

Agarəhim

Əsərlər

**Ana dilinin tədrisi
metodikası**
(ibtidai siniflərdə)

XX

Bakı – 2015

Bakı Qızlar Universitetinin Elmi Şurasında müzakirə edilərək bəyənilmişdir.

Elmi redaktoru:

A.N.Abbasov

Pedaqoji elmlər doktoru, professor

Rəyçilər:

N.T.Məmmədov

Filologiya elmləri doktoru, professor

İ.H.Cəbraylov

Pedaqoji elmlər doktoru, professor

Ağarəhim. Əsərlər. 20 cilddə. XX cild (Ana dilinin tədrisi metodikası (ibtidai siniflərdə)). Bakı, BQU nəşriyyatı, 2015, 470 s.

“Ana dilinin tədrisi metodikası” kursu Respublika ali pedaqoji təhsil müəssisələrinin pedaqoji fakültələrində ixtisas fənni kimi tədris olunur.

SBN $\frac{PP-415}{9952-415-32-XX-20}$

BQU-2015

I FƏSİL ANA DİLİNİN TƏDRİSİNİN TARİXİNƏ DAİR

Ana dilinin inkişafı problemi tarixən mütəfəkkirləri, yazıçı və pedaqoqlarımızı çox düşündürmüşdür. Vaxtilə M.F.Axundov, H.B.Zərdabi, S.Ə.Şirvani, A.S.Mehdizadə, M.Ə.Sabir, C.Məmmədquluzadə və başqaları ana dilinə yüksək qiymət vermiş, bu dildə məktəb açmaq, yeni əlifba və dərsliklər hazırlamaq, ana dili təlimini inkişaf etdirmək haqqında fikirlər söyləmişlər.

Ana dilinin tədrisi metodikasının tarixi iki mühüm dövrə ayrılır.

1. Ana dili tədrisi 1830-1920-ci illərdə

Ana dili təlimi problemi XIX əsrin 30-cu illərindən Azərbaycan pedaqoq alimlərinin əsərlərində öz əksini tapmış, əsrin ikinci yarısında daha geniş vüsət almışdır. A.A.Bakıxanov, M.Ş.Vazeh, M.Kazım bəy, L.M.Lazarev, L.Z.Budaqov və başqaları ana dilini öyrətməyin zəruriliyini dənə-dənə göstərmiş, bu dildə uşaqların nitq və təfəkkürünün inkişaf etdirməyi məsləhət bilmişlər. Ana dili təlimində əyani vəsaitlərin, müəllimin iş metodlarının rolu məsələsi xüsusi qeyd olunmuşdur. Azərbaycan dili tədrisinin ilk tədqiqatçısı və bu haqda elmi fikir söyləyən professor Mirzə Kazım bəydir. O, 1839-cu ildə “Qrammatika turetsko-tatarskoqo yazıka” kitabında Azərbaycan dilinin morfolojiya və sintaksis bölmələrinin öyrədilməsinin ümumi məsələlərindən bəhs etmişdir. Onun davamçılarından P.M.Budaqov “Praktičeskoye rukovodstvo turetsko-tatarsko-azerbaydjanskoqo nareçiya” (1857) adlı əsərində 20 dərs nümunəsi vermiş və hər dərsin sonunda mətnə olan cümlələrin sintaktik xüsusiyyətlərini izah etmişdir. M.Ə.Vəzirov “Uçebnik tatarsko-azerbaydjanskoqo nareçiya” (1861) əsərində M.Kazım bəyin qrammatikasında olan məlumatı sadə və asanlaşdırılmış şəkildə vermişdir. 1866-cı ildə L.M.Lazarev “Türk dilinin müqayisəli müntəxəbatı” adlı dərsliyini Moskvada çap etdirmişdir. 1869-cu ildə L.Budaqov

“Lügəti-türki” adlı əsərini Peterburq şəhərində nəşr etdirmişdir. Şübhəsiz, bu tədqiqatların hər biri XIX əsr Azərbaycan dili və onun tədrisinin inkişafı tarixi üçün yüksək qiymətləndirilməlidir. Bu tədqiqatlar ibtidai məktəbdə ana dili təlimi üzrə iş aparmağa müəyyən elmi əsaslar vermişdir. Bunlardan faydalanaraq A.O.Çernyayevski, R.Əfəndiyev, Q.R.Mirzəzadə və s. tərəfindən ibtidai siniflərdə ana dili təlimi üzrə aparılan işlər bir qədər genişləndirilmiş və təkmilləşdirilmişdir.

XX yüzilliyin əvvəllərində H.Qaradaği, H.Mahmudbəyov, M.H.Rüşdiyyə və başqaları öz tədqiqatlarında kiçik yaşlı məktəblilərə cümlə qurmaq, cümləni suallarla genişləndirmək və başqaları ilə ünsiyyətdə olmaq bacarıqları aşılmasından bəhs etmişlər.

Bir sıra mənbələrə (arxiv materiallarına) görə Azərbaycanda ilk “Əlifba” dərsliyinin müəllifi M.F.Axundov olmuşdur. Təəssüf ki, onun “Əlifba” dərsliyinin yazılma tarixi və özü hələlik məlum deyildir. Qori Müəllimlər Seminariyasının Azərbaycan (tatar) şöbəsinin inspektoru işləyən milliyətcə rus olan, A.O.Çernyayevski qısa bir müddətdə ərəb əlifbasını öyrənmiş, sövti üsulla “Vətən dili” adlı dərsliyini yazıb çap etdirmişdir. Bu kitab Azərbaycan uşaqları üçün ikinci “Əlifba” dərsliyi olmuşdur.

1882-ci ildə R.Əfəndiyev müəllimi A.O.Çernyayevskinin həmin kitabının üzünü daşa basmasına köçürmüşdür. 1888-ci ildə A.O.Çernyayevski S.Vəlibəyovla birlikdə “Vətən dili” kitabının ikinci hissəsini çap etdirmişdir. Onlar həmin kitabın giriş hissəsində bir sıra dil materiallarının öyrədilməsi ilə əlaqədar tövsiyələr vermişlər.

1899-cu ildə R.Əfəndiyev “Uşaq bağçası” dərsliyini çap etdirmişdir. Müəllif bu kitabda Azərbaycan dilinə yaramayan, ərəb məxrəci ilə tələffuz olunan səkkiz ərəb hərfini əlifbadan kənarlaşdırmışdır. Nəticədə 32 hərfdən 24-nü saxlamışdır. Həmin həflər əsasında “Uşaq bağçası” kitabında 24 dərslər vermişdir.

R.Əfəndiyevin 1901-ci ildə ikinci dərsliyi — “Bəsirət-ül-əfval qiraət” kitabı nəşr edilmişdir. Beləliklə də Azərbaycan dilinin tədrisi tarixində R.Əfəndiyevin öz xüsusi mövqeyi olmuşdur.

1870-ci ildə Şamaxıda S.Ə.Şirvani, 1892-ci ildə Ordubadda, 1894-cü ildə Naxçıvanda M.T.Sidqi, 1883-cü ildə Şuşada S.Vəlibəyov, az sonra M.M.Nəvvab, 1893-cü ildə Təbrizdə M.H.Rüşdiyyə yeni məzmunlu ibtidai məktəblərin yaradılmasına nail oldular. Məktəblər maddi texniki baza, dərsləvazimatları ilə, dərsləklərlə təmin edildilər. Məktəblilərə nizam-intizam qaydaları ilə yanaşı ana dilinin sadə nəzəri və praktik məsələləri də öyrədilirdi.

1880-ci ildən Azərbaycan məktəblərində sövti üsul tətbiq edildi və çox keçmədi ki, “üsuli-cədid” məktəbləri açılmağa başladı. Məsələn, M.Möhsün Şuşada, M.İsmayıl Lənkəranda, S.Ə.Şirvani Şamaxıda, M.T.Sidqi Naxçıvanda bu tipli məktəblərin açılmasına nail oldular.

S.Ə.Şirvani üç bölmədən ibarət “Məcmuəyi-asari-Hacı Seyid Əzim Şirvani” dərsl kitabını yazdı. Birinci bölməyə Sədimin “Gülüstən”indən, fars və rus kitablarından 71 tərcümə, ikinciyə 51 nəsihət, üçüncüyə isə özünün yazdığı öyüd və nəsihətlərini daxil etdi və ilk dəfə həmin dərsləkdən şairin öz məktəbində istifadə olundu.

M.T.Sidqi Ordubad və Naxçıvan məktəbləri üçün “Qiraət”, “Vəsiət”, “Məktəbin daxili qaydaları”, “Coğrafiya xüsusunda məlumatı-mücmən”, “Qrammatika qiraət” kitablarını yazdı. Bu kitablar çap olunmasa da, o dövr üçün yüksək qiymətləndirilməlidir.

F.Köçərli ana dilinin tədrisi sahəsində görkəmli rol oynamışdır. O, Azərbaycan dili, onun sadəliyi və təmizliyi uğrunda ardıcıl mübarizə aparmış, “Molla Nəsrəddin” jurnalında kəskin və tutarlı məqalələri ilə fərqlənmişdir. 1912-ci ildə “Balalara hədiyyə” kitabını nəşr etdirmişdir. 102 səhifəlik kitabın birinci hissəsində 42 tərbiyəvi mətn, ikinci hissəsində isə 33 mənzum parça vardır. Hər mətnlə bağlı müəllif atalar sözləri və tapmacalar da vermişdir. “Türk əlifbası və qiraət”, “İkinci il”, “Üçüncü il”, “Türk ədəbiyyatına ilk qədəm”, “Yeni türk əlifbası” və s. kimi dərsl kitabları M.Mahmudbəyovu Azərbaycanda görkəmli müəllim və metodist kimi tanıtmışdır. O, 1906-cı ildə “Rəhbər” adlı məcmuənin nəşrinə başlamışdır. Bu məcmuədə F.Köçərli, S.M.Qənizadə, A.Səhhət, M.Ə.Sabir, S.Əbdürrəhmanbəyözadə və s. kimi elm və mədəniyyət xadimləri,

müəllim və metodistlər məktəblərdə təlim və tərbiyə işinin vəziyyətini yaxşılaşdırmaq və ana dili tədrisinin keyfiyyətini yüksəltməkə əlaqədar çıxış etmişdir.

Sonralar M.Mahmudbəyov, S.Əbdürrəhmanbəyözədə, S.Axundzədə, F.Ağzadə, A.Talıbzadə və R.Əfəndizadə birlikdə “İkinci il” dərsliyinin nəşrinə nail oldular.

1909-cu ildə M.Mahmudbəyov və A.Səhhətin birlikdə “Türk dilinin təlimi üçün üçüncü ilə məxsus qiraət kitabı”, 1911-ci ildə M.Mahmudbəyovun “İmlamız” kitabı nəşr edilmişdir. Hər iki kitabda ana dilinin tədrisinə xidmət göstərəcək faydalı mülahizələr söylənilmişdir. 1922-ci ildə M.Mahmudbəyovun başçılığı ilə S.Əbdürrəhmanzadə, S.Axundzadə, F.Ağzadə, A.Talıbzadə, R.Əfəndizadə “Yeni türk əlifbası” adlı dərslük hazırlamışdır. Sövti üsulla yazılmış bu dərslük ərəb və latın əlifbasının qarşılıqlı surətdə təliminə həsr olunmuşdur. Bu kitabda hər iki əlifba ilə əlaqədar dərslər də verilmişdir.

İbtidai məktəbdə ana dili təliminin inkişafında mühüm xidməti olanlardan biri də pedaqoji fəaliyyətini ədəbi yaradıcılığı ilə sənətkarlıqla birləşdirən A.Şaiqdir. Onun “Dəbistan”, “Məktəb” və “Rəhbər” jumallarında uşaqlar üçün nəşr etdirdiyi əsərlər Azərbaycan pedaqoji fikir tarixinin incilərindən hesab oluna bilər. Onun 1910-cu ildə yazdığı “Uşaq gözlüyü” əsərindən uzun müddət ibtidai məktəblərimizdə əlifba dərsliyi kimi istifadə olunmuşdur.

İndiyə qədər haqqında bəhs etdiyimiz müəlliflərlə yanaşı bir qrup müəllim də dərslüklər yazmaqla məşğul olmuşlar. Ş.M.Qarabağının “Risleyi-hüruf və xütut” (1890); S.Ə.Təbrizinin «Kitabçeyi-ədəbiyyə» (1893); Ə.Axundzadənin «Xətti təliq və nəstəliq» (1894); M.H.Rüşdiyyənin “Vətən dili” (1884); M.Ələkbərin “Kitabipəndi əfal” (1899); M.Şaxtaxtinskini “Sövti Şərq Əlifbası” (1902); M.N.Şirvaninin “Təftül arifin lisani türki” (1902); H.S.Eyvazovun “Üsuli-tədris və təlim-tərbiyə” (1906); H.Məmmədlinin “Nümuneyi tədris və tərbiyə” (1907); M.Qəmərlinski, Nərimanbəyov, Şaxtaxtinski, Rəcəbov, Qaziyev, Şərifbəyov, Cəfərbəyovun “Ana dili” (1911); M.H.Həsənzadənin “Tamam əlifba” (1912);

M.A.Abbaszađenin “Əlifba” (1913) və s. nümunə göstərmək müm-kündür.

Bu dərsləklərlə Azərbaycan məktəblərinin ibtidai siniflərində təlim-tərbiyə işi aparılmış, ana dili tədrisi keyfiyyətinin təkmilləşdirilməsi sahəsində bir sıra addımlar atılmış, elmi-metodik mülahizələr söylənmişdir. Heç şübhəsiz ki, uzun müddət ərzində görkəmli alim, yazıçı, metodist və müəllimlər tərəfindən irəli sürülən ideyalar 1921-ci ildən sonrakı dövr üçün də zəngin materiala çevrilmiş, Azərbaycanda ibtidai təlimin inkişafına, o cümlədən, ana dili tədrisi metodikasının elmi zəmində qurulmasına optimal şərait yaratmışdır.

2. Ana dili tədrisi 1921-2000-ci illərdə

XX əsrin 20-ci illərindən B.Çobanzadə, A.Axundov, Ə.Qafarlı, Q.Ələkbərli, A.Şaiq və başqaları ana dilinin təlimi və tədrisi ilə əlaqədar maraqlı və faydalı mülahizələr söyləmişlər.

Araşdırmalar göstərir ki, Azərbaycanda 1920-ci ilə qədər çapdan çıxmış bir qrup ana dili dərsləklərində cüzi dəyişikliklər edilərək yenidən məktəblərin istifadəsinə verilmişdir. Buraya M.Mahmudbəyovun “Türk əlifbası və ilk qiraət”, M.Mahmudbəyov, S.Əbdürrəhmanzadə, S.Axundzadə, F.Ağazadə, R.Əfəndizadənin “Əlifba” təlimindən sonra oxunan “İkinci il”, M.Mahmudbəyov və A.Səhhətin “Üçüncü ilə məxsus qiraət” kitabı və s. daxildir. Həmin əsərlər 1921-1924-cü illərdə təkrar nəşr olunmuşdur.

Azərbaycan dilində metodik ədəbiyyat nəşrinə 1926-cı ildən başlanmışdır. Belə ki, ilk addım olaraq 1926-cı ildə M.Sadıqzadənin “Türk dilinin üsuli-tədrisi”, professor B.Çobanzadənin “Türk dili və ədəbiyyat üsuli-tədrisi”, 1932-ci ildə professor B.Çobanzadə və C.Məmmədzadənin “Türk dilinin metodikası” əsərləri çap olunmuşdur. Bundan sonra birbaşa “Azərbaycan dili” adı altında dil dərsləkləri və onlara rəhbərliklər hazırlanmışdır. 1933-cü ildə Vey-səl Mustafazadənin “Əlifba” kitabı nəşr olunmuşdur. Həmin il ümumtəhsil məktəbləri üçün nəşr olunan kitablardan yalnız “Əlif-

ba” stabil dərslik kimi buraxılmışdı. 1939-cu ildə Q.Ələkbərlinin “İbtidai məktəb müəllimlərinə metodik kömək”, Ə.Qafarlı və Q.Ələkbərlinin “Savad təlimi və yazı metodikası”, 1940-cı ildə “İbtidai məktəbdə qrammatika metodikası”, Y.Zeynalovun “Birinci sinif müəllimləri üçün ana dilindən metodik göstərişlər” kitabları müəllimlərin istifadəsinə verilmişdi.

1942-ci ildə Q.Ələkbərli, Z.Zeynalov, Ə.M.Qafarlı və M.Ələkbərovun “İbtidai məktəbdə Azərbaycan dili metodikası”, 1946-cı ildə Y.Zeynalovun “Hüsnüxət təlimi”, 1950-ci ildə Y.Zeynalov, Ə.M.Qafarlı, N.Hacıyevin “İbtidai məktəbdə Azərbaycan dili” adlı əsərləri nəşr edilmişdi.

Araşdırmalar göstərir ki, 1950-ci illərdə professor A.S.Abdullayev ibtidai siniflərdə ana dilinin tədrisi metodikası sahəsində bir sıra qəzet və jurnal məqalələri çap etdirərək, müəllimlərə elmi-metodik göstərişlər vermişdir. 1962-ci ildə çap olunan “İbtidai məktəbdə Azərbaycan dilinin tədrisi metodikası” kitabında professor ana dili tədrisi metodikasının elmi əsasları, onun əlaqədə olduğu elm sahələri haqqında məlumat vermiş, orfoqrafiya, qrammatika (morfologiya və sintaksis), nitq inkişafı üzrə aparılacaq işlərin vasitə və yollarını şərh etmişdir. A.S.Abdullayev və Y.Ş.Kərimov tərəfindən qələmə alınmış “İbtidai siniflərdə ana dilinin tədrisi metodikası” (1968) adlı monoqrafiya diqqəti cəlb edir. Burada ana dili tədrisinin məqsəd və vəzifələri, ana dili tədrisi metodikasının tarixi, qrammatika və orfoqrafiya, oxu təlimi, nitq inkişafı və s. üzrə aparılacaq işlərin səmərəli yolları öz əksini tapmışdır.

XX əsrin 60-cı illərindən Azərbaycan məktəblərinin ibtidai siniflərində ana dilinin tədrisi metodikasının inkişafı pedaqoji elmlər doktoru, professor Y.Ş.Kərimovun fəaliyyəti ilə bağlıdır.

Onun fəaliyyəti ibtidai siniflərdə ana dili tədrisi metodikasının müxtəlif sahələrini əhatə edir: a) proqramların tərtibi; b) dərsliklərin (“Əlifba”, “Oxu”, “Azərbaycan dili”) tərtibi; v) metodik ədəbiyyatın hazırlanması; q) ibtidai məktəb və məktəbəqədər tərbiyə məcmuəsinin redaktorluğu; d) didaktik materialların və əyani vəsaitlərin tərtibi; e) ibtidai siniflərdə ana dili tədrisi metodikası sahəsində

elmi kadrların hazırlanması və s.

Y.Ş.Kərimovun “Əlifba”, I sinif üçün “Ana dili”, II sinif üçün “Ana dili”, II sinif üçün “Oxu” və “Azərbaycan dili”, III sinif üçün “Oxu” və “Azərbaycan dili” dərslikləri 30 ildən artıqdır ki, dəfələrlə təkmilləşdirilərək məktəblilərin istifadəsinə verilmişdir. “İbtidai siniflərdə Azərbaycan dili dərslərində lüğət işinin əsasları” (1978), “İbtidai siniflərdə inşalar” (1973), “İbtidai siniflərdə imlalar” (1963) və s. əsərləri uzun müddət müəllimlərin stolüstü kitabına çevrilmişdir.

Ümumiyyətlə, professor Y.Ş.Kərimovun ibtidai təlimin bütün sahələrində böyük xidmətləri olmuşdur. Böyüklü-küçüklü 150-ə yaxın kitabın, 500-dən artıq jurnal və qəzet məqaləsinin müəllifidir. Neçə-neçə davamçısı onun rəhbərliyi altında ibtidai siniflərdə ana dilinin tədrisi sahəsində səmərəli tədqiqatlar aparmışdır. Onlardan A.N.Rəhimov, Ş.İ.Qaralov, Z.F.Kərimov, S.H.Məmmədov, M.Primova, Ə.H.Şükürov və başqalarının adlarını çəkmək olar.

İbtidai siniflərdə ana dilinin tədrisi sahəsində professor Y.Ş.Kərimovun yetirməsi pedaqoji elmlər doktoru, professor A.N.Rəhimovun xidmətləri də danılmazdır. Onun “İbtidai kursda Azərbaycan dilindən sintaksis üzrə materialların öyrədilməsinin nəzəri və praktik əsasları” monoqrafiyası, M.Həsənovla birlikdə yazdıqları IV sinif üçün “Azərbaycan dili” dərsliyi, “İbtidai siniflərdə Azərbaycan dilinin səmərəli təşkili” (1988), “İbtidai siniflərdə oxu təliminin səmərəli təşkili” (1988), “İbtidai siniflərdə monoloji nitqin inkişafı” (1988), “İbtidai siniflərdə imlalar üzərində işin səmərəli təşkili” (1988), “Azərbaycan dilindən sintaksisin tədrisinin nəzəri əsasları” (1996), “İbtidai siniflərdə Azərbaycan dili dərslərində şagirdlərin monoloji nitqinin inkişafı” (1997), “İbtidai siniflərdə oxunun şüurluluğu üzrə işin təşkili” (1997) və s. kitablarında böyük əhəmiyyəti olan məsələlər qaldırılmış, müəllimlərə elmi-metodik tövsiyələr verilmişdir. A.N.Rəhimovun 50-dən artıq kitab və kitabçası, 200-dən artıq qəzet və jurnal məqaləsi ibtidai siniflərdə ana dili tədrisi problemlərinin həllinə yönəldilmişdir.

İbtidai siniflərdə ana dili tədrisi metodikasının müxtəlif sahələ-

rindəki problemləri elmi cəhətdən həll etməkdə, qabaqcıl təcrübəni öyrənib ümumiləşdirməkdə və yaymaqda, yeni-yeni optimal vasitə və metodlar axtarib tapmaqda gənc tədqiqatçıların və praktik mütəxəssislərin jurnal və qəzet məqalələrinin də böyük əhəmiyyəti vardır.

II FƏSİL

İBTİDAİ SİNİFLƏRDƏ ANA DİLİ TƏDRİSİNİN ÜMUMİ MƏSƏLƏLƏRİ

1. Ana dili tədrisinin predmeti, əhəmiyyəti və yeri

Ana dili tədrisinin metodikası pedaqoji elmlər sisteminə daxildir. Bu fənnin predmeti ana dilinin mənimsənilməsi qanunauyğunluqlarının və dilə aid bilik, bacarıq və vərdişlərin verilməsi vasitələrinin, priyom və metodlarının öyrənilməsidir.

Ana dili təlimi özünün məzmununu, bu məzmandan doğan prinsipləri, vasitələri, priyom və metodları əhatə edir. Azərbaycan dili və oxu təliminin, nitq inkişafı üzrə işlərin bütöv bir sistemini yaradır.

Ana dili təliminin nəzəri və praktik əsasları özünün elmi (lingvistik, mətnşünaslıq, psixoloji, didaktik...) cəhətdən əsaslandırılmış sistemini qurmağa imkan verir.

Elmi zəmində qurulan təlim təhsilləndirici, inkişafetdirici və tərbiyəedici funksiyanı yerinə yetirir. Şagirdlərə möhkəm biliklər verir, zəruri bacarıq və vərdişlər aşılayır. Onların ümumi inkişafını yüksəldir. Bunun üçün hər şeydən əvvəl biliklərin verilmə vasitələri müəyyənəşdirilməlidir. Bəs bu vasitələr hansılardır? Birincisi, tədris materialının məzmunu. İkincisi, məzmunu uyğun seçilən əyani və texniki vəsaitlər, didaktik materiallar. Üçüncüsü isə məzmunu uyğun seçilən priyom və metodlar (Xatırladaq ki, biliklərin verilməsində priyom və metodlar da bir vasitə rolunu oynaya bilər).

Məlumdur ki, bütün elmlərin metodik qanunauyğunluqları mövcuddur. Lakin onların əksəriyyəti ana dili tədrisi metodikası elmində müəyyənəşdirilməmişdir. Ana dili tədrisi metodikasında əks olunan qanunauyğunluqlar ümumi pedaqoji, psixoloji, lingvistik, mətnşünaslıq və didaktik qanunauyğunluqlara istinad edir. Araşdırmalar göstərir ki, ana dilinin qanunauyğunluqları aşağıdakılardan ibarətdir:

1. Tədrisdə sistemin tamlığı (hər bir dərstdə məqsəd aydınlığının olması, məzmunu uyğun forma, vasitə və metodlardan, iş formalardan düzgün və dəqiq istifadə edilməsi).

2. Fənlərarası və fəndaxili (ayrı-ayrı mövzular, bölmələr arasında zəruri) əlaqələrin nəzərə alınması.

3. Nəzəri biliklərin təcrübəyə tətbiqi.

4. Təcrübədən nəzəri məlumatların, mülahizələrin çıxarılması. Ana dili tədrisi metodikasının elminin məzmununu əlaqədə olduğu elm sahələri ilə yanaşı illərdən bəri toplanmış qabaqcıl təcrübənin təhlili, ümumiləşdirilməsi və alınan nəticələrin müxtəlif şəraitdə yenidən praktikaya tətbiqi və təkrar-təkrar sınaqdan keçirilməsi əsasında yaranır. Heç şübhəsiz ki, bu da ana dili tədrisi metodikasının fənninin predmetini düzgün müəyyənləşdirməyə tam əsas verir.

Ana dili təlimi inkişafetdirici və tərbiyəedici təlim prinsipi əsasında qurulmuşdur. O, ibtidai siniflərdə başlıca fənn hesab edilir.

1... İbtidai təhsildə ana dilinin tədrisi baş fənn, başqa fənlərə daxil olan və onların nəticələrini özündə toplayan bir fənn olaraq qalır¹. Bu siniflərin tədris planında başqa fənlərə nisbətən ana dilinə daha çox yer verilir. Ana dili şagirdlərin dəqiq, aydın, savadlı yazmaq, düzgün, sürətli, ifadəli və şüurlu oxumaq, fikrini aydın və məntiqi ardıcılıqla ifadə etmək bacarıq və vərdislərinin formalaşdırılmasında, təfəkkürlərinin inkişafında, elmi dünyagörüşünün genişləndirilməsində və gələcəkdə (yuxarı siniflərdə) müxtəlif fənlər üzrə sistemlik kursu mənimsəməyə hazırlanmasında müstəsna əhəmiyyət kəsb edir.

Ana dilini dərindən mənimsəmədən digər fənləri (riyaziyyat, təbiətşünaslıq, əmək təlimi, təsviri incəsənət və s.) mənimsəmək, yaradıcı fəaliyyət göstərmək mümkün deyildir.

Dillə təfəkkür dialektik əlaqədə olduğundan dilin mənimsənilməsi üzrə aparılan işlər şagirdlərin idrak fəaliyyətinin, elmi dünyagörüşünün, mənəvi aləminin, ümumiləşdirmə aparmaq bacarıqlarının inkişafına da güclü kömək göstərir.

2... Uşaq ana dilini öyrənərkən yalnız şərti səsləri öyrənmir, o

¹ K.D.Üşinski. "Rəhbərlik", 1-ci cild, 1864, səh.24-26 (rusca).

eyni zamanda ana dilinin doğma döşündən mənəvi həyat və qüvvə içir. Ana dili təbiəti ona heç bir təbiətçinin izah edə bilmədiyi bir şəkildə izah edir; o, uşağı, onu əhatə edən adamların səciyyəsi ilə, içərisində yaşadığı cəmiyyətlə, onun tarixi ilə, onun arzuları ilə heç bir tarixçinin tanış edə bilməyəcəyi bir şəkildə tanış edir; o uşağı xalq etiqaqlarına, xalq poeziyasına heç bir estetikin edə bilməyəcəyi bir tərzdə daxil edir, nəhayət, o elə məntiqi məfhumlar və fəlsəfi görüşlər verir ki, əlbəttə, bunu heç bir filosof uşağa verə bilməzdi¹. Bu baxımdan ibtidai siniflərdə ana dili təlimi böyük əhəmiyyət kəsb edir.

2. Ana dili tədrisinin məqsəd və vəzifələri

İbtidai siniflərdə ana dili təliminin məqsədi şagirdlərə savadlı yazmaq, ifadəli, şüurlu oxumaq, fikrini aydın, dəqiq və məntiqi şəkildə ifadə etmək bacarıq və vərdişləri aşılamaqdan, onların idrak fəaliyyətini yüksəltməkdən, elmi dünyagörüşünü formalaşdırmaqdan və s. ibarətdir. Şagirdlərin əqli, əxlaqi və psixi qüvvələri inkişaf etdirilməli, onlarda müstəqil işləmək, öyrəndiklərini təcrübəyə şüurlu tətbii etmək bacarıqları formalaşdırılmalıdır. Bunun üçün hər şeydən əvvəl təlimə güclü maraq və meyl, öyrənməyə böyük inam yaradılmalıdır.

İbtidai siniflərdə ana dilinin tədrisi ilə əlaqədar məktəbin üzərinə mühüm vəzifələr düşür. Başlıca vəzifə ana dilini şagirdlərə dərinlən mənimsətmək, onlarda mənsub olduğu xalqın tarixinə, yaradıcılığına, ədəbiyyatına, kitaba güclü maraq oyatmaq, vətəni sevmək, gündəlik məşğələlərdə tədris materialını öyrətmək, onları sınıfdən xaric müaliyyəyə alışıdırmaq və s.-dən ibarətdir.

Ana dili:

1) ibtidai sinif şagirdlərinin ictimai-siyasi və mənəvi tərbiyyəsinin mühüm vasitəsi olduğundan, onların maddi aləm haqqındakı təsəvvürlərini genişləndirir, məktəblilərə dil və oxuya aid materialları təhlil-tərkib etmək, obrazları qiymətləndirmək, onlara obyektiv mü-

¹ K.D.Uşinski. Seçilmiş pədaqoji əsərləri. Bakı, Azərnəsr, 1953, səh.113.

nasibət bildirmək bacarıqları aşılayır, qazanılmış bilikləri şüurda canlandırmaq və onu müxtəlif şəraitdə təcürbəyə tətbiq etmək qabiliyyəti yaradır;

2) uşaqların məktəbə gəldikləri gündən lüğət ehtiyatını zənginləşdirir, onlarda söz və ifadələri ədəbi tələffüz normalarına uyğun tələffüz etmək, sərbəst cümlə qurmaq, fikirlərini şifahi və yazılı şəkildə aydın, dəqiq, obrazlı və məntiqi ardıcılıqla ifadə etmək bacarıq və vərdişləri aşılayır;

3) şagirdlərdə düzgün, dəqiq, səlis və savadlı yazmaq bacarıqları formalaşdırır;

4) şagirdlərdə düzgün, sürətli, ifadəli və şüurlu oxu bacarıq və vərdişləri yaradır;

5) məktəblilərdə dilə həssas münasibət aşılayır.

İbtidai siniflərdə ana dili tədrisinin vəzifələrinə aşağıdakılar daxildir:

1) ibtidai siniflərdə ana dili təliminin məzmununun, həcmnin, sərhədinin və sisteminin müəyyənəşdirilməsi;

2) savad təlimi, Azərbaycan dili, oxu təlimi üzrə şagirdlərə zəruri bilik, bacarıq və vərdişlərin verilməsi;

3) şagirdlərə rabitəli nitq üzrə bacarıq və vərdişlərin aşılması;

4) təlim prosesində qarşıya çıxan çətinliklərin, onların səbəblərinin öyrənilməsi, aradan qaldırılması yollarının aşkara çıxarılması və tövsiyələrin verilməsi;

5) tədris materiallarının məzmununun dərinədən mənimsənilməsinə, öyrənilənlərin praktikaya düzgün tətbiqinə və şagirdlərin ümumi hazırlığının inkişafına xidmət edən vasitə və metodların müəyyənəşdirilməsi.

3. Ana dili tədrisi metodikasının əlaqədə olduğu elm sahələri

Elmi zəmində qurulan təcrübə dəqiq, aydın və düzgün nəzəriyyəyə əsaslanır. Ona görə də hər bir fənnin optimal tədrisi müəllimdən onun nəzəri əsaslarını, əlaqədə olduğu elm sahələrini dərinədən

bilməyi tələb edir. Ana dilinin tədrisi metodikası da bir elm kimi öz xüsusi müddəalarını əlaqədə olduğu elmi mənbələrə əsaslanmaqla meydana çıxarır. Onun istinad etdiyi elmi mənbələr aşağıdakılardır:

1. Fəlsəfə. Bir tədris fənni olmaqla ana dilinin tədrisi metodikası özünün elmi əsaslarını dialektik qanunlar və qanunauyğunluqlar zəminində müəyyənləşdirir. Ona görə də müəllim ana dili təliminin əsas müddəalarını dialektik nöqtəyi-nəzərdən təhlil-tərkib etməli və bu baxımdan da Azərbaycan dili, oxu və yazı təlimi, nitq inkişafı üzrə aparılan işlərin sistemini dərindən mənimsəməlidir. Belə olduqda müəllim ana dili (Azərbaycan dili, oxu, yazı təlimi və nitq inkişafı üzrə) proqramının məzmununu, ana dili tədrisinin vasitə və yollarını, metodlarını aydın təsəvvür edir və öz işini də dialektik əsasda qura bilir.

2. Məntiq. Ana dilinin tədrisi metodikası məntiq elmi ilə də çox bağlıdır. Dilin müxtəlif hadisələri, oxu materiallarındakı faktlar, obrazların fəaliyyəti, yazıçının cərəyan edən hadisələrə münasibəti, başqa sözlə, onlardakı əlaqələr sistemi məntiqin kateqoriyalarına istinadən müəyyənləşir. Hadisələrin açılışı, dinamika, səbəb və nəticə əlaqələri sırf məntiqə əsaslanır. Təcrübə göstərir ki, müəllim bu obyektiv məntiqə varmadan öz işini düzgün qura bilməz. Ona görə də ana dili təlimində məntiqi əlaqələr mütləq nəzərə alınmalıdır.

3. Azərbaycan dili tarixi. Müasir Azərbaycan dili kursu. Ana dilinin tədrisi metodikasının elmi mənbələrindən biri “Azərbaycan dili tarixi” və “Müasir Azərbaycan dili” kursudur. Müəllim Azərbaycan dilində sözlərin etimologiyasını, onun fonetik, morfoloji tərkibini, söz birləşmələri və cümlələrin sintaktik quruluşunu dərindən mənimsəməli, dilin leksika və üslubiyyatına bələd olmalıdır.

4. Uşaq ədəbiyyatı və ədəbiyyatın tədrisi metodikası. Ana dili şagirdləri xalqın poeziyası, poetik düşüncələri, şifahi və yazılı abidələri ilə tanış edir, onlara vətənimiz, onun tarixi, qəhrəmanlıq salnamələri haqqında məlumatlar verir. Şagirdlərin təsəvvürlərini silsilə ideyalarla, lüğət ehtiyatlarını yeni-yeni söz və ifadələrlə, sintaktik konstruksiyalarla zənginləşdirir. Ona görə də müəllim uşaq

ədəbiyyatını dərinədən öyrənməli, oxu materialının məzmununa uyğun optimal vasitə, priyom və metodları seçməyi bacarmalıdır.

5. Psixologiya. Psixologiya elminə əsaslanmadan ana dilinin tədrisi sahəsində müvəffəqiyyət qazanmaq çətinidir. 6-11 yaşlı uşaqların təlimə olan marağının psixoloji xüsusiyyətlərinin (diqqətinin, qavrayışının, təxəyyülünün, hafizəsinin, təfəkkürünün və s.) nəzərə alınması, onların görmə-hərəkəti analizatorlarına əsaslanılması, təlim prosesində tez yorulmadan, bir iş formasından digərinə tez-tez keçmə hallarının müəllimin diqqət mərkəzində olması zəruridir. Müasir psixologiyada savad təlimi, Azərbaycan dili, oxu və yazı təlimi və nitq inkişafı üzrə iş sahəsində böyük əhəmiyyəti olan mülahizələr söylənmişdir. Müəllim uşaqların yaş və psixoloji xüsusiyyətlərini dərinədən öyrənməklə təlim prosesində psixologiya elminin son nailiyyətlərinə əsaslanmalıdır.

6. Pedaqogika. Təlim və tərbiyə dialektik vəhdətdədir. Təlimlə pedaqogikanın didaktika bölməsi məşğul olur. Burada təlimin ümumi müddəaları, prinsipləri, tələbləri, vasitələri, metodları və s. şərh olunur. Ana dilinin tədrisində bu ümumi cəhətlərə əsaslanılır. Buradan da ana dili tədrisinin mahiyyətindən doğan təlimin vasitələri, konkret iş formaları, priyom və metodları müəyyənləşdirilir, biliklərin verilməsi, möhkəmləndirilməsi və sistemə salınması yolları göstərilir.

Ana dilinin tədrisində didaktikanın prinsiplərinə (sistematikliyə, ardıcılığa, əyaniliyə, müstəqilliyə, şüurluluğa, şagirdlərin yaş və bilik səviyyəsinə uyğunluğuna və s.) əməl olunmalıdır.

Ana dilinin tədrisində əyanilik müstəsna əhəmiyyətə malikdir. Savad təlimində oxu və Azərbaycan dili materiallarının tədrisində (xüsusilə qrammatik anlayışların açılışında, orfoqrafik və orfoepik qaydaların mənimsənilməsində), nitq inkişafı prosesində əyanilik ön plana çəkilməlidir.

Ana dilinin tədrisində şüurluluq prinsipinə əməl olunması şagirdlərin təfəkkür fəaliyyətini artırmaqla tədris materialının dərinədən mənimsənilməsini, qazanılan nəzəri biliklərin (tərif və ya qaydaların) təcübəyə tətbiqini intensivləşdirir. Ayrı-ayrı çalışmalardan

nəzəri müddəaların çıxarılmasını, oxu materiallarının məzmununun, daxili məna və rabitələrinin incəliklərindək açılmasını, obrazların fəaliyyətinin qiymətləndirilməsini, yazıçının qələmə aldığı hadisəyə münasibətinin öyrənilməsini və s. təmin edir. Şagirdlərin idrak fəaliyyətini formalaşdırır.

Ana dili tədrisinin həyatla, şagirdlərin şəxsi təcrübələri ilə əlaqələndirməsi məniməməni yüksəldir. Alınan biliklər, aşılana bacarıq və vərdişlər şagirdlərin nitqinin inkişafına güclü təsir göstərir. Nəzəriyyə və təcrübənin dialektik əlaqəsini təmin edir. Beləliklə, təlimdə nəzəriyyədən praktikaya, praktikadan da nəzəriyyəyə yol açılır.

Təcrübə göstərir ki, ana dilinin tədrisində müəllim didaktik tələbləri də nəzərə almalıdır. Müəllim şagirdlərin yaş və bilik səviyyəsinə əsaslanmalı, onların təsəvvürlərini yeni-yeni biliklərlə zənginləşdirməli, əvvəlki dərslərdə qazanılmış bilikləri sonrakı dərslərdə möhkəmləndirməlidir.

Məlumdur ki, ana dili tədrisi metodikası ilə məktəb təcrübəsi əlaqədardır. Müəllimlərin təcrübəsindən qabaqcıllıq, novatorluq elementlərinin ümumiləşdirilməsi ana dili tədrisi metodikası elminin inkişafına öz töhfələrini vermiş və verməkdədir. Hazırda respublika və xarici ölkə məktəblərində qazanılmış qabaqcıl təcrübə metodikanı yeni-yeni nailiyyətlərlə zənginləşdirmiş, onun müstəqil bir elm kimi inkişafına kömək etmişdir. Ona görə də metodikanın keçmiş və bugünkü təcrübəsinin dərinədən öyrənilməsi və ümumiləşdirilməsi zəruridir.

III FƏSİL

SAVAD TƏLİMİ METODİKASI

1. Savad təliminin vəzifələri

Savad təlimi ana dilinin tədrisində mühüm məsələdir. Uşaqların təlimə başladığı ilk gündən onlarda ifadəli və şüurlu oxumaq, səliqəli və savadlı yazmaq, öz fikrini başqalarına rəhbərliyi ilə çatdırmaq bacarıq və vərdisləri formalaşdırılması başlıca məqsəddir. Ana dili proqramına əsasən, savad təlimi məşğələləri aşağıdakı vəzifələrin həllini tələb edir:

- şagirdlərə oxu vərdislərinin aşılması;
- düzgün və savadlı yazı vərdislərinin formalaşdırılması;
- şagirdlərin nitq və təfəkkürünün inkişaf etdirilməsi.

Bunun üçün əlifba təlimi dövründə oxu dərslərində Azərbaycan dilinin tələffüz qanunlarına əsaslanılmalı, məktəblilərdə təlimə şüurlu münasibət tərbiyə olunmalıdır. Təcrübədən görünür ki, savad təlimi dövründə şifahi məşğələlərə geniş yer verilmişdir. Oxu və yazı üzrə aparılacaq işlər uşaqların nitqinin inkişafı ilə qarşılıqlı surətdə əlaqələndirilməli, onların birinin inkişafı üzərində aparılan işlər digərlərinin də inkişafına səmərəli təsir göstərməlidir.

Savad təliminin qarşısında duran vəzifələri müvəffəqiyyətlə həll etmək üçün müəllim məktəbə qədəm qoyan uşaqların ümumi inkişafını, idrak səviyyəsini, nitqinin xüsusiyyətlərini, maraq və meyllərini dərinlən öyrənməli, təlim prosesində həmin amilləri nəzərə almaqla oxu və yazı təliminin, onların nitq və təfəkkürünü inkişaf etdirməyin müxtəlif vasitə, metod və priyomlarından yaradıcılıqla istifadə etməlidir. Şagirdlərdə orfoqrafik vərdislərin aşılmasında da ciddi fikir verilməlidir.

Savad təlimi dövründə məktəblilər “cümlə”, “söz”, “səs”, “hərflər”, “heca” terminləri ilə tanış olur, nitq axınından cümləni götürür, onu sözlərə, sözləri hecalara, hecaları səslərə ayırırlar. Hər bir səs xüsusiyyətini, məna çalarlığını, yazıda ifadə yollarını m-

nimsəyirlər. Onlar praktik şəkildə öyrənirlər ki, səs, hərf, heca, söz və cümlələr nitqin elementləridir. Danışarkən (və ya yazarkən) həmin elementlərdən istifadə olunur.

Savad təlimi dövründə müvafiq bilik, bacarıq və vərdişlərə yiyələnən şagirdlərdə ana dili üzrə təlimə güclü maraq oyanır, növbəti tədris materiallarının mənimsənilməsi intensivləşir. Onlarda elementar yaradıcılıq və təşəbbüskarlıq qabiliyyəti aşılır.

2. Savad təlimi dövründə oxu vərdişlərinin yaradılması

Savad təlimi dövründə uşaqların oxu vərdişlərinə yiyələnmələri, hər hansı materialın məzmununu şüurlu, düzgün və dərinləndirən mənimsəmələri bu sahədəki işin səmərəli təşkilindən asılıdır. Ona görə də savad təlimi dövründə oxu üzrə iş aparılarkən aşağıdakı cəhətlər diqqət mərkəzində saxlanmalıdır:

- a) oxu təlimi dilin səs sistemində uyğunlaşdırılmalı;
- b) səs və hərf arasındakı münasibətlər açılmalı;
- c) oxu prosesində dilin ədəbi tələffüz qaydaları gözlənilməli;
- ç) oxu təlimində düzgünlüyə, sürətə, ifadəliliyə və şüurluluğa diqqət yetirilməlidir.

Məlumdur ki, savad təlimi dövründə oxu səslər üzərində aparılan işlərə əsaslanır. Şagirdlər hələ məktəbəqədərki dövrdə öyrəndiyi, nitq praktikasında işlətdiyi söziəri, onların tərkibindəki ayrı-ayrı səsləri ayırd etməyi, fərqləndirməyi bacarırlar. Savad təlimi dövründə isə sözdəki hər bir səs müxtəlif səslərin tərkibindən ayrılır, diqqətlə öyrənilir.

Belə bir əməliyyatdan sonra həmin çap şəkli (hərf) məktəblilərə təqdim olunur. O, müxtəlif hecaların, sözlərin tərkibində digər səs və hərflərlə kompleks şəkildə birləşir. Şagirdlər hər dəfə onu yeni əlaqələr sistemində (heca və sözlərin tərkibində) birləşdirib oxuyurlar. Savad təlimi dövründə təhlil-tərkib prosesinin düzgün və səmərəli təşkili, səs və hərflərin uşaqların şüurunda möhkəmləndirilməsini təmin etməklə, onların ilk gündən hecalarla oxu vərdişlərinə yiyələnməsinə təşəbbüskarlıq qabiliyyəti aşılır.

yələnmələrinə maksimal dərəcədə müsbət təsir göstərir. Hecalarla oxu təcridən sözlərin axıra qədər düzgün oxunuşuna, ədəbi tələffüz qaydalarının gözlənilməsinə, sözlərin mənasının asanlıqla başa düşülməsinə, qavranılmasına şərait yaradır, oxunun sürətini artırır. Təhlil-tərkib işinin belə qarşılıqlı əlaqəsi hecalarla oxu bacarıqlarını təcridən bütövlə sözlərlə oxuya doğru inkişaf etdirir. Deməli, təhlil və tərkib hər cür təfəkkür fəaliyyətində mütləq iştirak edən mühüm təfəkkür proseslərindəndir (M.Məhərrəmov). Oxu təlimində təhlil-tərkib prosesi şagirdlərin idrakına təsir edir, onları düşünmək, şüurlu fəaliyyət göstərmək vəzifəsilə qarşılaşdırır.

Uşaqları oxu vərdişlərinə yiyələndirmək çox çətin və uzun sürən prosesdir... burada görmə, eşitmə, hərəkəti analizatorların təhlil-tərkib formalarının müxtəlifliyi iştirak edir. (M.V.Matyuxina). Müxtəlif mətləblər və çalışmaları üzərindəki müntəzəm məşqlər nəticəsində oxu uşaqlarda təcridən vərdiş halına keçir. Müəllim təqdim etdiyi hər hansı materialı oxuyarkən onlarda yaranmış belə vərdişlər artıq şüurda avtomatlaşmış bir prosesə çevrilir. Beləliklə, oxu şüur tələb etmədən avtomatik surətdə cərəyan edir (V.İ.Teplov). Sözlün səs-heca quruluşu və nitqdə sözlərin birləşdirilməsi haqqında anlayış verməyin ən məhsuldar yollarından biri sözlərin hecalara və səslərə ayrılması və ayrılmış səslərin hecada, hecaların isə sözlərdə birləşdirilməsidir. Şagirdlər həmin yolun köməyi ilə oxu zamanı bütöv sözü, hecanı, yaxud onun hissəsi olan səsi "görməyi, dərk etməyi" öyrənirlər. Onlar başa düşürlər ki, səslər sözün və hecanın elementləridir, lakin bir qayda olaraq ayrılıqda tələffüz edilmir (A.S.Abdullayev).

Sözləri hecalara ayırmağı bacarmaq düzgün oxu vərdişlərinə yiyələnməyin əsas şərtidir. "Sözləri hecalara ayırmağı bacarmayan adam heç vaxt düzgün oxuya bilməyəcəkdir" (L.M.Şvarts). Lakin bu prosesdə, heca heç bir semantik rol oynamır. O, məna bildirmək xassəsindən məhrumdur. Söz daxilində hecalara ayırmanın semantik rol oynaması nəticəsidir ki, hecaların sərhədində bəzən tərəddüd meydana çıxır. N.İ.Jinkin göstərir ki, nitqin heç bir səsi heca xaricində tələffüz edilə bilmir. Lakin o səsin əlaməti, həm də dilin se-

mantik vahidi deyildir. M.S.Kurduyumova oxu prosesində hecanın semantik yük daşmadığını göstərir. Savad təlimi dövründə uşaqlar sözlərin səs-heca quruluşunu tez və asanlıqla öyrənirlər. Belə bir bacarığa onlar tədricən didaktikanın asandan çətinə, sadədən mürəkkəbə prinsipinə əsasən yiyələnirlər. Belə ki, təlimin ilk günlərində uşaqlar ən sadə **an, at, na, ta, tu** və s. qapalı və açıq hecalar üzərində işləyir. Sonralar onlar müəyyən bilik və bacarıqlara yiyələndikcə işin xarakteri də, mürəkkəblik dərəcəsi (hecaların, sözlərin tərkibi) də dəyişir. Belə tədricən mürəkkəbləşmə oxu prosesində hiss olunmur. Uşaqlar sözün maddi qabığı (forması) ilə onun mənası arasındakı vəhdəti görür, o zaman dilin səs materiyası oxuyanın fəaliyyət predmeti olur. Ona görə də oxu təliminin ilk vəzifəsi uşağa sözün formasını, dilin səs cəhətinin quruluşu xüsusiyyətlərini açmaqdır (M.S.Kurduyumova). Beləliklə, oxu təlimi dilin praktik fonetikasının sirlərini uşaqlara açıb göstərir.

Bunun üçün müəllimdən böyük zəhmət, yüksək yaradıcılıq fəaliyyəti tələb olunur. Məlumdur ki, uşaqlar oxu vərdişlərinə fərdi qaydada yiyələnirlər. Bu prosesdə onlarda öyrənməyə, axtarmağa olan maraq, əhvali-ruhiyyə yüksəlir. L.S.Vıqotskinin təbiri ilə desək, “təlim inkişafın önündə getmiş olur”. Ona görə də oxu prosesində müəllimin qarşısında uşaqlara fərdi yanaşmaq kimi mühüm və çətin vəzifə durur.

3. Səs təhlil-tərkib üsulu

Yaxın vaxtlardək savad təliminin sintetik, analitik və analitik-sintetik üsullarından istifadə olunurdu. Məktəb təcrübəsi və araşdırmalar savad təlimi dövründə səs təhlil-tərkib üsulundan istifadənin daha səmərəli olduğunu göstərir. Bu üsuldən istifadə bir neçə cəhətdən əhəmiyyətlidir: a) səs təhlil-tərkib üsulu səs xüsusiyyəti baxımından Azərbaycan dilinin quruluşuna və fonetik qanunlarına uyğundur; b) səs xüsusiyyəti hərfi əlamətlərə uyğun gəlir; c) uşaqların idraki imkanlarını düzgün qiymətləndirməyə şərait yaradır; ç) şagirdlərin nitqinin xüsusiyyətlərini müəyyənləşdirməyə kömək

edir; d) uşaqların eşitmə analizatorlarını inkişaf etdirir; e) səsləri bir-birindən fərqləndirməyi bacarmağa alışdırır və s.

Müasir dövrdə təbiiq olunan səs təhlil-tərkib üsulu oxu vərdişlərinə yiyələnməyin təcrübədə özünü doğrultmuş optimal üsulu hesab olunur. Bu üsulu xarakterizə edən müddəalar bunlardır:

a) Oxu təlimi səslər üzərində aparılan iş əsaslanır. Buna metodik ədəbiyyatda sövti üsulu da deyilir. Məlumdur ki, uşaqlar hələ məktəbəqədərki dövrdə sərbəst şəkildə nitqə yiyələnir, ayrı-ayrı sözləri, sözlərdəki səsləri fərqləndirməyi bacarır, əlifba təliminə hazırlanırlar. Məktəbdə isə uşaqlar fonetik təhlil nəticəsində ayrı-ayrı səsləri, səslənməsinə görə onların oxşar cəhətlərini öyrənirlər. Əlifba təlimi dövründə əvvəl nitqdən cümlə alınır, cümlə sözlərə, sözlər hecalara, hecalar isə səslərə ayrılır, yeni səs tutulur. Sonra isə yeni səs hecalarda, hecalar sözlərdə, sözlər isə cümlədə işlədilir. Təkrar məşqlər hesabına yeni mümkün səs sözün əvvəlində, ortasında və sonunda işlədilir. Uşaqların özləri də müəllimin tələbi ilə sözün əvvəlində, ortasında və sonunda yeni səs işlənən sözlər tapırlar. Səsin yazılı şəkli (hərflər) şagirdlərə təqdim olunur. Bu əməliyyatdan sonra “Əlifba” dərsliyinin müvafiq səhifəsindəki şəkillərin adları xəbər alınır. Hecalar, sözlər, cümlələr, kiçik mətnlər oxutdurulur. Hər yeni səsin (hərfin) öyrədilməsi prosesində əvvəl keçilmiş səs və hərflərin möhkəmləndirilməsi üzrə işlər aparılır, möhkəmləndirilir və tədricən vərdişlərə çevrilir.

b) Sözlər ayrı-ayrı səslərlə deyil, hecalarla oxutdurulur. Səslər sözlərin tələffüz variantına əsaslanır.

c) Savad təlimi dövründə oxu materialı uşaqların yaşına, psixoloji xüsusiyyətlərinə, ümumi inkişafına uyğun seçilir. Səs və hərflərin möhkəmləndirilməsi müntəzəm və ardıcıl aparılır. Materialın seçilməsində fonetikaya dair veriləcək biliklər, oxunun psixoloji cəhətləri əsas götürülür.

ç) Oxu və yazı bir-biri ilə qarşılıqlı əlaqədə olduğundan və bu baxımdan da uşaqlar səs və hərfin çap şəklini eyni vaxtda öyrəndiklərindən vaxt itirilmədən həmin hərflin əlyazması şəklində sifə təqdim edilir. Bundan sonra həmin hərfin həm ayrılıqda,

həm də söz içərisində mənimsənilməsi üzrə işlər aparılır.

d) Oxu və yazı təlimi məktəbin qarşısında duran həm tərbiyəvi, həm də təhsil vəzifələrinin müvəffəqiyyətlə həlli istiqamətində quruluur. Hər bir dərstdə şagirdlərin idrak fəallığı, nitqinin inkişafı ön plana çəkilir, tədris materialının şüurlu mənimsənilməsi işi təmin olunur.

L.M.Şvarts, S.L.Redozubov, Danilov, M.M.Omorokova, Qoretskii, A.S.Abdullayev, Y.Ş.Kərimov və başqalarının tədqiqatlarında səs təhlil-tərkib üsulu ilə yeni səs və hərfin öyrənilməsi sxemi belədir:

— Nitqdən cümləni ayırmaq; Cümləni sözlərə ayırmaq, tərkibində yeni öyrədiləcək səs olan sözü tapmaq; Həmin sözü hecalara ayırmaq, tərkibində yeni öyrədiləcək səs olan sözü tapmaq; Həmin sözü hecalara ayırmaq;

— Yeni səsi müəyyənləşdirmək və onu ayrılıqda mənimsətmək;

— Yeni səsin çap hərfi ilə şagirdləri tanış etmək;

— Kəsmə əlifba ilə sözü tərtib etmək;

— Düzəldilmiş sözü hecalarla oxumaq;

— “Əlifba” dərsliyindən yeni heca və sözü oxumaq;

— “Əlifba” dərsliyindən cümlələri və kiçik mətnləri oxumaq.

Yeni öyrədiləcək hərfin əl yazısını belə bir planla mənimsətmək mümkündür:

— Hərfin əl yazısı şəkli ilə tanışlıq;

— Hərfin elementlərini yazmaq;

— Hərfi yazmaq;

— İçərisində öyrədiləcək hərf olan söz və cümlə yazmaq.

Səs təhlil-tərkib üsulunu daha aydın təsəvvür etmək üçün bir neçə dərslin bəzi epizodlarına diqqət yetirək.

Tutaq ki, müəllim “Q” səsi və hərfinin öyrədilməsi mövzusunda tədris edir. Bu zaman uşaqların diqqətini dərsləkdəki Q hərfi ilə birlikdə verilmiş “qaşiq” şəklinə yönəldir və onun adını soruşur. Şagirdlərin hamısı “Qaşiq” deyə cavab verirlər. Onlar dərsləkdən **a, n, t, u, d, r, i, o, y, l, ş, s, m, ç, ö, v, z** səs və hərflərini öyrənərkən bu sahədə məşq etdiklərindən müəllimin tələbinə əsasən, “qaşiq” sözü-

nün hansı səslə başlanmasını və göstərilmiş **q** hərfinin adını düzgün deyirlər. Sonra müəllim **qar, quzu, vaqon, qoruq, toyuq, tonqal** sözlərini tələffüz edir. Uşaqlar müəllimin tələffüzünə əsasən, **q** səsinin həmin sözün əvvəlində, ortasında və sonunda gəlməsini bildirirlər. Müəllim toyuq şəklini göstərir və **to** hecasını deməklə sözünü tamamlayırlar. Sonra müəllim **toyuuu...** kimi deyir, **q** səsinə uşaqlar artırırlar. Uşaqlardan sözün əvvəlində, ortasında və sonunda **q** səsi işlənən söz tapmaları tələb olunur. Onlar sözlərin səs-hərflər tərkibinə daxilən nəzər salır, onu başqa səslərdən fərqləndirir və **qala, qoyun, qaş, tonqal, Namiq, qovaq, qazmaq, qovun** və s. sözlərinin adlarını çəkir və yeni səsin harada işləndiyini göstərirlər.

Müəllim şagirdlərin diqqətini dərslərdəki şəkllə yönəldir və oğlana “Qədir” adı verir. Sonra sinfə müraciətə:

— Qədir nə edir? — deyə soruşur.

— Qədir qazları qovur.

— Doğrudur. Uşaqlar, siz “Qədir qazları qovur” cümləsini qurdunuz. Kim deyər, bu cümlədə neçə söz var?

Şagirdlər diqqətlə şəkllə baxaraq, cümləni bir də səssiz təkrar edirlər.

— Bu cümlədə üç söz var.

— **Qədir qazları qovur** cümləsini sözlərə ayırın.

— **Qədir, qazları, qovur.**

Müəllim **Qədir** sözünü **Qə-dir** kimi hecalara ayırır və tələffüz edir. Şagirdlər də müəllimə baxaraq onu olduğu kimi təqlid edirlər.

Sonra müəllim **Qə** hecasını deyir, məktəblilər **dir** hecasını artırırlar. Beləliklə, şagirdlər sözün əvvəlində, ortasında və sonunda **Q** səsinin ayrılması və qısa tələffüzü üzrə məşq edirlər.

Tədqiqat göstərir ki, **qo, qa, qu** və s. kimi açıq hecalarda məktəblilər sözlərin ayrılmasında çətinlik çəkirlər. Bu baxımdan S.P.Redozubov qeyd edir ki, təlimin ilk mərhələsində uşaqlar üçün ən çətin, eyni zamanda ən vacib açıq hecaların oxunması və sözlərin tərtibidir. Şagirdlər əks halda sait səslərin tələffüzündən sonra asanlıqla samitləri deyirlər. Beləliklə də uşaqlar açıq hecaların tələffüzündən təbii şəkildə bütöv sözün tələffüzünə doğru gedirlər.

Nəhayət, müəllim **quş, qovun, quzu, vaqon, zanbaq** şəkilləri göstərir və onların adlarını soruşur.

Uşaqlar əşya adlarını bildirdikdə müəllim **q** səsinin yerini xəbər alır. Onlar çətinlik çəkdikdə müəllim tərəfindən sözlər hecalara ayrılır. **Q** səsinin yeri müəyyənləşdirilir. Bundan sonra şagirdlər **q** səsinin bildirən hərfi kəsmə əlifbadan tapıb göstərirlər. Onlar tanımadıqda müəllim özü yeni hərfi göstərir.

Müəllimin tələbi ilə uşaqlar **quzu, Qədir, qayıq, qovaq** və s. sözləri kəsmə əlifba ilə düzüm lövhəsində yerləşdirirlər. Kim səhvə yol verirsə, yoldaşı ona köməyə gəlir. **Qədir** sözünün ilk hərfi kiçik hərfə başladığıda insan adınının böyük hərfə yazılması qaydası bir daha xatırladılır. Sözlün əvvəlində kiçik **q** hərfi böyüyü ilə əvəz olunur. Uşaqlar belə bir məlumata yiyələndikdən sonra **q** səsi və hərfinin müxtəlif hecalarda oxunması üzrə iş gedir. Məktəblilər **q** səsinə hər dəfə yeni əlaqələrə, yeni birləşmələrə daxil edirlər: məsələn, **qo-vaq, qa-tar, va-qon, Qə-mər, qaz-lar** və s.

Bu prosesdən sonra müəllimin tapşırığı ilə dərsləyin sütunlarındakı sözlər və mətn bir neçə dəfə oxunur. Ən nəhayət, uşaqların diqqəti səhifənin aşağısında verilmiş şəkillərə yönəldilir. Şəkillərin altında yazılmış sözlərdə buraxılmış hecalar tapılıb nöqtələrin yerinə artırılır. Şagirdlər tapşırığı icra edirlər.

P səsinin və hərfinin öyrədilməsi.

P səsi və hərfi öyrədilərkən “Əlifba” dərslindəki müvafiq səhifədə verilmiş şəkil üzrə müsahibə aparılır. Bu zaman **Pəri pambıq toplayır** cümləsinə istinad edilir. Sonra şagirdlərə müraciət olunur:

- Uşaqlar, **Pəri pambıq toplayır** cümləsində neçə söz var?
- Üç söz: **Pəri, pambıq, toplayır.**
- **Pəri** sözü deyilərkən ilk dəfə hansı səs eşidilir?
- **P** səsi.
- Bəs **pambıq** sözünü deyəndə?
- Onda da ilk dəfə **p** səsi eşidilir.
- Uşaqlar, fikir verin. **Toplayır** sözünü tələffüz edəndə **p** səsi sözün harasında eşidilir?

- **Toplayır** sözündə **p** səsi sözün ortasında eşidilir.
- Doğrudur. İndi isə elə sözlər deyin ki, **p** səsi sözün əvvəlində gəlsin.
- Palto, parta, palaz, pomidor, porsuq və s.
- Doğrudur. Fikiriaşib elə sözlər tapın ki, **p** səsi sözün ortasında işlənsin.
- Çəpiş, qarpız, torpaq və s.
- İndi də sözün sonunda **p** səsi işlənən sözlər deyin.
- Turp, ip, tap, top və s.
- Uşaqlar, fikir verin, görün **ip, tap, top** sözlərini necə tələffüz edirəm.

— **İ...ap, tooo..p, taaa..p.**

— **İ, -to, -ta** hecalarını deyəndə ağız aralanır, **p** səsinin tələffüzündə isə dilin ucu üst damağa tərəf (qarşıdakı üst dişlərin arxasına doğru) uzanır, dodaqlar bir-birinə qapanır, sonra hava axını (partlayışı) nəticəsində dodaqlar aralanır, **p** səsi əmələ gəlir.

Şagirdlər **p** hərfini əlifba kassasından götürürlər.

Müəllim başa salır ki, **Pəri, pəmhiq, top** və s. sözləri deyirik. Bu sözlərdəki səsləri eşidirik. Başqa səslər kimi **p** da qulağımızda səslənir. Biz bunları eşitdiyimiz kimi tələffüz edirik. İndi isə siz əlifba kassasından **p**-nin çap şəklini götürmüşünüz. Biz bu **p**-ni gördüyümüz üçün onu hərf adlandıırıq. Kitab oxuyarkən hərflərdən istifadə edirik.

Şagirdlərdən biri düzüm lövhəsində **papaq** sözünü hecalarla düzür, sonra oxuyur.

- **Papaq** sözündə neçə heca var?
- İki heca.
- Hansılardır?
- **Pa-paq.**
- Nədən bildiniz ki, bu sözdə iki heca var?
- **Papaq** sözündə iki sait var.

Başqa bir şagird:

- Sözdə neçə sait varsa, o qədər də heca olur.
- Hər ikinizin cavabı doğrudur. Bu sözü necə oxumaq lazı-

dır?

- Hecalarla.
- Oxu görüm.
- Pa-paq.

Müəllimin köməyi ilə şagirdlər **pomidor, pambıq, palıd, lələ** və s. sözləri hecalarla deyir və düzüm taxtasında kəsmə əlifba ilə düzürlər. Tədrisən şagirdlər **Polad pambıq yığır** və s. kimi cümlələri kəsmə əlifba ilə yazırlar. Onlar **Polad** sözünü yenə kiçik hərflə başladığıda, müəllim insan adlarının yazılışı və cümlənin ilk sözündəki ilk hərfin böyüklə başlanması qaydasını xatırladır. Şagirdlər öz səhvlərini özləri düzəldirlər. Bundan sonra onlar dərslərin sütunlarında verilmiş sözləri və mətnləri oxuyurlar. İşin sonunda səhifənin aşağısında verilmiş əşya şəkillərinin adlarında buraxılmış hecaları yerinə qoyub, sözləri tamamlamaq tələb olunur.

Ü səsi və hərflinin öyrədilməsi.

Bu mövzunun tədrisinə müəllim **ütü** təsvir olunmuş şəklim müşahidəsi ilə başlayır. Şagirdlər şəkli baxırlar. Müəllim əşyanın adını soruşur. Məktəblilər **ütü** deyər cavab verirlər.

Müəllim onlara müraciətlə deyir:

— **Ütü** sözünü gəlin birlikdə tələffüz edək, görək o neçə hecadan ibarətdir.

Şagirdlər müəllimin ağzına baxaraq tələffüz edirlər.

- Ü-tü.
- Birinci heca hansıdır?
- Ü.
- Bəs ikinci?
- Tü.
- Birinci heca neçə səsdən ibarətdir?
- Bir səsdən: Ü.
- Bəs ikinci heca?
- İki səsdən: **Tü**.

Müəllim şagirdlərin diqqətini dərslərdəki şəkli yönəldərək:

- Uşaqlar, qız nə edir? — deyər soruşur.
- Qız paltar ütüləyir.

— “Qız paltar ütüləyir” cümləsində yeni səs hansı sözdə işlənməmişdir?

— Ütüləyir.

— Yaxşı, bu sözü hecalara ayırım.

— Ü-tü-lə-yir.

— Bu sözdə neçə heca var?

— Dörd heca.

— Ele sözlər deyin ki, əvvəlində Ü səsi işlənsin.

— Ütü, üzüm, üzük, ülgüc, ürək, üzmək və s.

Bu sözləri şagirdlər də hecalara ayırırlar. Sonra onlardan ortasında və sonunda **ü** səsi işlənən sözləri tapmaq tələb olunur. Uşaqlar **küçə, güil, sünbül, Ülkər, tülkü, sürü** sözlərini deyir və bu sözləri hecalara ayırırlar. Müəllim **ütü, üç** sözlərinin tələffüzünü uzaqaraq deyir: ü, ü, ü, tü, ü, ü, üç.

Sonra maşının necə siqnal verdiyini soruşur. Şagirdlər bildirirlər ki, maşın **düüüt, düüt** şəklində siqnal verir.

— Uşaqlar, biz **ü** səsinə deyərək dodaqlarımız bir qədər qabağa uzanır, kiçik dairəvi şəkil alır. Hava ağzımızda heç bir maneəyə rast gəlmədən sərbəst şəkildə çıxır. Beləliklə, **ü** səsi tələffüz olunur. Bu səs dilimizdəki saitlərdən biridir.

Müəllim əlifba kassasından böyük və kiçik **ü** hərfini çıxararaq: Uşaqlar, biz bu gün **ü** hərfini öyrənmişik, — deyir.

— Bunlar da onun işarə olunduğu hərflərdir: **Ü, ü**. Böyük kartoçkadakı hərf böyük **Ü**, kiçikdəki isə kiçik **ü**-dür. Biz səsləri deyirik, eşidirik, hərfləri isə görürük, yazırıq.

Müəllim **ütü, üzüm, sürü, Süsən** sözlərini kəsmə əlifba ilə düzüm lövhəsində eyni vaxtda dörd şagirdə düzdürür. Qalanlar da öz əlifba kassalarından və düzüm lövhəsindən istifadə edərək müstəqil işləyir.

Müəllim şagirdlərin işlərinə nəzarət edir, səhvə yol verəni sinfin ümumi düzüm lövhəsində işlədir. Hər dəfə bir sözdən başqa sözün düzülməsi üzrə iş gedir: məsələn; **bülbül** sözündən **sünbül** sözü yaradılır.

Sonra **-kü, -sü, -çük, -rü** və s. hecalarına heca cədvəlində mü-

vafiq heca artırmaqla sözlərin tərkibi üzrə işlər aparılır. Bu prosesdə şagirdlər fikirləşib hecaların hər birinə cədvəldən uyğun gələnə tapıb, onları müxtəlif əlaqələrdə birləşdirir, iki, üç hissəcikdən (hecadan) müəyyən mənalı sözlər yaradır. Beləliklə, bir tərəfdən şagirdlər sözlərin səs-heca tərkibini öyrənir, digər tərəfdən onların mənasını düzgün anlaşırlar.

Sonra müəllim **Süsən sünbül yığır** cümləsini deyir və məktəblilərə düzüm lövhəsində həmin cümləni düzmək tapşırılır.

Məlumdur ki, savad təlimi dövründə uşaqlar səs və hərflərlə tanış olduqdan sonra səs təhlil-tərkib oxu mərhələsi başlanır.

Tədrisən oxunun düzgünlüyü, sürəti, ifadəliliyi, şüurluluğu yüksəlir, şagirdlərin nitq və təfəkkürü inkişaf etməyə başlayır.

4. Savad təlimi dövründə şagirdlərdə oxu vərdisləri aşılanması prosesində yol verilən nöqsanlar

I sinifdə oxu təlimi sahəsində müvəffəqiyyətli nəticələr əldə etmək üçün savad təlimi dövründə yol verilən nöqsanları araşdırmaq, dəqiq qeydə almaq zərurəti meydana çıxır. Təcrübə göstərir ki, həmin nöqsanları üç qrupa ayırmaq mümkündür.

1. Müəllimlərin fəaliyyəti ilə bağlı olmayan nöqsanlar:

— bəzi məktəblərdə savad təlimi üçün normal şərait yaradılmaması;

— proqram və dərsliyin şagirdlərin idrak səviyyəsinə tam uyğun qurulmaması;

— müəllimlərə istiqamət verəcək zəruri metodik ədəbiyyatın olmaması;

— siniflərin əyani-texniki vasitələrlə, didaktik materiallarla təmin edilməməsi;

— maarif işçilərinin, məktəb rəhbərlərinin bu sahədə təsəvvürlərinin aydın olmaması və bu işə məsuliyyətsiz yanaşılması və s.

2. Müəllimlərin fəaliyyəti ilə əlaqədar nöqsanlar.

Bəzi müəllimlərin:

— savad təliminin vəzifələrini, təşkilini aydın təsəvvür etmə-

məsi;

— şagirdlərin psixoloji xüsusiyyətlərini, ümumi inkişaf fərqlərini, onların fərdi fərqlərini nəzərə almaması;

— savad təliminə lazım səviyyədə hazır olmaması;

— fonetik eşitmə bacarığının məktəblilərə aşılınması sahəsində kifayət dərəcədə müntəzəm və sistemli şəkildə iş aparmaması;

— şagirdlərin yol verdikləri səhvləri hesaba almaması, nöqsanların aradan qaldırılması ilə bağlı müntəzəm mübarizə aparmaması;

— savad təlimi dövründə səs təhli-1-tərkib üsulundan lazımi səviyyədə istifadə etməməsi;

— səs-lən-mə-sinə və yazılışına görə bir-birinə yaxın və oxşar olan səslərin (z-s, p-b, t-d, ç-c, q-ğ, v-f, k-g və s.), hərf-lərin (p-t, g-k, ç-c, r-p, o-ö və s.), heca-ların (an-na, ma-na, ay-ya, oy-yo, un-nu) və sözlərin (ot-od, ayı-arı, ayna-oyna, aş-daş və s.) müqayisəli şəkildə tutuşdurmalarla öyrədilməsinə, bir səs və hərfi dəyişməklə nə kimi assosiasiya baş verməsinə uşaqların diqqətini cəlb etməməsi;

— savad təlimi dövründə rəngarəng vasitələrdən (şəkili kartoçkalardan, kəsmə əlifbadan, heca cədvəlindən, düzüm lövhəsindən və s.) istifadə etməməsi;

— oxu dərslərində mətn və cümlələrdəki, ayrı-ayrı sütunlardakı çətin sözlərin mənasının açmasına və onların təhlilinə kifayət qədər diqqət yetirməməsi və s.

3. Şagirdlərin fəaliyyəti ilə əlaqədar nöqsanlar:

— oxu zamanı məktəblilərin 95-96 faizinin yerli şivə və dialektik qüsurlara yol vermələri;

— səs-lən-mə-sinə görə oxşar **ç-c, k-g, t-d, f-v, p-b** və s. samitləri qarışdırmaları;

— bəzi oxşar səslər arasındakı fərqi görmədiklərindən oxuduqları sözlərin mənasını təhrif etmələri;

— sözlərdə müəyyən hərfləri buraxaraq, onları səs-lən-mə-sinə görə oxşar sözlərlə (**maşın** əvəzinə **maşınını**, **gözləmək** əvəzinə **gözdəmək** və s.) əvəz etmələri; sözlərdə bir səsi digəri ilə (**kələm** əvəzinə **kəlləm** və s.) əvəz etmələri;

— çoxhecalı sözlərdə hərfburaxma (sözlərin sonunda: **kitab(ı)**,

dəftər(i) və s., sözlərin ortasında: **yaz(i)da, əs(ir)r, fəs(i)l** və s.;

— çoxhecalı sözlərdə hecaburaxma (sözlərin sonunda: **maşın(in), gəldi(lər)** və s., sözlərin ortasında: **adam(lar)ın, ata(sı)nın** və s.);

— hərfartırma (sözlərin əvvəlində: **(i)rəng, (i)stol və s.**); sözlərin ortasında: **yazı(ı)da, pal(i)to** və s.; sözlərin sonunda: **nəgmələr(i), tarlada(n)** və s.;

— sözdə hecaartırma (sözlərin ortasında: **diş(lər)ini, qaç(ırıl)di, sonunda: yaxşı(sı); ovçu(nu)** və s.;

— səslənməsinə görə oxşar sözləri (**dələ-tələ, dirrik-dirək** və s.) qarışdırmaları;

— tələskənliklə əlaqədar sözləri (**alma-amma, sürü-sünbül** və s.) yanlış tələffüz etmələri;

— çoxhecalı sözlərin (**portağal-portfel, səliqəli-səməni** və s.) oxunmasında əvvəlki hecanı başqaları ilə əvəz etmələri;

— sözləri (**müəllim, şair, kolbasa** və s.) yazılış qaydalarına əsasən oxumaları və s.

Oxu təlimi prosesində qarşıya çıxan bu çətinliklər və səhvlər mütləq nəzərə alınmalı, nöqsanların aradan qaldırılması ilə əlaqədar ilk gündən müntəzəm və sistemli şəkildə iş aparılmalıdır. Bunsuz şagirdlərdə düzgün, sürətli, ifadəli və şüurlu oxu vərdişləri formalaşdırmaq qeyri-mümkündür.

5. Yazı təlimi

Yazının ictimai mahiyyəti. Yazı qrafik işarələr sistemidir. O ən mühüm ünsiyyət vasitələrindəndir. Yazının əmələ gəlməsilə insanlar öz fikirlərini başqalarına çatdırmaqda ondan geniş istifadə etmişlər. Bu baxımdan yazı ən mühüm ictimai alətdir. Yazı bəşəriyyət tarixinin hər bir pilləsində böyük xidmət və rola malikdir:

a) insanın maddi aləmlə bağlı bilik və təcrübəsini başqalarına olduğu kimi çatdırmasının ən mühüm vasitəsi tarixən yazı olmuşdur və indi də olmaqdadır. Yazının imkanları ünsiyyətin digər vasitələrinə (şifahi nitqin ifadə vasitələrinə) nisbətən daha genişdir.

b) elm və texnikanın, mədəniyyətin və s. inkişafında yazı milsiz xidmətlərə malikdir. O, dünyada olan bütün nəsilər və eləcə də millətlər arasında körpü rolunu oynamış, onların qarşılıqlı yaxınlaşmasına, mədəniyyətinin inkişafına güclü təkan vermişdir.

c) xalqın savadlı olması, elm və mədəniyyəti yazı ilə bağlıdır. Yazısız və yazının ümumiləşmədiyi bir xalqda fikirin inkişafı son dərəcə zəif olur. Onun tarixi, soy kökü, inkişafı haqqında düşünmək artıqdır.

ç) yazı insanların dünyaya və cəmiyyətə olan baxışlarını formalaşdırır, kainatı dərk etmələrinə kömək göstərir, maddi və mənəvi dəyərlərin, mədəni irsinin qorunub saxlanılmasını, mühafizə olunmasını təmin edir. O, “insan mədəniyyətini cəmiyyətdən cəmiyyətə yetirən, cəmiyyətlərin inkişaf tarixini özündə əks etdirən qırılmaz bir bağıdır”¹.

d) yazı ictimailəşdirici xarakter daşıyır. O, insanların, eləcə də millətlərin elmi və mədəni əlaqələrini sıxlaşdıran, ortaqlaşdıran vasitədir. Bu vasitə ilə hər bir yeni kəşf, ixtira az bir zamanda bütün insanların ortaqlarına çevrilir. Beynəlmiləl xarakter daşıyan yazı bütün millətləri və xalqları bir-biri ilə əlaqələndirir.

e) yazı keçmişlə, bu günlə qapanıb qalmır, o eyni zamanda toplanmış maddi və mənəvi sərvətləri gələcək nəsillərə ötürməyə imkan verir.

Müasir şəraitdə savadlı yazıya, gözəl xəttə yiyələnmək böyük didaktik əhəmiyyət kəsb edir. Bu işin əsası ibtidai siniflərdə qoyulur. I sinifdə hər gün dərsin 12-15 dəqiqəsi yeni hərfin düzgün yazı qaydasının öyrədilməsinə ayrılır.

Yazı hərəkəti prosesidir. Onda müxtəlif əməliyyatın bütöv bir kompleksi birləşir. Səslə hərflər, yazının qrafik obrazı ilə onun yazılışı üçün əl hərəkəti arasında müəyyən əlaqələr yaranır (L.M.Şvarts).

Şağirdlər həm zehni, həm də oxudan fərqli fəaliyyət göstərirlər. Onlar ilk dəfə yazacağı səsi əvvəl eşidir, onu bir neçə dəfə dodaqaltı təkrarlayır, onun qrafik obrazı ilə yazılı forması arasındakı fərqi

¹ Dəmirçizadə Ə.M. Müasir Azərbaycan dili. I hissə. Bakı, “Maarif”, 1984, səh.256.

təsəvvürlərində bir daha yenidən canlandırır, götür-qoy edir, tutuşdurur, sonra dəftərlərinə yazmalı olurlar. İlk günlər bu proses çox ləng gedir, məktəblilər hərfin ayrı-ayrı elementlərini görməkdə, onları birləşdirməkdə çətinlik çəkirlər.

Yazılışı sadə hərfərdən mürəkkəb hərflərə doğru olan belə gediş (didaktikanın sadədən mürəkkəbə prinsipi) hərfərin yazılışını sürətləndirir, şagirdlərdə tədrisən vərdiş halına keçir. Məlumdur ki, məktəblilərlə hər bir oxu məşğələsində kəsmə əlifba ilə düzüm lövhəsində sözlərin yazılması, onların heca və hərfərə ayrılması, sonra da tərkib halında birləşdirilməsi üzrə iş gedir. Bu iş bir tərəfdən şagirdlərdə oxu vərdişlərinin inkişafına, digər tərəfdən də yazı bacarıqlarının yaranmasına kömək göstərir. Düzdür, bu prosesdə uşaqlar hərfərin əl yazısı ilə tanış olurlar. Lakin bu iş sonralar sözlərin düzgün yazılışı üçün bir növ dayağa çevrilir.

İlk yazıya başlayan uşaq üçün hər bir hərf sirli bir aləmdir. O, burada bütün diqqətini, iradəsini, bacarığını səfərbərliyə alır, hərfin ayrı-ayrı elementlərini yazmağa, onları birləşdirməyə, dəftərlərin damalarında düzgün yerləşdirməyə çalışır. Təcrübə göstərir ki, məktəblilərdə keyfiyyətli, səliqəli, sürətli yazı vərdişləri yaratmaq üçün, ən əvvəl, onları bu işə yaxşı hazırlamaq lazımdır. Düzgün əyləşmək, qələmi düzgün saxlamaq, dəftəri tələb olunan qaydada qoymaq, onu tədrisən irəli itələmək və s. məlumata yiyələnmişdir.

I sinifdə savad təliminin beş həftəsi əlifba təliminə hazırlıq üçün nəzərdə tutulur. Bu dövrdə uşaqlar şəkil və naxışlar, müxtəlif hündəsi fiqurlar çəkir, sadə elementlər, düz xətt (1), aşağı hissəsi dairələnən xətt (5), aşağı və yuxarı hissəsi dairələnən xətt (ğ), yuxarı hissəsi dairələnən xətt (?), bir-birinə nazik millərlə bərkidilmiş xətlər (M), ovallar (00) və s. üzrə məşq edirlər.

Hazırlıq məqsədilə meyvə, alət, oyuncaq şəklinin (armud, heyva, balta, mişar, top) və s. çəkilməsi şagirdləri çox maraqlandırır. Beləliklə, onlar biləyi, barmaqları möhkəmlətmək və əli düzgün hərəkət etdirmək üzrə fəaliyyət göstərirlər.

Əlifba təlimi dövründə uşaqlar artıq hərfəri yazmalı olurlar. Onlar hərfərin ifadə etdikləri səsləri eşidir, onun çap hərfini götü-

rür, onları kəsmə əlifbanın köməyi ilə müxtəlif hecalarda birləşdirirlər. Beləliklə, məktəblilər yeni keçilmiş hərfi bütövlükdə dərk edirlər. Yazı məşğələsində isə onlar öyrəndikləri hərfərin yazılış forması ilə tanış olurlar. Bu zaman müəllim yeni keçilmiş hərfi bütövlükdə yazı taxtasına yazır. Şagirdlər onu diqqətlə müşahidə edirlər. Sonra həmin hərfin ayrı-ayrı elementlərini uşaqlara göstərir və yazı lövhəsində həmin elementləri qeyd edir, izahını verirlər. Hərfin digər elementləri üzərində də belə iş gedir. Nəhayət, yenidən hərf bütöv bir varlıq kimi yazı taxtasında izah oluna-oluna yazılır. İşin gedişində başa salınır ki, hər bir hərf müəyyən elementlərdən ibarətdir.

Uşaq yeni öyrəndiyi hərfdən bir neçəsini yazdıqdan sonra onu müxtəlif sözlərin tərkibində işlədir, digər hərflərlə birləşdirməyə çalışır. Əlifba təliminin ilkin mərhələsində şagirdlərə təqdim olunan sadə hərf və sözlər ikinci, üçüncü mərhələdə getdikcə mürəkkəbləşdirilir. Onlar tədricən üzündən köçürmədən yaradıcı köçürməyə gedirlər. Müəllim sözlərdə müəyyən hərfi buraxır, əvəzində nöqtələr qoyur, məktəblilər sözü köçürür və buraxılmış hərfi nöqtələrin yerinə artırır. Yaxud müəllim müəyyən sözləri lövhəyə yazır, müvafiq hərfərin altından xətt çəkir və şagirdlərə həmin hərfərin əvəzinə başqasını yazmağı tapşırır. Bu prosesdə məktəblilər həm nəzərdə tutulmuş hərfələri yaddaşa əsasən yazmağı öyrənir, həm də hər bir hərfi dəyişməklə yeni bir sözün əmələ gəlməsini anlayırlar. Əlifba təliminin əvvəllərində işin belə təşkili mexaniki üzündən köçürmənin qarşısını alır, uşaqları şüurlu fəaliyyət göstərməyə alışıdır. Onlar ilkin vərdislərə yiyələndikcə işin xarakteri də bir qədər mürəkkəbləşir. Üzündən köçürmədən, tədricən yaddaşa əsasən, imla yazmağa doğru gedirlər.

Yaddaşa əsasən yazının müxtəlif variantlarda tətbiqi şagirdləri sözün səs-hərf, heca tərkibini düzgün müəyyənəşdirməyə geniş imkanlar açır. Sözlərdə hərfburaxma, hərfartırma, bir hərfi başqası ilə əvəzetmə və s. kimi nöqsanların qarşısı alınır. Yaddaşa əsasən, uşaqlar hərfi, onun obrazını yalnız təsəvvürdə canlandırmaqla və dəftərdə yazmaqla kifayətlənmir, eyni zamanda sözü, hecanı, ayrı-

ayrı səsləri dodaqaltı (səssiz) tələffüz edir, hər bir səs və hərfin yerini müəyyənləşdirirlər. Sonra onu dəftərdə yazırlar. “Sözün haqiqi səs təhlili uşağın xüsusi fəal fəaliyyəti prosesində eşitdiyini dəqiqləşdirmə ilə başlayır” (A.Abdullayev).

“Əgər şagird yazı zamanı sözü dodaqaltı necə demək üzrə məşq etməzsə, o, sözləri hərf-hərf deyəcəkdir. Bu isə adətən yazıda ciddi səhvlərə yol açır, hərfburaxma, xüsusilə saıtləri buraxma halları ilə nəticələnir. Bu vərđiş uzun müddət davam edir” (L.K.Nazarova).

Ola bilər ki, müəllim şagirdlərə növbə ilə müxtəlif əşya şəkilləri təqdim etsin. Yazı lövhəsində isə şəkillərin adlarındakı hərflərin sayı qədər damalar çəksin, onlara aydınlaşdırılsın ki, yazı taxtasındaki damaların hər biri şəklin altındaki hərfləri göstərir. Müəllim sinfə müraciətlə deyir: “Siz damalar əsasında dəftərinizdə şəklin adını yazın”. Məktəblilər şəkillərin adlarını dodaqaltı bir neçə dəfə tələffüz edə-edə səs və hərfləri, onların ardıcılığını, yerini müəyyənləşdirir, sonra dəftərlərinə yazırlar. Onlar bu sahədə məşq etdikdən sonra müəllim əşya şəkillərinin adlarındakı hecaların sayı qədər damalar verə bilər. Beləliklə, şagirdlər yalnız yazılışına əsasən sözləri deyil, eyni zamanda tələffüzü ilə yazılışı arasında fərq olan sözləri də yazmağı öyrənirlər. Lakin burada sözlərin və cümlələrin seçilməsində ehtiyatlı hərəkət etmək lazımdır. Aparılan müşahidələr göstərir ki, uşaqlar üç-dörd, bəzən də iki hecalı sözləri görüş dairələrində yerləşdirməyi bacarmırlar. Çox zaman yazarkən bu səbəbdən də səhvə yol verirlər. Ona görə də müəllim ola bilər ki, çoxhecalı sözlərin şəklini göstərməklə yazı lövhəsində onların adlarını əks etdirən hərflərin sayı qədər dama ayırsın. Məsələn, ördək şəkli uşaqlara göstərilir, yazı taxtasında damalar çəkilir. Məktəblilər ördəyin şəklinə baxıb onun adını bir neçə dəfə dodaqaltı təkrarlayır, səs-hərf tərkibini müəyyənləşdirir, hər damanın əvəzində bir hərf yazır. Bu prosesdə şagirdlər sözün səs-hərf tərkibini, onların ardıcılığını müstəqil müəyyənləşdirirlərsə də, damalar sözdəki hərflərin sayını onlara diqtə edir, hər bir hərfin tapılması üçün müəyyən fraza yaradır. Məktəblilər əməliyyatı düzgün yerinə yetirmədikdə qüvvətlilərdən bir neçəsi həmin sözü düzüm lövhəsində kəsmə əlif-

ba ilə düzür, heca və səslərə ayırır, hər səsi heca, hecaları isə söz içərisində birləşdirirlər. Qalan uşaqlar isə həmin sözün üzünü köçürürlər.

Təsədüfi materialların seçilməsinə yol verilməməlidir. Əlifba təliminin sonlarında şagirdlər təbii olaraq, qoşa samitli (**səkkiz, doqquz, müəllim, mürəbbə** və s.) sözləri yazmağı bacarmalıdır. Savad təlimi dövründə əvvəllər yalnız hecalar, tək-tək sadə sözlər müəllimin diqtəsinə əsasən yazılırsa, ilin sonunda məktəblilər “Tutu tutdu”, “Aslan oxudu”, “Süsən gəldi” kimi cümlələri yazmağı bacarmalıdır.

Beləliklə, savad təliminin sonunda 15-20 sözdən ibarət imla yazdırmaq mümkün olur.

6. Yazı üçün hazırlıq işləri

Əlifba təlimi dövründən etibarən şagirdlər ikicizıq, seyrək mail xətləri olan dəftərdən və diyircəkli qələmdən istifadə edirlər. İlk gündən onlara qələm və dəftərdən düzgün istifadə etmək bacarıqları aşılanmalıdır. “Qələmi üç barmaqla tutmaq lazımdır”. Belə ki, şagird qələmi orta və baş barmaqla tutmalıdır, şəhadət barmağı isə cizgiləri (ştrixləri) qaydaya salmaq, hərfin elementlərini təzyiqlə yazmaq üçün yuxarıda durmalıdır, qələmin sol yanında azca üst tərəfini isə şəhadət barmağı ilə tutmalıdır.

...Şagird yazarkən “qələmi boş tutmalı və onu kağız üzərində bərk sıxmamalıdır”¹.

Yazıya hazırlıq prosesində gigiyenik qaydaların gözlənilməsi müəllimin diqqət mərkəzində olmalıdır.

Əks halda, şagirdlərdə müxtəlif (onurğanın əyilməsi, gözün görəmə qabiliyyətinin zəifləməsi və s.) xəstəliklər yarana bilər.

Gigiyenik tələblər hansılardır? 1) Partanın uşağın boyuna uyğunluğu; 2) İşığın sol tərəfdən düşməsi, dəftərin sağ tərəfə 65 dərəcəlik bucaq altında qoyulması, qolun və biləyin sərbəst fəaliyyət

¹ A.Abdullayev, Y.Kərimov. İbtidai siniflərdə ana dilinin tədrisi metodikası. Bakı, “Maarif”, 1968, səh.68.

göstərməsi; 3) Yazı prosesində şagirdin ayağının (pəncəsinin) partanın altında yerləşdirilmiş dayanacaqə möhkəm birləşdirilməsi; 4) Gözlə dəftər arasında məsafənin 25-30 sm saxlanması və s.

Yazını uzun sürən prosesə çevirmək olmaz. Əks təqdirdə uşaqlarda yorğunluq yaranır, yazıda müxtəlif xarakterli nöqsanlar meydana çıxır. I sinifdə gigiyenik tələblər şagirdlərə çatdırılır, sonrakı siniflərdə isə yeri gəldikcə xatırladır.

7. Yazı prosesində yaranan psixoloji cəhətlər

Yeni təlimə başlayan uşaq üçün yazı sirli bir aləmdir. Bu zehni və hərəkəti proses olmaqla şagirdlərdən möhkəm və dəqiq əl hərəkətləri tələb edir. Buna baxmayaraq, onlarda yazı vərdisləri dərindən tədris tədrisən yaranır. Başqa sözlə, əl yazısı işarələrinin təsviri kimi gərgin prosesin avtomatlaşmış prosesə çevrilməsi başlanır.

Məlumdur ki, yeni yazmağa başlayan uşaq üçün pedaqoji-psixoloji tələblər həddən artıq çoxdur. O, bu tələblərin hamısını eyni vaxtda tətbiq etməyi bacarmır. Belə vəziyyətdə o, daxili psixoloji gərginlik keçirir. Bu gərginliyi üç mərhələyə ayırmaq olar: a) hərfin elementlərinin öyrədilməsi; b) şagirdin şüurunda hərfin düzgün obrazının yaradılması; v) yazı mərhələsi.

Birinci, şagirdin bütün diqqəti hərfin elementlərinin ayrılmasına yönəlir, sonra isə texniki və qrafik qaydaların gözlənilməsinə, dəftərin qoyuluşuna, qələmin tutulmasına və s. cəlb olunur. İkinci, hərfin elementlərinin düzgün yazılmasıdır. Bu prosesdə şagird hərfi elementlərə ayırır, onun quruluşunu, digər elementlərdən onun fərqi müəyyənləşdirir. Sonra hərəkəti fəaliyyətə atılır. Bu mərhələlərdə məktəbli həm hərfin texniki və qrafik cəhətləri, həm də sözün semantikasını düşündürür. O, tədris əldə etdiyi bilikləri praktikaya şüurlu tətbiq edir. Şüurlu fəaliyyət onu avtomatlaşmış yazıya gətirib çıxarır.

Yazının mərhələləri əsasən əlifba təlimi dövrünü əhatə etsə də, o bəzən hüsnxət məşğələlərində də özünü büruzə verir. II-IV siniflərdə hüsnxət məsələsinə xüsusi saatlar ayrılsa da, əlifba təlimi və

əlifbadan sonrakı dövrdə hərflərin kolliqrafik cəhətdən düzgün yazılışına xüsusi əhəmiyyət verirlər.

Təcrübə göstərir ki, yazı təlimində bir sıra tələblərə əməl olunmalıdır. Belə ki: a) yazı təlimində sistem və ardıcılığın gözlənilməsi; b) sadədən mürəkkəbə prinsipinin gözlənilməsi; c) nümunəvi yazıların üzünün köçürülməsi (xüsusilə müəllimin xəttinin hüsnxət tələblərinə cavab verməsi); ç) müəllimin şagirdlərin yazısını diqqətlə izləməsi və yol verilən nöqsanlara qarşı müntəzəm mübarizəsi və s.

8. Hüsnxət təliminin yolları

Hüsnxət təlimi prosesində müəllim I sinif şagirdlərinin fiziopsixoloji imkanlarını nəzərə almaqla rəngarəng yollardan istifadə etməlidir:

1. Genetik yol. Bu yazı təlimi asandan çətinə, sadə hərflərin və eləcə də sözlərin yazılışından, mürəkkəb, çətin (çox elementli) hərflərin və ya sözlərin yazılmasına aparən yoldur, Genetik yoldan necə gəldi istifadə etmək olmaz. Bu işə I sinifdə şagirdlər yazmağı bacardıqdan (əlifba təlimindən) sonra başlamaq lazımdır.

2. Takt yolu. Bu yol sinifdə xüsusi situasiya yaradır. Şagirdləri say altında yazmağa həvəsləndirir. Bəs bu iş necə aparılmalıdır? Müəllim eyni zamanda eyni şeyi yazmağı şagirdlərə tapşırır. Məktəblilərin hamısında sürət eyni deyil, ona görə də müəllim bu işi şagirdlərin səviyyəsindən asılı olaraq müxtəlif variantlarda apara bilər: məsələn, savad təlimi dövründə müəllim “bir”, “iki” deyir, məktəblilər hərfin elementlərini, savad təlimindən sonrakı dövrdə bütövlükdə hərfi, II-IV siniflərdə isə bütöv sözü yazmalıdırlar. Belə olduqda təlim prosesi maraqlı doğurur. Takt altında şagirdlərin yazı sürəti bərabərləşir.

Beləliklə, onlar təcridən taktla, say altında rəbitəli yazı vərdişlərinə yiyələnirlər.

İndi də yazı təlimi ilə əlaqədar iki dərsin bəzi epizodlarına diqqət yetirək.

Məsələn, “Ç” hərfinin yazılması mövzusunun tədrisi zamanı müəllim deyir:

— Uşaqlar, siz keçən dərstdə **K** hərfini yazmağı öyrənmisiniz. **K** hərfinin başqa həflərlə necə birləşməsinə də fikir vermisiniz.

Sonra müəllim **Ç** hərfini göstərərək:

— Uşaqlar, bu böyük **Ç**-dir, — deyir. — Cümlənin əvvəlində insan adlarının yazılışında həmişə böyük **Ç**-dan istifadə olunmalıdır. Mən **Ç** hərfini yazı taxtasında yazıram. Siz əlimin hərəkətinə və hərfin yazılmasına fikir verin: **Ç, Ç, ç, ç**.

Müəllim yazı taxtasında iki, üç nümunə verdikdən sonra ən qüvvəli uşaqlardan bir neçəsini sinfin qarşısına çağırıb yazı lövhəsində məşq etdirir. Qalan şagirdlər də müəllimin nəzarəti altında dəftərdə **Ç** yazırlar. Bundan sonra kiçik **ç** hərfi üzərində əməliyyat gedir.

Həflər yazıldıqdan sonra müəllim uşaqları əyani şəkildə başa salır ki, böyük **Ç** hərfi yazılarkən qələmin ucu yuxarıdakı sətrin orta hissəsindən qoyulur, kiçik ilgək yaradılaraq, hərfin yazıldığı sətrin birinci xəttinə qədər qələm gətirilir, sonra qələm dəftərdən ayrılmadan hərfin sağ tərəfinə kiçik xətlə qaytarılır. Beləliklə, böyük **Ç** hərfinin yazılışı forması alınır.

Uşaqlar nümunə əsasında dörd-beş dəfə böyük **Ç** hərfini yazırlar. Sonra müəllim kiçik **ç** hərfinin sətir içərisində yazılışı və onun birləşdirilməsi formasını **çi, çu, çə, iç, ço** və s. hecaların tərkibində yazırlar. Onlar müəyyən bacarığa yiyələndikdən sonra “İş dəftəri”ndə **ç** hərfini nümunəyə əsasən qeyd edirlər.

Şagirdlərin bilik və bacarıqlarından asılı olaraq, müəllim bu işə bir qədər yaradıcı xarakter verir. O, yazı taxtasına müəyyən söz, yaxud hecalar yazır, yeni öyrənilmiş hərfin əvəzində isə iki nöqtə qoyur: **..ti, qa.., ..ay**.

Uşaqlar bu hecalara diqqət yetirir, onları dodaqaltı bir neçə dəfə təkrarlayır, nöqtələrin yerinə yalnız buraxılmış hərf (**ç**) artırırılar. Bu zaman onlar bir tərəfdən müəyyən mənalı söz yaranmasını görür, digər tərəfdən hərfin yazılışı formasını və başqaları ilə birləşdirməyi öyrənirlər.

Müəllim bu işin digər variantından da istifadə edir. O, ç səsi və hərfi işlənmiş **çiçək, çinar, keçi** və s. kimi əşya şəkillərini yazı taxtasından asır, həmin şəkillərin altından adlarını yazarkən ç hərfinin əvəzində boş damalar çəkir. Sonra şəkillərin adlarında buraxılmış hərləri damaların əvəzində yazmağı şagirdlərə tapşırır. Proses uşaqları xeyli düşündürür, maraqlandırır və şüurlu fəaliyyətə yönəlir. Nəticədə bütöv sinif tapşırığı yerinə yetirir.

Yaxud, başqa bir misal. Tutaq ki, dərstdə “**Ö, ö**” hərfinin yazılışının möhkəmləndirilməsi üzrə iş aparılmalıdır. Bu məqsədlə şagirdlərə **Ö, ö** hərflərinin birləşdirilməsi, ayrı-ayrı heca və söz daxilində işlədilməsi üzrə iş gedir. Müəyyən vərdişə yiyələndikdən sonra “İş dəftəri”ndə **Ö, ö** hərfələrinə aid bir neçə nümunə yazmaq tələb olunur.

Nəhayət, müəllim **ər, sө, çө, kö, dö** hecalarını diqtə edir. Uşaqlar diqtəyə əsasən **ө** hərfinin işləndiyi hecaları yazırlar. Sonra sinifdə yaranmış şəraitdən, şagirdin səviyyəsindən asılı olaraq, tez-tez iş forması dəyişir, daha optimal variantlardan, priyomlardan istifadə edilir. Əvvəlcə yazı taxtasına **kök, çöl, öküz, ördək** sözləri yazılır. Sonra birinci sözün üstü açılır.

IV FƏSİL OXU TƏLİMİ

1. Oxu təliminin məqsəd və vəzifələri

Oxu informasiya mənbəyi olmaqla yaradıcı fəaliyyət prosesidir. Bu işə məktəbdə müəllim və şagirdin birgə fəaliyyətinin nəticəsi kimi meydana çıxır. Bu prosesdə kiçik yaşlı məktəblilərə düzgün sürətli, ifadəli və şüurlu oxumaq, savadlı yazmaq, dəqiq hesablamaq, ümumiyyətlə, müxtəlif fənlərdən zəruri biliklər qazanmaq, bu bilikləri praktikaya düzgün tətbiq etmək, səlis nitqə yiyələnmək və s. üzrə bacarıq və vərdişlər formalaşdırılır.

Oxu elə bir prosesdir ki, şagirdin idrak fəaliyyətini bütövlükdə özündə əks etdirir, məzmunun dərinədən başa düşülməsi, dərk olunması işini tamamlayır. İbtidai siniflərdə bu işin səmərəli təşkili şagirdlərin emosional və intellektual inkişafına, oxu materialının şüurlu mənimsənilməsinə güclü təsir göstərir.

I-IV siniflərdə oxu materialının məzmununun real həyatla, şagirdlərin müşahidələri və şəxsi təcrübələri ilə əlaqələndirilməsi üzrə işlərin səmərəliliyinin artırılması mühüm problemdir.

Oxu materialları üzrə təlimin ümumi məqsədi şagirdləri ifadəli və şüurlu oxu vərdişlərinə yiyələndirmək, təbiət və ictimai həyat haqqında onlara lazımi biliklər vermək, onlarda xalq, dövlət mülkiyyətinə qayğıkeş münasibət bəsləmək, onların təfəkkürünü bədii obrazlarla zənginləşdirmək, nitqini, fantaziyasını inkişaf etdirmək, vətəna, xalqa, ana dilinə, elm və s. məhəbbət hissləri tərbiyə etmək, humanist duyğular aşılamaqdır. Məqsədə müvafiq olaraq ibtidai siniflərdə oxu təliminin qarşısında müəyyən vəzifələr durur:

- şagirdlərin düzgün, sürətli, ifadəli və şüurlu oxu vərdişlərinin inkişaf etdirilməsi;
- oxu materiallarındakı məlumatların həyatı reallıq baxımından şərh edilməsi;
- vətənimiz, onun qüdrəti, xalqımızın qəhrəman keçmişi, bu

günü və gələcəyi, yaratdığı xarüqələr, doğma təbiətimizin zənginliyi, rəngarəngliyi və s. əlaqədar şagirdlərin təsəvvürlərinin zənginləşdirilməsi;

— şagirdlərin türk dünyası, islam dəyərləri, Azərbaycan xalqının milli adət-ənənələri ruhunda tərbiyə edilməsi;

— dövlətimizin sülh siyasəti, Azərbaycanda yaşayan kiçik xalqların və etnik qrupların həmrəyliyi, dostluğu ideyalarının şagirdlərə çatdırılması və onlarda milli mənlilik, millilikdən bəşəriyyətə hissələrinin aşılması;

— şagirdlərdə müharibəyə nifrət hissi aşılması, bolşevizm ideologiyasının çürüklüyünün dərk etdirilməsi;

— şagirdlərə ana dilinin dərinədən mənimsədilməsi, onun gözəlliyinin, böyük qüdrətinin dərk etdirilməsi, ondan zövq almaq qabiliyyətinin formalaşdırılması, nitq və təfəkkürlərinin inkişaf etdirilməsi;

— şagirdlərdə Azərbaycan uşaq ədəbiyyatına maraq və məhəbbət hissələrinin tərbiyə olunması;

— uşaqlarda əməyə, əmək adamlarına, müxtəlif sənət və peşələrə rəğbət hissələrinin aşılması və s.

N.A.Korf, V.İ.Şermetski, V.A.Fyodorov, N.Kulman, E.A.Adamoviç, N.P.Kononikin, N.A.Şerbakov, A.S.Abdullayev, Y.Ş.Kərimov, M.M.Omorokova, A.N.Rəhimov və b. ibtidai siniflərdə oxu təlimi haqqında müəyyən fikirlər söyləmişlər. Onların bu sahədəki fikirləri oxu təlimi üzrə aparılacaq işlərə müəyyən əsaslar verir.

2. Oxu təlimi üzrə işlərin nəzəri və didaktik əsasları

Oxu təlimi üzrə işlərin nəzəri və didaktik əsaslarını tədqiq etmək üçün əvvəlcə “Şüur nədir?”, “Şüurluq nədir?”, “Bunlar arasındakı fərq nədən ibarətdir?”, “Oxunun şüurluluğu ilə digər vərdişləri arasındakı qarşılıqlı əlaqə necə baş verir?” və s. suallara cavab axtarmaq lazım gəlir.

İctimai varlığın inikası olan şüur obyektiv reallığı, maddi aləm-

də cərəyan edən hadisələri, prosesləri özündə əks etdirir, onun adekvatı olur. Cism və hadisələrin mahiyyətindən doğan qanun və qanunauyğunluqların xarakterini, məzmununu, spesifik xüsusiyyətlərini müəyyənləşdirmək imkanı verir. Birincisi, şüur təbiət və cəmiyyət haqqında biliklərin məcmuyudur. İdrakin müxtəlif proseslərinin (duyğu, qavrayış, təfəkkür, təxəyyül, hafizə və s.) köməyi ilə bizim biliklərimiz fasiləsiz olaraq zənginləşir, dəqiqləşir və bitkinləşir.

İkincisi, insanın şüuru ilə maddi varlıq arasındakı münasibətləri qarşılaşdırmağı, fərqləndirməyi, özünün hərəkətlərini, gündəlik fəaliyyətlərini qiymətləndirməyi, daxili aləminə nəzər salmağı, zənginləşdirməyi həyata keçirir.

Üçüncüsü isə şüur qarşıya qoyulmuş məqsədəuyğun fəaliyyətin formalaşmasını təmin edir: məsələn, tutaq ki, hər hansı bir mətnin məzmununun şüurlu şəkildə dərindən mənimsənilməsi, yaxud bir-birinə zidd olan iki obrazın (müsbət və mənfi) qarşılaşdırılması və səciyyələndirilməsi oxu təliminin qarşısında məqsəd kimi qoyulmuşdur. Bu prosesdə mətndəki söz, ifadə, mürəkkəb nitq konstruksiyaları vasitəsi ilə ifadə olunmuş məzmun şagirdlərin şüurunda əks olunur, təhlil-tərkib edilir, hadisənin necə, harada və nə vaxt başlanması, inkişaf dinamikası və finalı müəyyənləşdirilir. Beləliklə, məzmunun mənimsənilməsi, obrazların ayrı-ayrılıqda xarakterlərinin səciyyələndirilməsi şagirdin məqsədyönlü praktik fəaliyyətinin nəticəsi kimi meydana çıxır. Deməli, insanın məqsədyönlü fəaliyyəti onun şüurluğunu təmin edir. Bu prosesdə oxu özünəməxsus funksiya yerinə yetirir, nəticədə biliklər xəzinəsi zənginləşir və inkişaf edir.

Görkəmli psixoloqlardan B.Q.Anayev, L.S.Vıqotski, L.M.Zakojurnikova, A.N.Leontyev, A.R.Luriya və başqaları göstərirlər ki, şüur və fəaliyyət vəhdət təşkil edir. Şüur şagirdin praktik fəaliyyətinin əsasıdır. Onun əsasında şagird oxuya yiyələnir; oxuduğunu qavrayır, başa düşür, yadına salır, lazım gəldikdə məzmununu danışıq; ətraf aləm haqqında biliklərə yiyələnir. L.S.Vıqotski göstərir ki, təlim prosesində şüurlu fəaliyyətin tamamilə yeni və xüsusi forması

yarandır. P.Y.Qalperin və S.L.Kablnitskaya kiçik məktəbli yaşında uşağın şüurunun inkişafını təlim prosesinin səmərəli təşkilində görürlər. S.L.Rubinşteynə görə, şüur fəaliyyətdə təzahür edir və fəaliyyətdə formalaşır. B.M.Teplov qeyd edir ki, şüurluluq konkret fəaliyyətdən kənarında mümkün deyildir. Bir halda ki, belədir, deməli, onda oxunmuş mətnin məzmun və ideyasının dərinədən mənimsənilməsi bilavasitə şüurlu oxunun nəticəsidir. Şüurlu oxu prosesində şagirdlər mətnə işlənən bütün söz və cümlələrin həqiqi və məcazi mənasını öyrənməklə orada irəli sürülən birinci dərəcəli fikirləri ikinci və üçüncülərdən ayırd etməyi bacarmalıdırlar. Əks təqdirdə, şagird hər hansı mətni şüurlu oxumursa, mətndəki sözlərin, ifadələrin, cümlələrin məzmununu düzgün başa düşmürsə, onu mexaniki hafizəyə əsasən yadda saxlayırsa, oxuduğunun ideya, məzmununu da düzgün müəyyənləşdirə bilmir. Quru əzbərçiliyə əsaslanan bu oxu, əzbərlənən məzmun tez də yaddan çıxacaqdır.

Deməli, oxu materiallarının dərinədən mənimsənilməsi, dərk olunması şüurlu oxunun nəticəsidir. Şüurlu oxu prosesində “İnsanın əqli fəaliyyətinin və şüurunun universal mexanizmi hərəkətə gəlir (A.N.Sokolov), təfəkkür müstəqil fəaliyyət göstərir”. Oxunan materialın məzmunu şagirdin yaddaşına bütövlükdə həkk olunur, şagird onun müxtəlif epizodlarını, hissələrini, ayrı-ayrı obrazları, onların hərəkətini məntiqi ardıcılıqla izləyir, təhlil edir, daxili məna və rabitələrini, incəliklərini öyrənir. B.M.Teplova görə, bədii əsəri şüurlu qavramaq prosesində şagird haqqında danışılan şeyi, təsvir olunan vəziyyəti sanki görür, eşidir, onunla ruhən yaşayır.

Oxu prosesində şagirdin təfəkkür fəaliyyəti spesifik səciyyə daşıyır. Mətnin məzmunu ilə real varlıq arasındakı əsas əlaqəni o yalnız oxu fəaliyyəti prosesində görə bilir. Çünki oxu yuxarıda qeyd etdiyimiz kimi, intellektual əmək olmaqla, mürəkkəb zehni fəaliyyət prosesidir. O, şagirdə müxtəlif əməliyyatları, fəaliyyətinin müxtəlif üsullarını işə tətbiq etmək bacarıqları tələb edir.

Oxu prosesində bir növ şagird yaradıcı fəaliyyət göstərir, orada irəli sürülən məsələləri, ən incə detalları nəzərdən qaçırmır, ona fəal münasibət bəsləyir. Belə olduqda şagirdlər təkcə oxuduqları

çərçivədə qalmır, oxu prosesində öyrəndiklərini müşahidələri, eşitdikləri və şəxsi təcrübələri ilə əlaqələndirməli olurlar. Əşya və hadisələr arasındakı səbəb və nəticə əlaqəsini müqayisə və tutuşdurma əsasında öyrənirlər. L.N.Tolstoya görə, şüurlu oxu prosesində şagirdlər yaradıcılıq fəaliyyəti göstərir, başqalarını yamsılamaq, təqlid etmək cəhdlərindən əl çəkirlər. Beləliklə, I-IV sinif şagirdlərinin təfəkküründə əşya və hadisələrin obrazı yaranır, sonra “fikrin daxili fəza sxeminin qurulması” (İ.A.Zimniyaya) baş verir. Bu zaman şagirdin praktik və nəzəri fəaliyyəti planlaşdırılır (A.A.Leontyev), məzmun daxili nitqin köməyi ilə təfəkkürdə diferensiallaşdırılır, sonra tərkibi-əməliyyat, inteqrasiya aparılır. Bütün bu prosesdə mətnin məzmunu hələ sonuncu instansiya olmur, əksinə yaradıcı və məntiqi şəkildə şagird şüurunun sferasından doğur, orada formalaşır və inkişaf edir (L.S.Vıqotski).

Psixoloji və neyrolinqvistik tədqiqatlar, məktəb təcrübəsi göstərir ki, oxunan mətnin şüurlu başa düşülməsi üzrə işləri əsasən üç növə ayırmaq olar:

- a) sözün mənasının anlaşılması;
- b) cümlənin mənasının anlaşılması;
- c) eyni mövzuya həsr olunmuş ayrı-ayrı abzasların mənasının anlaşılması (Y.A.Mik).

Sözün mənasının müxtəlif əlaqələrdə anlaşılması təsvir obyektinin müəyyən elementlərini mənimsəməyə imkan verir. Cümlənin mənasının anlaşılması sözlərin kontekst daxilindəki mənasının dəqiq açılmasını təmin etməklə, obyektin daha geniş əlamət və hissələrini, faktorlarını müəyyənləşdirməyə, onları yeni əlaqələr sistemində dərk etməyə imkan verir. Ayrı-ayrı abzasların açılması üçün zəmin yaradır. Abzasların anlaşılması isə fikrin ayrı-ayrı punktlarının, onun əsas və başlıca hissələrinin ikinci dərəcəliyədən fərqləndirilməsini tamamlayır. Söz və cümlələrin mənasının açılması üzrə işlərin bilavasitə nəticəsi kimi meydana çıxır.

Dedik ki, oxu qavrama prosesi və informasiya mənbəyidir. Ona görə də təlim prosesində oxunacaq mətnin mürəkkəbliyinə (çətinlik dərəcəsinə), şagirdlərin yaş və bilik səviyyəsinə uyğunluğuna, hə-

yatımızın, məişətimizin müxtəlif sahələrini əhatə etməsinə, mümkün qədər məzmunun əyaniləşdirilməsinə çalışılmalıdır.

Şagirdin tam fəaliyyətini təmin etmək üçün oxunun düzgünlüyünə, sürətinə, ifadəliliyinə və şüurluluğuna xüsusi diqqət yetirilməli, bunlar arasındakı qarşılıqlı əlaqələr, birinin digərinin inkişafına göstərdikləri müsbət təsir nəzərə alınmalıdır.

Oxunun səmərəliliyi mətnin məzmununun açılmasına xidmət edən sualların qoyuluşundan çox asılıdır. Metodik ədəbiyyat və məktəb təcrübəsi sübut edir ki, bu sualları xarakterinə görə üç şəkildə qruplaşdırmaq olar:

a) oxunmuş mətnin məzmununu şagirdlərin təsəvvüründə yenidən canlandırmağa xidmət edən suallar;

b) oxunmuş mətnin məzmununun, əsas məğzinin, ideyasının açılmasına, hadisələrin necə cərəyan etməsinə, onların səbəb və nəticə əlaqələrinin müəyyənləşdirilməsinə və s. xidmət edən suallar;

c) oxunmuş mətndən əsas nəticənin çıxarılmasına, mətnin məzmununun ictimai həyatla, uşaqların müşahidə və təcrübələri ilə əlaqələndirilməsinə xidmət edən suallar.

Məqsəddən asılı olaraq, hər hansı qrupa daxil olan suallar müəyyən sistemlə verilməli, hadisənin kulminasiyasının, əsas düşüncəsinin açılmasına zəmin yaratmalı, səbəb və nəticə əlaqələrini müəyyənləşdirməyə imkan verməlidir. Başqa sözlə, şagird düşüncəsinin açarı olmalıdır.

Oxu təliminə müəyyən tələblər verilir:

1) məzmunun müxtəlif vasitələrlə əyaniləşdirilməsi;

2) məzmunun şagirdlərin müşahidələri, şəxsi təcrübələri ilə əlaqələndirilməsi və onların aldıqları bilik və bacarıqlarının dairəsinin genişləndirilməsi və elmi əsaslar zəminində sistemə salınması;

3) mətndəki söz və ifadələrin, ayrı-ayrı cümlələrin emosional-ekspressiv mənə çalarlığının şagirdlərin şüurunda tam mənası ilə əks olunması;

4) mətndəki söz və ifadələrin, obrazların konkretləşdirilməsi və abstraktlaşdırılması üçün situasiyanın yaradılması;

5) mətndəki əsas fikrin, məzmunun və ideyanın şagirdlərə mə-

nimsədilməsi.

Bu tələbləri həyata keçirmək üçün məktəb təcrübəsində ən optimal iş formalarından istifadə olunmalıdır:

— məntdəki çətin söz və obrazlı ifadələrin şagirdlərə seçdirilməsi, onların sinonimlərinin axtarılıb tapdırılması, mənaların arasındakı fərqli cəhətlərin izah etdirilməsi və yaxud müəllim tərəfindən aydınlaşdırılması;

— sözlə onun ifadə etdiyi əşya, təbiətin konkret obyektində əlaqənin yaradılması;

— oxşar və bir-birinə əks olan müxtəlif əşyanın ümumi və fərqli cəhətlərinin müqayisə əsasında müəyyənləşdirilməsi, bir neçə əlamətin tapdırılması və ən əsaslarının ayrılması;

— emosional-ekspressiv mənə çalarlı sözlərin stilistik cəhətdən neytral vahidlərlə müqayisə etdirilməsi və həmçinin onların mənalarının açdırılması, yaxud müəllim tərəfindən izah edilməsi;

— məntdəki antonim sözlərin seçdirilməsi və mənalarının izah etdirilməsi;

— məntdəki çoxmənalı sözlərin seçdirilməsi və onların izah etdirilməsi;

— müxtəlif obrazlar, onların hərəkəti arasındakı oxşar və bənzər cəhətləri ifadə edən söz və söz birləşmələrinin seçdirilməsi;

— müxtəlif məntlərdə eyni əşyaya aid olan epitetlərin müqayisə etdirilməsi və onların emosional-ekspressiv mənə çalarlığının müəllim və şagirdlər tərəfindən izah edilməsi, şagirdlərin özlərinə epitet seçdirilməsi;

— məntin məzmunu ilə əlaqədar şəkillərin tərtibi və onlara başlıqların verilməsi;

— məntdə iştirak edən iki-üç obrazın müqayisəli şəkildə xarakteristikasının tərtib etdirilməsi;

— oxunmuş materialın yaradıcı (yığcam, müxtəsər, kitabda olduğu kimi və öz sözləri ilə, məntdə nağıl edəni dəyişməklə, məzunla bağlı illüstrasiyalarla və s.) nağıl etdirilməsi;

— əvvəlcədən verilmiş söz və ifadələri işlətməklə məntin məzmununun nağıl etdirilməsi;

- mətnin müəyyən epizodlarını, fabulasını, onlara yaxın olanları ilə əvəz etməklə nağıl etdirilməsi;
- dialoqlu mətnlərin mimik və jelistikulyasitik hərəkətlərə (improviziya üzrə) nağıl etdirilməsi;
- təsvir olunan hadisənin, süjetin dinamik inkişafına uyğun şəkil və sözlərlə bir neçə kadrın tərtibi, yaxud ekranlaşdırılması;
- oxunmuş mətnin məntiqi cəhətdən bitkin hissələrə ayrılması, onlara başlıqların verilməsi, başqa sözlə, plan tərtib etdirilməsi;
- mətnin məzmununa uyğun şifahi hekayələrin qururulması;
- hekayənin sonunda verilmiş atalar sözlərinin həmin hekayənin məzmunu və ideyasına nə dərəcədə uyğunlaşdırılması, aydınlaşdırılması və məzmunu ilə bağlı atalar sözlərinin tapdırılması.

I-IV sinif şagirdlərinin mətn üzərində iş prosesində bu priyomlardan bir və ya bir neçəsini tətbiq etməklə işlədilməsinə, məzmunun tam açılmasına, ayrı-ayrı personajların xarakterinin başa düşülməsinə, onlar arasındakı münasibətlərin meydana çıxarılmasına, hər birinin əhvali-ruhiyyəsinin öyrənilməsinə, ədalətli və ədalətsiz hərəkətlərinin qiymətləndirilməsinə imkan verir. Məzmunun emosional-ekspressiv təsir gücünün, yazıçının öz qəhrəmanına münasibətini aydınlaşdırmağa kömək göstərir. Oxunmuş materialın məzmunu ilə real varlıq, təlimlə həyat arasında vəhdət yaratmağa imkan verir. Şagirdlərdə təşəbbüskarlıq və yaradıcılıq qabiliyyətləri, müstəqil fikir söyləmək, fakt və hadisələrə düzgün qiymət vermək bacarıqları formalaşdırır.

3. Oxu vərdişlərinin təkmilləşdirilməsi

I-IV siniflərdə oxu təliminin əsas vəzifələrindən biri şagirdlərin oxu vərdişlərinin təkmilləşdirilməsidir. Məlumdur ki, oxu texnikasının dörd komponenti (düzgünlük, sürət, ifadəlilik və şüurluluq) mövcuddur. Oxunun bu komponentləri bir-biri ilə qarşılıqlı əlaqədə və dialektik vəhdətdədir. Bunlardan birinin inkişafı üzərində aparılan işlər digərlərinin inkişafına kömək göstərsə də, şüurlu oxu bu sahədə aparılan işlərin son nəticəsidir. Şüurlu oxunmayan mətnin

məzmun və ideyasını başa düşmək, öyrəndiklərini təcrübəyə tətbiq etmək, onu müasir həyatla əlaqələndirmək bacarıqları formalaşdırmaq mümkün deyildir.

Təcrübə göstərir ki, oxu vərdişlərinin birinci komponenti onun düzgünlüyüdür. Şagird mətndəki sözləri düzgün oxumadıqda, onların mənasını da anlamır, onda səhv, yanlış təsəvvürlər yaranır: məsələn, şagird “qabil idi”, “sürət”, “əsir”, “allam”, “gəlləm” və s. kimi işlədir. I-II siniflərdə səs və hecaların artırılması (**maşın, rayon, stansiya** əvəzinə **maşının, irayon, istansiya** və s.), cümlədə sözlərin təkrarı, dialekt və şivə xüsusiyyətlərinə yol verilməsi, ədəbi tələffüz qaydalarının gözlənilməməsi və s. kimi müxtəlif xarakterli nöqsanlara yol verilir. Fəhmlə söz demə halları özünü göstərir. Bunlar şagirdin oxunan mətnin məzmununu şüurlu şəkildə mənimsəmələrinə, müstəqil və yaradıcı düşüncələrinə və məzmunu şüurlu şəkildə nağıl etmələrinə mane olur. Ona görə də şagirdlər belə səhvə yol verdikdə müəllim onları təkrar oxutdurmalıdır. Əgər sözü mənəsi şagirdlərə aydın deyildirsə, onun hərflərini ilk dəfə görürlərsə, onda yaxşı olar ki, müəllim sözləri oxu prosesindən əvvəl yazı taxtasına yazsın, onun mənasının açılması, səs-hərflər tərkibinin müəyyənləşdirilməsi üzərində iş aparsın.

Oxunun şüurluluğunda ikinci əsas məsələ sürətdir. III sinifdə tədris ilinin ortalarında oxunun sürəti təqribən danışmaq sürətinə yaxınlaşmalıdır. Normal oxu sürəti olmadan məzmunu dərk etmək çətin olur. Beləliklə, lazımı oxu sürətinə yiyələnməyən şagird bütün diqqətini ayrı-ayrı sözlərin, cümlələrin düzgün oxunmasına yönəldir. Təsvir olunan fakt və hadisələri, obrazları, onların hərəkətini yadlarında saxlaya bilmir, xarakterlərini müəyyənləşdirməyi bacarmırlar. Beləliklə də, mətnin məzmunu gizli qalır, açılmır. Əks təqdirdə şüurlu oxunan mətndə sürət dəyişir. Əsas diqqət məzmunu mənimsəməyə yönəlir. Şagird hər bir söz, ifadə və cümlənin, bütövlükdə mətnin məzmununu öyrənməyə çalışır, sürətli oxuya bilmir. Odur ki, oxunun sürəti ilə şüurluğu arasındakı əlaqələr təlim prosesində mütləq nəzərə alınmalıdır.

Oxunun şüurluğu ilə ifadəliliyi arasındakı qarşılıqlı əlaqələrə də

diqqət yetirilməlidir. Məlumdur ki, ifadəli oxu prosesində mətnin məzmunu, yazıçının məqsədi, qəhrəmanların hərəkəti və s. məsələlər şifahi nitqin müxtəlif ifadə vasitələri ilə (mimika, jest, intonasiya, vurğu, fasilə və s.) canlı şəkildə verilir. Beləliklə, oxunun şüurlu ifadəlilik üzrə aparılan işlərin nəticəsi kimi meydana çıxır. Burada ən maraqlı cəhətlər ondan ibarətdir ki, şüurlu oxunmayan mətni mənimsəmək mümkün olmadığı kimi, onu ifadəli oxumaq da çətinidir. İfadəliliyə əməl etmək, məndəki personajların hərəkətini, onların psixologiyasını, xarakterini, fərdi xüsusiyyətlərini, müəllifin məqsədini başa düşmək şüurlu oxumaq deməkdir. Ona görə də oxu materialındakı söz və obrazlı ifadələrin, hətta, cümlələrin mənasının açılmasına, onların kontekst daxilində və kənarında mənə çalarlığına, müəllifin məhz bu sözü nə üçün işlətməsinə, başqa sözlə, obraz və anlayışların kəsb etdiyi mənaların öyrədilməsinə çalışmalıdır.

Ümumiyyətlə, oxu təlimi prosesində şagirdlərdə düzgün, sürətli, ifadəli oxumaq bacarıqlarının formalaşdırılması məzmunun şüurlu mənimsənilməsinə əsaslı təsir göstərməklə, onların real varlıq haqqındakı təsəvvürlərini zənginləşdirir, nitq və təfəkkürlərinin inkişafına güclü təkan verir.

4. Oxu sürətinin artırılması

Oxunun sürəti şüurlu mənimsəmənin əsasıdır. Bu sahədə praktik iş getdikcə, şagirdlər müəyyən vərdislər qazandıqca oxunun sürəti də sinifdən-sinfə tədricən artır, onlarda avtomatlaşmış bir prosesə çevrilir. Deməli, sürətli oxu vərdislərinə şəxsin özünün müntəzəm qıraəti nəticəsində nail olmaq mümkündür. Proqramın tələbinə əsasən, tədris ilinin sonunda bir dəqiqədə şagirdlər I sinifdə 20-30, II sinifdə 40-50, III sinifdə 60-70, IV sinifdə isə 80-90 sözlə oxumağı bacarmalıdırlar.

Təcrübə göstərir ki, I-IV siniflərdə aşağı sürətlə, hətta, hərf və hecalarla oxuyan şagirdlər də vardır. Onlar öz diqqətlərini yalnız ayrı-ayrı sözlərin, bəzən də cümlələrin mənasının başa düşülməsinə

yöndəldirlər. Nəticədə mətnin hissələrini, bütövlükdə məzmunu yadlarında saxlaya bilmirlər.

Şagirdlərin oxu sürətinin artırılması müəllimdən gərgin əmək, metodik hazırlıq tələb edir. Uşaqlar məktəbə gəldikləri gündən müəllim onların fərdi xüsusiyyətlərini, fərdi fərqlərini, idrak imkanlarını, hər birinin oxu prosesindəki müvəffəqiyyətlərini və nöqsanlarını öyrənilib qeydə almalıdır. Şagirdlərdən bəziləri tez-tez oxumağa çalışdıqlarından müxtəlif xarakterli səhvlər edirlər. IV sinifdə şagirdlərin bəziləri çox sürətlə oxumağa çalışırlar. İşin sonunda həmin şagirdlərdən nə oxuduqları, hekayədə hansı məsələlərdən bəhs edildiyi soruşulduqda məlum olur ki, onlar məzmunun məniməsənilməsinə o qədər də fikir verməmişlər. Qoyulan ən sadə suallara belə cavab verə bilmirlər. Ona görə təlimin üçüncü ilində şagirdlərin həmin oxu sürəti təxminən eyniləşdirilməli və normaya salınmalıdır.

Məlumdur ki, oxunun sürətinin artırılması şagirdin şüurlu qavrayışı və ümumi inkişafı ilə bağlıdır. Bunun üçün məktəb təcrübəsində aşağıdakılara diqqət yetirilməlidir:

- a) oxunacaq mətnin çətinliyə görə seçilməsi;
- b) sinifdə oxu nümunəsinin göstərilməsi;
- v) növbələnmiş oxu prosesində zəif və çox sürətli oxuyan yoldaşlarını izləmək və onların oxusunu normal sürətli oxu ilə müqayisə edərək nəticə çıxarmaq bacarığının verilməsi.

Bu göstərilən məsələlər heç də bir-birindən ayrıca təcrid olunmuş şəkildə aparılmamalıdır. Bunların hər üçündən bir oxu dərində istifadə etmək olar. İndi də bu məsələlərin üzərində ayrı-ayrılıqda qısa şəkildə də olsa dayanacaq.

a) Oxunacaq mətnin çətinliyə görə seçilməsi.

Məktəb təcrübəsi və müəllimlərlə aparılan anket sorğusu göstərir ki, I-IV siniflərdə oxunacaq mətnlərin çətinliyə görə seçilməsi oxunun sürətinin artırılmasında mühüm cəhətlərdəndir. Bəzən dərsliklərdə elə mətnlərə rast gəlinir ki, onlarda morfem tərkibi mürəkkəb, çoxhecalı sözlər, mənası çətin anlaşılan bir neçə uzun cümlə işlənir. Məsələn, I sinifdə “Neft daşlarında”, “Bakıda”, “Bol məh-

sul”, “Co”, II sinifdə “Sağlamlığın şərtləri”, Q.Yurminin “İsti şitilik”, “Küləyin xeyri”, Ə.Əmrahovun “Dalaşqan xoruz”, III sinifdə “Keçmişdə fəhlələr necə yaşayırdılar”, “Keçmişdə kəndlilər necə yaşayırdılar”. İ.Əfəndiyevin “Maraqlı hadisə”, V.Oseyevin “Sehrli söz”, IV sinifdə isə “Ananın səsi”, “Babək” və s. Şagirdlər belə mətlərdəki çoxhəcalı sözləri, uzun cümlələri oxumaq, onların mənasını başa düşmək üçün artıq vaxt itirməli olurlar. Elə hallar da olur ki, həmin söz və cümlələr üzərinə şagirdlər təkrarən qayıtmalı olurlar. Bəzən də şagirdlər tələsir, belə çətin sözləri düzgün oxumur, mənanı fəhmlə, gümanla deyirlər. Bu da təlimdə bir əngələ çevrilir. Beləliklə, oxunun sürəti azalır, sözlərin, cümlələrin, abzasların və eləcə də bütövlükdə mətnin məzmununun şüurlu mənimsənilməsi işi çətinləşir.

b) Sinifdə oxu nümunəsinin göstərilməsi.

I-IV siniflərdə nümunəvi oxu xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. Bu oxu I-II siniflərdə müəllim tərəfindən aparılır. III-IV siniflərdə şagirdlər müəyyən qiraət vərdişlərinə yiyələndiklərindən sinifdə ən yaxşı oxuyan, aydın və təsirli səsi olan şagirdlərin də oxusundan istifadə etmək mümkündür. Nümunəvi oxu prosesində şagirdlər mətdəki ayrı-ayrı sözlərin, ifadələrin, cümlələrin oxunuşunu, tələffüzünü diqqətlə izləyir, yaxşı oxu qaydasını “göürülər”.

Bu işi iki variantda aparmaq olar. Birincidə, şagirdlər kitablarını örtür, müəllimi dinləyir, hər sözün, ifadənin, cümlənin necə deyilməsini, nitq üzvlərinin aldığı vəziyyəti müşahidə edərək öyrənməyə çalışırlar. Yaradıcılıq fəaliyyəti göstərməyə çalışan bəzi müəllimlər bu işdə maqnitofon lent yazılarında da bacarıqla istifadə edirlər. Tutaq ki, II sinifdə V.Oseyevanın “Oğullar” hekayəsi üzrə şagirdlərə oxu nümunəsi verilməlidir. Müəllim əvvəlcədən həmin mətnin nümunəvi oxusunu maqnitofon lentinə köçürür. Sonra şagirdlərlə “Oğullar” mətni üzrə giriş müsahibə aparır, çətin sözlərin mənasının açılması üzrə iş gedir. Nəhayət, şagirdlər kitabı örtürlər. Maqnitofonun düyməsi basılır. Nümunəvi oxu səslənir. Şagirdlər diqqətlə qulaq asırlar. Bu prosesdə şagirdlərin eşitmə, dinləmə və başa düşmə qabiliyyətləri də inkişaf etməyə başlayır. İkincidə isə şagirdlər

müəllimin nümunəvi oxusunu kitabdan izləyə bilərlər. Bu prosesin daha üstün cəhəti ondan ibarətdir ki, şagirdlər yalnız eşitmir, yalnız dinləmir, eyni zamanda müəllimin oxuduğu söz və cümlələri, bütövlükdə eşitdiklərini görmə qavrayışına əsasən izləməli, onların səs-hərf tərkibini müəyyənləşdirməli olurlar. Belə oxu nəticəsində ayrı-ayrı sözlərin tez yadda qalması sonradan aparılacaq müstəqil oxu üçün ilkin hazırlıq mərhələsi funksiyasını yerinə yetirir. Təkrar oxunu asanlaşdırır.

c) Növbələnmiş oxu prosesində şagirdlərə zəif və çox sürətli oxuyan yoldaşlarını izləmək və onların oxusunu normal sürətli oxu ilə müqayisə edərək nəticə çıxarmaq bacarığının verilməsi.

Məktəb təcrübəsində bu məsələnin müvəffəqiyyətlə həyata keçirilməsi özünü üç mərhələdə büruzə verir: a) növbələnmiş oxu prosesində şagirdlərin öz zəif və sürətli oxuyan yoldaşlarını izləməsi; b) onların oxusunun sürətli oxu ilə müqayisə edilməsi; v) oxudan nəticənin çıxarılması.

Məktəb təcrübəsində birinci mərhələdən daha geniş istifadə olunur. Bu bir neçə cəhətdən əhəmiyyətlidir. Birincisi, o, müəllimə bütün şagirdlərin oxusunu izləmək, oxunun nöqsan və müvəffəq cəhətlərini, sürətini qeydə almaq, ayrı-ayrı şagirdlərin səviyyəsini öyrənmək imkanı verir. İkincisi, şagirdlərə oxu zamanı yoldaşının hər söz, ifadə və cümləni necə deməsinə diqqət yetirmək, müəllimin icazəsi ilə oxuyana düzəliş vermək, eşitdikləri sözlərin səs və hərf tərkibini müəyyənləşdirmək üçün şərait yaradır. Üçüncüsü, zəif oxuyarlarda da yoldaşı kimi sürətli və rəvan oxumaq həvəsi, daxili tələb yaradır. Dördüncüsü, şagirdlərə eşitdikləri bəzi sözlərin tələffüzü ilə yazılışı arasında müəyyən fərq olduğu diqtə edir. Beşincisi, şagirdlərin oxu prosesindəki çatışmazlıqlarını aradan qaldırmaq üçün müəllimi xəbərdar etmək funksiyasını yerinə yetirir və s. Ona görə də növbələnmiş oxunun bu böyük əhəmiyyətini nəzərə alıb şagirdlərlə həm zəif, həm də sürətli oxuyan yoldaşın oxusunu izləmək üzrə müntəzəm işlər aparılmalıdır.

İkinci mərhələdə bacarıqların formalaşdırılması şagirdlərin müqayisə və tutuşdurmalar aparmalarına, yaxşını pisdən ayırmalarına

imkan verir. Nəticədə, K.D.Uşinskinin təbirincə desək, hər cür anlama, hər cür dərkətmə prosesi başlanır. Tutaq ki, II sinifdə “Yayda” hekayəsində “babasıgilin”, “maraqlanırdı”, “nəğmələrinə”, “kəpənəklərinə”, “Sağlamlığın şərtləri” mətnində “Sağlamlığın”, “qulaqlarınızın”, “dırnaqlarınızın” və s., III sinifdə İ.Qasımov və H.Seyidbəylinin “Ələkeçməz partizan” hekayəsində “qoltuqlarındakı”, “Triyest”, “partlayıcıların”, “ikimərtəbəli”, M.Cəlalın “Ölməz qəhrəman” hekayəsində “patrondaşını”, “qumbaralan” “dumanlanmış”, “çatmayacağı” və s., IV sinifdə isə N.Babayevin “Sevastopolçuların”, “Sinetskinin”, “cinahından”, “susdurulmalıdırlar”, “təhlükəlidirlər və s. kimi sözləri hecalarla oxuyurlar. Göründüyü kimi, bu sözlərin hamısı çoxhecalıdır. Şagirdlərin bir qrupu hələ kifayət dərəcədə oxu vərdişlərinə yiyələnmədiklərindən həmin sözlərdəki hecaların hamısı onların qavrayış dairəsinə sığmır. Bunun nəticəsində müxtəlif hecaları vahid tərkibdə birləşdirə bilmirlər. Beləliklə, oxunun sürəti aşağı düşür, məzmunun şüurlu mənimsənilməsinə yönəlmiş diqqət azalır. Belə oxuyan şagirdlər yaxşı oxuyan yoldaşlarının hər sözü, cümləni necə deməsinə, tələffüzünə fikir verirlər. Müqayisənin köməyi ilə kimin yaxşı, kimin pis oxumasını, onların səbəblərini müəllimin köməyi ilə öyrənirlər. Bu məsələ, əlbəttə I-II sinif şagirdləri üçün bir qədər çətinidir. Lakin III-IV sinif şagirdlərində yoldaşlarının oxusunu normal sürətli oxu ilə müqayisə etmək bacarığı aşılmalıdır. Hər dəfə növbələnmiş oxudan sonra belə sualların qoyuluşu bir tərəfdən şagirdi diqqətli olmağa səfərbər edir, digər tərəfdən müəllimin istiqamətverici suallarının köməyi ilə normal oxunun qayda və qanunlarını, tələblərini öyrənir, yeri gəldikcə şagirdlərə öz oxularında onlardan istifadə etmək imkanı verir. Tədrisən şagirdlərin oxu sürəti artır, mətnin məzmununun şüurlu mənimsənilməsi təmin olunur.

Şagirdlərin oxu sürətinin artırılmasında səssiz oxunun müstəsna əhəmiyyəti vardır. Səssiz oxu prosesində şagirdlər sözün səs tərkibini gözlə müəyyənləşdirirlər. Hər bir hərf, heca onların qavrayış dairəsində tərkib halında birləşir, mənalanır, II sinifdə şagirdlərin əksəriyyəti dodaqaltı tələffüzə yol verirlər. Lakin müəllimin vəzifə-

si şagirdlərə səssiz, gözlə oxumaq vərdişləri aşılamaqdan ibarətdir. Çünki səssiz oxu onun sürətinin üç-dörd dəfə artırılmasını təmin edir. Onların yorğunluqlarının qarşısını alır. Oxunun məhsuldarlığını artırır, mətnin şüurlu mənimsənilməsinə əsaslı təsir göstərir.

5. Oxunun düzgünlüyü

Oxunun düzgünlüyü oxu vərdişlərinin aşılınması üçün başlıca şəətdir. I-II siniflərdə şagirdlərdən bəziləri oxuda müxtəlif xarakterli nöqsanlara yol verirlər. Belə ki, onlar sözləri bütöv oxumaqda çətinlik çəkirlər. Çoxhecalı sözləri höccələməklə, yaxud hərflərlə oxuduqlarından sözlərin axırına çatmamış əvvəlki hecaları unudurlar. Nəticədə ya çəşib qalır, yaxud da ki özlərinə bir növ yaxın olanları (nitqlərində çox işlətdikləri) ilə əvəz edirlər. Bəzən də tələskənliyə yol verərək sözlərə heca artırır (dəftər(in), kitab(a), küçə(də), və s.), heca buraxır (tərəvəz(lik)də, kənd(li)lər, gör(üş)lər və s.), sözlərin əvvəlinə səs əlavə edir (i)radio, i(radə), bir səsi başqası ilə əvəzləyirlər (gəliləm, arı-ayı və s.) Bundan əlavə, şagirdlər oxuduqları sözləri yerli dialekt və şivənin təsiri altında tələffüz edirlər, heç şübhəsiz ki, belə nöqsanlar anlaşılmazlıq yaradır, mətnin dərk olunmasını çətinləşdirir. Oxunun normal sürətinə mane olur.

Bütün bunlar oxu prosesində aşağıdakı tələblərin nəzərə alınması zərurətini irəli sürür.

1. Sözləri səlist, aydın, sərbəst və bütöv oxumaq.
2. Rabitəli mətnləri cümlələrlə oxumaq, fasiləni (qrammatik, məntiqi və psixoloji), məntiqi vurğunu gözləmək.
3. Ədəbi tələffüz qaydalarına riayət etmək.
4. Oxu prosesində buraxılan səhvləri dərhal şagirdlərin nəzrinə çatdırmaq və nöqsanların aradan qaldırılması uğrunda müntəzəm mübarizə aparmaq. Qabaqcıl müəllimlər oxunun düzgünlüyünü təmin etmək üçün ən optimal priyomlardan, iş formalarından istifadə edirlər:

— yanlış oxunan sözlərin təkrarən oxudulması üzrə müntəzəm məşqlərin aparılması;

— mənası çətin anlaşılan və səs-hərflər tərkibi şagirdə tanış olmayan, söz və ifadələrin oxu dərində əvvəl yazı taxtasına yazılması və oxutdurulması;

— çətin sözlərin (xüsusilə savad təlimi dövründə) kəsmə əlifba ilə düzdürülməsi;

— çətin oxunan sözlərin oxu prosesini saxlamaqla (yerindəcə) təkrarən oxutdurulması;

— müəllimin nümunəvi oxusunun izlənilməsi və s.

Belə iş formalarının sayını xeyli artırmaq mümkündür. Müəllimin vəzifəsi yaranmış şəraitdən və sinfin ümumi səviyyəsindən asılı olaraq, daha optimal priyomlardan istifadə etməkdən ibarətdir.

Oxu prosesində səhvlərin düzəldilməsinə bütün sinif cəlb olunmalıdır. Belə olduqda şagirdlər səhv ediləcəyi ehtimal olunan sözləri əvvəlcədən görür, onun səs-hərflər tərkibinə diqqət yetirir, həmin sözü dodaqaltı tələffüz edir. Mətni oxuduqda şagird görmə və eşitmə analizatorlarının köməyinə arxalanır. Nəticə etibarlı ilə oxu prosesində yol verilən nöqsanlar tədricən aradan qaldırılır. Düzgün oxumağı öyrənir, mətnin məzmununu şüurlu başa düşür və sərbəst nağıl etməyi bacarırlar.

6. Oxunun şüurluluğu

Oxunun şüurluğu haqqında yuxarıda qeyd edilmişdir. Şüurluluğu oxuya verilən başlıca tələbdir. Burada əsas məsələ tədris olunan materialın məzmununun dərk edilməsi və alınan biliklərin təcrübəyə, gündəlik həyata tətbiqidir. Oxu zamanı şagird bir sıra məsələləri dərk etməlidir:

- 1) hadisənin cərəyan etdiyi məkan, zaman və şəraiti;
- 2) mənası çətin anlaşılan və məcazi mənada işlədilən ayrı-ayrı sözlərin mənasını;
- 3) hadisələr arasındakı ardıcılığını, səbəb və nəticə əlaqələrini;
- 4) obrazların xarakterini;
- 5) hadisənin məzmununa, obrazların fəaliyyətinə yazıçının münasibətini;

6) əsərin başlıca qayəsini və s.

Tutaq ki, şagird mətni düzgün və sürətli oxuyur, məzmunu əzbərdən danışıq. Lakin nağılın sonunda mətnə qoyulan suallara cavab verə bilmir. Yaxud məzmunu real varlıqla, özünün həyat təcrübəsi ilə, müşahidələri ilə əlaqələndirməyi bacarmır. Deməli, mətnin şüurlu oxusu təmin olunmayıb. Ona görə də hələ əlifba təlimi dövründən oxunun şüurluğu diqqət mərkəzində saxlanılmalıdır. Bunun üçün aşağıdakılara əməl olunmalıdır:

- şüurlu oxu üçün giriş müsahibəsi;
- problem xarakterli sualların qoyuluşu;
- lüğət işi aparmaq;
- mətnin məzmununu mümkün qədər əyaniləşdirmək;
- məzmunu həyati misallarla zənginləşdirmək;
- məzmunu müxtəlif formada nağıl etdirmək;
- əsərin məzmununu, ayrı-ayrı obrazların fəaliyyətini qiymətləndirmək;
- əsas ideyanı, ikinci dərəcəlidən ayırmaq.

Bütün bunlar oxunacaq materialın məzmununun dərk olunmasını (şüurluluğunu) təmin edir.

7. Söz, ifadə və cümlələrin mənasının açılması

Oxu materialındakı çətin anlaşılan söz, ifadə və cümlələrin izahı bir-birilə qarşılıqlı əlaqədə olan və dialektik vəhdət təşkil edən məzmun və forma problemi ilə bağlıdır.

Bədii əsərin məzmunu yazıçının təsvir etdiyi həyat hadisələrinə, iştirak edən insanlara, onların fəaliyyətinə və onlara olan şəxsi münasibətdir. Yaratdığı fikirlər, təbliğ etdiyi ideyalar sistemidir. Əsərin süjeti, kompozisiyası, dili, təbiətin peyzajı, təsvir vasitələri və s. isə onun forması kimi çıxış edir. Lakin bədii əsərlərin bəzi elementləri təhlil prosesində məzmunla forma arasında sürüşkənlik yaradır. Gah məzmunla, gah da formaya keçir. Məsələn, tutaq ki, IV sinif şagirdləri M.Qorkinin “Arxip baba və Lyonka” hekayəsindəki Lyonka obrazını səciyyələndirməli və xarakterizə etməlidirlər. Bu-

nun üçün onlar Lyonkanın portretini yaradan, daxili aləmini açan hərəkətlərini xarakterizə etməyə imkan verən kompozisiya, söz, ifadə və cümlələrə, ümumiyyətlə, təsvir vasitələrinə müraciət etməli olurlar. Bu prosesdə Lyonka obrazı hekayənin məzmununun, qalan vasitələr isə formasının elementi kimi çıxış edir. Əks halda, şagirdlər Lyonkanın yaşadığı ictimai quruluşu, bu quruluşun sərt qayda-qanunlarını, eybəcərliklərini, insan hüquqlarının tapdalanmasını və s. təhlil edib üzə çıxarırlarsa, onda Lyonka obrazı formanın elementi rolunu oynayır. Bu onunla izah olunmalıdır ki, əsərin bəzi elementlərinin gah da formaya keçməsinə səbəb birincisi, onların hansı (məzmun yaxud forma) ilə daha çox bağlı olmasından, ikincisi isə təhlil prosesində qarşıya qoyulan məqsəddən, onlara yanaşma mövqeyindən asılıdır. Deməli, əsərin (mətnin) məzmunu forma əsasında öyrədilməlidir. Orada işlənən söz, ifadə və cümlələr formanın üzvü elementlərindən biridir. Məzmunun şüurlu mənimsənilməsi isə onların düzgün izahından çox asılıdır. Məlumdur ki, oxu materiallarının məzmunu, ideyası, söz, ifadə və cümlələr vasitəsilə meydana çıxır. Deməli, söz ... xidmət etdiyi əşya, hadisə, proses, keyfiyyət və adla müəyyən münasibətdə olur. O, əşya və hadisələrin, materialın məzmun və ideyasının maddi qabığıdır, onların dərk olunmasının açarıdır. Məzmun söz, ifadə və cümlələrlə hötürülür. Onlardan hər biri məzmunun ayrı-ayrı elementlərini əks etdirir, müəyyən funksiya yerinə yetirir. Çətin anlaşılan söz, ifadə və cümlələrdən bir və ya bir neçəsinin mənası şagirdlərə məlum olmadıqda, mətnin məzmunu da anlaşılırmı, diqqət əsas məsələdən uzaqlaşır. Nəticədə oxunun şüurlu mənimsənilməsi kifayət dərəcədə təmin olunmur. Deməli, oxunacaq mətnin lüğət tərkibi şagirdlərə məlum olmalı, məzmunu ifadə edəcək cümlələr, nitq konstruksiyaları və s. bütövlükdə onların yaş və bilik səviyyəsinə uyğunlaşdırılmalıdır. Dərsin hər bir mərhələsi, oxu materialları üzərində aparılan müxtəlif xarakterli işlər bütövlükdə həmin materialın şüurlu mənimsənilməsinə yönəldilməlidir. Bu sahədəki işlər ardıcıl və müntəzəm aparılmalıdır.

Şagirdlər oxunacaq mətnlərdə anlaşılmaz sözlərlə, çətin başa

düşülən cümlələrlə qarşılaşırlar. Dərslərdə elə mətnlər də vardır ki, şagirdlər bildikləri sözləri orada yeni əlaqələr sistemində görürlər, onlar çox vaxt belə sözlərin mənalərini başa düşmür, məzmunu kor-koranə, mexaniki hafizəyə əsasən əzbərləyirlər. Beləliklə, şagirdlər məzmunu şüurlu mənimsəmir, əsas ideyanı, müəllifin fikrini başa düşmür, öyrəndiklərini real həyatla əlaqələndirməyi bacarmırlar.

Müşahidələr göstərir ki, müəllimlərin bir qrupu mətnə olan əksər sözlərin, bəzi cümlələrin mənalərini yerli-yersiz izah etməyə çalışırlar. Bu, bir tərəfdən dərstdə vaxtın itməsinə səbəb olur, digər tərəfdən mətndəki bədiilik, axıcılıq, oynaqılıq azalır, obrazların keçirdikləri hiss və həyəcanın, əhval-ruhiyyənin və s. təsir gücü aşağı düşür. Ona görə də müəllim təlim prosesində bu işə ehtiyatla yanaşmalı, mətndəki anlaşılmayan bütün sözlərin və cümlələrin deyil, əsas məzmunun, ideyanın açılmasına bilavasitə xidmət edənlərin mənasının üzərində dayanmalıdır. Bu baxımdan K.D.Uşinski deyir: "...kiçik oxucuya hər şeyi izah edən... kiçik və bəzən də boş bir hekayəyə sözlə müxtəlif izahat verən şəxs pedaqoji nöqtəyi-nəzərdən düzgün hərəkət etmir".

Aparılan müşahidələr göstərir ki, oxu materialının xarakterindən, kontekst daxilində qazandığı mənadan və funksiyadan asılı olaraq, sözlərin mənasının açılması üzrə işləri dərslərin üç mərhələsində aparmaq olar: birincisi, mətnin oxunmasından əvvəl; ikincisi, oxu prosesində; üçüncüsü, oxu prosesindən sonra. Ona görə də çətin sözləri müəyyənləşdirmək, onları dərslərin hansı mərhələsində və necə izah etmək əvvəlcədən dəqiqləşdirilməlidir. Buradan belə bir sual meydana çıxır. Bəs çətin sözlərdən hansılarının mənası dərslərin hansı mərhələsində və necə izah olunmalıdır? Xüsusi tədqiqat göstərir ki, həm bədi, həm də elmi-kütləvi mətnlərdə şagirdlərin görmədikləri əşya və hadisə adları, kontekst xaricində izahı mümkün olan sözlər dərslərin birinci mərhələsində izah olunmalıdır. Bədi mətnlərdə olan çətin sözlərin mənası isə dərslərin üçüncü mərhələsində açılmalıdır. Elmi-kütləvi materiallarda işlənən çətin sözlər dərslərin ikinci mərhələsində, yəni oxu prosesində izah edilməlidir.

Mətnə mənası çətin anlaşılan sözlər həm müəllim, həm də şagirdlər tərəfindən seçilməlidir. Onların mənası bəzən şagirdlərin özlərindən soruşulmalı, söz və terminlərin düzgün izah olunmasına xüsusi diqqət yetirilməlidir. Əks halda elmi-kütləvi materialların mənası təhrif olunur.

M.İ.Omorokova oxu prosesində çətin sözlərin mənasının izah edilməsinin üç istiqamətini göstərir: a) cümlənin və cümlədəki konkret sözün mənasının başa düşülməsi üzərində iş; b) sözün mətndəki rolu, onun daşdığı vəzifə, nə məqsədlə işlənməsi üzərində iş; v) öyrənilən sözdən nitqdə istifadə olunması üzərində iş. Fikrimizcə, oxunun şüurluğu baxımından kontekst daxilində daşdığı funksiyadan asılı olaraq, mənası çətin anlaşılan söz, ifadə və cümlələləri belə təsnif etmək olar: a) məzmunun əsas məğzinin açılmasına bilavasitə təsir edən söz, ifadə və cümlələr; b) ayrı-ayrı abzasların mənasının açılmasına təsir edən söz, ifadə və cümlələr; v) məzmunun açılmasına bilavasitə təsir edən söz, ifadə və cümlələr.

Oxu materialları üzərindəki müşahidələr göstərir ki, hər bir söz kontekst daxilində öz həqiqi mənasını qazanır və özünəməxsus funksiya yerinə yetirir. Ona görə də hər bir çətin sözün, obrazlı ifadənin və cümlənin mənasının izahı bütövlükdə mətnin məzmununun şüurlu mənimsənilməsinə xidmət etməlidir. Bəzən oxu materiallarında elə çətin sözlərlə qarşılaşırlar ki, şagirdlər onların mənalərini bilmirlər. Məsələn, şagirdlər “Keçmişdə kəndlilər necə yaşayırdılar” mətnində **kəndxuda**, **mülkədar**, **nökər** və s. kimi sözlərin mənalərini başa düşmürlər. Məktəb təcrübəsi göstərir ki, təlim prosesində onların mənalərinin tam açılması üzərində dayanmağa, çox vaxt itirməyə o qədər də ehtiyac yoxdur. Sadəcə olaraq kəndxuda və mülkədarın keçmiş zamanlarda varlı, nökerin isə mülkədarın qapısında işləyən kasıb adam olmasını çatdırmaq kifayətdir. Onsuz da şagirdlər yeni materialları oxuduqca, ictimai həyat haqqında təsəvvürləri zənginləşdikcə həmin sözlərin də mənalərini təbii yolla, lakin tədricən öyrənilib dərk edəcəklər.

