ISSN: 3137-0586
e-ISSN: 3137-0594

Journal *of* PHILOLOGICAL STUDIES

Journal *of* PHILOLOGICAL STUDIES

International Scientific Journal

Volume: 1 Issue: 1

2026

Indexing & Abstracting Services

© The Author(s) 2026. This is an open access journal under the CC BY-NC 4.0 license.

© medicine24@aem.az
© info@aem.az
© https://aem.az/en

Təsisçi

Tədqiqatçı Mübariz HÜSEYİNOV, Azərbaycan Elm Mərkəzi / Azərbaycan
https://orcid.org/0000-0002-5274-0356
tedqiqat1868@gmail.com

Baş redaktor

Prof. Dr. Abbas ABBASOV, Bakı Dövlət Universiteti / Azərbaycan
https://orcid.org/0009-0002-4908-0905
abbasov.abbas.qurban@gmail.com

Redaktor

Assoc. Prof. Dr. Gülşən MƏHƏRRƏMOVA, Azərbaycan Dillər Universiteti / Azərbaycan
https://orcid.org/0000-0003-4681-0204
gulshan.maharramova@mail.ru

Dillər üzrə redaktor

Assoc. Prof. Dr. Türkan İSMAYILLI, Naxçıvan Dövlət Universiteti / Azərbaycan

REDAKSİYA HEYƏTİ

Prof. Dr. Nizami CƏFƏROV, Bakı Dövlət Universiteti / Azərbaycan
Prof. Dr. Nadir İLHAN, Ahi Evran Universiteti / Türkiyə
Prof. Dr. Məhərrəm MƏMMƏDLİ, Bakı Dövlət Universiteti / Azərbaycan
Prof. Dr. Funda TOPRAK, Ankara Yıldırım Beyazıt Universiteti / Türkiyə
Prof. Dr. Vidas KAVALİUSKAS, Vilnus Biznes Universiteti / Litva
Prof. Dr. Səhər ORUCOVA, Bakı Dövlət Universiteti / Azərbaycan
Prof. Dr. Saodat MUXAMEDOVA, Daşkənd Dövlət Özbək dili və Ədəbiyyatı Universiteti / Özbəkistan
Prof. Dr. Seyfəddin RZASOY, AMEA Folklor İnstitutu / Azərbaycan
Prof. Dr. Cihan ÖZDEMİR, Biləcik Şeyx Edəbali Universiteti / Türkiyə
Prof. Dr. Təyyar CAVADOV, Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti / Azərbaycan
Assoc. Prof. Dr. İosefina BLAZSANİ-BATTO, Rumın Dili və Mədəniyyəti Mərkəzi / Rumıniya
Dr. Aqşin ƏLİYEV, Pekin Xarici Dillər Universiteti / Çin

Founder

Researcher Mubariz HUSEYINOV, Azerbaijan Science Center / Azerbaijan
https://orcid.org/0000-0002-5274-0356
tedqiqat1868@gmail.com

Editor-in-Chief

Prof. Dr. Abbas ABBASOV, Baku State University / Azerbaijan
https://orcid.org/0009-0002-4908-0905
abbasov.abbas.qurban@gmail.com

Editor

Assoc. Prof. Dr. Gulshan MAHARRAMOVA, Azerbaijan University of Languages / Azerbaijan
https://orcid.org/0000-0003-4681-0204
gulshan.maharramova@mail.ru

Language Editor

Assoc. Prof. Dr. Turkan ISMAYILLI, Nakhchivan State University / Azerbaijan

EDITORIAL BOARD

Prof. Dr. Nizami JAFAROV, Baku State University / Azerbaijan
Prof. Dr. Nadir ILHAN, Ahi Evran University / Turkey
Prof. Dr. Maharram MAMMADLI, Baku State University / Azerbaijan
Prof. Dr. Funda TOPRAK, Ankara Yildirim Beyazit University / Turkey
Prof. Dr. Vidas KAVALIUSKAS, Vilnius Business University / Lithuania
Prof. Dr. Sahar ORUJOVA, Baku State University / Azerbaijan
Prof. Dr. Saodat MUKHAMEDOVA, Tashkent State University of Uzbek Language and Literature / Uzbekistan
Prof. Dr. Seyfaddin RZASOY, Institute of Folklore of ANAS / Azerbaijan
Prof. Dr. Jihan OZDEMIR, Bilecik Şeykh Edebali University / Turkey
Prof. Dr. Tayyar JAVADOV, Azerbaijan State Pedagogical University / Azerbaijan
Assoc. Prof. Dr. Iosefina BLAZSANI-BATTO, Romanian Language and Cultural Center / Romania
Dr. Agshin ALIYEV, Beijing Foreign Studies University / The Republic of Chine

ISSN: 3137-0586
Journal *of* PHILOLOGICAL STUDIES International Scientific Journal. 2026 / Volume: 1 Issue: 1 / 5-16 e-ISSN: 3137-0594

DOI: https://doi.org/10.36719/3137-0586/1/5-16

Təyyar Salamoğlu
Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti
filologiya elmləri doktoru
tayyarsalamoğlu@gmail.com

Səməd Vurğun şeirinin tarixiliyi və təkamül mərhələləri

Xülasə

Məqalədə S.Vurğunun yaradıcılığı tarixilik prinsipi ilə araşdırılır. Tarixilik S.Vurğun yaradıcılığının obyektiv mənzərəsini yaratmaq üşün əsas meyar hesab edilir. Müəllif bu fikirdədir ki, tarixilik prinsipi şairin yaradıcılıq yolunu dörd mərhələdə öyrənilməsini tələb edir. Bu mərhələ təsnifatı ilk dəfə təqdim edilir.

Birinci mərhələdə S.Vurğun şeirinin milli ədəbi ənənənin davamı kimi öyrənilməsi fikri əsaslandırılır. Şairin yaradıcılığının ikinci mərhələsi kimi proletkultçuluq illəri fərqləndirilir. Bu mərhələnin prinsipcə 1928-31-ci illəri cevrələdiyi önə çəkilir. 1932-1945-ci illəri üçüncü mərhələ kimi fərqləndirməyə imkan verən ictimai-siyasi hadisələtin mahiyyəti izah edilir. Şeirlərinin əsas ideya-estetik xüsusiyyətləri ümumiləşdirilir, mərhələyə məxsus əlamətdar cəhətlər üzərində dayanılır.

Məqalə müəllifi 46-cı il "Qərarları"ndan sonrakı illəri dördüncü və sənətkarın yaradıcılığının ən ziddiyyətli mərhələsi hesab edir.

Məqalədə mərhələdən mərhələyə keçidin səbəbləri izah edilir. Birinci mərhələdən fərqli mövqeyin ifadəsi olan proletkultçuluq illərində S.Vurğun şeiri əks idealların çarpışması kontekstində araşdırılır. Şairi romantik inikas üsulundan imtinaya məcbur edən səbəblər üzərində dayanılır, "dialektik materialist" olmaq cəhdlərinin yaradıcılığına mənfi təsirləri izah edilir.

Rejimin ədəbiyyat siyasətindəki nisbi loyallaşma ilə bağlı olaraq üçüncü mərhələdə S.Vurğun şeirində əsaslı keyfiyyət dəyişmələrinin baş verməsi önə çəkilir. Tarixi mövzulara, folklor yaddaşına ardıcıl müraciətləri şairin yaradıcılığında milliliyin forma dairəsindən çıxıb, ideya-məzmun konteksində yer almasını şərtləndirən amillər kimi şərh edilir.

Mərhələlərin ideya-estetik xüsusiyyətləri müqayisəli şəkildə araşdırılır və S.Vurğun şeirində iki xətt- milli və siyasi-ideoloji xətt fərqləndirilir. Bu fərqləri şərtləndirən içtimai-siyasi amillərin şairin yaradıcılığındakı izləri ümumiləşdirilir.

Müqavimət tendensiyasının estetik ifadəsi məsələsi üzərində dayanılır. Bu estetik "Aygün"də və "Komsomol poeması"nın son variantında sosrealizmə ifadə sovet dövrü ədəbiyyatımızda yeni keyfiyyət mərhələsinin ərəfəsi kimi dəyərləndirilir.

Açar sözlər: *mərhələ, qərar, proletkultçuluq, poetik təfəkkür, romahtik, ədəbiyyatşünaslıq*

Tayyar Salamoglu
Azerbaijan State Pedagogical University
Doctor of Philology
tayyarsalamoglu@gmail.com

The Historicity and Stages of Evolution of Samad Vurgun's Poetry

Abstract

The article examines S. Vurgun's creativity based on the principle of historicity. Historicity is considered the main criterion for creating an objective picture of S. Vurgun's creativity. The author believes that the principle of historicity requires studying the poet's creative path in four stages. This classification of stages is presented for the first time.

Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0)

ISSN: 3137-0586
e-ISSN: 3137-0594

At the first stage, the idea of studying S. Vurgun's poetry as a continuation of the national literary tradition is substantiated. The years of proletarian culture are distinguished as the second stage of the poet's creativity. It is emphasized that this stage, in principle, encompasses the years 1928-31. The essence of the socio-political events that allow distinguishing the years 1932-1945 as the third stage is explained. The main ideological and aesthetic features of his poems are summarized, and the significant features of the stage are emphasized.

The author of the article considers the years after the "Decisions" of 1946 to be the fourth and most contradictory stage of the artist's creativity.

The article explains the reasons for the transition from one stage to another. The poetry of S. Vurgun during the years of proletarian culture, which was an expression of a different position from the first stage, is examined in the context of the clash of opposing ideals. The reasons that forced the poet to abandon the method of romantic inflection are discussed, and the negative effects of attempts to become a "dialectical materialist" on his creativity are explained.

In connection with the relative loyalty in the literary policy of the regime, the occurrence of fundamental qualitative changes in S. Vurgun's poetry in the third stage is emphasized. His consistent appeals to historical themes and folklore memory are interpreted as factors that condition the poet's creativity to move beyond the circle of form and take its place in the context of ideas and content.

The ideological and aesthetic characteristics of the stages are examined comparatively and two lines are distinguished in S. Vurgun's poetry - the national and the political-ideological line. The traces of the socio-political factors that condition these differences in the poet's creativity are summarized.

In "Aygun" and the final version of "Komsomol Poem", the issue of the aesthetic expression of the tendency of resistance to socialist realism is emphasized. This aesthetic expression is evaluated as the eve of a new qualitative stage in our Soviet-era literature.

Keywords: *stage, decision, proletarian culture, poetic thinking, romance, literary criticism*

Giriş

Səməd Vurğun çox ağır bir zamanda yaşamışdır. Həm də son əsrlərin heç bir dövrü və mərhələsi ilə müqayisə olunmayacaq qədər ağır bir zamanda. Odur ki, şairin yaradıcılığına obyektiv qiymət vermək üçün zamanın ədəbi-mədəni hərəkatını ictimai-siyasi proseslərin cərəyanı kontekstində qiymətləndirmək zəruri amil kimi çıxış edir. Bu o deməkdir ki, şairin irsi tarixilik kontekstində öyrənilməlidir. Bu nöqteyi-nəzərdən siyasi mühitin ədəbi-mədəni düşüncəyə təsirinin incəliklərini təsəvvür etmək lazımdır. Fikrimizcə, ədəbiyyatşünaslığımızın sovet dövrü ədəbiyyatını mərhələlərə ayırması, hər mərhələyə məxsus estetik xüsusiyyətləri, bu xüsusiyyətlərin ictimai-siyasi proseslərlə şərtlənən cəhətlərini araşdırmaq təşəbbüslərini tarixiliyin inkişaf tendensiyalarının sənətkarların yaradıcılığına təsirinin obyektiv mənzərəsini aşkarlamaq meyli kimi qiymətləndirmək lazımdır. Müstəqillik dövrü ədəbiyyatşünaslığında doğru vurğulanır ki, "XX əsrdə, xüsusən sovet dönəmində yaşamış sənətkarların hər birinin əsərləri və xidmətləri dərindən, obyektiv tarixi meyar və prinsiplərlə öyrənilməli, layiqincə dəyərləndirilməlidir. Tarixin, zamanın tələblərini, sənətkarın yaşadığı dövrün siyasi mənzərəsini, onun boya-başa catdığı sosial mühitin təsirlərini nəzərə almadan bir şairi sovet quruluşunu, hakim partiyanı tərənnüm etdiyinə, digərini məşhur siyasi xadimə poema yazdığına görə ittihamlamaq səhvdir, neobolşevik düşüncədir" (Əsgərli, 2006, s. 243).

Tədqiqat

Ədəbiyyatşünaslığımızda sovet dövrü Azərbaycan ədəbiyyatı əsasən iki tarixi mərhələyə bölünərək öyrənilir. Keçən əsrin 50-ci illərinin sonu (bəzi hallarda 50-ci illərin ortaları) ədəbiyyatımızın yeni keyfiyyət mərhələsinə keçidinin başlanğıcı sayılır. Ümumiyyətlə götürəndə 50-ci illərin ortalarına qədər birinci mərhələ, 50-ci illərin sonu və 60-80-ci illər ikinci mərhələ kimi qəbul edilir və araşdırılır. S.Vurğun yaradıcılığı birinci mərhələyə daxil olur. Birinci mərhələdə ədəbi-tarixi prosesin hərəkətinə sosrealizmin estetik çərçivəsi, ikinci mərhələdə isə sosrealizmin estetik prinsiplərinin sökülüb dağılması, yeni sənət prinsiplərinin ortaya çıxması kontekstində yanaşmalar ədəbiyyatşünaslığın əsas elmi-nəzəri, müəyyən mənada, həm də metodoloji meyarına çevrilir.

ISSN: 3137-0586
e-ISSN: 3137-0594

Bununla belə, düşünürük ki, sözü gedən I mərhələnin ədəbiyyatını bir neçə yarımmərhələyə ayırmağa ehtiyac var. Fikrimizcə, birinci yarımmərhələyə 1928-ci ilə qədərki, ikinci yarımmərhələyə 1928-31/32-ci illəri əhatə edən zaman kəsikləri daxildir. Üçüncü yarımmərhələ 1932-ci ildən 1946-cı ilə qədərki zamanı, dördüncü yarımmərhələ isə 1946-cı ildən 50-ci illərin ortalarına qədərki zaman kəsiyini əhatə edir.

Birinci yarımmərhələdə ədəbiyyatda aparıcı istiqaməti milli və dünya ədəbiyyatından gələn ənənələrin davamı təşkil edir.

İkinci yarımmərhələ proletkultçuluğun hakim olduğu mərhələdir. Ədəbiyyatı bütövlükdə proletar platformasına keçirmək və ona tam bir şəkildə təbliği funksiya aşılamaq rejimin əsas tələbi kimi meydana çıxır. Tənqid istər yaşlı nəslin, istərsə də proletar ədəbiyyatı nümayəndələrinin yaradıcılığını dialektik materializm metodu prizmasından, marksist-leninçi platformadan dəyərləndirir.

Üçüncü yarımmərhələdə ədəbiyyatın ancaq proletariat qüvvələri tərəfindən yaranacağı, ədəbi ənənədən imtina kimi məsələlərə tənqidi baxış güclənir. Ədəbiyyatın proletar platforması kimi məhdud bir dairədən çıxıb, bütövlükdə şura-sovet ədəbiyyatı platformasına keçidinə şərait yaradır. "Dialektik materializm"dən fərqli olaraq "sosialist realizmi"nin nəzəri postulatlarında millilik forma məsələsi şəklində olsa da yer alır. Şura-sovet ədəbiyyatı "məzmunca sosialist, formaca milli ədəbiyyat" kimi səciyyələndirilir. Bu cəhət estetik düşüncənin manevr imkanlarını genişləndirir. Ədəbiyyat proletariatın- ancaq bir sinfin inhisarında qalmaq kimi məhdud dairədən çıxır, bütün sinif və sosial təbəqələr ədəbi prosesin hərəkətində iştirak imkanı qazanır.

Bütün bu ümumiləşdirdiyimiz cəhətlər 1946-cı ilə qədər davam edir. ÜİK (b)P MK-nın ədəbiyyat və incəsənət haqqında 1946-1948-ci illərdə verilmiş dörd qərarı ("Zvezda" və "Leninqrad" jurnalları haqqında 14 avqust 1946-cı il, "Dram teatrlarının repertuarı və onu yaxşılaşdırmaq tədbirləri haqqında 26 avqust 1946-cı il, "Böyük həyat" kinofilmi haqqında 4 sentyabr 1946-cı il, B.Muradelinin "Böyük dostluq" operası haqqında 10 fevral 1948-ci il qərarları) rejimin ədəbiyyat siyasətini büsbütün sərtləşdirir (ÜİK (b)P MK-nın ədəbiyyat və incəsənət haqqında qərarları,1950) və onu tamamilə ideoloji müstəviyə keçirməyi qəti tələb kimi qoyur. İ.V.Stalinin 1932-ci ildəki nitqində (Rzayev, 2010, s. 49-55) və Ümumittifaq yazıçılarının 1934-cü ildə keçirilən qurultayında sənətkarlara verilən nisbi "nəfəs genliyi" (repressiyanın tüğyanı şəraitində olsa belə) onların əlindən alınır.

Fikrimizcə, 1946-48-ci il qərarları ədəbiyyatı tamamilə siyasi rejimin nəzarəti altına almağın əməli ifadəsi, pilyuralizmin son nöqtəsinə qədər aradan qaldırılmasına hesablanır.

Bu bölgü nə qədər obyektivdir, nə qədər elmidir? Sosrealizm çevrəsində olan ədəbiyyatımızın obyektiv mənzərəsini nə qədər özündə ehtiva edə bilir?

Düşünürük ki, bu suallara elmi cavabın variantlarından biri S.Vurğun şeirinin keçdiyi yolu bu mərhələ təsnifatı əsasında nəzərdən keçirmək olar. Fikrimizcə, şairin yaradıcılıq yolu bu təsnifat qəlibinə çox rahat daxil olur. Həmin "rahatlıq" S.Vurğun şeirinin obyektiv mənzərəsini də yaratmağın meyarına çevrilir.

Öncəliklə belə bir suala cavab vermək lazım gəlir: Sənət yolu çox ağır bir zamana düşən S.Vurğun taleli sənətkardır, yoxsa talesiz? Bəlkə də sualın özündə onun cavabı da gizlənmişdir. Bununla belə, birmənalı cavab vermək çətindir. Ancaq ədəbiyyatşünaslığımızda suala birmənalı cavab kimi səslənən fikirlər var. Məsələn, Ş.Alışanlı yazır ki, "S.Vurğun ilk növbədə böyük milli şairdir. O, nadir tarixi şəxsiyyətlərdəndir ki, qazandığı böyük xalq məhəbbəti və dünya şöhrəti onsuz yaşadığımız yarım əsrin heç bir dönəmində azalmamışdır" (Alışanlı, 2008, s. 31). Bu fikir şairi taleli sənətkar kimi təqdim etməyə hesablanıb. Ancaq düşünürük ki, sənətkarın sənətkar taleyində kifayət qədər talesizliklər də yer alıb. Bu mülahizənin məntiqi odur ki, şairin yaradıcılıq yolunu yalnız "taleli sənətkar" müstəvisində araşdırmaq və dəyərləndirmək metodoloji cəhətdən özünü doğrulda bilməz və doğrultmur. Nə üçün?

Birinci ondan başlayaq ki, S. Vurğun ilk yaradıcılıq təcrübələrindən az sonra imtina etmək məcburiyyətində qalıb. Onları "Ölən şeirlərim" adlandırıb. Ədəbiyyatşünaslıq indiyə qədər şairin bu jestini yaradıcılıq yolunun irəliyə doğru hərəkətini şərtləndirən amil kimi dəyərləndirib; Şəxsi duyğularının, fərdi yaşantılarının bədii ifadəsindən sosial-siyasi həyatı əks etdirməyə keçidi şərtləndirən əlamətdar hadisə sayıb. Doğrudanmı, S. Vurğun şeirinin təkamülü və yaşarlığı ilk qələm

ISSN: 3137-0586
e-ISSN: 3137-0594

təcrübələrindən imtinaya, "şeirlərini süarlara çevirdiyi" illərdə yazdığı şeirlərə söykənir? Yəni doğrudanmı, ədəbiyyatşünaslığın qiymətləndirdiyi kimi, "nəfəsləri benzin və kükürd qoxuyan milyonların şairiyəm" deyə raport verdiyi "Raport" tipli şeirlərlə "Azərbaycan" şeiri eyni bir mərhələnin nümunələridir? Doğrudanmı, "Azərbaycan" şeirinin yaranma yolu "Raport" tipli şeirlərdən keçir?

Fikrimizcə, indiki halda ədəbiyyatşünaslığın bu mövqeyi (Nəbiyev, 2008, s. 8)

tənqidə dözməyən kimi səslənir. Biz düşünürük ki, bu əsərlər S. Vurğun şeirinin bir-birini inkar edən qütblərinə, fərqli mərhələlərinə aiddir. Xüsusi vurğulamaq istəyirik ki, "Azərbaycan" şeirinin və hətta, "Azərbaycannamə"sinin- "Azərbaycan" tarixi-poemasının yaranması bədii varislik əlaqəsi mənasında "Ölən şeirlərim" adlandırdığı şeirlərlə daha çox bağlanır.

S. Vurğunun "Ölən şeirlərim"də imtina etdiyi şeirlər onun yaradıcılığının ilk nümunələri olmaqla bir sıra əlamətdar cəhətlərlə səciyyələnir.

