

✓
BƏŞİR ƏHMƏDOV

**AZƏRBAYCAN DİLİ
TƏLİMİNİN QANUNLARI,
PRİNSİPLƏRİ
VƏ METODLARI**

Bakı – 2007

BƏŞİR ƏHMƏDOV

**AZƏRBAYCAN DİLİ
TƏLİMİNİN QANUNLARI,
PRİNSİPLƏRİ
VƏ METODLARI**

Bakı – Mütərcim – 2007

Müəllif kitabın təkrar nəşrinə təşəbbüs göstərdiyinə görə
A.G.Məmmədov, Ş.Ə.Əhmədova, S.K.Mikayılova,
F.Q.Aydəmirova, A.İ.Məmmədova və L.A.Mikayıladəyə
öz minnətdarlığını bildirir.

B.Əhmədov. Azərbaycan dili təliminin qanunları, prinsipləri və metodları. Təkrar nəşr. – Bakı: Mütərcim, 2007. – 120 s.

Vəsaitdə Azərbaycan dili tədrisi metodikası elminin spesifik cəhətləri, onun obyektiv qanunları, bu qanunlardan irəli gələn metodik prinsiplər və bir sıra başqa nəzəri məsələlər şərh olunur.

Müəllif bir tərəfdən elmi metodik ədəbiyyatı, digər tərəfdən isə məktəb təcrübəsini öyrənib ümumiləşdirərək belə bir nəticəyə gəlmişdir ki, Azərbaycan dili metodikası elminin özünəməxsus qanunları, prinsip və metodları vardır ki, bunları nəzərə almadan dil tədrisini günün tələbləri səviyyəsinə qaldırmaq mümkün deyildir.

Əsər orta məktəb müəllimləri, ali məktəb tələbələri, aspirantlar və gənc tədqiqatçılar üçün nəzərdə tutulmuşdur.

Ə $\frac{4306020200}{026}$ 43 – 07

© Maarif, 1974

© Mütərcim, 2007

AZƏRBAYCAN DİLİ TƏDRİSİ METODİKASI ELMİNİN ƏSAS XÜSUSİYYƏTLƏRİ

Metodikanın elm olduğunu sübut etmək üçün, hər şeydən əvvəl, ümumiyyətlə *elm* məfhumuna nəzər salmaq lazımdır. Çünki elm cins, metodika isə növ anlayışına daxildir. Növ isə, məlum olduğu kimi, bir tərəfdən cinsin ən mühüm əlamətlərini özündə əks etdirir, digər tərəfdən isə müəyyən spesifik xüsusiyyətləri ilə başqa növlərdən fərqlənir.

Artıq sübut olunmuşdur ki, elm – təbiət, cəmiyyət, təfəkkürün inkişaf qanunları haqqında biliklər sistemindən ibarət olub, bəşəriyyətin çoxəsrlik idrak fəaliyyətinin nəticəsi kimi meydana çıxmışdır. O, insanın idrak fəaliyyətinin inkişafı ilə bağlı şəkildə tədricən formalaşmış, ictimai praktika əsasında inkişaf edərək təkmilləşmiş və indi də təkmilləşməkdə davam edir.

Azərbaycan dilinin tədrisi metodikası dil təlimində özünü göstərən obyektiv, mühüm, zəruri, ümumi, təkrar olunan, müəyyən şərait daxilində həmişə təlim prosesinin istiqamətini müəyyən edən kateqoriyaları, dil-təliminin obyektiv qanunlarını aşkara çıxarır; əməli fəaliyyət zamanı onlara əsaslanmağın yollarını şərh edir. Azərbaycan dili metodikasının obyektı həmin dilin təlim prosesidir; buna uyğun olaraq, onun qarşısında iki mühüm vəzifə durur: 1) ana dili təlimi prosesinin mahiyyətini açmaq, onun obyektiv qanunlarını aşkara çıxarmaq; 2) həmin qanunlardan əməli fəaliyyətdə istifadə etmək imkanlarını şərh edib əsaslandırmaq. Birinci, metodikanın ilk, ikinci isə son məqsədidir.

Dil metodikası elminin iki qnoseoloji funksiyası vardır. Bunlardan biri şərhətmə, digəri isə qabaqlama funksiyasıdır.

Şərhətmə funksiyasının mahiyyəti təlim prosesinin hazırda fəaliyyət göstərən qanunlarını aşkara çıxarmaq və şərh etməkdir; onun vəzifəsi əldə olan faktlar əsasında hökm verməkdən, hadisələrin mahiyyətini, xüsusiyyətlərini aydınlaşdırmaqdan ibarətdir.

Şərhetmə funksiyası qismən keçmişə, başlıca olaraq isə bu günə əsaslanır. Onun sabahla, gələcəklə işi yoxdur. Məsələn, metodist alim təlim prosesini məqsədemüvafiq şəkildə müşahidə edir, müsbət və mənfi cəhətləri aşkara çıxarır, əldə etdiyi faktları qruplaşdırır, onlara elmi təhlil verir və müəyyən nəticələrə gəlir. Deyək ki, həmin əməliyyat nəticəsində alim müəyyən etmişdir ki, dil təlimi prosesində həmişə şagirdlərin düşüncə qabiliyyəti (təfəkkürü) ilə onu ifadə etməsi, yəni müvafiq dil-nitq vahidləri seçməsi bir-biri ilə dialektik vəhdət təşkil edir. Beləliklə, fikir və onun ifadə forması arasındakı qarşılıqlı əlaqə üzə çıxarılır və təlimi bu qanunun tələbləri əsasında qurmaq ideyası irəli sürülür. Bu, dil təlimi metodikasının şərhetmə funksiyasına aid bir faktdır.

Qabaqlama funksiyası isə şərhetmə funksiyası əsasında gələcək üçün hökm verməkdən ibarətdir. O, hələlik üzde olmayan məsələləri meydana çıxarmağa, əvvəlcədən «görməyə» xidmət edir. Bu isə ancaq hazırkı qanunları dərinlən öyrənmək, onların inkişaf istiqamətini müəyyənləşdirmək sayəsində mümkündür. Məsələn, yuxarıda şərhetmə funksiyasına aid verdiyimiz faktın dərin elmi təhlili bizi gətirib belə bir nəticəyə çıxarır ki, təlim metodlarını yalnız biliyin alınma mənbələrinə görə müəyyənləşdirmək doğru deyildir. Bir halda ki, nitq inkişafının özülünü təfəkkürün inkişafı təşkil edir, nitqin dolğun, aydın və emosionallığı şagirdin həyat hadisələrini düzgün dərk etməsindən, onlara fəal münasibət bəsləməsindən asılıdır, deməli, təlim metodlarını başqa əsasla görə də təsnif etmək, şagirdin idrak fəaliyyətini inkişaf etdirən metodlara üstünlük vermək lazımdır.

Bu, dil təlimi metodikasının gələcəkdə daha da təkmilləşdirilməsini təmin edən, lakin hələlik hamı tərəfindən məqbul sayılmayan bir ideya olub, məhz qabaqlama funksiyası ilə bağlıdır.

Başqa bir misal. Bir neçə il bundan əvvəl Azərbaycan dili metodikasında belə bir hökm verilirdi ki, sözün yazılı forması ilə şifahi formasını şagirdə müqayisəli şəkildə təqdim etmək olmaz; guya belə olduqda şagird sözün şifahi formasının təsiri altına düşür və yazıda orfoqrafik səhvlərə yol verir. Hətta imla zamanı sözləri

yazıldığı kimi diktə etmək tələbi irəli sürülürdü: *müəllim, məqsəd, nöqsan, məndən, alarlar, başlayır* tipli sözləri yazıldığı kimi demək tələb olunurdu.

Tədqiqatçılardan biri – 1960-cı ildə fonetikanın tədrisinə aid yazdığı namizədlik dissertasiyasında həmin fikrə qarşı çıxmış, orfoepiya ilə orfoqrafiyanın müqayisəli tədrisi ideyasını müdafiə etmişdir. O vaxt bu fikrə etiraz edənlər olsa da, məktəb təcrübəsi bunun həqiqət olduğunu sübut etdiyindən, belə bir fikir metodistlərin əksəriyyəti tərəfindən qəbul edilmişdir və məktəblərimizdə geniş surətdə tətbiq olunur. 1960-cı ildə qabaqlama funksiyası əsasında irəli sürülmüş fikir artıq özünə möhkəm yer tuta bilmişdir.

Bir elm olmaq etibarı ilə Azərbaycan dili metodikasının özünün inkişaf qanunauyğunluqları və inkişaf xüsusiyyətləri vardır. Metodikanın inkişafı, hər şeydən əvvəl, praktikadan asılıdır. Təlim prosesi, məktəb və müəllimlərin iş təcrübəsi metodikanın inkişafı üçün əsas amil və başlıca mənbədir.

Axi, onu praktika inkişaf etdirir, onun qarşısına praktika tələblər qoyur, ondan yeni-yeni qanunlar aşkara çıxarmağı praktika tələb edir. Digər tərəfdən isə praktika metodikanın üzə çıxardığı qanunların mənbəyi, həm də onların düzgünlüyünü sübut edən son həddir. Məsələn, son zamanlara qədər şagirdlərin lüğət ehtiyatını zənginləşdirmək üçün irəli sürülən bəzi fikirlər praktikada özünü doğrulda bilməmişdir. Ona görə də qabaqcıl təcrübənin daha dərinədən öyrənilməsi əsasında yeni fikirlər irəli sürüldü: məlum oldu ki, müxtəlif cəhətdən oxşar olan sözləri (mə'naca oxşar olan *təxəllüs-ləqəb, məruzə-mühazirə* və formaca oxşar olan *əsəb-əbəs, həyat-həyat* və s.) eyni vaxtda, qarşılaşdırma yolu ilə öyrətdikdə yaxşı nəticə alınır. Ərəb dilindən keçən sözlərin birini digəri əsasında (məsələn, *mühacir* sözünü *hicran*, *münsif* sözünü *insaf*, *mühasirə* sözünü *hasar*, *ətraf* sözünü *tərəf* əsasında və s.) mənimsətməyin metodik üstünlükləri sübut olundu. Beləliklə, praktikanın ətraflı şəkildə öyrənilməsi yeni priyomların müəyyənləşdirilməsi üçün əsas oldu. Hazırda bu priyomlar məktəblərdə kütləvi şəkildə yoxlanılır və ilk yekunlar göstərir ki, müsbət nəticə verir.

Bu, metodika elminin inkişafının birinci qanunauyğunluğu, birinci əsas xüsusiyyətidir.

İkinci qanunauyğunluq, ikinci xüsusiyyət ondan ibarətdir ki, metodika əvvəllər əldə edilmiş fikirlər zəminində inkişaf edir. İrəli atılan hər bir addım ondan əvvəl atılmış addıma əsaslanır, ondan doğur. Metodist keçmiş irsi öyrənmədən, bu irsin ən yararlı cəhətlərini mənimsəyib onlara arxalanmadan metodikanı istənilən şəkildə inkişaf etdirə bilməz. Məsələn, belə bir metodik fikir mövcuddur: guya şagird əsəri ona görə ifadəli şəkildə oxuyur ki, onun ideya və məzmununu dərk etsin. Halbuki hələ K.D.Uşinski «Uşaq aləmi» dərsliyinin birinci nəşrinə yazdığı müqəddimədə belə oxunu, yəni uşağın əsəri öyrənmək üçün oxumasını *ifadəli oxu* adlandıрмаğın qeyri-mümkün olduğu ideyasını irəli sürmüşdür. Onun fikrincə, əsəri öyrənmək üçün oxuyuruqsa, bu, *məntiqi* oxudur. Lakin öyrəndikdən sonra onun məzmun və ideyasını emosional şəkildə başqalarına çatdırmaq məqsədi ilə olan oxu ifadəli oxudur¹.

Deməli, bu gün ifadəli oxu haqqında səhv ideyanın hökm sürməsi pedaqoji irsi hələ yaxşı öyrənməməyimizdən irəli gəlir. Məktəbin xeyrinə çoxdan həll olunmuş məsələni biz məktəbin zərərinə tətbiq edirik.

Üçüncü qanunauyğunluq ondan ibarətdir ki, metodika pedaqoji elmlərin başqa qolları ilə qarşılıqlı əlaqə və təsirdə inkişaf edir. Onun inkişafı müəyyən qədər pedaqogika, pedaqoji psixologiya, fiziologiya və s. elmlərin inkişafı ilə bağlıdır; bununla yanaşı, metodikanın inkişafı öz növbəsində yuxarıda adını çəkdiyimiz elmlərin inkişafında da təsir göstərir. Məsələn, Y.A.Komenskinin dövründən bəri əyanilik təlimin əsas prinsiplərindən biri hesab olunur və dil dərslərində geniş tətbiq edilir. Əslində isə əyanilik ayrılıqda prinsip deyildir. Prinsip *əyaniliklə ümumiləşdirmənin vəhdətindən* ibarətdir. Ona görə də əyanilik üzərindəki iş mücərrəd təfəkkürlə, ümumiləşdirmə ilə başa çatdırılmadıqda istənilən nəticəni vermir və V.İ.Leninin idrak nəzəriyyəsinin tələblərinə uyğun gəlmir.

¹ K.D.Uşinski. Seçilmiş pedaqoji əsərləri. Bakı, Azərnəşr, 1953, səh.267.

Pedaqogikada belə birtərəfli fikrin hökm sürməsi dil metodikasına da mənfi təsir göstərir. Eləcə də dil metodikası elminin fəlsəfi, psixoloji, fizioloji, məntiqi və s. aspektləri lazımınca tədqiq olunmadığından metodika bəzi zəruri məsələlərin elmi təhlilində aciz qalır.

Metodikanın inkişaf qanunauyğunluqlarından dördüncüsü artıq köhnəlmiş, dövrlə ayaqlaşmayan, eləcə də təlim prosesini düzgün şərh etməyən fikir, nəzəriyyə və prinsiplərlə yenilərinin mübarizəsindən ibarətdir. Ümumi şəkildə desək, köhnəliklə yeniləyin mübarizəsidir, yarımçıqlıqla tamlığın, birtərəfliliklə hərtərəfliyin, yanlışlıqla düzlüyün mübarizəsidir.

Burada bir məsələni də qeyd etmək lazım gəlir. Bəzən müəyyən tarixi dövrdə metodikaya aid söylənilmiş fikir, irəli sürülmüş fərziyyə, sübut olunmuş nəzəriyyə bu və ya başqa səbəblərə görə ya inkar edilmiş, ya da unudulmuş olur. Lakin həmin məsələlər yeni şəraitə uyğun olaraq bərpa oluna bilər, davam etdirilir və s. Bu da metodikanın inkişafında çox mühüm xüsusiyyətlərdən biri kimi meydana çıxır. Məsələn, hamı bilir ki, evristik müsaibə metodunun müəllifi Sokratdır. Lakin bu metod son illərə qədər bizim məktəblərdə kifayət qədər tətbiq olunmurdu, bir növ, unudulmuşdur. Amma artıq bir neçə ildir ki, həmin metod təlim prosesində ən əsas, aparıcı üsullardan birinə çevrilmiş, necə deyərlər, özünün əvvəlki mövqeyini bərpa etmiş, daha da inkişaf edərək zənginləşmişdir. Eləcə də ədəbi dilin normalarını şagirdin nitq praktikası əsasında mənimsətməyin zəruriliyi hələ 1844-cü ildə Buslayev tərəfindən irəli sürülmüşdür. Lakin həmin qanun unudulmuş və indiyədək bərpa olunmamışdır...

Nəhayət, metodikanın inkişaf qanunauyğunluqlarından biri də tənqid azadlığı, fikir mübadiləsinə geniş yer verilməsi ilə bağlıdır. Buna görə də mübahisəli və dolaşq məsələləri müzakirəsi, bir-birinə zidd olan baxışların toqquşması heç vaxt bizi qorxutmamalı, əksinə, hər bir alimə öz görüşlərini müdafiə etmək imkanı verilməlidir.

Metodikanın başlıca inkişaf qanunauyğunluqları, təxminən, bu göstərdiklərimizdən ibarətdir.

Bütün elmlər kimi, metodika da faktları öyrənmək, qruplaşdırmaq, şərh etmək və təcrübədə yoxlamaq yolu ilə inkişaf edir. Buradan aydın olur ki, təlim prosesini dərk etmək üç mühüm mərhələdən ibarətdir: 1) fakt toplamaq, onları qruplaşdırmaq mərhələsi (empirik mərhələ); 2) faktları ümumiləşdirərək müəyyən fikir söyləmək, nəticəyə gəlmək mərhələsi (abstraktlaşdırma mərhələsi) və nəhayət, 3) əldə edilmiş nəticənin təcrübədə yoxlanılması. Vəhdətdə olan bu üç mərhələnin hər birinin spesifik cəhətləri də yox deyildir.

Metodik tədqiqat o deməkdir ki, alim fakt toplamağı, dil təlimi prosesini dərindən öyrənməyi, faktlar arasındakı daxili əlaqə və münasibətləri üzə çıxarmağı, onları şərh etməyi bacarsın. İ.P.Pavlovun obrazlı sözləri ilə desək, quşun qanadları nə qədər möhkəm olsa da, o havasız yerdə, havaya arxalanmadan heç vaxt uça bilməz. Fakt alimin havasıdır. Alim faktsiz qanad açıb elm aləmində yüksələ bilməz. Lakin faktların mahiyyətinə varmayan, onların meydana çıxması sirlərini öyrənməyən, obyektiv qanunları üzə çıxarmayan alim yaxşı alim deyil. O, olsa-olsa, faktların arxivariusuna çevrilə bilər. Böyük kimyaçı Mendeleyevə görə, fakt materialdır; nəzəriyyə, plan, elm isə bina. Bina müəyyən materialdan, müəyyən plan üzrə inşa edildiyi kimi, elm də müəyyən faktların müəyyən nəzəriyyə əsasında saf-çürük edilməsi sayəsində inkişaf edə bilər.

Metodika elminin tədqiqat üsuluna gəlincə deməliyik ki, onun qarşısında duran ən mühüm məsələ budur ki, öyrənilən sahəni, yəni ana dili təlimi prosesində özünü göstərən obyektiv qanunları olduğu kimi aşkara çıxarsın, onların mahiyyətini açsın, şərh etsin. Buradan aydın olur ki, tədqiqat metodunda öyrənilən obyektin (təlim prosesinin) öz məzmunu və daxili təbiəti ifadə olunur. Deməli, elmin tədqiqat metodu onun (elmin) obyektinə (yəni təlim prosesinə) tabedir, ondan asılıdır, onunla müəyyənləşdirilir. Hər bir elm sahəsində özünü göstərən metodların spesifikliyi də məhz

buradan irəli gəlir. Belə ki, elmin hər bir sahəsi maddi aləmin konkret bir cəhətini, materiyanın bu və ya digər hərəkət formasını tədqiq edir; bunun da nəticəsində spesifik tədqiqat üsulları meydana çıxır. Bu nöqteyi-nəzərdən dil metodikasının tədqiqat üsullarını şərh edək. Bura aşağıdakı metodlar daxildir:

1. Fakt toplamağa xidmət edən metod və priyomlar. 2. Toplanmış faktları saf-çürük edərək müəyyən elmi nəticəyə kəlməyə, fərziyyə irəli sürməyə xidmət edən metod və priyomlar. 3. Əldə edilmiş ilkin nəticənin doğru olub-olmadığını yoxlamağa xidmət edən metod və priyomlar.

Birinci metodu sözün geniş mənasında müşahidə adlandırır və ora aşağıdakı priyomları daxil edirik: a) Azərbaycan dili təlimi prosesindən fakt toplamağa xidmət edən priyomlar. Bura aşağıdakılar daxildir: canlı seyr. Bu, ana dili təlimi prosesində bizi maraqlandıran hər hansı məsələni planlı və mütəşəkkil şəkildə qavramaq deməkdir; *anket sorğusu; müsahibə; müvafiq sənədlərin və şagirdlərin yazı işlərinin öyrənilməsi* və s.; b) müvafiq *ədəbiyyatdan* fakt toplamağa xidmət edən priyomlar. Bura aşağıdakılar daxildir: bibliografik mənbələr üzərində iş; annotasiya; iqtibasların və rəqəmlərin götürülməsi; referat və s. Beləliklə, müşahidə metodu *bilavasitə* (məsələn, seyr, müsahibə...) və *bilvasitə* (məsələn, konspektləşdirmə...) olmaqla iki yerə bölünür. Hər iki növü birləşdirən başlıca əlamət ondan ibarətdir ki, onlar məhz fakt toplamağa xidmət göstərir.

İkinci metodu şərti olaraq ümumiləşdirmə adlandırır və ora aşağıdakıları daxil edirik: *qruplaşdırma, sistemləşdirmə; analiz və sintez; müqayisə* və s.

Üçüncü metod pedaqoji eksperimentdən ibarətdir ki, o da *paralel və çarpaz* olmaqla iki yerə bölünür.

Ümumiyyətlə, hər bir elm sahəsi başqalarından üç mühüm əlamətə görə fərqlənir: tədqiqat obyektinə (və predmetinə) görə, tədqiqat metodlarına görə, anlayışlar sisteminə (və deməli, həm də qanunlarına, nəzəriyyələrinə...) görə. Bu mənada Azərbaycan dili metodikasının tədqiqat obyekti (yəni Azərbaycan dili təlimi prosesi)

və predmeti (yəni həmin obyektə dair əldə edilmiş nailiyyətlər, söylənilmiş fikirlər, toplanılmış faktlar və s.) başqa elmlərindən fərqlənir. Onun tədqiqat metodları da (məsələn, yazı işlərindəki orfoqrafik səhvlərin öyrənilməsi və ümumiləşdirilməsi...) digər elmlərin metodlarının tam eyni deyildir. Anlayışlar sistemi isə daha qabarıq şəkildə fərqlənir. Məsələn, *imla, orfoqrafik təhlil, ədəbi tələffüz vərdişlərinin aşılması* kimi söz və ifadələrin ana dili təlimi ilə bağlı olduğunu heç kəs inkar etmir. Aşağıda görəcəyimiz kimi, bu elmin öz qanunları, prinsip və tələbləri vardır ki, onlar da spesifik xarakter daşıyır. Bütün bu dediklərimiz sübut edir ki, Azərbaycan dili metodikası özünəməxsus əlamətlərə malik olan xüsusi bir elm sahəsidir.

Vəhdətdə olan üç metodun (müşahidə, ümumiləşdirmə və eksperiment) köməyi ilə alim pedaqoji kollektivin işini kompleks halında da öyrənə bilər. Burada biz nitq inkişafı üzrə vahid tələblərə əməl olunmasını; məktəbin maddi bazasının yararlılıq dərəcəsini; dərslərdə, şagird mətbuatında dil normalarının gözlənilməsini; proqram və dərslərin lazımi tələblərə cavab verib-verməməsini və bütün bu saydığımız amillər arasındakı qarşılıqlı əlaqəni nəzərdə tuturuq. Bu məsələ çox zəruridir və kompleks tədqiqat tələb edir. Təəssüflər olsun ki, indiyə qədər belə bir məsələ qoyulmamış və öyrənilməmişdir.

Dil metodikasına, eləcə də ümumi didaktikaya aid tarixin müxtəlif dövrlərində söylənilmiş mülahizələrin, nəzəriyyə və fərziyyələrin, bir sözlə, metodik irsin tənqidi surətdə öyrənilməsi və yaradıcı şəkildə tətbiqi də həmin üç metodun köməyi ilə öyrənilir. Bura həm Azərbaycan dili metodistlərinin, həm rus və başqa qardaş respublika dilləri metodistlərinin fikirlərini, həm də, ümumiyyətlə, ana dili metodistlərinin (məsələn, xaricdəki alimlərin) mülahizələrini daxil edirik.

Bu metodların hamısı bir-biri ilə üzvi surətdə əlaqədardır və ümumi məqsədə – dil təlimi prosesinin obyektiv qanunlarını aşkara çıxararaq praktik işləri onların tələbləri əsasında qurmağa xidmət edir. Bunlar ayrılıqda, təcrid olunmuş halda tətbiq edilərsə, çox vaxt

istənilən nəticəni əldə etmək, məqsədə nail olmaq çətinləşər, hətta mümkün olmaz.

Beləliklə, aydın olur ki, saydığımız tədqiqat üsulları əslində ayrılıqda mövcud deyil, bir-biri üçün əsasdır, biri digərindən asılıdır. Ona görə də tədqiqatda bunları vəhdət halında götürməli, onların kompleksindən istifadə etməliyik. Bununla belə, əvvəlki üsullar sonuncu (eksperiment) üçün zəmin yaradır, sonuncu əvvəlkiləri yekunlaşdırır. Bunu necə başa düşmək lazımdır? Əvvəlki iki üsul faktik material toplamağa və həmin-materiallar əsasında müəyyən fərziyyə irəli sürməyə xidmət edir. Sonuncu isə bu fərziyyəni praktikada yoxlamağa, müəyyən konkret nəzəriyyə irəli sürməyə imkan verir. Ona görə də eksperiment bir məktəbdə deyil, bir çox məktəblərdə, müəyyən az müddət ərzində deyil, bir neçə il ərzində, dəfələrlə aparılmalıdır. hələ bu da azdır. Eksperimentin nəticələrini də kütləvi şəkildə yoxlamalıyıq ki, irəli sürdüyümüz yeni nəzəriyyə, sözün geniş mənasında, praktikada yoxlanılmış olsun. Bundan sonra qəti hökm vermək olar və biz öz nəzəriyyəmizin həqiqi nəzəriyyə olduğunu cəsarətlə söyləyə bilərik. Bu mənada «bizə elə gəlir ki», «belə olsa, daha yaxşı nəticə verər» kimi metodik məsləhətlər lazım deyildir. Elm hökm verməlidir!

V.A.Dobromislovun sözləri ilə desək, metodik əsərlərdə işlədilən «belə yaxşı olar», «məqsədəmüvafiqdir», «faydalıdır» kimi ibarələr müəllifin acizliyini, pedaqoji prosesin mahiyyətinə enə bilmədiyini göstərir¹.

Etiraz etmək olar ki, müəllimə resept vermək çətindir və buna ehtiyac da yoxdur. Çünki eyni metod, eyni priyom bir yerdə yaxşı, başqa yerdə, başqa şəraitdə isə pis nəticə verir. Belə etiraz əsassızdır. Alimin vəzifəsi hansı metod və priyomun məhz hansı konkret şəraitdə yaxşı nəticə verdiyini üzə çıxarmaq, variantlar müəyyənləşdirmək və bu əsas üzərində də hökm verməkdən ibarətdir.

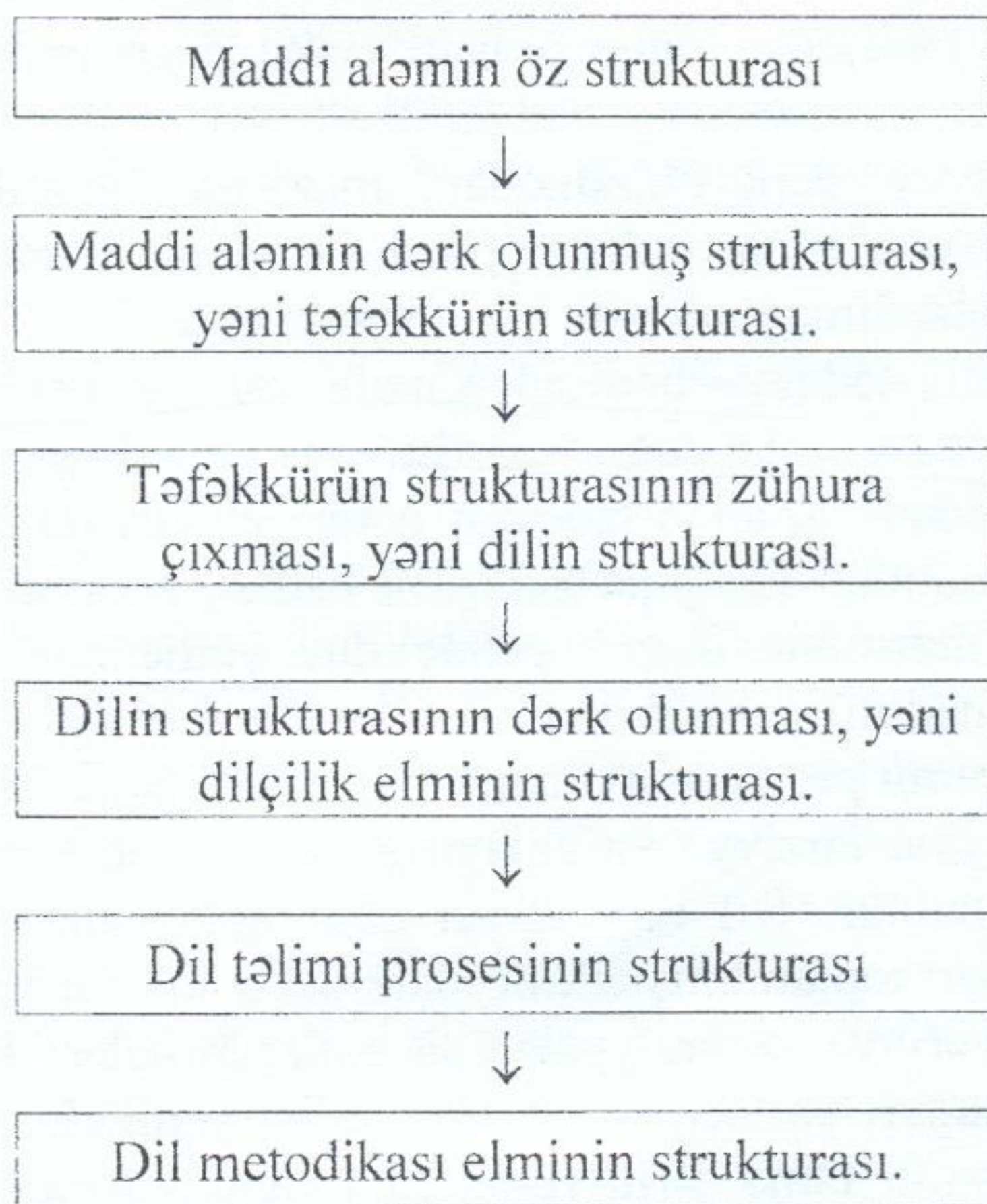
¹ Вах: О путях совершенствования методики русского языка. М., 1963, с.23.

Azərbaycan dili metodikasının müasir inkişaf səviyyəsi bizə imkan verir ki, empirik tədqiqatdan tədrisən nəzəri tədqiqata keçək, toplanılmış faktik materialları dərinlən təhlil edərək dil təlimi prosesinin obyektiv qanunlarını aşkara çıxaraq. Bu işdə isə nəzəri cəhətdən əsaslandırılmış, lakin praktikada yoxlanılaraq sübut edilməyə ehtiyacı olan elmi fərziyyənin müstəsna rolu vardır. Fərziyyə odur ki, tədqiqatçı hələ tam dərinliyi ilə öyrənilməmiş hadisəni mahiyyətinə xəyalən, fikrən daxil olsun və deduktiv fikirlərini mövcud prinsiplər əsasında şərh etdikdən sonra yoxlanılmaq üçün praktikanın ixtiyarına versin. Axı, elm heç vaxt gözləyə bilməz ki, faktlar haçansa qanunu aşkara çıxaracaqdır. O yerdə ki, yeni faktlarla mövcud metodik şərhlər düz gəlmir, orada həmin faktları marksizm fəlsəfəsinin müəyyənləşdirmiş olduğu müddəalar əsasında saf-çürük etmək, müəyyən ideya ətrafında cəmləşdirmək və nəticədə fərziyyə irəli sürmək, onu təcrübədə yoxlamağa keçmək lazımdır. Deməli, fərziyyənin nəzəri əsası olmalı, o, marksizm fəlsəfəsinə əsaslanmalıdır; fərziyyə tədqiqatçının əldə etdiyi faktlarla səsleşməli, faktlara zidd olmamalıdır. Elmin inkişaf qanunlarından biri məhz fərziyyələrin mübarizəsi, bunun da nəticəsində həqiqətin aşkar edilməsidir...

Hər bir elmin (o cümlədən də dil metodikasının) öz strukturasi olmalıdır. Struktura elmin tədqiqat obyektini əmələ gətirən elementlərin daxili əlaqədə olması, mürəkkəb sistem təşkil etməsi deməkdir. Tədqiqat obyektinin strukturasi dərk olunduqda, aşkara çıxarıldıqda elmin strukturasını təşkil edir. Elmin strukturasi isə idrak prosesinin strukturasına uyğun gəlir. Çünki tədqiqat obyektinin strukturasi ancaq idrak prosesi nəticəsində elmin strukturasına çevrilir. İdrak zamanı obyektiv struktura dərk edilir, bu zaman idrakın hər pilləsi arasında müəyyən qarşılıqlı əlaqə özünü göstərir. Bu əlaqə hadisənin, predmetin özündən (yəni zahirindən, qeyri-əsas əlamətlərindən) mahiyyətinə doğru olan inkişaf pillələri (mərhələləri) arasındakı qarşılıqlı əlaqədir. Ona görə də elmdə müəyyən strukturanın, sistemin olması üçün tədqiqat

obyektinin, dil təlimi prosesinin strukturasını, mürəkkəb sistemini diqqətlə öyrənmək, aşkara çıxarmaq lazım gəlir.

Strukturalar arasında da dialektik vəhdət vardır. Məsələn, dil metodikası elminin strukturasının əsasını dil təlimi prosesinin strukturası təşkil etdiyi kimi, dil təlimi prosesinin strukturasını da dilçilik, onun əsasını isə dilin öz strukturası təşkil edir və s. Bunu belə göstərə bilərik:



Elə buna görə də Marks göstərirdi ki, nə fikir, nə də dil xüsusi hakimiyyət təşkil etmir, mahiyyət etibarı ilə onların hər ikisi maddi gerçəkliyin dərk olunması ilə bağlıdır¹.

Buradan aydın olur ki, metodika elminin strukturasının əsasını dil təlimi prosesinin strukturasında axtarmaq və tədqiqatı bu istiqamətdə apararaq maddi gerçəkliyin özünə gedib çıxmaq lazım

¹ К.Маркс и Ф.Энгельс. Сочинения, том III, М., 1955, səh.449.

gəlir. Sual oluna bilər ki, *nə üçün?* həmin suala cavab verməkdən ötrü mahiyyət və hadisə kateqoriyalarına istinad etməliyik. Məlumdur ki, hadisə mahiyyətin zühura çıxmasıdır. Mahiyyəti müşahidə etmək, gözlə görmək, bir sözlə, duyğu orqanları dərk etmək mümkün deyildir. Hadisə isə əksinə duyğu orqanlarının köməyi ilə qavranıla bilər. Hadisənin dərk olunması, təhlili bizi mahiyyətə doğru istiqamətləndirir; biz tədricən hadisənin mahiyyətinə enir və onu üzə çıxarıyıq. Məhz buna görə də idrak prosesi formadan məzmunu (hadisədən onun əsasını təşkil edən mahiyyətə) doğru cərəyan edir.

Mahiyyət dərk olunduqdan, məzmun öyrənildikdən sonra şərhətmə, başqalarına çatdırma prosesi başlanır. Burada artıq bizim istinad mənbəyimiz mahiyyət və məzmun olur.

Deməli, tədqiqat hadisədən mahiyyətə, şərhətmə isə, əksinə, mahiyyətdən hadisəyə doğru aparılır. Ona görə də metodika elminin strukturəsindən başlanan tədqiqat nəticə etibarı ilə gətirib mahiyyətə çıxarmalıdır. Tədqiqat zahirdən batinə, hadisədən mahiyyətə, formadan məzmunu *doğru* getməlidir. Şərhətmə, ifadəətmə isə bunun əksinədir.

Dil təlimi prosesinin ümumi mənzərəsi nəticə etibarı ilə ayrı-ayrı nəzəriyyə, fərziyyə və anlayışlar sisteminin birləşməsində öz əksini tapmalıdır. Dil metodikası elmi anlayışına onun tədqiqat obyektinə aid toplanılmış faktik materiallar, bu sahədə söylənilmiş fikirlər (nəzəriyyə və fərziyyələr, sistemləşdirmələr), həmin sahənin tədqiqat üsulları və təcrübənin əldə etdiyi yeniliklər daxildir. Ona görə də həmin elmə tərif verərkən (onun məzmununu açarkən) bunları nəzərə almamaq olmaz.

Mövcud metodik ədəbiyyatda dil metodikası elminə müxtəlif təriflər verilir.

Biz yuxarıda, ümumiyyətlə, elmə verilən tərfi əsas götürür və metodika elminin məzmununu belə açmağı düzgün hesab edirik: metodika – dil təliminin obyektiv qanunlarını aşkara çıxaran və əməli fəaliyyətdə bu qanunlara arxalanmağın, onlardan məqsədə-müvafiq şəkildə istifadə etməyin yollarını müəyyənləşdirən elm

sahəsidir. Buradan aydın olur ki, həmin anlayışın məzmununa, başlıca olaraq, iki şey daxildir: 1) dil təlimi prosesinin obyektiv qanunlarını aşkara çıxarmaq; 2) dil təliminin qarşısında duran məqsədə nail olmaqdan ötrü əməli fəaliyyət zamanı həmin qanunlara əsaslanmağın, qanunlardan irəli gələn tələbləri yerinə yetirməyin konkret yollarını müəyyənləşdirmək. Məhz buna görə də dil təliminə aid bütün məsələlər bu iki müddəə ətrafında qruplaşdırılmalı, onlardan doğmalı, onların əsasında müəyyənləşdirilməli və onlara tabe etdirilməlidir. Ayırı cür ola da bilməz. Təlimin məzmunu da, üsul və priyomları da, tədqiqat metodları da, anlayışlar sistemi də, bir sözlə, hər şey təlimin məqsədinə və təlim prosesinin obyektiv qanunlarına əsaslanmalıdır. Məhz bunu nəzərə alaraq, hər şeydən əvvəl, dil tədrisinin məqsədini, eləcə də obyektiv qanunları aşkara çıxarmaq və sistem şəklində şərh etmək zəruriyyəti qarşıya çıxır.

N.K.Krupskaya hələ 1932-ci ildə yazdığı «Xüsusi metodikalar haqqında məsələyə dair qeydlər» adlı məqaləsində göstərdi ki, «metodika bilikləri daha tam, daha dərinlən öyrənməyə kömək edən üsulların məcmuyudur. Bu üsullar şagirdlərin idrak qabiliyyətini, fikirləşmək, məntiqi surətdə mühakimə yürütmək, müqəddim şərtlərdən nəticələr çıxarmaq bacarığını inkişaf etdirməli, müəllim isə formal məntiqi, elmin özünü, onun qanunlarını, psixologiyanı, fəlsəfəni yaxşı bilməlidir»¹.

«Necə təlim etmək məsələsi məqsəddən asılıdır, yəni bu və ya digər fənni nə üçün tədris etməyi bilmək lazımdır. Sonra. Necə tədris etmək məsələsi tədrisin öz məzmunu ilə müəyyən edilir»².

Bu qeydlərdən aydın olur ki, metodika *nəyi?*, *kimə?*, *necə?* və *nə üçün?* öyrətmək suallarına cavab verməli, bunun üçün isə, hər şeydən əvvəl, qanunları üzə çıxarmalıdır.

¹ N.K.Krupskaya. Seçilmiş pedaqoji əsərləri, Bakı, 1966, səh. 279.

² Yenə orada, səh. 280.

AZƏRBAYCAN DİLİ METODİKASININ BAŞQA ELMLƏRLƏ QARŞILIQLI ƏLAQƏSİ

K.D.Uşinski göstərirdi ki, dərmanın kimyəvi tərkibini, bu dərmanın insan orqanizmində əmələ gətirdiyi fizioloji dəyişikliyi bilməyən «həkimlə» pedaqoji qaydaları mexaniki şəkildə əzbərləmiş olan, lakin həmin qaydaların əhəmiyyətini, elmi əsaslarını bilməyən «müəllim» arasında fərq yoxdur; birincini həkim, ikincini isə müəllim adlandırmaq olmaz. Məhz buna görə də təlim prosesində tətbiq edilən hər bir metodun, priyomun müəyyən nəzəri əsası olmalı və bunlar fəlsəfi, linqvistik, fizioloji, psixoloji, didaktik, məntiqi qanunlarla səsleşməli, onlara zidd olmamalıdır.

