoji təcrübələrə verilən tələblərlə uzlaşır. Təhsilin inkişafı üzrə dövlət strategiyası, pedaqoji təcrübələrlə bağlı xüsusi əsasnamə, müəllim hazırlığı ilə bağlı yeni tələblərin və təkliflərin qoyuluşu bu sahənin diqqət mərkəzində olduğunu göstərən amillərdəndir.

Ədəbiyyat

1. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/329746/what-makes-great-pedagogy-nine-claims-from-research.pdf
2. https://www.researchgate.net/publication/345318315_Understanding_the_Significance_of_Pedagogical_Practices
3. Dəmirov, A.S., Məmmədov, S.M., İsmayılov, Ş.N. (2007). “Pedaqoji təcrübə proqramı və ixtisas üzrə təcrübənin təşkili”. Mingəçevir.
4. Slastenin, V.A. (2002). Pedagogika: Ucheb. posobiye dlya stud. vyssh. ped. ucheb. Zavedeniye. I.F.Isayev, Ye.N.Shiyanov; Pod red. V.A.Slstenina. M.: Izdatel'skiy tsentr "Akademiya", 576 s.
5. Mitina, L.M. (2004). Psixologiya truda i professional'nogo razvitiya uchitelya. M.: Akademiya, 320 s.
6. Nikitina, N.N. (2004). Vvedeniye v pedagogicheskuyu deyatel'nost': Teoriya i praktika. M.: Izdatel'skiy tsentr «Akademiya», 224 s.

7. <https://e-qanun.az/framework/15508>.
8. Slastenin, V.A. (2009). Pedagogika i psixologiya innovatsionnogo obrazovaniya [Tekst]. M.: Prometey, 164 s.
9. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2590291121000954>

Göndərilib: 13.05.2023

Qəbul edilib: 01.07.2023

DOI: <https://doi.org/10.36719/2706-6185/25/58-62>

Nigar Huseynova
National Aviation Academy
nigar.huseynova.r97@gmail.com

CODE-SWITCHING IN ESL CLASSES IN AZERBAIJAN

Abstract

This research sought to investigate the role of code-switching in ESL classes in Azerbaijan. This research is designed to answer two main questions: “Does shifting to L1 hinder language development in ESL classes?” and “What is the attitude of Azerbaijani learners towards L1 shifting in ESL classes?”. A survey has been done to collect the data and a mixed methodology was used to evaluate the data. Findings revealed that the frequency of code-switching depends on some factors, such as the level of students and different sections of the lesson. Teachers mainly code-switch in teaching A1-A2 level students, especially in teaching grammar.

Keywords: *code-switching, ESL classes, inter-sentential switching, shifting to L1, teaching grammar*

Nigar Hüseynova
Milli Aviasiya Akademiyası
nigar.huseynova.r97@gmail.com

Azərbaycanda ingilis dili dərslərində dil kodunun dəyişməsi

Xülasə

Bu məqalənin məqsədi Azərbaycanda ingilis dili ikinci dil kimi tədris olunan dərslərdə dil kodunun dəyişməsinin rolunu tədqiq etməkdir. Tədqiqat işi iki əsas suala cavab vermək üçün tərtib edilmişdir: “İngilis dilinin xarici dil kimi tədris olunduğu dərslərdə ana dilinin istifadəsi xarici dilin inkişafına təhlükə yaradır mı?” “Azərbaycanlı tələbələrin xarici dil dərslərində ana dilinin istifadəsinə münasibəti necədir?” Tədqiqat aparmaq və faktlar toplamaq üçün sorğu təşkil olunmuşdur və sorğunun nəticəsi qarışıq metodologiya istifadə olunaraq qiymətləndirilmişdir. Sorğunun ümumi nəticəsi aşkarlamışdır ki, ingilis dilinin xarici dil kimi tədris olunduğu dərslərdə müəllimlərin dil kodunu dəyişməsi tələbələrin dil səviyyəsi, dilin müxtəlif aspektlərinin tədrisi kimi müxtəlif faktorlardan asılıdır.

Açar sözlər: *dil kodunun dəyişilməsi, cümlədaxili kod dəyişilməsi, ana dilinin istifadəsi, ingilis dili tədrisi, qrammatika tədrisi*

Introduction

Based on the social settings speakers can choose which language features of code-switching to use. Although code-switching, in many cases, happens subconsciously and even speakers are not aware of it, it can be done on purpose as well.

Reasons for code-switching can be different. As Malik (Malik, 1994: 79-85) explained in his study people can code switch to emphasize a point, to show identity with a group, because of the mood of the speaker, habitual experience and so on.

Teachers use different types of code-switching such as, inter-sentential, intra-sentential and tag switching in ESL classes. The purpose of this article is to investigate the role of code-switching in ESL classes to know whether it is effective or not.

Code-switching in ESL classes is a very sensitive point. As N.Azlan and S.Narasumanb states in their article “The Role of Code-Switching as a Communicative Tool in an ESL Teacher Education Classroom” “Instructors who permit code-switching or code-switch themselves may be setting the wrong example to these students”. “Practicing code-switching is effective for student learning and

it is encouraged to be used when teaching students of low proficiency. But it must not be allowed to overtake the target language in the classroom” (Azlan, Narasumanb, 2012: 467).

Literature review.

One of the linguistic features that is mostly seen in the conversation of bilingual or multilingual people is shifting from one language to another. Shifting to other languages in communication happens due to many reasons and is one type of code-switching in linguistics.

The term – code-switching has been defined and explained by many linguists. According to Hymes (Hymes, 1974: 270), code-switching is “a common term for alternative use of two or more languages, varieties of a language or even speech styles”. However, Bakomba (Bakomba, 1989) claims that code-switching is the mixing of words, phrases and sentences from two distinct grammatical (sub) systems across sentence boundaries within the same speech event.

Code-switching is the process of shifting from one linguistic code to another, depending on the social context or conversational setting. The linguistic code can refer to a language, dialect, accent, register and so on. The reasons for code-switching can vary. According to Janet Holmes (Holmes, 2000: 36) there are different reasons that show why people use code-switching. One of these reasons can be a signal of group membership or shared ethnicity. When we try to sound more like the people around us, we feel like a part of the community. Sounding more naturally, filling lexical gaps, having a successful conversation, being more understandable and etc. Can be other reasons for code-switching.

Although the main purpose of using code-switching in ESL classes is being more understandable, attitudes towards it is not unequivocal. While some scholars are for the view that code-switching in Esl classes is a positive approach, for others it is completely pessimistic. According to Bentahila (Bentahila, 1983: 157), Arabic-French bilinguals in Morocco have considered code-switching as an impoverished form of expression, which is seen as a “bastard language” and is often considered to be attributed to lack of education, improper control of the grammars and is a “bad manners”. However, other groups of scholars claim that using L1 in the language teaching process helps students to understand more clearly. Even it is considered as an alternative way of teaching low-proficiency students.

There are several types of code-switching according to linguists that can happen in conversation. Hoffman (Hoffman, 1991: 112), shows that code-switching can be categorized as 1) Inter sentential code-switching, 2) Emblematic code-switching and 3) Establishing continuity with the previous speaker. Inter sentential code-switching happens when the speaker shifts to another language at sentence boundaries. One clause of a sentence is in one language, the other is in another language. When tags, exclamation and certain set phrases are code-switched, it is called emblematic code-switching. Establishing continuity with the previous speaker- this code-switching happens when the speaker wants to continue in the same language that the previous speaker spoke.

There is another categorization of code-switching by Poplack in Romaine. According to Poplack in Romaine (Romaine, 1995: 122-123), the first category is tag switching. It is the use of one language in tags, another language in the rest of the sentence. The second type, “inter sentential switching involves a significant amount of syntactic complexity and conformity to the rules of both languages; therefore speakers performing this kind of switching are usually fairly proficient in the participating languages” (Ary, Idah, Fera, 2017: 16-17). Intra sentential switching refers to the switching which happens inside the same clause or sentence. “This type of switching appears to involve special principles governing how the syntax and morphology of both languages may be interacted and consequently adopted only by bilinguals with high levels of fluency”(ibid).

Methodology.

In order to analyze the role of code-switching in ESL classes and evaluate the attitudes of students towards code-switching in Azerbaijan mixed methods approach will be used. Data have been collected on the base of a survey. In order to analyze open-ended survey questions qualitative method will be used. For analyzing close-ended questions and showing results quantitative method will be used.

Survey questions are divided into two groups, such as questions for teachers and for students. The survey starts with general questions, such as “What is your name and surname?”, “What is your English level?”. Then questions are getting to be more special and include open-ended questions to ask about teachers’ and students’ approaches to shifting to L1.

The survey questions include:

1. What is your name and surname?
2. Are you a student or a teacher?
3. What is your English level?
4. If you are a student: Does your English teacher switch to Azerbaijani when you do not understand him/her?
5. When does your teacher switch to Azerbaijani?
6. If you are a student: What is your attitude towards teachers shifting from English to Azerbaijani in the teaching process?
7. If you are a teacher: Do you switch to L1 in the process of teaching English?
8. (If your answer is "yes" to the previous question) In which part of the lesson do you often switch to L1?
9. Is shifting to Azerbaijani effective in ESL classes?
10. Why is/is not shifting to Azerbaijani effective in teaching/learning English?

Procedure.

In the survey, 30 people participated. 5 of them are ESL teachers, 25 of them are English learners from different levels. Participants belong to the age group of 18-25 and 25-37. The English level of 10% of participants is B2 level. The English level of 26.66% of participants is C1, 13.333% is B1, and the rest of them is A1 and A2.

According to the survey, 60 percent of participants’ answer to the question “Does your English teacher switch to Azerbaijani when you do not understand him/her?” is yes. The bar graph below demonstrates the level of participants and their answers to the question of whether their teacher code-switches or not (Numbers are given in percent. Note that the number of learners are 25 here).

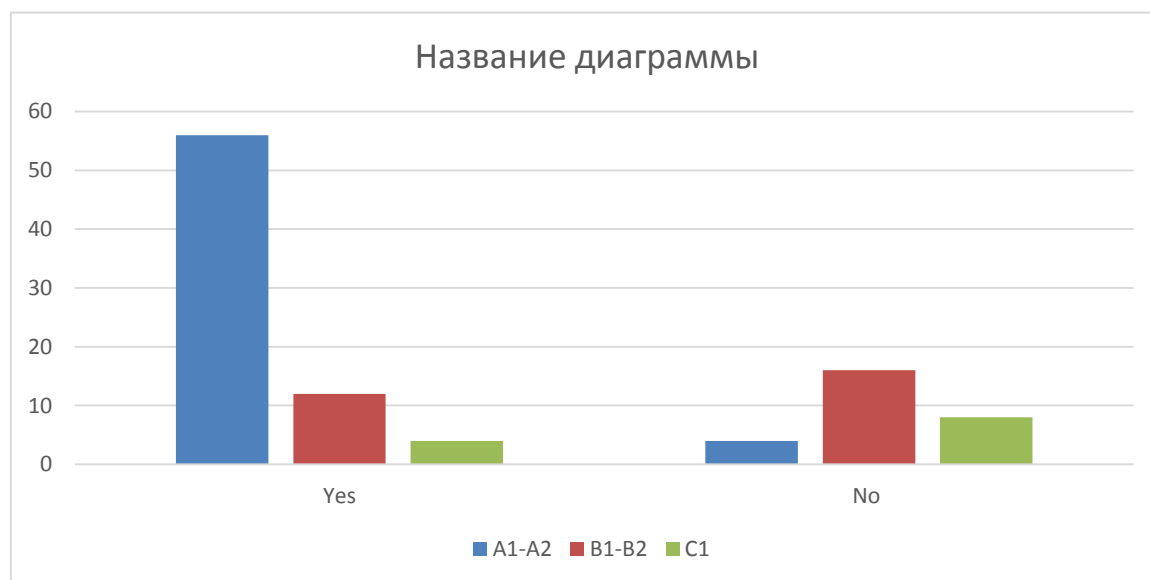


Figure 1

Answers to the question “When does your teacher switch to Azerbaijani?” are different. In the survey, four choices were given as an answer, such as “when she/he teaches vocabulary”, “when she/he teaches grammar”, “when she/he explains sentence structures” and “other.....”. According to the answers of participants, 25% say “when she/he teaches grammar”, 20% say “it never happens”,

8.3% say “when she/he teaches vocabulary”. The rest of answers are: “in cases of force majeure”, “when we don't understand what she says”, “When some students don't understand her” and so on.