Birincisi, bu şeirlərdə S. Vurğunun poetik təfəkküründün romantik təbiəti özünü aşkar büruzə verir. Elə bir poetik təfəkkür tipindən söhbət gedir ki, yaşadığı zamanda ona qarşı müharibə elan olunsa da, S.Vurğun prinsipcə o tərzdən heç vaxt tam şəkildə uzaqlaşa bilməyib. Zaman-zaman onun fərdi üslubunun ahəngində həlledici rol oynayan bu inikas üsulu uğrunda mübarizə aparmalı olub.

İkincisi, bu şeirlər şairin real həyati yaşantılarının bədii ifadəsidir.

Üçüncüsü, bu şeirlərdə milli və türk romantik şeirinin bəzi əlamətdar cəhətləri özünü göstərir. Aşıq şeirinə, Azərbaycan və türk romantik şeirinə bağlılıq S.Vurğunun ilk qələm təcrübələrində aşkar sezilən cəhətlərdir. O da aşkar sezilir ki, özündən əvvəlki ənənədə paralel yer tutan, "izm"lərdən məhz romantizmə meyli, Sabir şeirinə yox, Cavid şeirinə meyli şairin poetik təfəkküründün romantik təbiəti, fitri istedadının xarakteri ilə şərtlənir.

"Şikəstəyə məktub", "Sızıltılarım", "Tərlanım", "Bu gün məni lap boğurdu hicran", "Şuşa", "Zeynal", "Çiçək", "Dan yıldızı", "Bir qətrə yaş", "Dağlar", "Ana", "Bizim dağların", "Salyan gözəli", "Bəlkə", "Ona", "Nə vaxt güləcəyəm?", "Ellər gəldi", "İllər, qərinələr keçirsə aləm ", "Dilcan dərəsi" bu tipli şeirlərdəndir. Xüsusi vurğulamağa ehtiyac var ki, sənətkarlıq baxımından bütün zəif cəhətləri ilə bərabər bu şeirlərin ədəbi ənənəyə sıx bağlılığını və şairin poetik təfəkküründün mahiyyətindən doğduğunu ədəbiyyatşünaslığımız da etiraf etmişdir. Sözü gedən şeirlər əsasən 1926-27-ci illərin məhsullarıdır. Məhz zamanın kəskin və amansız təzyiqləri S.Vurğunu öz yaradıcılıq yoluna inkarçı mövqedən baxmağa, ilk şeirlərini "o köhnə qanın və onu yaradan köhnə romantikanın" məhsulu elan etməyə məcbur edir. "Tarixə bolşevik yazılsın adım" istəyi, məramı (bəlkə belə deyək: məcburiyyəti) S. Vurğunu əvvəlki sənət yolundan, poetik təfəkküründün tipindən, fərdi yaddaş manerasından uzaqlaşdırıb yeni sənət platformasına – proletar platformasına götürür. Bu proses bir sistem halında 28-ci ildən başlayır. S. Vurğunun proletar platformasına bir qədər gec qoşulduğu ədəbiyyatşünaslıqda vurğulanan məsələdir. Proses ümumittifaq və eyni zamanda milli ədəbi prosesdə RK(b)P MK-nın "Partiyanın bədii ədəbiyyat sahəsində siyasəti haqqında" 18 iyun 1925-ci il tarixli Qətnaməsindən xüsusi təkan alaraq başlamışdır. Bu qərarda ədəbi-mədəni sahədə də proletariata avanqard rolu verilirdi, bu rolun gerçəkləşməsi üçün, proletariatın hegemonluq hüququ qazanması üçün dəstək verilməsi xüsusi tələb kimi vurğulanırdı.

Şairin zamanın şeirinə imza atmaqdan başqa çarəsi qalmır. 1928-ci ildən başlayan bu proses 29-31-ci illərdə intensiv şəkil alır. Şair proletar ədəbiyyatı yoluna qədəm qoyur. S.Vurğun da yeni ədəbiyyatın yaradıcılıq metodu kimi müəyyənləşən (yaxud müəyyənləşdiyi təsəvvür edilən) dialektik materializmlə əsərlər yazmağa başlayır.

Şeirlərinin analitik oxusu aydın göstərir ki, şairin 1928-1931-ci illər arasında yazılmış "Şeirim", "İşçi", "Ey uzaq göylərin...", "Ömrün pərişan günləri", "İngilis", "Uzaqlara doğru", "Hərəkət", "Kapital", "Son söz", "Məktub", "Mən hazıram", "Mən də bir əsgər kimi", "Raport", "Ölən şeirlərim" əsərləri dialektik materializm adlandırılan metodun tələblərinə uyğun yazılmışdır. Adını çəkdiyimiz şeirlərin böyük çoxluğunun sərbəst vəzndə yazılması təsvir predmetinə çevirdiyi hadisələrin "bütün məzmununu, mövzularını, qavradığı materialları tamamilə dəyişməyə" (Hüseyn, 1979, s. 16) hesablanmışdır.

Əgər proletar mündəricəsi əvvəlki əsərlərində epizodlar, fraqmentlər, ayrı-ayrı detallarla işarələnirdisə, "Mən də bir əsgər kimi" (1931), "Raport" (1931), "Ölən şeirlərim" (1931) tipli

ISSN: 3137-0586
e-ISSN: 3137-0594

əsərlərdə mövzu daha əhatəli şəkildə qoyulur, proletar işinin siyasi, iqtisadi, mədəni tərəfləri bədii təsvirin mərkəzinə çəkilir. "Şeirlərimi şüarlara döndərirəm" deyən şair öz şüarlarının məzmununu cəmiyyətdə gedən proseslərə tam şəkildə uyğunlaşdırmaq və dərinləşdirmək yolunu tutur. Buraya onun ənənəvi romantik şeir üsulundan imtina edərək proletar şeiri platformasına keçidini elan etməsindən, buna görə də əvvəlki əsərlərinin onu ideya-məzmunca təmin etməməsindən, zamanın hərəkətini düzgün başa düşmədiyini, ancaq indi hər şeyi anlamağa başladığını etirafları, keçmişlə bu günün müqayisəsi, bu müqayisədə birmənalı üstünlüyün bu günə verilməsi, dünyanın iki cəbhəyə bölünməsi, kapital dünyası ilə proletariat arasında gedən çarpışmalar, bu çarpışmalarda proletariatın haqq işi uğrunda mübarizə aparması, mübarizənin miqyasının getdikcə genişlənəcəyinə və bütün dünya proletariatını əhatə edəcəyinə, proletariatın haqq işi uğrunda çarpışması, əzilənlərin istismarı və buna son qoyulacağına inam, özünün də siniflər mübarizəsinin iştirakçısı olması, bu mübarizədəki qalibiyyətin onun da xalqını xoşbəxtliyə qovuşdurduğu və qovuşduracağı haqqında "həqiqət"lər yer alır. S. Vurğun özünü də bu mübarizə prosesinin önündən gedənlərdən hiss edir və bu prosesin aktiv iştirakçısına çevriləcəyini bəyan edir. Şeirlərinə yeni həyat uğrunda mübarizədə, kapitalizm dünyasına elan olunmuş müharibədə haqlı olduğumuzu, dünyadakı siyasi proseslərin tənzimlənməsində sosializm, kommunizm ideologiyasının mütərəqqi mövqe tutmasına dair Marksdan, Engelsdən, Lenindən sitatlar salır, cərəyan edən siyasi hadisələrin mahiyyətini düzgün dərk etdiyini və bunu oxucularına çatdırmağı sənətkar borcu hesab etdiyini estetik düşüncəyə daxil edir:

Yenə dedim:
Əlimi mən də verməliyəm
İşçilərin əlinə;
Mən də daş atmalıyam
Socialist
Vətənmizin təməlinə (Vurğun, 2005, s. 109).

Bu parça “Raport” şeirindəndir və şeir 1931-ci ildə yazılmışdır. Bu şeirdən də göründüyü kimi proletar məfkurəsini ideya-estetik tərənnüm 1928-ci ildən 1931-ci il də daxil olmaqla S.Vurğun şeirində yüksələn xətlə davam edir. Bu tipli şeirləri oxuyanda S.Vurğun şeirinin artıq büsbütün proletarlaşdığını, sənətin bu istiqamətinə sanki ürəkdən qoşulması haqqında düşünmək qaçılmaz olur və ədəbiyyatşünaslığımız prosesin əsas isiqamətini və tendensiyasını da belə qəbul etmişdir. Amma əslində belə deyildir. Akademik N.Cəfərovun təbiricə desək “əlahəzrət fakt” bizi başqa bir düşüncə axarına salır. 1932-ci ildən başlayaraq S.Vurğun şeirinin ümumi pafosunda, ahəngində, ideya-estetik axarında başqa bir xətt görünməyə başlayır. 32-ci ildən başlayaraq S.Vurğun şeirində ədəbiyyatşünaslığın “sərbəst şeir təcrübələri” kimi dəyərləndirdiyi “Hərəkət”, “Raport”, “Mən də bir əsgər kimi”, “Ölən şeirlərim” tipli əsərlərində əks olunan deya-estetik ahəngi, bolşevik məramının prozaik ifadəsini görmürük. Nə üçün? Çünki ümuittifaq və təbii ki, həm də milli ədəbi-mədəni həyatda ciddi, əsaslı dəyişikliklər baş verirdi. Rejim 1925-ci il “Qətnamə”sindən (RK(b)P MK-nın…Qətnaməsi, 1925) güc alan ədəbi-mədəni siyasətini arxivə göndərir və yaxud belə də deyə bilərik ki, onun ciddi redaktəyə ehtiyacı olduğunu bütün çılpaqlığı ilə dərk edir və redaktə prosesi başlayırdı.

Bizim qəti qənaətimizə görə, 1932-ci il qərarından (ÜİK(b)P MK-nın qərarı,1932)1946-cı il “Qərarları”na (ÜİK(b)P MK-nın Qərarları, 1946) qədərki müddət bizim ədəbiyyatşünaslığımızda yeni bir yarımmərhələ kimi formalaşır. Həmin yarımmərhələnin formalaşmasında bir sıra amillər, dövlət qərarları həlledici rol oynayır.

Bu yarımmərhələdə ədəbiyyatın ancaq proletariat qüvvələri tərəfindən yaranacağı, ədəbi ənənədən imtina kimi məsələlərə tənqidi baxış formalaşır. "1932-ci il rejimin mədəni siyasətində dönüş ili olur. Aprel qərarı («Ədəbi-bədii təşkilatların yenidən qurulması haqqında» 23 aprel 1932-ci il qərarı) ziyalılara münasibətdə məhdud, dar sinfi, proletar prinsipdən ümumsovet platformasında əməkdaşlığın geniş cəbhəsinə keçid kurs elan etdi" (Rzayev, 2010, s. 47).

Bu kursun genişlənməsində «Kommunist yazıçıların Siyasi Büro üzvləri ilə birlikdə 1932-ci ilin 20 oktyabrında keçirilən yığıncağında» Stalinin nitqində (Rzayev, 2010, s. 48) ədəbiyyatın ancaq proletariat qüvvələrinin yaradıcı işi olması, digər bitərəf qüvvələrə (Stalinin nitqində "bitərəf yazıçılar okeanı") ədəbi prosesin hərəkətinə qoşulmaq imkanı verilməməsinə, ədəbiyyatın yaradıcılıq metodunun mütləq mənada, «dialektik materializm» elan edilməsinə, proletar ədəbiyyatının yaradılmasında ənənədən imtinaya kəskin tənqidi münasibət yer alır, yaranacaq yeni tipli ədəbiyyatda romantik təsvirə yaşıl işıq yandırılır, «inqilabi sosialist realizmi» «bizim epoxamız üçün ədəbiyyatda əsas baş cərəyan» elan olunur (Rzayev, 2010, s. 48-55).

S.Vurğun öz yaradıcılığında ədəbiyyat sahəsindəki bu "islahatlar"dan son dərəcə səmərəli bir şəkildə bəhrələnir. Ilk növbədə, dövlətin ədəbiyyat sahəsindəki müəyyən mənada liberal siyasəti S.Vurğuna zorən dialektik materialist olmaqdan uzaqlaşmağa, özünün yaradıcılıq fitrətindən və ədəbi ənənədən qaynaqlanan romantik inikas üsuluna qayıtmağa imkan verir.

Ədəbiyyatşünaslıqda S.Vurğunun yaradıcılıq metodu ilə bağlı deyilən aşağıdakı fikrə diqqət yetirək: "Bu gün Səməd Vurğunun yaradıcılıq metodu məsələsinə yenidən qayıtmaq lazımdır. Ovçarenko vaxtı ilə H.Babayev, S.Əsədullayev və digərləri ilə mübahisə edərək onun romantik olduğunu israr edirdi. Əslində S.Vurğunun yaradıcılıq metodu konsepsiyası əsasən həyatın romantik inikası məsələlərini əhatə edirdi" (Alışanlı, 2008, s. 32). Ş.Alışanlının Ovçarenkonun mövqeyindən və təbii ki, özünün S.Vurğun yaradıcılığı üzərində müşahidələrindən güc alaraq dolayısı ilə ifadə etdiyi fikir – "S.Vurğun romantik şairdir" fikrinin bədii əsasında ən çox şairin 1932-ci il "Qərar"ından 1946-cı il "Qərarları"na qədər müddətdə yazdığı şeir və poemaları , dramları dayanır.

Əsl həqiqətdə, Stalinin nitqində, 32-ci il "Qərar"ında və "Nizamnamə"də ədəbiyyatla bağlı deyilənlər, şura ədəbiyyatını necə görmək tendensiyası ilə bağlı səslənən fikirlər S.Vurğunun sənət taleyinə həlledici təsir göstərir. Ona ilk qələm təcrübələrində özünü qabarıq surətdə göstərən romantik inikas üsuluna qayıtmağa imkan verir. Ədəbiyyatşünaslığımız S.Vurğunun nəzəri konsepsiyasında romantikaya ayrılan yerdən dönə-dönə söhbət açmadadır. Həqiqətən S.Vurğun öz çıxış və məruzələrində romantik inikasın ədəbiyyatda tutduğu yer haqqında ardıcıl şəkildə bəhs etmiş, sovet ədəbiyyatında romantik təsvirin əhəmiyyətini dönə-dönə əsaslandırmağa çalışmış, nəticədə socialist realizmində romantik üslubun yer almasına nail olmuşdur. Xüsusi vurğulamaq lazımdır ki, S.Vurğunun bu uğurda mübarizəsinin müsbət nəticələnməsində 1932-ci ildən başlayaraq dövlət səviyyəsində ədəbiyyata baxışın həlledici rolu olmuşdur. "Şura Yazıçılarının Nizamnaməsi"ndə deyilirdi: "Sosialist realizmi yaradıcılıq təşəbbüsünü təzahür etdirmək, ən müxtəlif forma, metod və janrlar seçmək üçün bədii yaradıcılıqda müstəsna imkan təmin edir" (Şura Yazıçılarının Nizamnaməsi, 1934, s. 1). Dövlətin ədəbiyyat siyasətində "müxtəlif forma, metod və janrlar seçmək üçün" yaratdığı "müstəsna imkan" və xüsusən Stalinin dilindən səslənən "Belə romantizm (Qorki romantizmi nəzərdə tutulur-T.S.) yazıçıya lazımdır. Bizi irəli aparan belə romantizm bizə lazımdır" qənaəti (Rzayev, 2010, s. 54) Vurğunun romantik inikas üsuluna bütövlükdə bağlanmasına imkan verir.

Romantik inikas üsuluna keçid S. Vurğun şeirinin mövzu dairəsini də dəyişir. 1932–1945-ci illər arasında tarixi mövzular, xalq əfsanə və rəvayətlərinə müraciət, bu istiqamətdə çoxsaylı şeir, poema və dram əsərlərinin yazılmasına təkan verir.

Proletkultçuluq dövründə keçmişə, xalqın milli yaddaş tarixinə bu cür aktiv və məhsuldar münasibət, ümumiyyətlə, hər hansı bir şəkildə müraciət faktı, demək olar ki, mümkün deyildi. Çünki partiya direktivlərində, "Partiyanın bədii ədəbiyyat sahəsində siyasəti haqqında" 25-ci il qərarında "müasir dövrün zəngin materialından istifadə" qəti göstəriş səviyyəsində həyata keçirilirdi.

Romantizmin tarixindən məlumdur ki, istər dünya, istərsə də milli romantiklərdə keçmişə maraq həmişə güclü olmuşdur. S. Vurğunun da keçmişə marağı özünün sənətkar təbiəti ilə bərabər, milli və dünya romantik şeir ənənəsindən gəlirdi.

Tarixi mövzuya, folklor mövzularına artan maraq sözü gedən yarımmərhələdə S.Vurğun şeirində xəlqiliyin, hətta deyərdik ki, milliliyin qabarıq ifadəsinə gətirib çıxarmışdı. "Nizamnamə" ədəbiyyatı "məzmunca sosialist, formaca milli" çərçivədə yaratmağı tövsiyə və tələb edərkən, biz düşünürük ki, bu yarım mərhələdə S. Vurğun şeirində millilik forma sərhədlərini aşıb keçməyə, əsərlərinin ideya-məzmun keyfiyyətinə çevrilə bilmişdir.

S. Vurğun yaradıcılığında azərbaycançılıq bir ideya xətti, leytmotiv kimi mühüm mövqeyə malikdir. Bu mövqeyin müəyyənləşməsi də 1932–1945-ci illər mərhələsində meydana çıxır. Ədəbiyyatşünaslıqda məsələyə yanaşmadakı aşağıdakı fikir konseptuallığı ilə diqqəti çəkir: "S. Vurğunun milli-ideoloji baxımdan ən böyük xidməti 30-cu illər kimi mürəkkəb, taleyüklü bir zaman kəsiyində azərbaycançılığı poetik bir məkan tutumundan milli ictimai, ədəbii-bədii şüura çevirməsidir. S. Vurğunun azərbaycançılığı şüar deyildir, elmi əsası və praktik-bədii poetik ifadəsi olan konsepsiya idi" (Alışanlı, 2008, s. 31).

Şairin yaradıcılığında azərbaycançılığın "praktik bədii ifadəsi" ilk növbədə "Azərbaycan" şeiri ilə simvollaşır, daha sonra isə 1934-1935-ci illərin yaradıcılıq məhsulu olan "Azərbaycan" tarixi poeması, "Vaqif" dramı, "Bakının dastanı" poeması və digərləri gəlirdi.

Bu danılmaz bir fakt idi ki, S. Vurğun sözü gedən mərhələdə tarixi mövzuya, mənsub olduğu xalqın keçmişinə müasirləri arasında ən çox müraciət edən sənətkar idi. Həm də təkcə özü müraciət etmirdi, bu ədəbi istiqaməti müasirləri arasında təbliğ edir, onları buna təşviq edirdi. 1932/34–45-ci illərdə tarixi mövzu, xalqının tarixi keçmişini əks etdirmək S. Vurğunun sənət konsepsiyasının ən mühüm tərkib hissəsi olmuşdur. Zamanın ədəbiyyat siyasətində proletkultçuluq düşüncəsindən uzaqlaşmaq halı şairə xalqının tarixinə, ümumiyyətlə, keçmişə münasibətini köklü şəkildə dəyişməyə imkan vermiş, sosialist realizmi – şura ədəbiyyatı mərhələsinə keçiddə sənət konsepsiyasını milli tarixi varlığı inikasa istiqamətləndirməyə imkan vermişdi.

1945-ci ildə qələmə aldığı "Ümumittifaq Yazıçılar İttifaqının X plenumunun yekunları və Azərbaycan ədəbiyyatının gələcək vəzifələri" haqqında məruzəsində ədəbiyyatda tarixi mövzunun, xalqın özünəməxsus keçmişinin ifadə zərurətini milliliyi şərtləndirən vacib amillər sırasında görür, müasirlərini bu cəhəti nəzərə almağa çağırırdı. S. Vurğun deyirdi: "Hər insan, hər şeydən əvvəl, özünəməxsus tradisiyalar və milli xüsusiyyətlərə sahib olan konkret bir xalqın övladıdır... Müasir ədəbiyyat xalq idrakından, xalq mənəviyyatından danışdığı zaman, onun mənəvi keçmişinə böyük bir hörmət və məhəbbətlə yanaşmalı, tariximizin həyat və mübarizə səhifələrini ilham və ürəklə vərəqləməlidir. Tarixə "olub keçmiş şeylər", "çağırılmış bayatılar" kimi baxanlar idrak və zövqü məhdud insanlardır" (Vurğun, 1972, s. 345-346).

S. Vurğun xalqın tarixi keçmişinin bədii ifadəsi üçün sənətkarlarımızın diqqətini xalq ədəbiyyatının zəngin ənənələrinə yönəldir. Folklorumuzda – əfsanə və nağıllarımızda yaşayan tariximizin canlandırılmasını milli sənətkar üçün prioritet vəzifələrdən sayır. Təbii ki, bu tendensiya, eyni zamanda, sənətkar yaradıcılığının xəlqi xarakterini, sənətkarın vətəndaş mövqeyini müəyyənləşdirən əsas amillərdən sayılır: "Xalq əfsanələri, nağılları sahəsində belə, biz əsrimizin qabaqcıl ruhu ilə səslənə bilən əsərlər yaratmalıyıq. Xalq əfsanələrinə soyuq bir nəzərlə baxan yazıçılar unudurlar ki, bütün əfsanələr xalq dühasının məhsuludur. Hər əfsanədə xalqın real həyatı, şüur və zövqləri, onun gələcəyə olan inam və arzuları əks olunmuşdur ki, onların bir çoxu indi də arzu olaraq, həm də yüksəliş arzusu olaraq qalır... Bunu yalnız bacarmaq lazımdır" (Vurğun, 1972, s. 346).