Bəzən də oxu materiallarında elə sözlər olur ki, onların mənalə-

rı ardıcıl işlənən, məntiqi cəhətdən bir-biri ilə əlaqələnən cümlələr vasitəsilə meydana çıxır. Məsələn, III sinifdə “Polad bilək” mətnində **burğu, oyuq, dinamit** və **fitil** sözləri işlənmişdir. Şagirdlər bu sözlərin mənalərini kontekstdən kənarında başa düşürlər. Ona görə də müəllim şagirdlərin diqqətini həmin sözlərin işləndiyi cümlələrə yönəldir: “Adamlar qayaları burğu ilə dəşib oyuqlar düzəldilər. Oyuqlara dinamit qoydular. Sonra dinamitə bərkidilmiş fitilin ucunu yandırıb oradan uzaqlaşdılar. Çox keçmədi ki, gurultu qopdu. Dağ yerindən silkələndi və sinəsi yarıldı”.

Şagirdlər cümlələri təkrarən səssiz oxuyurlar. Sonra **burğu, oyuq, dinamit** və **fitil** sözlərinin mənaləri cümlələrdə daşdıqları funksiya əsasında müəyyənləşdirilir, ifadə etdikləri əşyalar, cism və hadisələr aydınlaşdırılır. Çətin anlaşılan sözlərin bu yolla izahı bir tərəfdən şagirdlərə sözlərin ifadə etdikləri anlayışları xarakterizə etməyə imkan verir, digər tərəfdən işlənən cümlələrin, abzasların mənalərini düzgün başa düşməyə şərait yaradır.

Oxu materiallarından sinonim və antonim sözlərin seçilməsi və onların mənalərinin izahı ayrı-ayrı obrazların hərəkəti və xarakterinin, məzmun və ideyanın mənimsənilməsinə, başa düşülməsinə yönəldilməlidir. Şagirdlərə başa salınmalıdır ki, bədii mətdə işlənən sinonim və antonim sözlər fikrin dəqiq və aydın ifadəsini təmin etməklə emosional hisslərin bədii dəyərini başa düşməyə imkan verir. Hər hansı mətdə, nitqdə və eləcə də inşa yazıda bu sözlərdən düzgün istifadə etmədikdə, məzmunu açmaq üçün sözlərdən daha müvafiq, zəruri olanı seçmədikdə fikri də aydın, dəqiq, təsirli vermək olmur. Ona görə də məzmunun şüurlu mənimsənilməsi baxımından şagirdlərin oxu materialları üzərində müşahidəsi təşkil edilməli və onlarda yazıçının işlətdiyi sözlərə, onlardakı mənə çalarlarına həssas münasibət tərbiyə olunmalıdır. Məsələn Ə.Əlibəylinin “Azərbaycan” şeirindən götürülmüş parçaya diqqət yetirək:

Özün kimi vüqarlıdır, uca dağların,
Hüsnünə bir yaraşıqdır yaşıl bağların,
Bizimlə bir başlamışdır, gözəl çağların.

Yurdum, yuvam məskənimdən, Azərbaycanım.
Al bayraqlı vətənimdən, Azərbaycanım.

Şagirdlərə başa salınmalıdır ki, bu parçada **yurdum, yuvam, məskənim** sözləri müəyyən dərəcədə **vətənimdən** sözünün sinonimidir. Bu sözlər arasında müəyyən məna incəlikləri mövcuddur. Lakin **yurd, yuva, məskən** sözlərinin mənalarından **vətən** sözünün mənası daha geniş, daha qüdrətli, daha əzəmətlidir. Şair bu parçada dörd dəfə **vətən** sözünü təkrar etməmək, nitqdə yersiz təkrara, yek-nəsəqliyə yol verməmək üçün **yurd, yuva, məskən** sözlərini işlətmişdir. Bu sözlər vasitəsilə şeirin deyim çalarlığı, ifadə tərz, bədii dəyəri və emosional gücü xeyli yüksəlmişdir.

IV sinifdə isə sinonim sözlərin seçilməsi və onların incə məna çalarlıqlarının izahını bəzən şagirdlərin də ixtiyarına buraxmaq mümkündür. Məsələn, Z.Gabbarzadənin “Mən məktəbli olmuşam ki” şeirində bir parçaya nəzər salaq:

Bu yol ilə səhralarda
İmarətlər salınmışdır.
Bu yol ilə həyat, ömür
Şad, firavan olubdur.
Bu yol ilə ürəklərə
Sevinc, fərəh dolubdur.

Şagirdlər üçüncü misrada **həyat** və **ömür**, dördüncü və altıncı misralarda isə **şad, firavan, sevinc, fərəh** sözlərinin sinonim olduğunu göstərilir. Bundan sonra həmin sözlərin məna incəlikləri arasındakı fərq onlardan soruşulur. Şagirdlər cavab verə bilmədikdə müəllim izah edir. Belə konkret nümunələr əsasında şagirdlər sözün qüdrəti, onun nitqdəki rolu, yaratdığı ecazkar mənzərə haqqında müəyyən təsəvvürə yiyələnirlər.

Təcrübə göstərir ki, oxu materialları üzərində belə müşahidələrin və söz üzərində işin səmərəli təşkili oxu dərsləri ilə dil dərsləri arasında müəyyən əlaqələrin yaranmasına, şagirdlərin dildən aldıq-

ları biliklərin oxu materialları əsasında dərinləşdirilməsinə və möhkəmləndirilməsinə də geniş imkanlar açır. Şagirdlər dil dərslərindən mənimsədiklərini oxu materiallarının köməyi ilə praktikaya tətbiq edirlər. Bu bir tərəfdən şagirdlərin biliklərini müəyyənləşdirməyə xidmət edirsə, digər tərəfdən oxu materiallarının məzmun və ideyasının şüurlu mənimsənilməsinə də güclü təsir göstərir. Tutaq ki, III sinifdə A.Babayevin “Sünbül ətri” hekayəsinin tədrisi prosesində məzmunu şüurlu mənimsəmək üçün müəllim şagirdlərə tapşır ki, uşaqların alman hərbi əsirlərinə nifrətini ifadə edən cümlələri seçib oxusunlar: “Biz hərdən bir ora gedir, taxtaların arasından hərbi əsirlərə baxırdıq: acıqla, hirsə, qəzəblə...”

Müəllim həmin şagirdin oxusunu saxlayır və şagirdlərə müraciətlə:

— Uşaqlar, burada **acıqla**, **hirsə** və **qəzəblə** sözləri işlənmişdir. Bunlar necə sözlərdir və onlar nəyi bildirir?

— Onların hər üçü sifətdir, yaxınmənəlidir. Uşaqların alman hərbcilərindən olan əsirlərə münasibətini bildirir.

Başqa bir şagird:

— Eyni mənəni bildirir.

— Yaxşı, bəs nə üçün müəllif **acıqlı**, **hirsli** və **qəzəbli** sözlərdən birini deyil, üçünü də bir cümlədə işlədir?

Şagirdlərin susduğunu hiss edən müəllim izah edir ki, **acıqlı**, **hirsli** və **qəzəbli** sözlərinin yaxınmənəli ifadə etməsinə baxmayaraq, onlar arasında müəyyən mənə incəlikləri vardır. Uşaqlar müşahidə etdikləri, ünsiyyətdə və təmasda olduqları müəyyən hadisədən eyni təsir almadıqları kimi, onların da həmin hadisəyə münasibətləri eyni deyildir. Ona görə də müəllif deyir: “Acıqla, hirsə və qəzəblə...” Şagirdlərə o çatdırılmalıdır ki, **acıqla** sözü insanın adi, normal vəziyyətindən bir qədər yüksək, **hirsə** sözü **acıqla** sözündən daha yüksək, **qəzəblə** sözündən isə xeyli aşağı daxili hissələr, ehtiraslar keçirdiyini göstərir. **Qəzəblə** sözü insanın əsəbi fəaliyyətinin daha yüksək formasıdır.

Bu təhlildən sonra “Az qalırdıq hasardan aşıb onları üstünə hücum çəkək” cümləsi oxunur. Müəllim hücum çəkək ifadəsini hansı

yaxınmənalı sözlə əvəz etməyin mümkün olduğunu soruşur. Şagirdlər **atlaq, tullanaq, cumaq, vuruşaq** və s. kimi sözləri sadalayırlar.

— Uşaqlar, **hücum çəkmək** ifadəsinin əvəzində sadaladığınız sözlərdən birini işlətmək olarmı?

— Olar.

— Bəs nə üçün müəllif sizin sadaladığınız sözləri deyil, məhz **hücum çəkmək** ifadəsini işlətmişdir?

Şagirdlər yenə cavab verə bilmədikdə müəllim izah edir ki, sizin işlətdiyiniz təxminən yaxınmənalı **atlaq, tullanaq, vuruşaq** və **cumaq** sözlərinin heç birini həmin cümlədə vermək olmaz. Çünki həmin sözlər **hücum çəkmək** söz birləşməsinin mənasını eynilə, olduğu kimi ifadə edə bilmir. Bu ifadə uşaqların qəlbindəki son dərəcə yüksək qəzəbin, hiddətin, nifrətin, ölüm və ya qalım mübarizəsinin təsirini daha dəqiq mənada özündə əks etdirir. Həm də **atılmaq, tullanmaq, vuruşmaq** və **cummaq** sözlərinin daha kəskin, iti və güclü ifadəsidir. Ona görə də müəllif fikrini dəqiq ifadə etmək, uşaqların daxili aləmini, keçirdikləri hissləri olduğu kimi vermək üçün **hücum çəkmək** ifadəsini işlətmişdir.

Yaxud IV sinifdə “Biz türkün” hekayəsində erməni əsgərləri beş oğlu müharibədə ermənilərlə vuruşan ağ saçlı laçınlı bir qocanı erməni zabitinin yanına gətirirlər. Erməni zabiti:

— Oğullarının yerini de, qoca, — deyər — bağırırdı.

Qoca başını vüqarla qaldırdı. Zabitə baxıb gülümsündü. Zabıt vəhşi kimi nərildədi, tapançasını çıxarıb qocanı qorxutdu. Lakin qoca yenə də cavab vermədi...

Şagirdlər bu abzası oxuduqdan sonra müəllim onların diqqətini birinci cümləyə yönəldir və **bağırırdı** sözünün hansı yaxınmənalı sözlə əvəz etməyin mümkünlüyünü soruşur. Şagirdlər **deyirdi, çağırırdı** və **qışqırırdı** sözlərini bildirirlər. Sonra müəllim deyir:

— **Bağırırdı** sözünün əvəzində sadaladığınız sözlərdən hər dəfə birini ifadə etməklə cümləni oxuyun.

Şagirdlər əvvəlcə **deyirdi**, sonra **çığırırdı**, daha sonra isə **qışqırırdı** sözlərini **bağırırdı** sözünün əvəzində işlətməklə oxuyurlar.

— Uşaqlar, nə üçün bu cümlədə müəllif sizin tapdığımız sözləri yox, məhz **bağırır** sözünü işlədib.

Şagirdlərin cavab verə bilmədiklərini görən müəllim onlara çatdırır ki, axı erməni zabiti kobuddur, azğındır, qaniçəndir, türklərin düşmənidir. O, türklərə nifrət etdiyi üçün **demir, çığırır**, məhz **bağırır**. Ona görə də müəllif bu cümlədə erməni zabitinin azğınlığını, onun vəhşi canavar təbiətini, insanları daima didməyə, parçalamağa, güllələməyə və s. hazır olduğunu ifadə etmək üçün **bağırır** sözündən istifadə etmişdir. Sonra şagirdlər müəllimin tələbi ilə “Qoca başını vüqarla qaldırdı” cümləsini oxuyurlar.

Müəllim deyir:

— Uşaqlar, bəs bu cümlədə **vüqarla** sözünü hansı sözlə əvəz etmək olar?

— **Ürəklə, inadla, qorxmadan, çəkinmədən, cəsarətlə** və s.

— Bəs nə üçün müəllif burada **vüqarla** sözünü işlədib?

— Çünki qoca müharibədə ermənilərlə vuruşan beş oğlu ilə fəxr edir. O, vətəninə, xalqını canından çox istəyir. Vətən yolunda ölmündən qorxmur, ona görə də düşmən qarşısında qorxmadan, çəkinmədən, vüqarla dayanır. **Vüqar** sözü qocanın hərəkətini daha dəqiq mənada əks etdirir.

Şagirdlər bu sözün mənasını öyrəndikdən sonra müəllimin tələbi ilə növbəti cümləni (zabit vəhşi kimi nərildədi, tapançanı qaldıraraq qocanı qorxutdu) oxuyurlar.

Müəllim şagirdlərə başa salır ki, hekayədə deyildiyi kimi, insan qışqırır, çığırır, danışar, deyər, lakin nərildəməz. Erməni zabiti insanla heyvan arasında heç bir fərq görmədiyini, günahsız qocaları, qadınları, uşaqları, qırdığı, güllələdiyini üçün müəllif onu vəhşi, çixardığı səsi isə nəriltili adlandırır. Yaxud müəllif hekayənin sonunda deyir: “Zabit çığırmaq, canavar kimi ulamaq istədi...”

Burada da IV sinif şagirdlərinə bir daha çatdırılır ki, azğın, quduz erməni zabitinə bütün düşüncəsi, ideyası günahsız adamlara əzab vermək, öldürmək, məhv etmək, ölkəmizin var-dövlətini zəbt etmək olduğundan yazıçı onu yırtıcı canavarla müqayisə edir. Canavar isə hümmür, qışqırmır, çığırır, ulayır. Ona görə də müəllif

erməni zabitini canavara, səsinə isə ulamağa bənzədir.

Oxu materialının şüurlu mənimsənilməsi üçün antonim sözlərin seçilməsi və mənalarının izahı üzərində də dayanılmalıdır. Sinonimlər kimi antonim sözlər də fikrin dəqiq və ahəngdar şəkildə ifadəsində, obrazların hərəkətinin və xarakterinin açılmasında özünə-məxsus funksiya daşıyır. Əsas mənənin açılmasının elementlərindən biri kimi çıxış edir. Məsələn, B.Vahabzadənin “Kitab” şeirindən bir parçaya nəzər salaq;

Kitab böyük müəllimdir,
Sinasında min aləm var.
O səni bir insan kimi
Gah güldürər, gah ağladar.

Şagirdlərə izah olunmalıdır ki, bu parçada **güldürər** və **ağladar** sözləri əksmənalı (antonim) sözlərdir. Şair eyni misrada iki əksmənalı sözü bir-birinə qarşı qoymaqla təzad yaratmış, kitab, onun əhəmiyyəti haqqında öz düşüncələrini, fikirlərini yığcam, konkret və dəqiq şəkildə ifadə etməyə müəssər olmuşdur. Bu sözlərdən birini başqası ilə əvəz etmək olmaz. Əks təqdirdə şeirin mənəsi, müəllifin fikri, məqsədi təhrif olunur, oradakı bədiilik, oynaqlıq, axıcılıq və təsir itər.

IV sinifdə oxu materialları üzərində iş gedərkən şagirdlərə konkret faktlarla izah olunmalıdır ki, bəzən mətnə bir-birinin tam əksi olan (tam antonim təşkil edən) sözlərlə yanaşı, nisbi (nisbi əksmənalı antonim) sözlər də işlənilir, məsələn, Z.Cabbarzadənin “Düşərgəməiz” şeirindəki bir parçaya diqqət yetirək:

Bayrağımız səhər-səhər
Yelləndikcə havada,
Quşlar bizi salamlayır
Budaq üstə, yuvada,
Gəl-gəl deyir bizə meşə,
Dərə, təpə, çöl, dəniz,

Müəllim əksmənalı (antonimlər) sözlər arasındakı nisbiliyi başa salmaq, mənalarını açmaq üçün bir-birinin əksi (antonim) olan sözləri yazı taxtasına yazır; havada-yuvada; dərə-tərə; çöl-dəniz-meşə.

Beləliklə, şagirdlər sözün kontekstdəki həqiqi və məcazi mənasını duyur, onlardan nitqdə tədricən istifadə etmək bacarıqlarına yiyələnir, oxu materiallarında işlənən dilin bədii təsvir vasitələrini başa düşməyə, dərk etməyə doğru istiqamətlənir.

8. Oxu materiallarının obrazlı dili üzərində işin təşkili

Fikir sözlərlə ifadə edilir, söz isə dil kateqoriyası olmaqla təsvir etdiyi əşyanın istiqaməti ilə xarakterizə olunur və öz mənə və məzmunu ilə real varlığı (əşya və hadisələri, münasibətləri) insan şüurunda əks etdirir. Linqvistikada sözün iki mənası — həqiqi və məcazi mənası göstərilir. Sözün həqiqi mənası konkret surətdə əşya, hadisə, proses və s. bildirirsə, məcazi mənə əşyanın əlamətlərinin tutuşdurulmasına əsaslanır. Məcəzi mənədə işlənən söz əşyanın əlamətlərini digərinə ötürür və ona tətbiq edir (bənzədir). Bəzən eyni söz bir kontekstdə (cümlədə) həqiqi, müstəqim mənədə işləndiyi halda, başqa yerdə (kontekstdə) məqsəddən asılı olaraq öz əvvəlki mənasını itirir, tamamilə yeni funksiya daşıyır, məcaz olur, məsələn, Z.Cabbarzadənin “Bahar” şeirindən alınmış:

Sənin gəlişinlə düzəndə, dağda,
Quşlar sela dönüb axar, ay bahar.

parçasında **bahar** sözü öz həqiqi, müstəqim mənasında işlənmişdir. Müəllif baharın gəlişi ilə düzəndə, dağda baş verən dəyişmələri şairanə təsvir etmişdir. Ə.Cəmilin “Sülhün dayağı” şeirindən götürülmüş:

Mən sevirəm bu torpağı
Bu işıqlı diyarı.
Çünki burada çiçək açır
Xoşbəxtliyin baharı.

bəndində isə **bahar** sözü artıq öz həqiqi müstəqim mənasında çıxış etmir. Şair poetik dillə **bu torpaq, bu işıqlı diyar** — deməklə azad, qüdrətli və möhtəşəm respublikamıza işarə edir. Böyüyüb yaşa dolduğumuz bu işıqlı diyarda insanların gözəl arzularının, əməllərinin çiçək açmasını göstərir. Müəllif bahar sözünü işlətməklə demək istəyir ki, respublikamızın hər yerində sülh, əmək nəğmələri ucalır, yeni-yeni şəhərlər, kəndlər salınır, nəhəng fabriklər, zavodlar, elektrik stansiyaları tikilir, uşaq bağçaları, məktəblər, mədəniyyət sarayları istifadəyə verilir. Hər tərəfdə məhsul toplanır, şənlonmə gedir, toy-büsat qurulur.

Ona görə də şair vətənimizdə gedən bu quruculuq işlərini və xalqın bu firavan həyatını poetik dillə bahar adlandırır. Bahar sözü bu bənddə öz əvvəlki mənasını itirərək məzmun və ideyaya uyğun mənə çalarlığı qazanır.

Uşaq gülümsəyir cümləsində **gülümsəyir** sözü həqiqi, müstəqim mənasında işlənmişdir. İ.Səfərlinin “Çiçəkli may qonaq gəlir” şeirindən götürülmüş **gülümsəyir ana torpaq** misrasında **gülümsəyir** sözü məcazi mənədadır. Bu o deməkdir ki, may ayında təbiətdə hər şey dəyişib, dirrikdə, bostanda, bağda, tarlada yaz işləri görülür, otlar, ağaclar yaşllaşmış, hər tərəfdə əlvan çiçəklər açıb.

Torpaq cana gəlib, göz oxşayır. Yaxud başqa bir misal. Kağız **alışıb yandı** cümləsində **alışıb yandı** ifadəsi müstəqim mənada işlənilirsə, Z.Cabbarzadənin “Kənd” şeirində **sular alışıb yandı** misrasında məcaz olur. Belə ki, suda alışıb yanmaq xassəsi olmasa da, bu ifadə ilə şair günəşin, onun parlaq şüalarının dumduru suyun səthinə düşərək al rəngə boyanmasını poetik dilə çəkmiş, ona yeni mənə qazandırmışdır.

Çox zaman şagirdlər sözlərin kontekstdeki yeni funksiyasını başa düşmədikdə, yeni sözləri öz həqiqi mənasında anlaşıqda müəllifin yaratdığı lövhəni “görmür”, sözün ecazkar qüdrətini duymur, poetikliyi, keçirdikləri hiss və həyəcanları başa düşmür, bütövlükdə məzmun və ideyanı şüurlu mənimsəyə bilmirlər. Bu ondan irəli gəlir ki, sözün məcazi mənası müstəqim mənasından çox-çox uzaq olur. Ona görə də müxtəlif məkan və məqamlarda sözün yaratdığı

ikifikirliyi təsəvvüründə canlandırma bilmir. Onu, hər şeydən əvvəl, nominativ xarakter daşıyan sözün həqiqi, müstəqim mənası düşündürür.

Araşdırmalar göstərir ki, məcazlar təsvir etdikləri əşya və hadisələrin xarakter cizgilərinin insana təsiri baxımından iki yerə ayrılır: a) leksik məcazlar; b) üslubi məcazlar.

Leksik məcazların (qar gəlir, günəş batdı, çayın qolu, suyun üzü, soyuq adam, stolun altı, baş həkim və s.) rəng çalarlığı solğun olur. Oxuyan, dinləyən belə ifadələri çox eşitdiklərindən, bir növ adətkar olduqlarından onlara heç bir emosional təsir göstərmir. Üslubi məcazlarda (qızıl payız, torpağın dürdür, ayna bulaqlar, məxmər çəmənlik, keçilməz qayalar, polad bilək, dəniz coşdu, qəzəbli dalğalar və s.) isə təsvir olunan əşya və hadisələr əlvan və parlaq boyalarla insan təxəyyülündə canlandırılır. Müəllif təsvir etdiyi hadisəni, ayrı-ayrı obrazları, onların hərəkətini, xarakterini, hadisələrə olan münasibətini, təbiətin peyzajını və s. poetik dilə çəkir, canlı lövhələr yaradır. S.L.Rubinşteyn göstərir ki, üslubi məcazların başa düşülməsinin öyrədilməsi təfəkkürün öyrənilməsində çox qüdrətli vasitəyə, fikrin inkişafı prosesində obrazlı və mücərrəd məzmunun müxtəlif münasibətlərinin açılması üçün bir aləmə çevrilir.

T.P.Krestinskaya və S.V.Petrova görə, üslubi məcazlar bədii əsərdə müəyyən lövhələrin yaradılmasına, personajların hərəkətinin və xarakterinin açılmasına, onların əlamətlərinin tutuşdurulmasına, bir çəhətdən digərinə asanlıqla keçilməsinə şərait yaradır.

Emosional-ekspressiv təsirə malik olan məcazlar bədii materialların obrazlı dilidir. Bu dili isə metafora, metonomiya, sinekdoxa, təşbeh, epitet və perifraza təşkil edir. İbtidai siniflərdə bədii materialların dili, obrazlığı üzərində işə bir sıra məqalələr həsr olunsa da, müəyyən mülahizələr irəli sürülsə də, bu sahədə müəllimlərə əsaslı istiqamət verəcək tutarlı fikirlər söylənməmişdir. Elə bunun nəticəsidir ki, məktəb təcrübəsində bəzi nöqsanlara yol verilir. Təcrübədə kök salan və möhkəmlənən bu nöqsanlar təlim prosesində bir əngələ çevrilir. Bu da nəticə etibararı ilə bədii materialların məzmununun şüurlu mənimsənilməsi işini ləngidir.

Araşdırmalar göstərir ki, oxu materiallarının şüurlu mənimsənilməsi baxımından onların obrazlı dili üzərində iş aparılarkən aşağıdakıların həyata keçirilməsinə çalışılmalıdır:

- şagirdlərin idrak fəallığının təmin olunmasına;
- şagirdin təsəvvüründə real varlığın canlandırılmasına;
- şagirdin həyatı təsəvvürlərinin inkişafına;
- şagirdin bədii, yaradıcı təxəyyülünün inkişafına;
- şagirdlərdə fikrini obrazlı ifadə etmək bacarıq və vərdişlərinin təkmilləşdirilməsinə.

Bədii materialların obrazlı dili üzərində işi səmərəli təşkil etmək üçün müəyyən didaktik tələblər gözlənilməlidir:

- obrazlı ifadələrin kontekst daxilindəki rəngarəng vasitə, metod və priyomlardan istifadə etməklə açılması;
- obrazlı ifadələrin izahı ilə bağlı qıraət və dilin tədrisi arasında əlaqənin yaradılması;
- obrazlı ifadələrin izahında konkret varlığa, şagirdlərin məlum biliklərinə əsaslanılması;
- obrazlı ifadələrin izahı zamanı şagirdlərin ümumi inkişafının, fərdi xüsusiyyətlərinin nəzərə alınması və s.

Bu tələblərin nəzərə alınması bədii materialın məzmun və ideyasının şüurlu mənimsənilməsini təmin etməklə, şagirdlərin emosional və intellektual inkişafına da güclü təsir göstərir. İndi də bədii materialların obrazlı dili üzərində işin konkret cəhətlərinə diqqət yetirək.

İbtidai siniflərdə dilin təsvir vasitələrinin adı çəkilməsə də, konkret terminlərlə qarşılaşılmasa da, müəllimlərin nəzəri hazırlığı baxımından onların (terminlərin) mənasının açılmasını məqsədəuyğun hesab edirik. Obrazlı ifadələr, məcazlar dedikdə dildə işlənən təsvir vasitələri (metafora, metonimiya, sinektdoxa, təşbeh, epitet və s.) nəzərdə tutulur.

Məcəzin mürəkkəb növlərindən biri metaforadır. O, istərə də adlanır. Burada bir əşya və hadisəyə aid olan xarakter cizgilər (ələmətlər) digərlərinə köçürülür. Beləliklə, şagirdlərin təxəyyülündə köçürülənin bütöv obrazı canlanır. Bu obraz isə təfəkkürdə fikir

oyadır, onları mahiyyətə varma, təhlil-tərkib aparma vəzifəsi ilə qarşılaşdırır. Məsələn, İ.Tapdığım “Xəzər” şeirindən alınmış parçaya nəzər salaq:

Üzərində polad şəhər
Nə gözəldir bizim Xəzər.

Burada polad şəhər ifadəsi məcazdır, metaforadır. Müəllif Xəzərin qoynunda qurulan neft buruqları meşəsi və qəhrəman neftçilər üçün dənizdə yaradılmış gözəl həyat şəraiti ilə adi şəhər arasında oxşarlıq, bənzərlik axtarmışdır. Bu baxımdan da şair quruda salınmış şəhərin oxşar cizgilərini polad dirəklər üzərində dayanan “Neft daşları” şəhərciyinin üzərinə köçürmüşdür.

Yaxud L.Voronkovanın “Elin sərvəti” hekayəsində **Qızıl zəmi dalğalanırdı**, Z.Cabbarzadənin “Kənd” şeirində **Səhərdir. Üfüqlərdən Qızıl günəş boylanır**, H.Ziyanın “Sünbülüm” şeirində **Qızıl budaq sünbülüm, sarı saçaq sünbülüm** cümlə və misralarında işlənən **qızıl zəmi, qızıl günəş, qızıl budaq** ifadələri metaforalardır.

Göründüyü kimi, metafora iki əşyanın, hadisənin qarşılaşdırılmasına əsaslansa da, onlardan (yəni qarşılaşdırılanlardan) biri fikri ifadə prosesində iştirak etmir, adı çəkilmir. O, qarşılaşdığı (nitqdə çıxış edən) əşyanın üzərinə mühüm əlamətini köçürməklə özünün mahiyyətini təsəvvüründə canlandırır. Bəzən elə hallar da olur ki, cümlədə (şeirdə, misrada) işlənən sözlərdən bəziləri metaforaların bütöv bir lövhə yaratmasına xidmət edir.

Müşahidələr göstərir ki, yığcam təşbehli metafora müxtəlif oxşarlıq əsasında yaranır:

- a) formasına (şəklinə) görə: neft meşəsi, ayna bulaqlar, dəniz güldü, ləpələr gülümsədi, qış qəzəbləndi;
- b) rənginə görə: qızıl piyalə, qızıl günəş;
- v) səsine görə: faşist bağırır, zabit ulayır, çay guruldayır, külək vıyıldayır;
- q) keyfiyyətinə görə: qızıl xasiyyət, qızıl torpaq, almaz qumlar, dəmir iradə, polad bilək, polad iradə və s.

Metaforalar yalnız nitqi bəzəməklə, onun təsirliliyini qüvvətləndirməklə, insanda bədii estetik hisslər yaratmaqla qalmır, həm də mücərrəd məfhumları təfəkkürdə əyaniləşdirir, dərindən və məntiqi düşünmək bacarığının inkişafına səbəb olur. Ona görə də ibtidai siniflərdə bədii materialların tədrisi prosesində metaforalara xüsusi diqqət yetirilməli, sözləti mənası müxtəlif xarakterli çalışmalar vasitəsilə şagirdlərə çatdırılmalıdır:

— metaforalar əsasında yaranmış əlvan və poetik mənzərənin şagirdlərin təsəvvüründə canlandırılması;

— metaforaların necə və nə üçün yaradıldığıın izah edilməsi;

— metaforanı yaratmaqda yazıcının əsas məqsədinin açılması;

— yazı taxtasına qarışıq yazılmış sözlərdən metaforaların düzəldilməsi;

— metaforik ifadələr işlənmiş cümlələrin bütün sözləri həqiqi mənada işlənmiş cümlələrlə müqayisə edilməsi və s.

Bunsuz materialdakı bədiiyyəti, oynaqlığı, lirizmi duymaq, məzmunu, ideyanı şüurlu mənimsəmək mümkün deyil.

Dilin təsvir vasitələrindən biri də **metonimiyadır**. Metonimiya formal cəhətdən metaforaya bənzəsə də, onlar arasında müəyyən fərqlər mövcuddur. Belə ki, metafora bir əşya və hadisəyə aid olan xarakter cizgilərin (əlamətlərin) digərinə köçürülməsi ilə yaranırsa, metonimiya bir söz və anlayışın sıx əlaqədə olduğu başqa söz və anlayışla əvəz olunmasıdır. Məsələn, X.Rzanın “Ana yurdum” şeirindən alınmış

Qızıl Quba, qızıl Qusar

Xatırladır ilk baharı...

bəndində **Quba** və **Qusar** sözlərinin hər biri bütövlükdə bir rayonu, onun əhalisini, təsərrüfatını, təbii mənzərələrini təcəssüm etdirən metonimiyalardır. Yaxud Z.Xəlilin “Bizim şəhər” şeirində yaradılan “Qalxdı şəhər yuxusundan” metonimiyasında şəhərlə onun əhalisi eyniləşdirilir. Şagirdlər isə belə mürəkkəb təbiətli metonimiyaları çox zaman görmür, onların yaratdığı lövhələri hiss etmir, emosional ekspressiv təsir gücünü duymurlar. Ona görə də müəllimlər

belə metonimiyalar üzərində ciddi dayanmalı, onların mənasının açılmasına çalışmalıdırlar. Məsələn, müəllim həmin metonimiya ilə əlaqədar suallar verə bilər:

- Uşaqlar, bu mısradə nədən bəhs olunur?
- Şəhərin yuxudan qalxmasından.
- Fikrinizcə şəhər yatıb, yuxudan qalxarmı?
- Xeyr, şəhər yatmır və yuxudan da qalxmır.
- Bəs nə üçün müəllif **Qalxdı şəhər yuxusundan** ifadəsini işlədir?

Şagirdlər cavab verə bilmədikdə müəllim əvvəlcədən yazı taxtasında qarşı-qarşıya yazılmış cümlələrin üstünü açır.

Uşaq yuxudan qalxdı — Qalxdı şəhər yuxusundan.

Şagirdlər müəllimin tələbi ilə cümlələri oxuyur, onları tutuşdururlar.

Bundan sonra onlara başa salınmalıdır ki, şair bu mısradə şəhər sözünü işlətməklə bütün şəhər əhalisini nəzərdə tutmuşdur. Müəllif demək istəyir ki, şəhərin bütün əhalisi yuxudan qalxdı. Göründüyü kimi, şəhərlə onun əhalisi bir-birinə bənzəməsələr də, fikrin aydın, dəqiq, obrazlı, ahəngdar ifadəsi üçün bir anlığa onlar eyniləşdirilir. Metonimiyanın növləri müxtəlifdir. İbtidai siniflərin dərslərlərində onun ən çox iki növündən istifadə olunur.

a) Əşyanın bir neçə əlamətindən yalnız birini göstərən: İ.Əfəndiyevin “Maraqlı hadisə” hekayəsində işlənen **Vəfalı dost** (ayı nəzərdə tutulur) **da bizimlə arana gəldi... Hörmətli qonaq** (yenə də ayı nəzərdə tutulur) **armudlardan yeyir və mehriban nəzərlərlə mənə baxırdı**. Mamin — Sibiryakın “Bozboyun” mətnində isə **Qoca ördək şikəst qızığıza ikiqat nəvazişlə yanaşırdı** cümləsində **vəfalı dost, hörmətli qonaq** və **şikəst qızığıza** ifadələri aid olduqları əşyaların (ayının və bozboyunun) müəyyən xarakter cizgilərini göstərir.

b) Şəxslərin və əşyaların adı əvəzinə onların xarakter əlamətlərini göstərən: “Hava döyüşü” mətnində **Yırtıcı düşmənlər şəhərə yaxınlaşdırdılar**, Ə.Məmmədخانlının “Ananın səsi” hekayəsində **Ana beş oğul dağı görmüşdü. Onun beş aslanı, beş qartalı vətən**

uğrunda düşmənlərlə vuruşda ölmüşdü... El başçılarının sinəsinə ağır bir duman çökmüşdü və N.Tixonovun “İgid partizan” mətnində **Daniel, mən həyatımın qalanını ağ canavarlarla vuruşmağa hazırım** cümlələrində işlənən **yırtıcı düşmənlər** faşistləri, **beş aslanı, beş qartalı** ananın vuruşda həlak olan beş oğlunu, **el başçıları** sərkərdələri, **ağ canavarlar** aqşvardiyaçıları bildirir.

Təcrübə göstərir ki, şagirdlərə yalnız bu metonimiyaların mənasını açmaqla kifayətlənmək olmaz. Eyni zamanda onlara müəllifin məhz bu sözdən nə üçün istifadə etməsinin səbəbi də izah olunmalıdır. Belə olduqda şagird sözü, onun mənasını hazır şəkildə qavrayır, müxtəlif məkan və məqamlarda qazandığı funksiyanı şüurlu mənimsəyir, yeri gəldikcə ondan düzgün və dəqiq istifadə etmək bacarığına yiyələnir. Bu isə dilə sərbəst və yaradıcı şəkildə yiyələnmək, təsvir olunan məzmunu və ideyanı dərindən başa düşmək, dərk etmək deməkdir.

Sinekdoxa da məcazın müxtəlif növlərindən biridir. O, bəzi cəhətlərinə, xarakter xüsusiyyətlərinə görə metonimiyaya bənzəyir. Lakin onunla tam eyniyyət təşkil etmir. Burada təsvir olunan hər hansı əşyanın **küllü** ilə **cüzi** qarşılaşdırılır. İbtidai sinif şagirdləri istər şifahi, istər yazılı nitq, istərsə də oxu prosesində çox zaman təsvir olunan əşyanın cüzinin onun küllünü necə əvəzləməsi fərqi nəzərə alırlar. Ona görə də bədii materialların tədrisi prosesində ibtidai sinif şagirdləri bir qədər sadə və aydın sinekdoxalar üzərində işlədilməlidirlər. Şagirdlər nitqdə işlənən cümlə və onun tərkibini təşkil edən söz və ifadələrin mənasını, onların nitqdə nə üçün belə işlənməsini aydın şəkildə duymalı və yeri gəldikcə nitq təcrübəsinə tətbiq etməyi bacarmalıdırlar. Şagirdlərə praktik şəkildə başa salınmalıdır ki, nitqdə tək halda işlənən bir söz bəzən toplunu (külli) bildirir. Məsələn, **Şagirdin vəzifəsi əlaçı olmaqdır** cümləsində **şagird** təkcə bir uşağa aid deyil. O bütün məktəblilərə şamil olunmalıdır. Bu cümlədə **şagirdlər** əvəzinə **şagird** işlənmişdir. Lakin biz yenə də təsəvvürümüzdə **şagirdlər** sözünü canlandırırıq. Məsələn, “İgid partizan” mətnində **Düşmən əsgərləri irəli getməyə qoymurdu** cümləsində **düşmən** sözü azğın faşistlərin, Ə.Məminədxan-

linin “Ananın səsi” hekayəsində **Düşmən vətəni parçalayırdı** cümləsində **düşmən** Azərbaycana soxulan xarici, yadelli qəsbkarların əvəzində işlənmişdir. Yaxud, **İnsan hər şeyi gərək ağılla fikirləşsin** cümləsində **insan** insanları sözünü əvəz etdiyindən sinekdoxadır. Ona görə də məzmunun düzgün müəyyənləşdirilməsi baxımından şagirdlərin diqqəti bu ideyanı açan cümlələrə yönəldilməlidir. Tutaq ki, IV sinifdə mətn daxilində **Şagirdin əsas işi dərs oxumaqdır** cümləsi işlənmişdir. Müəllim uşaqların diqqətini həmin cümləyə yönəldərək:

— Uşaqlar, burada **şagird** və **şagirdlər** sözündən hansını işlətmək daha münasibdir?

Onlar cümləni bir də nəzərdən keçirirlər. Lakin bir-birinin əksi olan cavablar verirlər. Bundan sonra şagirdlərə başa salınmalıdır ki, bu cümlədə söhbət tək bir şagirddən deyil, ölkəmizdə təhsil alan bütün şagirdlərdən gedir. Ona görə də burada **şagird** sözü əvəzinə **şagirdlər** işlətsək məzmunu heç bir xələl gəlməz.

Dilimizdə elə sinekdoxalar vardır ki, metonimiyaya çox bənzəyir. Ona görə də bir qədər mürəkkəb təbiətli sinekdoxaların seçilməsinə və onlar üzərində işə diqqətlə yanaşılmalıdır. Məsələn, B.Vahabzadənin “Müəllim” şeirindən götürülmüş:

Ey hörmətli müəllim
Hər könlüdə yerin var.
Hər kənddə, hər şəhərdə
Sənin meyvələrin var.

bəndində **müəllim** sadə, **meyvələrin** isə mürəkkəb təbiətli sinekdoxadır. Şagirdlər **meyvələrin** sözünün mənasını başa düşümlər. Ona görə də şagirdlərin diqqəti tək bir sözə (sinekdoxaya) yox, bitkin bir hissəyə (bəndə) cəlb edilir.

— Uşaqlar, bu bənddə kimin haqqında danışılır? (Müəllimin)

— Onu nədən bildiniz? (Şeirdə deyilir ki, hər könlüdə sənin yerin var).

— Bəs sənin meyvələrin var misrəsində müəllif nə demək istə-

yir?

Şagirdlər cavab verə bilmədikdə müəllim sualı bir qədər də konkretləşdirir:

— Ağacın yetirməsi nədir? (Onun meyvəsi)

— Onda müəllimin yetirməsi nə ola bilər? (Onun şagirdləri)

— Doğrudur. Müəllimin meyvəsi onun tərbiyə etdiyi, bilik verdiyi, həyata hazırladığı şagirdləridir. Ona görə də şair şeirdə müəllimin yetirmələrini onun meyvəsi adlandırır. **Meyvələrin** sözünü işlətməklə ölkəmizin şəhər və kəndlərində yaşayan və fəaliyyət göstərən, elə, xalqa vətənə fayda verən yetirmələrini nəzərdə tutur. Burada adi bir əlamətlə, cizgi ilə müəllimin uzun illər həyata hazırladığı yüzrlərlə, minlərlə şagirdləri əvəzinə meyvələri işlətməmişdir. Şair tək **müəllim** sözünü işlətməklə ölkəmizdə fəaliyyət göstərən bütün müəllimləri nəzərdə tutmuşdur.

Təşbeh bədiilik, aydınlıq və dəqiqlik baxımından nitqin (bədi materialın) emosional çalarlığını qüvvətləndirən məcazdır. Burada iki şəxs, əşya və hadisə xarakterlərindəki ümumi cəhətlərə görə bir-biri ilə tutuşdurulur, müqayisə edilir. Bu müqayisədə haqqında bəhs olunan obyekt (şəxs, əşya və hadisə) müəyyən əlamətinə görə qüvvətli obyektə oxşadılır. Deməli, təşbehdə iki obyekt götürülür.

Onların ümumi olan cəhətləri bir-birinə bənzədilir. Məsələn, A.Şaiqin “Ana yurdum” şeirindən götürülmüş

Qızıl təkindir
Gözəl torpağın,

misralarında ana yurdun, vətənin torpağı yeraltı və yerüstü sərvətlərinə görə qızıla bənzədilir.

N.Süleymanovun “Çoban və bozdar” hekayəsində deyilir: “Bozdar kolluqdan çıxdı, sahibini görcək pələng kimi yəhərin qaşına tullandı”. Bu cümlədə bozdar çevikliyinə və sürətlə tullanmasına görə pələngə oxşadılır. Yaxud M.Rzaquluzadənin “Payız gəlir” şeirindən alınmış

Xəzəllərdən yerə sanki

Rəng-rəng xalı döşənmişdir,

misralarında pəyız fəslində yarpaqların saralması, budaqlardan qopub yerə tökülərkən yaratdıqları əlvan lövhə rəngbərəng saplarla zərif çeşidlər çəkilən, göz oxşayan xalı ilə müqayisə edilir, ona bənzədilir. Bu bənzətmələr isə şagirdlərin gözləri önündə yeni bir aləm açır, bənzəyənə bənzədilənin müstəxək cizgilərini anlamağa, birinə görə digərini bədii cəhətdən aydın və dəqiq izah etməyə imkan yaradır.

Əşya və hadisələr arasında oxşarlıq, bənzərlik yaradan təşbeh metafora və metonimiyaadan bir qədər sadədir. Çox zaman onlar Azərbaycan dilinin **kimi, eynilə, sanki, təkli, elə bil, guya, tamamilə** və s. qoşmalarının köməyi ilə yaranır. Şagirdlər cümlədə həmin qoşmalarla qarşılaşdıqda hələ mahiyyətə varmadan, formal cəhətdən iki əşyanın, hadisənin, yaxud şəxsin bir-biri ilə qarşılaşdırıldığını, müqayisə edildiyini hiss edirlər. Lakin bəzən də bənzətmə birbaşa gedir, orada qoşmaların işlədilməsinə ehtiyac duyulmur. Məsələn, “Payızda” mətnində deyilir: “Ağacların yarpaqları kəz kimi qızarıq, elə bil od tutub yanır. Palıdın sıx, qalın yarpaqları misə bənzəyir... Həmişəcəvan yarpaqları yamyaşıl atlaz kimi pərlədiyir”.

Göründüyü kimi, birinci cümlədə **kimi** və **elə bil** qoşmaları vasitəsilə ağacların yarpaqlarının qızartısı kəz və oda bənzədilir. İkincidə palıdın yarpaqlarının qızartısı misə birbaşa oxşadılır. Üçüncüdə isə həmişəcəvanın yarpaqları **kimi** qoşmasının köməyi ilə yamyaşıl otlara bənzədilir. Həmçinin İ.Tapdıqın “Xəzər” şeirində **Sularında üzür gəmi, Qara neftin bulaq kimi**, Z.Xəlilin “Uşaqlar” şeirində isə **Lalə kimi qızardı dan** misralarında **kimi** qoşması qara nefti həmişə qaynayan bulaqla, səhərin yaxınlaşması və günəşin tezliklə çıxması ilə əlaqədar qızaran dan yerini (üfüqləri) lalə ilə müqayisə etməyə imkan vermişdir. Bununla da şagirdlərin gözləri önündə iki obyekt canlanmış, birinin oxşar əlamətlərinə görə digərini olduğu kimi başa düşmək imkanı yaranmışdır.

Araşdırmalar göstərir ki, təşbehlər vasitəsilə ifadə olunan fikri

aydın çatdırmaq üçün dörd aspektə diqqət yetirilməlidir:

- a) bənzədiləni bənzəyəyə görə;
- b) bənzəyəni bənzədilənə görə;
- c) bənzətmə qoşmasına görə;
- ç) bənzərlik əlamətinə görə.

Məsələn, B.Həsənovun “Ayi ovu” hekayəsindən alınmış **Xəncərin tiyəsi ayının dal ayaqları arasında gümüş kimi parıldayırdı. Ayı isə kökündən qopmuş pahl kimi qabağında yerə sərildi** cümləsinə nəzər salaq. Birinci cümlədə **xəncərin tiyəsi** bənzədilən, **gümüş** bənzəyəni, **kimi** isə bənzətmə qoşmasıdır. Bənzərlik əlaməti isə gümüşün parıltılı olmasıdır. İkinci cümlədə isə **ayı** bənzədilən, **pahl** bənzəyəni, **kimi** isə yenə bənzətmə qoşmasıdır. Böyük, qolbudaqlı pahlın yerə necə sərilməsi, bu zaman onun yaratdığı mən-zərə bənzərlik əlaməti hesab olunur.

Tutaq ki, H.Razinin “Ana məhəbbəti” şeirinin birinci bəndini müəllimin tələbi ilə şagirdlərdən biri oxuyur.

O, günəş tək hərarətli,
Bahar kimi tərəvətli
Dağlar qədər möhtəşəmdir.

Sonra müəllim soruşur:

- Uşaqlar, birinci misrada ana məhəbbəti nəyə bənzədilir?
- Hərarətli günəşə.
- Nə üçün müəllif ananı hərarətli günəşə bənzədir?
- Çünki günəş həmişə özündən işıq saçdığı kimi, yandığı, istilik verdiyi kimi, ana da öz övladını sevir, onu isidir, ürəyi yanır.
- Bəs ikinci misrada nə üçün **Bahar kimi tərəvətli** deyilir?
- Bahar öz gəlişi ilə adamları sevindirirdi, hər tərəfə ətir saçdığı kimi, ana da uşaqları üçün çalışır. Ana məhəbbəti, ana nəfəsi dünyada hamıdan əziz və istəklidir.
- Bəs şeirdə ana məhəbbəti nə üçün möhtəşəm dağlara bənzədilir?
- Dağ öz əzəmətini həmişə saxladığı kimi, ananın da məhəb-

bəti böyükdür, heç vaxt azalmır, daha da artır.

Nəhayət, şeirin ikinci bəndi oxunur:

İgidlər tək istiqanlı,
 Ürək kimi həyəcanlı
 Qranitdən möhkəm olur.

— Yaxşı, bu misralarda ana məhəbbəti nələrə bənzədilir?

— İstiqanlı igidlərə, həyəcanlı ürəklərə və qranitə.

— Ana məhəbbəti nə üçün istiqanlı igidlərə bənzədilir?

— İstiqanlı igidlər məqsədinə çatmaq üçün qorxmadan, çəkinmədən hərəkət etdikləri kimi, ana məhəbbətinin də qarşısını heç bir şey kəsmir. Ana övladı üçün canından keçir.

— Ana məhəbbəti nə üçün ürəklə müqayisə olunur?

— Ürək həmişə döyündüyü kimi, ana da övladı üçün həmişə darıxır, həyəcan keçirir.

— Ananın məhəbbəti qranitlə nə üçün müqayisə edilir?

— Çünki qranit daşı möhkəm olur. Ananın qəlbi də övladından heç vaxt qırılmaz, sınırmır.

Şeirin qalan bəndlərində də ana məhəbbətinin bənzədildiyi əşyalar (çiçək, alov, sellər, çaylar, ömrün canlı şəriyyəti) müəyyənləşdirilir, mənaları açıqlıb izah edilir.

Araşdırmalar göstərir ki, bəzən yaradılan bir və ya bir neçə təşbehdə bədii materialın məzmunundan doğan ideya-siyasi xətt ifadə olunur. Ona görə də müəllim təşbehlərin izahında bir qədər diqqətli olmalıdır. Məsələn, “Arxip baba və Lyonka” hekayəsində şagirdlər oxuyurlar: “Onların günəşdən qaralmış tozlu üzlərinin rəngi əyintlərindəki köhnə, cındır paltarın rəngindən seçilmirdi”.

Müəllim soruşur:

— Uşaqlar, bu cümlədə yazıçı Arxip baba və Lyonkanın üzlərinin rəngini nə ilə müqayisə edir?

— Əyintlərindəki köhnə, cındır paltarın rəngi ilə...

— Yazıçı nə üçün belə müqayisə vermişdir?

— Çünki onların tozlu üzləri paltarlarından seçilmirdi.

— Burada yazıçı nə demək istəyir?

— Onlar kasıb olduqlarından özlərinə təzə, təmiz paltar ala bilmirlər.

Başqa bir şagird:

— Onlar hər gün bir parça çörək üçün dilənir, həmişə çörək dərdi çəkirlər.

Üçüncüsü:

— Onların qarınları ac olduğundan ürəkləri gülmür, qəlbləri açılmaz.

— Doğrudur. Yazıçı demək istəyir ki, Arxip baba və Lyonkanın daxili aləmi üzləri kimi küskündür. Onlar yaşadıkları dövrün qayda-qanunlarından narazıdırlar. Ona görə də müəllif onların daxili aləmi ilə xarici siması (görünüşü) arasındakı uyğunluğu, oxşarlığı belə vermişdir.

Bundan sonra **Onun babası dağ çaylarının qırağa atdığı qurumuş ağaca, özü isə həmin ağacın qırılmış bir budağına bənzəyirdi** cümləsi üzərində iş gedir, onun sözlü mənası açılır.

— Yazıçı Arxip babanın və Lyonkanın yaşadığı dövrü, ictimai quruluşu sürətlə axan dağ çayına, qoca, əli işdən qalmış Arxip babanı qurumuş ağaca, arıq və balaca Lyonkanı isə həmin ağacın qırılmış bir budağına bənzədir. Gurultu ilə axan dağ çayı suyun üzərindəki zir-zibili kənara atdığı kimi, yaşadığı ictimai quruluş da, dövrün qayda-qanunları da xəstə, qocalıb əldən düşmüş Arxip babanı bir kənara atmışdı. O zamankı tarixi dövrdə ömrünü başa vurmuş, qurumuş ağacla Arxip baba arasında heç bir fərq yoxdur. Qırılmış budaq ağaca bağlı olduğu kimi Lyonkanın da həyatı, taleyi Arxip babadan asılıdır. Ona görə də hekayənin sonunda Arxip babanın dili ilə deyilir: “Sən bir uşaq, dünya isə vəhşi bir heyvan, o səni birdən-birə udar...” Bu cümlədə Lyonkanın yaşadığı ictimai mühit, dünya vəhşi bir heyvana bənzədilir. Vəhşi heyvan özündən cansızları yırtıb dağıtdığı kimi, yaşadığı ictimai quruluş da kimsəsiz, köməksiz Lyonkanı və yüzlərlə, minlərlə onun kimiləri udur...

Təcrübə göstərir ki, III-IV siniflərdə şagirdlərin təşbeh haqqındakı (terminsiz) biliklərini möhkəmləndirmək məqsədilə yazılı ça-

lışmalardan da istifadə etmək olar. Məsələn, şagirdlər müəllimin tələbi ilə təşbeh yaradılmış cümlələri bədii materiallardan seçib köçürürlər. Müəllim müsahibə vasitəsilə bənzəyəni, bənzədiləni və bənzətmə qoşmasını onlardan xəbər alır, yazı taxtasına bənzədilən sözlərin əvəzində nöqtələr qoyaraq **Təyyarə... kimi şığıdı. Erməni zabiti... kimi uladı. Tərılan... kimi oğlandı. Şaxtadan qızın yanaqları... kimi qızdırmışdı** və s. cümlələr və aşağıda istifadə olunacaq **lalə, ildırım, qızıl** və **canavar** sözləri yazılır. Müəllimin tələbi ilə cümlələr tamamlanıb köçürülür. Sinfə **dağ kimi, quş kimi, buz kimi, ayı kimi, bülbül kimi, dəniz kimi** və s. bənzətmələr təqdim olunur. Şagirdlər onları cümlə içərisində işlədərək köçürürlər və s.

Ümumiyyətlə, şagirdlərin bu sahədəki biliklərini möhkəmləndirmək və təkmilləşdirmək məqsədilə aşağıdakı iş formalarından istifadə olunmalıdır:

a) bənzəyənə əsasən bənzədiləni təsəvvürdə canlandırmaq və onun nəyə necə oxşadılmasını izah etmək;

b) bənzədilənə əsasən bənzəyəni təsəvvürdə canlandırmaq və onun nə dərəcədə oxşadıldığını müəyyənləşdirmək və söyləmək;

c) iki əşya, hadisə arasında müstəqil müqayisə aparmaq və onların ümumi əlamətlərindən ən qüvvətliələrini müəyyənləşdirmək.

Epitet məcazın ən sadə və tez anlaşılan növüdür. O, fikri təxəyyülümüzdə canlandırmağa xidmət edən sözə bədiiilik, əlvanlıq, emosionallıq gətirir. Fikrin ifadəli və təsirli təzahürü üçün seçilmiş epitet bəzən bədii təyinlər də adlanır. Deməli, başqalarından fərqləndirmək və xüsusi çalarlıq yaratmaq baxımından sözə artırılan sıfətlər (bədii təyinlər) epitetlərdir: məsələn, şeirdən alınmış:

Yeni həyat gətirdin sən
Yurdumuza əziz bayram
Gülər üzlü, şirin sözlü
Uşaqlardan sənə salam!

bəndində **yeni, əziz, gülər üzlü, şirin** sözləri, İ.Əfəndiyevin “Maraqlı hadisə” hekayəsində işlənən **Ayı mehriban** və **qorxaq nəzər-**

lərlə mənə baxırdı cümləsində **mehriban** və **qorxaq**, L. Voronkovanın “Elin sərvəti” hekayəsində verilən **Undan ətirli, dadlı, ağ çörək bişirəcəklər** cümləsində **ətirli, dadlı, ağ** sözləri epitetlərdir. Epitetlər yalnız sifətlərlə deyil, cümlədə isim və zərflərlə də ifadə olunurlar. Məsələn, **Kamil mağazadan şəkili kitab aldı. O, maraqlı hekayə oxudu. Maşın sürətlə gedirdi** cümlələrdə **şəkili** sözü isimdən, **maraqlı** sözü sifətdən, **sürətlə** sözü isə zərfdən əmələ gəlmiş epitetlərdir. Epitetlərin gücü və onların yaratdığı təsirin emosional çarlığı özünü harada və necə işlənməsində tapır. Yerində işlənməyən, hədəfə düzgün və sərrast tuşlanmayan epitet (bədi təyin) çox zaman sönük olur. Onlarda müəllifin əşyalara olan münasibətləri göstərilə də, o qədər də hiss, həyəcan ifadə olunmur. Lakin aşağıdakı cümlələrdə vəziyyət tamamilə dəyişir.

1. Parlaq günəş qızılı tellərini əlvan çiçəklərin üstünə sərmişdi.

2. Fırtınalı dəniz qəzəblə dalğalanırdı.

Bu cümlələrdə işlənən, **parlaq, qızılı, əlvan, fırtınalı** və **qəzəblə** sözləri aid olduqları əşyaların xarakter əlamətlərini xüsusi çarlıqla ifadə edir. Bu epitetlər vasitəsilə müəllifin nitqini irad edən şəxsi münasibəti yeni rəng, yeni boyalarla verir.

Araşdırmalar göstərir ki, bədii mətnlərdən epitetlərin seçilməsi, mənalının düzgün müəyyənləşdirilməsi üzərində işin sifətin tədrisi ilə əlaqələndirilməsi şagirdlərin yazılı və şifahi nitqinin ahəngdarlığını, bədiiliyini artırmaqla onları şüurlu mənimsəmə, məzmunu dərhəl tutmaq, dərk etmək qabiliyyətinin inkişafına da əsaslı təsir edir. Bu məqsədlə müxtəlif iş formalarından istifadə olunmalıdır. Məsələn, tutaq ki, III sinifdə yazı taxtasına aşağıdakı kimi cümlələr yazılır.

1. uşaqlar çəmənlikdə kəpənəklərin ardınca qaçırdılar. 2. alpinistlər qayalara dırmaşırdılar. 3. dənizin və ləpələri sahili döyəcləyirdi.

Sonra nöqtələrin yerinə buraxılmış sifətləri artırmaqla cümlələri köçürmək tələb olunur. Bundan sonra yazı taxtası iki hissəyə ayrılır. Birinciyə **yurtcu, vəfali, qorxunc, körpə, narın, qəzəbli, quzular, parça, dost, insan** sözləri yazılır. Şagirdlər birinci hissədəki

sözlərə ikinci hissədəkindən uyğun gələnə tapıb obrazlı ifadələr düzəldirlər: yırtıcı heyvan, ayna bulaqlar, vəfalı dost, qorxunc hadisə, körpə quzular, narın qum, qəzəbli düşmənlər, mehriban insan.

IV sinifdə cümlə üzvlərinin tədrisi zamanı şagirdlər təyinlə əlaqədar çalışmalar üzərində işlədilərək onları bu sahədəki bilikləri daha da inkişaf etdirilməlidir.

Ümumiyyətlə, epitetlər üzərində işin səmərəli təşkili baxımından şagirdlər müxtəlif xarakterli çalışmalar üzərində işlədilməlidirlər:

- mətndən epitetlərin seçilməsi;
- epitetlərin müstəqil tərtibi və cümlə içərisində işlədilməsi;
- cümlələrin epitetlər əsasında genişləndirilməsi;
- eyni əşyaya bir neçə epitetin seçilməsi;
- əşyanı təsvir etmək üçün ən tutarlı epitetin seçilməsi;
- müxtəlif mətnlərdə eyni əşyaya aid olan epitetlərin müqayisə edilməsi və işlənmə yerinə görə mənalının izahı;
- emosional-ekspressiv çalarlı epitetlərin mənalının izahı və s.

Məcəzin növlərindən biri olan perifraza hər hansı əşyanın təsviri, izahlı ifadəsidir. Bu, əşyanın əsl adını dəyişir.

Əvəzində onun xarakter cizgilərini (əlamətlərini) göstərən ifadə işlənir. Beləliklə, ifadə olunan fikir daha parlaq, canlı və obrazlı olur: məsələn, Ə.Cəmilin “Vətən” şeirindən alınmış:

Ey vətən, ana vətən
Heyranam sənə, vətən

misralarında **vətən** və **ana vətən** sözləri müstəqil respublikamızın əvəzində, Ə.Məmmədخانlının “Ananın səsi” hekayəsində işlənən **Anan Odlar yurdu, elləri xoşbəxt görmək istəyir** cümləsində Odlar Yurdu ifadəsi Azərbaycanı, **elləri** sözü isə Azərbaycan xalqının söz və ifadələrini əvəz etdikləri üçün perifrızalardır. Perifrızalar nitqdə yeknəsəklik yaradan yersiz söz və ifadələrin işlənməsinin qarşısını alır, fikrin daha dəqiq, təbii və obrazlı təzahürünə müsbət

təsir göstərir. Fikrimizi sübut etmək üçün aşağıdakı cümlələrə diqqət yetirək.

Bakı şəhəri Azərbaycanın paytaxtıdır. Hər gün ora on minlərlə qonaq gəlir. Paytaxtın geniş küçələri, böyük parkları, yaraşlıq binaları adamı özünə heyran qoyur. O, gündən-günə böyüyür və gözəlləşir.

Göründüyü kimi, birinci cümlədə işlənən **Bakı** sözünü ikincidə **ora**, üçüncüdə **paytaxtın**, dördüncüdə isə **o** işarə əvəzliyi əvəz etmişdir. Bu cümlələrdə perifrazalardan istifadə olunmasaydı, onda onların hər birində Bakı sözü işlənməli idi. Bu da nəticə etibarilə fikrin ahəngdar ifadəsinə təsir göstərmiş olardı.

İbtidai siniflərdə sözün mənasının açılması, bədii materiallar əsasında dilin təsvir vasitələri üzərində işin səmərəli təşkili şagirdlərin yuxarı siniflərdə bu sahədə qazandıqları biliklərin ilkin bünövrəsi olmaqla, onları oxuduqları əsərlərin bədii dəyərini, emosional-ekspressiv mənə çalarlığını qavramağa, məzmun və ideyasını şüurlu mənimsəməyə, dərk etməyə güclü təsir göstirir.

9. Oxunun müxtəlif növlərindən istifadə

I-IV siniflərdə oxunun müxtəlif növlərindən istifadə şagirdlərdə düzgün, sürətli və ifadəli oxu vərdisləri yaratmaqla onun şüurluğuna da əsaslı təsir göstərir. Məlumdur ki, oxu prosesi həm səsli, həm də səssiz gədir. Oxunun bu növlərinin təlim prosesində öz yeri, öz əhəmiyyəti var. Əgər məqsəd şagirdlərə məzmunu anlaşıqlı və dəqiq çatdırmaq, onların eşitmə və dinləmə bacarıqlarını inkişaf etdirmək, yol verilən nöqsanları tutmaq, səbəblərini araşdırmaq, onlara qarşı mübarizə aparmaq, nitqlərini canlı danışiq dilinə yaxınlaşdırmaqdırsa, səsli oxudan istifadə olunmalıdır. Bu prosesdə şagirdlər oxu texnikasına və ədəbi tələffüz qaydalarına nə dərəcədə yiyələndiklərini nümayiş etdirirlər. Ona görə də I-IV siniflərdə səsli oxudan hər bir dərstdə, dərnikdə, səhərcikdə və s. istifadə edilir. İlk vaxtlar ucadan oxuyan şagirdə müəllimin də, yoldaşlarının da, dərnikdə, səhərcikdə onları müşahidə edən dinləyicilərin də psixoloji

təsiri olur. Lakin onlar tezliklə bu təsirə alışır, utancaqlıq hissələri tədricən aradan qalxır. Əgər məqsəd şagirdlərə məzmunu nağıl etdirmək, onlarda ifadəli oxu bacarığı yaratmaq, mətn üzərində sərbəst və müstəqil işlətməkdirsə (qoyulmuş suala və plana aid hissəni tapdırmaq, Azərbaycan dilindən keçilmiş dil hadisələrini müşahidə etdirmək, obrazların hərəkətini xarakterizə edən söz və ifadələri, cümlələri seçdirmək, hər hansı tapşırıqla bağh müəyyən material toplamaqdırsa və s.) səssiz oxuya keçilməlidir. Bu prosesdə şagirdi heç kəs izləmir, ona psixoloji təsir göstərmir, o, daxili aləminə çəkilir, məqsədinə nail olmaq üçün oxuyur, təkrar edir, düşünür, təsvir olunan hadisə ilə təmasda olur, obrazlarla tərəf-müqabilə çevrilir. Şagirdlər səssiz oxudan dərstdə, kitabxanada, həm də evdə istifadə edirlər.

I-IV siniflərdə elmi-kütləvi və bədii materialların oxusu özlərinə məxsus sistem və ardıcılıq tələb edir.

Elmi-kütləvi mətnlər. Elmi-kütləvi materialların oxunması əsasında I-IV sinif şagirdləri təbiət və cəmiyyət, orada baş verən dəyişikliklər, onların qanun və qanunauyğunluqları haqqında sadə biliklərə yiyələnir, onlarda təbiət gözəlliklərinə, vətənə, əməyə məhəbbət hissələri, elmi dünyagörüşü formalaşır.

Məktəb təcrübəsi göstərir ki, elmi-kütləvi mətnləri şüurlu mənimsətmək üçün mümkün qədər onun məzmunu əyanlaşdırılmışdır. Bu zaman mövzunun dərk olunması şagirdlər üçün o qədər də çətinlik törətmir.

Doğrudur, istər təbiət, istər coğrafiya, istərsə də tarixə aid materialların hər birinin özünəməxsus xüsusiyyətləri var və bədii materiallara nisbətən onlarda ümumilik, oxşarlıq daha çoxdur,

Elmi-kütləvi mətnlərin oxunması aşağıdakı sxem və ardıcılıqla getməlidir.

1. Mətnin hissə-hissə oxunması. Burada məqsəd oxunacaq mətndəki faktları, hadisələri, onlar arasındakı qarşılıqlı səbəb və nəticə əlaqələrini şagirdlərə dəqiq və anlaşıqlı şəkildə çatdırmaqdan ibarətdir. Hissə-hissə oxu prosesindən obyekt (mətnin hissələri) şagirdlərin diqqətini tez və dəqiq səfərbər etməyə, söylənilənləri göz-

ləri qarşısında konkret şəkildə canlandırmağa imkan verir. Onlar həmin hissədəki iki-üç faktı tez tutur, araşdırır, müqayisə edir, oxşar və fərqli cəhətlərini müəyyənləşdirir, əqli nəticələrə gəlirlər.

Beləliklə, az vaxt ərzində oxunan hissəni mənimsəyir, növbəti hissəni öyrənməyə hazır olurlar.

III sinifdə “Bizim təyyarələrimiz” mətnini müəllim altı hissəyə ayırır. Giriş müsahibəsindən sonra hekayənin hissə-hissə oxunuşuna keçir. Birinci hissəni — səhər açılan kimi ölkəmizin müxtəlif yerlərindən, aerodromlardan təyyarələrimizin qalxmasını, onlara hər cür tapşırıq verilməsini, təyyarənin kəndə cərrah gətirməsini və xəstəni sağaltmasını bir şagird oxuyur. Yoldaşları onu izləyir. İkinci şagird təyyarənin köməyi ilə kəndin naxırının və sürüsünün canavarlardan xilas olması, üçüncüsü, təyyarə ilə balıq sürüsünün axtarılıb tapılması, radio ilə balıqçılara məlumatın verilməsi, balıqçıların çoxlu balıq tutması, dördüncüsü yanan meşənin təyyarə ilə söndürülməsi, beşincisi təyyarələr vasitəsilə tarlalara, bağlara kübrənin səpilməsi, zərərverici həşəratlara (böcək, tırtıl, gənə, sovka və s.) qarşı mübarizə aparılması, altıncısı isə təyyarələr ilə ölkəmizin hər yerinə sənişin, poçt və ərzaq daşınması hissəsini oxuyur. Hər hissənin oxusundan sonra müəllim iki-üç sual verir.

II. Mətnin bütöv oxunması. Mətnin bütöv oxusu prosesində şagirdlər müxtəlif hadisələr arasındakı əlaqələri görür və öyrənirlər ki, hər hissə özündən əvvəlkinin məzmun və məntiqi cəhətdən davamıdır, onu inkişaf etdirir. Sonrakı hissənin meydana çıxmasına zəmin hazırlayır, şərait yaradır. Bunun əsasında şagirdlər bir pillədən digərinə tədricən keçir, məzmunu bütövlükdə şüurlu mənimsəyirlər. Bu prosesdə şagirdin oxusunu müəllim və yoldaşları dinləyir, onun nöqsan və müvəffəq cəhətlərini müəyyənləşdirirlər. Nöqsanlarına müəllim, yaxud yoldaşları tərəfindən düzəliş verilir. Təcrübə göstərir ki, mətnin bütöv oxunması bir neçə cəhətdən əhəmiyyətlidir: a) ayrı-ayrı amillər, punktlar arasında əlaqə yaratmaq bacarığının inkişafı; b) ifadəli oxu vərdişlərinin yaranması; v) məzmunun şüurlu mənimsənilməsi; q) şifahi nitqin inkişaf etdirilməsi və s.

III. Mətnin təkrar oxunması. Burada əsas məqsəd mətnin məz-

mununun mənimsənilməsini daha da möhkəmləndirməkdən ibarətdir. Müşahidələr göstərir ki, bəzi müəllimlər mətni təkrar-təkrar oxutdurmaqla kifayətlənir, işə heç bir yaradıcı xarakter vermir, şagirdləri düşündürmürlər. Belə mexaniki oxunun təlim əhəmiyyəti də olmur. Əksinə şagirdləri yorur, bezdirir. Qabaqcıl müəllimlər isə təkrar oxu prosesində şagirdlərə düşündürücü suallar verir, diqqətlərini əsas məsələlərin, bütövlükdə məzmunun açılmasına yönəldirlər. Məsələn, IV sinifdə Ə.Muxtarın “Mənim də vətənim var” mövzusunun təkrar oxusu prosesindən sonra şagirdlərdən biri Mustafanın limanda yük daşmasına, bacısı qızı Cəbriyyə ilə görüşməsinə, babasını ölüm xəbərini eşitməsinə, Cəbriyyəni necə saxlamasına, ikincisi babanın ölümünə, Cəbriyyənin babasının meyidini axtarıb tapması, üçüncüsü Cəbriyyənin Zəkriyyə Əfəndinin evində qalmasına, yuxuda tapançalı zabit görməsi, Zəkriyyə Əfəndinin qızı dinləməsi və qulluğunun Cəbriyyəni evdən qovmasına, dördüncüsü Cəbriyyənin yenidən Mustafanın yanına gəlməsi, vətəni İstanbul, Türkiyə olması haqqında məlumat almasına aid hissəni oxuyur.

Birinci hissə təkrar oxunduqdan sonra müəllim suallar verir: “Mustafa Cəbriyyə ilə necə qarşılaşdı? Qız nə üçün dərddli idi? Qızın babasını kim öldürmüşdü? Babanın ölümünə səbəb nə idi?” və s. Bu suallara cavab aldıqdan sonra hekayənin qalan hissələri üzərində də belə iş aparılır. Beləliklə, təkrar oxu şagirdlərin idrakını xeyli fəallaşdırır, düşünmək, axtarmaq vəzifəsi ilə qarşılaşdırır, məzmunun şüurlu mənimsənilməsinə kömək göstərir.

IV. Müəllimin tapşırığı əsasında mətnin səssiz oxunması. Bu işə əsasən III sinifdən başlamaq məsləhət görülür. O, 8-10 dəqiqə müddətində aparılmalıdır. Burada əsas məsələ müəllimin verdiyi tapşırıqlardır. Bu tapşırıqlar şagirdlərdən nə isə axtarmaq, tapıb oxumaq və yaxud götürmək tələb edir. Ona görə də qabaqcıl müəllimlər bu işin müxtəlif variantlarından istifadə edirlər: a) mətnin planını əvvəlcədən yazı taxtasına yazıb, hər maddəyə aid hissəni tapıb oxumağı, yaxud dərslikdə qara karandaşla yerini nişanlamağı tələb etmək; b) suallara aid hissəni dərslikdən tapıb oxumaq; v) anlaşılmaz söz və ifadələri seçmək; q) əsas məzmunu açan cümlələri

seçib oxumaq; d) Azərbaycan dilindən öyrənilən dil hadisələrini müşahidə etmək və yaxud onları köçürmək və s.

Bədii mətnlər. I-IV siniflərdə bədii materiallar şagirdlərdə və-tənimiz, xalqımız, insanların əməyi, həyat tərzı, ictimai hadisələr haqqında ilkin məlumatlar verir, onlara dövlətimizin yüksək ideyalarını, sülh və əmin-amanlıq uğrunda apardığı mübarizəni, müasir şəraitdə xalqımızın göstərdiyi misilsiz hünərləri anlamağa imkan verir. Onlara müsbət əxlaqi keyfiyyətlər aşılayır.

Bədii mətnlər də elmi-kütləvi materiallar kimi, şagirdlərə təbiət və cəmiyyət haqqında elmi biliklər verir. Bununla belə bədii mətnlərdə müəllimin təsvir edilən hadisəyə münasibəti də olur. Bədii əsər yazıcının, şairin bədii təxəyyülünə, fantaziyasına və zövqünə əsasən, həyatın obrazlı inikasındır. Burada müəllif həyatı (təsvir etdiyi hadisəni, onun bu və ya digər əlamətlərini və s.) tipikləşdirir, hadisələr sistemi hazırlayır, obrazları düşündürür, danışdırır, hərəkətə gətirir, ümumiləşdirir canlı bir aləm yaradır. Oxucu bu bədii lövhənin köməyi ilə obrazların daxili aləminə girir, hərəkətini təhlil edir, tutuşdurur və qiymətləndirir. Oxu materialları şagirdlərin hissinə, fantaziyasına təsir göstərir, onları həyəcanlandırır.

Məktəb təcübəsi və metodik ədəbiyyat göstərir ki, məzmunu başa düşmək, əsas ideyanı əxz etmək üçün bədii mətnləri bütöv oxumaq lazımdır. Deməli, elmi-kütləvi mətnlərin oxusu prosesində tətbiq olunan metod və priyomları bədii mətnlərə təqdim etmək olmaz. Bu mətnlərin də özlərinə məxsus cəhətləri vardır. Bədii mətnlər üzrə oxu aşağıdakı sistemlə aparılır:

I. Mətnin bütöv oxunması. Burada əsas məqsəd şagirdlərə oxunan mətnin məzmununu şüurlu mənimsətmək və onlara ifadəli oxumaq nümunəsi verməkdir. I-II siniflərdə isə emosional və tərkibində çətin anlaşılan söz və ifadələr, mürəkkəb nitq konstruksiyalı cümlələr işlənmiş hekayələri, sərbəst vəznli şeirləri müəllim oxumalıdır. Oxu prosesi aydın, anlaşılıqlı və ifadəli getməli, şagirdlər isə kitabı örtüb müəllimi dinləməli, hər söz, ifadə və cümlənin necə deyilməsinə, obrazlara, onların hərəkətinə, bir hissədən digərinə keçid əlaqələrinə, hadisənin finalına və s. diqqət yetirməlidirlər. Oxunun

sonunda müəllim şagirdlərin diqqətini yoxlamaq və məzmunu nə dərəcədə mənimsədiklərini müəyyənəşdirmək məqsədilə onlara suallar verməlidir. Məsələn, III sinifdə M.Qorkinin “Arxip baba və Lyonka” hekayəsinin müəllim tərəfindən oxusunu şagirdlər böyük kədər hissilə dinləyirlər. Oxunun sonunda müəllim sinfə suallar verir: “Arxip baba və Lyonka” necə yaşayırdılar?”, “Lyonka qoca babasını nə üçün təhqir etdi?”, “Onların ölümünə səbəb nə idi?” Ola bilər ki, oxunun sonunda şagirdlərə məzmunu, obrazların hərəkətinə və s. aid münasibət bildirici suallar verilsin: “Arxip baba və Lyonka hekayəsində kimi sevirsiniz?”, “Lyonkaya nə üçün yazıyorsunuz?”, “Kimlərə nifrət edirsiniz?”, “Nə üçün?” Bu suallar materialların məzmununun, ideyasının şüurlu mənimsənilməsinə böyük kömək göstərir.

II. Mətnin hissə-hissə oxunması. Əgər elmi-kütləvi mətnlərin hissə-hissə oxunması prosesində şagirdlərə məzmunla bağlı məlumatlar verilsə, burada məzmunun tam mənimsənilməsi üzrə iş gedir. Şagirdlərin bütöv oxu zamanı yiyələndikləri biliklər daha da genişlənir, dərinləşir və dəqiqləşir. Qabaqcıl müəllimlər bədii mətnləri də əvvəlcədən bitmiş hissələrə ayırırlar. Sonra hər hissəni bir şagirdə oxumağı tapşırırlar. Oxunun sonunda bir növ təhlili əməliyyat (müsahibə aparmaq, çətin söz və ifadələri izah etmək, diqqəti əsas məsələyə, obrazların hərəkətinə, davranışına, hadisəyə olan münasibətinə yönəltmək və s. üzrə iş) gedir. II sinifdə bu işi ayrı-ayrı obrazların oxunması üzrə də aparmaq mümkündür. Şagirdlərin oxu vərdisləri, müşahidə və qavrama qabiliyyətləri inkişaf etdikcə, abzaslardan məntiqi cəhətdən bitmiş hissələrə doğru hərəkət edilə bilər. Məsələn, III sinifdə N.Gəncəvinin “Kərpickəsən qoca” mətni üç hissəyə ayrıldıqdan sonra şagirdlərdən birincisi Şam şəhərində qoca bir kişinin yaşaması, kərpic kəsməklə çörək pulu qazanması, heç kəsdən minnət götürməməsi və heç kəsə əl açmaması, cavan oğlanın qocanın yanına gəlməsi, ikincisi cavan oğlanın qocanı yersiz məzəmmət etməsi, üçüncüsü isə qocanın oğlana cavabı ifadə olunmuş hissəni oxuyur. Hər hissənin sonunda əsas məzmunun şüurlu mənimsənilməsi baxımından sinfə suallar verilir.

Şagirdlərin əsər haqqındakı şəxsi fikri, mülahizələri üzə çıxarılır, obrazların hərəkəti, fəaliyyəti qiymətləndirilir. Bu zaman müəllifin məqsədi, mətnin bədii dəyəri, onun əsas ideyası müəyyənləşir.

III. Müəllimin tapşırığı əsasında mətnin sərbəst oxunması.

Elmi-kütləvi mətnlərə nisbətən bədii mətnlərdə müxtəlif iş variantlarından istifadə etmək imkanları daha genişdir. Belə ki, elmi-kütləvi mətnlərin sərbəst oxusu ilə əlaqədar göstərilən variantların hər birini yeri gəldikcə tətbiq etməklə aşağıdakılardan da istifadə olunmalıdır:

- 1) konkret obrazların hərəkətinin, xarakterinin müəyyənliyini ifadə edən söz, ifadə və cümlələrin seçilməsi;
- 2) bir-birilə ziddiyyət təşkil edən obrazlara aid müqayisəli xarakteristikanın tərtibi ilə bağlı söz və ifadələrin seçilməsi;
- 3) yazıcının istifadə etdiyi təsvir vasitələrinin seçilməsi;
- 4) əsərin əsas ideyasını müəyyənləşdirən cümlələrin seçilməsi və s.

Sərbəst oxu oxunun sürətini artırır, şagirdlərin müstəqillik, müşahidəçilik qabiliyyətini yüksəldir, obrazların hərəkətini düzgün qiymətləndirmək, mətnin bədii dəyərini müəyyənləşdirmək, başa düşmək imkanı verir, müəllifin məqsədini, hadisəyə münasibətini şüurlu öyrənməyə kömək göstərir, mətnin məzmununun və ideyasının şüurlu mənimsənilməsini təmin edir.

IV. Mətnin səhnələşdirilib oxunması. Bu, I-IV sinif şagirdləri üçün bir növ yaradıcılıqdır. Təcrübə göstərir ki, bu məqsədlə II sinifdə şagirdlərə uşaqların həyatından bəhs edən bir neçə dialoqlu sadə hekayələri, nağılları və təmsilləri oxutdurmaq faydalıdır. Şagirdlər sinifdən-sinfə keçdikcə, müəyyən bilik, bacarıq və təcrübə qazandıqca bu sahədəki işləri tədricən mürəkkəbləşdirmək olar. Bunun üçün müəllim rollar üzrə oxuya imkan verən materialları əvvəlcədən seçməli, rollarda çıxış edəcək şagirdləri əsərin incə və qalınlığına, xarakterinə, hərəkətinə və s. görə əvvəlcədən müəyyənləşdirməlidir. Sonra şagirdlərə oxu nümunəsi verməli, bu zaman onların əsərin dəyişməsinə, mimika və jestlərinə, fasiləyə, məntiqi vurğuya, hər tipin özünə xas olan bir dillə danışmasına və s. xüsusi

diqqət yetirilməlidir. Oxu prosesində şagirdlərdən birinin replikasına digərinin reaksiya verməsi onların məsuliyyətini daha da artırır, oxuduqlarına yaradıcı nöqteyi-nəzərdən yanaşırlar.

Rollar üzrə oxu prosesində müəllimin əsas vəzifələrindən biri şagirdlərə düzgün improvizə variantı seçməyi öyrətməkdən ibarətdir. Bu zaman oxunan mətnin məzmununun şüurlu qavranması və uzun müddət şagirdlərin hafizəsində yaşaması təmin olunur.

V. Mətnin təkrar oxunması. Əgər mətn həcmcə kiçikdirsə və məcazlarla, obrazlı ifadələrlə o qədər zəngin deyildirsə, onu bütöv oxumaq məsləhətdir. Yaxud əksinə, material böyükdürsə, emosional karakter daşıyırsa, iki-üç, bəzən də dörd şagird tərəfindən hissə-hissə oxunmalıdır. Sadə, kiçik həcmli hekayələr, xüsusilə təmsillər və nağıllar təkrar oxunmaya da bilər.

Mətnin təkrar oxunması oxu vərdişlərinin inkişafı, bədii obrazların, məzmunun şagirdlərin təsəvvüründə möhkəmləndirilməsi, lüğət ehtiyatının zənginləşdirilməsi, oxunun canlı danışıq nitqinə yaxınlaşması baxımından əhəmiyyətlidir.

VI. Mətnin sonuncu dəfə oxunması. Burada təbii sual meydana çıxır: mətnin təkrar oxusu ilə sonuncu oxusu arasında fərq nədən ibarətdir? Təlim prosesində onların hər ikisini tətbiq etməyə ehtiyac varmı?

Təkrar oxuda əsas məqsəd bədii obrazları şagirdlərin təsəvvüründə canlandırmaqdırsa, sonuncu oxuda məzmunu onların şüurunda möhkəmləndirmək və emosional təsir qüvvəsini artırmaqdır. Məqsəddən aydın olur ki, bunlar təlim əhəmiyyətinə görə bir-birindən əsaslı şəkildə fərqlənən, lakin biri digərinə xidmət edən iş formasıdır. Ona görə də təlim prosesində onlardan istifadə olunmalıdır.

VII. Oxunun ifadəliliyi. Oxunun ifadəliliyi mətnin məzmun və ideyasının şüurlu mənimsənilməsini təmin edən mühüm amillərdən biridir. İfadəli oxu prosesində mətnin bitkin məzmunu, ayrı-ayrı obrazların hərəkəti, baş verən hadisələr məntiqi ardıcılıqla verilir. İfadəli oxu prosesində canlı ifadə vasitələrinin köməyi ilə obrazların xarakteri, onların məqsədi açılır. Başqa sözlə, hadisənin, orada

İştirak edən adamların haqqında dinləyicidə bitkin təəssürat yaranır. Bu zaman şagirdlərin hissləri, fantaziyası hərəkətə gəlir, oxunan mətnin müxtəlif duyğularla qavranılması, şüurlu mənimsənilməsi təmin olunur.

Biz yuxarıda qeyd etdik ki, oxunun şüurluluğu ilə ifadəliliyi arasında qarşılıqlı əlaqə mövcuddur və bu əlaqələr hər ikisinin inkişafı üçün əsasdır. Yəni şüurlu oxunmayan mətni ifadəli şərh etmək, ifadəli oxunmayan mətni də şüurlu mənimsəmək mümkün deyildir. Buradan belə bir konkret nəticə hasil olur ki, oxunun şüurluluğundan ifadəliliyə, yaxud əksinə, ifadəlilikdən də şüurluluğa keçid əlaqələri vardır. Biz bunlardan birinin inkişafı üzərində iş apararkən, digərinin də inkişafına əsaslı təsir etmiş oluruq. İfadəli oxu mətnin şifahi nitqdə ahəngdar, bədii şəkildə meydana çıxmasıdır. O, məzmunun şüurlu mənimsənilməsi üzrə aparılan işlərin nəticəsidir. O, əsərin çox cəhətli, emosional məzmununun həllidir, duyaraq oxumaqdır. Bu, oxunan əsərin mahiyyətinə nüfuz etməyə əsaslanan səs vasitəsilə lövhə yaratmaqdır. Mətdəki **kədər, kinayə, istehza, zarafat, təəccüb, qorxu, sevinc, səmimiyyət** və s. kimi həyəcanlı hisslər özünü ifadəli oxu prosesində əks etdirir.

I-II siniflərdə şagirdlər ifadəli oxu vərdişlərinə kifayət dərəcədə yiyələnmədiklərindən onlar mətdəki ruhi halları verməyi və məzmunun açılmasında ifadəli oxunun tələblərindən istifadə etməyi bacarmırlar. Maraqlı burasıdır ki, şagirdlər oxu prosesindən fərqli (yəni onun əksinə) olaraq öz adi danışıqlarında (müəllimlə, özündən yaşlılarla, yaşadları ilə, yaxud özündən kiçiklərlə) səmimiyyət, kobud cavab vermək, zarafat, şıltaqlıq etmək və sairədən bacarıqla istifadə edirlər. Bəs buna səbəb nədir? Bu onunla izah olunmalıdır ki, şagird adi danışıq prosesində nədən danışacağını aydın və məntiqi şəkildə bilir. Onu düşüncəli, şüurlu ifadə etməyə çalışır. Ona şəxsi münasibətini, arzu və istəklərini bildirir. Ona görə də daxildə baş qaldırılmış hisslər, duyğular özünü canlı ifadə vasitələrinin (ton, məntiqi vurğu, fasilə, sürət, jest, mimika və s.) köməyi ilə büruzə verir. I-IV siniflərdə ana dili dərslərinin qarşısında duran əsas vəzifələrdən biri məhz şagirdlərə belə şüurlu oxu vərdişləri aşılamaq-

dan ibarətdir. Bunun üçün müəllimin özü ifadəli oxu bacarığına malik olmalı, mətnin məzmununu oxu prosesində açmağı, obrazların təsvirini, daxili aləmini, xarakterini, bir-birinə münasibətini sözün və səsinin gücü ilə şagirdlərin gözləri önündə nümayiş etdirməli, məzmunun şüurlu şəkildə mənimsənilməsinə çalışmalıdır. Əsərdəki bədiiilik də, oynaqlıq da, obrazlılıq da, bütövlükdə əsərin emosional-ekspressiv təsir gücü də onun məzmununun şüurlu şəkildə mənimsənilməsinə, dərk olunmasına xidmət etməlidir. Başqa sözlə, oxunun şüurluluğunda ifadəlilikdən bir vasitə kimi istifadə edilməlidir. Ona görə təlim prosesində oxunun şüurluluğu ilə ifadəliliyi arasındakı keçid əlaqələri nəzərə alınmalıdır.

F.İ.Şalyapın göstərir ki, ifadəli oxu əsl yaradıcılıqdır. O bütün hissələrin əhəngdarlığını tələb edən kompleks prosesdir. Şagirdin oxumuş mətni başa düşməsi, onun mahiyyətini, məntiqini dərk etməsi və yaşa müvafiq surətdə müasir həyatla əlaqələndirməsi onun elmi dünyagörüşünün genişlənməsi işini, gələcək təlim müvəffəqiyyətlərini təmin edir. I-IV sinif şagirdlərində insani keyfiyyətlər və oxu üzrə professional vərdislər aşılayır. Bunun üçün hələ ilk vaxtlardan şagirdlərdə həssaslıq, dəqiq görmə və eşitmə qabiliyyətləri aşılanmalıdır. Onlar oxuduqlarını eşitdikləri, gördükləri, həyatı təəssüratları ilə tutuşdurmağı, analiz-sintez etməyi, nəticələrə gəlməyi bacarmalıdır. İstədikləri zaman oxuyub öyrəndikləri fakt və hadisələri, prosesləri parlaq şəkildə təxəyyüllərində canlandırmağı bacarmalıdır. Şagirdlər oxu prosesində materialın məzmununa, ayrı-ayrı obrazların daxili aləminə uyğun intonasiya seçməlidirlər. Obrazların əhvali-ruhiyyəsini, hissələrini, keçirdikləri həyəcanları (sevinc, qorxu, kədər, təəssüf, təəccüb, peşmançılıq, ümitsizlik və s.), psixoloji halları, emosionallığı verməlidirlər. A.N.Ostrovskiyə görə, şagird mətnin məzmununu o zaman şüurlu, dərindən başa düşür ki, orada təsvir olunan obrazların daxili aləminə nüfuz edir, onların xarakterini, psixologiyasını, keçirdiyi hissələri, duyğuları görə bilir, onlarla birlikdə doğulur, yaşayır və inkişaf edir. "Hər bir ruhi vəziyyətin və hərəkətin bütün zahiri ifadəsi onun qəlbində... qalır və uzun müddət yaddaşın köməyi ilə oyadıla bilər".

İfadəli oxunun köməyi ilə şagirdlər yazıçının məqsədini, onun irəli sürdüyü ideyanı aydın başa düşməlidirlər. Hər rola uyğun əsərlərini dəyişməli, qəhrəmanın daxili aləminə girməli, onun başında cərəyan edən hadisəni öz başında təsəvvür etməlidir. Yalnız belə bir situasiya nəticəsində şagird qəhrəmanın hərəkətlərini, onun mövqeyini, hadisələrə olan münasibətini düzgün qiymətləndirər, taleyi haqqında düşünər, ona obyektiv münasibət bəsləyər.

I-IV sinif şagirdlərinin təfəkkürü hissi obrazlara əsaslandığından, K.D.Uşinskinin təbiri ilə desək, onların təbiəti daha çox əyani-lik tələb etdiyindən oxu materiallarının əyaniləşdirilməsinə çalışılmalıdır. Oxu materialları ilə təbiət, bizi əhatə edən aləm arasında uyğunluq yaradılmalıdır. Ayrı-ayrı mənlərdə verilmiş obrazlı ifadələrin mənasının canlı seyrin köməyi ilə açılmasına, oxu materialı ilə təbiət, ictimai həyat arasındakı vəhdətin şagirdlərə göstərilməsinə çalışılmalıdır.

Məlumdur ki, ifadəli oxu bədii oxuya yaxın, lakin ondan fərqli oxu növüdür. Ona görə də ayrı-ayrı hekayələrdə, şeirlərdə verilmiş obrazlı ifadələrin kontekst daxilində mənasının açılmasına, şagirdlərdə belə sözlərə həssas münasibət yaradılmasına xüsusi diqqət yetirilməlidir. Şagirdlərə o da çatdırılmalıdır ki, hekayədə, şeirdə müəllifin hissləri, mətnin sözaltı mənası çox zaman obrazlı ifadələrin köməyi ilə açılır. Belə obrazlı ifadələrlə biz I-IV siniflərin dərslərində tez-tez qarşılaşırıq. Məsələn: “Dəniz güldü uzaqlardan”, “Atlaz geyimli dağlar”, “Məhəbbətin qəlbimizdə əzizdir”, “Üzərində polad şəhər”, “Qüzeylərdə şəhə batdıq”, “Söndü al günlərin yanar çırağı”, “Qalxdı şəhər yuxusundan”, “Ömrümüzün yollarına nur çiləyir bu kitablər”, “Sular alışıb yanır”, “Gülüməyir ana torpaq”, “Bəs deyilmi ana torpaq su içdi göz yaşından”, “Qızıl budaq sünbülüm”, “Xəzəllərdən yerə rəng-rəng xalı döşənmişdir”, “Açdı ürəyini bağça, bağ mənə, qəlbim qanadlanıb uçmaq istədi”, “Qaranın qararığa işıq saçar, ağ günlərdən gələcəyə yollar açar” və s.

Aparılan müşahidələr göstərir ki, şagirdlər belə obrazlı ifadələrin mənasını başa düşmədikdə, işlənmə yerinə görə onun yaratdığı ecazkarlığı dərk etmədikdə mətni ifadəli də oxuya bilmir, təsvir

olunan hissləri, emosiyaları duymurlar. Nəticədə oxunmuş materialın məzmununu şüurlu şəkildə mənimsəmirlər. Odur ki, hələ I-IV siniflərdə şagirdlərə şüurlu oxu vərdişləri aşıllamaq üçün müəllimin köməyi ilə obrazlı ifadələrin mənası açılmalı, intonasiyanın gözlənilməsi üzrə işlər aparılmalıdır.

10. İntonasiyanın gözlənilməsi ifadəli oxunun əsası kimi

I-IV siniflərin “Oxu” dərslərində verilmiş oxu materialları şagirdlərlə intonasiya üzrə işlər aparmağa geniş imkanlar verir. Lakin respublikanın müxtəlif zonalarında müəllim və şagirdlərin fəaliyyəti üzərindəki müşahidələr, müəllimlərlə aparılan müsahibə və anket sorğuları bir daha sübut etdi ki, müəllimlərin intonasiya haqqındakı təsəvvürləri zəifdir. Ona görə də əvvəlcə müəllimlərə intonasiya haqqında nəzəri məlumatlar verilməlidir. Bəs intonasiya nədir? İntonasiya hər şeydən əvvəl oxunun ifadəliliyini və şüurluluğunu təmin edən bir vasitədir. O, mətnin mahiyyətindən doğan daxili cəhətdir. Q.Kristinin göstərdiyi kimi, oxu prosesində “fikir sözlərlə ifadə edilir, hisslər intonasiyalarla”. Alimlərin bir qrupu “intonasiya nədir?” sualını “səsin alçaq və yüksək olması”, ikinci qrupu “səsin gücə görə dəyişməsi” kimi izah etmişlər. Bu sahədəki nəzəri və pedaqoji ədəbiyyatın təhlili belə qənaətə gəlməyə imkan verir ki, səsin alçaq və yüksəkliyi, gücə, temp və tembrə görə dəyişməsi intonasiyanın yalnız ayrı-ayrı komponentləridir. Oxu prosesində bu komponentlərdən vəhdətdə, kompleks şəkildə istifadə olunmadıqda ifadəlilik pozulur. Oxunan əsərin forma və məzmununa uyğun intonasiya seçmək mümkün olmur. İntonasiya oxu materialındakı ayrı-ayrı sözlər, söz qrupları və cümlələr arasında özünəməxsus əlaqə yaradır. Hər bir cümlədə, abzaslarda yazıçının fikir və hisslərinin meydana çıxmasına xidmət edir. Söz və ifadələri qrammatik cəhətdən, ardıcıl gələn cümlələri məzmun və formaca bir-birinə cəmləşdirir, formalaşmış fikir ifadə edir. Oxu materialının bu elementləri intonasiyanın vasitəsilə hərəkətə gəlir, canlı bir aləmə çevrilir. Oxu

prosesində materialın məzmun və formasından asılı olaraq səsin tələffüzə, tona, gücə, temp və tembrə görə belə dəyişməsi nitqdə ahəngdarlıq yaradır. Obrazlı desək, bu komponentlər sanki musiqi notlarıdır. Musiqiçi gözəl bir musiqi əsəri çalarkən, çəşarəq notları dəyişik saldıqda melodiya və melodik taktlar pözulduğı kimi, intonasianın komponentlərindən də düzgün istifadə edilmədikdə ifadəlilik pözulur. Hər iki halda (musiqidə, ifadəli oxuda) musiqiçinin, oxucunun və eləcə də dinləyicilərin hissələri, duyğuları gərginləşir, dinləmək, başa düşmək, mənanı şüurlu dərk etmək olmur.

İntonasianın gözlənilməsində səsin aşağı və ucalığı, səsin gücü və tempi köməkçi vasitə kimi meydana çıxır. İntonasiyada əsas mahiyyət, funksiya oxu materialının məzmunundan irəli gələn səsin tembridir, məzmunun şən və yaxud qəmgin əhvali-ruhiyyə tələb etməsidir. Deməli, materialın aşağıdan və yaxud ucadan oxunmasını, səsin güc və tempini həmin materialın tembri müəyyənləşdirir. Səs tembri məndəki hiss və həyəcanları ifadə edir, oxuya emosionallıq, əlvanlıq gətirir. Bu, oxucunun məzmununa, ayrı-ayrı obrazlara, onların hərəkətinə münasibəti ilə, həmin hadisənin ona təsiri ilə, özünün (oxucunun) psixofizioloji təbiəti, fərdi temperamenti və bilik səviyyəsi ilə əlaqədardır. Əgər oxucuda müəyyən anda (oxu prosesində) şən əhval-ruhiyyə yoxdursa, heç şübhəsiz ki, o, hər hansı lirik bir şeiri də şən əhvali-ruhiyyə ilə oxuya bilməyəcəkdir. Bunun üçün oxucunun özündə daxili ehtiras, həvəs olmalıdır. Bu situasiya oxucuya səsin tembrindən düzgün istifadə etmək imkanı verir. Deməli, oxu prosesində səsin tembrə görə dəyişməsi bir tərəfdən oxu materialının, digər tərəfdən isə oxucunun özünün psixofizioloji vəziyyətidən asılı olur. Oxu prosesində səs tembrinin gözlənilməsi intonasianın digər tərkib hissələrindən (səsin aşağıdan və yuxarıdan, gücündən, tempindən) daha çətindir. Ona görə də müəllim bu məsələləri praktik şəkildə öz oxusu və yaxud nitqi ilə şagirdlərə çatdırmalıdır. Bununla belə səsin aşağı və ucalığının, gücünün və tempinin əhəmiyyəti heç də azaldılmır. Əksinə, onların da intonasianın mühüm komponentləri olması göstərilir. İndiyə qədər deyilənləri belə ümumiləşdirmək olar: intonasiya oxu materialının (yaxud danışı-

ğın) mahiyyətindən, məqsədindən doğan insan hissələrinin şifahi şəkilə ifadəsidir.

Araşdırmalar göstərir ki, I-IV siniflərin dərslərlərindəki materialların bir qismi şən, ikinci qismi isə qəmgin əhvali-ruhiyyə tələb edir. Məsələn, II sinifdə A.Şaqin “Ana yurdum”, İ.Səfərlinin “Ana”, O.Sarıvəllinin “Bizim bağda”, T.Elçinin “Yaşar sənət seçir”, T.Mütəllibovun “Qonaq gəlir”, “Şən yolka”, Ə.Cəmilin “Vətən”, III sinifdə M.Dilbazinin “Yay nəğməsi”, R.Rzanm “Beşik nəğməsi”, A.Səhhətin “Quşlar”, Ə.Əlibəylinin “Təzə il”, IV sinifdə N.Rəfibəylinin “Sev”, İ.Tapdığın “Dostluğun gücü”, H.Razinin “Ana məhəbbəti”, C.Cavadlının “Hədiyyə” və s. mətnlərini şən əhvali-ruhiyyə ilə oxumaq lazım gəlir. Bunsuz həmin mətnlərdə verilən hissələri, sevinci, emosiyaları, şairin hadisələrə olan münasibətini vermək mümkün deyil.

İkinci qism materiallara isə III sinifdə C.Novruzun “Ananın səsi”, N.Xəzrinin “Maral”, IV sinifdə M.Dilbazinin “Mənim anım”, Z.Cabbarzadənin “Yer üzündə uşaqlar var” və s. daxildir. Bəzən bu materiallarda səsin alçaq və ucılığı, səsin tempi öz yerində qalır, tembr isə bir neçə dəfə dəyişməli olur. Oxu materialının məzmununun, mahiyyətinin, məqsədinin, oradakı hissələrin, duyğuların, başqa sözlə, ruhi halların incəliklərinə qədər meydana çıxmasına şərait yaradır. Oxucunun fiziki və psixi keyfiyyətləri qarşılıqlı əlaqədə olduğundan oxu prosesində intonasianın nəfəs, səs (məlahətli, incə, təmiz, kobud, zəif, gur, xırıltılı, tıntın və ya xırıltılı), diksiya (dil, diş, dodaq və s. fəaliyyətindən asılı olaraq aydın, anlaşılıq tələffüz) və s. kimi texniki cəhətləri də nəzərə alınmalıdır. Şagirdlər ilk gündən bilməlidirlər ki, oxumazdan əvvəl dərindən nəfəs almaq, məntiqi cəhətdən bitmiş hissə qurtarana kimi onu eyni qaydada buraxmaq lazımdır, həmçinin oxu prosesində ifadəliliyi gözləmək üçün nəfəs ağızla deyil, burunla alınmalıdır.

I-IV siniflərdə şagirdlərə oxu prosesində mətndəki rollara uyğun səslərini dəyişmək bacarıqları da aşılanmalıdır. Respublikanın müxtəlif zonalarında apardığımız müşahidələr göstərir ki, III sinifdə təlim ilinin əvvəllərində şagirdlər bu işi yerinə yetirməkdə çətin

lik çəkirlər. Lakin müntəzəm aparılan məşqlər nəticəsində onlar bu işə tez alışırlar. Belə ki, II sinif şagirdləri “Tülkü və keçi”, “Qarğa və tülkü”, L.Tolstoyun “Şir və siçan”, “Aslan və dovşan”, “Getdin, gördün” və s. kimi dialoqlu mətnlərdə səslərini tülküyə, keçiye, qarğaya, şirə, siçana, aslana, dovşana, canavara və ata uyğun olaraq asanlıqla dəyişirlər. Aparıcının sözlərini adi qaydada verməyə çalışırlar. III sinifdə “Şah və tamahkar vəzir”, N.Gəncəvinin “Şah və xidmətçi”, “Dost dostu tən gərək”, I-IV sinifdə İ.Krıllovun “Qurd və quzu”, “Kəndli və muzdur”, Ə.Sabirin “Hörümçək və ipəkqurdu”, “Qarğa və tülkü”, H.Ziyanın “Kirpinin cavabı”, A.Səhhətin “Qarışqa və milçək”, “Şir və tülkü” və s. kimi daha mürəkkəb xarakterli mətnlərdə obrazlara, onların hərəkətinə, xarakterinə uyğun intonasiya seçirlər. Bu prosesdə şagirdlər hər obrazın ayrı-ayrılıqda daxili aləminə atılır, onun məqsədini, hərəkətlərini, keçirdiyi iradi-emosional hissələri anlayır, şüurlu şəkildə başa düşür və dərk edirlər. Bəzən elə mətnlər də olur ki, onun məzmununa, təsvir olunan obrazların xarakterinə uyğun intonasiya variantı tapmaqda şagirdlər çətinlik çəkirlər. Tutaq ki, III sinif şagirdləri N.Gəncəvinin “Kərpickəsən qoca” hekayəsinin oxusu prosesində intonasiyaya düzgün əməl edə bilmirlər. Bu zaman müəllim şagirdlər sualla müraciət edir:

— Uşaqlar, hekayənin birinci abzasında nədən bəhs olunur?

— Şam şəhərində qoca bir kişinin hər gün kərpic kəsməsi, çörək pulu qazanmasından.

— Bəs sonra?

— Heç kimdən minnət götürməməsi, heç kəsə əl açmamasından.

— İkinci abzasda nədən danışılır?

— Qocanın kərpic kəsməsindən, onun yanına cavan oğlanın gəlməsindən və qocaya salam verməsindən.

— Doğrudur. İndi kim deyər, bu abzası biz necə oxumalıyıq?

— Adi danışmaq qaydası ilə.

— İndi də üçüncü abzası hamınız səssiz oxuyun.

Şagirdlər hekayədən həmin hissəni oxuyurlar:

— Sözüün doğrusu, mən sənə təəccüb edirəm. Bu qoca yaşında

gecə-gündüz saman və palçıqla əlləşib kərpic kəsirsən. Kim səndən bir qarın çörək əsirgəyər? Əlbəttə, heç kim. Axı nə vaxta qədər daş, kəsək ilə əlləşəcəksən. Bu iş qoca işi deyil. Sən gəl bu ağır işdən əl çək”.

Müəllim sual verir:

— Uşaqlar, cavan oğlan qocanı nə üçün məzəmmət edir?

— Axı qoca saman və palçıqla əlləşir. Kərpic kəsir.

Başqa bir şagird:

— Qoca ağır iş görür. Oğlan ona deyir ki, ağır işdən əl çək.

— Kim düz hərəkət edir? Qoca, yoxsa cavan oğlan?

Şagirdlərin bu suala cavab verməkdə çətinlik çəkdiklərini görən müəllim onlara növbəti tapşırıq verir:

— Uşaqlar, indi də qocanın cavan oğlana cavabını hekayədən tapıb səssiz oxuyun.

Şagirdlər həmin hissəni də səssiz oxuyurlar.

Sonra müəllim soruşur:

— Uşaqlar, həmin suala indi cavab verin görək kim düzgün hərəkət edir? Qoca, yoxsa cavan oğlan?

— Qoca düzgün hərəkət edir.

— Nə üçün belə qərara gəldiniz?

— Axı qoca çox şey bilir.

— Bəs sonra nədən bildiniz?

— Qoca heç kəsə əl açmaq istəmir. O, çörək pulunu özü qazanır.

— Daha sonra?

— Qoca əməyi, zəhməti sevir. O, heç kimdən utanmaq istəmir.

— Bəs oğlanın səhvi nədədir?

— Oğlan cavandır. Oğlan lovğadır. Əməyi sevmir.

— Doğrudur. İndi cavan oğlanın sözlərini necə oxumaq lazımdır?

Bu suala müxtəlif cavablar alınır. Müəllim onların fikrini ümumiləşdirərək deyir:

— Uşaqlar, oğlan cavandır, lovğadır, tənbəldir. O, əməyin qədərini bilmir. Qocanın zəhmətini qiymətləndirmir. Ona görə də heka-

yədə cavan oğlanın sözləri bir qədər ucadan, hirsli, kobud, sürətlə oxunmalıdır. Qoca isə dünyagörmüş, ağıllı, əməyə bağlı adamdır. Onun sözləri alçaqdan, asta-asta, kinayə ilə, lakin şən halda, adi da-nışıq qaydasına yaxın bir formada ifadə olunmalıdır.

Bu izahatdan sonra şagirdlər mətni intonasiyanı gözləməklə oxuyurlar. Bu dəfə də onlar səhvə yol versələr, müəllim özü oxu nümunəsi verir.

Bu məsələ şeirlərin oxusu prosesində daha qabarıq şəkildə mey-dana çıxır: Məsələn III sinifdə C.Novruzun “Ananın səsi” şeirinin tədrisi müəllimin nümunəvi oxusu ilə başlanır. Şeir in ilk altı misra-da sı eyni ahənglə, lakin bir qədər qorxu hissilə oxunur:

Ana qəlbim odlanır
Söz düşəndə davadan.
Bəs deyilmi, ey insanlar,
Töküldü qan, axdı qan?
Bəs deyilmi ana torpaq,
Su içdi göz yaşından?

Bu misralarda davadan söz düşəndə ananın qəlbinin odlanması, onun müharibə əleyhinə, nahaq yerə ana torpağın milyonların qanı-na boyanmasına qarşı üsyankarlığı, ürək yangısı, daxili təlatümləri qəmgin əhvali-ruhiyyə ilə verilir. Sonrakı iki misrada isə tembr də-yiştir.

Silahları yandırın,
Ərşə qalxsın tüstüsü.

Bu iki misrada ananın dünyaya yayılan məğrur səsi, onun səsin-dəki böyük qüdrəti, əzəməti, verdiyi qəti hökmü önündə elə bil bü-tün dünya titrəyir. Bu titrəyiş xüsusi ifadə tərz, tembr tələb edir.

Sonrakı misralarda ananın qəlbindən qopan sülh duyğularını şən halda üzə çıxarmağa sanki təkan verir:

Hər obada, hər evdə

Qanad açsın sülh sözü.
 Üzü gülsün insanların,
 Bayram etsin yer üzü.
 Yer üzündə dostu olsun
 Gərək insan insanın.
 Qəlbimdəki bu arzular
 Arzusudur zamanın.

Əvvəlkilərə nisbətən burada müəllimin məlahətli, aydın səsi ilə, bir qədər şən halda ananın üzünü yer üzündəki insanlara xitabən tutub hər b əleyhinə, sülh naminə açdığı arzu və istəkləri, insanların həmişə sevinc, toy-bayram içərisində xoşbəxt yaşaması, hər eldə, obada dostluq, qardaşlıq səslərinin ucılması verilir. Ananın bu möhtəşəm arzuları bütün sülhsevər bəşəriyyətin, dövrün, zamanın amalı kimi ifadə edilir.

Sonrakı misralarda isə cəmiyyətin xoşbəxt həyatının ən dəhşətli bir hadisə — müharibə ilə qarşılaşmaq təhlükəsi, ananın insanları sülhə çağırması çox ehtiyatla, lakin həyəcanla xəbər verilir:

Mən anayam, bu səsində
 Yerim, göyün dərdi var.
 Sülhə gəlin, ey insanlar
 Yoxsa, dünya məhv olar.

Göründüyü kimi, şeirdə ananın keçirdiyi hisslərdən, təlaşlardan, müharibəyə olan hiddət və nifrətdən, qəlbindəki sarsıntılardan, arzu və istəklərindən söhbət gedir, ananın daxili dünyası tədricən açılır, müharibəyə və müharibə qızıqdırıcılarına olan nifrəti özünü bürüzə verir. Oxu prosesində belə bir intonasıyaya əməl olunmadıqda III sinif şagirdləri nə ananın keçirdiyi hissləri, nə onun arzu və amalını, nə coşan və çağlayan daxili ehtiraslarını, nə şairin niyyəti başa düşər, nə də şeirin məzmun və ideyasını şüurlu şəkildə mənimsəyə bilirlər. Bundan sonra şagirdlərə çatdırılmalıdır ki, bu səs tək bir ananın yox, bütün dünya analarının səsidir.

I-IV sinif şagirdlərinin ədəbi tələffüz qaydalarını gözləməsindən, oxunun temp və tembrindən asılı olaraq intonasiya rəngarəngliyi meydana çıxır. Oxu prosesində müəllimin vəzifələrindən biri şagirdlərə oxu materialının məzmun və formasına uyğun intonasiya variantlarını seçməyi öyrətməkdən ibarətdir.

Linqvistik və pedaqoji ədəbiyyatda intonasiyanın iki növü göstərilir:

- a) məntiqi intonasiya;
- b) iradi-emosional intonasiya.

Məntiqi intonasiya qrammatik baxımdan bütövlükdə cümlənin (nəqli, sual və nida cümləsinin), cümlə üzvlərinin (çağırış, müraciət, sadalama, aydınlaşdırma, əmr, xəbər və s.) mənasının açılmasına xidmət edir.

İradi-emosional intonasiya isə kinayə, istehza, təəccüb, şübhə, təsdiq, inkar, nəsihət, xahiş, yalvarış, dəvət, məsləhət, təskinlik, qəzəb, kin, hiddət, kədər, qüسسə, sevinc, şadlıq və s. hissləri meydana çıxarır. İntonasiyanın bu göstərilən iki növü məntiqi vurğu və fasilələri də özündə əks etdirir. Başqa sözlə, onları (məntiqi vurğu və fasilələri) özünün tərkib hissələrinə çevirir. İndi də oxunun şüurluğu baxımından onları nəzərdən keçirək.

Məntiqi vurğu. Biz qeyd etdik ki, məntiqi vurğu intonasiyanın tərkib hissələrindən biridir. O, məqsəddən asılı olaraq cümlədə müəyyən üzvün başqalarına nisbətən aşağıdan və yaxud ucadan deyilməsinə, başqalarından fərqləndirilməsinə xidmət edir. Bu baxımdan İ.Y.Blinov yazır: “Obrazlı şəkildə vurğunu fənərlə müqayisə etmək olar: bu fənərin işığı bir nöqtəyə, bir əşya üzərinə yönəlir və bununla da obyekt qaralıqdan ayrılır”. Görkəmli səhnə ustası K.S.Stanislavskiyə görə, məntiqi vurğu cümlədəki ən vacib sözü göstərən şəhadət barmağıdır.

Məntiqi vurğu düzgün müəyyənləşdirilmədikdə cümlədəki əsas söz də, məna da, məqsəd də oxucuya aydın və dəqiq şəkildə çatmır. Oxu materialının məzmunu çox zaman dəqiq anlaşılmır. Ona görə də müəllimin əsas vəzifələrindən biri də oxu prosesində şagirdlərə məntiqi vurğuya əməl etmək bacarığının verilməsindən ibarətdir.

Şagirdlərə praktik şəkildə başa salınmalıdır ki, cümlədə, şeirin ayrı-ayrı misralarında məntiqi vurğunun yeri dəyişdirildikdə həmin cümlədə, misrada mənə dəyişir. Məqsəddən asılı olaraq, ayrı-ayrı cümlələrdə məntiqi vurğunun yerini dəyişə bilər, məsələn,

Şagirdlər meydançada futbol oynayırlar.

Şagirdlər **meydançada** futbol oynayırlar.

Şagirdlər meydançada **futbol** oynayırlar.

Şagirdlər meydançada futbol **oynayırlar**.

Göründüyü kimi, eyni cümlədə məntiqi vurğu hər dəfə bir sözlün üzərinə salınır və dərhal da əsas məqsədin, mənanın müəyyən dərəcədə dəyişməsinə səbəb olur. Belə ki, birinci cümlədə məntiqi vurğu “şagirdlər” sözünün üzərinə düşür və meydançada başqalarının deyil, yalnız şagirdlərin oynaması xəbər verilir. İkinci cümlədə “meydança” sözü məntiqi vurğu altında deyilir. Şagirdlərin başqa yerdə yox, məhz “meydançada” futbol oynaması göstərilir. Üçüncüdə “futbol” sözü məntiqi vurğu tələb edir. Şagirdlərin meydançada başqa oyun növləri deyil, ancaq futbol oynaması göstərilir. Dördüncüdə isə “oynayırlar” sözü məntiqi vurğu ilə deyilir, şagirdlərin meydançada qaçması, dayanması, atılıb düşməsi və s. yox, məhz oynamaları şərh olunur.

Şagirdlərə çatdırılmalıdır ki, nitqdən alınan belə rabitəsiz cümlələrdən fərqli olaraq, hekayədə, nağılda, şeirdə aşağıdan, yaxud ucadan deyiləcək (yəni üzərinə məntiqi vurğu düşəcək) sözlərin öz yeri vardır. Onlarda məntiqi vurğunu başqa sözlərin üzərinə salmaq olmaz. Əks halda, mətnin məzmunu təhrif olunur, oxucu əsas məqsəddən uzaqlaşa bilər. Odur ki, müəllim öz oxusunda məntiqi vurğunun gözlənilməsinə diqqət yetirməli, şagirdlərə praktik şəkildə nümunələr verməlidir.

Müşahidələr göstərir ki, IV sinif şagirdləri, hətta müəllimlərin bir qrupu məntiqi vurğunun mətnədə, şeirdə hansı sözün üzərinə düşdüyünü müəyyənləşdirməkdə çətinlik çəkirlər, Onlar bəzən heç lazım olmayan sözün, ifadənin üzərinə məntiqi vurğu salırlar. Nəti-

cədə bir tərəfdən materialın ifadəli oxusuna xələl gəlir, digər tərəfdən məzmunun təhrif olunması təhlükəsi yaranır. Belə hallarda şagirdlərə məntiqi vurğunun müəyyənləşdirilməsi ilə əlaqədar suallar verilməsi məsləhətdir.

Bu baxımdan III sinifdə şeirdən götürülmüş bir parçaya diqqət yetirək.

Dəniz güldü uzaqlardan,
Nəgmə qopdu dodaqlardan,
 Getdilər **məktəbə sarı...**

Şagirdlər bu parçanı məntiqi vurğunu düzgün əməl etmədən oxuyurlar. Müəllim üzərinə məntiqi vurğu düşən sözləri şagirdlərin nəzərinə çatdırmaq üçün “Uzaqlardan nə güldü?”, “Dodaqlardan nə qopdu?” və “Uşaqlar hara getdilər?” suallarını verir, Uşaqlar “dəniz”, “nəgmə” və “məktəbə sarı” — deyə bildirirdilər. Sonra şagirdlərə başa salınır ki, şeirin bu parçası oxunarkən həmin sözlər aşağıdan, yaxud ucadan ifadə olunmalıdır. Onlar misradakı sözlərdən səsə ayrılmalıdır. Çünki burada məqsəd uzaqlarda təkcə dənizin gülməsini, dodaqlardan yalnız nəğmənin qopmasını, uşaqların ancaq məktəbə sarı getməsini şərh etmək olmuşdur. Aydın məsələdir ki, inüəllifin məqsədinin bu yolla açılması şagirdlərin həmin materialı şüurlu mənimsəmələrinə müsbət təsir göstərir.

Cümlələrdə, müəyyən şeir parçalarında bəzən məntiqi vurğu ilə deyilən iki söz olur. Bu I-IV sinif şagirdlərini çaşdırır. Məntiqi vurğunun hansı sözün üstünə düşdüyünü bilmirlər. Ona görə də şagirdlərə çatdırılır ki, bəzi cümlələr, şeirdə misralar iki məntiqi vurğu qəbul edir. Bunlardan birincisi əsas, ikincisi isə köməkçi olur. Yəni ikinci birincinin mənasının daha da qüvvətlənməsinə xidmət edir. Məsələn, IV sinifin dərsliyindən götürülmüş aşağıdakı şeir parçasına diqqət yetirək.

Cahana nur saçan anamız **vətən**
Doğma sinəsində bəsləyir bizi.

Yeni müjdə vərib xoş gələcəkdən
Qurub-yaratmağa səsleyir bizi.

Göründüyü kimi, birinci misrada “cahana” və “vətən” sözləri məntiqi vurğu qəbul edir. Ancaq “cahana” sözü daha qüvvətlə ifadə edilir. İkinci misrada məntiqi vurğu “doğma sinəsində” ifadəsinin və “bizi” sözünün üzərinə düşür. Lakin “doğma sinəsində” ifadəsi birinci, “bizi” sözü isə ikinci dərəcəli vurğu qəbul edir. Üçüncü misrada məntiqi vurğu “xoş”, dördüncüdə isə “qurub-yaratmağa” sözlərinin üzərinə düşür. Odur ki, müəllim belə sözlərə qarşı bir qədər diqqətli olmalıdır.

Mətdə məntiqi vurğu düzgün müəyyənləşdirilmədikdə, oxu prosesində vurğunun yeri dəyişdikdə məna da dəyişir, müəllifin fikri, məqsədi təhrif olunur. Məsələn, III sinifdə T.Mütəllibovun “Nailənin arzusu” şeirindən aşağıdakı parçaya nəzər salaq.

Bir arzum var, ata can,
 Tezəcə yaşa dolaydım.
 Böyüyüb, sənin kimi
 Bir maşinist olaydım.

Bu parçada vurğu “böyüyüb” sözünün üzərinə salınarsa, dinləyici elə düşünür ki, qız atası kimi böyüyüb, yaşa dolub maşinist olmağı arzulayır. Halbuki həmin parçada vurğu “sənin” sözünün üzərinə düşməlidir. Nailə böyüyüb atası kimi maşinist olmağı arzu edir¹.

Bu nümunə bir daha sübut edir ki, oxunun şüurluluğunu təmin edən əsas məsələlərdən biri də məntiqi vurğunun düzgün müəyyənləşdirilməsidir. Şagirdlərə o da çatdırılmalıdır ki, nitqdə, mətdə işlənən “amma”, “ancaq”, “lakin”, “yalnız”, “hətta”, “yənə də”, “yəni” sözləri (bağlayıcıları) həmişə məntiqi vurğu ilə deyilir. Xüsusi intonasiya tələb edir.

¹ A.Abdullayev, Y.Kərimov. İbtidai siniflərdə ana dilinin tədrisi metodikası. “Maarif”. Bakı, 1968, səh.249.

Fasilə. Oxu, eləcə də nitq prosesində intonasıyanı təmin edən mühüm tərkib hissələrdən biri də fasilədir. Onun əsas funksiyası, oxu prosesindəki birinci vəzifəsi ayrı-ayrı cümlələri müəyyən hissələrə (sözlərə, söz qruplarına) ayırmaqdan, ikincisi isə həmin hissələrin mənaca bir-birinə bağlanması işini təmin etməkdən ibarətdir. Fasiləyə düzgün əməl olunması oxunun şüurluluğuna müsbət təsir göstərir, təfəkkürün məhsuldarlığını artırır, mənimləmənin keyfiyyətini yüksəldir.

Metodik ədəbiyyatda haqlı olaraq fasiləni üç növə ayırırlar:

- a) qrammatik fasilə;
- b) məntiqi fasilə;
- c) psixoloji fasilə.

a) Qrammatik fasilə. Bu, adından məlum olduğu kimi durğu işarələri ilə bağlıdır. Başqa fasilələrə nisbətən qısa olur. Cümlədəki həmcins üzvləri, ayrı-ayrı cümlələri bir-birindən ayırır, həmçinin onlar arasında müəyyən əlaqələr yaradır, oxu prosesini ahəngdarlaşdırır.

Aparılan müşahidələr göstərir ki, I-II siniflərdə şagirdlər durğu işarələrinə düzgün əməl edə bilmirlər. III sinif şagirdləri isə vergüldə də, nöqtəli vergüldə də, qoşa nöqtədə də, nöqtədə də, sual və nida işarələrində də, hətta tiredə də (-) eyni cür fasiləyə əməl edirlər. Onlar bu durğu işarələrini intonasıyanın müəyyən elementləri olduqlarını başa düşmürlər. Ona görə də yaxşı olar ki, müəllim I-IV siniflərdə şagirdlərə qrammatik fasilənin oxu prosesində müəyyən intonasıya funksiyasını öyrətmək üçün bu işə ifadəli oxunan mətnin müşahidəsindən başlasın. Belə ki, müəllim əvvəl hər hansı mətni, şeiri qrammatik fasiləni gözləməklə oxuyur. Şagirdlər oxunan materialı dərsləkdə izləyir, müəllimin harada fasiləyə necə əməl etməsinə diqqət yetirir. Bundan sonra şagirdlərdən qrammatik fasiləyə əməl etməklə oxumaq tələb olunur. Beləliklə, şagirdlər bir tərəfdən qrammatik fasiləyə necə əməl olunmasını, digər tərəfdən şifahi nitqlə yazılı nitq arasındakı əlaqələri tədricən öyrənirlər.

Qabaqcıl müəllimlər bu işin müxtəlif variantlarından istifadə edirlər. Tutaq ki, III sinifdə müəllim şagirdlərin qrammatik fasilə

haqqındakı məlumatlarını bir qədər genişləndirməlidir. Odur ki, N.Xəzrinin “Maral” şeirini əvvəlcədən intonasıyanı gözləməklə maqnitofon lentinə yazır. Dərs prosesində şagirdlər müəllimin tələbi ilə dərslikdən həmin şeiri tapırlar. Sonra müəllim şagirdlərə müraciətlə:

— Uşaqlar, indi maqnitofonda “Maral” şeiri ifadəli şəkildə səslənəcək. Siz həmin şeirdə vergül, nöqtə, sual və nida işarələri qoyulmuş yerlərdə fasiləyə və fasilədən sonra səsin qalxmasına fikir verin. Onları yadınızda saxlayın. Oxu prosesindən sonra müşahidə etdikləriniz haqqında məlumat verməyə hazırlaşın.

Nəhayət, şeir maqnitofonda səslənir. Bütün şagirdlər eşitdiklərini şeirin yazılı forması üzərində müşahidə edirlər.

Birinci bənd qurtaran kimi müəllim maqnitofon lentini saxlayır. Şagirdlərdən müşahidələrini soruşur:

— Vergül işarəsi olan yerdə nə müşahidə etdiniz?

— Səs bir az aşağı düşdü. Kiçik fasilə oldu. Sonra isə yenə səs əvvəlki kimi artırıldı.

— Nöqtədə nəyi müşahidə etdiniz?

— Nöqtədə fikir bitdi. Fasilə vergülə nisbətən uzun oldu.

— Bəs sual işarəsi olan yerdə?

— Sual işarəsi olan yerdə də nöqtədəki qədər fasilə oldu. Ancaq burada “maral” sözü ucadan deyildi.

— Uşaqlar, diqqətlə fikir verin. İndi də şeirin ikinci bəndi səslənir.

Şagirdlər ikinci bəndi də müşahidə etdikdən sonra müəllim deyir:

— Uşaqlar, bu bənddə hansı yeni düzgün işarəsi işləndi?

— Bu bənddə iki yerdə nida işarəsi işlənmişdi.

— Bu işarə olan yerdə nəyi müşahidə etdiniz?

— Nida işarəsi olan yerdə uzun fasilə oldu. Sual işarəsindəki kimi burada da “maral” sözü ucadan tələffüz olundu.

Şeirin qalan bəndləri üzərində də belə iş gedir. Sonra müəllim şagirdlərin müşahidələrini ümumiləşdirir:

— Uşaqlar, siz düzgün müşahidə etdiniz. Vergül olan yerdə səs

aşağı düşür. Ani fasiləyə əməl olunur. Fasilədən sonra səs əvvəlki kimi qalxır. Nöqtədə fikir bitir. Burada fasilə bir az uzun olur. Sual və nida işarələrində də təqribən nöqtədəki qədər fasiləyə əməl edilir. Lakin əsas fikri, məqsədi, hiss və həyəcanı başqalarına aydın, dəqiq şəkildə çatdırmaq üçün sual və nida ifadə edən söz bir qədər ucadan ifadə olunur. Düzdür, bu şeirdə nöqtəli vergül, qoşa nöqtə işarələri işlənməmişdir. Oxu prosesində onlarla da tez-tez qarşılaşırıq. Nöqtəli vergüldə fikir müəyyən qədər bitir. Orada nöqtəyə nisbətən az fasilə edilir. Qoşa nöqtədə isə ani fasilə olur. Bu işarə onu göstərir ki, hələ fikir bitməmişdir. Müəllif nə isə söyləyəcək, nə isə izah edəcək, öz fikrini dəqiqləşdirəcəkdir.

Şağirdlərə o da çatdırılmalıdır ki, müəllifin hiss və həyəcanından, keçirdiyi hisslərdən asılı olaraq, nida işarəsi müxtəlif intonasiya ifadə edə bilər. Bunu nəzərə almadan intonasiyaya düzgün əməl etmək olmur. Məsələn, III sinifdə R.Spuqaytenin “Svetofor” şeirindən bir parçanı nəzərdən keçirək.

Küçəni keçən zaman
Ayaq saxla, bir dayan!
Gözlə siqnallarımı,
Çox tələsmə, ay oğlan!

Göründüyü kimi, bu parçada nida işarəsi o qədər hiss, həyəcan bildirmir. Fikir yumşaq, adi tembr tələb edir.

IV sinifdə “Azadlıq” hekayəsində deyilir:

- Budur, müharibə belədir.
- Biz müharibə istəmirik!
- Rədd olsun müharibə!
- Yaşasın sülh!
- Yaşasın azadlıq!

Bu parçada xalqın müharibəyə, onun yaratdığı faciəyə nifrəti, öz doğma yurdundan didərgin düşən qaçqın və köçkünlərə münasibəti, onlara göstərilən qayğı təsvir olunur. Bu parça qüvvətli, kəskin, hiddətli, qəzəbli tembr tələb edir. Bunsuz hekayədəki vəziyyə-

ti, xalqın müharibəyə olan kəskin qəzəbini vermək olmaz. Oxucu da təsvir olunan hadisəni, yazıçının hissələrini şüurlu şəkildə başa düşə bilməz.

b) Məntiqi fasilə. Məntiqi fasilə söz və ifadələrin məna qruplarına (sintaqlara) ayrılmasına, onların mənasının daha aydın və dəqiq şəkildə nəzərə çatdırılmasına xidmət edir. Burada heç bir qrammatik durğu işarəsinə əməl olunmur. Uzun cümlələrdəki mənacə sıx bağlı olan söz qrupları ayrıca tələffüz edilir və bir vahid kimi asanlıqla digərlərindən ayrılır. Ani bir fasiləyə əməl olunur. Oxu prosesində məntiqi fasilə gözlənilmədikdə ahəng pozulur. Oxu prosesi ya sürətlə, yaxud da ki, həddən artıq yavaş, qırıq-qırıq davam edir. Çox zaman da uzun cümlələrdə şagirdin nəfəsi çatmır, lazım gəlməyən yerlərdə nitq kəsilir. Belə oxu materialın şüurlu mənimlənməsinə mənfi təsir göstərir. Dinləyiciləri yorur, bezikdirir. Ona görə də müəllim müntəzəm məşq nəticəsində şagirdlərə məntiqi fasilənin yerini müəyyənləşdirmək bacarığı verməlidir. Məsələn, III sinifdə şagirdlər Q.İlkinin “Bizim Bakı” hekayəsini oxuyarkən /“1928-ci ildə 2-ci dəfə paytaxtımıza qonaq gələn Maksim Qorki/ /bu dəfə Bakıya heyran qalmış/ və onu gözəllikdə /İtaliyanın Neapol şəhərinə oxşatmışdır/ cümləsində beş yerdə məntiqi fasiləyə əməl etməlidirlər. Bu fasilələr nəticəsində sintaqmların hər biri bir vahid kimi ifadə olunur, oxunun ifadəliliyini yüksəldir.

Məntiqi fasilə şeirlərin oxusu prosesində daha böyük zərurət kəsb edir. Məsələn, III sinfin dərslisindən götürülmüş parçaya diqqət yetirək.

Biz her vaxt alınmaz /bir qala kimi/
O böyük qüvvətə /arxalanmışıq/
Ağır zamanlarda, /çətin günlərdə/
Bir xilaskar kimi /onu anmışıq/.

Bu parçada edilən məntiqi fasilə şeirin deyim çalarlığını rəngarəngləşdirir. Onun (parçanın) aydın və ahəngdar şəkildə ifadəsini təmin edir.

III sinifdə şagirdlərə o da çatdırılmalıdır ki, oxu prosesində məntiqi fasiləyə düzgün əməl olunmadıqda şeirin, cümlənin mənası dəyişir. Oxucu müəllifin fikrini aydın və dəqiq şəkildə başa düşür.

c) Psixoloji fasilə. Bu fasilə öz təbiətinə görə qrammatik və məntiqi fasilələrdən fərqlənir. Birincisi, bu, müddətinə görə onlardan daha uzun olur. İkincisi, psixoloji fasilə hisslərlə bağlıdır. Bu, mətnə təsvir olunan qəhrəmanın, müəllifin keçirdiyi hissləri meydana çıxarır. Oxu prosesini iradi-emosional intonasıya ilə təmin edir. K.S.Stanislavski göstərir ki, məntiqi fasilə ağıla, psixoloji fasilə isə hisslərə xidmət edir. Y.V.Yazovitskiyə görə, psixoloji fasilə prosesində oxunun məzmunu mətnəli fikirlə müəyyənləşir və əsərin ideya-estetik mahiyyətinin açılmasını xarakterizə edir.

I-II siniflərdə şagirdlər psixoloji fasiləyə əməl edə bilmirlər. Lakin III sinifdən şagirdlərdə psixoloji fasiləyə riayət etmək bacarıqları aşılmalıdır. IV sinifdə Ə.Kərimin “Dənizdə şəhər” şeirindən götürülmüş parçada psixoloji fasiləyə nəzər salaq.

Birdən usta qışqırır:

— Köməyə dostlar gəlir.

Birinci misrada birdən sözümdən sonra psixoloji fasilə edilir. Bu fasilə oxucunun intizarını, həyəcanını artırır. Fasilədən sonra “usta qışqırır” ifadəsinin təzahürü yaranmış situasiyanı, psixoloji halları (qorxunu, kədəri, dəhşətli, təlatümlü hissləri) daha da gərginləşdirir. “Köməyə dostlar gəlir” misrası isə dinləyicilərdə, o cümlədən oxucuda təəccüb, sevinc hissləri doğurur, gözləri önündə ürək açan bir mənzərə yaradır. Köməyə gələn dostların görünməsi ilə ustanın hədsiz sevinci, qışqırığı, yoldaşlarına şad xəbər verməsi əvvəlki kədər, qorxu, ağır həyəcan hisslərini dağıdır, oxucunun keçirdiyi psixoloji halları qüvvətləndirir. Oxucu bunsuz nə şeirin məzmununu, nə oradakı hissləri, emosiyaları, nə şairin duyğularını şüurlu şəkildə başa düşər, nə də özünün keçirdiyi psixoloji vəziyyəti ifadə edə bilməz.

İfadəli oxu üzrə işlərin belə təşkili materialın məzmununun şüurlu mənimsənilməsinə təmin etməklə şagirdlərin hisslərini, fan-

taziyasını, təfəkkürünü, hadisələrə olan münasibətini inkişaf etdirir, oxucunu canlı nitqə yaxınlaşdırır.

11. Oxu materiallarının planının tərtibi

Plan tərtibi üzrə işlərin səmərəli təşkili şagirdlərin məntiqi təfəkkürünü, rəbitəli nitqini inkişaf etdirməklə oxu materialının məzmununun şüurlu mənimsənilməsinə güclü təsir göstərir, şagirdləri fikri axtarışlara daxil edir. Bu prosesdə şagirdlər məzmunu bitkin hissələrə ayırır, hissələr arasındakı daxili əlaqələri, rəbitə və sistemi müəyyənləşdirir, hər hissəni dəqiq əhatə edən başlıqlar tapır, mətnin kompozisiyası haqqında sadə məlumatlar alır, əsərin ideyasını və məntiqi quruluşunu şüurlu mənimsəyirlər.

Planın düzgün tərtibi məzmunun şüurlu mənimsənilməsi üzrə işlərin mühüm sahələrindən biridir. Ona görə də burada müəyyən elmi-metodik sistem, didaktik tələblər nəzərə alınmalıdır.

Görkəmli alimlərin tədqiqatlarında plan tərtibinin üç forması göstərilmişdir: a) sual cümlələri ilə; b) nəqli cümlələrlə; v) adlıq cümlələrilə.

Məktəb təcrübəsi sübut edir ki, plan tərtibi üzrə işlərə II sinifdən başlanmalıdır. Bu sinifdə sual cümlələri ilə, III sinifdə həm sual, həm də nəqli cümlələrlə planın tərtibi üzrə iş getməlidir. Şagirdlər bu sahədə müəyyən bacarıqlara yiyələndikdən sonra, IV sinifdə planın hər üç formasından (bəzən də kombinə edilmiş plandan) istifadə olunmalıdır.

Buradan təbii bir sual meydana çıxır: görəsən, hər gün, hər bir dərstdə bütün oxu materiallarına planın tərtibi zəruridirmi? Yox. Əvvəla, plan tərtibi üzrə iş ən zəruri hallarda həftədə, on gündə bir dəfə aparılmalıdır. İkincisi, bu iş üçün böyük həcmli, müəyyən hissələrə ayrılması mümkün olan mətnlər seçilməlidir. Kiçik mətnlərə, lirik, oynaq şeirlərə planın tərtibi məsləhət görülmür.

Məktəb təcrübəsi göstərir ki, II sinifdə şagirdlər elmi-kütləvi materiallara planın tərtibində bir qədər çətinlik çəkirlər. Ona görə də yaxşı olar ki, əvvəlcə şagirdlərə bədii materiallar üzrə praktik il-

kin bacarıq və vərdişlər verilsin. Çünki bədii əsərlərin quruluşu, süjeti şagirdlərin təsəvvüründə yaxşı canlanır, II sinifdə şagirdlərin bədii materiallar əsasında qazandıqları bu ilkin bilik və bacarıqlar onları elmi-kütləvi materiallara plan tərtib etməyə hazırlayır.

II sinifdə plan tərtibi üzrə iş ilk vaxtlar müəllimin rəhbərliyi və əsaslı köməyi ilə ən sadə variantlarda aparılır. Tutaq ki, II sinifdə O.V.Oseyevin “Oğullar” hekayəsinə plan tərtib olunmalıdır. Bunun üçün müəllim hekayə oxunduqdan sonra planı yazı taxtasma yazır: Qadınlar harada söhbət edirdilər? Onlar oğulları haqqında nə danışdılar? Qadınlar qocadan nə soruşdular? Qoca onlara nə cavab verdi? Sizcə oğlanlardan hansı düzgün hərəkət etdi?

Şagirdlər planın hər maddəsinə aid hissəni tapıb oxuyurlar. Axırda qüvvətli şagirdlərdən biri plan üzrə məzmunu bütöv nağıl edir. Beləliklə, onlar mətnin ayrı-ayrı hissələrdən ibarət olduğunu öyrənir, hissələr arasındakı məntiqi əlaqələri başa düşür, məzmunu şüurlu mənimsəyirlər.

Bu sahədə müəyyən təcrübə toplandıqdan sonra müəllim “Qarğa və tülkü” mətninin planın maddələrini qarışıq şəkildə yazı taxtasına yazır: “Tülkü nə üçün peşman oldu?”, “Tülkü necə hiylə işlədib qarğanı tutdu?”, “Qarğa necə xilas oldu?”, “Tülkünün qarğaya nə üçün acığı tutmuşdu?”, “O, qarğaya nə dedi?”.

Oxu materialının əsas quruluşunun açılması və daxili məntiqi əlaqələrinin dərk olunması baxımından II-IV siniflərdə mətnin ayrı-ayrı hissələrinə başlıqların verilməsi əlverişlidir. Bu məqsədlə II sinifdə “Tarlada güllü don necə bitdi”, “Gözəl yaz”, “Bənnanın söhbəti”, N.Süleymanovun “Çoban və Bozdar”, “Poçtalyon”, Mamin-Sibiryakın “Bozboyun” və s. mətnlərin hər hissəsinə başlıq vermək üzrə iş aparılmalıdır.

II sinifdə “Gözəl yaz” hekayəsində hissələrə başlıq vermək üçün hekayə əvvəl bütöv, sonra hissə-hissə oxunur. Hər hissə üzrə ayrıca müsahibə aparılır. Bundan sonra birinci hissəyə “İlk bahar”, ikinciyə “Yazda”, üçüncüyə isə “Yaz gələndə” başlığı verilir. Bu əməliyyatdan sonra hər hissəyə necə şəkil çəkməyin mümkünlüyü soruşulur. Şagirdlər hekayənin “İlk bahar” hissəsinə bir tərəfdə ya-

şıl don geymiş yamacların, meşə və novruzgülünün, digər tərəfdə isə yenica yarpaqlayan ağacların, tez çiçəkləyən zoğalın, alçanın, əriyin, şaftalının təsvirinin verilməsini bildirirlər. “Yazda” hissəsinə ağacların nazik budağına qonmuş sərçələrin, o tərəfə, bu tərəfə uçuşan əlvan kəpənəklərin, arıların, həşəratların, qaranquşların, bir qədər uzaqda qatar-qatar uçub gələn durnaların, qazların, “Yaz gələndə” hissəsinə sağ tərəfdə tarlada işləyən kolxozçuların, yer şumlayan maşınların, sol tərəfdə isə çəmənlikdə oynayan, şən nəğmələr oxuya-oxuya çiçək dərən uşaqların təsvirinin mümkünlüyünü söyləyirlər. III sinifdə N.Süleymanovun üç hissəyə ayrılmış “Çoban və Bozdar” hekayəsinin birinci hissəsinə müəllimin köməyi ilə “Çobanın Bozdarı axtarması”, ikinciye “Bozdarın yalvarışı”, üçüncüyə isə “Bala məhəbbəti” başlıqları verilir. Sonra şagirdlərdən “Çobanın Bozdarı axtarması” hissəsinə aid necə şəkil çəkməyin mümkünlüyü xəbər alınır. Şagirdlər sözlə şəkil çəkirlər.

Dağın ətəyidir. Göydə buludlar görünür. Çoban atın üstündə meşəyə tərəf gedir.

Sonra “Bozdarın yalvarışı” hissəsinə belə şəkilli plan verirlər: Meşədir. Bozdar yəhərin üstünə tullanıb. Çoban onun boynunu sığallayır. Nəhayət, “Bala məhəbbəti” üzrə şəkilli plan tutulur: Çoban küçükləri köynəyinin içinə yığır. İt ona baxır. Bir az aralıda isə at dayanmışdır.

IV sinifdə isə bu işi şagirdlər müstəqil icra edə bilirlər.

Şagirdlər belə bir bacarığa yiyələndikdən sonra mətnin hissələrə ayrılması üzrə iş aparılmalıdır. II sinifdə asan mətnlərin bitmiş hissələrə ayrılması tapşırılmalıdır. Məsələn, şagirdlər “Payızda” mətnindən əvvəlcə vəhşi heyvanların, sonra isə quşların həyatına aid hissəni tapırlar. Daha sonra isə mətnin hissələri soruşulur. Şagirdlər hekayənin vəhşi heyvanlardan və quşlardan ibarət olmasını bildirir və özləri başlıqlar verirlər: birinci hissəyə “Payızda vəhşi heyvanlar”, “Payızda vəhşi heyvanların həyatı”, ikinciye “Payızda quşlar”, “Payızda quşların həyatı”. Başlıqlar yazı taxtasına yazılır, kollektivin səyi ilə müzakirə olunur, əsaslandırılır.

III sinifdə şagirdlər müəllimin köməyi ilə “Ağılsız şah və ta-

mahkar vəzir” mətnini üç hissəyə ayırır və birinciyə “Uşağın şahın yanına gəlməsi”, ikinciyə “Vəzirin şahın yanına gəlməsi”, üçüncüyə isə “Şahın vəziri saraydan qovması” başlıqları verilir.

IV sinifdə isə bu iş şagirdlər tərəfindən müstəqil yerinə yetirilir.

Məzmununun şüurlu mənimsənilməsi baxımından mətnlərə diafilmlərin tərtibi (hekayənin müəyyən kadrlara ayrılması) xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. Bu zaman şagirdlər əsas məsələləri seçməyi, az əhəmiyyəti olanlarını isə atmağı bacarmalıdırlar. Təcrübə göstərir ki, II sinifdə diafilmlərin tərtibi üçün dinamik hekayələr götürülməlidir. Məsələn, II sinifdə L.Tolstoyun “Yağın itləri” hekayəsi üzrə 1. Ev yanır; 2. Yağın söndürənlər gəlir, qadınlar onlara yaxınlaşırlar; 3. Qadınlar yağın söndürənlərə evi göstərirlər; 4. Yağın söndürənlər Bobu buraxırlar; 5. Bob pillələrlə tüstüyə tərəf qaçır; 6. Bob diş ilə qızın paltarından tutub gətirir; 7. Anası qızın üstünə atılır; 8. Bob yağına tərəf qaçır; 9. Bob dişində bir kukla gətirir, adamlar ona baxıb gülürlər və s.

III-IV siniflərdə isə belə diafilmlərin tərtibini bir qədər mürəkkəb mətnlər əsasında da aparmaq olar.

Qabaqcıl müəllimlər mətnin məzmun və quruluşundan asılı olaraq planın maddələrini bəzən müxtəlif istiqamətlərdən çıxış edərkən tərtib etdirirlər.

- a) hərəkətin qabarıq şəkildə təzahürünə görə;
- b) zaman ardıcılığına görə;
- c) şəxslərin ardıcılığına görə;
- ç) şəxslərin meydana çıxma ardıcılığına görə.

II sinifdə hərəkət qabarıq şəkildə təzahür olunan “Kəndli və ayı” mətni üzrə planı belə vermək olar: “Ayı kəndlinin yanına gəlir nə dedi?”, “Ayı ilə kəndli turpu necə əkdilər?”, “Ayı ilə kəndli buğdanı necə əkdilər?”, “Ayı kəndlinin yanına nə üçün qayıtmadı?”. Yaxud III sinifdə “Bizim təyyarələrımız” mətni üzrə: “Təyyarə xəstələrə necə kömək etdi?”, “Çobanlara necə kömək etdi?”, “Balıqçılara necə kömək etdi?”, “Təyyarə yağın söndürənlərə necə kömək etdi?”, “O, kəndlilərə necə kömək edir?”, “Sərnişinlərə necə kömək edir?”.

Zaman ardıcılığına görə II sinifdə “Metro” mətni ilə əlaqədar “Rəna atası ilə qatar vağzalında nə gördü?” “Onlar metroda nə etdilər?” “Rəna Bakı Soveti stansiyasından çıxanda atası nə dedi?” cümlələr, ifadələr seçilir.

Şəxslərin meydana çıxması ardıcılığına görə mətnlərə aşağıdakı kimi paz tutmaq olar: məsələn, II sinifdə “Getdin gördün” nağılına “Quzu canavardan necə xilas oldu?”, “Qoyun canavardan necə xilas oldu?”, “At canavardan necə xilas oldu?”, yaxud III sinifdə “Keçmişdə fəhlələr necə yaşayırdılar?” hekayəsində “Umud dayı və Səadət xala harada işləyirdilər?”, “Fərəh qışda nə üçün evdə qalırdı?”, “Fəhlələr necə yaşayırdılar?”, “Anam zavod sahibinə nə üçün yalvarırdı?”, “Məni doqquz yaşından işləməyə nə vadar etdi?” və s.

IV sinifdə oxu materiallarının bir qismi məzmun və məntiqi cəhətdən bitkin hissələrə ayrılmamışdır. Zəruri hallarda belə mətnlərin hissələrə ayrılması və onlara başlıqlar verilməsi üzərində işlər aparmaq lazımdır. Tədris ilinin ikinci yarısında şeirlərin hissələrinə də başlıqlar verilməlidir. Təcrübə göstərir ki, ayrı-ayrı hissələrə başlıqlar seçilərkən müvafiq misralardan birini götürmək daha faydalıdır. Məsələn, IV sinifdə A.S.Puşkinin on hissəyə ayrılmış “Balıqçı və balıq” nağılı mətninə: 1) “Keçmiş zamanlarda bir qoca varmış”; 2) “Toruna bir balıq düşdü dənizdən”; 3) “Balıqdan bir təknə alaydın barı”; 4) “İndi də yeni bir daxma istəyir”; 5) “Çıxmaq istəyirəm rəiyyətlikdən”; 6) “Bir ev tikdirmişdir, pillədə qarı”; 7) “İndi də padşahlıq gərəkdir ona”; 8) “Bir qəşəng saray var, bəzəkli, uca”; 9) “Qızıl balıq gərək nökrəm olsun”; 10) “Oturmuş qarısı yanında təknə” başlıqlarını müəyyənləşdirirlər.

Məntiqi təfəkkürə əsaslanan bu üslubi çalışmalar şagirdlərin yaradıcı fəaliyyət göstərmək qabiliyyətlərini inkişaf etdirir. Ən başlıcası, məzmunu dərindən və şüurlu mənimsəmələrinə güclü kömək göstərir.

12. Obrazların xarakteristikasının müqayisəli tərtibi

Oxunmuş material özünü dərkətmənin, bütövlükdə tərbiyə prosesinin, nitq və təfəkkürün inkişafının mühüm vasitəsi olmaqla təsirli informasiya mənbəyidir. Oxunmuş bədii material məkan və zaman daxilində, müəyyən situasiyada cərəyan edən hadisənin, prosesin təzahür formasıdır. Hadisənin başlanması, inkişaf dinamikası və finalı müəyyən obrazların bu və ya digər formada fəaliyyətinin nəticəsidir. Təhlil prosesində materialın duyğun nöqtəsi, kulminasiyası, əsas obrazların fəaliyyəti hadisəyə olan münasibətləri ilə açılır. Tədrisən obrazların xarakteri, mənəvi keyfiyyətləri və fərdi xüsusiyyətləri rəngarəngliyi ilə meydana çıxır. Deməli, hekayənin duyğun nöqtəsi ilə obrazların fəaliyyəti dialektik vəhdətdədir. Ona görə də məzmunu tam, məntiqi mənimsəmək üçün əsas obrazların xarakterini başa düşmək lazımdır. Yaxud əksinə, əsas obrazların xarakterini dərinədən öyrənmək üçün hadisənin duyğun nöqtəsi mənimsənilməlidir. Bütün bunlar bizə belə qənaətə gəlməyə imkan verir ki, təlim prosesində oxunmuş materialın məzmununun şüurlu mənimsənilməsi üzrə işlər əsas obrazların xarakterinin öyrənilməsi üzrə işlərdən təcrid olunmamalıdır. Bunlar dialektik vəhdətdə, qarşılıqlı əlaqədə aparılmalıdır. Müşahidələr göstərir ki, obrazlara sadə xarakteristikanın tərtibi II sinifdə müəllimin rəhbərliyi altında aparılmalıdır. III-IV siniflərdə isə materialın xarakterindən asılı olaraq bəzən müstəqil və sərbəst ola bilər. Bu prosesdə şagirdlər mürəkkəb daxili hissetmə və dərkətmənin köməyi ilə tədrisən intellektual və emosional qüvvələrini birləşdirir, obrazların fəaliyyəti üzərində müşahidə aparır, onları qiymətləndirməyə çalışırlar. Nəticədə şagirdlərin yaradıcılıq meyilləri artır, idraklarının potensial imkanları genişlənir. Öyrəndiklərini praktikaya tətbiq etməyi, real varlıqla, özlərinin şəxsi təcrübələri ilə əlaqələndirməyi bacarırlar. Məktəb təcrübəsi göstərir ki, III-IV siniflərdə şagirdlərin müşahidəçilik, dərslik üzərində müstəqil işləmək, mühakimə yürütmək, əqli nəti-

cələrə gəlmək, təhlil-tərkib aparmaq kimi qabiliyyət və bacarıqlarının mövcud səviyyəsini nəzərə almaqla ayrı-ayrı obrazlara xarakteristikaların müqayisəli tərtibi üzrə işləri aşağıdakı ardıcılıqla aparmaq məqsədamüvafiqdir:

- a) bir-birinə zidd (müsbət və mənfi) obrazların xarakteristikalarının müqayisəli tərtibi;
- b) oxşar obrazların xarakteristikalarının müqayisəli tərtibi;
- c) xoşbəxt Azərbaycan uşaqları ilə xarici ölkələrdə yaşayan uşaqların xarakteristikalarının müqayisəli tərtibi.

Konkret nümunələri nəzərdən keçirək.

a) *Bir-birinə zidd (müsbət və mənfi) obrazların xarakteristikalarının müqayisəli tərtibi*. Belə əsərlərdə iki surət üz-üzə durur. Məqsədlərindən, mövqelərindən asılı olaraq, onların mənafeləri də toqquşur. Hər kəs öz mövqeyini, ideyasını müdafiə etməyə çalışır. Belə bir vəziyyətdə hər iki obrazın özünəməxsus daxili ehtirasları, istəyi, xarakteri, fərdi xüsusiyyətləri meydana çıxır. Ziddiyyətli obrazların xarakterlərinin müqayisəli açılması, kimin haqlı, kimin haqsız olduğunun meydana çıxarılması bütövlükdə materialın düynün nöqtəsinin açılmasına səbəb olur. Şagirdlərin gözləri önündə hadisənin baş vermə səbəbləri, gedişi, inkişaf dinamikası, finalı canlanır. Beləliklə, şagirdlər təsvir olunan hadisəni, prosesi məntiqli şəkildə öyrənir, obrazların xarakteristikalarını tərtib etməkdə çətinlik çəkmirlər. Bu məsələni araşdırmaq üçün II sinifdə “Sahibə” hekayəsinin oxunması prosesində müxtəlif xarakterli işlər — giriş müsahibəsi, hekayənin müəllim və şagirdlər tərəfindən bütöv və hissə-hissə oxunması, məzmununun açılması, yekunlaşdırılması və tutuşdurulması üzrə müsahibə aparıldı:

— Uşaqlar, hekayədə Sahibə və Nailə haqqında oxudunuz. İndi kim deyər, Sahibə necə şagirddir?

— Sahibə tənbəldir.

— Nədən bildiniz?

— O, paltosunu və portfelinə özü aparmır, qoca nənəsinə verir, onu əziyyətə salır.

— Sahibə haqqında daha nə deyə bilərsiniz?

- Səliqəsizdir.
- Diqqətsizdir.
- Səhvini başa düşəndir.

Şagirdlər cavabları yazı taxtasına yazırlar.

— Sahibə tənbəldir, səliqəsizdir, qoca nənəsinə qarşı diqqətsizdir, nəzakətsizdir, ancaq səhvini başa düşəndir.

Şagirdlər dəftərlərinə köçürürlər. Sonra Nailə haqqında nə demək mümkün olduğu soruşulur. Şagirdlər Sahibənin hərəkətləri ilə Nailənin hərəkətlərini fikrən bir daha tutuşdurur və özləri belə bir xarakteristika tərtib edib dəftərlərinə yazırlar.

— Nailə əməksevərdir, çalışqandır, diqqətlidir, nəzakətlidir, böyükələrə hörmət edəndir.

III-IV siniflərdə isə bu sahədə işlər getdikcə mürəkkəbləşdirilir. Qabaqçıl müəllimlər belə müqayisələri cədvəllər əsasında aparırlar. Məsələn, III sinifdə şagirdlər müəllimin köməyi ilə N.Gəncəvinin “Kərpickəsən qoca” hekayəsində qoca ilə cavanın xarakterini belə nüəyyənləşdirirlər:

Kərpickəsən qocanın xarakteri	Cavan oğlanın xarakteri
Ağıllıdır, əməyi sevəndir, sadədir, əməyi yüksək qiymətləndirəndir. Heç kəsə əl açmayandır, öz əməyi ilə dolanandır.	Lovğadır, tənbəldir, az düşünəndir, özünü sevəndir, böyükələrə qarşı diqqətsizdir, əməyi yaxşı qiymətləndirməyəndir, ancaq səhvini başa düşəndir.

Yenə həmin sinifdə N.Gəncəvinin “Şah və xidmətçi” hekayəsindəki şah və xidmətçi obrazlarının xarakteristikalarının müqayisəli tərtibi yeni axtarışların nəticəsi kimi meydana çıxır:

Şahın xarakteri	Xidmətçinin xarakteri
Zalımdır, qəddardır, qaniçəndir, tünd xasiyyətli, kobuddur, yaxşılıq bilən deyil, başqasının	Ağıllıdır, əməksevəndir, vəfalıdır, ehtiyatlıdır, tədbirlidir, nəzakətlidir, sözü

nöqsanını bağışlamayıdır, özündən razıdır.	üzə deyəndir, sözə axıra qədər qulaq asandır, kasıblara, kimsəsizlərə yüksək qiymət verəndir.
--	---

b) Oxşar obrazların xarakteristikasının müqayisəli tərtibi.