Several types of answers have been provided by participants to the question “What is your attitude towards teachers shifting from English to Azerbaijani in the teaching process?” According to answers, although 30% of participants say that their attitude is completely negative, the rest of the participants say switching to L1 is totally acceptable.

According to teachers' answers to the question “Do you switch to L1 in the process of teaching English?” 58.8% of them shift to L1 in teaching process. There are various answers to the question “In which part of the lesson do you often switch to L1?” 45% of teachers say that they switch to L1 in the teaching of grammar, while 25% say in the teaching of vocabulary. The rest of the answers shows that it depends on different situations.

The percentage of the answers of the next question is shown below in the figure 1.

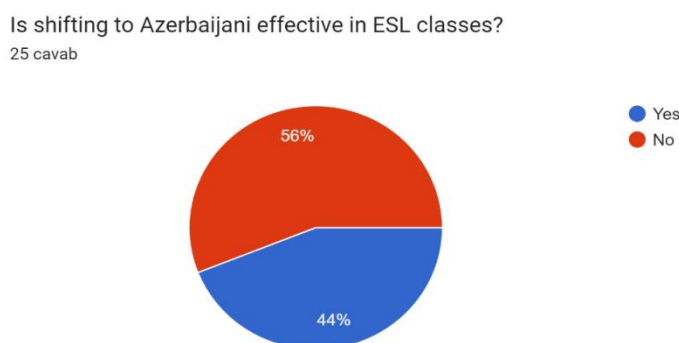


Figure 2.

Result and findings.

The survey has been conducted to answer two main research questions. 1. “Does shifting to L1 hinder language development in ESL classes?” 2. “What is the attitude of Azerbaijani learners towards L1 shifting in ESL classes?”.

According to the result of the survey, ESL teachers in Azerbaijan switch to Azerbaijani in teaching process in some cases. As figure 1 represents, we can clearly see that 56% of participants who say their teachers code-switch in ESL classes belong to the group of A1-A2 levels, 12% to B1-B2 levels and only 4% belong to C1 level (Mustamir Wari, 2012: 123-135).

Teachers are mainly in need of shifting to L1 in teaching grammar, rather than vocabulary or sentence structures. The reason for this can be grammatical and structural differences between English and Azerbaijani, so the need of being more comprehensible and clearer triggers teachers to shift to L1 in the grammar teaching section. Lots of studies have been done by scholars to highlight the difficulties of teaching grammar to students, especially to beginner and elementary level learners. When the explanation of grammar is not completely clear or ill-defined to learners, their comprehension becomes very low and as a result for the next level of grammar lessons students get confused and do not understand completely. Therefore, to avoid ambiguity and confusion in teaching grammar to beginner and elementary level students shifting to L1 can be reasonable and acceptable. Moreover, it can be claimed that not switching to L1 for the explanation of grammar or vocabulary in beginner and elementary classes is more time-consuming. Therefore, sometimes for the sake of saving time shifting to native language is more advantageous.

However, in teaching English to higher proficiency level learners, such as B1, B2, C1 code-switching cannot be accepted as beneficial. Students at these levels must do their utmost to use only the target language and avoid L1 interference. Using L1 at higher levels can hinder the process of development and forming a clear understanding in the target language.

The result of the survey also represents that learners' attitudes towards code-switching is mainly positive. 70% of participants agree with the thought that teachers should switch to L1 when they cannot understand some points. According to the answers of the question "Why is/is not shifting to Azerbaijani effective in teaching/learning English?", most participants emphasize that even using some hints by teachers in L1 can boost learners' motivation since they will be able to get the point easily. When students are not able to understand what the teacher says, they become demotivated and unwilling to speak or answer questions.

However, according to 30% of participants, code-switching is not effective thoroughly. The main idea of the total answers of "Why is not shifting to Azerbaijani effective in teaching/learning English?" is the fear of hindrance to language development. It can be claimed that using L1 as a hint in some ambiguous situations or using L1 in cases when students do not understand it and giving definitions or other examples makes it even more and more complicated, can be advantageous. This situation as mentioned above frequently happens in teaching to A1 and A2 level students. Since 36.66% of participants have higher language proficiency in English, it is completely acceptable why they see code-switching as a hindrance to the development of language skills. Learners above the B1 level already have basic language skills and they can simply express themselves or understand what the teacher says when they are provided with more examples or synonyms and so on. Therefore, language instructors should do their utmost to conduct lessons only in the target language at higher levels.

Conclusion

The main aim of the paper was investigating the role of code-switching in ESL classes in Azerbaijan. In conclusion, on the base of the survey results, it can be emphasized that code-switching in ESL classes is very common in A1 and A2 level classes. Code-switching to L1 or using some hints in Azerbaijani in beginner and elementary classes might be acceptable, since in this way teachers avoid confusion and ambiguity that can result in misunderstanding by learners. However, since the main purpose of ESL classes is creating an environment for communicating in English, teachers should know how to keep code-switching under control. For higher levels of English as a result of the survey it can be said that using L1 in B1+ level classes can result in ineffectiveness, so teachers must avoid using L1 and mostly never code-switch in classes.

References

1. Malik, L. (1994). *Sociolinguistics: A Study of Code-switching*. New Delhi: Anmol, p.79-85.
2. Azlan, N., Narasumanb, S. (2013). The Role of Code-Switching as a Communicative Tool in an ESL Teacher Education Classroom. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 90, p.458-467.
3. Hymes, D. (1972). On communicative competence. *Sociolinguistics*, p.269-293.
4. Holmes, J. (2013). *An Introduction to Sociolinguistics*, 4th edition. Routledge, p.34-36.
5. Bentahila, A. (1983). Language attitudes among Arabic-French bilinguals in Morocco. *Clevedon: Multilingual Matters*, 157 p.
6. Hoffman, Ch. (1991). *An Introduction of Bilingualism*. London: Longman Publisher, 112 p.
7. Romanie. (1995). *Bilingualism*. Oxford, UK: Blackwell, p.122-123.
8. Ary, I., Idah, Y., Fera, N. (2017). Analysis Of Types Code-switching And Code Mixingby The Sixth President Of Republic Indonesia's Speech At The National Of Independence Day. *PROGRESSIVE* Vol. XII, № 2, p.16-17.
9. Mustamir Wari, A. (2012). Code switching and mixing (Communication in Learning Language). *Jurnal Dakwah Tabligh*, Vol. 13, № 1, p.123-135.

Received: 25.05.2023

Accepted: 04.07.2023

DOI: <https://doi.org/10.36719/2706-6185/25/63-67>

Sevinc Hüseynova
AMEA Şəki Regional Elmi Mərkəzi
elvin_qarayev_1993@mail.ru
ORCID-0000-0002-5088-3302

İRADI EMOSIONAL QABİLİYYƏT. MÜƏLLİM-ŞAĞIRD MÜNASİBƏTLƏRİ. MÜƏLLİMİN PEDOQOJİ FƏALİYYƏTİ, QABİLİYYƏTİ VƏ ONA VERİLƏN TƏLƏBLƏR

Xülasə

Məqalədə əsas pedaqoji anlayışlar olan, müəllim – şagird münasibətlərinin formalaşmasında mühüm rol oynayan qabiliyyət, akademik və didaktik qabiliyyətlərin fərqi konstruktiv qabiliyyətin özəllikləri haqqında məlumat verilmişdir. Həmçinin pedaqoji fəaliyyətin strukturu, müəllimlərdə vacib olan müşahidəçilik, diqqətlik, təmkinlik, ünsiyyətlik və b. vacib bacarıqlar haqqında məlumat verilmişdir.

Açar sözlər: təhsil, tərbiyə, qabiliyyət, ünsiyyət, konstruktiv, təlim

Sevinj Huseynova
ANAS Sheki Regional Scientific Center
elvin_garayev_1993@mail.ru
ORCID-0000-0002-5088-3302

Voluntary emotional capacity. Teacher-student relationships. Teacher's pedagogical activity, ability and requirements made him

Abstract

The difference between the ability, academic and didactic abilities, which are the main pedagogical concepts in the article and play an important role in the formation of teacher-student relations. Information about the features of constructive ability is given. Also, the structure of pedagogical activity, important skills of observation, attentiveness, restraint, sociability, etc., which are important for teachers, were reported.

Keywords: education, upbringing, ability, communication, constructive, training

Giriş

Bizim təhsilimizin məqsədi gənc nəsə, uşaqlara təhsil verib onları gələcəyə hazırlamaqdır. Amma bununla yanaşı, ən böyük məqsəd Azərbaycan vətəndaşı hazırlamaqdır, müstəqil Azərbaycan cəmiyyətinin ləyaqətli üzvünü hazırlamaqdır”.

Ümummilli Lider Heydər Əliyev

Müstəqilliyimizin və dövlətimizin mühüm şərtlərindən biri mükəmməl təhsil sisteminə malik olmalıdır. Respublikamızda həyata keçirilən təhsil islahatının məqsədi yaradıcı və tənqidi düşünməyi bacaran, fəal şəxsiyyət yetişdirməkdir. İlk növbədə müəllim bacarıqlı, işgüzar, ixtisasını dərinlən bilən, müəllimlik adını müqəddəs tutan, ideyaca saf, mənəviyyətə pak, özünə və şagirdlərinə qarşı tələbkar, sənətinə ürəkdən bağlı keyfiyyətləri özündə cəmləşdirməlidir. Təlimdə yaxşı nəticələr əldə olunması üçün psixoloji xüsusiyyətləri dərinlən bilmək vacibdir. Müəllim bütün hallarda, xüsusən “müəllim – şagird” münasibətlərinin qurulmasında pedaqoji taktı – nəzakəti, onun davranışına verilən etik tələbləri gözləməli, şagirdlərin şərəf və ləyaqətinə hörmət bəsləməli, onlara münasibətdə ədəblə davranmalıdır (Mərdanov, 2009).