S. Vurğun bunu bacarmışdı. O, xalq əfsanə və nağıl süjetlərində bütöv bir poemalar silsiləsi yaratmışdı: "Qız qayası", "Aslan qayası", "Bulaq əfsanəsi", "Ayın əfsanəsi", "Hürmüz və Əhriman" və s. Tarixi mövzularda da xeyli şeir, poema və dram əsərləri yazmışdır: "Zərdüştün xülyaları", "Şairin ölümü", "Natəvan" şeirləri, "Dar ağacı" poeması, "Vaqif", "Fərhad və Şirin" dramları. Fərqinə varmaq lazım gəlir ki, şair bu əsərlərin hamısını 32/34–45-ci illər arasında yazmışdı. Bu, həmin illərin ədəbi prosesinin hərəkəti üçün ən səciyyəvi bir hal sayıla bilər. S. Vurğunun müasirləri olan sənətkarların yaradıcılığında tarixi və xalq ədəbiyyatı mövzularına müraciətin tarixini araşdırsaq, onların böyük çoxluğunun sözü gedən mərhələdə yazıldığını müşahidə etmək mümkündü r. Bunun əsas səbəbi, M. Hüseynin bir fikrini iqtibas etsək, deyə bilərik ki, sözügedən mərhələdə Azərbaycan ədəbiyyatında "xalqımızın şuurunda həqiqi bir intibah" yaratmaq milli sənətkarlarımız üçün önə çıxarılan məqsədlərdən biri olmuşdur. Ancaq bir cəhəti də xüsusi vurğulamağa ehtiyac var ki, bu istiqamət yaranmış tarixi-siyasi şəraitdən bacarıqla istifadə etməyin nəticəsi kimi meydana çıxmışdır. Cəmi bir il sonra yazdığı "Azərbaycan ədəbiyyatının vəzifələri" adlı yazısında isə oxuyuruq: "Amma bir sıra müvəffəqiyyətlərə baxmayaraq, biz indi görürük ki, ədəbiyyatımızın mühüm nöqsanları da vardır. Bizim yazıçılardan bir çoxu, o cümlədən mən özüm də müasirliyin zərərinə

olaraq, tarixi süjetlərə həddindən artıq meyl etmişik" (Vurğun, 1972, s. 377). Kiçik həcmli bu yazı "Literaturnaya qazeta"da çap olunmuşdur (12 oktyabr 1946-cı il nömrəsində). Yazını ədəbiyyatımız haqqında milli sənətkarın yazıçı tənqidi kimi qiymətləndirmək sadəlövhlük olardı.

Yazının Mərkəzi Komitənin 46-cı ildəki ilk qərarı münasibətilə yazıldığına və Mərkəz qarşısında hesabat xarakteri daşıdığına şübhə etmirik. S.Vurğun Stalin mükafatçısı idi, SSRİ miqyasında tanınmış və qəbul edilmiş Azərbaycan şairi idi. Bir növ Azərbaycan şeirinin bayraqdarı funksiyası daşıyırdı. Yazı "daşıdığı funksiya" ilə bağlı onun Mərkəzə hesabatı idi, "Qərar"dan irəli gələn vəzifələr barədə özünün və təmsil etdiyi milli ədəbi mühitin "Qərar"a verdiyi dəstək, ondan irəli gələn vəzifələri özlərinin fəaliyyət-yaradıcılıq məramnamələrinə çevirəcəkləri ilə bağlı götürülən "öhdəlik" idi. Əsl həqiqətdə S. Vurğun "tarixi süjetlərə həddindən artıq meyl etməsi"ni, eyni zamanda, bunun "müasirliyin zərərinə" olduğunu dilə gətirəndə özü-özünü inkar edirdi, özü-özünü inkara məcbur qalırdı.

S. Vurğun adı çəkilən son məqaləsində davam edirdi: "Ən qocaman Azərbaycan yazıçıları – bir çox tarixi romanların müəllifi olan M. S. Ordubadi, ondan az məşhur olmayan yazıçı Abdulla Şaiq müasirlik barəsində bircə dənə də olsun az-çox əhəmiyyətli əsər yazmamışlar. Mehdi Hüseynin beş pyesindən ən müvəffəqiyyətli olanları Azərbaycan xalqının tarixi keçmişi haqqında yazılmış "Nizami", "Cavanşir" və "Şamil" əsərləridir" (Vurğun, 1972, s. 377). Bunu kim deyir, kim tarixi mövzulu əsərləri tənqid kursu seçir? – Səməd Vurğun. Hansı Səməd Vurğun? O S. Vurğun ki, cəmi bir il qabaq sənətkarlarımızı tarixi mövzularda əsərlər yazmağa təşviq edirdi. O, S. Vurğun ki, cəmi bir il qabaq "tarixə olub keçmiş şeylər", "çağırılmış bayatılar" kimi baxanlar idrak və zövqü məhdud insanlardır" – deyirdi. Bu təzadlı mövqeyin səbəbi nə idi? Cavab birmənalıdır: Zamanın dəyişən siyasəti. 1946–1948-ci il "Qərarlar"ı siyasi rejimin dəyişən, sərtləşən siyasətinin ifadəsi idi.

Rejimin siyasəti S. Vurğunun yaradıcılıq yoluna əsaslı təsir edir, onun ideya-estetik istiqamətini dəyişir.S. Vurğun şeirində öz ideya-estetik istiqaməti ilə 1932–1945-ci illər mərhələsindən əsaslı şəkildə fərqlənən bir mərhələ başlayırdı. Lakin təəssüflə demək lazımdır ki, bu, bütövlükdə götürəndə S. Vurğun şeirinin xeyrinə deyildi.

S.Vurğun və eləcə də dövrün milli ruhlu sənətkarları tarixi mövzulardan, milli-tarixi yaddaş funksiyası oynayan xalq ədəbiyyatı süjetlərindən uzaqlaşmaq məcburiyyətində qalırdılar. Günün mövzuları aktual sayılır və bədii ədəbiyyata gətirilməsi tövsiyyə edilirdi. İlk növbədə istehsalat mövzuları önə keçirdi. Sovet adamının əmək həyatının tərənnümü prioritet mövzu sayılırdı. Lakin bu mövzunun işlənməsində ümumən götürəndə insanın daxili dünyası kənarda qalırdı. İnsan vasitə idi, əsas istehsalat prosesinini təsviri, burda qazanılan əmək xarüqələri idi. Bəzi özünəməxsusluqları ilə bərabər, S.Vurğunun «Muğan» poeması ədəbiyyatda hakim olan bu mövzu istiqamətinin bədii həllini verirdi. «Neftin qüdrəti» şeiri də istehsalat mövzusunun siyasi rejimin tələblərinə uyğunlaşdırılmış romantik ifadəsi idi.

Sosrealizm çevrəsində olan ədəbiyyatda bütün mərhələlər üçün ümumiyyətlə götürəndə beynəlxalq həyat məsələləri iri addımlarla irəliləyən «mövzular» sırasında idi.

Xüsusən kapitalizm dünyasının ictimai eyiblərinin təsviri, bu dünyanı antiinsani mövqedən təsivr, kapital dünyası ilə müqayisədə sosializm cəmiyyətinin üstünlüklərinin önə çıxarılması, sovet cəmiyyətinin humanist xarakterinin tərənnümü səciyəvi hal sayılırdı. Şairin lirikasında yer alan «Təbrizin şairlər məclisinə», «Yandırılan kitablar», «Ana heykəli», «Rəssamın son əsəri», «Körpünün həsrəti» şeirlərində, «Zəncinin arzuları» poemasında beynəlxalq mövzu konteksti və ona yuxarıda göstərdiyimiz istiqamətdə bədii həll vermək tendensiyası əsas idi. Doğrudur, bu əsərlərdə simvolik, şərti metaforik məzmun qatının olmasını da, bu mənada həmin əsərlərdə əks olunan milli tale qatını da görməmək olmaz. Məhz həmin qat indi bu əsərlərin müasirliyini şərtləndirən əlamətdar cəhətlərdir. Ancaq, eyni zamanda, şeirlərdə zamanın siyasi-ideoloji tələblərinin mətn materialının əsasında oturduğunu da inkar etmək olmaz.

Partiya «Qərarları"ndan sonra ədəbiyyatda önə keçən mövzulardan biri kimi siyasi həyatın birbaşa tərənnüm obyekti kimi seçilməsini xüsusi vurğulamaq lazımdır. S.Vurğunun «Leninin kitabı», «Zamanın bayraqdarı» poemalarında hakim partiyanın, onun liderlərinin, xüsusən Leninin tərənnüm obyekti seçilməsi indi birmənalı qarşılanmır. Həqiqətən indi:

Lenin kitabının əməllərilə / Gələcək günlərə salam aparaq-məntiqi heç cür özünü doğrultmur. Sovet rejiminin ideoloji dayağı olan Sov.İKP-nin:

Hər təmiz ürəyin, saf məhəbbətin,
İnsana hörmətin, eşqə hörmətin,
Bugünün, sabahın, əbədiyyətin
Ən böyük mənası – partiyamızdır- (Vurğun, 1961, s. 554)

şəklində tərənnümü təkcə 36-39-cu illərin repressiyalarında yüz minlərlə oğlunu və qızını itirmiş Azərbaycan xalqının milli şüurunda qəbuledilməz olur. Şair haqqında tarixilikdən kənarda yürüdülən mülahizələr də bu mənada narahatlıq doğurur. Ədəbiyyatşünaslığımız bəzən çıxış yolunu bu tip əsərlərin üstündən sükutla keçməkdə görür. Ədəbiyyatşünaslığımızda alternativ varinatlardan çıxış etmək meyli də var. S.Vurğunun ədəbi təcrübəsinin, bədii istedadının cilalandığı, bütün gücü ilə təzahür etdiyi bir zamanda meydana çıxan bu əsərlərin ideoloji və bu gün üçün kifayət qədər qəbuledilməz olan tərəflərini (antihəqiqət tərəflərini) arxa plana atıb, həmin əsərləri sənətkarlıq müstəvisində dəyrələndirmək, milli ədəbi prosesin hərəkətində onlara az qala müstəsna yer ayırmaq tendensiyası da narahatlıq doğurmaya bilməz. Aşağıdakı fikri bu cür təmayülün ümumiləşdirilmiş mövqeyi kimi görür və təqdim edirik: «Dövrün hakim siyasi ideya dəbinin, sosioloji ritualın onlarda bu və ya digər dərəcədə öz əksini, izini tapmasına baxmayaraq, bu əsərlər hamısı («Leninin kitabı», «Muğan», «Aygün», «Zamanın bayraqları» poemaları nəzərdə tutulur – T.S.) həmin illərin fitri istedad, sənətkarlıq səviyyəsinə qalxan poeziya hadisələri, şeirin daha sonrakı möhtəşəm qalasının bürcünə və divarına qoyulan daşlar idi" (Qarayev, 2016, s. 417).

Bu cür qiymətləndirmə elmi baxımdan özünü doğrulda və müasir səslənə bilməz. Birincisi ona görə ki, adları sadalanan poemaları tipoloji cəhətdən eyniləşdirmək olmaz. Nə «Muğan», nə də «Aygün» «Leninin kitabı» və «Zamanın bayraqdarı» ilə eyni tipoloji müstəviyə çıxarıla bilməz. Hətta «Muğan»la «Aygün"ün tipologiyasında ciddi fərqlər var. «Muğan» istehsalat mövzusunda yazılmışdır. Mövzuya sosrealizm stereotipləri ilə həll verilsə də, hadisələrin cərəyanı birbaşa siyasi-ideoloji müstəviyə çıxarılmamışdır. «Aygün»ün isə konteksti tamam fərqlidir və bu barədə bir qədər sonra. «Leninin kitabı» və «Zamanın bayraqdarı» poemalarında amansız bir rejim siyasi-ideoloji müstəvidə humanizm mövqeyindən dəyrələndirilmşidir və bu mənada tərənnüm obyekti haqqında deyilənlərin, indi gün kimi aydın olur ki, həyat həqiqəti ilə, eləcə də milli mənafe ilə heç bir əlaqəsi yoxdur. Bu nöqteyi-nəzərdən «zamanın, günün tozundan yaranan pərdəni, empirik, hərfi qatı onlardakı sözlərin və sətirlərin üstündən silmək, daxildən, içdən gələn saflığı, özünün təmizlədiyi «təzə» mətni yenidən oxumaq lazımdır" (Qarayev, 2016, s. 419) tendensiyası çətin ki, səmərə versin. S.Vurğunun bu tip bəraət aktlarına ehtiyacı yoxdur. Cərəyan edən hadisələri, S. Vurğunun qələmə aldığı hər bir əsəri öz adı, mövzusu, ideya xətti ilə dəyərləndirilmək lazımdır. Ancaq bu dəyərləndirmədə tarixilik prinsipi mütləq nəzərə alınmalıdır. Digər tərəfdən, şairin heç bir əsərini onun sənət yolunun ümumi istiqamətindən, inkişaf tendensiyalarından və ziqzaqlarından ayırmaq olmaz.

S. Vurğun yaradıcılığının əsas mərhələlərində (son iki mərhələdə) iki xətt özünü göstərir. Biri siyasi-ideoloji, o biri isə milli-estetik düşüncə xəttidir. Yaradıcılığının üçüncü mərhələsində, yəni 1932-ci il qərarından 1946-cı il "Qərarları"na qədərki müddətdə siyasi-ideoloji xəttin ən qabarıq nümunəsi kimi "26-lar" poeması diqqəti çəkir. Ancaq danılmaz fakt budur ki, bu mərhələdə S.Vurğun şeirində milli təmayül bütün gücü ilə özünü göstərir. Dördüncü mərhələdə, yəni 1946-cı il "Qərarları"ndan sonra şairin yaradıcılığında siyasi-ideoloji təmayülün önə keçməsi şübhə doğurmur. Bu təmayülün önə çıxmasını şərtləndirən də "Leninin kitabı" və "Zamanın bayraqdarı" poemalarıdır.

Məsələ burasındadır ki, heç proletkultçuluq dövründə S. Vurğun şeiri bütün mənası ilə proletarlaşa bilməmişdir. Bununla belə, S.Vurğun proletkult düşüncəsindən yaradıcılığının son iki mərhələsində də tam uzaqlaşa bilməmişdir. Siyasi-ideoloji məsələlərin bir çox hallarda estetik düşüncəsinin predmetinə çevrilmə faktları da buradan irəli gəlmişdir. "Komsomol" poemasından "Bakının dastanı"na qədər yazdığı əsərlərin əsas ideya xətti və milli məzmunu ilə müqayisədə "26-lar", qismən də "Ölüm kürsüsü" təsvir və tərənnüm obyekti ilə istisnalıq yaradır, başqa sözlə,"yad

notlar" kimi görünür. Bəs bu "yad notlar" necə olur ki, milli-tarixi varlıqla bağlı mövzular şairin estetik düşüncəni büsbütün zəbt etdiyi halda onun yaradıcılığını nüfuz edə bilir? Fikrimizcə, bu "nüfuz"un tarixi-siyasi şəraitdən, S.Vurğunun sənətkar taleyindən keçən siyasi olaylardan kənarda heç bir açılışı yoxdur.

Ədəbiyyatşünaslığımız siyasi olayların sənətkarın taleyində buraxdığı ağır izlərin üstündə dayanmışdır. A.Salmansoy yazır: "1936-1938-ci illər S.Vurğunun da həyatı və yaradıcılığıda çox mürəkkəb, ağrılı və qorxulu illərdən olur: əslində, S.Vurğun da bu illərə H.Cavid, Ə.Cavad, M.Müşfiq və b. sənətkarlar kimi "hazır xalq düşməni" qismində gətirilib çıxarılmşıdı...Bunlardan əlavə S.Vurğun həm özü millətçilikdə ittiham edilir, həm də Yazıçılar İttifaqının katibi kimi "millətçi ünsürlər"i (xüsusilə H.Cavid və M.Müşfiqi) qanadının altına almaqda günahlandırılır. Yazıçılar İttifaqının katibliyindən azad edilir (iyun 1937). (Milli Təhlükəsizlik Nazirliyinin arxiv sənədləri əsasında yazılmış kitablarda şairin həmin ildə həbs edildiyi də təsdiqlənir)" (Salmansoy, 2026, s. 13). S.Vurğun "26-lar"ı 1935-ci ildə qələmə almışdı. 35-ci il repressiyanın ərəfəsi idi. Fikrimizcə, "26-lar" repressiya dalğasının sənətkar şəxsiyyətini çıxılmazlığa düçar etməsinin nəticəsi kimi meydana çıxmışdı. Ancaq sonra gələn, ədəbi faktlar bizə başqa bir fikir də təlqin eləyir. "Vaqif" və "Fərhad və Şirin" dramları, "Azərbaycan" tarixi poemasına daxil olan və olmayan tarixi mövzularda və milli folklor yaddaşına söykənən poemaların hamısı "26-lar"dan sonra yazılmışdı. Bu faktın özü S.Vurğunun estetik düşüncəsinin "26-lar"a, yaxud belə deyək, sırf siyasi-ideoloji mövzulara müqavimətini əks etdirmirmi? Əgər nəzərə alsaq ki, həmin əsərlər repressiyanın tüğyan elədiyi və repressiya xofunun davam etdiyi illərdə yazılmşıdır və S.Vurğunun milli şair olmasının pasportuna çevrilmişdir, onda sənətkarın vətəndaş fədakarlığından danışmaq ədəbiyyatşünaslığımızın üzərinə düşən missiya kimi önə çıxarıla bilməzmi?

Bu illərdə siyasi rejim ideoloqları S.Vurğunu "millətçilikdə" ittiham edirdisə, "millətçi ünsürləri" müdafiədə günahlandırırdısa, bu faktlar S.Vurğun şəxsiyyətinin, yaradıcılığının milli məzmununun göstəricisi deyildimi? Bəlkə, bunlar əsli olmayan ittihamlar idi? S.Vurğun həqiqəti (şəxsiyyəti və yaradıcılığı kontekstində) bu "ittihamlar"ın güzgüsündə həqiqi milli şair obrazında görünürdü və bunu danmaq tamamilə perspektivsiz işdir.

Yaradıcılığının son mərhələsində yazdığı "Leninin kitabı", "Zamanın bayraqdarı" kimi poemalarında sərgilənən siyasi-ideoloji mövqe millilik baxımından S.Vurğun yaradıcılığının itgiləri sayıla bilər. Şairə qarşı günü-gündən güclənən siyasi təzyiq və ittihamlar qarşısında şairin geri çəkilmə və güzəşt mövqeyi kimi dəyərləndirilə bilər, lakin təslim aktı kimi mənalana bilməz. Çünki, "Leninin kitabı"ndan sonra "Aygün" poeması gəlir. Deyirlər, dahiləri zaman öz dəyirmanında üyüdə bilmir. Birinci dəfə S.Vurğun rejim dəyirmanının ağzına "26-lar" poeması ilə düşdü. Lakin dəyirmanın sərt daşları (dişləri) onu "üyüdə bilmədi", onu ideoloji konveyrdən keçirib büsbütün özününküləşdirə bilmədi. Çünki "26-lar"dan sonra S.Vurğunun tarixi mövzularda və milli foklor yaddaşına söykənən poemaları yazıldı. Lakin zaman (rejim) S.Vurğunu dəyirman daşından – ideoloji konveyrdən keçirməkdə israrlı idi. İkinci belə hal 1950-ci ildə "Leninin kitabı" ilə baş verdi. Lakin S.Vruğun dəyirmanın boğazından çıxanda onun əlində "Aygün" poeması vardı. "Aygün"ün "Leninin kitabı"na tamamilə əks mövqedən qələmə alındığına iddia etməkdən çəkinmirik.

Rejim bir də təşəbbüs etdi. Zaman S.Vurğunu üçüncü dəfə "Zamanın bayraqdarı" ilə sınağa çəkdi. Rejim öz məqsədinə nail olsaydı, bundan sonra "Zamanın bayraqdarı" tipli əsərlər gəlməli idi. Gəlmədi. Dəyirmanın boğazından dalbadal keçirilmələr şairin sağlamlığına böyük zərbələr vurdu. Amma ruhunu sarsıda bilmədi.