Metod və priyomlar dilin özünəməxsus obyektiv qanunları mənimsətməyə xidmət etdiyindən həm də həmin qanunların özündən irəli gəlməlidir. Deməli, biz metodikanın linqvistik cəhətlərini bilməliyik. Metod və priyomlar idrak qanunlarına, dillə təfəkkürün vəhdəti qanununa uyğun gəlməlidir. Deməli, biz metodikanın fəlsəfi cəhətlərini bilməliyik. Metod və priyomların tətbiqi fizioloji qanunlara, ali əsəb sisteminin fəaliyyətinə uyğun gəlməlidir. Deməli, biz metodların fizioloji cəhətlərini bilməliyik. Metodlar şagirdlərin psixoloji xüsusiyyətlərinə, psixoloji imkanlarına uyğun olmalıdır. Deməli, biz metodların psixoloji cəhətlərini bilməliyik. Metodlar şagirdin düşüncə qabiliyyətini, məntiqi təfəkkürünü *inkişaf* etdirməlidir. Deməli, biz metodların məntiqi cəhətlərini bilməliyik. Metodlar ümumi didaktikanın əldə etdiyi nailiyyətlərə, qanunlara uyğun gəlməlidir. Deməli, biz didaktik qanunları yaxşı bilməliyik...

Bütün bunlar Azərbaycan dili metodikasının başqa elmlərlə əlaqəsini heç olmazsa, yığcam şəkildə şərh etmək zəruriyyətini irəli sürür.

Ümumiyyətlə, təlim nəzəriyyəsinin, eləcə də dil metodikası elminin metodoloji əsasını marksizm-leninizm fəlsəfəsinin idrak nəzəriyyəsi təşkil edir. Bu metodoloji əsas tələb edir ki, biz

aşağıdakı müddəalara arxalanaq, öz işimizi onların tələblərinə uyğun şəkildə quraq:

a) dil ünsiyyətin ən mühüm vasitəsidir; b) o, təfəkkürlə dialektik vəhdət təşkil edir; v) həqiqətin dərk olunması bir-birindən ayrılmaz olan iki mərhələdən – əyani və abstrakt təfəkkür mərhələlərindən ibarətdir; q) praktika idrakın mənbəyi və həqiqətin meyarıdır; ğ) cisim və hadisələr arasında qarşılıqlı əlaqə vardır.

Bir halda ki, dil ünsiyyətin ən mühüm vasitəsidir, deməli, təlimi bunun əsasında qurmalı, elə metod və priyomlar seçməliyik ki, onlar şagirdin nitqini və təfəkkürünü inkişaf etdirdirsin. O, fikrini ifadə etməyi, başqalarının nitqini anlamağı bacarsın, ədəbi dilin zənginliklərindən yerli-yerində, həm də məharətlə istifadə etmək vərdislərinə yiyələnmə bilsin.

Bir halda ki, təfəkkürlə dil dialektik vəhdət təşkil edir, deməli, təlimi bu zəmin əsasında qurmalı, elə metod və priyomlar seçməliyik ki, şagirdin həm təfəkkürünü, həm də nitqini inkişaf etdirdirsin: təfəkkürlə dil arasındakı qarşılıqlı münasibəti aşkara çıxarmadan biz müvafiq metodlar seçə bilmərik.

Bir halda ki, idrak iki mərhələdən, – hissi (əyani) və mücərrədləşdirmə mərhələsindən ibarətdir, deməli, bunun özü obyektiv bir qanundur, idrak qanunudur, təlimi bu qanun əsasında qurmalı, elə metod və priyomlardan istifadə etməliyik ki, həmin qanunun tələblərinə uyğun gəlsin. Deməli, şagirdin əvvəlcə dil faktları ilə tanış olması, onları görməsi, eşitməsi, bir sözlə, müşahidə etməsi zəruridir. Bu ilk mərhələ – əyani idrak mərhələsi uşağın dil qanunlarını mənimsəməsinin əsasını təşkil etməli, onun müvafiq nəticələr çıxarması işini asanlaşdırmalıdır.

Bir halda ki, praktika idrakın mənbəyi, hərəkətverici qüvvəsi və həqiqətin meyarıdır, deməli, bunun özü bir obyektiv qanundur; təlimi bu qanun əsasında qurmaq, metod və priyomları ona müvafiq şəkildə müəyyənləşdirmək lazımdır. Deməli, şagirdin nitq praktikasına əsaslanmaq, onun nitqini öyrənmək, nəzəri materialları həmin nitq praktikası əsasında şərh etmək və yenidən nitq praktikası əsasında yoxlamaq, həqiqiliyini sübut etdikdən sonra yenə də nitq

praktikası (təmrinlər) vasitəsi ilə möhkəmləndirmək lazımdır. O şeyi ki uşaq nitqində işlətmir, onu nəzəri cəhətdən şərh etmək faydasızdır. Müəyyən dil faktlarını əvvəl praktik yolla nitqə daxil edib, sonra nəzəri cəhətdən aydınlaşdırsaq, daha çox qazanırıq.

Bir halda ki, cisim və hadisələr, onları əmələ gətirən elementlər arasında dialektik əlaqə vardır, deməli, bunun özü bir obyektiv qanundur. Ona görə də dili öyrədərkən həmişə onun elementləri arasındakı əlaqə və münasibətləri şərh etmək, mənimsətmək lazımdır. Fonetika, morfologiya, sintaksis, leksika, üslubiyyat, orfoqrafiya, orfoepiya, durğu işarələri arasında, eləcə də bunların hər birinin öz elementləri arasında olan əlaqə daim diqqət mərkəzində saxlanılmalıdır¹.

Məktəbdə ana dili təlimi prosesində biz şagirdə dilin səs sistemini, onun yazıda əks olunma qaydalarını (başqa sözlə, düzgün tələffüzü və orfoqrafik cəhətdən düzgün yazı qaydalarını); sözlərin mənasını və forma xüsusiyyətlərini; dəyişməsinə və cümlədə birləşməsi xüsusiyyətlərini; mürəkkəb cümləni təşkil edən ayrı-ayrı sadə cümlələr arasındakı məntiqi (məna) və sintaktik (forma) əlaqələri; rabitəli nitqi təşkil edən bitmiş, tamamlanmış cümlələr, eləcə də abzaslar arasındakı əlaqə və münasibətləri; üslub məsələlərini öyrədir, bütün bunlarla bağlı şəkildə intonasiyadan, durğu işarələrindən yerli-yerində istifadə etmək vərdişləri aşılayırıq. Sadaladığımız cəhətlərin hamısı birlikdə Azərbaycan dili fənninin məzmununu təşkil edir. Buradan aydın olur ki, Azərbaycan dili dərsləri təkcə fonetika, təkcə lüğət, təkcə qrammatika, təkcə üslubiyyat, təkcə ifadəli oxu dərsi deyildir. Azərbaycan dili dərsi məhz Azərbaycan dili dərsidir və bu, dilin ən mühüm, zəruri normalarını, qayda və qanunlarını əhatə etməlidir. Bu fənnin qarşısında duran ən başlıca məqsəd də məhz buradan irəli gəlir. Həmin məqsədi çox ümumiləşdirilmiş halda belə ifadə etmək olar.

¹ Biz bu məsələləri sonrakı fəsillərdə geniş şəkildə şərh edəcəyik.

Azərbaycan dili dərslərinin məqsədi şagirdə düzgün düşünməyi və düşündüyünü ədəbi dil nöqtəyi-nəzərindən düzgün (situasiyanın tələblərinə uyğun şəkildə)¹ ifadə etməyi, eləcə də həmin dildə danışan (yazan) şəxslərin fikrini aydın dərk etməyi öyrətməkdən ibarətdir.

Azərbaycan dili təliminin məzmunu, metodları, nəzəri əsasları məhz bu məqsədin həyata keçirilməsi cəhətdən tədqiq olunmalıdır. Məlumdur ki, dil təliminin məzmununu proqram və onun əsasında tərtib olunmuş dərslik müəyyən edir. Lakin proqram və dərsliyin özü də materialı müəyyən mənbədən – dilçilik elmindən götürür. Belə ki, dilçilik fonetika, lüğət, qrammatika, üslubiyyat, orfoqrafiya, orfoepiya, intonasiya, durğu işarələri və s. haqqında əldə etdiyi nailiyyətləri, necə deyərlər, metodikanın ixtiyarına verir; metodika (proqram və dərslik müəllifləri) isə bu materialdan məktəb üçün zəruri olanlarını, tam aydın şəkildə həll olunmuş məsələləri seçir və şagirdlərə təqdim edir. Bu cəhətdən Azərbaycan dili təliminin müvəffəqiyyəti dilçiliyin müvəffəqiyyətindən çox asılıdır. Təəssüflər olsun ki, dilçiliyimiz hələ metodikanı yüksək mərhələyə qaldıracaq səviyyədə deyildir. Fonetika, lüğət, qrammatika, üslubiyyat, intonasiya, durğu işarələri, orfoqrafiya, orfoepiya sahəsində lingvistik cəhətdən həll olunmamış, mübahisəli, hətta toxunulmamış sahələr vardır ki, bunlar da öz növbəsində metodikaya, təlim işinə mənfi təsir göstərir. Bunları konkretləşdirəcəkdir, aşağıdakı mənzərə alınar:

✓ 1. Normativ orfoepiya qaydaları hələ meydana çıxarılmamışdır. Artıq mədəniyyətimiz elə bir inkişaf səviyyəsinə gəlib çatmışdır ki, orfoqrafiya qaydaları kimi, orfoepiya qaydaları da qəti surətdə nizama salınmalı və rəsmi şəkildə təsdiq edilməlidir.

Bununla əlaqədar olaraq alman ədəbi tələffüz qaydalarının nizama salınıb təsdiq olunmasını xatırlatmaq pis olmazdı. Hələ 1898-ci ildə Almaniya vahid ədəbi tələffüz normalarını müəyyənləşdirmək üçün komissiya yaradılmış və həmin komissiyanın

¹ Yəni auditoriyanın səviyyəsinə müvafiq, yerinə görə yığcam, yerinə görə sərt və s.

müəyyənləşdirdiyi normalar səhnə xadimləri və filoloqlar cəmiyyəti ittifaqı tərəfindən təsdiq olunaraq dərc edilmişdir.

1898-1927-ci illər arasında həmin normaları əks etdirən kitab 14 dəfə təkrar çap olunmuşdur. Beləliklə, hazırda alman ədəbi dilinin vahid tələffüz normaları vardır və onlara ciddi surətdə riayət olunur¹. Həmin təcrübədən istifadə etmək, Azərbaycan ədəbi dilinin vahid tələffüz normalarını üzə çıxararaq təsdiq etmək böyük fayda verərdi. Bu, radio, televiziya, səhnə işçiləri, ziyalılar və xüsusən məktəb üçün çox zəruri, əhəmiyyətli məsələdir.

Belə bir tədbirin həyata keçirilməməsi nəticəsidir ki, ədəbi tələffüzlə yazı, ədəbi tələffüzlə şivə tələffüzü arasındakı münasibət hələ də həll olunmamışdır. Təkcə onu qeyd etmək kifayətdir ki, eyni qaydalar bəzən ədəbi tələffüz norması hesab edilir, bəzən də şivə tələffüzü adlandırılır. Həm də bu, təkcə müxtəlif alimlərə məxsus fikir ixtilafı olaraq qalmır; bəzən eyni alim bir əsərində şivə tələffüzü hesab etdiyi məsələni başqa əsərində ədəbi tələffüz norması adlandırır. M.Ş.Şirəliyev yazır ki, ərəb mənşəli sözlərdə olan *a* səsi dialekt və şivələrimizdə uzun tələffüz olunur. Məsələn, *alim*, *maaş*, *camaat* və s. Eləcə də *mənfəət*, *vəd*, *mərifət* tipli sözlərdəki *a* səsləri (qoşa yazılan və ya özündən sonra apostrof işarəsi olan – B.Ə.) dialekt və şivələrimizdə uzun tələffüz olunur...²

Göründüyü kimi, müəllif ədəbi tələffüzlə bağlı olan bir çox məsələləri şivə tələffüzü kimi şərh edir. O, «Ədəbiyyat və incəsənət» qəzetindəki (1967) bir məqaləsində isə həmin məsələlərin əksəriyyətini qeydsiz-şərtsiz (əvvəlki fikrinə münasibətini bildirmədən) ədəbi tələffüz norması adlandırır və s.

Elə buna görə də həmin məsələnin şagirdlərə öyrədilməsi işi xeyli çətinləşir, müəllimlər ədəbi tələffüzü şivə tələffüzü ilə qarışdırır, uşağı düzgün tələffüzdən uzaqlaşdıraraq çox ciddi səhvə yol verirlər. Qazax rayonundakı Eynalı kənd məktəbinin müəllimi S.Əhmədov yazır: «Dialekt tələffüzünün təsiri nəticəsində... səslə-

¹ О.Н.Никонова. Фонетика немецкого языка. М., 1958, səh.14-15.

² М.Şirəliyev, Azərbaycan dialektologiyasının əsasları. Bakı, 1961, səh. 24, 25, 88, 94, 96.

rin nitq nöqsanları əmələ gətirdiyini əvvəlcədən aşağıdakı qaydada qruplaşdırıb şagirdlərin nəzərinə çatdırıram:

Bir sıra sözlərin ortasındakı *v* samiti tələffüz-dən düşür, *dovşan / doşan*.

Rus dili vasitəsi ilə dilimizə keçən bir sıra sözlərin ilk hecasındakı *v* samiti *f* ilə əvəzlənir: *avtobus – aftobus, sovka – sofka. avtomat – aftomat* və s.

Söz sonundakı *c* samiti *ç* ilə əvəzlənir: *Oruc – Oruç, kərpic – kərpiç* və s.

Sonu *m* və *n* samitləri ilə bitən sözlər hallanarkən *-dan, -dən* çıxışlıq hal şəkilçisi *-nan, -nən* kimi tələffüz edilir:

İmrandan – İmrannan, Kərimdən – Kərimnən və s.¹ Buradan aydın olur ki, dilçilikdə ədəbi tələffüz normalarının dəqiq müəyyənləşdirilməməsi təlim işinə çox ciddi zərər vurur. Məllimlər ədəbi tələffüzü şivə tələffüzü ilə qarışdırır, «şivə tələffüzünə qarşı mübarizə» adı altında ədəbi tələffüzə qarşı mübarizə aparırlar.

2. Morfologiyada nitq hissələrinin təsnifi hələ də müəyyən qaydaya salınmamış, iradi sürülən fikirlər qəti şəkildə sübut olunmamışdır. Nitq hissələrinin təsnifində əsas götürülən prinsiplər, bunların hansının daha çox aparıcı olması, nitq hissələrinin spesifik cəhətləri kimi bir çox məsələləri dəqiq şərh edilmədiyindən dil təlimi xeyli çətinləşir...

3. Sintaksisdə də belə çətinliklər az deyildir. Bura, başlıca olaraq, aşağıdakılar daxildir: a) söz birləşməsi ilə mürəkkəb söz arasındakı fərq; b) bəzi cümlə üzvləri arasındakı fərqin dəqiq müəyyənləşdirilməməsi;

v) sintaktik materialın ardıcılığındakı məntiqin bəzən pozulması halları; q) sintaktik kateqoriyaların məzmunu ilə forması arasındakı vəhdətin bəzən pozulması halları və s.

Təkcə bir məsələni qeyd edək. Dilçilik ədəbiyyatında *kolxoz sədri, məktəb direktoru* kimi birləşmələr ikinci növ təyini söz birləşmələrinə daxil edilir. Lakin əslində bunlar üçüncü növə daxil edilməli, üçüncü növün özü müəyyənlik və qeyri-müəyyənlik

¹ Azərbaycan dili və ədəbiyyat tədrisi, 1965, IV buraxılış, səh. 39.

bildirməsinə görə iki yerə bölünməlidir. *Məktəb direktoru* qeyri-müəyyənlik bildirən üçüncü növ, *Məktəbin direktoru* isə müəyyənlik bildirən üçüncü növ olmalıdır.

Elə birləşmələr də vardır ki, onların birinci tərəfinə yiyəlik hal şəkilçisi artırmaq mümkün deyildir. Bunlar ikinci növ təyini söz birləşməsidir: *dram teatri, Tovuz rayonu, Alakol kəndi* və s.

Üçüncü növün qeyri-müəyyənlik bildirən növü mürəkkəb adlara çevrilir və tədricən mürəkkəb söz olmağa doğru inkişaf edir.

Deyilənlərdən aydın olur ki, məktəblərimizdə dil təliminin lazımı tələblərə cavab verməməsinin səbəblərindən biri dilçiliyimizdəki dolaşıqlıqlardan irəli gəlir. Ona görə də orta məktəb kursunun linqvistik əsasları xüsusi tədqiqat mövzusu olmalı, mübahisəli məsələlər həll edilməlidir.

Fiziologiya bədən üzvlərinin, əzələlərin, impulsların hərəkəti, funksiyası haqqında elmdir. O sübut etmişdir ki, idrakın fizioloji əsası bütün şəxslərdə (həm yaşlılarda, həm də şagirdlərdə) eynidir. Belə ki, idrakın fizioloji əsasını hamıda baş beyin qabığının analitik-sintetik fəaliyyəti, oyanma və ləngimənin əsas mexanizmləri, müvəqqəti rabitələr, iki signal sisteminin qarşılıqlı əlaqəsi və s. təşkil edir. Yaşlılarla şagirdlərin idrak prosesindəki əsas fərq yaşlıların geniş həyat təcrübəsinə, əməli vərdislərə malik olmasından, şagirdlərin isə belə vərdislərə kifayət qədər malik olmamasından ibarətdir. Bunlar göstərir ki, biz təlim prosesində ali əsəb sisteminin fəaliyyət qanunlarına əsaslanmalı və metodları bunlara uyğun şəkildə tətbiq etməliyik. Təəssüf ki, bu məsələyə lazımı diqqət yetirmirik. Buna görə də akad. V.J.Xvostov pedaqoji elmlərin fizioloji tədqiqatlara kifayət qədər əsaslanmadığını haqlı olaraq tənqid etmiş və bu nöqsanı tezliklə aradan qaldırmağı zəruri saymışdır¹.

¹ Bax: «Uçitelskaya qazeta», 21. XI. 1967.

Məlumdur ki, təfəkkür insan beyninin məhsuludur, xarici aləmin şüurda əks olunması ilə bağlıdır. Ümumiyyətlə elm, eləcə də, metodika ictimai şüur formalarından biridir. Ona görə də metodika bir sıra başqa elmlərlə yanaşı, fiziologiyanın da müasir nailiyyətlərindən istifadə etməli, ona əsaslanmalıdır.

Sinir sistemi analiz və sintez mexanizmlərinə malikdir. Analizator mexanizmi xarici mühitdən bəzi ünsürləri orqanizm üçün ayırır, sintez mexanizmi isə həmin ünsürləri orqanizm üçün kompleks halında birləşdirir. Xarici aləm analizatorlara təsir edir, reseptorlar bu təsiri qəbul edib ötürücü yollarla beyin sonluqlarına verir. Qıcıqlar burada müxtəlif şəkildə yayılır və sinir liflərini hərəkətə gətirir. Oyanmanın yayılması və mərkəzləşməsi sinir hüceyrələrinin fəaliyyəti ilə bağlıdır. Hər bir qıcıqlandırıcı, adətən, baş beyin qabığının müəyyən sahəsində sinir hüceyrələrinin oyanmasına səbəb olur. Bu (sinir hüceyrələrinin ilk oyanması), yayılma ilə, yəni baş beyin qabığında dağılma ilə nəticələnir. Həmin oyanmanın mərkəzləşməsi ilə əlaqədar olaraq müəyyən yerdə (mərkəzləşmə yerində) sinir hüceyrələrinin oyanma qabiliyyəti də artır. Oxşar qıcıqlandırıcılar (məsələn, *həyat – həyat, çıxış – nitq* və s. tipli sözlər) təsir etdikdə oyanma daha sürətlə gedir və iki müxtəlif yerdə deyil, bir qayda olaraq, bir yerdə mərkəzləşir. Ona görə də şagird istər forma, istərsə mənaca oxşar olan, lakin eyniyyət təşkil etməyən iki qıcıqlandırıcını eyni şey kimi qəbul edir. *Məsuliyyət sözünü məhsuliyyət* kimi anlayır və ya tələffüz edir. Lakin belə sözlərin (eləcə də grammatik formaların) təkrar və müqayisəli təsiri zamanı (fərqli cəhətlərə xüsusi diqqət yetirildikdə) oyanma artıq bir deyil, iki yerdə mərkəzləşir və şagird oxşar qıcıqlandırıcıların fərqlərini başa düşür. Ona görə də bu fizioloji qanun dil dərslərində müqayisəyə ciddi əhəmiyyət verməyi tələb edir. Müqayisə priyomunun fizioloji əsasını təşkil edir¹. Oyanmanın bir və ya bir neçə yerdə mərkəzləşməsi qalan sinir hüceyrələrinin ləngiməsinə səbəb olur. Sinir hüceyrələrinin beyin qabığında

¹ Ətraflı məlumat üçün N. Kazımovun «Müqayisənin fizioloji əsasları» («Azərbaycan Dövlət Pedaqogika İnstitutunun əsərləri», VI bur. 1965) məqaləsinə baxmaq məsləhət görülür.

yayılması (və deməli, oyanma) müvəqqəti xarakter daşdığı və müəyyən şəraitdə onun qarşısını almaq mümkün olduğu üçün buna müvəqqəti rabitələr sistemi adı verilmişdir.

Yayılma zamanı şagird qıcıqlandırıcını dəqiq dərk edə bilmir, mərkəzləşmədə isə bilik artıq diferensiallaşmaqla nəticələnir. Bu zaman başqa sahələrdə ləngimə gücləndiyi kimi, mərkəzləşmə olan sahədə də oyanma güclənir. Ona görə də müəllim hər bir dil hadisəsinin şərhində onu başqa müvafiq dil hadisələri ilə müqayisə etməli, fərqli cəhətlərin dəqiq mənimsənilməsinə nail olmalıdır.

Məşhur sovet psixoloqu, gürcü psixoloji məktəbinin banisi Dmitri Nikolayeviç Uznadze göstərir ki, insanın psixi həyatında baş verən bütün hadisələr ənənəyə görə üç qrupa bölünür: idrak, hiss və iradə. Bunları birləşdirən ümumi əlamət odur ki, hər üçü şüurla bağlıdır, şüurlu prosesdir. Beləliklə, şüurla psixika eyniləşdirilir, psixikanın inkişafı şübhə altına alınır, bəlkə də inkar edilir. Əslində isə psixi proses iki mərhələyə bölünməlidir: 1) şüurun iştirakı olmayan mərhələ, 2) şüur mərhələsi.

O, həmin fikrini əsaslandırmaq üçün həcm, təzyiq, səs, kəmiyyət, çəki və s. vahidlər əsasında eksperiment aparmış, belə bir nəticəyə gəlmişdir ki, müəyyən bir vahidin dəfələrlə təsiri (təkrar təsiri) nəticəsində subyektdə (insanda) elə bir bütöv daxili qüvvə əmələ gəlir ki, bu? onun sonrakı fəaliyyətinə istiqamət verir; həm də həmin daxili halın yaranmasında şüurun rolu olmur. Məsələn, müxtəlif çəkili, eynihəcmli olan kürəciklərin təkrar-təkrar təsiri orqanizmdə elə bir hal yaradır ki, subyektdə bunun təsiri ilə müxtəlif illüziyalar əmələ gəlir; subyekt fərqi olmayan iki kürəciyi yenə də müxtəlif çəkili kimi qəbul edir. Deməli, ilk ekspozisiyalar insan orqanizmində elə bir hal yaratmışdır ki, insan onun təsirindən bir müddət can qurtara bilmir və ikinci ekspozisiyaları da müxtəlif şey kimi qəbul edir.

Buradan dil təlimi üçün belə bir nəticə çıxarmaq olar: düzgün olmayan, yararsız qıcıqlandırıcıların təsiri ilə əmələ gələn ustanovka şagirdin gələcək fəaliyyətinə mənfi təsir göstərir; onlar düz olan şeyi də səhv qavrayırlar. Məsələn, dialekt xüsusiyyətlərinin

uzun müddətli təsiri nəticəsində uşaqda əmələ gələn ustanovka onun ədəbi dilin normalarını mənimsəməsi işini xeyli çətinləşdirir (interferensiya hadisəsi baş verir). Əgər məktəbdə müəllim də dialekt xüsusiyyətləri ilə danışsa, mövcud (səhv) ustanovka daha da möhkəmlənər və ədəbi dil yeni ustanovka yarada bilməz. Ona görə də həmişə dialekt ustanovkasına qarşı mübarizə aparmaq, ədəbi dilin yeni ustanovka, düzgün ustanovka yaratmasına nail olmaq lazımdır. Burada xalq yazıçısı M. İbrahimovun «Azərbaycan dili» kitabından aşağıdakı parçanı verməyi faydalı hesab edirik:

Didro öz qəhrəmanı Ramodan soruşur: «Siz kompozisiya və musiqidən heç bir şey başa düşmədiyiniz halda dərs verirsiniz, eləmi?»

Ramo deyir: – Mən uşaqların əqlini və zövqünü xarab etmirəm; axı onlar məndən heç şey öyrənmirlər! Ona görə də yaxşı müəllimin əlinə düşdükdə asanlıqla yeni bir şey öyrənmə bilirlər. Amma elə müəllimlər var ki, uşaqların beynini səhv fikirlərlə doldururlar. Bu uşaqlar yaxşı müəllimin əlinə düşdükdə əvvəllər öyrəndikləri səhv fikirləri yaddan çıxarmaq üçün böyük enerji sərf etməli olacaqlar...¹

Bəli, səhv ustanovkanı düzgün ustanovka ilə əvəz etmək istər uşaq, istərsə müəllim üçün çox çətinliklə başa gəlir. Ona görə də ilk gündən düzgün ustanovka yaratmaq çox zəruri məsələdir.

D.N.Uznadzenin fikrincə, insanı fəaliyyətə təhrik edən şey sözün çox geniş mənasında tələb (maddi, mənəvi və s.) və həmin tələbin icrası üçün lazımi şəraitin olmasıdır. Bu iki amil ustanovkanın baş qaldırmasının, oyanmasının əsasını təşkil edir. Deməli, hər hansı işin icrası bu və ya digər konkret psixi halın deyil, bütün orqanizmin, şəxsiyyətin spesifik halının nəticəsində baş verir.

Belə spesifik hal şüurla bağlı deyil, amma icra zamanı şüura güclü təsir göstərir. Deməli, uşaqda müəyyən ustanovkanın oyanması üçün tələb və şərait lazımdır. Ona görə də müəllim səhv ustanovkanın qarşısını almaq üçün müvafiq tələbi, şəraiti aradan qaldırmağa, yararlı tələblə əvəz etməyə çalışmalıdır. Buradan çıxan

¹ M. İbrahimov. Azərbaycan dili, Bakı, 1957, səh. 50.

ikinci nəticə odur ki, şagirdin nitqini inkişaf etdirmək üçün onun ümumi inkişafına nail olmaq, şəxsiyyətin formalaşmasına çalışmaq lazımdır.

«Ustanovka subyektin ayrı-ayrı orqanlarına deyil, hər şeydən əvvəl, onun bütövlükdə ümumi fəaliyyətinə aid olan bir hal hesab edilməlidir»¹.

Ustanovka şüurun məzmununa daxil deyil, lakin şüur müəyyən mənada, müəyyən dərəcədə onun təsiri altında olur. O, şüurun işinə çox ciddi, həlledici təsir göstərir.

Şəxsiyyətin (subyektin) bütöv modifikasiyası olan ustanovka lazımi tələb və şərait olduqda baş qaldıraraq işini gördükdən sonra birdəfəlik sıradan çıxmır. Arxa plana çəkilir və yenə lazım gəldikdə fəallaşır. Lakin onun fəallaşması möhkəmlik dərəcəsindən, möhkəmliyin əsası isə təsirin təkrar miqdarından asılıdır, təkrar nə qədər çox olsa, möhkəmlik də bir o qədər çox olur.

Bir qayda olaraq ustanovka hansı situasiyada və hansı təkrar təsir nəticəsində yaranmışsa, yenidən ona uyğun situasiyaya düşdükdə oyanır, fəallaşır (az hallarda uyğun olmayan situasiyada da oyanır; bu, o vaxt baş verir ki, oyanan ustanovka tez-tez fəaliyyət göstərmiş, təkrar edilmiş olsun; gündəlik həyatda adamın işi ilə bağlı olsun, başqa ustanovkalar isə gec-gec baş qaldırsın). Ustanovka tam adekvat deyil, uyğun situasiyada da oyandıqda işə yaraya bilir. Məsələn, uşağın oyun ustanovkası onun qaçması, tullanması üçün də yaraya bilir.

Möhkəmlənmiş ustanovkanı tamam ləğv etmək, aradan qaldırmaq olarmı? Bəli, bunun üçün konkret şəxslərdə ustanovkanın yaranma xüsusiyyətlərini öyrənmək və başqa (düzgün), yararlı obyektlərin uzun müddətli (təkrar) təsiri ilə onu söndürmək, onun baş qaldırmasına kömək edən tələb və şəraiti yenisi ilə əvəz etmək lazımdır. Kontrast illüziyasını adekvat qıcıqlandırıcının təsiri ilə ləğv etmək olar. Bunun üçün yararlı olmayan təsirləri yararlıları ilə əvəz etmək və düzgün ustanovka yaratmaq lazım gəlir. Bu düzgün

¹ Д.Н. Узнадзе. Психологические исследования. М., 1966, сәh.175.

ustanovka fəallaşacaq, düzgün olmayanın fəallaşmasının qarşısını alacaqdır.

«Buradan biz belə bir nəticə çıxara bilərik ki, hər bir subyekt özündə ömrü boyu möhkəmlənmiş külli miqdarda ustanovka gəzdirir. Lazımi tələbat və şərait olduqda həmin ustanovkalar fəallaşır və subyekt müəyyən istiqamətə yönəldir. Əgər eksperimental şəraitdə eyni obyektlərin təsiri ilə əmələ gələn ustanovka sönmür və onu yeni ustanovka əvəz edə bilirsə, onda təbii halda da belə vəziyyətin baş verməsinə heç bir şübhə yeri qalmır: möhkəmlənmiş ustanovka sıradan çıxır (sönmür) və öz yerini başqa (həmin şəraitə uyğun) ustanovkaya verir»¹.

Məlumdur ki, insanı başqa canlılardan, deyək ki, heyvanlardan ayıran spesifik cəhət onun aydın nitqə malik olmasıdır. Nitqin əsasını isə maddi aləmin insan şüurunda əks olunması təşkil edir. Belə ki, maddi aləm insan şüurunda əks olunur və nitqlə ifadə edilir. Başqa sözlə desək, maddi aləm insana iki formada: 1-ci və 2-ci signal formasında təsir göstərir. Hər iki təsir növü ustanovka yaradır ki, həmin ustanovka da bizim fəaliyyətimizin özülünü təşkil edir.

Mövcud psixoloji ədəbiyyatda diqqətə tərif verilərkən göstərilir ki, o, şüurun obyektə yönəldilməsidir. Belə ki, bizə təsir edən aləmin müəyyən cisim və hadisələrindən sərf-nəzər edir, şüurumuzu onlardan məhz biri üzərinə yönəldirik. Qalan obyektlər həmin anda şüurun hədəfinə çevrilmir. Uznadze göstərir ki, şüurumuzun bilavasitə yönəlmədiyi, şüurdan kənarda qalan obyekt impulslara əsaslanır, *diqqət* adlandırdığımız şey isə təfəkkürlə, düşüncə ilə bağlıdır. O, belə bir misal gətirir: təsəvvür edin ki, səhər tezdən hələ hava kifayət qədər işıqlaşmamış yuxudan durub paltarınızı geyinirsiniz. Həm də bu zaman özünüzü yuxunun təsirindən qurtara bilmir, bir növ, yarımyuxulu vəziyyətdə hiss edirsiniz. Evdə işıq yanmır. Paltargeymə prosesi müvəffəqiyyətlə davam edir. Birdən başa düşürsünüz ki, ayaqqabı ayağınıza girmir. Bu zaman, necə deyərlər, yuxudan tam ayılır və ayaqqabının

¹ Д.Н.Узнадзе. Göstərilən əsəri, səh.201.

törətdiyi çətinliyin səbəbini axtarmağa başlayırsınız. Nəticədə məlum olur ki, o, başqasının ayaqqabısı imiş...

Bu prosesin birinci hissəsi (ayaqqabı əhvalatına qədər olan hissə) hərəkətin şüursuz icra edilən (yəni impulsiv) hissəsidir. İkinci hissə isə şüurun işə müdaxilə etdiyi hissədir. Birinci hissədə fəaliyyət yalnız ustanovka əsasında baş verir, ikinci hissədə isə şüur işə qarışır. İkinci hissə insanın psixi fəaliyyətinin obyektləşdirmə aktını təşkil edir; adam əvvəlcə ustanovka əsasında fəaliyyət göstərir, çətinliyə düşdükdə obyektlərdən biri üzərində (işin gedişinə mane olan obyekt üzərində) dayanır ki, buna obyektləşdirmə (obyekt) və ya diqqət deyilir. Biz bu obyekt üzərində düşünür, onun törətdiyi çətinliyi aradan qaldırırıq. Sonra yenə lazımı ustanovka bizim fəaliyyətimizin əsasını təşkil edir və işi davam etdiririk. Birinci, yəni ustanovka bütün canlılara (heyvan və insanlara), ikinci, yəni obyektləşdirmə (diqqət) isə yalnız insanlara aiddir və məntiqi təfəkkürün əsasını təşkil edir. Deməli, şagirdi şüursuz fəaliyyətdən şüurlu fəaliyyətə keçirmək üçün həmişə onu çətinliklərlə qarşılaşdırmaq, problem situasiyası yaratmaq lazımdır.

Ustanovka üçün həyat hadisələr axınının bir-birini əvəz edən sonsuzluğundan ibarətdir. Obyektləşdirmə səviyyəsində isə həmin hadisələr, dəyişikliklər axınında bir predmet (və ya predmetlər qrupu), bir hadisə (və ya hadisələr qrupu) başqalarından ayrılır, seçilir və diqqət onun üzərinə yönəldilir; bu, şüurun obyektı olur. Biz onun cəhətlərini, əlamətlərini, xüsusiyyətlərini, başqalarına olan əlaqə və münasibətlərini analiz-sintez edir, öyrənirik. Bu predmet sanki varlığın bir hissəsi olmaqdan çıxıb, bizim fikrimizin obyektinə çevrilir. Beləliklə, insan hərəkətini, fəaliyyətini müvəqqəti olaraq dayandırır, düşünür və müəyyən nəticəyə gəlməyə çalışır. Həmin nəticə isə yeni, ən müvafiq (məhz lazım olan) ustanovkanın yaranmasına (baş qaldırmasına) təsir göstərir.

Ustanovka təkcə 1-ci signalın deyil, 2-ci signalın da təsiri ilə yaranıb möhkəmlənə bilər. Burada əsas fərq odur ki, 1-ci signalda hansı predmet təsir edirsə, o, özünə uyğun ustanovka yaradır, ikincidə isə subyekt (şəxs) müəyyən qədər ümumi, abstrakt təfəkkürə

əsaslanır. Axı, söz həmişə ümumiliyi əks etdirir. Deməli, sözün yaratdığı ustanovkada təfəkkür fəaliyyət göstərir. Deməli, söz heyvanda ustanovka yarada bilməz. Ona görə də heyvanlar təkcə ustanovka əsasında fəaliyyət göstərirlər, qarşıya çətinlik çıxdıqda onlar bu sahədə öz fəaliyyətlərini birdəfəlik dayandırır, başqa sahəyə keçirlər. İnsan isə fəaliyyətini birdəfəlik deyil, müvəqqəti dayandırır. O, başqa sahəyə keçmir, çətinliyi aradan qaldırır və həmin sahədəki fəaliyyətini davam etdirir.

İnsan bu nədir və niyə belədir? Başqa cür olsa, nə nəticə verər? və s. sualların həllinə girişir, hadisələr axınını yenidən nəzərdən keçirir və çətinliyi həll edir. Tələb və onun həlli üçün situasiya, şərait meydana çıxır. Ustanovka praktik, obyektləşdirmə isə nəzəri fəaliyyətdir. «Deyək ki, subyekt hər hansı mürəkkəb bir əməliyyatı yerinə yetirir və bu zaman müəyyən maneə onun yolunu kəsir. Bu vəziyyət subyektə məcbur edir ki, müvəqqəti olaraq öz işini dayandırsın və obyektləşdirməyə əl atsın. Beləliklə də, əməli fəaliyyətdən nəzəri fəaliyyətə keçir, düşünür, götür-qoy edir və çətinliyin başvermə səbəbini, aradan qaldırılması yolunu tapmağa çalışır.

İnsan təfəkkürü belə yaranır»¹.

Ona görə də təfəkkür ancaq insana xas olan məsələdir. Təfəkkür üçün təkcə obyektləşdirmə bacarığına malik olmaq azdır. Burada ustanovkanın da rolu çox böyükdür. Məsələn, ustanovka əsasında yazı yazıram, lakin çətinliyə düşdükdə təfəkkürü işə salıram. Yazı müəyyən tələbdən doğmuşdur, bu tələbi icra etmək üçün şərait də vardır. Bu tələb və şərait nəticəsində ustanovka baş qaldırmış, məni işin icrasına istiqamətləndirmişdir. «В дальнейшем каждый отдельный на базе этой установки и, следовательно, представляет отдельный случай ее реализации»².

Obyektləşdirmə nəticəsində əldə etdiyimiz nəzəri fikri sonradan əməli işdə tətbiq etməliyik: «ustanovka –obyektləşdirmə –ustanovka» ardıcılığı üzrə. Deməli, obyektləşdirməyə uyğun gələn,

¹ D.N.Uznadze. Göstərilən əsəri, səh. 272.

² Yenə orada, səh. 273.

əvvəllər möhkəmlənmiş olan ustanovkanı fəallaşdırmaq, işə salmaq lazım gəlir ki, burada da iradə həlledici əhəmiyyət kəsb edir. İradə hərəkətlərin vəzifəsi odur ki, obyektləşdirmə planında əmələ gəlmiş ustanovkanı aktual ustanovkaya çevirsin (aktual ustanovka insan fəaliyyətini müəyyən istiqamətə yönəldən ustanovkadır)¹. Lakin obyektləşdirmə məharətinin inkişafı insanı təbiətin onda əmələ gətirdiyi ustanovkadan uzaqlaşdırır, insanın təbiətdən asılı olmasını zəiflədir, ustanovka «arxaikləşir», aparıcı rola malik olmur.

Ustanovkanı şərait yaradır, ona görə də ustanovka sabit ola bilməz, dəyişkəndir; şəraiti dəyiş, adamı başqa həyat tərzinə sal, onda başqa ustanovka yaranar və köhnə ustanovka «arxaikləşər».

İmpulsiv hərəkət nə deməkdir? Bu o deməkdir ki, impulslar müəyyən istiqamətdə, öz təbii yolu ilə hərəkət edir və insanı bu və ya digər işin icrasına yönəldir. Su içmək arzusu (tələbi), çörək yeməyə olan ehtiyac və s. məhz impulsların hərəkəti ilə bağlıdır. Başqa sözlə desək, insan acanda, susuzluq hiss edəndə və s. müəyyən impulslar fəaliyyətə başlayır və insana onun açmasını... «xəbər verir». İnsan (eləcə də heyvan) bu xəbəri aldıqdan sonra fəaliyyətə başlayır: yeyir, içir, yatır və s.

Amma insan həmişə impulsların diktəsi ilə iş görmür. Məsələn, impuls xəbər verir ki, içki içmək lazımdır, insan isə içkidən əl çəkmək qərarına gəlmişdir. Deməli, içməyəcək!

Birinci impulsiv, ikinci isə aktual tələb adlanır.

İmpulsiv fəaliyyətdə, eləcə də reflektor fəaliyyət də impulslar öz təbii yolu ilə hərəkət etdiyi halda iradədə başqa cür olur. İradə zamanı impulslar təbii yolundan çıxmalı və başqa yola salınmalıdır. Ona görə də iradənin bu fizioloji əsasını bilmək, müvafiq ustanovkanı başqası ilə əvəz etməyə nail olmaq təlimdə çox mühüm əhəmiyyətə malikdir.