Əsas. İş prosesində müəllim – şagird münasibətlərinin düzgün qurulması, şagirdlərin təhsilə marağının artmasında, tədris olunan fənlərin sevdirməsində mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Müəllim və şagird arasında qarşılıqlı hörmət olmalıdır ki, müəllim şagirdə sevgi, məhəbbətlə və eyni zamanda ciddi yanaşmalıdır. Müəllim şagirdi bir şəxsiyyət kimi görməli, onun mənliliyinə, şəxsiyyətinə toxunan söz deməməli, hərəkət etməməlidir. Nə qədər sözə baxmayan, nadinc şagird olsa belə, müəllim özünün pedaqoji metodlarından istifadə edib, xoş, isti münasibət yaratmalıdır. Pedaqoji prosesdə müəllimin pedaqoji mərifəti daha çox müəllim – şagird münasibətlərində özünü göstərir (Yakimanskaya, 1979: 69-84). Müəllimin pedaqoji mərifəti onun pedaqoji ustalığının əsasını təşkil edir. Müəllimin pedaqoji mərifəti dedikdə aşağıdakılar xarakterizə edilir:

Müşahidəçilik; diqqətlilik; hörmət və tələbkərlilik, qayğıkeşlik, inam; ədalətçilik; səbrlilik; təmkinlilik; şəraf və ləyaqəti qorumaq, gülərüz, mehriban ünsiyyətçilik, xoş rəftar, və.s.

Pedaqoji fəaliyyət mürəkkəb xüsusiyyətlərə malikdir. Onlardan əsası müəllimin pedaqoji fəaliyyətidir (Əlizadə, 1998).

➤ Müəllimlik kütləvi peşədir. Müəllimlik kütləvi peşə olsa da yadda qalan ən yaxşı müəllimlər olur. Çünki nəsiləri öyrətmək, tərbiyə etmək çox vacibdir və bu hamıya lazımdır.

➤ Müəllimlik məsuliyyətli peşədir. Çünki müəllim insanın təlim və tərbiyəsi ilə məşğul olur, şüurunu formalaşdırır və bu işdə səhvə yol vermək olmaz. Müəllimlik peşəsinin yaradıcı olması onun mürəkkəbliyini sübut edən amildir (Makhmutov, 1972).

Pedaqoji qabiliyyətləri şərti olaraq əsasən üç qrupda birləşdirmək olar:

Şəxsi qabiliyyətlər: Şəxsi; didaktik; təşkilati

1. Şəxsi pedaqoji qabiliyyətlər dedikdə adətən, şəxsiyyətin xarakterik əlamət və keyfiyyətləri ilə bağlı olan qabiliyyətlər nəzərdə tutulur. Müəllim-şagird münasibətlərində səbrlilik və təmkinlilik qabiliyyəti əsas götürülür. Ünsiyyət və münasibətlər zamanı və müəllim səbr və təmkinlə davranmalı olur, uşaqlara diqqət və səbrlə qulaq asmalıdır, xüsusilə münaqişələr zamanı təmkinlilik göstərməli, özünü ələ ala bilməlidir. Müəllim şagirdlərlə münasibətində həmişə nikbin olmalıdır.

2. Didaktik qabiliyyətlər isə müəllimin proqram materialını şagirdlərə çatdırma bilmək, material və ya problemi aydın və anlaşılıqlı şəkildə şagirdlərə təqdim etmək, fənnə qarşı maraq oyatmaq, şagirdlərdə fəal müstəqil fikir yarada bilmək qabiliyyətindən ibarətdir. Buraya konkret olaraq müəllimin izahını, şərh edə bilmək qabiliyyətini, metodiki qabiliyyətlərini aid etmək olar.

3. Təşkilati, kommunikativ və konstruktiv qabiliyyətlər. Müəllimin təşkilatçılıq funksiyası, ünsiyyət və münasibəti, ümumi pedaqoji, psixoloji hazırlığı ilə bağlıdır (Hüseynzadə, 1997).

Demək olarki cəmiyyətin, millətin gələcəyi müəllimin əlindədir. Öz işinin öhdəsindən uğurla gəlmək üçün müəllim əsl mənada şəxsiyyət olmalı, özündə müsbət keyfiyyətlər formalaşdırmalıdır.

❖ **Akademik qabiliyyət** – geniş və dərin biliyə malik olmaqda, elmin son nailiyyətlərini öyrənməkdə və şagirdlərə çatdırmaqda ifadə olunur.

❖ **Didaktik qabiliyyət** – bilikləri öyrətmə bacarığında, pedaqoji-metodik ustalığa yiyələnməkdə özünü göstərir.

Ünsiyyət (kommunikativ) qabiliyyəti – uşaqlarla, öz həmkarları və valideynlərlə düzgün ünsiyyət yaratmaqda, demokratik ünsiyyət üslubunda, hər bir uşağa fərdi yanaşma bacarığında ifadə olunur (Ağayev).

❖ **Konstruktiv qabiliyyət** – özünün və uşaqların (kollektivin) fəaliyyətini düzgün planlaşdırmaqda, çətinlikləri əvvəlcədən duyub, onları aradan qaldırmağa hazır olmaqda ifadə olunur.

❖ **İrədi – emosional qabiliyyət** – müəllimin özünü, hisslərini düzgün idarə etməkdə, mülayimlik və ciddiliyi uzlaşdırmaqda, səbirli olmaqda ifadə olunur.

Gənc nəslin tərbiyəsinə yönələn fəaliyyət pedaqoji fəaliyyət deməkdir. Başqa sözlə desək, təlim, tərbiyə, inkişaf prosesinin həyata keçirilməsinə, o cümlədən şagird şəxsiyyətinin formalaşmasına yönəldilən peşə fəallığı başa düşülür (Qasımov, Mahmudova, 2003: 23).

Pedaqoji fəaliyyətin strukturunu aşağıdakı cəhətlər təşkil edir.

1. Pedaqoji fəaliyyətin məqsədi bu cəmiyyət üçün yararlı, hərtərəfli, ahəngdar inkişaf etmiş vətəndaşlar tərbiyə etməkdən ibarətdir.

2. Pedaqoji fəaliyyətin subyektivi bilik verən, tərbiyə edən, istiqamət verən hesab olunur.

3. *Pedaqoji fəaliyyətin obyektı və subyektı isə bilik, bacarıqlara yiyələnən, araşdıran, tədqiqat aparan, tərbiyə olunan hesab edilir.*

Müəllimin obyektı olan uşaq eyni zamanda subyektdir. Çünki uşaqlar da müəllimə təsir edirlər, onun işini təhlil edir və qiymətləndirirlər. Müəllimin səmərəli fəaliyyəti üçün başlıca amillərdən biri onun ixtisasa uyğun və ümumi biliklər sisteminə yiyələnməsidir. Bura ixtisas biliyi ilə bərabər pedaqoji, psixoloji, fəlsəfi, metodiki biliklər daxildir. Fəaliyyət prosesində həmin biliklər vəhdətdə birləşməyə əlaqəli şəkildə istifadə olunur (Uşinski, 1953: 77-78).

Müəllim-şagird münasibətlərinin əsasında humanist prinsipin tələbləri dayanır. Onlar təlim prosesinin psixopedaqoji əsası kimi xüsusi əhəmiyyət daşıyır. Azərbaycanın görkəmli psixoloqu, mərhum professor Əbdül Əlizadə bu məsələdən bəhs edərkən həm şəxsiyyət, həm də dialoji mədəniyyətin tələbləri barədə belə qənaətə gəlmişdir: “Obyekt mahiyyətcə şəxsiyyət deyil, insan deyil. İnsan ancaq subyekt kimi, şəxsiyyət kimi dialoqa girə bilər (Afonina, 2002: 21). Bu o deməkdir ki, dialoq məkanına daxil olmaq üçün:

- İnsan münasibətləri mənəvi ölçülərə söykənməlidir;
- Adamlar bir-birini şəxsiyyət kimi qavramalıdır;
- Dialoq birgə əməkdaşlıq, birgə yaradıcılıq aləmi olmalıdır”.

Həqiqətən də insanlığın anlaşılın və qarşılıqlı başa düşülən mənəvi prinsipləri, həmçinin bütövlükdə insanın həyatı normalar çərçivəsində fəaliyyətinin tənzimlənməsində həlledici rol oynayır (Xəlilov, 2005: 13-76-81). Düzgün qurulmuş müəllim-şagird münasibətləri şagirdlərin təlim marağının artmasında mühüm vasitədir. Müəllim-şagird münasibətlərinin düzgün qurulması, ilk növbədə, müəllimlərdə bir sıra qabiliyyətlərin olmasını zəruri tələb kimi qarşıya qoyur. Bu məsələ ilə bağlı müasir pedaqogikada da xeyli araşdırmalar aparılmış və nəticələrə gəlinmişdir. Xüsusən, müəllimin müasir dövr üçün xarakterik olan qabiliyyətləri son tədqiqatlarda ayrıca qeyd edilir (Kərimov, 2009: 10-12). Belə ki, pedaqoji qabiliyyətlər müəllimin keyfiyyətləridir və onlar yeddi qrupa ayrılır:

- 1) Təşkilatçılıq qabiliyyəti;
- 2) Təlim (öyrətmə) qabiliyyətləri;
- 3) Perseptiv qabiliyyətlər;
- 4) Kommunikativ (ünsiyyət) qabiliyyətlər;
- 5) Suqgestiv (təlqinedici) qabiliyyətlər;
- 6) Tədqiqatçılıq qabiliyyəti;
- 7) Elmi-idraki qabiliyyətlər.

Bu qabiliyyətlər zaman keçdikcə dəyişə, tələblərin sayı arta və ya azala bilər. Başlıca şərtlərdən biri isə bacarıqların zərurilik baxımından təsnif olunmamasıdır. Müəllim-şagird qarşılıqlı münasibətləri bir-birinə elə yönəlməlidir ki, onların qarşılıqlı anlaşmasını şərtləndirsin. Bu isə öz növbəsində davranışın qarşılıqlı korreksiyasına gətirir. Təlim şəxsiyyətlərarası münasibətlər vasitəsilə başlayır və bitir. Müəllim-şagird qarşılıqlı münasibətləri təlim və tərbiyə məsələlərinin həllində əsas rol oynayır. Təlim prosesində elə qarşılıqlı münasibətlərin yaradılması nəzərdə tutulur ki, burada hər iki tərəf qarşıya qoyulmuş məqsədə çata bilsin. Əməkdaşlığın əsasında bu prosesin iştirakçıları arasında pozitiv münasibətlərin saxlanması durur (Həsənov, Bəhmənova, 2009). Təlim o vaxt effektiv alınır ki, müəllim şagirdin fəaliyyətinə məharətlə rəhbərlik edir. Birgə fəaliyyətə sıx şəkildə qoşulmuş şagirdin şəxsi keyfiyyətləri, əməliyyatlardakı müstəqilliyi bu cür əməkdaşlığın əsasını təşkil edir. Müəllim və şagird arasında münasibətlərin necə qurulacağı ünsiyyət və qarşılıqlı təsir vasitələrinin xarakterinə birbaşa təsir edir. Şagirdlər tərəfindən təcrübənin mənimsənilməsi şəxsi münasibətlər xaricində mümkün deyil. Məhz münasibətlər çərçivəsində şagird müəllimin qiymətləndirilməsini başa düşür. Həm də şagird özü də müəllimini qiymətləndirir. Müəllimə münasibət şagirdin uğurunu şərtləndirir. Pedaqoqa qarşı pozitiv münasibət təlimə marağı, şagirdlərin biliklərə yiyələnmə istəyini artırır. Bu zaman müəllim nəyin korreksiyaya ehtiyacı olduğunu, mənimsənildiyini və özünün nəyə əsaslanacağını müəyyənləşdirə bilər. Bu mənimsəmə prosesləri öz-özünə baş vermir (Zagvyazinskiy, 1982: 10). Formalaşan şagird şəxsiyyəti müəllimin dəstəyi nəticəsində digər insanların nəzər nöqtəsini, davranış və əməllərini nəzərə almağın