S.Vurğunun son əsərlərinə xüsusən, "Aygün"ə münasibətdə amansız mövqe sərgilənirdi: "Müşahidələr S.Vurğuna qarşı hücumların 1940-cı və 1950-ci illərdə də davam etdiyindən xəbər verir ("Hürmüz və Əhriman" adlı dramatik poemasına, "İnsan" pyesinə, "Aygün" poemasına, "Böyük sənət məsələləri" və "Şairin hüquqları" məqalələrinə və bir sıra başqa əsərlərinə qarşı) və o, yenə də cəzalandırılır – 1952-ci ildə həbsi üçün order yazılır" (Salmansoy, 2026, s. 13). Xüsusən, "Leninin kitabı"ndan sonra S.Vurğunun sənət səhnəsinə "Aygün"lə gəlməsi rejim ideoloqlarını çıldırmaq dərəcəsinə gətirdi. Ədəbiyyatşünaslıq "Aygün"dən sonra S.Vurğuna qarşı yeni bir ideoloji kompaniyanın başlanmasının təfərrüatlarını qeydə almışdır: "1950-ci illərin əvvəllərində S.Vruğuna qarşı hücumların növbəti mərhələsi başlayır: ədəbiyyatşünas M.Quluzadə "Aygün" poeması haqqında

çap etdirdiyi məqalədə (üzərində sifarişlə müəyyən bir qrup işləmişdir) şairin "bolşevik partiyalılığı prinsipindən, sosializm realizmi yolundan geri çəkildiyini" diqqətə çatdırır və onun sovet varlığını "sovet adamlarının simasını təhrif edən müvəffəqiyyətsiz, bədii cəhətdən sönük, zəif bir əsər yaratdığı" qənaətinə gəlir. Bildirir ki, "bu əsər partiyamızın sovet ədəbiyyatı qarşısında qoyduğu məfkurəvi – bədii tələblərə cavab vermir" (Salmansoy, 2026, s. 14). Sosialist realizminin estetikasından uzaqlığı, "məfkurəvi-bədii tələblərə cavab verməməsi" ilə bağlı tənqidin poemanın ünvanına söylədiyi ittihamların hamısı doğru idi. "Leninin kitabı" ilə "Aygün" estetik cəhətdən əks qütblərdə dayanan əsərlər idi. "Aygün" tamam başqa bir estetika ilə yazılmışdı və sosrealizmin tələbləri burada tək-tək fraqmentlər şəklində yer almışdı. "Aygün"ə qarşı hücumları, ittihamları ancaq S.Vurğuna qarşı "hücumlar" və "ittihamlar" şəklində qiymətləndirmək azdır. Bu hücumların, ittihamların əks məntiqi haqqında düşünmək lazım gəlir. Biz, birmənalı şəkildə iddia edirik ki, sosialist realizminin estetik-ideoloji hüdudlarının dağılması, ədəbiyyatın siyasi rejimi təbliğ funksiyasından uzaqlaşmasının bir çox və ciddi tendensiyaları özünü "Aygün"də göstərir.

"Zamanın bayraqdarı"nda-"Aygün"dən sonra yazılan əsərdə sosrealizmə qayıdış prosesləri müşahidə edirik. Bunu gündən-günə artan sonsuz təzyiqlərdən, həbs orderindən yaxa qurtarmaq üçün şairin başı üzərində tutduğu qalxan kimi, özünü repressiyadan qoruma silahı kimi təəvvür edirik.

Nəticə

Düşünmək olar ki, "Zamanın bayraqdarı" S.Vurğunun zamanın dəyirmanında üyüdülməsinin və rejimin öz istəyinə nail olmasının son akkordudur. Axı, "Zamanın bayraqdarı" onun son iri həcmli əsəridir. O da sosrealizmin prinsipləri ilə yazılmış, ideolojiyə ifrat dərəcədə köklənmiş bir əsərdir. Bəli, belə düşünmək olar. Ancaq biz tamamilə fərqli bir düşüncədəyik. "Zamanın bayraqdarı"nda şairin geriyə atılmış addımı, heç şübhəsiz ki, repressiyadan canqurtarmanın növbəti jesti idi, lakin şairin ideoloji konveyrdən keçirilməsinin birmənalı faktı deyildi. Çünki zaman davam edir, S.Vurğun şeiri də irəliyə doğru gedirdi, "ağ bayraq" qaldırmağa həvəsli deyildi. Şairin romantik təbiəti və istedadı, milli varlıqdan güc alan xarakteri ona mübarizənin "bu gün də, yarın da davam edəcəyi"ni israrla diktə edirdi və xəstə şair "Komsomol poeması" üzərində işləyirdi. İndi qarşımızda sovet ədəbiyyatşünaslığının "Azərbaycan komsomolunun kənddə inqilab tərəfindən devrilmiş mülkədar quruluşunun tör-töküntüləri əleyhinə, sinfi düşmənə qarşı tarixi qəhrəmanlıq mübarizəsinə həsr olunmuş" (Azərbaycan sovet ədəbiyyatı tarixi, 1967, s. 306) əsər yox, əllinci illərin ortalarında yaranmış siyasi-ab-havadan güc alan "Komsomol poeması" dayanır. 1961-ci ildə nəşr olunmuş "Əsərləri"nin altı cildliyinin üçüncü cildində "poemalar"ı sırasında 1931-ci ildə yazılmağa başladığı üçün birinci yerdə duran əsəri biz 1956-cı ildə üzərində dönə-dönə işlənməsindən dolayı şairin sonuncu poeması kimi təsəvvür edirik. Biz 1931-ci ildə yazılmağa başlayan əsərlə 56-cı ildə üzərində ardıcıl şəkildə işlədiyi əsəri başqa-başqa ruhlu əsərlər kimi dərk edirik. Çünki zamanlar arasındakı fərq böyük idi, zamanların ədəbiyyat üzərindəki təsirləri tamam başqa idi. "Komsomol"u siyasi yumşalma dövrünün ədəbi hadisəsi hesab etməyə haqqımız var. 1931-35-ci illərdə üzərində dönə-dönə işlədiyi və "Komsomolun 15 illiyinə" qədər tamamlamağa söz verdiyi əsəri tamamlaya bilməməsinin sadəlövh izahlarından qaçmaq lazımdır. Burada şairin əsəri tamamlamaq istəməməsi amilini önə çəkmək, 56-cı ildə bu əsər üzərində işləmək üçün əlverişli siyasi şəraitin yetişməsi haqqında düşündüyünü vurğulamaq istəyirik. "Komsomol poeması"nı yeni keyfiyyət mərhələsinin ilk ədəbi faktlarından sayırıq. "Aygün"ün estetikası yeni keyfiyyət mərhələsinə keçidin ərəfəsini simvollaşdırır. Çünki "Aygün"də istehsalat mövzusuna, "Komsomol"da inqilab uğrunda mübarizə mövzusuna insana humanist və qeyri-humanist münasibət kontekstində bədii həll verilmişdi. Bu münasibət kontekstində istehsalat mövzusu da, inqilab uğrunda mübarizə mövzusu da arxa plana keçirilmişdi. "Aygün"də, "Komsomol poeması" da S.Vurğun yaradıcılığının sosrealizmə müqavimət duyğusundan güc aldığını düşünürük.

Ədəbiyyat

1. Alişanlı, Ş. (2008). XX əsr poeziyasının müasir dərkində ədəbi mif amili. *XX əsr Azərbaycan ədəbiyyatı məsələləri* (II kitab). Elm.
2. Azərbaycan ədəbiyyatı tarixi. On cilddə. VII cild, I hissə. (2024). Elm.
3. Ədəbi-bədii təşkilatların yenidən qurulması haqqında ÜİK(b)P MK-nın 23 aprel 1932-ci il qərarı. (1932, 26 aprel). *Kommunist* qəzeti.
4. Əsgərli, Z. (2006). XX əsr Azərbaycan ədəbiyyatı: Qiymətləndirmə və perspektivlər. *XX əsr Azərbaycan ədəbiyyatı məsələləri* (I kitab). Elm.
5. RK(b)P MK-nın partiyanın bədii ədəbiyyat sahəsində siyasəti haqqında 18 iyun 1925-ci il qətnaməsi. (1925). *Maarif işçisi* jurnalı, (4–5).
6. Rzayev, Y. (2010). *Azərbaycan romanı: Siyasət və düşüncə*. Elm.
7. Salmansoy, A. (2026). Kosmopolit tənqidin Səməd Vurğun hədəfi. *Azərbaycan* jurnalı, (3–4).
8. Şura Yazıçılarının Nizamnaməsi. (1934). *İnqilab və mədəniyyət* jurnalı, (5).
9. ÜİK(b)P MK-nın ədəbiyyat və incəsənət haqqında qərarları. (1950). Azərnəşr.
10. Vurğun, S. (1972). *Əsərləri* (Altı cilddə, VI cild). Elm.
11. Vurğun, S. (2005a). *Seçilmiş əsərləri* (Beş cilddə, I cild). Şərq-Qərb.
12. Vurğun, S. (2005b). *Seçilmiş əsərləri* (Beş cilddə, II cild). Şərq-Qərb.
13. Vurğun, S. (2016). *Seçilmiş əsərləri (şeirlər)*. Şərq-Qərb.

Daxil oldu: 21.01.2026
Qəbul edildi: 05.04.2026

ISSN: 3137-0586
e-ISSN: 3137-0594

DOI: https://doi.org/10.36719/3137-0586/1/17-21

Turkan Ismayilli
Nakhchivan State University
PhD in Philology
turkanismayilli@ndu.edu.az

Foreign Language Teaching in the Context of Language-Culture Relations

Abstract

Foreign language teaching has increasingly been viewed as a multidimensional process that extends beyond the acquisition of grammatical knowledge to include the development of communicative and cultural competence. Within the context of language–culture relations, language is not only a system of rules but also a carrier of cultural meanings, values, and social practices. This study examines the role of culture in foreign language teaching and emphasizes the interdependent relationship between linguistic and cultural components in the learning process. It highlights that effective language instruction requires integrating cultural elements such as traditions, beliefs, and discourse patterns to enhance learners' communicative competence and intercultural awareness. Furthermore, the study discusses the importance of authentic materials and context-based teaching approaches in facilitating meaningful learning experiences. The findings suggest that incorporating cultural content into language teaching improves learners' motivation, supports the development of intercultural communicative competence, and enables more appropriate language use in real-life contexts. Consequently, foreign language education should adopt a holistic approach that considers both linguistic structures and cultural dimensions as essential components of successful language learning.

Keywords: *foreign language teaching, language–culture relations, communicative competence, intercultural communication, authentic materials, context-based teaching, cultural competence*

Türkan İsmayıllı
Naxçıvan Dövlət Universiteti
filologiya elmləri üzrə fəlsəfə doktoru
turkanismayilli@ndu.edu.az

Dil–mədəniyyət əlaqələri kontekstində xarici dil tədrisi

Xülasə

Xarici dil tədrisi getdikcə yalnız qrammatik biliklərin mənimsənilməsi deyil, həm də kommunikativ və mədəni kompetensiyanın inkişafını əhatə edən çoxşaxəli bir proses kimi qiymətləndirilir. Dil–mədəniyyət əlaqələri kontekstində dil yalnız qaydalar sistemi deyil, eyni zamanda mədəni mənalar, dəyərlər və sosial təcrübələrin daşıyıcısıdır. Bu tədqiqat xarici dil tədrisində mədəniyyətin rolunu araşdırır və öyrənmə prosesində dil və mədəni komponentlər arasındakı qarşılıqlı asılılığı vurğulayır. Araşdırmada göstərilir ki, effektiv dil tədrisi kommunikativ kompetensiyanın və mədəniyyətlərarası şüurun inkişaf etdirilməsi üçün ənənələr, inanclar və diskurs nümunələri kimi mədəni elementlərin tədrisə inteqrasiyasını tələb edir. Bundan əlavə, tədqiqat autentik materialların və kontekstəsaslı tədris yanaşmalarının mənalı öyrənmə təcrübələrinin formalaşdırılmasındakı əhəmiyyətini müzakirə edir. Nəticələr göstərir ki, mədəni məzmunun dil tədrisinə daxil edilməsi öyrənənlərin motivasiyasını artırır, mədəniyyətlərarası kommunikativ kompetensiyanın inkişafını dəstəkləyir və real həyat kontekstlərində dilin daha uyğun istifadəsinə imkan yaradır. Buna görə də, xarici dil təhsili uğurlu dil öyrənməsinin əsas komponentləri kimi həm dil strukturlarını, həm də mədəni ölçüləri nəzərə alan vahid yanaşmanı mənimsəməlidir.

Açar sözlər: *xarici dil tədrisi, dil və mədəniyyət əlaqələri, kommunikativ kompetensiya, mədəniyyətlərarası kommunikasiya, autentik materiallar, kontekstəsaslı tədris, mədəni kompetensiya*

Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0)

ISSN: 3137-0586
e-ISSN: 3137-0594

Introduction

Language is the primary tool through which individuals establish and maintain social relations, and shared languages contribute to the formation of nations by shaping collective social structures. Civilization, encompassing both material and spiritual values, is largely reflected through language, as it carries the history, customs, beliefs, and ways of life of a society. In this sense, language functions both as a carrier and a structuring element of civilization. Language and civilization develop in a reciprocal relationship, and both play a central role in shaping individual and social identity. Therefore, language learning should not be limited to grammatical competence but also include the interpretation of cultural and civilizational meanings (Babayev, 2022). In language teaching, cultural elements help learners understand behavioral patterns and develop intercultural empathy. However, it is not possible to cover all cultural components within instructional time; thus, the selection of teaching materials becomes crucial. Written and visual texts, particularly literary works, serve as important carriers of cultural meaning. For this reason, language education should aim to develop both communicative competence and cultural awareness.

Research

13.1. Theme of the topic

The language of every society is shaped by the elements it interacts with throughout its history. This relationship between language and socio-cultural life draws attention to the link between language and culture. The role of education in this relationship cannot be ignored. Especially considering the cultural aspect of language teaching, the planning to be carried out in the teaching process must be carefully selected in terms of language, culture, and education. It is a fact that education offered in foreign language teaching, taking cultural differences into account, will improve the quality of teaching and learning. This study focuses on the position of the cultural aspect of language in teaching and learning in relation to communicative competence; it is limited within the framework of principles that emphasize the cultural element in the context of understanding and recognizing language in foreign language teaching.

13.2. The problem of the research

As a means of transmission across generations and cultures, language, along with the culture in which it is shaped, plays a decisive role in shaping the individual/social relationships and identities of people and societies. At the heart of the language teaching and learning process should be an awareness of this interconnectedness between language and culture, as well as the grammatical process and structure of the language. In this sense, more emphasis should be placed on the relationship between language and culture in language teaching, and cultural elements should be given more weight in language teaching plans, taking into account the decisive role of culture in language. This study, which draws attention to the importance of the historical and social accumulations within the social structures to which languages belong in foreign language learning and teaching, answers the following questions:

1. What is the role of the cultural approach within communicative language teaching, and how does intercultural dialogue based on cultural comparison shape the language–culture relationship?
2. How does comparing learners' native culture with the target culture contribute to critical thinking, student motivation, and the development of communicative competence in foreign language learning?
3. Why is the selection of course content and teaching materials important in a culture-centered approach, and how does it support multiculturalism and the development of intercultural competence?

13.3. The aim of the Study

In language teaching and learning, another element as important as the structural rules and regulations of the target language is its culture. Learning the target culture through the target language within the context of that society's living environment is the way to fully discover the cultural aspect of the language. Through communication established in this way, the comprehension of linguistic conceptions within the social communication environments to which the target language and culture belong will be facilitated. Furthermore, the student will be able to understand the differences between

their own language and culture and the social groups within the target language in a bidirectional manner. The aim of this study is to determine the place of language, which has a central importance in the formation of culture, in foreign language teaching in terms of cultural transmission.

13.4. The Method of the Study

This study first involved a literature review of research on cultural elements in language teaching. Subsequently, aspects related to language teaching, education, and culture, compiled from relevant research, were evaluated within the language-culture-education framework, specifically focusing on foreign language teaching. Finally, the findings were presented using a critical methodology.

2. Language and Culture

Language is a complex system that ensures familiarity between people, develops within the framework of its own laws and has a social character. Each language appears not only as a means of communication, but also as a structure that formalizes an internalized civil identity. In this respect, the reason why language is a "means of understanding" stems from its functions of both creating and expressing meaning. Language is the main means through which people express their feelings and thoughts, and for this reason it is closely connected with thought. Without language, the development of neither thought nor society is possible. This feature shows that language plays an important role in both individual and social development.

Language, as a multifaceted system, also fulfills the functions of affiliation, belonging and social identity. The process of mutual influence between languages is natural and inevitable. This influence sometimes manifests itself in the form of verbal exchange, sometimes in the form of the formation of structural elements, and helps the development of languages. Language is used not only to convey information, but also to implement various social and communicative functions. The consultation process includes asking questions, evaluating, giving orders, and other forms of social interaction (Ngo Cong-Lem, 2025). There is a strong and inseparable relationship between language and civilization. Civilization includes all material and spiritual values created by humans, and language serves as the main medium through which these values are expressed and transmitted. The parallel development of language and civilization throughout history demonstrates that they cannot be considered separately. Culture represents a holistic system of religious, moral, legal, aesthetic, and economic elements, all of which shape social identity. In this sense, language is not only a means of communication but also a fundamental component of cultural and civilizational continuity.

Culture is a phenomenon that humans create and that also shapes humans, and it is in a reciprocal relationship. Humans produce culture, and culture shapes humans. Therefore, culture should be considered as a holistic structure encompassing human thoughts, feelings, and behaviors. Culture plays a decisive role in the formation of nations. People united around a common language, traditions, and values form a social unity. At the same time, culture can develop through interaction with other societies and incorporate new elements. This process is a natural result of intercultural exchange.

Nations shape their languages according to their needs and cultural levels. There is a reciprocal relationship between culture and civilization; civilization arises from culture, and culture develops within social conditions while preserving its essential character. In this context, language, as a fundamental element of civilization, has a strong relationship with all areas of human life, especially history, art, and literature. Language and culture are closely interdependent: language both reflects and transmits culture, ensuring social cohesion and the continuity of cultural values across generations. Changes in culture influence language, while linguistic changes can also reshape cultural expression. As cultural beings, humans develop their identity through social learning, and language plays a central role in this process by mediating cultural transmission. Each language carries unique cultural codes that appear at phonological, structural, and semantic levels, meaning it should be understood within its own cultural context. Therefore, language and culture are inseparable, with language functioning as the main vehicle through which culture is preserved and developed.

2.1. The Role of Communicative Competence in Language Teaching and Learning

It is accepted that civilization is an important factor in people's behavior and in the language they use. Common words, expressions and communicative practices exist within every civilization. Language is not only a system of grammatical records, but also the carrier of social and civil life. It

ISSN: 3137-0586
e-ISSN: 3137-0594

is not enough to explain the existence of vocabulary only with the structural conditions of the language, because the value system, lifestyle and civil experience of the society play an important role in the formation of lexical units. Language and civilization develop in mutual relations. Language appears as both the carrier and formatter of civilization. In this respect, language education cannot be considered separately from the elements of civilization. Because language includes not only words and sentence structures, but also idioms, proverbs, metaphors and other forms of literary expression. These elements show the social and cultural depth of the language and determine how it is used in real life. Communicative competence, as defined by Hymes, includes both linguistic knowledge and the ability to use language appropriately in social contexts. In this process, cultural competence plays a key role by helping learners understand and compare their own culture with the target culture. Integrating cultural elements such as proverbs, idioms, stories, and other oral traditions supports both language skills and cultural understanding. Therefore, effective language learning requires not only grammatical accuracy but also the ability to use language in real-life situations. As a result, language and civilization are inseparable concepts and should be taken into consideration together in foreign language education. This approach develops both the communicative skills and the mental awareness of the students and strengthens their recognition and creative thinking ability.

2.2. Approaches, Methods And Techniques For Cultural Transmission in Language Teaching

With the increasing focus on communication-based interaction skills in language teaching today, it is observed that language teaching is shifting towards methods and approaches that develop social skills. The constructivist approach plays an important role in this process; the cultural diversity of personal, public, educational, and professional fields (Liu, 2022) in language teaching makes the language-culture relationship more visible. These fields offer individuals learning a foreign language a broad learning environment, both linguistically and culturally. Foreign language learning also encompasses learning the value system, lifestyle, and culture of the society where the target language is spoken (Sabirova, 2025). Cultural traces of language are seen in many areas, from daily life to art, from family relationships to entertainment culture. While the Communicative Approach aims for the individual to use the target language in a manner similar to native speakers, the Intercultural Communication approach aims for the student to establish a connection between their own culture and the target culture. In this process, the language learner learns not only a new language but also a different way of thinking and living. Success in intercultural communication requires skills such as behavior, knowledge, interpretation, interaction, and cultural awareness. Cultural awareness, in particular, enables the individual to analyze similarities and differences by comparing their own culture with the target culture (Ismayilli, 2025).

The relationship between language and culture is addressed with a holistic approach, especially in the context of language teaching. While traditional approaches generally transmit cultural elements through texts, cross-cultural communication-focused approaches consider language and culture together. According to this understanding, language learning is not only the acquisition of grammatical knowledge but also a communicative and cultural acquisition process (Mammadova, 2022). Language is a fundamental tool that shapes both the intellectual and social development of human beings. Humans are not born knowing language; language is acquired through education along with the processes of hearing, perceiving, and expressing. Therefore, language learning is a long and gradual process and plays a decisive role in the socialization of the individual (Zhou, 2024). Since the transfer of knowledge and skills in the education process takes place through language, language is also the fundamental tool of learning. Language is also a communication system that brings individuals together and enables the formation of social structures (Tokhirjonova, 2025). Every language reflects the cultural identity of the society to which it belongs and possesses its own unique cultural codes (Babayev, 2023). These codes manifest themselves at the phonetic, structural, and semantic levels of the language. Therefore, each language should be evaluated within its own cultural context. In conclusion, language and culture are two inseparable elements. Language is the fundamental tool that carries and shapes culture; culture, in turn, gains continuity among generations through language.