Davranış – fəaliyyətdir, subyektin ətraf mühitə münasibətidir. Subyekt müəyyən tələbat, ehtiyac nəticəsində öz qüvvəsini həmin tələbatın ödənilməsi üçün səfərbərliyə alır. İnsan orqanizmi tam bir bütövdür, hissələrin fəaliyyəti bu bütövün fəaliyyətindən asılıdır.

¹ Yenə orada, səh. 275.

Hər bir cari, konkret iş subyektin bütövlükdə fəaliyyətini tələb edir. Subyekt hər konkret iş üçün «yenidən qurulmalı», onun bütün varlığı müəyyən «pərdə üstə» köklənməlidir. Məsələn, fərz edək ki, biz yolla gedirik və nə baş verəcəyini bilmirik. Birdən ayağımızın altından bir quş qalxır. Qorxur və göyə atılırıq. Bizi nə atdı? Bütün orqanizmi əhatə edən daxil bir qüvvə – ustanovka!

Subyektin müəyyən mühit daxilində, ətraf aləmin təsiri altında boy atması, maddi aləmlə daim bu və ya digər şəkildə təmasda olması obyektiv qanundur. Bu əlaqədə ətraf aləm subyektə təsir göstərir, onda sonsuz miqdarda ustanovka yaradıb möhkəmləndirir.

Fəaliyyətin əsası, hərəkətverici qüvvəsi – tələbat və ehtiyacdır. Tələbatı ödəmək üçün predmet lazımdır (yemək tələbatını ödəmək üçün çörək lazımdır). Bu predmet ustanovkanın baş qaldırması üçün xarici impuls rolunu oynayır. Daxili tələbatın predmeti mənəvi şəkildə olur və burada əsil impulslar fəaliyyət göstərir (məsələn, bilik almaq tələbi). Birinci instinktiv, ikinci isə iradi hərəkətdir. Birinci özünəxidmət, ikinci əməkdir. Əmək təfəkkürlə bağlıdır, şüurlu xarakter daşıyır və subyektin özündən əlavə, başqalarına da fayda verir, ictimai xarakter daşıyır.

Əməkdə adam öz bildiyinə əsaslanır, bildiyini xalqın istifadəsinə verir. Təlimdə isə uşağa bilmədiyi şeyi öyrədirik. *Əmək – formalaşmış qüvvənin tətbiqi, təlim isə həmin qüvvənin formalaşma prosesidir!*

Deməli, biz təlimdə uşaqda müəyyən qüvvələr formalaşdırmalı, ustanovkalar yaratmalı, obyektləşdirmə vərdişləri aşılmalıyıq. Bu məqsədlə seçilən metod və priyomlar uşaqda artıq möhkəmlənmiş olan ustanovka ilə uyğun gəlməli, onu düzgün istiqamətdə davam etdirməlidir.

Ustanovka ilə dil arasındakı münasibət necədir? Bir halda ki, dili cəmiyyət yaradıb və cəmiyyət olmayan yerdə dil də yoxdur, onda bəs nə üçün onun cəmiyyətdən ayrıca qanunları olur; müstəqillik təşkil edir? Axı onun arxasında cəmiyyət durur; o, cəmiyyətdən asılıdır!

Bu suala ilk dəfə dilçilik elminin banisi olan Vilhelm Hüm-boldt cavab vermişdir. O göstərir ki, dilin də öz daxili qanunları var, ona görə də dilçilik bunu tədqiq etməli və müstəqil elm olmalıdır. Lakin Hüm-boldt bu daxili qanunları düzgün müəyyənləşdirə bilməmişdir.

D.N.Uznadze haqlı olaraq göstərir ki, dili müstəqil tədqiqat obyektinə çevirən qanun, dilin daxili qanunları – məzmunla formanın vəhdətindən ibarətdir. Belə ki, dili fikri ifadə etmək tələbi yaratmış, ifadə edilən fikirlə dilin səs kompleksləri arasında möhkəm əlaqənin özülü qoyulmuşdur. Ustanovka əsasında fəaliyyət göstərən subyekt çətinliyə düşdükdə obyektləşdirməyə müraciət etmiş, yeni bir şey kəşf etmiş və bunu müvafiq səs kompleksi ilə adlandırmalı olmuşdur (belə hal indi də olur). Deməli, dilin yeni sözlər hesabına zənginləşməsi, daha dəqiq desək, dildə yeni sözlərin meydana gəlməsi insanın obyektləşdirmə (təfəkkür) fəaliyyəti ilə bağlıdır.

Nitq prosesində biz söz vasitəsi ilə müsahibimizə hazır fikir təqdim etmirik. Bizim işlətdiyimiz söz müsahibdə yalnız müəyyən ustanovkanın (deyilən sözün əvvəllər yaratmış olduğu ustanovkanın) baş qaldırmasına səbəb olur. Bu ustanovka ilə bizdə olan (həmin sözün yaratmış olduğu) ustanovka bir çox cəhətdən uyğun gəlsə də, eyniyyət təşkil etmir, məhz buna görə də söz hərəyə bir cür təsir edə bilər. Yəni nitq prosesində fərdlər sözün mənasını tam eyni şəkildə deyil, müxtəlif tərzdə başa düşürlər.

Deməli, *dil obyektiv və məntiqi, nitq isə subyektiv və psixoloji xarakterə malikdir*. Bu, onunla izah olunur ki, ustanovkada obyektiv və subyektiv faktorlar özünü göstərir. Belə ki, subyektin müəyyən tələbi, ehtiyacı nəticəsində maddi aləmlə onun (subyektin) arasında bu və ya digər əlaqə yaranır. Bir tərəfdə subyekt (subyektiv faktor buradan irəli gəlir), digər tərəfdə maddi aləm (obyektiv faktor buradan irəli gəlir) durur və ustanovka bu iki tərəf arasında əlaqə yaradır. Ustanovka bir tərəfdən subyektin fərdi əlamətlərini, digər tərəfdən isə maddi aləmi əks etdirdiyindən söz də subyektiv və obyektiv cəhətlərin vəhdəti kimi meydana çıxır.

Əgər o, həqiqəti düzgün əks etdirirsə, ümumi malı olur, dildə özünə kök salır; əks halda isə dildə yaşaya bilmir və sıradan çıxır. Dildə olanların hamısı nitqdən alınmışdır; heç vaxt deyilməyən, heç vaxt eşidilməyən (yəni nitqdə işlədilməmiş olan) şey dildə yoxdur və ola da bilməz. Lakin deyilən və eşidilənlərin (müəyyən vaxt nitqdə işlədilmiş olanların) heç də hamısı dildə özünə yer tapa bilmir. «Язык полностью рождается в речи и все признаки, которыми он характеризуется получены им из речи». (Д.Н.Узнадзе).

Deyilənlərdən aydın olur ki, nitq ustanovka ilə, dil isə öz növbəsində nitqlə bağlıdır. Deməli, dilin müstəqil qanunlara malik olması da ustanovka ilə əlaqədardır...

Bəs dilin mənimsənilməsi qanunları hansılardır? Bu suala ilk dəfə tutarlı cavab verməyə səy göstərən alim pedaqoji elmlər doktoru Lidiya Prokofyevna Fedorenko olmuşdur. O, yeddi qanunauyğunluq müəyyənləşdirmişdir¹. Həmin qanunauyğunluqları nəzərdən keçirməyi, təhlil etməyi zəruri sayırıq.

Birinci qanunauyğunluq. İnsan dili öyrənərkən üç müxtəlif məsələni mənimsəmiş olur: fonetik, qrammatik və leksik mənalar.

Leksik mənə dildənkənar mənadır, maddi varlığın cisim və hadisələri ilə əlaqədardır. Qrammatik mənə da bilavasitə dillə bağlı olmayıb, məntiqi kateqoriyaları, cisim və hadisələr arasındakı əlaqə və münasibətləri ifadə edir. Fonetik hadisələr isə sırf dil hadisəsidir, çünki maddi aləmdə onlara uyğun gələn heç bir şey yoxdur².

Müəllif öz fikrini ümumiləşdirərək göstərir: başqa sözlə desək, dilin mənimsənilməsi yuxarıda göstərdiyimiz üç sahənin mənimsənilməsinin mürəkkəb prosesi olub, dil və qeyri-dil hadisələrinin qarşılıqlı əlaqəsindən ibarətdir. Fedorenkonun fikrincə, leksik və qrammatik mənə bilavasitə dillə deyil, obyektiv varlıqla, fonetika isə dilin özü ilə bağlı olduğundan belə bir nəticə çıxarmaq.

¹ Л.П.Федоренко. Принципы и методы обучения русскому языку. М., 1964.

² Л.П.Федоренко. Принципы и методы обучения русскому языку. М., 1964.

olar: dili yaxşı bilmək üçün fonetikanı yüz faiz, qrammatikanı əlli, sözləri isə bir faiz bilməklə kifayətlənmək mümkündür¹.

Sonra əsərdə göstərilir ki, deməli, dilin mənimsənilməsi fonetika, qrammatika və leksikanın öyrənilməsidir. Bu, obyektiv qanundur. Həmin qanun isə təlimdə hər üç sahəyə ayrılıqda yanaşmaq prinsipini irəli sürür.

İkinci qanunauyğunluq. Uşaq məktəbə gələnə qədər dili praktik yolla mənimsəyir, onda «dil həssaslığı» («языковое чутье») meydana çıxır. Bu o deməkdir ki, uşaq əvvəllər eşitmədiyi, təsadüf etmədiyi dil hadisəsini qəflətən işlədir və həm də düzgün işlədir. Bunu, başqa cür, analogiya adlandırmaq olar. Deyək ki, uşaq *göy-ər-mək*, *boz-ar-maq* tipli sözləri bilir və bu tipli sözlərin təsiri ilə *köz-ər-mək*, *yaş-ar-maq* (*gözləri yaşardı*) sözlərini özü müstəqil işlədir.

Müəllif bunun əsasında belə bir prinsip irəli sürür: təlimdə «dil həssaslığı»na arxalanmaq, qrammatikaya mərkəzi yer vermək lazımdır.

Üçüncü qanunauyğunluq. Uşaq fonetik, qrammatik və leksik vahidlərlə birlikdə emosionallığı, ifadəliliyi də öyrənir. Bu qanun tələb edir ki, təlimdə dilin ifadəliliyinə diqqət yetirilsin.

Dördüncü qanunauyğunluq. Yazılı nitq şifahi nitqin hərflərlə ifadəsidir. Bu qanun təlimdə yazılı və şifahi nitqi müqayisəli öyrətmək prinsipini irəli sürür.

Beşinci qanunauyğunluq. Dili mənimsətmək – fikrin maddi qabığını (səs və hərfləri) mənimsəmək deməkdir. Bu qanun təlimdə fikrin maddi qabığına diqqət yetirmək, yəni fikrin ifadə forması üzərində iş aparmaq prinsipini irəli sürür.

Altıncı qanunauyğunluq. Dili mənimsəmək danışmaq aparatının fiziki məşqini, hərəkət üzvlərinin fəaliyyətini tələb edir. Bu qanun təlimdə danışmaq orqanları və əlin məşqi üzrə xüsusi iş aparmaq prinsipini irəli sürür.

Yeddinci qanunauyğunluq. Uşaqda dili mənimsəməyə aid müəyyən zəmin yaradıldıqdan sonra tədricən materialın həcmi

¹ Yenə orada.

rtırılmalı, məzmunu zənginləşdirilməlidir. Bu qanun təlimdə sürəti
ədricən artırmaq prinsipini irəli sürür.

Əvvəla onu qeyd edək ki, müəllif bizim metodika elmimizdə
ilin mənimsənilməsi qanunlarını müəyyənləşdirməyə ilk dəfə
irəlişdiyindən, təşəbbüs göstərdiyindən onun bu fikirlərini alqışla-
maq lazımdır. İkinci tərəfdən, doğrudan da, həmin qanunların
əziləri düzgündür, dilin mənimsənilməsi prosesinin mənzərəsini
z-çox doğru ifadə edir. Bununla belə, həmin yeddi qanunun
hamısını qəbul etmək bir qədər çətinidir. Niyə?

1. Uşaq hələ məktəbə gələnə qədər dili praktik yolla mənimsə-
yərkən heç də əvvəl fonetikanı, sonra qrammatika və leksikanı
öyrənmir. Bunların hamısını paralel şəkildə, vahid halında
mənimsəyir, ətraf mühitin (yaşlıların) təsiri ilə öyrənir. Ona görə də
həmin qanunu təlimə tətbiq etsək, Fedorenkonun dediyinin əksi
olunmalıdır. Yəni hər üç sahəyə ayrılıqda deyil, vahid şəkildə
yaşmaq prinsipi irəli sürülməlidir. Burada müəllif dilin özünün
öyrənilməsi ilə dil haqqında elmin öyrədilməsini qarışdırmışdır. Biz
dili küll halında öyrənirik, elmi isə müəyyən bölmələr üzrə
mənimsədirik; təlim prosesində bu məsələni nəzərdən qaçıрмаq
olmaz.

Dərsdə həmişə vahiddə olan iki məqsəd izləməliyik: şagirdin
nitqini zənginləşdirmək (bu, əsasən, praktik xarakter daşıyır) və dil
haqqında olan elmi ona öyrətmək (bu, əsasən, nəzəri xarakter
daşıyır və diferensiasiya olunmuş şəkildə aparılır). Birinci məqsəd
ikinciyə, ikinci də birinciyə xidmət etsə də, birinci ikincinin
təşkil edir. Çünki *ana* dili təlimində (ikinci dilin təlimindən
fərqli olaraq) nitqdən dilə doğru istiqamət alırıq. Şagirdin nitq
praktikasına əsaslanaraq ona elm öyrədirik. Bu elm isə öz növbə-
sində nitq praktikasına təsir göstərir, anormal halları aradan qaldırır.

Deməli, *ana* dili təlimində praktikadan nəzəriyyəyə doğru
hərəkət etmək lazımdır. Nəzəriyyə mənimsənildikdən sonra prakti-
kanın yolunu işıqlandıracaq, ona düzgün istiqamət verəcəkdir. Ona
öyrə də təlimdə uşağın nitqini zənginləşdirərkən hər sahəyə ayrı-
lıqda deyil, vahid bir küll halında yaşmaq lazımdır.

2. «Dil həssaslığı»na gəlincə deməliyik ki, müəllif bu qanundan belə bir nəticə çıxarır: «Центральное место грамматики в школьной программе». Bu hökmün əsasında belə bir fikir durur ki, guya «dil həssaslığı» təkcə qrammatikanı əhatə edir. Əslində, bu, dilin bütün komponentlərinə aid edilməlidir. Uşağın birdən-birə yeni söz və ya forma işlətməsinin psixoloji əsasları D.N.Uznadze-nin ustanovka nəzəriyyəsində şərh olunmuşdur. O yazır ki, uşaq əvvəllər eşitmədiyi söz və ya qrammatik formanı birdən-birə heç vaxt işlədə bilməz. Gərək əvvəl eşitsin, görsün ki, (yəni ustanovka yaransın), sonra nitqində işlədə bilsin.

«Конкретно это означает, что... в результате многократного воздействия форм и слов данного языка в ней происходит фиксация соответствующей установки и по-этому, когда у него возникает задача речи... возникает и фиксированная установка, которая находит свою реализацию в использовании изученных слов и форм...»¹.

Buradan aydın olur ki, «dil həssaslığı» və ya ustanovka təkcə qrammatik formanı deyil, dilin bütün komponentlərini əhatə edir, ona görə də təkcə qrammatikaya mərkəzi yer vermək səhvdir.

«Dil həssaslığı»nda (ustanovkada) şüur (nəzəriyyə) iştirak etmir və bunu Fedorenko özü də göstərir: «Следовательно но «чувство языка» – это не что иное, как неосознанное владение грамматикой...». Lakin buna zidd olaraq göstərir ki, bu işdə müqayisə 1-ci dərəcəli yer tutur. Bunu «Это и есть не что иное, как сравнение нового явления с уже известным» – deyə şərh edir. halbuki müqayisə şüurun iştirakı olmadan mümkün deyildir.

3. İdrak iki mərhələdən —hissi (əyani) və məntiqi mərhələdən ibarətdir. Hissi idrakda insan özü bilavasitə faktları müşahidə edir və təsirlənir. Həmin təsir insanda müəyyən emosional əhval-ruhiyyə yaradır (məntiqi idrakda bu, nisbətən zəif olur). Belə bir əhval-ruhiyyə isə nitqdəki emosionallığın əsasını təşkil edir. Bu, qanundur və üçüncü qanunauyğunluğu məhz bu şəkildə ifadə etmək lazım idi. Buna əməl edilmədiyindən Fedorenkonun «Emosional-

¹ Д.Н. Узнadze. Психологические исследования. «Наука», М, 1966, səh.440.

lığa diqqət» hökmü havadan asılı qalır. Oxucu «Nə şəkildə?» sualına cavab tapa bilmir.

4. Əgər yazılı nitq şifahinin hərflərlə ifadəsdirsə, deməli, o (yazı), şifahi nitqin əsasında meydana çıxır. Şifahi nitq 1-ci, yazılı 2-ci mərhələ olur. Bəs şifahi nitqdən əvvəl mərhələ yoxdurmu? var. Bu, daxili nitqdir. Ona görə də yazılı nitq şifahi nitqdən asılı olduğu kimi, şifahi nitqin kamil olması da əvvəlki mərhələdən – daxili nitqdən asılıdır. Bunu nəzərə alaraq, düzgün düşünmək məsələsi, yəni təfəkkür məsələsi də həmin qanunda öz əksini tapmalı idi və s.¹

Beləliklə, aydın olur ki, Fedorenkonun müəyyənləşdirdiyi qanunları çoxu indiki şəkildə nöqsanlıdır və dəqiqləşdirilməyə möhtacdır.

Dil təliminin qanunları haqqında fikir söyləyən ikinci alim N.S.Rojdestvenskidir. O, üç mühüm qanundan bəhs edir:

1. Nitqin formasını (dili) onun məzmunu (fikir) yaradır. Dildə mənasız heç bir şey yoxdur. Ona görə də dili öyrədərkən hər bir formanın ifadə etdiyi mənanı uşağa başa salmaq lazımdır.

2. Nitqin yazılı və şifahi növləri bir-biri ilə əlaqədardır. Bu, qanundur. Ona görə də təlimdə buna əsaslanmaq lazımdır.

3. Dilin müxtəlif cəhətlərinin diferensiasiya etməklə kifayətlənmək olmaz, nəticə etibarı ilə birləşdirmək, sistemə salmaq lazımdır².

Hələlik bizə dil təlimi ilə əlaqədar metodik qanunlar haqqında başqa ədəbiyyat məlum deyildir. Ona görə də bununla kifayətlənir və öz mülahizələrimizin şərhinə keçirik.

Biz tədqiqat nəticəsində dilin mənimsənilməsinin aşağıdakı üç obyektiv qanununu müəyyənləşdirmişik:

¹ L.P.Fedorenkonun fikirlərinin tənqidi bizim «Русский язык в школе» (1969, № 4) jurnalındakı məqaləmizdə daha geniş verilmişdir.

² Основы методики начального обучения русскому языку (теоретические основы методики). М., 1965, səh.8-9-22.

✓ 1. Ana dilini təfəkkürlə dilin vəhdəti və mübarizəsi zəminində mənimsətmək qanunu (Fedorenkonun üçüncü və beşinci qanunları bura daxildir).

2. Dilin normalarının nitq praktikası zəminində mənimsədilməsi qanunu (Fedorenkonun ikinci və yeddinci qanunları bura daxildir).

3. Dilin təlimdə diferensiasiya edilmiş bütün komponentlərinin sistem halında birləşdirilməsi (inteqrasiya edilməsi) qanunu (Fedorenkonun birinci və dördüncü qanunları bura daxildir).

Birinci qanunu, yəni təfəkkürlə dilin vəhdəti və mübarizəsi – qanununu şərh etmək üçün aşağıdakı məsələlər üzərində dayanmaq lazım gəlir:

a) dil təlimində nə zaman təfəkkür (məzmun) və nə zaman forma (dil) üstünlük təşkil edir?

b) qrammatik və məntiqi kateqoriyalar arasındakı başlıca münasibətlər nədən ibarətdir; nə zaman dili mənimsətmək üçün məntiqə və nə zaman məntiqi mənimsətmək üçün dilə əsaslanmaq lazımdır?

v) emosionallıq nədir və onun əsasında nə durur?

İkinci qanunu şərh etmək üçün aşağıdakı məsələləri araşdırmaq lazımdır:

a) nitq nədir, dil nədir? Bunların arasındakı münasibət nədən ibarətdir? b) dil nədir, dil haqqındakı elm nədir? Təlimdə bunlar arasındakı qarşılıqlı münasibət necə nəzərə alınmalıdır?

Üçüncü qanunun həqiqətə nə dərəcədə uyğun gəldiyini müəyyənləşdirmək üçün aşağıdakı məsələləri şərh etməliyik: a) dilin komponentləri, bu komponentlərin təlimdə diferensiasiya edilməsi, eləcə də bunların arasındakı qarşılıqlı əlaqə, onların bir-birindən asılılığı, bir-biri üçün əsas olması; b) nitqin növləri və formaları, onların qarşılıqlı əlaqəsi; v) təbiət və cəmiyyət hadisələri arasındakı əlaqə və münasibətlər; q) məktəb fənləri arasında daxili əlaqə! Birinci qanundan başlayaq. Biz yuxarıda qanuna tərif verərkən göstərmişdik ki, o, maddi aləmin cisim və hadisələri arasında olan ən mühüm, ən zəruri, ən ümumi daxili əlaqələri ifadə edir, müəyyən

şərait daxilində həmişə hadisənin inkişaf istiqamətini müəyyən edir və həmişə təkrar olunur. Bu cəhətdən yanaşdıqda aydın olur ki, təfəkkürlə dil arasındakı daxili əlaqə, dialektik vəhdət bu iki kateqoriyanın (təfəkkür və dil kateqoriyalarının) ümumi inkişaf istiqamətini müəyyən edən, həmişə təkrar olunan əlaqədir. Dillə təfəkkür arasındakı vəhdəti marksizm-leninizm fəlsəfəsi qəti surətdə sübut etmiş və bu məsələdə heç bir şübhə yeri qalmamışdır. Bu qanun isə dil təlimi üçün semantik-grammatik prinsipi (məzmunla formanın vəhdəti) irəli sürür. Bu o deməkdir ki, təfəkkürü inkişaf etdirmək üçün dilə, dili inkişaf etdirmək üçün təfəkkürə istinad etməliyik.

Buradan da yerinə görə bunların birinin digərinə nisbətən üstünlük təşkil etməsi meydana çıxır. Belə ki, əgər şagird istər obyektiv aləmin özünü, istərsə də obyektiv aləm haqqındakı fikirləri (kitab əsasında, başqalarından eşitmək əsasında və s.) müşahidə etmiş, öyrənmişsə, əldə etdiyi biliyi başqalarına çatdırmaq üçün müvafiq forma seçərkən məzmun üstünlük təşkil edir. Həmin məzmun (bilik) danışan və yazan şəxsi müvafiq forma seçməyə doğru yönəldir, başqa sözlə desək, özünə müvafiq forma yaradır. Elə buna görə də dilin qanunları haqqında heç bir nəzəri təsəvvürü olmayan, dilçilikdən tamamilə bixəbər olan ovçunun ov haqqındakı söhbətlərinə qulaq asan dinləyici yorulmaq bilmir, bu söhbətlər ona xüsusi ləzzət verir. Lakin həmin ovçu kapitalist ölkələrində hökm sürən iqtisadi böhranlar haqqında bəlkə də heç ikicə kəlmə danışa bilməz. Sual olunur: ana dilini praktik şəkildə bilən ovçu nə üçün öz işi, peşəsi haqqında əla danışır, hamını heyran, valeh edir, amma bilmədiyi bir məsələ-haqqında ikicə kəlmə söhbət edə bilmir? Axı, o, dili yaxşı bilir!

Deməli, insan ancaq o yaxşı danışır, yaxşı da yazır bilər ki, obyektiv aləmin müəyyən sahəsindən xəbərdar olsun, həmin sahəni dərk etmiş, başa düşmüş, mənimsəmiş olsun. Belə halda bilik özünə uyğun forma yaradacaqdır. Bilik yoxdursa, forma da yoxdur, dil də yoxdur, danışmaq və yazmaq prosesi də yoxdur. Deməli, insan öz fikrini ifadə edərkən həmin fikir əsas olur, insanın müvafiq

forma seçməsi üçün baza rolunu oynayır. Lakin insan fikri ifadə etmək üçün əvvəlcə onu mənimsəməlidir. Fikri mənimsəmə prosesində, bir qayda olaraq, forma (dil) üstünlük təşkil edir, məzmunu dərk etməkdə, başa düşməkdə açar rolunu oynayır. Əgər mən yuxarıda haqqında danışdığım ovçu ilə müəyyən müddət məşğul olsam, kapitalist ölkələrində hökm sürən iqtisadi böhranın mahiyyəti, başvermə səbəbləri haqqında onunla söhbət etsəm, bu məsələləri ona başa salsam, burada əsas yeri forma (dil) tutacaqdır. Başqa sözlə, o mənim işlətdiyim sözlər, cümlə və abzaslar əsasında fikrimi dərk edəcək, az-çox mənimsəyəcəkdir. Beləliklə, ovçu mənim fikrimi mənimsəyərkən dilə əsaslanır, onun köməyi ilə nə isə yeni bir şey öyrənir.

Bu qanun təkcə hazır biliklərə yiyələnmə (kitab oxumaq, söhbətə qulaq asmaq və s.) prosesində deyil, maddi aləmi müşahidə edib müstəqil yolla öyrənmə prosesində də fəaliyyət göstərir. Lakin özünü hazır biliklərə yiyələnmə prosesindəki qədər qabarıq şəkildə büruzə vermir. Məsələn, biz obyektiv aləmdə olan müəyyən cisim və hadisəni müşahidə edərkən onu əvvəllər gördüyümüz, dərk etdiyimiz cisim və hadisələrlə müqayisə edir, yeni öyrənməyə başladığımız cisim və ya hadisəni artıq bizə məlum olan müəyyən qrupa, sinfə daxil edirik. Əvvəllər öyrəndiyimiz cisim və hadisələr qrupu isə şüurumuzda müəyyən dil vahidlərinin köməyi ilə möhkəmləndirilmiş, həkk edilmiş olur. Ona görə də bilavasitə həyatı müşahidə edərkən yenə dil bizim köməyimizə gəlir.

Məzmunun, fikrin üstünlük təşkil etdiyi prosesi şərti olaraq *həyatdan sözə* (dilə), ikincini isə (yenə şərti) *sözdən* (dildən) *həyata* prinsipi adlandırıla bilərik. Çünki birinci halda həyat təcrübəsi, əldə etdiyimiz bilik əsasında müvafiq dil materialından istifadə ediriksə, ikinci halda, əksinə, müvafiq dil materialını analiz-sintez edərək onun vasitəsi ilə həyatı dərk edir, biliyə yiyələnirik. Deməli, öyrənmə! prosesində dil, öyrəndiyimizi ifadə etmə prosesində isə fikir əsas amil, söykənəcək nöqtəsi olur.

Məntiq və qrammatika arasındakı münasibətə gəlinə, qeyd etməliyik ki, sözlə məfhum, cümlə ilə hökm və s. vahidlər bir-biri

ilə dialektik vəhdət təşkil edir. Lakin məntiqi kateqoriyalarla qrammatik kateqoriyalar arasındakı münasibət hələ dəqiq müəyyənləşdirilməmişdir. Ona görə də dillə təfəkkürün vəhdəti qanunu bu məsələni elmi nöqteyi-nəzərdən şərh etmək üçün əsas meyar olmalıdır.

Məntiqlə dil arasındakı qarşılıqlı əlaqəni şərh etmək üçün iki suala cavab verməliyik: 1) Dilin formalaşması məntiqdən asılıdır-mı, onun (dilin) strukturası təfəkkürün strukturasına uyğun gəlirmi? 2) Təfəkkürün formalaşması dildən asılıdır-mı, onun strukturası dilin strukturasına uyğun gəlirmi? həmin iki suala cavab vermək üçün bir faktı (nitq hissələri ilə məntiqin kateqoriyaları arasındakı münasibəti) nəzərdən keçirək.

Nitq hissəsi nədir? Bu, hər şeydən əvvəl, leksik mənaya malik sözlərin semantik-qrammatik əlamətlər üzrə qruplaşdırılmasıdır və məntiqi kateqoriyaları ifadə edir. Köməkçi sözlər isə daha çox şəkilçilərə müvafiq funksiyaları yerinə yetirir və məntiqi kateqoriyalara uyğun gəlmir. Bunlar ayrı-ayrı kateqoriyalar (məfhum və hökmlər) arasındakı münasibətləri, əlaqələri ifadə edir.

Məlumdur ki, isim əşyanın adını bildirir. *Qaçış, yürüş, yaxşı-lıq* tipli sözlər də qrammatik nöqteyi-nəzərdən əşya hesab olunur. Qrammatik əşya ilə məntiqi əşya arasındakı münasibət nədən ibarətdir? *Qaçış* tipli qrammatik əşya iş görəndən təcrid edilmiş halda (predmetin əlaməti kimi yox, əlamətin daşıyıcısı kimi, yəni substansiya kimi) dərk edilir. Bu cəhətdən də *vuruş, döyüş* kimi sözlər bütün başqa isimlərdə olduğu kimi, substantiv mənə bildirir. Məntiq elmində *substansiya* məfhumu *əlamət* məfhumuna qarşı qoyulur. Məntiqdəki əlamət anlayışı dildə sifət, fel və zərflərlə ifadə edilir: sifət substansiyanın atributiv əlamətini, fel müəyyən əlamətin (predikativ əlamətin) substansiyaya aid olub-olmadığını, zərf isə həmin predikativ əlamətin əlamətini ifadə edir.

Sıra sayları öz mahiyyətinə görə sifətlərə uyğun gəlir, yəni atributiv əlaməti ifadə edir. Deməli, isim məntiqi substansiya və predmet anlayışlarını, sifət, fel, zərf və sıra sayları isə əlamət kateqoriyasını ifadə edir.

Sifətin mahiyyəti onun keyfiyyət bildirməsidir. Fel substansiyanın predikativ, feli sifət isə atributiv əlamətini ifadə edir. Feli bağlamalar predikativ əlamətin əlamətini ifadə edir. Əgər həmin predikativ əlamət substansiya kimi dərk edilirsə, onda isimlə ifadə olunur (ismi xəbər). Beləliklə, feldə hərəkətlə predikativ əlamət, feli sifətdə isə hərəkətlə atributiv əlamət birləşmiş olur.

Demək, isim, sifət və feldə (eləcə də feli sifətdə) təkcə substansiya və əlamət deyil, həm də predmet, keyfiyyət, hərəkət öz əksini tapır. Predmet, keyfiyyət və hərəkət məntiqi kateqoriya olsa da, substansiya və əlamət kateqoriyalarının tam eyni deyildir.

Bunlar (predmet, keyfiyyət, hərəkət) maddi aləmin müxtəlif cəhətlərini əks etdirir. *Substansiya* və *əlamət* kateqoriyaları isə bilavasitə təfəkkürün xüsusiyyətləri ilə bağlıdır. Çünki maddi aləmin hər hansı ünsürü yerinə görə həm əlamət, həm də bu əlamətin daşıyıcısı kimi düşünülə bilər.

Zərf substansiya və əlamət kateqoriyaları ilə əlaqə və münasibətdə təkcə əlamətin əlamətini bildirir, predmet, keyfiyyət və hərəkət kateqoriyaları ilə əlaqə və münasibətdə isə keyfiyyət (yaxşı oxuyur), məkan (yer zərfləri), zaman (zaman zərfləri) və s. ifadə edir. Buradan aydın olur ki, zərflər sözlərin leksik-qrammatik yox, sırf qrammatik qrupudur. Bu ona görədir ki, zərflər müxtəlif nitq hissələrinin qrammatik formalarından başqa bir şey deyildir: *yaxşı, pis, gözəl* zərfləri sifətin felə yanaşmasıdır, sifətin müəyyən qrammatik formasıdır, *irəli, geri, içəri* zərfləri ismin formalarıdır; *iki-iki, uç-üç, birə-beş, az, çox, xeyli* – bunlar sayın formalarıdır və s. Deməli, zərf leksik məna ilə bağlı olan nitq hissəsi deyildir (ona görə də əslində Azərbaycan dilində bəzi zərflərin olması şübhə doğurur).

Zərflərin leksik cəhətdən başqa nitq hissələrinə mənsub sözlərlə ifadə edilməsinin səbəbi nədir? Bunun zərfin məhz əlamətin əlamətini bildirməsidir. Axı, əsil əlamət predmetdə olur; predmetin daimi əlaməti isə onun keyfiyyətidir. Predikativ əlamət (hərəkət, hal) isə müəyyən zaman, məkan, şərait daxilində meydana çıxır. Ona görə də bu əlamətin (predikativ əlamətin) əlaməti çox

müxtəlif tərzdə özünü göstərir. Keyfiyyətin əlaməti onun normallıq, azlıq və ya çoxluq dərəcəsidir, hərəkətin əlaməti keyfiyyət (yaxşı oxuyur), məkan (yayda), zaman (çoxdan) və sairədən ibarətdir.

Miqdar sayları, adətən, substansiya bildirir. Əvəzlilər isə ismin yerində işlədikdə substansiya (predmet yox), sifətin və sıra saylarının yerində işlədikdə əlamət (keyfiyyət yox!), zərfin yerində işlədikdə isə əlamətin əlamətini əvəz edir.

Bütün bunlar göstərir ki, dilin strukturası, əsasən, təfəkkürün strukturasına uyğun gəlir: dil kateqoriyalarının əsasını məntiqi kateqoriyalar təşkil edir. Dillərin müxtəlif olması isə məzmunun müxtəlif formaya malik olması ilə bağlıdır. Bir dildə eyni məzmun müxtəlif kateqoriyalarla ifadə edilə bildiyi kimi, müxtəlif dillərdə danışanların da fikirləri müxtəlif formalarda əks olunur, ifadə edilir.

Məntiqi kateqoriyalar bütün xalqlar üçün eynidir, ifadə formaları isə müxtəlif! Elə buna görə də bütün dillərdə nitq hissələri var, cümlənin müxtəlif növləri, əlaqə vasitələri (şəkilçilər və ya onlara uyğun funksiya ifadə edən başqa formalar) vardır və s.

Deməli, nitq hissələri ilə məntiqi kateqoriyalar arasındakı münasibətdən aydın olur ki, dilin strukturası təfəkkürün, onunku isə maddi aləmin strukturası ilə müəyyən edilir. Buradan belə bir nəticə çıxır ki, şagirdin dilin strukturasını yaxşı mənimsəməsinə nail olmaq üçün onun (uşağın) təfəkkürünü inkişaf etdirmək lazımdır. Eləcə də təfəkkürün necə cərəyan etməsini müəyyənləşdirmək üçün uşağın nitqi üzərində tədqiqat aparılmalıdır.

Bir çox dil hadisələrini düzgün müəyyənləşdirmək və şagirdə düzgün başa salmaq üçün daim məntiqə müraciət etmək lazım gəlir. Bir neçə faktı nəzərdən keçirək.

Tədqiqat qəti şəkildə sübut etmişdir ki, intonasiya, söz sırası və s. əsasını məhz məntiq təşkil edir. «Həsən aldı» və «Həsən aldı» cümlələri qrammatik cəhətdən bir-birindən ciddi surətdə fərqlənmir. *Həsən* hər iki cümlədə mübtəda, *aldı* isə xəbərdir. Lakin məntiqi cəhətdən bunlar tamamilə müxtəlif olan iki hökmdür: birincidə *Həsən* predikat – (новое), *aldı* subyekt (данное), ikincidə isə, əksinə, *Həsən* subyekt (данное), *aldı* predikat (новое) yerində çıxış

edir. Məhz buna görə də hər cümlədə bir söz (birincidə *Həsən*, ikincidə *aldı*) məntiqi vurğu altına düşür; hər iki halda məntiqi vurğu predikat yerində çıxış edən sözün üzərinə düşür, çünki predikat aparıcı sözdür. Ona görə də məntiqi vurğunu yerində işlətmək üçün aparıcı, həlledici, mərkəzi sözü müəyyənləşdirə bilməyi bacarmaq lazımdır.

Məlumdur ki, idiomatik ifadələr öz mahiyyətinə görə leksik vahidlərə uyğun gəlir, sözün funksiyasında işlənir. Ona görə də bu ifadələrin komponentlərindən birini aktuallaşdırmaq (yəni məntiqi vurğu altına salmaq) mümkün deyildir. Eləcə də mürəkkəb sözlərin komponentlərini aktuallaşdırmaq, ayrılıqda məntiqi vurğu altına salmaq olmur. Məsələn, *qazayağı, düyədabanı, itburnu, əlüzyuyan* tipli sözlər ancaq bütövlükdə aktuallaşa bilər. Ayrılıqda *qaz* və *ayaq, düyə* və *daban, əl, üz* və *yuyan* sözləri məntiqi vurğu altına düşə bilməz. Yəni «qazayağı», «qazayağı»; «düyədabanı», «düyədabanı» və s. şəklində ola bilməz. Bu, *qazayağıdır*, bu isə *düyədabanı* şəklində, bütövlükdə aktuallaşma baş verə bilər. Bunlar ancaq o vaxt ayrılıqda məntiqi vurğu altına düşə bilər ki, mürəkkəb söz yerində işlədilməsin. Məsələn, kəsilmiş qazın və ördəyin ayağını göstərər belə demək olar: Bu, *qaz* ayağıdır, bu isə *ördək*. Müqayisə et: bu, *qara* qaşdır (və ya bu qaş qaradır) bu, *qaraqaşdır* (və ya *qaraqaş* adamdır). Ona görə də mürəkkəb sözləri onlara oxşar olan birləşmələrdən və mürəkkəb adlardan fərqləndirmək, beləliklə də, şagirdlərin orfoqrafik vərdişlərini inkişaf etdirmək üçün də məntiq əsas ola bilər.

Orta məktəb dərslərində *Qara dəniz, kənd soveti* tipli sözlər mürəkkəb söz kimi şərh olunmuşdur¹. Lakin belə sözlərin komponentləri (heç olmazsa onlardan biri) aktuallaşa bildiyindən onları mürəkkəb söz hesab etmək doğru deyildir. «Qara dənizdə yox, Xəzər dənizində işləyirəm»; «Səninlə kənd sovetində deyil, şəhər sovetində danışırıq» tipli cümlələrdən aydın olur ki, həmin «mürəkkəb» sözlərin komponentləri aktuallaşa bilər. Ona görə də bunlar mürəkkəb söz kimi şərh olunmamalıdır. Burada sintaksislə

¹ S.Cəfərov. Azərbaycan dilinin qrammatikası. Bakı, 1968, səh. 26.

morfologiya qarışdırıldığı üçün sözlə birləşmə (və ya mürəkkəb ad) dolaşmaq salınmışdır.

Bununla əlaqədar olaraq qeyd etməliyik ki, tərkibində iki söz olan *on bir*, *on iki* tipli saylar hökmən bitişik, tərkibində üç və daha artıq söz olan saylar isə ayrı yazılmalı və mürəkkəb deyil, tərkibi saylar kimi şərh edilməlidir.