vacibliyini öyrənir. Şagirdin bütün şəxsi keyfiyyətlərinin nəzərə alınması əsasdır. Bu, təlimin tempini və keyfiyyətini dəyişməyə imkan verən şərtidir. Müəllimlə şagirdin əməkdaşlığı təkcə tədris metod və vasitələrinin tətbiqindən ibarət deyil. Burada mənəvi əlaqə olmalıdır (Nəsirov, Məmmədov, 1980: 11). Müəllim ötürdüyünün şagird tərəfindən qəbul edilməsinə, özünüküləşdirməsinə şərait yaratmalıdır. Bu mənəvi əlaqə emosional, qiymətləndirici və iradi xarakter daşıyır. Yüksək qabiliyyətlərə malik müəllim təbii olaraq planlaşdırdığı pedaqoji prosesi yeni prinsiplərin tələbinə uyğun olaraq demokratik şəraitdə qurmağa çalışır. Belə şərait isə öz növbəsində şagird fəallığına imkan verir. Şagird müəllimin istiqamətverici tövsiyələri, göstərişləri əsasında potensial imkanlarını səfərbər edərək səmərəli fəaliyyət göstərir. Müəllim-şagird münasibətlərinin yüksək olması keyfiyyətli nəticələrin əldə olunması ilə müəyyənləşir. Bu isə bilavasitə real prosesdə meydana çıxır. Real proses həyata keçirilən pedaqoji prosesdir. Müəllim-şagird münasibətlərinin öyrətmə-öyrənmə mexanizmi məhz bu prosesdə meydana çıxır. Həm müəllimlər, həm də şagirdlər özlərinin fəaliyyət potensialını bu şəraitdə təzahür etdirirlər. Real proses müəllim-şagird tərəfdaşlığının bir müstəvidə olmasını, təlimin səmərəliliyi istiqamətinə yönəlməsini, hər iki tərəfin qarşılıqlı münasibətini tələb edir (Paşayev, Rüstəmov, 2007: 29-34-37). Yeni pedaqoji prosesdə öyrədən və öyrənən münasibətləri nə qədər əməkdaşlıq baxımından qiymətləndirilsə də, burada şagirdlərin fəallaşdırılması daha qabarıq nəzərə çarpır. Onlar müasir pedaqoji ədəbiyyatlarda qeyd edildiyi kimi, pedaqoji prosesdə subyekt kimi fəaliyyət göstərilirlər. Təlim prosesində tədqiqatçılığa cəlb olunur, mövzu ətrafında araşdırmalar aparır, öyrəndiklərini tətbiq edir, müqayisə və təhlillər yolu ilə fakt və hadisələri məntiqi təfəkkür süzgəcindən keçirərək qiymətləndirirlər. Şagirdin təlim prosesindəki fəaliyyəti hər hansı deklorativ bilikləri imitasiya etmək, təkraralamaq, yaxud onların tətbiqinə dair nümunələr hazırlayıb nümayiş etdirməklə bitmir (Danilov, 1969: 32). Şagirdlərin mühakimə yürütməsi, fikirləşməsi, müstəqil nəticə çıxarması – müasir dərslərin atributlarıdır. Bütün bunlar isə şagirdlərin təlim prosesində məntiqi tapşırıqlar üzərində işləmələrini, yaradıcı fəaliyyət göstərmələrini tələb edir. Müasir psixopedaqoji araşdırmalar da məhz bu ideyanın müasir təhsil nəzəriyyəsi üçün aparıcı rol oynadığını aydın şəkildə göstərir. Müəllim və şagirdlərin fəaliyyətindəki özəlliklər onların arasındakı münasibətlərin yeni məzmununda qurulmasını diktə edir. Təbii ki, buna son dövr pedaqoji ədəbiyyatlarda göstərilən kimi, “əməkdaşlıq münasibəti”, “əməkdaşlıq pedaqogikası” demək olar. Mahiyyət etibarını ilə bu münasibətlərin əsasında qarşılıqlı anlaşma və demokratik xarakterli ünsiyyət, bir sözlə, dialoji mədəniyyət dayanır. Hər şeydən əvvəl vacib olan problemin həll edilməsidir. Müəllim və şagirdlər bütün fəaliyyətlərini bu məqsədə yönəldirlər (Babanskiy, 1982: 106). Məqsəd öyrədən və öyrənən qüvvələri birləşdirir. Müəllim-şagird münasibətlərindəki qarşılıqlı fəaliyyət mahiyyət etibarını ilə müasir xarakterli yeni bir təlim şəraitinin meydana çıxması ilə müşayiət olunur. Bu şəraitdə öyrənən xarakterini dəyişir. Yeni təhsil quruculuğunda bu cür yanaşma fəal öyrənmə adlanır. O, şagirdlərə gələcək peşələrində, fəaliyyətlərində, şəxsi və ictimai həyatlarında məqsədlərinə çatmaqda, kamil insan kimi formalaşmaqda kömək edən zəruri öyrənmədir. Fəal öyrənmə eyni zamanda koqnitiv (idraki) xarakterli olub, problemin həlli şəraitini, yenilikləri, axtarışları, kəşf xarakterli öyrənməni əhatə edən, çoxsaylı məqsədləri yerinə yetirməyə imkan verən faydalı bir prosesdir. Bu prosesin faydalılığı şagirdlərin idrak fəallığının yüksəlməsində, problemlərin həlli yolunun tapılması üçün axtarışların aparılmasında, kəşflərin edilməsində özünü göstərir. Hər bir nailiyyət özünün müsbət nəticələri ilə xüsusi əhvali-ruhiyyə yaradır və şagirdlərin yüksək sevincinə səbəb olur. Onlar da təlim marağının artmasına təsir göstərir. Müəllim-şagird arasında qarşılıqlı fəaliyyətin yaranması təbii öyrənmə prosesinin formalaşması ilə nəticələnir. Bu, ənənəvi təlim prosesinə məxsus amirlik ab-havasının əməkdaşlıqla əvəz olunmasına gətirib çıxarır (Podlasyy, 2000: 41-43). Bu zaman müəllim və şagird arasında işgüzar bir əlaqə formalaşır. Belə şəraitdə hər kəs təbii olaraq qarşısına qoyduğu məqsəd üçün çalışır. Müəllim-şagird arasında qarşılıqlı fəaliyyətin yaranması həm də ənənəvi olaraq məktəblə valideyn arasında əlaqələrin yeni məzmununda qurulmasına rəvac verir. Valideynlər məktəbdə təlim prosesi və övladlarının gündəlik təlim fəaliyyəti ilə daha yaxından maraqlanmağa, onların təhsil prosesinə nüfuz etməyə imkan tapırlar. Müəllimlərin valideynlərlə əlaqələrinin yeni xətləri yaranır. Valideynlər uşaqlarının təlim fəaliyyətinin iştirakçısına çevrilir,

onların problemləri ilə daha yaxından tanış ola bilirlər. Müəllim-şagird münasibətləri təlim prosesinin barometridir. Onun vasitəsilə müəllim və şagird fəaliyyəti barədə, eləcə də öyrənmə işinin xarakteri haqqında tam məlumat almaq mümkündür. Şagirdlərinin təlim marağına səbəb olan müəllimlər kommunikativ imkanlarından istifadə edirlər (İbrahimov, 2010: 7-82). Belə ki, şagird kollektivini təlim prosesinə hazırlamaq, onu ümumi fəaliyyətin məntiqinə tabe etmək üçün ən yaxşı vasitə kommunikativ (ünsiyyət) bacarıqlardır. Müəllim-şagird münasibətləri zamanı müəllimin fəaliyyətində aparıcı keyfiyyətlərdən biri də tədqiqatçılıqdır. Müəllim reallaşdıracağı standartlara əsaslanaraq məqsədlərini müəyyənləşdirir. Onları həyata keçirmək üçün fəaliyyətini layihələndirir. Konkret plan qurur (Volkov, 1968: 121).

Təkliflər.

1. Pedaqogikanın əsası özəyi olan müəllimlik peşəsində müəllim - şagird münasibətlərinin ən perspektiv inkişaf yolu müəllim seçimində yerli kadrlara üstünlük verilməsi nəzərdə tutulmalıdır. Bu yerli sakinlərin öz xasiyyətlərinə daha çox bələd olmasından irəli gəlir.

2. Müəllim-şagird-valideyn əlaqəsi qurularaq valideynlər tez-tez tədris prosesinə cəlb olunmalıdır.

3. Təhsil müəssisələrində birgə fəaliyyət proqramları qəbul olunmalıdır.

Nəticə

Əsas real proses pedaqoji prosesdir ki, bu zaman müəllim – şagird münasibətləri formalaşır. Bu formalaşmış prosesdə şagirdlərin inkişafı üçün əsas nəticələr əldə olunmuş olur. Müəllimlər əsas təşkilatı və elmi-idraki qabiliyyətləri şagirdlərə aşılayır. İnsanı münasibətlər əsasında bir birini qavramalarını təmin etmiş olurlar.

Ədəbiyyat

1. Mərdanov, M.C. (2009). Azərbaycan təhsili yeni uinkişaf mərhələsində. Bakı: Çarşıoğlu.
2. Yakimanskaya, I.YA. (1979). Razvivayushcheye obucheniye. M., s.69-84.
3. Əlizadə, H.Ə. (1998). Sosial pedaqogikanın aktual məsələləri. Bakı.
4. Makhmutov, M.I. (1972). Teoriya i praktika problemnogo obucheniya. Kazan.
5. Hüseyinzadə, R.L. (1997). Təhsilin humanistləşdirilməsi və demokratikləşdirilməsi. Bakı.
6. Ağayev, M.H. (2011). Müqayisəli pedaqogika (Bakalavr təhsili üçün proqram). Bakı: ADPU.
7. Qasimova, L., Mahmudova, R. (2003). Pedaqogika. Bakı: Bakı Dövlət Universiteti, 23 s.
8. Uşinski, K.D. (1953). Seçilmiş pedaqoji əsərləri. Bakı, s.77-78.
9. Afonina, T.M. (2002). Pedagogika. Kurs lektsiy i seminarski. Feniks, Rostov-na-Donu, 21 s.
10. Xəlilov, S.S. (2005). Təhsil, təlim, tərbiyə. Bakı: Azərbaycan Universiteti, s.13-76-81.
11. Kərimov, Y.Ş. (2009). Pedaqoji tədqiqat metodları. Bakı: Azərənşr, s.10-12.
12. Həsənov, M.M., Bəhmənova, C. (2009). İbtidai siniflərdə fəal və interaktiv metodlardan istifadənin nəzəri-praktik məsələləri. (Metodik vəsait). Bakı: ADPU.
13. Zagvyazinskiy, V.I. (1982). Metodologiya i metodika didaktiches-Kogo issledovaniya. M.: Pedagogika, 10 s.
14. Nəsirov, V.N., Məmmədov, Ə.B. (1980). Elmi idrakın metod. Bakı: Maarif, 11 s.
15. Paşayev, Ə.X., Rüstəmov, F.A. (2007). Pedaqogika. Bakı: Nurlan, s.29-34-37.
16. Danilov, M.A. (1969). Osnovnyye problemy metodologii i metodiki pedagogicheskikh issledovaniy. «Sovetskaya pedagogika». T.5, 32 s.
17. Babanskiy, YU.K. (1982). Problemy povysheniya effektivnosti pedagogicheskikh issledovaniy (Didakticheskiy aspekt). M.: Pedagogika, 106 s.
18. Podlasyy, I.Y. (2000). Pedagogika nachal'noy shkoly. M.: Gumani-tarnyy tsentr. VLADOS, s.41-43.
19. İbrahimov, F.N. (2010). Ümumi pedaqogikadan mühazirələr. Bakı: Mütərcim, s.7-82.
20. Volkov, G.N. (1968). Sotsiologiya nauki. M.: Mysl, 121 s.