ISSN: 3137-0586
e-ISSN: 3137-0594

Conclusion

In conclusion, foreign language teaching cannot be limited to the transmission of grammatical structures alone; it must be understood as a comprehensive process that integrates both linguistic and cultural dimensions. The study demonstrates that language and culture are inseparable elements, each shaping and reinforcing the other within the process of communication and social interaction. Therefore, effective foreign language education requires a holistic approach in which cultural awareness is developed alongside communicative competence. The findings highlight that incorporating cultural elements into language teaching not only enhances learners' understanding of the target language but also promotes intercultural sensitivity, critical thinking, and meaningful communication. Through the comparison of native and target cultures, learners gain deeper insight into different worldviews, which strengthens their ability to use language appropriately in diverse social contexts. Furthermore, the careful selection of teaching materials and the use of authentic, context-based approaches play a crucial role in achieving these objectives. Such practices increase learners' motivation and engagement while supporting the development of intercultural communicative competence.

References

1. Babayev, J. (2023). Impact of socio-linguistic and socio-cultural factors on translation process. *Sciences of Europe*, (128), 50–53.
2. Ismayilli, T. (2025). Developing Students Verbal Communication Skills and Speech Etiquette in English Language Teaching. *Scientific Work International Scientific Journal*, *19*(1), 22–26.
3. Ismayilli, T. (2024). *The impact of non-verbal communication on the language learning process*\
4. Ngo Cong-Lem. (2025). *Intercultural communication in second/foreign language education over 67 years: A bibliometric review*. Journal of Intercultural Communication Research.
5. Liu, Z. (2022). *Intercultural communication and foreign language teaching*. Learning & Education Journal, 11(2), 45–60.
6. Mammadova, K. The Role of Artificial Intelligence in Improving Grammar and Writing Proficiency.
7. Sabirova, N. (2025). *Current issues of teaching intercultural communication in foreign languages*. ACTA NUUz Journal, 3(1), 1–10.
8. Tokhirjonova, S. (2025). *Teaching intercultural communication in a foreign language*. Journal of Applied Science and Social Science.
9. Zhou, R., Samad, A., & Perinpasingam, T. (2024). *A systematic review of cross-cultural communicative competence in EFL teaching*. Humanities and Social Sciences Communications, 11.
10. Naghiyeva, G. (2024). Choosing the right methods during the formation of speaking skills. *EuroGlobal Journal of Linguistics and Language Education*, *1*(2), 58–64.
11. Nuri, A., & Ismailli, T. (2025). The importance of student motivation. *Science, Education and Innovations in the Context of Modern Problems*, *8*(6), 260–262.
12. Ibrahimli, N. (n.d.). *Essential role of authentic dialogues in teaching speaking*.

Received: 09.12.2025
Accepted: 13.03.2026

Journal *of* PHILOLOGICAL STUDIES International Scientific Journal. 2026 / Volume: 1 Issue: 1 / 22-33
ISSN: 3137-0586
e-ISSN: 3137-0594

DOI: https://doi.org/10.36719/3137-0586/1/22-33

Sevinc Sadıqova
Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti
filologiya üzrə fəlsəfə doktoru
sevincsadigova@gmail.com

Azərbaycan dilinin dialekt və şivələrində arxaik elementlər

Xülasə

Azərbaycan dialekt və şivələrində arxaik elementlər mövzusunu araşdırarkən bir neçə məsələnin nəzərdən keçirilməsi zəruridir: dialekt və ədəbi dil qarşılaşdırılması; dil vahidlərinin köhnəlməsi, arxaikləşməsi; ədəbi dildə arxaikləşən vahidlərin dilin ayrı-ayrı dialekt və şivələrində işlənməsi. Tədqiqatımızda bu məsələləri təhlil etməyi məqsədəuyğun hesab etmişik. Qeyd edək ki, Azərbaycan dilinin dialekt və şivələri leksik və qrammatik cəhətdən çox zəngin olduğu üçün araşdırmamızda dilimizin bütün dialekt və şivələrini deyil, yalnız Qərbi Azərbaycan şivələrini tədqiqata cəlb etmişik. Qərbi Azərbaycan şivələrində işlək olan arxaizmlər dil faktı kimi dəyərli olmaqla bərabər, həm də Azərbaycan xalqının tarixinin öyrənilməsi baxımından müstəsna əhəmiyyətə malikdir. Xalq dilinin və şivələrin tədqiq olunması dilçiliyin ən vacib məsələlərindən biri olmuşdur və hal-hazırda da bu sahədə öz həllini gözləyən xeyli sayda problemlər vardır.

Açar sözlər: *arxaik elementlər, dialekt, şivə, ədəbi dil, Qərbi Azərbaycan*

Sevinc Sadigova
Azerbaijan State Pedagogical University
PhD in Philology
sevincsadigova@gmail.com

Archaic Elements in Dialects and Dialects of the Azerbaijani Language

Abstract

When studying the topic of archaic elements in Azerbaijani dialects and dialects, it is necessary to consider several issues: the contrast between dialect and literary language; the obsolescence and archaicization of language units; the use of units that have become archaic in the literary language in separate dialects and dialects of the language. We considered it appropriate to analyze these issues in our study. It should be noted that since the dialects and accents of the Azerbaijani language are very rich in lexical and grammatical terms, we did not include all the dialects and accents of our language in our study, but only the Western Azerbaijani dialects.

Archaisms in Western Azerbaijani dialects are valuable as a linguistic fact, and are also of exceptional importance in terms of studying the history of the Azerbaijani people. The study of folk language and dialects has been one of the most important issues in linguistics, and there are still a number of problems in this field that await their solution.

Keywords: *archaic elements, dialect, accent, literary language, Western Azerbaijan*

Giriş

Dünyada mövcud olan xalqların sosial-mədəni, elmi, ictimai-siyasi inkişafından asılı olaraq, onların ədəbi dili formalaşır və inkişaf edir. Ədəbi dil ümumxalq dili əsasında təşəkkül tapmış, müəyyən normalara salınmış dildir. Zəngin və inkişaf etmiş ədəbi dili olmayan xalqın zəngin və inkişaf etmiş mədəniyyətinin olmasını təsəvvür etmək çox çətindir. Xalqın milli mədəni nailiyyətləri nə qədər yüksəkdirsə, onun ədəbi dili də bir o qədər cilalanmış, zəngin və safdır. Xalqın təfəkkürü, mədəniyyəti, dünyagörüşü ədəbi dildə sanki "qeydə alınır", onun vasitəsilə ifadə olunur. Bu mənada ədəbi dil problemi nəhəng ümumxalq əhəmiyyətə malikdir.

Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0)

ISSN: 3137-0586
e-ISSN: 3137-0594

Ədəbi dil ümumxalq dilindən təcrid olunmamışdır, əksinə, bir qayda olaraq ədəbi dil ümumxalq dili ilə sıx bağlıdır və onunla eyni mənbədən qidalanır. Ədəbi dilin təşəkkül tapması bir çox hallarda ümumxalq dilinin özünün qanunauyğun inkişafının nəticəsi kimi meydana çıxır. Ədəbi dili səciyyələndirən başlıca əlamətdar cəhətlər onun zəngin lüğət tərkibinə, mükəmməl qrammatik struktura və üslublar sisteminə malik olmasıdır. "Ədəbi dilin yaranması zəruri tarixi-linqvistik prosesin nəticəsidir... Ədəbi dil – ədəbi danışıq, mədəni danışıq formasında ümumxalq bazası əsasında yaranır və formalaşır" (Qurbanov, 2004, s. 139). Ədəbi dilin xüsusiyyətini, spesifikasını, adətən, seçmədə görürlər, bir qisim dil faktları qəbul olunur, digərləri isə rədd olunur, ədəbi dilə buraxılmır. Ədəbi dil kateqoriyaları özünəməxsus şəkildə qruplaşdırır, onları müəyyən məqsədlər üçün seçir.

Ədəbi dilin nə zaman yaranması məsələsi də həmişə dil tarixi araşdırıcılarının diqqət mərkəzində olmuşdur. Azərbaycan ədəbi dili tarixinin tədqiqatçılarının əksəriyyəti belə bir qənaətə gəlmişlər ki, Azərbaycan türkcəsi formalaşdığı zamanlarda artıq ədəbi dilin də müəyyən ünsürləri meydana çıxırdı. T.Hacıyev yazır: "Ədəbi dil nə zaman yaranıb? İlk əmək nəğməsi, ilk atalar sözü, ilk şeir, ilk mif-əfsanə yaranandan ədəbi dil başlayır... Ancaq bizim haqqında danışdığımız şəkildə ədəbi dil insanlığın müəyyən inkişaf səviyyəsində, müəyyən mədəni yüksəlişin məhsuludur, dövlətlərin yaranması, dövlətlər arasında yazışmaların başlanması, ümumiyyətlə, yazılı nitqin qeydə alınması ilə ictimai-mədəni hadisə kimi, ədəbi dil müəyyənləşir" (Hacıyev, 2012, s. 15).

Azərbaycan ədəbi dilini dövrləşdirən N.Xudiyev qeyd edir ki: "Azərbaycan ədəbi dili ümumxalq dilinin formalaşmasından dərhal sonra müəyyənləşməyə başlamış və bu proses iki mərhələdən keçmişdir: 1. III–V əsrlərdən VII–VIII əsrlərə qədər; 2. VII–VIII əsrlərdən IX–XI əsrlərə qədər. IX–XI əsrlərdə Azərbaycan ədəbi dilinin təşəkkülü başa çatmışdır" (Xudiyev, 1995, s. 80).

İctimai hadisə olan dil cəmiyyətdə formalaşmış, cəmiyyət inkişaf etdikcə, ayrı-ayrı dillər də inkişaf edərək zənginləşmişdir. Cəmiyyətin inkişaf tempinə müvafiq olaraq, dildə mütəmadi olaraq yeni sözlər yaranır, həmçinin, dildə mövcud olan müəyyən sözlər öz işləkliyini, əhəmiyyətini itirərək dilin lüğət tərkibindən çıxır. Dilin lüğət tərkibinin tarixi inkişafını, leksik vahidlərin artımı və ya işləkliyini itirərək köhnəlməsi prosesini tarixi leksikologiya tədqiq edir.

Bütün dünya dillərində olduğu kimi, Azərbaycan dilində də lüğət tərkibinə daxil olan sözlər inkişaf prosesi keçirir: elmi-texniki tərəqqi nəticəsində dilimizə yeni sözlər daxil olur, müəyyən dövr ərzində bu sözlər neologizm kimi işlənir, müəyyən müddət keçdikdən sonra bu sözlərin bir qismi ümumişlək sözə, sonra isə hətta köhnəlmiş sözə də çevrilə bilir.

Məlumdur ki, dilin hal-hazırdakı, müasir durumu dildəki həm yeni sözlərin, həm də köhnəlmiş sözlərin müəyyənləşdirilməsinin başlıca kriteriyasıdır. Dilin müasir vəziyyətində aktiv formada işlənməyən, işləklikdən düşən, qeyri-məhsuldar olan leksik vahidlər köhnəlmiş sözlərdir. "Müasir ədəbi dil dedikdə, dil vahidlərinin müasir baxımdan anlaşılması əsas meyar hesab edilir. Hazırkı Azərbaycan ədəbi dili XVIII əsr ədəbi dil materialları ilə tutuşdurulduqda, demək olar ki, heç bir çətinlik yaranmır. Buna görə də müasir Azərbaycan ədəbi dili dedikdə, XVIII əsrdən bu günə qədərki ədəbi dili nəzərdə tutmalıyıq" (Qurbanov, 2004, s. 142). Lakin XVIII əsrdən əvvəlki dövrdə yaranmış ədəbi dil nümunələrimizi nəzərdən keçirəndə bu günkü ədəbi dilimizdə işlənməyən, işləkliyini itirərək köhnələn, arxaikləşən xeyli miqdarda linqvistik vahidlərlə rastlaşırıq. Həmin linqvistik vahidlərin bir qismi tamamilə arxaikləşərək, ümumiyyətlə dildən çıxmış, bir qismi isə ədəbi dil üçün arxaikləşmiş, lakin Azərbaycan dilinin bu və ya digər dialekt və şivəsində hal-hazırda da işlənməkdədir.

"Müasir dil baxımından müəyyən tarixi, iqtisadi səbəblərlə əlaqədar olaraq fəal şəkildə işləklikdən düşmüş, dilin işlənmə sahəsindən çıxmış və ya çıxmaq üzrə olan sözlər köhnəlmiş sözlər adlanır" (Həsənov, 1988, s. 152). Azərbaycan dilinin leksikologiyasının tədqiqatçılarından S.Cəfərov dilimizdəki köhnəlmiş sözləri tarixizmlər və arxaizmlər olmaqla iki qrupa ayırır və qeyd edir ki: "Keçmiş həyat və məişətin aradan çıxması, dəyişməsi ilə əlaqədar olaraq aradan çıxmış və ancaq həmin həyatı canlandırmaq məqsədi ilə işlədilən sözlər tarixizmlər adlanır" (Cəfərov, 2007, s. 66). Deməli, buradan belə bir nəticə çıxara bilərik ki, keçmişdə işlənmiş hər hansı bir əşya, mövcud olmuş hər hansı bir məfhum köhnələrək işləklikdən düşübsə, onu ifadə edən söz də köhnələrək tarixizmə çevrilmişdir. Bu qəbildən olan sözlərə, əsasən, keçmişdə mövcud olmuş vergi adları (bac-xərac,

ISSN: 3137-0586
e-ISSN: 3137-0594

dinməver, tüstü pulu, töycü və s.), vəzifə adları (kəndxuda, katda, darğa, yüzbaşı, minbaşı və s), müəssisə adları (mədrəsə, mollaxana, divanxana və s.), keçmişdə istifadə olunan geyim adları (yapıncı, kəlağayı, buxara papaq, çuxa, araqçın və s.), silah adları (əmud, toppuz, nizə, qılınc və s.), alət adları (kotan, xış, vəl, üçayaq, satıl, sini və s.) və s. aiddir.

"Tarixizmlərdən fərqli olaraq, arxaizmlər elə sözlərdən ibarətdir ki, onların ifadə etdiyi əşya və hadisələr indinin özündə belə mövcuddur, lakin onlar başqa sözlərlə ifadə olunur" (Cəfərov, 2007, s. 67). Arxaizmləri tarixizmlərdən fərqləndirən müəllif bu növ köhnəlmiş sözlərin dilimizdən çıxdığını, lakin onların adlandırdığı əşya, hadisə və məfhumların hal-hazırda da mövcud olduğunu və başqa sözlərlə adlandırıldığını qeyd edir. Arxaizmlər haqqında H.Həsənov yazır: "Köhnəlmiş sözlərin məzmunca yeniləşən, formaca köhnələn və ya məzmunca köhnələn, formaca qalan qismi arxaizm adlanır. Arxaizmlərin ifadə etdiyi əşya və hadisələr indi də mövcuddur. Lakin onlar yeni-yeni məzmunlar kəsb etmiş və onları adlandıran sözlər formaca köhnə olsa da başqa-başqa formalı yeni sözlər kimi işlədilir" (Həsənov, 1988, s. 156).

Köhnəlmiş sözlərin bu iki növünü fərqləndirərkən B.Xəlilov beş meyarı əsas götürmüşdür:

1) Tarixizmlər həyat tərzinin, ictimai-iqtisadi quruluşun dəyişməsi ilə əlaqəli olaraq yaranır. Deməli tarixizmlərin əmələ gəlməsi həyat tərzinin, ictimai-iqtisadi quruluşun dəyişməsi ilə bağlı olur. Arxaizmlərin yaranması isə dilin özündə baş verən qanunauyğunluqdur. Dildəki bəzi sözlər tələbata və zərurətə çevrilmir, nəticədə köhnəlir, arxaikləşir.

2) Tarixizmlər köhnəlmiş əşyaların, məhfumların, hadisələrin adı olduğu halda, arxaizmlər isə hal-hazırda mövcud olan əşyaların, məfhumların, hadisələrin köhnəlmiş adıdır.

3) Tarixizmlər köhnəlmiş əşyaların, məfhumların, hadisələrin adı olduğundan onlar hal-hazırkı dövrümüzdə işlənmir. Köhnəlmiş əşyalar, məfhumlar, hadisələr mövcud olmadığı üçün onları müasir dilimizdə sözlərlə adlandırmaq olmur. Arxaizmlərin adlandırdığı əşyalar, məfhumlar, hadisələr hal-hazırda da var olduğundan onları dilimizdəki digər sözlərlə ifadə etmək mümkündür.

4) Həyatımızdan, məişətimizdən çıxmış əşyaların, məfhumların, hadisələrin adını çəkməyə ehtiyac olduqda tarixizmlərdən istifadə olunur. Başqa sözlə, tarixizmin sinonimi olmur. Ancaq arxaizmlərin sinonimi vardır.

5) Tarixizmlər əşyaların, məfhumların, hadisələrin adı olduğu halda, arxaizmlər isə həm əşyaların, məfhumların, hadisələrin – yəni əsas nitq hissələrinin, həm də köməkçi nitq hissələrinin adıdır" (Xəlilov, 2008, s. 84-85).

Tədqiqatımızda bizi maraqlandıran köhnəlmiş sözlərin arxaizmlər qrupudur. Bildiyimiz kimi, arxaizmlərin bir qrupu ümumilikdə dil üçün arxaikləşmişdir, həmin sözlər nə müasir Azərbaycan ədəbi dilində, nə də onun dialektlərində işlənmir. Arxaizmlərin digər qrupu isə yanlız müasir ədəbi dil baxımından köhnəlmişdir, Azərbaycan dilinin bu və ya digər dialekt və şivələrində hələ də işlənməkdədirlər.

Tədqiqat

Məlum olduğu kimi, ədəbi dil və onun dialektləri bir-biriləri ilə bilavasitə əlaqəlidirlər. Ədəbi dil anlayışının özü, mahiyyətcə çoxplanlıdır, çoxşaxəlidir və adətən, onu dialektlərlə qarşılaşdırırlar və belə hesab edirlər ki, bu qarşılaşdırılmada ədəbi dilin cizgiləri meydana çıxır. Dilçilikdə qəbul olunmuş bir fikir mövcuddur ki, ədəbi dilin əsasında həmin dilin müəyyən dialekti dayanır. Tədricən həmin dialektdən məhdud xarakterli xüsusiyyətlər çıxarılır, digər dialektlərin məqbul xüsusiyyətləri seçilərək ədəbi dilə gətirilir və beləliklə, ədəbi dil daha da zənginləşir. Ədəbi dilin əsasında bu və ya digər dialektin dayandığını qeyd etsək də, müasir Azərbaycan ədəbi dili özünün heç bir dialekti ilə tam eyniyyət təşkil etmir.

Dilçilik ədəbiyyatında məhdud bir ərazidə, müəyyən bir regionda işlədilən dialekt və şivə sözləri dialektizm adlandırılır. "...müəyyən ərazidə yaşayan əhalinin danışığında özünü göstərən səciyyəvi dil xüsusiyyətlərinin cəmi yerli dialekt adlanır. Yerli dialektlər öz tarixi etibarilə tayfa, qəbilə quruluşu dövrünün və sonrakı dövrlərin məhəlli dil xüsusiyyətlərini özündə əks etdirir. Müəyyən ərazidə əhalinin bir yerdən başqa yerə köçdüyünü, miqrasiya prosesini göstərir. Yerli dialektlərin tərkib hissələrini *şivələr* təşkil edir. Burada yerli iqtisadiyyat və təsərrüfatla əlaqədar söz və terminlər işlədilir" (Qurbanov, 2004, s. 174).

ISSN: 3137-0586
e-ISSN: 3137-0594

Yuxarıda qeyd etdiyimiz kimi, arxaizmlərin bir qrupu müasir ədəbi dil baxımından köhnəlmiş, lakin dialekt və şivələrdə hələ də işlənməkdədirlər. Belə sözlərə *saz (qamış), ağu (zəhər), suç (günah), görk (nümunə, dərs), varmaq (getmək), adaxlamax (nişanlamaq), bozdamax (ağlamaq), uyumax (yatmaq)* və s. misal çəkmək olar. Nümunə göstərdiyimiz leksik vahidlər müasir ədəbi dildə arxaikləşsələr də, dilimizin Qərbi Azərbaycan şivələrində hal-hazırda da işlənməkdədirlər. Azərbaycan dilinin qərb və cənub dialektlərinin xüsusiyyətlərini daşıyan Qərbi Azərbaycan şivələrinin leksikasında bu qəbildən olan xeyli miqdarda leksik vahid vardır ki, vaxtilə Azərbaycan ədəbi dilində məhsuldar şəkildə işlənmiş, müasir dövrdə isə işləkliyini itirərək arxaikləşmi*ş*dir.