Məfhum maddi aləmin cisim və hadisələri arasındakı ən ümumi əlamətləri ifadə edən fikir formasıdır. O, dildə hər cür sözlə yox, ancaq adlıq halda işlədilən söz və birləşmələrlə ifadə olunur. Çünki məfhum maddi aləmin bir-birinə qarşı qoyulan, müstəqillik təşkil edən cisim və hadisələrini və ya onların müəyyən cəhətlərini, tərəflərini əks etdirir. Lakin maddi aləmi düzgün dərk etmək üçün faktları bir-birinə qarşı qoymaq kifayət deyildir. Həmin faktlar arasındakı əlaqə və münasibətləri də müəyyənləşdirmək lazımdır. Bu isə cisim və hadisələrin əlaqəsini əks etdirən xüsusi vahidlərin olmasını tələb edir. Belə vahidləri məntiqçilər relyant adlandırırlar. Relyant cismi bütövlükdə əks etdirə bilmir, ancaq və ancaq cisim və hadisələr arasındakı münasibəti, əlaqəni əks etdirir (*qardaşım üçün*). Adlıq halda işlədilən söz və birləşmələrin, həm də hər cür söz və birləşmələri deyil, nominativ söz və birləşmələrin (bunlar məfhum ifadə edir) relyantla birləşməsi elə bir fikir forması yaradır ki, burada cisim və hadisələr təkcə bir-birinə qarşı qoyulmaqla qalmır, həm də onların arasındakı münasibət ifadə edilir (*otur – araq*¹) sözü həm oturmaq məfhumunu, həm də müəyyən vəziyyəti ifadə edir. Bu, məntiqdə kombinant adlandırılır. Adlıq haldan başqa, bütün hallarda işlənən sözlər təkcə cisim və hadisənin özünü deyil, həm də əlaqə və münasibətləri ifadə edir ki, bunlar da grammatikada sintaksisin tədqiqat obyektı olur. Relyant və kombinantlar haqqındakı fikir göstərir ki, morfologiyanın tədrisində şagirdləri sintaksisi mənimsəməyə hazırlamaq üçün xeyli imkan vardır. Məsələn, kəmiyyət kateqoriyası uzlaşma əlaqəsi üçün zəmin yaratdığı kimi, hal və mənsubiyyət kateqoriyaları idarə, sifət, say və

¹ Burada – araq şəkilçisi relyantdır.

ər isə başlıca olaraq, yanaşma əlaqəsini öyrətmək üçün baza rlayır və s.

Bitmiş fikir ifadə edən predikativ vahidləri, yəni cümlələri m, məzmununa görə vahidlik təşkil edən bir neçə hökmün birləşməsini məntiqi zəncir (abzas) adlandırmaq olar. Burada (asda) həmişə bir hökm əsas olur, qalanları onu açır, şərh edir, əkləyir.

Bəzən iki müstəqil cümlə ilə mürəkkəb cümləni ayırmaq olmur. Bunun səbəbi maddi aləmin həmin cümlələrlə ifadə edilən cümlələri arasındakı əlaqənin həmin anda, cümlə deyilərkən şüurda olunma dərəcəsiindən, əks olunub-olunmamasından asılıdır.

Mürəkkəb fikri mürəkkəb loqem (mürəkkəb cümlə), onların birləşməsini isə loqem birləşməsi (cümlə birləşməsi)¹ adlandıran- razılaşmaq lazım gəlir.

Ara cümlə ümumi fikirlə bağlanmışdır, maddi aləmin başqa obyektinə aid olur. Ona görə də məntiqi zəncirə daxil olmur.

Maddi aləmdəki bütün cisim və hadisələr arasında möhkəm əlaqələr vardır. Biz cisim və hadisələri, onların oxşar və fərqli cəhətlərini, bir-birinə olan münasibətini dərk edirik. Əgər düşüncə prosesi düz getmiş, cisim və hadisələrin xüsusiyyətləri obyektiv aləmdəki ardıcılıq üzrə mənimsənilmişsə, bu, nitqdə sözlərin düzgün əlaqələndirilməsinə, cümlələrin bir-birindən doğmasına, bütönlüyünü tamamlamasına gətirib çıxaracaqdır. Ona görə də nitqin düzgünlüyü məntiqi təfəkkürün düzgünlüyündən çox asılıdır.

Maddi aləm mürəkkəb, çoxsahəli və nəhayətsiz olduğundan onu hissə-hissə, müəyyən sahələr, cisim və hadisələr üzrə öyrənir, dərk edirik. Eyni bir cisim və hadisənin özünü də bu qayda (hissə-hissə) öyrənirik. Digər tərəfdən isə istər ümumiyyətlə maddi aləmdə, istərsə konkret cisim və hadisədə əlaqələr eyni qayda, eyni dərəcədə olmur. Müəyyən qrup əlaqələr qismən tamlıq təşkil edir və bu tamlıq başqa bir tamlıqla əlaqədə olur və s. Ona görə də bu, idrak prosesində öz əksini tapır. Beləliklə də, nitqin

¹ «z birləşməsi» olduğu kimi, «cümlə birləşməsi» də ola bilər.

müəyyən parçalara – cümlə, abzas və komponentlərə bölünməsi meydana çıxır. Deməli, cümlələr arasında düzgün əlaqənin olması, cümlələrin birləşərək qismən tamlıq təşkil edən parçaları – abzasları əmələ gətirməsi və s. insanın məhz məntiqi şəkildə düşünməyi bacarması, idrak prosesinin düzgün getməsi, onun (idrak prosesinin) həyatın öz məntiqinə uyğun kəlməsi ilə bağlıdır.

Bütün bu cəhətlərə görə deyə bilərik ki, məntiq dil təliminin, qrammatika təliminin əsasını təşkil edir. Lakin hazır nitq materialı (mətn) üzərində işləyərək, cümlələrin köməyi ilə başqasının məntiqini, təfəkkürünün işləmə tərzini aşkara çıxarıırıq. Yəni formadan məzmunə, hadisədən mahiyyətə doğru gedirik. Təfəkkürü müşahidə etmək, onun işləmə tərzini yoxlamaq ancaq dilin sayəsində, subyektin nitqini tədqiq etmək yolu ilə mümkündür. Ona görə də yaxşı danışib yaza bilmək üçün yaxşı düşünməyi bacarmaq lazım gəldiyi kimi, birinin (deyə ki, şagirdin) necə düşündüyünü müəyyənləşdirməkdən ötrü də nitqi saf-çürük etmək vacibdir.

Dillə məntiq arasındakı mürəkkəb qarşılıqlı əlaqə məhz belədir.

İndi də nitqin emosionallığı üzərində dayanaq. Emosionallıq nədir?

L.P.Fedorenko yuxarıda adını çəkdiyimiz əsərində bu məsələdən bəhs edərkən göstərir ki, müəllim dilin bədii ifadə vasitələrini (bədii təyinlər, alliterasiya, məcaz və s.) öyrətməlidir. Lakin, bizcə, emosionallıq, heç də bunlardan ibarət deyildir. Emosiya obyektiv aləmin təsiri ilə insanda əmələ gələn daxili psixoloji haldır və bu hal özünə müvafiq ifadə forması tələb edir. Məlumdur ki, tipik məntiqi hökm tam formalaşmış, qaydaya düşmüş hökmdür. Lakin hökmün belə tam formalaşması üçün, o bir sıra mərhələlərdən keçir: hökm hissi idrakdan məntiqi idraka qədər yenidən işlənmiş informasiyanın yüksək mərhələsidir.

Fikri fəaliyyət təkcə belə formalaşmış hökmlərdən ibarət olmayıb, daha geniş mənə kəsb edir. Hissi idrakla məntiqi idrak arasında xüsusi fikir formaları, keçid formaları özünü göstərir. Hissi idrak hiss orqanlarının köməyi ilə baş verir və 1-ci signal sistemində

uyğun gəlir. Hissi idrakda dil iştirak edirmi? Dil fikrin formalaşmağa başladığı ilk andan məntiqi idraka qədər olan prosesin hamısında iştirak edir. Fikrin məzmunu abstraklaşdırmanın son pilləsinə doğru inkişaf etdikcə, şüurda hissi (əyani) obrazlar azalmağa doğru gedir. «Преобладание наглядно-чувственных образов в акте познания современного человека наблюдается в эмоциональной речи, характерной преимущественно для живого процесса мышления. Чем эмоциональнее процессе мышления, тем он образнее, нагляднее»¹.

Maddi aləmin əyani idrak prosesi, cisim və hadisələri bilavasitə müşahidə etmə prosesi, eləcə də onların obrazlarının şüurda canlandırılması insanda daha yüksək emosional vəziyyət yaradır. Bu vəziyyət isə nitqin sürətinə, intonasiyaya, cümlələrin strukturasına və s. təsir göstərir; xüsusi ədatlardan istifadə, nidalar, ara söz və cümlələr və s. bu emosional vəziyyətin təsiri ilə nitqə daxil edilir. Məsələn, xəstənin dalına xüsusi sorucu bankalar qoyarkən birdən şam (lopa) onu yandırır; belə halda xəstə *oy!* nidası ilə öz emosional vəziyyətini ifadə edir. Təsadüfən yolda ilan görən uşaq *vay!* deyər qışqırır və s. Bunlar məhz predmetin bilavasitə təsiri nəticəsində, hissi idrak nəticəsində baş verir. Ona görə də belə halda xəstə soyuqqanlıqla: «siz mənim ətimi yandırdınız»; uşaq laqeydcəsinə «yolda ilan var» və s. işlətmir və işlədə də bilməz.

Hissi-əyani obrazlar bəzən şüurda əks olunur, şüura güclü təsir göstərir, lakin xarici nitqdə ifadə edilmir, necə deyərlər, yalnız nəzərdə tutulur, Məsələn, biz dağı, onun mənzərəsini seyr edir və deyirik: gözəldir!

Burada bütün dağ, dərə, bulaq, çəmənlik və c. bizə təsir etmiş, şüurumuzda əks olunmuş və xüsusi emosional vəziyyət yaratmışdır. Həmin vəziyyəti birçə sözlə (gözəldir! ifadə edirik, Belə halda cümləyə başqa sözlər əlavə etməyə ehtiyac qalmır. Çünki hər şey göz qabağındadır, göz qabağında olanların obrazları isə şüurda əks

¹ Б.Б.Бабайцева. О выражении в языке взаимодействия между чувственной и абстрактной ступенями познания действительности, «язык и мышление». М., 1967, səh.57.

olunmuşdur. Bütün şəxssiz cümlələrin, mübtədası üzdə olmayan cümlələrin, yarımçıq cümlələrin mənbəyi məhz bu məsələdə axtarılmalıdır: buraxılan hissələr şüurda hissi-əyani obraz şəklində olur və sözlə ifadə edilmir (ya da əvvəlcədən bu barədə danışılmış olur).

Məntiqi subyektin vəzifəsi odur ki, hökmdə predmeti təmsil etsin. Ona görə də biz subyektin özünü deyil, məhz onun təmsil etdiyi predmeti iqrar və ya inkar edirik. Gözəldir! cümləsində predmet iqrar edilir. Deməli, bu, hökmdür və onun subyektii şüurdadır, predmeti isə həyatın özündə!

Nəticə çıxara bilərik ki, emosiya daha çox hissi (duyğu, qavrayış, təsəvvür və s.) idrakla bağlı məsələdir. Bir şeyi görməsən və ya şüurunda canlandırmasan emosiya ola bilməz.

Dil nədir, nitq nədir?

Dillə nitqin oxşar və fərqli cəhətləri aşağıdakılardan ibarətdir:

V.İ.Lenin dilə tərif verərək göstərmişdir ki, o, ünsiyyətin ən mühüm vasitəsidir. Buradan aydın olur ki, dil hələ ünsiyyət demək deyildir, olsa-olsa vasitədir. Bəs vasitə nədir? Həmin söz belə izah olunur:

1. «Bir şeyi əldə etmək, yaxud bir işi həyata keçirmək üçün lazım olan şey, üsul, yol, alət və s. Dil insanların ünsiyyət vasitəsidir. İstehsal vasitələri. Müdafiə vasitələri. Nəqliyyat vasitələri. Texniki vasitələr...¹». Buradan aydın olur ki, vasitənin meydana olması hələ işin görülməsi prosesi deyildir. Məsələn, əgər sənişin yoxdursa, avtobus hələ nəqliyyata çevrilmir, bir vasitə olaraq qalır. Bu mənada nəqliyyat, necə deyərlər, sənişinlə avtobusun «birləşməsidir»; sənişinlər avtobusa minib, başqa bir yerə getmirlərsə, avtobusa ehtiyac yoxdursa, onda nəqliyyat da yoxdur. Beləcə də əgər insanlar danışmır, yazmırlarsa, dil «hərəkətə» gəlmirsə, ünsiyyət də yoxdur. Qələm və kağızın olması hələ mənim yazı yazmağım demək deyildir. Bunun üçün mənim yazıya ehtiyacım olmalı, bu məqsədlə də qələm və kağızdan istifadə etməliyəm.

¹ Azərbaycan dilinin izahlı lüğəti. 1-ci hissə, 1966, səh.350.

Bəs nitq nədir? Qələmlə kağız özlüyündə hələ yazı olmadığı kimi, dil də özlüyündə nitq deyildir. Qələm və kağız da, dil də vasitədir. Lakin qələm və kağız olmadan mən yazı bilmərəm, eləcə də dil olmadan danışmaq mümkün deyildir. Ehtiyac və şərait olduqda mən qələmlə kağızı götürüb nə isə yazıram, nəticədə də, deyək ki, mətn alınır. Eyni qayda ilə ehtiyac və şərait olduqda mən dil vasitəsi ilə danışaram və nəticədə fikir ifadə edilmiş olur. Bax bu, yəni fikirlə dilin (fikirlə vasitənin) birləşməsi, artıq, nitqdır. Deməli, dildə konkret fikir yoxdur; o, fikirlə birləşdikdə artıq, nitqə çevrilir. Ona görə də deyirlər ki, nitq fikri ifadə etmək prosesidir. Bura onu da əlavə edək ki, nitq həm də fikri anlama prosesidir. Aydın olur ki, nitq ifadə etmə (produktiv proses) və anlama (reseptiv proses) prosesidir. Bu, nitq sözünün bir mənasıdır.

2. Produktiv nitq prosesinin müəyyən məhsulu olur (məsələn, mətn). Bu məhsulun bir-birindən ayrılmaz olan iki tərəfi vardır: 1) oradakı fikir, yəni nitqin məzmunu və 2) bu fikrin maddi qabığı, varlıq, mövcudluq üsulu, yəni forma. Deməli, bu mənada dil nitqin formasıdır, fikir isə məzmunu. Beləliklə, aydın olur ki, nitqin ikinci mənası da vardır (prosesin məhsulu).

Birinci məna (proses) fərddən ayrılıqda mövcud ola bilməz, şəxs yoxdursa, onun fikri ifadə etmə prosesi də yoxdur. Amma ikinci məna (məhsul) fərddən ayrılıqda əsrlər boyu yaşaya bilər (məsələn, mətn şəklində). Məlum olur ki, proseslə məhsul eyni şey deyildir.

3. Nitq prosesini psixoloqlar, fizioloqlar tədqiq edirlər; bu proses dilçini az maraqlandırır. Amma prosesin məhsulunu, əsasən, dilçilər tədqiq edirlər. Onlar formanın məzmununa müvafiq seçilib-seçilmədiyini (üslub məsələləri) müəyyənləşdirir, forma ilə fikir arasındakı qarşılıqlı əlaqəni tədqiq edir (təəssüf ki, bizdə buna az əhəmiyyət verilir), ədəbi dilin normalarını aşkara çıxarırlar (bizim dilçilər bu vaxta kimi tədqiqatı məhz bu aspektdə aparmışlar). Nitq prosesinin məhsulu psixoloqları da maraqlandırır. Onlar nitqin məzmunu əsasında təfəkkürün işləmə tərzini müəyyənləşdirməyə çalışırlar.

4. Dilin inkişafı dedikdə onun tarixən uğradığı dəyişikliklər, keçdiyi yollar nəzərdə tutulur, amma nitq inkişafı dedikdə konkret şəxslərin təfəkkürünün işləmə tərz, eləcə də onun düşüncələrini məharətlə ifadə edə bilib-bilməməsi, başqalarının nitqini düzgün anlama bilməsi və s. əsas götürülür. Deməli, dil tarixi-ictimai, nitq isə fərdi-psixoloji hadisədir.

5. Dil tarixi-ictimai hadisə olduğundan çox zəngin ifadə vasitələrinə malik olur. Belə ki, tarixən cəmiyyət tərəfindən yaradılmış, sınaqdan keçirilmiş ifadə vasitələri dilin xəzinəsində toplanılır və onun qızıl fonduna daxil olur. Lakin nitq prosesində (axı, nitq fərdi-psixoloji hadisədir) ayrı-ayrı şəxslər bu vasitələrin çox az bir hissəsindən istifadə edirlər. Yalnız bu və ya digər dildə danışan bütün xalqın nitqi dilin zəngin xəzinəsini əhatə edə bilər.

6. O ifadə vasitələri dilin fonduna keçir, onun malı ola bilər ki, cəmiyyətin (bu dildə danışan xalqın) nitq süzgəcindən keçmiş olsun. Xalq (heç olmazsa, əksəriyyət) tərəfindən işlədilməyən, süzgəcdən keçirilərək bəyənilməyən ifadə vasitələri (məsələn, sözlər, bəzi formalar) dilin fonduna daxil olmur, deməli, yaşaya bilmir. Dənizin dalğaları su üzərindəki zir-zibili kənara vurduğu kimi, nitq də dili korlayan zir-zibili, kənara atır; onların dilin fonduna keçməsinə imkan vermir.

Dilin nitq süzgəcindən keçirilərək tarixən sabitləşmiş, formalaşmış normaları öz növbəsində nitqin formaca dürüstlüyünü mühafizə edir, onun korlanmasına yol vermir. Elə buna görə də başqa dillərdən keçən sözlər, bir qayda olaraq, nitqdə həmin normalara tabe etdirilir.

Göründüyü kimi, dillə nitq arasında çox mürəkkəb qarşılıqlı münasibət, dialektik vəhdət vardır. Şagirdlərin nitqini inkişaf etdirmək, ədəbi dilin formalarını mənimsətmək işində bunu əsas götürmək, təfəkkürü (məzmun) və dili (forma) daim əlaqəli şəkildə təkmilləşdirmək lazımdır. Məlumdur ki, dil tikinti materialı (ünsiyyət vasitəsi) olan işarələr sistemidir (bu mənada o, interindividual-fərdlərarası funksiya yaşayır). Ona görə də sistemin nə olduğunu şərh etməliyik. Sistem tamı əmələ gətirən hissələr (fonetika,

qrammatika, leksika, üslubiyyat və s.) arasındakı daxili (və deməli, qarşılıqlı) əlaqədir, strukturadır.

«Всякая структура... предполагает наличие определенных связей между ее элементами, следовательно, наличие сложной системы, образованной из соединенных между собой определенным образом элементов. Такого рода связи и соединения возникли не так случайные, а как необходимые взаимоотношения между элементами данной системы, сложившиеся закономерно в результате ее

Bütün cisim və hadisələrin sistemi, strukturası onların tarixi inkişafının nəticəsidir, inkişafın bütün yekunlarının cəmidir. Deməli, istər ayrılıqda bir qolun (məsələn, tək cə fonetika, morfologiya və s.). istərsə qollar sisteminin arasında çox mürəkkəb qarşılıqlı əlaqə vardır və bunu heç vaxt nəzərdən qaçıрмаq olmaz. Danışiq səsləri olmasa, onların məna ifadə edən kompleksi (söz) də olmazdı, sözlər olmasa, onların müəyyən ardıcılıqla birləşərək fikir ifadə etməsi (cümlə) də olmazdı, cümlələr olmasa, rəbitəli nitq də olmazdı...

Təlim prosesində fonetik qanunları bilməyən şagird morfoloji qanunları dərk etməkdə çətinlik çəkər, morfoloji hadisələri öyrənməyən şagird sintaksisi mənimsəməkdə acizlik göstərir. Eləcə də, tərsinə, morfologiyayı öyrənərkən yenidən fonetik qanunlara qayıtmaq, onları yada salmaq, onlara əsaslanmaq zəruriyyəti qarşıya çıxır. Morfologiyayı keçərkən sintaksis üçün zəmin hazırlamaq, Uşinskinin təbirincə desək, provizuar (propedevtik) tədbirlər (hazırlıq tədbirləri) həyata keçirmək zəruri olduğu kimi, sintaksisin tədrisində də yenidən morfologiyaya qayıtmaq, onu yada salmaq, ona əsaslanmaq lazımdır. «Образование навыков затрудняется, если каждое правило изучается изолированно, не будучи связанным с другими правилами и с грамматическим изучением языка»².

¹ Б.М.Кедров. Предмет и взаимосвязь естественных наук, М., «Наука», 1967, səh. 62.

² Основы методики начального обучения русскому языку. М., 1965, səh. 13.

Bütün bunlar göstərir ki, dil təlimində onu vahid küll kimi götürmək, bölmələr arasındakı obyektiv əlaqələri daim diqqət mərkəzində saxlamaq lazımdır.

Həm də nəinki təkcə dilin komponentlərini, eyni zamanda nitqin də növlərini qarşılıqlı əlaqə və münasibətdə götürmək, bunların hamısına vahid halda yanaşmaq lazımdır. Bir tərəfdən dilin özünün, digər tərəfdən dillə nitqin, daha sonra isə bunlarla (dil və nitqlə) başqa təlim fənlərinin arasındakı daxili əlaqələri, imkanları nəzərə almadan, bu əlaqələrə əsaslanmadan nitq inkişafına nail olmaq mümkün deyildir. N.K.Krupskaya yazırdı: — «... Fənnin öyrənilməsinə dialektikcəsinə yanaşmaq xüsusilə vacibdir... Fənni həqiqətən bilmək üçün onun bütün cəhətlərini bütün əlaqələrini və «vasitəliklərini» əhatə etmək lazımdır. Bir elmin əsas sahələrini bilmək, bu sahələrin bir-biri ilə necə əlaqədar olduğunu, bir sahənin digər sahəni necə tamamladığını başa düşmək lazımdır»¹.

Ən mübahisəli məsləhətdən biri nitqin növləri və onların arasındakı münasibətin aşkara çıxarılması ilə bağlıdır. Mövcud psixoloji və metodik əsərlərdə nitqin müxtəlif növlərə malik olduğu döən-döənə qeyd edilmişdir. Məsələn, M.Məhərrəmovun redaktorluğu ilə çap edilmiş «Psixologiya» kitabında nitqin növləri haqqında belə məlumat verilmişdir: «Analizatorların iştirakına görə nitqin üç növü vardır. Bunlardan birincisi eşidilən, ikincisi tələffüz edilən, üçüncüsü isə görülən nitqdır»².

Müəllif bu növləri xarici nitq anlayışında birləşdirir və bundan sonra daxili nitqin xüsusiyyətlərini şərh etməyə başlayır. Buradan qarşıya belə bir sual çıxır: Nə üçün tələffüz edilən nitq xüsusi növ kimi göstərilir, amma yazılan nitq yox? Əgər eşidilən və tələffüz edilən nitq bir-birinə qarşı qoyulursa, bəs nə üçün bunu yazılan nitqlə görülən nitqə aid etməyə?

Əsərdə daha sonra oxuyuruq: «Şifahi nitq iki növdür: monoloji, dialoji»³. Bu hökm istər-istəməz qarşıya belə bir sual qoyur:

¹ N.K.Krupskaya. Seçilmiş pədaqoji əsərləri, Bakı, 1966, səh. 290.

² Bax: Psixologiya, Azərtədrisnəşr, 1964, səh.167.

³ Yənə orada, səh. 168.

Məgər monoloji nitq təkcə şifahi nitqinmi növüdür? Bu daha çox yazılı nitqlə bağlı deyildirmi? Həmin əsərdə deyilir ki, nitqin passiv və fəal olmaqla da iki növü vardır¹. Bu hökmü də sualsız qəbul etmək çətindir. Çünki bölgünün məntiqi əsası məlum deyildir.

Prof. E.P.Şubin nitqin üç əsas növünü və onların müxtəlif formalarını göstərir². O, öz fikrini aşağıdakı şəkildə ümumiləşdirmişdir:

Nitqin növləri	Ünsiyyətin şifahi forması	Ünsiyyətin yazılı forması
Produktiv növlər	Danışiq Ana dilindən xarici dilə şifahi tərcümə	Yazı (yaradıcı yazılar nəzərdə tutulur). Ana dilindən xarici dilə yazılı tərcümə
Reseptiv növlər	Dinləmə Xarici dildən ana dilinə şifahi tərcümə	Mətni öyrənmək üçün oxumaq, xarici dildən ana dilinə yazılı tərcümə
Aralıq növlər	Səsli oxu Şifahi nitqi yazıya çevirmək	

Göründüyü kimi, burada xarici və daxili, dialoji və monoloji və s. növlərin adı belə çəkilmir.

E.P.Şubin də bölgüsünün məntiqi əsasını şərh etmir və ona görə də bir çox məsələlər oxucu üçün qaranlıq qalır. Məsələn, məlum olmur ki, o, hansısa əsasa görə səsli oxunu aralıq növ hesab edir. Axı, səsli (ifadəli) oxu əslində produktiv nitqin tələblərinə daha çox uyğun gəlir (biz bunu aşağıda əsaslandıracağıq).

Başqa bir əsərdə nitqin formalarından bəhs edilərkən ancaq xarici (yazılı və şifahi) və daxili növlərin adı çəkilir, onların

¹ Bax: Psixologiya, Azərtədrisnəşr, 1964, səh.170.

² Е.П.Шубин. Основные принципы методики обучения иностранным языкам. Москва, 1963.

xüsusiyyətləri şərh olunur¹. Burada diqqəti cəlb edən iki maraqlı məsələyə təsadüf edirik.

1. Monoloji nitq şifahi nitqə yox, haqlı olaraq yazılı nitqə aid edilir.

2. Daxili, şifahi və yazılı nitq növlər kimi yox, mərhələlər kimi şərh edilir. Belə ki, insan əvvəl fikri daxili nitqin köməyi ilə formalaşdırır, sonra şifahi şəkildə ifadə edir və nəhayət, lazım gəldikdə yazıya köçürür.

Beləliklə, bura qədər verdiyimiz qısa məlumatdan aydın olur ki, nitqin növləri (bəzən bunu nitqin formaları adlandırırlar) və onların məntiqi əsası haqqında hamını təmin edə biləcək vahid fikir yoxdur. Əksinə, bir-birinə zidd fikirlər daha çoxdur. Ona görə də biz nitqin növləri və onların məntiqi əsası haqqında bəzi mülahizələr söyləmək, beləliklə də, mütəxəssislərin diqqətini bir daha bu məsələyə cəlb etmək istəyirik.

Bilavasitə əsas məqsədə keçmək üçün «bölgü nədir və onun məntiqi əsası nədən ibarətdir?» sualına cavab vermək lazım gəlir. Məntiqə aid yazılmış əsərləri nəzərdən keçirdikdə aydın olur ki, bölgü bu və ya digər məfhumun tərkibinə daxil olan bütün növlərin aşkara çıxarılması və şərh edilməsidir. Bölgü məfhumun məzmunu ilə deyil (bu, tərifin funksiyasıdır), həcmi ilə bağlı olan məsələdir. Məntiqçilər göstərirlər ki, bölgüyə məruz qalan məfhum bölünən, onun həcmi təşkil edən növlər isə bölgü üzvləri adlanır. Məfhumu, daha dəqiq desək, cinsi növlərə bölmək üçün imkan verən əlamət isə bölgünün məntiqi əsası adlanır. Məsələn, *üçbucaq* məfhumu (cins) bölünəndir; *düzbucaqlı üçbucaq*, *itibucaqlı üçbucaq*, *korbucaqlı üçbucaq* isə bölgü üzvləri hesab olunur. Eyni qayda ilə *nitq* məfhumu (cins) bölünən, *daxili nitq*, *xarici nitq*, *şifahi nitq* və s. isə bölgü üzvləri adlandırılmalıdır.

Məfhumu (və ya cinsi) növlərə bölməyin üç mühüm məntiqi qaydası haqqında əvvəllərdə verdiyimiz məlumatı qısaca olaraq yada salaq.

¹ Вах: Основы методики начального обучения русскому языку. Москва, 1965.

1. Bölünən məfhum öz həcminə görə bölgü üzvlərinin cəminə bərabər olmalıdır. Məsələn, əgər biz bucaq məfhumunu düz, iti, kor və açıq bucaqlara bölürüksə, belə bir formula verə bilərik: bucaq = düz, iti, kor və açıq bucaqlara. Eləcə də, *nitq* məfhumunu növlərə böldükdə, əgər bölgünü düzgün aparmışıqsa, belə bir formula alınmalıdır: nitq = daxili, xarici, şifahi və s. (bunun nöqsanlı olduğunu aşağıda şərh edəcəyik).

2. Bölgünün ikinci qaydası belədir: bölgü təkcə bir məntiqi əsasla görə aparılmalıdır. Məsələn, üçbucaqların düz, iti və kor üçbucaqlara bölünməsinin əsasını onların (bucaqların) 90 dərəcəyə olan nisbəti təşkil edir. Belə ki, əgər üçbucağın bucaqlarından biri 90 dərəcəlidirsə, belə üçbucağa düzbucaqlı üçbucaq deyilir, həmin bucaq 90 dərəcədən kiçik olduqda üçbucaq – itibucaqlı, böyük olduqda isə korbucaqlı adlanır. Bu cəhətdən biz nitqi növlərə bölərkən hər bölgü üçün bircə məntiqi əsas qəbul etməliyik. Halbuki daxili və xarici, dialoji və monoloji və s. növlər üçün vahid bölgü əsası müəyyənləşdirmək mümkün deyildir.

3. Bölgünün üçüncü qaydasında deyilir: bölgü üzvləri bir-birini inkar etməlidir. Məsələn, bucağın 90 dərəcəyə olan nisbətinə görə düzbucaqlı üçbucaqla iti və korbucaqlı üçbucaqlar bir-birini inkar edir. Bu o deməkdir ki, bölgü üzvlərindən biri digərinin tərkibinə daxil ola bilməz. *A* eyni zamanda *B* ola bilməz. Halbuki nitqin mövcud növlərində belə deyildir. Növlərdən biri digərinin tərkibinə daxildir. Məsələn, yazılı nitq, şifahi nitq, produktiv nitq növləri bir-birini əsla inkar etmir. Çünki produktiv nitq həm yazılı ola bilər, həm də şifahi. Eləcə də xarici nitq monoloji nitq, dialoji nitq, yazılı nitq, şifahi nitq də bir-birini qətiyyən inkar etmir. Çünki monoloji, dialoji və s. növlər məhz xarici nitq anlayışına daxildir.

Fikrimizi aydın şəkildə şərh etmək üçün başqa misallara nəzər salaq. Məlumdur ki, isimlər quruluşca üç növə bölünür: sadə, düzəltmə, mürəkkəb. Bu, bölgünün hər üç qaydasına uyğun gəlir. Belə ki, birinci qaydanın tələbinə görə ismin quruluşca bütün növləri əhatə olunmuşdur. Bölünənlə bölgü üzvləri bir-birinə bərabərdir. Yəni isim quruluşca = sadə, düzəltmə, mürəkkəb. Deməli,

kənarda növ qalmamışdır. Bölgünün əsasında bircə əlamət – quruluş əlaməti durur. Bölgü üzvləri bir-birini inkar edir. Nə sadə isim digər növlərə daxildir, nə də digər iki növ sadə ismə.

Buradan, aydın olur ki, ismin quruluşca üç növə bölünməsinə təkzib etmək qeyri-mümkündür. Çünki onun məntiqi əsası düzgün müəyyən edilmişdir. Lakin nitqin mövcud növləri haqqında bunu demək olmaz. Zira bu növlərin məntiqi əsası ya səhvdir, ya da qeyri-müəyyəndir.

İndi belə bir suala cavab vermək lazım gəlir: nitqin növləri varmı? Varsa, hansılardır və onların məntiqi əsası nədən ibarətdir?

Hər hansı məfhumu (və ya cinsi) müxtəlif cəhətdən bölmək olar. Məsələn, üçbucaqlar bucaqlarına görə bölündüyü kimi, tərəflərinə görə də bölünür. Zərflər quruluşuna görə bölündüyü kimi, mənalarına görə də bölünür və s. Lakin bir əlamətə görə aparılan bölgü bütün növləri öz əhatəsinə almalıdır. Misal üçün, üçbucaqlar tərəfinə görə bölündükdə hər halda yenə də düz, iti və kor üçbucaqlardan kənara çıxa bilmir. Zərflərin mənaca növləri quruluşuna görə hər halda ya sadə, ya düzəltmə, ya da mürəkkəb olmalıdır. Bu, bölgünün birinci qaydasının tələbidir. Axı, bölgü zamanı kənarda növ qalmamalıdır. Təəssüf ki, nitqin mövcud növləri belə deyildir.

Nitqə müxtəlif təriflər verilmişdir. Amma onların hər birində müəyyən çatışmayan cəhətlər vardır. Məlumdur ki, nitqdə həmişə iki tərəf – danışan (və ya yazan), dinləyən (və ya oxuyan) tərəflər olur. Ona görə də nitqə belə tərif vermək daha inandırıcı olar: *Nitq-fikrin ifadəsi və başqaları tərəfindən qəbul edilməsidir*. Həmin tərifə əsasən, nitqi, hər şeydən əvvəl, iki növə bölməliyik: produktiv (danışan və yazan tərəfin nitqi) və reseptiv (dinləyən və oxuyan tərəfin nitqi). Bu bölgü məntiqin irəli sürdüyü tələblərə cavab verirmi? Gəlin yoxlayaq. Birinci tələbə görə nitq öz həcminə bərabər olmalıdır. Doğrudan da, bərabərdir; kənarda növ qalmır. İkinci tələbə görə bölgünün vahid əsası olmalıdır. Bu nədən ibarətdir? Nitqdə iştirak edən tərəflərin fəallıq və ya passivliyindən. Əgər tərəflərdən biri fəaldırsa, onun nitqi produktiv, passivdirsə

reseptiv olacaqdır. Biz burada fəallıq və passivlik sözlərini psixoloji proseslər nöqteyi-nəzərdən işlədirik. Belə ki, danışan (yazan) tərəf öz fikirlərini analiz və sintez edir, sonra isə başqalarına çatdırır. Dinləyən (oxuyan) tərəf onun nitqini anlayır, dərk edir və cavab reaksiyasına başlayır. İkinci tərəf cavaba başlayanda birinci tərəf, ona nisbətən, passiv mövqe tutur və s.

Üçüncü tələbə görə, bölgü üzvləri bir-birini inkar etməlidir. Doğrudan da, produktiv və reseptiv növlər məhz bu mənada bir-birini inkar edir, biri digərinin tərkibinə daxil deyildir.

Bəs daxili, xarici, yazılı, şifahi, monoloji və s. növlər haqqında nə demək olar?

Daxili nitq xüsusi növ əlamətinə malik olmayıb, produktiv nitqin başlanğıc, reseptiv nitqin isə son mərhələsidir. Belə ki, fikri ifadə edən şəxs əvvəlcə öz-özünə (daxilən) düşünür (bu, daxili nitqdır), sonra xarici nitqə keçir. Fikri qəbul edən, eşidən (dinləyən), oxuyan tərəf isə əvvəl müsahibəni dinləyir və buradan daxili nitqə keçərək düşünməyə başlayır, cavab verməyə hazırlaşır. Beləliklə də, daxili nitq şifahi (produktiv növdə) nitqin ilk mərhələsi olur. Şifahi nitq isə daxili nitqlə yazılı nitq arasında bir mərhələdir.

Proses *daxili nitq* → şifahi nitq → yazılı nitq ardıcılığı üzrə gedir. Deməli, biz birbaşa daxili nitqdən yazılı nitqə keçmirik. Əksinə, şifahi nitqdən yazılı nitqə keçirik. Şifahi nitq daxili nitqlə yazılı nitq arasında körpü rolunu oynayır.

Bəs reseptiv nitqdə necə olur?

Reseptiv nitqdə proses bunun əksinə baş verir. Biz yazılı nitqi səssiz halda, öyrənmək üçün oxuduqda daxili nitq mexanizmləri hərəkətə gəlir, daxili tələffüz meydana çıxır; yəni şifahi nitq fəaliyyətə başlayır. Buradan isə düşünmə prosesinə, yəni daxili nitqə keçid baş verir. Reseptiv nitqdə proses *oxu (tələffüz)* → *daxili nitq* ardıcılığı üzrə gedir.

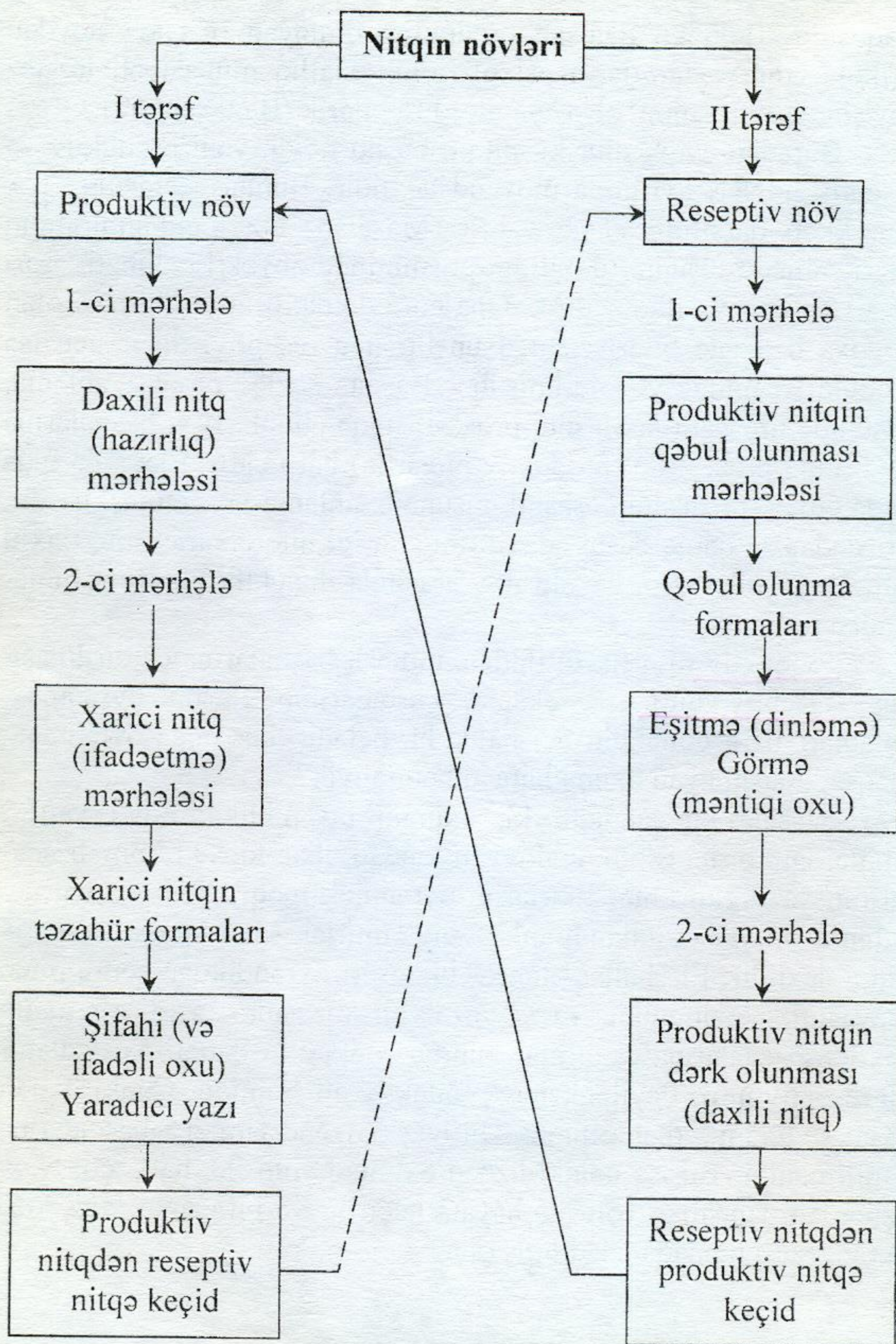
Monoloji və dialoji nitqə gəlincə, qeyd etməliyik ki, bunlardan birincisi (monoloji) məhz produktiv nitqdır. Ondan fərqlənə bilən heç bir əlamətə malik deyildir. İkincisi (dialoji) isə produktiv və reseptiv növlərin tez-tez bir-birini əvəz etməsi, qarşılıqlı

əlaqəsidir. Belə ki, danışan produktiv, dinləyən reseptiv növdən istifadə edir və tərəflərin psixofizioloji fəallıq münasibəti tez-tez dəyişməli olur. Bunu, belə əyaniləşdirə bilərik (Bax: səh. 60)

Buradan aydın olur ki, nitqin bu iki növü, yəni produktiv və reseptiv növləri ayrılıqda mövcud deyildir. Bunların arasında çox mürəkkəb qarşılıqlı əlaqə vardır. Məsələn, biz qıcıqlandırıcının təsiri zamanı düşünür, daxili nitq zəminində obyekt (söhbəti, əsəri və s.) öyrənir və ifadə edirik. Ona görə də daxili nitqi iki başı olan bir oxa bənzədə bilərik. Bu oxun bir ucu reseptiv, digər ucu isə produktiv nitqə yönəldilmişdir. Başqa sözlə desək, anlama, düşünmə prosesi (daxili nitq prosesi) ifadə etmək, fikri başqalarına çatdırmaq prosesi ilə (produktiv proseslə) başa çatır. Eləcə də fikri ifadə etmək prosesinin əsasını düşünmə, anlama prosesi təşkil edir. Bir qədər də dəqiq desək, daxili nitq xarici nitqə, xarici nitq daxili nitqə keçə bilər. Bu, hər iki növ arasında dialektik əlaqənin olmasından irəli gəlir.