DOI: <https://doi.org/10.36719/2706-6185/25/68-73>

Kəmalə Sadıqova

AzR Elm və Təhsil Nazirliyi Dendrologiya İnstitutu

kemale.sadiqova1960@mail.ru

DOI: 58.002

BİOLOGİYA TƏDRİSİNDƏ YOVŞAN CİNSİNİN BƏZİ NÖVLƏRİNİN TƏYİNİNDƏ ƏYLƏNCƏLİ MƏŞGƏLƏLƏRİN TƏTBİQİ

Xülasə

Məqalədə biologiyanın tədrisində *Asteracea Dumort* (mürəkkəbçiçəklilər) fəsiləsinə mənsub olan polimorf *Artemisia* L. cinsinin bəzi növlərinin təyində nəzəri-praktiki əyləncəli məşğələlərin rolu haqqında məlumat verilir. Tərəfimizdən elmi-tədqiqat yovşan cinsinin 2 növü: Tərxun-*Artemisia dracunculus* L. və Dəniz yovşanı-*Artemisia maritima* L. bioekoloji xüsusiyyətləri öyrənilmiş, çiçəyinə, toxumuna, yarpaqlarına, qabığına, çətirinə, hündürlüyünə görə sistemativ qruplaşdırılmışdır. Növlərin təyin edilməsi üçün morfoloji əlamətlərinə görə təyinedici açarlar tərtib edilmişdir. Qeyd edək ki, Azərbaycan florasında yovşanın 16 (bəzi məlumatlara görə 42) növü yayılmışdır. Cinsin Dəniz yovşanı-*Artemisia maritima* L. növü Azərbaycanda Xəzər dənizkənarı ərazilərdə yayılmışdır. Tərxun-*(Artemisia dracunculus* L.) növü isə mədəni halda becərilir. Tədqiqatda mülayim subtropik iqlimə malik Abşeron ərazisində dənizkənarı marşrutlar üzrə *A. maritima* L. növünün əldə olunan şəkillərindən və herbarilərindən, eyni zamanda Dendrologiya İnstitutunun eksperimental sahəsində becərilən hər 2 yovşan növündən əyani vəsait kimi istifadə edilmişdir. Aparığımız tədqiqat işində şagird və tələbələrin bitkilərə maraq dairəsini artırmaq məqsədi ilə çoxlu sayda tapmaca, viktorina, krossvordlar tərtib olunmuşdur. Tərtib olunan bu iayihyələr otaq şəraitində və açıq sahələrdə nümayiş etdirmək üçün nəzərdə tutulmuşdur.

Açar sözlər: tədris, biologiya, bitki, növ, təyinedici, nəzəri-praktiki əhəmiyyəti

Kamala Sadigova

AR Ministry of Science and Education

Institute of Dendrology

kemale.sadiqova1960@mail.ru

DOI: 58.002

Application of funny exercises in appointment of some species of *artemisia* in biological study

Abstract

The article provides information on the role of theoretical-practical exercises in the identification of some species of the polymorphic *Artemisia* L. genus, belonging to the *Asteracea Dumort* family, in the teaching of biology. We studied the bioecological characteristics of 2 types of wormwood: tarragon - *Artemisia dracunculus* L. and sea wormwood - *Artemisia maritima* L., and systematically grouped them according to their flowers, seeds, leaves, barks, umbrellas, and heights. In order to determine the species, descriptive keys were compiled according to their morphological characteristics. Note that there are 16 (according to some reports 42) types of wormwood in the flora of Azerbaijan. The species *Artemisia maritima* L. is common in the Caspian coastal areas of Azerbaijan. The type of tarragon (*Artemisia dracunculus* L.) is cultivated culturally. In the study, photographs and herbariums of *A. maritima* L. along the coastal routes in the Absheron region with a mild subtropical climate, as well as both types of wormwood grown in the experimental field of the Dendrology Institute, were used as visual aids. In our research, a large number of puzzles, quizzes, and crosswords have been prepared in order to increase the interest of students in plants. These compilations are designed to be displayed indoors and outdoors.

Keywords: teaching, biology, plant, species, determinant, theoretical-practical significance

Giriş

Müasir dövrdə orta və ali təhsil məktəblərində pedagoji tələblərdən biri gənc nəslin elmin əsaslarına yiyələndirmək, düşünməyi öyrətmək, onları cəmiyyət üçün düşüncəli, savadlı elmi yetişdiirməkdir. Bu baxımdan elm və təhsil dövrümüzün ən güclü silahı hesab olunur. Respublikamızda gənc nəslin elmi biliklərə dərinlən yiyələnməsi, onların cəmiyyət üçün layiqli vətəndaş kimi formalaşması elm və təhsil işçilərinin qarşısında mühüm vəzifə qoyur.

Azərbaycan Respublikasının Elm və Təhsil Nazirliyi Dendrologiya İnstitutunun alim və elmi işçiləri biologiya fənninin tədrisində zəngin bitki floramızın öyrənilməsi, və mənimsənilməsi məqsədi ilə müxtəlif təhsil ocaqlarında seminarlar, bitki növlərinin təyində nəzəri-praktiki əyləncəli məşğələlər həyata keçirir. Məlumdur ki, Botanika bağlarından dendrariyədən, təbiət abidələrindən daima əyani vəsait kimi istifadə edilir. Əlbətdə, bu da elm və təhsilin qarşılıqlı əlaqələrinin genişləndirilməsində, müxtəlif layihələrin həyata keçirilməsində mühüm əhəmiyyət kəsb edir.

Qədim rəvayətlərin birində söylənilir: o ölkə varlı və insanları xoşbəxttir ki, onun torpağının sinəsi üzərində dərin kök salmış yovşan sahəsi vardır. Bu sahə sakitliyə qər q olmuş payız fəslində tozağacı meşəsini, göyümtül tütü burulğanını və həzin səslə işləyən su dəyirmanını xatırladır. Qədim təbabətə inanan Çin farmakoloqu Tu Yu 1972-ci ildə yovşan bitkisini tədqiq etməklə seskviterpen laktonu olan artemisinin maddəsini kəşf etmişdir. Yovşan – (*Artemisia* L.) yunan sözü olan “artemisiya”dan götürülərək “sağlam”, “güclü” deməkdir. Yovşan bitkisinin faydalı xüsusiyyətləri nəzərə alınaraq, tədqiqat işində cinsin 2 növü morfoloji əlamətlərinə görə qruplaşdırılmış, biologiyanın tədrisində bu növlərin şagird və tələbələr tərəfindən yaxından tanınması və mənimsənilməsi məqsədi ilə müxtəlif əyləncəli layihələr qurulmuşdur. Bu nöqtəyi nəzərdən seçilmiş mövzu aktualdır (Qurbanov, 2009: 430; Yemelyanov, 2006: 304; Hümbətov, 2002: 115).

Material və metodika.

Elmi tədqiqat işində T.S.Məmmədov, E.M.Qurbanov, M.Hümbətov, Ə.Hüseynov, Ş.M. Əfəndiyeva və digər müəlliflərin ədəbiyyat materiallarından istifadə olunmuşdur (Məmmədov, 2009: 51; Hümbətov, Bəşirov, Mohumayev, 2016: 169-173; Hüseynov, Məhərrəmov, 2003: 138, Əfəndiyeva, 2008: 215). Nəzəri-praktiki əyləncəli məşğələlərin yerinə yetirilməsi məqsədi ilə “Bitkilər kursu üzrə əyləncəli oyunlar və maraqlı tapşırıqlar”, “Ekoloji oyunlar” mövzusunda yazılmış kitablardan istifadə edilmişdir (Bitkilər, 2012: 119; Məmmədov, Gülməmmədova, Mehdiyeva, 2007: 143). Bu məqsədlə Аникеева А.Н., Панаев И.А. və digər müəlliflərin əsərlərinə istinad edilmişdir (Anikeyeva, 1987: 147; Panayev, 1999: 10-14).

Tədqiqat obyektini olaraq yovşan cinsinin 2 növü: Tərxun-A. *dracunculus* L. və Dəniz yovşanı-A. *maritima* L. seçilmişdir. Müxtəlif metodlara istinad edilərək bitkilərin bioekoloji xüsusiyyətləri öyrənilmişdir (Serebryakova, 2006: 543; Parshina, 2014: 127). Abşeron ərazisində dənizkənarı marşrutlar üzrə *A. maritima* L. növünün əldə olunan şəkillərindən və herbarilərindən, eyni zamanda Dendrologiya İnstitutunun eksperimental sahəsində becərilən hər 2 yovşan növü əyani vəsait kimi istifadə edilmişdir. Növləri təyin etmək üçün morfoloji əlamətlərinə görə təyinedici açarlar hazırlanmışdır. Şagird və tələbələrin efir dərman bitkilərinə marağını artırmaq üçün müxtəlif tapmaca, viktorina və krasvordlar hazırlanmışdır (Kovinko, 2016: 72; Hüseynov, 1997: 150; Əfəndiyeva, 2008: 215).

Müzakirə.

Artemisia cinsinin növləri hündürlüyü 0,5 metrə, bəzən 1-2 metrə çatan birillik, ikiillik, növləri hündürlüyü 0,5 metrə, bəzən 1-2 metrə çatan birillik, ikiillik, çoxillik yarımkol və ot bitkiləridir, Şimal yarımkürəsində, Avrasiyada, Şimali və Cənubi Afrikada, çoxillik yarımkol və ot bitkiləridir, Şimal yarımkürəsində, Avrasiyada, Şimali və Cənubi Afrikada, növü vardır. Yabanı halda yol kənarlarında, çay və göl sahillərində yayılıb.

Elmi tədqiqat işi Dendrologiya İnstitutunun eksperimental sahəsində becərilən yovşan cinsinin 2 növü: *A. dracunculus* L. və *A. maritima* L. növləri üzərində aparılmışdır. Bunlardan *A. maritima* L. növü Abşeron yarımadasında təbii halda bitir. Tərəmizdən bu ərazidə dənizkənarı marşrutlar, ekspedisiyalar aparılmış, bitkinin şəkilləri çəkilmiş, herbari materialı toplanmış, botaniki təsvir aparılmışdır. Növlərin bioloji xüsusiyyətləri öyrənilmişdir.

A. dracunculus L. quru, şoran, yarımsəhra zonalarında təbaşir çöküntüləri olan yerlərdə bitir, quraqlığa və qışadavamlıdır.

A. maritima L. günəşli, məhsuldar, humuslu, əhəngli torpaqlarda daha yaxşı *A. maritima* L. günəşli, məhsuldar, humuslu, əhəngli torpaqlarda daha yaxşı inkişaf edir. nəmişliyi sevmir, quraqlığa və qışadavamlıdır (Məmmədov, 2015: 178-188; İbadullayeva, Ələkbərov, 2013: 311; Qurbanov, Məmmədova, 2010: 260; Hübətov, 2002: 115).