Eyni hekayədə təsvir olunmuş iki obrazın fəaliyyətinin, eyni hadisələrə olan münasibətlərinin oxşarlığı, bənzərliyi onların xarakterinin müəyyən dərəcədə yaxınlığından, qismən eyniliklərindən irəli gəlir. Bu obrazların xarakterlərinin müqayisəli şəkildə müəyyənləşdirilməsi təsvir olunan hadisənin məzmununun, əsas ideyasının dərinədən və hərtərəfli açılmasının, bir növ, açarı olur. Müqayisə təhlil-tərkib aparmağa, fərqli cəhətləri qabarıq şəkildə aşkarlamağa, konkret nəticələrə gəlməyə imkan verir. Doğrudur, III sinifdə oxşar, bir-birinə bənzər obrazların xarakteristikalarının müqayisəli şəkildə müəyyənləşdirilməsi bir qədər çətindir. Lakin onu da unutmamaq ki, II sinifdə şagirdlərin bu haqda ilkin məlumatlara yiyələnmələri III-IV siniflərdə geniş ölçüdə iş aparmağa zəmin hazırlayır. Şagirdlərdə müstəqil düşünmək, araşdırmaq, mühakimə yürütmək, oxşar və fərqli cəhətləri müəyyənləşdirmək qabiliyyəti yaranır. II-III siniflərdə bu sahədə aparılan səmərəli işlərin nəticəsidir ki, IV sinifdə şagirdlər M.Qorkinin "Arxip baba və Lyonka" hekayəsinin təhlilindən sonra Arxip baba və Lyonkanın hərəkəti, daxili aləmi ilə əlaqədar xarakteristikaları aşağıdakı kimi tərtib etdilər.

Obrazlar	Oxşar cəhətlər	Fərqli cəhətlər
Arxip baba	Zəifdir, yarı ac dolanandır, ehtiyac içərisində yaşayıdır, dilənçidir, diqqətlidir, ehtiyatlıdır, qorxaqdır, hər cür əziyyətə dözəndir.	Qocadır, Lyonkanı çox sevəndir, onunla mehribandır, nəvəsinin gələcəyi haqqında düşünəndir, xeyirxahdır, varlılara nifrət edəndir.
Lyonka	Zəifdir, yarı ac dolanan-	Balacadır, dilənçiliyi və

	dir, dilənçidir, diqqətlidir, hər cür əziyyətə dözəndir, sədaqətlidir.	oğurluğu sevməyəndir, cidedir, doğru danışandır, özünün gələcəyi haqqında düşünəndir, səhvini başa düşəndir, balacaları sevəndir.
--	--	---

Təcrübə göstərir ki, sinfin səviyyəsindən, şagirdlərin hazırlığından asılı olaraq, bu işi müxtəlif mətnlər üzərində də aparmaq olar. Şagirdlər belə müqayisədə hər iki mətnin məqsədini, ideya və məzmununu, hadisələrin məntiqini, obrazların hərəkətini tam aydınlığı ilə təsəvvür etdikdən sonra fikirləşməlidirlər. IV sinifdə “Şamama Həsənova” mətni üzrə giriş müsahibəsi, mətnin bütöv və hissə-hissə oxunuşundan sonra şagirdlərin diqqəti bir müddət əvvəl tədris olunmuş Ə.Vəliyevin “Həcər” hekayəsinin məzmununa yönəldilir. Sualların köməyi ilə inqilabdan əvvəl Azərbaycan kəndlilərinin acınacaqlı vəziyyəti, xanların, bəylərin törətdikləri cinayətlər və xalq qəhrəmanı Qaçaq Nəbi, onun həyat yoldaşı və silahdaşı Həcər xanımın şücaətləri onlara xatırladılır.

Şagirdlər Həcərlə Şamama Həsənovanı fəxrən müqayisə edir, xarakterik xüsusiyyətlərini verməyə çalışırlar:

Obrazlar	Oxşar cəhətlər	Fərqli cəhətlər
Həcər	Ağıllıdır, cəsarətlidir, tələbkardır, mehribandır, gülərüzdür, kəndlilərin yaxın dostudur, xalqını sevəndir, ədalətlidir, çətinliklərdən qorxmayaandır, bacarıqlıdır...	Haqsızlığa dözməyəndir, at belində tüfəng oynadandır, bəylərdən, xanlardan zəhləsi gedəndir, onlarla mübarizə aparandır, qoçaqdır.
Şamama	Ağıllıdır, mehribandır, tələbkardır, gülərüzdür, ədalətlidir, kəndlilərin yaxın dostudur, əmək	Pambıq ustasıdır, kəndin rəhbəridir.

	adamlarını sevəndir, əməkçidir, öz işini yaxşı biləndir, çətinliklərdən qorxmayıdır, çalışqandır, bacarıqlıdır.	
--	---	--

c) *Xoşbəxt Azərbaycan uşaqları ilə xarici ölkələrdə yaşayan uşaqların xarakteristikalarının müqayisəli tərtibi.* Müşahidələr göstərir ki, bu iş təkcə nəsr əsərləri üzərində deyil, həm də şeirlərin tədrisi ilə əlaqədar aparılmalıdır. IV sinifdə Z.Cabbarzadənin “Yer üzərində uşaqlar var” şeirinin mənimsənilməsi üzrə işdən sonra xarakteristikaların müqayisəli tərtibinə keçirilməlidir. Məlumdur ki, xarici ölkələrdə yaşayan uşaqların vəziyyəti, həyatı və xarakter cizgiləri şeirin üçüncü bəndindən açılmağa başlanır. Ona görə də müəllim məqsəddən asılı olaraq şagirdlərin diqqətini şeirin üçüncü bəndinə yönəldir:

Uşaqlar var uzaqlarda
Dərdi, qəmi çox böyükdür.
Ac, yalavac gülmür üzü.
Bir dəridir, bir sümükdür.

Şagirdlərə başa salınır ki, bu bəndin birinci və ikinci misrasında təsvir olunan uşaqlar müharibə gədən ölkələrdə dərd, qəm içərisində yaşayan, boğulan uşaqlardır. Bunlar heç də kapitalistlərin, zavod, fabrikin, mədən sahiblərinin övladları deyil, zəhmətkeş fəhlələrin, kəndlilərin uşaqlarıdır. Ata-anaları doyunca çörəklə, yeməklə, təzə geyimlə təmin edə bilmədiklərindən onların da qarınları doymur, ac-yalavac dolanırlar, həmişə bir parça çörək, təzə paltar haqqında düşündüklərindən heç vaxt üzləri gülmür, qəlbləri açılmaz. Ona görə də üzləri gülməyən bu uşaqlar haqqında şair deyir: “Dər-di, qəmi çox böyükdür... bir dəridir, bir sümükdür”.

— Bəs indi kim deyər, bizim ölkəmizdə uşaqların həyatı necədir? Onlar necə dolanırlar?

— Bizim ölkəmizdə uşaqların heç bir dərdi, qəmi yoxdur.

İkinci şagird:

— Bizim ölkəmizdə uşaqlar şən və gümrəh böyüyürlər. Onlar çörək, paltar haqqında düşünmürlər, bayramlarda, səhərciklərdə musiqi alətlərində çalır, mahnı oxuyur, rəqs edir, şənlenirlər.

Şagirdiərin bu cavablarından sonra şeirin dördüncü bəndi üzərində iş gedir:

Uşaqlar var yer üzündə,
Məktəb nədir bilməyiblər.
Uşaqlar var doğulandan
Bir doyunca gülməyiblər.

Şeirin bu bəndində şagirdlərə müharibə gedən ölkələrdə yaşayan fəhlə və kəndlilərin, zəhmətkeşlərin uşaqlarının heç bir vaxt məktəb üzü görməmələri, oxuyub-yazmağı öyrənməmələri, dünyada baş verən hadisələrdən xəbərsiz qalmaları, ağır əməklə məşğul olmaları və s. açılır. Sonra şagirdlərə özlərinin məktəb həyatı ilə əlaqədar suallar verilir, hökumətimizin onların oxumaları üçün göstərdiyi qayğı şərh olunur.

Bundan sonra şeirin beşinci bəndi oxunur:

Uşaqlar var, bahar belə
Onlar üçün acı qışdır,
Uşaqlar var dərd əlindən
Gənc olmamış qocalmışdır.

Müəllim şagirdlərə başa düşəcəkləri bir dildə çatdırır ki, şeirin bu parçası üçüncü və dördüncü bəndlərin məntiqi davamı olmaqla, orada deyilənləri bir daha ümumiləşdirir. Bu bənddə işlənən “bahar” və “qış” sözləri bənzətmədir. Bahar insanların arzularının çiçək açması, qış isə arzu və istəklərinin qəlbində qalmasıdır, mənən donmasıdır. Müəllif “Uşaqlar var, bahar elə onlar üçün acı qışdır” deməklə bildirir ki, xarici ölkələrdə yaşayan kasıb, kimsəsiz uşaqların daxili ələmi həmişə küskün olduğundan xoşbəxt həyat üçün

ümid verən, onları sevindirən bir şey olmadığından ətraf aləm, bütün dünya onlar üçün cansıxıcı görünür. Ona görə də müəllim uşaqlara sevinc bəxş edən hadisələri bahar, dərd, qəm gətirənləri isə qış adlandırır. Şair demək istəyir ki, xarici ölkələrdə uşaqlara sevinc, şən əhvali-ruhiyyə gətirən hadisələr, dərd, qəm içərisində əriyib yox olur. Ətraflarında baş verən hadisələr onlara heç bir təsir göstərmir. Onlar ömürlərinin hələ gənc dövrünü görməsələr də daxili sarsıntılar, keçdikləri əzablı yollar onların həyata, insanlara olan inamını qırılmışdır. Bu balaca uşaqların həyatı çətin rüzgarla qarşılaşmışdır. Ona görə də müəllif deyir: “Uşaqlar var, dərd əlində gənc olmamış qocalmışdır”.

Yenə bu bəndlə əlaqədar bizim ölkədə uşaqların vəziyyəti, onların həyat tərzini xarakterik sualların köməyi ilə açılır, müqayisə edilir. Nəhayət, şeirin altıncı bəndinin təhlilinə keçilir:

Atasına, anasına
Həmişəlik həsrət qalan
Açılmamış gül tək solan
Uşaqlar var bu dünyada.

Müəllim şagirdlərə izah edir ki, şeirin bu bəndində müharibə gedən ölkələrə işarə olunur. Müəllif demək istəyir ki, xalqa, bəşəriyyətə fəlakət gətirən müharibə xarici ölkələrdə uşaqların ata-analarını birdəfəlik əllərindən almışdır. Yazıq uşaqları ata-ana üzünə həsrət qoymuşdur. Kimsəsiz qalan uşaqları küçələrdə, başqalarının qapılarında bir parça çörəyə işləməyə məcbur etmişdir. Doyunca yeməyə çörək tapmayan, əyinləri təzə, təmiz paltar görməyən uşaqlar oxumaqdan da məhrumdurlar. Özlərini bu dünyada artıq, heç kimə lazım olmayan adamlar kimi düşünürlər. Beləliklə, onların arzu və amalı “açılmamış gül tək solur”.

Nəhayət, bizim ölkəmizdə gözəl, firavan həyat, hökumətin sülh uğrunda mübarizəsi, Azərbaycan uşaqlarının xarici ölkələrdə yaşayan uşaqlarla dostluq, qardaşlıq və həmrəylik arzuları şagirdlərə çatdırılır. İşin sonunda şagirdlərdən Azərbaycan uşaqlarının və xa-

rici ölkələrdə yaşayan uşaqların vəziyyətini və xarakter xüsusiyyətlərini cədvəldə müqayisəli şəkildə tətbiq etmək tələb olunur.

Azərbaycan uşaqlarının xarakteri	Müharibə gedən ölkələrdə yaşayan uşaqların xarakteri
Azərbaycan uşaqları şəndirlər, dostluq etməyə çalışırlar, sülhsevərdirlər, mahnı oxumağı, rəqs etməyi, əməyi sevəndirlər, çalışqandırlar, təmiz qəlbidirlər.	Müharibə gedən ölkələrdə yaşayan uşaqlar acdırlar, yazıqdırlar, dərdlidirlər, qəmlidirlər, savadsızdırlar, qaraqabaqdırlar.

Doğrudur, şagirdlərin hamısı belə müqayisəli xarakteristika tərtib edə bilməmişdir. Lakin unutmamaq olmasın ki, belə müqayisə xarakterli işlər oxunmuş materialın məzmununun şüurlu mənimsənilməsini təmin etməklə şagirdlərə ideya-siyasi cəhətdən də güclü təsir göstərir. Azərbaycan kəndlilərinin bugünkü həyatını, hökumətimizin onlara qayğısını, elmi-texniki tərəqqinin kəndlilərin məişətinə daxil olmasını və s. inkişafı bir daha şagirdlərin gözləri önündə canlandırır.

13. Oxu materiallarının məzmununun nağıl edilməsi

Nağılətmə oxu materialları üzrə işlərin son mərhələsi olmaqla şagirdlərin rabitəli nitqinin inkişafında və məzmunun şüurlu mənimsənilməsində mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Nağılətmə prosesində şagirdlər oxuduqlarının məzmununu təkcə təfsilatı ilə monoloji şəkildə verməklə kifayətlənmirlər, həmçinin zaman və məkan daxilində cərəyan edən hadisəni, təbiətin peyzajını, yazıçının məqsədini, təsvir vasitələrini, hadisənin fənalını və ümumən bütövlükdə kompozisiyanı öyrənirlər. Mövzunun real həyatdan alınmasını, yazıçının yaradıcı, parlaq təxəyyülünə, fantaziyasına əsasən inikas etməsini başa düşürlər.

Təcrübə göstərir ki, məzmunu şüurlu mənimsəmə ilə nağılətmə

bir-birilə qarşılıqlı əlaqədədir. Bu əlaqələr hər ikisinin inkişafına təkan verir. Məzmunu şüurlu mənimsəmədən onu məntiqi şəkildə, dəqiq nağıl etmək mümkün deyildir. Nağıletmə də özlüyündə şüurlu mənimsəməyə təsir edir, hadisələri, onun ayrı-ayrı punktlarını, faktorlarını yada salmaq, təsəvvürdə canlandırmaq, tutuşdurmaq, müqayisə etmək, mühakimə yürütmək imkanı verir. Beləliklə, mənimsənilmiş məzmun şüurda daha da möhkəmləndirilir, şagirdin mənəvi amalına çevrilir.

Bu mərhələdə müəllifin mövqeyi, yaratdığı fikirlər sistemi, təbliğ etdiyi ideyalar qabarıq şəkildə meydana çıxır. Obrazların fəaliyyətinə yekun vurulur, məntiqi nəticə hasil olur. Elmi-kütləvi materiallarda isə qeyd edilən bu cəhətlər özünü parlaq şəkildə göstərmir. Bu obyektiv səbəblərə görə elmi-kütləvi materialların məzmununun şüurlu şəkildə mənimsənilməsi və nağıl olunması işi bir qədər ləng gedir.

Nağıletmə xüsusi yaradıcılıqdır. Nağıletmədə aşağıdakı məsələlərin həyata keçirilməsinə çalışılmalıdır:

- şagirdlərin idrak fəallığının təmin olunmasına;
- şagirdlərin bədii, yaradıcı təxəyyüllərinin inkişafına;
- şagirdlərin təsəvvüründə məzmunun tam əks olunmasına;
- şagirdlərin həyatı təsəvvürlərinin inkişafına;
- şagirdlərdə məzmunu yaradıcı nağıletmə bacarıqlarının formalaşmasına və s.

Nağıletmə üzrə işi səmərəli təşkil etmək üçün mühüm didaktik tələblər nəzərə alınmalıdır:

- nağıletmənin rəngarəng vasitə, metod və priyomlarından istifadə olunması;
- nağıletmədə şagirdlərin idrak fəaliyyətinin nəzərə alınması;
- şagirdlərin ümumi inkişafının, fərdi xüsusiyyətlərinin nəzərə alınması;
- məzmunun real varlığa istinadən nağıl olunması və s.

Metodik ədəbiyyatda göstərilirdiyi kimi, məktəb təcrübəsində nağıletmənin rəngarəng formalarından istifadə olunmalıdır;

- məzmunu “kitab dili” ilə müfəssəl nağıletmə;

- öz sözləri ilə nağıletmə;
- məzmunu əyaniləşdirməklə nağıletmə;
- məzmunu həyatı müşahidələrə əsasən nağıletmə;
- şəxsi dəyişməklə nağıletmə;
- zamanı dəyişməklə nağıletmə;
- obrazları qarşılaşdırmaqla nağıletmə;
- yığcam nağıletmə;
- nəzmi nəsrə çevirməklə nağıletmə;
- improvizə üzrə nağıletmə;
- bir neçə mənbə üzrə nağıletmə;
- yarımçıq verilmiş hekayənin tamamlanması üzrə nağıletmə.

Təcrübə göstərir ki, təlim prosesində bu iş formalarının növbələşdirilməsi dərstdə formalizmin aradan qaldırılmasına kömək göstərir, şagirdlərdə işə yeni həvəs oyadır. I-IV siniflərdə nağıletmə üzrə işlərin səmərəli təşkili təlimin keyfiyyətinə, şagirdlərin ümumi inkişafına güclü təsir göstərir, yuxarı siniflərdə təlim prosesinin müvəffəqiyyətli təşkili üçün möhkəm bünövrə qoyulmasını təmin edir.

İndi də təlim prosesində nağıletmənin müxtəlif formaları üzərində işin təşkilinə keçək.

Məzmunu “kitab dili” ilə müfəssəl nağıletmə. Tutaq ki, II sinifdə şagirdlər İ.Əfəndiyevin “Ceyran ovu” hekayəsini dərindən mənimsəmişlər. Bundan sonra onlardan həmin hekayənin məzmununu olduğu kimi, “kitab dili” ilə nağıl etmək tələb olunur. Şagirdlər işin icrasına girişirlər. Onlar babanın ceyran ovuna getməsinə, babanın qayıtması, onun ov haqqındakı təəssüratları, ceyranın hərəkətləri və s. həvəslə verirlər. Bu zaman şagirdlərin hər birinin nitqində epitetlərin, obrazlı ifadələrin, emosional ekspressiv rəngə malik olan, nisbətən mürəkkəb konstruksiyaların (yaşıl çəmənlikdə, ceyran balası, hər tərəf gül-çiçəkli, yerə əlvan xalça salınmış, ceyranın göz yaşları, yumşaq ürəkli, zərif qəlbli və s.) işlənməsinə çalışmalıdır. Əgər şagirdin nitqində məzmununa emosionallıq, bədiiyyət gətirən belə ifadələr işlənmirsə, müəllim təsvir olunan əşya və hadisələrlə əlaqədar suallar verməli, şagirdin diqqətini bədii təsvir vasitə

tələrində, obrazlı dilə yönəltməlidir. “Kitab dili” ilə nağıletmə şagirdlərin lüğət ehtiyatını zənginləşdirməklə, məzmunun dəqiq, obrazlı və məntiqi şəkildə təzahürünə, ən başlıcası, şüurlu mənimsəməyə müsbət təsir göstərir.

Bu məsələ III-IV siniflərdə bir qədər də mürəkkəbləşdirilməlidir. Bəzən elə hallar da olur ki, şagirdlər məzmunu şərh edərkən “kitab dili” ilə (eynilə) nağıletmədən bir qədər uzaqlaşır, onu öz leksikalarına əsasən verirlər. Bu zaman müəllimin sualları başlıca funksiya yerinə yetirir. Məsələn, III sinifdə şagirdlər “Ananın səsi” hekayəsinin məzmununu eynilə nağıl etmək əvəzinə, öz sözləri ilə, bəzi məsələləri ixtisar etməklə, yaxud özündən kiçik əlavələr verməklə danışırlar. Tutaq ki, şagirdlərdən biri abzasın bəzi hissələrini buraxaraq nağıl edir: “Hökmdar qocalmışdı. Düşmənlər Azərbaycana basqın etdilər. Onlar Bərdəni tutdular” və s. Müəllim nağılı saxlayır və həmin şagirdə suallar verir: Hansı hökmdar qocalmışdı? Düşmən Azərbaycana nə vaxt hücum çəkdi? Hansı Azərbaycana tutmaq istədi? Onlar haralardan keçib Bərdəni tutdular? və s.

Onlar birinci suala “Böyük Ağvan hökmdarı”, ikinciyə “hökmdarın xəstələndiyini eşidəndə”, üçüncüyə “bağlı-bağatlı, əlvən çiçəklə Azərbaycan”, dördüncüyə “Araz çayını keçib, düzlərə bərəkət, ellərə səadət gətirən Kür sahilini adlayıb” kimi cavab verirlər.

IV sinifdə də təqribən bu şəkildə iş aparmaq mümkündür.

Öz sözlərilə nağıletmə. Təlim prosesində nağıletmənin bu növünə tez-tez müraciət olunmalıdır. Çünki o, şagirdləri quru əzbərçilikdən çəkindirir, məzmunu necə başa düşürlərsə, elə ifadə etməyə şərait yaradır. Öz sözləri ilə nağıletmə şagirdləri yaradıcı fəaliyyət göstərməyə təhrik edir. Bu prosesdə şagirdlər məzmunu canlı və təbii şəkildə ifadə etmək üçün bütün qüvvəsini səfərbərliyə alır, özünün mövcud lüğət ehtiyatı zəminində danışıq. Məsələn, II sinifdə Q.Yurminin “İsti şitillik” mətnilə əlaqədar **peç ustaları, isti şitillik, dirrikdə, qışın şaxtasında, elektrik peçi, ləklər, elektrik qurğusu, soğanın cücərtiləri, pomidor qızarıq, xiyar iriləşir**, III sinifdə “Bakı” mətni üzrə **saysız-hesabsız küçə, park, bağça, qüdrətli vətənimiz, Respublika Sarayı, Azadlıq meydanı, 15-16**

mərtəbəli gözəl binalar, yeraltı yollar, elektrik qatarları, metro, eskalatorlar, IV sinifdə “Payız qayğıları” hekayəsilə bağlı meyvə toplanışı, torpağın şumlanması, tənəklərin dibi, gübrələr, pambıq yığıcı, kənd təsərrüfatı maşınları, tütün yarpaqları, su nasosla çıxarılır və s. kimi söz və ifadələr şagirdlərə təqdim olunur. Beləliklə, məzmununda hər şagirdin öz leksikası, öz üslubi və dəstixətti duyulur. İşin belə təşkili şagirdlərdə düşünmək, axtarmaq qabiliyyəti oyatmaqla, sözdən istifadə etmək, müstəqil cümlə qurmaq bacarıqlarını, monoloji nitq vərdişlərini inkişaf etdirməklə, məzmunun şüurlu mənimsənilməsinə də təmin edir.

Qabaqcıl müəllimlər bu işin başqa variantından da istifadə edirlər. Belə ki, oxu materialının məzmununu şagirdlər öz sözləri ilə ifadə edə bilmədikdə, yəni “kitab dili” ilə nağıl etdikdə müəllim məzmunla bağlı bir neçə tutarlı suallar verir. Şagirdlər istiqamətverici və düşündürücü sualların köməyi ilə məzmunu nağıl edirlər. Məsələn, tutaq ki, III sinifdə şagirdlər N.Gəncəvinin “Şah və xidmətçi” mətninin məzmununu öz sözləri ilə danışmalıdırlar. Şagirdlər isə öz sözlərilə nağılətməyə çətinlik çəkirlər. Bu zaman müəllim suallar verir: “Şah saray adamları ilə necə rəftar edirdi?”, “Xidmətçi sarayda özünü necə aparırdı?”, “Şah xidmətçini nə üçün cəzalandırırdı?”, “Nə üçün itlər xidmətçini parçalamadı?”, “Xidmətçi itləri şahdan nə üçün üstün tuturdu?”, IV sinifdə N.Süleymanovun “Çoban və Bozdar” hekayəsi üzrə “Çoban nə üçün Bozdarı itirmişdi?”, “Çoban Bozdarı haradan tapdı?”, “Bozdar nə üçün çobanın ayaqları altına yıxılırdı?”, “Çoban Bozdarın balalarına necə kömək etdi?” və s. Şagirdlər suallara düşünülmüş, dəqiq və anlaşıqlı cavablar axtarmalı olduqlarından hazır qəliblərdən istifadə edə bilmir, özləri məzmununa uyğun forma seçməli olurlar. Bu isə məzmunu şüurlu şəkildə ifadə etmək deməkdir.

Məzmunu əyaniləşdirməklə nağılətmə. I-IV siniflərdə məzmunun əyaniləşdirilməsi öz sözləri ilə nağılətmədə mühüm rol oynamaqla, məzmunun şüurlu mənimsənilməsinə də güclü təsir göstərir. Bunun üçün I sinifin “Əlifba”, II-IV siniflərin “Oxu” dərsliklərində ayrı-ayrı mətnlərin məzmunu ilə bağlı xeyli seriya və süjetli illüstrasiyalar təqdim edilir.

rasıyalar verilmişdir. Şəkillər məzmunun hər hansı bir epizodunu özündə əks etdirir.

İllüstrasiyalar şagirdlərin ruhuna, qəlbinə yaxın olduğundan onları çox maraqlandırır, orada təsvir olunanları dərfal öyrənməyə çalışırlar. Ona görə də müəllim bu situasiyadan istifadə edərək hekayə ilə təsvir arasında qarşılıqlı əlaqələrin yaranmasına say göstərməlidir, məsələn II sinifdə şagirdlər H.Zeynalovanın “Qaldırıcı kran” hekayəsini oxumuş, müəllimin müsahibəsi nəticəsində şəklın məzmununu öyrənmişlər. İndi onlardan hekayənin məzmununu şəkil əsasında danışmaq tələb olunur. Bu prosesdə şagirdlər fikrən hekayənin məzmununu ilə təsvir arasında əlaqələr yaradır, tutuşdurur, fərqli və oxşar cəhətləri müqayisə edirlər. Sonra məzmunu verməyə çalışırlar. Təcrübə göstərir ki, şagirdlər nağıletmə prosesində hər iki obyektə (şəkil və hekayəyə) daha yaradıcı yanaşaraq sərbəst fikirlər söyləyirlər. Maraqlıdır ki, bəzən hekayə və şəkildə olmayan tikinti materiallarının (qum, sement, dəmir taxta, şifer, mıx və s.), əmək alətlərinin (dəhrə, balta, mala, rəndə və s.) və peşə adlarını (dülgər, suvaqçı, rəngsaz, bənna və s.) da çəkirlər. Əlbəttə, bunların nağılın məzmununa daxil olmasına səbəb tikinti obyektinin şəkil vasitəsilə şagirdlərin gözləri qarşısında canlandırılmasıdır.

Araşdırmalar göstərir ki, dərslıklərdə elə böyük həcmli materiallar vardır ki, onların məzmunu ilə bağlı şəkillər verilməmişdir. Yaxşı olar ki, həmin materiallarla bağlı sinf şəkillər gətirilib, onların da məzmunu mümkün qədər əyaniləşdirilsin. Şəkillər I-IV sinif şagirdlərini bir növ hadisənin şahidinə çevirir. Yadlarına düşməyən ən kiçik, xırda məsələləri onlara diqtə edir. Bu məqsədlə tutaq ki, III sinifdə şagirdlərə M.Dilbazinin “Payızda” mətni ilə əlaqədar “Maarif” nəşriyyatı tərəfindən buraxılmış eyni adlı (“Payızda” mövzusunda) süjetli şəkil təqdim olunur. Sonra şəkil üzrə məzmunu danışmaq tələb edilir. Şagirdlər şəkillə mətnin məzmunu arasında əlaqə yaratmağa çalışır. Hekayədən öyrəndiklərini şəkildə müşahidə edir, nağıl edə bilirlər.

Yaxud IV sinifdə B.Həsənovun “Ayı ovu” hekayəsini əvvəlcə şagirdlər oxuyurlar. Sonra sinf məzmunla əlaqədar şəkil təqdim

olunur. Şəkilin məzmunu müsahibə vasitəsilə açılır. Sınıfdə canlı situasiya yaranır. Bu prosesdə şagirdlərdən tələb olunur ki, məzmunu şəkil əsasında danışsınlar. Şagirdlər hekayənin məzmununu şəkil əsasında ifadə edərkən hadisənin başlanğıcını, dinamik inkişafını, kulminasiyasını, ovçu ilə ayı arasındakı əlbəyaxa mübarizəni, finalını çox canlı və maraqlı şəkildə verirlər.

Ümumiyyətlə, nağıletmə göstərir ki, şəkillər hekayənin məzmununa əlavələr etməyə, onu zənginləşdirməyə, fikri geniş, əhatəli və məntiqli şəkildə açmağa imkan yaradır.

Məzmunu həyati müşahidələrə əsasən nağıletmə. Məzmunu həyati müşahidələrə əsasən, nağıletmə şagirdlərdən daha çox yaradıcılıq qabiliyyəti tələb edir. Bu zaman şagirdlər gördükləri ilə oxu materialı arasında uyğunluq, eynilik axtarmalı olurlar. Məzmunu uyğun forma (söz, ifadə və cümlələr) seçir. Gərək III-IV siniflərdə bu priyomun tətbiqi dərsləyin bütöv bir bölməsilə bağlansın. Məsələn, III sinifdə “Yaz” bölməsi üzrə mətnlər oxunub qurtardıqdan (mənimşənilədikdən) sonra şagirdlərlə yaz fəslə ilə əlaqədar müsahibə aparsın, onların faktik müşahidələri keçilənlərin məzmunu ilə əlaqələndirilsin, sonra isə “Yazda” mövzusunda danışmaq tələb olunsun. Bu zaman diqqət yetirmək lazımdır ki, yazda fəslə dəyişmələri açarkən quşların, həşəratların, heyvanların həyat tərzi, insanların yazda əməyi və s. məsələlər qabarıq şəkildə nağılda əks olunsun.

IV sinifdə bu işin daha düşündürücü formasından istifadə etmək mümkündür. Məsələn, tutaq ki, növbəti dərstdə “Büllur salxım ustaları” mətni oxunmalıdır. Müəllim əvvəlcədən yazı taxtasına “Siz üzüm sahələrini görmüşünüz mü? Onlar necə olurlar? Büllur salxımları kimlər yetişdirirlər? Adamlar onlardan necə istifadə edirlər? Hökumətimiz büllur salxım ustalarının əməyini necə qiymətləndirir?” və s. kimi suallar yazır. Mətnin oxunuşundan sonra bir neçə şagird məzmunu suallar üzrə danışır. Müəllim isə nağıletmədə məzmunun tam şəkildə, lakin yaradıcı formada təzahürünə nəzarət edir. Beləliklə, oxu materialının məzmunu ilə real həyat arasında möhkəm əlaqə yaranır. Nağıletmə canlı və məzmunlu olur.

Şəxsi dəyişməklə nağıletmə. Şəxsi dəyişməklə nağıletmə yaradıcı nağıletmənin mühüm formalarındandır. Bu prosesdə şagirdlərin təfəkkür fəaliyyəti daha da intensivləşir. Tutaq ki, III sinifdə E.Ağayevin “Bir dəstə gül” hekayəsinin məzmununu Lətifə obrazında çıxış etməklə nağıl etmək şagirdlərdən tələb olunur. Bu zaman çıxış edən şagird özünü bir anlığa Lətifənin yerinə qoyur, fikrən hadisənin iştirakçısına çevrilir: anasına kömək edir, bağda gülləri becərir, dərir, dəstələyir, bazarda satır, çörək pulu qazanır, xəstə anasına dərman alır... Beləliklə, hekayədə cərəyan edən hadisələri nağılədən öz üzərinə köçürür. Lətifənin daxili aləminə nüfuz edir, başqa sözlə, onunla birlikdə sevinir, şənələnir, fərəhlənir və s. Ümumiyyətlə, I şəxsin dililə verilən hekayəni II və III şəxsin, II şəxsin dililə nağıl olunanın, I və III şəxsin dililə vermək mümkündür. Eləcə də III şəxs tərəfindən söylənilən hekayənin I və II şəxsin dili ilə verilməsi faydalıdır. Təcrübə göstərir ki, bu prosesdə şagirdlər yalnız şəxsi dəyişməklə kifayətlənmir, eyni zamanda hekayənin formasını məzmununa uyğun dəyişir, yeni üslub, yeni ifadə tərzii verir.

Zamanı dəyişməklə nağıletmə. İbtidai siniflərdə hekayədə təsvir olunan zamanı dəyişməklə məzmunun nağıl etdirilməsi də faydalıdır. Əlbəttə, bu iş I sinif üçün çətinidir. II sinifdən isə bu işi davam etdirmək olar. Tutaq ki, hekayə keçmişdə baş vermiş hadisəyə həsr olunmuşdur. Müəllim şagirdlərin yaradıcı fəaliyyətini və şüurluluğunu təmin etmək üçün məzmunu indiki, yaxud gələcək zamanda nağıl etdirsin. Məsələn II sinifdə Cahangir Gözəlovun “Qərribə əhvalat” hekayəsini indiki zamanda şagirdlərə nağıl etdirmək mümkündür. Müəllimin tələbilə şagirdlər işə girişirlər.

Obrazları qarşılaşdırmaqla nağıletmə. Bu nağıletmədən II sinifdə tədris ilinin ikinci yarsından, III-IV siniflərdə isə il boyu istifadə olunmalıdır. Əlbəttə, bütün dərslərdə yox, müəllim ehtiyac hiss etdikdə, oxu materialının məzmunu obrazları qarşılaşdırmağa imkan verdikdə bu priyom tətbiq edilməlidir. Bu prosesdə şagirdlər daha dərinlən düşünürlər. Məsələn, III sinifdə Leonardo da Vinçinin “Tənək və qoca ağac” hekayəsi oxunduqdan sonra “Tənək nə

üçün daha hündür və məğrur görünmək istəyirdi? Rəfiqələri ona təəccüblə nə dedilər? Qoca ağac necə dayanmışdı? Tənəyin aqibəti necə oldu? Tənək və ağacın fərqi nədir?” və s. kimi suallar verilməlidir. Bundan sonra şagirdlərdən biri tənəyin, ikincisi isə qoca ağacın haqqında danışdılar.

III-IV siniflərdə məzmunun süurlu mənimsənilməsi, hekayənin təbiiyyəvi ideyasının müəyyənləşdirilməsi baxımından bu priyomun tətbiqinə bir qədər də geniş yer verilməlidir.

Yığcam nağıletmə. II-IV siniflərdə yığcam nağıletmə şagirdləri problemlə qarşılaşdırır. İbtidai sinif şagirdləri öyrəndiklərini, müşahidə etdiklərini təfsilatı ilə müəllimə, yoldaşlarına çatdırmağa bir növ adət etdiklərindən onlar “fikrini yığcam nağıl et” tələbini yerinə yetirə bilmirlər. Ona görə də təlim prosesində və eləcə də sinifdaxaric tədbirlərdə bu məsələyə xüsusi diqqət yetirilməlidir. Bəs bu priyomu təcürübəyə necə tətbiq etmək olar? Hər şeydən əvvəl nağıl olunacaq məzmunu tərtib olunmuş dəqiq planın və ya müəllimin istiqamətverici sualların köməyiylə. Bu zaman plan və ya sual ilə tərtib olunmalıdır ki, onun hər bir maddəsi məzmunun əsas hissələrini, fabulasını təsəvvürdə canlandırmağa imkan versin. Məsələn, III sinifdə İ.Əfəndiyevin “Qoçaq uşaqlar” hekayəsinin məzmununu: “Uşaqların fermaya gəlməsi”; “Çobanların sevinci”; “Qoyunun axtarılması”; “Qoyunun tapılması”; “Uşaqların meşədə tonqal qalması”; “Qəzətdə qoçaq uşaqlar haqqında” və s. cümlələr, ifadələr əsasında yığcam nağıl etdirmək mümkündür.

Suallar tutarlı və əsas mahiyyəti açmağa kömək etməlidir. Bu xarakterli suallar şagirdləri vəzifələrlə qarşılaşdırdığından onlar da konkret faktlara əsaslanır, məzmunu yığcam nağıl etməyə çalışırlar.

Seçmə nağıletmə. Seçmə nağıletmədən III-IV siniflərdə istifadə olunmalıdır. Təcürübə göstərir ki, ilk vaxtlar şagirdlər bu əməliyyatı tətbiq etməkdə çətinlik çəkirlər. Ona görə də çalışmaq lazımdır ki, şagirdlər nağıl ediləcək məzmunu dərindən mənimsəsinlər. Belə olmadıqda onlar işin öhdəsindən heç cürə gələ bilməzlər. Məsələn, Q.Xəlilovun “Dağılan yurd” hekayəsinin məzmunu ilə əlaqədar şagirdlərdən “Azərbaycanlıların yurd-yuvasının dağılması hissəsini

danışın”, “Ermənilərin azərbaycanlılara zülmünü təsvir edin”, “Sahilənin göz yaşlarını təsvir edin” və s. istiqamətdə danışmağı tələb etmək olar.

Şagirdlər belə tapşırıqlar əsasında fikirlərini ifadə edirlər. Nəticədə fakt və hadisələr arasındakı məntiqi əlaqələri şüurlu mənim-səyirlər.

Nəzmi nəsrə çevirməklə nağıletmə. Hekayədə, nağılda olduğu kimi, nəzm əsərlərdə şagirdlər hazır nitq materiallarından istifadə etmirlər. Onlar təfəkkürlərində yaranan obrazı (məzmunu) ifadə etmək üçün aydın və dəqiq forma axtarırlar. Təcrübə göstərir ki, bu işə II sinifdə sadə təmsillərdən başlamaq daha məqsədə müvafiqdir.

Əvvəla, təmsillərdə məzmun heyvanların, quşların dililə açıldığından şagirdləri çox maraqlandırır. İkincisi, təmsillər bir qədər sadə süjet üzərində qurulur. Məzmun təfsilatı ilə oynaq dillə verilir. Məsələn IV sinifdə İ.A.Krılovun “Qurd və quzu”, “Kəndli və muzdur”, B.Vahabzadənin “Əlcək”, Ə.Kərimin “Dənizdə şəhər”, M.Ə.Sabirin “Qarğa və tülkü”, “Ağacların bəhşi”, A.S.Puşkinin “Balıqçı və balıq nağılı” və s. kimi böyük həcmli mürəkkəb və qəliz nəzm əsərlərin məzmununu nağıl etdirmək mümkündür.

Tutaq ki, şagirdlər Ə.Kərimin “Dənizdə şəhər” şeirinin məzmununu nağıl edə bilmirlərsə, onda müəllim tutarlı suallar verməlidir: “Oğlan atasından nə soruşdu”, “Atası ona necə cavab verdi?”, “Ata göy suların üstündəki şəhəri necə təsvir etdi?”, “Xəzərin dalğaları haqqında nə deyir?”, “Dəniz coşanda neftçilərin vəziyyəti necə oldu?”, “Dənizdə neçə adam var idi?”, “Usta köməyə gələn dostları görüb nə üçün qışqırır?”, “Qəhrəman neftçilər sahilə necə çıxdılar? və s. suallar şagirdləri xeyli fəallaşdırır, onlara məzmunu necə və hansı formada verəcəklərini müəyyənləşdirməkdə kömək edir.

İmprovizə üzrə nağıletmə. İmprovizə üzrə nağıletmədə şagirdlər hadisənin məzmununu təkcə təfsilatı nağıl etməklə qalmır, eyni zamanda özləri onun iştirakçısına çevrilirlər.

Tutaq ki, III sinifdə Y.Kupalanın “Oğullar” şeirini müəllim əvvəlcə özü ifadəli oxuyur. Səsinin, əl-üz hərəkətlərinin müşayiətilə nümunə verir. Sonra şagirdlərin birinə aparıcının, ikincisinə ata-

nın, qalan altı oğlun obrazının hər birini bir nəfərə tapşırır. Hər rolda çıxış edən şagird mətnin məzmununa, hər kəsin arzu və istəyinə uyğun olaraq səsinə dəyişir, öz bilik və bacarığını nümayiş etdirir.

Tədrisən şagirdlər obrazın psixologiyasına nüfuz edir, məqsəd və fəaliyyətini real şəkildə qiymətləndirirlər. Beləliklə, I-IV sinif şagirdlərinin nağıletməyə marağı yüksəlir, əsərin bədii dəyərini başa düşür, məzmunu, ideyanı şüurlu mənimsəyirlər (Bu haqda gələcəkdə söhbət açılacaq).

Bir neçə mənba üzrə nağıltma. Tutaq ki, IV sinifdə şagirdlərə “Qarabağ Azərbaycanın ürəyidir” mövzusu ilə əlaqədar “Daşaltı əməliyyatı”, “Xocalı soyqırımı”, “Şuşanın alınması” və s. mətnlər oxunmuşdur.

Müəllim “Qarabağ Azərbaycanın ürəyidir” mövzusunda şagirdlərlə müsahibə aparır. Sonra birinci qrupa “Azərbaycan oğullarının fədakarlığı”, ikinciyə “Tarixi abidələrin dağıdılması”, üçüncüyə isə “Qadınların, qocaların və uşaqların əsir alınması” mövzuları verilir və növbəti dərstdə həmin mövzularda nağıl edəcəkləri çatdırılır. Növbəti dərstdə hər qrup tapşırılan mövzu üzrə bildiklərini nağıl edir. Hər bir şagird hadisələrə öz şəxsi münasibətini bildirir, sülhsevər azərbaycanlılarla qəsbkar, qaniçən ermənilərin hərəkətləri, istəyi haqqında bitkin inşalar qururlar.

Yarımçıq verilmiş hekayənin tətamlanması üzrə nağıletmə. Qabaqcıl müəllimlər bu nağıletməni III-IV siniflərdə iki istiqamətdə aparırlar. Birincidə hər hansı oxu materialı şagirdlərə təqdim olunur. Onun mənimsənilməsi üzərində iş gedir. Sonra şagirdlərdən biri məzmunu danışır. Gözlənilmədən müəllim nağıletməni saxlayır, başqa bir şagird nağılı davam etdirməli olur. Bu bir neçə cəhətdən əhəmiyyətlidir:

- şagirdləri dərstdə diqqətli olmağa səfərbər edir;
- şagirdləri məzmunu dərindən öyrənməyə çağırır;
- şagirdlərdə fikri yerində tutmaq və onu davam etdirmək bacarığı aşılayır;
- az vaxt ərzində bir neçə şagirdin nağılını dinləyib, qiymətləndirmək imkanı verir və s.

İkinci istiqamətdə müəllim mövzunu və mətnin əvvəlki iki-üç cümləsini şagirdlərə təqdim edir, onlar məzmunu tamamlayırlar. Təcrübə göstərir ki, bu işi şagirdlərə yaxın, onların fantaziyalarına uyğun mövzu və məntələr (“Məhsul toplanışı”, “Tikinti”, “İmcilikdə” və s.) üzərində aparmaq daha faydalıdır.

Bütün bunlar materialın məzmununu dərindən və şüurlu mənimsəməyə güclü təsir göstərməklə, I-IV siniflərdə şagirdlərin idrak fəaliyyətini fəallaşdırmağa, onlarda təhlil-tərkib aparmaq, əsas məsələləri qeyri-əsaslardan fərqləndirmək, nitqlərinin ümumi inkişafını təmin etmək üzrə işlərin əsasını təşkil edir.

14. Oxu materiallarının mənimsənilməsi üzrə dərslər nümunələri

Proqramda nəzərdə tutulan mövzular və dərslərdəki oxu materialları müəyyən tematika və nəzəri-didaktik prinsiplər əsasında verilmişdir. Onların bir qismini elmi-kütləvi (tarix, coğrafiya və təbiətşünaslıq üzrə), ikinci qismini isə bədii (nağıl, hekayə, şeir, təmsil və s.) məntələr təşkil edir. Hər iki qismdən olan materialların həm ümumi, həm də özünəməxsus spesifik xüsusiyyətləri olduğu kimi, tədrisinin də özünəməxsus cəhətləri mövcuddur.

İndi də I-IV siniflərdə oxu üzrə bir neçə dərslər nümunəsinə diqqət yetirək.

N.Kalmanın “Co” hekayəsinin oxusuna dair dərslər icmalı (I sinif)

Məqsəd: Hekayənin məzmununu və ideyasını şagirdlərə mənimsətmək və onları ifadəli oxu üzrə məşq etdirmək.

Təchizat: Şəkil, diafilm, atalar sözləri.

Giriş müsahibəsi. “Xarici ölkələrdə kimsəsiz uşaqlar necə yaşayırlar? Xarici ölkələrdə yaşayan yaşadığınız haqqında nə bilirsiniz? Siz onlar haqqında necə düşünürsünüz? Bizim ölkədə uşaqlara necə qayğı göstərilir?” suallarına cavablar alınır.

Hekayənin bütöv oxunması. İndi mən sizə “Co” mövzusunda hekayə oxuyacağam. Siz diqqətlə fikir verin. Hekayə dərsləkdən

ifadəli oxunur.

Hekayənin məzmunu üzrə müsahibə. “Co” kimdir?, “O, harada işləyir?”, “Conun anası harada işləyir?”, “O məktəbə gedən yaşdılarını gördükdə nə fikirləşirdi?”, “Co nə üçün məktəbdə oxuya bilmirdi?”, “O qızmar günəş altında işləyərkən qışqırıb nə deyirdi?”.

Hekayənin şagirdlər tərəfindən oxunması. Şagirdlərdən biri hekayəni oxuyur, yoldaşları oxunu izləyirlər. Səhvə yol verildikdə şagirdlər dərhal oxuyanın səhvini düzəldirlər.

Şəkil üzrə iş. Məzmunla bağlı şəkil təqdim olunur. Məzmun üzrə müsahibə aparılır. Xarici ölkələrdə yaşayan yaşdılarları haqqında şagirdlərin eşitdikləri, öyrəndikləri materiallarla əlaqələndirilir.

Hekayənin təkrar oxunması. Hekayə bütöv oxunur. Müəllim şagirdlərin ifadəliliyə necə riayət etdiklərinə diqqət yetirir.

Hekayənin nağıl olunması. Bir-iki şagird hekayənin məzmununu öz sözləri ilə, yaxud olduğu kimi nağıl edir.

Ümumiləşdirici müsahibə. “Hekayə xoşunuza gəldimi?”, “Co necə hərəkət etmişdi?”, “Kapitalist ölkələrində zənci uşaqların belə ağır şəraitdə yaşamasına səbəb nə idi?” sualları verilir.

Hekayənin sonuncu oxusu. Hekayəni bir şagird oxuyur, qalanları onu izləyirlər. Məzmun şagirdlərin şüurunda yenidən canlandırılır, möhkəmləndirilir.

“Aslan və dovşan” nağılının oxusuna həsr olunmuş dərsin təxmini sxemi (I sinif)

Məqsəd: “Aslan və dovşan” nağılının məzmununu şagirdlərə mənimsətmək, ondakı fantaziyani şagirdlərin gözləri qarşısında canlandırmaq, onları kollektivçilik, sözbirliyi ruhunda tərbiyə etmək, ifadəli oxu üzrə məşq etdirmək.

Təchizat: Şəkil, maqnitofon.

Giriş müsahibəsi. Uşaqlar, hansı nağılları bilirsiniz? Bildiyiniz nağıllarda əsas surətlər hansılardır? Heyvanlar danışa bilirlərmi? Aslan və dovşan görmüsünüzmü? Onlar necə olur? Dovşan Aslanı yaxın düşə bilərmi?..

Nağlın maqnitofonda bütöv oxunması. Heç bir izahat işi aparmadan rollar üzrə ifadəli oxunu dinləmək, hər rola uyğun səsin (incə, kobud, alçaq, uca, mülayim) dəyişməsinə, surəti, məzmununa uyğunluğunu, sözlərin ədəbi tələffüz qaydalarına əsasən ifadəsini və s. müşahidə etmək.

Nağlın məzmununu müəllimin danışması. Məzmunu təxmini-nən kitabdakı kimi danışmaq. Səsinə rollara uyğun dəyişmək, hər rolun obrazını yaratmaq, onun daxili aləmini açmağa və şagirdlərin hissini, fantaziasını oyatmağa çalışmaq.

Nağlın məzmununun şagirdlərin təsəvvüründə möhkəmləndirilməsi. Nağlı bir şagirdə oxutdurmaq, digərinə məzmunu danışdırmaq. Heyvanlar aslanın əlindən nə üçün zara gəlmişdilər? Heyvanlar bir yerə yığılıb, məsləhətləşərək necə qərara gəldilər? Çəp-göz dovşana növbə çatanda, o aslana nə dedi? Aslan qəzəblənib ona necə cavab verdi? Dovşan aslanı su quyusunun yanına gətirib nə dedi? Aslan necə hərəkət etdi? Aslanın ölümünə səbəb nə oldu? və s. suallara cavab almaq.

Şəkil üzrə müəşibə. Şəkildə hara təsvir olunmuşdur? Dovşan harada dayanmışdı? Onun əlində nə görürsünüz? Aslanın görünüşü necədir?

Nağlın təkrar oxunması. Nağlı şagirdlərə bütöv oxutmaq.

Yekun müsahibəsi. “Aslan necə heyvandır?, O harada yaşayırdı?”, “Özgəsinə quyu qazan özü quyuya düşər” atalar sözünü necə başa düşürsünüz?, “Kolları gəzər pusa-pusa, Qolları uzun, qolu qısa” tapmacası nəyə aiddir? Nağlıda söylənilən kimi hadisə baş verə bilərmidi? Bəs nə üçün nağlıda belə göstərilir? Belə suallar əsasında nağlıda təbliğ olunan ideyanı açmaq və şagirdlərə aydınlaşdırmaq.

A.Səhətin “Cücələr” şeirinin oxusuna həsr olunmuş dərsin təxmini sxemi (I sinif).

Məqsəd: Şeirin ifadəli oxusu üzrə məşq etmək və şeiri əzbərdən öyrənmək.

Təchizat: Şəkillər, maqnitofon.

Giriş müsahibəsi. Cüclərin rəngi, forması necə olur? Cüclərə necə qulluq edirlər? Onlar nə ilə qidalanırlar? Analarının yanında

cücələr özlərini necə aparırlar? Onlar necə səs çıxarırlar? Siz cücələri sevirsinizmi? Və s.

Şeir mütəllim tərəfindən ifadəli oxusu. Oxu prosesində ifadəliliyi gözləmək. Şagirdlərin, intonasionalığa, fasiləyə, məntiqi vurğuya və s. riayət etməsi.

Şeir məzmunu ilə əlaqədar həmin səhifədəki şəkil üzrə iş.

1. Müsahibə əsasında şəklın məzmununu açmaq, təsvir olunan hadisəni şeirlə əlaqələndirmək.

2. Maqnitofonda Q.Hüseynlinin T.Mütəllibovun sözlərinə yazılmış “Cücələrim” mahnısını səsləndirmək, şagirdlərdə yüksək əhvali-ruhiyyə yaratmaq.

Şeir məzmununun qavranılmasını yoxlamaq məqsədi ilə müsahibə. Birinci bənddə cücələr haqqında nə deyilir? İkinci bənddə nə deyilir? Bəs üçüncü bənddə? Şeir xoşunuza gəlirmi? Nəyə görə?

Şeir şagirdlər tərəfindən oxunması və təhlili. Şeirın hər bəndini bir şagirdə oxutdurmaq. Təhlil zamanı “birər-birər”, “eşələ-nər”, “lümək-lümək”, “düzəklidir” sözlərinin mənasını izah etmək.

Şeir əzbər öyrənilməsi.

“Yazda təbiət” mövzusunda ümumiləşdirici dərsin icmalı (II sinif).

Məqsəd: “Yaz” bölməsi üzrə məlumatları şagirdlərin təsəvvüründə bir daha canlandırmaq, onların bu sahədəki biliklərini ümumiləşdirmək və sistemləşdirmək.

Təchizat: Dərslidəki və sinifdən xaric oxu materialları, müşahidə, ekskursiya prosesində toplanan əşyalar, maqnitofon, yaza aid otkritkalar, şəkillər, diafilm və s.

Giriş müsahibəsi. Mütəllim mövzunun mahiyyətini başa salmaq üçün qış və yaz fəsilləri arasındakı təzadın açılması, hər iki fəslin spesifik xüsusiyyətlərinin şagirdlərin təsəvvüründə canlandırılması məqsədi ilə aşağıdakı kimi suallar verir:

— Uşaqlar, qışda göyün üzü, günəş, hava necə olur? Bəs yazda necə olur? Qışda ağaclar, otlar, çiçəklər necə olur? Bəs yazda? Qış-

da quşlar necə olur? Yazda hansı quşları görürsünüz? Qışda həşəratlar harada yaşayırlar? Yazda həşəratlar necə olur? Qışda heyvanlar harada saxlanılır? Yazda heyvanlara necə baxırlar? Qışda insanlar hansı işləri görürlər? Bəs yazda?

Yaza aid şeir parçasının oxunması:

Yaşıla bürünər çəmən, dağ, meşə,
Ayılar yuxudan nərgiz, bənövşə.
Qışın şaxtasında inan həmişə
Həsətin qəlbləri yaxar, ay bahar.
Yaşıl reyhanların, qızıl güllərin
Ətrini gətirər əsən yellərin
Mən də bülbülyəm bu şad ellərin,
Sənin vurğununam bahar, ay bahar.

(Z.Cabbarzadə)

Şagirdlər bu şeiri əvvəlcə səssiz oxuyurlar. Sonra şeirin məzmunu üzrə müsahibə gədir: Bahar hansı fəslə aiddir? Yazda dağ, çəmən, meşə necə olur? İnsanlar nə üçün həmişə yazın həsrətini çəkirlər? Şair ilin hansı vaxtının vurğundur? O, nə üçün belə ifadə işlətməmişdi? və s.

Bundan sonra maqnitofonda yaz haqqında mətnlər, şeirlər səsləndirilir.

Yaza aid şəkil və diafilmlərin nümayiş etdirilməsi.

Yazda təbiət mənzərəsi təsvir olunmuş şəkillər bir-bir divardan asılır, diafilmlər göstərilir, onların məzmunu və yaz fəslindəki təbii dəyişmələrlə əlaqədar suallar verilir. Yazda təbiətin canlanması, hər tərəfin insanı özünə cəlb edən görkəmi, onların insanlarda yaratdığı hisslər və s. üzrə qısa söhbət aparılır.

Şagirdlərin fəaliyyəti üzərində müşahidə. Şagirdlərin yazda təbiət lövhələrinə aid çəkdikləri şəkillərə, hazırladıqları herbari və kolleksiyalara baxılır. Yeri gəldikcə suallar verilir, şagirdlərin diqqəti daha vacib məsələlərə yönəldilir, yaz haqqında tapmacalar söylənir.

Yaz haqqında şifahi inşaların qururulması. Yazda göyün üzü, günəşin, havanın dəyişməsi, ağacların, otların, çiçəklərin yeni görkəm alması, həşəratların, quşların, heyvanların həyat tərzi, insanların məşğuliyyəti və s. haqqında söhbət aparılır. Bundan sonra şagirdlərə “Yazda insanların məşğuliyyəti”, “Yazda heyvanların həyat tərzi”, “Yazda quşların həyat tərzi” və s. mövzularda inşalar qururlar (hər kəs istədiyi mövzuda).

Ümumiləşdirici müsahibə. Dərslərdən, sinifdən xaric materiallardan, şəkillərdən, diafilmlərdən və s. öyrənilənlər müsahibə vasitəsilə müəllim tərəfindən ümumiləşdirilir.

“Afrika xalq nağılı”, “Atanın vəsiyyəti”nin oxusuna həsr olunmuş dərsin təxmini sxemi (II sinif).

Məqsəd: Nağılın məzmununu şagirdlərə dərindən mənimsətmək, oradakı fantaziyaları onların gözləri qarşısında canlandırmaq, əsas ideyanı açmaq, uşaqları əməyə məhəbbət ruhunda tərbiyə etmək və ifadəli oxumaq üzrə məşq etdirmək.

Təchizat: Nağılın məzmununu ilə əlaqədar illüstrasiyalar, maqnitofon.

Giriş müsahibəsi. Məzmunu qavratmaq və sinifdə situativ şərait yaratmaq məqsədi ilə “Uşaqlar, hansı nağılları bilirsiniz? Bildiyiniz nağıllarda əsas surətlər hansılardır? Əməkdən bəhs edən hansı nağılları bilirsiniz?” və s. suallara cavab almaq.

Nağılın maqnitofonda bütöv oxunması. Heç bir izahat işi aparmadan ifadəli oxunu dinləmək, hər rola uyğun səsin (incə, alçaq, uca, mülayim və s.) dəyişməsinə, fasilənin gözlənilməsinə, sürətini, məzmununa uyğunluğunu, sözlərin ədəbi tələffüz formasına əsasən ifadəsini və s. müşahidə etmək.

Nağılın məzmununun müəllim tərəfindən danışılması. Məzmunu təxminən kitabdakı kimi danışmaq. Səsi rollara uyğun dəyişmək, hər rolun obrazını yaratmaq, onun daxili aləmini açmağa və şagirdlərin hissini, fantaziasını oyatmağa çalışmaq.

Nağılın şagirdlər tərəfindən dialoqlar üzrə oxunması və hər bir hissənin danışılması. Aparıcının sözlərini birinci, kiçik oğulun sözlərini ikinci, böyük oğulun sözlərini isə üçüncü şagirdə oxutdur-

maq.

Nağılın məzmununu ilə əlaqədar müsahibə. Ata öz var-dövlətini nə üçün oğulları arasında bölüşdürdü? O, oğullarına nəyi vəsiyyət etdi? Oğullar necə izah etdi? Atanın vəsiyyətinə kim düzgün əməl etmişdi? və s. suallara cavab almaq.

Nağılın planı üzrə iş.

1. Yazı taxtasında qeyri-məntiqi ardıcılıqla əvvəlcədən yazılmış planın üstünü açmaq; Kiçik qardaşın atanın vəsiyyətini başa düşməməsi; Kiçik qardaşın kasıblaşması; Atanın vəsiyyəti; Böyük qardaşın varlanması.

2. Planın maddələrini məntiqi ardıcılıqla düzürmək, nağılı səssiz oxutmaq və hər maddəyə aid hissəni müəyyənləşdirməyi tapşırmaq.

3. Planın maddələrinin hərəsini bir şagirdə oxutdurmaq, ona aid hissənin məzmununu danışdırmaq.

Nağılın məzmununu bütöv oxutdurmaq. Bir şagirdə mətni bütöv oxutdurmaq, bütün sinfə oxuyanı dinlətmək.

Nağılın məzmununu danışdırmaq. Bir şagirdə məzmunu olduğu kimi nağıl etdirmək. Danışığın ifadəliliyini gözlətmək. Səhvə yol verildikdə dərhal düzəliş vermək.

Ümumiləşdirici müsahibə. Ata oğullarına nə üçün vəsiyyət edir? Oğullarına “ləzzətlə yeyin” deməkdə atanın məqsədi nə idi? “Vidənla işləmək” sözünü necə başa düşürsünüz? İşləməyin faydası nədir? “İstəyirsən bal, çörək, Al əlinə bel, kürək” atalar sözünü necə başa düşürsünüz? Nağılda əsas fikir nədir? Bu kimi suallar əsasında nağılın məzmununu ümumiləşdirmək, əsas ideyanı aydınlaşdırmaq.

Evə tapşırıq. Nağılın məzmununa uyğun fikirləşib, hekayə qurdurmaq və növbəti oxu dərində onu danışacaqlarını şagirdlərə çatdırmaq.

*X.Rzanın “Ana yurdum” şeirinin oxusuna həsr olunmuş dər-
sin təxmini sxemi (III sinif).*

Məqsəd: Respublikamızın müxtəlif şəhər və rayonları, təsərrü-

fat sahələri, səfəli yerləri və s. haqqında şagirdlərə məlumat vermək, onların Azərbaycanla əlaqədar təsəvvürlərini genişləndirmək, zənginləşdirmək və onları ifadəli oxumaq bacarığına yiyələndirmək üçün məşq etdirmək.

Təchizat: Şəkillər, qrammofon valları, plastinkalar, maqnitofon, kino lentləri, diafilm, filmoskop və s.

Giriş müsahibəsi. Azərbaycanın rayon və şəhərləri, şagirdlərin bu yerlərdən hansılarında olmaları, respublikanın müxtəlif ərazisi, görməli, istirahət etməli yerləri, çay plantasiyaları, dağları, çayları və s. əlaqədar müsahibə aparmaq.

Şeir in maqnitofonda səsləndirilməsi. Şagirdlərə kitabı ördürüb oxunu dinlətmək. İntonasiyaya, fasiləyə, məntiqi vurğuya, sözlərin ədəbi tələffüzünə, həmçinin məzmununa diqqət yetirmək.

Şeir in məzmunu ilə əlaqədar şəkil, diafilm və filmoskopda ana yurdun bəzi guşələrinin nümayiş etdirilməsi.

Şagirdlərə müxtəlif şəkillərdə, diafilmdə, filmoskopda Göyçayın nar, Quba və Qusarın alma bağlarını, Zaqatala qoruğunu, Mingəçevir dənizini, Muğanın, Şirvanın pambıq tarlalarını, Daşkəsən dağlarını, Göygözü və s. müşahidə etdirmək, bəzi suallara cavablar almaq, onlarda həyəcanlı hisslər yaratmaq.

Plastinkada xalq artisti R.Behbudovun ifasında Ə.Əlibəylinin sözlərinə yazılmış "Azərbaycan" mahnısını səsləndirmək.

Şeir in məzmun və ideyasının nə dərəcədə qavranılmasını yoxlamaq məqsədi ilə müsahibə.

Şeirdə respublikanın hansı rayon və şəhərlərinin adı çəkilir? Respublikamızda hansı bitkilər yetişir? Şeirdə hansı düzlərin adı çəkilir? Ana yurdun belə çiçəklənməsinə səbəb nə olmuşdur? Şeirdə göstərilən bütün yerləri ana vətən adlandırma bilərəkmiz? Azərbaycanın var-dövləti haqqında nə deyə bilərsiniz? Azərbaycanın gözəlliyi şeirdə necə təsvir olunur? və s.

Şeir in şagirdlər tərəfindən oxunması və təhlili. Şeir in hər bəndini bir şagirdə oxutdurmaq. Təhlil prosesində "qoynun sənin", "qızıl narı", "qızıl Quba", "qızıl Qusar", "gül yanaqlı almalar", "Muğan gülür", "filiz yatır", "Xan çinarlar göyə qalxır", "Çeşmə-

lərdə gözümlə qaldı”, “Dərələrin gül beşiyi”, “Təpələrin gül dağıdır” obrazlı ifadələrin və misraların mənasını açmaq.

Ümumiləşdirici müsahibə. Azərbaycanda şeirdə təsvir olunmayan daha hansı bitkilər yetişir? Şeirdə adı çəkilməyən hansı şəhər və rayonları tanıyırsınız? Ana yurdu nə üçün sevirsiniz? Şeir nə üçün “Ana yurdum” adlandırılır? Şeirdə ən çox xoşunuza gələn hissə hansıdır? Azərbaycan haqqında daha nə bilirsiniz?

Şeirin şagirdlər tərəfindən ifadəli oxunması. Şeiri bir şagirdə ifadəli oxutmaq. Oxunu izləmək, intonasiyaya, fasiləyə, məntiqi vurğuya, ahəngə necə əməl etdiyinə diqqət yetirmək, səhvə yol verildikdə düzəliş aparmaq, düzgün tələffüz olunmayan söz və ifadələri təkrar etdirmək, obrazlı ifadələri tapdırmaq: **ana yurdun qoyununda, qızıl narı, Muğan gülür, gül yanaqlı almaları** və s.; sətirlərin sonundakı bir-birilə səsləşən sözləri seçdirmək; oymaq-torpaq, sarı-narı, gəlir-gülür, yatır-qalxır, dağlarında-bağlarında, bulağına-yaylağına, dağıdır-bayrağıdır və s.

Şeirin əzbər öyrənilməsi. Şeirdən xoşa gələn bəndləri əzbərlətmək.

Evə tapşırıq. “Ana yurdum”, “Doğma vətənim”, “Azərbaycanım” mövzularından biri üzrə inşa yazmaq (hər kəs istədiyini seçir).

İ.Kritlovun “Qurd və quzu” təmsilinin oxusuna həsr olunmuş dərsin icmalı (IV sinif).

Məqsəd: İnsanların nöqsanlarını heyvanların dili ilə açmaq, müəllifin gülüş hədəfini şagirdlərə başa salmaq və onları ifadəli oxu üzrə məşq etdirmək.

Təchizat: Qurd, quzu, çay və təmsilə aid şəkil.

Giriş müsahibəsi. Uşaqlar, hansı təmsilləri oxumusunuz? Onlarda iştirak edən surətləri deyə bilərsinizmi? Təmsillərdə verilən surətlər nə üçün heyvan adı ilə verilir? və s. kimi suallara cavablar alınır.

Təmsilin məzmunu ilə əlaqədar lüğət işi. Təmsilin ilk oxusu prosesində məzmunun anlaşılmasına çətinlik törədən “naçar”, “ol-

du qurda düçar”, “məlum”, “sərçəsmə”, “əcaba”, “yasar” sözlərinin mənası açılır.

Təmsilin məzmunu ilə bağlı qısa izahat: Uşaqlar, bu gün “Qurd və quzu” təmsilini öyrənəcəksiniz. O, adi danışiq dilində yazılmış hekayəyə çox oxşayır. Hekayədən fərqli olaraq burada iştirak edən obrazlar heyvanlardır — Qurd və Quzu. Obrazların hər birinin sözü, hərəkəti özünün xarakterinin açılmasına kömək edir. Mən təmsili oxuyacağam. Siz qurdun ciddi suallarına, quzunun isə yalvarıcı cavablarına fikir verin.

Təmsilin müəllim tərəfindən oxunması. Obrazların hər birinin hərəkətinə, danışiq tərzinə müvafiq ahənglə təmsil oxunur. Şagirdlər diqqətlə qulaq asır, qurd və quzunun bir-birinə münasibətini müəllimin oxu nümunəsindən öyrənirlər.

Təmsilin məzmunu ilə əlaqədar müsahibə. Təmsildə kimlərdən bəhs olunur? Quzu qurda harada rast gəlir? Quzunu gören kimi qurd nə fikirləşdi? Quzunu yemək üçün qurd hansı bəhanə gətirdi?

Quzu ona necə cavab verdi? Qurd acıqlanıb quzuya nə dedi? Quzu necə oldu? və s.

Təmsilin məzmunu üzrə şəkillərin çəkilməsi. Şagirdlər təmsili oxuyaraq, məzmunu uyğun üç şəkil çəkmək mümkün olduğunu deyirlər.

Birincidə çay axır. Qurd su içir. Quzu isə bir az aralıda dayanıb ona baxır.

İkincidə qurd və quzu qarşı-qarşıya dayanıb. Qurd dişlərini qıçıyıb. Quzu qorxa-qorxa ona baxır.

Üçüncüdə qurd quzunu parçalayıb dağıdır.

Şəkillərə başlıqların verilməsi. Şagirdlər şəkillərə müxtəlif başlıqlar verirlər. Müəllim onlardan ən yaxşılarını (uyğun gələni) yazı taxtasına yazır: “Quzunun qurda rast gəlməsi”, “Qurdla quzunun mübahisəsi”, “Qurdun quzunu parçalaması”.

Plan üzrə məzmunun nağıl olunması. Məzmunu planın hər maddəsi üzrə əvvəl bir şagird danışır. Sonra bütün maddələr üzrə başqa şagird məzmunu nağıl edir.

Ümumiləşdirici müsahibə. Qurd və quzu danışa bilirlərmi?

Bəs nə üçün müəllif qurd və quzu obrazlarını yaratıb? Hansı adamları şair qurda bənzədir? Bəs hansıları quzuya bənzədir? Sizcə qurd düzgün hərəkət etmişdi? “Böhtana düşən odsuz yanar” atalar sözlünü necə başa düşürsünüz? Bu atalar sözünü təmsildə kimə aid etmək olar? “Qurd tükünü dəyişər, xasiyyətini yox” atalar sözü ilə şair nə demək istəyir? Aşağıdakı tapmaca nəyə aiddir?

O tayda durar gedər,
Boynunu burar gedər.
Bir sürüyə girəndə
Qırxını qırar gedər.

Təmsilin ifadəli oxusu üzrə iş. “Neyçin suya girdin”, “acəbə” “yasar”, “nə deyirsən, bu doğrudur, ya yalan söz” ifadə və misrası nə üçün ucadan oxunur? “Dedi”, “səsləndi”, “gəldi”, “fəryada”, “söylədi” sözlərindən sonra nə üçün bir qədər uzun fasilə edilir? Quzunun sözləri nə üçün astadan oxunur? Qurdun sözləri isə bəs nə üçün ucadan deyilir? və s.

Aydın diksiyası olan qüvvətli şagirdlərdən bir-ikisi təmsili ifadəli oxuyur.

Təmsilin rollar üzrə oxunması. Şagirdlərdən biri aparıcının, ikincisi qurdun, üçüncüsü isə quzunun sözlərini oxuyur, rolun özü-nə məxsus obrazını yaradır.

Evə tapşırıq. Təmsili ifadəli oxumaq və əzbərləmək.

M.Dilbəzinin «Öz vətənimdir» şeirinin oxusuna həsr olunmuş dərsin təxmini sxemi (IV sinif).

Məqsəd. “Öz vətənimdir” şeirinin məzmununun ifadəli oxunuşunu şagirdlərə çatdırmaq və öyrətmək onlarda vətənə məhəbbət hissi tərbiyə etmək. Şeiri oxuyarkən özünənəzarət və özünüqiymətləndirmə vərdişlərini inkişaf etdirmək.

Təchizat. Maqnitofon, vətənimizin füsunkar gözəlliklərini, müxtəlif şəhər və kəndlərini, təsərrüfat sahələrini, meşələri, çayları, gölləri, bol məhsullu tarlaları, zavodları, fabrikləri və s. özündə əks etdirən süjetli şəkillər, diafilm, kinofilm və s.

Giriş müsahibəsi. Vətən deyəndə nə baş düşürsünüz? Vətən haradan başlanır? Düzləri, çəmənlikləri, meşələri, çayları, dağları vətən adlandırmaq olarmı? Olarsa, nə üçün? Vətənimizi nə üçün «Ana vətən adlandırırıq? Vətəni nəyə görə sevirik?

Hekayənin məzmunu ilə əlaqədar şəkil üzrə iş. Vətənimizin müxtəlif guşələrinin təsvir olunduğu şəkillərdən bir-ikisini sinifdə nümayiş etdirmək, Vətənə həsr olunmuş diafilmlərə baxmaqla şagirdlərin vətən haqqındakı təsəvvürlərini əyani əsaslarla genişləndirmək.

Şeir in maqnitofonda ifadəli səsləndirilməsi. Heç bir izahat aparmadan oxunu dinlətmək, intonasiyaya, fasiləyə, məntiqi vurğuya, ədəbi tələffüz qaydalarının gözlənilməsinə, səsin tonallığına, məzmununa və s. diqqətlə qulaq asdırmaq.

Şeirdəki bir qism çətin sözlər üzərində lüğət işi. Şagirdlərin diqqətini «qızıl sünbüllər», «büllur kimi sular», «rəngi buludların mərəncək tək aldır», «gümüş kəmərək», «lal sular» və «qızıl şəfəq rəngli bayraq» kimi obrazlı ifadələrə yönəltmək, onların kontekst daxilində qazandığı lüğəvi mənanı sual-cavabla açmaq. Obrazlı ifadələrin nitqi nə qədər zənginləşdirməsini, büllurlaşdırmasını şeirin hər bir bəndində müqayisə yolu ilə şagirdlərə başa salmaq.

Şeirin şagirdlər tərəfindən ifadəli oxunması. Şeiri əvvəl aydın diksiyası olan şagirdə ifadəli oxutmaq. Sonra hər bəndi bir şagirdə ifadəli oxutdurmaq. Məntiqi fasilənin, məntiqi vurğunun gözlənilməsini izləmək, səhvə yol verən şagirdə kömək göstərmək. Sətirlərin axırında bir-biri ilə səsləşən sözləri və ifadələri seçdirmək; məsələn, mənimdir — vətənimdir; aldır — xəyaldır; dolanıb axır — bulanıb axır; gözümdən — düzümdən və s.

Şeirin əzbər öyrənilməsi.

Evə tapşırıq. “Mənim vətənim”, yaxud “Vətən hər şeydən əzizdir” mövzusunda inşa yazdırmaq.

15. Sınıfədxaric oxunun təşkili

Sınıfədxaric oxunun təşkili üzrə aparılan işlər ibtidai siniflərdə oxu təliminin mühüm sahələrindəndir. Bu işin səmərəli təşkili isə şagirdlərin intellektual və emosional inkişafına, həmçinin müxtəlif fənlər üzrə biliklərin dərinədən və şüurlu mənimsənilməsinə güclü təsir göstərir. Sınıfədxaric oxunun məqsədi I-IV sinif şagirdlərinin oxu və yazı vərdişlərinin təkmilləşdirilməsini təmin etməklə, təbiət və ictimai həyat haqqında onların dərsliklərdən aldıqları bilikləri genişləndirmək, tərəkürünü bədii obrazlarla zənginləşdirmək, nitqini, fantaziyasını inkişaf etdirmək, vətənə, xalqa, ana dilinə, elmə və s. məhəbbət hissləri tərbiyə etmək, humanist hisslər aşılamaq, onlarda kitabla müstəqil işləmək və ona böyük həvəs yaratmaqdır. Bu məqsədə müvafiq olaraq, sınıfədxaric oxunun qarşısında müəyyən vəzifələr durur:

- şagirdlərdə uşaq ədəbiyyatına maraq və məhəbbət hisslərinin tərbiyə olunması;
- şagirdlərin oxu vərdişlərinin təkmilləşdirilməsi;
- oxunan materialın məzmunundan tərbiyəvi ideyanın çıxarılması;
- vətənimiz, onun qüdrəti, xalqımızın qəhrəman keçmişi, bu günü və gələcəyi, yaratdığı xarüqələr, doğma təbiətimizin zənginliyi və s. əlaqədar şagirdlərin təsəvvürlərinin zənginləşdirilməsi;
- respublikamızın sülh siyasəti, kiçik və etnik qrupların həmrəyliyi, dostluq ideyalarının şagirdlərə çatdırılması və onlara milli mənlük şüurunun aşılması;
- şagirdlərə kommunist ideologiyasının çürüklüyünün dərk etdirilməsi, onların türk dünyası, islam dəyərləri, milli-adət ənənələri ruhunda tərbiyə olunması;
- şagirdlərə ana dilinin dərinədən mənimsədilməsi; onun gözəlliyinin, böyük qüdrətinin dərk etdirilməsi, onlardan zövq almaq qabiliyyətinin formalaşdırılması, nitq və tərəkürlərinin inkişaf etdirilməsi;

— uşaqlarda əməyə, əmək adamlarına, müxtəlif sənət və peşələrə rəğbət hissənin aşılınması və s.

Məktəb təcrübəsi göstərir ki, bu vəzifələri müvəffəqiyyətlə həll etmək üçün müəyyən pedaqoji tələblər gözlənilməlidir:

- 1) sinifdən xaric oxu üçün materiallar seçilərkən şagirdlərin yaş və bilik səviyyəsinin nəzərə alınması;
- 2) sinifdən xaric oxunun müntəzəm, mütəşəkkil və sistemlə aparılması;
- 3) sinifdən xaric oxunun qıraət dərslərində əldə edilən biliklərlə əlaqələndirilməsi;
- 4) şagirdlərə təqdim olunan materialların həyatımızın, məişətimizin müxtəlif sahələrini əhatə etməsi;
- 5) şagirdlərə verilən sual və tapşırıqların əsərin əsas məğziinə üzə çıxarmağa xidmət etməsi;
- 6) il boyu şagirdlərə tövsiyə olunan əsərlərin rəngarəngliyinin təmin olunması;
- 7) tövsiyə olunan əsərdə yazıçının məqsədinin, əsərin məzmununun müəyyənləşdirilməsi və tərbiyəvi ideyanın çıxarılması;
- 8) əsərin məzmununun müasir həyatla, şagirdlərin müşahidələri və şəxsi təcrübələri ilə əlaqələndirilməsi.
- 9) əsərin müzakirəsində şagirdlərin yaradıcı fəallığının, fantaziyasının, rəbitəli nitqinin tədrisçin inkişaf etdirilməsi;
- 10) əsərin məzmununa şagirdlərdə emosional münasibət bildirmək bacarıqlarının aşılınması və s.

Informasiyalar axınının təssəvürə gəlməz dərəcədə artdığı indiki şəraitdə gənc nəslin təlim-tərbiyə sahəsindəki tələbatını sinifdə yalnız oxu dərslərinin keçirilməsi ilə ödəmək mümkün deyil. Ona görə də bu tələbatı ödəmək məqsədi ilə sinifdən xaric məşğələlərdə ibtidai sinif şagirdlərinə proqramın tələblərinə uyğun bədii (nağıl, hekayə, şeir və s.) və elmi-kütləvi (tarix, coğrafiya, təbiətşünaslıq və s.) əsərləri, qəzet və jurnal məqalələri oxunub müzakirə etdirilməsi, təlim-tərbiyə əhəmiyyəti olan nəticələr çıxarılmalıdır.

Sinifdən xaric oxu ilə əlaqədar müəllimlərimizi həmişə belə bir məsələ düşündürür. Görəsən, bir sinifdən xaric oxu üçün hər dəfə

neçə əsərin müzakirəsini tapşırmaq olar? Əlbəttə, bu məsələ müəllimdən bir qədər dərin düşünmək, götür-qoy etmək tələb edir. Müəllim şagirdlərin bu sahədəki təcrübəsini və ümumi inkişafını, onlara tövsiyə etdiyi əsərin həcmi diqqət mərkəzində saxlamalıdır.

Əgər müəllimin məqsədi tutaq ki, IV sinifdə sinifdənərix oxu məşğələsində müəyyən bir kitabın müzakirəsini keçirməkdirsə, o zaman sinif yalnız bir kitab verə bilər. Yaxud, III-IV siniflərdə I və II yarımilin sonunda sinifdənərix oxu materiallarının xatırlanmasına həsr olunmuş toplanış keçiriləcəksə, bu zaman müəllim şagirdlərə 8-10 kitabın təkrar oxusunu tövsiyə edə bilər. Qalan bütün hallarda — sinifdənərix oxu üçün şagirdlərə 2-3 kitabın oxusu tapşırılmalıdır. Həmin kitabları əvvəlcədən müəllim özü oxumalı, onların məzmunu, ideyası ilə əlaqədar sual və tapşırıqlar hazırlanmalıdır. Müzakirə prosesində hər dəfə şagirdlərin diqqətini tərbiyəvi nəticənin çıxarılmasına yönəltməlidir. Əvvəlcədən sinif verilən sual və tapşırıqlar şagirdlərin oxuya məsuliyyətini artırır, hər kəs sual və tapşırıqlara müstəqil cavablar axtarır, araşdırır, obrazların fəaliyyətini qiymətləndirir, yazıçının məqsədini başa düşür. Həmçinin bu sual və tapşırıqlar şagirdlərin bilik səviyyəsini müəllimə diqqətə edir.

Tutaq ki, II sinifdə şagirdlər “8 Mart — Beynəlxalq Qadınlar Günüdür” bölməsi ilə əlaqədar mətnləri oxuyub öyrənmişlər. Bu bölmə ilə əlaqədar müəllim şagirdləri üç qrupa ayırır. Birinciyə H.Abbaszaadənin “Sən nə yaxşı nənəsən”, ikinciyə M.Rəhimovanın “Çiçək dəstəsi”, Ə.Babayevanın “Hörüklər”, üçüncüyə isə H.Cümşüdovun “Anamın ad günü” əsərlərinin oxusunu tapşırır. Sinifdənərix oxu məşğələsində müəllim bu işə giriş müsahibəsi ilə başlayır. Sonra bir qüvvətli şagird oxuduğu əsərin məzmunundan xoşladığı hissəni danışır. Bundan sonra hər qrupa tapşırılan əsər üzrə müzakirə başlanır. Məzmun açılır, ideya müəyyənləşir, hər kəs öz fikrini söyləyir, münasibətini bildirir, işin sonunda sinifdənərix oxu materiallarının (hər qrup üzrə) məzmunu yekunlaşdırılır, tərbiyəvi əhəmiyyəti meydana çıxarılır. Nəhayət, növbəti sinifdənərix

oxu məşğələsi üçün tövsiyə edilən əsərlərə şagirdləri həvəsləndirmək üçün bəzi maraqlı epizodlardan da söhbət açılır.

Sınıfdən xaric oxu məşğələləri beş mərhələdə aparıla bilər. Giriş müsahibəsi; əsərin müəyyən hissəsini ucadan (I sinifdə yalnız müəllim; II-IV siniflərdə müəllim və bir-iki şagird tərəfindən) oxunması (və ya nağıl olunması); əsərin müzakirəsi; müzakirənin yekunlaşdırılması; növbəti sinifdən xaric oxu üçün tövsiyələrin verilməsi.

Birincidə müəllim şagirdlərin əvvəlki məşğələdə tövsiyə edilən əsərlərin nə dərəcədə oxunmasını müəyyənləşdirir. Sinifdə danışmaq, fikir söyləmək üçün canlı situasiya yaradır. İkincidə əsərin məzmunu və ideyası, başlıca obrazlar şagirdlərə xatırladılır. Üçüncü üçün əlverişli zəmin yaradılır. Əsərin məzmununu və ideyasını şagirdlərin nə dərəcədə mənimsədikləri aşkara çıxarılır.

Oxucuların hər biri məzmunu, obrazların hərəkətinə şəxsi münasibətini bildirir. Sinifdə müxtəlif fikirlər, mülahizələr irəli sürülür. Dördüncüdə məzmun ümumiləşdirilir. Şagirdlərin dərslərdən oxuduqları materialların məzmunu ilə uşaqların müşahidələri, şəxsi təcrübələri əlaqələndirilir. Tərbiyəvi nəticə çıxarılır. Nəhayət, beşincidə şagirdlərə tövsiyə edilən əsərlərin müəllifləri haqqında məlumat verilir, kitabdakı illüstrasiyalara baxılır, onların bəzi maraqlı hissələri oxunur.

Təcrübə göstərir ki, sinifdən xaric oxu üzrə iş iki istiqamətdə aparılmalıdır:

a) proqramın tələblərinə və dərslərdəki materiallara uyğun əsərlərin oxusu; b) şagirdlərin yaş və bilik səviyyəsinə uyğun olmaqla arzularına görə əsərlərin müstəqil oxusu. Birinci qrupa aid olan əsərlərin oxusu adından məlum olduğu kimi məcburidir. Bu materialların oxusu ilə şagirdlərin aldıkları biliklər daha da zənginləşir və inkişaf edir.

İkinci qrupa aid olan materialların oxusu şagirdlərin əksəriyyətinin istəyindən asılıdır. Təcrübə göstərir ki, bu zaman şagirdlər kitab seçməkdə çətinlik çəkirlər. Onların bir qrupu kitabı cildinə, şəkillərinə, yoldaşlarının və yaşlıların sözüünə görə seçirlər. Ona görə

də müəllim kitabxançı ilə yaxından əlaqə saxlamalı, hər sinif üçün şagirdlərə tövsiyə olunacaq əsərlərin siyahısını təqdim etməlidir.

Şagirdlər bu materiallar əsasında dərslikdə olmayan məlumatlar alırlar. Bunlar da öz növbəsində onların dərslikdən əldə etdikləri bilikləri zənginləşdirir, dərinləşdirir və sistemə salmağa kömək göstərir.

Sinifdən xaric oxunun səmərəli təşkilində hazırlıq mərhələsinə ciddi diqqət yetirilməlidir. Hazırlıq dedikdə planın tərtibi və ədəbiyyatın seçilməsi məsələləri nəzərdə tutulmalıdır. Təcrübə göstərir ki, ideya-bədii keyfiyyəti yüksək, uşaq dilində yazılmış, sadə canlı məzmunlu və macəralarla dolu olan uşaq bədii əsərlərinin tərbiyəvi təsiri şagirdlərin mənəvi aləminin zənginləşməsinə daha çox qida verir.

I-II sinif şagirdləri uşaqların həyatından, əyləncəli, gülməli, macərələrdən bəhs edən hekayələri çox sevirlər.

I-IV sinif şagirdləri isə bu qədər ciddi, hətta müharibədən bəhs olunan əsərlərə meyl edirlər. Bu zaman şagirdlərə təqdim olunan əsərlərin yığcam və bədii cəhətdən ideyasının konkretliyinə, uşaq ruhuna yaxınlığına, əsərdə xeyir və şər qüvvələrə qarşı müəllifin münasibətinin meydana çıxarılmasına çalışmalıdır.

Bununla belə şagirdlərə tövsiyə olunan sinifdən xaric oxu materialları maraqlı süjet üzərində qurulmaqla tərbiyəvi cəhətdən yetkin olmalı, şagirdləri düşündürməli, onlara təsir göstərməli, ən başlıcası pəhrəmanlığı, mübarizliyi, əsl həqiqətləri əks etdirməlidir.

Sinifdən xaric oxu üçün bədii əsərlər seçilərkən müəllim onların janr xüsusiyyətlərini (nağıl, bədii hekayə, şeir), onlarda ifadə olunan fikrin dərinliyini, uşaqların onlardan nə dərəcədə düzgün nəticə çıxara bilmələrini diqqət mərkəzində saxlamalıdır. Məsələn, I-II sinif şagirdləri nağıllar əsasında yazılmış bədii əsərləri aludəliklə qarşılayırlar. Bu məqsədlə onlara L.Tolstoy, A.Qaydar, S.Marşak, A.Şaiq, M.Seyidzadə, M.Rzaquluzadə və başqalarının qələmə aldığı əsərləri təqdim etmək məsləhətdir.

V.Kononov, V.Oseyeva, S.S.Axundov, Ə.Əhmədova, Q.İlkin, Ə.Məmməd xanlı, H.Zeynalova və başqalarının elmi-bədii hekayə-

lərini, Y.Kapula, A.S.Puşkin, İ.Krılov, S.Marşak, R.Əfəndiyev, M.Ə.Sabir, A.Səhhət, A.Şaiq, Ə.Cəmil, Z.Cabbarzadə, H.Abbasza-
də, B.Vahabzadə, N.Xəzri, M.Seyidzadə, Ə.Kərim, H.Ziya, İ.Tap-
dıq, M.Dilbazi, H.Razi, T.Mütəllibov, T.Elçin, İ.Səfərlı, B.Azər-
oğlu, H.Hüseynzadə və b. uşaq şeirlərini sinifdən xaric oxu üçün
təpşirməyə olar.

Təcrübə göstərir ki, ibtidai sinif şagirdlərinin diqqəti çox zaman
bədii əsərdəki parlaq obrazlara yönəlir, onların fəaliyyətlərini yad-
larında saxlayırlar. Kiçik epizodik obrazlar onların diqqətindən ya-
yınr, bəzən də bütövlükdə əsərin məzmunu və ideyasını kifayət də-
rəcədə mənimsəmir, onlardan tərbiyəvi nəticə çıxara bilmirlər. Belə
olduqda müəllim əsərin məzmunu ilə əlaqədar sinif suallar vermə-
li, şagirdlərin diqqətini əsas ideyanın başa düşülməsinə yönəltməli-
dir.

II-IV siniflərdə sinifdən xaric oxu üçün əsərlərin siyahısı tədris
ilinin əvvəlində böyük kağıza yazılaraq, sinfin görkəmli yerindən
asılmalı, siyahının aşağısında isə iri şriflərlə "Bu kitablarda maraqlı
hadisələrdən bəhs olunur. Bunları oxuyun!" cümlələri qeyd olun-
malıdır.

Ola bilər ki, şagirdlərin mütaliə marağını artırmaq üçün müəl-
lim onların (şagirdlərin) ad və fəsilələri yazılmış cibçiklər kas-
sasını hazırlasın. Həmin kassanı sinifdən xaric oxu materialları siya-
hısının yanından assın. Şagirdlər hər dəfə oxuduqları əsərlərin adı-
nı, müəllifin ad və fəsiləsini kartočkaya yazıb, özünəməxsus cib-
ciyə qoysun. Bu kassanın köməyi ilə müəllim hər bir şagirdin hansı
əsəri oxuması haqqında xəbərdar olur, onların bu sahəsindəki işinə
düzgün istiqamət verir.

Bu da bir həqiqətdir ki, bəzi kənd məktəblərində kitabxana fon-
dununun kasıblığı üzündən şagirdlər tələb olunan kitabları əldə edə
bilmirlər. Müəllim bu çatışmazlığı nəzərə alaraq özü (əlbəttə ibtidai
və yuxarı sinif şagirdlərinin köməyi ilə) "sinif kitabxanası fondu"
təşkil etməlidir. Yaxud da ki rayon və şəhər kitabxanaları ilə əlaqə
yaratmalıdır.

Həm sinif, həm də məktəb kitabxanasında kataloqların hazırlan-

masında II-IV sinif şagirdlərinin də iştirakı təmin olunmalıdır. Bu kataloqları isə üç cür tərtib etmək mümkündür: a) marağa görə tematik (ictimai-siyasi hadisələri, tarix və s.) prinsip əsasında; b) ayır-ayrı müəlliflərin əsərləri üzrə; v) janr (nağıl, hekayə, şeir, təmsil və s.) üzrə. Bunların tərtibində başlıca yeri əyanilik tutmalıdır. Şagirdlər tədricən formadan məzmununa (şəkillərdən, cilddən kitabın məzmununa) doğru istiqamətlənilər.

Programın tələbinə görə I-IV siniflərdə sinifdən xaric oxuya iki həftədə bir saat ayrılır.

I sinifdə sinifdən xaric oxu məşğələlərində əsərləri müəllim oxuyur. Onların məzmunu ilə əlaqədar müsahibə aparır, suallar verir, tərbiyəvi ideyanı müəyyənləşdirir, II-IV siniflərdə isə işin xarakteri əsaslı şəkildə dəyişir.

Bu siniflərdə tədris ilinin əvvəllərində ilk məşğələlər yay tətilində oxuduqları əsərlərin müzakirəsinə və yekunlaşdırılmasına həsr olunmalıdır. Bu prosesdə üç məsələyə diqqət yetirilməlidir:

— şagirdlərin yay tətilində oxuduqları kitablar haqqında müsahibə keçirmək;

— şagirdlərin hansı əsərləri oxuduqlarını və mütaliə dəftərində onların məzmunu ilə əlaqədar apardıqları qeydləri öyrənmək;

— sonrakı məşğələlər üçün tövsiyə ediləcək əsərlər haqqında söhbət aparmaq.

Sinifdən xaric oxu məşğələlərini müəllim həm sinifdə, həm də kitabxanada apara bilər.

Qabaqçıl müəllimlər II-IV siniflərdə dərslərdəki həm tematikaya (tutaq ki, payıza aid) sinifdən xaric oxu üçün tövsiyə edilən əsərlərin siyahısını “Maraqlı kitablar” başlığı altında böyük bir kağıza yazıb sinifdən asır. Siyahının altında isə “Payızda ağacların yarpaqları nə üçün sarılır? Bəzi quşlar nə üçün başqa ölkələrə uçub gedirlər? Adamlar payızda hansı işləri görürlər? Meşələr necə olur? Günlər nə üçün qısalır? Pambıqdan nələr alınır? Payızda hansı meyvələr yetişir?” və s. suallar yazırlar.

Şagirdlər tövsiyə olunan əsərləri oxuyur, onlardan və dərslərdən öyrəndikləri əsasında həmin suallara cavab tapıb yazırlar. Belə

sual və tapşırıqların tələbi ilə şagirdlərdə axtarıclıq, müstəqil işləmək qabiliyyətləri yaranır.

III-IV siniflərdə həm I, həm də II tədris ilinin sonunda sinifdən xaric oxunun keçirilməsinə həsr olunmuş toplanışların təşkilinə də faydalıdır. Belə toplanışlar şagirdlərin yarım il ərzində oxuduqları əsərlərin məzmun və ideyasını, obrazların fəaliyyətini, onlardan çıxarılan tərbiyəvi nəticənin nə dərəcədə yada salınmasını müəllimə yoxlamağa imkan verir. Təcrübə göstərir ki, belə toplanışları ədəbi didaktik oyunlar vasitəsi ilə aparmaq şagirdləri daha çox maraqlandırır, onlarda oyunda fəal iştirak etmək, çox cavab vermək həvəsi oyadır. Ona görə də toplanış keçiriləcəyi vaxtı, toplanışla ədəbi oyunların xarakteri, təkrar olunacaq 8-10 əsərin adı ən azı bir həftə əvvəl şagirdlərə çatdırılmalıdır. Qarşıya qoyulmuş məqsəddən asılı olaraq, “Yadımdamı”, “Öyrənirik”, “Tamamla”, “Əsərin müəllifi kimdir?” və s. kimi bədii-ədəbi didaktik oyunlardan istifadə etmək mümkündür.

Tutaq ki, müəllim toplanışda “Yadımdamı” ədəbi-bədii oyunundan istifadə etməlidir. Bunun üçün o, II sinifdə tədris ilinin sonunda təşkil olunmuş toplanışda sinifdən xaric oxu üçün təkrar tövsiyə edilən əsərlərdən müəyyən parçalar oxuyur. Sonra həmin parçanın hansı əsərdən götürüldüyünü soruşur. Şagirdlər fikirləşib tapırlar. Yaxud “Tamamla” ədəbi-bədii didaktik oyunu ilə əlaqədar müəllim hər hansı əsərdən müəyyən hissəni oxuyur (və ya danışır). Gözlənilmədən oxunu mətnin yarısında saxlayır və şagirdlərdən tələb edir ki, həmin hekayəni davam etdirərək tamamlasınlar. Ola bilər ki, şagirdlərdən həmin əsərin adı, onun müəllifi, əsərdəki obrazların təsviri xəbər alınsın. Belə oxu xarakterli toplanışlar şagirdləri fikri axtarışlara dəvət edir. Onları dərindən düşünmək, axtarışlara əsasən cavab vermək vəzifəsi ilə qarşılaşdırır. İşin sonunda şagirdlər cədvəldəki qrafaları doldurub müəllimə qaytarırlar.

Əsərin müəllifi, əsərin adı, əsas surətlər, əsərdə nədən danışılır.

Müəllim cavabları nəzərdən keçirir, qrafaların hamısını düzgün dolduran şagird qalib hesab olunur. Cədvəlin bir qrafasında səhvə yol verən şagird II, iki qrafasında səhv edən şagird isə III yeri tutur.

Yarımillik sinifdən xaric oxunun təşkilinə həsr olunmuş belə tapşırıqlar şagirdlərin mütaliə marağını artırmaqla onların təfəkkürünün müstəqilliyinə də güclü kömək göstərir.

Qabaqcıl müəllimlər III-IV siniflərdə şagirdlərə oxuduqları əsərlər haqqında sadə, yüngül rəylər də yazdırırlar. İbtidai sinif şagirdlərinə kitabla davranmaq üzrə ən zəruri qaydalar haqqında məlumatlar da verilməlidir. Bunun üçün kitabın hazırlanması, ona sərəf olunan xərc, zəhmətkeşlərin əməyi, həyatda onun böyük əhəmiyyəti şagirdlərə çatdırılmalıdır. Onlara başa salınmalıdır ki, hər bir insan kitabə borcludur. Kitabsız dünyanı dərk etmək, baş verən hadisələri yadda saxlamaq, onun səbəblərini öyrənmək mümkün deyil.

Kitab yaxşı saxlandıqda, onu yüzlərlə adam oxuyur, zəngin biliklərə yiyələnirlər.

Ona görə də kitabı qorumaq lazımdır. Onu cırmaq, yağışın, qarın altına qoymaq olmaz.

Bununla belə ibtidai sinif şagirdlərinə bir sıra gigiyenik məsləhətlər də verilməlidir. Onlara izah edilməlidir ki, kitabı oxuyarkən düz oturmaq, onun üstünə əyilməmək, kitabla göz arasındakı 15-20 sm məsafəni gözləmək, işığın sol tərəfdən düşməsini təmin etmək, yorulanadək oxumamaq lazımdır. Əks təqdirdə, həm şagirdlərin materialın məzmununu mənimsəmə işi çətinləşər, həm də onların sağlamlığına mənfi təsir göstərilmiş olar.

V FƏSİL AZƏRBAYCAN DİLİNİN TƏDRİSİ METODİKASI

1. Azərbaycan dili tədrisinin məqsəd və vəzifələri

İbtidai siniflərdə Azərbaycan dili tədrisi metodikasının hazırlanması böyük aktualıq kəsb edir. Məlumdur ki, dil bir sistemdir, onda ardıcıl, həmcins və ümumiləşdirici qayda-qanunlar mövcuddur. Kiçik yaşlı məktəblilərə Azərbaycan dilinin müxtəlif sahələri (leksikologiya, fonetika, orfoepiya, orfoqrafiya, morfologiya, sintaksis, üslubiyyat...) üzrə sadə nəzəri və praktik bilik, bacarıq və vərdişlər vermək, yazılı və şifahi nitqin, təfəkkürün inkişafını təmin etmək, dilə həssas münasibət formalaşdırmaq, onları yuxarı siniflərdə sistematik kursu öyrənməyə hazırlamaq və s. kimi işlər aparılır. Buna uyğun olaraq, ibtidai siniflərdə Azərbaycan dili tədrisi metodikası elminin məqsədi həmin fənn üzrə kursda şagirdlərə veriləcək bilik, bacarıq və vərdişlərin sərhədini, həcmi və məzmununu hazırlamaq və bu sahədə aparılacaq işlərin səmərəli vasitə və yollarını araşdırmaq, metodik sistemini hazırlamaqdır.

Məqsədə uyğun olaraq, Azərbaycan dili tədrisi metodikası elminin vəzifələri aşağıdakılardır:

— Azərbaycan dili materiallarının öyrədilməsi sahəsində məktəb təcrübəsini ümumiləşdirmək;

— Azərbaycan dilinin tədrisi üzrə işin məzmununu müəyyənləşdirmək, onun mənimsədilməsinin optimal vasitə, metod və priyomlarını işləmək;

— Azərbaycan dilindən qazanılacaq bilik, bacarıq və vərdişlərin şagirdlərin nitq və təfəkkürünün inkişafına təsirini aşkara çıxarmaq;

— Azərbaycan dilinin öyrədilməsinin digər tədris fənlərinin dərinə mənimsənilməsinə təsirini müəyyənləşdirmək və s.

2. Azərbaycan dili tədrisinin məzmunu

İbtidai siniflərdə Azərbaycan dilinin dərinədən mənimsənilməsi onun məzmununun düzgün və elmi əsaslar zəminində qurulmasından asılıdır. Proqramda Azərbaycan dilinin məzmununu bunlar təşkil edir: a) fonetika, leksika, söz yaradıcılığı və qrammatikaya (morfologiya və sintaksisə) aid məlumat; b) düzgün yazı qaydalarına (orfoqrafiya və durğu işarələrinə) aid biliklər; v) şifahi və yazılı nitqə aid vərdişlər; q) üslubiyyətə aid vərdişlər.

Son illər respublikada ibtidai siniflərdə Y.Ş.Kərimov, A.N.Rəhimov və başqalarının apardıqları sistemli tədqiqatlar əsasında Azərbaycan dilindən öyrədiləcək tədris materiallarının həcmi, sərhədi və məzmunu elmi şəkildə müəyyənləşdirilmiş, onun (məzmunun) öyrədilməsinin nəzəri və praktik əsasları əsasən işlənmişdir.

I-III siniflərdə dilin səs sistemi olan fonetikanın mənimsədilməsi üzrə bir sıra nəzəri və praktik işlər aparılır. Belə ki, I snifdə şagirdlərə savad təlimi dövründə praktik yolla səs və hərf, sait və samit səslər öyrədilir, onlardan birinin digərindən fərqli cəhətləri açılır. Sait səslərin köməyi ilə hecaların (ə-li, şal, sal, əl, nal, al-ma, ma-şın, ki-tab, ki-ta-bın və s.) düzəldilməsi şagirdlərə çatdırılır. Sözlərin sətirdən-sətrə keçirilməsi üzrə iş gedir. Sözlərdə K samitinin iki cür tələffüzü, **q** samitinin kar qarşılığı (kombayn, kolbasa, koridor, kartof və s.) və həmçinin **k** samitinin kar qarşılığı (kələm, kök, kəklik, Kəlbəcər və s.) yerində işlənməsi göstərilir. II sinifdə bu sahədəki işlər praktik çalışmalarla təkrarlanır. Qalın (a, ı, o, u) və incə (e, e, i, ö, ü) saitlərin söz daxilində fərqləndirilməsi (al-əl, bol-böl, duz-düz və s.) məktəblərdə öyrədilir.

II sinifdə kar və cingiltili samitlər terminlərinin adı çəkilməyə də, onların (qanad-qanadlı, kitab-kitabın) mənimsədilməsi üzərində praktik (terminsiz) iş aparılır. Söz sonunda **q**-nın **ğ**-ya, **k**-nın **y**-ya keçilməsi məsələləri öyrədilir. Şagirdlər “Vurğu” və “Əlifba” ilə ilk dəfə II sinifdə tanış olurlar. Onlar rəngarəng çalışmalarla sözdə vurğunun yerinin düzgün müəyyənləşdirilməsi, vurğudan asılı ola-

raq sözün mənasının dəyişməsi (gəlin-gəlin, alma-alma və s.) üzərində işləyirlər. Bununla belə məktəblilərə əlifbanın əzbərlənməsi və verilmiş sözlərin əlifba sırası ilə yazılması məsələləri öyrədilir.

III sinifdə şagirdlərin fonetika haqqındakı məlumatları bir qədər də genişləndirilir. Dodaqlanan və dodaqlanmayan saitlər, ahəng qanunu, sözlərdə saitlərin bir-birini izləməsi məsələləri şərh olunur. Şagirdlərə qarışıq sözlər içərisindən, yaxud müxtəlif mətnlərdən ahəng qanununa tabe olan və olmayan sözləri seçmək, onları müstəqil tapmaq tapşırılır, zəruri bilik və bacarıqlar verilir. Fonetik məlumatlar sözlərdə qoşa saitlərin və samitlərin işlədilməsi ilə əlaqədar praktik işlərlə yekunlaşdırılır.

I-IV siniflərdə məktəblilərə yaş və bilik səviyyələrinə uyğun olaraq qrammatik bilik, bacarıq və vərdislər verilir. Belə ki, I sinifdə şagirdlər savad təlimi dövründə səs və hərfələrin öyrədilməsi prosesində “söz” və “cümlə” terminləri ilə tanış olur, cümlənin sözlərdən ibarət olduğunu, cümlələrdə sözlər arasındakı əlaqələri praktik şəkildə öyrənirlər.

II-IV siniflərdə şagirdlər qrammatikanın iki bölməsi ilə (morfologiya və sintaksislə) ayrılıqda tanış olur, hər biri ilə bağlı nəzəri və praktik məlumatlara yiyələnirlər. II sinifdə eyni köklü sözlər, onların qarışıq verilmiş sözlər və rabitəli mətnlər içərisindən seçilməsi, III sinifdə sözdüzəldici və sözün formasını dəyişən şəkilçilər, (-la, -lə; -lıq, -lik, -lük; -çı, -çi, -çu, -çü; -lı, -li, -lu, -lü; -sız, -siz, -suz, -süz; -dan, -dən; -laş, ləş; -dakı, -dəki), IV sinifdə isə “Sözün quruluşu (sadə, düzəltmə, mürəkkəb sözlər)” mövzuları üzrə iş gedir. Sözün tərkibinə görə təhlili, bitişik və defislə yazılan mürəkkəb sözlərin yazılışı öyrədilir.

I sinifdə morfologiyanın tədrisinə praktik şəkildə başlanılır. Sözlərə **kim? nə? necə? nə cür? hansı? nə edir? nə etdi? nə edəcək?** sualları verilir. II sinifdə bu işlər bir qədər genişləndirilir. Praktik çalışmalar əsasında əşyanın adı, necəliyi və hərəkətinin müəyyənləşdirilməsi, insan adları, atalarının adları və fəmilialarının, heyvanlara verilən xüsusi adların, şəhər, kənd, çay, dağ adlarının böyük hərflərlə yazılması, tək və cəm anlayışı **-lar, -lər** şəkilçiləri,

onların düzgün yazılması və tələffüzü üzrə işlər aparılır. III sinifdə isə şagirdlər “İsim”, “Sifət” və “Feil” nitq hissələri ilə, onların mənası, sualları ilə, sadə nəzəri məsələləri ilə tanış edirlər. İsmi kəmiyyətə görə dəyişməsi, ismin cümlədə başqa sözlərlə birləşərək şəkilçi qəbul etməsi, sadə və düzəltmə sifətlər (terminsiz), şəkilçilərinin (-lı, -li, -lu, -lü; -sız, -siz, -suz, -süz) yazılışının öyrədilməsi məsələləri irəli sürülür. Bu sahədəki işlər IV sinifdə bir qədər də mürəkkəbləşdirilir. III sinifdə öyrədilənlərdən əlavə bu sinifdə sifət düzəldən şəkilçilərlə praktik işlər aparılır, sifətin ismə aid olması, sifətin aid olduğu isimlə birlikdə işlədilməsi, bir sifətin bir neçə əşyaya aid edilməsi və əksinə, bir əşyanın əlamətlərini bildirən bir neçə sözün tapılması göstərilir.

IV sinifdə isə ümumi və xüsusi isimlər, sözdüzəldici şəkilçilərin köməyi ilə isimlərin öyrədilməsi, isimlərin hallanması, ismin halları, hal sualları, hal şəkilçiləri və hal şəkilçilərinin yazılışının öyrədilməsi tələb olunur.

İbtidai siniflərdə “Sifət” mövzusunda xüsusi yer ayrılır. I sinifdə əşyanın necəliyini bildirməyə xidmət edən necə? nə cür? hansı? suallarını qoymaqla əşyaların əlamətlərinin müəyyənləşdirilməsi sahəsində, əşyanın necəliyini bildirən sözlər mövzusu üzrə praktik işlər aparılır. III sinifdə “Sifət” mövzusu ilə əlaqədar nəzəri materiallar bir qədər elmi şəkildə formalaşdırılaraq şagirdlərə təqdim olunur. Həm isimlərdən sifət düzəldən şəkilçilər (-lı, -li, -lu, lü; -sız, -siz, -suz, -süz; -dakı, -dəki), həm də feillərdən sifət düzəldən şəkilçilər (-ıq, -ik, -uq, -ük; -ıncı, -ıncı, -uncu, -üncü) və sifətlərdən **ən, çox, daha** sözlərinin işlədilməsi nəzərdə tutulur.

Feilin tədrisi ilə əlaqədar əşyaların hərəkətini bildirən sözlərə **nə edir? nə etdi? nə edəcək?** suallarının şifahi şəkildə qoyulması tələb olunur. II sinifdə “Əşyanın hərəkətini bildirən sözlər” mövzusu ilə əlaqədar məktəblilər praktik çalışmalar üzərində işləyirlər. Hərəkətin hansı zamanda baş verdiyi şagirdlərə çatdırılır. III sinifdə həm nəzəri, həm də praktik çalışmalar genişləndirilir. Feilin isimlə bağlılığı, onun isimlə birlikdə işlədilməsi, feillərin zamana görə dəyişməsi (keçmiş şüahi, indiki və gələcək zaman) şəkilçilərinin ya-

zılışı və tələffüzü, **başlayacaq, işləyəcək, duzlayacaq** və s. tipli gələcək zaman feillərində **q** və **k** samitlərinin **ğ** və **y** samitinə keçməsinin mənimsədilməsi nəzərdə tutulur. Məsdər, onun mənası, sualları və şəkilçilərinin öyrədilməsi irəli sürülür.

IV sinifdə əvvəlki siniflərdəkilər təkrarlanmaqla daha yeni məlumatların verilməsi tələb olunur. Belə ki, məsdərin isim kimi hallanması, məsdər şəkilçilərinin yazılışı, felin nəqli keçmiş zamanı, feilin qeyri-müəyyən gələcək zamanı, indiki, keçmiş və gələcək zaman feillərinin şəxsə görə dəyişməsi ön plana çəkilir. İsim və sifətlərdən düzələn feillər, feillərdə inkar şəkilçilərinin işlədilməsi, mürəkkəb feillər haqqında anlayış, belə feillərin cümlədə işlədilməsi məsələləri göstərilir.

“Say” və “Əvəzlik” haqqında anlayış, onların hər birinin mənası, sualları üzrə iş nəzərdə tutulur. Sayla əlaqədar, miqdar sayları (**nə qədər?** sualına cavab olması), sıra sayları (**necənci?**) sualların yazılışının öyrədilməsi zəruri hesab edilir. Əvəzlilərlə bağlı şəxs əvəzlilikləri, işarə əvəzlilikləri, onların sualları, şəxs əvəzliliklərinin, onların sualları, şəxs əvəzliliklərinin hallanması, **o, bu** əvəzlilikləri ilə ifadə olunan mübtədalardan sonra vergül işarəsinin qoyulması göstərilir.

II-III siniflərdə leksik çalışmalara xüsusi yer verilir. Çoxmənalı, yaxınmənalı və əksmənalı isim, sifət və feillərin tematik və lüğəvi mənə qrupları üzrə qruplaşdırılması, fikri dəqiq ifadə etmək üçün daha münasib sözlərin (isim, sifət və feilləri) seçilməsi irəli sürülür.

“Sintaksis” anlayışı, cümlədə sözlərin sayı, ardıcılığı, bu cümlələrdə kimin və nəyin haqqında danışıldığı, nə deyildiyi ilə tanış olur, yeri gəldikcə, onlara cümlə qurma, onları genişləndirmə üzrə sadə praktik işlər icra etdirilir. Bütün bunlar məktəbliləri II-IV siniflərdə sintaksisdən zəruri bilik, bacarıq və vərdislərin qazanılmasına hazırlayır.

“Cümlə” mövzusunun tədrisinə II sinifdə praktik çalışmalarla başlanılır. Müxtəlif vasitələrlə cümlələrin qurulması, onların suallar əsasında genişləndirilməsi, cümlənin sonunda nöqtə və sual işarəsinin qoyulması üzrə rəngarəng işlər aparılır. III-IV siniflərdə sintak-

sis təliminin məzmunu bir qədər də mürəkkəbləşdirilir, daha elmi xarakter daşıyır.

Bunun nəticəsidir ki, III sinifdə cümlənin baş (mübtədə, xəbər) və ikinci dərəcəli (növlərə ayrılmadan, termsiz) növləri, söz birləşmələrinin tərtibi, mürəkkəb cümlə (iki sadə cümlədən ibarət), mürəkkəb cümlədə vergül işarəsinin qoyulması, öyrənilmiş nitq hissələri ilə mürəkkəb cümlənin tərtib edilməsi nəzərdə tutulur. Bu məsələlərin bir qrupu IV sinifdə praktik çalışmalarla təkrarlanır. Sonra mübtədə və xəbərin müxtəlif nitq hissələri ilə ifadə olunması, müxtəsər cümlələrin genişləndirilməsi, **o, bu** əvəzlilikləri ilə ifadə olunan mübtədələrdən sonra vergülün işlədilməsi qeyd edilir. Bununla belə, həmcins üzvlü cümlələr, sadalanan sözlərin sonuncusundan əvvəl **və, ki, da, də, ilə, isə** bağlayıcılarının işlədilməsi ön plana çəkilir. Mürəkkəb cümləni təşkil edən sadə cümlələr arasında vergülün, **amma, ancaq, lakin, çünki** bağlayıcılarının işlədilməsi nəzərdə tutulur.

Azərbaycan dilinin bütün səviyyələrinin öyrədilməsində düzgün yazı təlimi, orfoqrafik qaydalar üzərində iş başlıca yer tutur. Şagirdlər ayrı-ayrı mövzuların tədrisində orfoqrafik qaydaların mənimsənilməsi ilə əlaqədar rəngarəng praktik çalışmalar üzərində işlədilir. Hər sinifdə məktəblilərin potensial imkanlarına uyğun olaraq orfoqrafik çalışmalar (böyük və kiçik hərflərin genetik prinsipə əsasən qruplar üzrə yazılması, I sinifdə hər məşğələdə 8-10 dəqiqəlik hüsnxətt), I sinifdə yazılışı tələffüzündən yalnız fərqlənməyən, sözlərin, belə sözlərdən tərtib olunmuş cümlələrin, rabitəli mətləhlərin köçürülməsi, kommentarili yazı və həmçinin müəllimin diqtəsinə əsasən yazıların aparılması tələb olunur.

Məlumdur ki, nitq inkişafı Azərbaycan dili təliminin başlıca prinsipidir. Bu sahədəki işlər hər bir dil ehtiyatının zənginləşdirilməsi, danışarkən ədəbi tələffüz qaydalarının gözlənilməsi, düzgün cümlə qurma bacarıqlarının və rabitəli nitqinin inkişafı hər bir dərəcə üçün yer tapır. Sınıfın ümumi səviyyəsinin yüksəldilməsi məktəblilərin digər fənlərin məzmununu dərindən mənimsəməsinə təmin edir, onların təşəbbüskarlıq, yaradıcılıq qabiliyyətini formalaşdırır.

3. Azərbaycan dili tədrisinin prinsip və tələbləri

Prinsip hər bir adamın şüurlu fəaliyyətinin əsasıdır. Tələb isə prinsip anlayışından doğur. Didaktikanın ümumi prinsipləri ilə yanaşı, Azərbaycan dili tədrisi metodikasının da spesifik prinsipləri mövcuddur.

Qrammatik-semantik prinsip. Bunun həyata keçirilməsi üçün bəzi tələblərə diqqət yetirilməlidir: şagirdlərin nitqinin söz və söz birləşmələri blokları ilə zənginləşdirilməsi, hər bir dil vahidinin qrammatik əlamətlərinin həmin vahidin semantikasi əsasında başa salınması; dil vahidinin forması ilə məzmunu arasındakı vəhdətin başa salınması; cümlənin strukturunu mənimsətmək üçün əvvəlcə onun məzmununun və ideyasının öyrədilməsi; sintaktik bütövləri mənimsətmək üçün əvvəlcə onun predmetinin, hissələr arasındakı əlaqə və münasibətlərin öyrədilməsi və s.

Nitqlə dilin qarşılıqlı əlaqəsi prinsipi. Bu prinsip müəyyən tələblər doğurur: nitqin məzmunu ilə forması arasındakı vəhdətin nəzərə alınması; nitqin ifadəliliyinin qiymətləndirilməsi; nitq predmetinin (haqqında danışdığı və ya yazdığı şeyi) şüurlu mənimsənilməsi; predmetlər (əşyalar, oxşar və fərqli mətnlər) arasındakı əlaqə və münasibətlərin nəzərə alınması; dil normalarının öyrədilməsində uşağın nitq praktikasına əsaslanılması; dialekt qüsurlarının aradan qaldırılması; şifahi nitqlə, yazılı nitq arasındakı əlaqələrin nəzərə alınması; mütaliə mədəniyyətinin inkişaf etdirilməsi əsasında şagirdlərin nitqinin praktik şəkildə müəyyən vahidlərlə zənginləşdirilməsi və s.

Nəzəri məlumatların praktik çalışmalar zəminində mənimsənilməsi prinsipi. Bu bəzi tələblərin həyata keçirilməsi zərurətini irəli sürür: oxu materialları üzərində dil hadisələrinin müşahidəsini; dil vahidlərinin nitq praktikasında işlədilməsini; nəzəri qaydaların praktik çalışmalara tətbiqini, yaxud əksinə, praktik çalışmalardan nəzəri müddəaların çıxarılmasını; maqnitofon lentləri, qrammofon

valları, plastinkalar vasitəsi ilə ifadəli oxunun dinlənməsi və ondan zəruri nəticələrin hasil edilməsi və s.

Dilin vahid strukturunun gözlənilməsi prinsipi. Buna verilən tələblər isə aşağıdakılardır: dilin bütün komponentlərinin vəhdətdə götürülməsi; Azərbaycan dilinin hər bölməsinin ünsürləri (söz yaradıcılığı, nitq hissələri, söz birləşməsi, sadə cümlə, cümlə üzvləri, mürəkkəb cümlə və s.) arasında əlaqə və münasibətlərin nəzərə alınması; fənlərarası əlaqəyə diqqətin yetirilməsi; siniflər arasında ki varislik əlaqəsinin nəzərə alınması və s.

Azərbaycan dilinin tədrisində bu prinsiplər bir-birindən təcrid olunmuş şəkildə deyil, dialektik vəhdətdə, qarşılıqlı əlaqədə tətbiiq edilməlidir.

Bu sahədəki işləri müvəffəqiyyətlə həll etmək üçün aşağıdakılara əməl olunmalıdır:

1. Azərbaycan dilinin hər bir səviyyəsi üzrə aparılan işlər onun digər səviyyələri ilə də əlaqələndirilməlidir.

2. Azərbaycan dili tədris prosesində şagirdlərin fərdi xüsusiyyətləri, idrakının potensial imkanları, bilik səviyyəsi mütləq nəzərə alınmalıdır. Bu həmin sahədə aparılan işləri düzgün planlaşdırmağa və sistemə salmağa geniş imkanlar açır.

3. Azərbaycan dilinin tədrisində şagirdlərə təqdim olunan çalışmaları məzmunu və ideyaca zənginliyinə xüsusi diqqət yetirilməli, bu sahədəki işlər onların ümumi inkişafının təmin edilməsinə yönəldilməlidir.

4. Azərbaycan dilinin tədrisində mümkün qədər kompleks yanaşma metodlarından, təlimin ən optimal vasitə və yollarından yaradıcılıqla istifadə olunmalıdır.

5. Azərbaycan dilinin tədrisi üzrə aparılan işlər şagirdlərin idrak fəaliyyətinin inkişafına yönəldilməlidir, onlara təhlil-tərkib, müqayisə aparmaq praktik çalışmalardan nəzəri ümumiləşdirmələrə gəlmək bacarıqları aşılmalıdır.

6. İbtidai sinif şagirdləri yuxarı siniflərdə Azərbaycan dilindən sisteməlik kursu hərtərəfli və dərinədən öyrənməyə hazırlanmalıdırlar.

7. Azərbaycan dilinin tədrisi üzrə aparılan işlər məktəblilərin nitqinin inkişafı istiqamətinə yönəldilməlidir.

8. Azərbaycan dilinin tədrisində linqvistik, dialektika və psixologiya elmlərinin son nailiyyətlərinə əsaslanılmalıdır.

4. Azərbaycan dili tədrisinin metod və priyomları

Məlumdur ki, məqsədə nail olma yolu və həmçinin şərh, izah üsulu metodlarının düzgün seçilməsi tədris materiallarının məzmunundan doğru və ona tabedir. Əks halda təlim prosesində tətbiq olunan metodlar məzmunun tam açılması işini təmin etmir.

Fəlsəfi, psixoloji və pedaqoji ədəbiyyatda elmin metodlarını ümumi, dialektik, xüsusi (induktiv və deduktiv) və spesifik olmaqla üç qrupa (müşahidə, ümumiləşdirmə və eksperiment) ayırırlar. Azərbaycan dilinin tədrisi metodikasında elmi metodların hamısından (həm ümumi, həm xüsusi, həm də spesifik metodlardan) kifayət qədər istifadə olunur.

Lakin başlıca yeri spesifik metodlar tutur. Onu da qeyd etmək ki, pedaqoji ədəbiyyatda metod anlayışına müxtəlif mövqələrdən yanaşılır, biri digərindən bu və ya digər dərəcədə fərqlənən təriflər verilir. Gah da dil təlimi metodikasının spesifik cəhətləri kifayət qədər aşkarlanmadığından, dəqiqləşdirilmədiyindən, o tez-tez qarışdırılır, bir-birinin sinonimi kimi şərh olunur. Məsələn, elə götürək qrammatik təhlil məsələsini “Ensiklopedik lüğətdə”¹ qrammatik təhlil “Metod-priyom və priyomlar məcmusu” kimi göstərilir, A.V.Tekuçev² həm metod, həm də iş növü, A.S.Abdullayev³ gah metod, gah da vasitə, L.P.Federenko⁴ bəzən vasitə, bəzən priyom, bəzən də

¹ Энциклопедический словарь. Москва; Просвещение, 1984, стр.67.

² А.В.Текучев. Методика преподавания русского языка в средней школе. М., 1958, стр.58.

³ А.С.Абдуллаев. Орта məktəbdə Azərbaycan dili tədrisi metodikas. Bakı, Azərneşr, 1964, səh.73.

⁴ Л.П.Федеренко. Принципы и методу обучени русскому языку. М., 1964, стр. 82-84.

metod adlandırır. B.M.Kedrov¹ isə qrammatik təhlildən bəhs edərəkən priyom və metodu sinonim kimi verir.

Son dövr metodik ədəbiyyatda metod priyomların məcmuyu adlandırılır. Prof.B.A.Əhmədov metoda belə bir tərif verir: "...təlim metodları dərstdə keçirilən materialın şagirdlərin şüurunda adekvat şəkildə əks etdirilməsi, fənnin mahiyyətinin başa salınması və qanunlarının dərk olunması üçün müəllimin tətbiq etdiyi priyomların məcmuyu... vəhdətidir. Buradan görüldüyü kimi, metod priyomların birləşməsindən yaranır. Dərs prosesində priyomlar tez-tez dəyişir, qarşılıqlı əlaqəyə girir. Priyom tədris materiallarının məzmununun tam açılmasına xidmət edən pedaqoji anlayışdır. Məktəb təcürbəsi göstərir ki, tədris materialının məzmunundan, sinfin səviyyə-sindən, yaranmış şəraitdən, müəllimin iş üslubundan, dərsin qarşısına qoyulmuş məqsəddən və s. asılı olaraq, metod priyoma, priyom da metoda çevrilə bilər.

İbtidai siniflərdə təlim prosesində didaktikanın ümumi metodları (müəllimin şərh, müşahidə, müsahibə, şagirdlərin müstəqil işləri üzərində rəhbərlik və s.) ilə yanaşı, Azərbaycan dili tədrisinin spesifik metodlarından da istifadə olunur. Spesifik metodları üç qrupa ayırmaq mümkündür: praktik metodlar; nəzəri metodlar; tətbiqi metodlar.

Praktik metodlar. Buraya: 1) imla, ifadə və inşa yazılara hazırlıq; 2) tədris materialının məzmununun açılmasına hazırlıq; 3) oxunmuş materialların məzmununu danışdırmaq; 4) zəruri dil faktlarını mənimsətməyə əlverişli zəmin yaradan bədii parçaların öz-bərləndirilməsi; 5) şagirdlərin nitqindəki müxtəlif xarakterli nöqsanların aradan qaldırılması üzrə hazırlıq və s. priyomlar daxildir.

Nəzəri metodlar. Buraya aşağıdakı priyomlar daxildir:

1) əvvəlki dərstdə şagirdi yeni materialı mənimsəməyə hazırlıq; 2) səpəli faktlardan, praktik çalışmalardan nəzəri mülahizələrin çıxarılması; 3) müqayisə və tutuşdurma; 4) analiz və sintez; 5) mücərrədləşdirmə və konkretləşdirmə; 6) sistemləşdirmə; 7) induksiya və s.

¹ М.Кедров. Предмет и взаимосвязь наук. М., 1947, стр.42.

Təbiiqi metodlar. Bura aşağıdakı priyomları aid etmək olar: 1) Azərbaycan dilindən müxtəlif xarakterli (fonetik, orfoqrafik, qrammatik və s.) təhlil; 2) yoxlama imla, ifadə və inşalar; 3) hər hansı fikri paralel konstruksiyalarla ifadə etmək; 4) sxemlər, modellər əsasında cümlələr qurmaq; 5) yoldaşlarının yazı işini yoxlayıb qiymətləndirmək və s.

Tədris materiallarının məzmununun şüurlu mənimsənilməsi üçün dərstdə bir neçə metod və priyomdan istifadə oluna bilər. Bir dərstdə müxtəlif priyomlardan istifadə rəngarəngliyi təmin etməklə, tədris materialının məzmununun açılmasını da intensivləşdirir, şagirdlərin təşəbbüskarlıq, yaradıcılıq qabiliyyətini yüksəldir.

5. Azərbaycan dili üzrə şagirdlərdə anlayışların yaradılması

İbtidai sinif şagirdlərində Azərbaycan dilindən anlayış yaradılması həmin fənnin elmi əsasda şüurlu öyrədilməsini intensivləşdirir. Təcrübə göstərir ki, Azərbaycan dilindən anlayışların məzmunu praktik yolla müqayisəli açılmalı, onların hər birinin ifadə etdiyi qrammatik-semantik mənə şərh olunmalıdır. Kiçik məktəb yaş dövründə anlayışların elmi inkişafı məsələsi, hər şeydən əvvəl, böyük, bəlkə də birinci dərəcəli praktik əhəmiyyətə malikdir.¹ Onun yaranmasında hissi idrakın əhəmiyyətini yüksək qiymətləndirən İ.M.Seçenov sözün mənasına yiyələnməyin mexanizmini sözlə qıçıqlandırıcı arasında yaranmış rabitə kimi izah edirdi. Onun fikrincə, uşağın bilikləri zənginləşdikcə hissi idrakı da tədricən əyanilikdən, konkretlikdən uzaqlaşır, mücərrəd təfəkkür mərhələsinə yaxınlaşır.² İ.P.Pavlov İ.M.Seçenovun idrak prosesi haqqındakı bu təlimini daha da inkişaf etdirir. İdrak prosesini baş beyin qabığında yeni rabitələrin yaranması, köhnə rabitələrin möhkəmlənməsi və şə-

¹ Выготски Л.С. Избранные психологические исследования. Из-во АПН РСФС. М., 1956, стр. 213.

² Павлов И.П. Собр. трудов. т.111. 1949, стр.63.

kildəyişməsi kimi izah edir.¹ Onun təliminə əsasən, hər bir kiçik assosiasiya təfəkkürdə müəyyən fikir oyaqdır. Bu fikrin tədricən genişləndirilməsi, müntəzəm və sistem halında möhkəmləndirilməsi təfəkkürün inkişafına güclü təkan verir. Bu prosesdə şagirdlərin məhfumlara yiyələnmələri birinci və ikinci signal sistemlərinin birgə fəaliyyətindən kənarında mümkün deyil.

Anlayış əşyanın nəticəsi kimi heç də əşyanın fərqli əlamətləri haqqında sadəcə fikir deyil, anlayış-nəticə əşyanın mühüm cəhət və əlamətlərini xarakterizə edən, bir sıra əvvəlki mühakimə və nəticələrin yekunu olan mürəkkəb bir fikirdir. Anlayış idrakin nəticəsi olmaqla əşya haqqında artıq əldə edilmiş bir çox biliklərin bir fikirdə cəmləşdirilmiş yığındır.²

Anlayış sözün daxili və xarici təbiətinin, maddi aləmdəki əşya və hadisələrin əks etdirilməsinin ən yüksək pilləsidir. O, maddi aləmdə əşya və hadisələr haqqındakı təsəvvürlərin tədricən ümumiləşməsi əsasında meydana gəlir. Anlayış təfəkkürün elementlərindən biri olmaqla əvvəlcədən qazanılmış biliklər zəminində mühakimə yolu ilə, müxtəlif əlaqələrin köməyi ilə sistemə salınır, məntiqi kateqoriyalar əsasında inkişaf edir. Şagird sinifdən-sinfə keçdikcə, onun maddi aləm haqqındakı bilikləri zənginləşir, əşya və hadisələrin mahiyyətinə varma, dərkətmək imkanları da artır. Ona görə də ...müəllim dil vahidlərinin verilməsində ciddi məntiqliyə riayət etməli, müqayisəyə geniş yer verməli, anlayışların mahiyyətinin aydınlaşdırılmasına xidmət edə bilən müxtəlif situasiyalar yaratmağa çalışmalıdır.³ Şagirdlərin Azərbaycan dili üzrə məlumatlara dərinləndən yiyələnməsi üçün anlayışların tam şəkildə mənimsənilməsinə xüsusi diqqət yetirilməlidir. Anlayışların tamlığını dar və geniş mənada qəbul etmək mümkündür. Anlayışın geniş mənada tamlığı dedikdə, kiçik ("Baş üzvlər", "İkinci dərəcəli üzvlər" və s.) anlayışın

¹ Yenə orada. səh.66.

² Логика. Под. ред. Д.П.Горского и П.В.Тавонша. Госполитизад. М., 1956, стр.29-30.

³ Основа методики русского языка в IV-VIII классак. М., «Просвещение». 1978, стр.147.

daha mürəkkəb (“Cümlə üzvləri”) anlayışların tərkibinə daxil olmasıdır. Dar mənada tamlığı isə geniş (“İsim”, “Sifət”, “Cümlə üzvləri”) anlayışların daha kiçik (“İsmi hallanması”, “Sifətin quruluşca növləri”, “Baş üzvlər”, “İkinci dərəcəli üzvlər” və s.) anlayışlara parçalanmasıdır. Təcrübə göstərir ki, təlim prosesində geniş və dar mənada anlayışları təcrid olunmuş şəkildə götürmək biliklər sisteminin natamam mənimsənilməsinə gətirib çıxarır. Nəticədə şagirdlər qazandıqları bilikləri təcrübəyə tətbiq edə bilmirlər. Belə natamamlıq (yanmçılıq) təlim prosesində məktəblilərin müxtəlif xarakterli nöqsanlara yol vermələrinə şərait yaradır.

N.A.Mençinskaya yazır: “Anlayışların müvəffəqiyyətlə tətbiqi bilavasitə anlayışların sistemə daxil olmasından asılıdır”.¹

Anlayışların tamlığı prinsipi bir-birindən asılı olan anlayışların qarşılıqlı əlaqədə öyrədilməsini tələb edir. Məsələn, mübtədə-xəbər, sadə-mürəkkəb cümlə və s. anlayışların dəqiq mənimsənilməsi üçün onlar arasındakı qarşılıqlı əlaqələrə əsaslanmaq lazımdır. Bu tələb əslində həmin qoşa anlayışların mahiyyətindən doğur. Belə ki, əgər mübtədanın tərifinə diqqət yetirilsə, burada xəbərin iştirakı, eləcə də xəbərin tərifində mübtədanın əlamətlərinin əks olduğu nəzərə çarpacaqdır. Yaxud, başqa bir misal. Sadə cümlənin tərifində “cümlə bitmiş bir fikir ifadə edir”, mürəkkəb cümlədə isə “mürəkkəb cümlə iki və daha çox sadə cümlənin birləşməsindən əmələ gəlir” ideyası formalaşır. Buradan şagirdlər belə bir məntiqi nəticə çıxara bilər ki, əgər sadə cümlədə bir bitmiş fikir ifadə edilirsə, mürəkkəb cümlənin tərkibindəki sadə cümlələrdə təzahür olunan sadə fikirlər birləşərək bir mürəkkəb fikir yaradır. Sadə cümlələrdə bir mübtədə və bir xəbər çıxışı etdiyi halda, mürəkkəb cümlənin tərkibindəki hər sadə cümlənin öz mübtədə və xəbəri olur. Yəni mürəkkəb cümlədə nə qədər sadə cümlə varsa, o qədər də mübtədə və xəbər vardır. Bu onu göstərir ki, Azərbaycan dilindən biliklərin dərk edilməsi üçün onların məktəblilərin idrakının potensial imkanlarına uyğunlaşdırılması zəruridir. Həcm və keyfiyyətə normal şəkildə

¹ Менчинская Н.А. О концепции формирования умственного действия. Ж. «Воп.психол.», 1960, №1.

müəyyənləşən məzmun və bu istiqamətdə qurulan təlim şagirdlərin idraki imkanlarını genişləndirməklə, onların əqli inkişafına da güclü kömək göstərir. Bu, heç şübhəsiz ki, ibtidai siniflərdə hər sinif üzrə təlimin məzmununun həcm və keyfiyyətcə dəqiq müəyyənləşdirilməsini tələb edir. L.S.Vıqotskinin sözləri ilə desək, normal halda “təlimin vəzifəsi inkişafı aktual zona səviyyəsinə keçirə bilməsindən ibarət olmalıdır”.¹ L.S.Vıqotskiyə görə, “aktual zona” səviyyəsi hər hansı problemin şagird tərəfindən müstəqil icra edilməsi mümkünlüyüdür. Belə olduqda şagird mahiyyətini aşkar etməyə cəhd göstərdiyi hadisə haqqında biliklərə müstəqil olaraq tam yiyələnə biləcəkdir. L.V.Zankova görə, ümumiləşdirmə özü əsl və geniş mənada anlayışdır². Anlayışın yaranması isə mücərrəddən konkretə gedir.

İbtidai siniflərdə məktəblilərin təfəkkürü konkret olur. Lakin təcrübə göstərir ki, dilin tədrisi prosesində tədrisi mücərrədləşməni də nəzərə almaq lazımdır: məsələn, şagirdlər hər hansı əşyanı hissi əyaniliyin köməyi ilə görür, onun adını (maddi qabığı) və əlamətini ifadə edən sözü (səs kompleksini) öyrənir, adla əlaməti bildirən söz arasında qrammatik-semantik əlaqə yaradır, onları daha geniş və rəngarəng əlaqələr sistemində işlədir, mənayı genişləndirməyə, dərinləşdirməyə çalışırlar. Nəticədə onların mücərrəd təfəkküründə inkişafa doğru açıq bir meyl baş verir: məsələn, birinci halda şagird **alma, limon, nar**, ikincidə **qırmızı (şirin, yumru...) alma, sarı (sulu, turş, ətirli...) limon, turş (qırmızı, giləli, yumru...) nar** kimi söz birləşmələri, üçüncüdə isə **Alma yetişir, Nar dərilir, Limon sarılır** kimi mübtədə və xəbərdən ibarət cümlələr qururlar. Təxminən belə cümlələr ikinci dərəcəli üzvlər hesabına genişlənilir, onun yükdaşma funksiyası artır. Anlayışların dilin konkret hadisələri ilə çoxtərəfli münasibəti nəticəsində məktəblilərin şüurunda dil kateqoriyaları diferensiasiyaya edilir. Azərbaycan dilindən “...an-

¹ Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд-во АПН РСФСР, М., 1956, стр.49.

² Занков Л.В. Дидактика и жизнь. Изд-во «Просвещение», М., 1968, стр.36.

layışların möhkəm mənimsədilməsi üçün hər bir yeni məfhumu əvvəllər öyrənilmiş məfhumla müqayisə etmək, tutuşdurmaq lazımdır. Dilin müxtəlif kateqoriyalarını bildirən sözlərin tutuşdurulması çox faydalıdır. Məsələn, şagirdlərə əşya haqqında anlayış verildikdən sonra söhbət feildən gedərkən, oxşar mənə daşıyan və qarışdırılan sözlər qarşı-qarşıya qoyulur: su-sulayır-sulu sözləri qarşı-qarşıya qoyulur”.¹

Nitq hissələrinin xarakteristikası verilərəkən yalnız onların semantik əlamətlərini deyil (yəni onların nəyə ifadə etməsini deyil), formal əlamətlərini də (ismin hallanması, feilin zamana və şəxsə görə dəyişməsi və s.) göstərmək lazımdır.

Məktəblilər başa düşməlidirlər ki, sözün forması da müəyyən mənaya malikdir, sözdə xarici ifadə forması da (məsələn, məsdərin əlaməti **-maq, -mək**; gələcək zamanın əlaməti **-acaq, -əcək, -yacaq, -yəcək; -ar, -ər; -yar, -yər** və s. mənə daşıyır. Bu zaman şagirdlər ismin hallarını yalnız suallarına görə deyil, həm də şəkildə görə, cümlədəki roluna görə tanımağı öyrənirlər. Onlar qrammatik hadisələrə müxtəlif cəhətdən yanaşır, onları müxtəlif əlaqələrdə başa düşürlər.²

Beləliklə, məktəblilər Azərbaycan dilinin anlayışlarını təcrübəli çalışmaları əsasında mənimsəyir, konkret misallar gətirir, nitq praktikasında onlardan bacarıqla istifadə edirlər.

6. Azərbaycan dilindən çalışmalar sistemi

İbtidai siniflərin Azərbaycan dili dərsliklərindəki çalışmalar məzmununa və məqsədinə görə müxtəlif xarakterə malikdir: a) Azərbaycan dilindən qazanılan bilikləri bilavasitə möhkəmləndirməyə xidmət etməklə bilavasitə nitq inşafına xidmət edən; v) şifahi və yazılı nitq bacarıq və vərdişləri aşılamağa xidmət edən. Bu çalışmalarını müəyyən qruplara bölmək mümkündür: fonetik, or-

¹ Abdullayev A., Kərimov Y. İbtidai siniflərdə ana dili tədrisinin metodikası. Bakı, "Maarif", 1968, səh.199.

² Yəni orada. səh.199.

foepik, orfoqrafik, morfoloji, sintaktik, leksik, üslubiyyat və s. Bununla belə, dərsliklərdə söz və cümlələrin kiçik rabitəli mətnlərin təhlili, qarşılaşdırma, tutuşdurma, təsnifetmə və s. tipli çalışmaları da verilmişdir. Bu çalışmaları həm kollektiv, həm də fərdi yolla icra olunur. Təcrübə göstərir ki, Azərbaycan dilindən kollektiv çalışmaları yalnız sınıfdə aparılır. Çalışmanın icrasından əvvəl məqsəd, işin aparılma qaydası haqqında məktəblilərə istiqamət verilir, hər hansı nəzəri məlumat xatırladılır, aydınlaşdırılır, nümunələr gətirilir. Lazım gəldikdə müsahibə aparılır. Sonra çalışmanın kollektiv şəkildə yazılı icrasına başlanılır. Axırda fəaliyyətinin nəticələri yoxlanılaraq yüksək qiymətləndirilən şagirdin yazı işi kollektivdə müzakirə olunur, onun müvəffəqiyyətinin səbətləri və səbətləri aydınlaşdırılır. Müəllimin tələbi ilə məktəblilər öz dəftərlərində düzəlişlər aparırlar. Bu, heç də o demək deyildir ki, kollektiv çalışmaları icrasında şagirdlərin fərdi iştirakı təmin olunmur. Əksinə, hər bir məktəbli çalışmanın icrası ilə əlaqədar faktlar fikirləşir, misallar gətirir, şəxsi mülahizələrini söyləyir, əldə etdiyi qənaəti əsaslandırmağa, sübuta yetirməyə çalışır.

Məlumdur ki, Azərbaycan dilindən təqdim olunan anlayışların, qrammatik məfhumların mənimsənilməsi, nəzəri materialların əzbərləndirilməsi bu fənnin qarşısında qoyulan məqsədin həyata keçirilməsi işini təmin etmir. Şagirdlər Azərbaycan dilindən təqdim olunan hər hansı fakt və hadisəni, qaydanı ona oxşar, bənzər olanlardan ayırmağı, fərqli səbətləri müəyyənləşdirməyi, ayrı-ayrı faktlardan ümumiləşmiş nəticələr çıxarmağı, başqa sözlə, nəzəriyyədən praktikaya, praktikadan nəzəriyyəyə doğru irəliləməyi bacarmalıdırlar.

Azərbaycan dilindən çalışmaları tərtibində bəzi məsələlərə əməl olunmalıdır:

1. Praktik çalışmaları nəzəri materialların şüurlu mənimsənilməsinə imkan verməsi;
2. Təbriyyəvi xarakter daşımaqla praktik çalışmaları elmi səhətdən düzgün qurulması;
3. Yazılı və şifahi çalışmaları növbələşdirilməklə, inkişafetdiriri-

ciliyin təmin olunması;

4. Çalışmaların məktəblilərin əqli fəaliyyətinin və yaradıcılıq qabiliyyətinin inkişafı istiqamətində qurulması;

5. Çalışmaların seçilməsində məntiqliyin, ardıcılığın və sistemin gözlənilməsi;

6. Çalışmaların şagirdlərin nitqinin inkişafı istiqamətində qurulması və s.

İbtidai sinif şagirdlərinə praktik çalışmaların köməyi ilə Azərbaycan dilinin nəzəri materialları dərinləndirilməklərinə, qazanılan biliklər möhkəmləndirilir, orfoqrafiya və nitq inkişafı sahəsində zəruri vərdişlər aşılanır.

Müəllim həm dərsliklərdəki çalışmalarından, həm də ehtiyac duyduqda özü müxtəlif xarakterli, müxtəlif məzmunlu çalışmalarından istifadə edir, eyni zamanda dərslikdəki çalışmaların məzmununda, qoyuluşunda, sistemində dəyişiklik aparır, yaxud da yeni çalışmalar hazırlayır. "Dərslikdəki çalışmalar şifahi və yazılı olur. Şifahi çalışmalar həm sinifdə müəllimin rəhbərliyi altında, həm də evdə müstəqil aparıla bilər".¹ Dərsliklərdə rəngarəng çalışmalar verilmişdir. Məsələn:

a) Azərbaycan dilinin fonetik sisteminin öyrədilməsi: səs və hərf arasındakı fərqin başa salınması; sözdə saitlərin (samitlərin) altından xətt çəkilməsi; saitlərin (samitlərin) qruplaşdırılması; sözlərdə saitlərin (samitlərin) bir-birini izləməsinə aid misalları tərtibi; dodaqlanan və dodaqlanmayan saitlərin, kar və cingiltili samitlərin seçilməsi (qruplaşdırılması); qoşa saitli və qoşa samitli sözlərin seçilməsi; söz köklərində bəzi samitlərin yazılışının müşahidəsi və belə söz köklərinin təhlili; sözlərin hecalara ayrılması, sözlərdə vurğunun yerinin ifadəli oxu ilə müəyyənləşdirilməsi; ahəng qanununa tabe olan və olmayan sözlərin ayrı-ayrı cümlələrdən, rabitəli mətənlərdən seçilməsi və s.

b) Ədəbi tələffüz və orfoqrafiya üzrə bilik, bacarıq və vərdişlərin verilməsi: sözlərin təhlili əsasında tələffüzü ilə yazılışı arasın-

¹ A.Abdullayev, Y.Kərimov. İbtidai siniflərdə ana dili tədrisi metodikasi. Bakı, "Maarif", 1968, səh.209.

dakı fərqi müəyyənləşdirilməsi; sxemlərin köməyi ilə sözlərin düzgün tələffüzü və yazılışının müəyyənləşdirilməsi; qarışıq verilmiş sözlərin “Belə tələffüz edilir”, “Belə yazılır” başlıqları altında qruplaşdırılması; texniki vasitələr əsasında sözlərin yazılışı ilə düzgün tələffüzünün müqayisəsi; müxtəlif xarakterli öyrədici imlaların aparılması; buraxılmış hərfələrin yerinə qoyulması və s.

c) Qrammatik bilik, bacarıq və vərdişlərin verilməsi; sözlərin kök və şəkilçiyə ayrılması; bir söz kökündən şəkilçilərin köməyi ilə müxtəlif sözlərin düzəldilməsi; eyni köklü sözlərin seçilməsi; sözlərə mötərizədə sual qoymaq; qrammatik əlamətlərinə görə sözlərin qruplaşdırılması; hər hansı nitq hissəsinin qrammatik əlamətlərinə görə qruplaşdırılması; mətndə qrammatik hadisələrin müşahidəsi; ayrı-ayrı sözlərdən birləşmələrin yaradılması; vasitələrlə müxtəlif tipli cümlələrin qurulması, cümlələrin suallar və digər vasitələrlə genişləndirilməsi; cümlədə sözlərə suallar qoymaq; cümlənin qrammatik əsasının suallar əsasında müəyyənləşdirilməsi; cümlə üzvlərinin ifadə vasitələrinin tapılması; nitq hissələrinə, cümlə üzvlərinə aid müstəqil misalların tapılması; qrammatik materialları daxil etməklə şifahi və yazılı ifadə və inşaların tərtibi və s.

ç) Leksikologiya üzrə bilik, bacarıq və vərdişlərin verilməsi; mənlərdən yaxın mənalı (əks mənalı, çox mənalı) sözlərin tapdırılması; yaxın mənalı sözlər arasındakı məna incəliklərinin açılması və s.

d) Üslubiyyat üzrə bilik, bacarıq və vərdişlərin verilməsi; eyni fikrin paralel konstruksiyalarla ifadəsi; cümlələrdə artıq sözlərin ixtisarı; kiçik rabitəli mənlərdə cümlələr arasındakı qrammatik-semantik əlaqələrin müəyyənləşdirilməsi; qarışıq verilmiş cümlələrdən rabitəli mənlərin yaradılması və s. Belə rəngarəng çalışmalar əsasında şagirdlər Azərbaycan dilindən sadə şəkildə də olsa, bilik, bacarıq və vərdişlərə yiyələnir, onların nitqi, təfəkkürü inkişaf etdirilir. Nəticə etibarilə məktəblilər bu qazandıqlarına əsasən digər fənləri də dərindən və şüurlu mənimsəyir, öyrəndikləri nəzəri materialları praktik çalışmalara bacarıqla tətbiq edə bilirlər. Heç şübhəsiz ki, bu da onların doğma dilə həssas münasibətlərinin, dünyagö-

rüşünün formalaşmasına güclü kömək göstərir.

7. Azərbaycan dilindən təhlilin aparılması yolları

Qrammatik təhlil Azərbaycan dilinin bir çox səviyyələrindən qazanılan bilik, bacarıq və vərdisləri bu və ya digər dərəcədə hərəkətə gətirir. Şagirdlərin şifahi və yazılı nitqinin, məntiqi təfəkkürünün inkişafına kömək göstərir. Azərbaycan dilindən mənimsənilənləri möhkəmləndirir. Təhlil prosesində məktəbli dildən aldığı nəzəri bilikləri praktik çalışmalara (ayrı-ayrı sözlərə, cümlələrə, rabitəli mətnlərə) tətbiq edir, onlardan Azərbaycan dilinin müvafiq qaydalarını tapır, hansı bölmələrə aid olduğunu müəyyənləşdirir, oxşar və fərqli cəhətlərini ayırır, əlamətlərinə görə təsnif edir, ümumiləşdirilmiş nəticələrə gəlir. Təhlil olunan söz və cümlələrə xarakteristika verir.

Təhlil şagirdlərdən tam şüurlu fəaliyyət tələb edən prosesdir. Burada məktəblilərdən yalnız keçilmişləri xatırlamaq, bir növ təkrarlamaq tələb olunmur. Onlar həm nəzəri cəhətdən yeni qayda-qanunlar mənimsəyir, həm də öyrəndiklərini praktik çalışmalara tətbiq edirlər. Belə bir şəraitdə şagirdlərin diqqəti iradiləşir, vərdisləri möhkəmlənir, müstəqil fəaliyyət göstərmək bacarıqları artır.

I sinifdə şagirdlər “cümlə”, “söz”, “səs”, “hərflər”, “sait”, “səmit”, “qalın sait”, “incə sait” və s. kimi terminlərlə tanış olduqları zamanda bəsit şəkildə də olsa, sinifdə Azərbaycan dilinin bölmələri üzrə şifahi təhlil gedir. Cümlələr sözlərə, sözlər hecalara, hecalar səslərə ayrılır, səslə hərflər arasındakı münasibətlər açılır, cümlədə sözlərə suallar qoyulur. Hər hansı səsin dəyişməsi ilə (şal-sal-nal-xal-bal; çala-xala-mala-tala) sözlə, yaxud sözün dəyişməsi ilə (Tahirə məktəbdə (səhnədə) oxuyur. Atam (müəllim, həkim, traktorçu, bənna və s.) işləyir) cümlədə məna dəyişir. Təcrübə göstərir ki, təhlil prosesində bu məsələlərə diqqət yetirilməlidir.

I-IV siniflərdə təqdim olunan materialların məzmunu, xaraktericə əvvəlkilər bir növ təkrar olunmaqla genişlənən əlaqələr sistemində

xeyli mürəkkəbləşdirilir. II sinifdə əlavə olaraq əşyanın adını, necəliyini, hərəkətini bildirən sözlər, sözlərin kök və şəkilçiyə ayrılması, cümlənin növləri, III sinifdə dodaqlanan və dodaqlanmayan saitlər, ahəng qanunu, sözün tərkibi, III-IV siniflərdə sözün quruluşu, nitq hissələrinin qrammatik əlamətləri, sadə və mürəkkəb cümlələr, cümlə üzvləri, müxtəlif qrammatik qaydalar arasındakı oxşar və fərqli cəhətlər və s. verilir.

Tədris materialının məzmunundan və dərsin məqsədindən asılı olaraq Azərbaycan dilindən təhlili müxtəlif şəkildə aparmaq mümkündür (metodik ədəbiyyatda bunu yarımçıq, bütöv və tam təhlil də adlandırırlar).

a) Konkret mövzu üzrə yarımçıq təhlil. Burada məqsəd konkret mövzu üzrə şagirdlərin nələrə yiyələndiklərini aşkara çıxarmaqdır. Ona görə də sözün, nitq hissəsinin, cümlənin, cümlə üzvlərinin yalnız bir və ya bir neçə əlamətinin göstərilməsi tələb olunur. Məsələn, III sinifdə “Ahəng qanunu” mövzusunun tədrisindən sonra müvafiq sözlərin həmin qanuna tabe olub-olmaması səbəbləri, saitlərin dodaqların vəziyyətinə görə növləri aydınlaşdırılır. Yaxud, IV sinifdə felin tədrisindən sonra hər hansı hərəkətin adını bildirən sözün yalnız sualı və şəxsə (yaxud zamana) görə dəyişməsi tapdırılır. Bu təhlil növündən hər bir dərstdə istifadə edilir.

b) Bölmə üzrə bütöv təhlil. Azərbaycan dilində hər bir bölmənin sonunda müraciət olunur. Müvafiq sözün, yaxud cümlənin bütün qrammatik əlamətlərinin göstərilməsi tələb edilir. Məsələn, IV sinifdə “Cümlə üzvləri” (baş və ikinci dərəcəli üzvlər) mövzusu keçildikdən sonra **Körpə quzular yaşıl çəməndə otlayırlar** cümləsində qrammatik əsasın (mübtədə və xəbərin) suallar əsasında müəyyənləşdirilməsi, **körpə** və **yaşıl** sözlərinin hər ikisinin **necə?** sualına cavab olması, **körpə** ikinci dərəcəli üzvünün **quzular** mübtədasını, **yaşıl** ikinci dərəcəli üzvünün **çəməndə** ikinci dərəcəli üzvünü izah etdiyini müəyyənləşdirir. Adından məlum olduğu kimi, bu təhlildən yalnız müəyyən bölmənin tədrisindən sonra istifadə edilir.

c) Cümlədəki sözlərin bütün qrammatik əlamətlərinə görə

tam təhlili. Cümlənin növü müəyyənləşdirilir, sözlərin hamısının bütün qrammatik əlamətləri (cümlə üzvləri, onların ifadə vasitələri, sözlərin quruluşu və s.) göstərilir. Belə təhlilin tədris ilinin sonunda aparılması məsləhət bilinir.

Azərbaycan dili üzrə təhlil öz məzmununa görə dilin bütün sahələrini birləşdirir. Burada dilin bir sahəsi demək olar ki, digərindən təcrid olunmur. Belə ki, əksər hallarda fonetik və morfoloji, morfoloji və sintaktik, morfoloji və orfoqrafik, morfoloji və orfoepik, orfoqrafik və orfoepik, sintaktik və durğu işarələri üzrə təhlil əlaqəli aparılır. Qrammatik təhlil üslubi işləri də öz məzmununda birləşdirir.

Fonetik təhlil

Fonetik təhlil nitqin səs cəhətinin, səslərin düzgün tələffüzü, eşitmə analizatorlarının inkişafı, danışıq səslərinin birləşmələri və onları yazıda verə bilmək üzrə bilik, bacarıq və vərdişlər yaradır. Fonetik təhlildə sözlər hecalara, hecalar səslərə ayrılır, sözlərin səs və hərf tərkibi müəyyənləşdirilir. Təcrübə göstərir ki, bu təhlildən nitqin səslərinin aydınlığı, dəqiqliyi və normal eşitmə qabiliyyəti başlıca şərtidir. Təhlil prosesində dörd cəhətə diqqət yetirilməlidir:

- a) nitq yüksəkliyinin müxtəlif diapazonlarda qavrama qabiliyyəti (fiziki eşitmə);
- b) nitq səslərinin dilin fonetik sistemi fonunda qəbulu (fonematik eşitmə) və tələffüz qabiliyyəti;
- c) nitq tembri rənginin duyulması (sürətli və ritmik səsi eşitmə) və eyni cür tələffüz qabiliyyəti;
- ç) nitqin sürət və ritminin duyulması (sürətli və ritmik səsi eşitmə) və eyni cür tələffüz qabiliyyəti. Nitqin səslənməsi ilə şagirdin eşitmə analizatorunda müxtəlif səs çalarlıqlarının ayrılması baş verir, düzgün tələffüzün etalonu yaranır.