Produktiv nitq fikrin ifadə edilməsi, başqalarına çatdırılmasıdır. Reseptiv nitq isə, əksinə, başqalarının fikrini öyrənmək, anlamaq, dərk etməkdir. Bir halda ki, belədir, bəs onda öyrənmək, məqsədi daşımayan oxunu hara aid etməliyik?

Məsələ burasındadır ki, oxunun iki mühüm növü vardır. Bunlardan birincisinin mahiyyəti ondan ibarətdir ki, biz başqalarının yazdığını onun fikirlərini öyrənmək məqsədi ilə oxuyuruq. Bunu *məntiqi oxu* adlandıranlar səhv etmirlər. Məntiqi oxu reseptiv nitqə daxildir. Elə hallar olur ki, biz əsəri öyrəndikdən sonra onun ideyasını, məzmununu və s. gözəl bir formada, təsirli və aydın şəkildə başqalarına çatdırmalı oluruq. Belə oxu ifadəli oxu adlanır və reseptiv nitqə deyil, əksinə, produktiv nitqə aiddir. Çünki ifadəli oxuda bizim məqsədimiz biliyi, öyrəndiyimizi başqalarına çatdırmaqdır. Bu isə nəinki üzdən oxumaq yolu ilə, hətta çox vaxt əzbərdən danışmaq yolu ilə həyata keçirilir və bu zaman *oxu* sözü burada şərti mənada işlədilmiş olur.



Təbiət və cəmiyyət hadisələri bir-biri ilə əlaqə və vəhdətdədir. Məktəb fənləri də bu əlaqələri özündə əks etdirir. Buna görə də fənlər arasında əlaqə təbii və qanunidir. Bunu nəzərə almaq, ona əsaslanmaq lazımdır. N.K.Krupskaya hələ 1932-ci ildə yazırdı: «Biz belə hesab edirik ki, elm elmdən ötrü mövcud olmur, bu, heç də müstəqil bir şey deyildir, elm məqsədlərimizə nail olmaqdan ötrü bizə lazımdır. Biz təhsili fənlərə bölsək də onların arasında *dərin daxili əlaqə* (kursiv mənimdir B. Ə.) mövcuddur»...¹ O, daha sonra göstərirdi ki, «Ədəbiyyat dil haqqındakı elmlə üzvi surətdə bağlıdır. Əgər dil haqqındakı elmi təriflər və orfoqrafik qaydalar yığımından ibarət bir elm kimi təsəvvür etmiş olsaq, o zaman belə «dilşünaslığı» ədəbiyyatdan daş divarla ayırmaq olar. Lakin dilin insanların həyəcanları ilə, onların məişəti ilə, fikri ilə bilavasitə əlaqədar olduğunu başa düşmüş olsaq, o zaman ədəbiyyatın öyrənilməsinin dilin öyrənilməsindən təcrid edilməsi haqqındakı bütün danışıqlar bizə boş bir şey kimi gələr»².

Fənlər arasındakı bu daxili əlaqəni nəzərə almağın çox mühüm əhəmiyyəti vardır. Məsələn, bircə misala – riyaziyyatın səmərəli tədrisi üçün onun dillə əlaqələndirilməsinə nəzər salaq.

Psixoloqların tədqiqatı sübut etmişdir ki, şagirdlər müəyyən riyazi tapşırığın icrasında məsələnin mahiyyətini o vaxt şüurlu dərk edir və işi düzgün yerinə yetirirlər ki, icra prosesində düşündüklərini eyni zamanda sözlə ifadə etsinlər, yəni daxili nitqdən xarici nitq mərhələsinə keçsinlər.

F.N.Şemyakinin «Müasir təfəkkürün və nitq psixologiyasının bəzi problemləri» adlı məqaləsində göstərilir ki, təfəkkür xarici aləmin insan şüuruna təsiri nəticəsində əmələ kələn və beyin tərəfindən nizama salınan məlumatdan, yəni informasiyadan ibarətdir. İdrak, dərk etmə prosesi duyğulardan başlanır. Ona görə də duyğular, məlumatın (informasiyanın) şüura çatdırılması üçün başlanğıc nöqtəsidir. Bundan sonra həmin ilk məlumat hafizənin iştirakı ilə yenidən işlənir, dəyişdirilir; qavrayış, daha sonra təsəvvür şəkli-

¹ N.K.Krupskaya. Göstərilən əsəri, səh.193.

² N.K.Krupskaya. Göstərilən əsəri, səh.293.

nə salınır. Sonrakı mərhələdə məlumat təfəkkür şəklinə düşür. Ona görə də məsələ həlli prosesində şagirdin xarici mühitdən alınan məlumatı mərhələlərlə (duygudan başlamış təfəkkürə qədər necə işlədiyini, dəyişdirdiyini düzgün müəyyənləşdirmək üçün onun həm zehni fəaliyyət göstərməsi, həm də düşündüyünü eyni zamanda sözlə ifadə etməsi lazımdır. Deməli, riyaziyyat dərslərində cümlə qurmaq vərdişlərinin inkişafı keçilən materialın üzvi tərkib hissəsini təşkil edir. Bu, şagirdin məzmunu necə mənimsədiyini aşkara çıxaran əsas vasitə rolunu oynayır.

Şagird yazı taxtasında bir məsələ həll etdikdə və ya bir həndəsi fiqurun çertyojunu çəkdikdə biz onun nə dərəcədə şüurlu hərəkət etdiyini, onu gətirib müəyyən nəticəyə çıxaran detalları Həqiqətən mənimsəyib-mənimsəmədiyini müəyyənləşdirməkdə çətinlik çəkirik. Lakin həmin şagird işi icra etdikdə eyni zamanda danışır, izahat verirsə, alınan məlumat və bu məlumatın şagirdin şüurunda yuxarıda göstərdiyimiz mərhələlərlə necə işləndiyi aşkar edilir. F.N.Şemyakin yazır ki, sınaqdan keçirilən şəxsin məsələ həlli prosesində danışması, izahat verməsi, onun icra etdiyi işi başa düşüb-düşməməsini müəyyənləşdirmək üçün əsas meyar hesab olunmalıdır¹.

Tədqiqat göstərmişdir ki, şagird müəyyən riyazi əməliyyatın icrası zamanı səhvə yol verdikdə öz səhvini, bir qayda olaraq, həlletmə prosesini sözlə izah etdiyi vaxt başa düşür. Deməli, məsələ həllində və başqa riyazi əməliyyat prosesində sözlə izahat verməyin düzgün həll və əməliyyatın tərkib hissələrinin şüurlu surətdə dərk olunması üçün böyük əhəmiyyəti vardır. Bu zaman daxili nitqdə buraxılan səhv xarici nitqin köməyi ilə aşkar edilir və şagird öz səhvini tapmaqda o qədər də çətinlik çəkmir.

Məsələn, belə fərz edək ki, şagird iki hədd cəminin kvadratına aid misal həll edir. O, $(a + b)^2 = a^2 + 2ab + b^2$ düsturunu səssiz halda yazarkən, səhvə yol verərək həmin düsturu

¹ Ф.Н.Шемякин. Некоторые проблемы современной психологии мышления и речи. «Мышление и речь». М., 1963, сәh.25.

$(a + b)^2 = a^2 + ab + b^2$ şəklində ifadə etmişdir. Müəllim şagirddən tələb edir ki, buraxdığı səhvi tapsın, şagird isə tapa bilmir. Bu zaman şagirddən iki ədəd cəminin kvadratına aid tərif soruşur: «İki ədəd cəminin kvadratı bərabərdir birinci ədədin kvadratı, plus birinci ilə ikinci ədədin hasilinin iki misli, plus ikinci ədədin kvadratı» deyərək eyni zamanda düsturu yenidən yazır. Beləliklə, buraxılan səhv şagirdin özü tərəfindən aşkara çıxarılmış olur. Dillə başqa fənlər arasındakı əlaqə özünü bir də onda büruzə verir ki, hər bir fənn müəllimi özünün nümunəvi nitqi ilə uşaqlara müsbət təsir göstərir. Krupskaya bu məsələ ilə əlaqədar olaraq yazırdı: «Paradoksları sevən Lev Tolstoy israr edirdi ki, ali riyaziyyatın əsaslarını hamının başa düşəcəyi şəkildə şərh edə bilməyən riyaziyyat professoru heç bir şeyə yaramaz. Bu müddəada xeyli həqiqət vardır»¹.

«... Fənn müəllimi yalnız həmin fənni öyrənməklə kifayətlənməməli, onu başqalarına aydın, kütləvi, konkret surətdə verməyi də öyrənməlidir»².

AZƏRBAYCAN DİLİ TƏLİMİNİN PRİNSİPLƏRİ

Prof. M.Ə.Muradxanov təlimin prinsiplərinə belə tərif verir: «Təlimin prinsipləri təlimin müvəffəqiyyətlə nəticələnməsini təmin etmək üçün irəli sürülən əsas tələblər deməkdir»³. Burada *tələb* sözü yerinə yetirilməsi, icra edilməsi zəruri olan bir şey (deyə ki, qayda) mənasında işlədilmişdir. «Bunlar ona görə əsas tələblər... adlanır ki, bunlara mütləq əməl etmək lazımdır»⁴.

Bəs bu tələblərin əsasını nə təşkil edir? «Sovet məktəbində təlimin prinsipləri kommunist tərbiyəsinin məqsədindən və təlim prosesinin mahiyyətindən doğur»⁵. «Bu prinsiplər hazırda sovet

¹ N.K.Krupskaya. Göstərilən əsəri, səh.292.

² Yenə orada, səh. 294.

³ M. Ə.Muradxanov. Pedagogika, Bakı, 1964, səh. 99.

⁴ Yenə orada.

⁵ Yenə orada.

məktəblərində təlim üçün zəruri olan qanunlar kimi müəyyənləşdirilmişdir»¹.

Dediklərimizdən aydın olur ki, burada *tələb*, *prinsip* və *qanun*, təxminən eyni mənada, sinonim sözlər kimi işlədilmişdir.

L.P.Fedorenko *prinsip* terminini bilavasitə şərh etməsə də, onun fikirlərindən aydın olur ki, müəllif həmin sözü qanuna nisbətən ikinci yerə qoyur². Prinsipin əsasını qanun təşkil edir. Məsələn, Lidiya Prikofyevna yazır ki, insan dili mənimsəyərkən fonetik, qrammatik və leksik mənalara yiyələnir. Bu, müəllifin müəyyənləşdirdiyi birinci qanundur. Həmin qanundan belə bir prinsip çıxarılır: «Deməli, dil təlimində vahidlərin (mənalara — «значений») diferensiasiya edilməsi metodik prinsip olmalıdır».

Təkcə bu fakt deyil, ümumiyyətlə Fedorenkonun ümumi müddəaları və ayrı-ayrı göstərişləri aydın şəkildə sübut edir ki, o, prinsip dedikdə nə isə dərk olunmuş qanundan irəli gələn bir şeyi, qanununa əsaslanmağı başa düşür.

Prof. N.S.Rojdestvenski isə bir məqaləsində *prinsip* sözünün əvəzinə qanunauyğunluq sözünü işlədir. *Qanun* sözünün əvəzinə isə *müddəa* (положение) sözünü işlətmişdir. *Положение* sözünün rus dilində 8 mənası vardır. Onlardan biri «elm tərəfindən sübut olunmuş, formalaşmış fikir» deməkdir³. Deməli, burada müəllif *положение* sözünü, bir növ, qanun sözünün sinonimi kimi işlətmişdir.

İstər «Pedaqogika» kitabından, istər Fedorenkodan, istərsə də prof. N.S.Rojdestvenskidən gətirdiyimiz iqtibasların hamısı müəyyən qədər bir-birinə uyğun gəlir, lakin aralarında incə fərqlər də yox deyildir. Bundan əlavə, həmin fikirlərin heç biri elmə zidd deyildir, həqiqətə uyğundur, amma hər halda dəqiqləşdirilməyə möhtacdır. Çünki *qanun*, *qanunauyğunluq*, *prinsip*, *tələb* kimi sözlər mənaca yaxın olsalar da, paralellik təşkil etmir və deməli, bir-birinin üzərinə düşmür. Qanun, yuxarıda izah etdiyimiz kimi, maddi aləmin mühüm, zəruri, nisbi sabitlik təşkil edən, təkrar olunan,

¹ Yenə orada, səh.100.

² Л.П.Федоренко. Принципы и методы обучения русскому языку. М., 1964.

³ С.И.Ожегов. Словарь русского языка. М., 1964, səh. 545.

müəyyən şərait daxilində həmişə hadisənin inkişaf istiqamətini müəyyənləşdirən daxili əlaqələrdir. O, obyektiv xarakter daşıyır və insandan asılı deyildir. Biz qanunu öyrənə, aşkara çıxara bilərik (elmi qanun). Öz işimizi onun tələbləri əsasında qura bilərik, amma qanunu məhv edə, dəyişdirə bilmərik.

Qanunauyğunluğa gəlincə, deməli ki, o, maddi aləmdə (istər təbiətdə, istərsə cəmiyyətdə) baş verən bütün hadisə və proseslərin, hər cür hərəkətlərin insanlardan asılı olmayaraq obyektiv qanunlar əsasında meydana çıxmasıdır. Deməli, qanun olmayan yerdə qanunauyğunluq da yoxdur. Deməli, qanunauyğun hərəkətlər insanın onları bilib-bilməməsindən, dərk edib-etməməsindən asılı olmayaraq baş verir və fəaliyyət göstərir.

Elə ki, insanlar qanun və onun törətdiyi prosesləri (yəni qanunauyğunluğu) dərk edir, aşkara çıxarır və öz əməli fəaliyyətlərində buna əsaslanırlar, onda həmin qanunlar prinsipə çevrilir. Başqa sözlə və daha dəqiq desək, qanunauyğunluq insanlardan asılı olmayaraq maddi aləmin özündə fəaliyyət göstərsə, prinsiplər insanların şüurlu hərəkətlərinin əsasını təşkil edir. Onlar (prinsiplər) qanun və qanunauyğunluğun dərk olunması ilə bağlıdır. Elə buna görə də F.Engels yazırdı ki, «Prinsiplər tədqiqatın çıxış nöqtəsi deyil, onun son nəticəsidir»¹. Bu o deməkdir ki, biz tədqiqat apararaq qanun və qanunauyğunluqları aşkar çıxarır, sözlə ifadə edir və öz əməli fəaliyyətimizi onların əsasında qururuq. Deməli, prinsip mahiyyət etibarı ilə insan əməyi ilə bağlıdır, insanın maddi aləmin qanunlarını dərk etməsi və fəaliyyət zamanı onlara əsaslanmasıdır. Bəs tələb nədir?

Əlbəttə, biz *tələb* sözünün adi mənası haqqında söhbət açmırıq. Təxminən, *prinsip* sözünün sinonimi olan *tələb* anlayışının məzmununu açmaq niyyətindəyik. Həmin mənada *tələb sözünün* mənası prinsip anlayışından doğur. Belə ki, obyektiv qanunları və onların əsasında baş verən prosesləri (qanunauyğun hərəkətləri) aşkara çıxaran və əməli fəaliyyətlərində bunlara əsaslanan insanlar bunun böyük əhəmiyyətini dərk edir və başqalarını da məhz bu cür

¹ F.Engels. Anti Dürinq. Bakı, 1953, səh.34.

hərəkət etməyə çağırırlar; onların qarşısında yerinə yetirilməsi zəruri olan şərtlər qoyurlar. Beləliklə də tələb meydana çıxır. Deməli, biz qanun (1) → qanunauyğunluq → qanun (2) → prinsip → tələb ardıcılığına gəlib çıxırıq.

Prinsiplər tədqiqatın son nəticəsidir, onları tədqiqatçılar – alimlər aşkara çıxarır və bunlara müvafiq olaraq insanların qarşısına müəyyən tələblər qoyurlar. Bu tələbləri yerinə yetirən şəxslər, sözün əsil mənasında, əmək adamları, çox vaxt həmin tələblərin haradan irəli gəldiyini bilmir (əlbəttə, bilsələr daha yaxşı olar), lakin bunları *icra* etməyin böyük faydası olduğunu əməli fəaliyyətlərində yəqin edirlər. Məhz buna görə də həmin tələbləri məmnuniyyətlə yerinə yetirirlər.

«Pedaqogika» kitabında «Bunlar ona görə əsas tələblər, prinsiplər adlanır ki, bunlara mütləq əməl etmək lazımdır» yazarkən, çox ehtimal ki, bunu nəzərdə tutmuşlar.

Bunları qeyd etdikdə iki mühüm məqsədimiz vardır. Birincisi odur ki, ümumiyyətlə elm aləmində, xüsusən dildə sözlərin işlədilməsində bəzən böyük bir hərc-mərclik müşahidə edilir. İstər *qanun*, *qanunauyğunluq*, *prinsip*, *tələb kimi*, istərsə *metod*, *priyom*, *üsul*, *vasitə*; *yol kimi* onlarla söz bir-biri ilə qarışdırılır. Ona görə də belə sözləri dəqiqləşdirmək, aydın, konkret mənada işlətmək lazımdır. Buna nail olmağın yeganə yolu isə hər hansı səs kompleksinin arxasında izlənən məfhumu dəqiq müəyyənləşdirmək, onun başqa məfhumlara olan münasibətini (yəni oxşar və fərqli əlamətləri) aşkara çıxarmaqdır. Əgər metod anlayışı ilə vasitə anlayışı arasındakı oxşar və fərqli cəhətlər tədqiqatçıya, müəllimə konkret şəkildə məlum olsa, onda nə alim, nə də müəllim *metod* sözü əvəzinə *vasitə* işlətməz və s.

İkinci məqsədimiz ondan ibarətdir ki, oxucular bizim yuxarıda sadaladığımız sözləri məhz hansı mənada işlətdiyimizi dərk edə bilsinlər; bizim qanun, qanunauyğunluq, prinsip, tələb və s. sözlər altında nəyi nəzərdə tutduğumuz onlar üçün qaranlıq qalmasın.

Azərbaycan dili tədrisi metodikasının özünəməxsus prinsiplərini şərh etmək üçün onun yuxarıda adını çəkdiyimiz qanunlarını

yada salmalıyıq. Demişdik ki, birinci qanun dillə təfəkkürü vəhdətdə inkişaf etdirmək qanunudur.

Dialektikanın nüvəsi hesab olunan, hərəkət və inkişafın mənbəyini müəyyənləşdirən qanun, yəni əksliklərin vəhdəti və mübarizəsi qanunu sübut etmişdir ki, obyektiv gerçəkliyin dialektik inkişafı predmet və hadisələrin özlərinə xas olan əksliklərin yaranması və mübarizəsi yolu ilə həll olunur. Təbiət, cəmiyyət və təfəkkürün inkişafında elə bir hadisə tapılmaz ki, onun daxilində bir-birinə əks tərəf olmasın.

Əksliklərin vəhdəti nədir? Bu o deməkdir ki, əksliyin bir tərəfi hökmən ikinci tərəfin də olmasını tələb edir. Bu tərəflərdən birinin varlığı digərinin isə olmaması mümkün deyildir. Bəs əksliklərin mübarizəsi nədir? Bu o deməkdir ki, vəhdət təşkil edən tərəflər arasında müəyyən əkslik, ziddiyyət olmalıdır.

Bu cəhətdən dillə təfəkkür eyni prosesin bir-biri ilə vəhdət təşkil edən iki tərəfi olub, öz aralarında müəyyən zidd münasibətdədirlər. Belə olmasa idi, nə təfəkkürün, nə də dilin inkişafından danışmağa dəyməzdi. Əksliyi təşkil edən tərəflərin vəhdəti ancaq müəyyən şəraitdə, yəni predmet və hadisələrin nisbi sükunətdə (müvazinətdə) olduğu müddətdə hökm sürür. Həmin tərəflər daim mübarizədə olduğundan nisbi sükunətin, müvazinət halının pozulmasına, bunun da nəticəsində köhnə əksliklərin yenisi ilə əvəz edilməsinə gətirib çıxarır. Deməli, sükunət nisbi, inkişaf isə mütləqdir. Faktlara keçək.

İnsan maddi gerçəkliyin müəyyən bir obyektini dərk edir, öyrənir və müvafiq sözlə ifadə edir, ona ad verir. Bu zaman söz məhz *dərk olunanı* ifadə edir. Həmin anda sözlə məfhum arasında nisbi sükunət, müvazinət olur. Lakin obyektin *yeni əlamətləri* dərk olunduqda sözün ifadə etdiyi *əvvəlki mənə* ilə *yeni dərk olunmuş* əlamət arasında mübarizə baş verir. Bunun nəticəsində sözün mənası genişlənir. Deməli, mənə inkişaf edir, forma (səs kompleksi, söz) isə geri qalır. Məhz bu əkslik (inkişaf və geri qalma) dilin inkişafının, zənginləşməsinin əsasını təşkil edir. Təfəkkürün ümumi məzmunu dilin strukturasının tarixi inkişafına bilavasitə təsir

göstərir. Bu təsir dil vahidlərinin təfəkkür vahidlərini düzgün ifadə etmək üçün fasiləsiz olaraq təkmilləşməsində özünü açıq-aydın büruzə verir. Elə buna görə də, demək olar ki, bütün dillərdə çoxmənalı sözlər *tədricən inkişaf edən təfəkkürün təsiri* ilə omonim sözlərə çevrilir. Məsələn, *yer* sözü müəyyən müddət planet adı kimi diferensiasiya olunmamış, bu mənə adı *yer* sözünün polisemiyalarından biri olmuşdur. Lakin astronomiya elminin inkişafı, planetlər haqqında açıq-aydın biliyin əldə edilməsi həmin polisemiyaya daxil olan mənələrdən birinin diferensiasiya edilərək *Yer* şəklində omonimləşməsinə gətirib çıxarmışdır. Başqa sözlə desək, təfəkkürdə *Yer* planetinin əlamətlərinin dəqiqləşdirilməsi onu daha düzgün ifadə edən sözün meydana çıxmasını tələb etmiş və planet adı olan *Yer* sözü adı yer sözündən ayrılmış, onun omoniminə çevrilmişdir.

Yer sözünün planet adı kimi formalaşması, öz növbəsində, mənənin başqaları tərəfindən aydın başa düşülməsini asanlaşdırmağa xidmət etmiş və edir. Belə ki, oxucu onun böyük hərflə yazılmasını görən kimi burada söhbətin məhz planetdən getdiyini anlayır. Beləliklə, forma da məzmunla laqeyd qalmır, əksinə, ona fəal təsir göstərir.

Şagird müxtəlif yollarla bilik əldə etdikdən sonra onu ifadə etməyə ehtiyac olduqda həmişə bu biliyə əsaslanıb forma seçir. Lakin özü fikir ifadə etməyib, başqalarını dinlədikdə, başqalarının yazdığını öyrənmək, dərk etmək məqsədi ilə oxuduqda formaya istinad edir.

✓ Bütün bunlar belə bir hökm irəli sürməyə imkan verir: dil təlimini semantik-grammatik prinsip üzərində qurmaq lazımdır.

Müəllim həmin prinsipi məharətlə yerinə yetirmək üçün aşağıdakı tələblərə əməl etməlidir:

1. Şagirdin lüğət ehtiyatını zənginləşdirmək üçün, birinci növbədə, məfhumları mənimsətmək lazımdır. Məsələn, belə fərz edək ki, müəllim şagirdə *təxəllüs* və *ləqəb* sözlərini öyrətmək istəyir. Bunun üçün *təxəllüs* və *ləqəb* anlayışlarının əsas əlamətlərini mənimsətmək zəruridir: *təxəllüs* odur ki, hər hansı bir sənətkar özü üçün, rəsmi adından əlavə, bir ad qəbul edir. Məsələn, Səməd Yusif

oğlu Vəkilov Vurğun təxəllüsünü qəbul etmişdir. *Ləqəb* odur ki, bu və ya digər bir şəxsin xarakterik əlamətinə görə ona başqaları əlavə ad versinlər. Məsələn, *Lağlağı Sadıq*, *Kələk Məhəmməd*, *Qaz Qara* və s. Burada Sadıq – lağlağı, Məhəmməd – kələkbaz olduğunu, Qara qaz işlərinə baxdığına görə camaat onlara müvafiq ləqəblər (Lağlağı, Kələk, Qaz) vermişdir.

Bu şəkildə aparılan iş şagirdin sözü daha yaxşı dərk etməsinə, uzun müddət yadda saxlamasına və nitqdə düzgün işlətməsinə mühüm təsir göstərir. Belə olduqda O, «Vurğun – Səməd Vəkilovun ləqəbidir» cümləsini işlətmir və deməli, səhvə yol vermir.

✓ 2. Hər bir nitq hissəsinin qrammatik əlamətlərini onun (sözün) semantikasi əsasında başa salmaq lazımdır. Məsələn, ismin qrammatik əlamətlərinin (hallanması, mənsubiyyət şəkilçisi qəbul etməsi və s.) əsasını onun semantikasi, yəni əşyanın adını bildirilməsi təşkil edir. Məhz buna görə də başqa nitq hissələri (deyək ki, sifət, say) ancaq o vaxt həmin əlamətləri (hallanma və mənsubiyyətə görə dəyişmə) qəbul edə bilir ki, isim yerində işlənmiş olsun. Ya da əksinə, isim o vaxt həmin əlamətləri qəbul edə bilmir ki, öz yerində deyil, başqa bir funksiyada işlədilmiş olsun. Müqayisə edək: *üç metr ağ parça aldım. Üç metr ağdan bir don tikmək olar. Ağacı mənə ver. Ağac qapı dəmir qapıdan möhkəm ola bilməz.*

Ağ parça birləşməsində *ağ* sözü dəyişmir (*ağ parça*, *ağ parçanın* və s.) çünki o öz funksiyasında (sifət kimi) işlədilmişdir. Halbuki ikinci cümlədə *ağ* sözü ismin çıxışlıq halındadır, çünki, o, isim yerində işlədilmişdir. Eyni sözləri sonrakı cümlələrdə olan *ağac* sözü haqqında da deyə bilərik.

Yeri gəlmişkən qeyd edək ki, qrammatik əlamət dedikdə biz sözdüzəldici şəkilçiləri nəzərdə tuturuq. Bunlar qrammatik şəkilçilər yox, leksik şəkilçilərdir. Ona görə də bu məsələni qarışdırmaq olmaz.

✓ 3. Şagirdin bədii əsəri ifadəli oxumasına nail olmaq üçün əvvəlcə ona həmin əsərin məzmununu, ideyasını, sənətkarlıq xüsusiyyətlərini mənimsətmək lazımdır.

Burada iki incə məsələni yadda saxlamalıyıq. Əsəri öyrənmək üçün oxuyuruqsa, bu, məntiqi oxu olacaqdır. Öyrəndiyimizi emosional şəkildə ifadə etmək istəyiriksə (əsəri bu məqsədlə oxuyuruqsa), onda həmin oxu ifadəli oxu adlanmalıdır.

4. Şagirdin rəbitəli nitqini inkişaf etdirmək üçün əvvəlcə ona nail olmaq lazımdır ki, uşaq nitqin predmetini (haqqında danışdığı və ya yazdığı şeyi) yaxşı öyrənsin; həm onun hissələri arasındakı əlaqələri, həm də predmetin bütövlükdə digər predmetlərə olan əlaqə və münasibətlərini öz bilik, eləcə də yaş səviyyəsinə görə dəqiq mənimsəsin.

5. Yuxarıdakı dörd maddədə saydığımız məsələlər şagirdin produktiv nitq prosesinə aiddir. Reseptiv nitqdə bunlar, bir növ, əksinə çevrilir. Yəni şagird qrammatik əlamətlərin köməyi ilə nitq hissələrini müəyyənləşdirir; müəllifin işlətdiyi forma əsasında əsərin məzmun və ideyasını mənimsəyir və s. Ona görə də burada produktiv nitqlə reseptiv nitq arasındakı vəhdət və mübarizə öz əksini tapır. Birinci prinsip və ondan irəli gələn tələblər, təxminən, bunlardan ibarətdir.

Əvvəlki fəsildə qanunlardan bəhs edərkən göstərmişdik ki, dilin mənimsənilməsinin ikinci obyektiv qanunu nitqlə dil arasındakı qarşılıqlı münasibətdən, vəhdətdən ibarətdir. Belə ki, həmişə nitq dilin əsasını təşkil edir, dilin bütün normaları nitqdən alınır və bunlar da öz növbəsində nəzəriyyənin praktikaya olan nisbəti kimi nitqin düzgünlüyünü istiqamətləndirir. Bu hökmü bir qədər dəqiqləşdirmək və aydın şəkildə şərh etmək üçün müəyyən misallara müraciət edək.

Deyək ki, bir dilçi alim Azərbaycan dilində tabeli mürəkkəb cümlələrə aid tədqiqat aparır. O, həmin cümlələri, onların spesifik xüsusiyyətlərini, növlərini, başqa strukturalı cümlələrə olan münasibətlərini və s. məsələləri araşdırmaq üçün nəyə müraciət edir? M.İbrahimov, S.Rəhimov, M.Hüseyn kimi yazıçıların əsərlərinin dilini, dövrü mətbuatın dilini və s. tədqiqat obyektini kimi götürür, müşahidə aparır, orada olan bir çox tabeli mürəkkəb cümlələri köçürür, qruplaşdırır, ümumiləşdirir və müəyyən elmi nəticələr əldə edir...

Bəs M.İbrahimovun «Gələcək gün», «Böyük dayaq», S.Rəhimovun «Şamo», M.Hüseynin «Səhər» və s. əsərləri nədir? Bunlar dildir, ya nitq? Bir halda ki, biz nitqin iki formasından danışır, onun şifahi və yazılı qollarından bəhs edirik, onda gərək həmin əsərləri yazılı nitq hesab edək. Belə bir həqiqət isə bizə imkan verir ki, dilin qanunlarının nitqdən çıxarılması haqqında verilən hökmlə razılaşaq. Deməli, bu mənada nitq dilin əsasını təşkil edir, hətta müəyyən mənada ondan əvvəl gəlir.

Uşaq dili necə mənimsəyir? O, dil açmağa başladığı gündən yaşlıların işlətdikləri dil vahidlərini eşidir, bu vahidlər uşaqda müəyyən ustanovka yaradır. Həmin ustanovka isə uşağın dildən istifadə etməsinin əsasını təşkil edir. Ona görə də uşaq məktəbə gələrkən artıq ana dilində danışa bilir, öz fikirlərini şifahi şəkildə ifadə edir. Deməli, müəllim ədəbi dilin normalarını öyrədərkən həmişə uşağın nitq praktikasına əsaslanmalıdır. Belə ki, müəyyən nəzəri qaydanı başa salmaq üçün müvafiq faktı şagirdin nitqindən götürməlidir.

Etiraz etmək olar ki, uşağın nitqində bütün qaydalara aid praktik material olmur və ya səhv olur. Bu, tamamilə doğrudur. Həmin çətinliyi aradan qaldırmaq üçün metodist alimlərlə müəllimlər birlikdə hər bir yaşda uşağın nitqini öyrənməli, hansı məsələlərin orada olmadığını müəyyənləşdirməlidirlər. Bu zəmin üzərində lazım olan vahidləri praktik yolla şagirdin nitqinə daxil etmək və ancaq bundan sonra müvafiq nəzəriyyəni ona başa salmaq lazımdır. «Müasir uşağın, məktəblinin dilini öyrənmək lazımdır. Bu çox vacib məsələdir. Bu dildən çıxış etmək və uşağı tədricən müasir ədəbi dilə yiyələnmək bacarığına aparıb çıxarmaq lazımdır»¹.

Beləliklə, ikinci metodik prinsip meydana çıxır: təlimdə dilin nəzəri məsələlərini şagirdin nitq praktikası zəminində şərh etməli.

/// Bu prinsipin irəli sürdüyü metodik tələblər aşağıdakılardan ibarətdir:

1. Şagirdə ətraf mühitin (ailə, yoldaşları və s.) təsiri ilə əmələ gəlmiş dialekt ustanovkasının oyanmasının qarşısını tədricən

¹ N.K.Krupskaya. Göstərilən əsəri, səh.284.

almaq; bu məqsədlə də məktəbdə bütün kollektivin ədəbi dildə danışmasına nail olmaq. Beləliklə, bir tərəfdən dialekt ustanovkası arxaikləşəcək, ədəbi dil ustanovkası isə yaranıb möhkəmlənəcəkdir. Digər tərəfdən, şagirdin nitqində olmayan yeni vahidlər, ədəbi dil normaları tədrisən onun nitqinə daxil olacaq və gələcəkdə nəzəri materialın asan mənimsənilməsi üçün şərait yaradacaqdır.

2. Şagirdlərin müəlliməsinə geniş meydan vermək, onları bu işə cəlb etmək.

Müəllimə bir tərəfdən şagirdin nitqini praktik şəkildə müəyyən vahidlərlə zənginləşdirəcək, digər tərəfdən isə dialektizmlərin tədrisən aradan qaldırılmasına kömək edəcəkdir.

N.K.Krupskaya yazır: Yadda saxlamaq lazımdır ki, savadlılıq heç də grammatik qaydaları bilməkdən asılı deyildir. Elə adamlar var ki, düzgün yazırlar və grammatikanı bilmirlər. Elə uşaqlar da vardır ki, onlar bütün grammatik qaydaları... bilirlər və olduqca savadsız yazırlar. Nitqi öyrənmək prosesində düzgün yazmağı öyrənirlər. «Əvvəlcə canlı, düzgün nitqə qulaq asmaq, çoxlu oxumaq, öz-özünə danışmaq, yazılı nitqi oxumaq, müstəqil yazmağı öyrənmək lazımdır. Savadlılıq belə yaranır... «Dil üzərində müşahidə» aparmaq vacibdir. Buna yarımtdəqiqat tipli dil çalışmaları deyilir.

Bax, bu metodikadır, elmlərin əsasını öyrənmək lazımdır kimi boş danışmaq deyildir»¹... kitabxanadan, lüğətdən, məlumat kitabçalarından istifadə etməyi öyrətmək lazımdır².

3. Məktəbdə texniki vasitələrdən yerli-yerində istifadə etmək, söz ustaları, aktyorlar və başqa sənətkarlarla şagirdlərin görüşlərini təşkil etmək.

4. Öyrədilən hər bir nəzəri qaydanın praktik tətbiqinə xüsusi diqqət yetirmək. Bunun əhəmiyyəti ondan ibarətdir ki, şagirdin köhnə dil ustanovkası ilə (dialekt ustanovkası ilə) yeni öyrəndiyi nəzəri məlumatın yaratdığı ustanovka arasında mübarizə baş verəcək, sonra yaranan ustanovka əvvəlkinə sıxışdırıb, arxa plana keçirəcəkdir.

¹ N.K.Krupskaya. Göstərilən əsəri, səh.285.

² Yenə orada, səh.286.

İkinci prinsip və ondan irəli gələn tələblər, təxminən, bunlardan ibarətdir.

Qeyd etmişdik ki, üçüncü qanun dil anlayışına daxil olan komponentlərin qarşılıqlı əlaqəsi, dialektik vəhdəti qanunudur. Biz burada təkcə dilin bölmələri (fonetika, leksika, qrammatika, üslubiyyat və s.) arasındakı vəhdəti deyil, hətta fənlər arasında əlaqəni də nəzərdə tuturuq.

Məlumdur ki, uşaq dili mənimsəyərkən komponentləri ayrılıqda öyrənmir, onun komponentlər haqqında təsəvvürü də olmur. Hər bir şəxs dilin səs sistemini, leksikasını, qrammatikasını praktik yolla vəhdət şəklində mənimsəyir. Elə bir adam yoxdur ki, əvvəl səsləri, sonra sözləri, daha sonra şəkilçiləri və s. öyrənsin. Deməli, dilin praktik şəkildə mənimsənilməsi kompleks halında olur. Amma məktəbdə dilin nəzəri məsələləri diferensiasiya olunmuş şəkildə təlim edilir. Müəllim əvvəl səslər, sonra nitq hissələri, nəhayət sintaksis haqqında məlumat verir və s.

Şagird öyrəndiyi nəzəri qaydaları yenidən nitq prosesində kompleks şəkildə işlədir; öyrənmə və möhkəmləndirmə prosesi diferensiasiya olunmuş şəkildə gedir, onlardan istifadə prosesi isə kompleks halında olur. Ona görə də hər bir nəzəri qayda, nəzəri məlumat başqaları ilə əlaqələndirilməli, tədricən kompleks şəklinə salınmalı, integrasiya edilməlidir.

Eyni sözləri nitqin növləri, forma və mərhələləri haqqında da demək olar. Nitqin özülü şüurda qoyulur. Yəni adam əvvəlcə gerçəkliyi dərk edir, daxilən düşünür, götür-qoy edir, sonra fikrini xarici nitqlə ifadə edir. Beləliklə, aydın olur ki, daxili nitq nitqin ilk mərhələsidir, Bunun ardınca şifahi nitq mərhələsi, ondan sonra isə yazılı nitq gəlir. Bu üç mərhələ birlikdə produktiv növü təşkil edir. Produktiv nitq danışan (yazan) tərəfin nitqidir. Dinləyən (oxuyan) tərəfin nitqi isə reseptiv növ hesab olunur. Həmin tərəf eşitmə (görmə) orqanlarının köməyi ilə birinci tərəfin fikrini başa düşür və burada mərhələlər tərsinə cərəyan edir.

Bütün bunlar üçüncü metodik prinsipi irəli sürür: dilin bütün komponentlərini, nitqin növ və formalarını qarşılıqlı əlaqədə

götürməli, fənlərarası əlaqəyə xüsusi diqqət yetirməli, başqa sözlə, təlimdə dilin vahid strukturası mühafizə olunmalıdır. Bu prinsip aşağıdakı tələbləri qarşıya qoyur:

1. Hər bir əvvəlki mövzu sonrakı üçün zəmin yaratmalıdır. Məsələn, fonetikadan ilk dərs ikinci dərs üçün, ikinci dərs üçüncü dərs üçün zəmin yaratmalıdır...

2. Hər bir sonra gələn dərs əvvəlkinin davamı olmalı, onu tamamlamalı və möhkəmləndirməlidir.

Müəllim nəzərdə saxlamalıdır ki, bütün dil kursu bir zənciri, hər dərs isə onun bir halqasını xatırladır. Ona görə də beş dərstdən sonra beş halqa, 10 dərstdən sonra on halqa və s. birləşib zəncirin bir hissəsini əmələ gətirdiyi kimi, deyək ki, 540 dərs də birləşib bütöv zənciri əmələ gətirir. Bütöv zəncir isə kompleks halında dil deməkdir.

3. Təkcə bir bölmənin elementləri (deyək ki, «Fonetika» bəhsinin elementləri) deyil, dilin bütün bölmələri əlaqəli şəkildə tədris olunmalıdır. həm də təkcə dilin yox, nitqin də komponentləri, növləri, formaları, mərhələləri) dialektik vəhdət şəklində götürülməlidir. Bir sözlə, Azərbaycan dili dərsi Azərbaycan dili dərsi olmalı, təkcə qrammatika, təkcə leksika, təkcə üslubiyyat dərsi olmamalıdır. Ona görə də qrammatikanı şişirtmək, dil təliminin əsasını qoymaq yeganə məsələ hesab etmək səhv hesab edilməlidir.