Şəkil 1. *A. dracunculus* L. və *A. maritima* L. növlərinin görünüşü



Şəkil 2. Ekspedisiya zamanı (*A. maritima* L. növü)

Məlumdur ki, Dendrologiya İnstitutunun ərazisinə orta və ali təhsil ocaqlarından tələbə və şagirdlər mütəmadi olaraq səyahətə gəlir. İnstitutun elmi əməkdaşları tərəfindən hazırlanan elmi-praktiki layihələr və əyani vəsaitlər əsasında aparılan məşğələlər onların biologiya fənninə maraq dairəsini artırır. Odur ki, növlərin morfoloji əlamətlərinə görə təyini, təyinedici açarların hazırlanması orta və ali təhsil ocaqlarında bilik və bacarığın artırılmasının elmi əhəmiyyət kəsməsi apardığımız tədqiqatda öz əksini tapmışdır.

Cədvəl 1.
Tədqiq olunan növlərin təyinedici acaqları

| Növlər | Tədqiq olunan bitkilərin təsviri |
|----------------------------|---|
| <i>A. dracuncululus</i> L. | Hündürlüyü 40-50 sm, çoxillik otTUR, yerüstü hissəsi kola bənzəyir Gövdəsi düz dayanan, dudaqları az budaqlanandır. Yarpaqları bütöv, uzunsov, xətvəri neştərvəri və ya xətvəridir, uzunluğu 1,5-8 sm, eni 1-10 mm-ə çatır, aşağı gövdə yarpaqları 3 hissəlidir. Çiçəkləri açıq-sarımtıl rəngli, mürəkkəb səbətlərdə toplanmış süpürgədir. Sentyabr ayında çiçəkləyir, oktyabr ayında isə meyvələri yetişir. |
| <i>A. maritima</i> L. | Hündürlüyü 20-100 sm olan, ağ tükçüklü yarımkoldur. Gövdəsi çoxsaylı olub, yuxarı qalxan hissəsi budaqlıdır, uzunluğu 1-2,5 sm, 1-3 mm-dir. Yarpaqları növbəli, lələkvəri bölünmüş, ensiz, hər iki tərəfdən tükçüklüdür. Çiçəkləri qırmızımtıl və ya sarımtıl, xırda, ellipsvəri-ovaldır. Sentyabr ayında çiçəkləyir, oktyabr ayında isə meyvələri yetişir |

Cədvəl 2.
Tədqiq olunan bitkilərin morfoloji əlamətlərinə görə təyinedici acaqları

| Növlər | Oxşar əlamətləri | Fərqli əlamətləri |
|----------------------------|---|---|
| <i>A. dracuncululus</i> L. | Çiçək qrupu süpürgəvaridir, sentyabr ayında çiçəkləyir, oktyabr ayında isə meyvələri yetişir. | Gövdəsi düz dayanan, yerüstü hissəsi kola bənzəyir. |
| <i>A. maritima</i> L. | Çiçək qrupu süpürgəvaridir, sentyabr ayında çiçəkləyir, oktyabr ayında isə meyvələri yetişir. | Gövdəsi çoxsaylı olub, ağ tükçüklü yarımkoldur. |

Cədvəl 3.
Tədqiq olunan növlərin faydalı xüsusiyyətlərinə görə təyini

| № | Növlərin adı | Növlərin faydalı xüsusiyyətləri | | | | | | | |
|---|----------------------------|---------------------------------|--------|-----------|-----|----------|------------|------------|------|
| | | Əmtəəli | | | | | Texniki | | |
| | | Vitaminli | Dərman | Ədviyyəli | Yem | Qətranlı | Efir-yağlı | Rəngləyici | Qida |
| 1 | <i>A. maritima</i> L. | + | + | + | + | + | + | + | - |
| 2 | <i>A. dracuncululus</i> L. | + | + | + | + | + | + | + | + |

Cədvəl 3-dən göründüyü kimi, tədqiqatını apardığımız növlərin oxşar cəhətləri çoxdur. Demək olar ki, faydalı xüsusiyyətlərində fərqlilik yalnız tərşun bikisinin qida əhəmiyyətli olmasıdır. Məlumdur ki, süfrələrimizin bəzəyi olan tərşun qədim tərəvəz bitkisidir. Respublikamızda “Gəncə sortu” daha çox məğhurdur, bu sortu Gəncə xalqı yaratmışdır. Hər iki növün tərkibində malyariyanı müalicə edən artemisin maddəsi vardır, əsas komponentləri absinthiumdur.

Krasvord maraqlı əyləncəli məşğələrdən biri olduğundan, onu dərs mərh ələsində tətbiq etmək olar. Tədqiqatın aparılması mərhələsində şagird və tələbələr qruplara ayırır (müəyyən qrupda birləşdirmək), hər bir qrupa mövzuya uyğun mətn və vaxt verilir. Krasvordun həll olunması qaydaları izah edilir və qruplar tanış olduqları mətn əsasında krasvordları yerinə yerirlər (Məmmədov, 2009: 51; Sautkina, Polixsenova, 2012: 311).

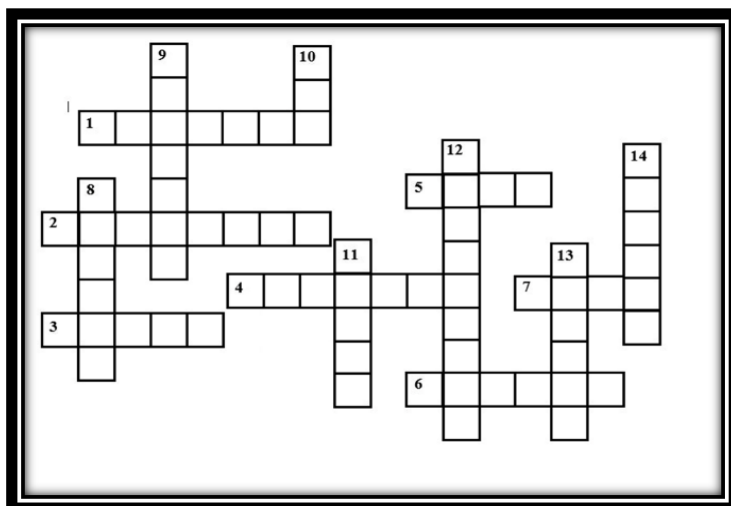
Rəqəmlərlə soldan sağa və yuxarıdan aşağıya nömrələnmiş bitki adların tapmaqla krossvordun tamamlayın.

Soldan sağa

1. Bəzən tomat adlandırılan birillik, yaxud çoxillik ot və ya yarımkol
2. Mərsin fəsiləsinə mənsub olan həmişəyaşıl ağac
3. Sitrus mayvə
4. Sitrus mayvə
5. Sitrus mayvə
6. “Qırmızı kitab”-a salınmış şam növü
7. Digər adı ispanaq adlandırılan birillik bitki

Yuxarıdan aşağı

8. Yarpaqlarından dolma və aş hazırlanan çoxillik ot bitkisi
9. Tikanlı gövdəsi və budaqları olan ağac və kol
10. Bitki adı ilə tanınan əmtəə nişanı
11. “Öküz ürəyi” və “Zəngilan” sortları olan ağac
12. “Sibir ananası” da deyilən giləmeyvəli bitki
13. Yovşan-Malyariyanı müalicə edən bitki
14. Tərxun-yovşan cinsinə aid olan tərəvəz



İnsan adlarını yuxarıdan aşağıya tapmaqla yovşan sözünü düzəldin.

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| y | o | v | ş | a | n |
| a | r | a | ə | q | a |
| ş | x | h | h | ş | t |
| a | a | i | l | i | i |
| r | n | d | a | n | q |

1. Yaşar
2. Orxan
3. Vahid
4. Şəhla
5. Aqşin
6. Natiq

Beləliklə, cavablar müəyyən vaxt ərzində şagirdlər tərəfindən tapılır, müəllimə təqdim olunur, müzakirə olunduqdan sonra nəticə çıxarılır. Qeyd edək ki, şagirdlərin biliyini yoxlamaq məqsədi ilə növlərin morfoloji əlamətlərinə görə sualların, krossvordların hazırlanması və onlara təqdim olunması biologiyanın tədrisində mühüm rol oynayır. Əlbətdə, əyləncəli oyunlar məntiqi təfəkkür

proseslərinin inkişafında mühüm əhəmiyyət kəsb edir, şagirdləri fəallaşdırmaq və onların intellektual biliklərini müəyyənləşdirmək üçün tətbiq oluna bilər. Hesab edirik ki, biologiya dərslərində praktiki-əyləncəli məşğələlərin tətbiqi şagirdlərdə təbiətə və ətraf mühitdə baş verən hadisələrə baxışını təkmilləşdirir.

Nəticə

Elmi tədqiqat işində *Artemisia* L. (Yovşan) cinsinə aid 2 növü (*Tərxun-A. maritima* L. və Dəniz yovşanı-*A. maritima* L.) hündürlüyünə, çətirinə, qabığına, yarpağına, çiçəyinə və toxumuna görə sistemativ qruplaşdırılmışdır. İşin yerinə yetirilməsi üçün hər iki növün şəkillərindən, herbari materiallarından əyani vəsait kimi istifadə edilmişdir. Növləri təyin etmək üçün morfoloji əlamətlərinə görə təyinedici açarlar hazırlanmışdır. Eyni zamanda tədqiqatda şagird və tələbələrin efir yağlı dərman bitkilərinə marağını artırmaq üçün müxtəlif tapmaca, viktorina və krasvordlar hazırlanmışdır. Tərtib edilmiş belə layihələr otaq şəraitində və açıq sahələrdə nümayiş etdirmək üçün nəzərdə tutulmuşdur. Hesab edirik ki, Respublikamızda biologiya fənninin inkişafında Azərbaycan bitki florasınının şagird və tələbələrə yaxından tanıtılması və mənimsənilməsi üçün layihələrin, bitki növlərinin təyində nəzəri-praktiki əyləncəli məşğələlərin tətbiq olunması mühüm əhəmiyyət kəsb edir.