Həmin leksik vahidlərin klassik ədəbiyyatımızda da məhsuldar şəkildə işləndiyinin şahidi olmaq mümkündür: Timarə könül verməgil, ey *sayru*, həkim ol, Dərmanını dərd eylə ki, timar ələ girməz (Nəsimi, 2004, s. 76); *Kəpənək* geydiyimə kimsələr eyb eyləməsin, Kim ki, halıma mənim qılmadı nöqsan *kəpənək* (Nəsimi, 2004, s. 76); Sevdan ilə məst olmuşam, həm içmişəm qəmdən müdam, Məsti ələstin *camıyam* niçün ki, tüğyan gəlmişəm (Nəsimi, 2004, s. 23); Üzünü *niqab* içində *yaşır*, ey qəmər surətlü, Ki, rüxün qiyamət eylər bu axırzaman içində (Nəsimi, 2004, s. 31); Yenə mey fəğanə gəldi, cigərim *tutuşdu* yandı, Nəyə uğradı, nə gördü bu tühimiyan içində (Nəsimi, 2004, s. 31); Demə ki, bolub kəsad bazar, Bulmaz bu *mətaimiz* xiridar (Füzuli, 2005, s. 42); Səndən dilərəm mədəd ki, daim, Təmkinim ola sən ilə *qaim* (Füzuli, 2005, s. 46); *Yaşırıb* saxlardım eldən dağı-hicranın, əgər, Etmək olsaydı müdara dideyi-giryan ilə (Füzuli, 2005, s. 65); Ol sərvin ayağı bağlı oldu, Azadə ikən *adağlu* oldu (Füzuli, 2005, s. 112); Əgər yolçu isən körpünü dolan, Göz görə *çamura* batmalı degil (Xətai, 2006, s. 20); Qalxdı, havalandı könülün quşu, *Qovğa*, qeybət etmək *köntünün* işi (Xətai, 2006, s. 21) və s. Klassik Azərbaycan ədəbiyyatının ayrı-ayrı nümayəndələrinin əsərlərindən gətirdiyimiz bu nümunələrdəki arxaik leksik vahidlərə Qərbi Azərbaycan şivələrində rast gəlirik: *sayrı* sözü Basarkeçər, Çəmbərək, Hamamlı şivələrində "xəstə" mənasında işlənir (Bayramov, 2011, s. 320). *Sayrı* sözü eyni mənada İmişli, Gürcüstanın Borçalı şivələrində, "başqa, qeyri-savayı" mənasında Şamaxı dialektində işlənir (ADDL, 2007, s. 422).

Kəpənək sözü klassik ədəbiyyatda "yapıncı, geyim növü" mənasında işlənsə də, Qərbi Azərbaycan şivələrində mənasını dəyişərək Basarkeçər şivəsində "qoyun xəstəliyi", Vedi şivəsində "öskürək" mənasında işlənir (Bayramov, 2011, s. 208).

Cam sözü Çəmbərək və Dərələyəz şivələrində "boşqab, mis kasa" mənalarını ifadə edir (Bayramov, 2011, s. 80).

Dərələyəz şivəsində *yaşmax* sözü "üzü yad adamdan gizlətmək üçün örtük" (Bayramov, 2011, s. 409) mənasında işlənir və bu sözlə eyni kökdən olan *yaşırmaq* feili də "üzü yad adamlardan gizlətmək" mənasını ifadə edir.

Tutuşmax leksik vahidi Qərbi Azərbaycan şivələrində üç mənada işlənir: birinci mənada Çəmbərək və İrəvan şivələrində "südün qatığa çevrilməsi anı", ikinci mənada Əştərək şivəsində "turşuyub bərkiyən süd" anlamlarında işlənir. Lakin klassik ədəbiyyatımızda rast gəldiyimiz mənada, yəni "yanmaq, alovlanmaq" mənasında *tutuşmax* sözü İrəvan, Üçkilsə, Vedi, Zəngibasar şivələrində işlənir (Bayramov, 2011, s. 385).

Klassik ədəbiyyatda "mətah// mətai" formasında işlənən leksik vahid Qərbi Azərbaycan şivələrində *matah* fonetik variantında işlənir və Dərələyəz, İrəvan, Qəmərli, Vedi, Zəngibasar şivələrində "nadir tapılan, qıt", Çəmbərək, Qarakilsə, Zəngibasar şivələrində "əziz, qiymətli (adam)" (Bayramov, 2011, s. 272) mənalarında işlənir.

Qayım leksik vahidi Çəmbərək, Vedi, Zəngibasar şivələrində "möhkəm, bərk, daimi, əbədi" (Bayramov, 2011, s. 235) mənalarını ifadə edir.

Qərbi Azərbaycanın Böyük Qarakilsə, Çəmbərək, Dərələyəz, Kalinino, Vedi, Zəngibasar şivələrində "palçıq" (Bayramov, 2011, s. 95) mənasında işlənən *çamır* sözü, Dərələyəz şivəsində həm də əlavə bir mənada, "bataqlıq" mənasında işlənir.

Çəmbərək şivəsində qovğa sözü "dava-dalaş, səs-küy" mənasında işlənir (Bayramov, 2011, s. 253).

Bu qeyd etdiklərimizdən əlavə, belə arxaik elementlərə *yü:rməx`, təpməx`, sunmax, qanrılmax, qavzamax, qonqumax// qonqutmax, əyləməx`* və s. misal çəkmək olar. Nümunə göstərdiyimiz leksik

vahidlər müasir ədəbi dildə arxaikləşsələr də, dilimizin Qərbi Azərbaycan şivələrində hal-hazırda da işlənməkdədirlər.

Azərbaycan dilinin digər dialekt və şivələrinin əksəriyyətində (əsasən qərb qrupu dialekt və şivələrində), həmçinin Qərbi Azərbaycan şivələrində işlənən ***yüyürmək*** feili də ədəbi dildə məhsuldarlığını itirmiş feillərdəndir: *Gülnisə* ***yüyrüf*** *öznü saldı mal damına* (Əştərək)*;* ***Yü:rdü*** *deə͡kin, qonaxlar çatıllar* (Basarkeçər).

Tarixən ədəbi dildə də işlənmişdir: ***Yügürsə*** *eyləyə karlanqıcı mat* (Azərbaycan klassik ədəbiyyatından seçmələr, 2005, s. 87); *Ki, mən həm bu biyabanda* ***yügürdüm*** *bir neçə müddət* (Kişvəri, 2004, s. 18); *Ahu* ***yügürüb*** *səlamə gəldi* (Xətai, 2006, s. 238); *Gördüm ki, gəlür, rəvan* ***yügürdüm*** (Xətai, 2006, s. 308); *İstəyib bir çarə, çox yeldim,* ***yügürdüm*** *hər yana* (Füzuli, 2005, s. 348); *Bunca kim, yeldi-****yügürdü****, yetmədi Məcnun mana* (Füzuli, 2005, s. 49); *Düşüb, durub,* ***yügürüb*** *bəs ki, yormuşam özümi* (Qövsi, 2005, s. 255); *Saleh sövdagər övrətin fəryadından sərasimə* ***yügürüb*** *gəldi* (Məhəmməd, 2006, s. 40); *Həm yerdən* ***yüyürüb****, həmi havadan* (XIX əsr Azərbaycan ədəbiyyatı müntəxabatı, 1992, s. 251); ***Yüyürməkdən*** *saf əridi yağımız* (XIX əsr Azərbaycan ədəbiyyatı müntəxabatı, 1992, s. 255) və s.

Müasir ədəbi dildə işlənən *yürüş*, dialekt və şivələrdə işlənən *yüyrüx`// yürdəx`// yürçəx`// yürünçəx`* (*beşik*) isimlərinin, *yüyürəx`* (*qaça-qaça*) zərfinin, *yü:rüx`* (*çevik*) sifətinin kökündə *yüyürmək// yürümək// yerimək* feilləri dayanır. Tarixən ədəbi dilimizdə işlənmiş *yortmaq* feili də qədim yazılı abidələrdə bəzən *yorı(maq)* fonovariantında işlənmişdir ki, bu da onların eyni söz yuvasından təşəkkül tapdığını nümayiş etdirir. Həmin feillər qədim türk yazılı abidələrində: *"Turu kat sämriti yirin öpän yügürü barmış, urtu yirdä oğrı sokuşup tutupan minmiş" (Kök at getdiyi yeri yadına salıb tez oraya çatmış, o yerdə oğruya rast gəlmiş. Oğru (onu) tutub minmiş.)* (Xudiyev, 2015, s. 300); *"Anta udu yorıdım." (tərcüməsi: Orada təqib edərək yürüdüm.)* (Xudiyev, 2015, s. 272); M.Kaşğarinin lüğətində: *"ər yorıdı – adam yürüdü, yeridi"* (Kaşğari, 2006, III, s. 79); *"yügürdi – qoşdu, yüyürdü; ol anı yügurtti – o onu yüyürtdü, yeritdi, qaçırtdı"* (Kaşğari, 2006, III, s. 66, 376); V.V.Radlovun lüğətində *yügürmək, yürümək* (Radlov, 1893, III,1, s. 594-595, 603; IV,1, s. 110) fonovariantlarında qeydə alınmışdır. Dialektoloji ədəbiyyatda da bu leksik vahidlərdən bəhs olunmuşdur (Kərimov, 2004, s. 172; Bayramov, Bayramova, 2014, s. 243, 245).

Təpməx` feili İrəvan (Zəngibasar, Vedibasar, Üçkilsə), Zəngəzur şivələrində *"irəli soxulmaq"* mənasında işlənir: *Hara təpirsən öznü, görmürsən yermiz yoxdu?* (Vedi)*; Şəkil öznü irəli təpdi ki, ona da pay düşsün* (Zəngibasar)*; So:xdan evə təpildilər hamsı* (Üçkilsə).

Bu feil tarixən ədəbi dildə də işlənmişdir: *"Ana haqqı-Taŋrı haqqı" deŋilməsəydi, qalqubanı yerimdən duraydım, yaqaŋla boğazıŋdan tutaydım, qaba ökcəm altına salaydım, ağ yüzüŋi qara yerə dəpəydim, ağzuŋ ilə burnuŋdan qan şorladaydım, can datlusın saŋa göstərəydim!* (Kitabi-Dədə Qorqud, 2004, s. 45); *Cılasun yigitləriylə Qarabudaq sola dəpdi* (Kitabi-Dədə Qorqud, 2004, s. 93); *Qılıc salsa bin ərə təpinəydi* (Kitabi-Dədə Qorqud, 2004, s. 23); *Təpilmiş ikən əski yarə parə-parə bağrımın* (Kişvəri, 2004, s. 126); *Nagah təpüldü payi-rəhvar* (Məhəmməd, 2006, s. 191); *Bizim inək kimi təpər, ağlarsan* (Vaqif, 2004, s. 232); *Oda təpər, harda düşsə fürsəti* (XIX əsr Azərbaycan ədəbiyyatı müntəxabatı, 1992, s. 232). Nümunələrin azlığı bu feilin tarixən də ədəbi dildə məhsuldar şəkildə işlənmədiyini və sonradan tamamilə arxaikləşdiyini nümayiş etdirir.

Naxçıvan şivələrində *təpilməx* feili *"soxulmaq"* mənasındadır: *"Belə hiss elədim ki, canavar bir yannan, sel də bir yannan davarı heç-pıça çıxaracaq, həm də canavar da üsdən təpiləcək qoyuna"* (Əhmədov, 2001, s. 80). Dialektoloji ədəbiyyatda (ADDL, 2007, s. 492; Bayramov, 2011, s. 370; Bayramov, Bayramova, 2014, s. 224; Ələkbərli, 2009, s. 168; Cəfərov, 2016, s. 139; Bağırov, 1966, s. 190) bu feilin Qərbi Azərbaycan şivələrində və Azərbaycan dilinin müxtəlif dialekt və şivələrində digər mənalarda işlənməsi də qeydə alınmışdır. "Qədim türk lüğəti"ndə (Drevnetyurkskii slovar', 1969, s. 552), M.Kaşğarinin lüğətində (Kaşğari, 2006, II, s. 33) də bu feil qeydə alınmışdır. Yakut dilində də "*ayaqla vurmaq*" mənasında теп feili işlənir.

Sunmax "vermək" mənasında işlənən arxaik feildir. Bu feilə Qərbi Azərbaycanın Göyçə (Çəmbərək) şivəsində rast gəlinir. Qərbi Azərbaycan şivələrinə həsr olunmuş bir sıra mənbələrdə bu feilə rast gəlinmir. Yalnız Ş.Kərimov bu feildən bəhs etmiş və onun Qərbi Azərbaycanın Çənbərək və Karvansaray şivələrində *"vermək"* mənasında işlənən arxaik feil olduğunu qeyd etmişdir: *"Heş kim*

ISSN: 3137-0586
e-ISSN: 3137-0594

mā gün summaz, həsi öyüŋ ışığı özgəsinə düşür; Buyilləri maŋa gün sunulmazı; Qızıma ʒa bir gün summaʒım āzı" (Kərimov, 2004, s. 174).

Qərbi Azərbaycan şivələrində məhdud şəkildə işlənsə də, vaxtilə *sunmaq* feili ədəbi dilimizdə çox məhsuldar şəkildə işlənmişdir: *Qanturalı bir kəpənəgi qapağına doladı, aslanıŋ pəncəsinə sunı verdi* (Kitabi-Dədə Qorqud, 2004, s. 110); *Basat qoçuŋ başını Dəpəgözüŋ əlinə sundı* (Kitabi-Dədə Qorqud, 2004, s. 130); *Sun bizə saqi ayaq, dəgdi bulunmaz yayaq* (Azərbaycan klassik ədəbiyyatından seçmələr, 2005, s. 32); *Ağu sunar isə yudmaq gərəkdir* (Dastani-Əhməd Hərami, 2004, s. 59); *Nərgisi gör, cam əlində mey sunar ariflərə* (Azərbaycan klassik ədəbiyyatından seçmələr, 2005, s. 54); *Sundum əlimi daməninə bəs ki, dutaydum* (Azərbaycan klassik ədəbiyyatından seçmələr, 2005, s. 94); *Bir mey mənə sun ki, məstü mədhuş* (Azərbaycan klassik ədəbiyyatından seçmələr, 2005, s. 46); *Saqiya! Badə sun ki, fürsətdir* (Füzuli, 2005, s. 231); *Ey sərv, sən qədəh sunar olsan, rəvan içər* (Xətai, 2006, s. 120); *Sundum əlimi bir gülə, səd xarə yoluxdum* (Xətai, 2006, s. 152) və s.

Bu feilə qədim türk yazılı abidələrində də rast gəlinir: *"Ol yämä M(a)ğaradi ilik kan ärtinü uluğ bay barımlığ tsaŋları ağılıkları tarığ äd tavar üzä tolu älp adım sülüq küçiŋä tükäl liq törttin sıŋar yir orun uğ ivmiş basmış üküşkä ayatmış ağırlatmış ürük usadı köni nom ça törüçä başlataçı imäriqmä kamağ budunun karasın aşmış ükitmiş koptın sıŋar yağısız yavlaksız ärti." (Həmin o Mağaradan hökmdar olduqca qüdrətli və varlı idi. Qiymətli şeylərinə, taxıl anbarlarına, əkin sahələrinə, mal-qarasına görə çox qüdrətli idi. Bütün yer üzünü, dünyanın dörd tərəfini qorxudub ələ keçirmiş və çoxlarına qorxu, ehtiram təlqin etmişdi (təqdim etmişdi, bəxş etmişdi – S.S.).)* (Xudiyev, 2015, s. 337); *"Olaç bars yämä änüklap, yiti kün ärtmiş ärti, yiti änüklärinä äkirtip kavşatıl açmak suvsamak üzä sıkılıl turmış yavrumış sınmış ätözläri alaŋurup küçi közüni üzülüp, unaknia ölqäli yatur ärti." (Bu ac pələngin balaladığı yeddi gün idi, yeddi küçüyünə bütün gücünü sərf edib (verib – S.S.) taqətdən düşmüş, ac-susuz qalıb üzülmüş, tamamilə ölü vəziyyətdə uzanmışdı.)* (Xudiyev, 2015, s. 338).

S.E.Malov kitabının lüğət hissəsində *sunmaq* feilini *"vermək, əlini uzadaraq vermək"* mənasında izah etmişdir (Malov, 1951, s. 423). "Qədim türk lüğəti"ndə *sunmaq* feili "*əlini uzadıb vermək: kedinki qadahqa sunup zähr qatar – növbəti qədəhi uzadaraq zəhər əlavə etdi; kiši utruqï ašqa sunma ęlig – başqa adamın önündəki yeməyə əl uzatma"* (Drevnetyurkskii slovar', 1969, s. 514) kimi izah olunur.

M.Kaşğari bu feillə əlaqədar *"ol manqa ətmək sundı – o mənə çörək təqdim etdi, verdi"* (Kaşğari, 2006, II, s. 55) nümunəsini vermişdir. *Sunmaq* feilinin *"vermək, uzatmaq, əlini vermək"* mənalarında uyğur, karaim, altay, teleut, lebedin, qırğız, koman, şor, türk, Krım tatarları və b. dillərdə işləndiyi (Radlov, 1893, IV,1, s. 538, 590) də qeyd olunur.

Qədim türk dilində, klassik Azərbaycan poeziyasında geniş şəkildə işlənməsinə baxmayaraq, bu feil müasir ədəbi dildə tamamilə arxaikləşmiş, dialekt və şivələrdə də işləklikdən çıxmışdır, yalnız Göyçə (Çəmbərək) şivəsində məhdud şəkildə işlənməkdədir.

Qərbi Azərbaycan şivələrinin əksəriyyətində (Dərələyəz, Ağbaba, İrəvan, Göyçə və b.) işlənən *qaŋrılmax* feili *"geriyə çevrilmək, dönmək"* mənasını ifadə edir: *Qaŋrıla bilmirəm, belim tutup* (Dər.)*; Geryə qaŋrılanda dədəmi gördüm, bağrım yarıldı* (Gərn.).

Bu feil tarixən ədəbi dildə məhsuldar şəkildə işlənməmişdir: *Qanrıluban baqışıŋdan, ağam Beyrəgə bəŋzədürəm, ozan, səni!* (Kitabi-Dədə Qorqud, 2004, s. 70).

Qeyd edək ki, Qərbi Azərbaycan şivələrində bu feillə eyni kökdən olan *qaŋırmax* feili də işlənir, *"burmaq, əyib qatlamaq, arxaya əyib burmaq"* mənalarını ifadə edir, lakin həmin feilə ədəbi dil materiallarında rast gəlinmir.

Qaŋrılmax feilinin həm Qazax, Tovuz, İmişli dialekt və şivələrində (ADDL, 2007, s. 276-277), həm də Qərbi Azərbaycan şivələrində (Bayramov, Bayramova, 2014, s. 144; Bayramov, 2011, s. 227; Ələkbərli, 2009, s. 104) işlənməsi dialektoloji ədəbiyyatda da qeydə alınmışdır.

"Qədim türk lüğəti"ndə bu feil *"tərpənmək, laxlamaq, burulub düşmək"* (Drevnetyurkskii slovar', 1969, s. 456), M.Kaşğarinin lüğətində *"burub qoparmaq"* (Kaşğari, 2006, III, s. 340), V.V.Radlovun lüğətində *"rədd etmək, geriyə göndərmək"* (Radlov, 1893, II,1, s. 83) mənalarında izah olunmuşdur.

Qavzamax feili Dərələyəz, İrəvan dialektlərində *"qaldırmaq"*, Ağbaba dialektində *"qaldırmaq, başını qaldırmaq, başını tərpətmək"* mənalarında işlənir: *Əlindəki kirişi qavzayıp pərdinin üstünnən saldı* (Dər.)*; Başını qavzıyıf üzmə baxammadı* (Ağb.).

Bu feil tarixən ədəbi dildə də işlənmişdir: *Baş qavzadi, açdı ləb duayə* (Azərbaycan klassik ədəbiyyatından seçmələr, 2005, s. 58); *Baş qövza olam sənin*lə *həmduş* (Azərbaycan klassik ədəbiyyatından seçmələr, 2005, s. 72); *Qol qavzadi başə çəkdi qalxan* (Azərbaycan klassik ədəbiyyatından seçmələr, 2005, s. 133); *Baş qovzadı xur misal Vərqa* (Azərbaycan klassik ədəbiyyatından seçmələr, 2005, s. 168); *Yusif Sərrac iynəsi əlində başın yuxarı qovzadı, gördü ki, bir əsas peyda oldu və əsla xəyalından keçirmədi ki, bu əsas və tədarük onun üçündür* (XIX əsr Azərbaycan ədəbiyyatı müntəxabatı, 1992, s. 306) və s. Klassik ədəbiyyatda az işlənsə də, bədii dil nümunələrinin yaranması arasındakı böyük zaman kəsiyi bu feilin əsrlər boyunca ədəbi dildə işləndiyini sübut edir.

Qavzamax feili *qou̯zamağ* fonovariantında cənub qrupu dialekt və şivələrində məhsuldar şəkildə işlənir. Bu feil Qərbi Azərbaycan şivələri ilə yanaşı (Mirzəyev, 2003, s. 333; Bayramov, 2011, s. 235; Ələkbərli, 2009, s. 117), Naxçıvan: "Tutacax isdi şeyləri qavzamaxçundu" Şahbuz, Şərur (ADDL, 2007, s. 288), Təbriz (Rüstəmov, 1965, s. 258) dialektlərində də işlənir. M.Şirəliyev bu feili cənub qrupu dialekt və şivələri üçün xarakterik hesab edir (Shiraliev, 1983, s. 9). V.V.Radlovun lüğətində bu feilin bir sıra mənaları ilə yanaşı *"şişib qalxmaq"* (Radlov, 1893, II,1, s. 475) mənası da verilmişdir.

Qonqumax//qonqutmax feili Ağbaba, İrəvan, Göyçə dialektlərində *"aşağı çömbəlib oturmaq, yerə oturmaq"* mənasında işlədilir: *Nə qonquyuf oturufsaŋ burda, cahamat gözdüyür səni* (Ağb.)*; Qonqudub oturup, heş qımıllanmır* (Kəv.).

Bu feil tarixən ədəbi dildə daha ilkin variantında, *qonmaq* şəklində işlənmişdir: *Ol namərdlər dəxi bir yerdə qonmuşlardı, al şərabıŋ itisindən içərlərdi* (23.34).