Şagirdin təfəkkürü və nitqi təkcə bir və ya bir neçə fənlə bağlı olaraq inkişaf etdirilmir. Bu işdə bütün təlim fənlərinin qarşılıqlı əlaqəsinin mühüm rolu vardır. Nitq inkişafı şagirdin şəxsiyyətinin inkişafı, onun dünyagörüşünün formalaşması, subyektin hər bir an üçün yenidən qurulması ilə bağlıdır, bunlardan asılıdır. Əgər obrazlı şəkildə desək, nitq inkişafı Azərbaycanın ən böyük çayı olan Kürdürsə, ayrı-ayrı fənlər həmin böyük çayı əmələ gətirən qollardır: Zəyəmçay, Şamxorçay, Tovuzçay və sairədir. Bu qollar olmasaydı, Kür də olmazdı. Ona görə də ayrı-ayrı qıcıqlandırıcılar, fənlər olmadan şagirdin bir subyekt kimi, bir şəxsiyyət kimi formalaşması da olmazdı. Deməli, təfəkkür inkişafı, nitq inkişafı da olmazdı.

Bir halda ki, nitq inkişafı təfəkkürün inkişafı ilə bağlıdır, təfəkkür isə bütün təlim fənləri ilə əlaqədə inkişaf etdirilir, deməli, burada birtərəfli mövqe tutmaq olmaz. Bunu marksizm-leninizm fəlsəfəsinin idrak qanunu, təbiət və cəmiyyətdə olan bütün cisim və hadisələrin bir-biri ilə əlaqədə olduğunu qəbul edən dialektik materializm tələb edir. Deməli, şagirdlərin nitq inkişafı ilə bütün pedaqoji kollektiv məşğul olmalıdır. Bu məqsədlə də:

1. Fənn müəllimləri daim bir-biri ilə əlaqə saxlamalı, nitq inkişafı üzrə aparılan bütün işləri sistem şəklinə salmalıdırlar.

2. Hər bir müəllim öz fənninin spesifik xüsusiyyətlərindən çıxış edərək, başqa müəllimlərin görə bilməyəcəyi işlərə xüsusi diqqət yetirməlidir.

3. Bütün dərslərdə şagirdlərin nitqinə vahid tələblə yanaşılmalıdır,

4. Dil müəllimi təmrin materiallarını təkcə bədii əsərlərdən deyil, bütün elm sahələrindən götürməlidir.

5. Şagirdlərdə elmi üslub vərdisləri də yaradılmalıdır.

6. Nitq inkişafı üzrə aparılan bütün işlərə vahid rəhbər (məsləhətçi) təyin olunmalıdır. Bu şəxs, bir növ, koordinasiya işləri ilə məşğul olmalı, yeri gəldikcə bütün müəllimlərin dərslərində iştirak etməlidir və s.

Dediklərimizdən bir daha aydın olur ki, hər bir metodik prinsipin əsasını müəyyən bir qanun təşkil edir: dillə təfəkkürün vəhdətdə inkişaf etdirilməsi qanunu semantik-qrammatik prinsipi irəli atır; nitqlə dilin vəhdəti qanunu nəzəri məsələləri öyrədərkən uşağın nitq praktikasına əsaslanmaq (nitqdən dilə doğru) prinsipini irəli sürür; dilin bütün komponentlərinin vəhdəti (dil struktura vahidliyi qanunu) analitik-sintetik (burada analitik-sintetik sözünü daha geniş mənada işlədirik. Belə ki, dilin normaları nəzəri cəhətdən diferensiasiya olunmuş şəkildə öyrədilirsə, praktik nitqə yiyələnmək kompleks halında olur) prinsipin əsasını təşkil edir.

Qarşıya təbii sual çıxır: Azərbaycan dili təlimi prosesinin yuxarıda şərh etdiyimiz prinsipləri ilə didaktikanın mövcud prinsipləri arasındakı əlaqə və münasibətlər nədən ibarətdir?

Azərbaycan dili metodikasının prinsipləri, necə deyərlər, xüsusi hakimiyyət təşkil edir, ya didaktikanın məlum prinsiplərinin konkret şəraitə (yəni dil təlimi prosesinə) tətbiqidir?

Azərbaycan dili təlimi prosesinin yuxarıda şərh etdiyimiz prinsipləri ilə ümumi didaktik prinsiplər arasında möhkəm daxili əlaqə vardır; həm də bu, birtərəfli olmayıb, qarşılıqlı əlaqədir. Dərindən diqqət yetirdikdə aydın olur ki, dil təliminin prinsipləri, müəyyən mənada didaktikanın prinsiplərinin dil dərslərində konkret təzahür formalarıdır. Bununla belə, dil metodikasının prinsipləri spesifik əlamətlərə də malikdir. Bundan əlavə, həmin prinsiplər didaktik prinsiplərin daha da zənginləşməsinə, dəqiqləşməsinə təkan verir.

Pedaqogikanın əsas prinsiplərindən biri təlim – tərbiyənin həyatla (yəni əməklə, kommunizm quruculuğu ilə) əlaqələndirilməsi prinsipidir. Dil təlimində bu prinsipin konkret şəkildə realizə edilməsi onun (dilin) prinsiplərinin təkcə biri ilə deyil, hər üçünün vəhdəti ilə mümkündür. Belə ki, semantik-qrammatik prinsip şagirdin təfəkkürünü, müstəqil düşünmək, mühakimə yürütmək, fikrini sübut edərkən faktlar gətirmək vərdişlərini inkişaf etdirir, onlarda kommunist dünyagörüşünün formalaşmasına çox mühüm müsbət təsir göstərir. Dil dərslərinin həyatla əlaqəsi, hər şeydən əvvəl, uşaqların təfəkkürünü və nitqini inkişaf etdirməkdə öz əksini tapır. Bu məqsədə nail olmaqdan ötrü semantik-qrammatik, nitqlə dilin qarşılıqlı əlaqəsi, dilin vahid strukturasının gözlənilməsi prinsipləri müəllimin qarşısında çox geniş imkanlar açır. Belə ki, şagird bilavasitə müəllimin rəhbərliyi, yaxından köməyi ilə maddi varlığı, dil faktlarını müşahidə edir, material toplayır, qruplaşdırır, oxşar və fərqli cəhətləri üzə çıxarır, ümumiləşdirmələr aparır və nəticədə müəyyən bilik əldə edir. həmin prosesdə cisim və hadisələrin ünsürləri və özləri arasındakı əlaqələri də dərk edən şagird lazım olduqda onları dil vasitəsi ilə ifadə edir, başqalarına çatdırır. Bu qayda ilə bir tərəfdən semantik-qrammatik, digər tərəfdən isə vahid strukturanın gözlənilməsi prinsipləri şagirdin əqli fəaliyyətinin əsasının təşkil edir. Bu isə təfəkkürün, nitqin inkişafı

ilə nəticələnir. Deməli, dil dərsi həyatla sıx surətdə əlaqələndirilmiş olur; şagird gələcək müstəqil fəaliyyətə hazırlanır, onda dünyagörüşü formalaşmağa başlayır.

Əgər müəllim üzərində müşahidə təşkil etmək üçün seçdiyi dil materialının məzmunlu, tərbiyəvi cəhətdən xarakterik olmasına da diqqət yetirərsə, bu daha yaxşı olar, şagirdlərin tərbiyəsinə müsbət təsir göstərə bilər.

Ədəbi dilin normalarını şagirdin nitq praktikası zəminində mənimsətmək prinsipinə əməl edən müəllim məcbur olacaqdır ki, nitqi lazımi faktlarla, kateqoriyalarla zənginləşdirsin. Bu zənginləşdirmə nitqi praktik şəkildə inkişaf etdirir: uşaqlar müəyyən atalar sözlərini, məsəlləri, hikmətli ifadələri əzbərləyirlər. Beləliklə, şagird həyata hazırlanır; onun nitqi zənginləşir və təkmilləşir ki, bu da gələcəkdə uşağın yaxşı danışa və yaza bilməsi üçün zəmin yaradır.

Pedaqogikanın prinsiplərindən biri də təlimlə tərbiyənin dialektik vəhdətindən ibarətdir. Bu o deməkdir ki, təlim tərbiyələndirdiyi kimi, tərbiyə də öz növbəsində öyrətməli, təlim etməlidir. Bu prosesi birtərəfli götürmək səhvdir. Ona görə də dil dərslərində uşaqların kommunist tərbiyəsinə, estetik hisslərinin inkişafına, vətənpərvər ruhda böyümələrinə, xalqlar dostluğuna və s. xüsusi diqqət yetirilməlidir. Azərbaycan dili təliminin üç prinsipi bu məqsəd üçün də geniş imkanlar açır. Məsələn, şagird semantik-qrammatik prinsipin tələblərinə əsasən, obyektiv varlığı öyrənir, bu varlığa fəal münasibət bəsləyir. Dərk olunan obyekt onda müəyyən emosiyalar, daxili hisslər əmələ gətirir. Həmin hisslər uşağın qəlbinə doldurur, o, pisə nifrət edir, yaxşıya isə meyl göstərir. Həmin hisslər nitqdə ifadə edilir. Deməli, nitqin emosionallığı məhz dərk olunan obyektə, şagirdin ona olan fəal münasibətindən irəli gəlir.

Əgər uşaq yaxşı tərbiyə olunmuşsa, pis, nalayiq sözlər işlətməkdən çəkinəcək, müəllimin tapşırıqlarını məsuliyyətlə yerinə yetirəcək və s. Beləliklə də tərbiyə təlimə müsbət təsir göstərəcəkdir.

Əyaniliklə ümumiləşdirmənin vəhdəti prinsipi özünün konkret ifadəsini dil təliminin semantik-qrammatik prinsipində daha

qabarıq şəkildə tapır. Semantik-qrammatik prinsip tələb edir ki, uşaq müəyyən dil faktlarını müşahidə etsin (əyanilik), faktları öyrənib qruplaşdırsın, onların arasındakı əlaqə və münasibətləri, oxşar və fərqli cəhətləri üzə çıxarsın, beləliklə də müəyyən nəticəyə gəlsin.

Semantik-qrammatik prinsip şüurluluq və fəallığın da təmin olunması üçün böyük əhəmiyyətə malikdir.

Müvafiqlik-fərdilik prinsipi öz əksini dil təlimində ədəbi dilin normalarını şagirdlərin nitq praktikası zəminində mənimsətmək prinsipində daha qabarıq şəkildə tapır. Bir halda ki, müəllim şagirdin praktik cəhətdən bilmədiyi şeyi nəzəri şəkildə ona öyrətmir, deməli, onda müvafiqlik-fərdilik prinsipinə çox ciddi surətdə əməl etmiş olur.

Didaktikanın sisteməlik və ardıcılıq prinsipi ilə dilin vahid strukturasının gözlənilməsi prinsipi arasında çox yaxınlıq vardır. Belə ki, hər bir elmin öz sistemi, strukturası vardır ki, bu, təlimdə mühafizə olunmalıdır. Burada aşağıdakılar əsas götürülməlidir:

1. Elmin hər bölməsinin ünsürləri arasındakı əlaqə və münasibətlər (məsələn, fonetika, morfologiya, sintaksis, üslubiyyat, nitq inkişafı və s. bölmələrin hər birinin ünsürləri arasındakı əlaqələr) əsas götürülməlidir.

2. Elmin bölmələri arasındakı əlaqələr (deyə ki, morfologiya ilə sintaksis, qrammatika ilə orfoqrafiya arasındakı əlaqələr) əsas götürülməlidir.

3. Aspektlərarası əlaqələr (məsələn, nitqi həm linqvistik, həm də psixoloji aspektdə öyrənir, tədqiq edirik; dili həm linqvistik, həm də fəlsəfi aspektdə tədqiq edirik və s. Bu aspektlər arasındakı əlaqələr daim diqqət mərkəzində olmalıdır) əsas götürülməlidir.

4. Nitqlə dil arasındakı əlaqə əsas götürülməlidir.

5. Fənlərarası əlaqə əsas götürülməlidir.

Bütün bu əlaqələr nəticə etibarı ilə şagirdin təfəkkürünü və nitqini inkişaf etdirməyə, onun dünyagörüşünün formalaşmasına, bir şəxsiyyət kimi hərtərəfli inkişaf etməsinə yönəldilməlidir.

Təkcə pedaqoji prinsiplərlə Azərbaycan dili təliminin prinsipləri deyil, bu sonuncuların özləri də vəhdət halında tətbiq olunmalıdır. Məsələn, əgər biz semantik-qrammatik prinsipin tələblərini yerinə yetirərkən dilin vahid strukturasını gözləməsək, heç bir nəticə əldə edə bilmərik. Eləcə də dilin vahid strukturasını mühafizə etməklə kifayətlənib, şagirdlərin nitqini lazımi faktlarla zənginləşdirməsək, işə birtərəfli yanaşmış olarıq və s.

AZƏRBAYCAN DİLİ TƏLİMİNİN METOD VƏ PRİYOMLARI

Metod nədir? Metod yunanca (metohdos) şərh, izah üsulu deməkdir. Bu, həmin sözün etimoloji mənasıdır. Terminoloji mənada metod təbiət və cəmiyyət hadisələrinə yanaşma üsulu, məqsədə nail olma yolu deməkdir. Bir qədər də dəqiq desək, metod tədqiq olunan obyektin şüurda adekvat şəkildə əks etdirilməsi, onun mahiyyətinin aşkara çıxarılması, qanunlarının dərk olunması üçün tətbiq edilən priyomların məcmusudur. Elə buna görə də tədqiqat metodunda tədqiq olunan obyektin məzmunu, daxili təbiəti ifadə olunur. Təsadüfi deyildir ki, A.İ.Gertsen metodu həqiqətin embriologiyası (embriologiya biologiyanın embrionların inkişafını öyrənən bölməsidir; embrionlar isə insan və heyvanların inkişafının ilk mərhələsində meydana çıxan rüşeymlərdir) adlandırır¹.

Deməli, metod tədqiqatçının zövqü əsasında müəyyənləşdirilmir, uydurma bir şey deyildir. O, obyektiv mənə kəsb edir; onun obyektiv əsası maddi aləmin tədqiq olunan hissəsi, parçası, sahəsi ilə müəyyənləşdirilir. Başqa sözlə desək, metod tədqiqat obyektinə tabedir və həmin obyektə müəyyənləşdirilir. Bunu sübut etmək üçün təkcə onu qeyd etmək lazımdır ki, riyaziyyatın öz tədqiqat metodları var, deyək ki, dilçiliyin də öz tədqiqat metodları, dilçilik başqa metodlardan (məsələn, riyazi metodlardan) istifadə etməli

¹ Бах: А.И.Герцен. Письма об изучении природы. М., 1944, сәh.11.

olduqda həmin metodlar dilçiliyin. deyil, yenə də riyaziyyatın metodları olaraq qalır və riyazi metodların dilçiliyə tətbiqi kimi izah olunur.

Elmin bütün metodları üç mühüm qrupa bölünür; ümumi, xüsusi və spesifik metodlar.

Birinciye dialektik metod, ikinciye induktiv və deduktiv metodlar, üçüncüye isə ancaq bir elm sahəsində tətbiq edilən metodlar daxildir.

Dialektik metodla tədqiqat aparan alim hadisələrə iki (tarixi və məntiqi) aspektdə yanaşa bilər. Bu, o deməkdir ki, hər bir hadisənin inkişafını tarixən izləmək lazımdır. Lakin bəzən həyatda elə sıçrayışlar olur ki, hadisənin tarixi inkişafı «qırılır» və onu ardıcıl şəkildə izləmək çətinləşir. Belə hallarda məntiqi aspekt köməyə gəlir. Biz hadisələrin sıçrayışa qədər olan axının məntiqi cəhətdən təhlil edir və iki sıçrayış dövrü arasında əlaqə yarada bilirik. Burada hadisələrin müqayisəsi mühüm əhəmiyyət kəsb edir.

İnduktiv metodla biz ayrı-ayrı fənlərin xarakterik xüsusiyyətlərini öyrənmək əsasında müəyyən sinfin, qrupun ümumi əlamətlərini aşkara çıxarıyıq. Deduktiv metod isə öyrənilmiş ümumi əlamətlərə əsaslanaraq elm üçün məlum olmayan yeni, fərdi əlamətlərin öyrənilməsinə kömək edir.

Beləliklə, induksiya və deduksiyanın vəhdəti nəticəsində empirik faktlar məntiqi cəhətdən ümumiləşdirilir və həmin ümumiləşdirmələrdən məntiqi nəticələr çıxarılır.

Üçüncü metoda misal olaraq dil metodikası elminin tədqiqat üsullarını (müşahidə, ümumiləşdirmə və eksperiment) göstərə bilərik.

Bəs təlimin metodları nə deməkdir? «Müəllimin şagirdləri bilik, bacarıq və vərdişlərlə silahlandırması və şagirdlərin bunlara yiyələnməsi yolları və vasitələrinə təlimin üsulları və ya metodları deyilir»¹. Bu tərifin nə dərəcədə düzgün olduğu üzərində dayanmadan bir şeyi qeyd edək ki, burada yol, vasitə, üsul, metod sözləri eyni mənada işlədilmişdir,

¹ Bax: Pedaqogika, Bakı, 1964, səh. 154.

Biz indicə, ümumiyyətlə, metoddan bəhs edərkən göstərdik ki, o, tədqiq olunan obyektin şüurda adekvat şəkildə əks etdirilməsi, onun (obyektin) mahiyyətinin aşkara çıxarılması və qanunlarının dərk olunması üçün tətbiq olunan priyomların məcmuyudur. Təlim metodları da, təxminən, buna bənzəyir. Belə ki, təlim metodları dərslə keçilən materialın şagirdlərin şüurunda adekvat şəkildə əks etdirilməsi, fənnin mahiyyətinin başa salınması və qanunlarının dərk olunması üçün müəllimin tətbiq etdiyi priyomların məcmuyunu, biz deyərdik ki, vəhdətdir.

Təlim metodları, priyomlar, vasitə, iş növü, yol və s. anlayışlar, ümumiyyətlə, sovet didaktikasında, xüsusən Azərbaycan dili metodikası elmində dəqiq şəkildə müəyyənləşdirilməmiş, onların spesifik cəhətləri aşkara çıxarılmamışdır. Elə buna görə də həmin terminlər çox tez-tez qarışdırılır, bir-birinin sinonimi kimi işlədilir. Bunu nəzərə alaraq düşünməli və müəyyən nəticəyə gəlməliyik.

Belə bir müqayisə aparaq. *Azərbaycan* sözündə cəmi 10 səs vardır. Bunlardan səkkizi (*a, z, ə, r, b, y, c, n*) müxtəlif səsdür, ikisi isə (iki *a* səsi) eyni səsin təkrarıdır. Deməli, 10 səsin və ya 8 müxtəlif məxrəcli səsin birləşməsi *Azərbaycan* sözünü əmələ gətirmişdir, Lakin həmin səslərin başqa cür birləşməsindən bir çox yeni sözlər düzəltmək mümkündür (belə halda 10 səsin hamısının birləşməsi əsas götürülmür). Məsələn, *az, Azər, azar, nəzər, bazar* və s.

Deməli, eyni səslərin müxtəlif şəkildə birləşməsi (bəzən onlardan ancaq bir qisminin iştirakı nəticəsində) yolu ilə bir çox müxtəlif mənalı sözlər düzəldilir. Əgər həmin sözləri metodlara bənzətsək, onları əmələ gətirən səsləri priyomlar hesab edə bilərik. Başqa sözlə, priyomların öz aralarında müxtəlif şəkildə birləşməsi müxtəlif metodları əmələ gətirir. Nadir hallarda bir səsdən söz düzəltmək mümkün olduğu kimi, bir priyomdan da metod əmələ gələ bilər. Məsələn, «Энциклопедический словарь» da metod sözü belə şərh olunur: «Metod-priyom və priyomlar məcmusu». B.M.Kedrov priyom və metodu sinonim kimi işlətmişdir¹.

¹ Б.М.Кедров. Предмет и взаимосвязь наук. М., 1967, səh. 42.

Metodik əsərlərdə çox vaxt iş növü ilə metod eyniləşdirilir. Məsələn, prof. A.V.Tekuçev qrammatik təhlili gah metod, gah da iş növü adlandırmışdır¹. Bəzən də qrammatik təhlil gah metod, gah da vasitə kimi şərh edilir².

L.P.Fedorenko da qrammatik təhlili gah vasitə, gah priyom, gah da metod adlandırmışdır³. Belə faktlar istənilən qədərdir. Ona görə də qarşıya təbii sual çıxır: metod, priyom, forma, növ, variant, yol, vasitə və s. arasındakı fərq nədən ibarətdir?

Yuxarıda qeyd etmişdik ki, metod priyomların birləşməsindən ibarətdir. Bəs priyom nədir? Priyom bütün dərs ərzində sabit qalmayan, tez-tez bir-biri ilə müxtəlif şəkildə birləşərək (qarşılıqlı əlaqəyə girərək) tədris materiallarının məzmununu açan pedaqoji anlayışdır. Dərsin təşkili forması isə təlim-tərbiyə prosesinin tarixən qaydaya düşmüş cərəyanetmə şəkli. Bura təlim-tərbiyə prosesinin sinif-dərs forması, eləcə də sinifdən kənar forma etdiyi kimi, prinsiplərin əsasını qanunauyğunluqlar, tələblərin əsasını prinsiplər, metod və priyomların əsasını isə tələblər təşkil edir. Beləliklə, qanun → qanunauyğunluq → prinsip → tələb → metod ardıcılığı meydana çıxır.

Təlim metodları mövcud ədəbiyyatda müxtəlif məntiqi əsaslara görə təsnif olunur. Məsələn, prof.A.V.Tekuçevin fikrincə, ana dili təliminin metodlarını, başlıca olaraq, üç əsasla görə təsnif etmək olar: 1. Biliyin alınma mənbələrinə görə. 2. Şagirdlərin təlim prosesində tutduqları mövqeyə (fəal və qeyri-fəal) görə. 3. Şagirdlərin icra etdikləri işin xarakterinə və yerinə görə⁴.

Birinci mənbə üzrə təlim metodlarına müəllimin şərh, müsaibə, dil faktlarının təhlili, çalışmalar, əyanilikdən istifadə və dərslik üzərində iş daxil edilir. İkinci mənbəyə görə, təlim metodları

¹ A.B.Текучев. Методика преподавания русского языка в средней школе. М., 1958, səh.58.

² Azərbaycan dilinin tədrisi, 1 h. Bakı, 1965.

³ Л.П.Федоренко. Принципы и методы обучения русскому языку. М., 1964, səh.126.

⁴ A.B.Текучев. Göstərilən əsəri, səh.46-47; 53.

fəal, passiv və s. növlərə bölünür; üçüncüyə görə isə onlar şifahi və ya yazılı şəkildə icra olunan, sinifdə və ya evdə yerinə yetirilən metodlar adı ilə müxtəlif qruplara ayrılır.

L.P.Fedorenko ana dili təliminin metodlarını təkcə bir məntiqi əsas üzrə (biliyin alınma mənbələri zəminində) təsnif etməyi zəruri sayır. O, metodları bu cəhətdən üç qrupa bölür¹.

1. Dilin canlı ünsiyyət prosesində praktik şəkildə mənimsə-dilməsinə xidmət edən metodlar (burada biliyin alınma mənbəyi ünsiyyət prosesinin özüdür).

2. Dilin nəzəri cəhətdən öyrənilməsinə xidmət edən metodlar (burada bir yox, bir neçə mənbə əsas götürülür).

3. Dilin nəzəri-praktik cəhətdən öyrənilməsinə xidmət edən metodlar, yəni çalışmalar (burada da bir yox, bir neçə mənbə) əsas götürülür.

L.P.Fedorenko metodların birinci qrupuna aşağıdakıları daxil edir: 1) naməlum sözlərin izahı; 2) şifahi və yazılı məlumatların hazırlanması (məsələn, inşalar); 3) nitqdəki səhvlərin yerindəcə islah edilməsi; 4) əlavə ədəbiyyat üzərində işləməyə dair vərdislərin aşılması və s.

İkincilərə müsaibə, müəllimin şərh və dərslikdəki nəzəri materiallar üzərində aparılan işləri, nəhayət, üçüncüyə çalışmaları daxil edir. Çalışmalar isə dilin konkret olaraq hansı sahəsinin mənimsədilməsindən asılı olaraq müəyyən qruplara bölünür.

Bəzi alimlər² ümumiyyətlə təlim metodlarını təsnif edərkən şagirdlərin idrak qabiliyyətlərinin inkişaf etdirilməsi məsələsini məntiqi əsas kimi qəbul edirlər.

Gətirilən faktlar sübut edir ki, istər ana dili üzrə, istərsə, ümumiyyətlə, təlim metodlarının təsnifi elm aləmində qəti şəkildə həll olunmamış və mübahisəli bir məsələ kimi qalmaqdadır.

¹ Л.П.Федоренко. Принципы и методы обучения русскому языку. М., 1964, səh.82-84.

² И.Лернер və М.Скаткин. Тəлим metodları haqqında. Советская педагогика, 1965, №3.

Azərbaycan dili təliminin mahiyyətini əks etdirən və yuxarıda şərhini verdiyimiz obyektiv qanunlar bizi belə bir nəticəyə gətirib çıxarır ki, ana dili təliminin metodları bilavasitə bu qanunlarla bağlıdır; həmin qanunlardan irəli gəlir və onlara uyğun şəkildə də təsnif olunmalıdır.

Məktəbdə ana dili təliminin başlıca məqsədi həmin obyektiv qanunlara əsaslanaraq şagirdlərin təfəkkürünü və nitqini (geniş mənada) inkişaf etdirməkdən ibarətdir. Bu zəmin üzərində təlim metodlarını üç mühüm qrupa bölə bilərik:

1. Keçilən materialları nəzəri cəhətdən yaxşı mənimsəmələri üçün şagirdləri əmali cəhətdən hazırlayan metodlar (qavrama metodları).

2. Materialı nəzəri cəhətdən mənimsətməyə xidmət edən metodlar (anlama metodları).

3. Mənimsədilmiş biliklərdən əməli fəaliyyət zamanı necə istifadə edildiyini müəyyənləşdirməyə xidmət edən metodlar (tətbiq metodları).

¹ Birinci qrupa ²praktik (empirik), ³ikinciyə nəzəri, üçüncüyə isə tətbiqi (və ya yoxlayıcı) metodlar daxildir.

Empirik metodların məqsədi şagirdin nitqini lazım olan kateqoriyalarla «kortəbii» yolla zənginləşdirmək, nəzəri metodlarınkı isə həmin kateqoriyaların mahiyyətini başa salmaq, nəzəri cəhətdən möhkəm mənimsətməkdir. Nəhayət, tətbiqi (və ya yoxlayıcı) metodlar şagirdin öyrənmiş, mənimsəmiş olduğu kateqoriyalardan öz nitqində nə dərəcədə, necə istifadə edə bildiyini üzə çıxarmaqdan və bu zaman üzərində müəllimin öz gələcək işini planlaşdırmasından ibarətdir.

Buradaca qeyd edək ki, hər üç qrupa daxil olan metodlar bir-biri ilə dialektik vəhdət təşkil edir, biri digəri üçün zəmin yaradır, biri digərini tamamlayır. Hətta bir metod digərinə keçə də bilər.

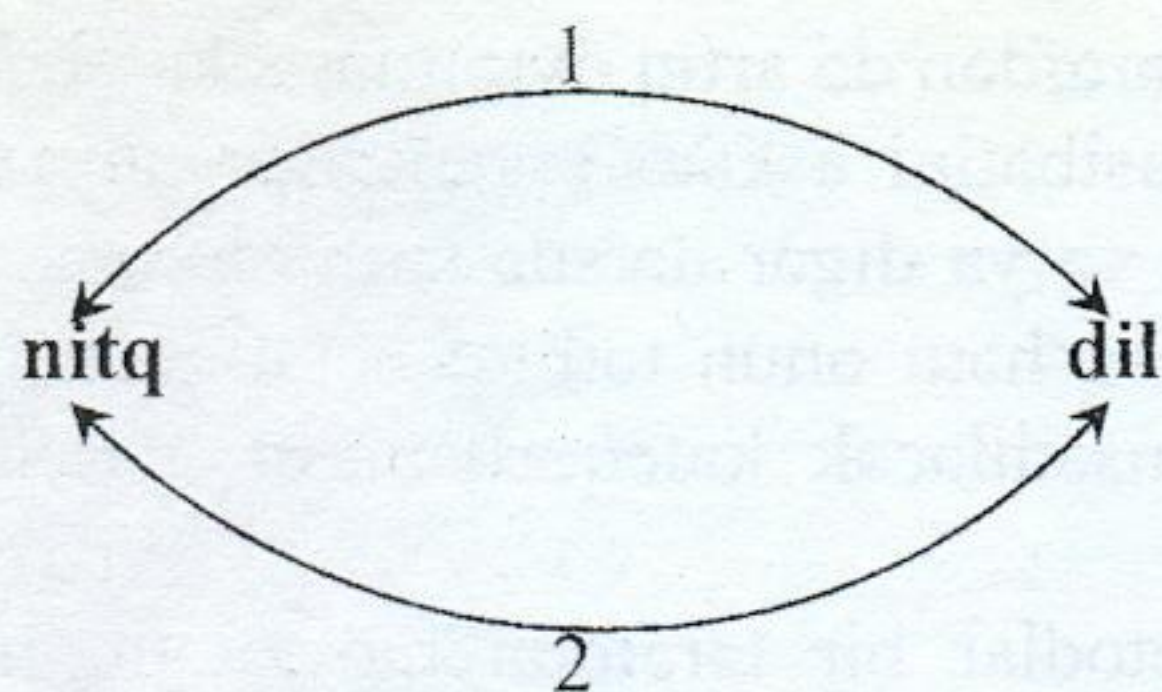
Müəllim şagirdi müəyyən kateqoriyanı, onun ancaq özünə xas olan spesifik əlamətlərini, eləcə də başqalarına olan münasibətini dərk etməyə hazırlamazsa, istədiyinə əsla nail ola bilməz. Bu cür hazırlıq bir tərəfdən yeni materialı şüurlu surətdə öyrənməyə baza

yaradırsa, digər tərəfdən də artıq öyrənilmiş kateqoriyaların təzə keçilənə olan münasibətini aşkara çıxarmağa xidmət edir. Müəyyən kateqoriyanın bu və ya digər dərstdə şərh olunması, xüsusiyyətlərinin başa salınması, həm onun tətbiqi üçün zəmin yaradır, həm də gələcəkdə mənimsədiləcək kateqoriyaların öyrənilməsini asanlaşdırır.

Tətbiqi metodlar bir tərəfdən mövzunun nəzəri və praktik əhəmiyyətini daha dərindən başa düşməyə, ondan əməli şəkildə istifadə etmək yollarını müəyyənləşdirməyə xidmət edirsə, digər tərəfdən də müəllimin zəhmətinin nəticəsini üzə çıxarır; o, bu zəmin üzərində gələcək işlərinin perspektiv planını hazırlaya bilər.

Bütün bunlar aydın şəkildə sübut edir ki, haqqında danışdığımız metodlardan bir-birindən təcrid olunmuş şəkildə istifadə etmək mümkün deyildir. Çünki həmin metodlar idrakın pillələrinə uyğun gəlir və materialın adekvat şəkildə (olduğu kimi) mənimsədilməsinə xidmət edir.

Praktik metodlarla yoxlayıcı metodların əsasını, başlıca olaraq, ədəbi dilin normalarını şagirdlərin nitq praktikası zəminində mənimsətmək qanunu və ondan irəli gələn mənimsətmə prosesində nitqdən dilə doğru hərəkət etmək prinsipi təşkil edir. Belə ki, biz əvvəlcə heç bir nəzəri məlumat vermədən şagirdin nitqini zəruri kateqoriyalarla zənginləşdirməli (burada fənlərarası əlaqənin müstəsna əhəmiyyəti vardır), sonra nəzəri izahat verərkən məhz həmin materialdan çıxış etməli (təlimdə tez-tez *necə deyirik?* sualının verilməsi buradan doğur), nəticədə öyrətdiklərimizi yenidən nitq praktikasına tətbiq etdirməliyik. Deməli, şagirdin nitqindən götürülmüş faktları saf-çürük edir, ümumiləşdirərək düstur (model) şəklinə salırıq; şagird tətbiq etmə prosesində yenidən öz nitqini həmin düsturlar əsasında yoxlayır, dürüstləşdirir və dəqiqləşdirir. Yəni dildən nitqə qayıtmalı olur. Nəticədə belə bir dövriyyə əmələ gəlir:



Dilin qayda və qanunlarının nəzəri şəkildə izah olunması, ayrı-ayrı kateqoriyaların spesifik və ümumi əlamətlərinin mənimsə-dilməsinə xidmət edən metodların əsasını təfəkkürlə dilin vəhdəti .və mübarizəsi qanunu (deməli, ondan doğan semantik-qrammatik prinsip) ilə dilin müxtəlif kateqoriyalarının diferensiasiya və inteq-rasiya edilməsi qanunu (deməli, ondan doğan analitik-sintetik prinsip) təşkil edir.

Həmin iki qanunun tələbinə görə biz dil kateqoriyaları arasın-dakı daxili əlaqə və münasibətləri həm mənə, həm də formaca şərh etməli, bir tərəfdən onları ayrılıqda mənimsətməli, digər tərəfdən isə dilin daxili məntiqini, vahid strukturasını diqqət mərkəzində saxlayaraq, daim ümumiləşdirmələr, qruplaşdırmalar aparmalı, lazı-mi nəticələr çıxarmalıyıq. Məsələn, şagird bilməlidir ki, üçüncü növ təyini söz birləşməsinin mühüm əlaməti təkcə birinci tərəfin yiyəlik hal, ikincinin isə mənsubiyyət şəkilçisi qəbul etməsindən ibarət deyildir; belə olsa idi *dənizin suyu* birləşməsi kimi *şüşənin suyu* birləşməsi də məqbul sayılardı. Deməli, burada daha mühüm bir əlamət – sözlərin mənaca semantik cəhətdən əlaqəyə girməsi əlaməti də fəaliyyət göstərir və bu, birincinin əsasını təşkil edir. Eləcə də şagird bilməlidir ki, konkret bir dərstdə üçüncü növ təyini söz birləşməsinin ayrıca öyrədilməsi heç də onun digər kateqoriya-lardan təcrid edilməsi demək deyildir. Bu (üçüncü növ birləşmə), semantika, morfologiya, üslubiyyət, eləcə də sintaksisin digər kateqoriyaları ilə müəyyən əlaqə və münasibətdədir. Ona görə də müəllim burada şagirdlərin semantika, hal və mənsubiyyət kateqori-yası haqqındakı biliklərinə əsaslanmalı, onları yada salmalıdır. O

bilməlidir ki, bu gün izah olunan, mənimsədilən bu kateqoriya (üçüncü növ təyini söz birləşməsi) gələcəkdə bir sıra sintaktik biliklərin əldə edilməsi üçün baza yaradır (məsələn, mürəkkəb cümlə üzvlərinin öyrədilməsi və s.).

İndi də hər üç metodu, onların tərkib hissələrini təşkil edən priyomları ayrılıqda nəzərdən keçirək.

Praktik metodlar (və ya praktik hazırlıq metodları). Bura daxildir:

- 1) məktəbdə və ailədə vahid nitq rejiminin yaradılması;
- 2) şagirdlərə atalar sözü, məsəllər, tapmacalar, aforizmlər, gözəl, bədii və dolğun cümlələr əzbərlətmək, onların mənası üzərində lazımi iş aparmaq; 3) şer, nəsr parçaları və s. əzbərlətmək; 4) sözlərin mənasını öyrətməyə aid işlər; 5) lüğət və məlumat kitabları üzərində işləməyə dair praktik vərdişlər aşılamaq; 6) müəyyən hadisə haqqında şagirdlərin məlumatını dinləmək, oxunmuş əsərlərin məzmununu danışdırmaq; 7) sinifdənkənar mütaliənin təşkili; 8) şagirdlərin başqa fənləri keçərkən nəyi və necə öyrəndiklərini (təxmini də olsa) aşkara çıxarmaq (fənn müəllimlərinin köməyi ilə); 9) şagirdlərin nitqi üzərində müşahidə aparmaqla onların hansı kateqoriyalardan istifadə etdiklərini və hansılardan istifadə etmədiklərini müəyyənləşdirmək (bu işdə alimlər əsas rol oynamalıdırlar); 10) yaxın dərslərdə hansı kateqoriyalar öyrədiləcəksə, onlara aid faktları praktik yolla şagirdlərin nitqinə daxil etmək (bu hazırda yaradıcı yazılara hazırlıqla əlaqədar az-çox həyata keçirilir); 11) şagirdə nəzəri izahat vermədən onun nitqindəki qüsurları praktik yolla islah etmək (məsələn «elə yox, belə demək lazımdır» şəklində) və s.

Nəzəri bilik verməyə, dilin kateqoriyalarını, onların spesifik və ümumi əlamətlərini, aralarındakı əlaqə və münasibətləri nəzəri şəkildə öyrətməyə xidmət edən metodlar. Bəs bura nələr daxildir?

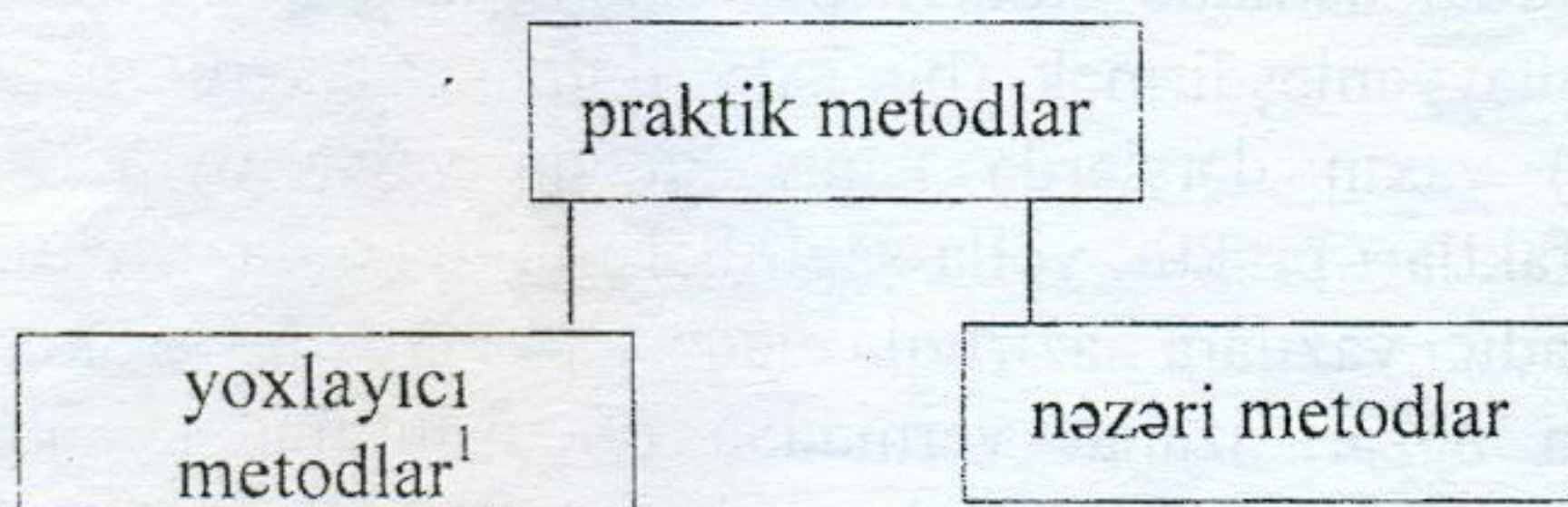
- 1) nəzəri hazırlıq metodları (hər sonrakı dərs və ya dərslər üçün əvvəlki dərs və ya dərslərdə nəzəri cəhətdən zəmin yaratmaq), həmin dərsin başlanğıcında və ya ilk mərhələlərində şagirdi yeni materialı mənimsəməyə hazırlamaq (məsələn, cari təkrar, qramma-

tik təhlil və ya müşahidə yolu ilə); 2) evristik müsahibə; 3) müqayisə; 4) müəllimin şərhı (izahı, nəqli); 5) öyrədici yazılar; 6) dərslıkdəki nəzəri materiallar üzərində iş; 7) ümumiləşdirmə; 8) induksiya və deduksiya; 9) analiz və sintez, mücərrədləşdirmə və konkretləşdirmə və s.

3. Nəzəri cəhətdən mənimsədilmiş biliklərdən şagirdin əməli şəkildə necə istifadə etdiyini aşkara çıxarmağa xidmət edən metodlar. Bura nələr daxildir?