Ədəbiyyat

1. Qurbanov, E.M. (2009). Ali bitkilərin sistematiyası. «Bakı Universiteti» nəşriyyatı. Bakı, 430 s.
2. Yemelyanov, A.G. (2006). Osnovy prirodopol'zovaniya: uchebnik. 2-ye izd., ster. M.: Akademiya, 304 s.
3. Hübətov, Z.İ. (2002). Bitki morfologiyası və anatomiyası. I hissə. Dərs vəsaiti. Gəncə, 115 s.
4. Məmmədov, T.S. (2015). Azərbaycan dendroflorası II cild. Bakı: "Səda", s.178-188.
5. Hübətov, H.S., Bəşirov, V.V., Mohumayev, V.R. (2016). "Yağlı və efiryağlı bitkilər". Bakı, s.169-173.
6. Hüseynov, Ə.M., Məhərrəmov, Ə.M. (2003). Biologiyanın tədrisi metodikası. Bakı: ADPU, 138 s.
7. "Bitkilər". (2012). Kursu üzrə əyləncəli oyunlar və maraqlı tapşırıqlar. Metodik vəsait. Bakı: Araz, 119 s.
8. Məmmədov, T.S., Gülməmmədova, Ş.A., Mehdiyeva, F.S. (2007). Ekoloji oyunlar. Çarşıoğlu, 143 s.
9. Anikeyeva, A.N. (1987). Vospitaniye igroy. Moskva, izd-vo Prosveshcheniye, 144 s.
10. Panayev, I.A. (1999). Russkiye prazdniki i igry. Moskva, s.10-14.
11. Serebryakova, T.I. (2006). Botanika s osnovami fitotsenologii. Anatomiya i morfologiya rasteniy. M.: Akademkniga, 543 s.
12. Parshina, Ye.I. (2014). Botanika. Syktyvkar: SLI, 127 s.
13. Kovinko, L.V. (2016). Sekrety prirody - eto tak interesno! M.: Linka-Press, 72 s.
14. Hüseynov, Ə. (1997). Orta məktəbdə biologiya tədrisinin təkmilləşdirilməsinin başlıca istiqamətləri və optimal təşkili yolları. Bakı: ADPU, 150 s.
15. Efendiyeva, Sh.M. (2008). Morfologiya rasteniy. Uchebnoye posobiye. Baku: «İqtisad Universiteti», 215 s.
16. Məmmədov, T.S. (2009). Bitkilərin təyində morfoloji terminlər. Bakı: "Nurlan", 51 s.
17. İbadullayeva, S., Ələkbərov, R. (2013). Dərman bitkiləri. Bakı: "Təhsil". Elm: "Borçalı" NPM, 331 s.
18. Qurbanov, E.M., Məmmədova, Z.C. (2010). Ali bitkilərin sistematiyasında laboratoriya məşğələləri. «Bakı Universiteti» nəşriyyatı. Bakı, 260 s.
19. Sautkina, T.A., Polixsenova, V.D. (2012). Morfologiya rasteniy: ucheb.posobiye; Minsk: BGU, 311 s.

DOI: <https://doi.org/10.36719/2706-6185/25/74-78>

Aysel Şükürova

Azərbaycan Respublikası DİN-in Polis Akademiyası
filologiya üzrə fəlsəfə doktoru
aysel_edu@yahoo.com

İNGİLİS DİLİNDƏ KONSEPTUAL METAFORLAR

Xülasə

Məqalə ingilis dilində istifadə olunan konseptual metaforlara həsr olunmuşdur. Koqnitiv dilçilikdə konseptual metafor nəzəriyyəsi son zamanlar geniş şəkildə öyrənilir. Eyni zamanda, məqalədə qeyd edilir ki, metaforun tədqiqinin çox qədim tarixi vardır.

Dil materiallarının təhlili onu göstərir ki, kommunikasiyada konseptual metaforların fərqli növlərindən istifadə olunur.

Metafor koqnitiv dilçiliyin digər anlayışları ilə qarşılıqlı əlaqədədir. Buna misal olaraq "konsept" termininin adını çəkmək olar. Müəllif metafor haqqında deyilən nəzəri fikirlərlə yanaşı ingilis dilli diskurs materialları əsasında konseptual metaforların nümunələrini də əsərdə təqdim etmişdir. Burada xüsusi diqqət tibbi anlam sahəsinə aid olan konseptual metaforlara yönəlmişdir.

Açar sözlər: koqnitiv dilçilik, diskurs, nitq, informasiya, kommunikasiya, metaforlar, konsept

Aysel Shukurova

Police Academy of MIA of the Republic of Azerbaijan
Doctor of Philosophy in Philology
aysel_edu@yahoo.com

Conceptual metaphors in English

Abstract

The article is devoted to conceptual metaphors used in English language. Nowadays, conceptual metaphor theory has been widely studied in cognitive linguistics. At the same time, the article notes that the study of metaphor has a very ancient history.

Analysis of language materials shows that different types of conceptual metaphors are used in communication.

Metaphor interacts with other notions of cognitive linguistics. An example of this is the term "concept". Along with theoretical ideas about metaphor, the author also presented examples of conceptual metaphors based on English language discourse materials. Here, special attention is focused on conceptual metaphors related to the field of medical meaning.

Keywords: cognitive linguistics, discourse, speech, information, communication, metaphors, concept

Giriş

Koqnitiv dilçilik son dövrlər ən çox tədqiq olunan elm sahələrinə aiddir. "Koqnitivistikada əsas diqqət insan koqnisiyasına yönəldilir, təkcə müşahidə edilən hərəkətlər deyil, həm də onların mental (əqli) təqdimatı (daxili təzahürü modeli), simvolu (rəmzi), insanın strategiyası da tədqiq edilir ki, bütün bunlar biliklər əsasında hərəkət doğurur; yəni insanın koqnitiv aləmi onun davranışı və fəaliyyəti üzrə öyrənilir. Bunlar da öz növbəsində istənilən insan fəaliyyətinin nitq-düşüncə əsasını əmələ gətirən dilin fəal iştirakı ilə gedir və dil burada insan fəaliyyətinin səbəb və quruluşunu əmələ gətirməklə nəticəni əvvəlcədən xəbər verir. Beləliklə, koqnitivizmin mühüm prinsipləri sırasına fəaliyyət göstərən, məlumatı fəal şəkildə dərk edən və şərh edən, özünün təfəkkür fəaliyyətində müəyyən sxemləri, proqramları, planları və strategiyaları rəhbər tutan insanın şərhinə də daxildir" (Abdullayev, 2006: 39).

Predmeti təbii idrak prosesi olan koqnitiv dilçiliyin bu və ya digər xüsusiyyətləri müxtəlif elm sahələrində çalışan alimlər arasında onun məşhurluğunu izah edir. Koqnitiv elm həyat haqqında mədəni, sosial, tarixi, antropoloji və s. biliklərin öyrənilməsində insanın bilik və təcrübəsinin müxtəlif sahələrini birləşdirərək fənlərarası xarakter daşıyır.

Bununla da linqvistik tədqiqatlar zənginləşir və məsələyə daha da dərinləndirən baxmaq imkanı əldə edirik. İnsan qavrayışının təbiətini, ətraf aləm haqqında bilikləri, zehni proseslərin dildə əks etdirilməsi yollarını öyrənirik. Bu elm sahəsində konseptlərin öyrənilməsinə və semantika məsələlərinə də geniş yer verilir. Belə ki, “*Koqnitiv dilçiliyin daha bir mənbəyi Linqvistik Semantikadır. Bəzi dilçilər koqnitiv dilçiliyi “çox dərin semantika” kimi müəyyənləşdirir və ona semantik ideyaların təbii inkişafı kimi baxırlar. Onlar dil semantikasını arxasında daha ümumi aydın kateqoriyalar görürlər ki, bunları dünyanın insanın idrakı tərəfindən mənimsənilməsinin nəticəsi kimi təsəvvür etmək olar*” (Abdullayev, 2006:53).

Koqnitiv dilçilik dili insanın idrak fəaliyyətinin bir hissəsi kimi nəzərdən keçirir. “*Dil informasiyası dünya haqqında dil vahidlərindəki informasiyadır. Bu informasiya həmin vahidlərin referensial, qrammatik və pragmatik vahidlərində mövcuddur. Dil informasiyasında əsas diqqət biliyin məzmunundan onun formasına yönəlir*” (Məmmədov, Məmmədov, 2010:15).

Dil simvolik təbiətə malikdir və ünsiyyət insanın semiotik fəaliyyətidir. Bu fəaliyyətin köməyi ilə insan dünyanı və bu dünyada özünü dərk edir. Qeyd etmək lazımdır ki, dil proseslərinin tam təhlili üçün yetərli olmayan strukturalizmi əvəz etmək üçün koqnitiv paradigma və onun müddəalarına ehtiyac duyulurdu. “*Koqnitiv psixologiyanın semantika üçün əhəmiyyəti ondadır ki, o, konsept və kateqoriyaların tədqiqini və nəzəri modellərini hazırlamaqda mühüm köməklik göstərir*” (Veysəlli, 2010: 271).

Müasir dilşünas alimlər üçün aydın oldu ki, psixi kateqoriyalar linqvistik kateqoriyalardan ayrılmazdır. Bunu nəzərə almaq lazımdır və idrak kateqoriyalarına istinad etmədən dilçilikdə yaranan bütün suallara cavab vermək mümkün deyil.

Dilçilikdə idrak kateqoriyalarına əsaslanan məsələlərə konseptual metaforların öyrənilməsi də aiddir. Metaforun təfəkkürün aləti kimi başa düşülməsi ilə əlaqədar olaraq ABŞ və Avropa alimlərinin fərqli insanlarda təfəkkürün tədqiqi zamanı əldə etdikləri məlumatlarla tanış olmaq çox maraqlıdır. C.P.Lakoff və M.L.Conson qeyd edirlər: “*Metaforlar üçün bir çox mümkün fiziki və sosial təməllər mövcuddur*” (Lakoff, Conson, 2003: 19).

Məlumdur ki, metaforun tədqiqi və onun əsas xassələrinin müəyyən edilməsi Aristotelin əsərlərindən qaynaqlanır. Müasir dövrdə bu proses çoxşaxəli şəkildə davam edir. Bu anlayış ədəbiyyat nəzəriyyəsi, dilçilik, məntiqi-nəzəri və eksperimental psixoloji tədqiqatlarda öyrənilir. Məsələn, azyaşlı uşaqların atalar sözlərini başa düşməsindəki çətinliklər, təfəkkürün sinkretikliyi, uşaqların idrak qabiliyyətləri və s. bu səpgidə tədqiqatlarla Jan Piaje məşğul olmuşdur. Belə ki, metaforik konstruksiyaların adekvat qavranılması formal-operativ düşüncə qabiliyyətinin aydınlığı ilə əlaqədardır. Şübhəsiz ki, müxtəlif yaşda olan uşaqlarda metaforu qavramaq və ondan istifadə etmək qabiliyyətinin öyrənilməsi vacibdir.

N.U.Xomskiyə görə, “*... insan dilinə malik olmaq, sadəcə, ağıl daha yüksək dərəcəsi ilə deyil, mental təşkilin spesifik növü ilə assosiasiya olunur*” (Xomski, 2006: 110). Konseptual metaforların yaranması üçün isə diskursiv təcrübəyə malik olmaq lazımdır. Bildiyimiz kimi, “*... bizim konseptual sistem fiziki və mədəni təcrübəmizdən bilavasitə asılıdır ...*” (Lakoff, 1990: 112-113). Bu təcrübə əsasında ünsiyyət zamanı müvafiq kommunikativ məqsədlər gerçəkləşəcək. Demək, konseptual metaforların diskursda ictimai təyinatı var.

Bildiyimiz kimi, konseptlər sözlərlə ifadə olunur. Buna görə də bəzən tədqiqat əsərlərində söz-konsept terminindən də istifadə olunur. “*Dil insan şüuruna, insanın konseptlərinə təfəkkür vahidi kimi konseptin məzmununu və strukturuna nüfuz etmə vasitələrindən biridir. Dil vasitəsi ilə şüurun konseptual məzmununun çox hissəsini qavramaq olar*”.

Dil vahidlərinin leksik və qrammatik semantikasının təsviri üçün istifadə olunan, dilçilik metodları linqvistik koqnitivizmin tədqiqat metodlarına çevrilir. Koqnitiv dilçilik vahidlərin semantikasını araşdırır, dildə bu və ya digər konsepti verballaşdırır” (Rəcəbli, 2021:41). Demək,

konseptual struktur ilə leksik vahidlərin əlaqəsi məsələsi məhz koqnitiv dilçilik baxımından izah olunur.