I sinifdə şagird ana dili təlimi prosesində fonetika üzrə səs, hərf, sait, samit, heca, vurğu və s. kimi terminlər eşidir, hələ məktəbəqədərki dövrdə mənimsədiyi dilin müxtəlif fonetik qanun və qaydala-

ra tabe olduğunu görür, dərk edir. Ona görə də təhlildə şagirdlərin fonetik qabiliyyətlərinin inkişafı, sözlərin səs tərkibinin açılması və onlar arasındakı daxili uzlaşma əlaqələrinin müəyyənəlməsi üzrə sistemli işlər aparılmalıdır:

- 1) Yeni səs sən sözün əvvəlində, ortasında və sonunda tapılması;
- 2) Sözlərin səs tərkibinin müəyyənəşdirilməsi;
- 3) Sözdəki sait və samitlərin ayrılıqda tələffüzü, onların köməyi ilə hecaların düzəldilməsi və tələffüzü;
- 4) Sözlərdə (müəllim, Nailə, ailə, radio və s.) səs və hərfərin, hecaların sayının müəyyənəşdirilməsi;
- 5) Sözlərdə fərqli səs sən müəyyənəşdirilməsi və həmin sözlərin müqayisəsi (at-ad, tal-sal, tar-nar, tal-nar, Almaz-almaz və s.);
- 6) Sözlərin yazılışını tələffüzündən fərqləndirən səslərin tapılması və işləndiyi sözlərin müqayisə edilməsi (sünbül-sümbül, kombayn-kambayn);
- 7) Çox hecalı sözlərdə uzun və qısa tələffüz edilən saitlərin bir-birini izləməsinə diqqətin yetirilməsi.

Təcrübə göstərir ki, fonetik təhlildə düzgün tələffüz qaydaları ilə savadlı yazının öyrədilməsi qarşılıqlı şəkildə birləşir. Ona görə də burada akustik metodlardan yaradıcı şəkildə istifadə olunmalıdır.

Məktəblilər nitqdə fonetik xarakter daşıyan səhvlərə yol verirlər:

- a) yerli şivə xüsusiyyətləri ilə (**gələrəm, alif baxeram, baji, üzük, qardeşim, nöş, cici (ana), bəhli (albalı)** və s.) əlaqədar;
- b) orfoepiya və orfoqrafiya normaları arasındakı fərqlə (**ailə, radio, kolbasa** və s. kimi yazılan sözlərin **ayıla, radiyo, kalbasa** şəklində tələffüz olduğunu bilməməklə) əlaqədar.

Bunlardan başqa, nitqdə səs artırma (**rayon, stansiya** əvəzində **irayon, istansiya**), heca buraxma (**baxırdı, uşaqların** əvəzinə **baxdı, uşaqların**), heca artırma (**neft, sabun** əvəzinə **neftin, sabunun**) və bir səsi başqaları ilə əvəz etmə (**xal, şal** əvəzinə **hal, sal**) və s. kimi nöqsanlara da yol verirlər.

I-IV siniflərdə fonetik təhlil zamanı bir sıra istiqamətlər diqqət

mərkəzində durmalıdır:

- 1) sözlərdə səs və hərf;
- 2) saitlər, saitlərin növləri (qalın və incə, dodaqlanan və dodaqlanmayan);
- 3) samitlər, samitlərin növləri (kar və cingiltili);
- 4) sözlərdə hecaların sayı, hər hecanın tərkibi.
- 5) sözlərdə vurğunun müəyyənləşdirilməsi və s.

Təcrübə göstərir ki, fonetik təhlildə şagirdlərin yaş və bilik səviyyəsinə uyğun tələffüzü ilə yazılışı arasında fərq olan ayrı-ayrı sözlərin seçilməsi məsləhətdir. Məsələn, elə götürək **müəllim**, **şair**, **komandır** sözlərini, **Müəllim** sözü yazılışında yeddi hərf, üç heca, tələffüzündə isə **ü** saiti düşməklə altı səs, iki heca (**müəllim**) ilə ifadə olunur. **Şair** sözü **müəllim** sözündən fərqlidir. Belə ki, **şair** sözü yazılışda dörd hərf, iki heca və tələffüzündə isə iki sait arasında **y** samiti əlavə olunmaqla beş səs və iki heca ilə ifadə edilir.

Tələffüz və yazılışında **komandır** sözünün səs və hərf tərkibində hecalarının sayında heç bir fərq yaranmır. Lakin tələffüzündə həmin sözün birinci hecasındakı sait **a**, yazılışında isə **o** kimi çıxış edir. Aydınır ki, belə sözlərin fonetik təhlili zamanı şagirdlər səs, hərf tərkibini, tələffüzü ilə yazılışı, səslər və hərflər arasındakı fərqi konkret nümunələr əsasında görür və öyrənirlər.

III sinifdə fonetika bəhsi keçildikdən sonra müəllim fonetik təhlil aparır. **Koridor** sözünü yazı taxtasında yazır. Sonra belə bir müsaibə aparır:

- Uşaqlar, **koridor** sözündə hansı hərflər iştirak edir?
- k, o, r, i, d, o, r.
- Bu sözdə neçə hərf var?
- Yeddi.
- Bu sözdə neçə səs iştirak edir?
- Yeddi.
- Bu sözün yazılışı ilə tələffüzü arasındakı fərq nədir?
- Bu sözün yazılışında birinci hecadakı o saiti tələffüzdə a kimi çıxış edir.
- **K** necə səsdir?

— **K** samitdir, kardır:

— Bəs **O?**

— **O** saitdir, qalındır, dodaqlanandır.

Digər səslər üzərində də belə iş gedir. Məktəblilər belə cavab verirlər.

— **R** - samitdir, cingiltilidir: **İ** - saitdir, incədir, dodaqlanmayan: **d** - samitdir, cingiltilidir və s.

Səslər xarakterizə olduqdan sonra müəllim növbəti sualı verir:

— **Koridor** sözü neçə hecadan ibarətdir?

— Üç hecadan.

— Hansılardır?

— **Ko-ri-dor**.

— Hecaların tərkibi necədir?

— Birinci hecada bir samit və bir sait, ikinci heca da birinci heca kimidir, üçüncü hecada isə bir samit, bir sait və yenə də samit vardır.

Bundan sonra **şair**, **dovşan**, **toğqa** və s. tipli sözlərin hərəsini bir dərstdə yazılı təhlil etmək şagirdlərdən tələb olunur. Şagirdlər sözləri təqribən belə təhlil edirlər:

1. **Şair** sözü dörd hərfdən ibarətdir **ş, a, i, r**. Bu sözün yazılışında dörd hərf iştirak edir. **Ş** samitdir, kardır **a**-saitdir, qalındır, dodaqlanmayandır; **i**-saitdir, incədir, dodaqlanmayandır; **r**-samitdir, cingiltilidir.

Şair sözünün yazılışı tələffüzündən fərqlənir.

Belə ki, bu sözün tələffüzündə **a** saiti ilə **i** saiti arasında **y** samiti əlavə olunur.

Şair sözündə iki heca vardır: **şa-ir**. Birinci heca bir samit və bir saitdən, ikinci heca isə bir sait və bir samitdən ibarətdir.

2. **Dovşan** sözü altı hərfdən ibarətdir: **d, o, v, ş, a, n**. Sözün tələffüzündə beş səs çıxış edir: tələffüzündə **v** samitindən istifadə olunmur. **D**-samitdir, cingiltilidir. **O**-saitdir, qalındır, dodaqlanandır. **V**-samitdir, cingiltilidir. **Ş**-samitdir, kardır. **A**-saitdir, qalındır, dodaqlanmayandır. **N**-samitdir, cingiltilidir. **Dovşan** sözündə iki heca vardır: **dov-şan**. Birinci heca bir samit, bir sait, bir samitdən

ibarətdir. İkinci heca da birinci heca kimidir. Hər iki heca qapalıdır.

3. **Toqqa** sözü beş hərfdən ibarətdir: **t, o, q, q, a**. Sözü yazılışında və tələffüzündə altı hərf və səs iştirak edir. Lakin **toqqa** sözünün yazılışında qoşa samitlərdən birincisi **k** kimi tələffüz olunur.

T-samitdir, kərdir: **O**-saitdir, qalıdır, dodaqlanandır. **Q**-samitdir, cingiltidir: **A**-saitdir, qalıdır, dodaqlanmayıdır. **Toqqa** sözü iki hecadan ibarətdir. Birinci heca bir samit, bir sait, yenə bir samitdən ibarətdir. İkinci hecada isə bir samit və bir sait vardır. Birinci heca qapalı, ikinci isə açıqdır.

Təcrübə göstərir ki, təlim prosesində fonetik təhlilin müxtəlif variantlarından istifadə etmək mümkündür.

1. Söz və cümlələrdə sait və samitlərin seçilib qruplaşdırılması.
2. Söz və cümlələri köçürərkən dodaqlanan və ya dodaqlanmayan (qalın və ya incə) saıtlərin altından xətt çəkilməsi.
3. Söz və cümlələrdən kar və ya cingiltili samitlərin seçilib yazılması.
4. Sözlərdə hecaların tərkibinin və miqdarının müəyyənəşdirilməsi.
5. Sözlərdə saıtlərin seçilib növlərə görə təsnif olunması.
6. **Dairə, radio, elm, qram, sədr** və s. sözlərdə səs və hərflərin sayının müəyyənəşdirilməsi.
7. Təhlilin cədvəl əsasında aparılması.

Sözlər	Həflər	Səslər	SAITLƏR				Samitlər		hecalar
			incə	qalın	dodaqlanan	dodaqlanmayan	kar	Cingil-tili	
dairə	d,a,i,r,ə	d,a,(i), i,r,ə	i,ə	a	-	i,a,ə	-	d,r	dairə
komandir	k,o,m, a,n,d, i,r	k,o,m, a,n,d, i,r	i	o,a	o	i,a	k	m,n,d,r	komandir

Belə cədvəllər əsasında fonetik təhlilin aparılması şagirdlərin fonetikadan aldıkları bilikləri möhkəmləndirir, onlarda sözlərin yazılışı və tələffüzü üzrə bacarıq və vərdişlərin formalaşdırılmasını intensivləşdirir.

Morfoloji təhlil

Morfoloji təhlil iki cür olur: a) sözün quruluşuna görə; b) nitq hissələrinə görə. Morfoloji təhlil bir neçə cəhətdən əhəmiyyətlidir: a) sözün geniş qrammatik məna və formalarının müəyyənləşdirilməsi; b) nitq hissələrinin oxşar və fərqli cəhətlərinin xarakterizə edilərkən üzə çıxarılması; v) ayrı-ayrı nitq hissələrinin daxili quruluşunun açılması; q) orfoqrafiya, orfoepiya və leksika üzrə şagirdlərə zəruri bilik, bacarıq və vərdişlərin aşılanması; ğ) məktəblilərin nitq və təfəkkürünün inkişaf etdirilməsi; d) sintaksis üzrə materialların məzmununun mənimsənilməsi üçün optimal şəraitin (zəminin) yaradılması və s.

a) sözün quruluşuna görə: II sinifdə şagirdlərlə sözün tərkibi üzrə praktik işlər aparılır. “Əşyanın adını bildirən sözlər”, “Əşyanın hərəkətini bildirən sözlər” və “Əşyanın necəliyini bildirən sözlər” mövzuları tədris olunur. Bu sahədə qazanılan sadə, ilkin biliklər morfoloji təhlilin aparılmasına imkan verir. Sözün quruluşu üzrə təhlil II-IV siniflərdə özünə geniş yer tutmalıdır. II sinifdə məktəblilərlə **bağda**, **meşədə**, **dəmirçi** və s. tipli sözlərin kök və şəkilçisinin ayrılması üzrə işlər aparılırsa, **III-IV** siniflərdə tədris mürəkkəbləşdirilir. Əvvəllər iki şəkilçili (işləyir, dəmirçilik, kitablardan və s.), sonralar isə üç şəkilçili (meşə-çi-lik-dən, meşə-çi-li-yin, tərəvəz-çi-lər-dən və s.) sözlərin tərkibi müəyyənləşdirilir. Şagirdlər sözləri müstəqil kök və şəkilçiyə ayırırlar.

Quruluşuna görə sözün təhlilindən məktəblilərin “Qohum sözlər” haqqındakı təsəvvürləri müstəsna əhəmiyyət daşıyır. Onlar bu sahədəki biliklər əsasında bir daha dərk edirlər ki, bir kökdən şəkilçilərin köməyi ilə bir neçə söz düzəltmək mümkündür. Ona görə də şagirdlərə **su**, **suçu**, **suçuluq**, **sulayır** sözləri təqdim edilir. Birinci qrupa daxil olan sözlər içərisindən eyni köklü sözləri tapıb yazmaq məktəblilərə tapşırılır. III sinif şagirdləri tapşırığı icra edə bilmirlər. Müəllim sual verir:

— Uşaqlar, bu sözlər hansı suallara cavab olur?

— **Su** sözü **nə?**, **suçu** sözü **kim?**, **suçuluq** sözü **nə?**, **sulayır** sözü **nə edir?** suallarına.

— Doğrudur. Bu sözlərə verdiyiniz suallar hansı nitq hissələri-nə aiddir?

— **Nə?** və **kim?** sualı ismə. **Nə edir?** sualı isə feilə.

— **Kim? nə?** suallarına cavab olan sözlər hansılardır?

— **Su, suçu, suçuluq.**

— Bu sözlər hansı nitq hissəsidir?

— İsimdir.

— Belə sözlər necə söz adlanır?

— Qohum sözlər.

— Bəs **nə edir?** sualına cavab olan söz hansıdır?

— **Sulayır.**

— Bu söz hansı nitq hissəsidir?

— Feildir.

— Onda **sulayır** sözünün kökü **su, suçu, suçuluq** sözlərinin kökü ilə qohum ola bilməzi?

— Yox, ola bilməz.

— Elə isə sözlərin tərkibini göstərin.

— **Su** sözü heç bir şəkilçi qəbul etməmişdir. **Suçu** sözü **çu, suçuluq** sözü **çu** və **luq, sulayır** sözü isə - **la** və **yır** şəkilçilərini qəbul etmişdir. **Suçu** sözünün tərkibində bir, **suçuluq** sözünün tərkibində iki sözdüzəldici, **sulayır** sözünün tərkibində isə bir sözdüzəldici və bir sözdəyişdirici şəkilçi vardır.

Su və **sulayır** sözü sadə, **suçu** və **suçuluq** sözü isə düzəltmə sözdür.

Bundan sonra sözün quruluşuna görə təhlili baxımından IV sinifdə şagirdlərə aşağıdakı sözlər verilir:

başçı, gülçülük, təsərrüfatçılıqdan.

Məktəblilər sözləri quruluşuna görə təhlil edirlər.

— **Başçı** sözü iki hissədən ibarətdir; **baş-çı**. **Baş** sözün köküdür, **çı** sözdüzəldici şəkilçidir.

— **Gülçülük** sözü kök və şəkilçilərdən ibarətdir. **Gülçülük** sözünün kökü **gülçü**-dür, **lük** isə şəkilçidir. **Gülçü** sözünün kökü isə

gül-dür, çü şəkilçidir.

— **Təsərrüfatçılıqdan** sözünün kökü **təsərrüfatçılıq, təsərrüfatçılıq** sözünün kökü **təsərrüfatçı, təsərrüfatçı** sözünün kökü isə **təsərrüfat**-dır.

IV sinifdə “Sözün quruluşu” mövzusu keçildikdən sonra məktəblilərə **qonaqkənd, Aygün, yer-göy, yavaş-yavaş, on bir** və s. sözlər verilir. Şagirdlər onları sözün quruluşuna görə təhlil edirlər.

— **Qonaqkənd** mürəkkəb sözdür. Bu iki sözün birləşməsindən yaranmışdır: **qonaq** və **kənd**. **Qonaqkənd** kənd adıdır. Bu söz bitişik yazılır.

— **Aygün** mürəkkəb sözdür. **Ay** və **gün** sözlərinin birləşməsindən yaranmışdır. **Ay** və **gün** göy cisimlərinin adıdır. Bu sözlərin birləşməsindən insan adı yaradılmışdır. **Aygün** sözü bitişik yazılır.

— **Yer-göy** defislə yazılan mürəkkəb sözdür. **Yer** və **göy** ayrılıqda antonim sözlərdir.

— **Yavaş-yavaş** sözü defislə yazılan mürəkkəb sözdür. Bu eyni sözün təkrarından əmələ gəlmişdir.

— **On bir** sözü mürəkkəb sözdür. Ayrılıqda onların hər ikisi müstəqil sözdür. Bu sözlər bir-birinə yanaşmaqla yeni məzmunla başqa bir söz yaratmışlar.

Müəllim sözün quruluşuna görə təhlili, tələffüz və yerli şivə xüsusiyyətləri ilə əlaqədar məktəblilərin yazıda yol verdikləri nöqsanları onlara aydınlaşdırır, başa salır.

b) Nitq hissələrinə görə:

Bu təhlildə dərsin qarşısında qoyulmuş məqsədə uyğun olaraq ayrı-ayrı sözlərin hansı nitq hissəsinə aid olması ilə yanaşı, digər qrammatik əlamətlərini (məsələn ismin sualını, xüsusi və ümumi olmasını, quruluşca növünü, tək və ya cəm olmasını, halını, yaxud feilin sualını, quruluşca növünü, zamanı, şəxsini, məsdər şəkli olmasını və s.) də müəyyənləşdirmək tələb edilməlidir.

II sinifdə şagirdlər sözlərə morfoloji suallar qoymaqla kifayətlənə bilərlər. III sinifdə isə “İsim” (ismin sualları, xüsusi isimlər, tək və cəm isimlər, ismin cümlədə dəyişməsi), “Sifət” (sualları, sifət düzəldən şəkilçilər) və “Feil”lə (sualları, feilin zamana görə dəyiş-

məsi və məsdərlə) tanış olur, onlarla əlaqədar sadə nəzəri məlumatlara yiyələnir, öyrəndiklərini praktik çalışmalara tətbiq edirlər. Ona görə də məktəblilər morfoloji təhlil baxımından əvvəlcə sözün hansı nitq hissəsinə aid olduğunu, sonra onun qrammatik əlamətlərini tapırlar. IV siniflərdə isə “isim”, “sifət” və “feil” haqqındakı materiallar daha da genişləndirilir, mürəkkəbləşdirilir və bundan başqa “Say”, “Əvəzlik” və “Zərflər” nitq hissələri də tədris olunur. Qabaqcıl müəllimlər nitq hissələrinə görə (bölmə üzrə (bütöv)) təhlildə cədvəllərdən istifadə edirlər. Məsələn, “İsim” mövzusunun tədrisindən sonra şagirdlərə belə cədvəl təqdim olunur.

Sözlər	İSİM							
	sualı	xüsusi isim	Quruluşca			tək	cəm	İsmin hansı halındadır
			sadə	düzəltmə	mürəkkəb			
Kitab	nə?	-	+	-	-	+	-	Adlıq
Yazıçıya	kimə?	-	-	+	-	+	-	Yönlük
Göyçayda	harada?	+	-	-	+	+	-	Yerlik
Qələmlər	nə?	-	+	-	-	-	+	Adlıq

Sifətlə əlaqədar:

Sözlər	SİFƏT				
	Sualı	Hansı isimlə bağlıdır	Quruluşca növü		
			sadə	düzəltmə	mürəkkəb
Yağlı	necə? nə cür?	ət	-	+	-
Xoşxasiyyət	necə? nə cür?	çanaq	-	-	+
Yaşıl	necə? nə cür?	yarpaq	+	-	-

Ola bilər ki, bütün nitq hissələrinin (isim, sifət, say, əvəzlik, feil və zərflər) tədrisindən sonra məktəblilərə onların (nitq hissələrinin) daxili quruluşu əks olunmuş yaddaş cədvəli verilsin. Təhlil prosesində şagirdlər cədvələ baxıb, ardıcılığı gözləməklə sözlərin morfoloji təhlilini aparsınlar. Belə cədvəllər ayrı-ayrı nitq hissələrinin bütün əlamətlərini şagirdlərin gözləri qarşısında bir növ əyanlaşdırir.

Morfoloji təhlil məqsədilə belə bir cümlə təqdim olunur:

Dördüncülər yaşıl çəməndə qırmızı lalələri dərdilər.

Dördüncülər-saydır, **neçənci?** sualına cavab verir, sıra sayıdır, quruluşca düzəlmədir;

Yaşıl-sifətdir, **necə?** sualına cavab verir, **çəməndə** ismi ilə bağlıdır, quruluşca sadədir;

Çəməndə-isimdir, **harda?** sualına cavab verir, ümumi isimdir, sadədir, təkdir, yerlik haldadır;

Qırmızı-sifətdir, **necə? nə cür?** suallarından birinə cavab verir, **lalələri** ismi ilə bağlıdır, quruluşca sadədir;

Lalələri-isimdir, **nəyi?** sualına cavab verir, ümumi isimdir, quruluşca sadədir, cəməddir, yönlük haldadır;

Dərdilər — feildir, **nə etdilər?** sualına cavab verir, feilin keçmiş zamanındadır, üçüncü şəxsin cəmindədir.

IV sinifdə bütün nitq hissələri keçildikdən sonra məktəblilərə müvafiq cümlələri aşağıdakı cədvəl üzrə təhlil etmək tapşırılır:

Cümlədəki sözlər	Nitq hissəsi	Sualı	Quruluşca növü	Tək və ya cəm olması	Halı	Zamanı	Şəxsi
Tanklar	isim	nələr?	sadə	cəm	adlıq	...	
Qalın	sifət	necə? nə cür?	sadə	tək	
Məşənin	isim	haranın?	sadə	tək	yyəlik	...	
İçindən	zərf	haradan?	sadə	tək	
Çıxdılar	feil	nə etdilər?	sadə	cəm	III

Morfoloji təhlil üçün təqdim olunan materiallarda hələ öyrənilməmiş qaydalara, mübahisəli məsələlərə yol vermək olmaz.

Sintaktik təhlil

Sintaktik təhlil sintaksis üzrə qazanılan biliklərin praktikaya bilavasitə tətbiqidir. Bu təhlil başlıca olaraq üç məqsədə: a) təhlil olunan cümlənin növünü müəyyənləşdirməyə; b) cümlənin quruluşunu təyin etməyə; v) cümlənin incə məna xüsusiyyətləri haqqında ətraflı məlumat verməyə xidmət edir.

Təcrübə göstərir ki, sintaktik təhlilin səmərəli təşkili bir tərəfdən şagirdlərin qazandıqları bilik, bacarıq və vərdişlərin səviyyəsini aşkara çıxarmağa xidmət edirsə, digər tərəfdən onların bu sahədə mənimsədiklərini möhkəmləndirməyə kömək göstərir. Bir sıra metodik ədəbiyyatda sintaktik təhlilin iki növü qeyd olunur: a) cümlə üzvlərinə görə təhlili; b) cümlənin quruluşuna görə təhlil. Hər iki halda lazım gəldikcə cümlənin növü təyin edilərək ona tam xarakteristika verilir.

Sintaktik təhlilin hər iki növü məktəblilərin qrammatikadan aldığı bilikləri praktikaya birbaşa tətbiq etməyə şərait yaradır. Bu prosesdə onlar gərgin təfəkkür fəaliyyətinə qoşulur, düşünür, nəzəri və təcrübə bilikləri yada salır, dil faktlarının oxşar və fərqli cəhətlərini tutuşdurur, müqayisələr aparır, konkret nəticələrə gəlirlər. Beləliklə, şagirdlərin suallar irəli sürmək, suallar əsasında sözlərin əlaqələrini müəyyənləşdirmək bacarıqlarını inkişaf etməyə başlayır. Belə şəraitdə məktəblilər öz fikirlərini sübuta yetirməklə, şəxsi mülahizələrini söyləməklə kifayətlənmir, öz məntiqi təfəkkürlərini, rəhbərli nitqlərini inkişaf etdirirlər.

Sintaktik təhlil bir çox cəhətdən əhəmiyyətlidir: a) əldə etdikləri nəzəri məlumatları, onların praktikaya tətbiqi qaydalarını məktəblilərə təfərrüatı ilə xatırlatmaq; mühakimə yürütmək və bildiklərini konkret şəraitdə praktikaya tətbiq etmək və bu əsasda fikirlərini əsaslandırmaq və sübuta yetirmək; v) nəzəriyyə ilə praktika arasındakı qarşılıqlı və dialektik əlaqələri görə bilmək, bunlar arasındakı qanunauyğunluqları meydana çıxarmaq və onlara düzgün, dəqiq və elmi münasibət bildirmək və s.

Onu da qeyd edək ki, sintaktik təhlil cümlə qurma və cümlənin məntiqi, strukturu, kommunikativ, semantik və aspektlərarası əlaqələrinin öyrədilməsi üzrə işlərin əsasını təşkil edir. Görkəmli rus lingvistləri A.A.Potebniya, A.A.Şaxmatov, A.M.Peşkovski, V.V.Vinoqradov və başqaları diqqəti cümlə təhlilinin müxtəlif aspektlərdən aparılmasının “vacibliyinə” yönəldirlər. Bu məsələnin zəruriliyini cümlənin mürəkkəb sistemi tələb edir. L.V.Şerba haqlı olaraq yazır: “...ədəbi dildə hər şey bir-biri ilə o qədər sıx bağlıdır

ki, nəyə toxunsan, onunla bir sıra elementlər də hərəkətə gəlir”.

Cümlənin təhlili zamanı aspektlərarası əlaqənin nəzərə alınmasının idraki və metodik əhəmiyyətini yüksək qiymətləndirən V.V.Babaytseva təhlil zamanı müxtəlif aspektlərin sərhədini ardıcıl şəkildə ayırmağı və onları cümlə üzvü terminində sintez etməyi lazım bilir. Alimin fikrincə, cümlənin dil xüsusiyyətlərinin göstərilməsində, üzvlərinə görə təhlil aparılmasında onun semantik və struktur aspektdən təhlilinə fikir verilir. Cümlənin semantik cəhətdən təhlilinin özünə də kommunikativ aspektdən yanaşılır.

Qabaqcıl müəllimlər sintaktik təhlildə qrammatik sualların qoyuluşuna mühüm didaktik vasitə kimi baxırlar. Onu da yadda saxlamaq lazımdır ki, cümlə üzvlərinə görə təhlil zamanı istifadə edilən aparıcı suallar sintaktik suallardır. Lakin bu suallar cümlədə yerinə görə ya bir-birinə uyğun gəlir, bəzən eyniləşir, bəzən də biri digərinə keçir, daha dəqiq desək, biri o birinə təsir göstərir. Sualın qrammatik funksiyası sözün funksiyasını dəyişir. Bu funksiyaları nəzərə almadan sintaktik təhlil prosesində müvəffəqiyyət qazanmaq çox çətinidir. Bəs, bu funksiyalar hansılardır?

1. Cümlədə sintaktik və morfoloji əlamətlər toplanan sözə verilən eyni sualın sintaktik funksiyası.

Morfoloji əlamətini qoruyub saxlayan, öz ilkin formasında çıxış edən sözə cümlədə daşdığı funksiya baxımından yalnız bir sual vermək mümkündür. Belə hallarda morfoloji sualla sintaktik sual bir-birini tam mənası ilə əvəz edə bilər. Bu zaman dildə isim-mübtədə və ya tamamlıq, sifət-təyin, zərf-zərflik, şəxsə görə isim və ya feil-xəbər şəklində məntiqi formul yaranır. Formula görə, morfoloji sualla sintaktik sual birləşir, biri digərinin rolunda çıxış edir və eyni funksiyanı yerinə yetirir. Məsələn, **Qızılgül ətirli çiçəkdir** cümləsində **qızılgül** sözü **nə?**, **ətirli** sözü **necə?** sualını tələb edir. Onlarda həm morfoloji, həm də sintaktik əlamətlər birləşib, hər iki halda **qızılgül** sözü **nə?**, **ətirli** sözü **isə necə?** sualı verilir. Deməli, burada isim-mübtədə, sifət-təyin formulu yaranır. Bu formulların tələbinə görə, sözə eyni (bir) sual verilir. Onların morfoloji və sintaktik cəhətdən yükdaşıma funksiyası eyniləşir. Təlim prosesində

bu cəhətin nəzərə alınması zəruridir. Bunsuz cümlədə sözün ikili (morfoloji və sintaktik) təbiətini şagirdlərə öyrətmək çətinidir.

2. Cümlədə sözə verilən iki (morfoloji və sintaktik) sualın funksiyası.

Adından göründüyü kimi, cümlədə sözə iki sual verilə bilər. Bu zaman morfoloji sualla sintaktik sual bir-birini heç cür əvəz edə bilmir. Məsələn, **İşləmək Ulduzun çoxdankı arzusudur, Şagirdlər günəşi qarşılamaq üçün Xəzərin sahilinə toplaşdılar** cümlələrinə nəzər salaq. Birinci cümlədə **işləmək** sözünə həm **nə etmək?**, həm də **nə?** suallarını, ikinci cümlədə isə **qarşılamaq üçün** ifadəsinə **nə etmək üçün?** və **nə üçün?** suallarını vermək mümkündür.

Bu cümlələrdə sözlərə verilən **nə etmək?**, **nə etmək üçün?** sualları morfoloji; **nə?** və **nə üçün?** sualları isə sintaktik xarakterə malikdir. Danışdıqları funksiyaya görə həmin cümlələrdə morfoloji sualları sintaktik suallarla əvəz etmək qeyri-mümkündür. Yaxud, başqa bir misal: **Oxumaq Sevincin arzusudur. Sevincin arzusu oxumaqdır** cümlələrini götürək. Məlumdur ki, oxumaq sözü morfoloji təbiətinə görə məsdərdir. Bu sözdə sintaktik funksiyanın heç bir spesifikasiyası yoxdur. Lakin göstərilən cümlələrdə həmin sözlərə qoyulan (Nə Sevincin **arzudur?** Sevincin **arzusu** nədir?) sualları məsdərlə ifadə olunan **oxumaq** və **oxumaqdır** sözünün sintaktik funksiyasını daşıyır.

Buradan belə bir nəticə çıxır ki, cümlədə sözün iki sualından biri morfoloji, digəri isə sintaktik sual olur. Müəllimin vəzifəsi isə bu sualları mənə və funksiyasına görə düzgün müəyyənləşdirməkdən ibarətdir. Müəllimlər onu yadda saxlamalıdır ki, Azərbaycan dilində ziyəlik halı sözə verilən **nəyin?** **haranın?** **kimin?** sualları sintaktik suallar olmur.

3. Cümlədə sözə verilən bir neçə (iki və daha artıq) sualın sintaktik funksiyası.

Dünyanın bir çox dillərində olduğu kimi, Azərbaycan dilində də cümlədəki bir çox sözlərin çox mənalıq münasibəti mövcuddur. Onu da qeyd edək ki, bu sualların hər biri sintaktik funksiya daşıyır. **Uşaqlar Gəncəyə qatarla gedirlər Tahiri qonşuya çağırıldı**

cümlələrində **qatarla** və **qonşuya** sözlərini götürək. Birinci cümlədə **qatarla** sözünə həm **nə ilə?**, həm də **necə?** sualları, ikincidə isə **qonşuya** sözünə **haraya?** və **kimə?** suallarını vermək olar. **Nə ilə?** sualı **qatarla** sözünün, **haraya?** sualı **qonşuya** sözünün morfoloji əlamətlərini bildirirsə, **necə?** sualı **qatarla** sözünün, **kimə?** sualı isə **qonşuya** sözünün sintaktik funksiyasını ehtiva edir.

Cümlədə sözə qoyulan bir neçə sualdan hansının morfoloji, hansının sintaktik funksiya daşmasını necə müəyyənləşdirmək mümkündür? Hər şeydən əvvəl, cümlənin təhlilində xəbərə müraciət olunması ilə. Belə ki, **Tahiri qonşuya çağırıldı** cümləsində sözlər arasındakı əlaqələr suallarla müəyyənləşdirilir (hara çağırıldı? — qonşuya çağırıldı). **Qonşuya** sözü **Tahiri** sözü ilə deyil, məhz **çağırıldı** sözü ilə bağlı olduğundan ona **kimə?** sualı yox, **haraya?** sualı verilir. Beləliklə də **qonşuya** sözü tamamlıq hesab edilə bilməz, o yalnız **zərflik** olur. Bununla da sual sintaktik funksiya daşıyır.

Dil faktları üzərində müşahidələr göstərir ki, cümlədə sözlərin çox mənalılığı ilə omonimliyi arasındakı incəliyə də diqqət yetirilir. Tutaq ki, dördüncü sinif şagirdlərinə **Dərəni duman bürüdü** cümləsi təqdim olunur. Məktəblilər cümlədəki **dərəni** sözünə iki sual verirlər: **Haranı? nəyi?**. Doğrudur, III-IV siniflərdə ikinci dərəcəli üzvlər növlərə ayrılmadan terminsiz öyrədilir. Bu şagirdləri o qədər də çaşdırır, əsas məqsəddən uzaqlaşdırır. **Haranı?** sualına cavab olan **dərəni** sözü yer zərfliyinin məna və funksiyasını daşıyır. **Dərəni** sözünə **nəyi?** sualını verərkən və həmin sözün xəbərlə münasibəti müəyyənləşdirilərkən dərhal aydınlıq yaranır ki, hərəkət birbaşa obyektə keçir. V.P.Ozerskayaya görə, **haranı?** sualı konkret məna bildirməklə öz məqamında **nəyi? kimi?** suallarından daha dəqiq məna ifadə edir, sintaktik funksiya daşıyır. Suallar cümlədəki sözlər arasındakı tabelilik əlaqələrindən doğur.

4. Cümlədə sözün morfoloji təbiətinə uyğun olan sintaktik məna funksiyası.

Cümlənin üzvlərinə görə təhlilində şagirdlər sualların morfoloji-sintaktik xüsusiyyətlərini kifayət dərəcədə başa düşmədiklərin-

dən təhlil prosesində sözləri gah nitq hissələri, gah da cümlə üzvləri kimi qəbul edirlər. Bu hal özünü xüsusilə sual əvəzliliklərində daha geniş büruzə verir.

Fikrimizi əsaslandırmaq üçün aşağıdakı cümlələrdə sözlərə verilən suallara diqqət yetirək:

“Hamı savadlıdır” — kim? — necədir?

“Günəş pənldəyir” — nə? — nə edir?

“Səməd Qarabağlıdır” — kim? — haralıdır?

“Şam ağacıdır” — nə? — nədir?

Bu nümunələrdə sözün morfoloji təbiətinə uyğun olan sintaktik sualların məna funksiyası göz qabağındadır. Müəllimin vəzifəsi belə sualların morfoloji sintaktik təbiətini şagirdlərə şüurlu şəkildə çatdırmaqdan ibarətdir.

5. Cümlədə ifadə olunan fikrin məntiqinə uyğun olaraq bir neçə söz blokunun cavab olduğu bir sualın morfoloji və sintaktik funksiyası.

Bu məsələnin izahını müəllimlərin linqvistik hazırlığının yüksəldilməsi nöqtəyi-nəzərindən faydalı hesab edirik.

Fikir təzahür vasitəsi olan cümlə söz və söz bloklarının məntiqi-grammatik və semantik cəhətdən birləşməsindən yaranır. Ona görə də çox zaman bir sual iki, üç və daha artıq söz birləşməsinin morfoloji məna və sintaktik funksiyasını əks etdirir. Bu məqsədlə aşağıdakı cümlələri təhlil edək:

1. Səlimə ayrıla bilmirdi. Kitab və dəftərdən. 2. Fəhlələr bizim məktəbin şagirdlərindən çox razı qaldılar. 3. Sevincin sözü Cavidanın yadından çıxmırdı.

Birinci cümlədə **kitab** və **dəftərdən** tabesiz söz birləşməsi həm-cins üzvlü sözlərdən əmələ gələrək, **nədən?** sualına cavab olur. Həmin cümlənin ikinci komponentinə (Səlimə ayrıla bilmir) isə **nə etmirdi?** **necə olmurdu?** sualları verilir.

Birinci cümlədə **bizim məktəbin şagirdlərindən** blokunu **kimdən?** çox razı qaldılar ifadəsini **nə etdilər?** **necə oldular?**, üçüncü cümlədə isə “**Sevincin sözü — nə? Cavidanın yadından çıxmırdı?**” isə **nə olurdu?**, **necə olurdu?** suallarını vermək mümkündür.

Bu cümlələrdəki söz bloklarını suallarla əvəz etdikdə məntiqi cəhətdən belə forum alınır.

Nədən? — kim? — nə etmirdi?

Kim? — kimdən? — necə olurdular?

Nə? — nədən? — nə olurdu?

6. Cümlədə ismi xəbərlə feili xəbərin sintaktik suallarının fərqlənən, mübtədanın isə fərqlənməyən funksiyası.

Bir qrup tədqiqatçılar cümlədə mübtədə və xəbərin həm adlarla, həm də feillərlə ifadə olunmasını, mübtədanın suallarından fərqli olaraq, ismi xəbərin sualları ilə feili xəbərin suallarının tamamilə fərqlənməsini göstərirlər. Onların fikrincə, **Gənc partizanlar ekskursiyaya getdilər. Ekskursiya gənc təbiətçilər üçün maraqlıdır** cümlələrində **getdilər** sözü **nə etdilər?**, **maraqlıdır** sözü isə **necədir?** suallarına cavab verir. Bu suallar aid olduqları sözün həm morfoloji, həm də sintaktik funksiyasını daşıyır. Lakin mübtədalara gəldikdə, deməli ki, hər iki cümlədə **təbiətçilər** sözü **kim?** sualına cavab verir.

Aydınlıq xatirinə deməli ki, mübtədə və xəbər həm feili sifət, həm də məsdərlərlə ifadə oluna bilər. Bu zaman cümlənin hər bir baş üzvünü əvəz edən sual sintaktik funksiya daşıyır. Bununla belə, cümlənin mübtədə və xəbərini ifadə edən feili sifətlər təyin və zərflik istisna olmaqla, cümlənin digər üzvlərinin suallarına cavab verirlər. Bu zaman feili sifətlə təyinin sualları arasında qrammatik omonimlik olmur. Elə bunun nəticəsidir ki, ibtidai sinif şagirdləri isimlə mübtədə, xəbərlə feil, sifətlə ikinci dərəcəli üzv (təyin) arasındakı fərqi görə bilmirlər.

Müəllimlər sintaktik təhlildə həm cümlədəki sözləri, həm də onların vacib olduqları sualları müqayisə və tutuşdurmaların köməyi ilə məktəblilərə mənimsədirlər. Belə olduqda, bir tərəfdən qrammatikanın iki bölməsi — morfolojiya və sintaksis arasındakı münasibətlər dərinədən qavranılır, digər tərəfdən, şagirdlərin nitq və təfəkkürünün inkişafına əsaslı təsir göstərmiş olur.

Məktəb təcrübəsindən görünür ki, sintaktik təhlildə müəllimlər proqram və dərsliklərdə, xüsusilə, metodik ədəbiyyatda aşağıdakı

suala cavab axtarırlar: “Sintaktik təhlilə verilən pedaqoji tələblər hansıdır?”

Məktəb təcrübəsi göstərir ki, sintaktik təhlilə geniş praktik fəaliyyət tələb edən tələblər verilir:

- 1) Sintaktik təhlil üçün seçilən cümlələr tərbiyəvi xarakterə malik olmalı;
- 2) Təhlil şagirdlərin yaradıcı fəallığını təmin etməli;
- 3) Cümlələrdə şagirdlərə məlum olmayan qayda və qanunlara aid dil faktlarının işlənməsinə imkan daxilində yer verilməli;
- 4) Təhlil məktəblilərin abstrakt təfəkkürünün inkişafına şərait yaratmalı;
- 5) Şagirdlərin morfologiyadan aldıkları bilik, bacarıq və vərdişlərin möhkəmləndirilməsinə əsaslı təsir göstərməli;
- 6) Təhlil məktəblilərin ifadəli və məntiqi oxu vərdişlərinin formalaşmasına kömək etməli;
- 7) Sintaktik təhlil şagirdlərin nitqinin inkişafı istiqamətində aparılmalı;
- 8) Təhlil məktəblilərdə düzgün orfoqrafiya vərdişlərinin yaranmasına xidmət etməlidir.

Sintaktik təhlil üçün cümlələri ibtidai siniflərin ifadə və imla mətnlərindən, şagirdlərin özlərinin qurduqları şifahi və yazılı inşalardan seçmək mümkündür. Proqramın tələbinə görə, sintaktik təhlil I sinifdə şifahi aparılır. Məktəblilər müəllimin sualları əsasında cümlədə kimin və nəyin haqqında danışıldığını, onlar haqqında nə deyildiyini müəyyənləşdirməyi, cümlədə sözlərə **kimdir? nədir? nə edir? nə etdi? necədir?** və s. kimi suallar verməyi bacarırlar. II sinifdə bu iş bir qədər də genişləndirilir. İntonasiyaya görə cümlənin növlərini (nəqli, sual, nida), onların sonunda qoyulan durğu işarələrini düzgün müəyyənləşdirmək üzrə geniş iş aparılır. Bu cümlələrdə sözlərə suallar verilir, onun cümlənin əsas üzvü olduğu meydana çıxarılır. III-IV siniflərdə isə sintaktik təhlil daha elmi xarakter alır. Şagirdləri yuxarı siniflərdə sisteməlik sintaksis kursu məniməməyə hazırlayır.

Sintaktik təhlil prosesində məktəblilər öyrənirlər ki, sintaksisin

əsas vahidi olan cümlə sözlərin məna və qrammatik cəhətdən bağlılığı əsasında yaranır. Hər cür söz yığımı müəyyən bitmiş bir fikir ifadə etmədiyi kimi, cümlə də ola bilmir. Məsələn, Kərim, ox, Bülbül, uç və s.

I sinifdə tədris ilinin ikinci yarısından şagirdlər müəllimin köməyi ilə həmin sözlərdən **Kərim** oxuyur, **bülbül** uçuş cümlələrini qururlar. Bu zaman onlar praktik şəkildə görürlər ki, mənacə əlaqələnmiş sözlərin sistemli düzülüşü, onların şəkilçilərlə bağlanaraq, bir fikir ifadə etməsi nəticəsində cümlə əmələ gəlir. Bundan sonra cümlədəki bir sözə görə digərinə suallar verilir: **Kərim nə edir?**

Kərim oxuyur? Bülbül nə edir? Nə uçuş?

II sinifdə isə onlar həmin cümlələrin baş üzvlərindən (mübtədə və xəbərdən) ibarət olduqlarını mənimsəyirlər. Bu sinifdə artıq şagirdlər mübtədə və xəbər anlayışlarına yiyələnirlər. Cümlənin qrammatik əsasının mübtədə və xəbərdən ibarət olması, ikinci dərəcəli üzvlərin isə bunların (mübtədə və xəbər) ətrafında qruplaşması, başqa sözlə, mübtədə, xəbər zonası əmələ gətirməsi linqvistikada elmi cəhətdən əsaslandırılır. Cümlənin ikinci dərəcəli üzvlərindən fərqli olaraq, mübtədə və xəbər cümlə əmələ gətirə, bitmiş fikir ifadə edə bilirlər.

Bu üzvlərin cümlənin qrammatik əsası olmasını başa salmaq üçün II sinifdə şagirdlərə aşağıdakı tipli cümlələr təqdim olunur.

Mələhət maraqlı hekayə oxudu. — Mələhət oxudu.

Uşaqlar həyətdə futbol oynayırdılar. — Uşaqlar oynayırdılar.

Onlar qarşı-qarşıya yazılmış cümlələri oxuyur və müqayisə əsasında belə bir nəticəyə gəlirlər ki, hər iki tərəfdəki cümlələrdə cümlənin baş üzvləri **Mələhət** və **oxuyur**, **uşaqlar** və **oynayırlar** sözləridir. **Mələhət** və **uşaqlar** sözləri **kim?**, **oxudu** sözü **nə etdi?**, **oynayırdılar** sözü **nə edirdilər?** sualına cavab verir. Bundan sonra şagirdlərə həm də praktik şəkildə çatdırılır ki, sol tərəfdəki cümlələrdə baş üzvlərdən birini atdıqda cümlə öz funksiyasını tam icra edə bilmir. Hər ikisini atdıqda isə cümlədəki sözlər (ikinci dərəcəli üzvlər) bitmiş fikir ifadə etmir. Cümlə öz funksiyasını tamamilə itirir. Qabaqcıl müəllimlər bu işin başqa variantından da istifadə edir-

lər. Belə ki, yazı taxtasına yalnız baş üzvlərdən (mübtədə və xəbər-dən) ibarət cümlələr yazılır. Əvvəlcədən təqdim olunmuş ikinci dərəcəli üzvlərdən birini, yaxud ikisini əlavə etməklə cümlələr genişləndirilir. Bu priyom əsasında cümlədə baş üzvlərin əsas, ikinci dərəcəli üzvlərin isə köməkçi rolu məktəblilərə çatdırılır. Beləliklə, onlar cümlə üzvlərinin cümlə əmələ gətirmək sahəsindəki rolunu dərk etməyə başlayırlar. Cümlə üzvlərinin cümlədəki yeri, funksiyası mənimşəndikdən sonra sinifdə sintaktik təhlil aparmaq imkanı yaranır.

Təhlil prosesində sintaktik vahidlərin yerinin cümlədə müəyyənləşdirilməsində şagirdlər çətinlik çəkirlər. Onlar sadə müxtəsər cümlələrdə əksər hallarda mübtədanın əvvəldə, xəbərin isə sonda işləndiyini görürlər. Mübtədanın cümlədə ilk, xəbərin isə son element olmasına əsaslanan məktəblilər çox zaman sintaktik təhlildə mexaniki hərəkət edirlər. Bu formal məntiq nəticəsində onlar cümlə üzvlərinə görə təhlilə mübtədanı tapmaqdan başlayırlar. Bununla da ciddi elmi səhvə yol verirlər. Ona görə də ibtidai sinif şagirdlərinə rəngarəng praktik çalışmalar (terminlər) vasitəsi ilə başa salınmalıdır ki, cümlədə mübtədə həmişə əvvəldə, xəbər isə sonda gəlməyə də bilər. Mübtədə və xəbərin yeri cümlədə sabit deyil. Bəzən cümlənin əvvəlində ikinci dərəcəli üzvlərdən biri işlənir. Bu baxımdan sintaktik təhlildə cümlənin formasını əsas götürmək məqbul sayıla bilməz. Burada cümlənin məzmunu başlıca funksiya daşıyır. Xəbər mübtədəyə nisbətən aparıcı rola malik olur.

Sintaktik təhlildə cümlənin məzmunu əsas götürülür, xəbərin mübtədəyə görə başlıca funksiya yerinə yetirdiyi nəzərə alınır, mübtədə xəbərin köməyi ilə müəyyənləşdirilir.

Azərbaycan dilinin daxili qanunları göstərir ki, sintaktik təhlil prosesində əvvəl xəbərin tapılması təkcə mübtədanın deyil, həmçinin ikinci dərəcəli üzvlərinin müəyyənləşdirilməsi üçün də açar rolunu oynayır. Onu da nəzərə almaq lazımdır ki, dilimizdə mübtədəsi müstəqil sözlərdə ifadə olunan cümlələrlə yanaşı, mübtədəsi xəbərin köməyi ilə meydana çıxan **Dünən mağazadan maraqlı kitab aldım. Sabah ekskursiyaya gedəcəyik** və s. cümlələr də işlənir.

Göründüyü kimi, bu cümlələrdə faktik mübtədə ifadə olunmur. Lakin **aldım** və **gedəcəyik** xəbərlərinin şəxs sonluqları (I şəxsin təki və cəmi) mübtədanın mən və biz olduğunu diqtə edir. Cümlələrin xəbərlərinə sual verildikdə mübtədə dərhal meydana çıxır.

- Nə etdim? — Nə edəcəyik?
- Aldım — Gedəcəyik.
- Kim aldı? — Kim?
- Mən — Biz.

İbtidai siniflərdə dilin morfolojiya bölməsinin sintaksisdən əvvəl öyrənilməsi və bu baxımdan da morfoloji təhlilin sintaktik təhlildən əvvəl aparılması cümlə üzvlərinə görə təhlildə mübtədadan başlamaq kimi səhv ideyanın şagirdlərdə yaranmasına səbəb olur.

Sintaktik təhlildə nə vaxt morfoloji təhlilə müraciət edilməlidir? Bəs hansı halda yalnız cümlə üzvlərini tapmaqla kifayətlənmək lazımdır? Bu məsələlər sintaktik təhlilin qarşısında qoyulan məqsəddən asılıdır. Əgər sintaktik təhlildə məqsəd cümlə üzvlərinin hansı nitq hissələri ilə ifadə olunmasını öyrənməkdirsə, bu zaman mütləq morfoloji təhlil aparılmalıdır. Yaxud əksinə, məqsəd məktəbliləri sintaksis üzrə məlumatlarla silahlandırmaqdırsa, onların bu sahədəki biliklərini bacarıq və vərdislərə çevirməkdirsə, onda sintaktik təhlillə kifayətlənmək mümkündür.

Təcrübə göstərir ki, III sinifdə şagirdlər nitq hissələri ilə cümlə üzvlərini (yəni isimlə mübtədanı, feillə xəbəri, digər nitq hissələri ilə ikinci dərəcəli üzvləri) qarışdırırlar. Ona görə də bu anlayışlar arasındakı oxşar və fərqli cəhətlər dərinlən mənimsənilməkdən sonra IV sinifdən morfoloji və sintaktik təhlil bir-biri ilə əlaqələndirilir.

Sintaktik təhlildə hər dəfə durğu işarələri üzrə təhlilə müraciət olunmalıdırmı? Təcrübə göstərir ki, sintaksislə durğu işarələri bir-biri ilə qarşılıqlı surətdə bağlıdır. Hər ikisi cümlənin yaranmasına və onda fikrin bitkin ifadəsinə kömək edir. Qabaqcıl müəllimlər hər dəfə sintaktik təhlil apararkən təhlil olunan cümlədə durğu işarələrinin işlədilməsi qaydalarına da (durğu işarələrinə görə də) diqqət

yetirirlər. Hər bir cümlənin quruluşu, məzmunu və məqsədindən asılı olaraq istifadə edilən durğu işarələrinin işlənmə yeri, funksiyası və əhəmiyyəti məktəblilərə çatdırılır. Morfologiyanın tədrisində ayrı-ayrı sözlərin morfoloji quruluşu, əlamətləri öyrədilir. Morfoloji təhlil sözlərin morfoloji əlamətlərinin şüurlu mənimsənilməsi və praktik tətbiqi baxımından bir vasitə rolunu oynayır. O, cümlənin ilk sözdündən başlayaraq, sözlərin ardıcıl təhlil edilməsi əməliyyatını yerinə yetirir. Sintaktik təhlildən fərqli olaraq, burada sözlərin əlaqəsi əsas götürülmür. Əsas iş forma üzərində gedir. Məzmunu o qədər də diqqət yetirilmir, sintaktik təhlildə isə məzmunla formaya vəhdətdə yanaşılsa da, cümlə komponentlərinin birliyindən yaranan fikir aparıcı xarakter daşıyır. Ona görə də sintaktik təhlildə cümlənin baş üzvlərinin müəyyənləşdirilməsi üzrə praktik istiqamətdə iş aparılır. Heç şübhəsiz ki, burada birinci yeri xəbər tutur. Sintaktik təhlildə şagirdlərə o da çatdırılır ki, xəbər mübtədaya aid iş hal-hərəkət bildirdiyinə (xəbər verdiyinə) görə də məhz xəbər olur. Cümlənin məzmunu ilə bağlı iş bütövlükdə xəbərdə cəmlənir. Xəbərsiz cümlənin mövcudluğunu şərtləndirən əsas əlamət predikativlik olur. Başqa sözlə, cümlə öz əvvəlki funksiyasını itirməklə bitmiş fikir ifadə edə bilmir.

Bütün bunlarla yanaşı, cümlədə xəbər zonasının genişliyi, onun ətrafında daha çox sözün toplanması bizə belə bir ideyanı müdafiə etməyə əsas verir ki, cümləni üzvlərinə görə təhlil apararkən xəbərdən başlamaq daha elmidir. Məsələn, **İgid partizan atla kəndə çatdı** sadə cümləsinin üzvlərinə görə təhlili zamanı ilk dəfə **partizan** mübtədasından irəli gələn **çatdı** xəbəri sualla müəyyənləşdir. Sonra isə xəbərə görə mübtədə tapılır. Daha sonra baş üzvlər əsasında cümlənin ikinci dərəcəli üzvləri müəyyən edilir. Sintaktik təhlildə cümlənin bir üzvünə verilən sual onunla (həmin üzvlə) bağlı olan üzvü müəyyən etməyə əsas verir.

Tutaq ki, **Partizan** mübtədasının məzmunundan irəli gələn sual **çatdı** xəbəri cavab verdiyi kimi, **çatdı** xəbərinin tapılması da **partizan** mübtədasının meydana çıxmasını intensivləşdirir. İbtidai sinif şagirdləri müxtəlif xarakterli çalışmalar və iş priyomları əsasında

dərk edirlər ki, bir üzvə sual verib tapmaq digər üzvlərin də müəyyənləşdirilməsini asanlaşdırır. III-IV sinif şagirdləri qeyd olunan cümlənin xəbərinə **Partizan nə etdi?** sualını verməklə **çatdı** sözünü tapandan sonra ikinci suala müraciət etməli olurlar:

— Kim çatdı?

— Partizan çatdı.

Bu sual əsasında sadə müxtəsər cümlə alınır. Bitmiş fikir ifadə olunur. Baş üzvlər meydana çıxır. Müəllim növbəti sualı verir:

— Hansı partizan?

— İgid.

İgid partizan çatdı cümləsi alınır. Cümlənin məzmunu bir qədər zənginləşir. Müəllim cümlədəki üzvləri müəyyənləşdirmək üçün hər dəfə yeni bir sual verir. **İgid partizan nə ilə çatdı? İgid partizan atla hara çatdı?**

Beləliklə, məktəblilər suallar əsasında mübtədanın dəqiqləşdirici üzvü olan təyini (igid sözünü), xəbərin məkan əlamətini bildirən zərfliyi (kəndə sözünü), tamamlığı (atla sözünü) cümləyə əlavə edirlər. Cümlə tam təhlil olunur. Bununla da bir sıra nəzəri və metodik ədəbiyyatda göstəriləni kimi, sintaktik sualla cümlənin quruluşu, başqa sözlə, söz sırası arasında müəyyən idarəetmə, struktur əlaqənin olması mövcudluğu təsdiq edilir. Təfəkkür qanunlarına tabe olan bu bağlılıq nəticəsində belə bir formul yaranır;

Xəbər ----- mübtədə

Mübtədə və xəbər ---- tamamlıq

Mübtədə ---- təyin

Xəbər ---- tamamlıq və zərflilik

Bütün hallarda formulun birinci komponenti ikinci komponentini müəyyən edir. Başqa sözlə, xəbər cümlənin mübtədasını, mübtədə və xəbər tamamlığı, mübtədə təyini, xəbər tamamlıq və zərfliyi tapmaqda kömək göstərir.

Sintaktik təhlildə şagirdlər cümlə üzvlərinin zonalarını (terminsiz də olsa) suallar əsasında müəyyənləşdirir, onların hər biri ilə əlaqəsini mənimsəyirlər. Bunun özü isə məktəblilərin nitq və təfəkkürünün inkişafında böyük əhəmiyyət daşıyır.

Sintaktik təhlildə cümlədə baş üzvlərin yerini, funksiyasını də-rindən başa salmaq üçün mübtədə və xəbərin şəxsə və kəmiyyətə görə uzlaşmasına ibtidai siniflərdə xüsusi diqqət yetirilir. Tutaq ki, IV sinif şagirdlərinə **Mən sabahkı dərslərimə hazırlaşırım. Biz klubda müharibə veteranları ilə görüşəcəyik. O, bizə maraqlı hekayə danışdı. Onlar həyətdə ağac əkdilər** və s. kimi cümlələr təqdim olunur. Bu cümlələrdə mübtədə və xəbər müəyyənləşdirilir: **Mən hazırlaşırım. Biz görüşəcəyik. O, danışdı. Onlar əkdilər.**

Bundan sonra müəllim sual verir:

- Mən nə edirəm?
- Hazırlaşırım.
- Kim hazırlaşır?
- Mən.
- **Mən** sözü hansı nitq hissəsidir?
- Əvəzlikdir.
- Bu söz necə əvəzlikdir?
- Şəxs əvəzliyidir.
- Mən sözü neçənci şəxsə aiddir?
- I şəxsə.
- Bəs **hazırlaşırım** sözü hansı nitq hissəsidir?
- Bu söz feildir.
- **Hazırlaşırım** sözü feilin hansı zamanında işlənir?
- Feilin indiki zamanında.
- İndiki zamanda işlənmiş **hazırlaşırım** feili hansı şəxs şəkil-çisi qəbul edir?
- I şəxsin təkini: **-am** şəkilçisini.
- Cümləni **Sən hazırlaşırım** kimi demək olarmı?
- Yox, olmaz.
- Nə üçün?
- Çünki I şəxsin təkində işlənmiş **-am** şəkilçisini yalnız **mən** I şəxs əvəzliyinə aid etmək mümkündür.
- **Mən hazırlaşırım** cümləsinin mübtədə və xəbəri şəxsə və kəmiyyətə görə uzlaşır mı?
- Bəli, bu cümlənin mübtədəsi (mən) I şəxsin təkində oldu-

ğundan onun xəbəri də (hazırlaşırım) I şəxsin təkində işlənir.

Qalan cümlələr üzərində də belə iş gedir. Təcrübə göstərir ki, cümlədə mübtədə və xəbərin şəxsə və kəmiyyətə görə uzlaşmasının müəyyənləşdirilməsi ikinci dərəcəli üzvlərin də asanlıqla tapılması-na kömək edir.

Baş üzvlər arasındakı uzlaşmanı şagirdlərə dərindən başa salmaq üçün qabaqcıl müəllimlər yazı taxtasına **Tahir, mən məktəbə gedirəm** və s. kimi cümlələr yazırlar. Sonra məktəblilərdən həmin tipli cümlələri sintaktik təhlil etmək tələb olunur. Şagirdlər cümlədə **gedirəm** sözüne **nə edirəm?** sualını verir, onun xəbər olduğunu bildirirlər. Onlar bir tərəfdən xitab haqqında heç bir məlumata yiyələnmişdiklərindən, digər tərəfdən **Tahir** sözü **kim?** sualına cavab verdiyindən onu cümlənin mübtədəsi adlandırırlar. Bu zaman müəllim işə qarışır.

— Cümlənin xəbəri hansıdır?

— **Gedirəm** sözü.

— Bu söz hansı suala cavab verir?

— Nə edirəm?

— **Gedirəm** sözü hansı şəxsə aiddir?

— I şəxsin təkinə.

— I şəxsin təki hansıdır?

— **Mən.**

— Bu cümləyə **mən** şəxs əvəzliyini əlavə etsək, cümlənin məzmununa xələl gələrmə?

— Yox, gəlməz.

— Elə isə **mən** şəxs əvəzliyini cümləyə əlavə edirik.

— Söz cümləyə əlavə olunur. **Tahir, mən məktəbə gedirəm.**

— Bu cümlənin mübtədəsi hansı sözdür?

— **Mən** sözü.

Beləliklə, şagirdlər sintaktik təhlil zamanı cümlədə mübtədə və xəbərin şəxsə və kəmiyyətə görə uzlaşmasını nəzərə almağın əhəmiyyətini başa düşürlər.

II sinifdən etibarən sintaktik təhlil məqsədi ilə **Akif aldı. Mələhət dərir. O, axtarır** və s. kimi mübtədə və xəbərdən ibarət cümlələr

lər məktəblilərə təqdim olunur, müxtəlif suallar əsasında onların genişləndirilməsi üzrə müntəzəm və sistemli işlər aparılır. Məsələn, **Mələhət dərir** cümləsi ilə əlaqədar **hansı? nəyi? necə?** suallarını vermək olar. Bu zaman şagirdlər problemlə qarşılaşır, axtarır, suallara uyğun sözlər tapıb cümlələrə əlavə edirlər. Bu prosesdə şagirdləri belə bir məsələ düşündürür: Əvvəlcə hansı suala cavab olan üzv cümləyə artırılmalıdır?

— **Mələhət dərir** cümləsindəki dərir sözü xəbərdir. Bu işin müəyyən əşya üzərində icra olunduğunu bildirir. Ona görə də sadə müxtəsər cümləyə **nəyi?** sualına cavab olan söz (əşya, obyekt) əlavə olunur: **Mələhət çiçək dərir.**

Bundan sonra **hansı?** sualına cavab olan mübtədanı dəqiqləşdirici təyin (balaca), daha sonra tamamlığı dəqiqləşdirici təyin (əlvən) cümləyə daxil edilir: ən nəhayət, **necə?** sualına cavab olan xəbəri dəqiqləşdirici zərflik cümləyə artırılır: **Balaca Mələhət əlvən çiçəkləri ehtiyatla dərir.** Müəllimin köməyi ilə qalan cümlələr üzərində də belə iş aparılır. Tədrisən sualların sayı artırılır, iş daha yaradıcı xarakter verilir. Bu məqsədlə tutaq ki, IV sinifə — aşağıdakı xarakter və quruluşda model təqdim edilir.

hansı? — — kim? — — kimi? — — harada? — — nə etdi?

— — nə cür? — — nə? — — necə? — — nəyi? — — haranı? — — nə etdi?

Müəllimin tələbi ilə şagirdlər suallara cavab olan sözləri tapır, cümlələr qurur, mübtədanın altından bir, xəbərin altından iki düz xətt, ikinci dərəcəli üzvlərin altından isə dalğalı xətt çəkirlər.

Məktəb təcrübəsi göstərir ki, sintaktik təhlil aparılarkən cümlə üzvlərinin ifadə vasitələri də məktəblilərdən xəbər alınmalıdır. Bu bir neçə cəhətdən əhəmiyyətlidir: a) şagirdlərin morfolojiyanı necə mənimsəmələri haqqında müəllimdə aydın təsəvvür yaranır; b) morfolojiyadan alınan bilikləri şagirdlərin yadına salır və onların möhkəmləndirilməsinə kömək göstərir; v) sintaktik məlumatları morfoloji biliklər əsasında mənimsəməyə imkan verir; q) sintaksislə morfolojiya arasındakı qarşılıqlı əlaqələri üzə çıxarır; d) cümlə

üzləri ilə nitq hissələrinin oxşar və fərqli cəhətləri aşkarlanır və s. Bu məqsədlə IV sinifdə **Mehriban uşaqlar qonağı qarşıladılar** cümləsinə təhlil edək. Cümlənin xəbəri **qarşıladılar**-dır. Bu söz feillə ifadə olunur və **nə etdilər?** sualına cavab verir.

Uşaqlar sözü mübtədadır, **kimə?** sualına cavab olur. İsimlə ifadə edilmişdir, **Mehriban** sözü **hansı?** sualına cavab olan ikinci dərəcəli üzvdür. Bu söz sifətlə ifadə olunmuşdur. **Qonağı** sözü də ikinci dərəcəli üzvdür, **kim?** sualına cavab verir, isimlə ifadə edilmişdir.

Məlumdur ki, hər bir cümlə üzvünün özünəməxsus spesifik xüsusiyyətləri mövcuddur. Qabaqcıl müəllimlər tədris prosesində bu xüsusiyyətləri diqqət mərkəzində saxlayır, yeni keçiriləcək hər bir üzvü əvvəlcədən öyrənilmişlərə əsaslanaraq və onlara istinad edərək aydınlaşdırırlar.

Dilimizdə **elə** sözlər vardır ki, onlar müxtəlif cümlələrdə müxtəlif də cümlə üzvləri (yaxud nitq hissələri) olurlar. Bu baxımdan **necə? nə cür?** suallarına cavab olan **səliqəli, bərk** və s. sözləri götürək:

1. Səliqəli şagirdlər həmişə təmizliyə riayət edirlər.
2. Yaxşı hərəkət sahibinə hörmət gətirir.
3. Boş işdən bərk iş çıxar (atalar sözləri).

Cümlələrdə **səliqəli, yaxşı** və **bərk** sözləri mübtədanı dəqiqləşdirdiyi və onunla bağlı olduğu üçün təyindir (sifətdir). Lakin aşağıdakı cümlələrdə vəziyyət dəyişir:

1. Şagird çalışmanı səliqəli köçürdü.
2. Tərhan hekayənin məzmununu yaxşı danışdı.
3. Yağış bərk yağdı.

Bu cümlələrdə **səliqəli, yaxşı** və **bərk** sözləri xəbərlərə (feillərə) aid olduğu və onu izah etdiyi üçün zərflikdir (zərfdir).

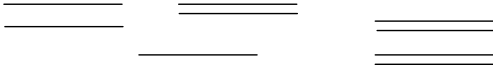
İbtidai siniflərdə cümlənin ikinci dərəcəli üzvləri fərqləndirilmədiyindən və terminsiz öyrədildiyindən cümlə üzvlərinə görə təhlildə eyni suala cavab olan **səliqəli, yaxşı, bərk** və s. sözlərin müxtəlif cümlələrdə başqa-başqa üzv yerində çıxış etmələri diqqətə o qədər də çəpmir. Həmin sözlər cümlədə istər təyin olsun, istərsə də

zərflək, bu məktəbliləri qətiyyənlə maraqlandırmır. Bu sözlər III-IV sinif şagirdləri üçün cümlənin ikinci dərəcəli üzvləridirlər. Təcrübə göstərir ki, sintaktik təhlildə cümlədə sözlər arasındakı əlaqələr müəyyənləşdirilərkən həmin sözlərin mübtədə və ya xəbərlə bağlılığı dərhal meydana çıxır. Məktəblilər konkret nümunələr əsasında öyrənilər ki, bir cümlədə mübtədə ilə bağlı olan və onu dəqiqləşdirən bir söz, digər cümlədə xəbərlə bağlanır və onu izah edir. III-IV sinif şagirdləri dərsləkdən və müəllimdən belə bir məlumatı almadıqlarından həmin sözlərin üzərində ciddi düşünməli olur, ya səhv qənaətə gəlir, yaxud da ki, çəşib qalırlar. Fikrimizcə, III sinfin dərsliyində belə nəzəri məlumatın verilməsi zəruridir.

İbtidai siniflərdə çətinlik törədən cəhətlərdən biri də hal şəkilçisi qəbul etməyən, müəyyənlik bildirməyən vasitəsiz tamamlığın cümlədə işlənməsidir. **Quş ağacda yuva tikir. Arı çiçəkdən şirə çəkir** və s. kimi cümlələrdə məlumdur ki, **quş** və **yuva**, **arı** və **şirə** sözlərinin hər biri **nə?** sualına cavab olur. Şagirdlər belə cümlələrdə **nə?** sualına cavab olan hər iki sözü ya mübtədə kimi qəbul edir, yaxud çəşib qalırlar. Əslində isə birinci cümlədə **quş**, ikincidə isə **arı** sözü mübtədədir. **Yuva** və **şirə** sözləri isə ikinci dərəcəli üzvdür (tamamlıqdır). Ona görə də ibtidai siniflərdə cümlə üzvlərinə görə təhlil üçün verilən cümlələrin tərkibində mümkün qədər müəyyənlik bildirməyən belə vasitəsiz tamamlıqların işlənməsinə yol verilmir.

Təcrübə göstərir ki, cümlə üzvlərinə görə təhlildə qrafik işarələrdən istifadə etmək böyük əhəmiyyət daşıyır. Proqramın tələbinə görə, III-IV siniflərdə şagirdlərə üç qrafik işarə öyrədilir: mübtədənin altından bir düz xətt (——), xəbərin altından iki düz xətt (====), ikinci dərəcəli üzvlərin altından isə dalğalı xətt (~~~~) çəkilməsi. Məlumdur ki, cümlə üzvlərinin öyrədilməsi ilə əlaqədar dərsləkdəki çalışmaları əksəriyyətində belə qrafik işarələrdən istifadə etmək tələb olunur.

Qabaqcıl müəllimlər işə yaradıcı xarakter vermək üçün yazı taxtasında aşağıdakı kimi qrafik işarələr çəkirlər.



Məktəblilər bu işarələrin tələb etdiyi cümlə üzvlərini tapıb öz yerinə qoyurlar. Sonra isə bu cümlələrdə sözlər arasındakı əlaqələr müəyyənləşdirilir və hər bir sözün sualı üzərində qeyd olunur. İşin belə təşkili şagirdlərin sintaksis üzrə biliklərini möhkəmləndirməklə onların cümlə qurmaq bacarığını da inkişaf etdirir.

Cümlə üzvlərinin düzgün müəyyənləşdirilməsində cümlənin məna-intonasiya təhlili üzərində işin səmərəli təşkili böyük əhəmiyyətə malikdir. Ona görə də sintaktik təhlil cümlənin avazlanması, onun ritmik parçalara ayrılması və sintaktik bölümü üzərindəki praktik işə əsaslanmalıdır. Hər cümlə özünün məzmununa görə intonasiya variantı tələb edir.

8. Azərbaycan dilinin tədrisində müstəqil işlər

Azərbaycan dili dərslərində müstəqil işlərin təşkili şagirdlərə dil üzərində müşahidə aparmağı, dərslik və dərs vəsaitləri ilə işləməyi öyrədir. Bu prosesdə məktəblinin intellektual imkanları hərəkətə gəlir. Tədris materialının dərinədən mənimsənilməsi, bilik, bacarıq və vərdişlərin möhkəmlənməsi, nitq və təfəkkürün inkişafı təmin olunur. Onlarda yaradıcılıq, təşəbbüskarlıq qabiliyyəti yüksəlir.

Müstəqil işlər müəllimin sinifdəki fəaliyyətini heç də azaltmır. Əksinə, onlar müəllimin tapşırığı üzrə xüsusi vaxtda yerinə yetirilir. “Müəllim öyrədir, şagird isə öyrənir”. Bu birgə əmək prosesində şagirdlər bilik, bacarıq və vərdişlərə yiyələnir, müəllim isə onların iştirakını təşkil edir və istiqamət verir. Müəllim nə qədər fəal və səylə rəhbərlik edirsə, şagirdlərin dərkətmə fəaliyyəti o qədər fəal və müstəqil olur.¹

Təcrübə göstərir ki, müstəqil işlərin təşkilində aşağıdakı məsələ-

¹ A.Abdullayev, Y.Kərimov. İbtidai siniflərdə ana dilinin tədrisi metodikası. Bakı, Maarif, 1968, səh.146.

lələr diqqət mərkəzində saxlanmalıdır:

— müstəqil işlərə müəllimin nəzəri və metodik cəhətdən yaxşı hazırlaşması;

— nəzərdə tutulan mövzu üzrə şagirdlərdə zəruri təsəvvürlərin, bilik və bacarıqların əvvəlcədən yaradılması;

— müstəqil iş üçün hər vasitə ilə məktəblilərdə öyrənməyə, axtarmağa daxili ehtiyac, həvəs hissi oyadılması, müəyyən şəraitin yaradılması;

— sinifdən-sinfə keçdikcə müstəqil işlərin məzmununun mürəkkəbləşdirilməsi, sadədən mürəkkəbə, asandan çətinə prinsipinin əsas götürülməsi;

— təqdim olunan çalışma və tapşırıqların forma və məzmunca zənginliyinin, rəngarəngliyinin təmin olunması;

— müstəqil işlərin təşkilində didaktik sistemin (az müstəqillik tələb edən çalışmalardan təcridən daha müstəqillik tələb edən işlərə doğru aparılması və s.) gözlənilməsi. Müstəqil iş hər bir dərsin üzvi bir hissəsi olmaqla dərsin müxtəlif mərhələlərində (yeni biliyin verilməsi, möhkəmləndirilməsi, yekunlaşdırılması, təkrar və yoxlanmasında) özünə yer tapmalıdır. İşin icrasında iki məsələyə diqqət yetirilməlidir: “Yeni biliklər əldə etmək üçün şagirdlər hansı işləri görməlidirlər?” Əvvəlcədən hansı biliklərə malik olmalı və praktik çalışmalara nələri tətbiq etməyi bacarmalıdırlar?

Qabaqcıl müəllimlər Azərbaycan dili dərslərində məktəblilərə icra edəcəkləri müstəqil çalışmalara yanaşı, bəzən müvafiq məlumatları xatırladıcı yaddaşda verirlər. Məsələn, IV sinifdə şagirdlərə “Sifət düzəldən şəkilçilər” mövzusu üzrə aşağıdakı müstəqil çalışma və xatırladıcı yaddaş vermək mümkündür.

İcra ediləcək çalışmalar:	Xatırladıcı məlumatlar:
1. -lı, -li, -lu, -lü şəkilçilərindən birini artırmaqla isimlərdən sifət düzəldib yazın. Həmin sözlərin hər birinin qarşısında əks mənalı söz tapıb qeyd edin.	1. Sifətlər hansı nitq hissələrinə düzəlir? Sifət düzəldən şəkilçilər hansılardır?

2. Verilmiş sözləri bir sözlə əvəz edib yazın: mənzərəsi yaxşı olan (kənd); bağın içərisində olan (hovuz); otağın içərisində qoyulmuş (stol); dənizin içində olan (balıqlar); suyu çox olan (torpaq).	2. Sifətlər hansı nitq hissəsini izah edir? Sifətlər cümlənin müstəqil üzvü ola bilərmi? Başqa nitq hissələrindən sifət düzəldən daha hansı şəkilçilər vardır?
3. Sözləri kök və şəkilçiyə ayırın. Köklərin üstündə sualını göstərin: sözsüz, ətli, ath, kö-nüllü, barsız, tozlu, susuz, ensiz.	3. Sifətin sualları hansılardır? İsimlə sifət arasındakı fərq nədən ibarətdir?
4. -ıq, -ik, -uq, -ük; -ıçı, -ici, -ucu, -ücü şəkilçilərindən uyğun gələn sözlərə artırıb yazın: al, sök, kəs, bax, tut, bağ, çap, üt, qır, aç, uç.	
5. Sözlərə yaxınmənalı sözlər tapıb yazın: igid, gözəl, isti, soyuq, xəstə, hündür.	

İşin gedişində müəllim çətinlik çəkənlərə fərdi yolla istiqamətverici suallar verir.

Şagirdlər öyrəndikləri nəzəri məlumatları müstəqil tətbiq edirlər. Onlar **-lı, -li, -lu, -lü; -sız, -siz, -suz, -süz; -dakı, -dəki; -ıq, -ik, -uq, -ük; -ıçı, -ici, -ucu, -ücü** şəkilçilərinin köməyi ilə isim və feillərdən sifət düzəldir, bir neçə sözün mənasını bir sözlə ifadə edir, müxtəlif şəkilçilər vasitəsilə düzələn sifətləri kök və şəkilçiyə ayırır, köklərə suallar verir, hər birinin hansı nitq hissəsi olduğunu müəyyənləşdirirlər.

İşin sonunda məktəblilər belə qənaətə gəlirlər ki, sifətlərin bir qismi müəyyən şəkilçilərin köməyi ilə isimlərdən, ikinci qismi isə feillərdən düzəlir. Sifətlərin hər birinə yaxın mənalı və əks mənalı sözlər tapırlar. Praktiki yolla qrammatika ilə leksika arasında belə

əlaqənin yaradılması nitq inkişafı baxımından böyük əhəmiyyətə malikdir.

IV sınıfdə isim və sifətlərdən feillərin düzəldilməsi ilə əlaqədar aşağıdakı kimi çalışmalar təqdim etmək olar:

1. Sözlərə **-la, -lə, -laş, -ləş, -lan, -lən** şəkilçilərindən uyğun gələni artırıb yazın: təmiz, baş, isti, at, söz, yüngül, ahəng, dil, hazır.
2. Sözləri kök və şəkilçiyə ayırıb yazın, köklərin üstündə sualını göstərin: təmizlə, yollan, bağla, möhkəmlən, gözlə, ağırlaş, fikirləş.
3. Verilmiş sözlərə əks mənalı feillər tapıb, hər birini cümlədə işlədin: mişarla, fikirləş, rahatlan, rəndələ, çətinləş, dillən.

Bu zaman şagirdlər verilmiş sözlərə **-la, -lə; -laş, -ləş; -lan, -lən** şəkilçilərindən uyğun gələni artırır, sözləri kök və şəkilçiyə ayırır, isim və sifətlərdən feil əmələ gəlməsini, onların hansı şəkilçilər vasitəsi ilə düzəlməsini öyrənir, verilmiş sözlərə əks mənalı feillər tapır, hər birini bir cümlədə sərbəst işlədir. Nəticədə onlar isim və sifətlərdən feillərin hansı yolla əmələ gəlməsi haqqındakı nəzəri biliklərini praktik çalışmaları daha da möhkəmləndirir, gələcəkdə təlim prosesi üçün yeni biliklər qazanmağa hazırlaşır.

Azərbaycan dili dərslərində müstəqil işlərin rəngarəng növləri vardır. Məsələn, sözlərdə nöqtələrin yerinə uyğun gələn saitin (samitin) əlavə edilməsi; ayrı-ayrı hecalardan sözlərin düzəldilməsi; ahəng qanununa uyğun olan, yaxud olmayan müvafiq sayda sözlərin tapılıb yazılması; mətndən eyni köklü sözlərin seçilməsi; verilmiş müxtəlif tematik qrupa aid olan sözlərin müvafiq başlıq altında qruplaşdırılması; rabitəli mətnlərdən **q** samitinin **ğ** samitinə, **k** samitinin **y** samitinə çevrildiyi sözlərin seçilməsi; sxem əsasında keçmiş zaman feillərinin şəxsə görə dəyişdirilməsi; cümlədə sözlər arasındakı əlaqələrin sxem əsasında göstərilməsi; müvafiq cümlələrin qrammatik əsasının tapılması; mətnin zamanını, şəxsini dəyişməklə köçürülməsi; qrammatik təhlil; müvafiq dil faktlarını əlavə etməklə ifadələrin (inşaların) yazılması; səhvlər üzərində işləmək və s.

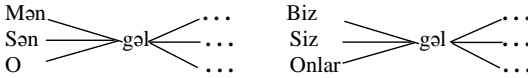
Ümumiyyətlə, Azərbaycan dilindən keçilən hər bir mövzu ilə əlaqədar müstəqil işlər təşkil etmək mümkündür. Əvvəlcədən hazır-

lanmış didaktik materiallar isə bu sahədəki işlərin məhsuldarlığını yüksəldir. Onlardan bir neçəsinə diqqət yetirək.

1. Heca cədvəlləri. Müəllimin tələbi ilə şagirdlər müxtəlif hecalardan sözlər düzəldib yazırlar (ma-şın, al-ma, o-dun, kü-lək və s.).

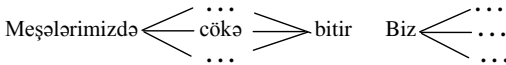
2. Şəkilli heca kartoçkalrı. Zərflərə qoyulmuş müxtəlif meyvə, ağac, heyvan, quş, tərəvəz və s. şəkilləri məktəblilərə paylanır. Onlar şəkilçilərin altında yazılan sözdə buraxılmış hecaları əlavə edib yazırlar (...yun-qoyun, ...ar...-armud, -lə-lələ, ...ğan -soğan və s.).

3. Sxemlər. a) şagirdlər sxemlərin köməyi ilə feilləri şəxsə, yaxud kəmiyyətə görə dəyişirlər.



b) Sxem əsasında cümlələr tərtib olunur:

v) Sxem üzrə həmcins üzvlü cümlələr tərtib edilir:



3. Qrammatik tapşırıqlı kartoçkalar. IV sinifdə "İsmnin hallanması" mövzusu ilə əlaqədar şagirdlərə belə kartoçkalar təqdim etmək mümkündür:

Kartoçka №1

I. **Faiq** və **Natiq** sözünü hallandırıb yaz.

II. **Vərəq** və **Kəpənək** sözünü ismin yiyəlik, yönlük və təsirlik halında işlədib yaz.

III. Çoxhecalı isimlər hallanarkən sondakı **q** və **k** samitinin yi-

yəlik, yönlük və təsirlik halda **ğ** və **y** samitinə çevrilməsinin səbəbini izah et.

Kartoçka №2

I. Sualların əvəzinə təsirlik halda işlənən isimləri əlavə edib yaz.

1. (Kimi?) məktəbə dəvət etdilər. 2. Uşaqlar (haranı?) təmizlədilər. 3. Könül (nəyi?) dərdi. 4. Sevda (kimi?) çağırdı.

II. Nöqtələrin əvəzinə **k-y**, **q-ğ** samitlərindən uyğun gələn əlavə edib köçür.

bara...a, çəmənli...i, bayra...da, çiçə...i, ürə...dən, xərə...in, köynə...də, qarma...a, soyu...u.

III. Yönlük halda işlənmiş beş isim tapıb yaz.

Məktəblilər kartoçkalardakı çalışmaları müstəqil şəkildə yerinə yetirir, sonra kartoçkaları və dəftəri müəllimə qaytarırlar.

4. Cümlə qurmaq üçün kartoçkalar. II sinifdə zərfə ayrı-ayrı sözlər (al, Kərim, mağaza, kitab, xoş, oxu, nəğmə, bülbül, həyat və s.) qoyulur, şagirdlər sözlərin ardıcılığını müəyyənləşdirmək və onlara şəkilçilər artırmaqla cümlələr qururlar. Məktəblilərə müxtəlif əşyalar təsvir olunmuş şəkillər verilir, onlar təsvir üzrə müxtəlif cümlələr tərtib edib yazırlar. Sinfə “Tülkünün hiyləsi”, “Tərs keçilər”, “İt və qarğalar” və s. mövzularda seriya şəkillər təqdim olunur, şagirdlər hər seriya üzrə bir-iki cümlə qurub yazırlar.

Belə didaktik materialların sayını xeyli artırmaq olar. Müəllim sinifdə yaranmış situasiyadan, məktəblilərin hazırlıq səviyyəsinə asılı olaraq, onların ən optimal variantlarından istifadə edə bilər.

Onu da yadda saxlamaq lazımdır ki, müstəqil iş üçün seçilən material şagirdlərin idrakının potensial imkanlarına uyğun gəlməli, heç bir vəchlə əqli qabiliyyətinin gücünü azaltmamalıdır. Müstəqil yerinə yetirilən işlər yeni biliklərin mənimsənilməsinə əlverişli zəmin yaratmalı, əvvəllər qazanılmış bilik, bacarıq və vərdisləri möhkəmləndirməlidir. Müstəqil iş üçün nəzərdə tutulan materialların icra vaxtı da didaktik tələblərə uyğun olmalıdır. 20-25 dəqiqədə

artıq vaxt aparan müstəqil işlər şagirdləri yorur, onların təfəkkürünün alıcılıq, məhsuldarlıq qabiliyyətini aşağı sahr.

Müstəqil işlərin yoxlanmasını, qiymətləndirilməsini gecikdirmək olmaz. Sınıfdə aparılmış işlər oradaca nəzərdən keçirilməlidir. Evdə icra olunanlar isə növbəti dərstdə yoxlanmalıdır. Əgər müstəqil aparılan iş ifadə, yaxud inşadirsə, müəllim onu evdə yoxlamalı, növbəti dərstdə isə nəticələrini elan etməli, lazım gəldikdə səhvləri düzəldilməsi üzrə işlərə də yer ayırmalıdır.

9. Azərbaycan dili dərslərində əyanilik

İbtidai siniflərdə Azərbaycan dili dərsləri mümkün qədər əyaniliyə əsaslanmalıdır. Dərstdə əyanilik məktəbliləri maraqlandırır, tədris materialının məzmununu onların gözü qarşısında canlandırır. Sınıfdə canlı situasiya yaradır, şagirdlərdə öyrənmək, axtarmaq həvəsi oyadır, onlara müstəqil işləmək bacarıqları aşılanır. Dərsləklərdə bir qrup mövzularla əlaqədar şəkillər, sxemlər, diaqramlar və cədvəllər verilmişdir. Təcrübə göstərir ki, bunlarla kifayətlənmək olmaz. Müəllim ayrı-ayrı mövzuların imkan daxilində əyaniləşdirilməsinə, daha optimal əyani vəsaitlər hazırlanmasına çalışır. Hər bir qaydanın, morfemin, orfoqramın başqalarından tez fərqləndirilməsi üçün müxtəlif rənglərdən istifadə edir.

Məlumdur ki, I-II siniflərdə şagirdlərə Azərbaycan dilindən səs, hərf, sait, samit, qalın sait, incə sait, kar samit, cingiltili samit, söz və cümlə anlayışları, **kim? nə? necədir? nə edir? nə etdi?** sualları üzrə əşyanın adını, əlamətlərini və hərəkətlərini bildiren sözlərlə əlaqədar materiallar təqdim olunur. Onları da sadə sxemlərlə, diaqramlarla, şəkillərlə məktəblilərə başa salmaq mümkündür. III-IV siniflərdə isə tədris materiallarının məzmunu mürəkkəbləşir. Məzmunun mürəkkəbliyi isə öz növbəsində əyaniliyə olan ehtiyacı da artırır. III sinifdə sxem və diaqramlardan saitlərin qalın və incəliyinə, dodaqlanan və dodaqlanmamasına, sözün quruluşu, nitq hissələri, sadə cümlənin növləri, həmcins üzvlü cümlələr, mürəkkəb cümlənin növləri, cümlə üzvləri, cümlədəki sözlər arasındakı əlaqələr

və s. mövzuların tədrisi prosesində istifadə etmək olar.

III sinifdə sifət mövzusu üzrə:

Əşyalar	Suallar	Əşyanın necəliyi			böyüklüyü
		rəngi	dadı	forması	
qarpız	necə? nə cür? hansı?	qara ala boz	şirin	yumru	böyük yekə balaca xırda
pomidor	necə? nə cür?	qırmızı göy	turş sulu	yumru uzunsov	böyük balaca iri kiçik
xiyar	hansı? necə? nə cür?	yaşıl	şit acı	uzun gödək uzunsov	böyük kiçik xırda balaca

“Feilin zamanları” mövzusu ilə əlaqədar:

İndiki	Keçmiş	Gələcək
oxuyur-nə edir?	oxudu-nə etdi?	oxuyacaq-nə edəcək?

IV sinifdə “Şəxs əvəzliliklərinin” hallanması mövzusu üzrə:

Adlıq hal (kim?)	Yiyəlik hal (kimin?)	Yönlük hal (kimə?)	Təsirlilik hal (kimi?)	Yerlik hal (kimdə?)	Çıxışlıq hal (kimdən?)
mən	mənim	mənə	məni	məndə	məndən
sən	sənin	sənə	səni	səndə	səndən
o	onun	ona	onu	onda	ondan
biz	bizim	bizə	bizi	bizdə	bizdən
siz	sizin	sizə	sizi	sizdə	sizdən
onlar	onların	onlara	onları	onlarda	onlardan

Sxem və cədvəllər Azərbaycan dilindən qazanılan bilikləri ümumiləşdirməyə geniş imkanlar verir. Qabaqcıl müəllimlər ayrı-ayrı mövzularla əlaqədar sxemlərin, cədvəllərin və diaqramların hazırlanmasında şagirdlərin də iştirakını təmin edir. Belə olduqda onlar tədris olunan materialın məzmununu daha dərinə və şüurlu mənimsəyirlər.

10. Azərbaycan dili dərsləri

Azərbaycan dili ibtidai siniflərdə aparıcı fənlərdən hesab olunur. Bu fənn bir-biri ilə qarşılıqlı surətdə əlaqələnen və müəyyən mövzularda qruplaşan dərslər sistemi təşkil edir. 45 dəqiqəlik dərslər ayrı-ayrı hissələr arasında məntiqi əlaqə yaradan pedaqoji proses olmaqla Azərbaycan dili təliminin təşkilat formasıdır. Dərs prosesində müəllim və məktəblilərin intellektual və emosional qüvvələri tədris materialının dərinə və şüurlu mənimsənilməsi məqsədi ilə birləşir. Bu qarşılıqlı birləşmə və əlaqə nəticəsində tədris materialı ayrı-ayrı hissələrə parçalanır, differensiallaşır. Bundan sonra tərkibi əməliyyat gedir. Hissələrdən bütövə, ümumiləşdirmələrə doğru hərəkət baş verir, inteqrasiya aparılır. Ona görə də Azərbaycan dilinin tədrisində aşağıdakı məsələlər diqqət mərkəzində saxlanılır:

- illik, rüblük planın, müəllimin gündəliyində aydın və düşünlülmüş şəkildə tərtib olunması;
- tədris materialının (əyani-texniki vasitələrin, didaktik materialların, qrammatik təhlil üçün mətnlərin və s.) əvvəlcədən hazırlanması;
- dərslərin metodikasının (hər mövzuya aid istifadə olunacaq metod və priyomların) qabaqcıdan müəyyənəşdirilməsi;
- əvvəlki dərslə yeni dərslər arasında məntiqi əlaqənin yaradılması;
- seçilmiş didaktik materialların dərslərin məzmununa və metodikasına görə sistemləşdirilməsi;
- şagirdlərin yaş və psixoloji xüsusiyyətlərinin, biliklərinin həcmi səviyyəsinin nəzərə alınması;

— dərsin forması ilə məzmunu arasındakı dialektik vəhdətin nəzərə alınması;

— tədris materialının məzmununun mənimsənilməsinə xidmət göstərən vasitə, metod və priyomlarla mümkün qədər eyniyyət təşkil etməsi;

— dərsin məzmununu şagirdlərin təfəkküründə möhkəmləndirmək baxımından müəllimin əlavə nəzərdə tutduğu müxtəlif vasitə və yollardan istifadə etməsi və s.

Məlumdur ki, Azərbaycan dilindən hər bir mövzunun spesifik xüsusiyyətləri mövcuddur. Bu spesifiklik isə dərstdə özünəməxsus vasitə, metod və priyomlardan bacarıqla istifadə olunmasını tələb edir. Əks təqdirdə tədris materialının məzmunundan doğan əsas məsələlər bəzən arxa plana keçir, müəllim ikinci dərəcəli, az əhəmiyyəti olan məsələlər üzərində vaxt itirir, nəticədə dərsin qarşısında duran vəzifə həyata keçirilmir. Beləliklə, dərsin məzmunu ilə forması arasındakı mütənəsiblik pozulur. Təlimin səmərəsi aşağı düşür. Ona görə də müəllim Azərbaycan dilində təlimə verilən müasir tələbləri nəzərə almalı, pedaqoji, psixoloji və metodika elmlərinin son nailiyyətlərinə əsaslanmalıdır. Dərstdə düşündürmək, axtarmaq, tədqiq etmək bacarıqları formalaşdırmaqla problemlə vəziyyət yaradılmalıdır. Belə olduqda tədris materialı düz xətt üzrə açılmaz. Əksinə, şagirdlərin diqqəti qarşılarında qoyulan problem ətrafında dövr edir, əsas mahiyyətin meydana çıxarılmasına yönəldilir. Bütün bunlar göstərir ki, tədris materialından, qarşıya qoyulmuş məqsəddən və məktəblilərin inkişaf səviyyəsindən asılı olaraq hər bir dərsi müxtəlif metodik yollarla aparmaq mümkündür. Bunun üçün Azərbaycan dili dərşində təlimin səmərəliliyinin yüksəldilməsinə xidmət edən aşağıdakı məsələlərin nəzərə alınması zəruridir:

1. Tədris materiallarının tərbiyəedici xarakter daşması

Hər bir dərstdə tədris materialının məzmunu ilə əlaqədar şagirdlərə çalışmaları sistemi, didaktik materiallar, əyani vəsaitlər və s. təqdim olunur. Çalışmaların bir qismi dərslərdən hazır şəkildə götürülür, ikinci qismini isə bəzən müəllim özü hazırlayır.

Məsələn, “Sifət” mövzusunun tədrisi ilə əlaqədar müəllim üçüncü sinif şagirdlərinə “Qışda” və “Yazda” tablolarını təqdim edir. Müsahidə və müsahibədən sonra məktəblilərə şəkil üzrə inşa yazmağı tapşırır. Yaxud, qışda və yazda təbiətin görünüşü, təbii dəyişmələri, insanların qışda və yazdakı əməyini müqayisə etdirərək **necə?** sualına cavab olan əks mənalı sözləri tapıb yazmağı tələb edir. Bu zaman şəkillər şagirdləri maraqlandırır, onlar şəkildə təsvir olunanları öyrənir, qışla yaz arasındakı təzadı, təbii dəyişmələrin səbəbini öyrənirlər. Nəticədə bir tərəfdən məktəblilərin “Sifət” haqqındakı məlumatları genişlənir, digər tərəfdən təbiət hadisələri, onların baş vermə səbəbləri, təbiətin mühafizəsi, insanların əməyi və s. üzrə məlumatlara yiyələnirlər. Şəkillər şagirdləri həvəsləndirir, onlarda emosional-ekspressiv hisslər yaradır, estetik zövqlərinin inkişafına kömək göstərir.

Bununla yanaşı, hər bir tədris materialının məzmunu ilə əlaqədar təlimin həyatla əlaqələndirilməsinə imkan verən cümlələr seçilir, kiçik həcmli mətnlər hazırlanır. Bu cümlə və terminlərə dil faktları daxil edilir, nəzəri məlumatlar tətbiq olunur. Beləliklə, tədris materialının dərinədən və şüurlu mənimsənilməsi dərsin ideya xətti ilə birləşir. Başqa sözlə, dərsin tərbiyəedici xarakter daşması işi təmin olunur.

Dərs təlimin təşkilat forması olmaqla, həm də şagirdlərdən intellektual, hissi və fiziki qüvvə tələb edən zehni əmək prosesidir. Bu zaman məktəblilər gərgin fikri fəaliyyətə qoşulur, axtarır, araşdırır, müqayisə edir, mühakimə yürüdüür və özlərinə tapşırılan vəzifələri həyata keçirməyə başlayırlar. Tədricən onlarda öz qabiliyyəti daxilində işləmək, hafizə, diqqət və iradi keyfiyyətlərini aktivləşdirmək, məsuliyyət hissini artırmaq, tapşırılan işi nümunəvi başa çatdırmaq, şifahi və yazılı nitqə yiyələnmək kimi bacarıq və vərdislər tərbiyə olunur.

2. Dərsin elmi cəhətdən düzgün qurulması

Azərbaycan dilindən nəzərdə tutulan tədris materialları həm nəzəri, həm də praktik cəhətdən elmi xarakter daşıyır. Lakin o da nəzərə alınmalıdır ki, tədris materialının elmiliyi (elmi amillər, onla-

rın mövcud əlaqələri, hərəkətdə, dəyişmədə və inkişafda olan cəhətləri, dəyişmələrin səbəbləri və s.) metodik cəhətdən düzgün çatdırılmadıqda, bu sahədə onlarda möhkəm inam yaradılmadıqda şagirdlər də həmin elmiliyi görmür, hiss etmirlər. Mexaniki hafizəyə əsasən, əzbərlənən material məktəblilərdə lazımi bilik, bacarıq və vərdişlər aşılaya bilmir. Məsələn, II sinifdə “Sətirdən-sətrə keçirmə” mövzusu üzrə praktik çalışmaların icrasında şagirdlər səhvə yol verirlərsə, müəllim onu görmürsə, vaxtında aradan qaldırmırsa, onları bir neçə dəfə həmin qəbildən olan sözlər üzərində məşq etdirmirsə, deməli, dərs elmi-metodik cəhətdən düzgün qurulmamışdır. Şagirdlər də belə sözlərin sətirdən-sətrə keçirilməsində qüsurla yol verəcək, uzun müddət tələb olunan bilik, bacarıq və vərdişlərə yiyələnə bilməyəcəklər. Yaxud, başqa bir misal. Tutaq ki, IV sinifdə “Feil” bəhsinin tədrisi ilə əlaqədar “Sonu **q** və **k** ilə bitən zaman şəkilçilərinin yazılışı qaydası şagirdlərə başa salınır. Lakin onun əsl mahiyyəti elmi-metodik cəhətdən açılmır. Əlbəttə, belə dərstdə elmilikdən söhbət gedə bilməz.

Ona görə də Azərbaycan dili təlimi prosesində tədris materialının mahiyyətindən doğan elmilik məktəblilərə metodik cəhətdən düzgün çatdırılmalıdır.

3. Fənlərarası əlaqələrin gözlənilməsi

I-IV siniflərdə müxtəlif (“Azərbaycan dili”, “Oxu”, “Təsviri incəsənət”, “Riyaziyyat” və s.) fənləri eyni müəllimin tədris etməsi həmin fənlər arasında möhkəm əlaqələr yaratmağa geniş imkanlar açır. Belə ki, müəllim həm Azərbaycan dili, həm də digər fənlərin materialları üzərində müntəzəm müşahidələr aparır, dil hadisələri üçün ən yaxşı materialları seçə bilir.

Məsələn, elə götürək, Azərbaycan dili ilə oxu materialları arasındakı əlaqələri. Oxu materialı üzərində dil amillərinin müşahidəsi qrammatik qayda-qanunların praktik şəkildə dərk olunmasına zəmin yaradır, şagirdlərin lüğət ehtiyatını zənginləşdirir. Azərbaycan dilinin müxtəlif sahələri (leksikologiya, morfologiya, sintaksis, üslubiyyat və s.) üzrə biliklər almağa kömək edir. Bununla yanaşı, oxu materialları məktəblilərə məzmunlu və ifadəli nitq bacarıq və

vərdişləri aşılayır. Ona görə də oxu materialı ilə Azərbaycan dili arasında möhkəm qarşılıqlı əlaqələr yaradılmalı və ən optimal iş priyomlarından istifadə olunmalıdır. Belə ki, oxu materialları üzərində dil faktorlarının müşahidəsi və qrammatik materialların seçilib qruplaşdırılması üzrə müntəzəm işlər getməlidir. Bu, aşağıdakı istiqamətlərdə aparılır:

- məndən yaxın mənəli və əks mənəli sözlərin seçilməsi;
- məndən eyni köklü sözlərin seçilməsi;
- qrammatikadan tələb olunan müxtəlif xarakterli suallara cavabların axtarılıb tapılması;
- qrammatik təhlil üçün materialların seçilməsi;
- yaxud Azərbaycan dilindən “Say” mövzusunun tədrisi ilə bağlı şagirdlərin riyazi biliklərinə əsaslanmaqla dil faktorlarının seçilməsi.

Azərbaycan dili dərslərində “Təsviri incəsənət” dərslindəki təsvirlər üzrə şifahi və yazılı inşaların tərtibi və s. kimi əlaqələr yaratmaq mümkündür.

Məktəb təcrübəsi göstərir ki, müxtəlif fənlərdən dil materiallarının toplanması məktəblilərdə müstəqil fəaliyyət göstərmək, araşdırmaq, tədqiq etmək bacarıqları formalaşdırır, Azərbaycan dilindən alınan qrammatik qayda-qanunların dərinədən və şüurlu mənimsənilməsi işini sürətləndirir.

4. Fəndaxili əlaqələrin nəzərə alınması

“Azərbaycan dili” fənninin təlimi prosesində fəndaxili əlaqələr özünü iki şəkildə büruzə verir: a) mövzulararası əlaqə; b) bəhslərərsə əlaqə.

Mövzulararası əlaqə bir qədər konkret, bəhslərərsə əlaqə isə nisbətən mücərrəd xarakter daşıyır. Məktəb təcrübəsi göstərir ki, I-IV siniflərdə mövzulararası əlaqələrdən müntəzəm istifadə olunur. Bəhslərərsə əlaqələrə III-IV siniflərdə az-az hallarda diqqət yetirilir.

Təlim prosesində Azərbaycan dilindən yeni öyrəniləcək mövzu (bəhslə) ilə vaxtilə keçilmiş mövzu (bəhs) arasındakı oxşar və ümumi ünsürlərə istinad edilməli, sonra yeni tədris materialının qram-

matik və məna cəhətləri şagirdlərə dərinədən və şüurlu mənimsənilməlidir. Məsələn, II sinifdə “Əşyanın adını bildirən sözlər” mövzuları arasında təxminən aşağıdakı şəkildə əlaqələr yaratmaq mümkündür.

Bu məqsədlə şagirdlərdən soruşulur:

— Kim əşyanın adını bildirən bir neçə söz deyər?

— Dovşan, Akif, həkim, ağac, ot, külək və s.

— Bunlar hansı suallara cavab olur?

— **Kim? nə?** suallarına.

— Bəs **Dovşan qaçır. Həkim danışır. Akif gəlir. Quş uçar** cümlələrində **qaçır, danışır, gəlir, uçar** sözləri əşyanın nəyini bildirir?

— Əşyanın hərəkətini.

— Bu sözlərə sual verin.

Şagirdlər tapşırığı yerinə yetirirlər. Beləliklə, müəyyənləşdirilir ki, **dovşan, həkim, Akif, quş** sözləri əşyanın adını bildirərək **kim? nə?** suallarından birinə cavab olduğu kimi, **qaçır, danışır, gəlir, uçar** sözləri də onların (həmin əşyaların) hərəkətini göstərir və **nə edir?** sualına cavab verir.

Təcrübə göstərir ki, III-IV siniflərdə mövzular arasındakı əlaqələr bir qədər də genişləndirilməlidir.

Bəhslərarası əlaqələr Azərbaycan dilinin bütün bölmələri (orfoepiya, orfoqrafiya, leksika, fonetika, morfologiya, sintaksis və s.) üzrə aparıla bilər. Bu zaman müəllim şagirdlərin dərkətmə səviyyəsini, biliklərinin həcmi, müstəqil fəaliyyət göstərmək və münasibət bildirmək bacarıqlarını dəqiq nəzərə almalıdır.

Belə fəndaxili əlaqələr məktəblilərin biliklərini möhkəmləndirir və sistemə salır. Bunun nəticəsində şagirdlər qazandıqları bilikləri nitq təcrübəsinə bacarıqla tətbiq edirlər.

5. Siniflər arasındakı varislik əlaqələrinin gözlənilməsi

Siniflərarası əlaqə heç də o demək deyildir ki, tədris olunan hər hansı mövzu bütün siniflərdə təkrarlanmalıdır. Əksinə, belə əlaqə sinifdən-sinə şagirdlərin eyni mövzu əsasında yiyələndikləri nəzəri və praktik bilik, bacarıq və verdişlərin əhatə dairəsini genişləndirir,

dəqiqləşdirir və sistemə salır. Konkret faktlara müraciət edək. Məsələn, I sinifdə “Sonu **q** və **k** samitləri ilə bitən sözlər dəyişərkən **Q**-nin **ğ**-ya, **K**-nin **y**-ya keçməsi hallarının yazılışı” mövzusunun tədrisində məktəblilərlə sadə praktik işlər aparılır. II sinifdə həmin mövzuya yenidən qayıdılır. Şagirdlərin I sinifdə öyrəndiklərinə istinad olunaraq bu sahədə işlər genişləndirilir. III sinifdə “İsim bəhşi” tədris olunarkən həmin mövzuya ötəri də olsa qayıdılır, məktəblilərin I-II siniflərdə aldıkları biliklər yeni mövqedən xatırladılır, genişləndirilir və dəqiqləşdirilir. IV sinifdə isə “Sonu **q** və **k** ilə bitən çox hecalı isimlərin hallanması” mövzusunun tədrisi prosesində terminlərin adı çəkilməklə şagirdlərə nəzəri məlumatlar verilir.

Yaxud başqa bir misal. II sinifdə “Əşyanın adını bildiren sözlər” mövzusu üzrə **kim? nə?** suallarına cavab olan sözlərin tapılması, insan adları, atalarının adları və soy adlarının, heyvanlara verilən xüsusi adların, şəhər, kənd, çay adlarının böyük hərfə başlanması, tək və cəm anlayışlarının **-lar, -lər** şəkilçiləri əsasında başa salınması üzrə işlər aparılır. III sinifdə ismin mənası, sualları, kəmiyyətə görə dəyişməsi, onun şəkilçi qəbul etməsi, sonundakı bəzi samitlərin tələffüzünün və yazılışının dəyişməsi, xüsusi isimlər, eyni köklü isimlər, yaxın mənalı, əks mənalı, çox mənalı isimlər üzrə həm nəzəri, həm də praktik məlumatlar verilir. IV sinifdə isə II-III siniflərdə keçilənlərlə yanaşı, isimlərin hallanması, halların sualları, şəkilçiləri, şəkilçilərin dəyişməsi və s. üzrə nəzəri və praktik işlər aparılır.

Siniflər arasındakı belə varislik əlaqələrinin gözlənilməsi Azərbaycan dili təliminin səmərəsini yüksəldir, sinifdən-sinəf keçdikcə yaş və idrak səviyyələrinə uyğun olaraq, şagirdləri nəzəri məlumatlarla silahlandırır, onlara düzgün tələffüz və savadlı yazı vərdişləri aşılayır.

6. Şagirdlərin idrak fəaliyyətinin və müstəqilliyinin artırılması

Bunun üçün dərstdə gərgin və səmərəli iş şəraiti yaradılmalıdır. Bu heç də o demək deyildir ki, hər sonrakı çalışma əvvəlkiyədən həm məzmununa, həm də formasına görə mürəkkəbləşdirilməlidir.

Təcrübə göstərir ki, əvvəl yüngül, sonra mürəkkəb xarakterli çalışmaları verilməsi məktəblilərin bəzən dərstdə təlim materialı ilə yüklənməsinə səbəb olur. Ona görə də şagirdlərin hər dərstdə idrak fəaliyyətinin və müstəqilliyinin artırılması meyarı gözlənilməli, mövzuların izahında və çalışmaların tərtibində rəngarənglik yaradılmalıdır. Tədris materialının məzmunu sap kələfi kimi çözlənməməli, əksinə, tez-tez düşünlənməli, məktəbliləri problemlə qarşılaşdırılmalıdır. Çünki təkəkkürü materialın çətinliyi yox, dərstdə problemin düzgün qoyuluşu, şagirdlərin diqqətini özünə necə cəlb etməsi fəaliyyətə gətirir.

Azərbaycan dili təlimi prosesində həm yazılı, həm də şifahi çalışmalara eyni dərəcədə diqqət yetirilməlidir. Məktəblilər gərgin əmək prosesinə cəlb olunmalı, işləmək həvələri, yaradıcılıq təşəbbüskarlıqları artırılmalıdır. Məsələn, II sinifdə “Cümlə” mövzusunun tədrisi ilə əlaqədar yazı taxtasına “Səbinənin rəqsi hamının xoşuna gəlir”, “Dağ çayı sürətlə axır” və s. kimi cümlələr yazılır. Sonra həmin cümlələrdə ifadə olunmuş fikri sinonim cümlələrlə vermək tələb olunur. Bu zaman şagirdlər cümlələri dodaqaltı (səssiz) oxuyur, fikirləşir və tapşırığı icra edirlər.

1. Səbinə elə rəqs edir ki, hamının xoşuna gəlir. Hamının xoşuna Səbinənin rəqsi gəlir. Dağ çayı gurultu ilə axır. Sürətlə axır dağ çayı. Dağ çayı dağlara, dərələrə gurultu salır və s. III sinifdə “Sifət” mövzusu tədris olunarkən məktəblilərin diqqəti S.Əliyevanın “Bakı keçmişdə və indi” süjetli şəklinə yönəldilir. Şəkin məzmununun açılışı üzrə işdən sonra şagirdlərdən təsviri inşa yazmaq tələb olunur. Tapşırığı icra edilir. Bundan sonra şagirdlər müəllimin tələbinə əsasən yazılarında işlətdikləri sifətlərin altından xətt çəkirlər. Yaxud həmin şəklə baxmaqla əks mənalı (antonim) sözləri tapıb qarşı-qarşıya yazmaq tapşırılır. Onlar şəkillər əsasında **köhnə-təzə, dargeniş, hündür-alçaq, hisli-paşlı-təmiz, pis-yaxşı, gözəl-cirkin, yaraşığıl-yarışıqsız** və s. sözləri seçib yazırlar.

Şagirdlərin idrak fəallığının və müstəqilliyinin artırılması üçün keçmiş materialların sorğusu, yeni materialın öyrənilməsi və öyrənilmiş qaydaların möhkəmləndirilməsi prosesində rəngarəng yara-

dıcı çalışmaları aparılmalıdır. Bunun üçün müəllim ibtidai sinif şagirdlərinin psixologiyasını, biliklərinin həcmi ni diqqətlə öyrənməli, bütün sinfin hansı işləri yerinə yetirə biləcəyini diqqət mərkəzində saxlamalıdır.

Məlumdur ki, sinifdəki şagirdlərin hamısının dərk etmə səviyyəsi, işi icra etmək bacarıqları eyni ola bilməz. Ona görə müəllim onların bəzilərinə, yeri gəldikcə, fərdi yanaşmalı olur. Zəif və orta səviyyələrdə xüsusi kartoçkalar, terminlər üzərində işlədir. Nəticədə çalışmaların icrasında hamının iştirakı təmin olunur. Dərs maraqlı və məzmunlu keçir, onun səmərəsi yüksəlir. Bununla da məktəblilərin idrak fəallığı və müstəqilliyi artırılır.

7. Qrammatik biliklərin nitqlə əlaqələndirilməsi

Hər bir Azərbaycan dili dərsinin məqsədi tədris materialının yalnız nəzəri cəhətlərini şagirdlərə mənimsətmək deyil, həm də onun təcrübəyə — yazılı və şifahi nitqə tətbiqini öyrətməkdir. Bu bir aksiomadır ki, qrammatik məlumatları mənimsəmə dilə yiyələnməni sürətləndirir, məktəblilərə düzgün və ifadəli oxumaq, savadlı yazmaq, fikri aydın, dəqiq və ahəngdar ifadə etmək bacarıq və vərdişləri aşılamağa geniş imkanlar açır. Ona görə də Azərbaycan dili təlimi prosesində nəzəri məlumatların çatdırılması və onların praktikaya tətbiqi qarşılıqlı şəkildə getməli, bunlardan biri digərinin inkişafına təkan verməlidir. Başqa sözlə, ayrı-ayrı nəzəri ümumiləşdirmələrdən, qaydalardan nitq praktikasına, nitq praktikasından da nəzəriyyəyə, qaydalara doğru hərəkət etməlidir.

Nəzəriyyə ilə təcrübənin vəhdəti qrammatik qayda-qanunların möhkəm yadda qalmasına şərait yaradır, qazanılan bilik və bacarıqların təcrübə əhəmiyyətini dərk etməkdə şagirdlərə böyük kömək edir.

Təcrübə göstərir ki, tipindən və məzmunundan asılı olaraq, dər sin qarşısında müxtəlif məqsədlər qoyula bilər. Lakin bunlardan biri əsas, aparıcı, qalanları isə yardımçı, ikinci dərəcəlidir. Məsələn, II sinifdə “Eyni köklü sözlər” mövzusunun tədrisində əsas məqsəd materialın məzmununu (eyni köklü sözlərin necə yaranmasını, qaydasını, sözlərin törəməsini, onların səbəblərini və s.) dərindən mə-

nimsətməkdirsə, ikincisi, eyni köklü sözlər hesabına şagirdlərin lüğət ehtiyatını zənginləşdirmək, həmin sözlərin düzgün yazılış qaydasını öyrətmək, rabitəli nitqin inkişafı üçün müəyyən baza yaratmaq və s. ibarət olmalıdır. Təlim prosesində də bu məqsədlərin heç biri ayrıca həyata keçirilmir, onlar əsas məqsədin fonunda kompleks halda qaynayıb-qarışır, biri digərinin inkişafına müsbət təsir göstərir. Beləliklə də, nəzəriyyədən praktikaya, praktikadan da nəzəriyyəyə yol açılır, məktəblilər qrammatikadan öyrəndiklərini yazılı və şifahi nitqlərinə asanlıqla tətbiq etməyə başlayırlar.

Ona görə də təlim prosesində nəzəriyyə ilə təcrübənin sıx əlaqəsi diqqət mərkəzində saxlanmalıdır. Məsələn, tutaq ki, III sinifdə “Cümlədə mənaca bağlı olan cüt sözlərin (söz birləşmələrinin) ayrılması” mövzusunun tədrisi zamanı nitq selindən “Müəllim kitabdan maraqlı hekayə oxudu” cümləsi alınır, sualların köməyi ilə onun mənaca bağlı olan (cüt) sözlərə ayrılması üzrə iş aparılır.

- Kim oxudu? (müəllim oxudu).
- Nə oxudu? (hekayə oxudu).
- Nədən oxudu? (kitabdan oxudu).
- Necə hekayə? (maraqlı hekayə).

Şagirdlər cümlədə sözlər arasındakı əlaqələri nəzəri məlumatlar (suallar və qaydalar) əsasında müəyyənləşdirir və belə qənaətə gəlirlər ki, cümlədəki sözlər həm mənə, həm də sintaktik cəhətdən bir-biri ilə sıx əlaqədə olur. Cümlələrin tərtibində bu əlaqələr gözlənilmədikdə fikir aydın şərh edilmir. Cümlə qrammatik və üslubi cəhətdən düzgün qurulmur. Yaxud başqa bir misal. II-III siniflərdə məktəblilər praktik yolla **q**-nın **ğ**-ya və **k**-nın **y**-ya keçməsi üzrə sadə bilik və bacarıqlara yiyələnsələr də, bu sahədə ilk qrammatik qaydanı (nəzəri məlumatı) IV sinifdə — sonu **q** və **k** samiti ilə bitən çoxhecalı isimlərin hallanması zamanı öyrənirlər. Onlar ismin yiyəlik, yönlük və təsirlik hallarında **q** və **k** samitlərinin **y** və **ğ** samitinə çevrilməsi səbəblərini, hal şəkilçilərinin yazılışını nəzəriyyə və nitq təcrübəsinin köməyi ilə öyrənir, yeri gəldikcə, sözlərin düzgün yazılış və tələffüz qaydası üzrə bacarıq və vərdislərə yiyələnirlər. Beləliklə də qrammatikadan alınan nəzəri biliklər nitqlə əlaqə-

ləndirilir.

8. Öyrənilmiş tədris materiallarının şagirdlərin təxəyyülündə nəqş etdirilməsi

Bu iş bir neçə cəhətdən əhəmiyyətlidir: a) şagirdlərin keçilmiş materialla əlaqədar bilik, bacarıq və vərdisləri təkmilləşdirilir və möhkəmləndirilir; b) ayrı-ayrı faktlar, pərakəndə məlumatlar arasında məntiqi əlaqələr yaradılaraq sistemləşdirilir; v) mənimsəmənin keyfiyyəti yüksəldilir; q) keçilmiş materialla yeni material arasında təbii keçid yaradılır; d) yeni materialın mahiyyətinin açılmasına zəmin hazırlanır; e) məktəblilərin diqqəti səfərbər edilir və s.

Bəs öyrənilmiş materialın şagirdlərin təxəyyülündə nəqş edilməsi üçün hansı metodik yollardan istifadə olunmalıdır?

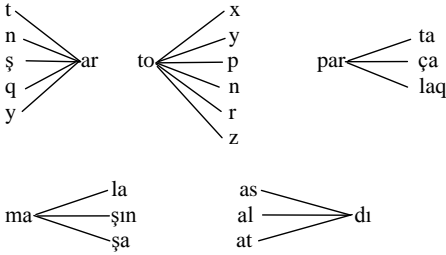
a) öyrənilmiş material üzrə məktəblilərin mövcud biliklərini xatırlamağa və tədrisən ümumiləşdirmə aparmağa xidmət edən suallarla. Tutaq ki, IV sinifdə keçmiş material “İsimlərdən və sifətlərdən” feillərin düzəldilməsi və onların yazılışdır. Bu mövzu ilə əlaqədar müəllim aşağıdakı tipli suallardan istifadə edə bilər. **Başla, işlə, sula** və s. feillər hansı nitq hissəsindən əmələ gəlmişdir? Onları kök və şəkilçiyə necə ayırmaq olar? Sözlərin kökləri hansılardır? Onlar nəyin şəkilçilərini qəbul etmişdir? Kim sifətlərdən düzələn üç feil deyər? Onları kök və şəkilçiyə necə ayırmaq olar? Feillər hansı nitq hissələrindən yarana bilər?

b) Şagirdlərin dərinədən mənimsəyə bilmədikləri sahələrlə əlaqədar xüsusi tapşırıqların verilməsi ilə. IV sinifdə “**Et, get**” tək hecalı və sonu **t** ilə bitən çox hecalı feillərin müxtəlif zamanlarda yazılış mövzusu ilə əlaqədar müxtəlif xarakterli çalışmalar vermək olar: **1. Oynadacaq, edəcək, işlədəcək** sözlərini feilin keçmiş və indiki zamanlarında işlədib yazın. **2. Oxut, sarıt** sözlərini feilin gələcək zamanında işlət. **3. Sonu t** ilə bitən üç çox hecalı feil tapıb, müxtəlif zamanlarda işlədin və s.

Yaxud gələcək zaman feillərinin sonunda **q** və **k** samitlərinin **ğ**-ya və **y**-ya keçməsi üzrə yuxarıdakı tipli çalışmalarla yanaşı, bəzi kartoçkalardan da istifadə etmək mümkündür.

c) Öyrənilmiş materialın məzmunu ilə əlaqədar sxem və

cədvəllərin təqdim olunması ilə. Məsələn, III sinifdə “Səs və hərflər arasındakı münasibətlər” və “Heca” mövzusunun xatırlatmaq üçün belə sxemlərdən istifadə etmək olar.



9. Dərsdə sorğunun düzgün təşkil edilməsi.

Tədris materialının məzmunundan və müəllimin qarşısına qoyduğu məqsəddən asılı olaraq sorğu aşağıda qeyd olunan a, b və v maddələri üzrə dərsin üç mərhələsində (əvvəlinə, ortasına və sonunda) aparılır. Məsələn, əgər sorğu birinci maddə ilə bağlıdırsa, onda dərsin hər üç mərhələsində hissə-hissə, tədricən gedə bilər. İkinci maddə ilə əlaqədar sorğu dərsin ikinci və üçüncü mərhələsində özünə yer tapmalıdır. Sorğu üçüncü maddə üzrədirsə, dərsin yalnız sonunda getməlidir. Bu baxımdan təlim prosesində aşağıdakı maddələr diqqət mərkəzində saxlanmalıdır.

a) Keçmiş dərsin məzmununun nə dərəcədə mənimsənilmədiyini müəyyən etməyə və qiymətləndirməyə xidmət edən sorğu.

Qabaqcıl müəllimlər sorğuya başlamazdan əvvəl sinfə məktəblilərin diqqətini səfərbəredici suallar verirlər. Sonra ayrı-ayrı şagirdlərin bilik səviyyəsini üzə çıxarmağa çalışırlar. Təcrübə göstərir ki, bu zaman sinifdə müxtəlif səviyyəli (zəif, orta və qüvvətli) şagirdlər olduğundan onlarla eyni dərəcədə sorğu aparmaq mümkün olmur. Ona görə də məktəblilər bilik səviyyələrinə görə qruplaşdırılır.

rılmalı, hər qrupa uyğun xüsusi tapşırıq, kartoçka və suallar verilmişdir. Məsələn, tutaq ki, IV sinifdə keçmiş dərs “Feilin indiki və gələcək zaman şəkilçilərinin tələffüzü” üzrə çalışmalara həsr olunmuşdur. Müəllim dərsin birinci mərhələsində üç şagirdi yazı lövhəsinə çağırır. Onların hər birini ayrıca çalışmalar əsasında işlədir. Qaydaları soruşur. Yerdəki şagirdlərə isə müxtəlif xarakterli çalışmalar yazılmış kartoçkalar paylayır:

Kartoçka №1

1. **Edir, gedir** sözlərini kök və şəkilçiyə ayır.
2. **Oxut, işlət** sözlərini feilin gələcək zamanında işlət.
3. Sözlərə suallar ver.

Kartoçka №2

1. **Başlayır, işləyir, söyləyir** sözlərinin tələffüz formasını göstər.

2. Feilin indiki və gələcək zaman şəkilçilərini yaz.

3. **Atdı, bildi, gördü** feillərini indiki və gələcək zamanda işlət.

Kartoçkaları almış məktəblilər tapşırığı yerinə yetirirlər. Müəllim bütövlükdə onların işinə nəzarət edir, zəif oxuyan şagirdlərdən çətinlik çəkən varsa kömək göstərir. Əvvəlcə nəzərdə tutduğu məktəbliyə feilin indiki və gələcək zaman şəkilçilərinin tələffüzü və yazılışı üzrə suallar verir, lazımı cavablar alır. Beş-altı dəqiqə ərzində bütün şagirdlərin keçmiş materialın məzmununu nə dərəcədə mənimsədiklərini müəyyənləşdirir, biliklərini qiymətləndirir. Belə sorğu prosesində bütün sinif işləyir, qurur, yaradır. Yeni materialın mənimsənilməsinə və möhkəmləndirilməsinə 39-40 dəqiqə vaxt qalır.

Göründüyü kimi, fərdi sorğu ilə frontal sorğu bir-biri ilə qarşılıqlı surətdə əlaqələnilir, qaynayıb-qarıxır, eyni məqsədi həyata keçirməyə xidmət göstərir. Şagirdlər isə bunun nəticəsində ayrı-ayrı ümumiləşdirmələrə doğru istiqamətləndirilir yeni-yeni biliklərə yol

açırlar.

b) Yeni tədris materialının bu və ya digər çətin sahəsinin necə başa düşülməsinə xidmət edən sorğu. Adətən sual-cavab şəklində aparılan bu sorğu məktəblilərin çətinliklə başa düşdüləri məsələlərin açılmasına və izahına yönəldilir. Burada frontal şəkildə sinfə verilən bir neçə suala şagirdlərdən cavablar alınır, onların dumanlı təsəvvürləri sinif kollektivinin gücü və müəllimin istiqamətverici, izahedici tapşırıqları ilə dəqiqləşdirilir. Belə sorğu şagirdlərin məntiqi təfəkkürünə təsir göstərir, onları fakt və hadisələri tutuşdurmağa, müqayisələr etməyə, ümumiləşdirmələr aparmağa gətirib çıxarır. Tutaq ki, III sinifdə yeni dərs baş üzvlərdən ibarət cümlələrin sualların köməyi ilə genişləndirilməsinə həsr olunmuşdur. Məktəblilərlə mövzu üzrə praktik işlər həyata keçirilmiş, müəyyən nəticələr çıxarılmışdır. Bundan sonra müəllim həmin mövzunun möhkəmləndirilməsi məqsədi ilə sinfə cümlə təqdim edir və onun mənaca bağlı olduğu cüt sözlərə necə ayrıldığını soruşur.

Sorğu yeni materialın məzmununun tam açılmasını təmin etməklə şagirdlərin idrak fəaliyyətini inkişafı üçün stimül yaradır, sintaktik əlaqələrin mənimsənilməsinə sürətləndirir.

c) Yeni materialın məzmununun yekunlaşdırılmasına xidmət edən sorğu. Bu sorğunun köməyi ilə şagirdlərin aldıkları dumanlı təsəvvürlər, onlarda yaranan pərakəndə fikirlər, az tanış olduqları faktlar təhlil-tərkib edilir, tutuşdurulur, müqayisələr aparılır, tədricən ümumiləşdirilir. Ona görə də bu sorğu prosesində müəllimin irəli sürdüyü suallar aydın və dəqiq olmaqla materialın əsas məzmununa yönəlməlidir. Hər əvvəlinci suala alınan cavab özündən sonrakı sualın doğmasına zəmin yaratmalı, ona alınan cavab isə özündən əvvəlkinə tamamlamalı və inkişaf etdirməlidir. Sorğunun sonunda ümumiləşmiş fikir meydana çıxmalıdır. Tutaq ki, IV sinifdə sonu q və k samiti ilə bitən çoxhecalı isimlərin halanması"ndan sonra müəllim belə bir ümumiləşdirici sorğu aparır.

- Uşaqlar, **bulağın** sözü ismin hansı halındadır?
- Yiyəlik halında.

- Burada **q**-nın **ğ**-ya çevrilməsinə səbəb nədir?
- Yiyəlik hal şəkilçisinin saitlə başlanması.
- Bəs **bulaqdan** sözü ismin hansı halında işlənmişdir?
- Çıxışlıq halında.
- Bu sözün kökü hansıdır?
- **Bulaq**.
- Çıxışlıq halda işlənmiş **bulaqdan** sözündəki **q** samiti **ğ** samitinə nə üçün çevrilməmişdir?
- Çünki ismin çıxışlıq halı samitlə başlanan şəkilçi qəbul etmişdir.
- Bəs **kəpənəyə** sözü ismin hansı halında işlənmişdir?
- Yönlük halında.
- Burada **k** samitinin **y** samitinə çevrilməsinin səbəbini deyə bilərsinizmi?
- **K**-nın **y**-ya çevrilməsinə səbəb yönlük hal şəkilçisinin saitlə başlamasıdır.
- **Kəpənəkdə** sözü ismin hansı halındadır?
- Yerlik halında.
- Bes yerlik halda işlənmiş **kəpənəkdə** sözündə **k** samiti nə üçün **y** samitinə çevrilməmişdir?
- Çünki ismin yerlik halı samitlə başlanan şəkilçi qəbul etmişdir.
- Bu sözün kökü hansıdır?
- Kəpənək.
- **Bulaq** və **kəpənək** sözləri ismin hansı halındadır?
- Adlıq halda.
- Doğrudur, buradan belə bir nəticə çıxır ki, ismin yiyəlik, yönlük və təsirlik halı saitlə başlanan şəkilçiləri qəbul etdikləri üçün **q** və **k** samitləri **ğ** və **y** samitlərinə çevrilir. İsmi yerlik və çıxışlıq halları isə samitlə başlanan şəkilçilər qəbul etdikləri üçün bu hadisə onlarda baş vermir. Adlıq hal isə heç bir şəkilçi qəbul etmir.
- Azərbaycan dilinin materialları bir-biri ilə qarşılıqlı əlaqədə olduğundan hər bir dərstdə sorğunun müxtəlif növlərindən həm fərdi, həm də frontal şəkildə istifadə etmək mümkündür.

11. Azərbaycan dili dərslərinin tipləri

Azərbaycan dili təliminin səmərəli təşkili tədris materialının xarakterindən, qarşıya qoyulan məqsəddən, təlim metodları və tədris prosesində yaranmış şəraitdən çox asılıdır. Bu, onu göstərir ki, hər bir dərslərin spesifik xüsusiyyətləri mövcuddur. Birincidə yeni material izah olunur, biliklər verilir, ikincidə dil çalışmaları üzərində praktik iş aparılmaqla bilik, bacarıq və vərdişlər möhkəmləndirilir, üçüncüdə öyrənilənlər təkrarlanır, dördüncüdə isə qazanılan bilik, bacarıq və vərdişlər yoxlanılır, şagirdlərin fəaliyyətinin nəticələri qiymətləndirilir. Bütün bunlar şərti də olsa, dərslərin tiplərini meydana çıxarır.

“Azərbaycan dili” fənni üzrə dərslərinin hər birinə ayrıca məşğələ nəzərdə tutulmur. Lakin hər bir dərstdə onların elementlərindən bu və ya digər şəkildə istifadə olunur. Azərbaycan dilində dərslərin tipləri aşağıdakılardır:

a) Yeni materialın izahına həsr olunan dərslər. Təcrübə göstərir ki, yeni materialı öyrətmək məqsədi daşıyan dərsləri həm induktiv, həm də deduktiv yolla aparmaq mümkündür. Lakin II-III siniflərdə əsasən induktiv, IV sinifdə isə onların hər ikisindən (induktiv və deduktiv tərəkür metodlarından) istifadə olunmalıdır. Bəzən də eyni dərstdə şagirdlərə dil qaydaları həm induktiv, həm də deduktiv yolla çatdırılmalıdır. Məsələn, II sinifdə “Eyni köklü sözlər” mövzusunun tədrisi zamanı müəllim məktəblilərin diqqətini belə bir çalışmaya yönəldir: “Meşə kəndin kənarındadır. Uşaqlar meşəyə getdilər. Onlar meşədə çiçəklərdən dərdilər, oynadılar və dincəldilər. Meşənin havası sərin idi. Adamlar meşəni qoruyurlar. Axşam üstü uşaqlar meşədən qayıtdılar”.

Şagirdlər, müəllimin tapşırığına əsasən, mətni oxuyur, hər bir cümlədən müxtəlif şəkilçi qəbul edən meşə sözünü seçib alt-alta yazırlar. Sonra meşə sözünün ümumi (ortaq) hissəsinin altından xətt çəkirlər. Tapşırığın tələbinə görə, sözlər tutuşdurulur, müqayisə aparılır, tədriscən məktəblilər təcrübədən nəzəriyyəyə, səpəli

faktlardan ümumiləşdirmələrə doğru istiqamətlənirlər. Onlar çalışmadan induktiv yolla belə bir nəticə çıxarırlar ki, bu sözlər kök və şəkilçilərdən ibarətdir. Sözün dəyişməyən, ayrılıqda işlənən ümumi hissəsi (yəni meşə) kök adlanır. Ayrılıqda məna verməyən, lakin sözlərə qoşulduqda onların mənasını dəyişən (onlara yeni məna verən) hissəyə (-yə, -də, -nin, -ni, -dən) şəkilçi deyilir.

Bundan sonra çıxarılan nəticə yenidən praktikaya tətbiq edilir, öyrənilən nəzəri məlumatlar konkret faktlarla, müxtəlif xarakterli çalışmaları sübuta yetirilir, möhkəmləndirilir. Belə işlər şagirdin idrak fəallığını artırır və məntiqi təfəkkürünü inkişaf etdirir.

Təcrübə göstərir ki, yeni materialın izahına həmişə eyni iş formasından başlamaq məktəblilər üçün maraqsız olur. Ona görə də bu işdə rəngarəng, müxtəlif iş formalarından istifadə edilməlidir. Məsələn, IV sinifdə “İsimlərdən və sifətlərdən feillərin düzəlməsi” mövzusunun tədrisində şagirdlərə **yağlayır, təmizlə, sözləşir, atlanır, qarala, sula, tozlayır, xırdala, küləkləyir, ucalır, cavanlaşır, dumanlanır** və s. sözləri verilir və onların hər birini kök və şəkilçiyə ayırmaq tələb olunur.

Çalışmanın ikinci mərhələsində məktəblilərə əvvəl isimdən, sonra isə sifətdən düzələn feilləri seçib yazmaq tapşırılır. Nəhayət, müəllim sual verir:

- Uşaqlar, **yağ** və **yağlayır** sözləri hansı suallara cavab verir?
- **Yağ** sözü **nə?**, **yağlayır** sözü isə **nə edir?** sualına cavab verir.
- **Yağ** sözü hansı nitq hissəsidir?
- **Yağ** sözü isimdir.
- Bəs **yağlayır** sözü?
- Bu söz feildir.
- Doğrudur. Deyə bilərsinizmi ki, **yağlayır** feili hansı nitq hissəsindən əmələ gəlmişdir?
- **Yağlayır** feili isimdən əmələ gəlmişdir.
- Bunu nədən bildiniz?
- Çünki **yağlayır** sözünün kökü **yağdır**. O, ismin **nə?** sualına cavab olur. Feilin **-la** və **-yır** şəkilçilərini qəbul edərək hərəkətin

adına çevrilmişdir.

— Bəs **təmiş** və **təmişlə** sözləri hansı suallara cavab olur?

— **Təmiş** sözü **necə?**, **təmişlə** sözü isə **nə et?** sualına cavab olur.

— **Təmiş** sözü hansı nitq hissəsidir?

— **Təmiş** sözü sifətdir.

— **Bəs** təmişlə?

— Bu söz isə feildir.

— **Təmişlə** feili hansı nitq hissəsindən düzəldilmişdir?

— Sifətdən.

— Bunu nədən bildiniz?

— Ona görə ki, **təmişlə** sözünün kökü **təmiş**dir. O, sifətin **necə?** sualına cavab verir. Feilin **-lə** şəkilçisini qəbul edərək hərəkətin adını bildirir. Müəllim cavabları ümumiləşdirir və dərslikdən mövzu ilə əlaqədar nəzəri məlumatları şagirdlərə oxutdurur. Bundan sonra yeni materialdan əldə olunan bilikləri möhkəmləndirmək üçün müxtəlif xarakterli çalışmalar aparır:

— isim və sifətə aid müəyyən söz köklərindən feillərin düzəldilməsi;

— la, -lə, -lan, -lən, -laş, -ləş şəkilçilərini artırmaqla isim və sifətlərdən feillərin düzəldilməsi;

— qarışıq verilmiş feillər içərisindən isimdən və sifətdən düzələnlərin seçilib qruplaşdırılması;

— məktəblilərin özlərinin isimdən və sifətdən düzələnlər feillər tapıb yazmaları və s.

Bu prosesdə yalnız isimdən və sifətdən düzələnlər feillər haqqında nəzəri məlumatlar verilmir, eyni zamanda idrak fəaliyyətlərinin fəallığı təmin olunmaqla mövzu baxımından şagirdlər praktik çalışmalar üzərində işləyirlər. Şəkilçilər əsasında düzələnlər sözlərin düzgün yazılışı və tələffüz qaydaları başa salınır, nəticədə öyrənilən dil hadisəsinin praktikaya tətbiqinə şərait yaranır.

Məlumdur ki, materialın izahı prosesində məktəblilərin yeni mövzudan aldıkları biliklər heç də bacarıq və vərdislərə çevrilmir. Bunun üçün yeni biliyin verilməsinə həsr olunmuş dərslərdə uzun-

müddətli rəngarəng çalışmaları aparılmalıdır.

b) Bilik, bacarıq və vərdişlərin möhkəmləndirilməsinə (qrammatik çalışmalara) həsr olunan dərslər. Bu dərslə məqsəd şagirdlərin qrammatikadan aldıkları nəzəri bilikləri möhkəmləndirmək, savadlı yazmaq və düzgün danışmaq bacarıq və vərdişlərini təkmilləşdirmək və inkişaf etdirməkdən ibarətdir. II-IV siniflərdə belə dərslərə geniş yer verilmişdir. Burada da yeni materialın izahında olduğu kimi, izahat və müsahibə vasitəsilə məktəblilərin diqqəti əsas məsələlərə (yazılışı çətin orfoqramlara, mahiyyəti dərindən açmağa imkan verən amillərə) yönəldilir. Hər bir çalışmanın icrası prosesində ümumiləşdirmələr aparılır, elmi nəticələr çıxarılır. Şagirdlərin aldıkları nəzəri məlumatlar hər dəfə təcrübədə yoxlanılır, sınaqdan keçirilir və sübuta yetirilir. Beləliklə, qrammatika ilə orfoqrafiya arasında qarşılıqlı, məntiqi əlaqə yaranır. Məktəblilər əyani şəkildə görürlər ki, qrammatikadan irəli sürülən hər hansı nəzəri məlumat nitq praktikasından çıxarılır və yeri gəldikcə ona təbiiq edilir. Odur ki, Azərbaycan dilindən bilik, bacarıq və vərdişlərin möhkəmləndirilməsinə həsr olunmuş dərslərdə bəzi məsələlərə diqqət yetirilməlidir:

- çalışmaları şagirdlərdən maksimal dərəcədə fikri fəallıq tələb etməsinə;
- çalışmaları məktəblilərin səviyyəsinə, psixoloji xüsusiyyətlərinə uyğunluğuna;
- çalışmaları müxtəlif xarakterliyinə;
- çalışmaları məzmunca rəngarəngliyinə;
- çalışmaları arasında tədrici mürəkkəbləşmənin gözlənilməsinə.

Təcrübə göstərir ki, ibtidai siniflərdə qrammatik çalışmaları üzərində iş həm şifahi, həm də yazılı aparılmalıdır. Məsələn, II sinifdə “Heca” mövzusu ilə əlaqədar aşağıdakı çalışmalardan istifadə olunmalıdır:

- qarışıq verilmiş sözlərin hecalarının sayına görə qruplaşdırılması;
- sözlərin hecalara ayrılması və qarşısında hecalarının miqdarı-

nın göstərilməsi (qar-1, tə-miz-2, tur-şə-nək-3, tə-rə-vəz-çi-4 və s.);

— ayrı-ayrı hecalardan sözlərin düzəldilməsi;

— hecaların əvvəlinə, yaxud sonuna müvafiq heca artırmaqla sözlərin düzəldilməsi (.ləm, şıq, ...qar ...traktor.. və s.);

— nöqtələrin əvəzinə müvafiq hecalar əlavə edib sözlərin düzəldilməsi (üz..çü, çi..lek və s.);

— sözdəki hecaların yerinin dəyişdirilməsi və mənalarının izahı (par-ta, ta-par, gün-düz-düzgün və s.);

— bir hecaya sxem əsasında başqa heca artırmaqla müxtəlif sözlərin düzəldilməsi və s.

Bu sinifdə “Sözlərin sətirdən-sətrə keçirilməsi” mövzusu ilə əlaqədar aşağıdakı kimi çalışmalar vermək mümkündür:

1) pomidor, qarpız, tarla, zavod və s. sözlərin sətirdən-sətrə keçirilməsi;

2) sətirdən-sətrə keçirilməsi mümkün olan və olmayan sözlərin (ailə, məktəbli, teatr, yoldaşım, Adil, ata, kitabı və s.) qruplaşdırılması, sonra isə mümkün olan sözlərin hissələrə ayrılması;

3) dəftər, ağac, qəzet, giləs və s. sözlərin sonuna bir sait əlavə etməklə sətirdən-sətrə keçirilməsi mümkün olan hissələrə ayrılaraq köçürülməsi;

4) sözlərin hecalarla oxunması (ma-ğa-za-da, qar-da-şı-ma, kə-pə-nek, Tər-la-nı və s.);

III sinifdə isə “Eyni köklü sözlər” mövzusu üzrə belə çalışmalar vermək olar.

1. Müəllim eyni köklü sözlər arasındakı məzmun və forma yaxınlığını nəzərə alaraq yazı taxtasında **pambıq, pambıqlı, pambıqçılıq** sözlərini alt-alta yazır və həmin sözlərdə kökün altından xətt çəkməyi məktəblilərə tapşırır.

2. Şagirdlərə **məktəb, su, bağban, dəmirçi, traktorçu, məktəbli, bağlıq, dəmir, suçu, bağça, məktəbdən, dəmirçilik, traktor** və s. tipli sözlər qarışıq şəkildə verilir. Onlar eyni köklü sözləri qruplaşdırıb yazırlar.

3. Şagirdlərə eyni köklü sözlər işlənmiş kiçik həcmli mətn təqdim olunur, onlar həmin mətn üzərində müşahidə aparır, sözləri ta-

pib qruplaşdırır və dəftərlərinə köçürürlər.

4. **Meşə, çiçək, süd** sözləri verilir, məktəblilər müxtəlif şəkilçilər əlavə edərək onların hər birindən bir neçə eyni köklü sözlər düzəldirlər.

5. Əvvəlcədən yazı taxtasına **daş, müəllim, gül, ət** və s. sözləri yazılır. Şagirdlər onlara eyni köklü sözlər axtarıb tapırlar.

6. Müəllim eyni köklü sözlər işlənmiş rəbitəli mətni aramla diqətə edir. Məktəblilər müxtəlif cümlələrdə işlənən eyniköklü sözləri müəyyənləşdirib yazırlar.

7. Müəllim şagirdlərə eyni köklü sözlər verir. Onlar həmin sözləri işlətməklə rəbitəli mətn tərtib edirlər və s.

IV sınıfdə isə şagirdlərin bilik, bacarıq və vərdişlərinin möhkəmləndirilməsinə xidmət edən çalışmalar bir qədər genişləndirilir və dərinləşdirilir.

Təcrübə göstərir ki, çalışmaların xarakterinin belə müxtəlifliyi məktəbliləri bir iş formasından digərinə keçməyə həvəsləndirir, onların biliklərini möhkəmləndirir, nəzəri məlumatların tətbiqi üzrə bacarıq və vərdişlərini təkmilləşdirir, nitq və təfəkkürlərini inkişaf etdirir.

c) Keçilənlərin təkrarına həsr olunan dərslər. Adından məlum olduđu kimi, bu dərslərin məqsədi yeni bilik vermək deyil, əksinə qazanılmış bilikləri müxtəlif xarakterli çalışmalarla, xatırladıcı suallarla və izahatlarla şagirdlərin təxəyyülündə yenidən nəqş etdirməkdir. Belə təkrarlar biliklərin sistemləşdirilməsinə şərait yaratmağa, məktəbliləri öyrəndiklərini yeni faktlarla və qrammatik-mənətiqi əlaqələrin köməyi ilə ümumiləşdirməyə, aldıqları elmi nəticələri dəqiqləşdirməyə və sübuta yetirməyə aparıb çıxarmalıdır. Ona görə də Azərbaycan dili təlimi prosesində belə dərslərin əhəmiyyəti yüksək qiymətləndirilir.

Təkrar dərsləri şagirdlərin keçmiş bilikləri ilə yeni bilikləri arasında möhkəm əlaqələr, bağlılıq yaratdığından onlar Azərbaycan dilinin qayda-qanunlarını tez mənimsəyir, ayrı-ayrı faktlardan bütöv ümumiləşdirmələrə doğru istiqamətlənir və nəticədə qrammatik məlumatları nitq təcrübəsinə asanlıqla tətbiq edirlər. Məsələn, II si-

nifdə “Əşyanın hərəkətini bildirən sözlər” mözusu ilə əlaqədar **nə etdi? nə edir? nə edəcək? nə oldu? nə olur? nə olacaq?** suallarının qoyuluşu üzrə praktik işlər aparılır, zaman anlayışları (terminsiz yolla) başa salınır. III sinifdə isə şagirdlər feilin indiki, keçmiş (şühudi), gələcək (müəyyən) zamanları, feilin zamana görə dəyişməsi, sualları, qrammatik əlamətləri və şəkilçilərinin yazılışı ilə tanış olur, rəngarəng çalışmalarla praktik işlər görürlər. Bu dövrdə onlar tamamilə müxtəlif faktlar, dil materialları əsasında fei lin zamanları arasındakı qrammatik əlaqələri, morfoloji dəyişmələr sistemini öyrənirlər. Bütün bunlar məktəblilərin qazandıqları biliklərinin bacarıq və vərdişlərə çevrilməsinə güclü təsir göstərmiş olur.

Hər bir təkrar dərstdə şagirdlərin çətinlik çəkdiyi (nəzəri məlumatların çətin dərk olunduğu, bəzi orfoqramların yazılışında səhvə və yol verildiyi və s.) sahələrlə bağlı tutuşdurma, müqayisə etmə, qrammatik-orfoqrafik təhlil üzrə işlər təşkil olunmalı, onlarda sadə, yüngül ümumiləşdirmələr aparmaq bacarıq və vərdişləri yaradılmalıdır. Məsələn, IV sinifdə “Cümlə” bəhsinin tədrisinə III sinifdə cümlənin baş və ikinci dərəcəli üzvlərinin və cümlədəki cüt sözlər arasındakı qrammatik və məna əlaqələrinin fərqləndirilməsi üzrə qazanılmış bilik və bacarıqların fərqləndirilməsi ilə başlanır. Bu məqsədlə sinf “Qoçaq təbiətçilər düşərgədən qayıtdılar” cümləsi təqdim olunur. Şagirdlər müəllimin tapşırığına əsasən, cümlənin baş və ikinci dərəcəli üzvlərini, cüt sözlər arasındakı məna əlaqələrini sualların köməyi ilə müəyyənləşdirirlər. Burada məktəblilərə cümlələrin qurulması, onların genişləndirilməsi, cüt sözlər arasındakı məna əlaqələrinin sxemlərlə göstərilməsi üzrə işlər aparılır.

Təkrar məqsədi güdən çalışmalar əsasında şagirdlər, III-IV siniflərdə öyrəndiklərini götür-qoy edərək belə qənaətə gəlirlər ki;

- cümlə baş və ikinci dərəcəli üzvlərdən ibarətdir;
- baş və ikinci dərəcəli üzvlərin hər biri müəyyən suallara cavab olur;
- cümlədəki sözlər bir-biri ilə qrammatik və məna cəhətdən əlaqələnir;
- cümlənin mübtədası isim və əvəzliliklə, xəbəri isə isim, sifət,

say, əvəzlilik və feillə ifadə oluna bilər;

— **o, bu** əvəzliyi ilə ifadə olunan mübtədalardan sonra vergül işarəsi qoyulur.

Təkrar dərslərində belə ümumiləşdirmələr nəticəsində şagirdlər bir tərəfdən sintaksis üzrə bilikləri dərk edir, digər tərəfdən isə sintaksislə morfologiya arasındakı daxili bağlılığı, qrammatik və məna əlaqələrini dərinlən mənimsəyirlər. Beləliklə, Azərbaycan dilinin ayrı-ayrı bəhsləri, mövzuları arasındakı qrammatik və məntiqi əlaqələr, dil amilləri məktəblilərin təsəvvüründə aydın şəkildə canlanır, sistem halında birləşir və möhkəmlənir.

ç) Bilik, bacarıq və vərdişlərin yoxlanmasına həsr olunan dərslər. Bu dərslərdə məqsəd proqramın müəyyən bölməsi üzrə şagirdlərin hansı bilik, bacarıq və vərdişlərə yiyələndiklərini üzə çıxarmaq, biliklərindəki kəmərləri, zəif cəhətləri konkret şəkildə müəyyənləşdirmək və həmin çatışmazlıqları aradan qaldırmaq üçün profilaktik tədbirlər hazırlamaq, öyrədici işlər aparmaqdan ibarətdir. Ona görə yaxşı nəticələr əldə etmək üçün yoxlama dərslərinin məqsədi məktəblilərə bir neçə gün əvvəl tam aydınlığı ilə çatdırılmalıdır. Məsələn, III sinifdə şagirdlər bilməlidirlər ki, növbəti Azərbaycan dili dərslərində “İsim” bölməsinin bütövlükdə məzmununun necə öyrənilməsi soruşulacaq. Bunun üçün də onlar “İsim” bəhsinə diqqət yetirir, müxtəlif xarakterli çalışmaları yerinə yetirir, çətinlik doğuran məsələlər üzərində dayanır, araşdırır, lazım gəldikdə yoldaşları ilə fikir mübadiləsi keçirir, şəxsi hazırlıqlarını təmin edirlər.

Yoxlama dərslərində müəllim sinifə müraciətlə suallar verir; qrammatik təhlil aparır; müxtəlif xarakterli yazılı və şifahi çalışmaları icra etdirir. Nəhayət, işin sonunda məktəblilərdən soruşulur: İsim nəyə deyilir? İsmi sualları hansılardır? Hal şəkilçiləri hansılardır? Çoxhecalı isimlərin sonundakı **q** və **k** samitləri hansı hallarda **ğ** və **y**-ya çevrilir? Bu çevrilmələrə səbəb nədir? Hansı isimlər ümumi, hansılar xüsusi adlanır? Bunun səbəbini necə izah edə bilərsiniz? Çox mənalı, yaxın mənalı və əks mənalı isimlərin hərəsinə aid kim bir neçə misal söyləyər?

Yaxud IV sinifdə “Say” bölməsi üzrə şagirdlərin yiyələndikləri

bilik, bacarıq və vərdişləri müəyyənləşdirmək üçün həmin bölmənin məzmununu özündə tamamilə əks etdirən mətn diqtə olunur. Şagirdlər yazırlar. Müəllim onların yazısına nəzarət edir. Səhvləri müəyyənləşdirir. Nəhayət, işin sonunda məktəblilərin nəzəri biliklərinin səviyyəsini öyrənir: Say nəyə deyilir? Onun suallarını və mənasını kim deyər? Miqdar sayları hansılardır? Sıra sayları hansılardır? Miqdar və sıra sayları necə hallanır? Hərəsinə aid kim bir nümunə deyər? Qeyri-müəyyən saylar hansılardır? Kim əksmənalı saylara aid bir-iki nümunə deyər? və s.

Bu xarakterli işlərin köməyi ilə sinifdəki şagirdlərin bölmələr üzrə hansı bilik, bacarıq və vərdişlərə yiyələndikləri üzə çıxarılır, real şəkildə qiymətləndirilir.

12. Azərbaycan dilindən biliklərin hesaba alınması və qiymətləndirilməsi

Məktəblilərin gündəlik tədris fəaliyyətinin nəticələrinin izlənilməsi, biliklərindəki müvəffəq və nöqsan cəhətlərin hesaba alınması, başqa sözlə, qiymətləndirilməsi hər bir şagirdin necə irəlilədiyini, bir pillədən digərinə necə qalxdığını izləməyə imkan verir. Bunsuz Azərbaycan dili dərslərində müvəffəqiyyət qazanmaq çox çətindir.

Qabaqcıl müəllimlər Azərbaycan dilindən biliklərin hesaba alınması və qiymətləndirilməsi üçün xüsusi dəftər ayırırlar. Bu dəftər bir neçə qrafaya (qrammatik biliklərlə əlaqədar səhvlər (bunlar da bir neçə yerə bölünür), orfoqrafik səhvlər və s.) ayrılır. Məlumdur ki, orfoqrafik səhvlərin bir qrupu dilin nəzəri məsələlərinin, bir qədər də konkretləşdirsək, bəzi qrammatik qaydaların möhkəmləndirilməsi ilə bağlıdır.

Azərbaycan dilindən biliyin hesaba alınmasında müxtəlif yollardan istifadə olunur: yoxlama məqsədi ilə aparılan qrammatik təhlil; mövzu üzrə sorğu; dil faktlarını müvafiq mətnlərdən seçmək; şagirdlərin müstəqil misal seçmələri; nəzəri bilikləri praktik çalışmalara şüurlu şəkildə tətbiq etmək; səpəli faktlardan (çalışmalar-

dan) nəzəri mülahizələr çıxarmaq; dil faktlarını müstəqil ifadə və inşalara tətbiq edə bilmək və s.

Biliklərin hesaba alınması və qiymətləndirilməsi həm şifahi, həm də yazılı aparılır. Qabaqcıl müəllimlər hər hansı mövzu ilə əlaqədar məktəbliləri səviyyələrinə görə özlüyündə bir neçə qrupa ayırır: qüvvəli, orta, zəif və s. Hər qrupun səviyyəsinə uyğun əvvəlcədən hazırladığı kartoçkaları (sözləri, cümlələri, kiçik rabitəli mətnləri və s.) onlara paylayır. Hər kəs öz biliyini praktik çalışmaya tətbiq edir. Müəllim partaların arası ilə gəzərək şagirdlərin işinə nəzarət edir. Lazım gələnlərə sakitcə yaxınlaşıb suallar verir. Ehtiyac hiss etdikcə 3-4 şagirdi müxtəlif məzmunlu kartoçkalarla yazı formasında işlədir. Beləliklə, çox vaxt itirmədən məktəblilərin bilikləri hesaba alınır və qiymətləndirilir. Sonra ən yaxşı qiymət alan şagirdin cavabı təhlil olunur, nə üçün onun yüksək qiymət almasının səbəbi ona aydınlaşdırılır, əsaslandırılır, nəticədə başqalarında da səhvə yol verməmək üçün oxumaq, yüksək qiymət almaq həvəsi yaradılır.

Biliyin yoxlanılmasında və qiymətləndirilməsində tələskənliyə, qeyri-obyektivliyə qətiyyən yol vermək olmaz. Biliyin yoxlanılmasında şagirdlərin şüurlu fəaliyyətinə əsaslanılmalıdır. Əgər müəllim hər hansı mövzu ilə əlaqədar məktəblilərin qazandıqlarını müəyyənləşdirməldirsə, mütləq onunla (mövzu ilə) bağlı olan keçmiş dərsin də necə mənimsəndiyini, biliklərin praktik çalışmalarıla şüurlu tətbiqini də nəzərə almalıdır.

Biliklərin yoxlanılması və qiymətləndirilməsində suallardan da istifadə oluna bilər. Sualların qoyuluşuna müxtəlif tələblər verilir: 1) suallar məzmununun açılmasına xidmət etməlidir; 2) suallar aydın olmalı, ikili xarakter daşmamalıdır; 3) suallar şagirdlərin anlay səviyyəsinə uyğun olmalı, başa düşəcəkləri dillə verilməlidir; 4) sual qısa və yığcam olmalıdır; 5) suallarda biri digərini təkrar edən cəhətlərə, yersiz söz və ifadələrə yol verilməməlidir; 6) sualların düzülüşündə məntiqlik, ardıcılıq gözlənilməlidir.

Müəllim mövzu ilə əlaqədar qoyulan suallara əvvəlcədən hazırlaşmalı, yalnız məzmunun açılmasına xidmət edən sualları müəy-

yənləşdirməli, hər suala alınan cavabın doğru, dəqiq, səlis, aydın və tamlığına çalışmalıdır. Azərbaycan dilindən qoyulan suallar şagirdlərin biliklərinin üzə çıxarılmasına, artırılmasına və möhkəmləndirilməsinə, onların qrammatik təfəkkürlərinin formalaşmasına və nitqlərinin təkmilləşdirilməsinə kömək etməlidir.

Sullara cavab vermək üçün məktəblilərə kifayət qədər vaxt imkanı verilməlidir. Şagirdlərin cavabları dəqiq, aydın, əhatəli, inandırıcı və əsaslandırıcı olmalıdır. Bunsuz biliyin dəqiq hesaba alınmasından və düzgün qiymətləndirilməsindən söhbət gedə bilməz.