Dastanda işlənmiş *qonmaq* feilindən *qonqumax// qonqutmax* forması formalaşmışdır, həmin formadakı şəkilçi tərz bildirməyə xidmət edir. Apardığımız müşahidələrə əsasən, bu feilin Gəncə, Göygöl, Şəmkir ərazisində də işləndiyini müəyyənləşdirmişik.

Dialektoloji ədəbiyyatda bu feilin Qərbi Azərbaycan şivələrində (ADDL, 2007, s. 309; Bayramov, 2011, s. 252; Kərimov, 2004, s. 320; Bayramov, Bayramova, 2014, s. 160; Ələkbərli, 2009, s. 116) və Tərtər şivəsində (ADDL, 2007, s. 309) işləndiyi qeyd olunur. "Qədim türk lüğəti"ndə bu feil *qon* variantında *"enmək, oturmaq, məskunlaşmaq"* mənalarında, *qonγu* sözü isə *"məskunlaşma yeri, yaşayış yeri, oturma yeri"* (Drevnetyurkskii slovar', 1969, s. 455) kimi izah olnmuşdur.

Hərəkətin icrasının dayandığını bildirən arxaik feillərdən biri əyləmək feilidir. *Əyləmək* feili şivələrdə işlənərək *"dayandırmaq, saxlamaq"* mənasını ifadə edir; *Bir maşın əylə, gedəx`, yoxsam çatammarıx vaxdında* (Göy.).

Tarixən ədəbi dildə bu feil məhsuldar şəkildə işlənmişdir; *Çün hər gözində əglənür insan bi`aynihi* (Bürhannəddin, 2005, s. 78); *Bucuq yil əglənəm gər çox olursam* (Azərbaycan klassik ədəbiyyatından seçmələr, 2005, s. 95); *Həmlə qıldı kim, əylədə anları* (Azərbaycan klassik ədəbiyyatından seçmələr, 2005, s. 126); *Ol sənəm əzmi-səfər etdi, könül, əylənmə kim* (Xətai, 2006, s. 34); *Anunçün əyləməz ahi bu canım rəhgüzarində* (Xətai, 2006, s. 44); *Onda məni əyləyib nedirsən?* (Azərbaycan klassik ədəbiyyatından seçmələr, 2005, s. 159); *Könül əylənməsə qəmdə* (Azərbaycan klassik ədəbiyyatından seçmələr, 2005, s. 23); *Çünki getdin, bir zaman əylən, dolanım başına* (Qövsi, 2005, s. 22); *Bir zaman əglən, sözüm, ey əbri-gövhərbar, eşit!* (Azərbaycan klassik ədəbiyyatından seçmələr, 2005, s. 149); *Əglənmədi bu üç ehtimalə* (Azərbaycan klassik ədəbiyyatından seçmələr, III, 2005, s. 47); *Ey Nişat, ox tək sözündən hər kimə səhm əglənir* (Azərbaycan klassik ədəbiyyatından seçmələr, III, 2005, s. 195); *Məhcuri-biçarədən gəzmə kənar, əylənmə, gəl* (Azərbaycan klassik ədəbiyyatından seçmələr, III, 2005, s. 220); *Əlhəmdillah, mənim halımdan müttəle və xəbərdar, həqq rizası için məni yola sal, əgləmə* (Məhəmməd, 2006, s. 104); *Əglə bir yol kəcavəni, dur indi* (Məhəmməd, 2006, s. 128); *Bahar gəldi, qar əylənməz* (Azərbaycan klassik ədəbiyyatından seçmələr, III, 2005, s. 284); *Dəli könül, gəl əylənmə qürbətdə* (Azərbaycan klassik ədəbiyyatından seçmələr, III, 2005, s. 300); *Bir hicabda, bir pərdədə əylənə* (Vaqif, 2004, s. 47); *Heç əylənmə irəlidə, gerdə, gəl* (Vaqif, 2004, s. 81); *A gədə, Kərəməli, mən buları əyləmişəm, tez qaç qurtar* (XIX əsr Azərbaycan ədəbiyyatı müntəxabatı, 1992,

s. 287). *Yoldan ötdüyüm yerdə bular məni qabaqlayıb əyləyiblər, istirdilər soyalar, çalışıb özümü soydurmamışam* (XIX əsr Azərbaycan ədəbiyyatı müntəxabatı , 1992, s. 288) və s.

Əyləməx` feili Cəbrayıl, Gəncə, Qazax, Şəmkir, Şərur, Tovuz dialekt və şivələrində də eyni mənada işlənir (ADDL, 2007, s. 168). Azərbaycan dilinin dialektlərinə xas olan *aylan* leksemindən bəhs edən Q.Bağırov onun əsas mənası etibarı ilə "*bir şeyin ətrafında dolanmaq, dövrə vurmaq, dönmək*" mənaları ifadə etdiyini, türkməncədə *ajла*, türk, özbək dillərində *ajлaнмaк*, başqırd dilində *əjләнəy*, tatar dilində *əjләнy* sözlərinin bir-birinin eyni və ona çox yaxın mənalarda, qaraqalpaq dilində *ajлaн – dolanmaq, dövr etmək, dövrə vurmaq* mənasından başqa bir də *dayanmaq, ləngimək* mənasında işləndiyini və bunun da müasir Azərbaycan dilində *əylənmək* felinin daşıdığı mənanın eyni olduğunu qeyd edir (Bağırov, 1966, s. 98).

Azərbaycan dilinin dialekt və şivələrində bir sıra arxaik vahidlər vardır ki, bunlar digər türk dillərində də işlənirlər. Bunlara misal olaraq, *ağırramax* (Göyçə, Ağbaba; *hörmət göstərmək*) – *ağırlamak* (türk; *hörmət etmək*), *arıtmax* (Göyçə, Zəngəzur, Ağbaba; *təmizləmək*) – *arınmak* (türk; *təmizlənmək*), *çözdəməx`* (Göyçə, Ağbaba, Zəngəzur, İrəvan, Dərələyəz; *sapı, ipi, heyvan bağırsağını və s. açmaq, açıb uzatmaq*) – *çözmek* (türk; *açmaq*), *ismarramax* (Göyçə, Qaraqoyunlu, İrəvan; *sifariş vermək*) – *ısmarlamak* (türk; *sifariş vermək*), *təzməx`* (Göyçə; *qaçmaq*) – *tezmek//tozmak* (türk; *gəzib-dolanmaq*), *yasdanmax* (İrəvan; *söykənmək*) – *yaslanmak* (türk; *söykənmək*), *yaxmaq* (Göyçə, *yandırmaq*) – *yakmak* (türk, *yandırmaq*), *çalmak* (İrəvan, Göyçə; *vurmaq*) – *çalmak* (türk; *vurmaq, oğurlamaq*) və s.

Ağırramax feili Göyçə, Ağbaba şivələrində "*hörmət etmək*, *qonağa hörmət göstərmək*" mənasında işlənir. Eyni mənada türk dilində də işlənən bu feil müasir ədəbi dilimizdə arxaikləşsə də, tarixən işlək olmuşdur: *Ozan, eviŋ dayağı oldur ki, yazıdan-yabandan evə bir qonuq gəlsə, ər adam evdə olmasa, ol anı yedirər-içirər, ağırlar-əzizlər, göndərər* (Kitabi-Dədə Qorqud, 2004, s. 22); *Qalın Oğuz bəglərin ağırladı* (Kitabi-Dədə Qorqud, 2004, s. 117); *Qıymadın sakini-kuyin olana peykanın, Bir içim su ilə ağırlamadın mehmanın* (Füzuli, 2005, s. 189); *Ağırla Qövsini bir daş ilə ki, sormazlar, Şah öz gədayi-səri-kuyin anmağa bais* (Qövsi, 2005, s. 211) və s.

Çözdəməx`//çözələməx` feili Zəngəzur, İrəvan və b. şivələrdə açmaq mənasında işlənir: *Mahmıt ipi çözde:r* (Meğ.); *Çözələmə o sapı, aşmağ olmuyacax* (Zəngib.). Türk dilində *çözmek* fonovariantında işlənir: *Ellerini çözersem, bana yardım eder misin?*

Yasdanmax feili *"bir yerə söykənmək, söykənər yarıuzanmış vəziyyətdə oturmaq"* kimi mənalar ifadə edir. Eyni mənada, *yaslanmak* variantında türk dilində işlənir. Bu feil tarixən ədəbi dildə də işlənmişdir: *Yastanıban üzərinə yanı yetdi* (Kitabi-Dədə Qorqud, 2004, s. 64); *Naz ilə nemət içində işrət edərsin bana, Bən yeri döşək edüb, yasdanayum taşlarımı?* (Bürhanəddin, 2005, s. 561)*; Qeyrət iltürmən ki, hindu bərgi-nəsrin yastanur, Xublara adət nədən, lələ müdam hindu tutar* (Nəsimi, 2004, s. 196)*; Yastanur qul Kişvəri gecə eşigün daşinə, Eylə sanur kim, uyur təxti-Süleyman üstünə* (Kişvəri, 2004, s. 17); *Yastan, Xətayi, yar eşiginə etiqad ilə, Şamü səhər də dövlətinə eyləgil dua* (Xətai, 2006, s. 39); *Bimar tənində qalmayıb tab, Qılmışdı məzara yastanıb tab* (Füzuli, 2005, s. 221); *Mən bir qulam, canım oda salmışam, Yastanıban dost kuyində qalmışam* (Vaqif, 2004, s. 101) və s.

Çalmaq feili Göyçə, İrəvan şivələrində "*vurmaq, döymək, incitmək*" mənalarında işlənir; məs.: *Deə̂n əlindəki daşı çaldı Noyruzuŋ başna, inta:sı yaxşı görəmmədim* (Bas.); *Yanı dəlinsin, əlnə düşəni çaldı uşağın təpəsinə* (Zəngib.).

Bundan əlavə, Qərbi Azərbaycan şivələrində bu feil *"oğurlamaq"* (İr., Ağb., Göy.); *"qatıq çalmaq – südü mayalamaq"*, *"ot çalmaq – otu biçmək", "mismar çalmaq – mıxlamaq"* (əks.şiv.); *"süpürmək"* (Göy.) mənalarında da işlənməkdədir. Dərələyəz şivəsində bu feildən yaranmış *çalğı* sözü işlənir, "*iri süpürgə, həyəti süpürmək üçün süpürgə*" mənasını ifadə edir. Müasir türk dilində *çalmak* feili *"vurmaq, döymək"* mənasını ifadə edir.

Dialektoloji ədəbiyyatda bu feil bir neçə mənada izah olunur: *süpürmək; oğurlamaq, xəlvəti götürmək; mayalamaq (südü); döymək, vurmaq; oxşamaq, bənzəmək; eşitmək, xəbər tutmaq* R.Rüstəmov dialekt və şivələrdə bu feilin iki mənada: 1.süpürmək; 2.oğurlamaq, soymaq mənalarında işləndiyini qeyd etmişdir (Rüstəmov, 1965, s. 30). Lakin Qərbi Azərbaycan şivələrində, həmçinin Azərbaycan dilinin digər dialekt və şivələrində bu feilin daha geniş məna spektrinə malik olduğunu müşahidə edirik.

ISSN: 3137-0586
e-ISSN: 3137-0594

Bu feil klassik ədəbiyyatda – ədəbi dil nümunələrində də "*vurmaq, xəsarət yetirmək*" mənalarında işlənmişdir: *Oğlan yumruğıyla buğanıŋ alnına qıya tutub çaldı* (Kitabi-Dədə Qorqud, 2004, s. 27); *Dəmir qapu Dərvənddəki dəmür qapuyı dəpüb alan, altmış tutam ala göndəriniŋ ucında ər bögürdən Qıyan Selcik oğlı Dəli Dondar çapar yetdi: "Çal qılıcıŋ, ağam Qazan, yetdim!" – dedi* (Kitabi-Dədə Qorqud, 2004, s. 49); *Hasar qapusına girmişkən qara polat uz qılıca əŋsəsinə eylə çaldı kim, başı tob kibi yerə düşdi* (Kitabi-Dədə Qorqud, 2004, s. 123); *Macal vermədi anı dəxi çaldı, Həman dəm gögdəsindən başın aldı* (Dastani-Əhməd Hərami, 2004, s. 83); *Dingəc ğəmindən ağzıma çaldın ki, söyləmə, Şimdən gerü nə deyim, ey can, nə söyləyim* (Azərbaycan klassik ədəbiyyatından seçmələr, 2005, s. 227); *Girəli medani-eşqə başumu top etmişəm, Kim çalub çövkan dilər ardına düşüp qova* (Azərbaycan klassik ədəbiyyatından seçmələr, 2005, s. 233); *Hər xanda kim, dəhanun içün püstə söz demiş, Qatlanmayıb mən ağzına daş ilə çalmışam* (Kişvəri, 2004, s. 69); *Sübh çəkmiş çərxə, çalmış daşə tiğin afitab, Zahir etmiş ol məhi-dəllakə eyni-intisab* (Füzuli, 2005, s. 62); *Kilki-qəza rəqəm çaldı, Məni səndən ayrı saldı* (Azərbaycan klassik ədəbiyyatından seçmələr, 2005, s. 21); *Min daşə çalsa şişəni, çıxmaz sədası kim, Dildarlıq yolun özü dildar yeg bilir* (Qövsi, 2005, s. 66); *Qurban olum ənisinə, elinə, Zərnişan şəddəsin çalmış belinə* (Azərbaycan klassik ədəbiyyatından seçmələr, 2005, s. 272); *Çaldı yerə görüb taciri tək-tək, Pişləngə salıban qurdu badalaq* (XIX əsr Azərbaycan ədəbiyyatı müntəxabatı, 1992, s. 238) və s.

Nümunələrdən göründüyü kimi, tarixən ədəbi dildə bu feil "*vurmaq*" mənasında daha işlək olmuşdur; M.Ə.Sabirin yaradıcılığında isə həmin feil "*oğurlamaq*" mənasında işlənmişdir. "*Oğurlamaq*" mənasında bu feil İrəvan, Ağbaba şivələrində işlənir və türk dilində də bu məna ilə daha fəal şəkildə işlənməkdədir.

Qədim türk yazılı abidələrində *çalmaq* feili *"vurmaq, atmaq"* mənasında işlənmişdir: *"Kaçan bodistvniŋ ätözin boşı birmis yir orunka täqdilär ärsär, anta ötrü bodistvnıŋ yas süŋüklär ınaru bärü anta munta saçılıp yatmısın körüp, ätözlärin birqärü yirkä çalıp öqsiräp tınsırap ınça kltı uluğ ı ığaç küçlüq katığ yilkä tokıtılıp kamılmıs täq tüstilär kamıltılar" (Onlar bodisatvın özünü qurban verdiyi yerə çatanda və ondan sonra bodisatvın ora-bura səpələnmiş sümüklərini görüb bir ağacı külək yerə çırpan kimi özlərini onun üstünə atıb (və ya özlərini yerə vurub – S.S.) üzüquylu düşdülər.)* (Xudiyev, 2015, s. 347).

Çalmaq feili "Qədim türk lüğəti"ndə (Drevnetyurkskii slovar', 1969, s. 137), M.Kaşğarinin (Kaşğari, 2006, II, s. 50), V.V.Radlovun (Radlov, 1893, III,2, s. 1875) lüğətlərində qeydə alınmışdır.

Qərbi Azərbaycanın Göyçə, Dağ Borçalısı şivələrində *dışarı//dışğarı//dışqarı* variantlarında işlənən yer zərfi "*bayır, çöl, kənar*" mənalarını ifadə edir; məs.: *Dışarda səsin çıxarammır, öydə dədəsinə qabarır* (Çəm.). Türk dilində çox məhsuldar şəkildə, ədəbi dil səviyyəsində işlənən zərfdir; məs.: *Dışarısı çok soğuk, çıkmasan iyi olur*.

Müasir ədəbi dilimizdə tam arxaikləşmiş bu zərf tarixən ədəbi dildə çox yüksək işlənmə tezliyinə malik olmuşdur: *Haman bəni qapudan tışarı eylə, mədəd! – dedi*; *Pəs ol təkür qaladan daşra çıqdı*; *Qaçan Qazan evin yağmalatsa, halalınıŋ əlin alur, dışra çıqardı, ondan yağma edərdi* (Kitabi-Dədə Qorqud, 2004, s. 164); *Birin-birin çığın taşra varınız, Olun hazır, yolunuzu görünüz*; *Üçünüz, dördünüz taşra varınca, Bu iş məlum olur bir dəm durunca* (Dastani-Əhməd Hərami, 2004, s.25); *Qamu tışra çıqdılar, ol qəltəban, Yəvlaq əsrimişdi, durdu rəvan* (Azərbaycan klassik ədəbiyyatından seçmələr, 2005, s. 117); *Bistü həştdən dışxarı heç nəsnə yox, Fövq başın, təht ayağın altıdır* (Nəsimi, 2004, s. 94); *Xəyalilə təsəllidir, könül meyli-vüsal etməz, Könüldən dışra bir yar olduğun aşiq xəyal etməz*; *Qəsrdən rind dışra qıldı nigah, Su göründü gözünə pərtövi-mah* (Füzuli, 2005, s. 263); *Tışra çıxıban nə gördü ol şah, Məmlu durur ol xəbərdən əfvah* (Azərbaycan klassik ədəbiyyatından seçmələr, 2005, s.72) və s.

Dəbərtməx`* feili Ağbaba dialektində "*yerindən oynatmaq, tərpətmək*" mənasında işlənir; məs.: *Həx` verdilər, amba daşı dəbərtməx` mümkün olmadı* (Ağb.). İrəvan şivəsində *dəbərməx`, dəbələmməx` şəklində işlənən bu feil "*tərpənmək, yavaşca hərəkət etmək*" və "*eşələnmək*" mənalarını ifadə edir; məs.: *A gədə, dəbələmmə day* (Əşt.).

Ədəbi dildə məhsuldar olmayan bu feil "Kitabi-Dədə Qorqud" dastanlarında işlənmişdir: *Sancubanı yerə çaldı, dəbərtmədin başın kəsdi* (Kitabi-Dədə Qorqud, 2004, s. 93). Dastanın dilində

bu feil Ağbaba dialektində hal-hazırda işlənən fonosemantika ilə işlənmişdir. "Oğuznamə"nin dilində də eyni mənadadır: *Acla işləmə, toqla dəbərtmə*.

Yasdanmax feili İrəvan dialektində işlənir və *"işini-gücünü atıb haradasa boş-boşuna oturmaq"* mənasını ifadə edir; məs.: *Yasdanıb qalıb dədəsi əvində* (Ved.). Dialektoloji ədəbiyyatda bu feilin Cəbrayıl şivəsində *"oturub qalmaq"* (ADDL, 2007, s. 542), Qərbi Azərbaycan şivələrində *"sərələnib uzanmaq"* (Bayramov, Bayramova, 2014, s. 183; Bayramov, 2011, s. 409) mənalarında işləndiyi qeydə alınmışdır. Bədii örnəklərdə bu feilə kifayət qədər rast gəlmək olur: *Yastanıban üzərinə yanı yetdi* (Kitabi-Dədə Qorqud, 2004, s. 64).

Ədəbi dildə *yastanmaq// yasdanmaq// yaslanmaq* fonovariantlarında, lakin eyni semantika ilə işlənən bu feil yüksək işlənmə tezliyinə malik olmuşdur. "Yastanmaq feilinin kökünün müasir ədəbi dilimizdə və xalq dilində ümumişlək sözlərdən olan yastıq sözünün kökündə (yas-) öz qədim izini saxlaması ehtimalı da ola bilər" (Cəfərov, 2016, s. 221). M.Cavadova *yastanmaq* feilini Ş.İ.Xətainin dilində "qıvrılmış vəziyyətdə uzanmaq" kimi izah edir, bu sözün ümumxalq dilində "yastana-yastana gəzmək" ifadəsinin tərkibində qaldığını qeyd edir.

M.Kaşğari (Kaşğari, 2006, III, s. 271) bu feili *yasta* fonovariantında qeydə almış, "Qədim türk lüğəti"ndə *yasta, yastal* və *yastan* variantlarında verilmişdir: *"jasma – söykəmək, qoymaq: ol aŋar jastuq jastadï – o, ona yastıq qoydu; jasman – söykənmək, qoymaq: čögäsin töšänmiš jiŋin jastanur – o, çuxasını öz altına sərdi və onun qolunu öz altına qoydu* (Drevnetyurkskii slovar', 1969, s. 245).

Bu feili V.V.Radlov: *"jacmaн – nəyisə yastıq kimi istifadə etmək, nəyisə başın altına qoymaq, yastığa dirsəklənmək, söykənmək"* (Radlov, 1893, IV, s. 50; III, s.222); L.Budaqov *yastanmaq* "*başın altına nə isə qoymaq, yastığa dirsəklənmək, söykənmək, yatmağa meyillənmək*" kimi izah etmişlər. S.E.Malov (Malov, 1951, s. 386) da bu feili təxminən həmin mənalarda izah etmişdir.

Yayxammax feili Ağbaba, Göyçə, İrəvan dialektlərində işlənərək *"rahat oturmaq, ayaqlarını geniş açaraq oturmaq"* mənasıını ifadə edir; məs.: *Savahdan yayxanıb otudu, bir işin sahıbı olmadı* (Əşt.). Tarixən ədəbi dildə bu feil məhsuldar olmamış, az-az hallarda işlənmiş, *"yaxalanmaq, çalxalanmaq"* mənasını ifadə etmişdir: *Yayqanduğında yağ dökülən bol nemətlü!* (Kitabi-Dədə Qorqud, 2004, s. 71). *Yayxammax* feili Oğuz şivəsində *"lovğalanmaq"* (ADDL, 2007, s. 543) mənasında işlənir.