Ənənəvi məntiqi proseslər kimi metaforik köçürmənin də güclü olduğu fikri ilə mübahisə etmək çətindir. Məlumatın intuitiv formadan məntiqi formaya keçidi zamanı onun məcazi mənada bir qabdan daha az tutumlu və sərt olan digərinə ötürülməsi baş verir. Bu zaman məlumatın bir hissəsi itir. İtirilmiş informasiyanın dəyəri isə onun istifadə oluna biləcəyi məqsədlərdən asılıdır. Elə bir vəziyyət yarana bilər ki, itirilən məlumat qiymətli ola bilər.

Metafor bütün dillərdə mövcud olan çoxmənalılıq nümunəsidir. Əgər çoxmənalılıq olmasa dil tərkibindəki sözlərin nəhəng həcmi yerləşdirmək üçün böyük bir yaddaşa ehtiyac duyardı. Bu zaman gerçək aləmdə mövcud olan obyektlərin hər birini ayrıca adla adlandırmaq lazım olardı. Eyni zamanda, bu məsələni insanın mental leksikonunda sözün hansı şəkildə təqdim olunması ilə əlaqələndirmək olar.

Bildiyimiz kimi, kompleks işarələr sistemindən yaranan dildə sözün mənasının cümlənin mənasına təsiri və rolu var. "Məna - 1.Semantik məzmunudur ki, onun əsasında iki dilin vahidi arasında qanunauyğun müvafiqlik qurulur; tərcümə zamanı invariant məna olur" (Manafoglu, Tağısoy, Kamal, 2010: 51).

Burada yaranan əsas sualları aşağıdakı kimi qruplaşdırmaq olar:

Sözün mənası haqqında təsəvvürlər gestalt şəkildə mövcuddur, yoxsa sözün mənası sadə komponentlərin inşa edilməsi nəticəsində strukturlaşaraq təşkil olunub. Əgər birinci nöqtəyi-nəzər düzgündürsə, deməli sözün mənasının cümlənin mənasında rolu daimi olub onun dilin digər vahidləri ilə hansı əlaqələr yaratması ilə müəyyən olunur. Eyni zamanda, ikinci nöqtəyi-nəzərdən sözün mənası ilə cümlənin mənası arasında əlaqə müəyyən bir sözü təşkil edən ayrı-ayrı semantik komponentlərlə təyin edilir. Qeyd etmək lazımdır ki, ikinci nöqtəyi-nəzər daha məqsədmüvafiqdir.

Belə ki, söz semantikasında sadə məzmunlu komponentlərin və onların mövcudluğunun sözün gerçək istifadəsinə necə təsir edəcəyini nümayiş etdirmək olar. Əslində, burada semantikaya iki istiqamətdən yanaşılır. Birincisi, insan beynindəki bütün biliklərin təqdim olunması problemini həll etmək üçün konseptual və semantik strukturu ayırmaq lazımdır. Konseptual struktur mental, semantik struktur isə dil strukturudur.

Bu məqamda şüurun operativ vahidi kimi konseptlərin mövcud olmasına aid aşağıdakı iki cümləyə nəzər yetirək:

Məktəb uşaq meydançasının yanındadır.

Məktəb artıq çoxdandır ki, onu bezdirib.

Yuxarıdakı cümlələrin hər birində *məktəb* sözü müxtəlif cür başa düşülür. Birinci cümlədə bu söz bina kimi, ikinci cümlədə isə fəaliyyət növü kimi qəbul olunur. Buna görə də çoxmənalılıq problemini həll etmək üçün sözün leksik mənasının şərh kifayət etmir.

Deməli, leksik vahidin cümlə semantikasının formalaşmasında iştirakı konseptual struktur ilə əvvəlcədən müəyyən edilmişdir. Buna müvafiq olaraq, leksik vahidin mental təqdimatı da konseptual nöqtəyi-nəzərdən strukturlaşdırılmışdır.

Buna görə də semantik nöqtəyi-nəzərdən dildə konseptual metaforun rolu böyükdür.

Ümumilikdə, qeyd etmək lazımdır ki, istənilən növ ingilisdilli diskursda metaforların yaranması üçün müəyyən standart sayılan leksemlərin işlədilməsi səciyyəvidir. Məsələn, tibbi konseptual metaforlara biz aşağıdakı leksemləri aid edə bilərik:

pain - ağrı;

terrible trauma - dəhşətli travma;

wound - yara;

psychic blow - psixi zərbə;

headache - baş ağrısı;

vaccine - peyvənd;

health - sağlamlıq;

remedy - çarə, dərman;

feeble - zəif;

to paralyze - iflic vəziyyətinə salmaq;
to relief - rahatlatmaq;
to bind the wound - yaranı bağlamaq;
to hurt - incitmək;
to suffer - əziyyət çəkmək;
to heal - sağaltmaq;
to cure - müalicə etmək, sağaltmaq;
weak - zəif və s.

C.P.Lakoff və M.L.Consonun tədqiqatında ailə münasibətlərini təsvir edən və “LOVE IS A PATIENT” adlanan tibbi konseptual metaforlara nəzər yetirək:

“*This is a **sick** relationship.*

*They have a **strong, healthy** marriage.*

*The marriage is **dead** - it can't be **revived**.*

*Their marriage is **on the mend**.*

*We're getting back **on our feet**.*

*Their relationship is in really **good shape**.*

*They've got a **listless** marriage.*

*Their marriage is **on its last legs**.*

*It's a **tired** affair” (Lakoff, Conson, 2003: 50).*

Beləliklə, yuxarıda təqdim olunan konseptual metaforlarda şəxsi münasibətlərin fərqli formaları tibbi anlam sahəsinə aid olan leksemlərlə təqdim olunmuşdur.

Bundan əlavə, ABŞ-ın 32-ci prezidenti olmuş Franklin Delano Ruzvelt (1882-1945) 5 oktyabr 1937-ci ildə təqdim etdiyi "Quarantine" (Karantin) adlanan nitqində metaforik olaraq qeyd etmişdir:

“*War is a contagion...*”.

“*Müharibə yoluxucu xəstəlikdir...*” (9).

Deməli, “... insan haqqında təsəvvürlər bir çox dil hadisələri üçün təbii istinad nöqtəsi olaraq çıxış edir” (Şükürova, 2023: 7).

Nəticə

Düşüncə proseslərini öyrənmək və təsvir etmək üçün təfəkkür, qavrayış və informasiya proseslərini öyrənən elmlərə müraciət etmək lazımdır. Dil mürəkkəb hadisədir, lakin dilçilik başqa elmlərin nailiyyətlərinə əsaslanmadan onu tam izah edə bilməz.

Beləliklə, diskursda konseptual metaforlar linqvistik vasitələr kimi üslubi və koqnitiv gücə malikdir. Konseptual metaforların məzmunu zəngin olduğuna görə nitq zamanı danışan fərqli anlam sahələrinə aid anlayışlar haqqında özünəməxsus baxışları təqdim edə bilir. Demək, konseptual metafor diskursda danışan və dinləyən arasında baş verən informasiya mübadiləsi zamanı dekodlaşma prosesinin gerçəkləşməsinə asanlaşdırır.

Ədəbiyyat

1. Abdullayev, Ə.Ə. (2006). Koqnitiv dilçiliyin əsasları. Bakı: ADU nəşriyyatı, 228 s.
2. Məmmədov, A.Y., Məmmədov, M.M. (2010). Diskurs təhlilinin koqnitiv perspektivləri. Bakı: Çayıoğlu, 96 s.
3. Veysəlli, F.Y. (2010). Semiotika. Bakı: Mütərcim, 336 s.
4. Lakoff, G.P., Johnson, M.L. (2003). Metaphors we live by. Chicago: The University of Chicago Press, 276 p.
5. Xomski, N.U. (2006). Dil və təfəkkür. Bakı: Kitab aləmi, 152 s.
6. Lakoff, G.P. (1990). Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind. Chicago; London: The University of Chicago Press, 632 p.
7. Rəcəbli, Ə.Ə. (2021). Koqnitiv dilçilik. Bakı: Elm və təhsil, 304 s.
8. Manafoğlu, R., Tağısoy, N., Kamal, R. (2010). İzahlı tərcüməşünaslıq terminləri lüğəti. Bakı: Mütərcim, 164 s.

9. <http://www.vlib.us/amdocs/texts/fdrquarn.html>
10. Şükürova, A.İ. (2023). İngilis siyasi diskursunda metonimiyalar. IV Beynəlxalq Elm və Təhsilin Əsasları Konfransının Materialları 7 iyun, s.6-9.
https://aem.az/uploads/files/2023-09/1694028593_elmi-tedqiqat-v-bek.pdf

Göndərilib: 30.05.2023

Qəbul edilib: 12.07.2023

İÇİNDƏKİLƏR

| | |
|---|----|
| Xumar Novruzova | |
| Cəbr kursu ilə məktəb riyaziyyat kursu arasında varisliyin təmin edilməsi | 6 |
| Elnurə Səfərova | |
| Həyat bilgisinin tədrisində “coğrafi biliklər”in fəal təlim metodları ilə tədrisi imkanları | 11 |
| Elnurə Əliyeva | |
| Linqvokulturoloji anlayış olaraq konsept və onun tərcüməsi problemləri (su konseptinin tərcüməsi əsasında) | 19 |
| Qənirə Mirzəxanlı | |
| Heydər Əliyev Fondunun Azərbaycanın maddi-mədəni irsinin qorunmasında rolu | 25 |
| Fidan Abdullayeva | |
| Uşaq hüquqlarından biri kimi təhsil hüququnun əhəmiyyəti | 30 |
| Zeynəb Ələkbərova | |
| İbtidai siniflərdə həyat bilgisi fənninin tədrisi üzrə təbiətlə əlaqəli mövzularda praktiki işin səmərəli təşkili | 35 |
| Gunay Aghayeva | |
| Integration of grammar and skills teaching | 41 |
| Lala Hamidli | |
| Impact of trauma on language acquisition | 44 |
| Hikmet Aliyev | |
| The impact of new technologies on the banking sector | 48 |
| Könül Xudazadə | |
| Pedaqoji təcrübənin gələcək pedaqoji fəaliyyətə təsirinin psixoloji təhlili | 53 |
| Nigar Hüseynova | |
| Code-switching in ESL classes in Azerbaijan | 58 |
| Sevinc Hüseynova | |
| İradi emosional qabiliyyət. Müəllim-şagird münasibətləri. Müəllimin pedaqoji fəaliyyəti, qabiliyyəti və ona verilən tələblər | 63 |
| Kəmalə Sadıqova | |
| Biologiya tədrisində yovşan cinsinin bəzi növlərinin təyininə əyləncəli məşğələlərin tətbiqi | 68 |
| Aysel Şükürova | |
| İngilis dilində konseptual metaforlar | 74 |

İmzalandı: 27.07.2023
Formatı: 60/84, 1/8
H/n həcmi: 10 ç.v.
Sifariş: 659

aem.az saytında çap olunub.
Ünvan: Bakı şəh., Mətbuat prospekti, 529-cu məh.
“Azərbaycan” nəşriyyatı, 6-cı mərtəbə
Tel.: +994 50 209 59 68
+994 55 209 59 68
+994 12 510 63 99
e-mail: info@aem.az