Məktəblilərin cavabları diqqətlə dinlənməli, onun fikri yarımçıq kəsilməməlidir. Şagird səhv etdikdə onun cavabı kollektivin köməyi ilə təhlil olunmalı, onun nə üçün və nədə səhv etdiyi aydınlaşmalı, yanlış cavabın düzəldilməsi təmin edilməlidir. İşin sonunda məktəblilərdə belə bir inam yaradılmalıdır ki, müntəzəm və sistemlə oxumaq, tapşırılan çalışmaları şüurlu və məsuliyyətlə icra etmək sahəsində səhvlərin aradan qaldırılmasına və biliklərin tamlığına nail olmaq mümkündür.

Müəllimin dərəcə hazırlaşması.

Müəllimin dərəcə yüksək səviyyədə hazırlaşması tədris materiallarının şagirdlərə şüurlu mənimsənilməsinin başlıca şərtidir. Ona görə də dərəcə hazırlaşarkən bir sıra məsələlər onun diqqət mərkəzində saxlanılmalıdır.

1. Azərbaycan dilindən zəruri bilik, bacarıq və vərdişlərin verilməsində linqvistik, psixologiya, pedaqogika elmlərinə əsaslanılmalı, tədris materiallarının məzmunu müəllim tərəfindən dərinlən öyrənilməli və onun şagirdlərə çatdırılmasının vasitə və yolları qabaqcadan müəyyənləşdirilməlidir.

2. Məlumdur ki, hər bir mövzu Azərbaycan dilindən öyrədiləcək materiallar sisteminin bir həlqəsidir. Azərbaycan dilindən mənimsədiləcək hər bir mövzu özündən əvvəlki və sonrakı mövzularla əlaqədardır. Ona görə də Azərbaycan dilinin bütün səviyyələri (leksika, morfolojiya, sintaksis, orfoepiya, orfoqrafiya, üslubiyyat...) qarşılıqlı əlaqədə götürülməli, onlardan birinin inkişafı üzrə aparılan işlərdə digərinin də inkişafı təmin olunmalıdır. Oxu materialları

üzərində dil hadisələrinin müşahidəsinə, məktəblilərin nitq və təfəkkürünün inkişafına kömək göstərilməlidir.

3. Tədris materiallarının məzmunca zənginliyi, şagirdlərin yaş və bilik səviyyəsinə uyğunluğu, praktik çalışmaların rəngarəngliyi ön plana çəkilməlidir. Sınıfdə canlı situasiya yaradılmalıdır. Tədris materiallarının mənimsədilməsi mümkün qədər əyaniliyə (kartoçkalara, sxemlərə, diaqramlara, şəkillərə və s.) istinad etməlidir.

4. Azərbaycan dilindən tədris olunan hər bir nəzəri məlumat praktik çalışmalara ciddi şəkildə tətbiq edilməli, dərstdə nəzəriyyədən praktikaya və eləcə də praktikadan nəzəriyyəyə, səpəli faktlardan ümumiləşdirmələrə doğru istiqamətləndirilməlidir.

5. Müəllim şagirdlərin nitqinin xüsusiyyətlərini, onların hər hansı bilik, bacarıq və vərdislərə yiyələndiklərini dərindən öyrənməli və tədris prosesində həmin xüsusiyyətləri, qazanılanları nəzərə almalıdır.

6. Dərsə başlamazdan əvvəl tədris materiallarının məzmununa uyğun müxtəlif növlü vasitə və yollar müəyyənləşdirilməlidir. Bununla belə müəllim proqram və dərsliklərin imkanlarını müəyyənləşdirməli, hər bir mövzuya aid müxtəlif mətn və çalışmalar, əyani vəsaitlər hazırlamalıdır.

7. Azərbaycan dilindən tədris materialları ya yarımillik, ya da rüblük tərtib olunmalıdır. Hər bir dərstdə qrammatik-orfoqrafik çalışmalara, şagirdlərin şifahi və yazılı nitqinin inkişafına xidmət edən terminlərə xüsusi yer verilməlidir.

13. Azərbaycan dilindən əsas mövzuların tədrisi

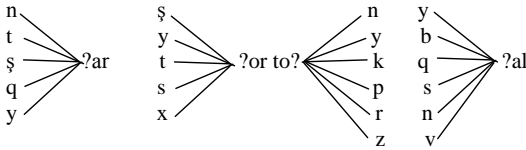
a) Fonetikanın tədrisi

Şagirdlər savad təlimi dövründə Azərbaycan dilinin mühüm bölməsi olan fonetikanın bəzi sahələri ilə (səs və hərf, sait və samit, heca, söz, cümlə və s.) praktik yolla tanış olur, öyrəndiklərini praktikaya tətbiq edir, dilin səs kompleksi haqqında ilkin məlumatlara yiyələnirlər. II sınıfdə bu məlumatlar daha da dərinləşdirilir, möhkəmləndirilir. Məktəblilər öyrənirlər ki, nitq səslərinin (fonemlərin)

hər birinin dildə öz mənası var. Onların əsasında əşya və hadisələr maddiləşir, mənalandır. Bu fonemlərdən biri dəyişdikdə məna dəyişir, başqa bir əşya, obyekt ifadə edilir: məsələn, kələm- qələm, addım-atdım, söz-süz, arı-ayrı, stol-stul, şal-şar-şan və s. Bütün bunlar göstərir ki, dilin səs kompleksi haqqında məlumat, II sinifdə praktik çalışmalara əsaslanmaqla, şagirdlərə fonetik sistemdən düzgün istifadə etmək bacarıq və vərdişləri aşılayır.

Səslər və hərfələr.

II sinifdə dilin fonetik səviyyəsi haqqında məlumata səs və hərfələr arasındakı münasibətlərin aydınlaşdırılması ilə başlanır. Burada məqsəd II sinifdə şagirdlərin yaş və bilik səviyyələrinə uyğun olaraq, istifadə etdikləri sözlərin səs və hərf tərkibi arasındakı münasibəti (sözlərin yazılış və tələffüzünü) praktik yolla mənimsətməkdən ibarətdir. Ona görə də müəllim tədrisin əvvəlində tərkibində bir səsə (hərfə) görə fərqlənən sözləri yazı lövhəsində qarşı-qarşıya (odot, on-un, qoş-quş və s.) yazıb müqayisə etdirir və dilimizdəki nitq səslərinin məna cəhəti ilə müəyyənləşdiyini başa salır. Belə məlumata yiyələndikdən sonra müəllim **daş, yay, ata, sarı, əli, bala** tipli sözlər verir, məktəblilərə həmin sözlərin əvvəlindəki və ya sonundakı bir səsi (hərfi) atmaqla yeni söz düzəltməyi tapşırır. Sözlər səssiz oxunur, səsi atmaqla yeni sözün necə düzəldiyi müəyyənləşdirilir və sonra dəftərə köçürülür: **aş, ay, at, arı, əl, bal**. Araşdırma- lar göstərir ki, təlim prosesində bu işin müxtəlif variantlarından istifadə olunması faydalıdır. Belə rəngarənglik işin yeknəsəkliyini, şagirdlərin yorğunluğunu aradan qaldırmaqla onları daha mürəkkəb xarakterli çalışmaları icra etməyə həvəsləndirir. Ola bilər ki, məktəblilərə **daş, mən, sap** sözləri təqdim olunsun, onların hər birinin əvvəlindəki və sonundakı hərfələrin yerini dəyişmək tapşırılsın. Şagirdlər sözləri oxuyaraq **şad, nəm, pas** kimi işlətsinlər. Yaxud sinfə qarşı-qarşıya yazılmış **gəl-gül, nar-tar, qar-şar** sözləri verilsin, məktəblilər onları fərqləndirən hərfələri tapıb göstərməklə hər cüt sözün məna fərqi aydınlaşdırsınlar. Bu sahədə şagirdlərin şüurlu fəaliyyətinə əsaslanaraq aşağıdakı sxemlərdən də istifadə etmək olar.



Şagird bu tipli sxemləri nəzərdən keçirir, sual işarələrinin yeri-nə, yəni **ar**, **or** və **al** hecalarının əvvəlinə, **to** hecasının isə sonuna oxlarla birləşdirilən həfləri artıraraq, yeni mənalı sözləri düzəldib yazırlar. Beləliklə, məktəblilər praktik yolla öyrənirlər ki, sözdə bir səs (hərf) başqası ilə əvəz olunduqda həm onun fonetik tərkibi, həm də mənası dəyişir, dildə yeni funksiya daşıyır. Səs və həflər arasındakı münasibətləri açmaq üçün bəzi sözlərin yazılış və tələffüz fərqlərinin çatdırılması üzərində də iş aparılır. Müşahidələr göstərir ki, bu dövrdə şagirdlər sözlərin yazılış və tələffüzü arasındakı fərqi tələffüz edir və yazırlar. Ona görə də belə sözlər üzərində iş zamanı müəllim onlara başa salır ki, bir qism sözlərin yazılış tələffüzündən fərqlənir. Belə ki, **dostuq**, **işləyir**, **səndən**, **şair** sözləri **dossuq**, **işdəyir**, **sənnən**, **şayir** şəklində tələffüz olunur. Bu izahatdan sonra məktəblilərdən bir neçəsi düzüm lövhəsində kəsmə əlifba ilə, qalanları isə öz yerlərində həmin sözləri orfoqrafik və orfoepik normalara uyğun şəkildə qarşı-qarşıya yazırlar.

Şagirdlərin fəallığını təmin etmək üçün aşağıdakı sxemlərdən istifadə etmək mümkündür:

n|m dt, dt, k|g
zə..bil, sü..lü, də..ə, sək..iz

Məktəblilər sxemləri nəzərdən keçirərək sözlərin yazılış və tələffüzü qaydasını müəyyənləşdirir və dəftərlərində “Belə deyilir”, “Belə yazılır” başlıqları altına yığırırlar.

y|i, i|y y|i, i|y y|e, i|y
zə..f, sa..t, rad..o, da..rə, t..atr, na..lə

Bu məlumatdan sonra müəllim yeni tipli sözlər tərtib edir.

Şagirdlər bu sözlərin də yazılışı və tələffüzü qaydasını müəyyənləşdirərək qruplaşdırırlar.

Sonra müəllim onlardan soruşur:

— Uşaqlar, **Nailə** sözünün yazılışı və tələffüzü arasındakı fərq nədən ibarətdir?

— **Nailə** sözünü tələffüz edərkən **a** saitindən sonra **y** samiti əlavə edilir.

— Daha hansı sözlər belə tələffüz olunur?

— Zəif, sait, dairə, teatr.

— Bəs **radio** tələffüzü necədir?

— **Radio** sözü deyilərkən **i** saiti **y** samiti ilə əvəz olunur: **radyo**.

Belə müntəzəm məşqlərdən sonra yazılışı və tələffüzü arasında fərq olan sözlər işlənmiş cümlələr (Kombayn taxıl biçir. Müəllim maraqlı hekayə danışdı. Bizim məktəbə şair gəlmişdi) maqnitofon lentinə köçürülür. Sonra həmin cümlələrin yazıldığı kartoçkalar şagirdlərə paylanır. Onlar cümlələri oxuyurlar. Cümlələr maqnitofonda aramla səslənir.

Müəllim məktəblilərə müraciətlə:

— Uşaqlar, maqnitofonda həmin sözləri yenidən səsləndirəcəm.

Eşitdiklərinizi kartoçkalarda yazılanlarla tutuşdurun. Sözlərdə yazılışı ilə tələffüzü uyğun gəlməyən hərflərin altından xətt çəkin, hərfin üstündə onun tələffüz qaydasını qeyd edin.

Maqnitofonun düyməsi yenidən basılır. Birinci cümlə təkrar olunur. Müəllim dərhal lenti saxlayır. Şagirdlər **kombayn** sözündə **o** hərfinin altından xətt çəkir, üstündə **a** hərfini yazırlar. Qalan cümlələr üzərində də belə iş gedir. Sonra müəllim sual verir:

— Uşaqlar, cümlələrdə yazılışı deyilişinə uyğun gəlməyən sözlər hansılardır?

— Kombayn, müəllim, şair.

— Birinci söz necə deyilir?

— Kambayn.

— Bəs yazılışı necədir?

— Kombayn.

- Bu sözün deyilişi ilə yazılışı arasında fərq nədir?
- **Kombayn** sözündəki **o** səsi **a** kimi tələffüz olunur.
- Bəs ikinci söz necə tələffüz edilir?
- **Məllim** kimi.
- Bu sözün yazılışı necədir?
- Müəllim.
- **Müəllim** sözünün yazılışı və deyilişi arasındakı fərqi deyin.
- **Müəllim** sözünün tələffüzündə **ü** səsi düşür.
- Bəs üçüncü sözün yazılışı və tələffüzü arasındakı fərq nədir?
- **Şair** kimi yazılır, **şayir** şəklində tələffüz olunur.
- Deməli, bu sözdə iki sait arasına y samiti əlavə olunur.
- **Kombayn** sözü neçə səs və hərfdən ibarətdir?
- **Kombayn** sözü altı səs və altı hərfdən ibarətdir.
- **Müəllim** sözündə necə?
- **Müəllim** sözündə yeddi hərf, altı səs işlənir.
- Bəs **şair**?
- **Şair** sözündə dörd hərf, beş səs var.
- Deməli **kombayn**, **müəllim** və **şair** sözləri bir cür yazılır, başqa cür tələffüz olunur.

Bundan sonra şagirdlərə çatdırılır ki, Azərbaycan dilində sözlərin böyük bir qismi (ana, gəmi, meyvə, tərəvəz və s.) deyildiyi kimi yazılır. Elə sözlər də var ki, yazıldığı kimi tələffüz edilmir. Onların bir qisminə (saat, xətt, dovşan və s.) səslərin əvəzlənməsi baş verir. Müxtəlif xarakterli çalışmalar və müntəzəm məşqlər vasitəsilə şagirdlər sözlərin səs-hərf tərkibi arasındakı fərqi başa düşür və şüurlu şəkildə belə qənaətə gəlirlər ki, biz səsləri eşidirik, hərfləri isə görürük. Dilimizdəki sözlərdən bəziləri bir cürə deyilir, başqa cürə yazılır.

Saitlər və samitlər. Bu anlayışlar şagirdlərə I sinifdən tanışdır. Onlar savad təlimi dövründə sait və samitlər üzərində xeyli məşq edərək onların bəzi qaydalarını mənimsəmişlər. II sinifdə isə bu məlumatlar təkrarlanır, dərinləşdirilir və möhkəmləndirilir. Bu məqsədlə şagirdlərə **qayıq**, **keçi**, **körpü**, **odun**, **kənd** sözləri verilir. Həmin sözlərdəki uzanan və uzanmayan səsləri tapıb göstərmək şa-

girdlərdən tələb olunur. Məktəblilər həmin səsləri bir neçə dəfə səs-siz təkrarlayır, I sinifdə qazandıqları bacarıq və vərdislərə əsasən, onları dodaqaltı hecalara ayırır, uzanan və uzanmayan səsləri müəyyənləşdirib göstərirlər. İşdə çətinlik çəkən olduqda müəllim bir-iki sözü hecalarla tələffüz edir. Sonra **tar, gəl, tək, döz, on, söz, üç** sözlərindəki sait səsləri başqaları ilə əvəz etmək tələb olunur. Onlar tapşırığı icra edirlər (**tər, gül, tik, düz, un, siz, aç**). Belə praktik çalışmalar əsasında şagirdlər öyrənirlər ki, dilimizdəki səslər uzanıb-uzanmamalarına görə iki yerə ayrılır: uzanan saitlər (a, ı, o, u, ə, i, ö, ü); uzanmayan samitlər (b, v, q, c, d, j, z, y, k, g, l, m, n, p, r, s, t, f, x, h, c, ç, ş) adlanır.

Təcrübə göstərir ki, məktəblilər saitlərə nisbətən samit səsləri, xüsusilə cingiltili samitlərin qarşılığını müəyyənləşdirməkdə çətinlik çəkirlər. Müəllim bu səslərin tədrisi zamanı çalışmaların rəngarəngliyinə diqqət yetirir: məsələn, qarşı-qarşıya yazılmış **yaşlaq-çaylaq, dərs-tərs, maral-xaral** və s. sözləri fərqləndirən samitlərin altından xətt çəkilməsi, **ac, ad, iş, üz, ox** və s. sözlərin əvvəlinə bir samit artıraraq bir və ya bir neçə sözün düzəldilməsi, mətnə samitlə başlanan sözlərin seçilməsi və s. belə çalışmalar şagirdlərin sait və samitlər haqqındakı təsəvvürlərini genişləndirməklə, onları fonetikanın digər bölmələri üzrə biliklər almağa da hazırlayır.

Qalın və incə saitlər. II-III siniflərdə saitlərin qalın və incəliyi haqqında məlumatların verilməsi və bu sahədəki praktik işlər böyük əhəmiyyət daşıyır. II sinifdə şagirdlərin diqqəti belə bir çalışmaya yönəldilir.

Yamanca qızdır
Bu Şəfəq yaman,
Doymaq bilməyir,
Heç oynamaqdan.
(*B.Vahabzadə*)

Dağlarda qar əridi
Ayaq tutub yeridi.

Dərə görüb çağırdı,
Dəniz görüb kiridi.
(T.Elçin)

Bu parçalar oxunduqdan sonra müəllim deyir:

— Uşaqlar, diqqətlə fikir verin, hansı saitləri deyəndə səsiniz qalın çıxır? (a, ı, o, u)

— Bəs hansı saitləri deyəndə səsiniz incələşir? (i, e, ə, ü)

— Deməli səslənməsinə görə saitlər qalın və incə olur.

Bundan sonra şagirdlərə **dana, balıq, gəmi, dərə, ulduz, meydan, dəniz, ordu, xoşbəxt, ölkə, isti, sel, ülgüc, nadinc** sözləri verilir, əvvəl qalın, sonra isə incə saitlərlə əmələ gələn sözləri seçib yazmaları tələb olunur.

Qruplaşdırma prosesində məktəblilər görürlər ki, bəzi sözlərdə həm qalın, həm də incə saitlər işlənmişdir. Belə sözləri hansı qrupa daxil edəcəklərini bilmədiklərindən onlar çəşib qalırlar. Buradan nəticə çıxarılır: dilimizdəki bəzi sözlərdə yalnız qalın, bəzilərinde incə, bəzilərinde isə həm qalın, həm də incə saitlər işlənir.

III sinifdə bu sahədə aparılan işlər şagirdləri dodaqlanan və dodaqlanmayan saitləri dərinədən mənimsəməyə hazırlayır.

Dodaqlanan və dodaqlanmayan saitlər.

Bu haqda ilkin məlumat III sinifdə verilir. Şagirdlər praktik çalışmalar əsasında dodaqların vəziyyətinə görə saitlərin iki növü ilə əlaqədar sadə biliklərə yiyələnirlər. Bu məqsədlə onlara **Ulukər kitabdan ölkəmiz haqqında maraqlı hekayə oxudu. Uşaqlar onu həvəslə dinlədilər** cümlələri təqdim olunur. Məktəblilər onları oxuyur, saitləri (ü, ə, i, a, ı, e, o, u) seçib yazırlar. Bundan sonra yazı lövhəsi iki hissəyə ayrılır, bir tərəfdən “uzanan saitlər”, digər tərəfdən “uzanmayan saitlər” ifadələri yazılır.

Müəllim deyir:

— Uşaqlar, indi də mən saitləri bir-bir ucadan tələffüz edəcəyəm. Siz dodaqların vəziyyətinə diqqət yetirin. Hansı saitləri tələffüz edəndə dodaqlar qabağa uzanır; hansılarda uzanmır; Uzanan saitləri lövhənin sol, uzanmayanları isə sağ tərəfinə yazın.

Saitlər bir-bir tələffüz olunur. Uşaqlar müşahidə aparır, cavab verirlər. Bir şagird yazı taxtasında işləyir. Səhvə yol verildikdə müəllim həmin saiti yenidən tələffüz edir.

Məktəblilərin biliyini möhkəmləndirmək üçün sinfə yeni mətn təqdim olunur:

Dağları duman aldı
Göyün üzü qaraldı.
Əsdi sərin küləklər.
Parıldadı şimşəklər.

(O.Sarıvəlli)

Kəndin geniş otlaq sahələri var.

Şagirdlər mətni oxuyur, saithi uzanıb-uzanmamalarına görə qruplaşdırırlar.

Müəllim müşahidə aparır:

- Uşaqlar, dodaqların vəziyyətinə görə saithi neçə cür olur?
- Dodaqların vəziyyətinə görə saithi iki cür olur.
- Bunu nədən bildiniz?

— **O, u, ö, ü** saithi tələffüz edərkən dodaqlar bir qədər qabağa uzanır, **a, ı, ə, i, e** saithi tələffüz edəndə isə dodaqlar bir qədər aralanır və yana dartılır.

— Doğrudur. Uşaqlar, dodaqların fəal iştirak edib-etməsinə görə saithi iki cür olur: dodaqlanan saithi; dodaqlanmayan saithi.

Bu məlumatdan sonra rəngarəng iş formalarından istifadə olunur. Belə ki:

— Məktəblilərə müəyyən çalışma verilir. Onlar dodaqlanan və dodaqlanmayan saithi seçib qruplaşdırırlar;

— **qız, ütü, ekskursiya, müşahidə, ağac, lələ, şair, sünbül, təyyarə** və s. sözlər təqdim edilir, şagirdlər yalnız dodaqlanmayan saithi sözləri seçib yazırlar;

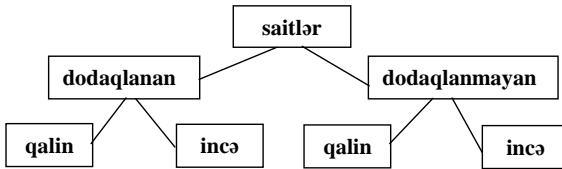
— **çəkiç, bənövşə, dovşan, budaq, qutu, üzüm, qoyun, ordu, qarpız, çoban, öküz, səki, yasəmən, taxıl, buğda** və s. sözlər verilir, onlar yalnız dodaqlanan saithi sözləri seçib oxuyurlar;

— müəllimin tapşırığına əsasən, şagirdlər oxu materiallarından dodaqlanan və dodaqlanmayan eyni saitli sözləri (tala, tütün, çəmən, ləçək, quzu, iyirmi və s.) seçib oxuyurlar (və ya yazırlar);

— bulud, çiçək, trolleybus, meşə, müsahibə, qəzet, ekskursiya, komandir, kitab, parta və s. sözlər verilir, məktəblilər həm dodaqlanan, həm də dodaqlanmayan saitli sözləri seçib yazırlar (və ya oxuyurlar);

— şagirdlər dodaqlanan və yaxud dodaqlanmayan eyni saitli sözlər tapıb yazırlar.

Belə çalışmalar əsasında məktəblilər müəyyən bilik və bacarıqlar qazandıqdan sonra sxem üzrə ümumiləşdirmə aparmaq olar.



Şagirdlər boş damaları doldururlar. Beləliklə, onlar sait səslər üzrə sadə və sistemli biliklərə yiyələnir, müəyyən bacarıq və vərdişlər qazanırlar.

Qoşa saitli sözlərin yazılışı və tələffüzü. Qoşa saitli sözlərin yazılışı və tələffüzü ilə əlaqədar məktəb təcrübəsində bəzi nöqsanlara yol verilir. Ona görə də bu mövzunun mənimsənilməsi baxımından rəngarəng, müxtəlif tipli çalışmalardan istifadə olunur: a) **saat, maaş, camaat, təəccüb, mətbəə** və s. sözlərdə qoşa saitləri bir uzun sait kimi tələffüz etmək, onların (sözlərin) səs-hərf tərkibini müəyyənləşdirmək; b) rabitəli məndən qoşa saitli sözləri seçmək; **ma..ş, te..tr, sa..t, m..alicə** və s. sözlərdə buraxılmış saitləri əlavə etmək; c) qoşasaitli sözləri qruplaşdırıb yazmaq (əvvəl qoşa **a**, sonra qoşa **ə** və s. sait olanları); d) qoşa saitli sözləri sətirdən-sətərə keçirilməsi mümkün olan hissələrə ayırmaq; e) qoşa saitli sözlərin ya-

zılışı ilə tələffüzü arasındakı fərqi müəyyənləşdirmək və onları “Belə yazılır”, “Belə tələffüz edilir” başlıqları altında qruplaşdırmaq; ə) **Nailə, zəif, şair, dairə, maarif, müalicə** və s. qoşa saitli sözləri sətirdən-sətirə keçirilməsi mümkün olan qaydada hecalara ayırmaq və s.

Qoşa samitli sözlər. İbtidai siniflərdə sözlərdə qoşa samitlərin işlənməsi, həm yazı, həm də danışq prosesində müəyyən çətinliklər doğurur. II sinifdən etibarən bu işin müxtəlif variantlarından istifadə olunur. Məsələn, II sinifdə **mürəbbə, dirrik, hissə, əlli, qüvvətli, təyyarə, Məmməd** və s. sözlər verilir və çalışmanı köçürərək qoşa samitli sözlərin altından xətt çəkmək tələb edilir. Çalışma yerinə yetirildikdən sonra müəllim deyir:

— Uşaqlar, gördüyünüz kimi, dilimizdəki bəzi sözlərdə qoşa samitlər (bb, ss, ll, yy, mm) bir uzun samit kimi tələffüz olunur. Belə məlumatdan sonra şagirdlərə tərkibində bir neçə qoşa samitli söz işlənən kiçik mətn, yaxud bir neçə cümlə təqdim olunur və oradakı qoşa samitli sözlər seçdirilir. Müəyyən hazırlıq və məşq əsasında aşağıdakı tipli çalışma verilir: “Buraxılmış hərfləri əlavə etməklə sözləri köçürün. Qoşa samitlərin altından xətt çəkin”.

sək..iz, do..quz, mürək..əb, hət..a, toq..a.

Çalışma yerinə yetirilir. Sonra həmin sözlərin yazılışı və tələffüzü arasındakı fərq izah edilir və “Belə deyilir”, “Belə yazılır” başlıqlı cədvəllər tərtib olunur. Şagirdlər dərslikdəkindən əlavə eyni orfoqramlı sözlər də tapıb əlavə edirlər.

Çalışmaların xarakteri III sinifdə bir qədər də mürəkkəbləşdirilir. Aşağıdakı tipli çalışma üzrə iş gedir:

Oxuyun. Qoşa samitli sözləri seçib yazın.

1. Uşaqlar təyyarə modeli qayırdılar. 2. Bir həftə yeddi gündür. 3. Abbas yaxşı tar çalır. 4. Əldən qalan əlli il qalar. 5. Haqq yerini tapar. 6. Məhəbbət dirrikdə işləyir. 7. İzzət güllərə su səpir.

Tapşırıq icra olunur. Müəllim işin başqa variantını tətbiq edir: **sinfə, güllə, yeddi, addım, Telli, kassa, dilli** və s. qoşa samitli sözləri verir, qoşa samitlərdən birini atmaqla həmin sözləri yazmağı və tələffüz etməyi şagirdlərə tapşırır. Onlar sözləri **gülə, yedi, adım,**

teli, kasa, dili kimi yazıb oxuyurlar.

Bundan sonra müəllim soruşur:

- Uşaq, **yeddi** sözü nə bildirir?
- Altıdan bir çox, səkkizdən bir az rəqəmin adını.
- Bəs bu sözdəki qoşa samitin birini atsaq nə bildirər?
- **Yedi** hərəkətini.

Digər sözlər üzrə də belə təhlil **aparılır**. Sonra qoşa samitli sözlər verilir, sətirdən-sətrə keçirilməsi mümkün olan qaydada hecalara ayırıb, yazmaq tələb edilir: **müəllim, mürəkkəb, diqqət, hədiyyə, zərrə** və s. Səhvə yol verildikdə şifahi təhlil aparılır. Beləliklə, şagirdlər sözlərdə qoşa samitlərdən birinin buraxılması nəticəsində əsas mənanın təhrif olunmasını konkret nümunələr əsasında öyrənirlər.

Kar və cingilti samitlər. II sinifdə məktəblilərə “Kar və cingilti samitlər” anlayışı təqdim olunmasa da, onlarla praktik yolla müxtəlif xarakterli çalışmalar üzrə iş aparılır. Qabaqcıl müəllimlər bu mövzunun tədrisində tutuşdurma və müqayisə priyomundan istifadə edirlər. Bu zaman cingilti (d, z, c, b, g, ğ) və kar (t, s, q, p, k, ç) samitlər arasında assosiasiya yaranır, fərq şagirdlərin diqqətini tez cəlb edir. Onlar cüt samitləri (d-t, p-b, z-s, ç-c, q-ğ, k-ğ) bir-birindən ayırır, özləri də müvafiq samitləri işlətməyi öyrənirlər.

Bundan sonra II sinif şagirdlərinə optimal iş formaları təqdim olunur:

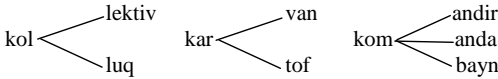
- sonu samitlə bitən sözlərə (qanad, bulud, kənd və s.) bir samitin əlavə edilməsi;
- tələffüzü və yazılışı arasında fərq olan sözlərin (söyüd-söyüt, bulud-bulut, dəftər-təfdər, taxta-taxda, bostan-bosdan və s.) qarşı-qarşıya yazılaraq tutuşdurulması və dəyişən samitlərin altından xətt çəkilməsi;
- sözlərdə nöqtələrin yerinə (pəlı.., su.., uşa..lar, qalı..., ata.., iki.. və s.) uyğun gələn samitin (t-d, q-ğ, b-p) əlavə edilməsi;
- sözlərdə (yad, ad, dər, dik və s.) **d** samitinin **t** ilə əvəz olunması və onların mənalарının dəyişməsinin izahı;
- sözlərin (dərstə, usda və s.) tələffüzü əsasında yazılışının şa-

girdlər tərəfindən müəyyənləşdirilməsi;

— qarşı-qarşıya yazılmış sözlərdə (balıq-balta, bilik-biçin, qab-qutab, cib-kitab və s.) **b** samitinin necə səsləndiyinin aşkara çıxarılması;

— sözlərin (bayraq, otaq, çiçək, çörək və s.) müxtəlif cümlələrdə işlədilməsi və **q** samitinin **ğ**-ya, **k** samitinin **y**-ya keçməsinin müəyyənləşdirilməsi və s.

K səsinin iki funksiyası çox zaman məktəbliləri çəşdirir. Ona görə də **q** səsinin kar qarşılığının (traktor, kombayn və s.) və **k** səsinin kar qarşılığının (kəpənək, kələm və s.) öyrədilməsi ilə əlaqədar sxemlərdən istifadə etmək faydalıdır. Bu, şagirdlərin marağına səbəb olmaqla mənimsəməni intensivləşdirir.



Yaxud, **k** səsinin iki variantda işləndiyi sözlərin qruplaşdırılması, onların kiçik mənlərdən seçdirilməsi, məktəblilər tərəfindən belə sözlərin tapılması və s. kimi priyomların müntəzəm tətbiqi III sinifdə daha dərin bilik, bacarıq və vərdişlər qazanmağa zəmin yaradır.

Şagirdlər “Kar və cingiltli samitlər” termini ilə III sinifdə tanış olurlar. Sözlərin qarşılaşdırılması, tutuşdurulması nəticəsində onlar öyrənirlər ki, sözlərdə kar samitinin cingiltli, cingiltli samitinin isə kar samitlə əvəz edilməsi onun (sözün) forma və məzmununda əsaslı dəyişikliyin yaranmasına səbəb olur. Şagirdlərə **bax, aq, ot, saq, as** sözləri verilir. Bu sözlərin sonundakı kar samiti ona uyğun cingiltli samitlə əvəz etmək tapşırılır. Çalışma **bağ, ac, od, sac, az** kimi icra edilir. Bundan sonra məktəblilərə nəzəri məlumat verilir: Səslənməsinə görə samitlər iki cür olur: kar samitlər, cingiltli samitlər. Məsələn, **s, t** samitləri kar, **z, d** samitləri cingiltlidir. Bu məlumatdan sonra müxtəlif variantlı çalışmalardan istifadə olunur. Məsələn, qarışıq halda kar samitlər bir sütunda, cingiltlilər isə ikinci sütunda

yazılır, birinci sütundakı hər kar samitə uyğun gələn cingiltili samit tapılıb qarşı-qarşıya köçürülür. Yaxud sinfə qarşı-qarşıya yazılmış boz-poz, fal-val, tar-dar, axır-ağır və s. kimi sözlər verilir, onlarda mənanın dəyişməsinə səbəb olan kar (yaxud cingiltili) samitlərin altından xətt çəkmək, hər ikisinin mənasını aydınlaşdırmaq şagirdlərdən tələb olunur. **Kitab, çəkiç, paltə, balıq, dərə, gəmi, tarla** və s. sözlər kartoçkalarda bütün sinfə paylanır, məktəblilər yalnız kar samitlə başlanan sözləri seçib yazırlar. **Sinfə, pencək, çəkiç, tənə, kənd, kol, tufəng, tərs, göz** və s. sözlər verilir, şagirdlər sonu samitlə bitən sözləri seçib yazırlar,

Sonra yazı taxtasında birinci sütunda kar, ikincidə isə cingiltili samitlə başlanan sözlər yazılır.

güləş	val
fal	dar
poz	küləş
tar	boz

Müəllimin tapşırığı ilə şagirdlər sözləri oxuyur, birinci sütundakı hər sözə ikinci sütundan ilk samitinə görə fərqlənən sözü tapıb qarşı-qarşıya yazır, fərqlənən samitlərin altından xətt çəkirlər.

Sxemlərdən istifadə daha faydalıdır:

d t	ğ x	s z	k g	b p	ç c
tax..a,	ba..ça,	sa..,	bit...i,	kita..,	ağa...

və s.

Sözlər oxunur, sxem üzrə nöqtələrin yerinə samitlərdən uyğun gələnə əlavə edilib köçürülür.

Beləliklə, şagirdlər samitlər, kar və cingiltili samitlər haqqında məlumata yiyələnir və öyrənirlər ki, səslənməsinə görə oxşar olan bu samitlərdən biri digəri ilə əvəz olunduqda sözün mənası bütövlükdə dəyişir, tamamilə yeni mənalı, yeni funksiyalı sözə çevrilir.

Əlifba. Hələ I sinifdə hərf və səslərlə əlaqədar müəyyən məlumatlar verilsə də, şagirdlər hər bir hərfin öz yeri və adı olduğunu

bilmir, onları yadda saxlamağı bacarmırlar. Ona görə də müəllim məktəblilərin diqqətini əlifba cədvəlinə yönəldir. Hər bir hərfin yerini, sayını müəyyənləşdirmək məqsədilə adları xəbər alınır. Onlar cədvəl əsasında öyrənirlər ki, Azərbaycan əlifbasında 32 hərf var. Bu hərflərin də öz adı, öz sırası mövcuddur. Bundan sonra məktəblilər dərslərdəki çalışmalar üzərində işləyir, müxtəlif əşya (heyvan, tərəvəz, ağac, alət və s.) adlarını əlifba sırası ilə (əlifba cədvəlinin köməyi ilə) düzür və ya köçürürlər, Bu zaman şagirdlər öyrənirlər ki, məsələn, **vedrə** sözündə birinci səsi **v**, hərf **ve**, ikinci səsi **e**, hərf **e**, üçüncü səsi **d**, hərf **de**, dördüncü səsi **r**, hərf **er**, beşinci səsi **ə**, hərf **ə**-dir.

Heca. I sinifdə sait və samit haqqında əldə edilmiş məlumat II sinifdə şagirdlərin yeni fonetik anlayışları asanlıqla başa düşmələrinə zəmin yaradır. Düzgün oxu və savadlı yazı vərdişlərinin inkişafına kömək göstərir. Onun üçün də bu iş sadə xarakterli çalışmalardan başlanır. Məsələn, işin əvvəlində belə bir çalışma təqdim olunur; alt-alta yazılmış sözləri oxuyun, hər sözdə neçə hissə olduğunu deyin.

yun	şad	daş
qo-yun	El-şad	yol-daş

Məktəblilər bu sözləri oxuyur, tutuşdurur və birinci cərgədəki sözlərin ikinci cərgədəkilərin bir hissəsi olduğunu görürlər. Sonra müəllim deyir:

— Uşaqlar, sözlər hansı hissələrdən ibarətdir?

Danışanda sözlərdəki bu hissələr asanlıqla ayrılır. Belə hissələr dildə heca adlanır.

Sonra şagirdlərə **ayı, oyun, uşaq, Əli, ütü, İsa** və s. sözlər verilir və onların hər birinin neçə hecadan ibarət olması xəbər alınır. Məktəblilər hər sözün iki hecadan ibarət olduğunu bildirirlər. Müəllim müsahibəni davam etdirir.

— Hər sözdəki hecanı deyən.

— a, o, u, ə, ü, i.

— Onlar neçə səsdən ibarətdir?

— Bir.

— Bəs ikinci hecalar hansılardır?

— **Ayı, Əli, ütü, İsa** sözlərinin ikinci hecaları iki səsdən ibarətdir. **Oyun** və **uşaq** sözlərinin ikinci hecasında isə üç səs var.

— Bəs hər sözdə neçə sait var?

— Sözlərin hər birində iki sait var.

— Deməli, heca saitin iştirakı ilə düzəlir.

Yazı lövhəsində müxtəlif hecalı sözlər yazılır.

Bir hecalı: **top, şar, o.**

İki hecalı: **u-şaq, çi-çək, Pər-viz.**

Üç hecalı: **ü-tü-lü, tə-rə-vəz.**

Dörd hecalı: **qar-ğı-da-lı, də-mir-çi-lik.**

— Uşaqlar, götürsünüz ki, sözlərdə hecaların sayı müxtəlifdir.

Hecalar tək saitdən ibarət ola bilər. Başqa sözlə, sözlərdə nə qədər sait varsa, o qədər də heca olur.

Şagirdlərin heca haqqındakı biliklərini möhkəmləndirmək məqsədilə müxtəlif xarakterli iş formalarına müraciət edilir:

— qarışıq verilmiş sözlərin hecaların sayına görə qruplaşdırılması;

— sözlərin hecalara ayrılması və qarşısında hecaların sayının göstərilməsi (qar-1, tə-miz-2, tur-şə-nək-3, tə-rə-vəz-çi-4);

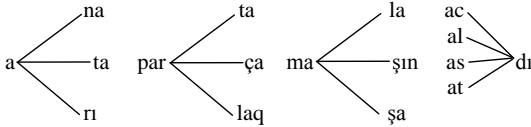
— ayrı-ayrı hecalardan sözlərin düzəldilməsi;

— hecaların əvvəlinə, yaxud axırına müvafiq heca artırmaqla sözlərin düzəldilməsi (..ləm, ..şıq, qarğıda.., və s.);

— nöqtələrin əvəzinə müvafiq hecalar əlavə edib sözlərin düzəldilməsi (üz..çü, çi..lək və s.);

— sözdəki hecaların yerinin dəyişdirilməsi (parta-tapar, gündüz-düzgün);

— bir hecaya sxem əsasında başqa bir heca artırmaqla müxtəlif sözlərin düzəldilməsi, məsələn:



Şagirdlər öyrənirlər ki, yazıda söz bir sətirdən digərinə yalnız hecalarla keçirilir.

Sözlərin sətirdən-sətrə keçirilməsi. Sözlərin sətirdən-sətrə keçirilməsi üzrə bacarıq və vərdişlərin yaranması heca haqqındakı təsəvvürlərin möhkəmləndirilməsi və inkişafı ilə bağlı olsa da, bunun özünün mahiyyətindən doğan spesifik qayda və qanunları mövcuddur. Bu baxımdan I-IV siniflərdə şagirdlərə müəyyən biliklər verilir:

— bir hecalı sözlər (şal, sal, duz, su, Kreml və s.) sətirdən-sətrə keçirilmir;

— sözlərdə (Etibar, üzümçü, ailə və s. kimi) bir heca təşkil edən hərf sətirin axırında saxlanmır;

— iki samitin yanaşı gəldiyi sözlər sətirdən-sətrə keçirilərkən samitlərin hərəsi bir sətirdə saxlanılır (toq-qa, sək-kiz, Məm-məd, gül-lər və s.).

Bu bilikləri möhkəmləndirmək üçün şagirdlər aşağıdakı xarakterli çalışmaları üzərində məşq etdirilir:

1) **pomidor, qarpız, tarla, zavod** və s. sözləri sətirdən-sətrə keçirilməsi mümkün olan hissələrə ayırmaqla köçürmək;

2) **ailə, məktəbin, teatr, yoldaşını, Adil, ata, kitabı** və s. sözlərdən sətirdən-sətrə keçirilməsi mümkün olan və olmayanları qruplaşdırmaq, sonra mümkün olan sözləri hissələrə ayıraraq köçürmək;

3) **dəftər, ağac, qəzet, gilas** və s. sözlərin sonuna bir sait əlavə etməklə sətirdən-sətrə keçirilməsi mümkün olan hissələrə ayırmaq və köçürmək;

4) sözlərin hecalarla oxunması (ma-ğa-za-da, qar-da-şı-ma, kə-pə-nək, Tə-ra-nə və s.)

Vurğu. I sinifdə “Vurğu” haqqında praktik yolla ilkin məlumatlar verilir. Şagirdlər öyrənirlər ki, məqsəddən asılı olaraq sözdəki hər bir hecanın üzərinə vurğu düşə bilər. Üzərinə vurğu düşən heca başqalarından daha qüvvətli deyilir. Məsələn, **qatıq, Səlim, qoyun** və s. sözlərdəki ikinci hecaların üzərinə vurğu düşür. Belə hecalar vurğulu hecalar adlanır. Dərslərdə bu məqsədi izləyən çalışmaları

məktəblilərdə praktik vərdişlərin yaranmasına imkan verir.

Bunun mahiyyətini açmaq üçün yazı lövhəsində sözlər qarşı-qarşıya yazılır:

**alma-alma, qazma-qazma, süzmə-süzmə,
bağlama-bağlama, gəlmə-gəlmə, gəlin-gəlin**

Şagirdlər qarşı-qarşıya yazılmış sözlərdə vurğunun yerinin dəyişməsi ilə əlaqədar mənanın necə dəyişməsinə öyrənirlər: məsələn; **alma** və **süzmə** sözlərində vurğu birinci heca üzərinə düşdükdə əşyanın adını (meyvə və ağartı), ikinci heca üzərinə düşdükdə isə hərəkətin adını bildirir.

Sonra verilmiş sözləri vurğunu gözləməklə oxutdurmaq, müvafiq hecaların üzərinə vurğu işarəsini qoydurmaq olar.

Ahəng qanunu. III sinifdə dodaqlanan və dodaqlanmayan saitlər üzərində işin səmərəli təşkili şagirdləri dilin ahəng qanununu mənimsəməyə hazırlayır. Bu qanun dilin çox mühüm fonetik qanunudur. Bu, məktəblilərin savadlı yazmalarına, morfologiyanın elmi əsaslar zəminində tədrisinə müsbət təsir edir. Təcrübə göstərir ki, III sinifdə şagirdlər ahəng qanunu bir qədər çətin mənimsəyirlər. Ona görə də bu iş müəllimdən böyük diqqət və rəngarəng çalışmaların tətbiqini tələb edir. Məsələn, müəllim mahiyyəti açmaq üçün sinifə **şəkil, şokolad, bulaq, pəncərə, quzu, zoğal, günəş** və s. sözləri verir və əvvəl qalın, sonra isə yalnız incə saitli sözləri yazmağı tapşırır. Tapşırıq icra olunur. Müəllim sual verir:

— Uşaqlar, birinci qrup sözlərdə hansı saitlər işlənmişdir?

— Qalın saitlər.

— Bəs ikinci qrupda?

— Incə.

— Doğrudur. Uşaqlar, gördüyü kimi, dilimizdəki bəzi (bulaq, quzu və s.) sözlərdə saitləri qalın, bəzilərdə (şəkil, pəncərə, günəş və s.) isə incə olur. Belə sözlər ahəng qanununa tabedir.

Bundan sonra şagirdlər yalnız qalın, yalnız incə, yalnız eyni saitli, yalnız dodaqlanan və yalnız dodaqlanmayan saitli sözlərin seçilməsinə, belə sözlərin müstəqil tapılmasına aid çalışmalar üzərində işləyirlər.

Sözlərə şəkilçilər artırılarkən ahəngin gözlənilməsi əsas məsələdir. Məlumdur ki, sözlərə şəkilçilərin artırılması kökün ahəng qanununa tabe olub-olmamasından asılı deyil. Bu zaman şagirdlərə çatdırılır ki, sözün son hecasındakı sait qalındırsa, ona qoşulan şəkilçidəki sait də qalın, sözün son hecasındakı sait incədirsə, onun qəbul etdiyi şəkilçinin saiti də incə olur. Fikri əsaslandırmaq üçün məktəblilərə belə bir çalışma təqdim edilir:

keçi,	-lar, -lər
həyat, otaq,	-dan, -dən
dəmir, pambıq, su, kömür,	-çı, -çi, -çu, -çü
gül, dağ, bol, çiçək.	-lıq, -lik, -luq, -lük

Şagirdlər sol tərəfdəki sözlərə sağ tərəfdən uyğun gələn şəkilçi artırıqdan sonra müəllim sual verir:

— Nə üçün sözlərdən bəziləri qalın, bəziləri incə saitli şəkilçi qəbul etmişdir?

Məktəblilər bu suala düzgün cavab verə bilmədikdə müəllim izah edir ki, söz kökünün axırncı hecasındakı sait qalın olanda qalın saitli, incə olanda incə saitli şəkilçi ilə əvəz olunur. Bu məlumat sonrakı çalışmalarla əsaslandırılır, sübuta yetirilir.

Nəhayət, şagirdlər ahəng qanununa tabe olmayan sözlər üzərində də işlədilir. Bu məqsədlə yazı taxtasına **qəhrəman, çiçək, şair, otaq, işıq, kitab, sözlük, radio** və s. sözlər yazılır, müəllimin tələbi ilə məktəblilər tərkibində həm qalın, həm də incə saiti olan sözləri seçib köçürürlər. Beləliklə, şagirdlər öyrənirlər: Dilimizdə elə sözlər vardır ki, onlarda həm qalın, həm də incə saitlər işlənir. Həmin sözlər ahəng qanununa tabe olmur.

Nəzəri məlumatlar praktik çalışmalara tətbiq edilir. Bu məqsədlə sinfə kiçik rabitəli mətn verilir, şagirdlər ahəng qanununa tabe olmayan sözləri seçib yazırlar. Yaxud sinfə **stəkan, motor, tüstü, teatr, mübarək, qatar, xiyar, turşu** və s. sözlər təqdim olunur, məktəblilər onları cədvəl üzrə qruplaşdırırlar:

Qalın saitli sözlər	İncə saitli sözlər	Həm qalın, həm də incə saitli sözlər

Ahəng qanunu üzrə aparılan belə işlər ayrı-ayrı nitq hissələrinin tədrisi prosesində daha da genişləndirilir və dərinləşdirilir.

b) Morfologiyanın tədrisi

Sözün tərkibi. Eyni köklü sözlər. I sinifdə şagirdlər müxtəlif xarakterli, müxtəlif məqsədli çalışmalar əsasında söz üzərində məşq etsələr də, onun tərkibi haqqında ilk nəzəri məlumatı II sinifdə alırlar. Kök və şəkilçi haqqında anlayış verilərkən məktəblilər öyrənirlər ki, sözlər müxtəlif şəkilçi qəbul edir və bu zaman sözün həm forması, həm də məzmunu dəyişir. Kök və şəkilçi haqqında ilkin anlayış praktik çalışmalara əsasən öyrədilir. Şagirdlərə belə bir mətn təqdim olunur: **Biz dünən səhər ... getdik. yamyaşıl görünürdü. ...cır meyvələr yetişmişdi. Uşaqlar ... oynadılar... havası sərin və təmiz idi. Axşam üstü ... evə qayıtdıq.**

Məktəblilər nöqtələrin yerinə **meşə** sözünü yazırlar.

— Uşaqlar, nöqtələrin yerinə hansı sözləri əlavə etdiniz?

— Meşəyə, meşə, meşədə, meşəni, meşənin, meşədən.

— Bu sözlərdə ümumi hissə hansıdır.

— Meşə.

— Bəs **-yə, -də, -ni, -nin, -dən** hissələrini nə üçün **meşə** sözünə əlavə etmisiniz?

Şagirdlər susurlar.

Müəllim deyir: — Həmin hissələri artırmaqla siz cümlədəki sözləri bir-biri ilə əlaqələndirdiniz. Onların köməyi ilə cümlələrdəki fikir anlaşılır, sözə qoşulan hissələr (-yə, -də, -ni, -nin, -dən) şəkilci adlanır.

“Eyni köklü sözlər” anlayışının öyrədilməsi kök və şəkilçiyə həsr olunmuş çalışmalara əsaslanır, məktəblilərin diqqətini həmin

sözlərin məzmun və formasının yaxınlığına yönəldilir. Şagirdlər yazı lövhəsində alt-alta yazılmış **pambıq, pambıqlı, pambıqçılıq** sözlərini kök və şəkilçiyə ayırır, kökün altından xətt çəkirlər. Onlar öyrənirlər ki, bu sözlərdən hərəsi bir mənə bildirirsə də, onların hamısı **pambıq** sözündən törəmişdir. **Pambıq** sözü ortaq hissədir, kökdür. Belə sözlər eyni köklü (qohum) sözlər adlanır.

Eyni köklü sözlər haqqında şagirdlərin biliklərini möhkəmləndirmək məqsədilə müxtəlif xarakterli iş növlərindən istifadə etmək mümkündür: məndəki eyni köklü sözlərin seçilməsi; qarışıq verilmiş eyni köklü sözlərin qruplaşdırılması; sözlərə hər dəfə müxtəlif şəkilçi əlavə edərək eyni köklü sözlərin düzəldilməsi; verilmiş sözlərə eyni köklü sözlərin tapılması və s.

III sinifdə bu məlumatlar daha da dərinləşdirilir:

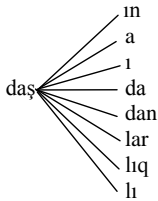
yay, yaylaq, yayma; gül, güllük, güldan, gülür; ot, otlaq, oturur.

Məktəblilər bu sözlərdən hansıların eyni köklü olduğunu müəyyənləşdirirlər. Təcrübə göstərir ki, bu sözlərin ortaq hissələri eyni olduğundan çox zaman şagirdlər onlarda səhvə yol verir, bəzən **yayma** sözünü **yaya** və **yaylaq** sözləri ilə, **gülür** sözünü **güllük** və **güldan** sözləri ilə, **oturur** sözünü isə **ot** və **otlaq** sözləri ilə eyni-köklü hesab edirlər. Belə hallarda şagirdlərə müxtəlif çalışmalarla başa salınır ki, **yay(ma)** və **yay(laq)**, **gül(lük)** və **gül(ür)**, **ot(laq)** və **ot(urur)** sözlərinin kökü səs və hərf tərkibinə görə eyni olsa da, onlar eyni cür səslənən, müxtəlif mənaya malik olan söz kökləri, omonimlərdir.

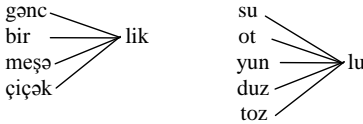
Bundan sonra müəllim **çiçəklik, çiçəkli, çiçək, çiçəyin, çiçəyə, çiçəyi, çiçəkdə, çiçəkdən, çiçəkiər** sözlərini diqtə edir, məktəblilər onları alt-alta yazır və şəkilçilərin altından xətt çəkirlər. Müəllim soruşur:

- Bu sözlərdə hansı hissə dəyişmiş?
- Kök.
- Bəs hansı hissə dəyişir?
- Şəkilçi.
- Bu sözlərdə işlənən şəkilçilər hansılardır?
- -lik, -li, -in, -yə, -yi, -də, -dən, -lər.

- Dəyişən hissələr məna bildirirmi?
- Xeyr, bildirmir.
- Bəs sözün məna bildirən hissəsi hansıdır?
- Kök.
- Doğrudur. Uşaqlar, sözün dəyişməyən və məna bildirən hissəsi **kök**, dəyişən hissəsi isə **şəkilçi** adlanır, şəkilçilər məna bildirir. Bu məlumatı möhkəmləndirmək üçün şagirdlər müxtəlif variantlı çalışmalar üzərində işlədilir. Məsələn, yazı taxtasının sol tərəfinə **traktor, dəmir, su** sözləri, sağ tərəfinə isə **-ın, -a, -ə, -yi, -da, -dan; -lar, -lər; -lıq, -lik, -luq, -lük; -lı, -li, -lu, -lü; -çı, -çi, -çu, -çü** və s. şəkilçilər yazılır, məktəblilər müəllimin göstərişi ilə, konkret nümunə əsasında, sözlərə uyğun gələn şəkilçiləri əlavə edib yazırlar.



Yazı lövhəsində **-lik, -lu** və s. tipli bir neçə şəkilçi yazılır, şagirdlər onların hərəsinə dörd-beş kök tapıb qoşurlar. Məsələn:



Beləliklə, onlar öyrənirlər ki, bir kökə bir neçə şəkilçi qoşula bildiyi kimi, bir şəkilçiyə də bir neçə kök əlavə edilə bilər. Bu qənaətdən sonra dərslikdən qayda oxunur: bəzi şəkilçilər söz kökünə

qoşularaq yeni sözlər əmələ gətirir. Elə şəkilçilər də vardır ki, sözlərin mənalarını dəyişir, onlar arasında əlaqə yaradır.

Mahiyyət konkret çalışmalarla açılır. Yazı taxtasında aşağıdakı tipli cümlələr qarşı-qarşıya yazılır:

Traktor küçədə dayandı. Traktorçu traktordan düşdü.

Sonra şagirdlərə sual verilir:

- Tərlədə traktorla hansı işləri görürlər?
- Yer şumlayır, mala çəkirlər.
- Traktoru idarə edən adamı necə adlandırırlar?
- Traktorçu.
- Bu sözlərin arxasında hansı əşyalar durur?
- Maşın və insan.

Doğrudur, **traktor** bir söz, **traktorçu** isə tamamilə yeni mənalı bir sözdür. Kim deyər, **traktor** sözündən yeni mənalı **traktorçu** sözünün yaranmasına səbəb nə olmuşdur?

— çu şəkilçisi qəbul etməsi.

— Elə isə qarşı-qarşıya yazılmış sözləri tutuşdurun. Onların mənasının dəyişməsi səbəbini izah edin.

meşə-meşəni-meşəlik

dəmir-dəmirdən-dəmirçi

məktəb-məktəbdə-məktəbli

Tapşırıq yerinə yetirilir. Şagirdlər əyani şəkildə görürlər ki, **meşə, meşəni, dəmir, dəmirdən, məktəb və məktəbdə** sözlərinə şəkilçilərin artırılması ilə əlaqədar heç bir yeni söz yaranmamışdır. Sadəcə olaraq, sözlərin forması dəyişmişdir. **Meşəlik, dəmirçi** və **məktəbli** sözlərində isə **-lik, -çi, -li** şəkilçiləri onların həm formasını, həm də kökün mənasını dəyişmişdir.

Bundan sonra belə bir məlumat verilir. Azərbaycan dilində şəkilçilərin iki növü var: sözdəyişdirici şəkilçilər; sözdüzəldici şəkilçilər.

Sözdəyişdirici şəkilçilər sözlərin formasını dəyişir və cümlədə sözlər arasında əlaqə yaradır: **ağac-ın, qəm-in, odun-un, söyüd-**

ün, kitab-da, xörə-yə, maşın-dan, quzu-lar və s.

Sözdüzəldici şəkilçilər sözlərin mənasını dəyişməklə yeni sözlər əmələ gətirir: **pambıq-çı, üzüm-çü, yağ-lı, meşə-lik, ot-luq, iş-lə, baş-la** və s.

Bu məlumatlar rəngarəng çalışmalarla şagirdlərin təsəvvüründə möhkəmləndirilir:

— **kənd, işdən, üzümlü, meşədən, çörəyi, işçi, üzümdən, çörəkçi, kəndli, meşəlik** və s. qarışıq sözlərdən sözdüzəldici şəkilçilər işlənmiş sözlərin seçilməsi;

— **süd, kömür.., ferma.., qənd.., güc.., duz.., gül.., bir..** və s. sözlərdə nöqtələrin yerinə buraxılmış sözdüzəldici şəkilçilərin əlavə edilməsi;

— oxunmuş mətndən sözdüzəldici şəkilçilər işlənmiş bir neçə sözün seçilməsi;

— **dəniz, dad, işıq** və s. sözlərə sözdüzəldici şəkilçilər artırmaqla yeni sözlərin yaradılması;

— **neft, meydan, şəhər** və s. sözlərə eyni köklü sözlərin tapılması və s.

Sözdüzəldici və sözdəyişdirici şəkilçilər, qoşulduqları sözlərdə onların yaratdıqları məzmun və forma dəyişkənliyi üzrə aparılan rəngarəng çalışmalar IV sinifdə “Sözün quruluşu” mövzusunun mənimsənilməsi üçün əlverişli zəmin yaradır. Təcrübə göstərir ki, IV sinifdə bu mövzunun tədrisinə induktiv yolla başlanılması daha faydalıdır. Bu məqsədlə **taxıl-taxıllıq-taxıldöyən** və s. sözləri yazılır və şagirdlərə tapşırılır ki, onları tutuşdurub mənə fərqlərini müəyyən edərsinlər. Ortaya çətinlik çıxanda müəllim suallar verir:

— Uşaqlar, **taxıl** deyəndə nə başa düşürsünüz?

— Buğda, qarğıdalı, arpa.

— **Taxıllıq** deyəndə nə başa düşürsünüz?

— Buğda, qarğıdalı, arpa əkilən yer.

— Bəs **taxıldöyən** deyəndə.

— Buğdanı, arpanı, sünbüldən döyüb ayıran maşın.

— **Taxıl** sözünü kök və şəkilçiyə ayırmaq olarmı?

— Yox, olmaz.

- **Taxılıq** sözünü necə?
- **Taxıl** sözün kökü, **-lıq** isə şəkilçidir.
- Yaşşı, bəs **taxıldöyən** sözü haqqında nə deyə bilərsiniz?

Şagirdlər bu haqda heç bir fikir söyləyə bilmədikdə müəllim izah edir ki, **taxıl** sözü sadə, **taxılıq** sözü sözdüzəldici şəkilçi qəbul etdiyi üçün düzəltmə, **taxıldöyən** sözü iki sözdən — **taxıl** və **döyən** sözlərindən əmələ gəldiyi üçün mürəkkəb söz adlanır. Bu məlumatı möhkəmləndirmək üçün sifə **Bol pambıqlı tarlalar adamı özünə heyran edir. Tərlən maşınla pambıq yığır. Pambıqyığanın bunkerini dolmuşdur** və s. cümlələr verilir və diqqət oradakı **pambıqlı, pambıq** və **pambıqyığan** sözlərinə yönəldilir, onların mənası müsaibə vasitəsi ilə açılır. Məktəblilər belə bir qənaətə gəlirlər ki, sözlər quruluşca üç cür olur: **sadə sözlər, düzəltmə sözlər, mürəkkəb sözlər.**

Sadə bir kökdən ibarət olan sözlərə sadə, sözdüzəldici şəkilçilər vasitəsilə əmələ gələn sözlərə düzəltmə, ayrı-ayrı sözlərin birləşməsindən əmələ gələn isə mürəkkəb sözlərdir. Bu məlumatdan sonra **-lı, -li, -lu, -lü; -sız, -siz, -suz, süz; -cı, -çi, -cu, -çü; -lıq, -lik, -luq, -lük; -la, -lə; -laş, -ləş; -lan, -lən; -dakı, -dəki** və s. sözdüzəldici şəkilçilərin köməyi ilə sadə sözlərdən sxem üzrə bir neçə söz; **dəmir yolunda işləyən adam, traktoru işlədən adam, neftin çıxarılması ilə məşğul olan adam** və s.; söz birləşmələrindən **peşə; çox meşə olan yer, hər tərəfi yaşıl olan yer** və s. söz birləşmələrindən isə **məkan** bildirən düzəltmə sözlərin yaradılması üzrə işlər aparılır.

Belə çalışmalar əsasında məktəblilər öyrənirlər ki, sözdüzəldici şəkilçilərin köməyi ilə bir sadə sözdən bir neçə düzəltmə söz, həmçinin üç-dörd sadə sözdən ibarət birləşmələrdən isə bir düzəltmə söz yaratmaq mümkündür.

Bundan sonra mürəkkəb sözlərin mənimsənilməsi üzərində iş gedir. Təcrübə göstərir ki, IV sinif şagirdləri bu işin müxtəlif variantlarından istifadə edə bilirlər.

1. Yazı taxtasına **isti+ot, əl+üz+yuyan** və s. sözlər yazılır. Məktəblilər onları əvvəl ayrı-ayrılıqda, sonra plyus işarəsinin kö-

məyi ilə birləşdirib oxuyurlar.

2. Sinfə mötərizədə sözlər (xoş, bəxt), (baş, diri) verilir, şagirdlər həmin sözlərdən **xoşbəxt**, **diribaş** kimi mürəkkəb sözlər yaradırlar.

3. Sinfə **dəvəquşu**, **kitabxana** və s. sözlər təqdim olunur, şagirdlər onu tərkibinə görə təhlil edirlər.

4. Məktəblilərə “Maşınla ət çəkirlər. Maşınla paltar yuyurlar.” cümlələri verilir, onlar həmin cümlələrdən birinci komponenti mürəkkəb olan birləşmələr yaradırlar: **ətçəkən maşın**, **paltaryuyan maşın**.

5. **Günel dördüncü sinifdə oxuyur. Valeh tez-tez danışırdı. Qardaşının on dörd yaşı var** və s. cümlələrinə müraciət olunur. Şagirdlər mürəkkəb sözləri tapıb tərkibinə görə təhlil edirlər.

6. Yazı lövhəsinə **ağsaqqal**, **səhər-səhər**, **əlli**, **üç**, **Alma-Ata**, **Qarabağ**, **qızılgül** və s. sözlər yazılır, məktəblilər onları bitişik, defislə və ayrı yazılan mürəkkəb sözlər başlıqları altında qruplaşdırırlar.

7. Sinfə **ət**, **meşəbəyi**, **ətlik**, **meşəlik**, **ətçəkən**, **meşə** və s. sözlər qarışıq şəkildə təqdim olunur, şagirdlər onları sadə, düzəltmə və mürəkkəb sözlər başlıqları altında qruplaşdırırlar.

8. Aşağıdakı tipli sxemlərdən istifadə olunur:

gül			...
ayaq			...
duz	qabı	xoş	...
meyvə			...
çörək			...

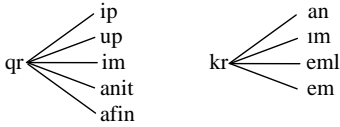
Şagirdlər birinci sxem üzrə gülqabı, ayaqqabı, duzqabı, meyvəqabı, çörəkqabı; ikinci sxem üzrə xoşbəxt, xoşsifət, xoşniyyət, xoşqədəm kimi mürəkkəb sözlər düzəldib yazırlar.

14. Söz kökündə bəzi hərflərin yazılışı

Məktəb təcrübəsi göstərir ki, IV sinifdə söz kökündə bəzi hərf-lərin yazılışında məktəblilər çətinliklə qarşılaşırlar. Çətinliyin bir qrupu **p-b, ç-c, k-g, d-t, s-z, f-v, n-m** samitlərinin, ikinci qrupu **br, pl, st, tr, sr, rd, qr** samit birləşmələrinin yazılışı ilə, üçüncü qrupu samitlərin tələffüzü ilə, dördüncü qrupu isə paronim sözlər arasın-dakı mənaların görünməməsi ilə bağlıdır. Odur ki, belə sözlərin düzgün yazılışının öyrədilməsində şagirdlərin görmə qavrayışına əsaslanmaq zəruridir. Bu isə müəllimdən müxtəlif variantda çalış-maların təbiiqini tələb edir. Məsələn, birinci qrupla əlaqədar müəl-lim yazı taxtasına **dəs..ə, tü..ü, kon.., bən.., ..çmək, ...işik, cora..., ta..maca** və s. kimi sözlər yazır, nöqtələrin yerinə uyğun gələn samitləri əlavə etməklə köçürməyi tapşırır. Məktəblilər hər dəfə tap-şırığın icrasından sonra həmin sözləri dərsləyin sonundakı lüğətcə ilə yoxlayırlar. Həmin xarakterli sözlər üzərində əməliyyat kurs bo-yu davam etdirilir.

Qr, kr, pl, br, to, st və s. samit birləşməli sözlərin düzgün yazı-lışının öyrədilməsinə isə aşağıdakı tipli çalışmalardan istifadə et-məklə başlamaq əlverişlidir.

Qr, kr samit birləşmələri üzrə:



Üçüncü qrup çətinlikləri aradan qaldırmaq, samitlərin tələffüzü üzrə düzgün vərdişlər aşılamaq üçün sözlərin yazılışı ilə tələffüzü-nün tutuşdurulmasına (“Belə yazılır”, “Belə tələffüz edilir” başlıq-ları altında qruplaşdırılmasına) həsr olunmuş çalışmalara xüsusi yer

verilir.

Paronim sözlərin (xeyir-xeyr, əsir-əsir, rəhim-rəhm, kəsir-kəsir, elim-elm) yazılışı üzrə çətinlikləri aradan qaldırmaq üçün onların cümlələrdə işlədilməsi, hər iki sözün işləndiyi paralel konstruksiyaların tutuşdurulması və s. priyomlarından istifadə etmək lazımdır.

15. Nitq hissələri

Hələ I-II siniflərdə **kim? nə? nə etdi? nə edir? nə edəcək? necədir?** suallarına cavab olan sözlər üzərində müxtəlif çalışmalar üzrə praktik iş getsə də “Nitq hissələri” haqqında anlayış III sinifdə verilir. Şagirdlər isim, sifət, feil terminlərini ilk dəfə eşidir və öyrənirlər ki, nitqimiz sözlərdən ibarətdir. Hər bir söz müəyyən nitq hissəsinə daxil olur. Mütəllim bu məlumatı möhkəmləndirmək üçün sinfə **alır, duzlu, toyuq, qaçır, yağı, ağac, Təranə, güldü, yaşıl, stol, sulu, gələcək, ac, bənövşə** və s. təqdim edib, əvvəl **kim? nə?**, sonra **necə?** daha sonra isə **nə etdi? nə edir? nə edəcək?** suallarına cavab olan sözləri seçib yazmağı tapşırı bilər. İşin sonunda məktəblilərə çatdırılır ki, **kim? nə?** sualına cavab olan sözlər isim, **necə?** sualına cavab olan sözlər sifət, **nə etdi? nə edir? nə edəcək?** suallarına cavab verənlər isə feildir. İsim, sifət, feil nitq hissələridir.

Bu məlumatdan sonra yazı taxtasına yazılır:

duz, duzlu, duzlayır

baş, başlı, başlayır

ot, otlu, otlayır

Şagirdlər həmin sözləri diqqətlə nəzərdən keçirərək isimlərin altından bir, feillərin altından iki düz xətt, sifətlərin altından isə dalğalı xətt çəkirlər. Yaxud sinfə **1. ... həyətdə oynayır. 2. Tahir... dənizə baxmaqdan doymurdu. 3. Anam... qardaşıma kostyum..** və s. tipli cümlələr təqdim edilir, məktəblilər nöqtələrin yerinə isim, sifət və feillərdən uyğun gələnə artırmaqla onları tamamlayırlar.

IV sinifdə ismin halları, tək və cəm isimlərin hallanması, say və sayın növləri, əvəzlik və onun növləri, feillərin quruluşca növləri üzrə nəzəri və praktik işlər aparılırlar. Tədrisən şagirdlər “Nitq hissə-

ləri” anlayışını dərk edirlər.

İsmin tədrisi

Uşaqlar məktəbəqədər dövrdə özlərini əhatə edən ətraf aləmdə müxtəlif şeylərin adlarını bilirlər. I sinifdə savad təlimi dövründə nitqdən cümlənin alınması və sözlərə ayrılması, sözlərə suallar qoyulması prosesində əşya anlayışı ilə (terminsiz) tanış olurlar. II sinifdə “Əşyanın adlarını bildirən sözlər” mövzusu keçilərkən I sinifdə bu sahədə qazanılmış praktik vərdişlər möhkəmləndirilir, əşyaların nələrə ibarət olduğu, **kim? nə?** suallarından birinə cavab verməsi müəyyənləşdirilir, cins və növə görə qruplaşdırılması üzrə məşqlər aparılır.

II sinifdə lüğət-məntiqi çalışmalar **kim? nə?** suallarına cavab olan sözlərin ümumiləşdirici xassəsini özündə əks etdirdiyindən onların mənimsədilməsi üzərində iş paralel gedir, tədrisən bir-biri ilə qaynayıb-qarışır, ayrılmaz olur. Məsələn, **kələm, pomidor, badımcan, bibər, xiyar, soğan və s. tərəvəzdir-tərəvəz bitkidir; alça, gavalı, heyva, nar, alma, armud, ərik meyvədir-meyvə bitkidir; külək, yağış, qar şimşək, duman, şaxta-təbiət hadisələridir; rəngsaz, naxırçı, saatsaz, dülgər, xarrat, həkim, müəllim-insandır, peşə adlarıdır; ağac, tərəvəz, meyvə, təbiət hadisələri, insan adları əşyadır-əşya isə kim? nə?** suallarından birinə cavab olur. Beləliklə, şagirdlər əşya anlayışını dərk edir, tədrisən qrammatikanın ümumiləşdirici xarakterini anlamağa başlayırlar.

I sinifdə qazanılmış praktik vərdişlər əsasında məktəblilər mətni oxuyub **kim? nə?** suallarına cavab olan sözləri seçməyi və onlardan hansılarına **kim?**, hansılarına isə **nə?** suallarının verilməsi səbəblərini izah etməyi bacarırlar. Əgər şagirdlər bunu aydınlaşdırma bilmirsə, o zaman müəllim onlara çatdırır ki, söhbət insanlardan gəndə **kim?** sualına müraciət olunur: **Elnur, ata, ana, rəssam, şair, müəllim, şagird, sürücü, maşinist, çoban** və s. Söhbət başqa əşyalardan gəndə isə **nə?** sualı verilir: **quzu, sərçə, çiçək, ağac, hekayə, yağış, şimşək** və s.

Bu mövzunun tədrisi tematik qruplar üzrə geniş iş aparmağa, cins və ya növ anlayışlarını başa salmağa, şagirdlərin lüğət ehtiyatını zənginləşdirməyə şərait yaradır. Məsələn, **xiyar, giləs, kök, heyva, alma, kartof, armud, turp, soğan, badımcən, albalı, kələm, şaftalı** sözləri tərəvəz və meyvə; **yasəmən, qızılgül, novruzgülü, ətirşah, zanbaq, bənövşə, lələ, qarənfil, incigülü** və s. otaq və çöl çiçəkləri başlıqları altına toplanır, hər birinə suallar verilir. “Tikintidə” mövzusunda tematik iş bu baxımdan faydalıdır. Müsahibə əsasında şagirdlərə əvvəlcə tikintidə istifadə olunan məşinlərin, sonra materialların, yaxud əvvəlcə tikintidə işləyən adamların peşələrinin, sonra isə əmək alətlərinin adlarının yazılmasını tapşırırlar. İşin sonunda hər bir sözə suallar verilir. Belə çalışmalar əsasında şagirdlər söz qruplarına əşya tablosu kimi baxırlar. Əksinə, bu sözlərin hər birini əşya adlandırır, onların **kim? nə?** suallarından birinə cavab olmasını müəyyənləşdirərək sadə qrammatik ümumiləşdirmələr aparırlar.

Peşə və sənət adlarının öyrədilməsi üçün sualların qoyulması zəruridir. Bu məqsədlə məktəblilərdən aşağıdakı suallara cavablar alınır: **Divarı kim rəngləyir? Qatarı kim sürür? Sürünü kim otarır? Bağa kim qulluq edir? Nefti kim çıxarır?** və s.

Ola bilər ki, şagirdlərə müxtəlif nitq hissələrinə aid sözlər (çay, yazır, yaşıl, yarpaq, papaq, uçdu, naxırçı, yumşaq, avtobus, ovçu, qaçır, sağıcı, gülür, hündür, sarı, ata, dülgər, yağlı, quş və s.) verilsin, əvvəl **kim?**, sonra da **nə?** sualına cavab olan sözləri seçib yazmaq tələb olunsun.

II sinif şagirdləri **qaçış, vuruş, gülüş, çalğı** tipli sözləri müəyyənləşdirməkdə çətinlik çəkirlər, çox vaxt onların **nə?** sualına cavab olduğunu bilmirlər. Ona görə də həmin sözlərin hərəkətin yalnız adını bildirdiyi məktəblilərə başa salmır. Belə çalışmalar əsasında şagirdlər öyrənirlər ki, **kim? nə?** suallarına cavab olan sözlər əşyanın adını bildirir.

Göründüyü kimi, II sinifdə **kim? nə?** sualına cavab olan sözlər əşyanın adını bildirən sözlər kimi, şagirdlərə təqdim olunduqda, III sinifdə praktik çalışmalara əsaslanaraq “Əşyanın adını bildirən nitq

hissəsinə isim deyilir” şəklində ümumiləşdirilir. Təcrübə göstərir ki, III sinifdə “İsmin tədrisinə şəkillər üzərində müşahidədən başlamaq daha faydalıdır. Bu məqsədlə divardan “Tikintidə” mövzusunda süjetli şəkil asılır. İki-üç dəqiqəlik səssiz müşahidədən sonra şəkilin məzmununun açılması oradakı əşyaların şagirdlərin nəzərinə çatdırılması məqsədilə müsahibə aparılır, əşyaların adı soruşulur. Məktəblilər **bina, daş, qum sement, traktor, buldozer, bənna, fəhlə, mala, çəkiç** və s. sözləri sadalayır. Sonra çalışmanın ikinci mərhələsi üzərində iş aparılır: — Sadaladığınız sözləri cədvəl üzrə qruplaşdırıb yazın, hər birinin qarşısında sualını göstərin.

Alətlər	Maşınlar	Materiallar	Adamların sənəti

Tapşırıq yerinə yetirilir. II sinifdə öyrəndiklərinə və bu çalışmaya əsasən, şagirdlər qeyd edirlər ki, insanların adlarını bildirən isimlər **kim?** sualına cavab olur: **müəllim, fəhlə, bənna** və s.

Qalan bütün əşya və hadisələrin adlarını bildirən isimlər **nə? hara?** suallarından birinə cavab verir: **daş, dəhrə, quş, bulud, yaxşılıq.**

Bu məlumatları dərinədən mənimsətmək üçün III sinifdə aşağıdakı priyomların tətbiqi faydalıdır:

— **dülgər, qardaş, çoban, dayı, bağban, oğul, həkim, neftçi** və s. sözlərdən əvvəlcə qohumluq, sonra peşə adlarının seçilməsi;

— **stəkan, mala, qaşığı, çəkiç** və s. sözlərin qab-qacaq və alət başlıqları altına yığılması;

— **qovun, alma, badımcan, kəklik, qarpız, turac, kələm** s. sözlərin çöl quşları, meyvə, bostan, tərəvəz başlıqları altında yığılması, hər birinin qarşısında mötərizədə sualının göstərilməsi;

— **palıd, traktor, təyyarəçi, maşinist, dəftər, meşə, çörəkçi** və s. sözlərinin köçürülməsi və **kim?** sualına cavab olan sözlərin altından bir, **nə?** sualına cavab olan sözlərin altından iki düz xətt çəkilməsi;

— **dərs deyən adam, qatarı sürən adam, yeri şumlayan maşın, divara suvaq çəkən adam** və s. ifadələrin hər birinin bir sözlə ifadə olunması;

— **gözəl həyat, xoşbəxt həyat** və s. ifadələrin cümlədə işlədilməsi;

— qarşı-qarşıya yazılmış **dağ-dərə, yay-qış, sülh-müharibə** və s. isimlərin hər birinin cümlədə işlədilməsi;

— **sevinc, yurd, arzu, məskən, istək** və s. sözlərindən yaxın mənalıların seçilib yazılması;

— **istək, kədər** və s. sözlərə yaxın mənalı isimlərin tapılması;

— **sülh, igidlik, yer, dərə** və s. sözlərə əks mənalı isimlərin tapılması və s.

Tək və cəm isimlər. II sinifdə “Tək və cəm isimlər” mövzusunda mənimsətmək və müqayisə priyomundan istifadə etmək daha faydalıdır. Bunun üçün şagirdlərə aşağıdakı cümlələr qarşı-qarşıya təqdim olunur.

Çəmənlikdə quzu otlayır.

Ceyran bulağa endi.

Çəmənlikdə quzular otlayır.

Ceyranlar bulağa endi.

Şagirdlər cümlələri tutuşdurur, sol tərəfdə verilmiş cümlələrdəki **quzu** və **ceyran** sözlərinin sağ tərəfdəki cümlələrdə **-lar** və **-lər** şəkilçilərini qəbul etdiyini görürlər. Müəllim soruşur:

— Uşaqlar, qarşı-qarşıya yazılmış birinci cümlələrdə fərq nədən ibarətdir?

— Sol tərəfdəki cümlədə **çəmənlikdə tək quzunun**, sağ tərəfdəki cümlədə isə **çoxlu quzunun otlaması** bildirilir.

Digər cümlələr üzərində də belə müsahibə aparılır. Məktəblilər öyrənirlər ki, tək əşyaları bildirən sözlərə **-lar, -lər** şəkilçiləri artırıldıqda onlar cəmdə işlənir.

Yazı lövhəsi iki hissəyə ayrılır. Birinci hissəyə **uşaqlar, fəhlələr, çaylar, evlər**, ikinciyə isə **oğlan, dəftər, qoyun, çiçək** və s.

sözlər yazılır. Birinci tərəfdəki sözləri tək, ikinci tərəfdəkiləri isə cəm hala çevirib yazmaq şagirdlərdən tələb olunur.

Tapşırığın icrasından sonra müəllim deyir:

— Uşaqlar, cəm şəklində olan bu sözlərdən hansının sonuncu hecasında qalın sait işlənir?

— **Oğlan, qoyun** sözlərində.

— Bəs sonuncu hecasında saitin incə olduğu sözlər hansıdır?

— **Dəftər** və **çiçək** sözləri.

— **-lar** şəkilçisi hansı sözlərə artırılmışdır?

— Sonuncu hecasında qalın sait olan sözlərə.

— **-lər** şəkilçisi necə?

— Sonuncu hecasında incə saiti olan sözlərə.

— Doğrudur. Deməli, sonuncu hecasında qalın sait olan sözlər **-lar**, incə saiti olan sözlər **-lər** şəkilçisi qəbul edir.

III sinifdə şagirdlərin bu sahədəki bilik və bacarıqları inkişaf etdirilir. Onların diqqəti aşağıdakı çalışmaya yönəldilir: Nöqtələrin əvəzinə cəm şəkilçilərindən uyğun gələn əlavə edib köçürün.

at..., şəhər..., ulduz..., gün..., qar..., qız..., şair..., söz..

Çalışma yerinə yetirilir. Müəllim deyir:

— Sizin **-lar** və **-lər** şəkilçisi əlavə etdiyiniz sözlər isimdir. İsimlər tək və cəm olur. **-lar**, **-lər** cəm şəkilçiləridir və s. Müxtəlif tipli çalışmalar vasitəsilə şagirdlərin tək və cəm isimlər haqqındaki təsəvvürləri genişləndirilir, bilikləri bacarıq və vərdislərə çevrilir.

Ümumi və xüsusi isimlər. Şagirdlər hələ I sinifdə müxtəlif cümlələrdə, kiçik rəbitəli mətnlərdə insan adlarının, şəhərlərə, kəndlərə, çaylara və s. verilən adların əvvəlində böyük hərfin işlənməsini döənə-dönə müşahidə etmişlər. Üzündən köçürmə yazılarda yer və insan adlarının ilk hərfini böyük yazmışlar. Mövcud təsəvvürlərə əsaslanaraq, II sinifdə məktəblilərin oxu materialları üzərində müşahidəsi təşkil olunur. Alınan qənaətlər müxtəlif xarakterli çalışmaları möhkəmləndirilir:

a) kiçik hərflə qarışıq yazılmış ümumi və xüsusi isimlərdən xüsusi isimləri seçib köçürmək;

b) müxtəlif xarakterli şəkillərdə təsvir edilən isimləri adlandırmaq

yazmaq;

v) bir neçə şair, bəstəkar, rəssam və xalq qəhrəmanının adı və familiyasını, çay, dəniz, yer və s. adları yazmaq;

q) **bakılı, lənkəranlı, naxçıvan, şirvanlı, baki, gürcü, naxçıvanlı, lənkəran, azərbaycan, şirvan** və s. tipli sözlərin verilməsi və ilk hərfi böyük yazılanların seçilib köçürülməsi;

d) heyvanlara verilən xüsusi adların yazılması.

Birinci mərhələdə yazı lövhəsi iki hissəyə ayrılır. Sol tərəfə **it, pişik** kimi ümumi adları, ikinciyə isə onlara verilən **Qızıl, Xallı, Bozdar, Alabaş, Yallı** və s. kimi xüsusi adlar yazılır. Şagirdlər birinci tərəfdəki sözlərə ikinci tərəfdəkilərdən uyğun gələnləri seçib köçürürlər. İkinci mərhələdə yazı lövhəsinə heyvanlara verilən xüsusi adlar sıra ilə yazılır. Məktəblilər bunların hansı heyvanlara aid olduğunu müəyyənləşdirib yazırlar. Belə çalışmaların köməyi ilə onlar öyrənirlər ki, insan adı, soyadı, heyvan, çay, dəniz və s. verilən adların birinci hərfi böyük yazılır.

III sinifdə **çay-Araz, şəhər-Baki, adam-Elçin, it-Alabaş** sözlərinə istinad olunur, onlardan bəzilərinin yazıda nə üçün kiçik, bəzilərinin isə nə üçün böyük hərfə başlanması xəbər alınır. Suala tam cavab alınmadıqda müəllim izahat verməli olur:

— Bu misallarda **çay** — dünyada olan bütün çayları, **şəhər** — dünyada olan bütün şəhərləri, **adam** — dünyada olan bütün adamları, **it** — dünyada olan bütün itləri bildirir. Yəni ümumi məfhumdurlar. Çayları, adamları, şəhərləri, itləri başqalarından fərqləndirmək üçün onlara insanlar tərəfindən xüsusi adlar verilir. Bu misallarda **Araz, Baki, Elçin, Alabaş** xüsusi isimlərdir. Xüsusi isimlər yazıda böyük hərfə başlanır.

— Bu məlumatı möhkəmləndirmək üçün şagirdlərə belə bir mətn təqdim olunur: “Kənd Kür çayının sahilində yerləşir. Naxıçı Novruz inəkləri otlağa aparır. Kəndin çobanı Qara sürünü yamaca yayıb tütək çalır. Onun kəhər atı var. Sürünün arxasınca Bozdar və Pələng adlı it gedir”.

Müəllimin tapşırığı ilə mətn səssiz oxunur, xüsusi isimlər seçilib yazılır.

— Bilikləri möhkəmləndirmək üçün verilən **Qızıl, şəhər, Gən-cə, inək, dağ, dəniz, Nizami, Şahdağ, Xəzər, meşə, Kəpəz** və s. sözlərdən şagirdlər yalnız xüsusi isimləri seçib köçürürlər. Bundan sonra müəllim onlardan xəbər alır:

— Uşaqlar, siz xüsusi isimləri seçib yazdınız. İndi kim deyər, yerdə qalan isimlərin ilk hərfi necə yazılır?

— Kiçik hərfərlə.

— İlk hərfi kiçik yazılan isimlərdən bir neçəsini kim deyər?

— **ev, çiçək, dəniz, at, ayı, adam, meyvə** və s.

— Doğrudur. Uşaqlar, ilk hərfi kiçik yazılan isimlər ümumi isimlər adlanır: **kitab, çiçək, şəhər, dağ** və s. Əşyalara verilən xüsusi adlar isə xüsusi isimlərdir: **Azər, Könül, Şuşa** və s.

Xüsusi isimlərin ilk hərfi böyük yazılır. Onlar eyni cinsdən olan əşyaları bir-birindən fərqləndirir.

IV sinifdə “Ümumi və xüsusi isimlər” haqqındakı biliklər şagirdlərə praktik çalışmalarla xatırladılır, bilikləri möhkəmləndirilir.

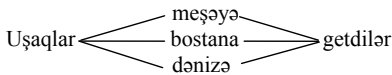
İsimlərin hallanması. III sinifdə isimləri cümlədə işlətmək və onlara suallar vermək məktəbliləri IV sinifdə “İsmin halları” mövzusunun mənimsəməyə hazırlayır. Bu məqsədlə III sinifdə şagirdlərə aşağıdakı tipli cümlələr təqdim olunur:

Üçüncü sinif şagirdləri (Kamil) çox sevirlər. Müəllim (Kamil) tapşırıq verdi. Tapşırıq (Kamil) xoşuna gəldi. (Kamil) işləmək həvəsi yarandı. (Kamil) tapşırığı yerinə yetirdi. Müəllim və yoldaşları (Kamil) razı qaldılar.

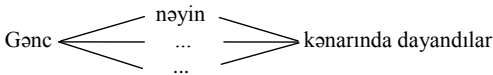
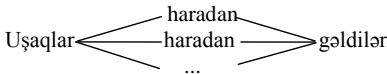
Şagirdlər mötərizədəki ismi (Kamil sözünü) cümlənin məzmununa uyğun şəkildə dəyişib oxuyurlar. Bundan sonra işin başqa variantından istifadə olunur. Yazı taxtasına (nə?) havaya qalxır? (Nəyə?) baxır. (Nəyi?) göstərir. (Nəyin?) yanına qaçır. (Nədə?) uçur. (Nədən) düşür? (Kim?) yazır. (Kimə?) yazır. (Kimi?) atası çağırır. (Kimin?) məktubunu oxuyur. Kitab (kimdə?) qaldı. Çiçəkləri (kimdən?) aldı kimi cümlələr yazılır. Məktəblilər müəllimin tələbi ilə sualların əvəzinə təyyarə və Səməd isimlərini uyğun şəkildə dəyişib yazırlar. Bununla da öyrənirlər ki, isimlər başqa sözlərlə əlaqəyə girəndə onların şəkilçiləri dəyişir.

Şagirdlərə insan adları və peşələri, əşyaların, məkan bildirən yerlərini və s. adlarını bildirən isimlər qarışıq təqdim olunur. İnsanlara aid olan isimlərə **kim? kimi? kimin? kimə? kimdə? kimdən?**, qalan isimlərə **nə? nəyin? nəyə? nəyi? nədə? nədən? bəzən də, hara? haranın? haraya? haranı? harada? haradan?** sualları verilir. Bu əməliyyat şagirdlərin iş tempini yüksəldir. Ayrı-ayrı kartoçkalara dağınmış şəkildə sözlər (aldım, kitab, mağazadan, Mən, yoldaşıma, bağışladım, Kitabı, çəkilməlidir, kitaba, cild, köhnəlmiş və s.) yazılıb şagirdlərə paylanır. Onlar kartoçkadakı sözləri oxuyur, hər sətirdəki sözlərdən bir cümlə düzəldib yazır, **kitab** isminin altından xətt çəkir, üstündə sualını göstərirlər. İsmi müxtəlif hallarında işlənmiş (nə? nəyin? nəyi? nədə? nədən? yaxud kim? kimin? kimi? kimdə? kimdən suallarına cavab olan) isimlər alt-alta təqdim olunur, şagirdlər şəkilçilərin altından xətt çəkirlər.

Ola bilər ki, III sinifdə ismin cümlədə dəyişməsi ilə əlaqədar məktəblilərə sxemlər əsasında cümlələr qurmaq tapşırılsın. Məsələn:



Sinfə bir neçə isim (pələd, dəmir, tarla, Xəzər və s.), təqdim olunur, şagirdlər onların hər birini, suallar əsasında, cümlədə, ismin müxtəlif hallarında işlədirlər:



Cümlələr qurulur, növbə ilə isimlərin mənasının necə dəyişdiyini aydınlaşdırırlar.

Yazı taxtasına **Qardaşım (kimə?) (nə?) bağışladı? Futbolçu (kimdən?) (nəyi?) xəbər aldı. Dərzi (kimə?) (nə?) tikdi. Kərim (nəyi?) (nəyə?) bağladı. Anam (nədə) (nəyi?) bişirdi. Səlim (nədən?) (nəyi?) açdı** cümlələri yazılır. Şagirdlər onları suallar əsasında genişləndirirlər.

İsimlərin cümlədə belə dəyişməsi üzrə aparılan işlər məktəbliləri IV sinifdə "İsimlərin hallanması" mövzusunun dərinədən mənim-sənilməsinə hazırlayır.

IV sinifdə bu sahədəki işlər III sinifdə qazanılan bilik, bacarıq və vərdişlər üzərində qurulur. Şagirdlərin diqqəti belə bir mətnə yönəldilir: **Mavi Xəzər dalğalanır. Ağ qağayılar Xəzərin mavi sularına baş vururlar. Kür və Araz çayları axıb Xəzərə tökülür. Mən Xəzəri çox sevirəm. Xəzərdə nəhəng yük gəmiləri üzür. Xəzərdən çoxlu neft çıxarırlar.** Şagirdlər çalışmanın tələbinə görə mətni oxuyur, **Xəzər** sözünü seçib dəftərdə alt-alta yazır, şəkilçilərin altından xətt çəkirlər.

Müəllim sual verir:

- Uşaqlar, **Xəzər** sözü hansı nitq hissəsidir?
- İsimdir.
- O ismin hansı sualına cavab olur?
- **Nə?** sualına.
- Bu cümlələrdə **Xəzər** sözü neçə formada işlənmişdir?
- Altı formada.
- **Xəzər** sözünə qoşulan şəkilçilər hansılardır?
- **-in, -ə, -i, -də, -dən**

IV sinifdə konkret misallar əsasında məktəblilərə çatdırılır ki, isimlər cümlədə başqa sözlərlə əlaqəyə girəndə dəyişir. Buna ismin hallanması deyilir. İsmi altı halı var: adlıq (A), yiyəlik (Y), yönük (Yön), təsirlik (T), yerlik (Yer), çıxışlıq (Ç).

İsmi hər bir halının öz sualları və şəkilçiləri var.

Rəngarəng çalışmalar əsasında bu sual və şəkilçilər müəyyənləşdirilir. Bundan sonra şagirdlərdən biri sonu saitlə bitən **Firuzə**

sözünü sualların köməyi ilə yazı taxtasında hallandırır. Onlar praktik şəkildə öyrənirlər ki, **Firuzə** sözü hallanarkən ismin yiyəlik (Firuzə-n-nin) və təsirlilik (Firuzə-n-i) halında-**n**, yönük halında (Firuzə-y-ə) isə **y** bitişdirici samiti tələb edir.

Adlıq hal. Bu halın tədrisinə deduktiv yolla başlanır. Şagirdlərə çatdırılır ki, adlıq halda olan isimlər heç bir şəkilçi qəbul etmir. İnsan adı bildirən isimlər (ana, müəllim, Solmaz) adlıq halda **kim?**, əşya adı bildirənlər (ağac, quş, heyvan, kitab) **nə?**, yer adı bildirənlər (Bakı, Şəki, Muğan, Göy-göl) isə **hara?** sualına cavab olurlar.

Bu məlumatdan sonra sinfə rabitəli mətn təqdim olunur. Məktəblilər adlıq halda işlənən isimləri seçib yazır, hər birinin qarşısında sualını göstərirlər.

Yiyəlik hal. Bu halı praktik şəkildə başa salmaq üçün sinfə **Bakı.. küləyi, çiçəy.. ətri, sözü.. gücü, meşə... havası** və s. söz birləşmələri verilir. Şagirdlər birləşmələrin ikinci komponentinin tələbinə görə, birinci komponentin hansı şəkilçilə qəbul etdiyini müəyyənləşdirir və nöqtələrin yerinə şəkilçilər əlavə edirlər. Bundan sonra birləşmələrin birinci komponentinə suallar qoyulur. Beləliklə, məktəblilər öyrənirlər ki, isimlər yiyəlik halda **-in, -in, -un, -ün** şəkilçilərindən birini qəbul edir, **kimin? nəyin? haranın?** suallarından birinə cavab olur.

Sinfə (**Turac**) **əti dadlı olur. (Məktəb) dəhlizi geniş və işıqlıdır** və s. kimi cümlələr verilir. Şagirdlər mütərizədəki sözlərə yiyəlik hal şəkilçisi əlavə edib yazırlar. İkincidə müəllim yiyəlik halda işlənmiş sözlər (atanın, evin, qoyunun, gülün) təqdim edir, məktəblilər onları kök və şəkilçiyə ayırırlar. Üçüncüdə yazı taxtasında (ya xud kartoşkalarda) **Bağda (nəyin?) ətri hər tərəfə yayılmışdı. (Kimin?) qardaşı İstambulda oxuyur. (Haranın?) pambığı göz qamaşdırırdı** və s. kimi təqdim olunmuş cümlələrdə sualların yerinə müvafiq sözlər əlavə edib köçürürlər. Dördüncüdə müəllimin tələbi ilə şagirdlər əvvəl **kimin?**, sonra **nəyin?**, daha sonra **haranın?** suallarına cavab olan sözləri tapıb yazırlar.

Yönük hal. İsmnin bu halı ilə əlaqədar əvvəlcədən yazı taxtasına yazılmış **ağaca, yolkaya, şəhərə, Əliyə** və s. sözlərin üstü açılır,

məktəblilər onlara **kimə? nəyə? haraya?** suallarını verir, bunları kök və şəkilçiyə ayırırlar. Bu zaman görürlər ki, bəzi sözlər **-a, -ə,** bəziləri isə **-ya, -yə** şəkilçiləri qəbul edir. Bundan sonra sinfə bir daha çatdırılır: sonu samitlə bitən isimlər (Məmməd, həyəət, kənd və s.) yönlük halda **-a, -ə** şəkilçiləri qəbul edir, sonu saitlə bitən isimlərdə (tarla, bənövşə, Mədinə və s.) isə kök və şəkilçi arasına bitişdirici **-y** samiti əlavə olunur. Sonralar bu məlumatları möhkəmləndirmək üçün adlıq halda işlənən isimlərə (ot, qələm, zəmi, dəmirçi və s.) yönlük hal şəkilçilərinin artırılması, yönlük halda işlənən isimlərin (günəşə, tarlaya, almaya və s.) kök və şəkilçiyə ayrılması, cümlələrdə (Sevinc, pəncərə.. yaxınlaşdı. Təyyarə Gəncə.. uçur. Səbinə məktəb.. getdi. Briqadir bostan.. tərəf baxırdı və s.) nöqtələrin əvəzinə yönlük hal şəkilçilərinin artırılması üzrə iş gedir.

Təsirlik hal. Bu halı başa salmaq üçün yazı taxtasına ismin müxtəlif hallarında işlənmiş sözlər (Muğam, buğdanın, üzümü, kitabə, gəmi, üzümə, dəftəri, meşənin, sürüyə, qoyunu və s.) yazılır. Şagirdlər həmin sözləri müəllimin tələbi ilə səssiz oxuyur, **kimi? nəyi? və haranı?** suallarına cavab olanları seçib köçürür, şəkilçilərin altından xətt çəkir. Sonra şagirdlərdən soruşulur:

- Uşaqlar, seçib yazdığımız sözlər hansı suallara cavab olur?
- **Kimi? Nəyi? Haranı?**
- Sözlərdə hansı şəkilçilərin altından xətt çəkmisiniz?
- **-a, -i, -u, -ü** şəkilçilərinin.

Doğrudur. Uşaqlar, siz bu gün ismin təsirlik halını öyrənəcəksiniz. Təsirlik halda olan isimlər **kimi? nəyi? haranı?** suallarına cavab olur, **-a, -i, -u, -ü** şəkilçilərini qəbul edir. Onu da yadda saxlamaq lazımdır ki, sonu saitlə bitən isimlər hallanarkən köklə şəkilçi arasına bitişdirici **n** samiti artırılır: **Səmayə-n-i, ütü-n-ü, ordu-n-u.**

Sonra sinfə (**Kimi?**) **axtarırsan? (Nəyi?) oxuyuram? (Haranı?) soruşursunuz?** və s. cümlələr təqdim olunur. Şagirdlər sualların əvəzinə təsirlik halda işlənən isimləri tapıb işlədirlər. Rəngarəng çalışmalar vasitəsilə onlar öyrənirlər ki, ismin təsirlik halı **kimi? nəyi? haranı?** suallarından birinə cavab olur.

Yerlik hal. Təcrübə göstərir ki, şagirdlər ismin yerlik halını, y-

yəlik, yönlük və təsirlik hallarından bir qədər asan mənimləyirlər. Ona görə də ismin çıxışlıq halı istisna olmaqla qalan digər hallarda işlənmiş sözlər (bağda, kitabı, meyvədə, evin, küçə, Solmazda, meşəyə və s.) verilir. Məktəblilər **kimdə?** **nədə?** **harada?** suallarına cavab olanları seçib köçürür və şəkilçilərin altından xətt çəkirlər. Bu çalışma əsasında onlara çatdırılır ki, ismin yerlik halı **kimdə?** **nədə?** **harada?** suallarına cavab verir, **-da**, **-də** şəkilçisi qəbul edir.

Bu məlumatlar müxtəlif xarakterli çalışmalarla möhkəmləndirilir: cümlələrdən yerlik halda işlənən isimlərin seçilməsi, **bostan**, **rəssam**, **gəmi** və s. kimi adlıq halda işlənən isimlərə yerlik hal şəkilçisinin artırılması; müxtəlif hallarda işlənmiş isimlərdən yerlik halda işlənənlərin seçilib yazılması və hər birinin qarşısında sualının göstərilməsi və s.

Çıxışlıq hal. Sinfə ismin çıxışlıq halında işlənən sözlər (müəllimdən, ağacdən, meşədən və s.) təqdim olunur. Sözlərə **kimdən?** **nədən?** **haradan?** sualları qoyulur, hər birinin sualı müəyyənləşdirilir. Sonra həmin sözlərin kök və şəkilçiyə ayrılması üzərində iş gedir. Sözlər **müəllim-dən**, **ağac-dən**, **meşə-dən** və s. kimi hissələrə ayrılır. Bu əməliyyat nəticəsində şagirdlər belə qənaətə gəlirlər ki, ismin çıxışlıq halı **kimdən?** **nədən?** **haradan?** suallarından birinə cavab olur, **-dan**, **-dən** şəkilçilərini qəbul edir.

IV sinifdə ismin halları, sualları və qəbul etdikləri şəkilçilər mənimləndikdən və isimlərin hallanması üzrə təcrübə qazanıldıqdan sonra tək və cəm isimlərin hallandırılması əməliyyatı başlanır. Yazı taxtasında ismin halları alt-alta yazılır və şagirdlərdən tələb olunur ki, məktəb və məktəblilər sözünü hallandırsınlar.

Çalışma yerinə yetirilir. Müəllim deyir:

— Uşaqlar, siz tək və cəm isimləri hallandırıb qarşı-qarşıya yazdınız. Fikir verin. Tək və cəm isimlərin hallanmasında fərq nədən ibarətdir?

— Tək isimlər hallanarkən hal şəkilçiləri söz kökünə qoşulur. Cəm isimlər hallanarkən isə hal şəkilçiləri ilə söz kökləri arasında cəm şəkilçiləri artırılır.

— Doğrudur. İndi də **quş-quşlar**, **şəhər-şəhərlər** isimlərini hal-

landırın. Tək və cəm isimlərin hallanması zamanı hansı fərqi yarırdığımı (dil hadisələrinin müşahidə olunmasını) izah edin.

IV sinifdə sonu **q** və **k** samiti ilə bitən isimlərin hallanması üzərində də dayanmaq zəruridir. Təcrübəli müəllimlər bu işə induktiv yolla başlayırlar. Məsələn, sinfə **Bulaq kəndin kənarındadır. Səbinə bulağa tərəf getdi. O, bulağın suyundan doyunca içdi. Səbinə bulağı çox xoşlayır. Bulaqda bir sərinlik hiss olunur. Bir azdan Səbinə bulaqdan qayıtdı** mətni verilir.

Şagirdlər mətni oxuyur, **bulaq** sözünü seçib alt-alta yazır, şəkilçilərin altından xətt çəkirlər. Müəllim soruşur:

— Uşaqlar, bulaq sözündəki **q** samiti ismin hansı hallarında **ğ** samitinə çevrilmişdir.

— Yiyəlik, yönlük və təsirlik halında.

— Doğrudur. İndi də **çiçək** və **ürək** sözünü hallandırın. Tapşırıq yerinə yetirilir. Müəllim növbəti sualı verir:

— Yaxşı, bu sözlərdə **k** samiti ismin hansı hallarında **y** samitinə çevrilir?

— Bu sözlərdə **-k** samiti ismin yiyəlik, yönlük, təsirlik hallarında **y** samitinə çevrilir.

Şagirdlərin praktik şəkildə mənimsədikləri bu məlumatlar müxtəlif xarakterli çalışmalarla möhkəmləndirilir: **qovaq, külək** və s. Sözlərin ismin yiyəlik, yönlük və təsirlik halında işlədilməsi; **uşağ, pambığı, xərcəyin, inəyə, kəpənəyin** və s. sözlərin kök və şəkilçiyə ayrılması; **çiçə..ə, dibçə..də, dirə..in, ürə..i, ələ..dən, əri..i** və s. sözlərdə nöqtələrin yerinə **k** və ya **y** samitlərindən uyğun gələnin artırılması; **qaşı..ın, qova..dan, bal..da, qayı..a, buda..ın** və s. sözlərdə nöqtələrin yerinə **q** və ya **ğ** samitlərindən uyğun gələnin əlavə olunması; rəbitəli mətnlərdən **q** samitinin **ğ** samitinə, **k** samitinin **y** samitinə çevrildiyi sözlərin seçilməsi; çörək, kəklik, qatıq, qoruq və s. isimlərin hallanması.

Belə priyomların tətbiqi ismin hallanması ilə əlaqədar şagirdlərin məlumatını dərinləşdirməklə orfoqrafiya üzrə vərdişlərin inkişafına da güclü təsir göstərir.

Sifətin tədrisi

Əlamət və keyfiyyət əşyadan ayrılmazdır. Dəqiq müəyyənləşdirilən əlamət və keyfiyyət xarakterizə etdiyi əşyaya əlvanlıq, obrazlılıq, emosionallıq gətirməklə hisslərin ifadəsinə xidmət edir.

Kiçik yaşlı məktəblilər fikri ifadə prosesində daha çox görmə qavrayışına istinad etdiklərindən ilk növbədə onun əlamətlərini, rəngini, formasını, böyük və kiçikliyi bildirən sözləri işlədirlər. Əşyanın daxili keyfiyyətləri haqqında demək olar ki, fikirləşmirlər.

I sinifdə şagirdlər ayrı-aryı konkret əşyalara, əşyaların təsvirlərinə **necədir?** sualını verməklə tələb olunan əlaməti tapır. II sinifdə isə “Əşyanın necəliyini bildirən sözlər” mövzusu üzrə müxtəlif variantlı çalışmalar yerinə yetirirlər. II sinif şagirdlərinin funksional təbiəti əyanilik tələb etdiyindən əşyanın necəliyini bildirən sözlər üzərində iş zamanı onların yaxşı tanıdıqları əşyaların özlərinə, yaxud şəkillərinə istinad olunur. Məsələn, armud və limonun əlamət və keyfiyyətləri müəyyənləşdirilir: **armud-sarıdır, uzunsovdur, yumşaqdır, şirindir, suludur, dadlıdır; limon-sarıdır, yumrudur, bərkdir, turşdur, suludur.**

Təcürbə göstərir ki, II sinifdə əşyanın necəliyini bildirən sözlər üzərində işi müxtəlif variantlarda aparmaq mümkündür.

1. Qarışıq verilmiş müxtəlif nitq hissələri içərisindən **necədir?** sualına cavab olan sözlər seçilib götürülür.

2. Yazı taxtası iki hissəyə ayrılır, birinci sütunda əşya adları, ikinci sütunda onların əlamətlərini bildirən sözlər yazılır, şagirdlər birinci sütundakı hər bir sözə ikincidən uyğun gələn bir neçə əlamət tapıb köçürülür.

3. Yazı taxtasına bir neçə isim yazılır, məktəblilər onların hər birinin qarşısında **necədir?** sualına cavab olan bir neçə söz yazırlar.

4. Yazı taxtasına əşyanın müəyyən əlamət və keyfiyyətini bildirən bir neçə söz yazılır, şagirdlər hər bir əlamət və keyfiyyətə uyğun gələn bir neçə əşya adı tapıb yazırlar.

Bu işdə müqayisəyə imkan verən şəkillərdən istifadə etmək

daha faydalıdır. Məsələn, məktəblilər yerökü və turp şəkillərinə baxaraq onları tutuşdurur və hər birinin daxili və xarici əlamətlərini müəyyənləşdirməyə çalışırlar. III-IV siniflərdə daha mürəkkəb xarakterli süjetli şəkillərdən istifadə etmək olar. “Qışda” və “Yazda” tabloları əsasında şagirdlər təbiəti (hava, göyün üzü, ağac, otlar və s.) qarşı-qarşıya qoyur, eyni və müxtəlif əşyaların iki fəsilə vəziyyətini xarakterizə edən əlamətləri (sifətləri) seçib yazırlar.

Antonimlər üzrə çalışmalar, **necədir?** sualına cavab olan sözlərin tapılması da xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. Bununla əlaqədar dərslik üzrə **Pələng böyükdür, pişik isə... Təbaşir ağdır, kömür isə...** və s. kimi tapşırıqlar verilir. Şagirdlər birinci əşyanın məlum əlamətlərinin, həmçinin qoşmasının köməyi ilə ikincinin tələb olunan əks əlamətini bildirən sözü tapırlar.

II sinif şagirdləri əşyanın bir qism əlamətlərini (xüsusilə rəngini, formasını, böyük və kiçikliyi, dadını və s.) tez başa düşükləri halda, insanın xarakterini müəyyənləşdirən cəhətləri dərk etməkdə çətinlik çəkirlər. Məsələn, onlar çətinlik çəkmədən **balaca, uzun, yoğun, gödək, arıq** və s. deyə bilirlər. Lakin nitqdə **mehriban, xeyirxah, igid, bilikli, ağıllı, qoçaq, nəzakətli, qüvvətli, diqqətli, qəhrəman, qorxaq, kobud, tənəbəl** və s. sözləri işlətmirlər. Ona görə də müəllimin bu məqsədi izləyən çalışmalar üzərində dayanması zəruridir. Buraxılmış sifətləri əlavə etməklə cümlələrin tamamlanmasına (Mahirə ... və ... qızıdır. Tərlan ...oğlandır. Hamı onu ... oğlan kimi tanıyır) həsr olunmuş çalışmanın yerinə yetirilməsi bu baxımdan faydalıdır.

Şagirdlər III sinifdə “Sifət” termini ilə tanış olurlar. Praktik çalışmaların köməyi ilə onlar öyrənirlər: Əşyanın necəliyini bildirən və **necə? nə cür? hansı?** suallarından birinə cavab olan sözlərə sifət deyilir. Sifət cümlədə isimlə bağlı olur. Məsələn, təmiz su, şirin bal, küləkli hava, turş alça, mehriban qız, qalın meşə, yaşıl yarpaq və s.

III sinifdə **-lı, -li, -lu, -lü; -sız, -siz, -suz, -süz** şəkilçilərini artırmaqla isimlərdən sifətlərin düzəldilməsi haqqında da məlumatlar verilir. Onlar praktik çalışmalar üzərində işləyirlər. Bu məqsədlə

sinfə qarşı-qarşıya yazılmış **yağ-yağlı, su-sulu, ət-ətli, süd-südlü; baş-başsız, ip-ipsiz, tor-torsuz, könül-könülsüz** sözləri təqdim edilir. Həmin sözlər müqayisə olunur, hər birinə suallar qoyulur. Beləliklə, şagirdlər öyrənirlər ki, ikinci tərəfdəki sifətlər yuxarıdakı şəkilçilərin köməyi ilə isimlərdən düzəlmişdir. Bu qənaətdən sonra sinfə müxtəlif isimlər verilir, məktəblilər qeyd olunan şəkilçilər əsasında onlardan sifətlər düzəldirlər. Yaxud əksinə. Sinfə müxtəlif sifətlər təqdim olunur, şagirdlər onları kök və şəkilçiyə ayırırlar. Yazı taxtasına yazılan **savad...** (**şagird**), **ət.** (**sümük**), **yun.** (**qoyun**), **söz.** (**adam**), **dad...** (**xörək**), **meyvə.** (**ağac**), **su.**(**arx**), **süd.** (**inək**) və s. sözlərdə nöqtələrin yerinə sifətin uyğun gələn şəkilçisini (-lı, -li, -lu, -lü; siz, -siz, suz, -süz) artırmaqla söz birləşmələrini köçürürlər.

III sinifdə əlamətə görə **yumru-turp, qarpız, top, alma, sulu-armud, nar, pomidor** əşyaların tapılmasına, əşyalara görə **-nar-giləli, turş, sulu, yumru, qırmızı** və s. kimi əlamətlərin qruplaşdırılmasına da xüsusi yer ayrılır.

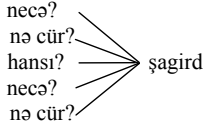
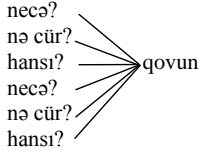
Təcrübə göstərir ki, sifətin tədrisi prosesində əşyaların aşağıdakı cədvəl üzrə qruplaşdırılması da maraqlıdır:

Əşyanın adı	Forması	Rəngi	Dadı
Qarpız			
Turp			
Qovun			

Bu tipli çalışmalar IV sinifdə də aparılır, öyrənilənlər bir daha şagirdlərə xatırladılır. Məsələn, sualların əvəzinə sxem üzrə uyğun gələn sifətlər tapıb yazın.

Tapşırıq icra olunur, yeni məlumatların mənimsənilməsi üçün zəmin hazırlanır: sinfə rəhbərli mətn təqdim olunur, məktəblilər sifəti aid olduqları isimlərlə birlikdə seçib yazırlar; şagirdlərə **igid, mehriban** və s. kimi sifətlər verilir, onlar həmin sözlərə yaxın mənalı, əks mənalı sifətlər tapırlar; yazı taxtasına **Quzular dağın sinəsində otlayırlar** və s. cümlələr yazılır, şagirdlər onları sifətlər hesa-

bına genişləndirirlər və s.



IV sinifdə sifət düzəldən şəkilçilər üzərində iş bir qədər genişləndirilir. Belə ki, III sinifdə öyrənilənlərdən (-lı, -li, -lu, -lü, -sız, -siz, -suz, -süz) əlavə IV sinifdə isim və feillərdən -kı, -ki, -kü; -dakı, -dəki; -ıq, -iq, -uq, -ük; -ıci, -ici, -ucu, -ücü şəkilçilərinin köməyi ilə sifətlər düzəldilir. Bu məqsədlə sinfə aşağıdakı tipli tapşırıq verilir:

Axşam baş verən hadisə — axşamkı hadisə

Dünən gələn qonaq — dünənki qonaq

Bu gün görülmüş iş — bugünkü iş

Şagirdlər çalışmanı oxuyur. Müəllim sual verir:

— Uşaqlar, qarşı-qarşıya yazılmış birləşmələrdə hansı fikrin ifadə olduğunu deyə bilərsinizmi?

— Eyni fikir ifadə olunmuşdur.

— Bəs nitqdə bu ifadələrdən hansını işlətmək yaxşıdır?

— **Axşamkı hadisə, dünənki qonaq, bugünkü iş** ifadələrini.

— Nə üçün?

— Çünki az söz işlənir.

Başqa bir şagird:

— Artıq söz işlənmişdir.

— Doğrudur. Elə isə həmin birləşmələrin birinci tərəfinə sual verin.

— Hansı hadisə? — axşamkı hadisə; hansı qonaq? — dünənki qonaq; hansı iş? — bugünkü iş.

— İndi də **hansı?** sualına cavab olan sözləri kök və şəkilçiyə ayırın.

— Axşam-kı, dünən-ki, bugün-kü.

— **Axşamkı, dünənki, bugünkü** sözləri hansı nitq hissəsinə aiddir?

— İsmə.

— İsimlərə aid olan bu sözlər də sifətdir. Bunlar **-kı, -ki, -kü** şəkilçilərinin köməyi ilə düzəlmişdir. İndi də **sonra.. peşmançılıq, səhər.. duman, qabaq.. cərgə, gündüz.. söhbət** birləşmələrində nöqtələrin əvəzinə **-kı, -ki, -kü** şəkilçilərindən uyğun gələni əlavə edib köçürün.

Bundan sonra **-dakı, -dəki** şəkilçilərinin köməyi ilə isimlərdən **-ıq, -ik, -uq, -ük; -ıçı, -ici, -ucu, -ücü** şəkilçiləri vasitəsilə feillərdən sifətlər düzəldilməsi üzərində iş gedir:

1. Yazı taxtasına **(evdə olan) şraf, (maşında olan) portfel, (anbarda saxlanılan) tərəvəz, (albomda saxlanılan) şəkil** və s. kimi birləşmələr yazılır. Şagirdlər mötərizədəki sözləri **-dakı, -dəki** şəkilçiləri ilə düzələn sifətlərlə əvəz edirlər.

2. **Ağac.. meyvə, dirrik.. pomidor, bostan.. qarpız, həyət.. çiçək, tövlədə.. at** və s. birləşmələr kartoçkalarda məktəblilərə paylanır. Onlar nöqtələrin əvəzinə **-dakı, -dəki** şəkilçilərindən uyğun gələni əlavə edib köçürürlər.

3. Yazı taxtasına **bağ, kəs, çap, üt** və s. feillər yazılır. Şagirdlər **-ıq, -ik, -uq, -ük** şəkilçilərindən müvafiq gələni artırmaqla feillərdən sifət düzəldirlər.

4. Kartoçkalarda **qır.. təyyarə, kəs.. dəzgah, böyüdü... cihaz, qur.. əllər** və s. kimi birləşmələr sinfə təqdim olunur. Məktəblilər nöqtələrin yerinə **-ıçı, -ici, -ucu, -ücü** şəkilçilərindən uyğun gələni artırırlar.

5. Diqqət **-dakı, -dəki; -ıq, -ik, -uq, -ük; -ıçı, -ici, -ucu, -ücü** şəkilçilərinə yönəldilir: Şagirdlər həmin şəkilçilərdən istifadə etməklə isimlərdən və feillərdən sifətlər düzəldib yazırlar (və ya deyirlər).

6. Məktəblilərə rəbitəli mətn təqdim olunur. Onlar müxtəlif şəkilçilər (**-kı, -ki, -kü; -dakı, -dəki; -ıq, -ik, -uq, -ük; -ıçı, -ici, -ucu, -ücü**) vasitəsilə isimlərdən və feillərdən düzələn sifətləri seçirlər.

7. Yazı taxtasına sifətlər işlənmiş bir neçə cümlə yazılır, şagirdlər sifətlərin əvəzinə **ən, çox, daha** sözlərindən uyğun gələnə əlavə etməklə köçürürlər.

8. Sinfə müxtəlif sifətlər verilir, şagirdlər **ən, çox, daha** sözlərindən uyğun gələnə əlavə edirlər.

Sayın tədrisi

Say haqqında anlayışla şagirdlər IV sinifdə tanış olurlar. Təcrübə göstərir ki, bu işə sayın mənasının və başlıca qrammatik əlamətlərinin mənimsədilməsindən başlanması daha faydalıdır. Bu məqsədlə əvvəlcədən yazı lövhəsinə yazılmış **Şagirdlər neçə? ağac, neçə? gül əkdilər. Səmədin nə qədər? dəftəri, nə qədər? qələmi var. Gülzar neçənci? sinifdə oxuyur** cümlələrinin üstü açılır. Şagirdlər onları oxuyaraq, sözlərin əvəzinə **otuz, on, beş, dörd, üç** sözlərini yazırlar. Müəllim soruşur:

— Uşaqlar, sualların yerinə hansı rəqəmləri artırdınız?

— **İki, beş, dörd, üç və altıncı rəqəmləri.**

— Bu rəqəmlər hansı suallara cavab olur?

— İki, beş, dörd, üç rəqəmləri **neçə?**, altıncı rəqəmi isə **neçənci?** sualına cavab olur.

— Yaxşı birinci cümlədə **iki** və **beş** hansı sözlərə aiddir?

— İki rəqəmi **ağac**, beş rəqəmi isə **kol** sözlünə.

— İkinci cümlədə **dörd** və **üç rəqəmləri** hansı sözlərə aiddir?

— **Dörd** rəqəmi **dəftər**, **üç** rəqəmi isə **qələm** sözlünə.

— Bəs üçüncü cümlədə **altıncı rəqəmi** hansı sözə aiddir?

— Altıncı rəqəmi **sinif** sözlünə.

— Yaxşı, **neçə? nə qədər?** suallarından birinə cavab olan iki rəqəmi ağacın, beş rəqəmi kolun, dörd rəqəmi dəftərin, üç rəqəmi isə qələmin nəyini bildirir?

— Miqdarını.

— **Neçənci?** sualına cavab olan altıncı rəqəmi sinif sözünün nəyini bildirir?

— Sırasını.

— Deyə bilərsinizmi, **ağac, kol, dəftər, qələm, sinif** sözləri hansı nitq hissəsidir?

— İsimdir.

— Doğrudur. Uşaqlar, dilimizdə belə əşyalara aid olan rəqəmləri (iki, beş, dörd, üç, altıncı və s.) bundan sonra say adlandıracağıq. Saylar iki cür olur. **Neçə? nə qədər?** suallarına cavab olanlar əşyanın miqdarını bildirir. **Neçənci?** sualına cavab olanlar isə əşyanın sırasını. Say ismə aid olur.

Miqdar sayları. Say haqqında ümumi məlumat verilərkən şagirdlər miqdar saylarını, onların suallarını (neçə? nə qədər?) öyrənir, bunlarla əlaqədar müəyyən praktik işlər icra edirlər. Ona görə də miqdar saylarının tədrisi prosesində onun müəyyən və qeyri-müəyyən növləri, müəyyən miqdar sayları ilə isim arasında numerativ (nəfər, baş, dənə, nüsxə, ədəd və s.) sözlərin işlənməsi, müəyyən miqdar saylarından sonra isimlərin cəm şəkilçisi qəbul etməsi üzərində ciddi şəkildə dayanılır.

Təcrübə göstərir ki, ibtidai siniflərdə şagirdlər müəyyən miqdar saylarından sonra digər numerativ (nəfər, beş, nüsxə, ədəd və s.) sözlərin qazandığı üslubi funksiyasını başa düşmədiklərindən yalnız **dənə** sözündən istifadə edirlər. Bu da nəticə etibarını ilə nitqdə mənə və üslub pozğunluğunun yaranmasına səbəb olur. Odur ki, IV sinifdə praktik çalışmalarla məktəblilərə çatdırılır ki, numerativ sözləri necə gəldi işlətmək düzgün deyil. Onların hər birinin nitqdə öz yeri var. Belə ki, insan bildirən isimlərdən əvvəl yalnız nəfər (üç nəfər oğlan, dörd nəfər həkim və s.), ət və südündən istifadə edilən ev heyvanlarını bildirən isimlərdən əvvəl **baş** (iki baş inək), tək-tək sayılan cansız isimlərdən əvvəl isə **ədəd, dənə** sözlərindən biri (beş dənə qarqız, əlli ədəd yumurta) işlədilir. Belə numerativ (ədədi) saylardan sonra gələn isimlər isə heç vaxt cəm şəkilçisi qəbul etmirlər.

Bu da təkrarolunmaz həqiqətdir ki, IV sinif şagirdləri qeyri-müəyyən sayları bir qədər gec mənimsəyirlər.

Qabaqcıl müəllimlər müəyyən miqdar sayları və qeyri-müəyyən miqdar saylarını qarşı-qarşıya yazaraq (on uşaq-xeyli uşaq, altı baş

qoyun-çoxlu qoyun, yüz nüsxə kitab-onlarla kitab və s.) şagirdlərə təqdim edir, onların ifadə etdikləri mənalara müqayisə və tutuşdurmaların köməyi ilə açırlar. Tədrisçən məktəblilər şüurlu şəkildə mənimləyirlər ki, müəyyən miqdar sayları (on, altı, yüz və s.) konkret əşyaları (isimləri), qeyri-müəyyən miqdar sayları (xeyli, çoxlu, onlarla, bir az) qeyri-müəyyən (yəni dəqiq olmayan) kəmiyyəti ifadə edirlər. Müəyyən miqdar sayları iki suala — **necə? nə qədər?**, qeyri-müəyyən miqdar sayları isə yalnız **nə qədər?** sualına cavab olur.

Sıra sayları. Sıra saylarının öyrədilməsi ilə əlaqədar yazı lövhəsinə **beşinci, onuncu, altıncı, yeddinci, qırxıncı, yüzüncü** və s. sözlər yazılır və şagirdlərdən tələb olunur ki, onları kök və şəkildən ayırsınlar. Tapşırıq yerinə yetirilir. Müəllim sual verir:

— Uşaqlar, ayırdığınız **-ncı, -nici, -mı, -inci, -uncu, -üncü** sıra saylarının şəkildəndir. Bundan sonra həmin şəkildəyələrin köməyi ilə məktəblilər miqdar saylarından sıra saylarının düzəldilməsi üzrə praktik çalışmaları yerinə yetirirlər.

Miqdar və sıra saylarının yazılışı. IV siniflərdə miqdar və sıra saylarının yazılışı ilə əlaqədar şagirdlərə praktik bilik və bacarıqlar da verilir. Miqdar sayları üzrə işi müxtəlif tipli çalışmaları həyata keçirmək mümkündür: rəbitəli məndən miqdar saylarının seçilməsi; **beş, on iki, yüz on səkkiz** və s. miqdar saylarının cümlədə işlədilməsi; **Qatar saat 12..stansiyaya daxil oldu. Mağazada tənəffüs saat. 2..3.. kimidir** və s. cümlələrdə nöqtələrin əvəzinə uyğun gələn şəkildəyələrin artırılması və şəkildəyədən əvvəl defis işarəsinin qoyulması; **Səkkiz Mart, İyirmi Səkkiz Mart** ifadələrində sayların rəqəmlə; **42, 109, 187** və s. rəqəmlərinin isə sözlə yazılması və s.

Sıra saylarının yazılışını şüurlu şəkildə mənimlətmək üçün sinfə belə bir çalışma təqdim edilir:

altıncı — 6-cı, birinci — 1-ci, onuncu — 10-cu, üçüncü — 3-cü, səkkizinci — 8-ci

Şagirdlər qarşı-qarşıya yazılmış sıra saylarını tutuşdurur, onlar arasında heç bir mənə fərqi olmadığını öyrənir və belə nəticəyə gəlirlər ki, sıra saylarını iki şəkildə yazmaq mümkündür. Sıra sayları sözlərlə yazıldıqda **-ı, -i, -uncu, -üncü** şəkildəyələrinin bütöv qəbul

edir. Rəqəmlə yazıldıqda isə saydan sonra defis (-) işarəsi qoyulur, onlara **-cı, -ci, -cu, -cü** şəkilçilərindən uyğun gələnini artırılır.

Məktəblilərə praktik şəkildə çatdırılır ki, iki və daha artıq söz-dən ibarət olan sıra sayları ayrı yazılır. On dördüncü, yüz otuz altıncı, min iki yüz əlli birinci, qırx doqquzuncu və s.

Əvəzliyin tədrisi

Nitq hissələrinin tədrisində özünəməxsus funksiya yerinə yetirən “Əvəzlik bəhsi” haqqında ilk məlumat IV sinifdə verilir. Əvəzliklər dildə konkret əşya, əlamət və kəmiyyət bildirən sözləri əvəz edərək nitqdə çox böyük üslubi əhəmiyyət qazanır. Ona görə də qabaqcıl müəllimlər bu işə mətn üzərində müşahidədən başlayırlar. Belə ki, sinfə şəxs və **bu, belə, elə** əvəzlilərinin altından xətt çəkilmiş mətn təqdim olunur.

Şagirdlər mətni oxuyur və əvəzliləri (mən, sən, o, biz, siz, onlar; bu, belə, elə) seçib yazırlar. Müəllim məktəblilərə izah edir ki, onların yazdıqları sözlər əvəzlilərdir.

Şagirdlərə belə bir çalışma təqdim olunur. Qarşı-qarşıya yazılmış cümlələri müqayisə edin. Sağ sütundakı cümlələrdə işlənən **o, bu, belə, elə** əvəzlilərin sol sütundakı cümlələrdən hansı sözləri əvəz etdiyini deyin.

- | | |
|---|--|
| 1. Arzu təyyarəçilik məktəbinə yazıldı. | 1. O, təyyarəçi olmaq istəyir. |
| 2. Dərəkdə maraqlı mübahisələr oldu. | 2. Onlar belə mübahisələri çox sevirlər. |
| 3. Xatirənin yeri birinci sırada idi. | 3. Mehribanın yeri də bu sırada idi. |
| 4. Əməksevər adamlar xalqın hörmətini tez qazanırlar. | 4. Elə adamlar mənim xoşuma gəlir. |

Müsahibə vasitəsilə sağ sütunda işlənən, **o, bu, belə, elə** əvəz-

liklərinin hansı nitq hissələrini əvəz etdiyi üzə çıxarılır və şagirdlərə başa salınır ki, əvəzlik isim, sifət və sayları əvəz edir. Praktiki çalışmalarla məktəblilərin bilikləri əsaslandırılır və onlara çatdırılır ki, əvəzlilər iki cür olur: şəxs əvəzliləri, işarə əvəzliləri.

Şəxs əvəzliləri. Şagirdlər əvvəlki dərslərdə əvəzlik haqqında ilkin məlumat aldıqlarından onların diqqəti yalnız şəxs əvəzliləri işlənmiş cümlələrə yönəldilir və tələb olunur ki, çalışmanı oxuyaraq əvəzliləri seçib yazsınlar. Tapşırıq icra olunur. Müəllim deyir:

— Uşaqlar, seçdiyiniz **mən, sən, o, biz, siz, onlar** şəxs əvəzlikləridir. Şəxs əvəzliləri **kim?** sualına cavab olur.

Bu məlumatdan sonra şagirdlərə şəxs əvəzliləri buraxılmış ... **təbiəti çox sevirəm, ... “İki kapitan” əsərini nə vaxt oxumusunuz?** və s. kimi cümlələr verilir. Onlar müəllimin tələbi ilə nöqtələrin yerinə buraxılan şəxs əvəzlilərini əlavə edirlər. Bu çalışmada əsasında sinfə çatdırılır ki, şəxs əvəzliləri tək və cəm olur.

	TƏK	CƏM
I şəxs:	mən	biz
II şəxs:	sən	siz
III şəxs:	o	onlar

Bundan sonra şəxs əvəzlilərinin hərəsini bir cümlədə işlətmək şagirdlərə tapşırılır. Sonralar iş bir qədər də mürəkkəbləşdirilir.

Məsələn, ismin bütün hallarında işlənmiş şəxs əvəzliləri buraxılmış cümlələr yazı lövhəsinə yazılır, şagirdlər hər cümlənin məzmununa uyğun olan şəxs əvəzliyini nöqtələrin yerinə artırırlar. Beləliklə, öyrənirlər ki, şəxs əvəzliləri isim kimi hallanır: sən, sənin, səni, sənə, səndə, səndən.

Nəhayət, müvafiq praktik çalışmalar əsasında şəxs əvəzlilərinin hallanması, müxtəlif situasiyalarda nitqdə işlənməsi və s. üzrə əməliyyat aparılır. İşin sonunda şəxs əvəzlilərini (mən, sən, o; biz, siz, onlar) aşağıdakı cədvəl üzrə hallandırmaq şagirdlərdən tələb olunur.

Hallar	Suallar	I şəxs		II şəxs		III şəxs	
		tək	cəm	tək	cəm	tək	cəm
A	kim?						
Y	kimin?						
Yön.	kimə?						
T	kimi?						
Yer.	kimdə?						
Ç	kimdən?						

İşarə əvəzlilikləri. Təcrübə göstərir ki, IV sinif şagirdləri işarə əvəzliliklərini şəxs əvəzliliklərinə nisbətən bir qədər çətin mənimsəyirlər. Ona görə də bu işə müqayisə xarakterli çalışmalardan başlamaq daha səmərəli olur. Bu məqsədlə həm **o, bu** şəxs, həm də işarə əvəzlilikləri işlənmiş cümlələr yazı taxtasında qarşı-qarşıya yazılır, şagirdlərə müqayisə etdirilir.

Həm birinci, həm də ikinci sütunda işlənən **o, bu** əvəzliliklərinin nə bildirməsi, hansı məqsədlə işlənməsi və hansı suala cavab olmaları soruşulur. Konkret faktlarla başa salınır ki, **o, bu** həm şəxs, həm də işarə əvəzliyi kimi işlənir. **O, bu** şəxs əvəzliyi kimi işləndikdə özündən sonra vergül tələb edir və **kim? nə?** suallarından birinə cavab olur. İşarə əvəzliyi kimi işləndikdə isə özündən sonra vergül tələb etmir. **O, bu** işarə əvəzlilikləri **hansı?** sualına cavab olur.

Bu məlumatlar cümlədə **o, bu** əvəzliliklərinə sualın qoyulması, sualın köməyi ilə işarə əvəzliliklərinin şəxs əvəzliliklərindən fərqləndirilməsi, **o, bu** işarə əvəzliliklərinin cümlədə işlədilməsi, nöqtələrin əvəzinə **o, bu** işarə əvəzliliklərindən uyğun gələnini artırılması və s. çalışmalara möhkəmləndirilir.

Feilin tədrisi

II sinifdə şagirdlər feil terminini işlətməsələr də, hərəkət bildirən sözlərə **nə etdi? nə edir? nə edəcək? nə oldu? nə olur? nə olacaq?** suallarının verilməsi, hərəkətin hansı əşyaya aid olması və hansı zamanda (terminsiz) baş verməsi üzrə biliklərə yiyələnirlər. Məlumdur ki, “hərəkət anlayışı” uşağın gündəlik praktik fəaliyyətini və onu əhatə edən müxtəlif əşya və hadisələrin necə cərəyan etməsini canlı və fəal şəkildə sözlə göstərən ifadəsidir. Hərəkəti sözlə ifadə etmədən fikri başqalarına çatdırmaq mümkün deyil. Məhz buna görə də hərəkət bildirən sözlər cümlədə baş üzv kimi özüntü göstərir.

Hərəkət bildirən sözlər üzərində iş zamanı ayanılıya istinad edilir. Belə ki, şagirdlərə müxtəlif əşyaların hərəkətləri (At qaçır. Quş uçur. Quzu otlayır. Oğlan yuyunur) təsvir olunmuş şəkillər təqdim edilir. Onlar şəkillərə baxaraq sual verir, hər bir əşyanın necə hərəkət etməsini bildirir: **qaçır, uçur, otlayır, yuyunur**. Bundan sonra sinfə eyni mövzuda seriya xarakterli şəkillər verilir: məsələn, birinci epizodda oğlan yataqdan qalxır, ikincidə yuyunur, üçüncüdə qurulanır, dördüncüdə nahar edir və s. hər şəkildə oğlanın nə etməsi bir sözlə ifadə olunur, Sözlərə **nə edir?** sualı verilir.

Nəhayət, şagirdlərin şüurlu fəaliyyətini təmin etmək və **nə edir? nə etdi?** suallarına cavab olan sözlər arasındakı zaman fərqi-ni başa salmaq məqsədilə oğlanın yatması, qızın şamı yandırması, atanın qəzet oxuması, ceyranın qaçması və s. təsvir olunmuş şəkillər divardan asılır, hər birinə sual verilir və müvafiq cavablar (yatdı, yandırdı, oxuyur, qaçır) alınır. Belə çalışmalar şagirdləri daha müstəqillik tələb edən işə hazırlayır. Bu baxımdan sinfə **öldü, rəngləyir, dondu, yuxulayır, gəldi, yatır, baxır, susdu, içir, çəkir, əsdi** və s. sözlər təqdim olunur. Məktəblilər əvvəl **nə etdi?**, sonra **nə edir?** suallarına cavab olan sözləri seçib yazırlar. Müəllim onların bu bilik və bacarıqlarını ümumiləşdirir: **Dondu, əsdi, gəldi** hərəkətin keçmişdə yerinə yetirildiyini bildirir, Elə sözlər, **nə etdi?**

sualına cavab olur, **Yatır, baxır, içir** sözləri isə danışarkən hərəkətin davam etdiyini bildirir, Belə sözlər **nə edir?** sualına cavab olur,

Əşya ilə hərəkət arasındakı daxili münasibətləri, asılılıq əlamətlərini başa salmaq şagirdlərə **müəllim, həkim, toxucu, sağıcı, maşinist** və s. sözlər verib, onların hər birinə **nə etdi?** sualına cavab olan sözlər də tapşırıla bilər.

II sinifdə şagirdlər təbiət hadisələrinin hərəkətinə aid tapşırıqlar üzərində də işlədilir. Bu məqsədlə yazı taxtasına **Hava soyudu. Bulud dağlır. Gün qalxdı. Qar əridi. Axşam düşdü** və s. cümlələr yazılır. Müəllim **Hava nə oldu? Bulud nə olur?** və s. kimi suallar irəli sürür və məktəblilərə çatdırır ki, təbiət hadisələrinin hərəkətini bildiren sözlərə **nə oldu? nə olur?** suallarından uyğun gələni verilir.

Araşdırmalar götürür ki, **nə etdi? nə edir? nə olur? nə oldu?** kimi sualları **nə edəcək?** sualının meydana çıxmasına geniş imkanlar açır. Ona görə müəllim bu imkanlardan çıxış edərək yazı lövhəsinə aşağıdakı çalışmanı yazır.

İndi Zakir gəlir, deyir, danışır.

O, dünən..., ..., ...,

O, sabah..., ..., ...,

Şagirdlər birinci cümləni oxuyur, məntiqi mühakimə yürüdür, ikinci və üçüncü cümlələrdə də dünən və sabah frazalarının tələbi-nə (zaman əlaqəsinə) görə nöqtələrin yerinə **nə etdi? nə edəcək?** suallarına cavab olacaq sözləri artırıb köçürürlər.

Müəllim deyir:

— Uşaqlar, **gələcək, deyəcək, danışacaq** sözləri hərəkətin sonra görülməyini (baş verəcəyini) bildirir. Belə sözlər **nə edəcək?** sualına cavab olur. İndi də **nə etdi? nə edir? nə edəcək?** suallarının hər birinə cavab verən üç söz tapıb yazın.

Şagirdlərin bu sahədəki biliklərini möhkəmləndirmək üçün müxtəlif çalışmalardan istifadə oluna bilər. Məsələn, məktəblilərin diqqəti **parovoz, pişik, ördək, at** və s. sözlərinə yönəldilir, onların hər birinin qarşısında **nə edir?** sualına cavab olan bir neçə söz yazmaq tapşırılır. Yaxud yazı taxtasına heyvan (at, inək, pişik, çaqqal

və s.) adları alt-alta yazılır və göstərilir ki, onların hər birinin qarşısında çıxardığı səsi əlavə edərək köçürsünlər. Və yaxud başqa bir misal. **Deyir, gülür, baxır** kimi hərəkət bildirən sözlər təqdim olunur. Şagirdlər onların hər birinə bir neçə yaxın mənalı söz tapıb yazırlar. Ola bilər ki, sifə **düşür, gedir, bağlayır, enir, aparır** sözləri verilsin və şagirdlərdən həmin sözlərin antonimlərini tapıb qarşısında yazmaq tələb edilsin.

III sinifdə məktəblilərə feil termini təqdim olunur. Onlar hələ II sinifdə öyrənmişlər ki, “Əşyanın hərəkətini bildirən sözlər feildir”. Bundan sonra sifə müxtəlif variantda çalışmalar verilir: 1. Feilin suallarından istifadə edərək, **gəl.., yağı.., oyna.., sap.., at.., kəs..** və s. sözlərindən nöqtələrin yerinə şəkilçi artırın; 2. Cümlələrdə feillərin yerinə nöqtələr qoyub, cümlələrin mənasına uyğun gələn feilləri artırın; 3. **Ot.., baş.., mişar..**, və s. isimləyə, **ağı.., göy.., isti.., soyuq..** və s. sifətlərə (nöqtələrin əvəzinə) müvafiq şəkilçilər artırmaqla feillər düzəldin; 4. **Bülbül, qar, çay, dəniz, külək** və s. sözləri sol sütunda, **dalğalanır, axır, yağdı, əsəcək, oxuyacaq** sözləri sağ sütunda yazılaraq, şagirdlərdən tələb olunur ki, sol sütundakı isimlərin hər birinə sağ sütundakı feillərdən uyğun gələnini seçib yazsınlar və s.

II-III siniflərdən fərqli olaraq, düzəltmə və mürəkkəb feillər haqqında məlumat sinifdə verilir. Dilimizin zənginliyi və çoxcəhətliyində feillərə məxsus söz yaradıcılığı xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. Ona görə də IV sinifdə düzəltmə feillər və nitq praktikasında onlardan səmərəli istifadə ön plana çəkilir. Bu məqsədlə **Sən işə başla. Gülər pəncərəni təmizlə** və s. kimi cümlələr təqdim olunur. Məktəblilər müəllimin tələbinə əsasən **nə et?** sualına cavab olan feilləri müəyyənləşdirir, onları kök və şəkilçiyə ayırırlar. Müəllim soruşur:

- Uşaqlar, **başla** sözünün kökü hansı suala cavab olur?
- **Nə?** sualına.
- Bəs **təmizlə** sözünün kökü?
- **Necə?** sualına.
- **Baş** və **təmiz** sözü hansı şəkilçini qəbul etmişdir?
- **Baş** sözü **-la**, **təmiz** sözü **-lə**.

- İndi kim deyər, feillər hansı nitq hissələrindən yaranmışdır?
- **Başla** feili isimdən, **təmizlə** feili isə sifətdən.
- Deməli, feillər müvafiq şəkilçiləri qəbul etməklə həm isimdən, həm də sifətdən düzəlir.

Bu məlumatdan sonra sinfə **yağ, göz, hazır, bəy, fərəh, ot, yaxşı, top** və s. kimi isim və sifətlər verilir və **-la, -lə; -lan, -lən; -laş, -ləş** şəkilçilərindən uyğun gələni əlavə etməklə feillər düzəltmək tapşırılır.

Nəhayət, isim və sifətlərdən düzələn feillər yazı taxtasına qarışık şəkildə yazılır. Məktəblilər həmin sözləri cədvəl üzrə qruplaşdırırlar.

-la, -lə şəkilçiləri ilə düzələn feillər	-lan, -lən şəkilçiləri ilə düzələn feillər	-laş, -ləş şəkilçiləri ilə düzələn feillər

IV sinifdə şagirdlərə **-ma, -mə** inkar şəkilçiləri üzrə də müəyyən bilik və bacarıqlar verilir. Bu məqsədlə onların diqqəti aşağıdakı tipli çalışmaya yönəldilir:

Oxuyun, qarşı-qarşıya yazılmış sözləri müqayisə edin:

gəl-gəlmə	başla-başlama	atlan-atlanma
bax-baxma	hazırlaş-hazırlaşma	yollan-yollanma
işlə-işləmə	sakitləş-sakitləşmə	boylan-boylanma

Tutuşdurma və müqayisədən sonra qarşı-qarşıya yazılmış sözlərdə fərqi yaranmasının səbəbi xəbər alınır. Məktəblilər bildirirlər ki, burada fərqi yaranmasına səbəb **-ma, -mə** şəkilçiləridir. Bu prosesdə müəllim əlavə edir ki, **-ma, -mə** şəkilçiləri iş və hərəkətin icra edildiyini bildirir.

Mürəkkəb feillərə gəldikdə, deməli ki, IV sinif şagirdləri onları bir qədər çətin mənimsəyirlər. Ona görə də mürəkkəb feillərin tədrisinə induktiv yolla başlanılır: mürəkkəb feillərin qara hərflərlə verilmiş (Rəsmiyyə özbəkistanlı qonaqla tanış oldu. Usta Cəməli dilə tutdu. Tahir ustanın xoşuna gəldi və s.) cümlələr təqdim olu-

nur. Məktəblilər mürəkkəb feilləri seçib köçürür, hər birinin qarşısında mötərizədə sualını göstərirlər. Bundan sonra konkret nümunələr əsasında izah edilir ki, seçilən sözlər mürəkkəb feillərdir. Belə feillər iki ayrı-ayrı sözlərdən ibarət olur. Yazı lövhəsinə mürəkkəb feilləri buraxılmış (Müəllim sinfə... . Düşmənin hiyləsi... və s.) cümlələr yazılır. Çalışmanın sonunda istifadə olunacaq **daxil oldu, baş tutmadı** sözləri verilir. Şagirdlər nöqtələrin əvəzinə müvafiq sözləri əlavə edib oxuyurlar (yaxud köçürürlər). Növbəti çalışmada iş bir qədər də müstəqillik verilir. Belə ki, yazı taxtasına **şad oldu, acığı tutdu, tamaşa etdi** və s. mürəkkəb feillər yazılır və şagirdlərdən həmin sözləri cümlə içərisində işlətmək tələb olunur. Nəhayət, şagirdlərin diqqəti rəbitəli mətnə yönəldilir və onlara tapşırılır ki, mürəkkəb feilləri seçib yazsınlar. Beləliklə, məktəblilər mürəkkəb feillərlə əlaqədar qazandıqları bilik və bacarıqları işə tətbiq etməli olurlar.

Feillərin zamana və şəxsə görə dəyişməsi

Feilin zamanları haqqında anlayış yalnız tutuşdurmalara əsaslanır. Bu prosesdə indiki zaman keçmiş və gələcək zamanlar üçün meyar funksiyasını daşıyır. Ona görə də yazı taxtasına aşağıdakı kimi cümlələr yazılır.

Akif indi gəlir.
Akif dünən gəldi.
Akif sabah gələcək.

Cümlələr oxunur, **indi, dünən, sabah** sözləri və suallar əsasında baş verən hadisənin zamanını müəyyənləşdirilir. Şagirdlər belə qənaətə gəlirlər ki, hadisə üç zamanda — indiki, keçmiş və gələcək zamanda baş verir. Bundan sonra dərslikdən bu haqdakı məlumat oxunur: Feillər zamana görə dəyişir. Feilin üç zamanı var: indiki zaman, keçmiş zaman, gələcək zaman.

Bundan sonra sinfə **kəsir, darıxacaq, sulayır, yedi, çağırır,**

oynayacaq, baxdı, doğrayır, duzladı, həvəslənir, tullanır, tullandı, tullanacaq və s. sözlər verilir. Məktəblilər hər birinin qarşısında sualını göstərməklə əvvəl indiki, sonra keçmiş, daha sonra isə gələcək zaman feillərini seçib yazırlar. Təcrübə göstərir ki, III sinif şagirdləri feilin **nə etdi? nə edir? nə edəcək?** sualları ilə **nə olur? nə oldu? nə olacaq?** sualları arasındakı fərqi görə bilmədiklərindən onları eyniləşdirirlər. Odur ki, şagirdlərə başa salınır ki, təbiət hadisələrinin hərəkətinin adını bildirən sözlərə **nə olur? nə oldu? nə olacaq?** suallarından biri verilir. Məsələn, **Axşam bərk külək oldu. Səhər duman olacaq. Axşamlar saxta olur. Bulud dağılır. Qar yağdı. Külək əsəcək** və s.

Artıq bu sahədə aparılan işlər şagirdlərə belə bir məlumat çatdırmağa imkan verir: **-ir, -ir, -ur, ür; -yır, -yir, -yur, -yür** feilin indiki zaman şəkilçiləridir.

IV sinifdə bu məsələlərə bir daha ekskursiya edilir və məktəblilərə çatdırılır ki, indiki zaman şəkilçilərini qəbul edən feillər **nə edir? nə olur?** suallarından birinə cavab olur.

IV sinifdə feilin keçmiş zamanının nəqli növü haqqında yeni məlumat verilir. Qabaqcıl müəllimlər bu məlumatı şühudü növünə və onun suallarına əsasən şərh edirlər.

Ona görə də şagirdlərə qarşı-qarşıya yazılmış aşağıdakı şeir parçaları və cümlə təqdim olunur.

Qopdu bayırda tufan
 Uğuldadı yel, boran
 Döyüldü pəncərə bərk...
 Açdı qapını külək.
 Yelləndi çilçıraqlar.
 Doldu evə soyuq qar...
 (Ə.Cəmil)

Bayram günü şad gündür
 Durmuş yenə milyonlar
 Qalxmış neçə min bayraq,

Şənlik edir insanlar...
 Dillərdə vətən himni,
 Səslər göyə yüksəlmiş,
 Alqışlar deyir hamı
 Bayram bizə xoş gəlmiş.

Müəllim bizi pəncərədən görmüşdür.

Məktəblilər çalışmanı səssiz oxuduqdan sonra müəllim soruşur:

— Uşaqlar, sol tərəfdəki şeir parçasında işlənmiş feillərdə keçmiş zaman şəkilçiləri hansılardır?

— **-dı, -di, -du, -dü** şəkilçiləri.

— Bu şəkilçilərlə işlənən feillər hansı suallara cavab olur?

— **Nə etdi? nə oldu?** suallarına.

— Bəs sağ tərəfdəki şeir parçasındakı və **Müəllim bizi pəncərədən görmüşdür** cümləsindəki feillərdə hansı şəkilçilər işlənmişdir?

— **-miş, -miş, -muş, -müş** şəkilçiləri.

— Uşaqlar, bunlar da feilin keçmiş zaman şəkilçiləridir. Bu şəkilçiləri qəbul edən feillər isə **nə etmiş? nə olmuş?** suallarından birinə cavab olur.

Müsahibədən sonra sinfə **Yaz gəl...dir. Hər tərəf əlvan rəngə boyan..dır** və s. cümlələr verilir və məktəblilərdən tələb olunur ki, nöqtələrin əvəzinə **-dı, -di, -du, -dü; -miş, miş, -muş, -müş** şəkilçilərinə uyğun gələn əlavə etməklə köçürsünlər.

Feilin gələcək zamanının mənimsədilməsi ilə əlaqədar III sinif şagirdlərinə **Bir azdan kəndə avtobus gələcək. Qardaşım bizə maraqlı hekayə oxuyacaq. Tahirə bizə Moskva haqqında danışacaq. Uşaq kənddə bol meyvə yeyəcək** tipli cümlələr verilir, onlar gələcək zaman feillərini seçib yazırlar.

— Uşaqlar, gələcək zaman hərəkətin gələcəkdə yerinə yetiriləcəyini bildirir. Gələcək zaman feilləri **nə edəcək? nə olacaq?** suallarından birinə cavab olur.

Həmin məlumatdan sonra yazı lövhəsinə aşağıdakı cümlələr yazılır.

Sabah həkim gəl...
 Axşam üstü yağış yağ...
 İndi Səlim daşları maşından at...

Şagirdlər yarımçıq verilmiş sözləri gələcək zamanda işlətməklə cümlələri tamamlayırlar. Bundan sonra **olacaq, edəcək, sevinəcək, qaçacaq** sözlərini kök və şəkilçiyə ayırırlar. Onlara çatdırılır ki, feilin gələcək zamanı **-acaq, -əcək, -yacaq, -yəcək** şəkilçiləri ilə düzəlidir.

IV sinifdə şagirdlər bu haqdakı məlumatları daha da genişləndirir. Praktiki çalışmaları əsasında başa salınır ki, feilin gələcək zamanı iki cür olur: a) **-acaq, -əcək** şəkilçiləri ilə düzələn gələcək zaman; b) **-ar, -ər** şəkilçiləri ilə düzələn gələcək zaman. Bu vaxt aşağıdakı çalışmadan istifadə olunur: **Yağ, apar, bil, qurtar, əriyir, solur, tikir** və s. feilləri gələcək zamana elə çevirin ki, onlardan dördündə **-acaq, -əcək**, dördündə isə **-ar, -ər** şəkilçiləri işlənsin. Sonra şagirdlərə çatdırılır ki, **-acaq, -əcək** şəkilçilərini qəbul edən gələcək zaman feilləri **nə edəcək? nə olacaq?, -ar, -ər** şəkilçilərini qəbul edənlər isə **nə olar? nə edər?** suallarından birinə cavab olurlar.

Daha sonra müəyyən feillərə (oxu, sarı, kəsir, qaç, gəl, söylə, tut, sür, saxla və s.) **-acaq, -əcək; -ar, -ər** gələcək zaman şəkilçilərindən uyğun gələnə əlavə etməklə köçürmək tapşırılır. Məktəblilər çalışmanı **oxuyacaq, qaçacaq, yağacaq, söyləyəcək, çalar, saxlayar, söyləyər, sürər** kimi yerinə yetirirlər. Bu prosesdə müəllim başa salır ki, sonu samitlə bitən **qaç, gəl, çal, sür** feilləri gələcək zamanın **-acaq, -əcək; -ar, -ər** şəkilçilərini qəbul etmişdir. Sonu saitlə qurtaran **oxu, sarı, söylə, saxla** feillərində işə köklə şəkilçi arasına bitişdirici **y** samiti də əlavə olunmuşdur.

Ümumiyyətlə, ibtidai siniflərdə feilin zamanları müxtəlif variantlı çalışmaları möhkəmləndirilir:

- **sabah, axşam, bir aydan, sonra, səhər** sözlərini işlətməklə cümlələrin qurulması;
- **qaldı, oxudu, sevinir, gələcək, atıldı, gülümsəyir, yaza-**

caq, sürünür, sildi və s. sözlərin sualının və zamanının müəyyən-ləşdirilməsi;

— **dülgər, malakeş, at, təyyarə, inək, şagird, maşinist, həkim** və s. isimlərə əvvəl **nə etdi?**, sonra **nə edir?**, daha sonra **nə edə-cək?** suallarına cavab olan feillərin artırılması;

— **qaldı, şumlayır, biçəcək, rəndələdi, sürünür, rəngləyəcək** və s. feillərin uyğun gələn isimlərlə işlədilməsi;

— **at, quzu, bağban, çörəkçi** və s. isimlərin hər birinə bir neçə uyğun gələn fel artırıb əvvəl indiki, sonra keçmiş, daha sonra gələ-cək zamanda yazılması;

— **qara, göy, iti, buz, düz** və s. sözlərə indiki, keçmiş və gələ-cək zaman şəkilçilərini artırmaqla onlardan feillərin düzəldilməsi;

— müxtəlif zamanlarda verilmiş feillərin cümlədə işlədilməsi;

— **deyir, gülür, kəsir** və s. sözlərinə bir neçə yaxın mənalı feil-lərin tapılması, onların keçmiş və gələcək zamanlarda işlədilməsi;

— **yatdı, getdi, sevinir, ağlayır, tutur, bulanacaq** və s. sözlərə əks mənalı feillərin tapılması və hər birinin bir cümlədə işlədilməsi;

— **ağacı kəsdi, sözünü kəsdi, qapını açdı, söz açdı** və s. ifadə-lərin cümlədə işlədilməsi və mənalının izah edilməsi.

IV sinifdə feillərin şəxsə görə dəyişməsinin şüurlu şəkildə öyrə-dilməsi böyük əhəmiyyətə malikdir. Ona görə də şagirdlərin diqqəti feilin indiki zamanında şəkilçilərinin altından xətt çəkilmiş **Mən bağa gedirəm. Biz dərsə hazırlışıq. Sən dərslərinə oxuyursan? Siz məktəbdən gəlersiniz? O, həyətdə işləyir. Onlar kinoya ge-dirlər** və s. cümlələrə yönəldilir.

Cümlələr oxunur, feillər müşahidə olunur və belə nəticə çıxarı-lır ki, indiki zaman feilləri şəxsə görə dəyişir. Onların hər biri za-man şəkilçilərindən sonra şəxs şəkilçisi qəbul edir. Belə ki, I şəxsin təki **-am, -əm**, cəmi **-ıq, -ik, -uq, -ük**, II şəxsin təki **-san, -sən**, cə-mi **-sınız, -sınız, -sunuz, -sünüz** şəkilçiləri qəbul edir. III şəxsin tə-kinin şəxs şəkilçisi olmur, cəmdə isə feillər **-lar, -lər** şəkilçisi qəbul edir.

Təcrübə göstərir ki, indiki zaman feillərinin şəxsə görə dəyiş-məsi ilə əlaqədar bir sıra müxtəlif çalışmalardan istifadə olunur.

Belə ki;

— **oxuyur, yazır** feillərinin şəxsə görə də dəyişməsi ilə əlaqədar bir sıra müxtəlif çalışmalardan istifadə olunur. Belə ki:

— **oxuyur, yazır** feillərinin şəxsə görə də dəyişdirilməsi.