1) biliyin yeni şəraitə tətbiqi (məsələn, redaktə; korrektorluq, qrammatik, orfoqrafik və üslubi təhlil və s.); 2) yoxlama yazılar; 3) qrammatik forma əsasında onun ifadə etdiyi məzmunu üzə çıxarmaq (hadisədən mahiyyətə getmək); 4) verilmiş fikri müxtəlif sinonimlərlə ifadə etmək; 5) sxemlər əsasında cümlələr düzəltmək; 6) çap olunmuş mətnin dili üzərində işləyərək, ona qiymət vermək (*niyə belə yazılıb?* sualına cavab vermək); 7) müəyyən dil vahidinin modelini hazırlamaq (sxem hazırlamaq) və s.

Buradan aydın olur ki, dilin mənimsədilməsinin obyektiv qanunlarını əks etdirən həmin təlim metodları arasında möhkəm qarşılıqlı əlaqə vardır. Həmin əlaqəni belə əyaniləşdirmək olar:



Bu metodlardan və onların komponentləri olan priyomlardan dilin hər bir konkret sahəsini (leksika, üslubiyyat, qrammatika, orfoepiya, orfoqrafiya və s. öyrədərkən necə istifadə etmək olar?

Məlum olduğu üzrə, şagird məktəbə gələnə qədər ana dilindən ünsiyyət vasitəsi kimi istifadə etmək vərdişlərinə yiyələnmiş olur. Bu, iki mühüm mənbə və təsirlə bağlıdır:

¹ Sınıq xətlər metodlar arasındakı əks-əlaqəni ifadə edir.

1. Şagird yaşılları təqlid etməklə ana dilini öyrənir.

2. O, valideynlərin və bağça işçilərinin pedaqoji təsiri nəticəsində nitqindəki bəzi səhvləri islah edir. Bu iki mənbə uşağın nitqinin praktik şəkildə inkişafı üçün az-çox əlverişli şərait yaratmış olur. Məktəb dövründə hər iki mənbə öz təsir dairəsini genişləndirir. Belə ki, əgər şagird əvvəllər yaşılları təqlid edirdisə, indi həm yaşılları, müəllimləri, həm də yuxarı sinif şagirdlərini təqlid edir. Əvvəllər uşağın nitqi üzərində bağça işçiləri müşahidə apararaq lazımi düzəlişlər verirdisə, indi onları elmi-pedaqoji cəhətdən daha çox hazırlıqlı olan müəllimlər əvəz edirlər. Məktəbə gələn şagirddən təkcə dil dərslərində deyil, digər dərslərdə də düzgün danışmaq tələb olunur, ona lazımi kömək göstərilir. Şagird hər dərstdə yeni bilik öyrənir, bununla bağlı şəkildə onun nitqi zənginləşir, təfəkkürü inkişaf edir.

Qeyri-dil dərslərində fənn müəlliminin nümunəvi nitqi, dərsin müəyyən məntiqi ardıcılıqla şərh və şagirdin buna uyğun cavabları, yazı işləri, səhvlərin praktik yolla islahı və s. nitqin zənginləşməsinə, dürüstləşməsinə mühüm təsir göstərir.

Qeyri-dil dərslərində şagird dildən yalnız bir ünsiyyət və dərk etmə vasitəsi kimi istifadə edir; o, burada dili öyrənmək üçün xüsusi məqsədlə hazırlanmış materialdan (məsələn, dilə aid didaktik materiallardan) istifadə etmir. Bu cür didaktik materialı müəyyən fənni öyrətmək məqsədi ilə hazırlanmış materiallar əvəz edir.

Praktik metodların mahiyyəti ondan ibarətdir ki, müəllim bu metodlarla iş görərkən şagirdə dilin xüsusiyyətləri, qanunları, normaları haqqında heç bir nəzəri məlumat vermir. Burada müəllimin qarşısında duran mühüm məqsəd şagirdlərin nitqini praktik qaydada zənginləşdirməkdən ibarətdir. Bu metodun əsasını *nitqdən, dilə* prinsipi təşkil edir. Yəni şagirdə dilin normalarını yaxşı mənimsətmək üçün əvvəlcə onun nitqini öyrədiləcək qaydaya aid kateqoriyalarla zənginləşdirməyin zəruriliyi məhz praktik metodların əsasını təşkil edir. N.K.Krupskaya yazırdı ki, qrammatikanın öyrədilməsini heç bir vəchlə çıxış nöqtəsinə çevirmək olmaz. Belə bir nöqtə canlı nitqin özü olmalıdır. Əvvəl uşaq praktik olaraq kateqo-

riyalara yiyələnməli, sonra nəzəriyyə həmin kateqoriyalar zəminində mənimsədilməlidir. O yazır: «... qrammatikanın öyrənilməsi heç vəchlə başlanğıc nöqtə ola bilməz. Başlanğıc nöqtə canlı nitqin öyrənilməsi olmalıdır. Şagirdlər əvvəlcə danışmağa başlayırlar, sonra isə dil üzərində müşahidə aparmağa, ümumiləşdirmə aparmağa, qaydalardan nəticələr çıxarmağa başlayırlar. Bu, birincidir!... Dilin öyrənilməsini dərinləşdirmək lazımdır»¹. F.İ. Buslayev hələ XIX əsrin 40-cı illərində bu fikri çox klassikcəsinə irəli sürmüş və əsaslandırmışdır. Onun fikrinə görə, ana dili təlimi şagirdlərin nitqini praktik yolla lazımi faktlarla zənginləşdirmək üzərində qurulmalıdır, həm də bu vaxt şagirdə heç bir nəzəri məlumat verilməməli, qrammatik izahat aparılmamalıdır: «Приводи дитяти все явления языка таким образом как поступает сама природа, т.е. помощью из устного выражения непосредственных представлений, помощью разговора и чтения»².

F.İ. Buslayevin müəyyənləşdirdiyi ikinci qaydaya görə, uşağın nitqini praktik yolla zənginləşdirdikdən sonra nəzəri məlumata keçmək olar: «... в преподавании отечественного языка сначала упражнение, потом возведение форм к ясному сознанию; сначала умение, потом знание; сначала упражнение в языке, потом упражнение над языком; сначала практика, потом теория ...»³. Praktik metodlar məhz bu məqsədə – şagirdə dil haqqında nəzəri məlumat vermədən onun nitqini lazım faktlarla zənginləşdirmək məqsədinə xidmət edir; şagirdi nəzəri materialı mənimsəməyə hazırlayır.

Praktik metodlar müxtəlif priyomlardan ibarətdir:

1. Vahid nitq rejimi yaratmaq yolu ilə şagirdə düzgün nitq ustanovkasının meydana çıxmasına və möhkəmlənməsinə nail olmaq. Bu, o deməkdir ki, bütün pedaqoji kollektiv, komsomol və pioner təşkilatları hamının düzgün ədəbi dildə danışmasına və yazmasına ciddi diqqət yetirməli, bütün dərslərdə şagirdlərin nitqinin

¹ N.K. Krupskaya. Göstərilən əsəri, səh. 191.

² Ф.И. Буслаев. О преподавании отечественного языка. М., 1844, səh. 60.

³ F.İ. Buslayev. Həmin əsəri, səh. 63.

yeni faktlarla zənginləşdirməsi müəllimlərin başlıca vəzifələrindən biri olmalıdır.

Nitq inkişafı şagirdin bir şəxsiyyət kimi formalaşması ilə bağlı olduğundan bütün pedaqoji kollektivin birgə səyini tələb edir. Akad. İ.İ.Pavlovun dinamik stereotip və D.N.Uznadzenin ustanovka nəzəriyyələri sübut edir ki, xaricdən insana olan təsir onda müəyyən daxili qüvvə əmələ gətirir. Həmin qüvvə şagirdin hərəkətinin, fəaliyyətinin əsasını təşkil edir. Ona görə də bütün müəllimlər şagirdin nitqinin zənginləşdirilməsinə eyni tələblə yanaşsalar, düzgün ustanovka, vahid ustanovka əmələ gələr. Əksinə, hərə bir cür tələblə yanaşsa, müxtəlif ustanovkalar yaranar və şagirdin nitqinin ədəbi dilin faktları ilə zənginləşməsi işi xeyli çətinləşər. Bunun da nəticəsində, deyək ki, dialekt ustanovkası ilə ədəbi dil ustanovkası uzun müddət paralel fəaliyyət göstərir. Məsələn, şagird məktəbə gələndə qədər ətraf mühitin təsiri ilə *hancarı, gələdəm, nöş* kimi söz və formaldan istifadə etmiş, onda həmin sözlərin yaratdığı ustanovka fəaliyyət göstərmişdir. Məktəbdə pedaqoji kollektivin bir hissəsi *necə, gəlirəm, nə üçün* başqa bir hissəsi isə *hancarı, gələdəm, nöş* işlətdikdə şagirdin işi çətinləşir. Ona görə də hamı ədəbi dilin normalarına riayət etməlidir.

2. Şagirdin nitqini zənginləşdirmək üçün mütaliəyə geniş meydan vermək, uşaqların bədii (və başqa) əsərlərdən atalar sözləri, məsəllər, tapmacalar və s. seçməsinə, bunları əzbərləməsinə təşkil etmək priyomu. Bu, nitqi lazımi faktlarla zənginləşdirmək üçün çox mühüm əhəmiyyətə malikdir. Belə ki, bir tərəfdən şagirdlər yeni vahidlərə yiyələnir, onlardan istifadə edir, digər tərəfdən də eyni fikri müxtəlif formada istifadə etməyin mümkün olmasına aid elementar vərdişlərə yiyələnirlər. Məsələn, şagird telefon, elektrik, təyyarə və s. sözlərin əvəzinə, onların müəyyən əlamətlərini işlətməyin mümkün olduğunu başa düşür: *çağıraram hündürdən, səsim gələr kəndirdən* (telefon); *bir sehrli fanaram, kibritsiz də yanaram* (elektrik) və s.

Deməli, *tapmacalar* sinonim söz və konstruksiyalar-dan istifadə etməyə aid praktik vərdişlər aşılayır, bununla da nitqi zəngin-

ləşdirir. Ona görə də müəllim gələcək dərslərdə sinonimlər haqqında məlumat verərkən məhz bu faktlara əsaslanmalı, onlardan çıxış etməlidir.

«Əlbəttə, indi düşünmək olmaz ki, hər hansısa bir məktəbdə «tam təhsil» vermək mümkündür. Çünki elmdə, texnikada baş verən daimi dəyişikliklər adamları məcbur edir ki, onlar yenidən oxusunlar, öyrənsinlər. İndi elmi və texniki biliklərin həcmi o qədər böyükdür ki, nəinki uşaq gücü, həm də heç bir insan gücü bu biliklərin məcmuyuna yiyələnmək iqtidarında deyildir. Lakin elə etmək lazımdır ki, adam oxumağı öyrənsin. Bizdə isə bu cəhətdən vəziyyət xeyli pisdır. Mən deməliyəm, elə hallara rast gəlirik ki, ali məktəb tələbələri» hətta yuxarı kurslarda belə, müstəqil oxumağı bacarmırlar. Bu, əlbəttə, həddindən artıq mənfi cəhətdir. Biz məktəbdə mütləq uşaqları müstəqil oxumağa öyrətməliyik, kitabdan istifadə etməyə, vəsaitdən, məlumat kitabçalarından istifadə etməyə öyrətməliyik. Biz uşaqlara... elmlərin metodlarına yiyələnməyi öyrətməliyik»¹.

Həmin metodu təlimdə şagirdin həyat təcrübəsinə əsaslanmaq kimi də şərh edə bilərik. Amma dil təlimində həyat təcrübəsinə əsaslanmaq əslində nitq praktikasına əsaslanmaq deməkdir. Ona görə də bunlardan birini işlətmək kifayətdir: ya həyat təcrübəsinə əsaslanmaq, ya da nitq təcrübəsinə əsaslanmaq ifadələrindən birini işlətməklə kifayətlənmək olar.

3. Şagirdin nitqini praktik şəkildə zənginləşdirməyə kömək edən metodlardan biri də oxunmuş mətnin məzmununu müxtəlif şəkildə (geniş, yığcam, müəyyən epizod üzrə və s.) danışdırmaqdan ibarətdir. Bu məsələ metodik ədəbiyyatda az-çox həll olunduqdan biz onu üzərində dayanmırıq.

4. Şagirdlərin rabitəli danışa bilmək, əsas hadisələri seçib ön plana çəkmək vərdişlərini əməli şəkildə inkişaf etdirən metodlardan biri onların şahidi olduqları, müşahidə etdikləri müəyyən məsələlərə dair məlumatlarını dinləmək, nöqsanları islah edərək uşağa düzgün istiqamət verməkdir. Metodik ədəbiyyatda bu metod «şəxsi

¹ N.K.Krupskaya. Göstərilən əsəri, səh.225-226.

təəssürat və müşahidə əsasında inşa» adlandırılır. Bu barədə də müəyyən ədəbiyyat tapıb oxumaq mümkündür.

5. Müxtəlif tipli lüğət və əlavə məlumat kitabları üzərində işləməyə aid əməli vərdişlər aşılamaq da şagirdlərin nitq praktikasını zənginləşdirməyə kömək edir. Biz sinonimlər lüğəti, frazeoloji lüğət, izahlı lüğət, ensiklopediya lüğətləri və s. nəzərdə tuturuq. Belə kitabların nitq inkişafındakı rolunu sübut etməyə heç bir ehtiyac yoxdur. Təkcə iki faktı qeyd edək. Əgər uşaqların əlində ərəb mənşəli sözlərin bir-birindən necə törəməsinə aid lüğət olsa, onlar başa düşərlər ki, *hökm*, *hakim*; *məhkum*, *ehkam* tipli sözlər eyni kökdən düzəlmişdir. Belə olduqda isə həmin sözlərin mənası çox asan dərk edilir. Uşaq bilsə ki, *münsif* sözü insaf sözündən, *müxbir* sözü xəbər sözündəndir, onda birinciləri ikincilərin əsasında çox tez mənimsəməyə bilər. Halbuki, belə bir lüğət yoxdur və bu barədə fikirləşmirik.

İkinci bir fakt. Dildə olan bütün sözlər başqaları ilə müəyyən oxşarlığa və fərqa malikdir. *Xala* ilə *bibi*, *əmi* ilə *dayı*, *şkaf* ilə *şifoner*, *dövlətlə hökumət*, *iclasla müşavirə*, *zavodla fabrik* və s. müəyyən əlamətlərinə görə oxşarlıq təşkil edir. Amma hələ belə oxşar sözlərin müqayisəli lüğəti yaradılmamışdır. Bu isə nitq inkişafına mənfi təsir göstərir.

6. Şagirdin gündəlik nitqini müşahidə və nəzarət altına almaq, nöqsanları islah etmək priyomu da nitqin düzgün qurulmasına, düzgün inkişafına mühüm təsir göstərir.

Məlum məsələdir ki, uşaq mürəkkəb cümlələri keçənə qədər onlardan bu və ya digər şəkildə istifadə edir. Biz gözləyə bilmərik ki, onun bu sahədə yol verdiyi nöqsanlar kök salsın: haçansa mürəkkəb cümləni tədris edərək həmin nöqsanları aradan qaldırar, səbəbini izah edərək, deməli, nitqdəki nöqsanları onların elmi əsasını şərh etmədən, praktik şəkildə vaxtındaca islah etmək lazımdır.

7. Praktiki metodlara daxil olan priyomlardan biri də müəllimin şüurlu olaraq lazımi faktlar seçməsi, hər dərstdə onlardan bir neçəsini uşağın nitqinə daxil etməsidir. Bu, sonrakı dərslərə hazırlıq məqsədini güdür. Məsələn, müəllim şagirdin nitqində işlədilməyən,

ya da az işlədilən müəyyən konstruksiyaları özü işlədir və bu, tədricən uşağın nitqinə keçir. Eləcə də ifadə və inşa yazılara hazırlıq zamanı, həmin yazıların aparılmasına 10-15 gün qalmış müəllim lazımi faktları müəyyənləşdirməli və nitqə daxil etməlidir. Bunlar gələcək mövzuları mənimsətmək üçün görülməli əməli tədbirlərdir.

8. Nəhayət, praktik metodlardan biri də mənası çətin və ya naməlum sözlərin şagirdlərə başa salınmasıdır.

Dili nəzəri cəhətdən öyrənməyə xidmət edən metodların başlıca məqsədi şagirdə yeni bilik vermək, dil kateqoriyaları arasındakı daxili əlaqələri başa salmaq, ümumiləşdirmələr aparmaq, beləliklə də müəyyən nəticələrə gəlməkdən ibarətdir. Bu məqsədə nail olmaq üçün müəllim müxtəlif yollardan istifadə edə bilər. Məsələn, provizuar (və ya propodevtik) məşğələlər adı ilə tanıdığımız və Uşinskinin dövründən bəri ana dili təlimində az-çox istifadə olunan metod məhz şagirdi gələcək dərsləri daha şüurlu surətdə, daha asan mənimsəməyə hazırlayır; özü də diferensiasiya-inteqrasiya qanununun tələblərinə uyğun gəlir.

Nəzəri metodlar aşağıdakılardan ibarətdir: 1. Müşahidə metodu. Bu metodun əsasını dillə təfəkkürün vəhdəti və mübarizəsi qanunundan doğan semantik-qrammatik prinsip təşkil edir. Həmin metodla işləyən müəllim şagirdə müəyyən bir dil materialı, deyək ki mətn verir və oradan lazımi kateqoriyanı tapmağı tapşırır. Məsələn, müəllim V sinifdə «İsim haqqında ümumi məlumat» mövzusunun tədrisinə belə başlayır:

– Uşaqlar, sizə bir mətn verəcəyəm, onu oxuyun və əşyanın adını bildirən sözləri seçib dəftərinizə yazın.

Şagirdlər mətn¹ olan *Cəmilə, ev, quş, yer, toyuq, cücə, ana, bazar, xahiş, mağaza, yay, tətil, sevinc, göz, baş, qutu* və s. isimləri seçirlər.

Müəllim ikinci bir tapşırıq verərək deyir:

– Seçdiyiniz sözləri cavab olduqları suallara görə qruplaşdırın.

¹ M. Aslanov. İfade yazı mətnləri, Bakı, 1965, səh. 34.

Şagirdlər *kim* sualına cavab olan sözləri (*Cəmilə, ata, ana...*) bir, *nə* sualına cavab olan sözləri (*ev, quş, yer, toyuq, cücə...*) isə başqa qrupa daxil edirlər.

Müəllim üçüncü bir tapşırıq verir:

– Topladığınız faktlar əsasında ismin əlamətlərini müəyyənləşdirin.

Şagirdlər göstərirlər ki, isimlər şeylərin adını bildirir və *kim*, *nə* suallarından birinə cavab verir...¹

Beləliklə, müəllimin əsas işi şagirdlərin müstəqil fəaliyyətini təşkil etmək, onlara istiqamət vermək, rəhbərlik etmək olur. Şagirdlər isə müşahidə aparır, fakt toplayır, qruplaşdırır, ümumiləşdirir və müəyyən nəticəyə gəlirlər. Müəllim bu əməliyyatı yekunlaşdırır, şagirdlərin səhvlərini düzəldir və ismin digər əlamətləri haqqında əlavə məlumat verir.

Bu metoddan nə vaxt istifadə etmək daha faydalı olur?

Ümumiləşmiş şəkildə desək, həmin metod o vaxt səmərə verir ki, şagirdlərin müstəqil müşahidə aparması və nəticə çıxarması üçün müəyyən zəmin yaradılmış olsun. Konkret şəkildə belə deyə bilərik: a) şagirdlər ibtidai siniflərdə həmin kateqoriyaya aid müəyyən məlumat əldə etmiş olsunlar; b) onların bir və ya bir neçə dərs əvvəl öyrəndikləri bilik bu gün müşahidə aparmağa kömək edə bilsin; v) şagirdlərin həyat təcrübəsi müşahidə aparmaq üçün müəyyən zəmin yaratmış olsun və s.

Yuxarıda verdiyimiz misalın əsasını şagirdlərin ibtidai siniflərdən aldıkları məlumat, qismən də həyat təcrübələri təşkil edir. Hər bir sinfin özündə əvvəlki mövzular sonrakı üçün zəmin yaratdığından müəllim müşahidə metodundan istifadə etmək imkanı qazanır. Bir neçə fakta nəzər salaq. Belə fərz edək ki, V sinifdə sözün quruluşca növləri başa salınmışdır. Bunun ardınca ismin, sifətin, sayın, fəlin quruluşca növləri keçilir. Bütün bu mövzuların hamısını müşahidə metodu ilə keçmək olar və lazımdır.

Şagird sözlərin quruluşca növlərini keçərkən öyrənmişdir ki, kök nədir?, şəkilçi nədir?, sözdüzəldici şəkilçi nədir? sözdəyişdirici

¹ Göründüyü kimi, burada müəllim ancaq istiqamət verir, rəhbərlik edir.

şəkilçi nədir? sadə, düzəltmə və mürəkkəb söz nədir? və s. O, ibtidai məktəbdə isim, sifət, say və s. haqqında müəyyən məlumat almışdır. Bütün bu faktlar müəllimə imkan verir ki, nitq hissələrinin quruluşca növlərini müşahidə metodu əsasında keçsin.

İsmin quruluşca növlərini keçərkən müəllim yenə dil faktı üzərində müşahidə metoduna müraciət edir:

– Uşaqlar, mətni oxuyun, isimləri şəkilçilərlə birlikdə seçib dəftərinizə yazın.

Şagirdlər müəllimin tərtib etdiyi mətndən *ev, evcik, yoldaş, balıqçı, otlaq, daşlıq, meydança, Dağıstan, güldən, yanacaq, yorğan-döşək, gecə-gündüz, evdən, yoldaşa, meydanı* kimi isimləri seçib dəftərlərinə yazırlar.

Müəllim ikinci bir tapşırıq verir:

Seçdiyiniz sözləri üç qrupa bölün: sadə sözləri birinci, düzəltməni ikinci, mürəkkəbi isə üçüncü qrupa daxil edin.

Sadə	Düzəltmə	Mürəkkəb
<i>ev</i> <i>evdən</i> <i>yoldaşa</i> <i>meydanı</i> <i>ana</i> <i>ot...</i>	<i>evcik</i> <i>yoldaş</i> <i>balıqçı</i> <i>otlaq</i> <i>daşlıq</i> <i>meydança</i> <i>Dağıstan</i> <i>güldən...</i>	<i>yorğan-döşək</i> <i>gecə-gündüz</i> <i>əlüzüyan</i> <i>kəklikotu</i>

Müəllim tapşırığın üçüncü mərhələsinə keçir:

– Tapdığınız sözləri kök və şəkilçiyə ayırın...

Sonra dördüncü mərhələ gəlir: – Şəkilçilərin hansının sözdüzdüldici, hansının sözdəyişdirici olduğunu müəyyənləşdirin.

Belə bir ardıcılıqla müəllim şagirdlərin fəaliyyətini elə təşkil edir ki, onlar tədricən əyani idrakdan məntiqi təfəkkür səviyyəsinə

doğru addımlayır, müstəqil əmək sərf edərək yeni biliyə yiyələnirlər.

Bu metod təkcə nitq hissələrinin quruluşca növlərini keçərkən deyil, onların ümumilik təşkil edən bütün əlamətlərini öyrədərkən işə yaraya bilir. Məsələn, ismin mənaca növləri keçilir, sonra isə sifətin, sayın, əvəzliyin və s. mənaca növləri isə həmin zəmin üzərində müşahidə metodu ilə öyrədilir.

İsmin hallanmasını öyrənən şagird onun əsasında sifətin, sayın, əvəzliyin, məsdərin hallanmasını müşahidə metodunun nəticəsində mənimsəyir. İsmin mənsubiyyətə görə dəyişməsinə bilən şagird onun əsasında sifətin, sayın da mənsubiyyətə görə dəyişməsinə müstəqil müşahidə yolu ilə öyrənə bilir. Bunu aşağıdakı şəkildə göstərə bilərik.

Müəllim öyrədir	Uşaq müstəqil öyrənir
1. Sözlərin quruluşca növləri.	1. İsmin quruluşca növləri. 2. Sifətin quruluşca növləri, 3. Sayın quruluşca növləri. 4. Felin quruluşca növləri. 5. Zərfin quruluşca növləri.
2. İsmin hallanması.	1. Sifətin hallanması. 2. Sayın hallanması. 3. Əvəzliyin hallanması. 4. Məsdərin hallanması.
3. İsmin mənaca növləri	1. Sifətin mənaca növləri. 2. Sayın mənaca növləri. 3. Əvəzliyin mənaca növləri. 4. Zərfin mənaca növləri. 5. Ədatların mənaca növləri.

4. Mübtədanın quruluşca növləri.	1. Xəbərin quruluşca növləri. 2. Təyinin quruluşca növləri. 3. Tamamlığın quruluşca növləri. 4. Zərfliyin quruluşca növləri.
5. Mübtədanın ifadə vasitələri.	1. Xəbərin ifadə vasitələri. 2. Tamamlığın ifadə vasitələri. 3. Təyinin ifadə vasitələri. 4. Zərfliyin ifadə vasitələri.
6. Həmcins mübtədalar.	1. Həmcins xəbərlər. 2. Həmcins təyinlər. 3. Həmcins tamamlıqlar. 4. Həmcins zərflilər.
7. Mübtədanın əlavəsi.	1. Xəbərin əlavəsi. 2. Tamamlığın əlavəsi. 3. Təyinin əlavəsi. 4. Zərflilərin əlavəsi.
8. Mübtədanın xüsusiləşməsi və s.	1. Xəbərin xüsusiləşməsi. 2. Tamamlığın xüsusiləşməsi. 3. Təyinin xüsusiləşməsi. 4. Zərfliyin xüsusiləşməsi və s.

Bu metod V.İ.Leninin biliyin mənimsənilməsində şüurlu hərəkət etməyin böyük əhəmiyyəti haqqındakı göstərişlərinə uyğun gəlir və şagirdlərin müstəqilliyini təmin edir. V.İ.Lenin yazır: «... biz hər bir təhsil alanın zəhnini əsas faktlar biliyi ilə inkişaf etdirməli və zənginləşdirməliyik; çünki kommunist aldığı bütün bilikləri öz şüurunda təhlil edib mənimsəməzsə, kommunizm bir

heç olar, boş bir lövhəyə çevrilər, kommunist isə yalnız sadəcə bir lovğa olar»¹.

N.K.Krupskayanın sözləri ilə desək, bu metod o zaman fayda verir ki, şagirdləri müstəqil işləməyə alışdırmış olaq, onlarda lazımı vərdişlər yaratmış olaq. «Yalnız... bir sıra vərdişlərə yiyələnməklə bilik qazanmaq olar»².

Müəllim fonetikadan ahəng qanununu keçərkən şagirdləri morfologiyadan bəzi mövzuların, deyək ki, şəkilçilərin yazılışının öyrədilməsinə hazırlayır. Bu, dilin öz strukturası ilə əlaqədar şəkildə meydana çıxır.

Bəzi faktlar verməyi faydalı hesab edirik.

Nə keçilir?	Keçilmiş material şagirdi nəyi mənimsəməyə hazırlayır?
1. Danışıq səsləri.	1. Hərflərin anlayışını, bəzi tələffüz qaydalarını, söz məfhumunu və s.
2. Böyük hərflər.	2. Xüsusi isimlərin orfoqrafiyasını, üslubla əlaqədar olaraq bəzi sözlərin (<i>Siz, Vətən</i> və s.) böyük hərflə yazılmasını və s.
3. Apostroflu sözlər.	3. Sözlərin hecaya bölünməsinə, bəzi orfoepik və orfoqrafik qaydaları, sözün mənasını fərqləndirməyi (məsələn, <i>səy etmək, səy adam</i> və s.)
4. Saitlərin növləri.	4. Ahəng qanununu, şəkilçilərin yazılışını, fonetik üslubiyyəti (məsələn məqsəd üçün eyni cinsli səsləri çox olan sözlərin işlədilməsi: <i>El bilir ki, sən mənimsən</i> misrəsində bütün saitlərin incə olması kimi).
5. Ahəng qanunu.	5. Morfologiyadan şəkilçilərin yazılışını, fonetik üslubiyyətə dair bəzi məsələləri.

¹ V.İ.Lenin. Əsərləri, 31-ci cild. Bakı, 1952, səh. 287.

² N.K.Krupskaya. Göstərilən əsəri, səh.149.

1	2
6. Sözü quruluşca növləri.	6. Əsasən ismin, qismən də digər nitq hissələrinin quruluşca növlərini.
7. İsm quruluşca növləri.	7. Əsasən sifətin, qismən də digər nitq hissələrinin quruluşca növlərini.
8. İsimlərin hallanması.	8. İsimləşən sifət, say, eləcə də əvəzlilik, məsdər və s. hallanmasını; sintaksisdə idarə əlaqəsini; qismən də təyini söz birləşmələrini.
9. Mənsubiyyət kateqoriyası.	9. Digər nitq hissələrinin mənsubiyyətə görə dəyişməsinə, sözlər arasındakı sintaktik əlaqələri və s.
10. Ayrı-ayrı nitq hissələri.	10. Ayrı-ayrı cümlə üzvlərini; leksikanı (dərinləşdirir və möhkəmləndirir) və s.
11. Feli sifətlər.	11. Feli sifət tərkiblərini...
12. Feli bağlamalar.	12. Zərfləri və zərflilikləri; feli bağlama tərkiblərini...
13. Qoşmalar.	13. Bəzi orfoqrafik qaydaları, üslubiyyəti, idarə əlaqəsini və s.
14. Bağlayıcılar.	14. Tabesizlik və tabelilik əlaqələrini orfoqrafik qaydaların bəzilərini.
15. Cümlə.	15. İfadə məqsədinə görə cümlənin növlərini; sadə və mürəkkəb cümlələr; üslubiyyəti...
16. Cümlənin ifadə məqsədinə görə növləri.	16. İntonasiyanı; cümlə üzvlərini; durğu işarələrini; üslubiyyəti...
17. Cümlədə sözlərin əlaqəsi.	17. Cümlə üzvlərini, üslubiyyəti, tərkibləri və s.
18. Təyini söz birləşmələri.	18. Mürəkkəb cümlə üzvlərini, orfoqrafik qaydaları (mürəkkəb adların yazılışını), üslubiyyəti və s.
19. Feli sifət, feli bağlama və məsdər tərkibləri və s.	19. Mürəkkəb cümlə üzvlərini, üslubiyyəti, tabeli mürəkkəb cümlələr və s.

O qədər də dəqiq olmayan və çox az bir materialı əhatə edən həmin cədvəli tamamlayası olsa, kitabın yarısını həmin məsələyə həsr etmək lazım gələr. Bu qeydlərdən aydınca hiss olunur ki, hər bir əvvəl gələn material sonra öyrədiləcək biliklər üçün müəyyən zəmin hazırlayır, sonrakılar isə əvvəlkiləri tamamlayır. Təlimdə bunu diqqət mərkəzində saxlamalıyıq.

Nəzəri metodlardan ikincisi biliyin yeni şəraitə tətbiqidir, yaradıcı tətbiq metodudur. «Ən vacib cəhət yeni qazanılmış biliklərdən əməli nəticələr çıxarmaq..., qazanılmış biliyi... dərhal tətbiq etmək bacarığını inkişaf etdirməkdən ibarətdir»¹. Bu metod öz mahiyyətinə görə müşahidə metoduna bənzəsə də, ondan fərqlənir. Belə ki, müşahidə metodunda şagird məlum biliyə əsaslanıb yeni bilik əldə edir, amma yaradıcı tətbiqdə isə öyrənilmiş bilik genişləndirilir, dərinləşdirilir və möhkəmləndirilir. Burada köhnə bilik yeni sahəyə köçürülmür, öyrənilən kateqoriyanın müxtəlif cəhətlərini əhatə edir. Məsələn, müşahidə metodunda isim haqqında verilən bilik zəminində sifət mənimsədilirdi, amma yaradıcı tətbiq metodunda şagird ancaq isim anlayışı daxilində fəaliyyət göstərir, bir məfhum haqqındakı biliyini başqa məfhumun üzərinə köçürmür... Faktı müraciət etmək daha yaxşıdır.

Müəllim V sinifdə ı, i, u, ü saitlərinin düşməsi qaydasını keçir. O öz fikrini başa salmaq üçün cəmi dörd söz götürə bilər: *ağıl, isim, burun, fikir*.

Həmin sözlər üzərində aparılan əməliyyatdan aşağıdakı nəticələr çıxarılır:

1) bu sözlər ikihecalıdır; 2) birinci hecalar saitlə bitir, ikincilər samitlə; 3) ikinci hecada olan saitlər qısa tələffüz olunur; 4) belə sözlərə saitlə başlanan şəkilçi artırıldıqda ikinci hecada olan səslər (saitlər) düşür; 5) həmin sözlər m, n, r, l samitlərindən (sonorlardan) biri ilə bitir.

Şagird başa düşür ki, həmin əlamətlərə uyğun gələn sözlərdə ı, i, u, ü saitləri düşür. Sonra müəllim uşaqlara tapşırır ki, özləri

¹ N.K.Krupskaya. Göstərilən əsəri, səh.207.

eyni sözlər tapsınlar və həmin şərtləri onlara tətbiq edərək saitlərin düşməsinə müəyyənləşdirsinlər. Onlar əlavə olaraq çoxlu ikihecalı sözlər tapır, yuxarıdakı şərtləri sözlərə tətbiq edirlər; *qəbir, qədir, ətir, Misir, ömür, sətir, fikir, ağır; isim, çisim, qisim; əsil, nəsil, fəsil, şəkil, oğul; zəhin, burun, boyun, qarın* və s. sözlərin həmin öyrənilmiş qaydaya tabe olduğunu, *aqil, Fazil, noğul, qoyun* (heyvan), *Nəsir* tipli sözlərin isə tabe olmadığını aşkara çıxarırlar. Bunun səbəbini izah edir, beləliklə də, öyrənilən hadisənin mahiyyətini daha dərinləndirirlər.

Buradan aydın olur ki, yaradıcı tətbiq metodu bir hadisənin çərçivəsində fəaliyyət göstərməyi tələb edir.

Yaradıcı tətbiq metodunun müxtəlif priyomları vardır ki, onlardan biri də grammatik təhlildir. Bu priyom uşaqlardan tələb edir ki, öyrəndikləri bilik çərçivəsində müəyyən dil faktını aşkara çıxarsınlar və onun mahiyyətini əks etdirən əlamətləri göstərə bilsinlər.

Dilin nəzəri cəhətdən mənimsədilməsinə xidmət edən metodların bir çoxu (müsahibə, müəllimin şərh, dərsliklə iş və s.) mövcud ədəbiyyatda geniş şəkildə şərh olunduğundan biz onların üzərində dayanmırıq. Müqayisə, analiz-sintez, mücərrədləşdirmə-konkretləşdirmə, sistemləşdirmə, induksiya-deduksiya və s. priyomlar haqqında yığcam məlumat verməyi lazım bilirik.

Müqayisə vasitəsi ilə biz dil hadisələri arasındakı oxşar və fərqli cəhətləri üzə çıxarıb, beləliklə də materialın daha şüurlu şəkildə mənimsənilməsinə nail ola bilirik. Bu məqsədlə aşağıdakıları müqayisə etmək olar: Səslə hərfi. İntonasiya ilə durğu işarələrini. Cümlənin mənası ilə intonasiyasını. İsimlə sifəti. İsim, sifət və sayı. Sifətlə sayı. Zərflə sifəti və sayı. Mənsubiyyət şəkilçiləri ilə hal şəkilçilərini. Mənsubiyyət, xəbər, şəxs şəkilçilərini. Mürəkkəb sözlə söz birləşmələrini. Mürəkkəb sözlə mürəkkəb adları. Nitq hissələri ilə cümlə üzvlərini. həmçinin xəbərli sadə cümlələrlə tabesiz mürəkkəb cümlələri. Tərkiblərlə tabeli mürəkkəb cümlələri və s.

Dildə müqayisə üçün istənilən qədər material vardır və bunu həmişə diqqət mərkəzində saxlamalı, ona lazımı yer verməliyik.

Analiz müəyyən nitq materialını hissələrə (mətni komponentlərə, onları abzaslara, sonuncuları cümlələrə, cümlələri də öz tərkib hissələrinə – mürəkkəb cümlədirsə, sadə cümlələrə, cümlələri sözlərə, sözləri kök və şəkilçiyə, hecalara, səslərə) bölmə yolu ilə müəyyən bilik əldə etməkdən ibarətdir. Analiz yalnız sintezlə vəhdətdə müsbət nəticə verə bilər. Sintez səslərdən hecalar, hecalardan sözlər, sözlərdən yeni sözlər (düzəltmə sözlər), sözlərdən cümlələr, cümlələrdən yeni cümlələr (məsələn, sadə cümlələrdən mürəkkəb cümlələr), cümlələrdən abzaslar, abzaslardan komponentlər, onlardan isə mətnlər düzəltmək prosesi olub, analizin əksini təşkil edir.

Analiz prosesində biz diqqəti konkret bir məsələ (deyə ki, ya səs, ya heca, ya söz, ya şəkilçi və ya cümlə və s.) üzərində cəmləşdirir, onu fikrimizdə digər məsələlərdən ayırır və mühüm olan xüsusiyyətlərini üzə çıxarıq. Məsələn fonetikadan danışdıq səsini keçərkən biz qalan məsələlərdən sərf-nəzər edirik. Deyək ki, *kitab* sözünün mənası, yazılışı, hansı nitq hissəsi olması və s. həmin anda bizim fikir obyektimiz olmur. Yalnız səsin nə olduğu bizi düşündürür.

Bu, mücərrədləşdirmə prosesi hesab olunur. Yəni biz müvafiq faktlar götürür, onun əlamətlərindən birini və ya bir neçəsini, daha dəqiq desək, ən mühüm olanını abstraktlaşdırırıq. Konkret bir misalla fikrimizi izah edək. *Alır, gəlir, görür, oxuyur* tipli sözlərin sonunda olan *-ır, -ir, -ur, -ür* şəkilçilərinin mühüm əlaməti odur ki, onlar indiki zamanı və üçüncü şəxsi bildirir. Bu şəkilçilərin konkret olaraq hansı fəllərə artırılması, həmin fəllərin mənası və s. bizi maraqlandırmır, abstraksiya edilir.

Abstraktlaşdırmanın əksi konkretləşdirmə ibarətdir. Bu o deməkdir ki, biz qavranıla bilən, duyğu üzvlərimizin köməyi ilə hiss edilə bilən konkret misallara müraciət etməli oluruq. Beləliklə də abstraktlaşdırma nəticəsində ayrılmış mühüm əlamətləri xəyalən birləşdirib məfhum yaradıq. Bu, ümumiləşdirmə adlanır. Deməli, abstraktlaşdırma zamanı əlamətləri üzə çıxarır və qeyri-mühüm əlamətlərdən ayırırıq. Ümumiləşdirmədə isə həmin mühüm əlamətləri

birleşdirir və məfhum şəklinə salır. Sonra məfhumları (məsələn *nitq hissəsi* məfhumunu) müəyyən əlamətlərinə görə qruplaşdırır (əsas, köməkçi və s.). Buradan da sistemləşdirmə (və ya təsnifat) meydana gəlir. Deməli, sistemləşdirmə ümumiləşdirmənin bir növüdür.