— **Biz hər gün kinoya gedir...** və s. cümlələrdə nöqtələrin əvəzinə şəxs şəkilçilərindən uyğun gələnin əlavə edilməsi;

“İndiki zaman feillərinin şəxsə görə dəyişməsi” cədvəlinə əsasən, **keçir, hazırlaşır, düşür, təmizləyir** və s. feillərin şəxsə görə dəyişdirilməsi;

— **xoşla, ütülə, soruş, dincəl** və s. feillərə indiki zaman və cəm (yaxud tək) şəxs şəkilçilərinin əlavə edilməsi və s.

Bu çalışmalar şagirdləri **-dı, -di, -du, -dü**, həm də **-mı, -mi, -mu, -mü** şəkilçiləri ilə düzələn keçmiş zaman feillərinin şəxsə görə dəyişməsinə öyrənməyə hazırlayır. Dərslərdən şəxs şəkilçiləri oxunur: **-dı, -di, -du, -dü** şəkilçiləri ilə düzələn keçmiş zaman feilləri I şəxsin təkində **-n**, cəmində **-nız, -niz, -nuz, -nüz**, III şəxsin cəmində isə **-lar, -lər** şəkilçiləri qəbul edirlər: III şəxsin təkisi isə şəxs şəkilçisi qəbul etmir:

-mı, -mi, -mu, -mü şəkilçiləri ilə düzələn keçmiş zaman feilləri I şəxsin təkində **-am, -əm**, cəmində **-ıq, -ik, -uq, -ük**, II şəxsin təkində **-san, -sən**, cəmində **-sınız, -sınız, -sunuz, -sünüz**; III şəxsin təkində **-dır, -dir, -dur, -dür**; cəmində isə **-lar, -lər** şəkilçisi qəbul edirlər. Məktəblilərin əldə etdikləri bu nəzəri biliklər praktik çalışmalara tətbiq olunur. Belə ki, onlara **Biz Söhbətin hərəkətlərindən çox razı qal..** kimi cümlə verilir. Nöqtələrin əvəzinə şühudi (yaxud nəqli) keçmiş zaman və şəxs şəkilçilərindən uyğun gələni əlavə edib köçürmək onlardan tələb olunur. Tapşırıq icra edilir.

Daşa sonra **oxudu (oxumuş), bildi (bilmiş), sökdü (sökmüş), hazırladı (hazırlamış)** feilləri verilir. Şagirdlər həmin feilləri **-dı, -di, -du, -dü** (yaxud **-mı, -mi, -mu, -mü**) şəkilçiləri ilə düzələn keçmiş zaman feillərinin şəxsə görə dəyişməsinə göstərən cədvəl əsasında dəyişirlər.

Bu məlumatlar və praktik işlərin köməyi ilə məktəblilər sxem əsasında həm şühudi, həm də nəqli keçmiş zaman feillərini çətinlik

çəkmədən şəxsə görə dəyişirlər.

Mən >>> Gəldi <<< ... Biz >>> Gəldi <<< ...
 Sən >>> <<< ... Siz >>> <<< ...
 O >>> <<< ... Onlar >>> <<< ...

Mən >>> baxmış <<< ... Biz >>> baxmış <<< ...
 Sən >>> <<< ... Siz >>> <<< ...
 O >>> <<< ... Onlar >>> <<< ...

Nəhayət, gələcək zaman feillərinin şəxsə görə dəyişməsi üzərində iş gedir. Şagirdlərin diqqəti: **1. Mən gələcəyəm. 2. O, gedəcək. 3. Sən aparacaqsan. 4. Biz gedəcəyik. 5. Siz gələcəksiniz. 6. Onlar ağardacaqlar. 7. Mən alaram. 8. Sən gələrsən. 9. O, gələr. 10. Biz baxarıq. 11. Siz yazarsınız. 12. Onlar yazarlar** tipli cümlələrə yönəldilir. Cümlələri köçürərək, gələcək zaman şəkilçilərinin altından iki xətt çəkmək tapşırılır.

Tapşırıq yerinə yetirilir. Bu çalışma əsasında gələcək zaman feillərini şəxsə görə dəyişmək və onları şəxs şəkilçilərindən sonra feillərə artırmaq, məktəblilərə çatdırılır. Dərsləkdən gələcək zaman şəxs şəkilçiləri oxunur: gələcək zaman şəkilçiləri I şəxsin təkində **-ıq, -ik, -uq, -ük**, II şəxsin ətkində **-san, -sən**, cəmində **-ıq, -ik, -uq, -ük**, II şəxsin təkində **-san, -sən**, cəmində **-sınız, -siniz, -sunuz, -sünüz**, III şəxsin təkində isə şəxs şəkilçisi işlənmişdir. Bundan sonra şagirdlərdən sxem üzrə nöqtələrin əvəzinə gələcək zaman və şəxs şəkilçilərindən uyğun gələni əlavə edib köçürmək tələb olunur.

Mən >>> danış <<< ... Biz >>> bil <<< ...
 Sən >>> <<< ... Siz >>> <<< ...
 O >>> <<< ... Onlar >>> <<< ...

Mən >>> oxu <<< ... Biz >>> söylə <<< ...
 Sən >>> <<< ... Siz >>> <<< ...
 O >>> <<< ... Onlar >>> <<< ...

Mən > al < ... Biz
 Sən > < ... Siz
 O > < ... Onlar

Mən > rənglə < ... Biz
 Sən > < ... Siz
 O > < ... Onlar

Məktəblilər tapşırığı icra edirlər. Müəllim soruşur:

— Uşaqlar, **-acaq, -əcək** şəkilçilərinin sonundakı **q** və **k** samiti hansı şəxsdə **g** və **y** samitinə çevrilmişdir?

Şagirdlər cavab verə bilmədikdə müəllim onların diqqətini “Mən danışıacağam”, “Biz gələcəyik” və s. cümlələrinə yönəldir. Onlar əyani şəkildə görürlər ki, gələcək zaman feillərində I şəxsin təki və cəmində **-acaq** şəkilçisinin sonundakı **q** samiti **ğ** samitinə, **-əcək** şəkilçisinin sonundakı **k** samiti isə **y** samitinə keçir.

Bu izahatdan sonra sinfə **düş, işlə, sil, bağla** və s. feilləri verilir. Onları (sözləri) dərslikdəki «Gələcək zaman feillərinin şəxsə görə dəyişməsinə göstərən cədvəl» üzrə dəyişmək tapşırılır.

IV sınıfdə məktəblilərin qazandıqları bu biliklər digər çalışmalara daha da dərinləşdirilir və inkişaf etdirilir.

16. Sintaksisin tədrisi

Söz birləşmələri üzrə işin təşkili.

Söz birləşmələri dildə leksik qrammatik məna yaratmağa xidmət göstərən nitq vahididir. Bu, dildəki sözlərin müəyyən qanunauyğun birləşməsi yolu ilə yaranır. Bu sintaktik vahidin formalaşmasında birləşmənin hər iki komponenti rol oynayır, lakin söz birləşməsinin ümumi mənsubiyyəti birləşmədəki tabeədici və mərkəzləşdirici sözlə müəyyənləşir¹. Ayrı-ayrı sözləri cümlə daxilində bir-biri ilə məna və qrammatik cəhətdən müxtəlif şəkildə birləşərək söz birləşmələri kimi formalaşırlar. Belə hallarda söz birləşmələri mə-

¹ Y.Seyidov. Müasir Azərbaycan dilində söz birləşmələri, səh.19.

namı konkretləşdirir. Lakin bitmiş fikir ifadə etməyən, cümlə əmələ gətirməyən məfhum ifadə edirlər: duzlu balıq, dəmir qapı, qızıl diş, əlaçı şagird, maraqlı kitab və s.

Bəzən də belə söz birləşmələri intonasiya və şəkilçilər vasitəsilə qrammatik cəhətdən formalaşdıqda və bütövlükdə bir sintaktik funksiya daşdıqda cümlə kimi çıxış edir: duzlu balıqdı, maraqlı kitabdır və s.

Məktəb təcrübəsi göstərir ki, ibtidai siniflərdə məktəblilərə söz birləşmələri üzrə praktik bilik və bacarıqların verilməsi onları bütövlükdə cümlə sintaksisini mənimsəməyə hazırlayır. Məktəb qrammatikası kursunda söz birləşmələri təlimini yüksək qiymətləndirən Q.İ.Blinov söz birləşmələri üzrə işin səmərəli təşkilinin nəinki şagirdlərin nitq və təfəkkürünün inkişafına, həmçinin cümlə sintaksisinin, bütövlükdə dilin digər bölmələrinin də dəridən mənimsənilməsinə əsaslı təsirini qeyd edir.

I sinifdə cümlədəki sözlərə sualların qoyuluşu və cümlənin sualların köməyi ilə genişləndirilməsi, II sinifdə əşyanın adını, necəliyini və hərəkətini bildirən sözlər mövzularının tədrisi prosesində də məktəblilərin ayrı-ayrı sözlərdən (yaşıl, yarpaq; maraqlı, kitab; uca bina; dəmir, qapı; beş, dəftər və s.) yanaşma əlaqəsilə düzələn söz birləşmələrinin yaradılması üzrə müxtəlif xarakterli işlər aparılır.

Bu məqsədlə II sinifdə şagirdlərə iki kartoçkada — **birincidə təmiz, yumru, isti, beş, şirin, yaşıl** və s., ikincidə isə **parça, armud, hava, söz, şar, paltar, dəftər** kimi sözlər təqdim olunur və onlardan söz birləşmələri yaratmaq tapşırılır. Məktəblilər **təmiz hava, yumru şar, isti paltar, ağır söz, şirin meyvə, yaşıl parça** birləşmələrini qururlar.

Şagirdlərin söz birləşmələri haqqındakı təsəvvürlərini dəqiqləşdirmək üçün “Əşyanın necəliyini bildirən sözlər” mövzusu keçildikdən sonra sinifə (**necə?**) **kitab**, (**necə?**) **bağ**, (**necə?**) **şagird** sual və sözləri yazılmış kartoçkalar paylanır. Tələbə əsasən, şagirdlər onlardan **maraqlı (qalın, şəkilli...) kitab, səliqəli, (geniş, yaşıl, meyvəli) bağ, bilikli (tərbiyəli əlaçı...) şagird** və s. kimi birləşmə-

lər tərtib edirlər. Müəyyən məşq keçdikdən sonra işin xarakteri tədricən mürəkkəbləşdirilir, məktəblilər düşünmək, fikirləşmək vəzifəsi ilə qarşılaşdırılırlar. Bu məqsədlə kartoçkalarda əşyanın adını və necəliyini bildirən sözlər qarışıq (qarpız, bibər, sulu, çiçək, ətirli, acı, şirin, armud və s.) halda verilir. Şagirdlər sözlər üzərində düşü-nüb, hər bir əşyanın əlamətlərini tapıb uyğun gələni götürür və birləşmələri dəftərlərinə köçürürlər: şirin qarpız, acı bibər, sulu armud, ətirli çiçək.

Bundan sonra **təyyarə, qaya, çinar, adam, uca, şiş, böyük, nəhəng** və s. sözlər kartoçkalarda yazılaraq paylanır. II sinifdə çalışmanı yerinə yetirən məktəblilərin bir qrupu heç bir qüsura yol vermədən söz birləşmələri yaradırlar. İkinci qrup çalışmanı mexaniki köçürür, üçüncülər isə əşyanın əlamətlərini düzgün müəyyənləşdir-məkdə çətinlik çəkirlər. Belə ki, onların hər biri **uca adam, şiş qaya, böyük çinar, nəhəng təyyarə** əvəzinə **uca təyyarə, nəhəng adam, şiş çinar, böyük qaya** tipli söz birləşmələri yaradırlar. Şübhəsiz ki, buna səbəb şagirdlərin sözlərin mənasına diqqət yetirmə-mələridir.

II sinifdə bu aspektdə müntəzəm aparılan işlər III sinifdə daha geniş ölçüdə, müxtəlif məzmunlu çalışmaların icrasına zəmin yaradır. Ona görə də III sinifdə “Sifətin tədrisi prosesində” **ağac, dəniz, xalça, çay, səhər, şagird, pələng** kimi isimlər seçilir, onların hər birinə uyğun gələn sifətləri əlavə etməklə birlikdə yazmaq şagirdlərdən tələb olunur. Onlar çətinlik çəkmədən çalışmanı yerinə yetirirlər: uca ağac, mavi dəniz, bəzəkli xalça, coşğun çay, bacarıqlı şagird, yırtıcı pələng.

Belə çalışmalar ardıcıl aparılır. Şagirdlər tədricən anlayırlar ki, söz birləşmələri də ayrı-ayrı sözlərin mənacə birləşməsindən əmələ gəlir. Söz birləşmələri yaratmaq üçün hər cür sözü götürmək düzgün deyil. Elə sözlərdən istifadə etmək lazımdır ki, onlar arasında müəyyən məna bağlılığı olsun. Məktəblilərdə belə bir təsəvvür yarandıqdan sonra bu sahədəki işlərə daha yaradıcı xarakter verilir. Hər sifətə (yumru, qalın, uzun, qısa, nazik, düz, əyri) uyğun gələn bir neçə isim tapıb yazmaq tələb olunur. Onlar **yumru kartof,**

yumru alma, yumru qarpız, uzun çubuq, uzun yol, uzun adam, qısa köynək, qısa cavab, qısa yol... kimi isim və sifətdən ibarət söz birləşmələri yaradırlar. Bundan sonra şagirdlərdən tələb olunur ki, **coşğun, işıqlı, narın, səliqəli, geniş, dəcəl** və s. sifətlərin hər birinə uyğun gələn bir neçə isim tapıb birlikdə yazsınlar. Belə çalışmalar məktəblilərə IV sinifdə daha geniş ölçüdə iş aparmağa şərait yaradır. “İsmin tədrisi ilə əlaqədar şagirdlərə” “Bu məsələ Musanı düşündürdü”, “Uşaqlar bulağı təmizlədilər”, “Əhməd ceyranı oxşadı”, “Gətirdiyi göy otu inəyin qabağına qoydu” və s. cümlələr verilir və onlara tapşırılır ki, cümlələrdən təsirlik halda işlənən isimləri feillərlə birlikdə seçib yazsınlar. Cümlələr oxunur, **Musanı düşündürdü, bulağı təmizlədilər, ceyranı oxşadı** və **otu qoydu** birləşmələri seçilir. Şagirdlər belə söz birləşmələrini cümlə də adlandırirlar. Bu sahədəki işlər “Sifət” və “Sayların tədrisi” prosesində bir qədər də genişləndirilir.

Onu da qeyd edək ki, “Sifət” mövzusu ilə əlaqədar məktəblilərin II-III siniflərdə aldıkları məlumatlar və icra etdikləri praktik işlər bir növ təkrar xarakteri daşdığından onlar çətinlik çəkmədən təqdim olunan çalışmaları yerinə yetirirlər. Belə ki, **Biz sərin bulaqdan su içdik. Uşaqlar göy çəməndə oynayırdılar. Anam dadlı plov bişirdi** və s. cümlələrdən sifətləri aid olduqları isimlərlə birlikdə seçib yazırlar: **sərin bulaqdan, göy çəməndə, dadlı plov**. Həm “İsim”, həm də “Sifət” mövzusunun tədrisi prosesində konkret çalışmalar əsasında şagirdlər belə bir qənaətə gəlirlər ki, söz birləşmələri həm şəkilçisiz (sərin hava, böyük bina, qırmızı lalə), həm də şəkilçilər vasitəsilə (bulağı təmizlədilər, Musanı düşündürdü, dadlı plov, sərin bulaqdan, göy çəməndə) düzəlik.

“Say” mövzusunun tədrisində bəzi praktik çalışmalar yerinə yetirilir. Bu məqsədlə sinfə **Mən mağazadan beş kitab, üç qələm aldım. Məktəbin həyatında on ağac, iyirmi çiçək əkdik. Yüz sənəti pis bilməkdənsə, bir sənəti yaxşı bilmək yaxşıdır** və s. tipli cümlələr təqdim olunur. Şagirdlər cümlələri səssiz oxuduqdan sonra müəllimin tələbi ilə sayları aid olduqları sözlərlə birlikdə seçib yazırlar.

Kartoçkalara **üç qardaş, maraqlı hadisə, bəzəkli paltar, yaraşlıq park, səkkiz şagird, uca bina, yeddi otaq, bərəkətli torpaq, xeyli adam** və s. kimi söz birləşmələri yazılaraq sifətə paylanırlar. Məktəblilər kartoçkalarla tanış olduqdan sonra müəllim saylarla düzəlmiş birləşmələri seçib yazmağı onlara tapşırır. İş icra edilir: **üç qardaş, səkkiz şagird, yeddi otaq, xeyli meyvə**. Nəhayət, IV sinif şagirdlərinə sıra sayları (birinci, üçüncü, onuncu, iyirminci və s.) verilir və onlara uyğun isimlər artırmaq tələb edilir. Məktəblilər işi yerinə yetirirlər: **birinci sinif, üçüncü otaq, onuncu bina, iyirminci uşaq** və s. Müəllimin köməyi ilə buradan belə bir nəticəyə gəlirlər ki, söz birləşmələrinin tərəfləri isim, sifət, say və feildən ibarət ola bilər. Morfologiyanın tədrisi prosesində söz birləşmələri üzrə aparılan belə işlər sadə cümlə probleminin mənimsənilməsini intensivləşdirməklə, şagirdlərin nitq və təfəkkürünün inkişafına da əsaslı təsir göstərir.

II sinifdə “Cümlə” mövzusu üzrə müəyyən biliklərə yiyələndikdən sonra söz birləşmələrinin yaradılması ilə əlaqədar (morfologiyadan qazandıqları biliklərə əsaslanmaqla) şagirdlərə aşağıdakı kimi çalışmalar təqdim etmək mümkündür.

I. Sərin su, təmiz hava, dadlı xörək, ətirli çiçək, parlaq günəş;

II. Maraqlı kitab, şirin söhbət, bərəkətli torpaq, bol meyvə;

III. İşliq otaq, səliqəli uşaq, mehriban ana, təzə paltar.

Kartoçkalara yazılmış bu çalışmaların hərəsi bir dərstdə verilir və söz birləşmələrinin hərəsinin ayrı-ayrı cümlələrdə işlədilməsi təklif edilir.

III-IV siniflərdə yanaşma əlaqəsi ilə yaranan, həm bir və ikinci tərəfi yalnız isimlə, həm də birinci tərəfi sifət və ikinci tərəfi isimlə ifadə olunan ismi birləşmələrin verilməsi, onların nitq hissələrinə görə təhlili və hərəsinin bir cümlədə işlədilməsi üzrə təcrübi təlim işləri aparılır. Söz birləşmələrinin nitq hissələrinə görə təhlili prosesində məktəblilər onların tərəflərinin hansı nitq hissəsi (isim, sifət, say, əvəzlik, feil) olduğunu öyrənirlər. Belə nəticəyə gəlirlər ki, söz birləşmələrinin bir qismi yalnız şəkilçilər vasitəsi ilə (ürəyi dolu, tozlu küçə, xalqa hörmət, ipəkdən parça, gül ətirli) yaranır. Bəzi

birdəşmələrin birinci tərəfi müxtəlif nitq hissələri, ikinci tərəfi feillə düzəlsə, digər birdəşmələrdə (qalın kitab, beş dəftər, gümüş qaşiq və s.) tərəflər isim, sifət, say, əvəzlik, həm də feil ola bilər. Bu ikinci qism birdəşmələrdə mənə bağlılığı intonasiya ilə yaranır. Burada heç bir morfoloji əlamət iştirak etmir.

Morfologiya ilə sintaksis arasındakı bu qarşılıqlı dialektik əlaqə böyük bir zərurətlə tələb edir ki, söz birdəşmələri üzrə işi yalnız sintaksisin tədrisi ilə məhdudlaşdırmaq olmaz. Buna morfologiyanın (“Sözün tərkibi”, “Sözün kök və şəkilçiyə ayrılması”, “İsim”, “Sifət”, “Say”, “Əvəzlik”, və “Feil”) tədrisi prosesində xüsusi diqqət yetirilir. Bütün bunlar onu göstərir ki, söz birdəşmələri üzərində işin belə təşkili şagirdlərin morfologiyadan aldıkları biliklərin dairəsini genişləndirir, möhkəmləndirir, ən başlıcası, cümlə sintaksisi üzrə məlumatların mənimsənilməsini təmin etməklə, şagirdlərin nitqinin inkişafına da güclü təsir göstərir.

17. Sadə cümlələrin tədrisi

Nitqin elementlərindən olan cümlə real varlığını, hər hansı məlumatın müəyyən cizgilərini, əlamətlərini ifadə edir. Bu zaman onda dilin müxtəlif sahələri üzrə (fonetika, leksikologiya, semasiologiya, morfologiya...) dəyişmələr özünü büruzə verir. Təcrübə göstərir ki, I sinif şagirdlərinin üçdə ikisi dərslərinin əvvəllərində tələb olunduqda cümlə qurmaqda çətinlik çəkirlər, Onlar sözlərin düzgün sıralanmadığı (Səni gözləyirəm bizdə. Uşaqlar uzandıqlar sahildə dənizdə çiməndən sonra), üslubi cəhətdən qüsurlu (O nə danışır, nə yazır? Tahir Şamilə dərslə gecikdiyini söylədi). (kim? Tahir, yoxsa Şamil) və s. kimi cümlələr işlədirlər. Heç şübhəsiz ki, bu, onlarda cümlə haqqında anlayışın olmamasından və bu sahədə lazımı səviyədə bacarıq və vərdişlərin yaranmamasından irəli gəlir.

Cümlə üç əsas əlaməti özündə birləşdirir: cümlə bitmiş fikri ifadə etməlidir; qrammatik cəhətdən formalaşmalıdır; özünəməxsus müəyyən intonasiyaya malik olmalıdır. Bu əlamətlər bir-biri ilə qarşılıqlı əlaqədə olmaqla, onlardan biri digərinin də mövcudluğu-

nu şərtləndirir. Onlardan biri nəzərə alınmadıqda cümlə yaranmır. Ona görə də təlim prosesində uşaqların məktəbə gəldikləri ilk gündən cümlə üzərində işi səmərəli təşkil etmək üçün həmin üç əlamət vəhdətdə götürülür. Bu baxımdan I-IV siniflərdə sadə cümlənin tədrisi zamanı beş istiqamətdə iş aparılır.

1. Cümlənin qurulması. Bu məqsədlə məktəblilərin cümlə qurmaq bacarıq və vərdişlərini inkişaf etdirmək üçün I sinifdə şifahi, II-IV siniflərdə həm şifahi, həm də yazılı çalışmalar yerinə yetirilir. Belə ki, I sinifdə şagirdlərlə müxtəlif hadisələrin təsvir olunduğu bir neçə şəkil üzrə müsahibə aparılır:

- Uşaqlar, bu nədir? (Dovşandır)
- Dovşan nə edir? (Qaçır)
- Birlikdə deyın. (Dovşan qaçır).
- Siz nə tərtib etdiniz? (Cümlə)
- **Dovşan qaçır** cümləsində neçə söz var? (İki)
- Birinci söz hansıdır? (Dovşan)
- İkinci söz hansıdır? (Qaçır)

Şagirdlər savad təliminin əvvəllərində belə müxtəsər cümlələr üzərində xeyli məşq edirlər. “Cümlə”, “Söz” terminlərini, nitqimizin ayrı-ayrı söz və cümlələrdən ibarət olduğunu öyrənirlər. Tədricən onlara müstəqillik verilir. Sadə şəkillər əsasında, heç bir sual və göstəriş verilmədən iki sözdən ibarət cümlələr qururlar: Qız dərir. Canavar tutur və s.

Bundan sonra **Qız dərir** cümləsi ilə əlaqədar **limon, çiçək, alma, üzüm** və s. təsvir olunmuş şəkillər nümayiş etdirilir. Məktəblilər belə şəkillər əsasında üç sözdən ibarət **Qız limon (çiçək, alma, üzüm) dərir. Canavar qoyunu (keçi, dovşan, at) parçalayır** kimi cümlələr qururlar. Nəhayət, şagirdlərdən xəbər alınır:

- **Qız limon dərir** cümləsində kimin haqqında danışılır? (Qızın).
 - Qızın haqqında nə deyilir? (Limonu dərir).
 - Bu cümlədə neçə söz var? (Üç).
 - Onları ayrı-ayrılıqda deyın. (Qız, limon, dərir).
- Qalan cümlələr üzərində də belə işlər aparılır. Beləliklə, şagird-

lər cümlədə müəyyən fikir ifadə olunduğunu, kimin və nəyin haqqında danışıldığını öyrənirlər. I sinifdə cümlənin qurulması üzərində iş təcridən mürəkkəbləşdirilərək, məktəblilərin müstəqilliyi artırılır. Məsələn, müəllim **uçur, qaçır, mələyir, gülür, işləyir, dinləyir** və s. sözləri deyir, şagirdlər həmin sözləri işlətməklə iki-üç sözdən ibarət cümlələr qururlar.

Uşaqlarda cümlə haqqında anlayışı möhkəmləndirmək və onların şüurlu fəaliyyətini təmin etmək üçün əlifba təlimi başa çatdıqdan sonra onlara dağınıq verilmiş sözlər üzrə cümlələr qurdurulur. Bu məqsədlə **meşəlikdir, sahili, çayın, əyir, ağacların, külək, budaqlarını** sözlərinin hər biri kartočkaya yazılır. Zəif şagirdlərin hər birinə içərisində birinci cümlənin sözləri (meşəlikdir, sahili, çayın), orta səviyyəli və qüvvətlilərinin hər birinə isə içərisində ikinci cümlənin sözləri (əyir, ağacların, külək, budaqlarını) yazılmış kartoçkalardan qoyulduğu zərflər paylanır. Məktəblilər zərflərdən kartoçkaları çıxarıb bir qədər fikirləşərək, müxtəlif kombinasiyalarda dəyişiklik aparır və düzgün variantı seçir, cümləni dəftərə köçürürlər. Bu zaman cümləni böyük hərflə başlayır, axırında nöqtə qoyurlar: **Çayın sahili meşəlikdir. Külək ağacların budaqlarını əyir.**

Ardıcıl aparılan belə çalışmalar II sinifdə də davam etdirilir. Yazı taxtasına birinci sətirdə **həyətdə, məktəbin, şagirdlər, əkdilər, ağac**; ikincidə **bavrama, hazırlaşdı, bizim, yaxşı, sinfimiz**; üçüncüdə **başlandı, səpini, pambıq** və s. kimi sözlər yazılır və şagirdlərdən tələb edilir ki, hər sətirdəki sözlərdən bir cümlə qursunlar. Məktəblilər sözləri oxuyur, onlar arasındakı məna və qrammatik əlaqələri müəyyənləşdirərək **Şagirdlər məktəbin həyətdə ağac əkdilər. Məktəbin həyətdə şagirdlər ağac əkdilər** və s. kimi cümlələr tərtib edirlər.

Növbəti çalışmada işin xarakteri dəyişdirilir, hər sütundan bir söz götürməklə cümlələr düzəldib yazın.

Həkim, qoyun, sürür,
Süsən, maşın, otarır
Çoban, gülləri, sulayır

Şagirdlər tapşırığı yerinə yetirərək belə cənaətə gəlirlər ki, sünunlardakı sözləri necə gəldi götürmək olmaz. Cümləni əmələ gətirən sözlər həm mənaca, həm də qrammatik cəhətdən bir-biri ilə əlaqələndirilməlidir. Bu məlumatı möhkəmləndirmək üçün sinif sözlər şəkilçisiz təqdim olunur: enmək, təyyarə, yer; əlvən, Sevda, çiçək, dər, çəmən.

İndi məktəblilər fikrən həm şəkilçiləri əlavə edir, həm də sözlərin ardıcılığını müəyyənləşdirirlər: **Təyyarə yerə endi. Sevda çəməndə əlvən çiçək dərdi.** Sonrakı çalışmaların xarakteri mürəkkəbləşdirilir, cümlədə sözlərin sayı artırılır. Beləliklə, şagirdlər cümlə qurarkən onun bütövlüyünü, tamlığını gözləməyə çalışırlar. Onlar praktikaya əsaslanaraq, inanırlar ki, cümlə bir-biri ilə sıx əlaqədə olan sözlərdən ibarətdir. Fikri dəqiq ifadə etmək üçün mənaca uyğun gələn sözləri götürmək və cümləni düzgün qurmaq lazımdır. Cümlənin məqsədini, fikrin məzmununu pozmadan ondan heç bir sözü çıxarmaq olmaz.

II sinfin sonunda şagirdlərə daha çox müstəqillik tələb edən çalışmalar verilir: **oyun və əyləncələrinizə aid üç (beş) cümlə qurun; qarşılaşdığınız ən maraqlı hadisələr üzrə beş cümlə qurun yazın** və s. Bu tələblər üzrə məktəblilər daha müstəqil fəaliyyət göstərirlər. Onların hər biri dilimizin qayda və qanunlarına düzgün riayət edərək cümlələr qururlar. III sinfin şagirdləri bu xarakterli çalışmalarını yerinə yetirərkən daha fəallıq göstərirlər. Qurulan cümlələrdə dəqiqlik, səlislik özünü tam aydınlığı ilə göstərir: **Futbolçular yaşıl meydançaya çıxdılar. Mən şahmat oynamağı çox sevirəm. Yazda ağaclar yaşıl dona büründü** və s.

Belə çalışmalar ibtidai sinif şagirdlərinin cümlə qurma bacarıqlarını inkişaf etdirməklə dilin nəzəri məsələlərini də praktik zəmində mənimsəməyə geniş imkanlar açır.

2. Cümlənin genişləndirilməsi. Cümlənin genişləndirilməsi ilə əlaqədar I sinifdə kartoçkalara müxtəlif cümlələr (Mehdi tutur. Oğlan dərir. Qız yığır) yazılaraq və **balıq, limon, pambıq** şəkilləri ilə birlikdə zərflərə qoyulub sinifə paylanır. Şagirdlər müəllimin tələbi ilə həmin cümlələri oxuyaraq şəkillər əsasında onları belə genişləndirirlər:

dirirlər: **Mehdi balıq tutur. Oğlan limon dərir. Qız pambıq yığır** və s. Doğrudur, bu xarakterli çalışmalar məktəblilər üçün bir növ nitq situasiyası yaradır. Bu prosesdə xüsusilə qaradınmız uşaqların dili açılır. Onlar şəklə əsasən müəyyən söz işlətmək, hətta fikir söyləmək məcburiyyətində qalırlar. Lakin şagirdlərin müstəqilliyi o qədər də təmin edilmir. Bir çox hallarda cavablar yeknəsək olur. Bu sahədə işin səmərəli yollarını müəyyənləşdirmək üçün araşdırmalar aparılır. İlk vaxtlar cümləyə sual verməklə yanaşı, istifadə oluna biləcək sözlər təqdim edilir. Məsələn, **Mürsəl oxuyur, nə? (kitab, qəzet, şeir, nəğmə və s.)** Şagirdlər cavab verərkən müxtəlif sözlərdən istifadə edir və başa düşürlər ki, eyni cümləni müxtəlif cür genişləndirmək olar.

I sinifdə müxtəlif gələcəyə şəkilləri lövhədən asılır. Məktəblilərə təklif olunur ki, gələcəyələrdən birinin adını əlavə etməklə cümləni genişləndirsinlər. Tədrisən cavablarda rəngarənglik təmin edilsin. Bu sahədəki işlərə II-III və IV siniflərdə daha yaradıcı xarakter verilir. Məsələn, yanaşma əlaqəsi ilə yaranan və birinci tərəfi isim, sifət və sayla ifadə olunan söz birləşmələrini əlavə etməklə cümlələri genişləndirməyə xidmət edən çalışmalar üzrə iş aparılır.

I. II sinifdə: **Qalın kitab, yaşıl çəmənləkdə, qızmar qum üzərində** söz birləşmələrindən uyğun gələni əlavə etməklə cümlələri genişləndirib yazın.

1. Qardaşım mağazadan aldı. 2. Uşaqlar gəzirdilər. 3. Quzular otlayırdılar.

II. Maraqlı hekayə, dadlı xörək, zəhmli adam söz birləşmələrindən uyğun gələni əlavə etməklə cümlələri genişləndirib yazın.

1. Bizim sinfə daxil oldu. 2. Validə oxudu. 3. Anam bişirdi.

III. Beş ağac, üç traktor, on dəftər söz birləşmələrindən uyğun gələni əlavə etməklə cümlələri genişləndirib yazın.

1. Tərlərdə işləyirdi. 2. Mən mağazadan aldım. 3. Uşaqlar həyətdə əkdilər.

III sinifdə:

I. Zülvəsi qarlı, ekranı rəngli, fikri dumanlı, ləçəkləri şəhli söz birləşmələrini əlavə etməklə cümlələri genişləndirin.

1. Səriyyə çiçəklərdən dəstə toplayırdı. 2. Əsgər dostunu dila tutdu. 3. Alpinistlər dağları çətinliklə aşdılar. 4. Atam televizorun düyməsini basdı.

II. Daş qəbli, polad ifadəli, gül qoxulu, sünbül rəngli söz birləşmələrini əlavə etməklə cümlələri genişləndirin.

1. Qızlar limonları yeşiklərə yığırdılar. 2. Mən meşədə ağacaların yarpaqlarına baxmaqdan doymurdum. 3. Xocalıda ermənilər uşaqları məhv etdilər. 4. Bizim əməkçilərimiz isə çətinliklərdən qorxmurdular.

IV sinifdə:

I. Xalqa sevgi, uşağa qayğı, qonağa hörmət söz birləşmələrini əlavə etməklə cümlələri genişləndirin.

1. İnsanda olmalıdır. 2. Bizim borcumuzdur. 3. Ölkəmizdə böyükdür.

II. Qucağında uşaq, sinəsində orden, əlində çiçək söz birləşmələrini əlavə etməklə cümlələri genişləndirin.

1. Qətibə gəldi. 2. Ana çağırırdı. 3. Qəhrəman gəzdirdi.

III. Buluddan yüksək, pambıqdan parça, otdan dərman, daşdan divar söz birləşmələrini əlavə etməklə cümlələri genişləndirin.

1. Həkim hazırladı. 2. Təyyarə uçur. 3. Bənnə hörürdü. 4. Sexdə toxunur.

Şagirdlər tapşırığı çətinlik çəkmədən icra edirlər. Təcrübə göstərir ki, müxtəsər cümlələrin söz birləşmələri əsasında geniş cümlələrə çevrilməsi üzrə işin müntəzəm təşkili bir tərəfdən məktəblilərdə söz birləşmələri sintaksisi haqqında ilkin təsəvvürlər yaradır, digər tərəfdən onlarda sadə geniş cümlə qurmaq bacarıq və vərdişlərini formalaşdırır.

Bu siniflərdə sonrakı mərhələdə müxtəsər cümlələri müstəqil (heç bir sual və söz birləşmələri olmadan) genişləndirmək tələb edilir. Əvvəllər aparılmış çalışmalar şagirdlərə də müəyyən vərdişlər aşıladığından onlar bu işin öhdəsindən gələ bilirlər. Tədrisən onlar daha fəallıq göstərir, özləri rəngarəng ifadələrin köməyi ilə cümlələri genişləndirməyi öyrənirlər.

3. Məqsəd və intonasiyaya görə cümlələrin tərtibi. Uşaqlar hələ məktəbəqədərki dövrdə məqsəddən və keçirdikləri hiss və həyəcədən asılı olaraq, nitqlərində nəqli, sual və nida cümlələr vasitəsi ilə fikirlərini, arzu və istəklərini asanlıqla ifadə edirlər. Lakin onlar savad təlimi dövründə səs və hərfələri öyrəndikdən sonra (savad təliminin sonunda) “Əlifba” dərsliyindən müəyyən cümlə və mətnlər oxuyurlar. Bu zaman şagirdlər cümlənin böyük hərfə başladığını, cümlədə sadalanan sözlər arasında vergül və sonunda nöqtə qoyulduğunu görürlər. Tədrisən məktəblilər I sinifdə öyrənirlər ki, məqsəd və intonasiyadan asılı olaraq, cümlənin sonunda nöqtə, sual və nida işarəsi qoyulur.

Rus metodisti Q.P.Firsov haqlı olaraq yazır: “İntonasiya üzərində müşahidə, cümlənin sonunda lazım olan durğu (nöqtə, sual, nida işarələrini seçib işlətməkdə ən etibarlı köməkçi vasitələrdən biridir”. II sinifdə bu sahədə sistemli və praktik işlər aparılır. Bu məqsədlə şagirdlərə belə bir çalışma təqdim olunur: Oxuyun, fasilənin köməyi ilə cümlələrin sərhədini müəyyənləşdirin.

“Bizim sinif böyük və işıqlıdır sinifdə parta, stol, stul və yazı taxtası var pəncərədə əlvən çiçəklər açmışdır növbətçilər qaydanı gözləyirlər”.

Məktəblilər çalışmanı oxuyaraq cümlələrin sərhədini müəyyənləşdirməyə çalışırlar. Müəllim sual verir:

— Birinci cümlə hansıdır?

— Bizim sinif böyük və yaraşılıqdır.

— Nədən bildiniz?

— Burada bitmiş fikir var.

— Bəs, sonuncu cümlə hansıdır?

— Növbətçilər qaydanı gözləyirlər.

— Bunu nədən bildiniz?

— Fasilənin köməyi ilə.

— Bu cümlələri yazarkən onları məntdəki digər cümlələrdən necə fərqləndirmək lazımdır?

— Cümləni yazarkən böyük hərfə başlamaq, sonunda nöqtə qoymaqla.

— Bəs bu cümlə necə deyilməlidir?

Bu suala şagirdlər cavab verə bilmirlər. Ona görə də əvvəlcədən yazı taxtasına yazılmış çalışmanın üstü açılır: “Oxuyun, hər bir cümlənin sonunda hansı işarə qoyulduğunu deyin”.

— Xatirə, bu nədir?

— Çiçəkdir.

— Çiçəyi kimə almısan?

— Çiçəyi anama almışam.

— Anana çiçəyi nə üçün almısan?

— Ananın ad günüdür! Mən anamı çox sevirəm!

Çalışma müəllim tərəfindən ifadəli oxunur. Üzərinə məntiqi vurğu düşən sözlər səsə ayrılır. Sonra şagirdlər müəllimin nümunəsi əsasında çalışmanı təkrarlayırlar. Müəllim sual verir:

— Birinci cümlədə nə deyilir?

— Xatirədən nə isə xəbər alınır.

— Bu cümlə neçə sözdən ibarətdir?

— Üç sözdən.

— Bu cümlənin sonunda hansı işarə qoyulmuşdur?

— Sual işarəsi.

— İkinci cümlədə nə deyilir?

— Çiçəyin olması bildirilir.

— Bu cümlə neçə sözdən ibarətdir?

— Bir sözdən.

— **Çiçəkdir** sözünün sonunda hansı işarə qoyulmuşdur?

— Nöqtə işarəsi.

— Üçüncü cümlədə nə soruşulur?

— Çiçəyin kimə alınması.

— Dördüncü cümlədə nə deyilir?

— Çiçəyin anaya alınması xəbər verilir?

— Beşinci cümlədə nə bildirilir?

— Ananın ad gününün olması bildirilir.

— Bəs altıncı cümlədə?

— Anamı çox sevmək.

— Yaxşı, beş və altıncı cümlələrdə sonda hansı işarə qoyulmuş-

dur?

— Nida işarəsi.

— Nə üçün bu cümlələrin sonunda nida işarəsi qoyulur?

— Bu cümlələrdə sevinc hissi var.

Şagirdlər konkret nümunə əsasında öyrənirlər ki, cümlə bir sözdən də ibarət ola bilər. Əgər cümlədə bir şey haqqında xəbər verilirsə, onun axırında nöqtə, soruşularsa sual, güclü hisslər ifadə olunarsa nida işarəsi qoyulur.

Bu məlumatdan sonra tərkibində nəqli, sual və nida cümlələri olan kiçik mətnlərə müraciət olunur, həmin cümlələri qruplaşdırıb yazmaq tələb edilir. Məktəblilər mətni oxuyur, əvvəl nəqli, sonra sual, daha sonra nida cümlələrini seçib yazırlar.

Bu xarakterli işlər III-IV siniflərdə təkrar olunmaqla daha yarıdıcı, düşündürücü priyomların tətbiqinə geniş imkanlar açır. Məsələn, **Üfüqdə günəş parlayır. Sabah dərs başlanır** və s. kimi cümlələrin həm nəqli, həm sual, həm də nida cümlələri kimi işlənməsi üzərində dayanılır. Şagirdlər praktik şəkildə öyrənirlər ki, nöqtə, sual və nida cümlələrinin avazlandırılmasında və məzmununda müəyyən fərqlər vardır. Sonunda nöqtə qoyulmuş **Üfüqdə günəş parlayır** cümləsinin əvvəlində yüksələn səs tonu cümlənin sonuna doğru aşağı enir. **Üfüqdə günəş parlayır?** sual cümləsində əvvəlkindən fərqli olaraq, məqsəd və məzmun dəyişir. Belə ki, cümlənin əvvəlində avazlanan səs tonu cümlənin xəbərinin sonuna getdikcə yüksəlir.

Nəqli və sual cümlələri əsasında yaranan nida cümlələrində əsas vasitə intonasiyadır. Cümlənin əvvəlindən yüksələn və avazlanan səs tonu axıra qədər eyni ahəngdə davam etməklə, onun məzmununda güclü hisslər ifadə olunduğunu meydana çıxarır. Məktəblilər onu da başa düşürlər ki, hər üç növdən olan cümlənin sonunda fikir tamamlanır, intonasiya bitkinləşir, uzun fasilə edilir, yazıda isə özünəməxsus işarə (nöqtə, sual, nida) qoyulur.

Bu məlumatlar sonrakı çalışmalarla daha da möhkəmləndirilir, bacarıq və vərdislərə çevrilir. Şagirdlər müəyyən bayramlarla, tarixi ictimai hadisələrlə əlaqədar özlərindən bu tipli cümlələr qururlar.

4. Eyni fikrin (məzmunun) müxtəlif cümlələrlə (forma) ilə verilməsi. Bu və ya digər əşya, hadisə haqqında eyni fikri müxtəlif cümlələrlə vermək bacarığının aşılınması sintaksisin praktik əsasda mənimsənilməsi üçün möhkəm baza yaradır. Bu zaman fikrin forması məzmununa görə seçilir, onların arasında həmişə dialektik vəhdət olur. Bu vəhdət isə sintaksisin mənimsənilməsi üzrə işə inkişaf imkanı qazandırır. Ona görə də eyni fikrin müxtəlif cümlələrlə verilməsinə III sinifdən başlamaq məsləhət görülür. Məsələn, yazı taxtasına cümlələr yazılır (Əlaçı şagirdə hörmət edirlər. Səlimə məsələnin həllini başa düşmədi) və onları müxtəlif formada (paralel konstruksiyalarla) ifadə etmək tapşırılır.

Şagirdlər bu cümlələri hansı formada, necə dəyişəcəklərini (sinonimlər ilə necə əvəz edəcəklərini), çalışmanın hansı şəkildə icra olunacağını bilmədiklərindən müəllim konkret nümunə əsasında izahat verir:

— Uşaqlar, “Mən bərk susuzlanmışam” cümləsini dedikdə siz nə başa düşürsünüz?

— Bu cümlədə deyilir ki, mən su içmək istəyirəm.

— Doğrudur. Mənim su içməyə ehtiyacım olduğu üçün **Mən bərk susuzlanmışam** cümləsini deyirəm. Bu cümləni elə qurun ki, **mən bərk susuzlanmışam fikri** (məzmunu) eyni ilə ifadə olunsun.

— Mən su içmək istəyirəm.

— Doğrudur. Bəs başqa formada necə işlətmək olar?

— Susuzluqdan ürəyim yanır.

— Daha başqa formada.

— Susuzlanmışam.

— Bir də.

— Susuzluğa dözə bilmirəm.

— Doğrudur. Deməli, biz müəyyən fikri (məzmunu) müxtəlif formada (bir neçə cümlə ilə) ifadə edə bilərik. Məzmununda isə ciddi bir dəyişiklik olmur. İndi də yazı lövhəsindəki cümlələri müxtəlif formada elə işlədin ki, məzmun təqribən eynilə qalsın.

Məktəblilər cümlələri bir neçə formada işlətdilər: “Əlaçı şagirdi hamı ürəkdən sevir. Hamı əlaçı şagirdə hörmət bəsləyir; Səlimə bil-

mədi ki, məsələni necə həll etsin” və s. Şübhəsiz ki, bu priyom şagirdlərə sadə cümlələrdən mürəkkəb cümlələrə doğru inkişaf imkanı verir.

Bu tipli çalışmalar sonralar III siniflərdə və eləcə də IV siniflərdə davam etdirilir. Eyni fikrin müxtəlif cümlələrdə müxtəlif formada ifadə olunmasının müqayisəli şəkildə şagirdlərə təqdim etmək, onlar üzərində müşahidə aparmaq, cümlə sintaksisinin mənimsənilməsi baxımından faydalıdır. Bu məqsədlə III sinifdə məktəblilərlə aşağıdakı səpkidə iş aparılır. Müəllim “Dağ çayı gurultu ilə axırdı” və “Dağ çayı dərələrə, dağlara gurultu salmışdı” cümlələrini yazı taxtasına yazır, hər iki cümlənin məzmununu, onların eyni fikri ifadə edib-etməməsi, hansının dəqiq, aydın, obrazlı olması üzərində düşünməyi tapşırır. Məktəblilər cümlələri müqayisə edir, birinin digərindən fərqi, üstünlüyünü öyrənməyə çalışırlar. Sinifdə, tənəffüsdə və dərstdən sonra ayrı-ayrı şagirdlərin məsələyə münasibəti öyrənilir. Onlar bildirirlər ki, bu cümlələrdə eyni fikir (məzmun) ifadə olunmuşdur. Lakin **Dağ çayı dərələrə, dağlara gurultu salmışdı** cümləsi **Dağ çayı gurultu ilə axırdı** cümləsindən daha aydın və dəqiqdir. Bu cümlədə fikir obrazlı və ətraflı ifadə olunmuşdur. Buna səbəb oradakı **dərələrə, dağlara və salmışdı** sözlərinin verilməsidir.

III-IV siniflərdə işin belə təşkili “Şagirdlərə nə üçün bu cümlə yaxşıdır? Bu cümlə nə üçün xoşuna gəlir? Bu cümlə nə üçün xoşuna gəlmir?” və s. suallara cavab verməyə, məzmunu şüurlu mənimsəməyə geniş imkanlar açır, dilin məntiqini, qrammatik-semantik əlaqələr sistemini, onun nitq praktikasında müxtəlif formada tətbiqini aydınlaşdırır, başa salır.

5. Cümlədə artıq sözlərin ixtisarı. Bir növ üslubi xarakter daşıyan bu çalışmalar şagirdləri problem-situasiya qarşısında qoyur, onları dərin axtarışlara cəlb edir. Təcrübə göstərir ki, bu işə III sinifdən başlamaq faydalıdır. Bu məqsədlə şagirdlərə belə bir çalışma verilir: “Hər bir cümlədəki artıq sözləri atmaqla köçürün”.

1. Qayalıqda daşlara çırpılan çayın suyunun şiriltisi eşidilirdi.
2. Aydınlıq gecədə ay işığında meşə gözəl görünür. 3. Bakı vətəni-

mizin ən böyük paytaxt şəhəridir. 4. Gəncə şəhəri gözəl şəhərdir.
5. Sevinc təbəşiri götürüb yazı taxtasında bir sətir yazı yazdı.

— Uşaqlar, qayalıqda daşlara çırpılan yağış suyunun şırıltısı uzaqdan eşidilə bilərmə?

— Yox, eşidilməz.

— Bəs qayalıqda daşlara çırpılan su nəyin suyu ola bilər?

— Cümlədə göstərilədiyi kimi, çayın.

— Bəs bu cümləyə **çay** sözünü əlavə etməyə ehtiyac varmı?

— Xeyr, ehtiyac yoxdur.

— Elə isə cümlədə necə düzəliş aparmalıyıq?

— Burada **çay** sözünü və **suyunun** sözündə isə **-un** şəkilçisini ixtisar etməliyik.

— İkinci cümlədə necə düzəliş aparmaq olar?

— Bu suala iki cavab alındı.

Birincisi:

— **Aydınlıq gecədə** ifadəsi atılmalıdır?

İkincisi:

— Ay **işığında** ifadəsi ixtisar edilməlidir?

— Bunu necə əsaslandırma bilərsiniz?

Birinci cavabın tərəfdarları:

— Ay işığında aydınlıq gecə olur. Ona görə də cümlədə **aydınlıq gecədə** ifadəsi artıqdır.

İkinci cavabın tərəfdarları:

— **Aydınlıq gecədə** söz birləşməsinin mənası təqribən ay **işığında** deməkdir. Bu cümlədə ay işığında ifadəsi artıqdır.

Hər iki cavab düzdür. Siz cümlədəki bu ifadələrdən birini ata bilərsiniz.

Şagirdlər cümləni iki variantda köçürürlər: **Aydınlıq gecədə meşə gözəl görünür. Ay işığında meşə gözəl görünür.**

— Üçüncü cümləni necə işlətmək olar?

— Bu cümləni iki cür işlətmək mümkündür: **Bakı vətənimizin ən böyük şəhəridir** və **Bakı vətənimizin paytaxtıdır.**

— Bəs dörd və beşinci cümlədəki artıq sözlər hansılardır?

— Dördüncü cümlədə **şəhəri**, beşincidə isə **təbəşiri götürüb**

ifadəsi və **yazı** sözü.

— Doğrudur, deməli, hər hansı fikri ifadə etmək üçün seçilən sözlər, cümlələr yerində və dəqiq işlənməlidir.

III sinifdə aparılan belə işlər IV sinifdə davam etdirilir. Şagirdlərə nəinki başqalarının, hətta özlərinin qurduqları cümlələrə tənqidi yanaşmaq, ona düzəliş vermək bacarıq və vərdişləri aşılanır.

Təcrübə göstərir ki, ibtidai siniflərdə sadə cümlənin qrammatik-semantik əlaqələrinin mənimsənilməsi üzrə aparılan belə işlər IV sinifin sonunda məktəblilərin aşağıdakı biliklərə yiyələnmələrini təmin edir.

1. Nitqimiz cümlələrdən, cümlələr sözlərdən ibarətdir. Bitmiş fikri ifadə etmək üçün cümlədəki sözlər qrammatik-semantik cəhətdən əlaqələndir.

2. Sadə cümlə bir və ya bir neçə sözdən ibarət ola bilər. Cümlə yazıda böyük hərf ilə başlanır, məqsəd və intonasiyadan asılı olaraq sonunda nöqtə, sual və nida işarələrindən biri qoyulur.

3. Bitmiş fikri bildirmək üçün sözlər mənasına görə cümlədə müəyyən ardıcılıqla birləşir.

4. Cümlədə kimin və ya nəyin işə haqqında danışılır, nə işə deyilir.

Bu biliklər əsasında şagirdlər müəyyən bacarıq və vərdislərə də yiyələnilirlər:

— Nitqdən cümlələri ayırmaq, cümlədə sözlər arasındakı qrammatik-semantik əlaqələri müəyyənləşdirmək, bu xüsusda müstəqil sadə cümlələr tərtib etmək;

— müxtəşər və geniş cümlələr qurmaq (termin işlətmədən), onları müxtəlif vasitələrlə (şəkil, sual, söz və söz birləşmələrinin köməyi ilə) genişləndirmək;

— ifadə məqsədinə görə cümlələrə düzgün intonasiya variantı seçmək və qrammatik durğu işarələrindən istifadə etmək;

— cümlədə əsas fikri tutmaq, onu aydın və dəqiq şərh etmək;

— fikri eyni məzmunlu müxtəlif cümlələrlə (forma ilə) ifadə etmək, qüsurlu cümlələrə tənqidi münasibət bəsləyərək düzəliş vermək və s.

18. Cümlə üzvlərinin tədrisi

İbtidai siniflərdə cümlə üzvləri ilə tanışlıq sadə cümlə sintaksisinin dərinədən mənimsənilməsində mühüm əhəmiyyət daşıyır. Şagirdlər cümlə üzvləri haqqında geniş və hərtərəfli məlumatlar və praktik çalışmalar əsasında tədricən öyrənilər ki, cümlə üzvü cümlənin məzmunundan doğan sintaktik suala cavab verir; cümlə üzvü cümlədəki digər sözlərlə mütləq sintaktik əlaqəyə girir; cümlə üzvü işləndiyi cümlənin tərkib hissəsinə daxil olur.

Öz mənalarına, vəzifələrinə və mövqələrinə görə cümlə üzvləri iki yerə ayrılır: baş üzvlər (mübtədə, xəbər); ikinci dərəcəli üzvlər.

Hər iki qrupa daxil olan cümlə üzvlərini bir-birindən ayıran spesifik cəhətlər mövcuddur. Belə ki, baş üzvlər cümləni quruluş cəhətdən yaratmaqda və bitmiş fikir ifadə etməkdə əsasdır, İkinci dərəcəli üzvlər isə baş üzvləri izah etməyə, aydınlaşdırmağa və mənalarını tamamlamağa xidmət göstərir. Şübhəsiz ki, cümlə üzvlərinin tədrisi prosesində baş və ikinci dərəcəli üzvlərin bu spesifik cəhətlərinin nəzərə alınması zəruridir. Tutaq ki, IV sinifdə **Qızmar günəş adamı yandırır** cümləsinin aşağıdakı sxemi şagirdlərə çatdırılır:

(Nə?)	(Nə edir?)
günəş	yandırır
(Necə?)	(Kimi?)
qızmar	adamı

Məktəblilər sxemi izah edirlər:

— Bu sxemdə **qızmar günəş-nə edir? -yandırır. Yandırır** sözü xəbərdir.

— **Nə yandırır?** — Günəş. **Günəş** sözü mübtədədir. Mübtədə (günəş) xəbərlə (yandırır) bağlıdır.

— **Necə? (hansı?) günəş (qızmar).** **Qızmar** sözü ikinci dərəcəli üzvdür. Bu söz isə xəbəri izah edir. **Kimi yandırır?** — adamı. **Adamı** sözü də ikinci dərəcəli üzvdür. Bu söz xəbəri izah edir.

Təcrübə göstərir ki, bu prosesdə cümlələrdə sözlər arasındakı

əlaqələrin müəyyənləşdirilməsi, cümlənin baş və ikinci dərəcəli üzvlərinin sintaktik sualının müəyyənləşdirilməsi, mübtədə və xəbərə aid olan ikinci dərəcəli üzvlərin ayrılması, sxemdə əvvəl baş üzvlərin, sonra ikinci dərəcəli üzvlərin göstərilməsi üzrə işlər yuxarıda qeyd olunan özünəməxsusluğun dərk olunmasına əsaslı zəmin yaradır.

Cümlənin baş üzvlərinin (mübtədə və xəbər) tədrisi

Cümlənin qrammatik əsasını təşkil edən mübtədə və xəbərin səmərəli tədrisi cümlə problemləri haqqında təsəvvürləri dərinləşdir-məklə, onun hərtərəfli mənimsənilməsini intensivləşdirir. I sinifdə uşaqlar məktəbə gəldikləri ilk gündən mübtədə və xəbərdən ibarət cümlələrin sifahi şəkildə qurulması, onlara **kim? nə edir? nə etdi? nə edəcək?** suallarının qoyuluşu üzrə məşq edirlər. II sinifdə bu bi-liklər praktik çalışmalara tətbiq olunur. Onlar sualların köməyi ilə **Nəzakət məktəbə gedir, Kəpənək çəməndə uçur** və s. cümlələrdə mübtədə və xəbəri termin işlətmədən tapır: (**nə?**) **mələyir, (kim?) danışır, Bülbül həyətdə (nə edir?) Toğrul məktəbindən (nə et-di?) Atam zavoda (nə edəcək?)** kimi cümlələrdə sualların əvəzinə lazımı sözü əlavə edirlər. I-IV siniflərdə şagirdlər belə praktik çalı-şmalar əsasında öyrənirlər ki, **kim? nə?** suallarına cavab olan sözlər cümlədə **kimin? nəyin?** haqqında danışıldığını, **nə edir? nə et-di? nə edəcək?** sualına cavab olanlar isə həmin əşya haqqında nə deyildiyini bildirir.

Məktəblilər **mübtədə** və **xəbər** haqqında ilk anlayışı III sinifdə alırlar. Ona görə də cümlənin baş üzvlərinin tədrisinə I-II siniflərdə qazanılmış bilik və bacarıqlar zəminində başlanması daha effektiv nəticələr verir. Bu məqsədlə sinfə **Dülgər taxtanı rəndələyir. Ha-va işıqlandı** cümlələri təqdim olunur. Cümlə oxunduqdan sonra müəllim sual verir:

- Kim rəndələyir? — Dülgər.
- Nə işıqlandı? — Hava.
- Uşaqlar, bu cümlələrdə **kim?** və **nə?** sualına cavab olan söz-

lər mübtədə adlanır. Kim deyər, mübtədalar hansı sözlərlə bağlıdır?

- **Rəndələyir** və **ışıqlandı** sözləri ilə.
- **Rəndələyir, ışıqlandı** sözləri hansı suallara cavab olur?
- **Rəndələyir** sözü **nə edir?**, **ışıqlandı** sözü **nə oldu?** sualına.
- **Nə edir? nə oldu?** sualına cavab olan sözlər xəbərdir.
- Kim deyər, xəbər cümlədə hansı üzvlə bağlı olur?
- Mübtədə ilə.

Bu müsahibədən sonra **Nar yetişir. Buz əriyir. Müəllim danışır. Bəna hörür** cümlələri yada salınır. Məktəblilərə həmin cümlələri köçürmək, mübtədaların altından bir, xəbərin altından iki düz xətt çəkmək tapşırılır. Müəllim dərslikdən mübtədə və xəbər haqqındakı qaydanı oxuyur:

Mübtədə və xəbər cümlənin baş üzvləridir. Mübtədə cümlədə kim və ya nə haqda danışıldığını bildirir. Mübtədə **kim? nə?** və ya **hara?** suallarından birinə cavab olur.

Xəbər mübtədə haqqında nə deyildiyini bildirir. Xəbər **nə etdi? nə edir? nə edəcək? nə oldu? nə olur? nə olacaq?** suallarından birinə cavab olur.

Bu məlumatdan sonra III sinif şagirdləri bir sıra müxtəlif çalışmalar üzərində işləyirlər. Məsələn, **Ayı mağaradan çıxır. Rəssam şəkil çəkir. Maşın sürətlə gedir** və s. kimi cümlələrdə əvvəl xəbər və ona sual verməklə mübtədə tapılır. Yaxud **Əhməd, Ceyran, dəniz** mübtədalarına xəbər, **parçalayır, üzür, dərir** xəbərlərinə isə mübtədə əlavə etməklə, iki sözdən (mübtədə və xəbərdən) ibarət cümlələr qurulur. Ola bilər ki, yazı taxtası iki yerə ayrılaraq, birinci sütunda mübtədalar (bayraq, bostan, çoban, bağban və s.), ikincidə isə onlara uyğun gələn xəbərlər (yetişir, dalğalanır, sulayır, otarır) yazılsın. Şagirdlər müəllimin tələbi ilə birinci sütundakı mübtədalara ikinci sütundakı xəbərlərdən uyğun gələn seçsinslər və onları cümlədə işlətsinlər. Belə çalışmalar əsasında III sinif şagirdlərinin mübtədə və xəbər haqqındakı təsəvvürləri dərinləşdirilir, möhkəmləndirilir, IV sinifdə bu sahədə əldə ediləcək yeni bilik və bacarıqlar üçün müəyyən əsas qoyulur. Bəzən III-IV sinif şagirdlərində belə təsəvvür yaranır ki, mübtədə həmişə cümlənin əvvəlində, xə-

bər isə sonunda gəlir. Ona görə də təlim prosesində əvvəldə mübtədə işlənməyən (Qocaman həkim xəstəni yoxladı. Yırtıcı canavar sürüyə soxuldu və s.) cümlələrə də müraciət olunur.

Təcrübə göstərir ki, III sinifdə aparılan işləri IV sinifdə də davam etdirməklə mübtədə və xəbərlərin hansı nitq hissəsi ilə ifadə olunduğu da şagirdlərə çatdırılır. Məsələn, yazı taxtasına **1. Akif fikirləşdi. 2. Şagirdlər qabağa çıxdılar. 3. Dördüncülər ekskursiyaya getdilər. 4. Mən məktəbə gedirəm** və s. cümlələr yazılır. Şagirdlər bu cümlələrdə mübtədə adlıq halda işlənən isim, sifət, say və əvəzliliklə ifadə olunduğunu görürlər.

IV sinifdə xəbərin **nədir? necədir? kimdir?** sualları əsasında işlə də qarşılaşırlar. Məktəblilər konkret cümlələrdə (Əhməd şagirddir. Lalə çiçəkdir. Alma qırmızıdır) xəbərləri müəyyənləşdirir, onları kök və şəkilçiyə ayırırlar. Görürlər ki, xəbərlər cümlədə təkcə feillə deyil, həmçinin isim və sifətlə də ifadə oluna bilər.

IV sinifdə cümlənin baş üzvləri aydınlaşdırılarkən **o, bu** əvəzlilikləri ilə ifadə olunan mübtədalar haqqında da məlumatların verilməsi zəruridir. Bu məqsədlə şagirdlərin diqqəti qarşı-qarşıya yazılmış aşağıdakı cümlələrə yönəldilir:

1. O, tələbə şurasının sədridir.
1. O bina keşikçi məntəqəsidir.
2. Bu, döyüşdən qalan yadigarıdır.
2. Bu heykəl şairə ən gözəl abidədir.

Məktəblilər cümlələri oxuyurlar. Müəllim **o, bu** əvəzliliklərinin cümlədəki mənasını onlardan xəbər alır. Şagirdlər cavab verə bilmədikdə müəllim izah edir ki, sol tərəfdəki cümlələrdə olduğu kimi, mübtədə vəzifəsində işlənən **o, bu** əvəzliliklərindən sonra vergül qoyulur. Cümlədə ikinci dərəcəli üzv vəzifəsində işlənən (sağ tərəfdəki cümlələrdə olduğu kimi) **o, bu** əvəzliliklərindən sonra isə vergül qoyulmur.

İbtidai siniflərdə aparılan belə işlər dilin iki bölməsi — morfolojiya və sintaksis üzrə məlumatların qarşılıqlı əlaqədə, didaktik vəhdətdə dərinlən mənimsənilməsini təmin etməklə onların nitq və təfəkkürünün inkişafına da güclü kömək göstərir.

Təcrübədən görünür ki, “Baş üzvlərin tədrisi” ilə əlaqədar şagirdlər ibtidai siniflərdə aşağıdakı biliklərə yiyələnirlər:

1. Mübtəda xəbərlə bağlı olub **kim? nə?** suallarından birinə cavab olur. Mübtədaya sual həmişə xəbərin vasitəsilə verilir.

2. Xəbər mübtəda ilə bağlı olub, onun (mübtədanın) nə etdiyini, nədən ibarət olduğunu, necə olduğunu bildirir və **nə edir? nədir? kimdir? necədir?** və s. suallara cavab olur.

3. Mübtəda adətən adlıq halda işlənən isim, sifət, say və əvəzliliklə, xəbər isə çox zaman fellə, bəzən də isim, sifət, say və əvəzliliklə ifadə olunur.

4. Cümlədə mübtəda vəzifəsində işlənən, **o, bu** əvəzlilərdən sonra vergül qoyulur.

Bu biliklər əsasında şagirdlər müəyyən bacarıq və vərdislərə yiyələnirlər:

— mübtəda və xəbərdən ibarət müstəqil cümlələr tərtib etməyi, xəbərə görə mübtədaya, mübtədaya görə xəbərə sual qoymağı;

— mübtəda və xəbər arasındakı qrammatik-semantik əlaqələri müəyyənləşdirməyi;

— mübtəda və xəbərin hansı nitq hissəsi ilə ifadə olunduğunu müəyyənləşdirməyi;

— intonasiyanın köməyi ilə cümlədə mübtəda vəzifəsində işlənən **o, bu** əvəzlilərləndən sonra vergül qoymağı və s. bacarırlar.

Cümlənin ikinci dərəcəli üzvlərinin tədrisi

Hələ savad təlimi dövründə şagirdlər cümlə terminini eşidir, onun tərkibindəki hər bir sözü sualların köməyi ilə ayırırlar. II sinifdə **Həkim (kimi?) sağaltdı; Şagirdlər (nəyi?) dərdilər; Güllərə (kimin?) kiçik bacasıdır; Bağçada (necə?) çiçəklər açdı** və s. tipli cümlələrdə sualların əvəzinə lazım olan sözləri əlavə etmək üzrə işlər aparılır. III sinifdə “Baş üzvlərin (mübtəda və xəbərin) tədrisi” prosesində sadə geniş (Məktəblilər həyətdə ağac əkdilər. Balaca Lalə gəldi və s.) cümlələrdə qrammatik əsaslar müəyyənləşdirərkən görürlər ki, bəzi cümlələrdə mübtəda və xəbərdən başqa

da cümlə üzvləri olur. Ona görə də “İkinci dərəcəli üzvlərin dərindən mənimsənilməsi” məqsədilə sinfə **Oğlan çayda çimir; Nərgiz paltarını təmizləyir; Təyyarə meydançaya enir** və s. kimi cümlələr təqdim olunur.

Şagirdlər baş üzvləri müəyyənləşdirirlər. Sonra müəllim izah edir ki, **çayda, paltarını, meydançaya** sözləri işləndikləri cümlələrin ikinci dərəcəli üzvləridir. Bunlar cümlənin baş üzvlərini (mübtədə və xəbəri) aydınlaşdırır. İkinci dərəcəli üzvlər **kimi? niyə? nəyi? kimə? nəyə? kimdə? nədə? necə? nə cür? hansı? harada? haradan? nə vaxt?** suallarına cavab olur. Bu izahatdan sonra yazı taxtasına **Tələbələr (hara?) hazırlaşurlar; Tahir (nəyi?) tapdala-yır; Bülbül (necə?) oxuyur; Səlim (kimi?) çağırdı** və s. kimi cümlələr yazılır. Şagirdlər cümlələri oxuyur, sualların əvəzinə cavab olan sözləri tapırlar. Çalışmaların xarakteri tədricən mürəkkəbləşdirilir. Məktəblilərə çatdırılır ki, cümlənin ikinci dərəcəli üzvlərini müəyyənləşdirərkən əvvəlcə mübtədəyə görə mənaca onunla bağlı olan sözə, sonra isə xəbərə görə onu aydınlaşdıran sözə sual verilir. Bu məqsədlə sinfə **Qız tikdi (nəyi?) (necə?) (harada?); Maşın gəlir (hansı?) (haradan?); Oğlan alır (haradan?) (necə?) (nəyi?)** və s. kimi cümlələr təqdim olunur, şagirdlər sualların köməyi ilə cümlələri genişləndirib köçürür, ikinci dərəcəli üzvlərin altından xətt çəkirlər.

Təcrübə göstərir ki, III sinifdən etibarən məktəblilər ikinci dərəcəli üzvlərin mübtədə və xəbəri deyil, cümlədəki digər ikinci dərəcəli üzvləri (ikinci dərəcəli üzvlərin bəzən də özləri özlərini izah etməsini) aydınlaşdırması da praktik çalışmalar əsasında çatdırılır. Tutaq ki, sinfə **Mehriban qoca tezdən oyandı** və **Partizan yırtıcı düşməne yaxınlaşdı** cümlələri verilir. Şagirdlər birinci cümlədə görürlər ki, **necə? nə cür?** yaxud **hansı?** sualına cavab olan **mehriban** (ikinci dərəcəli üzvü) **kim?** sualı tələb edən qoca mübtədasını, **nə vaxt? (haçan?)** sualına cavab verən tezdən (ikinci dərəcəli üzvü) isə **nə etdi?** sualı tələb edən oyandı xəbərini aydınlaşdırırsa, ikinci cümlədə **necə? (nə cür? hansı?)** sualına cavab olan **yırtıcı** sözü (ikinci dərəcəli üzvü) **kimə?** sualı tələb edən **düşməne** sözünü

(ikinci dərəcəli üzvü) izah edir. Müxtəlif xarakterli çalışmaları əsasında şagirdlər ikinci dərəcəli üzvlərin isim və sifətlə ifadə olunduğunu da öyrənirlər. Belə bir məlumatdan sonra onlar daha mürəkkəb xarakterli çalışmaların icrasına qoşulurlar. Bu məqsədlə onlara **Məktəblilər (kənd kənar) (yaşıl mevdança) saldılar. Uşaqlar (dar cığır) (uca dağ) qalxdılar** kimi cümlələr verilir. Şagirdlər mötərizədəki sözləri ikinci dərəcəli üzvlər kimi işlədib köçürürlər.

III sinifdə qazandıqlarına əsaslanaraq, IV sinifdə məktəblilərin həm nəzəri bilikləri, həm də bacarıq və vərdisləri inkişaf etdirilir. Burada tamamlıq, təyin, zərflər terminləri və tərifləri barədə məlumatlar çatdırılmasa da, onların sualları əsasında şagirdlərlə müxtəlif xarakterli, müxtəlif məzmunlu işlər aparılır. Tutaq ki, sinifə **1. Nazilə qalın kitabı götürdü. 2. Rasim səni gözləyir. 3. Qardaşım dördüncüdə oxuyur** və s. kimi cümlələr təqdim olunur. Şagirdlər ikinci dərəcəli üzvləri sualların köməyi ilə tapır, onların hansı nitq hissəsi ilə ifadə olunduğunu göstərirlər: **qalın** (ikinci dərəcəli üzvü-sifət); **kitabı** (ikinci dərəcəli üzvü-isim); **səni** (ikinci dərəcəli üzvü-əvəzlik); **dördüncüdə** (ikinci dərəcəli üzvü-say). Tədrisən cümlə üzvlərinin müxtəlif nitq hissələri ilə ifadə olunduğu öyrənilir (nitq hissələri və cümlə üzvləri), arasındakı sərhəd müəyyənləşdirilir.

Müxtəlif səpgili çalışmaları yerinə yetirən şagirdlər öyrənilir ki, ikinci dərəcəli üzvlərdən insana aid sözlər **kimə? kimi? kimdə? kimdən? əşya bildirən nəyə? nəyi? nədə? nədən?**; əşyanın hərəkətini, yerini, zamanının, tərzini və s. bildirənlər **haranı? harada? haradan? nə vaxt? necə? nə cür?** suallarına cavab olurlar.

Bundan sonra aşağıdakı tipli çalışmaları üzərində iş gedir.

1. Sinifə **Sarı buğdanı maşınlar daşıyır** və s. cümlələr verilir, şagirdlər hər bir sözə görə digərinə sual qoyur, ikinci dərəcəli üzvləri tapıb deyir, onların hansı nitq hissəsi ilə ifadə olunduğunu bildirirlər.

2. Rabbitəli mətn təqdim olunur. Məktəblilər mətni köçürərək, ikinci dərəcəli üzvlərin altından dalğalı xətt çəkir, üzərində onun hansı nitq hissəsi ilə ifadə olunduğunu göstərirlər.

3. Yazı lövhəsinə mübtədə və xəbərdən ibarət cümlələr yazılır.

Şagirdlər hər cümləyə üç ikinci dərəcəli üzv əlavə edib köçürürlər.

4. _____ **Tərən** _____ **dərir** tipli cümlələrdən istifadə olunur. Məktəblilər xətlərin yerinə ikinci dərəcəli üzvlər əlavə edirlər. Üzərində isə hər birinin sualını göstərirlər.

5. Şagirdlərə **Xanım Gerasimi kənddən gətirmişdi (kimi?)** və s. cümlələr verilir, onlar mötərizədəki suala cavab olan ikinci dərəcəli üzvü tapıb köçürür, altından xətt çəkib, üzərində hansı nitq hissəsi ilə ifadə olunduğunu qeyd edirlər.

6. **Biz (gəmi Türkmənistan) getdik** və s. tipli cümlələrdə mötərizədə verilmiş sözləri ikinci dərəcəli üzv kimi işlədib köçürürlər.

7. Tərkibində müxtəlif cümlə üzvləri olan cümlələrdən istifadə edilir, məktəblilər suallara əsasən, ikinci dərəcəli üzvləri tapıb deyirlər.

8. Yazı taxtasına hər sətirdə **necə? nə? harada? nə etdi?** kimi suallar yazılır, şagirdlər onlara cavab olan sözləri işlətməklə cümlələr qurub köçürürlər. Sonra ikinci dərəcəli üzvlərin altından dalğalı xətt çəkir, üstündə hər birinin hansı nitq hissəsi ilə ifadə olunduğunu göstərirlər.

9. Şagirdlərə **Qəzəbli qartal düşməne cumdu** və s. cümlələr verilir, onlar mübtədanın altından bir (yaxud xəbərin iki) düz xətt, ona aid olan ikinci dərəcəli üzvün altından isə dalğalı xətt çəkirlər.

Bu tipli çalışmalar məktəblilərin IV sinfin sonunda aşağıdakı məzmununda biliklərə yiyələnmələrini təəmin edir.

1. İkinci dərəcəli üzvlər baş üzvləri (mübtədə və xəbəri), bəzən də özləri özlərini aydınlaşdırır.

2. İkinci dərəcəli üzvlər **kimi? nəyi? kimdə? nədə? kimdən? nədən? necə? nə cür? hansı? haraya? haradan? nə vaxt?** və s. suallara cavab olur.

3. İkinci dərəcəli üzvlər isim, sifət, say və əvəzliliklə ifadə olunur.

4. Cümlədə ikinci dərəcəli üzv vəzifəsində çıxış edən **o, bu** əvəzliliklərdən sonra vergül işlənmişdir.

Bu biliklər əsasında şagirdlər müəyyən bilik, bacarıq və vərdislərə yiyələnirlər;

— baş üzvlərə sual verməklə ikinci dərəcəli üzvləri müəyyənləşdirməyi, mübtədə və xəbərdən ibarət cümlələri suallar, söz və söz birləşmələri əsasında genişləndirməyi;

— ikinci dərəcəli üzvlərlə baş üzvlər, ayrı-ayrı ikinci dərəcəli üzvlərin özləri arasındakı sintaktik-semantik əlaqələri müəyyənləşdirməyi;

— ikinci dərəcəli üzvlərin hansı nitq hissəsi ilə ifadə olunduğunu müəyyənləşdirməyi və s.

19. Cümlədə sözlər arasındakı əlaqələrin müəyyənləşdirilməsi

I-II siniflərdə cümlədə sözlərə sualların qoyuluşu, cümlənin suallar əsasında genişləndirilməsi şagirdlərin III sinifdə “Cümlədə sözlərin əlaqəsi” mövzusunun dərinədən mənimsənilməsi üçün bir növ hazırlıq mərhələsi olur. III sinifdə bu sahədə aparılan müxtəlif xarakterli işlər məktəblilərin söz birləşmələrini, cümləni və cümlə üzvlərini daha dərinədən və şüurlu mənimsəmələrinə böyük kömək göstərir. Müşahidələrə əsasən deyə bilərik ki, III-IV siniflərdə şagirdlər cümlədə sözlərin əlaqəsini müəyyənləşdirərəkən həm tabesiz, həm də tabelilik əlaqəsi ilə yaranan söz birləşmələri ilə qarşılaşsalar da, onlar arasındakı əlaqələrdən xəbərsiz qalırlar. Müəllimlərin linqvistik hazırlığı baxımından qeyd etməliyik ki, tabesiz söz birləşmələrinin komponentləri arasındakı əlaqələr bərabər hüquqludursa, onların biri digərindən asılı deyildirsə, onları (komponentləri) bir-birinə ayrıca bağlayan vasitə yalnız intonasiyadırsa, bunun əksinə olaraq, tabeli söz birləşmələrində sözlər arasındakı əlaqələr bərabər hüquqlu deyildir, onlardan biri digərindən asılıdır. Bu birləşmələrdə sözlər arasındakı əlaqə özünü üç formada — uzlaşma, idarə və yanaşma şəklində büruzə verir. Bir qayda olaraq, bu tipli birləşmələrdə komponentlərin biri tabeəddici, digəri isə tabe sözdür. Tabe söz tabeəddici sözü izah edir. Söz birləşmələrində tabeəddici sözlə tabe sözün yeri qeyri-sabitdir. Onların hər biri sintaktik əlaqənin növündən (uzlaşma, idarə və yanaşma) asılı olaraq dəyişə bilər.

lər. Belə ki, əksər hallarda uzlaşma əlaqəsində tabeedicilərin sözləri birinci yerdə dayanırsa, idarə və yanaşma əlaqələrində onun əksinə olaraq, tabe söz əvvəldə gəlir. Bəzən də adı danışıqda, bədii yazılarda, xüsusilə şeirlərdə uzlaşma əlaqəsində tabeedicilərin sözləri ikinci, idarə və yanaşma əlaqələrində isə birinci yerdə çıxış edir.

Təcrübə göstərir ki, III-IV sinif şagirdləri bir çox hallarda yaradıcı yazılarda cümlədə sözlər arasındakı, xüsusilə mübtədə ilə xəbər arasındakı əlaqələri (şəxsə və kəmiyyətə görə uzlaşmanı) bilmirlər. Fikrimizi əsaslandırmaq üçün III sinifdə məktəblilərin işlərindən tək-tək də olsa, seçilmiş bir neçə nümunəyə (cümləyə) diqqət yetirək: **Mən Salimlə dostumun yaşadığı evə gəldik. Onlar bizdən razı qaldı. Hamı qonaqları görüb sevindilər.** Gördüyünüz kimi, bu cümlələrdə mübtədə və xəbər şəxsə və kəmiyyətə görə uzlaşmışdır. Belə ki, birinci cümlədə **mən** mübtədəsi I şəxs əvəzliyinin təkididir. **Gəldik** xəbəri isə I şəxsin cəmində işlənir. İkincidə **onlar** mübtədəsi III şəxsin cəmində, **razı qaldı** xəbəri isə təkindədir. Nəhayət, üçüncü cümlədə **hamı** mübtədəsi III şəxsin cəmində işlənən **sevindi** xəbər arasındakı uzlaşma əlaqəsi şəxsə və kəmiyyətə görə **Mən getdim. Onlar razı qaldılar. Hamı sevinirdi.** kimi ifadə olunmalı idi.

Bütün bunları nəzərə alaraq, III sinifdə cümlədə sözlər arasındakı əlaqələr haqqında ilkin təsəvvür yaratmaq məqsədilə şagirdlərə belə bir çalışma təqdim olunur.

Mənə bir-biri ilə bağlı olan cüt sözləri (söz birləşmələrini) seçib yazın.

Çoban körpə quzuları sürüdən ayırdı. Gənc təbiətçilər sahildəki düşərgəyə getdilər. Şair uşaqlara yeni şeirlərini oxudu. Arılar əlvan çiçəklərdən şirə toplayırdılar.

Şagirdlər çalışmanı oxuduqdan sonra, birinci cümlə ilə əlaqədar müəllim sual-cavab aparır:

- Kim ayırdı?
- Çoban ayırdı.
- Nələri ayırdı?
- Quzuları ayırdı.

- Hansı quzuları?
- Körpə quzuları.
- Nədən ayırdı?
- Sürüdən ayırdı.

Bu müsahibə və nümunə əsasında məktəblilər cümlələr arasındakı əlaqəni göstərirlər: təbiətçilər getdilər, gənc təbiətçilər, düşərgəyə getdilər, sahildəki düşərgəyə...

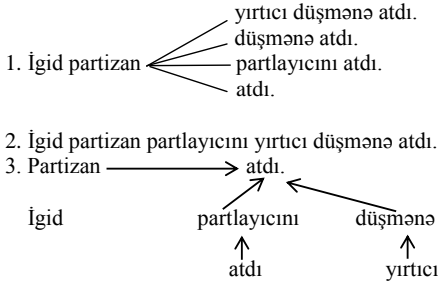
Bundan sonra şagirdlərin müstəqilliyi bir qədər də artırılır. **Telman kitabı balaca bacısına verdi. Səməd qatardan yaşıl tarlalara baxırdı** cümlələrindən və aşağıdakı nümunələrdən istifadə olunur:

- Telman (nə etdi?)...
- (nəyi?)... verdi
- (kimə?)... verdi.
- (hansı?)... bacısına.
- Səməd (nə etdi?)...
- (nəyə?)... baxırdı.
- (necə?)... tarlaya.
- (nədən?)... baxırdı.

Məktəblilər çalışmanı diqqətlə nəzərdən keçirdikdən sonra müəllim deyir: hər bir cümlədə bir-biri ilə bağlı olan sözləri sualların əvəzinə qarşı-qarşıya yazın.

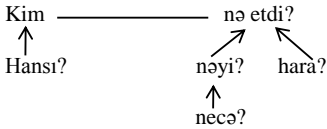
Tapşırıq icra olunur.

Məlumdur ki, sözlər arasındakı əlaqələrin müəyyənləşdirilməsində sxem və diaqramlardan, oxlardan istifadə sintaksis üzrə bilikləri dərinədən mənimsəməni və dərk etməni intensivləşdirir. Ona görə də müəllim qarşısına qoyduğu məqsəddən asılı olaraq, rəngarəng vasitələrdən istifadə edir. Belə ki, III sinif şagirdlərinə **İgid partizan partlayıcını yırtıcı düşməyə atdı** cümləsini təqdim edir. Müəllimin tələbi ilə şagirdlər sözlər arasındakı əlaqələri göstərməyə çalışırlar. Bundan sonra müəllim əvvəlcədən yazı taxtasına yazdığı cümlədə sözlər arasındakı əlaqələri göstərən bir neçə variantlı sxem nümunələrinin üstünü növbə ilə açır:



Beləliklə, sözlər arasındakı əlaqələr müxtəlif formada ayanışır. Müəllim izahat verir:

Şagirdlər bu sahədə müəyyən bilik və bacarıqlara yiyələndikdən sonra IV sinifdə müəllim işə bir qədər də yaradıcı xarakter verir. Yazı taxtasında aşağıdakı məzmununda modeli nümayiş etdirir:



Məktəblilər sualların əvəzinə cavab olan sözləri tapıb yazırlar. Təcrübə göstərir ki, bu zaman sinifdə neçə şagird varsa, o qədər də bir-biri ilə eyniyyət təşkil etməyən cümlələr qururlar. Beləliklə, şagirdlərin təfəkkürü hərəkətə gəlir, onlar suallara cavablar axtarır, sözlərin əlaqəsini diqqət mərkəzində saxlayır, bitkin cümlələr qururlar. İşin belə təşkili məktəblilərin cümlə üzvləri haqqındakı biliklərini inkişaf etdirməklə, cümlədə sözlər arasında möhkəm əlaqə yaratmaq bacarıqları da formalaşdırır.

IV sinifdə şagirdlərə üç çalışma təqdim olunur:

I. Mənaca bir-biri ilə bağlı olan söz birləşmələrini seçib yazın.

Onları nitq hissələrinə görə təhlil edin.

1. Mehriban qoca yuxudan oyandı. 2. Qardaşım mavi Xəzəri sevir. 3. Balaca Gülər Təranəni çağırır. 4. Uşaqlar uca dağa qalxdılar. Şəkilçilərlə yaranan söz birləşmələrinin altından xətt çəkin.

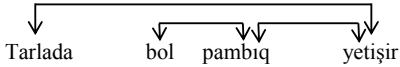
II. Cümlələrdə baş və ikinci dərəcəli üzvləri göstərin. Bir-biri ilə bağlı olan sözləri seçib yazın.

1. Qızmar günəş adamı yandırır. 2. Böyük gəmilər mavi Xəzərdə üzürdülər. 3. Balaca ceyranın ağızından qan axırdı. 4. Qocaman həkim hərərət ölçəni çantaya qoydu.

Şəkilçisiz yaranan söz birləşmələrini seçib yazın.

III. Cümlələrdə sözlər arasındakı əlaqəni sxemlə göstərin.

Nümunə:



1. Coşğun dalğalar qayalara çırpılır. 2. Balaca uşaqlar pəncərədən şəhərə baxırdılar. 3. Gənc turistlər gəmiyə mindilər.

Şəkilçilərlə yaranan söz birləşmələrini seçib yazın.

Şagirdlərə təqdim olunan çalışmaların icrası ilə əlaqədar konkret nümunələr verilir. İşin aparılma yolları onlara çatdırılır.

Məktəblilər söz birləşmələrini yaradan (intonasiya və qrammatik) vasitələri əsas götürürlər. Şəkilçisiz və şəkilçilərlə düzələn söz birləşmələrinin nitq hissələrinə görə təhlili şagirdləri daha çox fikri əməliyyatla qarşılaşdırdığından onlar şüurlu fəaliyyət göstərirlər. Çalışmalar əsasında onlar belə bir nəticəyə gəlirlər ki, **Mehriban qoca yuxudan oyandı. Qızmar günəş adamı yandırır** və s. cümlələrdə **mehriban** və **qoca**, **qızmar** və **günəş** sözləri heç bir şəkilçi qəbul etmədən, yəni mənaca birləşdikləri halda, **qoca** və **oyandı**, **yuxudan** və **oyandı**, **günəş** və **yandırır** sözlərindən biri digəri ilə şəkilçilərin köməyi ilə birləşərək iki üzvlü söz birləşmələri yaradırlar.

Bu birləşmələrin təəffləri isə müxtəlif nitq hissələrindən (isim, sifət və feildən) düzəlidir.

Ümumiyyətlə, təcrübə göstərir ki, IV sinifdə aparılan belə işlər şagirdlərin idrak fəaliyyətini yüksəltməklə cümlədə sözlər arasındakı əlaqələrin şüurlu mənimsənilməsinə əsaslı təsir göstərir.

IV sinifdə cümlədə sözlər arasındakı əlaqələri müəyyənləşdirərək xəbərin şəxsə görə mübtəda ilə uzlaşmasına da diqqət yetirilir. Bu məqsədlə yazı lövhəsinə **Mən məktəbə gedirəm. Biz dərsə hazırlaşırıq. Sən oxuyursan. Siz gələrsiniz. O, çiçək dərir. Onlar sevinirlər** cümlələri yazılır. Şagirdlər cümlələri oxuduqdan sonra müsahibə aparılır:

— Birinci cümlədə söhbət hansı şəxsdən gedir?

— I şəxsdən.

— Bu cümlənin xəbəri hansıdır?

— **Gedirəm** sözü.

— Bəs mübtədası hansıdır?

— Mən.

— **Gedirəm** xəbəri hansı nitq hissəsi ilə ifadə olunur?

— Feillə.

— Bəs **mən** mübtədası?

— I şəxs əvəzliyi ilə.

— **Gedirəm** sözündə şəxs şəkilçisi hansıdır?

— **-əm** şəkilçisi.

— **Gedir** xəbəri nə üçün **-əm** şəkilçisi qəbul etmişdir?

— Cümlənin **mən** mübtədası I şəxs əvəzliyi ilə ifadə olunduğundan **gedir** xəbəri (feili) də I şəxsin təkini **-əm** şəkilçisini qəbul etmişdir.

— **Mən** mübtədası feilin digər şəxs şəkilçilərini qəbul edə bilərmi?

— Yox. Bu zaman mübtəda xəbərə uyğun gəlməz.

Digər cümlələr üzərində də belə iş gedir. Şagirdlər real dil faktlarına əsaslanaraq belə bir qənaətə gəlirlər ki, hər yerdə mübtəda və xəbər şəxsə görə uzlaşır. Bundan sonra konkret misallarla məktəblilərə o da çatdırılır ki, xəbərlə mübtəda arasındakı şəxsə görə uzlaşma III şəxsə bəzən pozulur. Bu məlumatdan sonra şagirdlərə müəyyən cümlələr verilir və onlara tapşırılır ki, cümlədə sözlər ara

sındakı əlaqələri suallar əsasında müəyyənləşdirsinlər, xəbərlərin hansı şəxs şəkilçisi qəbul etməsinin səbəbini aydınlaşdırsınlar.

Cavabların müvəffəqiyyətli nəticələri bizi cümlədə xəbərin kəmiyyətə görə mübtədə ilə uzlaşması üzrə IV sinif şagirdlərinə praktik bilik və bacarıqlar verilməsi mümkünlüyünü yoxlamağa vadar edir. Bunun üçün sifə **Mən oxudum. Sən danışdın. O, gəldi. Biz hazırlaşırıq. Siz gəldiniz. Onlar yazdılar** cümlələri təqdim olunur. Sonra hər şagird müəllimin istiqamətverici sualları ilə hər bir cümlədəki mübtədə ilə xəbərin kəmiyyətə görə uzlaşmasını izah edir. Məktəblilərdən biri:

— Mən oxudum cümləsində **mən** mübtədə, **oxudum** isə xəbərdir. Bu cümlədə mübtədə I şəxsin təkində işlədiyindən onunla bağlı olan xəbər də I şəxsin təkindədir.

Qalan cümlələrin də hər biri bir şagird tərəfindən izah olunur. İşin sonunda praktik çalışmalardan nəzəri məlumatlar çıxarırlar: xəbər kəmiyyətə görə I və II şəxsin tək və cəmində, III şəxsin isə təkində mübtədə ilə həmişə uzlaşır.

Bu məlumatı möhkəmləndirmək məqsədilə şagirdlərə müvafiq cümlələr təqdim edilərək, onlardakı sözlər arasındakı əlaqələrin müəyyənləşdirilməsi, mübtədə və xəbər arasındakı kəmiyyətə görə əlaqənin izahı üzrə işlər aparılır. Bütün bunlar ibtidai siniflərdə sintaksisdən alınan bilik, bacarıq və vərdişlərin dərinləşməsinə, möhkəmlənməsinə və sistemə salınmasına güclü kömək göstərir.

Ümumiyyətlə, bu sahədəki işlərin səmərəli təşkili məktəblilərin aşağıdakı sistem və həcmdə biliklərə yiyələnmələrini təmin edir.

1. Cümlədəki sözlər mənaca bir-biri ilə bağlıdır.

2. Sözlər arasındakı əlaqələr suallar əsasında müəyyən olur.

Bu fikirlər əsasında şagirdlər bəzi bilik, bacarıq və vərdişlərə də yiyələnirlər. Onlar aşağıdakılardır:

— cümlədəki sözlərin mənaca bir-biri ilə bağlılığını müəyyənləşdirmək;

— cümlədəki sözlərə suallar qoymaqla, cüt sözləri (söz birləşmələrini) ayırmaq;

— cümlədəki sözlər arasındakı əlaqəni sxemlər əsasında müəy-

yənləşdirmək və s.

20. Cümlənin həmcins üzvlərinin tədrisi

Həmcins üzvlü cümlələr nitqdə geniş yayılmışdır. Həmin cümlələrdə sadə cümlələrdən mürəkkəb cümlələrə doğru tədrici bir inkişaf mövcuddur.

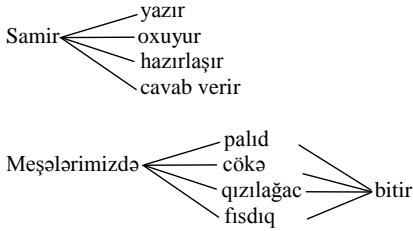
Bu tipli cümlələr üç cəhəti özündə birləşdirir: a) cümlədə həmcins üzvlər bəzən biri digərinə tabesizlik əlaqəsi ilə bağlanır; b) cümlədə həmcins üzvlər öz aralarında eyni sintaktik münasibətdə olur; c) cümlədə həmcins üzvlər eyni mövqedə dayanırlar. Bu cümlələrə əsaslanaraq, IV sinifdə həmcins üzvlərin cümlədə eyni sintaktik vəzifə daşması (eyni cümlə üzvü rolunda çıxış etməsi), onların bir-biri ilə ya tabesizlik bağlayıcıları, ya da birləşdirici fasilə ilə bağlanması, eyni ifadə vasitələri və eyni şəkllə malik olmaları, həmcinin eyni suala cavab vermələri, cümlədə həmcins üzvlərin ikidən az olmaması və s. praktik çalışmaları şagirdlərə çatdırılması didaktik baxımdan faydalı hesab edilir.

Təcrübə göstərir ki, kiçik yaşlı məktəblilər mürəkkəblik fərqi varmıdan quruluşuna görə həmcins üzvlü cümlələrdən şifahi nitqlərində yeri gəldikcə istifadə edir, oxu materiallarında onlarla tez-tez qarşılaşırlar. Ona görə də IV sinifdə cümlənin həmcins üzvlərinin mənimsənilməsi üzrə işlər üç istiqamətdə aparılır.

1. Sadalama intonasiyası ilə bağlanan həmcins üzvlü cümlələr. Bu cümlələrin mənimsənilməsinə praktik çalışmaları üzərində müşahidədən başlanılır. Əvvəlcə sinfə həmcins xəbəri və həmcins mübtədəsi olan cümlələr təqdim edilir: **Samir yazır, oxuyur, hazırlayır, cavab verir. Məsələrimizdə palıd, cökə, qızılağac, fısdıq bitir** və s. cümlələr ifadəli oxunur. Şagirdlər cümlədəki sözlərə suallar verirlər. Lakin onlar bir cümlədə bir neçə xəbər və ya mübtədə olduğunu gördükdə çaşıb qalırlar. Ona görə də mahiyyəti açmaq üçün müəllim suallar verir:

- Birinci cümlədə kimin haqqında danışılır?
- Samirin.

- Samirin haqqında nə deyilir?
 — Oxuyur, yazır, hazırlaşır, cavab verir.
 — **Oxuyur, yazır, hazırlaşır, cavab verir** sözləri hansı suala cavab olur?
 — **Nə edir?** sualına.
 — Bu sözlər ayrı-ayrılıqda cümlənin hansı baş üzvləridir?
 — Xəbərdir.
 — Bu sözlər hansı nitq hissəsidir?
 — Feildir.
 — Bəs **Samir** sözü hansı suala cavab olur?
 — **Kim?** sualına.
 — **Kim?** sualı hansı cümlə üzvündür?
 — Mübtədanın.
 — Elə isə **Samir** sözü hansı cümlə üzvüdür?
 — Mübtədadır.
 — Bu söz hansı nitq hissəsidir?
 — İsimdir.
 — Yaxşı, birinci cümlədə bir mübtədaya neçə xəbər aid olur?
 — Bir mübtədaya (Samir sözünə) dörd xəbər (oxuyur, yazır, hazırlaşır, cavab verir) aid olur.
 — Bu cümlədə sadalayıcı intonasiyaya necə əməl olunur?
 Suala müxtəlif cavablar alınır.
 Birinci şagird:
 — Bu cümlədə sadalanan həmcins üzlər arasında səs tonu bir qədər alçalmaqla kiçik fasiləyə əməl olunur.
 İkincisi:
 — Tələffüzdə həmcins üzlər arasında qısa fasiləyə əməl olunur, yazıda isə onlar arasında vergül qoyulur.
 Üçüncüsü:
 — Cümlədə axırıncı həmcins üzvündən sonra tələffüzdə səs tonu yüksəlir.
 Beləliklə, ikinci cümlə üzərində də müsahibə aparılır. Sonra cümlələr əyaniləşdirilir.



Sxem əsasında ümumiləşdirmə aparılır:

— Cümlədə bir neçə xəbər bir mübtədəyə, bir neçə mübtədə isə bir xəbərə aid ola bilər. Cümlədə eyni suala cavab verən sözlər həmcins üzvlər adlanır.

Bu elmi məlumatlar və müxtəlif xarakterli praktik çalışmalar daha geniş ölçüdə — ikinci dərəcəli üzvlərdən ibarət həmcins üzvlü cümlələr (Həyətdə ağ, qırmızı, sarı, bənövşəyi çiçəklər açmışdı. Aytəni, İlahəni, Nizamini direktorun otağına çağırıdılar. Adamlar Qız Qalasına səhər, günorta, axşam gəlirdilər və s.) üzərində iş aparmağa imkan verir. Cümlələrdə sadalayıcı intonasiyanın əlamətləri müşahidə edilir. Sonra şagirdlərdən müşahidələrin nəticələri soruşulur.

Hər cümlədə sadalanan sözlərin altından xətt çəkilərək üzərində sualını göstərmək tələb olunur. Tapşırıq yerinə yetirilir. Birinci cümlədə sadalanan sözlərin üstündə **necə?**, ikincidə **nəyin?**, üçüncüdə **nəyi?**, dördüncüdə **kimi?**, beşincidə isə **nə vaxt?** suallarını yazırlar.

Müəllim deyir:

- Uşaqlar, bunlar cümlənin hansı üzvlərinin suallarıdır?
- Cümlənin ikinci dərəcəli üzvlərinin.
- Birinci cümlədə **necə?** **nə cür?** **hansı?** suallarına cavab olan ikinci dərəcəli üzvlər hansı baş üzv ilə bağlıdır?
- Mübtədə ilə.
- Bu cümlədə həmcins ikinci dərəcəli üzvlər hansı nitq hissəsi-

dir?

— Sifətdir.

— Bəs ikinci cümlədə **nəyin?** sualına cavab verənlər hansı baş üzvlə bağlıdır?

— Xəbərlə.

— Burada sadalanan həmcins üzvlər hansı nitq hissəsidir?

— Yerlik halda işlənən isimdir.

Uç, dörd və beşinci cümlələr üzərində də belə iş gedir. Onlarda da ikinci dərəcəli üzvlərin xəbərlə bağlılığı müəyyənləşdirilir. Belə müntəzəm məşqlər nəticəsində şagirdlər öyrənirlər ki, həm baş, həm də ikinci dərəcəli üzvlər həmcins üzv ola bilirlər. Həmcins üzvlər danışıqda sadalama intonasiyası ilə tələffüz edirlər.

Həmcins ikinci dərəcəli üzvlərdən **necə, nə cür? hansı?** suallarına cavab olanlar mübtəda ilə, **kimə? nəyə? kimi? nəyi? kimdə? nədə? kimdən? nədən? kim ilə? nə ilə? nə vaxt? nə zaman?** suallarına cavab verənlər isə xəbərlə bağlı olur.

2. Sadalama intonasiyası ilə yanaşı və tabesizlik bağlayıcısı ilə bağlanan həmcins üzvlü cümlələr. Bu cümlələr üzərində iş sadalama intonasiyası ilə yaranan həmcins üzvlü cümlələr haqqında şagirdlərin bilik və bacarıqlarına əsaslanır. Bu məqsədlə yazı taxtasında əvvəlcədən yazılmış **Mətanət, Maisə və Zərifə yığıncaqda çıxış etdilər. Vəli torpağı belləyir, yumşaldır və əkinə hazırlayır. Qızlar bostanda, dirrikdə və tarlada işləyirlər** və s. tipli cümlələrin üstü açılır. Cümlələr ifadəli oxunur, sözlərə suallar verilir. Sadalanan sözlərin cümlənin hansı üzvə aid olması, cümlə üzvlərinin ifadə vasitələri müəyyənləşdirilir. Şagirdlər görürlər ki, birinci cümlədə **Mətanət, Maisə** və **Zərifə**, ikincidə **belləyir, yumşaldır, əkinə hazırlayır**, üçüncüdə isə **bostanda, dirrikdə, tarlada** sözləri işləndiyi cümlənin həmcins üzvləridir. Lakin bu cümlələrdə sadalama intonasiyası ilə bağlananlardan fərqli olaraq, sonuncu həmcins üzvlər arasında isə vergül (,) işarəsindən istifadə olunur.

3. **-ilə, -da, -də** tabesizlik bağlayıcıları ilə başlanan həmcins üzvlü cümlələr. Bu tipli cümlələri ibtidai sinif şagirdləri bir qədər

çətin mənimləyirlər. Ona görə bu sahədəki işlərə təcrübədə sırf praktik xarakter verilir. Şagirdlərə **Sabir ilə Natiq gəldilər. Məktəblilər də, tələbələr də, qonaqlar da kluba toplaşdılar** və s. kimi cümlələr təqdim olunur. Onlar cümlələri oxuyurlar. Suallar əsasında cümlələrdə eyni suala cavab verən, eyni üzvə aid olan həmcins üzvlər və sadalanan sözlər arasındakı intonasiya əlaməti müəyyənləşdirilir. Məktəblilər çətinlikdə suallar verilir:

— **Sabir ilə Natiq gəldilər** cümləsində hansı sözlər mübtədadır?

— Sabir və Natiq.

— Bu sözlər bir-biri ilə necə bağlanmışdır?

— **ilə** bağlayıcısı ilə.

— Bu sözlər arasında intonasiya əlaməti özünü necə göstərir?

Şagirdlər sualı cavabsız qoyduqda müəllim izahat verir:

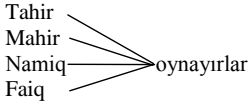
— **Sabir** və **Natiq** sözü ayrı-ayrılıqda məntiqi vurğu qəbul edir.

Ona görə də **Sabir** sözü adi tonda deyilir, sonra səs alçalaraq, **ilə** bağlayıcısı yumşaq tərzdə tələffüz olunur, kiçik fasiləyə əməl edilir. Sonra **Sabir** sözünün tələffüz ahənginə, tonuna uyğun şəkildə **Natiq** sözü deyilir.

Nəhayət, **Məktəblilər də, tələbələr də, qonaqlar da kluba toplaşdılar** cümləsi üzərində iş gedir. Həmcins üzvlər arasındakı tabesizlik bağlayıcıları və birləşdirici fasilə əsasında onlar (həmcins üzvlər) arasındakı bağlılıq izah olunur. Sonra həmcins üzvlü cümlələrin şüurlu mənimlənməsi üçün müxtəlif xarakterli iş priyomlarından istifadə edilir.

1. **Səbinə, Əminə, Həqiqət, Mətanət dərslər əlaçılarınırlar** cümləsi nümunə kimi götürülür. Sadalanan sözlərin hansı suala cavab olduğu xəbər alınır.

2. Şagirdlərə

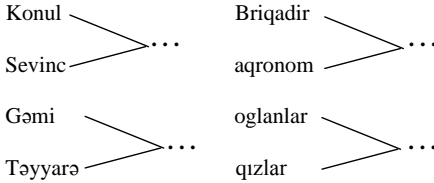


və s. kimi sxemlər verilir və onlar isə sxem üzrə cümlə qurub yazır, sadalanan sözlərin üstündə sualını göstərməklə hansı nitq hissəsinə aid olduğunu bildirirlər.

3. Yazı taxtasına müxtəlif cümlə üzvündən (mübtəda, xəbər, tamamlıq, təyin və zərflək) cümlələr yazılır, məktəblilər hər cümlədə sadalanan sözlərin hansı üzvə və hansı nitq hissəsinə aid olduğunu deyirlər.

4. **Bu il orta məktəbi qurtaranlar fabriyə, zavoda, tikintiyə işləməyə gətdilər** və s. kimi cümlələrdən istifadə olunur. Şagirdlər müəllimin tapşırığına əsasən, sadalanan sözlərdə intonasıyanı göz-ləməklə oxuyur, hər bir cümlədə həmcins üzvlərə suallar verir, on-ların hansı baş üzvə aid olduğunu göstərirlər.

5. Yazı lövhəsindəki sxemlərdə oxunur:



Məktəblilər müəllimin tələbi ilə **və, da, də, ilə** bağlayıcılarından istifadə etməklə həmcins üzvlü cümlələr qururlar.

6. **Sevimli... istəqli müəllimi tələbələr sevirilər. Mingəçevir . . . , Sumqayıt. . . , Gəncə. . . Azərbaycanın sənaye şəhərləridir. Stadionu Nazim... Arif gəlmişdi** və s. cümlələrdən istifadə olunur. Şagirdlər nöqtələrin yerinə **və, ilə, da, də** bağlayıcılarından uyğun gələnə əlavə edərək cümlələri köçürürlər.

7. **Yazı taxtasına . . . , . . . , . . . pəncərələrin şüşəsini təmizlədilər. Gülşən . . . , . . . , . . . cümlələri yazılır. Məktəblilər nöqtələrin əvəzinə uyğun gələn həmcins baş üzvləri əlavə edirlər. Yaxud sinfə . . . , . . . , . . . Vüqardan, . . . , . . . , . . . bilikli** və s. kimi modellər təqdim olunur. Şagirdlər nöqtələrin yerinə həmcins

ikinci dərəcəli üzvləri artırır, onların hansı nitq hissəsi ilə ifadə olunduğunu deyirlər.

Belə iş formaları əsasında IV sinifdə məktəblilər müvafiq sistemdə və həcmdə biliklərə yiyələnirlər. Onlar öyrənirlər ki:

a) həmcins üzvlər cümlədə eyni üzvə malik olur, eyni suala cavab verirlər;

b) həmcins üzvlər qrammatik cəhətdən, əsasən, eyni formada olurlar;

c) həmcins üzvlərdən bəziləri bir-birinə ya tabesizlik (və, da, də, ilə) bağlayıcıları, ya da sadalama intonasiyası ilə bağlanırlar. Sadalama intonasiyası ilə bağlananlar tələffüzdə biri digərindən sadalama fasilələri ilə ayrılır, yazıda isə onlar arasında vergül qoyulur;

ç) həm baş, həm də ikinci dərəcəli üzvlər həmcins olurlar. Bu biliklər əsasında şagirdlər müəyyən bacarıq və vərdislərə də yiyələnirlər.

Bundan başqa məktəblilər:

— cümlədə həmcins üzvləri suallar əsasında ayırmağı, onları eyni cümlə üzvünə aid etməyi və cümlədə eyni sintaktik funksiya daşdığını müəyyənləşdirməyi;

— müxtəlif əlaqə vasitələrindən (tabesizlik bağlayıcılarından və sadalama intonasiyasından) istifadə etməklə həmcins üzvlü cümlələr qurmağı, tələffüzdə sadalayıcı fasilələrə eməl etməyi, yazıda isə onlar arasında vergül qoymağı;

— həm baş, həm də ikinci dərəcəli üzvləri cümlədə həmcins üzvü yerində işlətməyi və onların ifadə vasitələrini (hansı nitq hissəsi olmasını) müəyyənləşdirməyi və s. bacarırlar.

21. Mürəkkəb cümlənin tədrisi

I-II sinif şagirdləri oxu materiallarında mürəkkəb cümlələrlə tez-tez qarşılaşsalar da, oxu materialının məzmununun nağıl olunmasında, eləcə də adi danışıda onlardan geniş istifadə etsələr də, bu haqda ilk anlayışı III sinifdə alırlar. Heç şübhəsiz ki, bunlar yal-

nız mürəkkəb cümlənin öyrədilməsini təmin etmir, eyni zamanda sadə cümlə, cümlə üzvləri, cümlədə sözlərin əlaqəsi və cümlənin həmcins üzvlərinin dərinədən və şüurlu mənimsənilməsinə də güclü təsir göstərir.

Mürəkkəb cümlənin optimal tədrisi bir neçə cəhətdən əhəmiyyətli: hər şeydən əvvəl, o, III-IV sinif şagirdlərinin yazılı və şifahi nitqini inkişaf etdirir; onların təfəkkürünü, dərk etmə qabiliyyətini formalaşdırır; müstəqilliyini artırır; sintaksisdən alınan nəzəri məlumatların praktik tətbiqini intensivləşdirir; morfolojiya və sintaksis arasındakı münasibətləri ayırd etməyə geniş imkanlar açır; məktəblilər də dilə həssas münasibət yaradır. Onu da qeyd etmək ki, biz nitqimizi təkcə sadə cümlələrlə ifadə edə bilmirik.

“... İkincisi, fikri ayrı-ayrı sadə cümlələrlə verdikdə çoxlu əlavə sözlər tələb oluna bilər”¹. Bu məsələnin özü də mürəkkəb cümlənin ibtidai siniflərdə səmərəli tədrisinin zəruriliyini göstərir.

Təcrübəyə əsasən deyə bilərik ki, mürəkkəb cümlənin tədrisində çətinlik törədən başlıca məsələ onunla sadə cümlə arasındakı oxşar və fərqli cəhətlərin məktəblilərə başa salınmasıdır. III-IV sinif şagirdlərinə sadə dillə çatdırılır ki, sadə və mürəkkəb cümlələr arasındakı oxşar cəhətlər onların predikativlik, intonasionalıq, modalıq əlamətləri ilə yanaşı, zaman, şəxs kateqoriyasına malik olmasıdır.

Fərqli cəhətlər isə sadə cümlənin bir, mürəkkəb cümlənin iki qrammatik əsasə malik olması, sadə cümlədə sadə, mürəkkəb cümlədə isə mürəkkəb fikrin ifadə edilməsi, sadə cümlə oxunarkən onun sonunda səs tonunun alçalması, mürəkkəb cümləni təşkil edən birinci komponentin sonunda səs tonunun yüksəlməsi, dinləyiciyə fikrin bitmədiyini, hələ davam etdiriləcəyinin diqtə edilməsi, ikinci komponentin axırına doğru səs tonununun alçalması, başqa sözlə, mürəkkəb cümlənin sonuncu komponentində bitmiş intonasiyaya əməl olunmasıdır.

Linqvistikada mürəkkəb cümləyə belə bir tərif verilir:

¹ A.S.Abdullayev. Orta məktəbdə Azərbaycan dilinin tədrisi metodikası. “Maarif, Bakı. 1976, səh. 17.

“...iki və daha artıq predikativ mərkəz olan, vahid cümlə intonasiası ilə müşayiət edilən, hər hansı bütöv bir fikrin ifadəsinə xidmət edən sintaktik konstruksiyaya... mürəkkəb cümlə deyilir”¹.

III-IV siniflərdə intonasiası və bitişdirici, **amma, ancaq, lakin** qarşılıq bildirən ziddiyyət əlaqəli bağlayıcıları ilə əmələ gələn tabesiz və həmçinin **ki, çünki** bağlayıcıları ilə düzələn tabeli mürəkkəb cümlələr üzərində terminsiz iş aparılır. Müəllimlər onu da nəzərə alırlar ki, tabesiz mürəkkəb cümlənin tərkib hissələri eyni hüquqlu müstəqil görünsə də, vahid sintaktik-semantik bütövlük təşkil edir. Burada ayrı-ayrı tərkib hissələr bir-birindən qarşılıqlı surətdə asılıdır. Bu asılılıq isə müxtəlif məna əlaqələrində özünü göstərir.

Tabeli mürəkkəb cümlələri təşkil edən komponentlərin bərabər hüquqlu olması, onlar arasındakı asılılığın birtərəfliliyi, komponentlərin bağlanması tabeəddi bağlayıcılardan və tabeəddi intonasiasıdan istifadə edilməsi budaq cümlənin zamanının baş cümlədəki zamana görə müəyyənləşdirilməsi, budaq cümləyə sualın verilməsi onu (tabeli mürəkkəb cümləni) tabesiz mürəkkəb cümlədən fərqləndirən başlıca cəhətlərdir. Heç şübhəsiz ki, belə bir nəzəri hazırlığa yiyələnmədən III-IV siniflərdə mürəkkəb cümlə haqqında nəzəri və praktik istiqamətdə ilkin iş aparmaq, şagirdləri bu sahədə sadə bilik, bacarıq və vərdislərlə silahlandırmaq qeyri-mümkündür.

Qabaqcıl müəllimlər tabesiz və tabeli mürəkkəb cümlələrin ümumi və xüsusi cəhətlərini, ümumi didaktik prinsiplərini nəzərə alaraq, III-IV siniflərdə mürəkkəb cümlənin tədrisində aşağıdakı prinsiplərə əsaslanırlar.

1. Mürəkkəb cümlənin tədrisinin praktik xarakter daşması.
2. Mürəkkəb cümlənin sadə cümlələrin məna və intonasiasına birləşməsindən yarandığı nəzərə alınaraq, onun tədrisində intonasiası üzrə işlərin əsas götürülməsi.
3. Mürəkkəb cümlənin tədrisində durğu işarələrinin düzgün işlədilməsinin təmin olunması.
4. Mürəkkəb cümlənin qrammatik və quruluşca təhlilinə xüsusi

¹ Ə.Əbdullayev, Y.Seyidov, A.Həsənov. Müasir Azərbaycan dili. Sintaksis. IV hissə. Bakı, “Maarif, 1972, səh. 332;

yer verilməsi, onun iki və daha artıq qrammatik əsasa malik olmasının müəyyənləşdirilməsi.

5. Mürəkkəb cümlənin tədrisinin nitq inkişafı istiqamətində aparılması.

Bu prinsiplərin həyata keçirilməsinə müəyyən tələblər verilir. Belə ki:

— məktəblilərə yalnız iki sadə cümlənin birləşməsindən yaranan mürəkkəb cümlələr təqdim olunmalıdır;

— mürəkkəb cümlələr üzərində iş şagirdlərin sadə cümlələr haqqındakı biliklərinə istinadən müqayisəli aparılmalıdır;

— mürəkkəb cümlə sadə cümlənin inkişafı kimi şagirdlərə təqdim olunmalıdır;

— mürəkkəb cümlənin tərkibindəki komponentlərin sintaktik cəhətdən əlaqələnməsi şagirdlərə sadə cümlədə sözlərin əlaqələnməsinə xas olan qanunauyğunluq əsasında açılmalıdır və s.

Dərsləklərdə mürəkkəb cümlənin tədrisi üçün nəzərdə tutulmuş cümlələri iki istiqamətdə qruplaşdırmaq mümkündür.

1. Bağlayıcı mürəkkəb cümlələrin öyrədilməsi. Araşdırmalar göstərir ki, III sinif şagirdlərinin üçdə biri bağlayıcı mürəkkəb cümlələri müəyyənləşdirməkdə, özləri müstəqil belə cümlələr qurmaqda çətinlik çəkir. Başqa sözlə, onlar sadə cümlələrlə (Yağış yağdı. Toz yatdı və s.) mürəkkəb cümlələri (Yağış yatdı, toz yatdı) qarışdırırlar. Əlbəttə, bu onlarda mürəkkəb cümlə haqqında anlayışın olmamasından irəli gəlir. Ona görə də şagirdlərə qarşı-qarşıya yazılmış aşağıdakı tipli cümlələr təqdim olunur.

Əvvəlcə sol, sonra sağ sütundakı cümlələri ifadəli oxuyun.

Aralarndakı fərqi izah edin.

Qızmar günəş yandırır.
İstidən nəfəs almaq olmurdu,
Musiqi səsi ətrafa yayılır.
Uşaqlar rəqs edirlər.
Dərs başlanır.
Müəllim otağa daxil olur.

Qızmar günəş yandırır,
istidən nəfəs almaq olmurdu.
Musiqi səsi ətrafa yayılır,
Uşaqlar rəqs edirlər.
Dərs başlanır, müəllim
otağa daxil olur.

Şagirdlər tapşırığı icra edirlər. Müəllimin istiqamətverici sualları əsasında öyrənilər ki, qarşı-qarşıya yazılmış cümlələrdə eyni fikir ifadə olunsada, onlar (sol və sağ sütundakılar) bir-birindən quruluşuna görə fərqlənirlər. Bundan sonra həmin cümlələr üzərində mənə-intonasiya təhlili baxımından iş gedir:

Sol sütundakı bir və ikinci cümlə oxunur.

Müəllim sual verir.

— Birinci cümlədə intonasiyaya necə əməl olunmalıdır?

— Birinci cümlənin sonunda səs tonu alçalır. Kiçik fasiləyə əməl olunur.

— İkinci cümlədə də intonasiyadan eyni ilə istifadə edilir.

— Doğrudur. İndi də sağ sütundakı birinci cümləni intonasiyanı gözləməklə oxuyun.

Şagirdlər tapşırığı yerinə yetirirlər. Müəllim növbəti sualı verir.

— Bu cümlədə intonasiyaya necə əməl edilir?

— Cümlənin birinci (qızmar günəş yandırır) hissəsinin sonunda səs tonu qalxır, cümlənin hələ sona yetmədiyini, tamamlanmadığı hissə olunur, ... **istidən nəfəs almaq olmurdu** hissəsinin deyilməsi tələb edilir.

— Qızmar günəş yandırır və istidən nəfəs almaq olmurdu cümləsində neçə bitmiş intonasiya var?

— İki.

— Bu cümlənin hər birinin mübtədə və xəbərini göstərin.

Tapşırıq yerinə yetirilir. Beləliklə, şagirdlər öyrənilər ki, hər bir sadə cümlənin bir qrammatik əsası (bir mübtədə və xəbəri) olur.

Bundan sonra sağ sütundakı birinci (Qızmar günəş yandırır, istidən nəfəs almaq olmurdu) cümlə üzərində belə iş gedir. Məktəblilər öyrənilər ki, bu cümlənin tərkibindəki sadə cümlələr (komponentlər) mənə və intonasiyaca bir bütöv halında birləşir, mürəkkəb fikir ifadə edirlər. Bu nəzəri məlumatdan sonra cümlənin mübtədə və xəbəri müəyyənləşdirilir. Şagirdlər konkret faktlar əsasında anlaşırlar ki, mürəkkəb cümlələrin tərkibindəki sadə cümlələrin hər birinin öz mübtədə və xəbəri olur. Qalan cümlələr üzərində də belə işlər aparılır.

Bundan sonra bağlayıcısız mürəkkəb cümlələr haqqında təsəvvürləri genişləndirmək və möhkəmləndirmək məqsədilə şagirdlərə **Bir azdan işıq söndü, tamaşa başladı: Yaz gəldi, kənddə iş artdı** və s. tipli cümlələr verilir və onlardan tələb edilir ki, hər bir cümləni sadə cümlələrə ayıraraq köçürsünlər, baş üzvlərin altından xətt çəksinlər.

Tapşırıq icra olunur. Sonralar məktəblilərin bu sahədəki bilikləri müxtəlif xarakterli çalışmalarla daha da dərinləşdirilir. Bu məqsədlə sinfə cümlələr (1. Göy guruldadı. Yağış yağdı. 2. Axşam oldu. Işıqlar yandı və s.) təqdim olunur və şagirdlərdən tələb edilir ki, sadə cümlələrdən mürəkkəb cümlələr düzəlsinlər, lazımı yerdə dürgü işarəsi qoysunlar. Tapşırıq **Göy guruldadı, yağış yağdı. Axşam oldu, işıqlar yandı** kimi yerinə yetirilir. Belə məşqlər məktəbliləri daha müstəqil çalışmaların icrasına hazırlayır. Dərsdə hər dəfə iş formaları dəyişdirilərək şagirdlərə yeni tapşırıq növü verilir: məntdə bağlayıcısız mürəkkəb cümlələri seçin: bağlayıcısız mürəkkəb cümlələr qurun və s.

Məktəblilər tədrisən öyrənirlər ki, mürəkkəb cümlə iki və daha artıq sadə cümlənin birləşməsindən əmələ gəlir. Bağlayıcısız mürəkkəb cümlələrdəki sadə cümlələri oxu zamanı səsizlə, yazıda isə vergül (,) işarəsi ilə fərqləndiririk. Mürəkkəb cümlələrin tərkibindəki hər bir sadə cümlənin öz mübtədə və xəbəri olur. Bu məlumatlar IV sinifdə daha müstəqillik tələb edən çalışmalarla möhkəmləndirilir, sistemə salınır.

Şagirdlərə növbəti çalışma təqdim olunur:

Nöqtələrin əvəzinə uyğun gələn sadə cümlələr yazıb mürəkkəb cümlələr düzəldin. Lazımı yerdə vergül işarəsi qoyun.

Yay gəldi...	Dərs başlandı...
Yağış yağdı...	Axşam düşdü...
Fit çalındı...	Gün çıxdı...

İşin sonunda düzgün qurulan cümlələr intonasiya gözlənilməklə oxutdurulur. Bu zaman məlum olur ki, məktəblilər bağlayıcısız mürəkkəb cümlələrin məna, forma və intonasiya vasitəsi ilə sadə cümlələrdən əmələ gəldiyini asanlıqla dərk edirlər. Təcrübə göstərir ki, xəbərləri həmcins üzvlü sadə cümlələrlə bağlayıcısız mürəkkəb cümlələr arasında oxşarlıq olduğundan IV sinif şagirdləri onları qarışdırırlar. Bunu nəzərə alaraq eksperimental IV sinifdə 304 şagirdə aşağıdakı tipli çalışma təqdim olundu: əvvəl xəbərləri həmcins olan sadə cümlələri, sonra isə mürəkkəb cümlələri yazın, bu cümlələrdən hansıların nə üçün sadə, hansılarınsa nə üçün mürəkkəb olmasının səbəbini aydınlaşdırın.

1. Poçtalyon həyəət gəlir, məktubları sahiblərinə çatdırır. Poçtalyon həyəət gəlir, məktublar sahiblərinə çatdırılır.

2. Quşlar budaqdan-budağa qonur, şən nəğmələrini oxuyurlar. Quşlar budaqdan-budağa qonur, sarı bülbül şən nəğmələrini oxuyur.

3. Sahibə məktubu oxuyur, Səriyyəni sevindirirdi. Sahibə məktubu oxuyur, Səriyyə sevinirdi.

Çalışmanın birinci (əvvəl xəbəri həmcins olan sadə cümlələri, sonra isə mürəkkəb cümlələri yazın...) tələbini yerinə yetirən şagirdlərdən 9,8%-i heç bir əlavə izahat vermədən, çalışmanı qeydsiz-şərtsiz köçürməklə öz işini bitmiş hesab etdi. 16,6%-i **Poçtalyon həyəət gəlir, məktublar sahiblərinə çatdırılır. Sahibə məktubu oxuyur, Səriyyə sevinirdi** cümlələrinin də xəbəri həmcins olan sadə cümlələri olduğunu bildirdi. 12%-i **Quşlar budaqdan-budağa qonur, şən nəğmələrini oxuyurlar** cümləsini mürəkkəb cümlələr qrupuna aid etdi. 61,6%-i isə demək olar ki, çalışmanı düzgün yerinə yetirdi.

Çalışmanın ikinci (... bu cümlələrdən hansıların nə üçün sadə, hansıların isə nə üçün mürəkkəb olmasının səbəbini izah edin) tələbini icra edənlərdən 11%-i xəbərləri həmcins olan sadə cümlələrlə bağlayıcısız mürəkkəb cümlələr arasındakı fərqi aydınlaşdırmağa heç təşəbbüs göstərmədi. 14,8%-i hər iki tipli cümlədə məna və intonasiyaca fərq olduğunu qeyd etdi. 25,2 %-i göstərdi ki, **Poçtal-**

yon həyəətə gəlir, məktublarını sahiblərinə çatdırır. Quşlar bu-
daqdan-budağa qonur, şən nəğmələrini oxuyurlar. Sahibə mək-
tubu oxuyur, Səriyyəni sevindirirdi cümlələrinin hər birində bir
mübtədə və ona bağlı olan iki xəbər işlənmişdir. Yəni birinci cüm-
lədə **poçtalyon** mübtədasının **gəlir, çatdırır**, ikincidə **quşlar** müb-
tədasının **qonur, oxuyur**, üçüncüdə isə **Sahibə** mübtədasının **oxu-
yur, sevindirir** xəbərləri vardır. Məktəblilərin 4,9%-i bunlardan
əlavə bildirdi ki, xəbərlər aid olduqları mübtədalara eyni dərəcədə
bağlandıqlarından və eyni suala cavab verdiklərindən bu cümlələr-
də xəbərlər həmcinsdirlər. Başqa sözlə, bu cümlələrin hər birinin
bir mübtədası və iki xəbəri olduğundan, onlar həmcins üzvlü cüm-
lələr adlanırlar. Qalan cümlələrin hər birində isə iki mübtədə və on-
ların (mübtədaların) da hər biri ilə bağlı bir xəbər olduğundan mü-
rəkkəb cümlələrdir.

Beləliklə, şagirdlər xəbəri həmcins üzvü olan sadə cümlələrlə
bağlayıcısız mürəkkəb cümlələr arasındakı fərqi, mürəkkəb cümlə-
lərin iki qrammatik əsasa malik olmasını öyrənir və yeri gəldikcə
özləri də belə mürəkkəb cümlə qurmaq bacarıqlarına yiyələnirlər.

2. Bağlayıcılar (amma, ancaq, lakin, və, ki, çünki) vasitəsi ilə
yaranan mürəkkəb cümlələrin öyrədilməsi. III-IV siniflərdə mək-
təblilərə mürəkkəb cümlənin tabesiz və tabeli növləri, onlar arasın-
dakı oxşar və fərqli cəhətlər haqqında heç bir anlayış verilmir. La-
kin onlara **amma, ancaq, lakin** ziddiyyət əlaqəli qarışıq və bitişdi-
rici bağlayıcısı ilə yaranan tabesiz və həmçinin, ki, çünki bağlayıcı-
ları vasitəsilə əmələ gələn tabeli mürəkkəb cümlələr üzərində müx-
təlif xarakterli praktik işlər aparılır. Təcrübə göstərir ki, bu işə bağ-
layıcısız yaranan mürəkkəb cümlələrlə bağlayıcılar vasitəsilə əmələ
gələn mürəkkəb cümlələrin tutuşdurulmasından, müqayisəsindən
başlamaq daha faydalıdır. K.D.Uşinskinin dediyi kimi, müqayisə
hər cür anmanın, hər cür təfəkkürün əsasıdır.

Bu məqsədlə III sinif şagirdlərinə belə bir çalışma təqdim olu-
nur;

Qarşı-qarşıya yazılmış cümlələri müqayisə edin. Onlar arasın-
dakı fərqi deyin.

Yağış yağdı, toz yatdı Yağış yağdı, lakin toz yatmadı.

Qapı açıldı, Gülşən
içəri girdi. Qapı açıldı ki, Gülşən
içəri girdi.

Qatar stansiyada dayandı,
qardaşım yerə düşdü. Qatar stansiyada dayandı,
amma qardaşım yerə düşmədi.

Güclü külək əsdi, meyvə-
lər töküldü. Güclü külək əsdi, ancaq
meyvələr tökülmədi.

Uşaqlar meşəyə get-
dilər, çiçəklərdən dəstə
bağladılar. Uşaqlar meşəyə getdilər,
lakin yağış yağdı.

Çay daşdı, Cəmil
körpüdən keçə bilmədi. Cəmil körpüdən keçə
bilmədi, çünki çay daşdı.

Şagirdlər qarşı-qarşıya yazılmış cümlələri düzgün intonasiya ilə oxuyur, onları müşahidə edir, aralarındakı fərqli əlamətləri müəyyənləşdirməyə çalışırlar. Müəllim sual verir: — Sol sütundakı mürəkkəb cümlələr necə yaranmışdır?

— İntonasiya və mənacə.

— Yazıda mürəkkəb cümlənin tərkibindəki sadə cümlələr arasında hansı işarədən istifadə olunur?

— Vergül işarəsindən.

— Bəs sağ sütundakı mürəkkəb cümlələri əmələ gətirən sadə cümlələr bir-birinə necə bağlanmışdır?

Şagirdlər bu suala cavab verə bilmədikdə müəllim deyir:

— Uşaqlar, sol sütundakılardan fərqli olaraq, sağ sütunda verilən mürəkkəb cümlələri əmələ gətirən sadə cümlələr bir-birinə **və, ki, amma, ancaq, lakin, çünki** bağlayıcıları ilə bağlanmışdır. İndi kim deyər, sol və sağ sütundakı birinci cümlələr arasındakı fərq nədən ibarətdir?

— Sol sütundakı birinci cümlədə **vergül**, sağ sütundakı birinci

cümlədə isə və bağlayıcısından istifadə olunmuşdur.

— Bunlar arasında məna fərqi varmı?

— Yox. Bu cümlələrin hər ikisi eyni mənanı bildirir.

— Hər iki sütunda verilən ikinci cümlələr arasındakı fərq nədir?

— Sol sütundakından fərqli olaraq, sağ sütunda mürəkkəb cümləni təşkil edən sadə cümlələr arasında **ki** bağlayıcısı işlənmişdir.

— İndi də sol və sağ sütundakı üçüncü mürəkkəb cümlə arasındakı fərqi deyin.

— Sol sütundakından fərqli olaraq, sağ sütundakı mürəkkəb cümləni yaradan sadə cümlələr arasında **amma** bağlayıcısı işlənmişdir.

Başqa bir şagird:

— Sağ sütundakı mürəkkəb cümləni əmələ gətirən **Qatar stansiyada dayandı...** sadə cümləsi ilə ... **qardaşım yera düşmədi** sadə cümləsi arasında ziddiyyət var.

— Verilən dördüncü cümlələr arasındakı fərq haqqında nə deyə bilərsiniz?

— Sol sütundakı mürəkkəb cümlədən fərqli olaraq, sağ sütunda mürəkkəb cümləni təşkil edən sadə cümlələr arasında **ancaq** bağlayıcısından istifadə olunmuşdur.

— **Külək güclü əsdi.** . . cümləsi . . . **meyvələr töküldü** sadə cümləsi ilə ziddiyyət təşkil edir.

— Sol və sağ sütundakı beşinci cümlələrin bir-birindən fərqi nədir?

— Sağ sütundakı mürəkkəb cümləni yaradan **Uşaqlar meşəyə getdilər...** cümləsi **lakin** bağlayıcısı ilə ... **yağış yağdı** cümləsinə bağlanmışdır. Burada da birinci sadə cümlə ilə ikinci sadə cümlə (komponent) arasında bir qədər ziddiyyət vardır.

— Yaxşı, sonuncu cümlələrin fərqi haqqında nə deyə bilərsiniz?

— Sol sütundakından fərqli olaraq, sağ sütunda mürəkkəb cümləni əmələ gətirən sadə cümlələr arasında **çünki** bağlayıcısından istifadə olunmuşdur. Bununla da Cəmilin körpüdən keçə bilməməsinin səbəbi — . . . **çay daşmışdı** göstərilmişdir.

Bu müqayisə əsasında şagirdlər belə nəticəyə gəlirlər ki, birinci

qrupdakı mürəkkəb cümlələr intonasiya və mənaca iki sadə cümlənin birləşməsindən əmələ gəlsə, ikincidə mürəkkəb cümlələr həmin əlamətlərlə yanaşı **və, ki, ancaq, amma, lakin, çünki** bağlayıcıları ilə yaranır.

Bu məlumatları möhkəmləndirmək məqsədilə müşahidə apardığımız iki məktəbin dörd sinfində 115 şagird aşağıdakı çalışmalar üzərində iş aparılır.

I. Hər bir mürəkkəb cümlənin tərkibindəki sadə cümlələri ayırın və onların baş üzvlərini göstərin.

1. Müəllim sinfə daxil oldu və şagirdlər ayağa qalxdılar. 2. Sınıf təmizlədik, ancaq pəncərə şüşələrini silməyə əlimiz çatmadı. 3. Nazim meşəyə getdi, lakin o, meşəbəyini tapmadı. 4. Yarış başladı, amma bizimkilər uduzdular. 5. Biz eşitdik ki, Gülşən pambıq ustasıdır. 6. Gəmi asta-asta gedirdi, çünki dənizdə fırtına başlanmışdı.

II. Nöqtələrin əvəzinə **ki, və, amma, ancaq, lakin, çünki** bağlayıcılarından uyğun gələnə əlavə edib köçürün.

1. Biz çayın o tayında qaldıq... çay daşmışdı. 2. Qatar gəldi,... biz kəndə getmədik. 3. Müəllim dərsə başladı... şagirdlər dərsə hazır deyildilər. 4. Qadın çox getdi,... qarlı səhralar qurtarmaq bilmirdi. 5. Kəndə xəbər yayıldı ..., Özbəkistandan qonaqlar gələcəklər. 6. Səhər açılır... adamlar işə tələsirdilər.

Mübtədanın altından bir, xəbərin altından iki düz xətt çəkin.

III. Birinci sütunda verilmiş sadə cümlələrə ikinci sütundan uyğun gələn sadə cümlələri birləşdirib mürəkkəb cümlələr düzəldin. Lazım gəldikdə ki, və, amma, ancaq, lakin, çünki bağlayıcılarından istifadə edin.

Müəllim tapşırırmışdı.
Aydın yarış dostları
ilə görüşə bilmədi.

O, qatara gecikmişdi.
Novruzgülü
çiçəklənmişdi.

Müşfiq yatağına uzandı.

Yağış yağmağa başladı,
havalar qızdı.

Uşaqlar talaya çatdılar.	Sabah biz ekskursiyaya
Hələ qar əriməmişdi.	gedəcəyik.
Onu yuxu aparmadı.	Yaz gəldi.

Birinci çalışmada 115 şagirddən 19,8 %-i **Nazim meşəyə getdi, lakin o meşəbəyini tapmadı. Biz eşitdik ki, Gülşən pambıq ustasıdır** və 18,5%-i isə **Gəmi asta-asta gedirdi, çünki dənizdə fırtına başlanmışdı** mürəkkəb cümləsini sadə cümlələrə ayırmağı və onların baş üzvlərini müəyyənləşdirməyi bacarmadı. 61,7%-i isə mürəkkəb cümlələrin tərkibindəki sadə cümlələri və bu cümlələrdə baş üzvləri göstərməkdə heç bir qüsura yol vermədi. İkinci çalışma üzrə məktəblilərdən 10 %-i **və, lakin, çünki** bağlayıcılarını səhvən ki, çünki bağlayıcılarının əvəzində işlətdi. 14%-i cümlələrdə nöqtələrin əvəzinə **ki, və, çünki, amma, ancaq, lakin** bağlayıcılarını düzgün əlavə etsə də, həmin cümlələrdə mübtəda və xəbərin tapılmasında bəzi qüsuralara yol verdi. Şagirdlərdən 64,3%-i isə çalışmanı düzgün yerinə yetirdi.

Üçüncü çalışma şagirdləri bir növ problemlə qarşılaşdırdı. Belə ki, burada onlar bir tərəfdən birinci sütundakı sadə cümlələrə ikinci sütundakılardan uyğun gələn sadə cümlələri seçir, digər tərəfdən isə bu iki sadə cümləni birləşdirərək, mürəkkəb cümlə qurmağa xidmət edən bağlayıcıları müəyyənləşdirdilər. Məktəblilərdən 9,2%-i çalışmanı olduğu kimi köçürtdü. 14,6%-i birinci sütundakı cümlələrə ikincilərdən uyğun gələn əlavə etdi. 11,8 %-i sütundakı komponentləri (Müəllim tapşırırdı. Sabah biz ekskursiyaya gedəcəyik) seçsələr də, onlar arasında əlaqə yaradan bağlayıcılardan düzgün istifadə etmədi. 12,4 %-i isə çalışmanın icrasında bir neçə səhvə yol verdi. 52 %-i isə işi düzgün yerinə yetirdi.

Bu tipli çalışmalar IV sinifdə də müntəzəm aparıldı. Praktiki çalışmalar əsasında şagirdlər belə qənaətə gəldilər ki, cümlədə **ki** bağlayıcısından sonra, **lakin, amma, ancaq** bağlayıcılarından əvvəl vergül qoyulur. Mürəkkəb cümlələri əmələ gətirən cümlələr arasında və bitişdirici bağlayıcı işlənmədikdə vergüldən istifadə edilir. Bu məlumatdan sonra məktəblilər daha müstəqillik, yaradıcılıq tə-

ləb edən çalışmalar üzərində işləmiş oldular. Bu məqsədlə həmin siniflərdə aşağıdakı çalışmalar verildi:

I. Oxu materiallarından **ki, və, amma, ancaq, lakin, çünki** bağlayıcıları altı cümlə seçib yazın, onlarda mübtədanın altından bir, xəbərin altından iki xətt çəkin.

II. Nöqtələrin yerinə uyğun gələn sadə cümlələr əlavə edib, mürəkkəb cümlələr qurun.

Sizdən xahiş edirəm ki...
Pərviz Cavidanı çağırırdı, amma...
Zərifə kitabı götürdü, lakin...
Məcid vağzala tərəf qaçdı, ancaq...
Fəridə rayona getmədi, çünki...
Zəng vuruldu və...

III. **ki, və, amma, ancaq, lakin, çünki** bağlayıcılarının hərəsini bir mürəkkəb cümlədə işlədib yazın. Cümlələrdə baş üzvləri göstərin.

IV. Sadə cümlələrin hərəsini bir neçə mürəkkəb cümləyə çevirib yazın.

Mən sənə Təbrizdən dünən gəldiyini eşitdim.

Mahir Fərmanın yaxşı oxumasından danışırıd.

Briqadir pambıq yığımına sabah başlanmasını bildirdi.

Birinci çalışmanın icrası üçün şagirdlərə "Oxu" dərsliyindən müvafiq mətnlər təqdim olundu. Onlardan 14,2%-i **və** bağlayıcıları mürəkkəb cümlə əvəzinə **və** bağlayıcısından istifadə edilən xəbəri həmcins olan cümlələr seçdi. 12,5%-i bundan əlavə mətnlərdən **çünki** bağlayıcıları mürəkkəb cümlə seçə bilmədi. 73,3%-i isə **ki, və, amma, ancaq, lakin, çünki** bağlayıcılarının hərəsinə aid bir cümlə yazdı. Çalışmanı yerinə yetirən şagirdlərdən 71,2%-i tapşırığın ikinci (onlarda mübtədanın altından bir, xəbərin altından iki düz xətt çəkin) tələbini düzgün yerinə yetirdi. İkinci çalışma üzrə məktəblilərdən 11,2%-i cümlələri köçürməklə kifayətləndi. 16,8%-i mürəkkəb cümləni təşkil edən birinci komponentə (Zərifə kitabı

götürdü, lakin... Fəridə rayona getmədi, çünki...) ikinci komponenti əlavə edə bilmədi. 72%-i nöqtələrin əvəzinə uyğun gələn komponentləri (... kitabı İlhamə çatdırasınız. ... o eşitmədi. ... Səməd kitabı ondan istədi. ... qatar getmişdir. ... anasından razılıq almışdı. ... dərslər başlandı) düzgün əlavə etdi. Üçüncü çalışmanın tələbini şagirdlərin 3,7%-i yerinə yetirmədi. 4,2%-i və 10,3%-i **amma**, **ancaq**, **lakin**, 12% - i **ki**, **çünki** bağlayıcı mürəkkəb cümlə qura bilmədi. 69,7%-i bağlayıcıların hərəsini yalnız bir mürəkkəb cümlədə işlətdi. Qalan cümlələrdə çalışmanın ikinci tələbi əsasında baş üzvləri düzgün müəyyənləşdirənlərin sayı 63,7% olmuşdur.

Nəhayət, dördüncü çalışmanı icra edən məktəblilərin 6,3%-i cümlələri köçürdü. 28,4 %-i sadə cümlələri (Mən eşitdim ki, Təbrizdən sən dünən gəlmisən. Mahir dedi ki, Fərman yaxşı oxuyur. Briqadir dedi ki, pambıq yığımına sabah başlanacaq) mürəkkəb cümləyə yalnız bir formada çevirdi. 65,3%-i birinci cümləni (Mən eşitdim ki, sən dünən Təbrizdən gəlmisən (qayıtmısan, gəlib çıxmısan), ikinci cümləni dörd **Mahir dedi** (məlumat verdi, xəbər verdi, bildirdi) **ki**, **Fərman yaxşı oxuyur.**, üçüncü cümləni isə beş – **Briqadir bildirdi** (dedi ki, məlumat verdi, xəbər verdi, eşitdirdi) **ki**, **sabah pambıq yığımına başlanacaq** (sabah pambıq yığılacaq, pambıq yığımına sabah başlanacaq, sabah pambıq toplanacaq və s.) formada işlətdi.

III-IV siniflərdə mürəkkəb cümlələr üzərində işin belə təşkili şagirdlərin qrammatikadan aldıkları bilikləri dərinləşdirməklə, bütövlükdə dili şüurlu mənimsəməyə geniş imkanlar açır, onun məntiqini, qrammatik əlaqələr sistemini, nitq praktikasında müxtəlif formada tətbiqini aydınlaşdırır, başa salır. Ən başlıcası, dilin nəzəriyyəsi ilə praktikası arasındakı dialektik vəhdəti məktəblilərə çatdırır.

Bütün bunlar III-IV siniflərdə şagirdlərin aşağıdakı biliklərə yiyələnmələrinə şərait yaradır:

1. Mürəkkəb cümlə iki və daha artıq sadə cümlənin bağlayıcı və bağlayıcı birləşməsindən yaranır. Bağlayıcı mürəkkəb cümlələrə **ki**-dən sonra, **amma**, **ancaq**, **lakin**, **çünki**-dən əvvəl vergül işarəsi qoyulur. Sadə cümlələri bir-birinə bağlayan və bağlayıcı

mürəkkəb cümlələrdə vergül işarəsindən istifadə edilmir.

2. Mürəkkəb cümlənin bir ümumi bitmə intonasiyası olur.

3. Mürəkkəb cümlənin tərkibindəki hər bir sadə cümlənin öz mübtədə və öz xəbəri olur.

Bu biliklər əsasında şagirdlər müvafiq bacarıq və vərdişlərə yiyələnirlər. Buraya daxildir:

— bağlayıcısız və bağlayıcı mürəkkəb cümlələri sadə cümlələrlə ayırmaq, həmçinin iki sadə cümlədən bir mürəkkəb cümlə qurmaq və bu zaman durğu işarələrindən düzgün istifadə etmək;

— mürəkkəb cümlənin tərtibində intonasiyaya düzgün əməl etmək, bağlayıcıları yerli-yerində işlətmək;

— mürəkkəb cümlənin müxtəlif formalı (sinonim) mürəkkəb cümlələrə çevirmək, nitqdə mürəkkəb cümlələrdən sərbəst istifadə etmək və s.

22. Şintaksisə dair biliklərin mənimsənilməsində mətn üzrə işin rolu

İbtidai siniflərdə dilin sintaktik quruluşunun mənimsənilməsi mətn üzrə işin səmərəli təşkilindən çox asılıdır. Sintaktik biliklər mətnin məzmununun aydın və dəqiq verilməsinə xidmət göstərir. Mətnin məzmunu onun ifadə formasından asılıdır. Məzmun mətnədə ifadə olunan bitkin fikir, forma isə həmin məzmunu ifadə edən maddi qabıqdır. Bu baxımdan təlimdə məzmun və formanın qarşılıqlı əlaqəsinə əsaslanmaq, onları vəhdətdə götürmək son dərəcə vacibdir.

Mətnədə qrammatik-semantik cəhətdən əlaqələnən, bağlanan, biri digərindən doğan və onu inkişaf etdirən bir sıra cümlələr işlənir. Hər bir cümlə özünün hər iki qütbündəki cümlələrlə qrammatik-semantik cəhətdən əlaqələnir. Bu cümlələrin hər birində fikrin müəyyən bir elementi, hissəsi ifadə edilir. Onlar məntiqi ardıcılıqla sıralanır, bütöv bir fikir doğuran rabitəli mətn alınır.

Mətndəki cümlələr eyni planlı və bərabər hüquqlu olduğundan bəzən onlardan biri ixtisara düşdükdə cümlənin qütblərində daya-

nanlar arasındakı qrammatik-semantik əlaqələr qırılır.

Bütün bunlar göstərir ki, mətdəki cümlələrin məqsədə müvafiq şəkildə düzülüşü, onların bir-birini qrammatik-semantik cəhətdən izləməsi və tamamlaması fikrin bitkinliyini səciyyələndirir.

Dilçilərdən A.M.Peşkovski, V.N.Yartseva, Ə.A.Abdullayev və başqaları mətnin iki mühüm əlamətini göstərirlər:

a) mətdə bitmiş bir fikrin ifadə olunması; b) mətdə eyni məqsədə xidmət edən və eyni funksiyanı yerinə yetirən cümlələrin məzmun və qrammatik cəhətdən birləşməsi.

Müxtəlif quruluşlu cümlələrin mətn daxilindəki mövcudluğunu zaman və şəxs kateqoriyaları ilə birlikdə modallıq, predikativlik və intonasiyalıq şərtləndirir. İntonasiya predikativliyi tənzimləyir və tamamlayır.

Bəzən mətdə predikativlik bildirməyən, özlüyündə cümlə kimi formalaşmayan elə söz və söz birləşmələrinə (Axşamüstü. Bulaq başı. Çinar kölgəsi və s.) təsadüf edilir ki, onlar yalnız intonasiya vasitəsi ilə cümləyə çevrilir. Dərhal da həmin söz və söz birləşməsi predikativ münasibət bildirir.

İntonasiya mətdəki hər bir cümlənin sərhədini müəyyənləşdirməyə imkan verir. Ayrı-ayrı cümlələrin bir-birini necə bağlamasını göstərir.

Deyilənlərə yekun vuraq: cümlənin mövcudluğunu şərtləndirən predikativlik, intonasiya və modallıq əlamətləri, zaman və şəxs kateqoriyaları bütöv mətdə çıxış edir.

Odur ki, ibtidai siniflərdə cümlənin modallıq əlaməti istisna olmaqla, qalan əlamət və kateqoriyalarına mətn üzrə iş prosesində kompleks şəkildə yanaşılır, şagirdlərin sintaksisdən aldıkları biliklər konkret faktlarla əlaqələndirilir və möhkəmləndirilir.

I-II siniflərin proqram və dərsliklərində sintaksisin tədrisində müəyyən yer verilir, lakin mətn üzrə işə yalnız III-IV siniflərdə praktik yolla başlamaq imkanı vardır. Bu heç də o demək deyildir ki, I-II siniflərdə bu sahədə iş aparmaq olmaz. Əksinə, həmin siniflərdə cümlə üzərində rəngarəng işin təşkili şagirdləri III-IV siniflərdə mətn üzrə işə hazırlayır. Tutaq ki, II sinifdə məktəblilərə ilk hər-

fi kiçik yazılan və heç bir durğu işarəsindən istifadə olunmayan cümlələrdən ibarət mətn verilir. Onlardan tələb olunur ki, çalışmanı oxuyub intonasıyanı gözləməklə cümlələri müəyyənləşdirsinlər. Sonra da cümlələrin ilk hərfini böyük yazmaqla köçürsünlər, lazımı durğu işarələrindən istifadə etsinlər.

Tapşırıqın icrasından sonra hər cümlədə kimin və nəyin haqqında danışıldığı, hansı işin görüldüyü xəbər alınır. Belə çalışmalar əsasında şagirdlər bir tərəfdən cümlə qurma bacarıqlarına yiyələnir, sözlərə suallar verir, digər tərəfdən onlar ayrı-ayrı cümlələrdən mətn üzərində işə doğru istiqamətlənirlər. Müntəzəm aparılan belə çalışmalar nəticəsində III sinifdə məktəblilər mətn üzrə işi müvəffəqiyyətlə icra edə bilirlər. Məsələn, III sinifdə sintaksis bölməsinin tədrisi prosesində aşağıdakı çalışmadan istifadə olunur. Qaranlıq düşdü, çoban yapıncısına bürünüb uzandı, it sümüyün başına dolandı, o, gecənin bir vaxtı qaraltı görüb hürdü, çoban başını qaldırıb gördü ki, heç şey olmayıb, itə bir parça ət atıb yatdı.

Şagirdlərdən tələb olunur ki, hər cümlədən sonra səslərini alçaqla və fasilə verməklə çalışmanı oxusunlar. Tapşırıq yerinə yetirilir. Müəllim deyir:

- Uşaqlar, bu çalışmada ikinci cümlə hansıdır?
- Çoban yapıncısına bürünüb uzandı.
- Bu cümlənin xəbərini və mübtədasını deyin.
- Bu cümlənin xəbəri **uzandı**, mübtədası isə **çobandır**.
- Yaxşı, bu çalışmanın beşinci cümləsi hansıdır?
- Çoban başını qaldırıb gördü ki, heç şey olmayıb.
- Bu cümlənin ikinci dərəcəli üzvünü göstərin.
- Başını.
- Doğrudur. Bu cümlələri necə müəyyənləşdirdiniz?
- Hər cümlədə fikrin bitkinliyini müəyyənləşdirməyə çalışdım.

Cümlənin əvvəlində və ortasında səsli bir qədər ucaldım, sonunda isə alçaldım, fasiləyə əməl etdim.

— İndi də ikinci və beşinci cümləni ixtisar etməklə çalışmanı oxuyun, hansı hadisə baş verdiyini aydınlaşdırın.

Mətnə anlaşılmaqlıq yaranır. Sonra çalışmanın çətinlik dərəcə-

si bir qədər artırılır. Oxuyun, məndəki səhvləri düzəldib köçürün.

Biz idman meydançasına. Getdik orada məktəblilərin idman yarışı. Keçirildi sinfimizin şagirdləri. Bu yarışda iştirak etdilər. Yarışın qalibi üçüncülər. Oldu biz ikinci. Yeri tutduq. Şagirdlər mətni oxuyur, tapşırığı isə yerinə yetirə bilmirlər. Müəllim deyir:

— Uşaqlar, bu çalışmada da intonasiyaya əməl olunmalıdır? — Sizcə, Biz idman meydançasına cümlədirmi?

— Yox, bu cümlə deyil.

— Nə üçün?

— Çünki burada bitmiş fikir ifadə olunmur.

— Bunun üçün daha nə lazımdır?

Məktəblilər bu barədə III sinifdə müəyyən məlumatlar alsalar da, suala cavab verməkdə çətinlik çəkirlər. Ona görə də müəllim keçmiş bilikləri yada salır: cümlənin xəbəri də olmalıdır. **Biz idman meydançasına** birləşməsində fikir bitkinliyi və xəbər yoxdur. Birinci cümlə **idman meydançasına getdik olmalıdır**.

Şagirdlərdən biri müəllimin tələbi ilə həmin cümləni intonasiyanı gözləməklə təkrar edir. Onlar konkret fakt əsasında görürlər ki, cümlənin əvvəlində səs qalxır, intonasiya düz xətt üzrə davam edir, lakin xəbərdən əvvəlki söz məntiqi vurğu tələb etdiyindən səs bir az da yüksəlir, sonra da tədricən alçalır, fikir bitir, fasiləyə əməl olunur.

Məktəblilər intonasiyanın və xəbərin köməyi ilə digər cümlələrin də sərhədini müəyyənləşdirir, səhvləri aradan qaldıraraq mətni köçürürlər. Beləliklə, III sinif şagirdləri öyrənirlər ki, sözlər mənə və qrammatik cəhətdən sıralanaraq, bir cümlə əmələ gətirdiyi kimi, məndə bu cümlələrin öz yeri var. Onlar həm qrammatik, həm də mənə cəhətdən bir-biri ilə əlaqələnin, əvvəlinci sonrakının meydana çıxmasına zəmin yaradır. Mətnin sonunda fikir tamamlanır.

Bu məsələni daha ətraflı çatdırmaq üçün III sinifə belə bir çalışma verilir:

Oxuyun, qarışıq verilmiş cümlələri məntiqi ardıcılıqla elə yazın ki, “Kitabxanada” hekayəsi alınsın.

Kitabxanaçı onlardan razı qaldı. Orada kitabların tozunu aldılar. İşi vaxtında qurtardılar. Cırılmış kitablara üz çəkdilər. Dördüncülər kitabxanaya getdilər.

Mübtədanın altından bir, xəbərin altından iki xətt çəkin.

Şagirdlər çalışmanı icra edirlər, müəllim sual verir:

— Uşaqlar, **Dördüncülər kitabxanaya getdilər** cümləsinin birinci cümlə olduğunu nədən bildiniz?

— Kitabxanadakı işləri dördüncülər yerinə yetirdiyi üçün bu cümlə mətnin əvvəlində verilməlidir.

— Bəs **Orada kitabların tozunu aldılar** cümləsinin ikinci cümlə olduğunu nədən bildiniz?

— Bu cümlə orada sözü ilə məzmunca birinciyə bağlanmışdır.

— Üçüncü və dördüncü cümlələri necə müəyyən etdiniz?

— Axı bu cümlələrdə də dördüncülərin gördükləri işlər ifadə olunur.

— Yaxşı, **Kitabxanaçı onlardan razı qaldı** cümləsinin sonuncu olduğunu necə izah edərsiniz?

— Bu cümlədə kitabxanaçının dördüncülərin işindən razı qalması göstərilir. Razılıq işin başlanğıcında, ortasında deyil, ancaq işin sonunda bildirilir. Ona görə də bu cümlə mətnin sonunda verilir.

— Mətdə neçə mübtədə və xəbər işlənmişdir?

— İki mübtədə, beş xəbər.

— Mübtədə hansı cümlələrdə işlənmişdir?

— Birinci və sonuncu cümlədə.

— Xəbər hansı cümlələrdə çıxış edir?

— Bütün cümlələrdə.

— Doğrudur, cümlələrə diqqətlə fikir verin. Orada kitabların tozunu kimlər alır?

— Dördüncülər.

— Cırılmış kitablara kimlər üz çəkir?

— Dördüncülər.

— İşi kimlər vaxtında qurtarır?

— Dördüncülər.

— Bəs nə üçün bu cümlələrə dördüncülər sözü daxil edilməmişdir? Bu suala şagirdlər cavab verə bilmədiklərindən müəllim izah edir ki, dördüncülər sözü təkcə birinci cümlənin deyil, həmçinin ikinci, üçüncü və dördüncü cümlələrin də mübtədasıdır.

Bu cümlələrə **kimlər?** sualını verməklə dərhal **dördüncülər** mübtədası meydana çıxır. Həmin cümlələri mətndə oxuyarkən görülən işləri dördüncülərin icra etdikləri məlum olur.

Mətndə hər bir cümlənin xəbəri olduğu halda, ikinci, üçüncü və dördüncü cümlənin mətndən kənarında mübtədası yoxdur.

Bu mətndə isə onların mübtədası **dördüncülər** sözüdür. Cümlələrin hamısı qrammatik cəhətdən bir-birinə bağlıdır.

Mətndəki cümlələr mənaca bir-birinə bağlıdır. Belə ki, ikinci cümlə birincidən, üçüncü cümlə ikincidən, dördüncü cümlə üçüncüdən, nəhayət, beşinci dördüncüdən məna cəhətdən asılıdır. Yəni ikinci birincidən, üçüncü ikincidən... doğur və onu inkişaf etdirir. Beləliklə, mətndəki cümlələr bir-biri ilə əlaqələndir, bütöv fikrin meydana çıxmasına xidmət göstərir.

IV sinifdə çalışmanın mürəkkəblik dərəcəsi, mətndəki cümlələrin sayı bir qədər də artırılır. Məsələn, şagirdlərdən qarışıq verilmiş cümlələri məntiqi ardıcılıqla elə düzmək tələb olunur ki, “Tufan” hekayəsi alınсын.

Günəşin parlaq şüaları ətrafa yayıldı. Biz palıd ağacının altına qaçdıq. Göyün üzünü qara bulud aldı. Mən Ələddinlə meşəyə getdim. Tufan qurtardı. İldırım çaxdı. Xırda budaqların çarpıntısı eşidildi. Güclü külək əsdi.

Məktəblilər çalışmanı oxuyurlar. Onlar çətinlik çəkəndə, müəllim istiqamətverici suallar verir:

- Meşədə nə hadisə baş vermişdi?
- Tufan.
- Bunu nədən bildiniz?
- Başlıqdan və çalışmadakı cümlələrdən.
- Meşədə tufana kimlər düşmüşdü?
- Mən və Ələddin.
- Elə isə hekayə hansı cümlə ilə başlanmalıdır?

- **Mən Ələddinlə meşəyə getdim** cümləsi ilə.
- Bu cümlənin mübtədəsi və xəbəri hansıdır?
- **Mən** sözü cümlənin mübtədəsi, **getdim** sözü isə xəbərdir.
- **Mən** mübtədəsi hansı nitq hissəsi ilə ifadə olunmuşdur?
- Əvəzliliklə.
- Bəs **getdim** xəbəri?
- Feillə.
- **Getdim** feili hansı zamanda və şəxsədə işlənmişdir?
- Keçmiş zamanda, I şəxsin təkində.
- İndi də intonasıyanı gözləməklə birinci cümləni oxuyun.

Şagirdlər tapşırığa əməl edirlər. Əvvəlcədən yazı taxtasına yazılmış mətnin üstü açılır. Hər kəs öz səhvini düzəldir. Sonra cümlələrdə mübtədanın altından bir, xəbərin altından iki düz xətt, ikinci dərəcəli üzvlərin altından dalğalı xətt çəkirlər. Nəhayət, mübtədə və xəbərin hansı nitq hissəsi ilə ifadə olunmasını müəyyənləşdirirlər.

Beləliklə, şagirdlər öyrənirlər ki, məndəki cümlələrin bəziləri yalnız baş üzvlərdən, bəziləri həm baş, həm də ikinci dərəcəli üzvlərdən, bəziləri isə xəbər və ikinci dərəcəli üzvlərdən ibarətdir.

Nəhayət, cümlələr arasındakı asılılıq münasibəti açılır:

— Məndə ikinci cümlə birinci ilə hansı sözün köməyi ilə bağlanmışdır?

— Birinci cümlədəki **mən** və **Ələddin** sözünü yersiz təkrarlamamaq üçün ikinci cümlədə onların əvəzinə **biz** işlənmişdir. Bu söz ikinci cümləni birinciyə qrammatik cəhətdən bağlamaqla, onu məzmunca da inkişaf etdirir.

Təcrübə göstərir ki, şagirdlərin nitq perspektivliyi kifayət dərəcədə olmadığından çox zaman təbiət hadisələrinin baş vermə ardıcılığını bilmədiklərindən bəzən qarışıq verilmiş cümlələrin də məntiqi şəkildə düzülüşündə səhvə yol verirlər. Belə ki, **Göyün üzünü bulud aldı** cümləsindən əvvəl **Göy guruldadı İldırım çaxdı. Hava qaraldı** cümlələrini işlədirlər. Halbuki bu məndə əvvəl **Göyün üzünü qara bulud aldı, sonra hava qaraldı. İldırım çaxdı. Göy guruldadı** kimi verilməli idi.

Ona görə də təbiət hadisələrinin belə ifadəsinə həsr olunmuş qa-

rıışıq cümlələrin verilməsi məsləhət bilinmir. IV sinifdə mətn üzərində işin daha maraqlı variantlarından istifadə etmək mümkündür. Məsələn, “Oxuyun, hekayəni tamamlayıb köçürün. Cümlələr arasındakı qrammatik və məzmun əlaqəsini izah edin”. Yazı lövhəsində yazılır:

Dirrikdə

Biz dirriyə getdik. O, kəndin yaxınlığındadır. Kəndlilər orada həvəslə işləyirlər...

Şagirdlər hekayəni tamamlayıb köçürürlər. Ən yaxşı hekayə seçilir, intonasiyanın köməyi ilə cümlələrin sərhədi müəyyənləşdirilir.

Sonra sinfə müraciət olunur:

— Birinci cümlənin mübtədə və xəbərini deyin.

— Xəbəri **getdik**, mübtədəsi isə **biz**-dir.

— **Getdik** xəbəri hansı şəkilçilər qəbul etmişdir?

— **Get** sözün köküdür, **nə etdi?** sualına cavab olan feildir, **-di** keçmiş zaman şəkilçisidir, **k** isə **I** şəxsin cəmində işlənən şəkilçidir.

— Bu söz nə üçün **I** şəxsin cəmində işlənən **k** şəkilçisi qəbul etmişdir?

— Çünki **I** şəxsin cəmində işlənmişdir.

— Mübtədə hansı nitq hissəsi ilə ifadə olunmuşdur?

— Əvəzliliklə.

— Mübtədə ismin hansı halında işlənir?

— Adlıq halında.

— İkinci cümlənin mübtədəsi hansıdır?

— **O** şəxs əvəzliyi.

— İkinci cümlə birinciyə nə ilə bağlanmışdır?

— İkinci cümlənin mübtədəsi birinci cümlədəki dirriyə, ikinci dərəcəli üzvünün yerində işlənərək onları bir-birinə bağlamışdır.

— Bu cümlələrin məzmun əlaqəsi haqqında nə deyə bilərsiniz?

Cavab yoxdur. Müəllim izahat verir:

— Uşaqlar, əgər birinci cümləni atsaq, ikinci cümlədə hansı fik-

rin ifadə edildiyi aydın olmaz. Məna təhrif edilir. O, kəndin yaxınlığındadır cümləsi isə **o** mübtədasının əvəzində obyektin konkret adını (dirrik sözünü) tələb edəcəkdir. Həm də birinci cümlədə bizim dirriyə getdiyimiz, ikinci isə dirriyin yeri, istiqaməti göstərilir.

— **Kəndlilər orda həvəslə işləyirlər** cümləsində ikinci dərəcəli üzvlər hansılardır?

— Orada, həvəslə.

— Bu cümlədəki **orda** sözü bir və ikinci cümlədəki hansı sözlərin əvəzində işlənmişdir?

— **Dirriyə** və **o**.

— Deməli, bu cümlə də həm qrammatik, həm də məna cəhətdən özündən əvvəlkilərə bağlıdır.

Digər cümlələr üzərində də belə iş gedir.

İbtidai siniflərdə bu kimi priyomların müntəzəm və səmərəli tətbiqi IV sinfin axırlarında şagirdlərin aşağıdakı biliklərə yiyələnmələrini təmin edir:

1. Bütöv bir fikrin ifadəsi üçün eyni məqsədə xidmət göstərən cümlələr mətn daxilində bir-biri ilə qrammatik məzmun cəhətdən əlaqələnir, biri digərini inkişaf etdirir.

2. Mətn daxilində cümlələr bütöv struktura malik olur. Belə ki, onlar sadə və mürəkkəb olmaqla ya baş üzvlərdən, ya baş və ikinci dərəcəli üzvlərdən, ya da baş üzvlərdən biri (xəbər) və ikinci dərəcəli üzvlərdən ibarət ola bilər.

3. Məntdəki cümlələrin sərhədi intonasiyanın köməyi ilə müəyyənləşir və hər bir cümlənin xəbəri olur. Bundan başqa, mətn daxilində qrammatik və məzmunca əlaqələnən bir neçə cümlənin bir mübtədası, bir cümlənin isə bir neçə xəbəri də ola bilər.

4. Hər bir məntdə zaman və şəxs bildirilir.

Bu biliklər əsasında şagirdlər aşağıdakı bacarıq və vərdislərə yiyələnilir:

— fikri məntiqi ifadə etmək üçün cümlələr arasında məzmun və qrammatik cəhətdən əlaqələr yaratmaq, onlardakı mübtəda və xəbər arasında uzlaşma əlaqəsini gözləmək;

- məntiqi təfəkkürə əsaslanaraq, səpəli faktları, pərakəndə fikirləri ümumiləşdirmək və sistemləşdirmək;
- frazaların köməyi ilə mühakimə yürütmək, müstəqil və yaradıcı fikir söyləmək, sintaksisdən mənimsənilmiş nəzəri bilikləri praktik çalışmalar təbiiq etmək və onlardan əqli nəticələr çıxarmaq;
- sintaksis üzrə materialın morfoloji əlamətlərini düzgün müəyyənləşdirmək və onu konkret faktlara əsasən aydınlaşdırmaq və s.

23. Azərbaycan dili təlimi sistemində orfoqrafiya üzrə işlərin yeri və əhəmiyyəti

Şagirdləri orfoqrafik normalara yiyələndirmək, onlara öz fikirlərini savadlı şəkildə qələmə almaq vərdişləri aşılamaq ibtidai siniflərdə Azərbaycan dili təliminin qarşısında duran mühüm vəzifələrdəndir. Orfoqrafiyanı öyrənmə məktəblilərin nəinki bütövlükdə dilə dərindən yiyələnmələrini, həmçinin onların nitq və təfəkkürlərinin inkişafını və digər fənləri şüurlu mənimsəmələrini də təmin edir.

Şagirdlər I sinifdə savad təlimi dövrünün birinci mərhələsində IV sinfi qurtaranadək hər bir dərstdə orfoqrafiya məsələləri üzrə müntəzəm və sistemli şəkildə işlədilir. İbtidai siniflərin proqramında orfoqrafiya təlimi üzrə işin məzmunu, onun əhatə dairəsi, həcmi konkret şəkildə verilmişdir. Orfoqrafik qaydaların öyrədilməsi IV sinifdə tamamlanır.

Yuxarı siniflərdə təhsil alan şagirdlərin yol verdikləri müxtəlif xarakterli nöqsanların bir qrupu, şübhəsiz, həm də ibtidai siniflərdə bu sahədə kifayət dərəcədə bacarıq və vərdişlərə yiyələnməmələri ilə bağlıdır.

Orfoqrafik normalar “Fonetika”, “Leksika”, “Morfologiya” və “Sintaksis” şöbələrinin tərkibində öyrədilir. Orfoqrafiya və orfoepiya üzrə işlər əksər hallarda şagirdlərə müqayisəli şəkildə çatdırılır.

Şagirdlərin aydın, dəqiq, səlis və savadlı yazı vərdişlərinə yiyələnmələri, ümumiyyətlə, təlimdə müvəffəqiyyət qazana bilmələri orfoqrafiya üzrə işin elmi zəmində qurulması ilə bağlıdır. Ona görə

də I-IV siniflərdə orfoqrafiya təliminə xüsusi diqqət yetirilir.

24. Azərbaycan dili orfoqrafiyasının prinsipləri

İbtidai siniflərdə Azərbaycan dili orfoqrafiyası əsasən, üç prinsipə əsaslanır.

Birincisi, **fonetik** prinsipdir. Adından məlum olduğu kimi, bu prinsip sözün səs təhlilinə istinad edir. Burada tələffüz əsas götürülür. Söz necə deyilsə, elə də yazılır: məktəb, sinif, ata, ana, maşın, gül, çiçək və s. Şübhəsiz, bu da I-IV siniflərdə tələffüzü və yazılışı arasında fərq olmayan sözlərin tez və asan mənimsənilməsini intensivləşdirir.

İkincisi, **morfoloji** prinsip adlanır. Bu prinsip müxtəlif variantlarda tələffüz olunan sözlərin vahid şəkildə yazılışını təmin edir. Morfoloji prinsipə görə, bir kökdən düzələn müxtəlif sözlərin və müxtəlif növ tələffüz edilən bir şəkilçinin variantlarından biri əsas götürülür. Qəbul edilən bu variant əsas hesab olunaraq, qalan bütün şivə və ləhcələrdə işlənən variantlar buna tabe edilir; məsələn, **soyuq** sözü müxtəlif şivələrdə **soğ, souq, sovuq, soyux** və s. variantlara malik olduğu halda, ədəbi dildə bu sözün ancaq **soyuq** şəklində yazılması müəyyən edilmişdir. Şivə və ləhcələrdə müxtəlif variantlarda işlənən söz şəkilçilərin ən optimal variantı morfoloji prinsipə əsaslanır.

Yazıda morfoloji prinsipdən geniş istifadə olunur. Təcrübə göstərir ki, bu prinsip fonetik prinsipi tamamlayır.

Üçüncüsü, **tarixi-ənənəvi** prinsipdir. İbtidai siniflərdə Azərbaycan dilində orfoqrafik vərdişlərin yaradılmasında bu prinsipdən də istifadə olunur. Dildə olan sözlərin bir qrupunun yazılışında tələffüz əsas götürülmür. Bu qəbildən olan sözlər tarixi-ənənəvi prinsip əsasında yazılır.

Bu prinsipdən başqa müxtəlif (rus, ərəb, fars və s.) dillərdən alınmış sözlərin (əlbəttə, hətta, komandır, müəllim və s.) yazılışında istifadə olunur.

25. Orfoqrafik rejim

Orfoqrafik rejimin yaradılması Azərbaycan dilində savad uğrunda aparılan mübarizənin formalarındandır. Məktəbdə yaradılan vahid orfoqrafik rejim bütün müəllimlərin öz ixtisasları üzrə yazı işlərində orfoqrafik səhvlərin aradan qaldırılmasına kömək göstərir. Sual oluna bilər: məktəbdə orfoqrafik rejimi necə yaratmaq mümkündür? Savad uğrunda mübarizə bütün yazılarda; gündəliklərdə, yazı ilə əlaqəsi olan bütün işlərdə, divar qəzetində, sinif jurnalında tələb olunmalıdır. Digər tərəfdən, məktəbdə istifadə edilən hər bir sənədin yazılışında orfoqrafiya və düzgü işarələri qaydalarının tələblərinə ciddi surətdə riayət edilməlidir: elanlar, plakatlar, müdiriyyətin yazılı sərəncamları, müxtəlif yazılı məlumat və s. tamamilə səliqəli və savadlı olmalıdır.¹

Orfoqrafik rejim şagirdlərdə yalnız savadlı yazı vərdişləri aşılanmaqla qalmır, eyni zamanda onların şifahi nitqinin, təfəkkürünün inkişafına da kömək göstərir. Ona görə də bu işdə təsadüfliyə yol vermək olmaz. Ondən müntəzəm və sistemli şəkildə istifadə olunmalıdır.

26. Orfoqrafiya təliminə verilən tələblər

Şagirdlərin mükəmməl orfoqrafik savada yiyələnməsinin başlıca müvəffəqiyyəti bu sahədə aparılacaq işlərin elmi əsaslar üzərində qurulmasıdır. Azərbaycan dilindəki sözləri üç qrupa ayırmaq mümkündür: yazılışı ilə tələffüzü fərqlənməyən morfemlər, yazılışı tələffüzündən kəskin fərqlənən morfemlər. Sözlərin əvvəlcədən qruplara ayrılması, onlar üzərində aparılacaq işlərin məzmun və metodlarının müəyyənləşdirilməsi müəllimin işini xeyli asanlaşdırır. Təcrübə göstərir ki, orfoqrafiya təliminin yüksək səviyyədə qurulması üçün pedaqoji tələblərə diqqət yetirilməlidir.

¹ A.Abdullayev, Y.Kərimov. İbtidai siniflərdə ana dilinin tədrisi metodikası. Bakı, "Maarif", 1968, səh. 296.

1. Morfemlərin yazılışı ilə tələffüzünün qarşılıqlı əlaqədə öyrədilməsi.

Şifahi və yazılı nitq bir-birindən əsaslı şəkildə fərqlənsələr də, onlar arasında möhkəm qarşılıqlı əlaqələr vardır. Bunu nəzərə alaraq, nitqin hər iki təzahür formalarının inkişafına vahid proses kimi baxılmalıdır. Təlim prosesində onlardan birini digərindən təcrid etmək ciddi səhv olardı. İbtidai sinif şagirdləri çox zaman **kombayn, zanbaq, ailə, motor, domino, teatr, radio** və s. tipli sözləri tələffüzün təsiri altında **zambaq, kambayn, ayilə, mator, teyatr, radiyo** kimi yazırlar. Belə sözlərin müqayisəli şəkildə “Belə yazılır”, “Belə tələffüz olunur” başlıqları altında qruplaşdırılması, şagirdlərin diqqətinin sözlərin yazılışı ilə tələffüzü arasındakı fərqi cəmləşdirilməsi zəruridir. Bu tələbin tətbiqi nəticəsində məktəblilərin şüurlu fəaliyyəti yüksəlir, onlar həmin sözlərin yazılışını tez mənimsəyirlər. Morfemlərin yazılışı və tələffüzünün qarşılıqlı əlaqədə öyrədilməsi üzrə işlərdən Azərbaycan dilindəki bir sıra qrammatik formaların, yazı qaydalarının mənimsənilməsində istifadə olunmalıdır. Şagirdlərə konkret nümunələr əsasında çatdırılmalıdır ki, tələffüzdə ismin çıxışlıq halında işlənən **sənnən, ürəknən, cənnən** kimi və s. sözlər yazılışda **səndən, ürəkəndən, cəndən** kimi verilir. Yaxud **gözlüyür, söylüyür, başlayır** kimi tələffüz olunan indiki zaman felləri **gözləyir, söyləyir, başlayır** kimi yazılır.

Məktəb təcrübəsi göstərir ki, dil təlimində orfoqrafik qaydaların düzgün tələffüzə münasibəti də nəzərə alınmalıdır. Bu baxımdan prof. Ə.R. Əfəndizadə orfoqrafiya qaydalarını üç qrupa ayırır: 1) yazılışı bilavasitə tələffüzünə görə müəyyənləşən qaydalar; 2) yazılışı bilavasitə tələffüzünə görə müəyyənləşən qaydalar; 3) yazılışı tələffüzünə görə müəyyənləşməyən qaydalar.

Birincisi, düzgün tələffüzün orfoqrafik qaydaların düzgün yazılışını təmin etməsidir. Məsələn, **zəyif, sümbül, tənbel, tranvay, kalbasa** və s. sözlərin yazılışı **zəif, sünbül, tənbel, tramvay, kolbasa** və s. sözlərin tələffüzü ilə müəyyənləşir. Təcrübəyə əsasən deyə bilərik ki, yazıda belə sözlərin düzgün yazılması üçün şagirdlərə sözlərin düzgün tələffüzünü öyrətmək zəruridir.

İkincisi, sözlərin düzgün yazılışını tələffüzə bilavasitə əsaslanaraq müəyyənləşdirməkdir. Azərbaycan dilində bir qrup sözlər vardır ki, onları düzgün yazmaq üçün tələffüzə görə bu və ya digər hərfi düzgün müəyyənləşdirmək çətinlik törədir. Məsələn, **ağac, almaz, bulud** və s. kimi sözlər buna misal ola bilər. Bu sözlərdə **c-ç, z-s, d-t** hərfələrindən hansının işlədilməsini şagirdlər müəyyənləşdirməkdə çətinlik çəkirlər. Belə hallarda məktəblilərə çatdırmaq lazımdır ki, **ağac, almaz, bulud** sözlərinə samitlə başlanan şəkilçi artırıqda onların sonundakı samitlərin **c** yoxsa **ç, z** yoxsa **s, d** yoxsa **t** kimi tələffüz olunduğu (yaxud yazıldığı) dərhal üzə çıxır.

Üçüncüsü, Azərbaycan orfoqrafiyasının tarixi-ənənəvi prinsipi-nə əsaslanan qaydalaradır. Bəzi sözlər **avtomat, parovoz, dovşan** və s. kimi yazılır, **aftomat, paravoz, doşan** kimi tələffüz edilir.

Məlumdur ki, şagirdlər nitqlərində yerli şivə xüsusiyyətlərinə də yol verirlər. Belə ki, onlar **bacı** əvəzinə **bacı**, **qardaş** əvəzinə **qərdeş, qerdeş, qərdüş** kimi tələffüz edirlər. İbtidai siniflərdə sözlərin deyildiyi kimi yazılması yazıda ciddi pozğunluğa gətirib çıxarır. Ona görə də müəllim şagirdlərin nitqindəki səhvləri, onların səbəblərini vaxtında öyrənməli, aradan qaldırılması uğrunda müntəzəm və sistemli mübarizə aparmalıdır. Müxtəlif qrammatik cədvəllərdən, akustik texniki vasitələrdən kifayət dərəcədə istifadə etməlidir.

2. Morfemlərin yazılışı ilə mənasının müvazi mənimsədilməsi.

Bu, Azərbaycan dilinin dərinədən və şüurlu mənimsənilməsini tələb edir. Orfoqrafik normaların dərinədən mənimsənilməsi dil təlimindən kənarında mümkün deyildir. Orfoqrafiya dilin bütün səviyyələri ilə əlaqədardır. Şagirdlər çox zaman mənasını bilmədikləri sözləri düzgün yazmağı bacarmırlar. Ona görə də məktəblilərə təqdim olunan sözlərin əvvəlcə mənası açılmalı, onun səs və hərf tərkibi, qrammatik quruluşu təhlil edilməlidir.

27. Yazılışı çətin sözlər üzərində iş

Yazılışı çətin sözlər termini şərtidir. Eyni sözün yazılışı sınıfdə təhsil alan şagirdin biri üçün çətin hesab olunursa, digəri üçün həmin sözün yazılışında heç bir çətinlik yoxdur. Əgər biz bura məktəblinin hansı mühitdə (şəhərdə və ya kənddə) yaşamasını, sinif kontingentinin milli tərkibinin (azərbaycanlı və ləzgi, tat, udin, lahıç, inqloy və s.) müxtəlifliyini, nitqinə hansı şivənin təsir etməsini, onun ümumi hazırlığını, fərdi xüsusiyyətlərini və s. nəzərə alsaq, onda deməliyə ki, yazılışı çətin sözlər üzərində işin optimal təşkili olduqca aktualdır.

Yazılışı çətin sözlər iki qrupa ayrılır: a) heç bir ümumi orfoqrafik qaydaya tabe olmayan sözlər; b) ədəbi tələffüzlə yoxlanmayan sözlər. Hər iki qrupa aid olan sözlərin siyahısı Azərbaycan dili proqramında ayrı-ayrı siniflər üzrə verilmişdir. Təcrübə göstərir ki, belə sözlərin mənasını və yazılışını bütün məktəblilərin bilmələri zəruridir. Bununla belə I-IV siniflərdə şagirdlər qoşa samitli (doqquz, müəllimi, səkkiz, vəziyyət və s.), qoşa saitli (saat, mətbəə, inşaətçi, zəif, sait, radio və s.), həm qoşa saitli, həm də qoşa samitli (təəssüf, təəccüb və s.), rus dili vasitəsilə Azərbaycan dilinə keçən (klub, kombayn, komandir, aqronom və s.) hələ keçilməmiş (mənimlənməmiş) qrammatik qaydalara aid (mürəkkəb sözlərin, **da**, **də**, **ki** bağlayıcılarının və s.) sözlərin yazılışı çətin hesab edilir.

İndi sual oluna bilər: hər dərstdə məktəblilərə neçə yazılışı çətin söz öyrətmək didaktik cəhətdən mümkündür? Hər seçilən mövzu ilə əlaqədar şagirdlərə 2-3 sözün öyrədilməsi məsləhətdir. Bu sözlər əvvəlki dərslərdə öyrədilənlərlə mütləq əlaqələndirilməli, onların digər sözlərin oxşar orfoqramları ilə müqayisəsi və təhlili həyata keçirilməlidir.

Yazılışı çətin sözlər əvvəlcədən qruplaşdırılmalı, ayrı-ayrı mövzular üzrə öyrədilməsi zəruri sayılanlar praktik çalışmalara daxil edilməlidir. Sonra həmin sözlərin öyrədilməsinə müntəzəm və sistemlə yanaşılmalıdır. Sözün səs-hərf tərkibi, onun mənası açılmalı-

dır. Yazılışı çətin hesab edilən sözün müxtəlif cümlələrdə, hətta rəbitəli mətndə işlədilməsinə nail olunmalıdır.

28. Orfoqrafik çalışmalar

Şagirdlərə orfoqrafik vərdişlərin aşılması məqsədilə bir sıra müxtəlif xarakterli çalışmalardan istifadə olunur. Həmin çalışmaları müvafiq növlərə ayırmaq mümkündür:

1. Orfoqrafik təhlil. Bu təhlil öz məzmununa və xarakterinə görə digər (fonetik, morfoloji, sintaktik) təhlillərdən fərqlənir. Doğrudur, fonetik və qrammatik təhlillər də məktəblilərdə orfoqrafiya üzrə bacarıq və vərdişlər formalaşdırır. Lakin orfoqrafik təhlildə başlıca məqsəd sözlərin yazılışı qaydalarının öyrədilməsidir. Orfoqrafik təhlil şifahi və yazılı aparılır. Yazılı təhlilə çox vaxt sərf olunduğundan, qabaqcıl müəllimlər onun şifahi formasına daha çox üstünlük verirlər.

Təhlil zamanı şagirdlər yazılışı çətin sözləri tələffuz edir, onu hecalara, səslərə ayırır, yazılış forması üzərində düşünür, götür-qoy edir, necə yazılacağını, nə üçün məhz belə yazılacağını səbəblərini öyrənirlər. Orfoqrafik təhlildə bütün sinif fəal iştirak edir. Təcrübə göstərir ki, əksər sözlərdə izaha ehtiyacı olan bir və ya bir neçə orfoqram olur. Məsələn, iştaha sözünün yazılışında izaha ehtiyacı olan orfoqram birdir.

2. İzahlı yazı. Bunu metodik ədəbiyyatda bəzən kommentarili yazı da adlandırırlar. İzahlı yazıya II sinifdən başlamaq faydalıdır. Bu məqsədlə sinfə belə bir cümlə təqdim olunur: **Müəllim radioda şairin çıxışını dinlədi.**

Şagirdlər cümləni səssiz oxuyurlar. Sonra onlardan biri sözləri aramla deyir və izah edir:

Cümlə **müəllim** sözü ilə başlanır. Bu sözün ilk hərfi böyük yazılır. **Mü-əl-lim** sözü hecalarla diqtə əsasında yazılır. **Müəllim** sözü **məllim** kimi tələffuz edilir.

Radioda sözü kök və şəkilçidən ibarətdir: **radio-da**. **Radio** sözünün tələffüzündə **i** saiti ilə **o** saiti arasında **y** samiti işlənir. Sözün

kökü **radio**, şəkilçi isə **da**-dır. Bu cümlənin ikinci sözüdür. Ra-di-o-da sözü dörd hecadan ibarətdir. Diqtə əsasında həmin söz heca-larla yazılır.

Şairin sözü cümlənin üçüncü üzvüdür. Tələffüzdə birinci heca ilə ikinci heca (a saiti ilə i saiti) arasında **y** samiti əlavə olunur. Şair sözün kökü, **-in** şəkilçidir. Bu sözdə üç heca vardır. Həmin sözün yazılışı belədir: **şa-i-rin** (şagirdlər diqtə əsasında yazırlar).

Çıxışını və **dinlədi** sözlərinin yazılışı məktəblilərə tanış olduğundan, izahat işi aparılmır, müəllimin (yaxud bir şagirdin) diqtəsi ilə sözləri məktəblilər yazırlar. Yazılışı izah olunacaq sözlər və onu aydınlaşdıracaq şagird əvvəlcədən müəyyənləşdirilir. Səhvə yol verən məktəblilər başqaları ilə əvəz olunur.

Ortaya sual çıxma bilər: izahlı yazı üçün hər dəfə neçə cümlə yazdırmaq məsləhətdir. Təcrübə göstərir ki, hər dəfə 2-3 cümlənin yazdırılması ilə kifayətlənmək olar.

İzahlı yazı tam şüurlu fəaliyyət tələb edir. Bu yazı bir neçə cəhətdən əhəmiyyətlidir:

a) Azərbaycan dilindən qazanılan nəzəri biliklər praktikaya tətbiq edilir; b) əvvəllər mənimsənilən materiallar möhkəmləndirilir; v) şagirdlərin fəaliyyətinin nəticələrinin yoxlanmasına çox vaxt ayrılır; q) qazanılan biliklərin aşkarlanması və qiymətləndirilməsinə optimal şərait yaranır.

3. Üzündən köçürmə yazılır. Məktəblilərin diqqətini köçürüləcək mətnə cəmləşdirmək üçün bu xarakterli yazılarla bağlı tapşırıqlar da vermək mümkündür:

a) üçüncü şəxsin dilində verilən mətni birinci və ya ikinci şəxsin dilinə çevirməklə köçürmək; b) cümlə və mətnlərə müvafiq söz və ifadələr əlavə etməklə üzünü köçürmək; v) mətni genişləndirməklə üzünü köçürmək; q) mətndən tələb olunan hissəni tapıb köçürmək; d) suallara cavab olan cümlələri mətndən seçib köçürmək və s.

4. Çap olunmuş mətni olduğu kimi köçürmək. Qabaqcıl müəllimlər belə yazılara müəyyən tələblər verirlər: a) cümlə və mətnlərin düşündürücülüüyü; b) şagirdlərə praktik bacarıqların aşılması;

v) Azərbaycan dilindən müvafiq qaydanı (səs-hərf təhlili, sözün hecalara ayrılması, qrammatik təhlil və s.) tətbiq etməyi və s.

5. Əlyazısı ilə olan mətnlərin üzünü köçürmək. Burada sözün həm orfoqrafik surəti, həm də kolleqrafiyası verilir. Yazı nümunələrində, yaxud yazı taxtasında şagirdlərə hüsnxət tələblərinə uyğun belə formalar (nümunələr) təqdim olunur. Qabaqcıl müəllimlər şagirdlərin şüurlu fəaliyyətini təmin etmək üçün hər bir mətnin məzmunu ilə bağlı tapşırıqlar verirlər.

- 1) cümlədə hərf və ya sözün buraxılması;
- 2) cümlədə buraxılmış sözlərə müvafiq sualların verilməsi;
- 3) cümlədə altundan xətt çəkilmiş sözlərin sinonimlərlə əvəz olunması;
- 4) uyğun sifətlərin cümləyə əlavə olunması və s.

Bütün bunlar şagirdlərdə düzgün orfoqrafik qaydaların və kolliqrafik vərdişlərin möhkəmləndirilməsinə kömək göstərir.

29. İmlalar və onların aparılması yolları

İbtidai sınıflarda ana dili təliminin qarşısında duran əsas vəzifələrdən biri məktəblilərdə savadlı və düzgün yazmaq bacarıq və vərdişlərinin formalaşdırılmasıdır. Bu vəzifənin müvəffəqiyyətlə həyata keçirilməsi imla yazılar üzərində işin səmərəli təşkilindən çox asılıdır. Ona görə də müəllim hər hansı qrammatik, orfoqrafik qaydanın mənimsənilməsi, möhkəmləndirilməsi və şagirdlərin bu haqdakı bilik, bacarıq və vərdişlərinin səviyyəsini müəyyənləşdirməklə bağlı imla mətnlərini və Azərbaycan dilindən təhlil üçün yoxlama tapşırıqlarını əvvəlcədən diqqətlə seçməli, mətnlərin tərbixi cəhətdən yüksək səviyyəsinə, məzmun və quruluşuna, mürəkkəblik dərəcəsinə, dilinin məktəblilərin yaş və bilik səviyyəsinə uyğunluğuna xüsusi diqqət yetirməli və bu sahədəki işlərin müxtəlif yollarını müəyyənləşdirməlidir. Bu zaman müəllim şagirdlərin təkə savadlı və düzgün yazmaları qayğısına qalmamalı, həmçinin onların məntiqi təfəkkürünün inkişafına təsir göstərməklə, Azərbaycan dilinin zənginliyini anlamalarına şərait yaratmalıdır. Məktəblilərə öz

yazılarına tənqidi və şüurlu münasibət bəsləmək, qrammatik, orfoqrafik qaydaları təcrübəyə düzgün tətbiq etmək üzrə bacarıq və vərdişlər aşılanmalıdır.

İmlaların bir qrupu (xəbərdarlıqlı, izahlı, görmə imlalar və əzbər yazılar) şagirdlərin yalnız orfoqrafik savada yiyələnmələrinə xidmət edirsə, ikinci qrupu (seçmə, yaradıcı və sərbəst imlalar) həmin xidmət sahəsi ilə yanaşı, həm də rabitəli nitqin inkişafına kömək göstərir. Üçüncü qrupu (yoxlama, lüğət və adi imlalar) isə öyrənilmiş qrammatik, orfoqrafik qaydaları bir daha möhkəmləndirməklə, bu sahədə məktəblilərin bilik, bacarıq və vərdişlərinin səviyyəsini məydan çıxarmaq üçün tətbiq olunur. Ona görə də hər hansı mövzu ilə əlaqədar təqdim edilən imlalarda müəyyən sistem gözlənilməli, işin təşkilində tələskənliyə yol verilməməlidir. İmlaların hər bir növü üzrə aparılan işlər şagirdləri bir pillədən digərinə adlamağa kömək göstərməlidir.

Metodik ədəbiyyatda məqsədinə görə imlalar iki yerə ayrılır: a) öyrədici imlalar; b) yoxlama imlalar. Hər iki imla növü şifahi və yazılı nitq, səslə hərf arasındakı münasibətləri şagirdlərin düzgün başa düşməsinə, səhsiz, düzgün yazmaq bacarıq və vərdişlərinin yaranmasına kömək edir.

Adından məlum olduğu kimi, öyrədici imlalarda məqsəd Azərbaycan dilindən keçilən yazı qaydalarını, qazanılmış nəzəri bilikləri təcrübəyə tətbiq edərək möhkəmləndirmək və bu sahədə məktəblilərdə müvafiq bacarıq və vərdişlər yaratmaqdır. Həmin sahədə şagirdlərin nə kimi bacarıq və vərdişlərə yiyələnmələrini öyrənməyə xidmət göstərənlər isə yoxlama imlalardır. Bu imlaların özləri də öyrətməkdən təcrid olunmur. Əksinə, şagird imlanın yazılmasında müəllimin məqsədinin öyrətməkdən, yaxud yoxlamaqdan ibarət olmasının fərqi varmır, o bütün bilik və bacarığını hər bir orfoqramın, qaydanın düzgün yazılmasına sərf edir. Deməli, öyrədici imlalarda qeyri-rəsmi də olsa yoxlama, yoxlama imlalarda isə öyrətmək funksiyası yərinə yetirilə bilər. Lakin burada başlıca məsələ müəllimin qarşısına qoyduğu əsas məqsəddir: “Mən bu imlada öyrədirməm”. “Bu imlada isə yoxlayıram”.

İndiyədək metodik ədəbiyyatda öyrədici imlaların müxtəlif növləri (xəbərdarlıqlı, izahlı, görmə, seçmə, yaradıcı, sərbəst və lüğət üzrə imlalar) göstərilmişdir. Təcrübədən anlaşılır ki, öyrədici imlaları diqtə olunan mətnin dəyişib-dəyişməməsindən asılı olaraq iki yerə ayırmaq mümkündür:

- a) mətnə dəyişiklik aparılmadan yazdırılan imlalar;
- b) mətnə dəyişiklik aparılmaqla yazdırılan imlalar.

A bəndinə daxil olan imlalara xəbərdarlıqlı, izahlı, görmə imlalar və əzbər yazı aiddir. B bəndinə isə seçmə, yaradıcı və sərbəst imlalar daxil edilir. Yoxlama imlanın özünü də iki yerə ayırmaq olar: lüğət üzrə imla; adi imla.

Qabaqcıl müəllimlər bəzən məqsəddən, tədris materialından və dərsin mərhələlərindən asılı olaraq seçmə, yaradıcı və sərbəst imlalara da yoxlama xarakteri verirlər. Lakin mətnə dəyişiklik edilmədən aparılan lüğət üzrə və adi imlalar əsas yoxlama funksiyasını yerinə yetirir.

Buradan beə bir sual meydana çıxır: öyrədici və yoxlama imlalardan dərsin hansı mərhələlərində istifadə olunmalıdır? Onlara dərsdə nə qədər vaxt ayrılmalıdır?

Təcrübə göstərir ki, öyrədici imlalar hər bir Azərbaycan dili dərşində yeri gəldikcə aparılır, onlar əsasında keçilən qrammatik-orfoqrafik qaydaların mənimsənilməsi üzrə bilik, bacarıq və vərdişlər möhkəmləndirilir. Yoxlama imla isə dörd halda aparılır: a) Azərbaycan dilindən ayrı-ayrı mövzuların tədrisinin sonunda; b) ayrı-ayrı bölmələrin tədrisinin sonunda; v) rübün sonunda; q) tədris ilinin sonunda. Öyrədici imlalara dərsdə 10-15, bəzən də 20 dəqiqə, yoxlama imlalara isə 35-40 dəqiqə (bir məşğələ) ayrılır.

Adi yoxlama imlanı öyrədici imlalardan fərqləndirən cəhətlərdən biri odur ki, onda imla mətninin həsr olunduğu bölməyə aid Azərbaycan dilindən təhlil üçün xüsusi tapşırıqlar verilir. Beləliklə də seçilən mövzu, bölmə və bəhs üzrə şagirdlərin nə kimi bilik, bacarıq və vərdişlərə yiyələnmələri daha dərindən öyrənilir. Onların Azərbaycan dilindən aldıqları nəzəri məlumatların təcrübəyə tətbiqinin səviyyəsi müəyyənəşdirilir. Bu tapşırıqlar iki formada tərtib

edilir. Birinci diqtə olunan mətnlər üzərində aparılır. İkinci isə mətnlə bağlı olsa da, ayrıca yerinə yetirilir.

Mətn üzərində qurulan tapşırıqlara aşağıdakıları aid etmək olar:

1) Bir və ikinci cümlədə saitlərin (yaxud samitlərin) altından xətt çəkin; 2) Sonuncu cümlədə qalın (yaxud incə) saitlərin və ya kar (yaxud cingiltili) samitlərin altından xətt çəkin; 3) -q-nın ğ-ya (yaxud k-nın y-ya) çevrildiyi sözlərin altından xətt çəkin; 4) Filan nitq hissəsini tapıb, üzərində onun sualını göstərin; 5) Xəbərlərin altından bir, mübtədanın altından iki düz xətt çəkin; 6) Filan cümlədəki sözlər arasındakı əlaqəni sxemlərlə göstərin; 7) Filan cümləni cümlə üzvlərinə görə təhlil edin; 8) Eyni köklü sözlərin altından xətt çəkin; 9) Cümlə üzvlərinin altından müvafiq xətləri çəkin.

Mətnlə bağlı olub, ayrıca yerinə yetirilən ikinci formalı tapşırıqlara isə təxminən bunlar daxil ola bilər:

1) Yalnız qalın (yaxud yalnız incə) saitli sözlər tapıb yazın; 2) Ahəng qanununa tabe olan (yaxud olmayan) üç söz tapıb yazın; 3) Filan sözləri sətirdən-sətrə keçirilməsi mümkün olan hissələrə ayırın; 4) Filan sözləri kök və şəkilçiyə ayırıb yazın; 5) Filan sözlərə eyni köklü sözlər tapın; 6) Filan sözləri cəm hala çevirin; 7) Filan sifətlərə (yaxud feillərə) uyğun gələn isimlər tapıb yazın; 8) Filan cümləni əvvəl sual, sonra nida cümləsi kimi işlədin; 9) Filan sözlərə yaxın mənalı (yaxud əks mənalı) sözlər tapıb yazın; 10) Filan cümləni nitq hissələrinə görə təhlil edin; 11) Filan cümləni sintaktik təhlil edin və s.

Yoxlama imlaya iki qiymət verilir. Birincisi, mətnin yazılmasına, ikincisi isə Azərbaycan dilindən təhlil üçün tapşırıqlara. Yoxlama mətninin qiyməti əsas götürülür.

I sinifdə yoxlama imlaların aparılması nəzərdə tutulmamışdır. Adi yoxlama imlaların həcm normativi belədir:

II sinifdə I rübdə 20-25 söz, II rübün sonunda 25-30 söz, III rübün sonunda 30-35 söz, dərs ilinin sonunda 35-40 söz.

III sinifdə I rübdə 40-45 söz, II rübün sonunda 45-50 söz, III rübün sonunda 50-55 söz, dərs ilinin sonunda 55-60 söz.

IV sinifdə I rübdə 60-65 söz, II rübün sonunda 65-70 söz, III rü-

bün sonunda 70-75 söz, dərs ilinin sonunda 75-80 söz.

Öyrədici imlalar Azərbaycan dilindən orfoqrafik çalışmalar sistemi xarakteri daşdığından onların həcmi müəyyənləşdirməyə ehtiyac duyulmur.

İstər öyrədici, istərsə də yoxlama imlaların mətnləri şagirdlər üçün tam aydın olmalıdır. Hələ keçilməmiş qaydalara aid orfoqramlar mümkün qədər mətnə daxil edilməməlidir. Çətin orfoqramlar mətnin təxminən bərabər hissələrində yerləşdirilməlidir.

Öyrədici imlalarda Azərbaycan dilindən sonuncu dəfə keçilmiş, lakin hələ şagirdlərin təsəvvüründə möhkəmləndirilməmiş, onlarda bacarıq və vərdişlərə çevrilməmiş sözlər də verilməlidir. Onu da nəzərə almaq lazımdır ki, çətin orfoqramlarla yüklənmiş mətnlər şagirdləri tez yorduğundan onlar daha çox səhvə yol verirlər.

İmla yazının keyfiyyətini yüksəldən amillərdən biri də onun ədəbi tələffüz normalarına uyğun diqtə edilməsidir. Belə tələffüz şagirdlərin orfoqrafiya vərdişlərinə yiyələnmə prosesini sürətləndirməklə, onların şifahi nitqinin ahəngdarlığına da müsbət təsir göstərir, orfoqrafiya ilə orfoepiya arasındakı münasibətləri başa düşməyə zəmin yaradır.

Öyrədici imlalar müəllim tərəfindən dəqiq yoxlanılır, hər bir şagirdin nədə səhvə yol verməsi müəyyənləşdirilib ayrıca qeyd olunur. Növbəti məşğələlərdə səhvlərə qarşı mübarizə aparılır. Lazım bilindikdə həmin yazılar qiymətləndirilir, ancaq sinif jurnalına köçürülmür.

İndi də mətndə dəyişiklik aparılmadan yazdırılan öyrədici imlaldan hər birinin üzərində ayrı-ayrılıqda dayanaq.

Xəbərdarlıqlı imla

Adından məlum olduğu kimi, xəbərdarlıqlı imlada tədris olunan mövzu ilə bağlı çətin orfoqramlar cümlənin, yaxud rabitəli mətnin diqtəsindən əvvəl şagirdlərin nəzərinə çatdırılır, onun yazılışında səhvə yol veriləcəyi ehtimal olunan hallar göstərilir, sözlərin düzgün izahı verilir. Bu imla əsasən, ayrı-ayrı cümlələr, bəzən də rabi-

təli mətnlər üzrə aparılır. Bu, Azərbaycan dilindən keçilən bütün mövzularla bağlı çətin orfoqramların öyrədilməsinə həsr olunur. Məsələn, tutaq ki, III sinifdə “Söz kökündə bəzi hərflərin yazılışı” mövzusunun tədrisi zamanı şagirdlərə çatdırılır ki, bir çox söz köklərinin (dəftər, anbar, pambıq, teatr və s.) yazılışı və tələffüzü arasında müəyyən fərqlər vardır. “Şair”, “zənbil”, “aqronom” və s. kimi yazılan sözlər tələffüzdə “şayir”, “zəmbil”, “ağranom” şəklində işlədilir. Ona görə də belə söz köklərinin yazılışında sözlərin tələffüz formasını yada salmaq lazımdır. Yaxud **həşərat**, **nümunə**, **briqadır**, **plaş** və s. sözlərin diqtəsindən əvvəl şagirdlərə izah edilir ki, **həşərat** sözündə **ş** hərfindən sonra **a** deyil **ə**, **nümunə** sözündə **n** hərfindən sonra **u** deyil **ü**, **briqadır** sözündə **b** hərfindən sonra **i** yox **r**, **plaş** sözündə isə **l** hərfindən əvvəl **ı** deyil **p** yazılmalıdır. Bundan sonra əvvəlcədən hazırlanmış cümlələr və yaxud rabitəli mətn diqtə olunur. Şagirdlər yazırlar. Lazım gəldikdə öz yazılarını sinif orfoqrafik cədvəli ilə yoxlayırlar. Səhv varsa, düzəldirlər.

Məktəb təcrübəsi göstərir ki, xəbərdarlıqlı imlanın müxtəlif variantlarından istifadə etmək olar. Tutaq ki, “Qoşa samitli sözlər” mövzusunun tədrisi ilə bağlı xəbərdarlıqlı imlada **yeddi**, **Güllü**, **Telli** və s. sözlərin yazılmasından əvvəl sinif suallar verilir:

— Uşaqlar, **yeddi** sözü nəyi bildirir?

— **Yeddi** sözü altıdan bir çox, səkkizdən bir az rəqəminin adını bildirir.

— Bu sözdəki d-nin birini atsaq, onda nə bildirər?

— Yemək mənasını.

Başqa bir şagird:

— Xörək yedi mənasını.

— Doğrudur. **Güllü**, **Telli** sözləri nə bildirir?

— Bu sözlər adam adı bildirir.

— **I** hərflərindən birini atsaq, onda bu sözlər nə bildirər?

— Ağacın gülü, dumanın teli, qızın teli mənalarnı.

Deməli, bu sözlərdə qoşa samitlərdən biri ixtisar edildikdə bütövlükdə mənə dəyişir. Elə isə yazın: Gülşən mağazadan yeddi kitab aldı. Telli dərslərini hazırlayır. Güllü otağı təmizləyir...

Ola bilər ki, müəllim bəzi iki hecalı **ömür-ömrü**, **ağıl-ağlı** və s. sözlərə saitle başlanan şəkilçi əlavə etməklə son saitin düşməsi qaydasını və **əsir-əsr**, **fəsil-fəsl** və s. kimi paronim sözləri yazı taxtasında yazıb görmə qavrayışına əsasən, şagirdlərə izah etsin. Belə sözlərin düzgün yazılışının öyrədilməsində bu priyom daha əlverişli hesab olunmalıdır.

IV sinifdə feillərdən sifət düzəldən şəkilçilərə (-ıq, -ik, -uq, ük: -ıçı, -ici, -ucu, -ücü) həsr olunmuş xəbərdarlıqlı imlalar da təxminən bu şəkildə aparılmalıdır.

IV sinifdə sonu **q** və **k** samiti ilə bitən çoxhecalı isimlərin hallanmasına aid xəbərdarlıqlı imlada müəllim **budaq**, **kəpənək**, **otaq**, **kəklük** və s. sözləri yazdırarkən ismin yiyəlik, yönük və təsirlik hallarında **q** və **k** samitlərinin **ğ** və **y** samitlərinə çevrilməsinin səbəblərini şagirdlərdən xəbər ala bilər. Bu zaman şagirdlər bir tərəfdən aldıkları nəzəri bilikləri təcübəyə tətbiq etməyə başlayır, digər tərəfdən onların bu sahədəki bilikləri bacarıq və vərdislərə çevrilməyə doğru inkişaf edir. **O**, **bu** əvəzlilikləri ilə ifadə olunan mübtədalardan sonra vergülün işlənməsi bəhsi ilə bağlı xəbərdarlıqlı imla apararkən bu haqdakı nəzəri məlumat əvvəlcə bir-iki şagirddən xəbər alınmalı, tələffüzdə mübtədalər xüsusi məntiqi vurğu ilə deyilməlidir.

Ola bilər ki, müəllim hər hansı mövzu ilə əlaqədar xəbərdarlıq etmədən cümləni (yaxud mətni) diqtə etsin. Bu zaman şagirdlər çətinlik çəkdikləri sözlərin düzgün yazılışını öyrənmək üçün müəllimdən soruşsun, yaxud da müəllim yazılışı çətin sözü diqtədə əvvəl yazı taxtasında kök və şəkilçiyə ayırsın, onun düzgün yazılış formasını şagirdlərə başa salsın. Sonra söz yazı taxtasından silinərək müəllim tərəfindən diqtə olunsun.

Qabaqcıl müəllimlər bu işin başqa variantından da istifadə edirlər. Məsələn, müəllim diqtə olunacaq cümlələri (mətni) əvvəlcədən yazı taxtasına yazıb, üstünü örtür və sonra diqtə edir. İşin sonunda yazı taxtasındaki cümlələrin (mətnin) üstü açılır. Şagirdlər imlalarını yazı taxtasındaki ilə tutuşdurur, hər kəs öz səhvini düzəldir. İşin belə təşkili şagirdləri maraqlandırır, onlarda düzgün yazmaq həvə-

si, dərin optimizm yaradır. Təcrübə göstərir ki, xəbərdarlıq baxımından sifə şagirdlərin diqqətini səfərbəredici sual və tapşırıqlar da vermək olar, məsələn: “Diqqətli olun”, “Bu cümlədə filan sözü necə yazacağınızı yadınıza salın”, “Sənnən kimi tələffüz etdiyiniz bu sözün yazılışı necədir?”, “şayir”, “məllim” kimi tələffüz olunan bu sözlər necə yazılır?” və s.

II-IV siniflərin “Azərbaycan dili” dərsliklərində xəbərdarlıqlı imlaların aparılması məqsədi ilə rəbitəli mətnlər verilmişdir. Şagirdlər müəllimin diqtəsindən əvvəl xəbərdarlıqlı imlaların məni ilə tanış olar, oxuyur, çətin orfoqramların düzgün yazılışına diqqət yetirir, onların hər birini yadlarında saxlamağa çalışırlar. Sonra dərslik örtülür. Mətn müəllimin diqtəsi ilə yazılır. İmların sonunda müəllim hər bir yazının təhlili üzərində dayanmır. Sadəcə olaraq, şagirdlərdən tələb edir ki, yanında əyləşən yoldaşı ilə dəftərini dəyişsin, yazılmış imlaları dərslikdəki mətnlə tutuşdursun, hansı sözlərin yazılışında səhvə yol verilmişsə, onu düzəltsin.

İzahlı imla

Xəbərdarlıqlı imla izahlı imladan nə ilə fərqlənir? Əgər xəbərdarlıqlı imlada izahat mətnin diqtəsindən əvvəl verilsə, izahlı imlada onun əksinə olaraq, əvvəlcə mətn yazılır, sonra izahat işi aparılır. Bu, xəbərdarlıqlı imlaya nisbətən daha müstəqillik tələb etsə də, onların yoxlanmasında (səhvlərin təhlilində) eyni yollardan istifadə olunmalıdır.

Əslində imlaların bu iki növü arasındakı sərhəd sürüşkəndir. Onların hər ikisində müəyyən orfoqramın yazılışı ilə əlaqədar qayda və nəzəri biliklər soruşulur, yada şahılır, xatırladılır, onların təcrübəyə tətbiqi təmin olunur, şagirdlərin şüurunda möhkəmləndirilir.

Tutaq ki, IV sinifdə “İsmin hal” kateqoriyasının tədrisi ilə əlaqədar şagirdlərə mətn diqtə olunur. Bundan sonra mətn onlara (şagirdlərə) cümlə-cümlə oxutdurulur və ismin halları ilə əlaqədar qaydalar xəbər alınır. Məsələn, mətnin birinci cümləsi götürülür: “Çiçəyin ətri otağı bürümüşdür”. Bu cümlədəki “çiçəyin” və “ota-

ği” sözlərinin yazılışı ilə əlaqədar müəllim aşağıdakı kimi sual və tapşırıqlar verə bilər.

1. “Çiçəyin” və “otağı” sözlərini kök və şəkilçiyə ayırın.
2. Bu sözlər ismin hansı hallarında işlənmişdir?
3. İsmi yiyəlik və təsirlik hallarının suallarını kim deyər?
4. İsmi yiyəlik və təsirlik hallarının şəkilçiləri hansılardır?
5. **Kəpənək** və **bayraq** sözlərini ismi yiyəlik və təsirlik hallarında işlədin.

Sonra məndən ikinci cümlə alınır: “Tahir kitabı məndən aldı”.

Sınıfdəki digər şagirdlərdən soruşulur:

1. Uşaqlar, bu cümlədə “məndən” sözü ismi hansı halında işlənmişdir?
2. Bu sözü kök və şəkilçiyə ayırın.
3. Çıxışlıq halın sual və şəkilçilərini kim deyər?
4. “Məndən”, “ondan”, “səndən” sözlərinin tələffüz formasını kim deyər? və s.

Mətdəki qalan cümlələr üzərində də belə iş gedir. İsmi halları üzrə öyrənilən qaydalar təcrübi yolla təkrarlanır, biliklər bacarıq və vərdişlərə çevrilir.

Ola bilər ki, imlanın təhlili prosesində əvvəllər öyrənilmiş qaydalar da şagirdlərə xatırladılsın, onlara aid çətin orfoqramların düzgün yazılışı ilə bağlı izahat işi aparılsın.

Görmə imla

İbtidai siniflərdə şagirdlərin savadlı yazmaq bacarıqlarının yaranmasında görmə imlalar mühüm rol oynayır. Buradan belə bir sual meydana çıxır: Görmə imlaya hansı sözlər daxil edilməlidir? Qrammatik-orfoqrafik qaydaların keçilmədiyini, heç bir qayda ilə yoxlanılmayan yazılışı çətin sözlər. İmlanın diqtəsinə qədər yazdırılacaq sözlərdə səhv ehtimal olunan orfoqramlarla şagirdlər xəbərdar edilməlidirlər. Buna görə də bəzən görmə imlanı xəbərdarlıqlı imla da adlandırılır. Bəs bu imla məktəb təcrübəsində necə yazdırılmalıdır? Tutaq ki, III sinifdə “Sözlərdə bəzi samitlərin (d-t) deyir-

lişi və yazılışı” mövzusu ilə əlaqədar yazı taxtasına (1. Qardaşım səbət toxudu. 2. Əbülfət yoldaşlarını çağırırdı. 3. Quş qanad çaldı. 4. Göyün üzünü bulud aldı. 5. Pəhləvan gözəl fənd işlətdi və s.) cümlələr yazılır. Həmin cümlələrdə **səbət, Əbülfət, qanad, bulud, fənd** sözlərinin altından xətt çəkilir, onların yazılış forması görmə qavrayışına əsasən şagirdlərə çatdırılır.

Bundan sonra cümlələrin üstü örtülür, müəllim birinci cümləni diqtə edir. Sonra yazı taxtasındakı cümlənin üstü açılır. Şagirdlər öz yazılarını yazı taxtasındakı ilə yoxlayır və səhvlərini düzəldirlər. Qalan cümlələr üzərində də belə iş gedir. Qabaqcıl müəllimlər bu işin başqa variantından da istifadə edirlər. Məsələn, III sinifdə “Kar və cingiltili samitlər” mövzusu üzrə görmə imla aparmaq üçün mətn kartoçkaya yazılır. Öyrədici imlaların altından qırmızı xətt çəkilir. Şagirdlər kartoçkanı alıb oxuyur, qeyd olunmuş orfoqramlar üzərində düşünürlər. Yazılışında səhv ediləcəyi güman edilən sözlər üzərində təhlil aparılır. Qrammatik qayda və nəzəri məlumat şagirdlərdən soruşulur. Bundan sonra kartoçkalar üzü aşağı çevrilir. Cümlələr müəllim tərəfindən aramla diqtə olunur. İşin sonunda şagirdlər həmin kartoçkalar əsasında yazılarını yoxlayırlar. Yaxud başqa bir misal. “Söz kökündə bəzi hərflərin yazılışı” mövzusu ilə əlaqədar yazı taxtasına **ailəsi, dəftərləri, aqronom, nümunə, qəhrəmanlıq** və s. kimi 4-5 söz yazılır, onların düzgün yazılış forması şagirdlərə çatdırılır. Sonra sözlərin üstü örtülür. Sınıf həmin sözlər işlənmiş cümlələr diqtə edilir. İşin sonunda sözlərin üstü açılır. Şagirdlər öz yazılarını yazı taxtasındakı ilə tutuşdurur, səhvlərini düzəldirlər.

III-IV siniflərdə görmə imlanın mətni yazı taxtasına yazılır, şagirdlərin diqqəti yazılışı çətin sözlərə yönəldilir. Həmin sözlər təhlil olunur. Sonra mətnin üstü örtülür. Nəhayət, müəllimin diqtəsi əsasında imla yazılıb qurtardıqdan sonra mətnin üstü açılır, hər kəs öz səhvini tapıb düzəldir.

30. Mətnə dəyişiklik aparmaqla yazdırılan imlalar

Seçmə imla

Bu imlada şagirdlərin idrak fəallığı xeyli yüksəlir. Azərbaycan dilindən hər hansı mövzu ilə bağlı orfoqramları, punktoqramları dərhal tutmaq üçün sinfin diqqəti səfərbər edilir. Şagirdlərin orfoqrafik qayda ilə bağlı vərdişləri möhkəmləndirilir. Təcrübə göstərir ki, seçmə imlaya dərsdə uzun-uzadı yer vermək şagirdləri yorur. Ona görə də imlanın bu növü üçün 5-8 dəqiqə kifayətdir.

Seçmə imlada qarışıq verilmiş sözlərdən, ayrı-ayrı cümlələrdən və rabitəli mətnlərdən istifadə etmək mümkündür. Tutaq ki, III sinifdə “Qoşa saitli sözlərin yazılışı və tələffüzü” mövzusu ilə əlaqədar seçmə imla aparılır. Əvvəlcə həmin mövzu ilə bağlı qrammatik qaydalar sinifdə təkrarlanır. Şagirdlərin diqqəti bütün dərsin məqsədinə yönəldilir. Bundan sonra **şair, kitab, mağaza, maarif, sait, dəftər, malakeş, mətbəə, sarımsaq, maaş, çarpayı, ailə** və s. diktə olunur. Şagirdlər müəllimin tələbi ilə qoşa saitli sözləri seçib yazırlar. Yaxud III sinifdə feilin zamana görə dəyişməsi ilə bağlı indiki, keçmiş və gələcək zaman feilləri sinifdə diktə olunur, şagirdlər müəllimin göstərişinə əsasən, gələcək (yaxud indiki, keçmiş) zaman feillərini yazırlar.

Cümlələrin diqtəsi zamanı şagirdlər bütöv cümlələri deyil, yalnız yeni keçilmiş qrammatik qaydaya müvafiq söz və ifadələri seçib yazırlar. Tutaq ki, II sinifdə “Şeylərin adlarını bildirən sözlər” mövzusunda həsr olunmuş imla prosesində müəllim “Televizor göstərir”, “Bağda çiçək açır”, “Rəssam şəkil çəkir”, “Bülbül oxuyur”, “Bənna divar hörür” və s. kimi cümlələri aramla diqtə edir, şagirdlər **kim?**, yaxud **nə?**, yaxud da ki həm **kim?**, həm də **nə?** suallarına cavab olan sözləri seçirlər. Bu iş tədricən mürəkkəbləşdirilir. Məsələn, III sinifdə “Sifət” mövzusunda həsr olunmuş 1. “Bakıda yaraşıqlı parklar çoxdur”. 2. “Müəllim bizə maraqlı hekayə oxudu”. 3. “Natiq təmiz paltarını geyindi”. 4. “Uşaqlar uca palıdın altına top-

laşdırlar” və s. cümlələr diqtə edilir. Müəllimin tələbi ilə şagirdlər sifətləri aid olduqları isimlərlə birlikdə (“yaraşlıq paltar”, “maraqlı hekayə”, “təmiz paltarını”, “uca palıdın” birləşmələrini) yazırlar.

İbtidai siniflərdə rabitəli mətnlər üzrə imlaya da müəyyən yer verilir. IV sinifdə nitq hissələrinin tədrisi ilə bağlı müəllim rabitəli mətn diqtə edir. Şagirdlər ismi aid olduqları sifətlərlə birlikdə seçib dəftərlərinə yazırlar. Yaxud “Say” bəhsinin tədrisinə həsr olunmuş rabitəli mətn diqtə edilir. Şagirdlər tələb olunan qaydaya müvafiq sözləri (məsələn, miqdar saylarını, sıra saylarını, qeyri-müəyyən sayları və s.) seçirlər. Qabaqcıl müəllimlər bu işə bir qədər də yaradıcı xarakter verirlər. Tutaq ki, sinfə seçmə imla məqsədi ilə keçmiş zamanda cərəyan edən hadisəyə həsr olunmuş mətn təqdim olunur. Məqsədə əsasən, şagirdlər keçmiş zaman fellərini seçir, onları gələcək (yaxud indiki) zamanda işlədərək kök və şəkilçiyə ayıraraq yazırlar.

İmlanın bu növü şagirdlərə təkcə savadlı yazı vərdişləri aşılamaqla qalmır, eyni zamanda Azərbaycan dilindən keçilən hər bir yeni qaydanın, nəzəri məlumatın möhkəmləndirilməsi işini də təmin edir.

Sərbəst imla

Bu imla növü ilə ifadə yazı arasında müəyyən oxşarlıq, yaxınlıq vardır. Belə ki, onların hər ikisində şagirdlər mətni olduğu kimi deyil, ondakı söz, ifadə və cümlələri dəyişərək, başqa sözlə, məzmunu yeni forma əsasında verirlər. Bunlar arasındakı fərq isə ondan ibarətdir ki, ifadədə yazı mətni əvvəl bütöv oxunur, lazım gəldikdə sual-cavab aparılır, sonra məzmun birbaşa yazılır. Sərbəst imlada isə mətn hissə-hissə, abzas-abzas oxunur, hər kəs yadında qalanı öz sözləri ilə verir. Bu digər imla növləri ilə ifadə yazı arasında aralıq mərhələsi rolunu oynaya bilər.

Məktəb təcrübəsi göstərir ki, sərbəst imla bir neçə cəhətdən əhəmiyyətlidir:

- a) şagirdlərin yaddaşının möhkəmləndirilməsi;

- b) şagirdlərin məntiqi tərəkürünün inkişafı;
- c) müvafiq qayda ilə əlaqədar şagirdlərdə orfoqrafik vərdişlərin yaradılması;
- ç) şagirdlərdə üslubi vərdişlərin möhkəmləndirilməsi;
- d) şagirdlərin rəbitəli nitqinin inkişafı və s.

Buradan belə bir sual meydana çıxır: sərbəst imladan hansı siniflərdə istifadə edilməlidir? O, Azərbaycan dilindən keçilən hansı mövzu və bəhsə həsr olunmalıdır? Təcrübə göstərir ki, bu imla növündən III-IV siniflərdə nitq hissələri və sintaksis bölməsinin tədrisindən sonra, əsasən onların təkrarı ilə bağlı istifadə etmək mümkündür. Bəs məktəb təcrübəsində sərbəst imla necə aparılmalıdır? Tutaq ki, III sinifdə "İsim" mövzusu üzrə keçilənləri təkrarlayarkən şagirdlərə sərbəst imla yazdırılır. Bunun üçün mətn əvvəlcədən 3-4 hissəyə ayrılır. Sonra III sinifdə ismin tərif, sualları, xüsusi və ümumi, tək və cəm olması, onun cümlədə dəyişməsi təkrar edilir, şagirdlərdən soruşulur, müsahibə aparılır. "İsim" mövzusu ilə əlaqədar şagirdlərin təsəvvüründə canlandırılır. Bundan sonra mətn sinifdə ifadəli oxunur. Lazım bilindikdə müsahibə aparılır, bir şagird bütöv məzmunu nəqil edir. Mətdə səhv ediləcəyi güman edilən sözlər yazı taxtasında qeyd olunur, orfoqrafik təhlil gedir. Yalnız bundan sonra müəllim mətnin birinci hissəsini, yaxud abzasını oxuyur. Sonra həmin hissəni şagirdlərin yazmaları üçün fasilə verir. Hər kəs diqtə olunan hissənin məzmununu öz sözləri ilə ifadə edir. Bu prosesdə şagirdlər söz, ifadə və cümlələri sinonimləri ilə əvəz edə, cümlələrin sayını artırıb əskildə bilərlər. Mətnin birinci hissəsi yazıldıqdan sonra ikinci, üçüncü və dördüncü hissələri (abzasları) üzərində belə iş gedir. Axırda yazı işləri yığılır və evdə müəllim tərəfindən yoxlanılır.

Sərbəst imla yoxlama imla üçün müəyyən edilmiş həcmdə və ya ondan 10-15 söz artıq ola bilər.

Yaradıcı imla

Adından məlum olduğu kimi, imlanın bu növü şagirdlərdən yaradıcılıq fəaliyyəti tələb edir. Onu Azərbaycan dilindən hər bir mövzu ilə əlaqədar aparmaq olar. Lakin yaradıcı imlanın müxtəlif variantlarda səmərəli təşkili sinifdən, şagirdlərin idrakı imkanından, tədris materialının məzmunundan və möhkəmləndirilməsi qarşıya məqsəd kimi qoyulmuş orfoqramın xarakterindən çox asılıdır. Məsələn, II sinifdə “Sözlərdə bəzi samitlərin yazılışı və tələffüzü” mövzusu ilə əlaqədar:

1. Nəzakət, deputat, diqqət. 2. Bünyad, raket, maket. 3. Fuad, kompot, Zümrüd.

II. “Kök və şəkilçi” mövzusu üzrə:

1. Bağban, bağ, su, açmaq. 2. Səid, Nurəddin, şair, rəssam, məktəb, dəvət etmək. 3. Müəllim, şagird, teatr, bilet, almaq.

III. “Şeylərin necəliyini bildirən sözlər” mövzusu ilə əlaqədar:

1. İsti-ılıq-qaynar. 2. Gözəl-göyçək-qəşəng. 3. Qoçaq-igid-cəsur-qəhrəman.

IV. “Eyni köklü sözlər” mövzusu ilə əlaqədar:

1. Üzümçülük, üzümlük, üzümçü, üzüm. 2. Qış, qışlıq, qışlaq.

V. “Sözlərin əvvəlində böyük hərflərin işlənməsi” mövzusu üzrə:

1. Qardaş, mən, Təbriz, aparmaq. 2. Respublika, Bakı, paytaxt, görmək.

2. Biz, Göl-göl, baxmaq.

Göründüyü kimi, yaradıcı imlaya aid bu nümunələrin üçü (əvvəlinci mövzular) əsasında şagirdlər sözlərə müvafiq şəkilçilər artırmaqla müstəqil cümlələr qurmalı, ikisi (sonuncu mövzular) üzrə ayrı-ayrı sözlərdən kiçik rabitəli mətnlər tərtib etməlidirlər. Qurulan ən yaxşı cümlə və mətnlər yazı taxtasına yazılmalı, onlar üzərində orfoqrafik təhlil aparılmalı, qrammatik qayda təkrarlanmalıdır. Sonra mətnin üstü örtülməli və nəhayət, müəllimin diqtəsi altında imla yazılmalıdır. İşin axırında yazı taxtasındaki mətnin

üstü açılmalı, şagirdlər öz yazılarını yoxlamalıdır.

Yaradıcı imlaların səmərəli təşkili, təkcə möhkəmləndirilməsi qarşıya məqsəd qoyulmuş orfoqramın düzgün yazılışını deyil, həm də çətin yazılışlı sözlərin Azərbaycan dilinin müxtəlif əlaqələri sistemində (müxtəlif cümlə və kiçik rabitəli mətnlərdə) sərbəst işlədilməsini də təmin etməlidir.

Sərbəst imla kimi, yaradıcı imla da ifadə və inşaya keçid tipli yazı növü sayıla bilər. Çünki imlanın bu növündə də şagirdlər qurub-yaradır, qismən müstəqil fikir söyləyirlər.

Əlbəttə, yaradıcı imla aid olduğu mövzu ilə əlaqədar şagirdlərdən müəyyən qrammatik hazırlıq və orfoqrafik savad tələb edilir.

Yaddaş üzrə yazı

Bu tam mənası ilə imlanın növlərindən biri olmasa da, bir tərəfdən öyrədici imlalara, digər tərəfdən isə ifadə və inşalara yaxın olan yazı növüdür. Yaddaş üzrə yazı şagirdlərin orfoqrafik savadına, diqqət və hafizəsinin, rabitəli nitqinin inkişafına əsaslı təsir göstərir.

Bu yazıdan əvvəl şagirdlər mətni bir neçə dəfə oxuyur, yazılış çətin sözləri müəyyənləşdirir, onu görmə qavrayışına əsasən yadında saxlamağa çalışırlar. Sonra mətni müəllim ifadəli oxuyur. Şagirdlər yazıb qurtardıqdan sonra öz imlalarını orijinala yoxlayırlar. Ola bilər ki, müəllim bu işin digər variantlarından da istifadə etsin. Tutaq ki, IV sinifdə “İsim” bəhsi ilə əlaqədar əvvəlcədən yazı taxtasına X.Əlibəylinin üç bənddən ibarət “Mənim anam” şeirini yazsın. Şagirdlər onu bir neçə dəfə oxusunlar. Səhv ediləcəyi şübhə doğuran orfoqramlar müəllim tərəfindən onların nəzərinə çatdırılsın. Sonra mətnin üstü örtülsün. Müəllim mətni təkrarən bir dəfə ifadəli oxusun. Şagirdlər yadlarında qalanı yazsınlar. Yazının sonunda yazı taxtasındakı örtük götürülsün. Şagirdlər yazılarını orijinala yoxlayırlar.

Lüğət üzrə imla

Lüğət üzrə imla təkcə orfoqrafik vərdişləri möhkəmləndirməklə qalmır, həm də şagirdlərin lüğət ehtiyatının zənginləşdirilməsinə xidmət edən çalışma tipidir. İmlanın bu növü 3-10 sözdən ibarət olmaqla 3-5 dəqiqə müddətində aparılır. Bu imlanı Azərbaycan dilindən keçilən bütün mövzulara həsr etmək olar. Bəs bu imla növü necə aparılmalıdır? Tutaq ki, II sinifdə “Kök və şəkilçi” mövzusu ilə əlaqədar qrammatik qaydanın izahından sonra sinfə **şəhərli, kəndli, maraqsız, yağmurlu, sözlü, qolsuz, sözsüz, ətsiz, səbrli, işıqlı** və s. sözlər diqtə edilir. Şagirdlər yazdıqdan sonra onlara müəyyən tapşırıqlar da vermək olar, məsələn: sözlərdə şəkilçilərin altından xətt çəkin.

Yaxud IV sinifdə “Feilin gələcək zamanı” mövzusu ilə əlaqədar lüğət üzrə imladan əvvəl sözləri kök və şəkilçiyə ayırıb yazmaq şagirdlərə tapşırılır. Sonra mətn aramla oxunur: **oxuyacaq, gələcək, söyləyəcək, oturacaq, danışacaq, güləcək, ağlayacaq, sevinəcək** və s. Şagirdlər sözləri **oxu-yacaq, sevi-nəcək...** kimi yazırlar. Ola bilər ki, lüğət üzrə imladan yoxlama məqsədi ilə istifadə edilsin. Bu zaman sözlərin sayını hər sinifdə yoxlama imlanın həcmi qədər də götürmək olar. Bu şərtlə ki, oradakı yazılışı çətin sözlərin sayı 3-4-dən artıq olmasın.

Yoxlama imla

Əgər orfoqrafiya təlimində öyrədici imlaların məqsədi hər hansı mövzu, qrammatik qayda ilə bağlı şagirdlərə verilmiş məlumatları möhkəmləndirmək, onlarda savadlı yazmaq bacarığı aşılamaqdırsa, yoxlama imlada mənimsənilmiş qayda üzrə onların bilik, bacarıq və vərdişlərinin səviyyəsini müəyyənləşdirməkdir. Başqa sözlə, öyrədici imla yalnız şagirdlərə, yoxlama imla isə həm şagirdlərə, həm də müəllimə xidmət edir.

Yoxlama imlaların aparılmasında müəyyən tələblər gözlənilmə-

lidir:

- hər bir mövzu, bəhs üzrə yazdırılacaq yoxlama imlanın öyrədici imlaldan sonra yazdırılması;
- yoxlama imlanın aid olduğu mövzu ilə əlaqədar təhlil üçün 2-3 tapşırığın verilməsi;
- yoxlama imlanın sinif yazı dəftərində aparılması və müəllim tərəfindən təshih edilərək qiymətləndirilməsi;
- diqtə prosesində ədəbi tələffüz qaydalarına riayət olunması;
- yeni mənimsənilmiş qaydalarla yanaşı, zəruri hesab edilən əvvəllər öyrənilmişlərin də mətnə daxil edilməsi;
- mətnin məzmununun şagirdlər üçün tam aydınlığının və tərbiyəvi xarakter daşmasının təmin olunması;
- sinifdə canlı situasiyanın yaradılması və imlaya şüurlu münasibətin oyadılması və s.

Yoxlama imlalar sabit normativ əsasda aparılır. Bu mətnləri bədii, elmi-kütləvi əsərlərdən, qəzet məqalələrindən seçmək mümkündür. Ola bilər ki, yoxlama mətnində hələ möhkəmləndirilməmiş qaydalar, 2-3 orfoqram, punktoqram işlənsin. Müəllim onları diqtədən əvvəl yazı taxtasında yazmalı, təhlil etməli, qaydanı xatırlatmalıdır. Bundan sonra yoxlama imlanın mətni müəllim tərəfindən bir dəfə bütöv ifadəli oxunur. Şagirdlər diqqətlə dinləyir, məzmunla tanış olur, nədən, nə haqda yazacaqlarını müəyyənləşdirirlər. Nəhayət, heç bir qrammatik orfoqrafik izahat və göstəriş vermədən birinci cümlə iki dəfə aramla təkrar olunur. Şagirdlər yazırlar. Qalan cümlələr üzərində də belə iş gedir.

İmlanın diqtəsi eyni sürətlə, aydın templə getməli, tələffüzdə heç bir nitq qüsuruna yol verilməməlidir. Müşahidələr göstərir ki, təcrübəsi az olan müəllimlər bəzən imlanı kəkələməklə, hecalarla, ayrı-ayrı sözlərlə, sözləri yersiz təkrarlamaqla, yerli şivənin təsiri altında, sözləri yazılış formasında və s. kimi diqtə edirlər. Bunun nəticəsində şagirdlər çoxlu səhvə yol verirlər. Ona görə də müəllim imla mətni ilə əvvəlcədən tanış olmalı, onu oxumalı, hansı söz, ifadə və cümləni necə tələffüz edəcəyini aydın şəkildə müəyyənləşdirəməlidir. Onu da yadda saxlamaq lazımdır ki, ədəbi tələffüzdə əsa-

sən, diqtə sözlərin düzgün yazılış formasını şagirdlərə “pıçıldayır”. Qabaqcıl müəllimlər yoxlama imlanın aparılmasında maqnitofondan da istifadə edirlər. Maqnitofon şagirdlərin diqtəsinin səfərbərliyə alınmasında, məsuliyyətinin artırılmasında və ən başlıcası, imlanın metodik qayda-qanun əsasında deyilməsində ən optimal yol hesab olunmalıdır. Bunun üçün yoxlama imlanın mətni metodik tələblər əsasında maqnitofona yazılır.

Sinifdə yazıya hazırlıq işindən sonra müəllim deyir:

— Uşaqlar, maqnitofonun diqtəsi altında yoxlama imla yazacaqsınız. Mən maqnitofonu səsləndirəcəm. Siz mətnə diqtətlə fikir verin.

Mətn maqnitofonda ifadəli səslənir, şagirdlər dinləyirlər. Nəhayət, maqnitofonda cümlələr aramla diqtə olunur. Bundan sonra Azərbaycan dilindən təhlil üçün yoxlama tapşırıqları yazı taxtasına yazılır. Şagirdlər bu tapşırıqlar əsasında mətn üzərində əməliyyat aparırlar.

Şagirdlər yazdıqdan sonra bütöv mətn yenidən səsləndirilir. Onlar öz yazılarını yoxlayırlar. Belə yazı zamanı şagirdlər bilirlər ki, maqnitofon onları gözləmir, gecikmək, arxayınlaşmaq, başqalarından soruşmaq olmaz. Oxunu diqtətlə dinləmək və sürətlə yazmaq lazımdır.

Təcrübə göstərir ki, imlanı həmişə maqnitofon əsasında da aparmaq olmaz. Şagirdlər maqnitofona öyrənər, yuxarı siniflərdə başqa müəllimin diqtəsi altında imla yaza bilməzlər.

Yoxlama imlanın sonunda yazı işləri toplanır və evdə müəllim tərəfindən yoxlanılıb qiymətləndirilir.

31. Yoxlama yazılarda yol verilən səhvlərin xarakteri

Müxtəlif növlü imlalar, yazılar üzərində aparılan uzun müddətli müntəzəm müşahidələr göstərir ki, ibtidai sinif şagirdləri aşağıdakı (tipli) rəngarəng orfoqrafik nöqsanlara yol verirlər:

1. Sözlərdə müəyyən hərfi buraxaraq onları səslənməsinə görə oxşar sözlərlə əvəz etmək: artıq-arıq, gözləmək-gözəmək, yeddi-

yedi və s.

2. Sözlərdə bir hərfi digəri ilə əvəz etmək: gələm-kələm, dəhliz-təhliz, palas-palaz, saman-zaman və s.

3. Çox hecalı sözlərdə heca buraxma hallarına yol vermək. Bu cür nöqsanlar iki halda baş verir:

a) sözlərin sonunda: kolxoz(da), maşın(m), boşaltdı(lar)

b) sözlərin ortasında: xalq(lar)ının, bacı(sı)nın, baş(m)dan və s.

4. Sözlərdə hərflərin artırılmasına yol vermək. Bu xarakterli səhvlər özünü üç şəkildə göstərir:

a) sözlərin əvvəlində: Rəhim-İrəhim, stansiya-istansiya, stul-stul və s.

b) sözlərin ortasında: yazıda, fabrik, biriqadır, pılaş və s.

c) sözlərin sonunda: bağda(n), kolxozçular(ı) və s.

5. Sözlərdə heca artırma hallarına yol vermək. Belə nöqsanlar iki halda olur:

a) sözlərin ortasında: dişlərini, çığırılmaq, dovşanların və s.

b) sözlərin sonunda: çınarın, çağırır, yaxşısı, ovçunu və s.

6. Sözləri təhrif etməklə əlaqədar nöqsanlar. Bura aşağıdakılar daxildir:

a) səslənməsinə görə oxşar səslərin qarışdırılması; sürət-surət, dələ-tələ, dirrik-dirək və s.

b) tələskənliyə yol verərək sözlərin fəhmlə yazılması: amma-alma, sarmaşiq-salamlaşdı, sürünüb-süpürüb, sünbül-sürü və s.

c) çox hecalı sözlərin sonunu yazarkən həmin sözlərin əvvəlindən unudulması ilə əlaqədar səhv etmək:

portağal-portvel, yaraşılıqdır-yaxşıdır və s.

7. Diqət zamanı sözləri yerli şivə xüsusiyyətlərinin təsiri altında yazmaq: alıram-aleram, öküz-üküz, odun-udun, atan-aton, deyil-dəyil, gələcəm-gələjəm, bacı-bajı və s.

8. Sözlərin ədəbi tələffüz qaydası ilə yazılı forması arasındakı fərqi görə bilməməkdən irəli gələn nöqsanlar: ailə-ayilə, anbar-ambar, zanbaq-zambaq və s.

32. Səhvlərin baş vermə səbəbləri

Yazıda yol verilən nöqsanları müvəffəqiyyətlə aradan qaldırmaq üçün əvvəl onun baş vermə səbəbləri müəyyənləşdirilməlidir. Psixoloji və pedaqoji ədəbiyyatda nöqsanların baş vermə səbəbini iki yerə ayırırlar:

A. Obyektiv səbəblər: Buraya dərslik və mətbuat səhifələrində şagirdlərin bəzi sözlərin iki şəkildə yazılması ilə qarşılaşmaları, bəzilərinin də tam vahid orfoqrafik qaydalarının olmaması daxildir.

B. Subyektiv səbəblər: Bura isə müəllimin iş təcrübəsindəki qüsurlar aiddir.

Müəllimin iş təcrübəsindən irəli gələn qüsurlar:

1) müəllimin xəttinin pislili, öz yazısında orfoqrafik səhvə yol verməsi;

2) şagirdlərin yazılarında orfoqrafik səhvləri müəllimin tuta bilməməsi;

3) müəllimin qrammatik orfoqrafik izahat və göstərişlərinin şagirdlərin yaş və bilik səviyyəsinə uyğun olmaması;

4) şagirdlərin səviyyəsinə uyğun imla mətnlərinin düzgün seçilməməsi və ya bu sahədə təsadüfliyə yol verilməsi;

5) imlanın metodik cəhətdən düzgün diqtə olunmaması;

6) imla mətninin tərkibində hələ keçilməmiş qaydalara aid çətin orfoqramlı sözlərin öz əksini tapmaması;

7) imlanın aparılmasında metodik sistemin gözlənilməməsi, onun müxtəlif növlərindən yaradıcı şəkildə istifadə edilməməsi;

8) çətin orfoqramın bacarıq və vərdislərə çevrilməsi üçün nəzərdə tutulan şifahi çalışmalara kifayət dərəcədə yerin ayrılmaması və onun böyük əhəmiyyətinin qiymətləndirilməməsi;

9) şagirdlərin yazı işlərinin vaxtında yoxlanılmaması, qüsurlara qarşı mübarizənin bacarıqsız təşkil edilməsi;

10) şagirdlərin dar və məhdud xarakterli orfoqrafik çalışmalardan daha yaradıcılıq tələb edən çalışmalara doğru istiqamətləndirilməməsi;

11) nəzəri məlumatların praktik çalışmalara tətbiqinin sistemli şəkildə aparılmaması və s.

Şagirdlərin fəaliyyətindən irəli gələn qüsurlar:

1. Ümumi fizioloji cəhətlərlə bağlı: buraya diqqətsizlik; yorğunluq; əsəbilik; görmə və eşitmə ilə əlaqədar qüsurları aid etmək olar.

2. Qrammatik-orfoqrafik qaydaların şagirdlərin şüurunda müstəqil möhkəmləndirilməməsi, sözlərin mənasının dərk olunmaması, yerli şivənin hökm sürməsi, ədəbi tələffüzün gözlənilməməsi və s.

Orfoqrafiya təlimi prosesində səhvlərin bu obyektiv səbəblərini nəzərə almadan ibtidai siniflərdə şagirdlərə yazı vərdişləri aşılması problemini həll etmək çətinidir.

33. Səhvlər üzərində işin təşkili

Bu sahədə işlərin səmərəli təşkili şagirdlərin yazılarında yol verilən nöqsanların müvəffəqiyyətlə aradan qaldırılmasını təmin etmək, onlarda səhvsiz yazmaq bacarıq və vərdişləri formalaşdırır. Təcrübə göstərir ki, bu iş iki mərhələdə özünü büruzə verir.

Birinci mərhələ səhvlərin müəyyənləşdirilməsidir. Burada şagirdlərin imla yazıları müəllim tərəfindən yoxlanılır. Yol verilən nöqsanlar aşkarlanır, qruplaşdırılır.

İkinci mərhələ isə səhvlərin təhlili və düzəldilməsidir.

İlk mərhələdə aşkarlanan və qruplaşan səhvlərin hansının qrammatik-orfoqrafik qayda ilə bağlı olması açılır, şagirdlərin bu sahədəki yarı-yarımçıq bilikləri yeni material, metod və priyomlarla təkrarlanır, dərinləşdirilir və möhkəmləndirilir.

Təcrübə göstərir ki, bu iki mərhələ arasında qəti sədd çəkmək düz deyil. İkinci birinci mərhələnin məntiqi davamı olmaqla şagirdləri daha şüurlu fəaliyyətə cəlb edən iş formasıdır.

Səhvlər üzərində iş zamanı diqqətsizlik etmək, tələsmək, başdansıvdu hərəkət etmək olmaz. Əksinə, bu iş müəllimdən böyük zəhmət və məsuliyyət tələb edir. Müəllimin səliqəli və aydın düzəlişi əsasında şagirdlər nədə səhv etdiklərini, orfoqramın necə yazılacağını dərhal başa düşməlidirlər. Məktəb təcrübəsi göstərir ki, ib-

tidai siniflərdə hər cür səhvin üstündən xətt çəkib, onun düzgün yazılış formasını göstərmək olmaz. Yaxud, səhv yazılmış orfoqramı qaralayıb, onun əvəzində düzgününü yazmaq metodik cəhətdən nöqsanlıdır. Bu zaman şagird nədə səhv etdiyini görmür, onda yaxa qurtarmaq üçün heç bir şüurlu fəaliyyət göstərmir. Ona görə də müəllim səhvlərin təshihində daha uğurlu, daha optimal yollar axtarmalıdır.

Tutaq ki, III sinifdə şagird diqqətsizlik üzündən mexaniki olaraq **gəlib** əvəzinə **gəlif**, **Bakı** əvəzinə **Bəki**, **külək** əvəzinə **kilək** kimi yazmışdır. Bu zaman müəllim səhv yazılan **f, ə, i**, hərflərinin altından xətt çəkməlidir. Çünki şagirdin diqqəti səhvlər üzərinə yönəldildikdə, o dərhal sözlərdə **f, ə, i** hərflərini deyil, **b, a** və **ü** hərf-ləri yazılmalı olduğunu müəyyənləşdirəcək və bu baxımdan da öz yazısında müstəqil düzəliş aparacaqdır.

Şagirdlər tərəfindən düzəldilə biləcəyi şübhə doğuran səhvlərin altından belə xətt çəkməklə kifayətlənmək doğru olmaz. Bu zaman səhv yazılmış orfoqramın üstündə onun düzgün yazılış forması qeyd olunmalıdır. II sinifdə şagirdlər müəyyən bacarıq və vərdişlərə yiyələnmədiklərindən səhvlərinin altından xətt çəkməklə üstündə düzəliş aparılmalıdır. Əlbəttə, III-IV siniflərdə qüvvətli, orta, zəif səviyyəli şagirdlərin yazılarının təshihində də bəzi fərqlər ola bilər. Belə ki, zəif səviyyəliələrin səhvi müəllim tərəfindən düzəldilirsə, həmin xarakterli səhvlərin müəyyən işarələrlə (hərflərin altından xətt çəkməklə) düzəlişini qüvvətli şagirdlərin ixtiyarına da buraxmaq mümkündür.

Səhvlərin düzəldilməsində səhifənin haşiyəsində və ya yazı işinin axırında müəyyən qeydlər aparmaq mümkündür. Məsələn, IV sinif şagirdləri **diqqət** sözünü **dikqət** kimi yazmışlarsa, müəllim **k** hərfinin altından xətt çəkər, sətirin haşiyəsində **saqqal, çaqqal, haqqında** sözlərindən bir-ikisini yazır. Şagirdlər haşiyədəki sözün təsiri ilə **diqqət** sözündə birinci qoşa samitin **k** deyil, **q** yazılmalı olduğunu öyrənirlər. Yaxud şagird **onnan, mənnən** yazıbsa, müəllim onların altından xətt çəkərək, sətirin haşiyəsində çıxışlıq halın sualını, yaxud şəkilsini qeyd edir. Bulağın sözü ilə bağlı haşiyədə **q-ğ,**

süpürər sözü ilə əlaqədar haşiyədə kök və şəkilçi, **söyləyəcək** sözü ilə bağlı haşiyədə **-yacaq, -yəcək** şəkilçiləri yazılır. Şagirdlər haşiyədə qeyd olunanların köməyi ilə altından xətt çəkilən sözlərin düzgün yazılışını müəyyənləşdirir, səhvlərini düzəldirlər. Səhvlər çox olduqda, ola bilər ki, yazı işinin sonunda qısa, lakin aydın tapşırıqlar da verilsin. Məsələn, “Q səsinin **ğ** səsinə **k** səsinin **y** səsinə keçməsi qaydasını öyrən”, “Feilin gələcək zaman şəkilçilərini yadına sal”, “Xüsusi isimlərin yazılış qaydasını xatırla”, “T.p.H hərflərinin düzgün yazılışını yadına sal”, “Sıra saylarının yazılış qaydasını öyrən” və s.

Müşahidələr göstərir ki, bəzi müəllimlər yalnız səhv yazılan orfoqramın altından deyil, bəzən bir hecanın, yaxud bütöv sözün altından xətt çəkirlər. Belə müəllimlər aydın təsəvvür etməlidirlər ki, sözlərin altından anlaşılmaz xətlərin çəkilməsi bəzən şagirdləri çaşdırır, nədə səhv etdiklərini anlamağa imkan vermir. Ona görə də yalnız səhv edilən orfoqramın altından xətt çəkilməlidir. Səhv orfoqram bir hərfdən, şəkilçidən və sözdən ibarət ola bilər. Məsələn, **həşərat** sözündə çətin orfoqram ikinci hecadakı **ə** saiti, **hərbi** (xidmət) sözündə **i** şəkilçisi, kartof sözündə **a** saiti və **f** samiti çətin orfoqram hesab edilir. Bu sözdə eyni vaxtda iki səhv edildikdə (a saiti ə kimi, f samiti p kimi yazıldıqda) bütövlükdə morfemin özü orfoqram hesab edilir.

Səhvlər üzərində iş apararkən tipik səhvlər diqqət mərkəzində saxlanmalıdır. Bəs hansı səhvlər tipik səhv hesab olunur? Şagirdlər tərəfindən əvvəlki dərslərdə bir neçə dəfə təkrarlanmış səhvlər tipik səhvlər sayılır. Belə səhvlərin aradan qaldırılması üçün həmin səhvlərin və ya o tipdən olanların üzərində bir neçə dəfə məşq keçirilməli, növbəti qrammatik, orfoqrafik qaydaların mənimsənilməsi prosesində onlara bir daha qayıtmalıdır.

Səhvlərin hesaba alınması müəllimin işini xeyli asanlaşdırır. Ona hansı istiqamətdə, hansı şəkildə hərəkət edəcəyini diqtə edir. Təcrübə göstərir ki, hesabaalma müxtəlif variantda gedə bilər. Birincidə müəllim hər bir şagird dəftərinin sonunda bir səhifə ayırır, onun buraxdığı səhvləri həmin səhifədə qeyd edir. İkincidə hər bir

şagird üçün ayrıca kartoçka hazırlayır, hər kəsin səhvinə özünə məxsus kartoçkada yazır. Belə kartoçkalar şagirdlərə fərdi iş aparmağa əlverişli imkan verir. Üçüncü variantda müəllim səhvlərin qeydə alınması üçün ümumi dəftər götürür. Hər şagird üçün 2-3 səhifə ayırır. Səhifənin başında şagirdin adı və familiyasını yazır. Kimsənin yol verdiyi səhvi öz qrafasında qeyd edir. Bu dəftərin köməyi ilə müəllim bütün tədris ilində şagirdlərin hansı səhvlərə yol verdiyini müəyyənləşdirir və onlara qarşı müntəzəm və sistemli mübarizə aparır. Nəhayət, dördüncüdə müəllim böyük bir kağız götürür. Şagirdlərin ad və familiyasını həmin kağızda alt-alta yazır. Sonra hər kəsin buraxdığı səhvi öz qarşısında qeyd edir. Beləliklə, sinifdə buraxılan səhvlərin ümumi mənzərəsi kağızda alınır. Belə olduqda müəllim hansı orfoqrafik, qrammatik qaydaya aid iş aparaçağını müəyyənləşdirir, öz metodik sistemini asanlıqla işə sala bilər. İbtidai siniflərin proqramında səhvlər üzərində işə xüsusi saat ayrılmır və buna ehtiyac da duyulmur. Kiçik həcmli xəbərdarlıqlı, izahlı, lüğət, seçmə imlalar elə həmin saatda yoxlanılır, səhvlərin düzəlişi aparılır. Sərbəst və yoxlama imlalar, yaddaş üzrə yazılar evdə yoxlansa da, növbəti Azərbaycan dili dərsinin 10-15, bəzən də 20 dəqiqəsini onlarda yol verilən səhvlərin düzəldilməsinə həsr etmək lazımdır.

Məktəb təcrübəsi göstərir ki, yazı işində kobud və kobud olmayan səhvlər, hələ keçilməmiş qayda və orfoqramlarla bağlı səhvlər və eyni tipli səhvlər özünü göstərir.

Buradan belə bir sual meydana çıxır: kobud və kobud olmayan səhvlər hansılardır?

İbtidai siniflərdə kobud olmayan səhvlərə daxildir:

1. Sözlərdə eyni hərfin və ya hecanın təkrarı (tuuruşu, taarla, şə-hərli).
2. Sözün sonunda müəyyən hərf və hecanın buraxılması (kita(b), mara(l), qardaşla(rı), maş(ı)).
3. Eyni sözün bir cümlədə dalbadal təkrarı.
4. Səhvin eyni sözdə bir neçə dəfə təkrarı. Tutaq ki, şagird **müəllim** sözündə ədəbi tələffüzün təsiri ilə **ü** saitini iki yerdə bu-

raxmışdır. Bu, bir səhv hesab olunmalıdır.

Kobud səhvlər aşağıdakılardır:

1. Sözlərdə **qırafln, aton, kombayın, baxacoq, baji, nənan, gələr** və s. orfoqrafik qaydaların pozulması:
2. Sözlərdə (sinf, mağza, ərzə və s.) hərflərin buraxılması:
3. Proqramın tələbləri əsasında durğu işarələrinə əməl olunmaması.
4. Heç bir orfoqrafik qaydaya uyğun gəlməyən sözlərin yazılışında səhvə yol verilməsi və s.

Eyni tipli səhvlər, həmçinin kobud olmayan iki səhv bir səhv hesab edilməli, keçilməmiş qayda və orfoqramlarla əlaqədar olanlar isə imla yazının qiymətinə xələl gətirməməlidir. Onu da qeyd edək ki, keçilməmiş qayda və orfoqramlara aid səhvlər mütləq şagirdin yazısında müəyyənləşdirilməlidir.

34. Səhvlərə qarşı mübarizədə şagirdlərlə aparılan işlər

İmla yazılarında buraxdıqlan səhvlərin aradan qaldırılmasına şagirdlərin özlərinin cəlb edilməsi xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. Təsəhhidən sonra nöqsanların şagirdlərə çatdırılması orfoqrafiya təlimində olsa-olsa işin başlanğıcıdır. Burada əsas məsələ şagirdlərdə öz səhvlərinə qarşı şüurlu münasibətin yaradılması və qüsurlar üzərində işlədilməsidir. Bu zaman şagird nədə səhv etdiyi haqqında məlumat verir, onun necə yazılmalı olduğunu öyrənir və yaddaşında saxlamağa çalışır.

Adətən, yoxlama imlaldan sonra həmişə 8-10 dəqiqə, ümumi hazırlığı yüksək olan siniflərdə bir az da artıq vaxt qalır. Ola bilər ki, bu müddət ərzində sinifdəki şagirdlərin əksəriyyəti tərəfindən səhv ediləcəyi güman edilən sözlər üzərində iş aparsın. Yəni səhv ediləcəyi ehtimal olunan sözləri yazı taxtasına yazsın, orfoqrafik cəhətdən təhlil etsin. Sözlərin düzgün yazılış qaydasını şagirdlərə təkrarlırsın. Sonra onları ev dəftərlərinə köçürməyi tapşırırsın.

Qabaqcıl müəllimlər səhvlərin aradan qaldırılmasında müxtəlif

variantlardan istifadə edirlər. Tutaq ki, III sinifdə “Qoşa saitli səslərin yazılışı və tələffüzü” mövzusu üzrə yoxlama imlada şagirdlər **inşaətçi** sözündəki **a** saitlərindən birini buraxmışlar. Müəllim mətnə işlənen eyni qoşa saitli sözlərin seçilməsini tələb edir. Şagirdlər **saat, maarif, maaş, camaat** və s. sözləri seçirlər. Sözlər təhlil olunur, yazılışı və tələffüzü arasındakı fərq açılır. Onlara başa salınır ki, bu sözlər **sat, marif, maş, camat** kimi tələffüz olunur, lakin yazılışında qoşa aa saitləri işlənilir. Bundan sonra digər eyni qoşa saitli sözlər üzərində də belə işlər gedir. Şagirdlər tədricən belə qənaətə gəlirlər ki, sözlərdə eyni qoşa saitlərdən biri buraxıldıqda bütövlükdə onun mənası təhrif olunur: **saat-sat, maaş-maş** və s. Deməli, bu sözlərin birinin yazılışında səhvə yol vermək, həmin tiptən, qəbildən olan bir çox sözlərin düzgün yazılışını bilməmək deməkdir. Eyni cür orfoqramlı sözlərin yazılışına bu priyomun tətbiqi səhvlərin aradan qaldırılmasında əsaslı rol oynayır. Ona görə də təlim prosesində eyni tipli sözlər üzərində geniş iş aparılmalıdır:

1. **qq, bb, dd, yy** və s. qoşa samitlərlə yazılan sözlər: saqqal, çaqqal, diqqət, toqqa; Məhəbbət, mürəbbə, yeddi, addım, Səriyyə, hədiyyə və s.
2. **st** samit birləşməsi ilə başlanan sözlər: stansiya, stadion, stol və s.
3. **qr** samit birləşməsi ilə başlanan sözlər: qrup, qrip, qrim, qrafin və s.
4. **pl** samit birləşməsi ilə başlanan sözlər: plaş, plan, plov və s.
5. **kr** samit birləşməsi ilə başlanan sözlər: kran, Krim, krem və s.
6. **br** samit birləşməsi ilə başlanan sözlər: briqadir, brezent, briqada və s.
7. **tr** samit birləşməsi ilə başlanan sözlər: traktor, tramvay trolleybus, tribuna və s.
8. Sonu **st** samit birləşməsi ilə qurtaran sözlər: dost, dəst, büst və s.
9. Sonu **rd** samit birləşməsi ilə bitən sözlər: qurd, dörd, dərd və s.

10. Sonu **ng** samit birləşməsi ilə qurtaran sözlər: nəhəng, pə-ləng, fişəng, qəşəng və s.

11. **io** sait birləşməsi ilə yazılan sözlər: radio və s.

12. **ai** sait birləşməsi ilə yazılan sözlər: Nailə, şair, ailə, Mail, sait, dairə və s.

Deyilişi ilə yazılışı arasında fərq olan sözlərin (kompot, zanbaq və s.) düzgün yazılış qaydasını fonetik təhlil etməklə, onların səs və hərf tərkibini müəyyənləşdirməklə şagirdlərə öyrətmək mümkündür. **Həşərat, qəhrəman, televizor, ekskalator** və s. kimi sözləri bir neçə dəfə təkrar yazdırmaqla, lazımı orfoqramın altından xətt çəkdirməklə şagirdlərə çatdırmaq olar. Yerli dialekt və şivənin təsiri ilə səhv yazılan sözlər (gələcəyəm-gələcəm, gətirər-gətrər, məktəbimiz-məktəbmiz və s.) mütləq qrammatik cəhətdən təhlil edil-məli, onlar kök və şəkilçiyə ayrılmalıdır.

Yoxlama imladakı səhvlərin bir qrupu oxşar sözlərin (rəhim-rəhm, xeyir-xeyr, əsir-əsir və s.) mənasını bilməməkdən irəli gəlir. Şagirdlər dərslərdə, mətbuat səhifələrində (qrov-qırov, zəmn-zəmin və s.) sözlərin hər iki yazı forması ilə rastlaşdıqlarından imla yazarkən çəş-baş qalır, onları necə yazacaqlarını bilmir, nəticədə səhvə yol verirlər. Ona görə də belə sözlərin yazılışında səhv edildikdə müəllim həmin paronim (formaca oxşar) sözləri tutuşdurmalı, ayrı-ayrı cümlələrdə hər ikisini işlətməklə mənalarını açmalıdır.

Səhvlərin düzəldilməsində "Orfoqrafiya" lüğətindən də istifadə edilməlidir. Tutaq ki, şagirdlər imlada müəyyən sözlərin (xüsusilə yazılışı heç bir qayda ilə yoxlanmayanların) yazılışında səhv etmişlər. Müəllim şagirdlərdən tələb edir ki, səhv yazdıqları sözləri "Orfoqrafiya" lüğətindən tapsınlar və səhvlərini düzəltsinlər.

Səhvlərin aradan qaldırılması üzərində aparılan işlər şagirdlərdə müstəqil düşünmək, axtarmaq, öz yazısına tənqidi yanaşmaq, düzgün və savadlı yazmaq bacarıq və vərdişləri aşılayır.

VI FƏSİL RABİTƏLİ NİTQİN İNKİŞAFI

Rabitəli nitq fikrin məntiqi ardıcılıqla ifadə prosesidir. Bu nitq həm dialoji, həm də monoloji formada təzahür edir. Dialoji və monoloji nitq eyni zamanda yalnız bir mövzu ətrafında cərəyan edə bilər, hər iki nitq saf, təmiz halda deyil, bir-birinə qovuşmuş tərzdə olur.

Lakin bu nitq formalarını səciyyələndirən spesifik cəhətlər mövcuddur. İndi də bu nitq formalarının mahiyyətinə öləri də olsa diqqət yetirək.

1. Dialoji nitq

Dialoji nitqin əsas vahidi replikadır. O, kommunikativ baxımından iki müxtəlif cəhətə istiqamətlənir.

Dialoqda hər replika həm özündən əvvəlki, həm də sonrakı replika ilə əlaqələnir. Bu qarşılıqlı əlaqə stimula reaksiyanın münasibəti ilə şərtlənir.

Dialoqda replika kimi işlənən cümlələrin semantikasında subyektivlik olur. Replikada nəinki yeni informasiya (məlumat) verilir, həmçinin müsahibin nitqinə cavab reaksiyası əks etdirilir. Bu reaksiyalara müsahibin sözlərini təsdiq və ya inkar etmək; onun nitqinə əlavələr vermək; fikrə qarşı ekspressiv — emosional reaksiya vermək və s. daxildir.

Replikalarda həm məntiqi, həm də emosional reaksiyalar ifadə edilir.

Dialoq nitqinin sintaktik quruluşu ikili təbiətə malikdir.

Birincidə, ifadələr yığcam və elliptik olur. Burada əsasən sadə cümlələr işlənir. Tək-tək işlənən mürəkkəb cümlələrdə tabelilərə nisbətən tabesizlər üstünlük təşkil edir. Bunlardan da (tabesizlərdən də) bağlayıcı olanlara nisbətən bağlayıcısızlar daha çox olur.

İkincidə, replikaların mənaca qarşılıqlı əlaqəsi, qonşu replikalara

rı bir-birinə bağlayan dil vasitələri və s. çıxış edir. Dialoq nitqin növbələnən formasıdır.

Mimika, jest, intonasiya, baxış və s. dialoji nitqin canlı ifadə vasitələridir.

Dialoqda iki və daha artıq replika bir dil vahididir. Bunlardan biri digəri üçün əsasdır, biri digərini tamamlayır.

Dialoq nitqində geniş, bər-bəzəkli cümlələr işlətməyə ehtiyac duyulmur. Müsahiblər ilk andan bir-birini başa düşürlər. Bu cəhətinə görə dialoq nitqi danışıq dili ilə eyniləşdirilir.

2. Monoloji nitq

“Monoloq” latın sözü olub mənası bir şəxsin nitqi deməkdir. O, danışanın hər bir mövzu haqqında fikirlərinin geniş, müfəssal və yaxud yığcam, müxtəsər şəkildə rabitəli və məntiqi ardıcılıqla ifadə olunmasıdır. Monoloq bir adam tərəfindən söylənir, çoxluq tərəfindən dinlənir. Danışan fikrini tam, bitkin şəkildə söyləyir. Dinləyicilərin savad dərəcəsi, ixtisasları, hadisələri təhlil etmə, nəticə çıxarma imkanları müxtəlif olduğundan ədəbi dildən və əənəvi nitqdən istifadə etmək zərurəti meydana çıxır. Monoloq hər hansı mövzunu təfəsilatı ilə şərh etdiyindən bir düz xətt üzrə inkişaf edir. Dinləyici müsahibini əvvəldən axıra qədər izləyir və onun fikrini təhlil edir, müsbət və mənfi cəhətlərini müəyyənləşdirir, razılığını, yaxud etirazını bildirmək üçün xüsusi faktlar, sitatlar gətirir, söz, ifadə və söz birləşmələri seçir, bitkin fikir hazırlayır.

Danışan məlumatın həcmi, məzmununu, xarakterini, hansı dil materiallarından istifadə edəcəyini özü tapır, burada danışan fikrini aydın, dəqiq və məntiqi ardıcılıqla çatdırmaq üçün nitqini geniş şəkildə qurur. Nə danışacağını, nələrə üstünlük verəcəyini (daha qabarıq şəkildə çatdıracağını), hansı söz və ifadələrdən istifadə edəcəyini düşünür, ona hazırlıq görür.

Monoloji nitq kompozisiya cəhətdən daha mürəkkəb olur. İntonasiya, mimika və jestlər nitq prosesində əvvəldən axıra qədər çıxış edir, sözlə çatdırılması mümkün olmayanları dinləyicilərə xəbər və

rir. Danışan bu əlavə vəsaitlərlə nitq predmetinə münasibətini bildirir.

Monoloqda işlədilən cümlələr eyni planlı və bərabər hüquqlu olur. Onlardan biri digərini izah edir, tamamlayır. Bu cümlələr vahid məqsədə xidmət edən qollardır. Qollardan biri ixtisar edildikdə, atıldıqda fikir təhrif olunur, dinləyici sözlənilənləri aydın təsəvvür etmir, əsas məqsəddən uzaqlaşır. Ona görə də monoloqda cümlələr məntiqi ardıcılıqla düzülür, heç bir qırıqlıq olmur. Dialoqdan fərqli olaraq burada cümlələrin sayı çox olur, nitq uzun müddət (çox) davam edir, bitkin fikir ifadə olunur. Bu fikir monoloqun kompozisiyasını səciyyələndirir.

Monoloji nitq vərdişlərinə yiyələnmək üçün ciddi fərdiləşdirilmiş “xüsusi nitq tərbiyəsi” yaradılmalıdır. O, bacarıqların məntiqi cəhətdən formalaşmasını, fikrin rabitəli şəkildə təzahürünü tələb edir. Bu zaman danışan heç kəsdən asılı olmayaraq öz fikirlərini, hisslərini öz qəlbi, öz ruhu, öz nəfəsi ilə verir, öz ürək çırpıntılarını eşidir, ona heç kəsin təsiri olmur.

3. Monoloji nitqin inkişafı üzrə işin məzmunu

Elmi informasiyaların fasiləsiz axını ibtidai siniflərdə şagirdlərə rabitəli (monoloji) nitq vərdişləri aşılmasını təxirəsalınmaz bir vəzifə kimi qarşıya qoyur. Bununla əlaqədar ana dili təliminin təkmilləşdirilməsi, şagirdlərin monoloji nitqinin inkişaf etdirilməsi üzrə işlərin məzmununun zənginləşdirilməsi metodik və pedaqoji nöqtəyi-nəzərdən böyük əhəmiyyət kəsb edir. L.V.Zankov, R.B.Elkonin, A.A.Lyublinskaya və başqalarının tədqiqatlarında kiçik yaşlı məktəblilərin idraki imkanlarının yüksəkliyi qeyd edilir. Onlar şagirdlərin malik olduqları potensial imkanlarından lazımı səviyyədə, məqsədyönlü şəkildə istifadə olunmasını, I-IV siniflərdə ana dilinin hərtərəfli öyrənilməsini, bir sıra nəzəri və praktik məsələlərin elmi əsasda verilməsini tələb edirlər.

Metodik və pedaqoji ədəbiyyatda “Nitqin rabitəliliyi” və “Rabitəli nitq terminləri” haqqında müxtəlif fikirlər söylənilir. Bu ter-

minlərin hər birinin müxtəlif mənə daşması qeyd olunur. S.L.Rubinşteyn nitqin rabitəliliyini danışan və yazanın fikrini nitq tərtibini onun dinləyici və oxucu üçün aydınlığı baxımından adekvatlığı kimi müəyyənləşdirir. S.L.Rubinşteynə görə, rabitəli nitqin başlıca xarakteristikası onun dinləyici üçün anlaşılıqlı olmasıdır. Rabitəli nitq üçün əsas şərt növlərdən (dialoji və monoloji, şifahi və yazılı) asılı olmayaraq onun kommunikativliyi, rabitəliliyidir. A.V.Tekuçevə görə, geniş mənada rabitəli nitqə nitqin hər hansı vahidi daxildir, hər hansı ayrılıqda götürülmüş cümlə rabitəli nitqin növlərindən biridir. E.A.Barinova rabitəli nitqi vahid fikir və tam struktur hesab edir. O, göstərir ki, rabitəli nitq bitkinlik dərəcəsinə görə müxtəlif hissələri öz aralarında tematik cəhətdən birləşdirir. E.A.Barinovanın bu fikri A.V.Tekuçevin rabitəli nitq anlayışına uyğun gəlir. O, hər hansı fikri, mətni, onun hissələrini rabitəli nitq adlandırır. Çox haqlı olaraq bəzi metodistlər suala ətraflı cavabı, müxtəlif ifadə və inşaları rabitəli nitqə daxil edirlər.

Qarşıya qoyulan məqsəddən, həyata keçiriləcəyi vəzifədən asılı olaraq rabitəli nitqin müxtəlif növləri (dialoji, monoloji, şifahi, yazılı) olduğu kimi, fikrin ifadə üslubu da (kitab, adi danışq, bədii, elmi üslub və s.) müxtəlifdir.

Metodik ədəbiyyatda “danışq dili nitqi” və “şifahi nitq” terminlərinə də tez-tez rast gəlinir. Bu anlayışlar hələ nəzəri dilçilikdə dəqiq müəyyənləşdirilmədiyindən metodik ədəbiyyatda da qarışdırılır. Onlar gah sinonim kimi, gah da müxtəlif mənalarda işlədilir. Bu terminlərin adı altında bəzən şifahi tələffüz anlayışı, bəzən məişət dili anlayışı və s. başa düşülür və ya müxtəlif hadisələr bir-biri ilə qarışdırılır. O.B.Sirotna “danışq dili” termininin dəqiqləşdirilməsindən bəhs edərək göstərir ki, hələlik dilçilikdə danışq dili haqqında məqbul qənaət hasil olunmamışdır.

Lakin bəzi alimlər danışq dili ilə dialoq nitqini eyni mənada işlədirlər.

Şagirdlərin şifahi monoloji nitqini inkişaf etdirilməsində situativ vəziyyətin (nitq mühitinin) yaradılması zərurəti bir metodik vasitə kimi meydana çıxır. Bu zaman şagirdlərdə hər hansı bir hadisə-

nin məzmununu, mahiyyətini olduğu kimi nağıl etmək arzusu, həvəsi oyanır.

Nitq situasiyası anlayışına tək-cə metodik anlayış kimi baxmaq düzgün deyil. Eyni zamanda buna linqvistik anlayış kimi də baxmaq lazımdır.

Bu anlayışlar qarşılıqlı əlaqədə olmaqla hər ikisi nitq praktikasında, fikri ifadə prosesində meydana çıxır. Lakin bunları (situasiyanı) bir-birindən fərqləndirmək zəruridir. Linqvistik anlayışı kimi nitqdə xahiş, əmr, təsdiq, rədd, kinayə, istehza və s. təsvir olunan ifadə vasitələri qrammatik situasiya yaradır.

Metodik anlayış kimi isə nitq situasiyasının mahiyyəti ibtidai sinif şagirdlərinin oxunmuş materialların, baxdıqları şəkillərin məzmununu, təbiət üzərindəki müşahidələrini, gördüklərini, qarşılaşdıqları hadisələri, öz şəxsi təcrübələrini və s. olduğu kimi, təbii formada həyatdakı danışmaq tərzinə yaxın şəkildə ifadə etməsindədir. Bundan başqa şagirdlərin öz aralarında danışmaları, söhbət etmələri (dialoq) hər dəfə yeni situasiyada baş verir.

Y.A.Ladijenskaya sinifdə canlı ünsiyyət situasiyası yaratmaq üçün istifadə edilən priyomlar və metodların xüsusiyyətlərini araşdırarkən nitq situasiyasını təbii və süni situasiya olmaqla iki növə ayırır.

Təbii situativ nitq oxunmuş materiallar, baxdıqları şəkillər, müşahidə etdikləri obyektlər və şəxsi təcrübələri əsasında şagirdlərin öz fikirlərini ifadə etməsi prosesində yaranır. Süni situativ nitq isə səhərciklərdə, səhnəciklərdə, müəyyən toplanışlarda, məktəb radio qovşağında, məktəbdə keçirilən ictimai bayramlarda yoldaşları, valideynləri, müəllimləri, yuxarı sinif şagirdləri qarşısında müxtəlif mövzularda çıxışları zamanı baş verir.

Monoloji nitqin inkişaf etdirilməsi üzrə işlər aparılarkən istər təbii, istərsə də süni situasiya prosesində fikrin tematikası müəyyənləşməlidir. Bunlar çox vaxt tərtib olunan hekayənin keyfiyyətlə ifadəsini təmin edir, nitq inkişafı sistemindəki mövqeyini müəyyənləşdirir. Mövzular həyatımızın, məişətimizin müxtəlif sahələrini əhatə etməli, şagirdlərin yaş və bilik səviyyəsinə, şəxsi həyatına uy-

ğün olmalı, onları müstəqil yaradıcı fəaliyyətə cəlb etməli, maraqlandırmaqlıdır.

I-IV sinif şagirdlərinin monoloji nitqini inkişaf etdirmək məqsədi ilə şifahi inşaların mövzusunı təbiət lövhələri, yaşlıların və uşaqların əməyi, şəhər, kənd, küçə, ailə, məktəb, yoldaşlıq, ölkəmizin ictimai həyatı, müxtəlif hadisələr, əyləncələr, macərələr, başlarına gələn maraqlı (gülməli və qorxunc) hadisələr və s. əhatə etməlidir. Mövzu maraqlı, aydın, anlaşılıqlı, əhatə dairəsi mümkün qədər yığcam olmalıdır.

Şagird inşalarının tərtibi mövzudan, onun məzmunundan asılı olaraq kollektiv və fərdi xarakter daşıya bilər. Bəzən sinifdə yaranmış situativ vəziyyətlə əlaqədar mövzuda müvafiq dəyişiklik də aparmaq mümkündür. Mövzular şagirdlərə elmi biliklər verməklə, ayrı-ayrı faktlardan, dəlillərdən baş çıxarmağa, yeri gəldikdə münasibət bildirməyə istiqamətləndirməlidir. Mövzu şagirdlərdə yüksək əhvali-ruhiyyə yaratmalı, danışımağa arzu, maraq oyatmalıdır.

Nitq prosesində yaranmış vəziyyətdən (sinifdən, dinləyicilərin kim olmasından, danışanın məsələyə münasibətindən, niyyətindən) asılı olaraq nitqin xarakteri, kompozisiyası və janrı müəyyənəşir. I sinifdə uşaqlar məktəbə gəldikləri gündən monoloji nitqin həm nəğil, həm də təsvir növlərindən istifadə olunmalıdır. Mühakimə xarakterli inşalar III sinifdən aparılmalıdır. IV sinifdən isə şagirdlər sinifdən xaric tədbirlərdə nitqin təbrik, tənqid və təbliği çıxış formalarında da öz fikirlərini ifadə etməyi bacarmalıdırlar.

I-IV siniflərdə şagirdlərə təqdim olunan mövzuları yalnız yerli şəraitlə əlaqələndirməklə kifayətlənməməli, eyni zamanda oxunmuş materialların, şəkillərin, diafilmlərin, kinofilmlərin və s. köməyi ilə onların görmədikləri, müşahidə etmədikləri varlıqlar əsasında da hekayələr qurulmalıdır. Belə ki, şəhər uşaqlarına **bağ, dirrik, tarla, bostan, ferma, meşə, məhsul toplanışı, quşlara (heyvanlara) necə qulluq olunması** və s., kənd uşaqlarına isə **zavod, fabrikk, mədən, park, dəmiryol stansiyası, kinoteatr, metro, aerodrom** və s. əlaqədar şəkillər təqdim olunmalı, onların məzmunu, ən incə yerləri, detalları müsahibə vasitəsilə açılmalı, onların gözləri qarşı-

sında bir növ əyaniləşdirilməlidir. Uşaqlar şəklin məzmununu, təsvir olunan hadisənin dinamik inkişafını məntiqi ardıcılıqla mənimsədikdən sonra onlara bu haqda şifahi hekayələr tərtib etdirilməlidir. Bu zaman bir tərəfdən şəhər uşaqlarının kənd həyatı, kənd uşaqlarının isə şəhər həyatı haqqındakı bilikləri genişlənilir, digər tərəfdən isə konkret faktların köməyi ilə onların monoloji nitqlərinin məzmun və ideyaca zənginliyi təmin olunur.

Şifahi inşaların tərtibi zamanı ciddi sistem gözlənilməlidir. Əvvəl şagirdlərə nisbətən asan, sonra isə mürəkkəb xarakterli mövzular verilməlidir. İşin həmişə belə asandan çətinə getməsi bəzən təlim əhəmiyyətini azaldır. Nəticə etibarilə şagirdlər bir iş formasından digərinə, bir pillədən o birinə keçməkdə çətinlik çəkir, ədəbi dilimizin normalarını lazımınca mənimsəyə bilmirlər.

Əgər şəhər məktəbliləri şəhər həyatı ilə əlaqədar hekayələr qururlarsa, növbəti məşğələdə mümkün qədər kənd həyatı, təbiət lövhələri, uşaqların ailələri və şəxsi təcrübələri ilə əlaqədar hekayələrin tərtib olunması təmin edilməlidir. Yaxud əksinə, kənd məktəbliləri ətraf aləmə aid inşalar qurmuşlarsa, növbəti dərstdə şəhər həyatını əhatə etməlidirlər. Həm də bu işlər təsadüfi xarakter daşımamalı, kortəbii şəkildə aparılmamalıdır. İnşaların tərtibində: a) Hər bir sonrakı iş əvvəlkinə əsaslanmalı və formaca onu inkişaf etdirməlidir; b) İnşalar mövzu və xarakterinə görə də müxtəlif olmalıdır.

Şagirdlərə rabitəli nitq vərdişlərinin aşılınması ana dili tədrisinin son məqsədi olduğundan oxu və dil dərslərinin hər birində bu sahədə müstəqil aspektdə işin aparılması təmin edilməlidir.

Ana dilimizdə mövcud metodik ədəbiyyatda şifahi hekayələrin həcmi haqqında heç bir fikir yürüdülməmişdir. Ona görə də bu sahədə I-IV sinif şagirdlərinin yaş və bilik səviyyəsini, idraki imkanlarını nəzərə almadan bəzi müəllimlər çox kiçik, bəziləri də böyük həcmli hekayələr qurdururlar. Bu iş tam yaradıcı xarakter daşdığından həcm dalınca qaçmaq olmaz. Başlıcası qurulmuş hekayənin məzmununun aydın, dəqiq və anlaşılıqlı olmasıdır.

Dərs ilinin sonunda şəkillər, təbiət üzərində müşahidələr və şəxsi təcrübə əsasında I sinifdə şagirdlər 40-50, II sinifdə 80-90, III si-

nifdə 120-130, IV sinifdə isə 160-170 sözdən ibarət şifahi hekayələr tərtib etməyi bacarmalıdırlar. Oxunmuş materialların əsasında qurulan inşaların həcmi konkret göstərmək o qədər də dəqiq olmaz. Burada əsas meyar məzmunun yığcam, lakonik şəkildə və dəqiq şərh olunması götürülməlidir. Bu prosesdə hekayənin məzmunca zənginliyi, rəngarəngliyi də təmin edilməlidir.

Şagirdlərin monoloji nitqinin inkişaf etdirilməsi Azərbaycan dilinin demək olar ki, bütün sahələri (orfoepiya, leksika, üslubiyyat, qrammatika) ilə, həmçinin qiraətin tədrisi ilə əlaqələndirilməlidir. Şagirdlərdə dildən qazandıqları bilikləri qurduqları inşalara tətbiq etmək bacarıqları aşılanmalıdır. Bundan əlavə, monoloji nitq üzrə işin digər təlim fənləri ilə əlaqələndirilməsinə də diqqət yetirilməlidir: məsələn, riyaziyyat dərslərində şagirdlərin məsələ və misalların həlli prosesində irəli sürdükləri mülahizələr, çalışmalarnın həlli prosesində fikrini sübuta yetirmə, əsaslandırma üzrə verdikləri cavablar onların monoloji nitqinin inkişafına əsaslı təsir göstərir. Əmək məşğələsində şagirdlərin hər hansı model, onun necə hazırlanması haqqında danışıqları onların monoloji nitqinin inkişafına qida verir.

I-IV siniflərdə radio, televiziya və kino verilişlərini, qramofon vallarını, plastinkaları, maqnitofon lent yazılarını, müəllimi, yoldaşlarını və s. dinləmək, deyilənləri başa düşmək, öyrənmək bacarıqları verilməli, fikri ifadə prosesində sərbəst vəziyyətə gəlmək, düşüncülərini daxilən saf-çürük etmək, daha dəqiq söz və ifadə axtarmaq, başqa sözlə, məzmunu uyğun forma seçmək, ifadəliliyi (jest, mimika və intonasiyanı) gözləmək və s. vərdislər aşılanmalıdır. Orada tədricən özünəməzarət və nitqə münasibət bəsləmək hissləri tərbiyə olunmalıdır.

Monoloji nitqin inkişaf etdirilməsi üzrə iş sistemində şagirdlərin şifahi monoloji nitqi ilə yazılı nitqi arasında qarşılıqlı əlaqənin nəzərə alınması son dərəcə vacibdir. Şifahi nitqdə işlənən sözlərin, ifadələrin, cümlələrin, mürəkkəb nitq konstruksiyalarının böyük bir qismi özünü yazılı nitqdə əks etdirir. Fikrin yazılı ifadəsi prosesində nitqin dil materialı saf-çürük edilir, cilalanır, dəqiqləşir və ay-

dınlaşır. Ona görə də təlim prosesində nitqin bu iki ifadə forması arasındakı xüsusiyyətlərə, keçid əlaqələrinə diqqət yetirilməli, bunlardan birinin inkişafı istiqamətində aparılan işlər digərlərinin də inkişafına yönəldilməlidir.

Ümumiyyətlə, dilin tədrisi prosesində şagirdlərin şifahi monoloji nitqinin inkişaf etdirilməsi üzərində işlərə aşağıda göstərilən elementlərdən bu və ya digəri, yaxud bir neçəsi bütövlükdə daxil edilir:

1. Ana dilinin lüğət ehtiyatını mənimsəmək;
2. Sözləri ədəbi tələffüz normalarına uyğun tələffüz edə bilmək;
3. Sözlərin, söz birləşmələrinin və obrazlı ifadələrin cümlə və kontekst daxilindəki qrammatik və məntiqi əlaqələrini mənimsəmək və nitqdə ondan üslubi cəhətdən bacarıqla istifadə etmək;
4. Başqalarının nitqini dinləməyi və başa düşməyi bacarmaq;
5. Fikrin başlanğıcını, dinamik inkişafını və fənalını əvvəlcədən müəyyənləşdirmək bacarığının formalaşması;
6. Fikrin məzmununu ifadə etmək üçün daha dəqiq forma (söz, ifadə və cümlələr, mürəkkəb nitq konstruksiyaları) seçmək bacarığının inkişafı;
7. Bir fikri digəri ilə əlaqələndirmək və onu ifadə edə bilmək bacarıqlarının formalaşması;
8. Hər hansı əşya və hadisənin hissələrə ayrılması (parçalanması), diferensiallaşdırılması bacarıqlarının inkişafı;
9. Hər hansı əşya və hadisəni, onlarla digər əşya və hadisələr arasındakı münasibətləri sadə şəkildə ümumiləşdirmək, mürəkkəb olmayan, asan inteqrasiya aparmaq və sözləri ifadə etmək bacarıqlarının formalaşması və s.

Bu sahədəki işləri müvəffəqiyyətlə həll etmək üçün aşağıdakı tələblərə əməl olunmalıdır.

1. Bütün dərslərdə sinifdən xaric tədbirlər prosesində və tələffüzdə monoloji nitq üzrə işə vahid tələblər verilməlidir.
2. Şifahi monoloji nitqin inkişaf etdirilməsi üzrə aparılan işlər yalnız rəhbərlik nitqin inkişaf etdirilməsi nöqtəyi-nəzərindən verilən çalışmalara məhdudlaşdırılmalıdır. Bu, Azərbaycan dilindən keçir-

ləcək hər bir dərslə, dil təliminin bütün sahələri ilə əlaqələndirilməlidir.

3. Monoloji nitqin inkişafı üzrə işlər təsadüfdən təsadüfə deyil, ayrı-ayrı mövzuların öyrənilməsi bir sistem şəklində aparılmalıdır.

4. Monoloji nitqin inkişafı üzrə iş aparılarkən nitq predmetinin, nağıl olunan mətnin məzmununun, müşahidə obyektinin hərtərəfli açılmasına diqqət yetirilməlidir. Şagird danışacağı mövzu haqqında aydın təsəvvürə malik olmalı, onun məzmununu verməyi bacarmalıdır.

5. Monoloji nitqin inkişafı üzrə işlər aparılarkən mümkün qədər çox vasitələrdən, təlimin müxtəlif metod və priyomlarından səmərəli şəkildə istifadə olunmalıdır. Şagirdlərdə danışmağa, fikir söyləməyə həvəs oyadılmalı, onlarda şəxsi əhvali-ruhiyyə yaradılmalıdır.

6. Şagirdlərin monoloji nitqini inkişaf etdirmək üçün əvvəl onların monoloji nitqinin xüsusiyyətlərini öyrənmək zəruridir. Bu, həmin sahədə aparılan işləri düzgün planlaşdırmağa və sistemə salmağa geniş imkanlar açır.

7. Şagirdlərin monoloji nitqinin xüsusiyyətlərini öyrənərkən və inkişaf etdirərkən onların fərdi xüsusiyyətlərini nəzərə almaq lazımdır.

8. Şagirdlərin monoloji nitqini inkişaf etdirərkən onların həyat təcrübəsi, maraq və meylləri nəzərə alınmalıdır.

9. Monoloji nitqin məzmun və ideyaca zənginliyinə xüsusi diqqət yetirilməli, bu sahədəki işlər şagirdlərin ümumi inkişafının təmin edilməsinə yönəldilməlidir.

10. Monoloji nitqin rəngarəngliyinə (eyni mövzu ətrafında müfəssəl, yığcam, yaradıcı danışmaq və s.), ifadəliliyinə, obrazlılığına, emosionallığına xüsusi diqqət yetirilməlidir.

11. Şifahi monoloji nitqin inkişafında situativ vəziyyət nəzərə alınmalıdır.

12. Şifahi monoloji nitqlə yazılı nitq arasındakı münasibət nəzərə alınmalıdır.

13. Dialoji nitqlə monoloji nitq arasındakı dialektik vəhdət nəzərə alınmalıdır.

14. Ana dili dərslərində şifahi monoloji nitqin inkişafı üzrə aparılan işlər şagirdlərin idrak fəaliyyətinin inkişafına yönəldilməli, onlara təhlil-tərkib aparmaq, müqayisə etmək, tədqiq etmək, ümumiləşdirmək və məntiqi mühakimə yürütmək, öz nitqinə nəzarət və tənqidi münasibət bəsləmək bacarığı aşılanmalıdır.

4. Altı yaşlıların monoloji nitqinin xüsusiyyətləri

Məktəbə ilk qədəm qoyan uşaqların monoloji nitqinin xüsusiyyətlərini öyrənmədən, onların monoloji nitqinin inkişafı üzrə aparılan işlərin məzmunlu və sistemli təşkili düzgün həll edilə bilməz. Müasir uşağın, məktəblinin dilini öyrənmək lazımdır. Bu, son dərəcə zəruridir. Bu dildən çıxış etmək və uşağı tədricən müasir ədəbi nitqə yiyələnmə bacarığına aparmaq lazımdır.

Uşaqlar məktəbəqədərki dövrdə danışq nitqini öyrənir, dilin qrammatik qayda-qanunlarını praktik yolla mənimsəyir, ətrafındakı adamlarla ünsiyyətə qoşulur, başqalarının fikrini başa düşür və nəhayət, öz fikirlərini müəyyən dərəcədə rəbitəli şəkildə ifadə etməyi bacarırlar. K.D.Uşinski yazır: “Uşaq ana dilini mənimsəməklə, yalnız sözləri, onların birləşmələrini deyil, həm də hədsiz-hesabsız anlayışları, əşyalara dair görüşləri, bir çox fikirləri, hissləri, bədii obrazları, dilin məntiq və fəlsəfəsini də mənimsəyir. O dərəcədə tez mənimsəyir ki, sonralar iyirmi illik səy və metodik təlim nəticəsində onun yarısını belə mənimsəyə bilmir”. Altı yaşlıların monoloji nitqi beş və yeddi yaşlıların nitqindən də müəyyən xüsusiyyətlərinə görə fərqlənir. Bu fərq hər şeydən əvvəl, onlarda fiziki-fizioloji proseslərin inkişafı ilə şərtlənir.

Uşaqların fiziki cəhətdən müxtəlifliyi onların monoloji nitqinə də təsir göstərir. Belə ki, anatomik-fizioloji inkişafın zəifliyi uşaqların əhvali-ruhiyyəsini aşağı salır, əşya və hadisələrə münasibətini dəyişir. Onların əşya və hadisə, obyekt və şəxsi təcrübələri əsasında danışmağa, fikir söyləməyə marağını azaldır, bilik əldə etməyə olan həvəsini söndürür.

Altı yaşlıların bir qisminə eşitmə qabiliyyətinin normal inkişaf

etmədiyindən bəzi səsləri (ş-s, r-y, r-l, g-d və s.) fərqləndirə bilmirlər. Bu da monoloji nitqdə bəzi sözlərin qarşılaşdırılmasına (aşdı-asdı, qara-qaya, şar-şal, gəldi-dəldi), nəticə etibarlı ilə kontekstin mənasının təhrif olunmasına səbəb olur. Bu nöqsanların bir qismi də pəltəkliliklə, şirin danışığıla, tınlılıqla və s. bağlıdır.

Altı yaşlıların təfəkkürü konkretidir. Onlar çox zaman gördükləri konkret əşya və hadisələrin üzərində dayanır, müşahidə etdikləri haqqında fikir mübadiləsi yürüdürlər. Uşaqların təfəkküründə mücərrədləşdirmə tədricən inkişaf etməyə başlayır. Lakin onlar əşya və hadisələrin fərqli və oxşar cəhətlərini analiz və sintez etməkdə, öz fikirlərini məntiqi ardıcılıqla monoloji şəkildə ifadə etməkdə çətinlik çəkirlər.

Uşaqların yaddaşı möhkəm olması ilə digər psixi proseslərdən fərqlənir. Eşitdikləri, gördükləri, bildikləri yaddaşlarında uzun müddət yaşayır.

İradə və diqqətinin zəifliyi altı yaşlıların diqqəti cəlb edən psixoloji xüsusiyyətlərindəndir. Bunlar uşaqlarla müəyyən vaxtda hər hansı iş üzərində çalışmağa, müşahidə aparmağa imkan vermir. Onların bir qismi başladıkları işi, fikirlərini yarımçıq qoyur, iradi gərginlik tələb etməyən başqa işlərlə məşğul olurlar. Buna səbəb onların diqqətinin, iradəsinin hələ lazımınca möhkəmlənməməsi, ciddi düşünməyə və əqli gərginliklə səy göstərməyə alışmamasıdır.

Uşaqların monoloji nitqinin inkişafına onların hansı şəraitdə (mikromühitdə) yaşamaları ilə yanaşı, digər amillər də (coğrafi şərait, radio, televiziya vərdişləri, kinolektoriya və s.) təsir göstərir. Bu amillərdən ən başlıcası coğrafi şəraitdir. Respublikada I sinfə gələn uşaqların monoloji nitqinin xüsusiyyətlərini öyrənərkən məlum oldu ki, şəhər uşaqlarının kənd həyatı, kənd uşaqlarının isə şəhər həyatı haqqındakı təsəvvürləri çox yeknəsəkdir. Bundan başqa respublikanın bir zonasından məktəbə gələn uşaqların digər zonanın coğrafi şəraitindən, demək olar ki, xəbəri olmur.

Coğrafi şəraitlə əlaqədar uşaqların təsəvvürlərinin azlığı onların təfəkkürünün, nitqinin, ümumi inkişafının aşağı səviyyədə olmasına gətirib çıxarır. Beləliklə, I sinfə gələn uşaqların nitq və təfəkkü-

rü, ümumi dünyagörüşü, maddi aləmə münasibəti, əşya və hadisələri müxtəlif cəhətlərinə görə başqalarından fərqləndirmə, onların təhlil-tərkib etmə və sadə, yüngül ümumiləşdirmə aparma kimi qabiliyyətləri zəif olur.

Uşaqların monoloji nitqinin xüsusiyyətlərini dəqiq müəyyənləşdirmək, onları kəmiyyət və keyfiyyətə araşdıraraq qeydə almaq çox çətindir. Onların nitqinin sürətlə dəyişkənliyi buna imkan vermir. Araşdırmalar və lent yazılarının təhlili göstərdi ki, altı yaşlıların hər birinin öz nitqi, öz aləmi var. Ona görə də ibtidai siniflərdə monoloji şifahi nitqin inkişafı üzərində işin sistemli və məzmunlu təşkili üçün əvvəl onların I sinifdə dərs ilinin başlanğıcında monoloji nitqinin xüsusiyyətləri (leksik, qrammatik-üslubi və məntiqi cəhətləri, əhatəliliyi və həcmi) dəqiq öyrənilməlidir. Bu məqsədlə respublikanın müxtəlif zonalarında (Bakı, Gəncə, Şəmkir, Tovuz, Lənkəran, Ordubad, Babək, Zaqatala, Qax, Ucar, Quba və s.) şəhər və kənd məktəblərinin I siniflərində tədris ilinin əvvəlində 730 uşağın nitqi üzərində tədqiqat aparıldı. Müəllimlərə aparılacaq işin sistemi ilə bağlı məsləhətlər verildi. Uşaqların yaş səviyyəsi, psixoloji xüsusiyyətləri və fərdi meyilləri nəzərə alınmaqla əyani vasitələr hazırlandı. Əyani vasitələrin (şəkillərin), müşahidə obyektlərinin çətinlik dərəcəsi və coğrafi şərait həm şəhər, həm də kənd uşaqları üçün təxminən eyni olmuşdur.

Altı yaşlıların monoloji nitqinin xüsusiyyətləri öyrənilərkən birinci mərhələdə müxtəlif növ məşğələlərdə, sərbəst vaxtlarda, oyun prosesində və ikinci mərhələdə situativ nitq vəziyyəti yaradılmaqla uşaqların monoloji nitqi maqnitofon lentinə yazılmış və təhlil edilmişdir. Təhlil prosesində və ikinci mərhələdə situativ nitq vəziyyəti yaradılmaqla uşaqların monoloji nitqi maqnitofon lentinə yazılmış və təhlil edilmişdir. Təhlil prosesində monoloji nitqin xüsusiyyətləri (leksik, qrammatik, üslubi, məntiqi cəhətləri, əhatəliliyi və həcmi baxımından) ümumiləşdirilmişdir.

Bu araşdırmalar altı yaşlıların monoloji nitqinin xüsusiyyətlərini aşağıdakı kimi müəyyənləşdirməyə imkan verdi.

Leksik xüsusiyyətlər:

— nitqdə daha çox dialektizmlərin işlənməsi;
 — nitqdə tüfeyli söz və ifadələrin işlənməsi;
 — sözlərin sinonimləri ilə daha dəqiq mənada əvəz edə bilməmələri;

— sözlərin məcazi mənalarından istifadə edə bilməmələri;

— uşaqların nitqində sifətlərdən lazımınca istifadə olunmaması.

Qrammatik-üslublu xüsusiyyətləri:

— cümlədə mübtəda və xəbərin şəxsə və kəmiyyətə görə uzlaşması;

— sözlərin cümlədə düzgün sıralanması;

— cümlədə sözlərin yersiz təkrarlanması;

— felin zamanlarından düzgün istifadə olunmaması;

— cümlədə üzvlərindən birinin buraxılması;

— cümlədə artıq sözlərin işlənməsi;

— nitqdə əsasən sadə cümlələrdən istifadə olunması;

— əvəzlilərin yerində işlənməməsi;

— bağlayıcılar, həmcins üzvlər və mürəkkəb cümlələrdən düzgün istifadə olunmaması.

Qrammatik və üslubi cəhətdən inkişafda olan xüsusiyyətlər bunlardır:

— cümlələrin həcmnin tədricən genişlənməməsi;

— söz və ifadələrin ardıcılığının, dəqiqliyinin tədricən gözlənilməsi;

— səbəb və nəticə, zaman əlaqələri ifadə edən cümlələrin işlənməsi;

— nitqdə mürəkkəb cümlələrin tədricən təşəkkül tapması.

Məntiqi xüsusiyyətləri:

— ayrı-ayrı cümlələr, faktlar və hadisələr arasında məntiqi əlaqənin yaradılması;

— eyni fakt və hadisəyə təkrarən (yersiz) qayıdılması;

— başlıca məsələni ikinci dərəcəliyədən ayıra bilməmək;

— məntiqi vurğunun yerinə düşməməsi;

— fikrini sübuta yetirə bilməmək;

— zaman, səbəb və nəticə əlaqələrini gözləyə bilməmək;

— hadisənin dinamik inkişafını başa düşməmək və ya izləyə bilməmək;

Nitqin əhatəliliyi və həcmi:

— əsas fikrin unudulması;

— məzmunun ətraflı açılmaması;

— artıq fikirlərə yol verilməsi və danışılması lazım gəlməyən məsələlərdən bəhs olunması;

— fikrin yığcam ifadə olunması;

— hekayənin sonunun tamamlanması, yəni yarımçıq nağıl edilməsi.

Altı yaşlıların monoloji nitqinin dəqiq öyrənilməsi I sinifdə bu sahədə aparılacaq işlərin əsasını təşkil edir. Ona görə də bu xüsusiyyətlər nitq inkişafı üzrə işlər aparılarkən mütləq nəzərə alınmalıdır.

5. Təsvir xarakterli monoloji nitq

Təsvir əşya və hadisənin əlamətlərinin, xassələrinin müşahidə əsasında ardıcıl sadalanmasıdır. Burada konkret əşyanın, hadisənin sözlə dəqiq obrazı yaradılır, portreti çəkilir. Təsvir zaman etibarını ilə gələcəkdən bəhs edə bilməz. Onun obyektini keçmişdə baş vermiş və ya indi davam etməkdə olan əşya, hadisə və şəxslərdir. O, praktik-elmi və bədii-poetik ola bilər. Praktik-elmi təsvirdə əşya və hadisə haqqında dəqiq təsəvvür yaradılır. Yoxlanmış faktik biliklər ifadə olunur. O, emosionallıqdan və obrazlılıqdan məhrumdur. Bədii-poetik təsvir isə obrazlı təsvirdir.

Monoloji şifahi nitqin inkişafında təsvir janrı üzrə işlərin səmərəli təşkili mühüm yer tutur. O, müşahidə və şəkil üzrə qurulan şifahi inşaları əhatə edir. I-IV sinif şagirdlərinin təbiəti, funksional və psixoloji hazırlığı əyanilik tələb edir. Monoloji nitqin inkişafında bunlardan istifadə etməmək qeyri-mümkündür.

a) Müşahidə monoloji nitqin inkişafının əsası kimi

İbtidai siniflərdə şagirdlərin dünyagörüşünün, təfəkkürünün və nitqinin inkişafında ətraf aləm üzərində müşahidələr mühüm rol oynayır. Şagirdlər ətraf aləmdəki əşya və hadisələr üzərində bilavasitə müşahidə aparıldıqda inşa üçün zəngin material toplaya bilərlər.

Müşahidə etmək, əşyaya diqqətlə baxmaq, onlar arasında münasibətləri, oxşar və fərqli cəhətləri müəyyənləşdirmək, diqqəti onların rənginə, iyinə, digər xarakterik əlamətlərinə yönəltmək deməkdir.

Deməli, müşahidə obyektiv reallığı dərk etmə vasitəsidir. Müşahidə prosesində şagirdlər ətraf aləmdə baş verən dəyişiklikləri bilavasitə qavrayır, onlarla təmasda olurlar. Bu prosesdə şagirdlərin nitqi təbii yolla formalaşır, inkişaf edir. Müşahidələrin böyük əhəmiyyətindən bəhs edən K.D.Uşinski yazır: “Əgər müəllim uşağın ağılının inkişafından şikayətlənirsə, onun müşahidə qabiliyyətini məşq etdirməlidir. Uşaqlara düzgün müşahidə etməyi öyrətmək, onların qəlbini mümkün qədər tam, düzgün, aydın obrazlarla zənginləşdirmək lazımdır ki, bu obrazlar sonralar fikri prosesin elementləri olur”. Onun qeyd etdiyi kimi, uşaq üçün ən qüvvətli məntiq təbiətin məntiqidir. Ona görə də şagirdlərə müşahidələrdə fəal iştirak etməyi, yalnız baxmağı deyil, görməyi, öz müşahidələri əsasında fikrini dəqiq, ifadəli sözlərlə verməyi öyrətmək lazımdır.

Şagirdlər həyata şüurlu surətdə baxmağı öyrəndikdən sonra onlar müəyyən əşya, hadisə haqqında düzgün fikirləşməyə, pərakəndə fikirləri məntiqi ardıcılıqla birləşdirməyə, bitkin obraz yaratmağa və onu olduğu kimi ifadə etməyə doğru gedirlər. “Şagirdlərin gözləri qarşısında və onların hafizəsində möhkəm yer edən əşya başqalarının sözlünün köməyi olmadan öz-özlüyündə uşaqda fikir oyadır. Əgər uşağın fikri səhvdirsə, onu təshih edir, əgər natamamdırsa, onu tamamlayır. O, qeyri-məntiqi şəkildə qurulmuşdursa, onu təbii, yəni düzgün sistemə salır. İlk təmrinlər zamanı əşya bilavasitə uşağın ruhunda əks olunmalıdır və necə deyirlər, müəllimin gözü qa-

bağında və onun rəhbərliyi altında uşağın duyğuları anlayışlara çevrilməli, anlayışlarda fikir əmələ gəlməli və fikir sözlərlə ifadə olunmalıdır.

Bu zaman şagirdlər obyektə heç kimin təsiri olmadan, heç kəmdən kömək gözləmədən, K.D.Uşinsikin təbiri ilə desək, “müəllimin dilindən və kitabın səhifələrindən hazır cümlələr mənimsəmədən təsvir edirlər”.

İbtidai siniflərdə şagirdlərin böyüyüb boya-başa çatdıqları yerlərə (bağa, parka, meşəyə, tikintiyə, tarlaya, dirriyə, çay kənarına və s.) ekskursiyalar təşkil olunur. Onlar həmin yerləri müşahidə edir, əmək adamlarının necə xərquələr yaratdığına iftixar hissi ilə baxırlar. Onlarda yaşadıkları yerlərin gözəlliklərini qoruyub saxlamaq kimi insani hisslər baş qaldırır. Bu prosesdə şagirdlərin dünya-görüşü, maddi aləmə münasibəti formalaşır və təfəkkürü tədricən inkişaf yoluna düşür.

Müşahidə üzərində inşa hazırlaşmaq nə deməkdir? Bu, hər şeydən əvvəl, əşya, hadisə, əhvalat haqqında öz biliklərini yaddaşda canlandırmaq, özünün gördüyü, eşitdiyi haqqında bilavasitə təəssüratını yenidən hasil etmək deməkdir. Əgər bu təəssüratlar kifayətləndirici olmazsa, onları möhkəmləndirmək, müşahidəni təkrar etmək, əşya və hadisələr haqqında bilikləri tamamlamaq lazımdır. Bu, eynilə şifahi inşalara da tətbiq olunmalıdır.

İbtidai siniflərdə şagirdlər tək əşyanın (inəyin, camışın, ağacın, evin və s.) təsvirini verməkdə çətinlik çəkirlər. Bu prosesdə şagirdlər əsasən, əşyanın adını deməklə, uzaqbaşı hissələrini sadalamaqla kifayətlənmirlər. Belə bir vəziyyət hər şeydən əvvəl onlarda müşahidə aparmaq qabiliyyətinin olmamasından irəli gəlir. Ona görə də şagirdlərə əşyanın təsvirinə haradan başlayıb, harada qurtaracaqlarını öyrətmək lazımdır. Kənd yerlərində I sinif şagirdləri inəyi görmüş, onun böyürməsinə, otlamasına, necə hərəkət etməsinə, balasını yalamasına, əmizdirməsinə və s. müşahidə etmiş, onun haqqında geniş təəvvürə yiyələnmişlər. Bununla belə, hətta məqsədli müşahidədən sonra da onun təsvirini verə bilmir. “İnek qırmızıdır”, “İnəyin ayaqları var”, “İnəyin buynuzları, quyruğu, ayaqları, qulaqları,

gözləri var”, “İnək böyükdür” və s. kimi cümlələr qururlar. I sinifdə uşaqların şüurlu müşahidələrini təşkil etmək məqsədi ilə müəllim suallar verir:

İnəyin rəngi necədir? Onun bədəni, başı, buynuzları necədir? Neçə ayağı var? Ayaqlarında nə görürsünüz? O nə ilə yemlənir? Onun insanlara faydası nədir? Bəzi qüsurlarına baxmayaraq şagirdlər inəyin təsvirini sadə şəkildə verirlər. Lakin suallara cavablardan ibarət olan cümlələrin heç biri şagirdlərin özlərinin deyil. Onların yaradıcı təxəyyülü burada demək olar ki, heç bir fəaliyyət göstərmir. Şagirdlər müşahidə etdiklərindən daha çox əvvəlki biliklərindən çıxış edirlər. Heç danışılması lazım gəlməyən məqsədlər üzərində uzun-uzadı dayanaraq artıq fikirlər söyləyirlər. Müşahidə əsasında təəssüratlarından çox pis danışır, fikirlərini konkret obrazlarla zənginləşdirməyi bacarmırlar. Bu nöqteyi-nəzərdən N.F.Titova göstərir ki, şagird əşyanı və hadisəni təsvir edərkən orada gördüklərini, duyduqlarını deyil, bildiklərini danışır. Ona görə də çox vaxt şagird əşyanı lazımınca müşahidə etmir, ona əl vurmur, dadına baxmır, iyini müşahidə etmir. Ona görə də uşaqların məktəbə gəldikləri gündən təbiət üzərində müşahidələri müəllimdən ciddi hazırlıq və xüsusi diqqət tələb edir. Bu prosesdə müəllim şagirdlərin diqqətini əşyaların ayrı-ayrı hissələrinə yönəltməli, tutuşdurmalarla onların nəzərinə çatdırmalı, təbiətdə baş verən hadisələrin səbəb və nəticə əlaqələrini şagirdlərin başa düşəcəkləri tərzdə aydınlaşdırmalıdır. Tədrisən şagirdlər müşahidələri əsasında təəssüratlarını, ən sadə şeyləri seçməyi və onlar haqqında dəqiq fikirləşməyi bacarmalı, gəldikləri nəticələri öz sözləri ilə ifadə etməyi öyrənməlidirlər.

Bəzi müəllimlər çox şey öyrətmək xatirinə müşahidə obyektində gördükləri hər şeyə dair müxtəlif suallar verir, birinin cavablarını başqalarına təkrar etdirir, yerli-yersiz izahatlar aparır, müşahidə obyektinə dair plan tərtib edirlər. Belə olduqda şagirdlər müəllimin rəhbərliyi ilə eyni obyektə baxır, onun eyni hissələrinin, faktlarının üzərində dayanırlar. Obyekt müəllimin apardığı sual-cavab prosesində açılır. Alınan cavablar şagirdlərin yadında demək olar ki, eynilə qalır, əzbərlənir. Bu səbəbdən sərbəstlik, müstəqillik minimum

dərəcəyə enir. Nağıletmə prosesində şagirdlər kor-koranə hərəkət edir, müəllimi, yoldaşlarını yamsılayırlar. Nəticə etibarilə ayrı-ayrı şagirdlər tərəfindən qurulan hekayələr qəlibə salınır. Təcrübə göstərir ki, yaş və bilik səviyyələri nəzərə alınmaqla I-IV sinif şagirdlərinin monoloji şifahi nitqini inkişaf etdirmək baxımından müşahidə üzrə inşaların qurulmasında ən optimal priyomlardan bacarıqla istifadə olunmalıdır. Tutaq ki, I sinif şagirdlərinin tikintiyə ekskursiyası təşkil olunur. Şagirdlər bir neçə dəqiqə obyektə müşahidə etdikdən sonra müəllim onlara suallar verməklə, diqqətlərini ən vacib əlamətlərə, hissələrə yönəltməlidir. Məsələn: Uşaqlar, tikinti obyektində hansı materiallardan istifadə olunur? Daş, qum və sementdən hansı məqsəd üçün istifadə olunur? Bəs şifər, şüşə və əhəngdən? Tikintidə hansı maşınlardan istifadə olunur? Hansı işlər görülür? Tikintidə kimlər hansı işləri görürlər? Tikinti xoşunuza gəlirmi? Nə üçün? və s. suallar şagirdləri daha da maraqlandırır, onların diqqətini səfərbər edir, düşündürür. Bu prosesdə şagirdlərin özləri də müəllimə sualla müraciət edirlər. Müşahidənin sonunda müəllim yekunlaşdırıcı söhbət aparır. Ən qüvvətli şagirdlərindən bir-ikisi müşahidələri əsasında şifahi hekayə qurur.

Nəhayət, səhəri günü şagirdlərə iki-üç xatırladıcı sual verilir. Obyekt onların gözləri önündə canlandırılır, yada salınır. Bu priyomun öyrədici xarakteri şagirdlərin idrak fəaliyyətinin inkişafı ilə əlaqələndirildiyindən sinifdə 40-50 sözdən ibarət sərbəst, müstəqil hekayələr qurulur, hər bir hekayədə şagirdlərin yaradıcılığı aydın hiss olunurdu.

Müşahidə apardığımız məktəblərdən birində I sinif şagirdlərinin yazda meşəyə ekskursiyası təşkil olundu. Müəllim əvvəlcə şagirdlərə nələrə diqqət yetirəcəklərini, kolleksiya üçün nələr yığacaqlarını bildirdi. Ekskursiya prosesində isə şagirdlərə nəzarət edir, hərədən bir onların diqqətini havaya, günəşə, meşədəki ağaclara, onların yarpaqlarına, otlara, rəngbərəng çiçəklərə, həşəratlara, quşlara və s. yönəltdi. İşin sonunda yekunlaşdırıcı söhbət apardı. Nəhayət, səhəri gün ekskursiyada toplanmış materiallar əsasında əşya dərsi təşkil etdi. Müqayisə və tutuşdurmalar əsasında toplanmış materialların

xarakterik əlamətləri, oxşar və fərqli cəhətləri izah olundu. Şagirdlərin həmin əşyalar, bitkilər haqqındakı təsəvvürləri dəqiqləşdirildi. Şifahi inşaaya tam hazırlıq təmin edildi. Ona görə də şagirdlərin 75-80 faizi maraqlı və məzmunlu hekayə qurub nağıl edə bildi.

Ümumiyyətlə, bu priyomun tətbiqi göstərdi ki, müəlimin bilavasitə rəhbərliyi və istiqamətverici köməyinin olduğu təhliledici müşahidələr və canlı müşahidələrin əşya dərsi ilə möhkəmləndirilməsi monoloji şifahi nitqin inkişafı üçün geniş imkanlar açır.

Məktəb təcrübəsi göstərir ki, şagirdlərin müşahidəçilik qabiliyyəti və rəhbərli nitq vərdisləri müəyyən qədər inkişaf etdikdən sonra II sinifdə tədris ilinin sonlarında, III-IV siniflərdə isə il boyu ekskursiya prosesində bəzən istiqamətverici məsləhətlər də (tapşırıqlar da) vermək olar. Məsələn, tutaq ki, III sinifdə şagirdlər meşəyə (bağ, parka, çölə, tarlaya və s.) ekskursiyaya getməzdən əvvəl müəlim orada nələrə diqqət yetirməyin zəruri olduğunu başa salır. Uşaqlar öyrənirlər ki, orada havanın küləkli, çiskinli, yağışlı, yaxud sakit olmasına, göyün üzünün açıq, günəşli, yaxud dumanlı olmasına, meşənin ümumi görünüşünə, ağacların formasına, gövdəsinə, budağına, yarpağına, çiçəyinə, ağacların qabığına altında gizlənən cücülərə, həşəratlara, meşədəki başqa canlılara (kirpi, dovşan, dələ, quşlar, kəpənəklər və s.), meşənin necə qorunmasına, ona necə qulluq edilməsinə və s. diqqət yetirilməlidir.