İstisna məktəbi Şagirdin əvvəllər əldə etdiyi ümumi biliklər zəminində (onlara əsasən) yeni bilik əldə etməsi, əvvəlki bilikdən konkret nəticə çıxarması deduksiya adlanır. Məsələn, fərz edək ki, uşaq «Söz və onun tərkibi» mövzusunun keçir. O öyrənib ki, sözdüzəldici şəkilçisi olan söz sadə deyil, düzəltmə hesab olunur. Ona yeni bir nitq hissəsi (sifət) təsadüf etmiş və həmin sözün (deyə ki, *yağlı*) quruluşunu müəyyənləşdirmək tapşırılmışdır. Əgər şagird düzəltmə söz haqqındakı biliyə əsasən, bu konkret sözün də düzəltmə olduğunu tapa bilərsə, deməli deduksiyadan istifadə etmiş olur. Bunun əksi induksiya. İnduksiya şagird konkret faktları müşahidə edir, onlardan ümumi bir nəticə çıxarır. Məsələn, *yağ-sız, ağıl-sız, nöqsan-sız* tipli sözlər üzərində müşahidə apararaq belə bir nəticəyə gəlir ki, *-sız, -siz, -suz, -süz* şəkilçisi artırıldığı sözün mənasını bir növ inkar edir. Deməli, *-sız, -siz, -suz, -süz* yoxluq (azlıq) bildirən şəkilçidir. Bu, induktiv nəticədir.

ayrı fəndlər nəticə Bütün bu saydığımız priyomlar fikri fəaliyyət priyomlarıdır və eyni zamanda da təlimdə yerinə görə priyom, yerinə görə isə metod ola bilər. Əgər dərslər əsasında bunlardan biri durursa, metod ola bilər. Gah birindən, gah digərindən istifadə etsək, yəni dərslərdə bunların heç biri aparıcı olmazsa, priyom olar. Həmin metod və ya priyomlardan istifadə edən müəllim şagirdlərdə müəyyən təfəkkür formalarının – məfhum, hökm və s. yaranmasına nail olur. Bunlar isə artıq, bilikdir. İndi həmin biliyin şagird tərəfindən necə tətbiq olunmasını üzə çıxarmaq lazım gəlir. Hansı yollarla? Yoxlama yazılar, «redaktə», «korrektorluq», qrammatik təhlil, sxemlər düzəltmək, cümlələr düzəltmək, kompozisiya metodu və s. Bir sözlə, şagirdi dil aləmindən yenidən nitq aləminə qaytarmalıyıq.

Rabitəli nitqi inkişaf etdirmək üçün aşağıdakıları da nəzərə almaq lazımdır:

1. Şagirdlər mətni təşkil edən ayrı-ayrı bitmiş cümlələr (yəni təkcə mürəkkəb cümləni əmələ gətirən sadə cümlələr arasındakı əlaqəni yox, ümumiyyətlə «müstəqil» cümlələr arasındakı əlaqələri), abzas və komponentlər arasındakı əlaqələri dərk etməli, mətnin strukturasını başa düşməlidirlər. Bu, inşa və ifadələrin struktura nöqtəyi-nəzərdən düzgün olmasına mühüm təsir göstərir.

2. Şagirdlərin rabitəli nitq vərdişlərini inkişaf etdirmək üçün məzmun ilə forma arasındakı vəhdəti onlara başa salmaq da çox böyük əhəmiyyət kəsb edir.

Prof. N.İ.Jinkinın göstərdiyi kimi, şagirdlərin rabitəli nitqini tədqiq edən metodistlər ya formal qrammatik, ya da sırf məntiqi məsələlərə uyaraq, onları vəhdətdə götürməmiş və buna görə də istənilən nəticəni əldə edə bilməmişlər. Məsələyə bu cür yanaşmaq nitq və təfəkkür arasındakı əlaqəyə tamamilə ziddir və marksizm fəlsəfəsi ilə bir yerə sığa bilməz. Buradan aydın olur ki, rabitəli nitq – mətn düzəltmək, eləcə də fikri şifahi şəkildə ardıcıl ifadə etmək vərdişlərinin yaranması və inkişaf etdirilməsi problemi elmi şəkildə həll olunmamışdır. «Mətn düzəltmək, konteksti inkişaf etdirməyin qanunauyğunluqları problemi müasir elm tərəfindən əsla həll edilməmişdir. Qrammatikanın bütün qayda və qanunları tək-tək cümlələri tədqiq etməkdən kənara çıxmır, lakin, adətən, fikir bir-biri ilə əlaqəsi olmayan tək-tək cümlələrlə ifadə edilmir. O (fikir — B. Ə.), bir cümlədən digərinə keçərək davam etdirilir. Həmin cümlələr arasında isə nöqtə işarəsi qoyulur. Ancaq bu nöqtənin arxasında nələrin gizləndiyi qrammatikaya məlum deyildir»¹.

Doğrudan da, ayrı-ayrı bitmiş cümlələr arasında çox vaxt qrammatik əlaqə axtarmırlar. Ona görə də dilçilər həmin cümlələr arasındakı bağlılıqla maraqlanmır və bunu qarşıya məqsəd də qoymurlar. Lakin belə cümlələr məna və formaca hökmən bağlı olur, əlaqəyə girir.

Əgər rabitəli nitqi bir zəncirə bənzətsək, onda ayrı-ayrı bitmiş cümlələri həmin zəncirin müxtəlif halqaları hesab edə bilərik.

¹ Н.И.Жинкин. Развитие письменной речи учащихся 3-7 классов, «Изв. АПН РСФСР», Вып. 78, 1956, с.142.

halqanın biri sındıqda zəncir qırıldığı kimi, düzgün, məntiqi rabitəli nitqdən də bir cümləni çıxardıqda fikir hökmən qırılmalı, iki cümlə arasındakı əlaqə pozulmalıdır.

Cümlələr arasındakı bu möhkəm əlaqə, məna və forma bağlılığı, əvvəlki cümlənin sonrakı üçün zəmin hazırlaması, eləcə də sonrakı cümlənin əvvəlkinə müəyyən dərəcədə tamamlaması məhz fikrin ardıcılığı nəticəsində mümkün olur. Ona görə də rabitəli nitqdə cümlələr arasında düzgün əlaqə yaratmaq üçün təsvir edilən (haqqında danışılan) obyektin özünü ardıcıl mənimsəmək lazımdır. Təsvir obyektini öyrənilərkən analiz mühüm yer tutur. Biz obyektini fikrən hissələrə bölür, bu hissələr arasındakı əlaqələri aşkara çıxarıyıq. Lakin məlumat verərkən analizi sintez əvəz edir. Belə ki, yazan (və danışan) şəxs nitqin təsvir obyektindəki hissələr arasında mövcud olan əlaqələri bir-birinin ardınca ifadə edir və nəticədə oxucu (dinləyici) həmin obyekt haqqında məlumat ala bilir.

Beləliklə, aydın olur ki, nitqə mürəkkəb analitik-sintetik fəaliyyət kimi baxmaq lazımdır. Şagird nitq prosesində zəncirin əvvəlki halqalarını, yəni əvvəlki cümlələrdə verilmiş fikri yadda saxlamalı, sonra gələcək halqaları (sonra veriləcək fikri) əvvəlcədən «görməyi» bacarmalıdır. N.İ. Jinkin bu məsələ ilə əlaqədar olaraq yazır: «... təsvir obyektinin bu və ya digər əlamətinin şüurda ayrılması nitq prosesinin analitik, bütün prosesdə (nitq prosesində – B. Ə.) həmin obyektin tam şəkildə yadda saxlanması isə sintetik cəhəti hesab olunur»¹.

Deməli, rabitəli nitqin əsasını ardıcıl mənimsənilməmiş bilik təşkil edir. Ona görə də nitqdəki rabitəsizliyin kökünü mənimsənilmiş bilikdəki əlaqəsizlikdə axtarmaq lazımdır. Əgər iki qonşu cümlə arasında daxili əlaqə, məna əlaqəsi yoxdursa, onda ikinci cümlə bu mətnə daxil olmayan başqa bir cümləyə çevrilir. Çünki rabitəli nitq başlanılmış fikrin tədricən ardıcıl inkişafı sayəsində meydana çıxır. İki qonşu cümlə arasında daxili əlaqə pozulduqda

¹ Н.И.Жинкин. Göstərilən əsəri, səh.142.

fikrin davamı, inkişafı sınır və mətnlə əlaqəsi olmayan yeni bir cümlə meydana çıxır.

Bəs mətnin qonşu cümlələri arasındakı əlaqələr forma (qrammatik) nöqteyi-nəzərdən necə izah olunmalıdır? Doğrudanmı dilçi və ya dilçi-metodist qonşu cümlələr arasındakı daxili əlaqənin tədqiqi ilə məşğul olmamalıdır?

Məsələ burasındadır ki, formasız məzmun yoxdur. Bir halda ki, iki qonşu cümlə arasında mənaca bağlılıq, yəni daxili əlaqə mövcuddur, deməli, bu əlaqənin özünəməxsus forması da olmalıdır. Vacib deyil ki, belə cümlələr arasında qrammatik əlamət kimi hökmən bağlayıcı iştirak etsin. Dilimizdə elə mürəkkəb cümlələr vardır ki, onları təşkil edən sadə cümlələr bir-birinə heç bir bağlayıcı vasitəsi ilə bağlanmır. Belə cümlələr arasında, əsasən, daxili əlaqə, məna əlaqəsi olur. Formal əlamət kimi isə intonasiya çıxış edir. Məsələn, bağlayıcısız tabesiz mürəkkəb cümlələr buna aydın sübutdur:

Maşın səslənir, tramvay ötür, radio oxuyurdu – zaman əlaqəsi.

Ilin axırıdır, dərslər qurtarır, uşaqlar tətilə buraxılırlar – ardıcılıq əlaqəsi.

Bu mənzərənin seyrindən doymayan, yalnız Tahir deyildi; qatardan düşmüş adamların da çoxusu xurcunlarını, kisələrini, bağlama və çamadanlarını yerə qoyub baxırdı – aydınlaşdırma əlaqəsi.

Nataşa dəsmal verdi, İlyas bəyənmədi – ziddiyyət – qarşılaşdırma əlaqəsi.

Nənəqızın əli açıldı, məktub yerə düşdü – səbəb və nəticə əlaqəsi və s.

Göründüyü kimi, bu misallarda sadə cümlələrin bir-birinə bağlanması bağlayıcı iştirak etmir. Lakin dilçilər bu cümlələr arasındakı əlaqədən danışmağı zəruri hesab edir, hətta ona orta məktəb dərslində xüsusi yer verirlər.

Aralarında nöqtə qoyulan bitmiş cümlələr də bir-biri ilə eyni qayda ilə bağlanır. Cümlələr arasındakı əlaqələr cümlə üzvlərinin və mürəkkəb cümləni təşkil edən sadə cümlələrin arasındakı əla-

qələrin eynidir və bunu şərh etmədən rabitəli nitqin xüsusiyyətlərini tədqiq etmək çox çətin məsələdir.

I.A.Figurowski mətnin ayrı-ayrı cümlələri arasındakı əlaqələrdən danışarkən yazır ki, mətnin cümlələri arasındakı əlaqələr cümlə üzvləri arasındakı əlaqələrə uyğun gəlir. Cümlə üzvləri arasındakı əlaqələr isə, təxminən, aşağıdakılardan ibarətdir:

Predmetlə onun hərəkəti (vəziyyəti, halı) arasındakı münasibət, eləcə də hərəkətlə onun aid olduğu predmet arasındakı münasibət (mübtəda ilə xəbər arasındakı münasibət).

Tamamlıq münasibəti – mübtədaya aid hərəkəti tamamlayan predmetlə həmin hərəkət arasındakı münasibət.

Təyinlik münasibəti – predmetlə onun əlaməti arasındakı münasibət.

Zərflik münasibəti – hərəkətlə ona aid əlamət (tərz, zaman, məkan, kəmiyyət və s.) arasındakı münasibət.

Bu münasibətlərin əsasını real gerçəklikdəki obyektiv münasibətlər təşkil edir. Yəni cümlə üzvləri arasındakı münasibət obyektiv münasibətlərin ifadəsindən başqa bir şey deyildir.

Eləcə də mürəkkəb cümləni təşkil edən sadə cümlələr, rabitəli nitqi təşkil edən cümlələr arasında həmin əlaqə və münasibətlər vardır.

Cümlə üzvlərində olduğu kimi, cümlələr də tabelilik və tabesizlik əlaqələri ilə birləşə bilir. Tabesizlik əlaqəsi ilə birləşən «müstəqil» cümlələr arasındakı əlaqə tabesiz mürəkkəb cümləni əmələ gətirən sadə cümlələr arasındakı əlaqələri xatırladır. Tabelilik əlaqəsi ilə birləşən cümlələrdən biri digərindən asılı olur ki, bu da tabeli mürəkkəb cümləni təşkil edən sadə cümlələr arasındakı əlaqələrə uyğun gəlir.

Tabesizlik əlaqəsi ilə birləşən tam cümlələrin arasında birləşdirmə, zaman, ardıcılıq, aydınlaşdırma, ziddiyyət-qarşılaşdırma, səbəb və nəticə əlaqələri özünü göstərir. Tabelilik əlaqəsi ilə birləşən cümlələr arasında isə mübtəda, xəbər, tamamlıq, təyin və zərflik budaq cümlələrinə uyğun əlaqələr vardır.

Rabitəli nitqdə bir-biri ilə əlaqəyə girməyən, bir-birinin mənasını açmağa, inkişaf etdirməyə, tamamlamağa xidmət etməyən söz,

cümlə və abzas işlədilməməlidir. Nitqin təsvir obyektı olan cisim və hadisələrdəki obyektiv əlaqələr şagird tərəfindən hərtərəfli dərk olunmalı və ona müvafiq nitq vahidlərindən istifadə edilməlidir.

Dediklərimizi aydın şəkildə şərh etmək üçün «Hophop» mətnini nəzərdən keçirək:

Məşədi bəy «Molla Nəsrəddin»i vərəqləyib əvvəlcə şəkillərinə baxdı, sonra bəzi felyetonları oxudu. Hava yavaş-yavaş qaranlıqlaşdığı üçün jurnalı qatlayıb cibinə qoydu. Amma yenə də onun haqqında düşünürdü. «Molla Nəsrəddin»in gülməli və sadə dilinə çoxdan aşıq idi. O, zamanın acı göz yaşı tökən şairlərini də oxuyurdu. Ancaq ona elə gəlirdi ki, «Molla Nəsrəddin» həyatı və xalqı daha çox sevdilir, insanların əziyyətini və sevincini daha qabarıq göstərməyi bacarır. Məşədi bəy şəxsən belə düşünürdü: «Ağlayanda insanın qüvvəsi azalır, mübarizə üçün həvəsi qalmır. Əsil ədəbiyyat oxucunun ümidini artırmalı, həyatın acılarını hiss etdirməklə bərabər, mübarizəyə həvəsləndirməlidir». O, birdən qəzətsatan uşağın dediklərini xatırladı və onun «Molla Nəsrəddin» haqqındakı sözlərinə haqq verdi: «Düz deyir, «Molla Nəsrəddin» hayıf alır».

Fayton bir məktəbin qabağında dayandı. Burada gündüzlər ibtidai məktəb uşaqları, axşamlar isə fəhlələr oxuyurdular. Məşədi bəy faytondan düşüb, sürücünün pulunu verdi və siniflərdən birinin qapısına yanaşdı. Dərs başlanmışdı.

Məşədi bəy qapını açdı, müəllimdən üzr istəyib içəri girdi, papağını çıxartdı. Burada on ikiyə qədər fəhlə oturmuşdu. Onlar Məşədi bəyi çoxdan tanıyırdılar. Müəllim isə gözlərini ondan çəkmir, nə deyəcəyini gözləyirdi.

– Siz buyurun, mən elə-belə dərsinizə qulaq asmaq istəyirəm,
– deyə, Məşədi bəy fəhlələrdən birinin yanında oturdu...

Birinci cümlə mətnin giriş cümləsidir. Orada Məşədi bəyin «Molla Nəsrəddin» jurnalını vərəqləməsindən, şəkillərə baxmasından, nəhayət, bəzi felyetonları oxumasından bəhs olunur. Deməli, bu, tam müstəqil bir cümlədir və orada izahat tələb edən, yarımçıq bir şey yoxdur. Çünki Məşədi bəy də, «Molla Nəsrəddin» jurnalı da geniş oxucu kütləsinə məlumdur. İkinci cümlənin mənası müəyyən

dərəcədə birinci cümlədən asılıdır; oxucu ancaq və ancaq birinci cümlənin köməyi ilə müəyyənləşdirə bilir ki, ikinci cümlədə də söhbət Məşədi bəydən gedir (*Hava yavaş-yavaş qaranlıqlaşdığı üçün jurnalı qatlayıb cibinə qoydu* cümləsi təklildə söhbətin kimin haqqında getdiyini bildirmir). Üçüncü cümlənin də mənası müəyyən qədər özündən əvvəlki cümlələrdən asılıdır (*amma yenə də onun haqqında düşünürdü* cümləsindən aydın olmur ki, *kim* və *nəyin* haqqında düşünürdü). Amma əvvəlki cümlələrdən aydın olur ki, Məşədi bəy «Molla Nəsrəddin» jurnalı haqqında düşünürmüş. Məşədi bəyin jurnal haqqında düşünməsi dördüncü cümlədə daha aydın ifadə olunmuşdur: «*Molla Nəsrəddin*»in gülməli və sadə dilinə çoxdan aşıq idi. Bu cümlədə də söhbətin məhz Məşədi bəydən getdiyi əvvəlki cümlələrdən, xüsusən birinci cümlədən aydın olur. Sonrakı cümlədə də Məşədi bəyin adı təkrar olunmur. Burada onu o sözü əvəz edir.

Beşinci cümlə (*O, zamanın, acı göz yaşı tökən şairlərini də oxuyurdu*), özündən əvvəlki cümlələrə nisbətən, müəyyən müstəqilliyə malikdir. Burada əvvəlkilərlə əlaqəni yaradan formal vasitə o əvəzliyindən ibarətdir.

Altıncı cümlə bilavasitə beşinci ilə bağlıdır. Bunların arasında ziddiyyət əlaqəsi vardır və bu əlaqənin formal ifadəsi öz əksini *ancaq* bağlayıcısında tapmışdır.

Mətnin cümlələri artdıqca lap əvvəlkilərlə lap sonrakılar arasında əlaqə yavaş-yavaş zəifləyir. Daha çox bağlı olan, əlaqəyə girən cümlələr, bir qayda olaraq, bir-birinin yanında gəlir. Birinci dörd cümlə daha möhkəm əlaqəyə girdiyi halda, beşincinin həmin dörd cümlə ilə olan əlaqəsi qismən zəifləmiş, altıncı cümlə isə ilk dörd cümlə ilə, demək olar ki, bilavasitə əlaqəyə girməmişdir. Burada ancaq ümumi və zəif bir əlaqə özünü göstərir. Yeddinci cümlədən isə artıq sanki müstəqil bir fikir başlanır. Burada Məşədi bəyin düşüncələri verilir və həmin düşüncələr abzasa qədər olan cümlələrin əlaqəyə girməsi üçün əsas rol oynayır.

Birinci abzasda olan cümlələrdəki fikirlərin bir-biri ilə əlaqəsi, bu əlaqələrin qrammatik-leksik ifadə vasitələri haqqında

dediklərimizdən aydın olur ki, mətndəki (abzasdakı) cümlələr hökmən bu və ya digər şəkildə əlaqəyə girməli, bir-birinin mənasını tamamlamalıdır. Lakin həmin cümlələr arasındakı əlaqələr nə məzmunca, nə də formaca bir-birini təkrar etmir. Birinci ilə ikinci cümlə arasında ardıcılıq əlaqəsi (*Məşədi bəy əvvəl jurnalı baxır, sonra onu cibinə qoyur*, yəni iş bir-birinin ardınca görülür), ikinci cümlə ilə üçüncü cümlə arasında ziddiyyət-qarşılaşdırma əlaqəsi (*Məşədi bəy jurnalı cibinə qoysa da, hələ onun haqqında fikirləşir*, yəni iki fikir bir-biri ilə qarşılaşdırılır, bir növ ziddiyyət təşkil edir), dördüncü ilə üçüncü cümlə arasında səbəb-nəticə əlaqəsi (*Məşədi bəyin jurnal haqqında fikirləşməsinə səbəb onun dilinə aşiq olmasıdır*) vardır.

Beşinci cümlə isə əvvəlki dörd cümlədə ifadə edilən ümumi fikirlə bağlanır. Bundan sonra gələn cümlələr də bir-biri ilə müxtəlif əlaqələrə girir və beləliklə, fikir ardıcıl şəkildə davam etdirilir.

Birinci abzasla ikinci abzas arasındakı əlaqə nədən ibarətdir? İkinci abzasda birdən-birə Məşədi bəyin məktəbə gəlməsindən bəhs olunur. Onun evdən çıxması, faytona minməsi və məktəbə getmək haqqında faytonçuya müəyyən söz deməsi verilməmişdir. Bu, nöqsan hesab olunmalıdırmı?

Məsələ burasındadır ki, bədii əsər üçün belə nöqsanların olması o qədər də zərərli deyildir. Çünki müəllif buraxılan fikirlərin ikinci abzasda asanlıqla başa düşüləcəyini ehtimal etmiş və buna görə də nitqdə yığcamlıq yaratmışdır. Lakin şagird inşası və ifadəsi üçün, hətta hər hansı elmi-publisistik üslubda yazılmış mətn üçün belə «addımlar», körpülər nöqsan sayıla bilər. Çünki burada zəncirin halqası sınır, abzaslar arasındakı üzvi (məntiqi) əlaqə müəyyən qədər pozulur.

Haqqında danışdığımız mətnin birinci və ikinci abzası arasında isə müəyyən əlaqə vardır. Bu iki abzas arasındakı əlaqə, hər şeydən əvvəl, tabesizlik (ardıcılıq) əlaqəsidir. Çünki ardıcıl olaraq hər abzasda bir məsələdən danışılır və ikisi birlikdə Məşədi bəyin işi, fəaliyyəti haqqında müəyyən məlumat verməyə xidmət edir.

Bunlar müstəqil abzaslardır, tabelilik əlaqəsinə girməmiş və ona görə də müvafiq qrammatik forma-bağlayıcı tələb etməmişdir.

İkinci abzası təşkil edən cümlələrə gəlincə deməliyik ki, onlar da müəyyən əlaqələrə girmiş, bir-biri ilə bağlanmışdır. Həmin abzasın birinci cümləsi ilə ikinci cümləsi *burada* sözünün köməyi ilə bağlanmışdır. Üçüncü cümlə isə ikinci ilə yox, birbaşa birinci cümlə ilə əlaqəyə girmişdir. Həmin əlaqə isə ardıcılıq əlaqəsidir. «Dərs başlanmışdı» cümləsi ilə ondan əvvəlki cümlə arasında isə tabeli mürəkkəb cümlənin zaman budaq cümləsinə müvafiq əlaqə vardır.

İkinci və üçüncü abzaslar arasında qarşılıq-güzəşt budaq cümlələrində özünü göstərən əlaqəyə uyğun bir bağlılıq vardır.

Cümlə və abzaslar arasındakı bu cür əlaqələr bəzi metodik nəticələr çıxarmağa imkan verir.

Əvvəla, onu qeyd edək ki, cümlələr arasındakı bu əlaqə hər şeydən əvvəl, məna əlaqələrindən və onların müvafiq qrammatik forma ilə ifadəsindən ibarətdir. Ona görə də «kompozisiya» metodu ilə iş aparan müəllim şagirdə başa salmalıdır ki, mənaca bağlanmayan cümlələrdən abzas əmələ gətirmək olmaz.

İkincisi, cümlələr arasındakı məna bağlılığını başa düşmək şagirdə imkan verir ki, artıq cümlə işlətməkdən yaxa qurtarsın, yersiz uzunçuluq etməsin.

Üçüncüsü, belə əlaqələrin başa salınması şagirdin təfəkkürünü daha yaxşı inkişaf etdirir. Onlar dərk edirlər ki, müəyyən cisim və hadisənin əlamətlərini təsvir etmək, müəyyən fikri ardıcıl ifadə etmək üçün onu əvvəlcədən öyrənmək, mənimsəmək zəruridir. Nitqin təsvir obyektini, haqqında danışılan şeyi öyrənmədən rabitəli nitqə yiyələnmək mümkün deyildir.

Nəhayət, mətnin cümlə və abzasları arasındakı əlaqələrin izahı, oxunan əsərin daha yaxşı başa düşülməsinə müsbət təsir göstərir, ifadəli oxu üçün zəmin yaradır.

Cümlələrin məna bütövlüyünə görə ardıcıl birləşməsi mətnin komponentlərini təşkil edir ki, bu da çox vaxt abzasa uyğun gəlir. Lakin nadir hallarda bir abzasda iki-üç komponent olduğu kimi, bir komponent də iki-üç abzasla ifadə olunur. Bu, cümlələr arasındakı

əlaqədən, fikrin qismən tamamlanmasından asılıdır. Məsələn, «Hophop» mətnində birinci abzas iki komponentdən ibarətdir.

Komponentlər müəyyən strukturaya malik olur. Bəzi komponentlər tabelilik əlaqəsi ilə birləşən cümlələrdən, bəziləri tabelilik əlaqəsi ilə birləşən cümlələrdən, bəziləri isə həm tabelsiz, həm də tabelilik əlaqəsi ilə birləşən cümlələrdən ibarət olur.

Əgər komponentin tərkibindəki cümlələr faktı, hadisəni, əlaməti sadəcə olaraq bir-birinin ardınca sadalayır və öz aralarında tabelilik əlaqəsinə girmirlərsə, onda belə komponentləri tabelsizlik əlaqəsi ilə birləşən cümlələr kompleksi hesab edə bilərik. Belə cümlələr arasında, adətən, birləşdirmə (zamana görə yaxınlıq, ardıcılıq, aydınlaşdırma və s. növləri ilə birlikdə), bölüşdürmə (növləri ilə birlikdə), ziddiyyət (növləri ilə birlikdə) və s. əlaqələr olur.

Tabelilik əlaqəsi ilə birləşən cümlələrdən ibarət komponentlərdə müəyyən hadisə, fakt, əlamət və s. sadəcə olaraq sadalanmır. Orada bir cümlə digərindən asılı olur, onun mənasını tamamlayır və tabelilik əlaqəsinə girərək birləşir. Həmin əlaqə formaları təkcə cümlələr arasında deyil, ayrı-ayrı komponentlər arasında da olur. Hətta bəzən bir komponent 10-15 komponentlə birdən əlaqəyə girir. Məsələn, fərz edək ki, bir alim müəyyən əsər haqqında 20-30 səhifəlik rəy yazmış, orada müsbət cəhətləri sadaladıqdan sonra nöqsanları ciddi şəkildə tənqid etmişdir. O, rəyin sonunda fikrini belə ümumiləşdirir: «Bütün bunlara baxmayaraq, haqqında danışdığımız əsər elm üçün çox faydalıdır. Bu cümlə (komponent) özündən əvvəlkilərin hamısı ilə əlaqəyə girir. Həmin əlaqə isə qarşılıq-güzəşt budaq cümləsini təşkil edən sadə cümlələr arasındakı əlaqəyə uyğun gəlir.

Əgər müəllim sintaksisin tədrisi prosesində cümlə üzvləri və mürəkkəb cümləni əmələ gətirən sadə cümlələr arasındakı əlaqə tiplərini, yazı işlərini təhlil edərkən cümlələr arasındakı əlaqə və münasibətləri, cisim və hadisələr üzərində şagirdlərin müstəqil müşahidələrini təşkil edərkən onların arasındakı əlaqə və münasibətləri, bədii əsərlərin dili və kompozisiyası üzərində iş apararkən komponentlərin bir-biri ilə bağlanmasını praktik olaraq mənimsədirsə, şagirdlərin rəhbərli nitqini xeyli təkmilləşdirmiş olar. Onlar

başə düşərlər ki, mətn cümlələrin, komponentlərin əlaqəyə girməsi, ardıcıl birləşməsi yolu ilə düzəlir. Ona görə də yaradıcı yazılarda həmin ardıcılığı gözləmək zəruridir.

Məlum olduğu üzrə, ifadə yazıların qarşısında duran əsas məsələ ondan ibarətdir ki, şagird müəllimin oxuduğu mətnin məzmununu dərk etsin və onu müvafiq formada başqalarına çatdırmağı bacarsın. Ona görə də burada məzmunla forma arasındakı əlaqə özünü daha qabarıq şəkildə büruzə verir. Başqa sözlə desək, bir tərəfdən şagirdin fəaliyyəti formadan məzmunə, digər tərəfdən isə məzmundan formaya doğru yönəldilir. Belə ki, müəllim mətni oxuduqda şagirdin fəaliyyəti bilavasitə formadan (cümlə, cümlədə sözləri sırası, müəllimin işlətdiyi məntiqi vurğu, fasilə, melodiya və s.) məzmunə yönəlsə, həmin forma əsasında mənimsənilmiş məzmunun yenidən ifadəsində fəaliyyət məzmundan formaya doğru yönəlir. Ona görə də formadan məzmunə və əksinə, məzmundan formaya tezisini əsaslandırmaq və geniş şəkildə şərh etmək üçün ifadə yazılar zəngin material verir. Məlumdur ki, müəllim mətni sinifdə oxumaq üçün əvvəlcədən ciddi hazırlaşır. Onu evdə bir neçə dəfə oxuyur, məzmununu, ideyasını öyrənir və buna müvafiq oxu forması müəyyənləşdirir. Bundan sonra o, mətni sinifdə ifadəli şəkildə oxuyur. Bu ifadəli oxu şagirdin mətni başə düşməsi üçün ən zəruri şərtlərdən biridir. Çünki şagird dinləyici rolunda çıxış edir, o, mətni məhz müəllimin oxu məharəti, özünün ümumi inkişafı, biliyi əsasında anlayır. Deməli, müəllimin mətni düzgün oxuması şagirdin onu başə düşməsi üçün mühüm şərtədir.

Şagird mətnin məzmununu dərk etdikdən sonra onu müvafiq forma ilə ifadə etməli olur. Artıq burada onun istifadə mənbəyi mənimsədiyi məzmundur.

Göründüyü kimi, çox mürəkkəb bir proses meydana çıxır: müəllim evdə mətni oxuyur, formadan məzmunə doğru hərəkət edir. Məzmunu öyrənir və sinfə daxil olur. Burada onun fəaliyyəti evdəkinin əksinə çevrilir, yəni məzmunə əsaslanaraq mətni müvafiq forma ilə oxuyur. Müəllimin oxusu zamanı şagirdin istinad mənbəyi forma olur. Mətn mənimsənildikdən sonra həmin istinad mənbəyi

dəyişir. İndi artıq məzmun istinad mənbəyi olur və şagird onun tələbinə müvafiq forma seçir. Beləliklə, sinifdə müəyyən analitik-sintaktik proses baş verir.

Müəllim öz oxusunun şagirdin mətni başa düşməsi üçün mühüm rolu olduğunu nəzərə alaraq, cümlə və komponentlər arasındakı əlaqə və münasibətləri, cümlədəki sintaqmaları, aparıcı sözləri elə oxumalıdır ki, şagirdlər müvafiq intonasiya əsasında onları aydın başa düşə bilsinlər.

İfade yazılar üzərində aparılan tədqiqat göstərir ki, şagirdlərin buraxdıqları ciddi nöqsanlardan biri mətnin məzmununu tam, düzgün və ardıcıl mənimsəməməkdən və bununla əlaqədar bir sıra formal səhvlərə yol verməkdən ibarətdir. Bu səhvlər müxtəlif səbəblərdən irəli gəlir. Belə ki, bəzən ifadə üçün seçilən mətnlərdə məzmun tamamlığına riayət olunmur. Bir sıra mətnlər iri həcmli əsərlərdən götürülmüş parçalardan ibarət olur ki, bu da çox vaxt məzmunun natamamlığına gətirib çıxarır və beləliklə də şagirdlər onu başa düşmürlər.

Bəs ifadə mətnlərinin məzmununu necə mənimsətmək lazımdır?

Mətnin məzmununu mənimsəmək dedikdə üç mühüm məsələni nəzərdə tuturuq. 1. Mətnin əsas ideyasını dərk etmək, birinci dərəcəli məsələləri ikinci dərəcəli məsələlərdən ayırmağı bacarmaq. 2. Mətndəki əsas faktları, onların arasındakı əlaqələri, hadisənin inkişafındakı ardıcılığı mənimsəmək, yəni öyrənmək və yadda saxlamaq. 3. Mətndəki hadisələrə, obrazların xarakterinə öz şəxsi münasibətini müəyyənləşdirmək.

Bu deyilənlərə nail olmaq üçün aşağıdakı priyomlardan istifadə etmək yaxşı nəticə verir: a) müəllimin mətni hərtərəfli öyrənməsi və öyrəndiyini sinifdə ifadəli oxu vasitəsi ilə şagirdlərə çatdırması; b) məzmunun mənimsənilməsini müəyyənləşdirmək və bu sahədəki nöqsanları aradan qaldırmaq məqsədi ilə müsahibə aparmaq; v) plan tərtibi; q) şagirdlərin əsas məsələləri qeyd etməsi; ğ) məzmunu şagirdlərin şifahi şəkildə nağıl etməsi; d) müəllimin mətni yenidən ifadəli oxuması.

Müəllimin ilk ifadəli oxusu şagirdlərdə mətnə həvəs oyadır, onun məzmununu dərk etmək üçün zəmin yaradır. Bu zaman müəllim mətndəki əsas məsələləri xüsusi intonasiya ilə şagirdlərin nəzərinə çatdırır, əsas məsələləri ikinci dərəcəli məsələlərdən ayırmaq üçün şifahi nitqin bütün imkanlarından (məntiqi vurğu, fasilə, melodiya, mimika və s.) lazımi dərəcədə istifadə edir.

Müsahibə zamanı suallar elə qoyulmalıdır ki, hadisənin məntiqi inkişafı, cümlələr arasındakı əlaqə tipləri və s. məsələlər şagirdlərə düzgün çatdırılsın. Hətta sualların düzgün qoyuluşu plan tərtibi üçün də zəmin yaradır.

Belə fərz edək ki, V sinifdə A.D.Uşinskinin «Pişik və qaraquş» hekayəsi üzrə ifadə yazdırılır. Həmin mətnə aid sualları belə vermək olar:

Suallar

1. Hekayə necə başlanır? Pişiyin ailəsini necə adlandırmaq olar?
2. Qaraquş haradan meydana çıxdı? Pişik belə təhlükəni gözləyirdimi?
3. Pişik öz balalarını necə xilas edirdi?
4. Pişik güclüdür, ya qaraquş? Bəs nə üçün pişik qalib gəldi.

Plan

1. Xoşbəxt ailə.
2. Gözlənilməz təhlükə.
3. Ölüm-dirim mübarizəsi.
4. Ana məhəbbətinin gücü.

Mətnin məntiqi ardıcılığını başa salmaq üçün şagirdlərin diqqətini hər abzasdakı fikrə cəlb etmək faydalıdır. Bu cəhətdən «Ana qoynu» mətnindəki¹ ardıcılığı nəzərdən keçirək.

¹ M.Aslanov. İfade yazı mətnləri, Bakı, 1965, səh.34.

1-ci abzas: Cəmilə ev quşlarını çox sevir və anasından xahiş edir ki, ona cücə alsın.

2-ci abzas: Ana qızının xahişini yerinə yetirir.

3-cü abzas: Qız bundan çox sevinir.

4-cü abzas: Cəmilə cücələrə qulluq edir,

5-ci abzas: Cəmilə cücələri ölmüş hesab edir və təəccüblənir.

6-cı abzas: Cəmilənin nə üçün cücələri ölmüş hesab etməsinin səbəbi göstərilir.

7-ci abzas: Cəmilə cücələrin nə üçün bir-birinə söykənməsinin, hətta bir-birinin üstünə çıxmasının səbəbini öyrənir.

8-ci abzas: Cücələrin anası yoxdur, onlara ana nəvazişi lazımdır.

Bir çox hallarda, xüsusən ilk mərhələlərdə məntiqi ardıcılığı başa salmaq üçün hazırlıq saatında hər abzasdakı əsas fikri yuxarıdakı şəkildə yazdırmaq olar. Bu, hekayənin süjet xəttini, hadisənin məntiqi inkişafını mənimsəməyə çox kömək edir. Bundan əlavə, həmin məqsəd üçün aşağıdakı priyomdan da istifadə etmək olar.

Müəllim şagirdlərdə hadisəni müəyyən ana xətt ətrafında birləşdirmək vərdişlərini inkişaf etdirmək üçün onlara kiçik həcmli bədii əsərlər oxutmalı, onlar bu əsərlərdəki hadisəni nağıl edərkən (və ya yazarkən) ardıcılığı közləməyin mühüm əhəmiyyətini əyani olaraq dərk etməli, öz yazılarında buna riayət etməlidirlər.

Ən yaxşı inşa məzmununun bitkin və yığcamlığı ilə fərqlənir. Bu o deməkdir ki, inşa sərlövhəyə, yəni qarşıya qoyulan məqsədə uyğun olsun, ümumi mövzu hissələrə düzgün parçalansın, həmin hissələr bir xətt ətrafında birləşmiş olsun. İfadələr kimi, inşaların da müstəqil giriş cümləsi olsun, onun davamı verilsin və son abzas fikri yekunlaşdırmağa xidmət etsin. İnşa dil cəhətdən (leksik, sintaktik və s.) zəngin olmalı, yeknəsəq sintaktik konstruksiyaların, sözlərin əhəmiyyətsiz təkrarına əsla yer verilməməlidir.

Prof. K.B.Barxin və prof. Y.S.İstrina yazmışdılar: «Последовательность изложения есть правильный переход от одной части изложения к другой без пропуска существенного, без возвращения к уже сказанному без забега вперед...»

Единством в сочинении можно назвать продуманное осуществление такой задачи: «дать читателю цельное впечатление, не отвлекал его внимания ничем посторонним и случайным»¹.

Əgər mövzu müəyyən məsələləri xronoloji ardıcılıqla sadalamağı tələb edirsə (məsələn, «M.F.Axundovun teatr tariximizdəki rolu») onda ən sadə struktura meydana çıxmalıdır. Burada şagird M.F.Axundova qədər Azərbaycanda teatrın olmamasından, Axundovun bu sahədəki görkəmli xidmətlərindən bəhs etməli, Axundovdan sonra teatrın vəziyyətini göstərməlidir. Beləliklə, mətnə təbəssül əlaqələri ilə birləşən çoxlu təsbitədi cümlələrin işlədilməsi meydana çıxacaqdır.

Deməli, insanın xarakterindən (yəni onun təsvir təhkiyə, mühakimə və s. xarakterə malik olmasından) asılı olaraq strukturası müxtəlif halda ola bilər.

Hər bir inşa üç əsas hissədən: giriş, hadisənin inkişafı və nəticədən ibarət olmalıdır. Girişdə müəyyən «problem» irəli sürülür, inşa da həll ediləcək məsələ göstərilir və s. Hadisənin inkişafı isə girişdə irəli sürülən «problem»in şərhinə həsr olunur, faktlar, dəlillər göstərilir, əsas və ikinci dərəcəli məsələlər bir-birindən ayrılır və s. Nəticədə isə əvvəl verilənlər yekunlaşdırılır və fikir tamamlanır.

İnsanın əsas hissəsindəki cümlə və abzaslar arasında da möhkəm əlaqə olmalı, hər cümlə sonrakı üçün zəmin hazırlamalı, sonrakı əvvəlkinə tamamlamalıdır. Bu, insanın ahəngdar strukturaya malik olmasını təmin edir.

Beləliklə, aydın olur ki, «kompozisiya» metodu rabitəli nitqin xüsusiyyətləri haqqında şagirdə bilik verməyə, vərdiş aşılamağa xidmət edir.

Nəhayət, dilin vahid strukturasının təlimdə nəzərə alınması qanunu tələb edir ki, biz praktik-nəzəri metodlara əsaslanaraq. Bura, başlıca olaraq, çalışmalar üzərindəki işlər daxildir ki, həmin məsələ metodik ədəbiyyatda az-çox şərh edildiyindən biz onun üzərində dayanmağı məqsədə müvafiq hesab etmirik.

¹ К.Б.Бархин и Е.С.Истрина. Методика русского языка в средней школе. Учпедгиз. М., 1937, издание 3-е, с.261-262.

MÜNDƏRİCAT

Azərbaycan dili tədrisi metodikası elminin əsas xüsusiyyətləri.....	3
Azərbaycan dili metodikasının başqa elmlərlə qarşılıqlı əlaqəsi.....	16
Azərbaycan dili təliminin prinsipləri	63
Azərbaycan dili təliminin metod və priyomları	79

Nəşriyyatın direktoru
Telman Cəfərov

Nəşriyyat redaktoru
Əliş Ağamirzəyev

Kompüter tərtibatı
Lətafət Əliyeva

Çapa imzalanıb: 29.05.2007.
Format: 60x84 1/16. Qarnitur: Times.
Həcmi: 7,5 ç.v. Tiraj: 100. Sifariş №49.
Qiyməti müqavilə ilə.

«Mütərcim» Nəşriyyat-Poliqrafiya Mərkəzi
Bakı, Rəsul Rza küç., 125
tel./faks: 596 21 44