Beləliklə, şagirdlərin müşahidə dairəsi genişlənir, onların fəaliyyəti istiqamətlənmiş olur. Şagirdlərdə axtarıclıq qabiliyyəti artır, onlar öz məlumatlarını xeyli genişləndirir, lüğət ehtiyatını zənginləşdirirlər. Müşahidə obyektini dolğun və dəqiq verməyə çalışırlar. Bu prosesdə müşahidə sadəcə qavrayış olmayıb; niyyətli, məqsədyönlü qavrayışa çevrilir. Ona görə də təlimin əsas vəzifələrindən biri ibtidai sinif şagirdlərinə görməyi öyrətmək, müstəqil müşahidə aparmaq bacarıqları aşılamaqdan ibarət olmalıdır. I-II sinif şagirdləri, əsasən, əşyaları bütövlükdə qavrayır, onlara sistemlə, müəyyən ardıcılıqla baxmağı qarşıya məqsəd qoymurlar. A.A.Leontyev, S.L.Rubinşteyn, L.V.Zankovun tədqiqatları göstərir ki, yüksək inkişaf etmiş müşahidə qavrayışın müəyyən qanunauyğunluğu olur.

Ona görə də hər hansı əşyaya müəyyən sistemlə baxmaq lazımdır, məsələn, atın başından başlayıb boynu, bədəni, ayaqları, quyruğu və s. üzərində müşahidə getməlidir. Yaxud kirpinin forması, böyüklüyü, rəngi, necə yemlənməsi və s. üzərində müşahidə aparılmalıdır. L.V.Zankovun qeyd etdiyi kimi, qoyulmuş məqsədə müvafiq olaraq, obyektin hissələrinin və xassələrinin qavranılmasının tamlığı onun ən mühüm cəhətidir. Təhlil ən incəliklərə qədər aparılmalı, şagirdlər seçilən komponentləri hiss etməlidirlər.

Müşahidə əsasında inşa qurdurarkən müəllim şagirdlərdə şən əhval-ruhiyyə, emosiya yaranmasına çalışmalıdır. Bir çox hallarda şagirdlər hadisənin iştirakçısına çevrilməlidirlər. Belə şəraitdə onların qəlbi açılır, nitq motivi yaranır. Bəzən belə əlverişli şərait ekskursiyada təsadüfən yaranır.

Müşahidə apardığımız məktəblərdən birində II sinif şagirdlərinin yazda meşəyə ekskursiyası təşkil olundu. Ekskursiyadan məqsəd yazda meşənin görünüşünü, ağacların necə dəyişməsinə, hansı ağacların tez çiçəklənməsini müşahidə etmək, otlara, çiçəklərə, həşəratlara, quşlara və s. diqqət yetirmək, əşya dərsi üçün material toplamaq və gördükləri haqqında sinifdə şifahi inşa tərtib etməkdən ibarət idi. Uşaqlar müşahidə obyektinə çatdılar, ekskursiyada özlərini bir qədər azad və sərbəst hiss edirlər: kimisi o tərəfə qaçır, bu və ya digər şeylə maraqlanır; kimisi zoğalın, alçanın çiçəyinə; kimisi ağac qabığı altında gizlənmiş cücülərə; kimisi yuvaların ağzında qaynaşan quşlara baxır; kimisi kəpənək dalınca qaçır; kimisi çiçəklərdən dəstə bağlayır; kimisi də quşların şən nəğmələrinə qulaq asır...

Birdən şagirdlərdən biri həyəcanla qışqırır:

— Uşaqlar, bura gəlin. Bura gəlin. Quş yuvası tapmışam.

Yoldaşları tez ona tərəf qaçırlar. Onlar ağacın yanındakı təpəyə qalxıb maraqla quş yuvasına tamaşa edirlər. Quru çör-çöpdən qurulmuş yuva nazik budaqların, qalın yarpaqların arasından güclə seçilirdi. Yuvanın içərisində quş lələkləri var idi. Onun içərisində iki alabaxta balası çətinliklə görünürdü. Onlar bir-birinə sıxışıb cıvıldaşırdılar. Bədənləri boz, seyrək tüklə örtülmüşdü. Uşaqlar onların

tüklərini, dimdiklərini, bədənlərini, qanadlarını, quyruğunu, caynaqlarını və s. müşahidə edirlər. Bu zaman ana alabaxta uşaqların başı üstündə o tərəf bu tərəfə uçur, qışqırır, hərdənbir özünü yuvaya salmaq, gah da balalarını xilas etmək üçün uşaqlara hücum etmək istəyir.

Nəhayət, uşaqlar quş balalarını diqqətlə müşahidə etdikdən sonra müəllimin tələbi ilə yuvadan uzaqlaşdılar. Bu zaman ana alabaxta özünü balalarının üstünə atır və qanadları altına yığır. Bu hadisədən iki-üç dəqiqə sonra uşaqlardan biri müəllimə müraciətlə:

— Nə üçün alabaxta yuvanı ağacda qurub?

— Əgər alabaxta yuvanı yerdə, otların arasında qursaydı, onun yumurtalarını, balalarını həşəratlar, ilanlar, müxtəlif canlılar məhv edə bilərdilər.

— Bəs nə üçün balalarının bədəninə tük azdı? Onlar analarına oxşamır?

— Axı onlar yumurtadan təzə çıxıb. Onlar da böyüdükcə tüklənəcək, bədənləri, qanadları möhkəmlənəcək, yavaş-yavaş analarına oxşayacaqlar. Onlar da anaları kimi pərvazlanıb uçacaqlar.

— Bəs ana quş nə üçün o tərəf, bu tərəfə şığıyır?

— Quşlar da öz nəsilərini böyütmək, artırmaq istəyirlər. Ana quş elə bilirdi ki, biz onların balalarını məhv edəcəyik. Ona görə də belə həyəcan keçirirdi.

Beləliklə, şagirdlər bilmədiklərini müəllimdən soruşub öyrənirlər. Müəllim isə şagirdlərin müşahidələrini ümumiləşdirdi. Bir daha onları bu maraqlı mənzərədən ayırıb əvvəlcədən nəzərdə tutulmuş məqsədin ardınca aparmadı. Çünki inşa qurmaq üçün bu mənzərə kifayət idi.

Səhəri gün dərsdə şagirdlərin gördükləri yada salındı. Təbiətin (meşənin, çəmənliyin, heyvanların, quşların və s.) qorunması haqqında qısa söhbət aparıldı. Onlarda gördüklərini, hiss etdiklərini danışmaq ehtirası oyadıldı. Bundan sonra şagirdlər müşahidələri əsasında hekayə qurdular.

Göründüyü kimi şagird müşahidə etdiyi hadisəni olduğu kimi verməyə çalışmışdı. Onun hissi də, duyğusu da bu inşa da az-çox

özünü bürüzə verir. Bu sinifdə ən böyük hekayələr 80-90, ən kiçiklər isə 30-40 sözlə ifadə olunmuşdur.

Təcrübə göstərir ki, ekskursiya obyektində şagirdlərin müşahidələrini konkretləşdirmək, fərdiləşdirmək də olar. Bu məqsədlə məktəbin iki II sinfində şagirdlərin kolxozun inək fermasına ekskursiyası təşkil olundu. Əvvəlcə şagirdlər ferma ilə ümumi şəkildə tanış oldular. Sonra müəllimin tələbi ilə dörd qrupa bölündülər. Hər qrupa diqqətlərini daha vacib məsələlərə yönəldəcək üç-dörd tapşırıq verildi. Birincilər, fermanın ümumi görünüşü, maldarların əməyi və inəklərə necə qulluq olunması, ikincilər ferma işçilərinin harda harda necə yaşaması, üçüncülər inək və buzovların harda saxlanması, oradakı şərait, dördüncülər isə inəklərin necə və nə ilə sağılması və s. üzərində müşahidə apardılar. Şagirdlərin qurduqları hekayələr maraqlı və rəngarəng oldu. Onların diqqəti əsasən tapşırıq istiqamətinə yönəldiyindən cavabları da əvvəlcədən nəzərdə tutulmuş əşya və hadisələr üzərində dövr etdi. Birincilər fermanın görünüşünü, binaların sayını, böyük və işıqlılığını, sıra ilə planlı tikilməsini, ikincilər çobanların inəkləri otlığa aparmasını, maldarların tövlələrə necə su vermələrini və s. təsvir etdilər. Üçüncülər ferma işçilərinin bir qədər aralıda təzə binalarda, təmiz, səliqəli və rahat evlərdə yaşamalarından, dördüncülər isə süd sağım aqreqatı, inəyin aqreqatla (maşınla) necə sağılması və başqa avtomat qurğulardan necə istifadə olunması haqqında danışdılar. Şifahi inşalar yalnız məzmunca deyil, formaca da bir-birindən fərqlənirdi. Burada dəqiqlik, aydınlıq, konkretlik var idi. Rəngarəng qurulan inşalarda hər bir şagirdin daxili aləmi açılırdı.

Yaxud III sinif şagirdləri meşəyə ekskursiya zamanı obyektlə ümumi şəkildə tanışlıqdan sonra müəllim onları dörd qrupa ayırır. Hər qrupa xüsusi tapşırıq verir: a) meşədə hansı ağacların və kolların olduğunu öyrənmək və onları müqayisə etmək; b) meşədə hansı otların və çiçəklərin bitdiyini öyrənmək, onları fərqləndirmək; c) meşədə yaşayan həşəratların adlarını öyrənmək, onların formasına diqqət yetirmək və fəaliyyətləri üzərində müşahidə aparmaq; ç) meşədə yaşayan quşların və heyvanların adlarını öyrənmək, yaşayış

tərzi və insanlara faydası ilə tanış olmaq.

Hər qrup öz sahəsi üzrə müşahidə aparır, müəllim isə hərdən bir onlara əsas məqsədə yönəldici, düşündürücü suallar verir. Tapşırıqlar əsasında daha konkret sahənin tədqiqi şagirdlərin müşahidəçilik qabiliyyətini inkişaf etdirir. Hər bir qrup sinif qarşısında məsuliyyət daşıdığından yoldaşlarına daha dəqiq məlumat verməyə çalışır. Doğrudur, burada şagirdlər bir qədər tapşırıq çərçivəsində qaldıqlarından, qalan sahələrə bir seyrçi kimi yanaşır, meşə haqqında tam məlumata bilavasitə yiyələnirlər. Ona görə də müəllim ümumiləşdirici söhbət zamanı müşahidə obyektinin tam mənası ilə açılmasına çalışmalıdır.

Bu işin başqa bir variantından da istifadə etmək olar. Məsələn, ekskursiyadan aldıkları təəssürat əsasında III-IV sinif şagirdlərinə inşa qurdurarkən təsvir obyektini ilə əlaqədar yazı taxtasına söz və ifadələr yazılır. Onlardan tələb olunur ki, həmin söz və ifadələri işlətməklə müşahidələr əsasında şifahi inşa qursunlar. Bu prosesdə şagirdlər sözün əsl mənasında fikri əməliyyatla qarşılaşır, fikirləşir, axtarır, araşdırır, tapşırığı icra etmək üçün şüurlu fəaliyyət göstərirlər. Məsələn, məktəblərdən birində IV sinif şagirdləri müəllimin rəhbərliyi altında yazda bizim yerlərə qonaq gələn quşları, onların rəngini, formasını, yuva qurmalarını, yumurtlamalarını, bala çıxarmalarını, necə qidalanmalarını və s. müşahidə etdilər, Səhəri gün xatırladıcı söhbətdən sonra yazı taxtasına qaranquş, sığırçın, alabaxta, şanapipik, sarıköynək, hacıleylək, duma, isti və yumşaq yuva, çil-çil yumurta, dimdik, çaynaq, kürt yatmaq və s. söz və ifadələri yazıldı. Sonra bunları işlətməklə hekayə qurmaq şagirdlərdən tələb olundu. Onlar quşların rəngindən, böyük və kiçikliyindən, bədənlərinin quruluşundan, həyat tərzlərindən, insanlara faydasından, quşların mühafizəsindən və s. danışdılar.

Quşların bəzi xarakter əlamətləri ilə bağlı **alabəzək quşlar, uzun qanadları, nazik dimdiyi, iti çaynaqları, seyrək tüklü balaları, quşların nəgməsi, quşların hər tərəfi bürüyən cəh-cəhi, balalarını yemləyən quşlar** və s. kimi ifadələr işlətdilər.

Hər bir inşa şagirdlərin müstəqil fəaliyyətinin nəticələri idi.

Təqdim olunan sözlər şagirdlərin hər birinin qarşısında problem şərait yaratmış, quşları necə təsvir edəcəkləri, bu zaman hansı sözlərdən istifadə edəcəklərini müəyyənləşdirməyə imkan vermişdir. Ona görə də şagirdlər təkcə müşahidələri ilə kifayətlənməmiş, özlərinin əvvəlki biliklərindən də əlavələr verməyə çalışmışlar.

Bu əlavələr şagirdlərin monoloji nitqini xeyli zənginləşdirmiş, inşaada bir çox məsələləri əhatə etməyə imkanlar açmışdır. Hər bir inşa şagirdin təfəkkür müstəqilliyinin məhsulu olmuşdur. Burada ən böyük inşalar 110-120, kiçiklər isə 50-60 sözdən ibarət idi.

Araşdırmalar göstərir ki, ibtidai siniflərdə uzun müddətli müşahidələrin təşkili və onun əsasında inşaların qurulması monoloji nitqin inkişafı baxımından çox əhəmiyyətlidir. Uzun müddətli müşahidə dedikdə bir günlük, bir həftəlik, uzaq başı on günlük müşahidələr nəzərdə tutulmalıdır.

Bir günlük təbiət üzərində müşahidələr əsasında şifahi inşaların qurdurulması baxımından konkret nümunəyə diqqət yetirək. II sinif şagirdləri ətraf aləmlə tanışlıq məşğələlərində gün ərzindəki müşahidələri müəllimin rəhbərliyi altında kollektiv şəkildə sinif təbiət və hava təqviminə, özlərinin müşahidə gündəliyinə qeyd etmək və müşahidələri ümumiləşdirmək üzrə müəyyən bacarıq və vərdislərə yiyələnmişlər. Müəllim bunlara istinad edərək “Ana dili” dərində şagirdlərin bir günlük müşahidələri əsasında şifahi inşa qururmaq üzrə iş aparır. Bu məqsədlə o, şagirdlərə səhəri gün havaya, göyün üzünə, günəşin çıxmasına, küləyin əsməsinə, yağışın, qarın yağmamasına, gün ərzində baş verən dəyişmələrə, axşam günəşin batmasına, günəş qürub edərkən üfün mis rəngə boyanmasına və s. diqqət yetirməyi tapşırır. Müşahidədən bir gün sonra onlara “Dünən hava, göyün üzünə necə idi? Günəş necə idi? Külək necə əsirdi? Nə vaxt kəsdi? Günəş batarkən üfün necə görünürdü?” və s. suallar verdi. Şagirdlərdə müşahidələrini danışmaq, təəssüratlarını bölüşdürmək həvəsi yaratdı. Bundan sonra onlar şifahi inşa qurdular. Şagirdlər obyektiv fərdi və müstəqil müşahidə etdiklərindən təfəkkür gərgin fəaliyyətdə oldu, onların nitqlərində təbiilik, aydınlıq, orijinallıq özünü göstərdi. Şagirdlər havanı, göyün üzünü, günəşi diq-

qətlə izləyərək, göydə buludların uçuşmasını, havanın qaralıb açılmasını, yağışın yağmasını, küləyin əsməsini və kəsməsini, sonradan havanın istiləşməsini və nəhayət, soyumasını, günəşin çıxması və batmasını, günəş batarkən qırmızıtəhər olmasını və s. dəyişmələri öz sözləri ilə verməyə çalışdılar.

Şagirdlərin əksəriyyəti günün təsvirini sadə şəkildə də olsa, verə bildi.

Gün ərzində müşahidələr şagirdlər üçün ona görə müyəssərdir ki, müşahidənin obyektini, onun vaxtı, həcmi, məzmunu onlara aydındır. Belə müşahidə əsasında ümumiyyətlə, şagirdlərdə müşahidəçilik qabiliyyəti inkişaf edir. Müşahidə məqsədi ilə aparılan hər bir axtarış isə nitqin daxili ehtiyatları sahəsində aparılan axtarışdır. Əşyaların, onların adlarının, hissələrinin tutuşdurulması, əlamət və xassələrinin müəyyənəşdirilməsi qeyri-fəal lüğət ehtiyatına müraciət etməyi, mənanı daha dəqiq, sərbəst verə biləcək söz və ifadə tapmağı tələb edir. Məhz bu prosesdə şagirdlərin fikri fəallığı, nitqin emosional-ekspressiv qüvvəsi artır.

İbtidai siniflərdə şagirdlərin monoloji nitqinin inkişafında uzunmüddətli müşahidələr müstəsna əhəmiyyət kəsb edir. Bununla əlaqədar beş məktəbin 10 ikinci sinfində öyrədici eksperiment qoyuldu, hər məktəbin a sinfi eksperiment, b sinfi isə kontrol götürüldü. Həm kontrol, həm də eksperimental siniflərdə 60 uşaq əhatə olundu (hər sinifdə 4 güclü, 4 orta səviyyəli, 4 zəif şagird).

Eksperimentin əsasında belə bir fərziyyə qoyuldu. II sinifdə uzun müddətli müşahidələrin fərdi, müstəqil təşkili şagirdlərin şifahi monoloji nitqinin inkişafına daha güclü təsir göstərə bilər. Hər iki sinifdə şagirdlərə söyüdüün nazik budağının su ilə doldurulmuş bankada kücərdilməsi üzərində uzun müddətli (on günlük) fərdi müşahidə aparmaq tapşırıldı. Eksperimental siniflərdə şagirdlər heç kəsin köməyi olmadan, kontrol siniflərdə isə müəllimin rəhbərliyi altında tapşırığı yerinə yetirirlər. Hər iki sinifdə müşahidələr ümumiləşdirildikdən sonra danışmaq tələb olundu. Cavablar maqnitofon lentinə yazıldı.

Bəzi qüsurlarına baxmayaraq, hər iki sinifdə şagirdlər söyüd bu-

dağın necə kəsilməsini, onun su olan bankaya necə qoyulmasını, ona necə qulluq edilməsini, budağın necə kök atmasını, tumurcuqlarının şişib böyüməsini, yavaş-yavaş yarpaq açmasını əsasən əhatə edə bildilər.

Eksperimental sinif şagirdləri daha müstəqil fəaliyyət göstərərək, bir-birindən fərqli hekayələr qurdular.

Kontrol siniflərdə şagirdlərin tərtib etdikləri inşalar isə bir-birinə daha çox oxşayırdı. Burada təfəkkürün müstəqil fəaliyyəti az hiss olunurdu. Müəllimin vaxtaşırı sualları, yoldaşlarının cavabları, fikir mübadiləsi, bir-birinə köməyi müstəqil araşdırmalar aparmalarına mane oduğundan onların şifahi inşaların quruluş və məzmunca yaxınlığı ilə nəticələnmişdir. Eksperimentin nəticələri göstərdi ki, II sinifdə şagirdlərin əşya və hadisələr üzərində xüsusi tapşırıq əsasında müstəqil uzunmüddətli müşahidələrini təşkil etmək, onun əsasında ümumiləşdirmə aparmağı, danışmağı öyrətmək mümkündür və bu şifahi monoloji nitqin inkişafına əsaslı təsir göstərir.

Məktəb təcrübəsi göstərir ki, ibtidai siniflərdə şifahi hekayələr qurdurarkən müşahidə obyektindəki əşya və hadisələrin xarakterik əlamət və hərəkətlərini, onların keyfiyyətini real şəkildə müəyyənləşdirən sözlərin seçilməsi və onlardan düzgün, yerli-yerində istifadə olunması üzrə işlər çox faydalıdır. Bu məqsədlə müşahidə aparacağımız məktəblərdən birində III sinif şagirdlərinin yazda meşəyə ekskursiyası təşkil olundu. Müşahidənin sonunda şagirdlərdən hava, göyün üzü, ağac və çiçəyin əlamət, hərəkət və keyfiyyət qiymətini bildirən sözlər xəbər alındı. Şagirdlər belə cavab verdilər:

1. Hava — sərin, soyuq, isti, xoş, ətirli, gözəl, təmiz, tutqun.

2. Göyün üzü — aydın, açıq, buludsuz, təmiz, tutqun, buludlu, ala-tala buludlar, qara buludlar, boz rəngdə.

Göyün üzü — açıqlır, buludlar çəkilir, aydın görünür, tutulur, bulud alır, qaranlıq, bozadır.

3. Ağac — yaşıl, yamaşıl, böyük, uca, alçaq, körpə, yağun, nazik, şaxbudaqlı, çətirli, meyvəli, meyvəsiz, gözəl, qəşəng, yaraşlıqlı.

Ağac — çətirlənir, şaxə qalxır, kölgə salır, sərinləşdirir, tumurcuqları şişir, böyüyür, yarpaqlayır, tökülür, çılpaq qalır.

4. Çiçək — əlvan, sarı, qırmızı, rəngbərəng, ətirli, ləçəkli, gözəl, qəşəng.

Çiçək — açılır, ətir saçır, günəşə sarı boylanır, boynunu bükür, mürgüleyir, dərilir, solur, quruyur, ləçəklərini tökür və s.

Sonra bu sözlərdən ən dəqiqlərini işlətmək, hekayə qurmaları şagirdlərdən tələb olundu. İnşalar maqnitofon lentinə köçürüldü və təhlil edildi. Məlum oldu ki, şagirdlər hər bir əşyanın təsviri ilə əlaqədar xeyli düşünmüş, onların əlamət və hərəkətini, keyfiyyət qiymətini düzgün müəyyənləşdirən sözlərdən istifadə etməyə çalışmış, müşahidə obyektinə (havaya, göyün üzünə, ağaclara, çiçəklərə) öz münasibətlərini bildirmişdilər. Qurulan hekayələr bədii cəhətdən dolğun, səlis və məntiqli idi. Burada hər bir şagirdin öz sözü, öz fikri aydın seçilirdi.

Müqayisəyə imkan verən əşya və hadisələr üzərində şagirdlərin müşahidə aparmaları onların nitqinin, təfəkkürünün inkişafında mühüm rol oynayır. Hələ vaxtı ilə müqayisənin böyük əhəmiyyətindən bəhs edən K.D.Uşinski yazırdı: "Müqayisə hər cür anlamının, hər cür təfəkkürün əsasıdır". Bu məlum həqiqətə əsaslanaraq yenə beş məktəbin on III sinifində təcrübə təlim işi aparıldı.

Şagirdlər müəllimin rəhbərliyi altında eyni obyektə (şəhər məktəbliləri parkı, kənd məktəbliləri isə yaxınlıqdakı bağı) müxtəlif fəsillərdə (qışda və yazda) müşahidə etdilər. Şagirdlər qışda müşahidə etdikləri obyektləri, yazda yenidən müşahidə etdilər. Müəllim suallar vasitəsilə obyektin (parkın, kolxoz bağının) qışdakı görünüşünü, vəziyyətini, təbii dəyişmələri, onların səbəblərini şagirdlərin təsəvvüründə canlandırdı. Sonra onların diqqəti obyektin yazdakı görünüşünə, vəziyyətinə yönəldildi. Obyektin qışda və yazdakı görünüşü üzrə suallar verildi. Parkın (bağın) qışda görünüşü necə idi? Bəs yazda? Günəş, göyün üzü, hava qışda necə olur? Bəs yazda? Qışda ağaclar, otlar, çiçəklər necə olur? Bəs yazda? Adamlar parkda (bağda) qışda hansı işləri görürlər? Bəs yazda? Hansı fəslə sevirsiniz? Nə üçün? və s. Belə suallara alman cavablar şagirdlərin nitqini məqsədə xeyli istiqamətləndirdi. Onların ekskursiya obyektində gördükləri faktik təbiət hadisələri qışdakı mənzərəni aydınlığı ilə

təsəvvürdə canlandırmağa və monoloji şəkildə ifadə etməyə stimulu yaratdı.

Müşahidənin axırında şagirdlərin təəssüratları ümumiləşdirildi. Sonra hər sinifdə qüvvətli şagirdlərdən 3-4 nəfər təəssüratlarını monoloji şəkildə ifadə etdi.

Səhəri gün şagirdlərə müşahidə zamanı gördükləri xatırladıldı, obyekt qış və yaz fəsilləri üzrə müqayisəli təsvir etmək tapşırıldı. Bu siniflərdən götürülmüş 5 qüvvətli, 5 orta səviyyəli, 5 zəif şagirdin şifahi inşasının təhlili göstərdi ki, parkda, bağda baş verən dəyişmələri, kontrastın müqayisələrlə verə bilirlər. Hər birinin nitqində obyektin qış və yaz fəsillərində müqayisəli təsviri, oradakı əşya və hadisələrin görünüşü, xarakterik əlamətləri müəyyən qədər açıqdı. Müxtəlif fəsillərdə obyektin təsvirini, oradakı təzadları verərkən sinonim və antonim sözlərdən istifadə etdilər. Şagirdlər əşya və hadisələri tutuşdurmuş, oxşar və fərqli cəhətlərini fərqləndirmişdilər. Şagirdlərin bir qismi qışda və yazda parkın (kolxoz bağının) təsvirini verərkən “Qışda göyün üzü qaralır”, “Ağaclar qardan paltar (don) geyir”, “Qışda ağaclar çıpaq qalır”, “Qar adamın ayaqları altında xışıldayır”, “Qar adamın gözlərini qamaşdırır”, “Ağaclar yaşıl dona bürünür”, “Alabəzək quşların şən nəğmələri eşidilir”, “Əlvən çiçəklər adamın gözlərini oxşayır”, “Yazın isti nəfəsi təbiəti cana gətirir”, “Yazın gəlişi ilə təbiət gülür” və s. kimi cümlələr işlətdilər.

Müqayisədən istifadə inşanın həcminə, məzmununa, leksik tərkibinə və müstəqillik dərəcəsinə böyük təsir göstərmişdir. Müşahidə zamanı şagird təfəkkürünün əsasında müqayisə durmuşdur. Şagird hər hansı əşyanı, prosesi açmaq, onun haqqında fikir söyləməmək üçün onu iki məqamda təsəvvüründə canlandırmışdır. Bir əşyanı iki fəsildə eyni vaxtda qarşı-qarşıya qoymuş, fərqləndirmiş və nəhəyat, onu təsvir etmək üçün üz-üzə duran, biri digərinin əksi (antonimi) olan sözlər tapmışdır. Sonra da fikrini ifadə etməyə səy göstərmişdir. Burada şagirdlər öz hisslərini, duyğularını inşaya daxil etməyə çalışmışdılar. Onların əksəriyyəti təbiəti, təbii dəyişmələri, bu dəyişmələrin səbəblərini öyrənmişlər. Danışarkən fikirlərinin emosionallığını, ekspressiv mənə çalarlığını artıran **saralmış**

yarpaqlar, solmuş çiçəklər, çıpaq ağaclar, yaşıl otlar, əlvan çiçəklər, alatala buludlar, şən nəğmələr, qardan ağ örpək, qardan ağ paltar, qardan yorğan, yaşıl don, təbiət gülür, təbiət canlanır, ətirli çiçəklər göz oxşayır, zərif ləçəklər və s. kimi sözlər birləşmələri işlənmişdir.

Təcrübi təlim göstərdi ki, eyni obyektə (bağa, parka, tarlaya, çölə və s.) müxtəlif fəsillərdə (yazda və qışda, qışda və payızda) müşahidələrin təşkili şagirdlərə təbiətdə baş verən hadisələrin qanun və qanunauyğunluqlarının xarakterini düzgün başa düşməyə kömək göstərir və monoloji şifahi nitq bacarıq və vərdisləri aşılayır. IV sinifdə müqayisə xarakterli belə inşaların tərtibinə xüsusi diqqət yetirilməlidir.

Ümumiyyətlə, ibtidai siniflərdə müşahidə əsasında şifahi inşaların qurulması üzrə işlər şagirdlərin idrak fəaliyyətinin yüksəldilməsinə, təfəkkür müstəqilliyinin təmin olunmasına, maddi aləm haqqındakı təsəvvürlərinin, elmi dünyagörüşlərinin genişlənməsinə, cümlə qurma bacarıqlarının yaranmasına və ən başlıcası monoloji şifahi nitqlərinin inkişafına güclü təkan vermişdir.

b) Şəkil monoloji nitqin inkişafının mühüm vasitəsi kimi

İbtidai siniflərdə şagirdlərin monoloji nitqinin inkişafı üzrə işlər janrdan asılı olmayaraq, əsasən əyaniliyə istinad etməlidir.

K.D.Uşinski yazmışdır: “Əgər siz danışdırmaqda çətinlik çəkdinizsə, sinifə daxil olursunuzsa, şəkil göstərməyə başlayın, bu zaman sinif dilə gələcək, həm də azad və sərbəst surətdə danışacaqdır”. Hər hansı şəkil özündə varlığın kiçik bir hissəsini əks etdirir. Orada müşahidə edilməsi mümkün olmayan əşya və hadisələrin epizodları verilir.

Bununla belə əyaniliyin növlərindən asılı olaraq bu sahədə işin xarakterinin dəyişməsinə də nəzərə almaq lazımdır. Həqiqətən təcrübə göstərir ki, şagirdlərin böyük bir qismi ekskursiyada gördüklərinin, müşahidə etdiklərinin təsvirini verməkdə, fikrini şifahi şəkil-

də ifadə etməkdə çətinlik çəkirlər. Bu prosesdə hadisənin baş verməsi, gedişi üzərində bilavasitə müşahidə olunmadığından, obyekt onların gözləri önündən uzaqda olduğundan bəzən nədən və necə başlayacaqlarını və nə ilə qurtaracaqlarını bilmir, bəzən də əsas hissəni unudur, ardıcılığı pozurlar. Nəticədə onların nitqlərində anlaşılmazlıq, qeyri-dəqiqlik özünü göstərir, fikir monoloji şəkildə şərh edilmir. Ona görə də I sinifdə uşaqların nə vaxt isə gördükləri, müşahidə etdikləri əşya və hadisələrə dair şəkillər əsasında monoloji şifahi nitq üzrə məşqlər çox faydalıdır.

Şəkil üzrə şifahi inşaların tərtibi I-IV sinif şagirdlərinin ruhuna bir növ daha yaxındır. Ona görə də bu sahədəki işlərə diqqətlə yanaşılmalıdır. Şagirdlər sinifdən-sinfə addadıqca, müəyyən təcrübə qazandıqca tədricən şəkillərin məzmunu və xarakteri mürəkkəbləşdirilməlidir. Şəkillər oxunmuş materiallarla inşanın janra görə digər növləri arasında əlaqə yaradan körpüdür. Oxunmuş materialın məzmununu danışırkən əsərin məzmunu, ideyası, süjeti, personajların hərəkəti, hadisələrin ardıcılığı, inkişaf xətti və necə başlayıb, necə qurtarması təfərrüatı ilə şagirdlərə məlum olur. Burada isə yalnız şəklın məzmunu məlum olur, hadisənin necə başlanmasını, gedişini, inkişaf dinamikasını, ideyasını və s. cəhətləri şagirdlərin özləri tapmalı olurlar. Ona görə də müəllim şagirdlərin diqqətini rəssamın nə demək istəməsinə, şəklın ideya-bədii mahiyyətini açmaq üçün mühüm olan əşya və hadisələrə yönəltməlidir. Şagirdlər diqqətlə baxmağı, müşahidə aparmağı, rəssamın fikrini oxumağı bacarmalıdırlar. Şəkili hərə bir cür qavrayır, bir cürə dərk edir və öz ruhuna uyğun “oxuyur”. Bu prosesdə onlarda fikirlərini sözlərlə ifadə etmək ehtirası yaranır.

Təlim prosesində şəkillərin üç növündən istifadə olunur: a) tək əşyalı şəkillər; b) seriya xarakterli şəkillər; c) süjetli şəkillər. Təcrübə göstərir ki, kiçik yaşlı məktəblilər tək əşyalı şəkilləri təsvir edə bilmirlər. Onlar təsvir olunan canlı və cansız əşyaların yalnız gözlə görünən hissələrini, əlamətlərini sadalayırlar. Yaxud həmin şəkillər üzrə bir və ya bir neçə cümlə deməklə kifayətlənirlər. Hər cümlədə ancaq əşyanın adını, yaxud onun əlamət və hərəkətini bildirən söz

deyirlər. Onların qurduqları cümlələr rabitəli mətn yaratmır. Bunu nəzərə alaraq daha optimal yollar axtarıldı. Bu məqsədlə üç məktəbin altı I sinfində təcrübə təlim zamanı “I sinifdə şagirdlərə müqayisəyə imkan verən bənzər iki tək əşyalı şəklın təqdim olunması mümkündür və bu onların monoloji nitqinə təsir göstərə bilər ehtimalı sınaqdan keçirildi. Şagirdlərə **turp** və **kök** şəkilləri təqdim olundu. Bir-iki dəqiqəlik müşahidədən sonra onlara suallar verildi: Turp və kökü harada əkirlər? Onları necə becərilər? Turp və kökün forması necədir? Rəngləri necədir? Dadları necədir? Adamlar onlardan necə istifadə edirlər? və s.

Şagirdlər müəllimin bu istiqamətverici suallarının köməyi ilə şəkilləri asanlıqla təsvir etdilər. Əksəriyyəti şəkillərdə təsvir olunan əşyaların bütün xarakter əlamətlərini müqayisəli şəkildə verdilər. Hər biri turpun və kökün harada yetişməsindən, onların kimlər tərəfindən əkilməsindən və becərilməsindən, oxşar və fərqli cəhətlərindən, rənglərindən, formalarından, dadlarından və insanlara faydasından danışdılar. Əşyalara şəxsi münasibətlərini bildirdilər.

Bu siniflərdə ən böyük inşalar 30-35, kiçiklər isə 20-25 sözdən ibarət idi. Maraqlıdır ki, hər şagirdin inşasında orta hesabla 5-6 sifət işlənmişdi.

Təcrübə göstərir ki, şagirdlər bir-birinə daha çox oxşayan iki, üç əşyanın müqayisəli təsvir olduğu şəkilləri dəridən müşahidə edir, onların oxşar və fərqli cəhətlərini tez ayırır, xarakterik xüsusiyyətlərini asanlıqla öyrənir, zəngin inşalar qururlar. K.D. Uşinski müqayisənin əhəmiyyətindən bəhs edərək yazır: “Əgər siz xarici aləmin hər hansı əşyasının aydın başa düşülməsini istəyirsinizsə, onu ən çox bənzər əşyalardan fərqləndirin və onda həmin əşyalardan ən uzaq olanlarını tapın: yalnız o zaman siz əşyanın bütün mühüm əlamətlərini adlandırma bilərsiniz. Bu isə əşyanı başa düşmək deməkdir”. Ona görə də I-II siniflərdə tez-tez, III sinifdə isə bəzi hallarda belə müqayisəyə imkan tək əşya şəkilləri (qaz, ördək, pişik-pələng, qovaq-əbrişim, qovun-şamama, təyyarə-vertolyot və s.) əsasında şifahi inşalar qurulmalıdır.

İbtidai siniflərdə şagirdlərin monoloji nitqinin inkişaf etdirilmə-

sində seriya şəkillər müstəsna əhəmiyyət kəsb edir. Seriya şəkillər məntiqi ardıcılıqla düzülür, şagirdlər hər şəkildə gördükləri sadə hadisəni nağil edir, nəticədə inşa almır. Bu işə daha yaradıcı xarakter vermək üçün eksperimentator müşahidə apardığı beş məktəbin on I sinfində “Hər epizodun bir şagirdə nağil etdirilməsi, nəhayət, bütün epizodlar əsasında hekayənin başqa şagirdlərə nağil etdirilməsi monoloji nitqin inkişafına nə kimi təsir göstərə bilər?” fərziyyəsini sınaqdan keçirdik. Hər sinifdən 4 güclü, 4 orta səviyyəli, 4 zəif şagirdin inşası təhlil olunmaq üçün, maqnitofon lentinə yazıldı.

Bu siniflərdə “Otlada hadisə” mövzusunda üç seriya şəkli tərtib edilərək təqdim olundu.

Hər epizod üzrə “Şəklə diqqətlə baxın”, “Bura haradır?” “Nə görürsünüz?” “Ağaclara, otlara fikir verin”. “Çoban nə edir?” “Gördükləriniz haqqında danışacaqsınız” və s. kimi diqqəti səfərbəredici sual və tapşırıqlar verildi. Hər epizodun məzmununu şagirdlərdən biri nağil etdi.

Şagirdlərin əksəriyyəti hər epizod üzrə 20-30 sözdən ibarət hekayə qurdu. Burada onların diqqəti hər dəfə konkret bir epizod üzərinə yönəldiyindən daha dərin, daha dəqiq müşahidə apardıqlarından inşalarında kiçik detalları belə verməyə çalışdılar. Nitqlərində **qızıl payız, sərin meşə, uca ağaclar, rəngbərəng yarpaqlar, yaşıl tala, boz canavar, dişlərini qıcımış canavar, canavar cumur** və s. ifadələr işlətdilər.

Nəhayət, şagirdlərdən hər üç epizod üzrə inşa qurmaq tələb olundu. Bu prosesdə şagirdlər düşünərək, məntiqi ardıcılığı, hadisələrin inkişafını gözləməyə çalışır, təkrardan qaçırdılar. Belə ki, onlar **meşəni, ağacları, talanı, otları, göyün üzünü, havanı** və s. təbiət mənzərələrini birinci epizod əsasında verdilər. İkinci və üçüncü epizodlara əsasən hadisənin dinamik inkişafını göstərdilər. Beləliklə, şagirdlər bir-birindən fərqli, aydın inşalar qurdular.

Həç şübhəsiz ki, qurulan hekayələrin dolğun olmasına səbəb eksperimentatorun tətbiq etdiyi priyom idi. Şagirdlər hər epizod üzərində ayrıca müşahidə aparanda düşünür, kiçik hekayə qurmağa səy göstərir, yoldaşına düzəliş verəndə hər kəs öz hekayəsini qurur.

Beləliklə, müəllimin nəzarəti altında hər epizodu nağıl edən şagirdin nitqi yoldaşına material verir. Digər şagirdlər öz hekayələrini yoldaşlarının qurduğu hekayələrlə tutuşdurur, onu sahmana salır, dəqiqləşdirir, redaktə edir.

Təcrübi təlimin nəticələri belə qənaətə gəlməyə əsas verdi ki, I-II siniflərdə eyni mövzu üzrə şəkillərin əvvəl tək-tək, sonra isə hamısının birdən təqdim olunaraq, məzmununun nağıl etdirilməsi şagirdlərin müşahidə qabiliyyətini inkişaf etdirməklə şifahi monoloji nitqlərinin inkişafına da müsbət təsir göstərir. O da müəyyənləşdirilmişdir ki, III-IV sinif şagirdləri müəyyən müşahidə qabiliyyətinə, müstəqillik bacarıqlarına yiyələndiklərindən onlara belə seriya xarakterli şəkillərin hamısı eyni vaxta təqdim olunmalı və heç bir kömək olunmadan məzmunu nağıl etdirilməlidir.

II sinifdə seriya şəkillər üzrə işin başqa bir variantından da istifadə etmək mümkündür. Ola bilər ki, müəllim seriya şəkilləri qeyri-məntiqi ardıcılıqla (qarışıq) şagirdlərə təqdim etsin. Şagirdlər müşahidə edərək onların məntiqi ardıcılığını müəyyənləşdirsinlər. Sonra isə onlar əsasında inşa qursunlar. Tutaq ki, II sinifdə şagirdlər “Oğlan xilas oldu” mövzusunda dörd seriya üzrə inşa qurmaldılar.

Birinci epizod: İki oğlan çayda tilovla balıq tutur. İt onların yanında dayanıb. İki oğlan isə bir az aralıda qayıqla çayda üzür.

İkinci epizod: Oğlan çaya düşüb boğulur. İt oğlana kömək üçün suya atılıb. Qayıqla üzən oğlanlar da boğulana kömək üçün ona tərəf gəlirlər. Dördüncü oğlan da suya atılmaq üzrədir.

Üçüncü epizod: Uşaqlar boğulan oğlanı və iti qayığa mindirirlər.

Dördüncü epizod: Sahildə dostları oğlana ilk yardım göstərirlər.

Şəkillər lövhədə qarışıq şəkildə (əvvəl üçüncü, sonra birinci, dördüncü və ikinci) düzülür və şagirdlərdən onları məntiqi ardıcılıqla düzmək tələb olunur. Şəkillər şagirdləri düşündürür, fikri əməliyyata təhrik edir. Onlar təsvir olunan hadisənin necə başlanmasını, inkişafını və finalını müəyyənləşdirməyə çalışırlar. Şagirdlərdən çətinlik çəkən olduqda, müəllim istiqamətverici suallar verir. Belə-

liklə, hər şəkil şagirdlərdə müəyyən fikir oyadır, onlara hekayənin süjet xəttini dikte edir, hər epizod plan funksiyasını daşıyır. Ehtiyac hiss olunduqda şəkillərə ad verilir. Bu əməliyyat nəticəsində II sinif şagirdləri məzmunu monoloji şəkildə asanlıqla ifadə edirlər.

Süjetli şəkillərin effektiv nitq situasiyası yaratması mühüm şərt-dir. Ona görə də müəllim süjetli şəkil seçərək çox diqqətli olmalı, onun məzmununun şagirdlərin bilik səviyyəsinə, yaşlarına müvafiq və maraqlı olmasına, şəkildə çox əşya və hadisələrin təsvir edilməsinə, şəkilin bədii cəhətdən gözəl, əlvan boyalarla tərtibinə diqqət yetirməlidir.

I-II siniflərdə şagirdlərə yaxın və tanış olan, maraqlandıqları kütləvi tədbirlərə (səhərciklərə, səhnəciklərə, ictimai bayramlara və s.) həsr olunmuş süjetli şəkillər üzrə işlər də verilməlidir. Belə şəkillər şagirdlərin şəxsi təcrübələri ilə bir növ əlaqələndiyindən onlarda fikir söyləmək, gördüklərini və bildiklərini ürəkdən, qəlbən ifadə etmək arzusu, ehtirası güclü şəkildə baş qaldırır. Bu məqsədlə Bakı şəhərindəki 132 və 250 saylı orta məktəblərin dörd I sinfində 148 şagirdə təqvim günü münasibətilə süjetli şəkil təqdim olundu. Şəkildə məktəb yolkası, ətrafında maska taxmış uşaqlar, Şaxta baba, qar qız təsvir olunub. Çalğıcılar çalır, məktəblilər oynayırlar. Müəllim rəhbərlik edir. Uşaqlarda hədiyyələr...

Şagirdlər şəkildə gördüklərini, bildikləri ilə tutuşduraraq, nağıl etməyə başladılar. Onlardan 27-si (18,2 faiz) şəkillər əsasında bildiklərini çox canlı və aydın şəkildə ifadə edə bildi. 84-ü (56,7 faiz) danışarkən bayramda necə iştirak etməsini və hansı mahnıları oxumasını bildirdi. Bəzi sözlərin, ifadələrin təkrarlanmasına, yersiz işlənməsinə baxmayaraq, şəkli müşahidə edərək, bildikləri ilə tutuşdurmuş, özlərinin gördükləri, iştirak etdikləri hadisələri verməyə çalışmışdılar. Bu prosesdə şəkil keçmiş hadisələri təfərrüatı ilə onların yadına salmış, rəhbərliyi yaratmağa imkan vermişdir. Şagirdlər şəkllə baxıb tədbirə hazırlıq, onun necə keçirilməsi, şaxta babasının hərəkətləri və özlərinin sevinci haqqında təəssüratlarını verdilər. İnşalar öz məzmunu, rəngarəngliyi ilə fərqlənirdi.

II-III və IV siniflərdə şagirdlərə “Novruz bayramı”, “8 Mart”,

“28 May” və s. bayramlarla əlaqədar süjetli şəkillər təqdim etmək olar. Şagirdlərin bayrama hazırlığı da, bayramda iştirakı da, onlardan aldıkları təsir də müxtəlif olduğundan tərtib etdikləri inşalar da bir-birindən fərqlənir.

Belə şəkillər şagirdlərdə danışmaq, fikir söyləmək, öz arzu və istəklərini başqaları ilə bölüşdürmək həvəsi yaradır, müstəqil müşahidə qabiliyyəti oyadır, idrak fəaliyyətini fəallaşdırır. Onların mənəvi dünyasının açılmasına təkan verir. Şagirdlər bildiklərini şəklin məzmununa yüksək hiss və həyəcanla daxil edirlər.

Təcrübə göstərir ki, I-II siniflərdə süjetli şəkillərin məzmununun plan əsasında nağıl etdirilməsi şagirdlərin müəyyən dərəcədə əl-qolunu bağlayır, istədikləri kimi danışımlarına, bildiklərindən əlavələr etmələrinə, sərbəst fəaliyyət göstərmələrinə, başqa sözlə monoloji şifahi nitqlərinin inkişafına mane olur. Tərtib olunan inşalarda sxematiklik, oxşarlıq açıq şəkildə özünü büruzə verir. Ona görə də, monoloji şifahi nitqin inkişafı baxımından, plan əsasında, inşaların tərtibinə, şagirdlər öz fikirlərini sərbəst və rəbitəli şəkildə ifadə etmək bacarığına yiyələndikdən sonra, III sinifdən başlanmalıdır.

İbtidai siniflərdə süjetli şəkillərin məzmununa yaxın bir neçə hekayə, şeir, nağıl oxunduqdan sonra inşaların qurdurulması şagirdlərin monoloji nitqinin inkişafına müsbət təsir göstərir. Belə hallarda şagirdlər oxunmuş materiallar əsasında şəklin məzmununa uyğun əlavələr edir, zəngin və mənalı hekayələr qururlar: məsələn, III sinifdə payız mətni ilə əlaqədar mətni oxuduqdan sonra şagirdlərə “Payız” mövzusunda süjetli şəkil təqdim olundu.

Müşahidə vasitəsilə şəklin məzmunu açıldı. Şagirdlərin meyvə bağı haqqında oxuduqları, eşitdikləri, şəxsi təcrübələri xatırladıldı. Sonra şəkil əsasında hekayə qurmaq tələb olundu.

Şagirdlər müəllimin rəhbərliyi altında şəkili diqqətlə müşahidə etməklə oradakı təsviri, əşya və hadisələri, kəndlilərin əməyini, məktəblilərin onlara köməyini və s. canlı şəkildə verməyə çalışdılar. Şagirdlərin demək olar ki, hamısı şəklin məzmunu ilə səsleşə bilən əlavələr etdilər. Bununla əlaqədar nitqin emosionallığı artı-

ran, fikrin ekspressiv təsir gücünü qüvvətləndirən **qızıl payız, bol məhsul, barlı-bəhərli bağlar, əməkçi insanlar, atlas dona bürünmüş ağaclar, şən nəğmələr oxuyan quşlar, üzlərində sevinc (təbəssüm) görünən kolxozçular, günəşin parlaq şüaları, hara isə tələsən buludlar, parça-parça dağlan buludlar** və s. kimi ifadələr işləndi. Hər bir şagird şəklin məzmununu, mahiyyətini başa düşdüyü kimi verməyə çalışdı. Ən böyük inşalar 120-130, kiçiklər isə 60-70 sözlə ifadə olundu.

İbtidai siniflərdə müqayisəyə imkan verən süjetli şəkillər əsasında şifahi inşaların qururulmasına da yer verilməlidir. Bu məqsədlə I-II siniflərdə sadə, III-IV siniflərdə isə bir qədər mürəkkəb şəkillər götürülməlidir. Belə şəkillər şagirdlərin dilini açmaqla onların idrakına güclü təsir göstərir. S.Əliyevin “Kəndlilər keçmişdə və indi” süjetli şəkli üzrə müşahidə olunan iki məktəbin dörd III sinfində 146 şagirdlə aparılmış təcrübə təlim bunu sübut etdi.

Müqayisəyə, tutuşdurmağa imkan verən cəhətləri, hissələri dəqiq və ətraflı açmaq üçün suallar verildi: Sağ tərəfdəki epizodda nə təsvir olunub? Kəndlilər necə işləyirlər? Onlar nə ilə işləyirlər? Onlar nə üçün əziyyət çəkirlər? Onların geyimləri, üst-başları necədir? Kəndlilər yeri necə şumlayırlar? Sahibkarın geyimi necədir? Kəndlilərin evləri necədir? Bəs sol tərəfdəki epizodda nə təsvir olunub? Kəndlilərin geyimləri necədir? İndi onlar necə işləyirlər? Necə evlərdə yaşayırlar? Tərlədə bütün işlər nə ilə görülür? Taxılı necə əkirlər? Keçmişdə və indi kəndin, tarlanın və adamların görünüşü necədi? və s. Sonra şagirdlərdən şəklin məzmununu danışmaq tələb olundu. Bu zaman onlar obyektə fikrən hissələrə bölür, ayrı-ayrı hissələr arasındakı qarşılıqlı əlaqələri aşkara çıxarmağa çalışırlar.

Müəllimin sinfə verdiyi suallar epizodları tutuşdurmağa təhrik etdiyindən şagirdlərin qurduqları hekayələrdə **keçmiş-indi, təzə-köhnə, səliqəli-səliqsiz, çirkli-çirksiz, xışla-traktorla, əllə-maşınla, çətin-asan, ağır əmək-yüngül əmək** və s. kimi söz, ifadə və cümlələr işləndi. Dilin bu ifadə vasitələri inşaların həcminə, ideya və məzmununa əsaslı şəkildə təsir göstərdi.

Məlumdur ki, kiçik yaşlı məktəblilərin təbiəti dinamikani çox

sevir. I-II sinif şagirdləri bu və ya digər hadisənin, hərəkətin əks olunduğu şəkillər əsasında daha yaxşı danışırlar. Uşaqların oyunlarına, əyləncələrinə, məktəb həyatına, tədris əməyinə, yaşlıların əməyinə həsr olunmuş şəkillər ən zəif şagirdləri dilləndirir. Lakin təcrübə göstərir ki, III-IV siniflərdə şagirdləri bunlarla yanaşı bəzən yalnız təsvirdən ibarət şəkillər üzərində də işlətmək lazımdır. Bu məqsədlə S.Bəhlulzadənin “Xəzərin axşamı”, “Qudyalçay”, “Qız Bənövşəyə gedən yol”, İlkinin “Covdar”, “Palıd meşəsi”, M.Abdullayevin “Azərbaycan çölləri”, “Sevinc”, V.Səmədovanın “Əməkçi qadın”, Ə.Məmmədovun “Çoban Q.Bağirovun portreti”, Alxasovun “Dənizdə tufan”, İ.Levitanın “Qızıl payız” və s. tablolarını təqdim etmək olar.

Müşahidə olunan məktəblərdən birində IV sinif şagirdlərinə S.Məmmədovun “Çoban Q.Bağirovun portreti” tablosu təqdim olundu.

Şagirdlər iki-üç dəqiqə şəkli sərbəst müşahidə etdikdən sonra onlardan aşağıdakı suallara cavablar alındı.

Tabloda hansı fəsil və hara təsvir olunmuşdu? Sol tərəfdə nə görürsünüz? Göyün üzü, çöl, çəmən necə verilmişdir? Çoban Bağirovu kimlər dövrəyə almışdır? Onun görünüşü necə təsvir olunur? Şəkil xoşunuza gəlirmi? Nə üçün? və s.

Sonra şəklın məzmunu təsvir olundu. Ən yaxşı inşalardan birinə diqqət yetirək.

Çoban Q.Bağirovun portreti.

Tabloda dağın yamaşıl yamacı təsvir olunmuşdu. Sol tərəfdə buludların təsiri altında elə bil otlar saralmışdı. Burada təsvir olunan alaçıqlar çobanların sadə həyatını canlandırır. Başqa bir çoban isə çadırın küncünü bərkidir. Sağ tərəfdə rəngbərəng çöl çiçəkləri, qıpqırmızı lələlər, yamaşıl otlar dağ yamacını al-əlvan xalı kimi bəzəyir, göz oxşayır. Ağ buludlar yüksək dağların zirvəsinə örpək çəkmişdi. Lay-lay buludların arasında göyün bir hissəsi mavi rəngdə görünür. Günəşin parlaq şüaları bulud laylarının arasından süzülərək yaşıl çəmənliyə yayılmış sürünün üstünə düşür, çoban Bağirov

rovun üzünə gülümsəyir. Çoban Bağirovu öz yoldaşları dövrəyə almışdı. Dəri papaq və qara yapıncı geymiş Bağirovun möhkəm bədəni, inamlı duruşu məğrur görkəminə çox yaraşır. Sərin və təmiz dağ havası onun sağlam vücudunu daha da möhkəmləndirir. Üzündəki sərt ifadə, qara gözlərindəki iti baxışı, enli kürəyi, qürurlu başı Bağirovun iradəli, qüvvətli və cəsurluğunu göstərir. Əlində tutduğu uca toppuz çomağı və durumu onu nağıllarda təsvir olunan əzəmətli və soyuqqanlı qəhrəmanlara oxşadır. Bu qəhrəmanın nəzəri uzaqlara dikilir. Yəqin ki, sürünü necə çoxaltmaq haqqında düşünür.

Bakı şəhərindəki 132 sayılı məktəbin IV sinfində Azərbaycan xalqının görkəmli rəssamı S.Bəhlulzadənin “Xəzərin axşamı” tablusunun təsvir üzrə işə bir qədər də yaradıcı xarakter verildi.

Tabloda sakit Xəzər, dənizin içərisində neft buruqları təsvir olunub. Suyun üzündə ağ qağayılar uçur. Sağ tərəfdə qəsəbənin işıqları yanır.

Tablonun kompozisiyasının bir qədər mürəkkəbliyini nəzərə alaraq müəllim tərəfindən qoyulan sualların hər biri şagirdlərin diqqətini təbiət lövhələrinin açılmasına yönəltdi: məsələn, Tabloda günəş, onun şüaları necə verilmişdi? Onlar dənizin sularında necə görünürdü? Dəniz necə görünürdü? Həzin küləyin əsməsini nədən bilmək olar? Qağayılar nə etmək istəyirlər? Neft buruqları necə verilir? Qəhrəman neftçilərin əməyi haqqında nə deyə bilərsiniz? Yaxınlaşan axşam qaranlığı Xəzərin görkəmini necə dəyişir? Qəsəbənin görünüşü haqqında nə deyə bilərsiniz? Rəssam hansı rənglərdən istifadə etmişdi? Nə üçün?

Suallara cavablar alındıqdan sonra şagirdlər tablolu təsvir etdilər. Onlardan birinə nəzər salaq.

Xəzərin axşamı

Xalqımızın böyük rəssamı S.Bəhlulzadə “Xəzərin axşamı” tablolu dəniz neftçilərinin əmək qəhrəmanlığını təsvir etmişdir. Göyün üzü açıqdır. Günəşin sonuncu ilıq şüaları dənizin mavi sularında əks olunur. Günəşin dairəsi isə dumduzu sularda parlayır.

Tablodə dəniz elə bil yorğun adamlar kimi mürgüləyir. Həzrin əsən xəzri onun səthini ağır-ağır tərpedir. Xırda ləpələlər sakit dənizin sinəsini sanki qabardır. Tablodə axşamın yaxınlaşdığı hiss olunur. Dənizin doğma sakinləri, ağ qağayılardan bəziləri gümüşü qanadlarını çırpa-çırpa bir-birini ötür, mavi sulara baş vururlar. Bəziləri də dənizdən baş qaldırılmış qayalıq adacıqlarında gecələmək üçün tələsirlər. Dənizdə tam sakitlik duyulur. Ancaq bu sakitlikdə qurub-yaratmaq həvəsi, qəhrəman insan əməyi hiss olunur. Budur, dənizin içərilərində neft buruqları “meşəsi” canlanır. Bu buruqlar insan ağlının, insan əməyinin misilsiz hünəri ilə yaranmışdır. Dənizin dibində, torpağın dərin qatlarından gecə-gündüz çıxan neft insanların qəhrəmanlıqlarını təcəssüm etdirir. Ön planda dənizin soyuqluğu mavi boya ilə verilir. Yaxınlaşan axşam qaranlığı Xəzərin zümrüd rəngi ilə qarışır. Neft buruqları meşəsini bürüyür, onların siluetini üzə çıxarır. Bu axşam qaranlığında uzaqdakı qəsəbənin işıqları görünür, elektrik lampalarının işığı altında qəhrəman neftçilərin ahəngdar işi davam edir.

Doğrudur, şagirdlərin hamısı belə inşalar qura bilməmişdilər. Lakin onların monoloji şifahi nitqinin təhlili göstərdi ki, şagirdlərin bir qrupu müstəqil hərəkət etmiş, təbiət təsvirini, oradakı lirikanı duymuş, müəllifin məqsədini, əsərin ideyasını başa düşmüşdülər. Ona görə ki, müəllim yeri gəldikcə şagirdlərin yaş və bilik səviyyəsinə uyğun olan, təsviri xarakter daşıyan belə reproduksiyalardan istifadə etməlidir.

Təcrübə göstərir ki, I-IV siniflərdə təsvir xarakterli inşaların belə qurulması şagirdlərin incəsənət əsərləri üzrə biliklərinin dairəsini genişləndirməklə, onlarda iti müşahidə aparmaq, əqli nəticələrə gəlmək qabiliyyəti aşılayır, fantaziyasını və monoloji şifahi nitqini də inkişaf etdirir.

6. Nağıl xarakterli monoloji nitq

Nağıletmə janrı dedikdə monoloji şifahi nitqin danışmaq, nağıl etmək və məlumat vermək formaları nəzərdə tutulur. Burada başlıca məqsəd baş vermiş və yaxud düşünülmüş hər hansı hadisə, oxunmuş bədii və elmi-kütləvi materialların məzmunu, yerinə yetirilmiş və ya planlaşdırılmış hər hansı tədbir haqqında fikrin təfəsilatı ilə, məntiqi və xronoloji ardıcılıqla başqalarına çatdırılmasıdır. Nağıletmə prosesində bəhs olunan hadisə kompozisiya cəhətdən bitkin bir hekayədə əks olunur. Bu hekayə də başqa əsərlər kimi üç mərhələyə ayrılır: a) zavyazka; b) kulminasiya; v) razvyazka.

Birinci hissədə cərəyan edən hadisənin başlanğıcı verilir. Bunu hekayənin girişi də adlandırmaq olar. Hadisənin başlanma yeri və vaxtı, kim tərəfindən, hansı şəraitdə baş verməsi göstərilir. Hadisənin gələcək inkişafı üçün zəmin hazırlanır. İkinci hissə hadisənin dinamik inkişafı və düyün nöqtəsidir. Üçüncü hissə isə hadisənin açılışı, son nəticəsidir. I-IV siniflərdə şagirdlərə nağıletmə prosesində bəhs olunan hadisənin baş vermə yerini və vaxtını şərh etmək, hadisənin düyün nöqtəsini açmaq bacarığı aşılanmalıdır. Şagirdlər hadisənin başlanğıc, düyün nöqtəsi və açılışının nəticəsinin nədən ibarət olduğunu bilməli, hekayədəki əsas funksiyamı dərk etməlidirlər.

Nağıletmə prosesində nitqin xarici ifadə vasitələrindən (intonasiya, jest, mimika və s.) istifadə edilməli, hekayənin məzmunu ilə forması arasındakı vəhdət diqqət mərkəzində saxlanmalıdır. Bunlarsız qəhrəmanın hərəkəti dəqiq açılmır, dumanlı qalır.

I-II sinif şagirdləri fantastik, yumoristik, gülməli hekayələri çox sevirlər. III-IV siniflərdə şagirdlər bir qədər ciddi, müharibədən bəhs edən materialların oxunmasına da meyl edirlər. Müəyyən elmi-kütləvi məqalələr də oxuyurlar. Şagirdlərdən belə hekayələr qurmaq tələb olunduqda, onlar hər şeyə adi baxır, nağıl etməyə mövzu tapmırlar. Ona görə də nəql xarakterli monoloji şifahi nitqin inkişafı üzrə iş apararkən I-IV sinif şagirdlərinin öz həyatlarında

baş verən hadisələri danışmağa aid şifahi hekayələrin tərtibinə geniş yer verilməlidir.

Təcrübə göstərir ki, I-II siniflərdə şagirdləri maraqlandıran, fantaziya və hərəkatə gətirən, hadisənin əsas məğzini, fabulasını təşkil edən “Meşədə necə azdıq”, “Tülkü tələdə”, “Qorxulu hadisə”, “Qaraquşun bala dovşanı aparması” və s. kimi mövzular təqdim olunmalıdır. III-IV siniflərdə isə şagirdlərə bir qədər mürəkkəb xarakterli “Kitabxanada”, “Məktəbin muzeyində”, “Canlı güşədə”, “Balıq ovunda”, “Biz təbiətin dostlarıyıq” və s. mövzular verilməlidir. Belə mövzular şagirdləri düşündürür, baş vermiş hadisəni asanlıqla xatırlamağa, monoloji şəkildə ifadə etməyə təhrik edir.

Nağıletmənin müxtəlif növləri mövcuddur. Biz gələcəkdə onlar üzərində dayanacağımızdan burada söhbət açmağı lazım bilmirik.

a) Oxunmuş mətnin məzmununun nağıl etdirilməsi monoloji şifahi nitqin inkişafının mühüm vasitəsi kimi

I-IV siniflərdə oxunmuş materialların nağıl etdirilməsi məzmunun şüurlu şəkildə mənimsənilməsinə təmin etməklə, şagirdlərin monoloji şifahi nitqinin inkişafında mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Nağıletmə prosesində şagirdlər oxuduqlarının məzmununu təkcə təfəssilatı ilə monoloji şəkildə verməklə kifayətlənmirlər. Həmçinin zaman və məkan daxilində cərəyan edən hadisəni, ardıcılığı, personajların hərəkatini, təbiətin peyzajını, yazıçının məqsədini, təsvir vasitələrini, hadisənin finalını və ümumən bütövlükdə kompozisiyanı öyrənirlər. Mövzunun real həyatdan alınmasını, yazıçının yaradıcı, parlaq təxəyyülünə, fantaziyasına əsasən inikas etməsini başa düşürlər.

Araşdırmalar göstərir ki, nağıletmə ilə şüurlu mənimsəmə bir-biri ilə qarşılıqlı əlaqədədir. Bu əlaqələr hər ikisinin inkişafına təkan verir. Məzmunu şüurlu mənimsəmədən onu məntiqi və dəqiq nağıl etmək mümkün deyildir. Nağıletmə də özlüyündə şüurlu mənimsəməyə təsir edir, hadisələri, onun ayrı-ayrı punktlarını, faktlarını yada salmaq, təsəvvürdə canlandırmaq, müqayisə etmək, mü-

hakimə yürütmək, əqli nəticələrə gəlmək imkanı verir. Beləliklə, məzmun şüurda daha da möhkəmlənir, monoloji nağıletmə asanlaşır.

Psixoloji və neyrolinqvistik tədqiqatlar göstərir ki, nağıletmə prosesində üç tərəf meydana çıxır. Birincisi, nağıl olunan məzmunudur (A ilə işarə edək). İkincisi, nağıl edəndir (B ilə işarə edək) Üçüncüsü isə nağılı dinləyəndir (V ilə işarə edək). Nağıletmə prosesində bu tərəflər arasında daxili əlaqələr yaranır və fasiləsiz davam edir. Məsələn:

A ————— B ————— V

Sxemdən görüldüyü kimi şagird hər hansı mətnin məzmununu nağıl edir. Bu zaman onun hər sözü, hərəkəti dinləyicilərə təsir göstərir.

Dinləyicilər də öz növbəsində diqqətinin, mimik hərəkətlərinin və s. dəyişməsi ilə ona reaksiya verirlər. Bu reaksiyalar nağıl edəni yeni situativ vəziyyətə salır. Ona psixoloji təsir göstərir. Nağılının dinləyicilər tərəfindən yaxşı qarşılandığını duyduqda, o, məzmunu şüurunda daha aydın şəkildə canlandırmağa çalışır, ən xırda detalları, incə məsələləri yüksək əhvali-ruhiyyə, emosiya ilə ifadə edir. Əks halda dinləyicilərin nağıldan razı qalmadıqlarını hiss etdikdə öz çıxışını tamamilə yeni istiqamətdə qurmağa çalışır. Yaxud da ki, nağıl edəni daxili hisslər bürüyür, çəşir, özünə inamı itir. Nəticədə məzmunun bəzi elementlərini, hətta bəzən müəyyən hadisəni də buraxır. Belə hallarda buraxılmış hissələr şagirdlərin şüurunda zəifləyir. İkinci dəfə onları təsəvvürdə canlandırmaq çətinləşir, məzmunu dəqiq və monoloji şəkildə ifadə etmək olmur. Ona görə də müəllim şagirdlərin nağılı prosesində belə hallara qarşı diqqətini artırmalıdır.

Təcrübə göstərir ki, I-II siniflərdə şagirdlər bədii əsərlərə nisbətən elmi-kütləvi materialların məzmununu bir qədər çətin nağıl edirlər. Bu, ondan irəli gəlir ki, elmi-kütləvi materialların dili bir qədər elmi-üslubi xarakter daşıyır. Şagirdlər bu dildə materialın

məzmununu dərhal mənimsəyə bilmirlər. Mənimsədiklərini də ümumi sözlərlə ifadə etmək istəməzlər. Başqa sözlə, məzmunu öz formasında verməyə çalışırlar. Ona görə də nağıletmədə ilk çətinlik bununla bağlıdır. İkincisi, hekayəni bütövlükdə müəyyənləşdirərkən punktlar, detallar təfəsilatı ilə sadalanır. Nağıletmə prosesində şagirdlər onların hamısını yaddaşında bərpa edə bilmirlər. Üçüncüsü, I-II sinif şagirdləri elmi-kütləvi materiallara o qədər də maraq göstərmirlər. Dördüncüsü, bədii hekayələrdə personajların hərəkəti, onların replikaları təsvir olunan hadisənin asanlıqla şagirdlərin təxəyyülündə canlandırılmasına kömək edir. Bu obyektiv səbəblərə görə elmi-kütləvi materialların məzmununun şüurlu mənimsənilməsi və monoloji şəkildə ifadəsi bir qədər ləng gedir. III-IV siniflərdə isə bu hal o qədər də diqqəti cəlb etmir.

Nağıletmə bir növ yaradıcılıqdır. Bu prosesdə şifahi nitqin xarici ifadə vasitələrindən bacarıqla istifadə olunmalıdır. Şagirdlər mənimsədikləri bəzi detalları, hissləri sözlə verə bilmədikdə, onları səsini qalxıb enməsi, temp və tembr, mimik və jestikulyastik hərəkətlərinin və s. köməyi ilə dinləyiciyə çatdırmağı bacarmalıdırlar. Bunun üçün şagirdlərin məzmunu şüurlu şəkildə mənimsəməsi, dərk etməsi zəruridir. Ümumiyyətlə, nağıletmə prosesində şifahi nitqin canlı ifadə vasitələri məzmunun dəqiq və hərtərəfli ifadəsinə, bədii şəkildə təzahürünə xidmət etməlidir.

I-IV siniflərdə şagirdlərin şifahi monoloji nitqinin inkişafı üçün nağıletmənin müxtəlif növlərindən istifadə olunmalıdır. İş formasının tez-tez dəyişməsi, bir iş formasından digərinə keçilməsi bir tərəfdən dərstdə yeknəsəkliyin, formalizmin aradan qaldırılmasına kömək göstərir, digər tərəfdən şagirdlərdə işə yeni həvəs və ehtiras yaradır. Təcrübə göstərir ki, materialın məzmununun olduğu kimi, kitab dili ilə nağıl olunması prosesində şagirdlər düşünməyə, araşdırmalar aparmağa o qədər təhrək olunmasalar da, bu zaman yazıçının dili, üslubu, hadisələrə yanaşma tərz, manevr imkanları onların nağılı üçün bir dayaqa çevrilir. Onlar məzmunu yadda saxlayıb, hekayəni təfəsilatı ilə nağıl edirlər. Ona görə də qabaqcıl müəllimlər eynilə nağıletmə üçün şagirdlərə bir qədər yaxın, obrazlı ifadələrlə

nisbətən zəngin, sadə dildə yazılmış mənbələri təqdim edirlər. Məsələn, II sinif şagirdlərinə “Novruzgülü — yaz gülü” mətni mənim-sədidikdən sonra onlardan məzmunu eynilə, orijinaldakı kimi nağıl etmək tələb olunur. Nağıletmə prosesində şagirdlərdən bir qrupu məzmunu olduğu kimi verir. Onların hər biri yaşıl çəməndə novruzgülünün, bənövşənin, nərgizin, çobanyastığının, lələnin, qaymaqçı-çəyinin, incigülünün və ağacların söhbətlərini, hərəkətini, onlar arasındakı məntiqi ardıcılığı, bir-birinə münasibətini (sevinc, kədər, təəssüf hisslərini və s.) həvəslə verirlər. Nitqlərində emosional-ekspressiv rəngə malik olan ifadələr işlədirlər. İfadələr şagirdlərin lüğət ehtiyatını zənginləşdirməklə, məzmunun dəqiq və obrazlı təzahürünə kömək etmişdir. Yazıçının hissi, duyğusu, fantaziyası, dili şagirdlərin mənəvi aləminə təsir göstərmişdir.

III-IV siniflərdə məzmunun eynilə nağıl olunması işinə verilən tələblər bir qədər də artırılmalıdır. Şagirdlər orijinaldakı kimi nağıl etmədən uzaqlaşdıqda müəllim suallar verməli, onların diqqətini obrazlara, onların hərəkətinə və yazıçının dilinə, təsvir vasitələrindən necə istifadə etməsinə, başqa sözlə, nitq konstruksiyalarına yönəltməlidir. Tutaq ki, III sinifdə şagirdlər “Ananın səsi hekayəsinin məzmununu eynilə danışmalıdırlar. Şagirdlər isə məzmunu öz sözləri ilə, bəzi məsələləri ixtisar etməklə, yaxud özündən kiçik əlavələr verməklə nağıl edirlər. Şagirdlərdən biri deyir: — Böyük Ağvan hökmdarı qocalmışdı. Düşmənlər hökmdarın xəstəliyini eşidib Azərbaycanı ələ keçirməyə başladılar. Onlar Araz çayını keçib Kür sahilini, Bərdəni tutdular. Müəllim nağılı saxlayır və həmin şagirdə sual verir: “Düşmən nə çəkmişdi? Hansı Azərbaycanı tutmaq istəyirdi? Azərbaycanı niyə ələ keçirməyə çalırdı? O hansı Kürün sahilini tutmuşdu? Bərdənin nəyi düşmənin ayaqları altında tapdalanırdı?”

O, birinci suala “qılınc çəkmişdi”, ikinciyə “gözəl Azərbaycanı”, üçüncüyə “öz pəncəsinə”, dördüncüyə “düzlərə bərəkət, ellərə səadət gətirən Kür”, beşinciyə isə “barlı-bəhərli bağları” kimi cavab verir. Gördüyü kimi, suallar məzmunu zənginləşdirən və göz önündə təbiətin gözəl mənzərəsini canlandıran ifadələri işlətməyə

kömək edir. Məzmunun dərinədən və şüurlu mənimsənilməsini, ən başlıcası, monoloji şifahi nitqin inkişafı üzrə işin effektivliyi yüksəldir.

Materialın şüurlu mənimsənilməsi və monoloji nitqin inkişafı baxımından öz sözləri ilə nağıl etməyə də xüsusi diqqət yetirilməlidir. Nağıletmənin bu növü şagirdləri quru əzbərçilikdən çəkindirir, yeni axtarışlara təhrik edir. Bu prosesdə şagirdlər yaradıcı fəaliyyət göstərməli olurlar. Onlar məzmunu canlı və təbii şəkildə ifadə etmək üçün bütün qüvvə və bacarığını səfərbərliyə alır, özünün qeyri-fəal lüğətini hərəkətə gətirir.

Məktəb təcrübəsi göstərir ki, öz sözləri ilə nağıletmə bir qədər çətinidir. Bu işə II sinifdən başlanmalıdır. Kiçik mətnlər dörd-beş dəfə oxunduqdan, yaxud yoldaşlarından bir və ya bir neçəsinin nağılı dinlənildikdən sonra şagirdlər onları əzbərləyirlər. Ona görə də qabaqcıl müəllimlər bu işin müxtəlif variantlarından istifadə etməyə çalışırlar. Belə ki, müəllim mətnin məzmunu ilə əlaqədar yazı taxtasına müvafiq sözlər yazır. Sonra həmin sözlərdən istifadə etməklə məzmunu danışmağı şagirdlərdən tələb edir. Şagirdlər yazı taxtasından sözləri oxuyur, məzmunla tutuşdurur, hər birini işlətmək üçün yer, məqam axtarmalı olurlar. Beləliklə, şagird cümlələri, bütövlükdə məzmunu əzbərləmiş olsa da, təqdim olunan sözlər onu hazır qəlibdən çəkindirir, öz üslubuna, hissinə uyğun ifadə (nitq) materialı seçir, forma yaradır. Məsələn, III sinifdə “Vətən onu qoruyandır” mətni üzrə **ana vətən Azərbaycan, neft, üzüm, pambıq, azərbaycanlılar, otuz altı milyon azərbaycanlı, Amerika, dünya ölkələri, azad, müstəqil, ulu babalarımız, özünü vətənə qurban vermək** və s. söz və ifadələr şagirdlərə təqdim olunur. Bu materiallar şagirdlərin qarşısında problem yaradır, onlar düşünür, hər sözü, ifadəni daxil etməklə məzmunu verməyə çalışırlar.

I-IV siniflərdə məzmunun əyaniləşdirilməsi öz sözləri ilə nağıletmədə mühüm rol oynayır. Bunun üçün dərsləklərdə xeyli imkanlar yaradılmışdır. Belə ki, I sinifdə səkkiz, II sinifdə on altı, III sinifdə on dörd və IV sinifdə isə doqquz mətnin məzmunu ilə bağlı seriya və süjetli illüstrasiyalar verilmişdir. Şəkillər məzmunun hər

hansı epizodunu özündə əks etdirir.

Lakin dərsləklərdə bir qism böyük həcmli mətnlərin məzmunu ilə əlaqədar illüstrasiyalar verilməmişdir. Təcrübə göstərir ki, bu zaman mətnlərin məzmununa yaxın şəkillərin nümayiş etdirilməsi faydalıdır. Əvvəla şəkillər uşaqların həyatına, ruhuna yaxın olduğundan onların hissələrinə təsir edir, onlarda danışmaq, fikir söyləmək ehtirası oyadır. İkincisi, şəkillər mətnin məzmununu diktə etməklə uşaqları hadisənin şahidinə çevirir, onların gözləri qarşısında bir növ ayanılaşdırır. Üçüncüsü, şəkillər şagirdlərin yadına düşməyən ən kiçik, ən incə fakt və hadisələri yadlarına salır, ardıcılığı, inkişafını göstərir. Dördüncüsü, materialın məzmununun şüurlu mənimsənilməsinə, mahiyyətinə, daxili məna və rabitələrinin açılmasına və uşaqların hafizəsində uzun müddət qalmasına kömək göstərir. Ona görə də müəllim hekayənin məzmunu ilə şəkil arasında qarşılıqlı əlaqələrin yaranmasına səy göstərməlidir. Məsələn, I sinifdə şagirdlər “Getdin, gördün” mətninin məzmununu mənimsədikdən sonra müəllim onların diqqətini şəkilə yönəldir. Şagirdlər şəkli müşahidə edir, hekayənin məzmunu ilə fikrən tutuşdurur, fərqli və oxşar cəhətlərini müqayisə edirlər. Nəhayət, məzmunu verməyə çalışırlar. Şagirdlərin nitqinin təhlili göstərir ki, belə nağıl etmə prosesində onlar hər iki obyektə (hekayə və şəkilə) daha yaradıcı yanaşır, sərbəst fikirlər söyləyirlər.

Maraqlıdır ki, şagirdlər hekayə və şəkildə olmayan tikinti materiallarının, əmək alətlərinin və peşələrin adlarını da çəkirlər. Əlbəttə, bunların nağılın məzmununa daxil olmasına səbəb tikinti obyektinin şəkil vasitəsi ilə onların gözləri qarşısında canlanmasıdır.

Vaxud başqa bir misal. III sinifdə şagirdlərə “Yazda” mətni ilə əlaqədar “Maarif” nəşriyyatı tərəfindən buraxılmış eyni adlı (“Yaz” mövzusunda) şəkil təqdim edildi. Sonra şəkil üzrə məzmunu nağıl etmək tələb olundu. Hekayədən öyrəndiklərini (payızda təbiətin öz donunu dəyişməsinə, bağların, bağçaların, meşənin əlvan bir rəngə boyanmasını, insanların əməyini və s. şəkildə müşahidə etdilər. Şəkillə hekayənin məzmunu arasında əlaqə yaratmağa çalışdılar. Sonra müəllimin izahı və sualları əsasında heyvanların, quşların, həşə-

ratların həyat tərzini, günəşin, havanın, göyün, buludun payızdakı vəziyyətini və s. xatırladılar. Nəhayət, məzmunu şəkil əsasında nağıl etdilər. Nağıletmə prosesi göstərdi ki, şagirdlər şəkillərin köməyi ilə hekayənin məzmununa həyatı müşahidə və təcrübələrindən də əlavələr etməyə, zənginləşdirməyə, fikri monoloji şəkildə ifadə etməyə çalışmışlar.

Elmi-kütləvi materiallarla əlaqədar bu işin başqa variantlarından da istifadə etmək olar. Tutaq ki, II sinif şagirdləri “Qışda” mövzusu ilə bağlı bağa, parka, meşəyə və s. ekskursiyaya gedirlər. Qışda təbiət mənzərələri, günəş, göyün üzü, buludlar, hava, qar, buz, duman, ağacların qabığı altında həşəratlar, otlar, quşlar, heyvanlar, insanların əməyi, yaz əkininə hazırlıq və s. müşahidə olunur. Obyekt müəllimin müsahibəsi ilə açılır, izah edilir. İşin sonunda şagirdlərin müşahidələri yekunlaşdırılır. Növbəti oxu dərində “Qışda” hekayəsi oxunur, məzmunu şagirdlərə mənimsədilir. Sonra onlardan bir neçə gün əvvəlki müşahidələri soruşulur, lazım gəldikdə xatırladıcı suallar da verilir. Nəhayət, hekayənin məzmununu müşahidələri əsasında danışmaq tələb olunur. Şagirdlər hekayənin məzmunu ilə müşahidələri arasında əlaqələr yaradır, oxuduqlarını konkret faktlarla zənginləşdirir, təbiət hadisələri, onların dəyişmələri, quşlar, heyvanlar, həşəratlar, onların həyat təzi, insanların əməyi və s. haqqındakı biliklərini məntiqi ardıcılıqla nağıl edirlər. Beləliklə, materialın məzmunu ilə real həyat arasında möhkəm əlaqə yaranır. Şagirdlərin qış haqqındakı bilikləri daha da möhkəmlənir və dərinləşir.

I-IV siniflərdə nağıletməyə yaradıcı xarakter vermək üçün işin digər formalarından da istifadə olunmalıdır. Ola bilər ki, müəllim şagirdlərə şəxsi dəyişməklə məzmunu nağıl etdirdsin. Bu prosesdə şagirdlər fikri əməliyyat aparmalı olurlar. Məsələn, II sinifdə C. Gözəlovun “Nazimin səhvi” hekayəsi ilə əlaqədar şagirdlərə Nazimin obrazında çıxış etməklə məzmunu nağıl etdirmək olar. Bu zaman çıxış edən şagird özünü bir anlığa Nazimin yerinə qoyur, hadisələrin iştirakçısına çevrilir. Çöldə, çəməndə gəzir, bənövşə, novruzgülü dərir, böcəkləri tutur, fəaliyyətdə olur... Beləliklə, hekayədə cə-

rəyan edən hadisəni öz həyatına köçürür. Nazimin daxili aləminə nüfuz edir, keçirdiyi psixoloji halları keçirir, başqa sözlə, onunla birlikdə sevinir, şənələnir, fərəhlənir və s.

Hekayədə təsvir olunan hadisənin baş vermə zamanını dəyişməklə məzmunun nağıl etdirilməsi, də faydalıdır. Tutaq ki, hekayə keçmiş hadisəyə həsr olunmuşdur. Ola bilər ki, müəllim şagirdlərin yaradıcı fəaliyyətini və şüurluluğunu təmin etmək üçün məzmunu indiki, yaxud gələcək zamanda nağıl etdirsin. Məsələn, II sinifdə İ.Əfəndiyevin “Maraqlı hadisə” hekayəsini indiki zamanda təzahür edən, (davam etməkdə olan hadisə kimi) şagirdlərə nağıl etdirmək olar. Şagirdlər müəllimin tələbi ilə işə girişirlər. Hadisənin ayrı-ayrı elementlərinin, hər cümlənin üzərində düşünür, götür-qoy edir, əhəmiyyətsiz olanı atır, faktları yeni söz və cümlələrlə təsvir edirlər. Keçmiş hadisəni davam etməkdə olan prosesə çevirirlər. Yaxud əksinə. İndiki zamanda ifadə edilən məzmunu keçmiş, yaxud gələcək zamana çevirib nağıl etdirilməsi məsləhətdir. Əlbəttə, həmişə yox, müəllim ehtiyac duyduqda bu variantlardan istifadə edə bilər.

II sinifdə tədris ilinin sonunda, III-IV siniflərdə isə il boyu eyni mətnə verilmiş müsbət və mənfi obrazın hərəkətlərini müqayisəli şəkildə şagirdlərə nağıl etdirmək lazımdır. Bu prosesdə şagirdlər daha müstəqil fəaliyyət göstərirlər. Onlar qarşı-qarşıya duran surətlərin hərəkətinə diqqət yetirir, xarakterlərini, psixologiyalarını öyrənirlər. Sonra onların əlamətlərini tutuşdurur, müqayisə edir, hər ikisinin fəaliyyətini nağıl edirlər. Məsələn, II sinifdə “İlk bahar” hekayəsi oxunduqdan sonra “İlk baharda hansı çiçəklər görünür? Hansı ağaclar tez çiçək açır? İsti ölkələrdən uçub gələn quşlardan hansılarını müşahidə edirsiniz? Adamlar bağlarda, tarlalarda hansı işləri görürlər? Havalar necə olur?” və s. kimi suallar verilməlidir. Bundan sonra şagirdlərdən biri otlar, çiçəklər, ikincisi insanların əməyi, üçüncülər heyvanlar, quşlar, dördüncülər isə ümumiyyətlə təbiət haqqında danışırlar. Beləliklə, şagirdlər təsvir etdikləri əşyaları tutuşdurur, cümlələr qurur, məzmunu monoloji şəkildə ifadə edirlər.

III-IV siniflərdə monoloji şifahi nitqin inkişafı baxımından bu

işə bir qədər də geniş yer verilməlidir.

Təcrübə göstərir ki, nəzm əsərlərinin nəsrə çevrilərək nağil etdirilməsi monoloji şifahi nitqin inkişafında çox əhəmiyyətlidir. Hekayə və nağılda olduğu kimi, burada şagirdlər hazır nitq materiallarından (ifadə və cümlələrdən) istifadə etmirlər. Onlar təfəkküründə yaranan obrazı (məzmunu) vermək üçün aydın və dəqiq forma axtarırlar. Bu baxımdan kiçik yaşlı məktəblilərin işini bir qədər bayağı görünsə də, yazıcının işi ilə müqayisə etmək olar. Hər ikisi qurur, hər ikisi yaradır, ifadə edir. Şagirdə məzmunu oxu materialı verir, yazıcıya isə həyatın özü.

II sinifdə bu işə sadə təmsillərdən başlamaq məsləhətdir. Əvvəla təmsillərdə məzmun heyvanların, quşların dili ilə açıldığından şagirdləri çox maraqlandırır. İnkncisi, təmsillər bir qədər sadə süjet üzərində qurulur. Məzmun oynaq dillə təfəsilatı ilə verilir. Məsələn, II sinifdə E.Mehdiyevin “Bülbül və qarğa” təmsilini oxuyan kimi şagirdlər çətinlik çəkmədən məzmunu nağil edirlər. Belə sadə materiallar üzərində işin təşkili şagirdləri mahiyyəti anlamağa, III-IV siniflərdə böyük həcmli mürəkkəb və qəliz nəzm əsərlərinin məzmununu nağil etməyə hazırlayır.

IV sinifdə Ə.Kərimin “Dənizdə səhər” şeirini nəsrə çevirərək danışmaq məqsədi ilə şagirdlərə müəyyən suallar verilməlidir: III-IV siniflərdə seçmə nağıletməyə yer verilməlidir. İlk vaxtlar şagirdlər bu işə girişməkdə çətinlik çəkirlər. Lakin tədricən buna alışırlar. Məsələn, IV sinifdə H.Senkeviçin “Çalğıcı Yanko” hekayəsinin məzmunu ilə əlaqədar şagirdlərə “Yankonun gecələr musiqiyə qulaq asmaq üçün meyhanaya gəlməsi təsvir olunmuş hissəni nağil edin”, “Yankonun mülkədarın evinə gəldiyi hissəni nağil edin”, “Yankonun döyülməsi təsvir olunmuş hissəni danışın”, “Yankonun ölümü təsvir olunmuş hissəni nağil edin” və s. kimi tapşırıqlar verib danışdırmaq mümkündür. Şagirdlər belə tapşırıqlar əsasında öyrəndiklərini təhlil-tərkib etməyə, onları digərlərindən ayırmağa, fakt və hadisələr arasındakı fərqi tutmağa və öyrəndiklərini monoloji şəkildə ifadə etməyə çalışırlar.

Təcrübə göstərir ki, ibtidai siniflərdə məzmunun yığcam nağil

olunması müstəsna əhəmiyyət kəsb edir. Bu, şagirdlərdən araşdırmalar aparmağı, şüurlu fəaliyyət göstərməyi, birinci dərəcəli məsələləri, ikinci, üçüncülərdən fərqləndirməyi, əsas məzmunu tutmağı və s. tələb edir. Bu işə II sinifdə tədris ilinin ikinci yarısından başlamaq və şagirdlərə məzmunla bağlı tutarlı sualların verilməsi məsləhətdir. Məsələn, III sinifdə “Qara qızıl” hekayəsi üzrə “Hekayə nə üçün “Qara qızıl” adlanır?”, “Nefti necə çıxarırlar?”, “Neftdən nələr alınır?”, “Qəhrəman neftçilərdən kimləri tanıyırsan?” yaxud “Möcüzə” mətni ilə əlaqədar “İnsan əlləri ilə hansı möcüzələr edilmişdir?”, “Elektrikin köməyi ilə yer üzündə, su altında, fabrik və zavodlarda, məktəblərdə və evdə hansı işlər görülür?” və s. suallar şagirdləri konkret vəzifələrlə qarşılaşdırdığından onlar da real faktlara əsaslanır, məzmunu yığcam nağıl etməyə çalışırlar.

III-IV siniflərdə şagirdlər böyük həcmli mətnlərin məzmununu plan əsasında nağıl etməyi bacarmalıdırlar.

Plan elə tərtib olunmalıdır ki, onun hər bir maddəsi məzmunun əsas hissəsini, fabulasını açmağa zəmin yaratsın. Məsələn, IV sinifdə “Nəsrəddin Tusi ilə bostançı” hekayəsi üzrə “Nəsrəddin Tusinin Marağaya gətməsi”, “Nəsrəddin Tusinin qocaya rast gəlməsi”, “Nəsrəddin Tusinin qocanı sınağa çəkməsi”; Qocanın Marağa rəsədxanasına gətirilməsi” və s. maddələr üzrə yığcam nağıl etdirmək mümkündür.

I-IV siniflərdə dialoqlu mətnlərin məzmununun improvizasiya üzrə nağıl etdirilməsi çox faydalıdır. Burada şagirdlər hekayənin məzmununu təkcə təfsilatı ilə nağıl etməklə qalmırlar, həm də özləri onun iştirakçısına çevrilirlər. Belə nağıletmə yalnız oxumağa, eşitməyə deyil, həmçinin əyaniliyə, hissi obrazlara əsaslanır. Şagirdlər bir növ aktyor kimi hərəkət etməli olur, məlumat verməklə onların hissi, duyğusu, emosional fantaziyası da hərəkətə gəlir, özləri yeni obraz yaradırlar. Belə obrazların dünyası şagirdin şəxsi həyatına çevrilir. Tərəf müqabilinə emosional təsir göstərməyə çalışır. Nağıletmə canlı şəkil alır. Ona görə də improvizasiya üzrə nağıletmə prosesində müəllim aşağıdakıları nəzərə almalıdır:

— şagirdlərə nağıletmə nümunəsinin (müəllim və yaxud maq-

nitofon vasitəsi ilə) verilməsi;

— rollar üzrə nağıletmə üçün ən maraqlı və nisbətən çox şəxsin iştirak etdiyi mətnlərin seçilməsi;

— şagirdlərin səsinin və xarakterinin rola uyğunluğunu;

— mimika və jestikulyastik hərəkətlərin uyğunluğunu;

— rollara uyğun intonasiyanın (səsin alçaq və ucalığı, temp və tembrinin, məntiqi vurğu və fasilənin) gözlənilməsini;

— hər tipin özünə xas olan dildə danışıqlarını və s.

Konkret bir nümunəyə diqqət yetirək. Tutaq ki, III sinifdə şagirdlər N.Gəncəvinin “Ağılsız şah və tamahkar vəzir” mətnini improvizasiya üzrə nağıl etməlidirlər. Bunun üçün əvvəl müəllim şagirdlərə oxu nümunəsini verir. Məzmunla bağlı sual-cavab aparır. Şagirdlər məzmunu mənimsəyirlər. Bundan sonra müəllim səsi, hərəkəti və xarakteri nisbətən uyğun gələn şagirdlərin birindən aparıcının, ikincisindən şahın, üçüncüsündən uşağın, dördüncüsündən isə vəzirin sözlərini nağıl etməyi tələb edir. Aparıcının sözləri adi danışq tərzilə, uşağın sözlərini bir qədər yumşaq, şahın sözlərini bir qədər yüksəkdən, amirana, vəzirin sözlərini isə yaltaq, yalvarıcı və hiyləgərcəsinə ifadə edirlər. Beləliklə, şagirdlər əsərin bədii dəyərini başa düşür, məzmun və ideyanı şüurlu mənimsəyir və mənimsədiklərini monoloji şəkildə danışa bilirlər.

İbtidai siniflərdə bir neçə mənbə üzrə nağıletmə müəllimin gərgin əməyinin və pedaqoji ustahlığının nəticəsi kimi meydana çıxır. Bu iş bir növ ümumiləşdirici xarakter daşıyır. Şagirdlərdə düşünmək, axtarmaq, tutuşdurmaq, qruplaşdırmaq və əqli nəticəyə gəlmək qabiliyyətləri oyadır. Təcrübə göstərir ki, müəllim bu işin təşkilində diqqətli olmalı, hansı mənbələr (mətnlər) üzərində iş aparacağını əvvəlcədən müəyyənləşdirməlidir. Bunun üçün şagirdlərə hər cür mətnləri təqdim etmək olmaz. Məlumdur ki, dərsləkdəki materiallar müəyyən tematika üzrə verilmişdir. Ona görə də bir neçə mənbə üzrə nağıletmə tematik prinsip əsasında aparılmalıdır. Tutaq ki, şagirdlər II sinifdə qış fəslə üzrə bir neçə mətnin məzmununu öyrənmişlər. Ola bilər ki, müəllim şagirdlərin qış haqqındakı təsəvvürlərini möhkəmləndirmək üçün “Qışda” mövzusunda şifahi

hekayə qurdursun.

Qabaqcıl müəllimlər III-IV siniflərdə bu işi bir qədər də konkretləşdirirlər. Məsələn, IV sinifdə müəllim şagirdləri üç qrupa ayırır. Hər qrupa ayrıca tapşırıq verir: Birinciyə “Payızda təbiət mənzərələri”, ikinciyə “Payızda məhsul toplanışı”, üçüncüyə isə “Payızda insanların əməyi”. Bu mövzular əsasında şagirdlər öyrəndikləri ilə müşahidələri, şəxsi təcrübələri arasında əlaqə yaradır, hər biri əqli nəticələrə gəlir, konkret mövzu ilə bağlı çıxış edir. Beləliklə, sinifdə canlı və rəngarəng inşalar alınır.

III-IV siniflərdə şagirdlərə ictimai həyatdan bəhs edən materiallar da təqdim olunmalıdır. Tutaq ki, III sinifdə şagirdlər “Xalqımızın keçmişi” mövzusu ilə əlaqədar “Keçmişdə fəhlələr necə yaşayırdılar” və “Keçmişdə kəndlilər necə yaşayırdılar” mətnlərini oxuyub öyrənmişlər.

Bir-iki gün əvvəl sinifdə “Xalqımızın keçmişi” haqqında müsahibə aparılır. Sonra birinci qrupa “Keçmişdə və indi kəndlilərin həyatı”, ikinciyə “Keçmişdə və indi fəhlələrin həyatı”, üçüncüyə isə “Keçmişdə və indi uşaqların həyatı” mövzuları verilir və növbəti dərstdə həmin mövzularda şifahi inşa quracaqları çatdırılır. Şagirdlər oxuduqlarını, yaşlılardan eşitdiklərini xatırlayır, nədən və necə danışacaqları haqqında düşünürlər. Növbəti dərstdə hər qrup bildiklərini monoloji şəkildə danışır. Bu zaman şagirdlərin söylədikləri faktlar, hadisələr bu və ya digər mənbəyə əsaslanır, işlətdikləri söz, ifadə və cümlələr müstəqil təfəkkürün məhsulu olur. Hər bir şagird hadisələrə öz şəxsi münasibətini bildirir, fəhlələrin, kəndlilərin və uşaqların xalqın keçmişi ilə müasir həyatı arasındakı kontrastı verməyə çalışırlar. Bütün bunlar şagirdlərin monoloji nitqinin inkişafına güclü təsir göstərir.

Ümumiyyətlə, ibtidai siniflərdə materialın məzmununun nağıl olunması şagirdlərin idrak fəaliyyətini fəallaşdırmaqla, onlarda təhlil-tərkib aparmaq, fikrini sübuta yetirmək bacarıqları aşılayır, monoloji şifahi nitqlərini inkişaf etdirir.

b) Şəxsi təcrübə üzrə şagirdlərin yaradıcı fəaliyyətinin monoloji şifahi nitqin inkişafına təsiri

Uşaqlar öz həyat təcrübələrindən danışarkən deyilənlərin həyatiliyi, öz fikirlərini müəllimlə, yoldaşları ilə bölüşdürmək arzusu şagirdlərin nitq imkanlarından səmərəli və yaradıcı şəkildə istifadə etmələrinə şərait yaradır. Bu prosesdə şagirdlərin daxili nitq ehtiyatı hərəkətə gəlir, bir çox sözlər və ifadələr qeyri-fəal lüğətdən fəal lüğətə keçirir.

Kiçik yaşlı məktəblilər şəxsi təcrübələri əsasında inşa qurarkən özlərindən heç bir şey uydurmada keçmiş təəssüratlarını xatırlayırlar, müəllimin istiqamətverici sualları əsasında hadisənin baş verdiyi yeri, onun başlanmasını, inkişaf dinamikasını və s. fikirləşir, təfəkkürlərində nizama salır, bitkin bir hekayə qurmağa çalışırlar.

Uşaqların şəxsi təcrübələri əsasında qurduqları hekayələr tematik cəhətdən iki qrupa ayrılır: a) kütləvi xarakter daşıyan (bütün sinif üçün ümumi olan) mövzular; b) fərdi xarakter daşıyan mövzular.

Birinci qrup mövzular bütün sinif üçün ümumi xarakterə malikdir. Onlar bir mövzuya təxminən eyni istiqamətdə, lakin müxtəlif cəhətdən yanaşmalı olurlar. Belə ki, kütləvi xarakter daşıyan mövzulara I-II siniflərdə “Səhərcikdə mükafat”, “Otaq bitkilərinə necə qulluq edirik”, “Sinfi necə təmizlədik”, “Novruz bayramında şənlik”, “Çiçəklərdən çələngi necə hördük”, “Səməni necə əkdik”, “28 May bayramına necə hazırlaşdıq”, III-IV siniflərdə isə “Toplanışda”, “Əmək dərində”, “Özfəaliyyət dərnəyində”, “Bizim səhərciyimiz”, “Məktəbin emalatxanasında” və s. daxildir. Göründüyü kimi, burada mövzuların məzmunu formaları kimi ümumidir. Belə mövzularda danışımdan əvvəl müəllim həmin obyekt (mövzu) üzrə müsahibə aparmalı, şagirdlərin gördüklərini, bildiklərini onların təsəvvüründə üç-dörd sualla yenidən canlandırılmalıdır, məsələn, II sinifdə “Otaq bitkilərinə necə qulluq etdik” mövzusu ilə əlaqədar “Otaqda hansı bitkilər əkilib?”, “Bitkilər harada qoyulmuşdur?”,

“Siz nə etdiniz?”, “Gördüyünüz işlər xoşunuza gəlirmi?”, III sinifdə “Pambıq toplanışında kəndlilərə kömək” mövzusu üzrə “Tarlının görünüşü necədir?”, “Orada qadınlar nə edirlər?”, “Qadınlar pambığı necə yığırlar?”, “Pambıq çoxdurmu?”, “Bəs siz nə etdiniz?” və s. kimi suallar verilməlidir. Təcrübə göstərir ki, müsahibədən sonra şagirdlərə fikirləşmək, müqayisə etmək, ağıllı nəticələrə gəlmək üçün üç-dörd dəqiqə vaxt ayrılmalıdır. Bu zaman şagirdlərin şüurunda əvvəl real varlığın obrazı yaranmalı, məzmun bütöv haldan hissələrə ayrılmalı, bir sözlə, onların malına çevrilməlidir. Yalnız belə olduqda şagirdlər bildiyi, qarşılaşdığı hadisələr haqqında hekayə qura biləcəklər.

İkinci qrupa daxil olan mövzulara “Mənim anam”, “Ev işlərinə anama necə kömək edirəm?”, “Mənim ailəm”, “Dostum”, “İstirahət gününü necə keçirdim”, “Ən çox sevdiyim kitablar”, “Stolu necə açırım”, “Ən çox sevdiyim oyun” və s. daxildir. Belə mövzular üzrə inşalar hər bir şagirdin öz həyatı, öz fəaliyyəti ilə bağlıdır. Onlar öz şəxsi təəssüratlarını, mülahizələrini verməli olurlar. Fərdi xarakter daşıyan mövzular elə tərtib olunmalıdır ki, hər bir başlıq qarşıya qoyulan fikrin əsas məğzi, fabulası olsun, şagirdləri danışmağa həvəsləndirsin. Bu zaman şagirdlər yalnız həyat təcrübələrindən, qarşılaşdıqları hadisələrdən çıxış edir, onların daxili dünyası açılır, həyata, insanlara münasibəti, hissləri, xarakteri, əhval-ruhiyyəsi məlum olur. Sadalama, ümumi təsvirçilik meylləri aradan qalxır.

Təcrübə göstərir ki, fərdi xarakterli inşalar şagirdlərin yaxşı bələd olduqları, onlara tanış olan məsələlər ətrafında qurdurulmalıdır: məsələn, müşahidə apardığımız məktəblərdən birində I sinif şagirdlərinə “Ev işlərində anama necə kömək edirəm” mövzusu təqdim olundu. Şagirdlərə işin mahiyyətini açmaq üçün “Ananız harada işləyir?” “Siz evdə ananıza necə kömək edirsiniz?” “Hansı işləri görürsünüz?” “Ananız sizdən razı qalır mı?” “Ananızı nə üçün sevirsiniz? sualları verildi. Bundan başqa heç bir əlavə iş aparılmadı. Çünki şagirdlərin hər birinin öz həyatı, öz dünyası, öz təcrübəsi var. Hərənin anası bir idarədə, zavodda, fabrikdə, müəssisədə çalışır, evdə evdarlıq işləri ilə məşğul olur, ailəyə, uşaqlarına kömək edir.

Şagirdlər bu gündəlik prosesi izləyir, onun haqqında geniş məlumata malik olurlar. Sadəcə olaraq sualların qoyuluşu şagirdlərin diqqətini analarının əməyinə, onların (uşaqların) gördüyü işlərə, özlərinin analarına köməyinə, ananın sevincinə, analarının onlar üçün çəkdiyi əzab-əziyyətə yönəlmiş, nə üçün analarını sevmələri sualına cavablar axtarmağa vadar etmişdir. Nəticədə şagirdlərin hər biri analarına necə kömək etmələri ilə əlaqədar canlı və inandırıcı şifahi hekayələr qurdular.

Şagirdlər analarına kömək etməklə əlaqədar həyatı təəssüratlarını, gördükləri işləri, şəxsi münasibətlərini və s. aydın şəkildə göstərmişdilər. Buna səbəb şagirdlərin mövzu haqqındakı təsəvvürlərinin zənginliyi olmuşdur.

Bu, ondan irəli gəlir ki, şagird yaxşı tanıdığı, haqqında geniş məlumata malik olduğu mənzərəni, hadisəni emosiya ilə, canlı şəkildə ifadə edir. Əks təqdirdə meşə görməmiş, onu müşahidə etməmiş, haqqında müəyyən məlumata malik olmayan şagird “Məşədə necə azdım” mövzusunda heç bir fikir söyləyə bilmir.

Şagirdlər oyunları, əyləncələri və öz həyatlarında baş verən maraqlı (gülməli və qorxunc) əhvalatlar haqqında da həvəslə danışirlər. Şagirdlər elə güman edirlər ki, məlumatları yoldaşları və müəlim üçün yeni və maraqlıdır. Ona görə də düşüncələrini olduğu kimi, təbii, canlı və emosional şəkildə ifadə etməyə çalışırlar. Burada onlar hadisənin yerini, vaxtını, necə başlanmasını, süjetini və finalı özləri düşünür, öz əqlinin, hissənin təsiri ilə verirlər.

Təcrübə göstərir ki, ibtidai sinif şagirdlərinə başlarına gələn maraqlı (gülməli və qorxunc) əhvalatlar haqqında hekayələr qurdurarkən bir-iki gün əvvəl onlara mövzu təqdim olunmalı, bu zaman qarşıya qoyulan məqsəd aydın şəkildə açılmalı və fikirləşmələri, axtarışlar aparmaları üçün vaxt verilməlidir. Bu baxımdan II sinfə bir gün əvvəl “Həyatımda ən maraqlı hadisə mövzusu təqdim olundu və evdə fikirləşmələri, başlarına gələn ən maraqlı hadisələrdən səhəri gün danışacaqları çətdirildi.

Şagirdlər evdə həyatlarında nə kimi maraqlı hadisələr baş verməsini, nələrə rast gəlmələrini, nələrdən qorxmalarını, hansı gülmə-

li hadisələrlə qarşılaşmalarını xatırlayaraq, heç kimin təsiri olmadan daha maraqlısını, daha əlverişlisini seçdilər. Şagirdlərdən heç biri yoldaşının danışığını, onun işlətdiyi cümlələri, fikirləri təkrarlamadı, hər biri öz gördüyündən, rast gəldiyindən söhbət açdı. Belə ki, şagirdlərdən biri yoldaşları ilə balıq tutarkən ayağı sürüşüb çaya düşməsindən, böyük qardaşı və qardaşının dostunun ona köməyə gəlməsindən, çətinliklə sudan çıxarılmasından, ikincisi, ağacdan ərik yığarkən üstündə durduğu budağın sınmasından, başqa budaqdan tutub asıla qalmasından, qışqıraraq ağlamasından, atasının ona köməyə gəlməsindən, üst-başının cırılmasından, qollarının ağrıməsindən, üçüncüsü, budaqdakı alça ağacında quş yuvası görməsindən, yuvadan quş yumurtalarını götürmək istərkən it arısının onu sancmasından və bədəninin bərk ağrıməsindən, dördüncü dağın ətəyindəki kolluqda yoldaşları ilə böyütkən yığarkən qoyun sürüsünə və itə rast gəlmələrindən, itin onlar tərəfə hürə-hürə gəlməsindən, yoldaşlarından birinin yıxılmasından, itin onun yanında dayanmasından və çobanın iti səsləməsindən danışdı. Beləliklə, sinifdə şagirdlərin sayı qədər rəngarəng inşalar alındı. Şagirdlər müstəqil fəaliyyət göstərməklə, aydın düşünməklə, maraqlı mülahizələr yürütmüş, keçirdikləri psixoloji halları da verməyə çalışmışlar. Ona görə də hər birinin inşasında maraqlı faktlar, hadisələr təsvir olunmuşdu. Fikirilər arasında məntiqi ardıcılıq, rabitəlilik var idi. Onların hər biri hekayələrin məzmunu ilə əlaqədar nitqi bədiiləşdirəcək dörd-beş ifadə də işlətməmişdi.

Şagirdlər öz şifahi inşalarını bəzi qüsurlarına (təkrarlara, yersiz söz və ifadələrə və s.) baxmayaraq, yığcam, aydın, dəqiq və məzmunlu vermişdilər. Hər bir inşada şagirdlərin hissi, duyğusu, daxili aləmi açılır. Müstəqil sərbəst fikirlər meydana çıxır. Hər üç inşanı müstəqillik dərəcəsinə, əhatə dairəsinə, məzmun və zənginliyinə və ifadə tərzinə görə məqbul hesab etmək olar.

Təcrübə göstərir ki, yazı taxtasına iki-üç (I-II siniflərdə “Məşə-də necə azdım”, “Ən çox sevdiyim oyun”, “Atamın sənəti”, “Mənim anam”, “Səməninə necə qoyduq”, “Həyatımda ən maraqlı hadisə”, “Həyatımda ən qorxulu hadisə”, III-IV siniflərdə isə “Gözlənil-

məz hadisə”, “Tətilin ən maraqlı günü”, “Yaşlılıqları necə qoruyuruq”, “Neft mədəmində nə gördük”, “Bizim futbol komandamız” və s.) mövzu yazıb şagirdlərə xoşladıklarını seçdirmək və bu xüsusda danışdırmaq monoloji nitqin inkişafı nöqtəyi-nəzərindən çox faydalıdır. Bu prosesdə şagirdlər öz istədikləri, arzuladıqları əsasında bildiklərini həyəcanla, emosiya ilə danışdılar. Lakin bundan həmişə istifadə etmək yaxşı nəticə verməz. Buna adət etsələr, sonralar tələb olunan mövzularda inşa qurmaqda çətinlik çəkərlər.

Ona görə də şəxsi təcrübələri əsasında inşa həyatımızın, məişətimizin mümkün qədər müxtəlif sahələrini əhatə etməlidir.

Ümumiyyətlə, deyilənlərdən belə nəticəyə gəlmək olar ki, şagirdlərə şəxsi təcrübələri əsasında inşaələr aşağıdakı sistem və ardıcılıqla qurduulmalıdır:

1. Xatırladıcı sualların köməyi ilə yaxın və uzaq zamanlarda həyatlarında baş vermiş hadisələr üzrə hekayələrin qurduulması;
2. Prosesi açan sualların köməyi ilə uşaqların əməyi üzrə hekayələrin tərtibi;
3. Şagirdlərə oyunları, əyləncələri əsasında müstəqil hekayələrin qurduulması;
4. Şagirdlərin başlarına gələn qorxunc hadisələr əsasında hekayənin qurduulması;
5. Şagirdlərin başlarına gələn məzəli əhvalatlar əsasında hekayələrin qurduulması və s.

7. Mühakimə xarakterli monoloji nitq

Mühakimə məntiqi ardıcılıqla ifadə edilən bir sıra fikirlərin əqli nəticəsi olub, hər hansı bir şey və şəxs haqqında düşünməkdir. O, monoloji nitqin nəqli və təsvir janrları kimi, yalnız məlum faktları təfəssilatı ilə sadalamaqla, hər hansı portretin məlum cizgilərini xatırlatmaqla məşğul olmur. Doğrudur, mühakimədə də bəzi məlum faktlar, hissələr göstərilir. Lakin bünlər, məzmunun açılışı üçün zəmin yaradan köklər, rişələr funksiyası daşıyır. Mühakimə yalnız ağıla, məntiqi təfəkkürə və inama əsaslanır, hadisələrin hansı za-

manda təzahürü onu düşündürür. Bu baxımdan mühakimə sərbəstdir. Bununla belə mühakimənin özü də qarşıya qoyulmuş hər hansı problemdən doğur. Deməli, mühakimə üçün şagird qarşısında problemi həll etmək üçün müəyyən ehtimallar irəli sürür. “Nə üçün?”, “Hansı səbəbə görə?”, “Hansı inandırıcıdır?”, “Nə etməli?” və s. kimi suallara cavablar axtarır. Özünün düşüncə və sayı nəticəsində əldə etdiyi faktları təfəkkür süzgəcindən keçirir, qruplaşdırır, ümumiləşdirib əqli nəticələrə gəlir, inandırıcı və məntiqi fikirlər sistemi yaradır.

Oxunmuş material, müşahidə, şəkil və şəxsi təcrübə əsasında, yaxud bir qism sərbəst inşalarda mühakimə elementləri olsa da, onları mühakimə xarakterli inşa adlandırmaq olmaz. Ona görə də mühakimə xarakterli inşa tərtib etdirərkən başlıca diqqət mövzusunun seçilməsinə yönəldilməlidir. Belə ki, sərbəst şagirdləri problemlə qarşılaşdırılmalı, mühakimə yürütməyə məcbur etməlidir: “Sadiq dost kim ola bilər?”, “Mən vətənimizi nə üçün sevirəm?”, “Kəndimizin sabahı”, “Mən kim olacağam?”, “Müəllim nə üçün bizim qayğımıza qalır?”, “Biz dirrikdə necə işləyəcəyik”, “Yay tətilini Göy göldə keçirəcəyik” və s.

Təcrübə göstərir ki, mühakimə xarakterli inşanın mövzusunun müəyyənləşdirmək hələ işin hamısı deyildir. Bunun üçün şagirdlərdə aydın təsəvvür yaratmaq, əsas məzmunu dərinləndirən nüfuz etmək üçün onlara müəyyən ideya və istiqamət verilməlidir. Başqa sözlə, III-IV sinif şagirdləri mövzu ilə bağlı fikri axtarışlara cəlb olunmalıdırlar. Qabaqcıl müəllimlər bu işin müxtəlif variantlarından istifadə edirlər. Məsələn, tutaq ki, III sinifdə yazı taxtasının yuxarı hissəsində “Uşaqlar meşədə yolu necə tapdılar?” mövzusunun və aşağıda inşanın sonuncu “Çətinliklə də olsa uşaqlar meşədən kəndə gedən yolu tapıblar” cümləsi yazılır. Şagirdlər mövzunu və cümləni oxuyur, fikirləşir, başlıqdan sonluğa qədərki mərhələni axtarır, nə isə yeni bir şey qurmağa çalışırlar. Onlar çətinlik çəkdikdə məzmunu istiqamətləndirici “Görəsən, uşaqlar meşədə nə üçün yolu itirmişlər?”, “Meşədə hansı işlərlə məşğul olmuşlar?”, “Yolu tapmaq üçün çoxmu əziyyət çəkmişlər?”, “Bəs necə olmuşdur ki, onlar yolu tap-

mışlar?" və s. kimi suallar verilir. Beləliklə, şagirdlər artıq məlum faktları sadalamaqla hadisənin müəyyən hissəsini təsvir etməli olmur, əksinə müstəqil və məntiqi təfəkkürə əsaslanaraq, daha çox yaradıcılıq fəaliyyəti göstərirlər. Bir neçə məlum faktın köməyi ilə mövzunu ideya istiqamətinə uyğun ehtimallar irəli sürürlər. Müxtəlif detallar arasında möhkəm məntiqi əlaqə yaradır, sistem hazırlayırlar, inşa qururlar.

Mövzu və sonluq şagirdlərin düşüncələrini əvvəlcədən qarşıya qoyulmuş məqsədə düzgün istiqamətləndirmişdir. Ona görə də şagirdlərin hər biri canlı, yaradıcı inşalar qururlar. Hər birinin inşasında mühakimə elementləri özünü göstərir.

Yaxud IV sinifdə müəllim yazı taxtasına qurulacaq inşanın mövzu və başlanğıcını yazır:

Sürü necə xilas oldu?

Payız fəslidir. Sürü meşənin kənarındakı talada otlayırdı. Birdən sürü hürkdü. Çoban yapıncısını soyundu. Alabaş yerindən sıçradı...

Mövzu və başlanğıc bir növ fraza olur, şagirdləri düşünmək, ax-tarmaq vəzifəsilə qarşılaşdırır. Bu zaman şagirdlər inşanın inkişaf istiqamətini müəyyənləşdirir, hadisənin fabulasını, kulminasiya nöqtəsini, finalını mühakimənin köməyi ilə verməyə çalışırlar.

Ola bilsin ki, III-IV siniflərdə müəllim inşanın fabulasını özündə əks etdirən mövzunu və onun ətrafında şagirdləri mühakimə yürütməyə təhrik edən sualları (və ya planı) yazı taxtasına yazsın. Sonra həmin sualın (planın) hər bir maddəsinə aid ətraflı cavab hazırlamağı şagirdlərdən tələb etsin.

Təcrübə göstərir ki, belə priyomların müntəzəm tətbiqi əsasında şagirdlərin hamısı öz düşüncələrini, hiss və həyəcanlarını, əşya və hadisələrə münasibətini inşaya daxil edirlər. Nəticədə hər bir inşa müstəqil təfəkkürün məhsulu kimi meydana çıxır.

8. İnşaların kollektiv müzakirəsinin monoloji nitqin inkişafına təsiri

İnşaların kollektiv müzakirəsi şagirdlərin obyekt haqqındakı biliklərinin genişlənməsinə və dərinləşməsinə, dinləmək qabiliyyətinin formalaşmasına və ən başlıcası, monoloji nitqlərinin inkişafına əsaslı təsir göstərir. İbtidai siniflərdə bu işin normal təşkili üçün müəllim şagirdlərin buraxdıqları səhvləri və müvəffəqiyyətləri şagird kollektivinin birgə səyi ilə meydana çıxarmalıdır. Adətən, I sinifdə şagirdlər belə müzakirələrdə fəal iştirak edə bilmirlər. II sinifdə şagirdlər tədricən bu işə alışı, dərs ilinin axırlarına yaxın müstəqil fikirlər irəli sürə bilirlər. Tutaq ki, III sinif şagirdləri “Payızda meyvə toplanışı” mövzusunda süjetli şəkil üzrə şifahi hekayə qurmalıdırlar. Şəkil nümayiş etdirilməzdən əvvəl müəllim şagirdlərin məlum biliklərinə əsasən, meyvə bağının ümumi görünüşü, bağda yetişən meyvələr, onların adı, rəngi, forması, iy, dadı, nə ilə və necə dərilməsi, yeşiklərə doldurulması, insanlara faydası haqqında xəbər alır. Sonra şagirdlərə “Payızda meyvə toplanışı” mövzusunda şəkil təqdim olunur. Müsahibə əsasında şəkilin məzmunu açılır. Nəhayət, danışmaq təklif olunur. Bu prosesdə qüvvəli şagirdlərin bir neçəsinin monoloji nitqi (qurduğu hekayə) maqnitofon lentinə yazılır, işin sonunda ən yaxşı hekayələrdən bir-ikisi kollektiv təhlil olunur. Müzakirə prosesində şagirdlərə mümkün qədər şifahi nitqin tələbləri mənimsədilir, öz nitqlərinə tənqidi münasibət bəsləmək bacarığı aşılanır. Belə olduqda şagirdlərin monoloji nitq vərdişlərinin inkişaf etdirilməsi üzrə işlərin effekti artır. A.D.Alferov bu cəhəti xüsusi qeyd edərək yazmışdır ki, hər bir şifahi inşa bütün siniflə birlikdə təhlil edilməlidir. Belə olduqda inşa üzərində iş ümumi xarakter alır və uşaqların hamısı birlikdə bir-birilə mübahisə edə-edə müəllimin rəhbərliyi altında fikri ifadə etmək üçün işin həqiqi priyomlarını öyrənirlər.

Şagirdlər müzakirə zamanı başqalarının nitqini dinləmək, ona tənqidi münasibət bəsləmək, onun zəif və nöqsanlı cəhətlərini tut-

maq, müsbət formadan nümunə götürmək üzrə bacarıq və vərdişlər qazanmalıdırlar.

Şifahi hekayələr təhlil olunarkən şagirdlər onun məzmununa, fikirlərin məntiqi ardıcılığına, söz və ifadələrin yerində işlənməsinə, cümlələrin üslubi cəhətdən düzgün tərtibinə, danışığın ifadəliliyinə, ədəbi tələffüz qaydalarının gözlənilməsinə, danışanın davranışına diqqət yetirilməlidir. Oradakı nöqsan və nailiyyətlər şərh olunmalıdır. Şifahi ifadə vasitələri, hər şeydən əvvəl, rabitəli nitq vərdişlərinin inkişafı sisteminə uyğun olmalıdır.

Şagirdlər bu işə alışdıqdan sonra onların şifahi nitqin ayrı-ayrı kompozisiya formaları ilə əlaqədar ifadə vasitələrindən necə istifadə edə biləcəkləri üzrə təhlil aparılmalıdır. Təhlil prosesində bəzi suallara cavablar axtarılmalıdır. Nəğılətmənin tonu mətnin məzmununa uyğun gəlirmi? Jestlər başlıca fikri dinləyiciyə çatdırmağa kömək göstərirmi? Nəğılətmənin sürəti, onun müəyyən yerlərdə azaldılıb çoxaldılması özünü doğruldurmu? Bəzi şagirdlər öz fərdi xüsusiyyətlərinə müvafiq utancaqlıqdan əl çəkə bilirlərmi? Şagirdlər danışana reaksiya verirlərmi? Fikirlərini yenidən qura bilirlərmi? Hansı hissləri keçirirlər? və s.

Şagirdlərə danışarkən düz dayanmaq, məzmunu uyğun mimika, jest seçmək, artıq hərəkətlərə yol verməmək və s. kimi şifahi nitqin mühüm şərtləri çatdırılmalıdır.

Uşaqlarda başqalarının nitqini dinləmək bacarığının aşılmasına da diqqət yetirilməlidir. Bu məqsədlə onlara əvvəlcədən bəzi tapşırıqlar verilməlidir. Adətən, şagirdlər tapşırıqların hamısını yadlarında saxlayaraq, müşahidə aparmağı bacarmırlar. Ona görə də sınıfdəki şagirdləri bir neçə qrupa ayıraraq, birinciyə göy, hava və günəş, ikinciyə ağaclar, yarpaqlar, otlar və çiçəklər, üçüncüyə heyvanlar, quşlar və həşəratlar, dördüncüyə insanların əməyinə danışanın şəxsi münasibət bildirməsi, onun davranışı, beşinciyə müxtəlif ifadə vasitələrindən necə istifadə etmələri üzrə tapşırıqlar vermək olar. Şagirdlər hekayəni axıra qədər dinləyərək tapşırıqlar əsasında cavablar hazırlayırlar. Hər kəs yoldaşının qurduğu hekayəyə öz münasibətini, nöqtəyi-nəzərini bildirməyə can atır. Beləliklə, sinif-

də xüsusi bir aləm yaranır. Hekayənin zəif və uğurlu cəhətləri kollektivin birgə səyi ilə aşkar edilir.

Müəllim hər bir şagirdin cavabını izləyir, onun münasibətini öyrənir, qeydə alır, işin sonunda cavabları ümumiləşdirir, öz sözüünü deyir, şagirdlərdə özünə inam yaradır. Onlarda tədricən özünün və yoldaşının nitqinə tənqidi münasibət bildirmək bacarıqları formalaşır. Hər biri özü üçün nəticə çıxarır, gələcəkdə belə nöqsanlara qayıtmamağı çalışır. A.D.Alferov göstərir ki, belə hallarda ilk söz qüvvətli şagirdlərə verilməlidir. Danışığından razı qaldımmı? İstədiklərinin hamısını dedinmi? Daha yaxşı nağıl etmək üçün nə etməlisən? Sənin nitqinin güclü və zəif cəhətləri hansılardır? Belə suallar vasitəsilə şagirdlər öz nitqlərinə həssaslıqla yanaşır, onun zəif və qüvvətli cəhətlərini tez başa düşür, zəruri nəticələr çıxarmağa alışır. Sınıfdə isə yüksək əhval-ruhiyyə yaranır, fikir söyləmək arzusu baş qaldırır. Tədricən zəif və orta səviyyəli şagirdlər də işə qoşulurlar. Şifahi inşa üzrə iş prosesində danışanın sözünü kəsmək olmaz. Müəllim qeydlər aparmalı, fikrini sonra söyləməlidir. Şagirdlərin nitqinin kəsilməsi real, canlı ünsiyyət situasiyasını dağıdır, işə süni xarakter verir, şagirdi yoldaşları yanında danışmaqdan məhrum edir. Müəllim şagirdin monoloji nitqinə öz münasibətini bildirərkən onun fikrini heçə endirməyə çalışmamalı, əksinə şagirdin nöqtəyi-nəzərini qiymətləndirməyi, onunda şərik olduğunu bildirməyi bacarmalıdır.

Şifahi hekayələrin təhlili sınıfdəki bütün şagirdlərin nitq inkişafı haqqında söz deməyə imkan yaradır. Bu prosesdə şagirdlər bir tərəfdən mövzu üzrə geniş məlumatla yiyələnir, hadisənin yerini, gedişini, inkişaf dinamikasını, surətlərin hərəkətini, finalını öyrənir, digər tərəfdən onların lüğət ehtiyatı zənginləşir, cümlə qurma vərdişləri formalaşır, inşaların həcmi genişlənir, hekayənin məzmununu incəliklərinə qədər açılır, əşya və hadisələrin daxili və xarici əlamətləri, xarakterik xüsusiyyətləri göstərilir. Hekayənin dil tərtibatı xeyli yüksəlir, fikir səlis, aydın, dəqiq, ahəngdar, obrazlı və monoloji şəkildə təzahür olunur. Artıq məsələlərə yol verilmir.

İbtidai sınıflərdə oxunmuş materiallar, şəkillər, təbiət üzərində

canlı müşahidələr və uşaqların həyatı, şəxsi təcrübələri əsasında tərtib olunan hekayələrin kollektiv müzakirəsi şagirdlərin monoloji şifahi nitqinə əsaslı təsir göstərir. III-IV siniflərdə eyni mövzu üzrə iki şifahi insanın müqayisəli təhlili üzrə işlərə də geniş yer verilməlidir.

Müşahidə apardığımız iki məktəbin dörd III sinfində şagirdlərdən “Payızda meşə” mövzusunda süjetli şəkildə üzrə şifahi hekayələr qurmaq tələb edildi. Ən yaxşı hekayələrdən ikisi maqnitofon lentinə yazıldı. Şagirdlərə lentə yazılmış hekayələrdən hansında nə kimi müvəffəqiyyətli və zəif cəhətlərin olması, nağılın ifadəliliyi (səs, nağıletmənin sürəti, məzmununa uyğunluğu, tonu, intonasivahılığın nə dərəcədə gözlənilməsi və s.) üzrə sadə şəkildə də olsa tapşırıq verildi. Sonra hekayələr sinifdə səsləndirildi. Şagirdlər diqqətlə dinlədikdən sonra hekayələr müqayisəli şəkildə müzakirə olundu.

Bu zaman müəllim sinfə “Hekayələr xoşunuza gəldimi?”, “Birinci hekayədə meşənin təsviri necə verilmişdir?”, “Bəs ikinci hekayədə?”, “Hansı hekayədə ağac adları çox çəkilir?”, “Birinci hekayədə ağacların yarpaqları necə təsvir olunur?”, “Otlar, çiçəklər haqqında nə deyilir?”, “Otların görünüşünü necə verirlər?”, “Uşaqların səsi hekayələrin məzmununa uyğun gəlirmi?”, “Hansı hekayə surətlə nağıl olunur?”, “İntonasivahı gözləyə bilirlərimi?”, “Hansı hekayə xoşunuza gəlir?”, “Nəyə görə?” və s. suallar verildi. Hər iki hekayə haqqında onların fərdi cavabları, münasibətləri qeydə alındı. İşin sonunda cavablar ümumiləşdirildi, bir-iki şagirddən hər iki hekayə üzrə müqayisəli şəkildə fikir söyləmək tələb olundu. Onlar hekayədəki müsbət və mənfi cəhətləri, çatışmazlıqları ifadə etdilər.

Təcrübə göstərir ki, IV sinif şagirdlərinin şifahi tərtib etdikləri təsvir olunan obyektə müqayisəli şəkildə yenidən müşahidə etmələri və onların müqayisəli təhlili monoloji şifahi nitqin inkişafı nöqtəyi-nəzərdən çox maraqlıdır. Müqayisəli təhlil prosesində onlar obyektə müşahidə edərkən hər hansı əşya və hadisələrdən hansılarını az yer vermələrini, hansıların üzərində çox dayanmalarını əyani şəkildə görürlər. Onlar hekayədə daha nəyi, necə, nə vaxt, nədən əvvəl və nədən sonra ifadə etməyin lazım gəldiyini başa düşürlər.

Aparığımız tədqiqat göstərir ki, bu işin əsasən, şəkillər üzərində aparılması daha məqsədə müvafiqdir. Bu məqsədlə müşahidə apardığımız bir kənd məktəbinin iki IV sinfində “Meyvə bağı” mövzusunda stüjetli şəkil üzrə şifahi inşa qurduuruldu. Onlar qurduqları ən yaxşı inşalardan ikisi müzakirə üçün maqnitofon lentinə yazıldı. Hekayələrin sinifdə yenidən səsləndiriləcəyi, onu diqqətlə dinləmələri, orada hansı hekayələrin zəif və müvəffəq olması, nə kimi nöqsanlara yol verilməsi, hekayələrdə nələrdən danışılması, hekayələrin ifadəli nağıl olunmasına diqqət yetirmək çətdirildi. Şagirdlər hekayəni dinləyə-dinləyə şəkli bir daha nəzərdən keçirdilər. Hekayədə nələrə toxunulduğu, nələrin buraxıldığı, danışanın səsinin gücü, təsiri, məzmunu uyğunluğu bir daha müşahidə edildi. Nəhayət, şəkil və hekayənin məzmunu ilə əlaqədar şagirdlərdən “Şəkildə bağ necə təsvir olunmuşdur?”, “Bəs hekayədə?”, “Ağaclar, otlar, çiçəklər şəkildə necə verilmişdir?”, “Bəs hekayədə necə verilmişdir?”, “Bağda adamlar hansı işlərlə məşğuldurlar?”, “Hekayədə adamların əməyi, gördüyü işlər haqqında nə deyilir?”, “Şəklın məzmununu danışarkən nələr unudulmuşdur?”, “Uşaqların səsi, danışığı, sürəti hekayəyə uyğun gəlirmir?” və s. kimi suallara cavablar alındı. Sonra qüvvətli şagirdlərdən birinə şəklın məzmunu yenidən danışdırıldı. Beləliklə, şifahi inşaların kollektiv müzakirəsi monoloji, şifahi nitqin inkişafına güclü təsir göstərir, onun şüurlu, düşünlümüş şəkildə aparılmasına istiqamət verir, uşaqların məsuliyyətini, özünə nəzarət bacarığını artırır, məzmunun mənimlənməsini sürətləndirir.

Elmi-pedaqoji və bədii əsərlərinin S İ Y A H İ S İ

a) Elmi-pedaqoji əsərlər (dərslük, monoqrafiya, kitabça).

Altıyaşlıların ailədə məktəbə hazırlanması. «Maarif». Bakı-1979. 12,4 ç/v.; İbtidai siniflərdə şagirdlərin monoloji nitqinin inkişafı. Maarif Nazirliyinin mətbəəsi. Bakı-1983. 8,9 ç/v.; İfadə yazı mətnləri (I-III siniflərdə). «Maarif». Bakı-1983. 8,5 ç/v.; Altı yaşdan təlim alan I siniflərdə şagirdlərin nitqinin inkişafı. Maarif Nazirliyinin mətbəəsi. Bakı-1986. 1,5 ç/v.; II sinifdə Azərbaycan dili təliminin səmərəli təşkili. Maarif Nazirliyinin mətbəəsi. Bakı-1986. 1,6 ç/v.; İbtidai siniflərdə ifadəli oxunun təşkili. Maarif Nazirliyinin mətbəəsi, Bakı-1986. 2,5 ç/v.; I-IV siniflərdə Azərbaycan dili təliminin səmərəli təşkili. Maarif Nazirliyinin mətbəəsi. Bakı-1986. 1,5 ç/v.; I-IV siniflərdə oxu təliminin təşkili. Maarif Nazirliyinin mətbəəsi. Bakı-1986. 1,5 ç/v.; İbtidai siniflərdə oxu materialları əsasında bədii təsvir vasitələri üzərində işin təşkili. Maarif Nazirliyinin mətbəəsi. Bakı-1986. 1,8 ç/v.; III sinifdə Azərbaycan dili təliminin səmərəli təşkili. Maarif Nazirliyinin mətbəəsi. Bakı-1987. 2,0 ç/v.; IV sinifdə Azərbaycan dili təliminin səmərəli təşkili. Maarif Nazirliyinin mətbəəsi. Bakı-1987. 2,5 ç/v.; İbtidai siniflərdə oxu təliminin təşkili. Maarif Nazirliyinin mətbəəsi. Bakı-1987. 1,5 ç/v.; Azərbaycan dili təliminin səmərəli təşkili. Maarif Nazirliyinin mətbəəsi. Bakı-1987. 2,5 ç/v.; İmlələr üzərində işin təşkili. Maarif Nazirliyinin mətbəəsi. Bakı-1988. 2,0 ç/v.; I-II siniflərdə rabitəli nitqin inkişafı. Maarif Nazirliyinin mətbəəsi. Bakı-1988. 1,5 ç/v.; İbtidai siniflərdə sinifdən xaric oxunun təşkili. Maarif Nazirliyinin mətbəəsi. Bakı-1988. 2,5 ç/v.; III-IV siniflərdə rabitəli nitqin inkişafı. Maarif Nazirliyinin mətbəəsi. Bakı-1988. 2,5 ç/v.; Savad təliminin təşkili təcrübəsindən. Maarif Nazirliyinin mətbəəsi. Bakı-1988. 2,4 ç/v.; Azərbaycan dili (IV sinif üçün dərslük). «Maarif». Bakı-1988. 11 ç/v.; Uşaq bağçalarının rus qruplarında Azərbaycan

danışıq dilinin öyrədilməsi proqramı. Maarif Nazirliyinin mətbəəsi. Bakı-1988. 1,5 ç/v.; Onbirillik məktəblərin IV siniflərində Azərbaycan dilindən didaktik materiallar. Maarif Nazirliyinin mətbəəsi. Bakı-1988. 2,5 ç/v.; İbtidai siniflərdə sintaksisin səmərəli tədrisi. Maarif Nazirliyinin mətbəəsi. Bakı-1989. 6,0 ç/v. İbtidai siniflərdə sintaksisin tədrisinin bəzi məsələləri. Maarif Nazirliyinin mətbəəsi. Bakı-1991. 3,5 ç/v.; İmla mətnləri (ibtidai siniflər üçün). «Maarif». Bakı-1992, 8,5 ç/v.; Azərbaycan dili dərslərində sintaksisin tədrisinin nəzəri və praktik əsasları. «Mütərcim». Bakı-1996. 13,5 ç/v.; Azərbaycan dili dərslərində şagirdlərin monoloji nitqinin inkişafı. «Çaşıoğlu». Bakı-1998. 8,5 ç/v.; İbtidai siniflərdə oxu təlimi. «Çaşıoğlu». Bakı-1999, 8,5 ç/v.; Ana dilinin tədrisi metodikası. «Nurlan». Bakı-2003. 27,5 ç/v.; «Azərbaycan dili» (IV sinif üçün dərslik). Azərnaşr. Bakı-2003. 8,5 ç/v.; Müqayisə priyomundan istifadə şagirdlərin şifahi nitqinin inkişafında mühüm vasitə kimi. BQU. Bakı-2007. 8,2 ç/v.; Şifahi nitqin inkişafının elmi əsasları. BQU. Bakı-2007. 42 ç/v.; Şifahi nitqin inkişafının praktik əsasları. BQU. Bakı-2008. 2,5 ç/v.; Şifahi nitqin inkişafının imkanları. BQU. Bakı-2008. 1,5 ç/v.; Oxu materiallarının öyrədilməsi yolları. BQU. Bakı-2009. 2,2 ç/v.; Nitq inkişafının inkişaf dinamikası. BQU. Bakı-2009. 2,2 ç/v.; İbtidai siniflərdə qrammatik təhlil bacarıqlarının öyrədilməsi. BQU. Bakı-2010, 2,2 ç/v.; Şagirdlərin nitqinin xüsusiyyətləri. BQU. Bakı-2010. 1,5 ç/v.; Elmi-kütləvi materialların öyrədilməsi yolları. BQU. Bakı-2011. 4 ç/v.; İbtidai siniflərdə inşalar üzərində işin təşkili. BQU. Bakı-2011, 6,2 ç/v.; İmla yazılar üzərində işin təşkili. BQU. Bakı-2011. 1,5 ç/v.; İmla yazıların təshihə. BQU. Bakı-2012. 1 ç/v.; Oxunun şüurluluğunun nəzəri və didaktik əsasları. BQU. Bakı-2012. 1 ç/v. Cümlə üzərində işin təşkili. BQU. Bakı-2013. 1,5 ç/v.; Bakı Qızlar Universitetinin formalaşdırılması və inkişaf perspektivləri. BQU. Bakı-2014. 4 ç/v.; Özəl təhsil sisteminin problemləri. BQU. Bakı-2014. 22 ç/v.; Azərbaycanda özəl təhsil. BQU. Bakı-2014. 1,5 ç/v.; Bakı Qızlar Universiteti. BQU. Bakı-2015.

300-dən artıq qəzet və jurnal məqalələri (1973-2015-ci illər).

b) Bədii əsərlər (hekayə, povest, roman, pyes, ssenarilər, seriallar, esselər, düşüncələr, portretlər, tərcümələr, müsahibələr), əsərlərinin təhlilinə həsr olunan kitablar.

Hekayələr: Canavar balası (1996); Kimdir günahkar (1996); Əlvida məhəbbətim (1996); Xəyal (1996); Teleqram (1996); Nida (1996); Fısqırıq (1996); Xəzina (1996); Sadaqət (1996); Get tullan, təhkimçi (1996); Şalvar axtarışı (1996); Üçlük (1996); Pişik boğuş-duranlar (1996); Şalvar həngaməsi (1997); Qeybalının arzusu (1997); Sərsəri Şükürəlinin sevinci (1997); Toy əhvalatı (1997); Hikkəbaz Gülsənəm (1997); Bu ki komediya idi (1997); Əcəb iş düşdük (1997); Şərgöz Məmiş (1997); Duet (1997); Cinayətkar pişikdi, yoxsa Abdulla (1997); Həkim, qonağı özünə arvad elə (1997); Salamət aparıb, ölü qaytardılar (1997); Naxırçı Novruz (1998); Fazılənin kələyi (1998); Sağ ol səni, usta Mədəd (1998); Təzə dərs hissə müdiri (1998); Zibidi kar (1998); Fətullahın sərgüzəşti (1998); Göyüşün toyu (1998); Alimə layiq yemiş (1998); Şıl-laq yıxan evi... (1998); Qotur Məmməd (1998); Öləcəm, ancaq... (1998); Qoşa yatıb, qoşa qarıyasız (1998); Hədiyyə (1998); Hüquq tələbi (1998); Riyakarlar (1998); O dünyada bağışlaram (1998); Diplomat (1999); Tüllab (1999); Çox mübarək (1999); Xatirat gecəsi (1999); Yuxu (1999); İntihar (1999); Ya barışıq, ya ölüm (1999); Daşla qayanın qarışması (1999); Qəsd (1999); Dığır Şəkəralı (1999); Ölüm fərzdi (1999); Çaqqal qara, yoxsa qara çaqqal (1999); Təşəkkür (1999); Övlad dərdi (2000); Təsadüfi görüş (2000); Oğullu-qızlı olsunlar (2000); Bic balalar (2000); Əbədi görüş (2000); Kişilik erası (2000); Ər donu biçmək (2000); Göndərin istirahətə (2001); Ölüm hökmü (2001); Oğrudan oğruya halaldı (2001); Üzüqara gedəcəksən (2002); Xətəli gözlər (2002); Sübut elə (2002); Kişilərin adları varmış (2002); Sevgi bəlası (2003); Nəvə dərsi (2003); Oğurluq uşaq əməliyyatı (2003); Mirzəqulu istirahətdə (2003); İstintaq sirri (2003); Lətifin sevinci (2003); Qarışıqət (2003); Qisas yerdə qalmaz (2003); Əhdi-peyman (2003); Meşə cəngavəri (2004); Namərd (2004); Qarının bir anlıq xatirəsi (2004); Ölsək xərcimizi çəkərsənmi? (2004); Kərköz sözünün qabağını görmə-

yəndi (2004); Qarının televiziya çıxışı (2004); Satqın aqibəti (2005); Əfəl direktor (2005); Sırrını saxlamağı bacar (2005); Toyuq Teymur (2005); Nər Balas (2005); Enerji (2005); Çox şeylər zad olacaq (2006); Xilaskar (2006); Məsamiyə konserti (2006); Şəxsi və məxfi (2006); Belində çöpdən dirək (2006); Dostum Vüsal (2006); Mütəcəb və dartan (2006); Əvəzin ev arzusu (2006); Qorxan gözə çöp düşər (2006); Çökədən də var, gərdən də (2006); Binətin zinət sevdası (2006); İki kişiyə bir ağıl (2006); Yer balığı dadlı olar (2006); Metro əhvalatı (2006); Donuz Hüsüylə (2006); Əlləri pulla oynayır (2007); Behiştin təzə rəisi (2007); Dublyor (2007); Üç dost (2007); Diplom bazarı (2007); Keçi can hayında (2007); Yaxşı yol (2007); Nə əkərsən... (2007); Ölüm şirinliyi (2008); Aslanın səhvi (2008); Balaca Nicat (2008); Mərhəmət (2008); Kimə təpik atarsan... (2009); Namərd həmişə namərddir (2009); Doğum günü (2009); Uğurlu yol (2010); İki cibgir (2010); Vüsalənin qətiyyəti (2010); Qisas qiyamətə qalmır... (2010); Nişan taxtı (2010); İt itin ayağını basmaz (2011); Duyğuların ağuşunda (2011); Ziqzaqlar (2011); Etiraf (2011); Xəta baş verəndə... (2011); Uğursuz addım (2012); Heyf səndən, Gülya (2012); Sabunlansa yaxşıdı (2013); Arvadım ölümümə sevinir (2013); Torbadayıq (2013); Axtarış (2013); Üz sırmaqlayan dünya (2013); İradəsinin ziddinə (2013); Küçə aldı əlimdən (2013); Qeyrət mücəmməsi (2013); Sayıqlama (2013); Qotur bulaq (2013); Qeyrət-namus məsələsi (2013); Cavan oğlan və qoca (2013); Direktorun ləbbəhləri (2013); Sibir əhvalatı (2013); Təhlükəli rəylər (2013); Hoqqultu (2013); Süleymana qalmayan dünya... (2013); Kor atın kor nalbəndi (2013); Namus oğrusu (2013); İxtiyar qocanın duyğuları (2013).

Miniaturlər: 600-dən artıq mətn.

Povestlər: Ulu kəndim (1998); Mənim qəribə taleyim (2007); Əcəl təri (2008); Gəlinqayada qoşa məzar (1998); Fırıldaqçı Niftulla (1998); Bank əməliyyatı (2007); Taleyin hökmü (2007); Meteor parçası (2008); Gül balalar (silsiləsindən) (2008); General (2008); Tənha çinarın pıçıltıları (2013); Bir ömrün akkordları (2014).

Romanlar: Qoşa qanad (1997); İkili dünyam (1998); Ovlaq keçidi (1998); Səfalət (1999); Girdab (2004); Cinayət və etiraf (2007); Təxribat (2008); Mürdəşirlər adası (2013); Yaddaşda yaşar xatirələr (1997-2003); Kabus (2014); İmtina (2014); Qasırga (2015); Nişan üzüyü (2015); Qisas (2015).

Pyeslər: Canavar balası (1996); Xəyanət (1998); Haray (1999); Əl əli yuyar... (2000); Maska (2001); Məhəbbət və cinayət (2001); Nə tökərsən aşına... (2002); Bir bezin qıraqları (2003); Qatillər (2013); Əsgər anası (2003); Vicdan məhkəməsi (2004); Dünyanın beş günü (2008); Əcaib macəranın nadürüst tipləri (2004); Cinayət yox, qətl (2008); Daşqala əməliyyatı (2008); Düdəməli qalmaqalı (2008); Qadın hikməsi (2008); İblisin oyunu (2008); Xəcalət (2009); Çələkəsənlər (2009); Şərikli uşaq (2009); Namərd körpüsü (2009); Xanımın desant batalyonu (2011); Qızıl allər (2012).

Kinossenarilər və kinoseriallar: Canavar balası (1996); Qırımızı qar (1998); Bazar həngaməsi (2012); Kələkbazlar (2012); Ala qarğa (2009); Quzğun (2009); Qəzəb (2013); Kabus (2015); Sevgi axtarışları (2014); Qana qan (2012); Hörümçək toru (2014); Uçurum (2014).

Essələr: Allahla ünsiyyət (1997); Qüdrətdən doğan nur (1998); Ölüm və ölməzlik (1998); Zəka simfoniyası (1998).

Düşüncələr: Mən dənizin oluram (1998); Mənim əziz qonağım (1998); Əlvida... Əlvida... Yenə əlvida! (1999); Eşqim, məhəbbətim var (1999); Satılan satılıbdı (1999); Yıxılıb ayaq alta (1999); İnsanlıq dünyasına (1999); Tövbə etməli oldu (1999); İnsanlar var dünyada (1999); Göylərin cəlalı (1999); Siyasət (2000); Xəyali sevgim mənim (2000); Dünyanın işinə sən bax (2000); Duyub anlam (2001); Budur insan xilqəti (2001); Olaram mən yanında (2003); Sədaqəti əsirgəmə mən kimsədən (2003); Yaman dünya, yalan dünya (2004); Əsrarlı qəlbimin əks-sədası (2004); Mübhəm duyğularım (2005); İddialılar (2006); Qulamın kəşfi (2006); Yaşamaq da oyundu (2006); Səslər mənim özüməm (2007); Qocalıqdan gəncliyə bir mesaj (2007); Bəsirətli sözlər (2007).

Portretlər: İlk müəllimim (1998); Ləyaqətlə yaşanan ömür

(1998); Şərəfli ömrün rayihəsi (1999); Dost sözü (1999); Özü getdi, izi qaldı (2000); Professor Rövşən Xəlilov kimdir? (2000); Təmənsiz insan (2001); Bənzərsiz ömrün çalarları (2003); Ürək sözüm (2004); El ağsaqqalı (2004); Gəlimli-gedimli dünya (2004); İstedadlı alim, gözəl insan (2004); Fədakar ana, görkəmli alim (2006); Müdrik insan, gözəl alim (2006); Böyük şəxsiyyət, görkəmli alim (2006); Ağır olur dost itkisi (2006); 60 ilin həndəvərində və ya qoşa talelər (2009); Həqiqət carçısı (2014); İnam (2014); Görkəmli alim, böyük insan (2014); Səmimi insan və istedadlı alim (2014).

Tərcümələr: Anxieties of the sensitive heart (2011); Creator (2011); Faresuelli to Mu Love (Rossen dale Boors, 2012); Stories (2012); Short stories (Rossendale Boors, 2012); Мать солдата (2012); Modern Azerbaijanian prose (2012); Общение с богом (2013); Нищета (2014); Shine from the (2015).

Müsaibələr (2006 - 2014).

20 cildə əsərlər.

Əsərlərinin təhlilinə həsr olunan monoqrafiyalar: İsmayıl Kazımov, Xəlil Xəlilov. Yazıçı karyerası: dilin və sənətin işığında (2013, BQU); Əlizadə Əsgərli. Sənət və şəxsiyyət (2013, BQU); Əlizadə Əsgərli. Sözün divanı və vətəndaş yangısı (2007, BQU); Nizami Tağısoy. Nəsrin axarı: zaman və məkan konteksti (2008, BQU); Ağasən Bədəlzadə. Qələmin ucu, qılıncın gücü (2008, BQU); Ağasən Bədəlzadə. Zamanın üzü, yazıçının sözü (2006, BQU); Ağarəhim Rəhimov yaradıcılığında deyimlər və duyumlar (1999, Çasıoğlu); Əlizadə Əsgərli. Bir nəsrin poetikası (2013, BQU); Bədirxan Əhmədli. Dramaturq: sənət və həqiqət (2011, BQU); Tehran Əlişanoğlu. Nəsrə Qarabağ müharibəsinin aspektləri (2013, BQU); Əlizadə Əsgərli. Kökün və sözün yaddaşı (2002, «Azər»); İsmayıl Kazımov, Xəlil Xəlilov. Ağarəhim Rəhimov bədii nəsrinin dil və üslub özəlliyi (2010, «E.L.»).

Mündəricat

I fəsil. Ana dilinin tədrisinin tarixinə dair.....	3
1. Ana dili tədrisi 1830-1920-ci illərdə.....	3
2. Ana dili tədrisi 1921-2000-ci illərdə.....	7
II fəsil. İbtidai siniflərdə ana dili tədrisinin ümumi məsələləri.....	11
1. Ana dili tədrisinin predmeti, əhəmiyyəti və yeri.....	11
2. Ana dili tədrisinin məqsəd və vəzifələri.....	13
3. Ana dili tədrisi metodikasının əlaqədə olduğu elm sahələri.....	14
III fəsil. Savad təlimi metodikası.....	18
1. Savad təliminin vəzifələri.....	18
2. Savad təlimi dövründə oxu vərdişlərinin yaradılması.....	19
3. Səs təhlil-tərkib üsulu.....	21
4. Savad təlimi dövründə şagirdlərdə oxu vərdişləri aşılınması prosesində yol verilən nöqsanlar.....	29
5. Yazı təlimi.....	31
6. Yazı üçün hazırlıq işləri.....	36
7. Yazı prosesində yaranan psixoloji çəhətlər.....	37
8. Hüsnxətt təliminin yolları.....	38
IV fəsil. Oxu təlimi.....	41
1. Oxu təliminin məqsəd və vəzifələri.....	41
2. Oxu təlimi üzrə işlərin nəzəri və didaktik əsasları.....	42
3. Oxu vərdişlərinin təkmilləşdirilməsi.....	48
4. Oxu sürətinin artırılması.....	50
5. Oxunun düzgünlüyü.....	55
6. Oxunun şüurluluğu.....	56
7. Söz, ifadə və cümlələrin mənasının açılması.....	57
8. Oxu materiallarının obrazlı dili üzərində işin təşkili.....	67
9. Oxunun müxtəlif növlərindən istifadə.....	84
10. İntonasiyanın gözlənilməsi ifadəli oxunun əsası kimi.....	95
11. Oxu materiallarının planının tərtibi.....	111
12. Obrazların xarakteristikasının müqayisəli tərtibi.....	116

13. Oxu materiallarının məzmununun nağıl edilməsi.....	124
14. Oxu materiallarının mənimsənilməsi üzrə dərs nümunələri.....	135
15. Sınıfənxaric oxunun təşkili.....	147
V fəsil. Azərbaycan dilinin tədrisi metodikası.....	156
1. Azərbaycan dili tədrisinin məqsəd və vəzifələri.....	156
2. Azərbaycan dili tədrisinin məzmunu.....	157
3. Azərbaycan dili tədrisinin prinsip və tələbləri.....	162
4. Azərbaycan dili tədrisinin metod və priyomları.....	164
5. Azərbaycan dili üzrə şagirdlərdə anlayışların yaradılması.....	166
6. Azərbaycan dilindən çalışmalar sistemi.....	170
7. Azərbaycan dilindən təhlilin aparılması yolları.....	174
Fonetik təhlil.....	176
Morfoloji təhlil.....	181
Sintaktik təhlil.....	185
8. Azərbaycan dilinin tədrisində müstəqil işlər.....	203
9. Azərbaycan dili dərslərində əyanilik.....	209
10. Azərbaycan dili dərsləri.....	211
11. Azərbaycan dili dərslərinin tipləri.....	226
12. Azərbaycan dilindən biliklərin hesaba alınması və qiymətləndirilməsi.....	234
13. Azərbaycan dilindən əsas mövzuların tədrisi.....	237
14. Söz kökündə bəzi hərflərin yazılışı.....	262
15. Nitq hissələri.....	263
İsmnin tədrisi.....	264
Sifətin tədrisi.....	277
Sayın tədrisi.....	282
Əvəzliyin tədrisi.....	285
Feilin tədrisi.....	288
Feillərin zamana və şəxsə görə dəyişməsi.....	292
16. Sintaksisin tədrisi.....	299
17. Sadə cümlələrin tədrisi.....	304
18. Cümlə üzvlərinin tədrisi.....	317
Cümlənin baş üzvlərinin (mübtəda və xəbər) tədrisi.....	318

Cümlənin ikinci dərəcəli üzvlərinin tədrisi.....	321
19. Cümlədə sözlər arasındakı əlaqələrin müəyyənləşdirilməsi.....	325
20. Cümlənin həmcins üzvlərinin tədrisi.....	332
21. Mürəkkəb cümlənin tədrisi.....	338
22. Şintaksisə dair biliklərin mənimsənilməsində mətn üzrə işin rolu.....	352
23. Azərbaycan dili təlimi sistemində orfoqrafiya üzrə işlərin yeri və əhəmiyyəti.....	361
24. Azərbaycan dili orfoqrafiyasının prinsipləri.....	362
25. Orfoqrafik rejim.....	363
26. Orfoqrafiya təliminə verilən tələblər.....	363
27. Yazılışı çətin sözlər üzərində iş.....	366
28. Orfoqrafik çalışmalar.....	367
29. İmlalar və onların aparılması yolları.....	369
Xəbərdarlıqlı imla.....	373
İzahlı imla.....	371
Görmə imla.....	377
30. Mətnə dəyişiklik aparmaqla yazdırılan imlalar.....	379
Seçmə imla.....	379
Sərbəst imla.....	380
Yaradıcı imla.....	382
Yaddaş üzrə yazı.....	383
Lügət üzrə imla.....	384
Yoxlama imla.....	384
31. Yoxlama yazılarda yol verilən səhvlərin xarakteri.....	386
32. Səhvlərin baş vermə səbəbləri.....	388
33. Səhvlər üzərində işin təşkili.....	389
34. Səhvlərə qarşı mübarizədə şagirdlərlə aparılan işlər.....	393
VI fəsil. Rəbitəli nitqin inkişafı.....	396
1. Dialoji nitq.....	396
2. Monoloji nitq.....	397
3. Monoloji nitqin inkişafı üzrə işin məzmunu.....	398
4. Altı yaşlıların monoloji nitqinin xüsusiyyətləri.....	406

5. Təsviri xarakterli monoloji nitq.....	410
a) Müşahidə monoloji nitqin inkişafının əsası kimi.....	411
b) Şəkil monoloji nitqin inkişafının mühüm vasitəsi kimi.....	425
6. Nağıl xarakterli monoloji nitq.....	436
a) Oxunmuş mətnin məzmununun nağıl etdirilməsi monoloji şifahi nitqin inkişafının mühüm vasitəsi kimi.....	437
b) Şəxsi təcrübə üzrə şagirdlərin yaradıcı fəaliyyətinin monoloji şifahi nitqin inkişafına təsiri.....	449
7. Mühakimə xarakterli monoloji nitq.....	453
8. İnşaların kollektiv müzakirəsinin monoloji nitqin inkişafına təsiri.....	456
Elmi-pedaqoji və bədii əsərlərinin siyahısı.....	461

Ağarəhim (Nüsrət oğlu Rəhimov)

Bakı, BQU, 2015, 470 səh.

Korrektorlar:

Kamal Sərvəroğlu

Esmira Rəhimova

Nəşriyyat direktoru: *Qasım Abdurəhimov*

Nəşriyyat redaktoru: *Aləmzər Fətəliyeva*

Rəssam: *Xəlil Xəlilov*

Yığıcı: *Sevda Quliyeva*

Yığılmağa verilib: 02.08.2015

Çapa imzalanıb: 16.09.2015

Həcmi: 30 ç.v. Format: 70x100

Ofset çap üsulu

Sayı 500.

Telefonlar: 050-392-60-85; 012-594-69-86