Sığamax feili Göyçə və Zəngəzur dialektlərində *"əl ilə möhkəm-möhkəm, bərk formada sığallamaq"* mənasında işlənir: *Sən qolumu sığadın deyin arğısı azaldı* (Qaf.). Həmçinin, *sığamax* feili ilə eyni kökdən olan *sığarramax* feili İrəvan dialektinin İrəvan, Üçkilsə, Vedibasar, Zəngibasar şivələrində *"sığallaya-sığallaya ovuşdurmaq"* mənasında işləkdir.

Linqvistik ədəbiyyatda da qeydə alınan bu feil tarixən ədəbi dildə, az da olsa, işlənmişdir: *Oğlan anda yıqıldıqda Boz atlu Xızır oğlana hazır oldı, üç qatla yarasın əliylə sığadı* (Kitabi-Dədə Qorqud, 2004, s. 32); *Boz atlu Xızır maŋa gəldi, üç kərrə yaramı sığadı, "Bu yaradan saŋa ölüm yoqdur, dağ çiçəgi, anaŋ südi saŋa mərhəmdir," – dedi* (Kitabi-Dədə Qorqud, 2004, s. 33);

Çəkişməx` feili Göyçə dialektində "*dalaşmaq, döyüşmək, mübahisə edərək dalaşmaq*", həmçinin Ağbaba, Göyçə, İrəvan dialektlərində "*mərcləşmək*" mənasında işlədilir; məs.: *İkicə qardaşdılar, elə hey çəkişillər, yola gedəmmillər* (Çəm.); *Kimnən çəkişsəm də, həməşə mən aparıram* (Zəngib.). Tarixən ədəbi dildə işlək olmuşdur; *Buğa ilə oğlan bir həmlə çəkişdilər* (Kitabi-Dədə Qorqud, 2004, s. 27); *Ya Qadir Allah, birligiŋ, varlığıŋ haqqıyçun, Əzrayili mənim gözümə göstərgil, savaşayım, çəkişəyim, dürişəyim, - yaxşı yigidiŋ canın qurtarayım* (Kitabi-Dədə Qorqud, 2004, s. 95).

Savaşmax feili İrəvan dialekti üçün daha xarakterikdir; məs.: *Ərim pütün günü savaşırdı mənnən, yanı dəlinsin onun* (Zəngib.); *İki qonşu savaşdı, ziyannıx ma: dəydi* (Ved.). *Savaşmaq* feili tarixən ədəbi dildə də "*dalaşmaq, döyüşmək*" mənasında işlənmişdir; *Uruzuŋ üzərinə çoq savaşdılar* (Kitabi-Dədə Qorqud, 2004, s. 83).

Yeŋməx`* feili Ağbaba, Göyçə dialektlərində *"qalib gəlmək, udmaq"* mənalarında işlənir; məs.: *Qız yeŋdi məni, o:nçü özmə gələmmirəm* (Çəm.). Həmçinin Ağbaba dialektində *yeŋdirməx` feili də işlədilir, "*saymaq, hörmət etmək*" anlamını ifadə edir; məs.: *Əli çörəyə çatannan heş kimi yendirmir* (Ağb). Ədəbi dildə *yeŋməx`* sözü *"qalib gəlmək, məğlub olmamaq"* mənasında işlənmişdir: *Nə oğlan yenər, nə buğa yenər* (Kitabi-Dədə Qorqud, 2004, s. 27). Bu feil ədəbi dildə orta işlənmə tezliyinə malik olmuşdur.

Qeyd edək ki, Başkeçid, Borçalı şivələrində də *yeŋməx`* "*yarışda, oyunda udmaq, qalib gəlmək*" mənasını bildirir (ADDL, 2007, s. 548). Bu feil "Qədim türk lüğəti"ndə (Drevnetyurkskii slovar', 1969, s. 256), M.Kaşğarinin (Kaşğari, 2006, III, s. 339), V.V.Radlovun (Radlov, 1893, IV, s. 69) lüğətlərində qeydə alınmışdır. Müasir Azərbaycan ədəbi dilində *yenmək* feili tam arxaikləşsə də, bu feildən yaranmış *yenilməz* (*yenilməz ordu, yenilməz batalyon*) sözü işləkdir.

Nəticə

Azərbaycan dilinin dialekt və şivələrinin arxaik elementlərini araşdırmaq ədəbi dilin bu istiqamətdə keçdiyi inkişaf yolunu müəyyənləşdirməklə yanaşı, həmçinin, Azərbaycan dilinin mükəmməl tarixi dialektologiyasının, tarixi qrammatikasının, tarixi fonetikasının, tarixi leksikasının tədqiqi baxımından əhəmiyyətlidir.

Qərbi Azərbaycan şivələrində işlək olan arxaizmlər dil faktı kimi dəyərli olmaqla bərabər, həm də Azərbaycan xalqının tarixinin öyrənilməsi baxımından müstəsna əhəmiyyətə malikdir. Xalq dilinin və şivələrin tədqiq olunması dilçiliyin ən vacib məsələlərindən biri olmuşdur və hal-hazırda da bu sahədə öz həllini gözləyən xeyli sayda problemlər vardır.

Ədəbiyyat

1. *Azərbaycan dilinin dialektoloji lüğəti*. (2007). Şərq-Qərb.
2. *Azərbaycan klassik ədəbiyyatından seçmələr*. (2005). Üç cilddə. II cild. Şərq-Qərb.
3. Bayramov, İ. (2011). *Qərbi Azərbaycan şivələrinin leksikası*. Elm və təhsil.
4. Bayramov, A., Bayramova, A. (2014). *Ağbaba şivəsi sözlüyü*.
5. Bağırov, Q. (1966). *Ermənistan SSR Sisyan rayonu azəri şivələri*. Filoloji elmlər namizədi alimlik dərəcəsi almaq üçün təqdim olunmuş dissertasiya.
6. Bürhanəddin, Q. (2005). *Divan*. Öndər nəşriyyat.
7. Cəfərov, S. (2007). *Müasir Azərbaycan dili. II hissə. Leksika*. Şərq-Qərb.
8. Cəfərov, C. (2016). *Müasir Azərbaycan dili (leksikologiya, morfologiya, sintaksis məsələləri)*. Orxan nəşriyyat.
9. *Dastani-Əhməd Hərami*. (2004). Şərq-Qərb.
10. *Drevnetyurkskii slovar'*. (1969). Nauka.
11. Əhmədov, M. (2001). *Naxçıvan şivələrinin lüğəti. Atalar sözləri*. Atilla.
12. Ələkbərli, Ə. (2009). *Qərbi Azərbaycanın dialektoloji lüğəti. I kitab. İrəvan çuxuru (Vedibasar, Gərnibasar, Zəngibasar mahalları və İrəvan şəhəri)*. Ağrıdağ.
13. Füzuli, M. (2005). *Əsərləri. 6 cilddə. II cild*. Şərq-Qərb.
14. Hacıyev, T. (2012). *Azərbaycan ədəbi dilinin tarixi*. I hissə. Elm.
15. Həsənov, H. (1988). *Müasir Azərbaycan dilinin leksikası*. Maarif.
16. Xudiyev, N. (1995). *Azərbaycan ədəbi dili tarixi*. Maarif.
17. Xəlilov, B. (2008). *Müasir Azərbaycan dilinin leksikologiyası*. Nurlan.
18. Xətai, Ş.İ. (2006). *Seçilmiş əsərləri*. Çaşıoğlu.
19. Xudiyev, N. (2015). *Qədim türk yazılı abidələrinin dili*. Elm.
20. Kaşğari, M. (2006). *Divanü lüğat-it-türk. Dörd cilddə*. Ozan.
21. Kərimov, Ş. (2004). *Azərbaycan dilinin Çənbərək və Karvansaray şivələri*. Nurlan.
22. *Kitabi-Dədə Qorqud*. (2004). Əsil və sadələşdirilmiş mətnlər. Öndər nəşriyyat.
23. Kişvəri. (2004). *Əsərləri*. Şərq-Qərb.
24. Qurbanov, A. (2004). *Ümumi dilçilik*. II cild (2 cilddə). Nurlan.
25. Qövsi, T. (2005). *Seçilmiş əsərləri*. Lider nəşriyyat.
26. Malov, S.E. (1951). *Pamyatniki drevnetyurkskoi pis'-mennosti. Teksty i issledovaniya*. Izd. Akademii Nauk SSSR.
27. Mirzəyev, H. (2003). *Dərələyəz mahalının toponimləri və şivə sözləri*. Ağrıdağ.
28. Məhəmməd. (2006). *Şəhriyar*. Şərq-Qərb.
29. Nəsimi, İ. (2004). *Seçilmiş əsərləri. 2 cilddə, I cild*. Lider nəşriyyat.
30. *XIX əsr Azərbaycan ədəbiyyatı müntəxabatı*. (1992). Bakı Universiteti Nəşriyyatı.

31. Radlov, V.V. (1893). *Opyt slovarya tyurkskikh narechii*. t.I, ch.1, SPb.
32. Rüstəmov, R. (1965). *Azərbaycan dili dialekt və şivələrində feil*. Azərb.SSR EA nəşriyyatı.
33. Shiraliev, M.Sh. (1983). *Dialekty i govory Azerbaidzhanskogo yazyka*. Elm.
34. Vaqif, M.P. (2004). *Əsərləri*. Şərq-Qərb.

Daxil oldu: 17.11.2025
Qəbul edildi: 31.03.2026

ISSN: 3137-0586
e-ISSN: 3137-0594

DOI: https://doi.org/10.36719/3137-0586/1/34-40

Aynur Guliyeva
Azerbaijan University of Languages
aynurmurad@yahoo.com

Acronyms and Abbreviations in Modern English Language

Abstract

Language is constantly evolving in response to the needs of its users. In English, numerous concepts are often conveyed through phrases or compound words, as such expressions enable a precise and comprehensive representation of the essential and sufficient features of each concept. Due to the considerable length of some terms, it is sometimes necessary to apply various methods of shortening. One of the most prominent changes in contemporary language use is the shortening or clipping of words and phrases. This process, referred to in linguistics as word shortening, plays a significant role in both spoken and written communication. People shorten words to save time, minimize effort, and adapt language to modern forms of interaction such as messaging and social media. Although shortening is often linked to informal language, it is also commonly found in academic, professional, and technical contexts. Although word formation in English is an area or a part of considerable interest in linguistic studies, it is regarded as a controversial field due to its complex nature.

Keywords: *shortenings, lexico-semantic relation, lexical unit, spoken and written language, communication*

Aynur Quliyeva
Azərbaycan Dillər Universiteti
aynurmurad@yahoo.com

Müasir ingilis dilində akronimlər və qısaltmalar

Xülasə

Dil istifadəçilərinin tələblərinə uyğun olaraq fasiləsiz şəkildə dəyişir və inkişaf edir. İngilis dilində bir çox anlayış çoxsözlü ifadələr və ya mürəkkəb sözlər vasitəsilə təqdim olunur; bu cür quruluşlar anlayışın əsas və yetərli xüsusiyyətlərini dəqiq və əhatəli şəkildə ifadə etməyə imkan yaradır. Lakin bəzi terminlərin uzun olması onların müxtəlif üsullarla qısaldılmasını zəruri edir.Müasir dövrdə dil istifadəsində diqqət çəkən əsas meyillərdən biri söz və ifadələrin qısaldılmasıdır. Dilçilikdə bu hadisə "qısaltma" prosesi kimi tanınır və həm şifahi, həm də yazılı ünsiyyətdə əhəmiyyətli yer tutur. İnsanlar vaxt itkisinin qarşısını almaq, ünsiyyəti daha səmərəli etmək və dili sosial media və mesajlaşma kimi yeni kommunikasiya mühitlərinə uyğunlaşdırmaq məqsədilə sözləri qısaldırlar. Qısaldılmış formalar adətən qeyri-rəsmi üslubla əlaqələndirilsə də, onlar akademik, peşəkar və texniki sahələrdə də geniş tətbiq olunur. İngilis dilində söz yaradıcılığı dilçilik baxımından mühüm və maraqlı tədqiqat sahələrindən biri hesab edilsə də, mürəkkəbliyi səbəbindən bu istiqamət bəzən mübahisəli kimi qiymətləndirilir.

Açar sözlər: *qısaltma sözlər, ünsiyyət, leksik-semantik əlaqə, leksik vahid, şifahi və yazılı dil*

Introduction

The formation of new words in English follows distinctive patterns, which may be classified as productive and non-productive. Among the highly productive processes of word formation are shortenings, which, as is well known, occur in several forms. Shortenings or clippings are undoubtedly a linguistic fact and exist objectively within the language. Like any phenomenon that exists objectively, they cannot be devoid of systematic and regular characteristics.

Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0)

ISSN: 3137-0586
e-ISSN: 3137-0594

According to V. V. Borisov, the linguistic analysis of shortenings is complicated by a number of factors. The difficulty of studying this field is due, on the one hand, to the fact that many of its problems intersect with or are closely related to issues examined in psychology, shorthand writing, and other disciplines, and, on the other hand, to the considerable typological diversity of shortenings. Some of these shortenings can undoubtedly be regarded as fully-fledged lexical units, while others are closer to symbols or similar signs; as a result, the identification of particular types of shortenings may at times present significant difficulties (Borisov, 1972, p. 19). Shortenings or clippings, being primarily associated with specialized vocabulary and thus belonging to the peripheral areas of the lexicon, are highly sensitive to various changes in societal life, particularly those related to the development of science and technology, as well as broader material and social transformations. A key feature of studying shortened lexical units is that, in many cases, their lexico-semantic development reflects the developmental patterns already known from the analysis of full forms. However, whereas certain changes in full forms often occur over centuries, in shortenings or clippings these changes become evident within a few years or even months. Consequently, shortened or clipped lexical units can serve as invaluable material for analyzing specific examples to investigate hypotheses regarding the pathways and directions of lexical semantic development.

Research

The present study focuses on acronyms in contemporary English. Acronyms are sometimes confused with abbreviations; however, an abbreviation is a shortened form of a word or phrase created through the omission of letters while retaining the original meaning. This type of shortening is widely used in written discourse and is often marked by periods, although in modern usage punctuation is sometimes omitted, as in *adj, v, dr, mr*, and so on.Abbreviations are similar in nature to blends,because both blends and abbreviations are amalgamations of parts of different words. Abbreviation differs, however from blending in thet prosodic categories do not play a prominent role. Rather, orthography is of central importance (Plag, 2003, p. 126).

An acronym is a type of shortening formed from the initial letters of a group of words and pronounced as a single word. This method of word formation is becoming increasingly widespread across almost all spheres of human activity, particularly in political and technical vocabulary (Arnold, 1986, p. 143). Unlike abbreviations that are spelled out letter by letter, acronyms—derived from Greek—function as ordinary lexical units. The distinction between these forms is based not only on orthographic shortening, but also on pronunciation and the degree of lexical integration. According to some researchers, since their advent (emergence) in the 20th century, acronyms have been the subject of discussion regarding their definition, formation processes, and usage in language. Acronyms do not replace or eliminate other shortening techniques; rather, they develop based on these methods and complement them. However, as the most advanced form of abbreviation, acronyms sometimes possess qualitatively distinct features. This is particularly due to the fact that not all criteria and methods applied in the study of acronyms are necessarily applicable or equally effective when analyzing other types of shortenings. The rate of development and dissemination of acronyms is also noteworthy. In this respect, reference may be made to the well-known principle that language development does not proceed at a uniform pace: at certain historical stages, this process may accelerate or slow down. Such variation is primarily associated with the influence of extralinguistic factors, most notably the rapid advancement of science and technology (Borisov, 1972, p. 11).

The clipping of an abbreviation as a lexical unit cannot be dissociated from its meaning. An abbreviation is not merely a specific shortened sequence of sounds or phonemes; rather, it constitutes a complex that is intrinsically linked to a clearly defined semantic content. Likewise acronyms must necessarily be associated with particular semantic aspects. In other words, when identifying the models that underlie the creation of new abbreviations, it is more appropriate to consider not only purely formal structural types but also structural-semantic models. As V.Borisov mentioned, “analysis of relatively clearly defined series of acronyms demonstrates that specific structural-semantic patterns govern the formation of these units. Furthermore, there is a discernible tendency toward increased structural complexity in acronyms, reflecting the ongoing evolution and sophistication of abbreviation as a linguistic mechanism (Borisov, 1972, p. 165). In the analysis of acronyms, it has

ISSN: 3137-0586
e-ISSN: 3137-0594

been observed that the focus lies not on the outcome, but on the structural-semantic model itself. This model, in turn, is unquestionably recognized as a linguistic unit and holds equal significance alongside the primary lexical units employed in the creation of the acronym. Specifically, with regard to the functions they perform, acronyms can be grouped according to three criteria: morphological features, phonetic properties, and capitalization patterns.

From a ***morphological perspective***, unlike simple abbreviations (such as *mister – Mr.*, *doctor – Dr.*), acronyms function as independent lexemes and are capable of undergoing grammatical modification. For instance, when the plural suffix *-s* is added to the noun *computer*, it becomes *computers*; similarly, when the possessive suffix *'s* is attached to the acronym *NATO*, it is expressed as *NATO's*.

The phonetic property of acronyms requires that they can be pronounced as full words within the sound system of English. This means that acronyms must conform to typical English syllable patterns, permissible consonant and vowel clusters, and stress placement. As a result, acronyms function phonologically as ordinary lexical units rather than as sequences of isolated letters. I.Plag (Plag, 2003, p. 128) notes that "acronyms, being pronounced like regular words, must conform to the phonological patterns of English, which can create problems in applying regular reading rules if the reading out would result in illegal phonological words" (Plag, 2003, p. 128). For an acronym to be pronounced as a word, the sequence of letters must follow the phonotactic rules governing the order of phonemes in English. For example, *NATO* is pronounceable because it follows a consonant–vowel–vowel–vowel pattern. If an acronym does not conform to these phonological rules, it remains pronounced as individual letters, as in *NGHS* (*Hawthorne Global Health Sciences*).

Capitalization characteristics of acronyms: over time, as acronyms become widely used and speakers cease to perceive them merely as shortenings, abbreviations, they undergo lexicalization, lexical form being accepted as standard words. This change is often reflected in their lowercase spelling (e.g., *scuba, laser, radar*), indicating that these elements function no longer as technical shortenings, abbreviations but as ordinary nouns within the language. Such lexicalization illustrates the dynamic integration of acronyms into English vocabulary. The spelling of acronyms may differ with regard to the use of capital letters. Usually capital letters are used, which can be interpreted as a formal device that cleearly links the acronym to its base word. I.Plag points out that some words that historically originated as acronyms are nowadays no longer spelled with capital letters, and for the majority of speakers these forms are no longer related to the words they originally abbreviated (Plag, 2003, p. 128). As noted above, some acronyms lose their capitalization and are accepted as standard words in English. For example, terms such as *laser* (Light Amplification by Stimulated Emission of Radiation) (6), *radar* (Radio Detection and Ranging), and *scuba* (Self-Contained Underwater Breathing Apparatus) (7) are now treated as ordinary lexical items.

The term *RADAR* was initially developed for military purposes but later became so widely used that it is now written in lowercase as a standard word (*radar*). Today, like *radar*, the term *laser* is also written in lowercase and treated as an ordinary noun, with many speakers unaware of its original status as an acronym. Moreover, it can take grammatical forms such as the plural (*lasers*) and attributive usage (*laser technology*). This illustrates how shortenings can undergo lexicalization losing their original abbreviated status in the process (Yule, 2010, p. 58). Importantly, this process demonstrates that shortening does not necessarily reduce, limit vocabulary size but can contribute to its expansion, as acronyms create new words while preserving their meaning.

In her article *"Lexicalization of Abbreviations in English"*, Y. Bennane compiles a table of acronyms and emphasizes that these items were deliberately selected for the study based on the following considerations: a) These acronyms are considered general acronyms (used in general English) and so they are argued to be suitable for our students who are non-specialized subjects; b) These acronyms are also used in Arabic and so they are supposed to be recognized by our subjects. She subsequently outlines the main objective of her research:" The main purpose of our research is to know whether the relation between the acronym and its meaning is stronger than the relation between the acronym and its expanded form, and so choosing unknown acronyms will hold no benefice here" (Bennane, n.d.). This objective is addressed through an analysis of how participants

ISSN: 3137-0586
e-ISSN: 3137-0594

comprehend and interpret acronyms without recourse to their full forms. It is anticipated that the results of the study will contribute to identifying the extent of semantic independence that acronyms may develop within the framework of the lexicalization process.

Shortenings, clippings, particularly acronyms, are used so extensively that speakers often forget the longer expressions they originally represented. This indicates that these elements no longer function solely as technical abbreviations, clippings but operate as ordinary nouns within the language. In contemporary language, acronyms play a crucial role in simplifying complex expressions and making communication more efficient. They are widely used across diverse fields, including science, technology, medicine, politics, education, and popular culture. As society becomes more technologically advanced and information-rich, there is an increasing demand for concise and easily recognizable terms, which explains the growing popularity of acronyms. In many cases, acronyms completely replace the original expressions because they are easier to pronounce and remember. Research on acronyms suggests that a particularly characteristic feature of acronyms is the presence of mutually related abbreviations, with the related elements being generated simultaneously with the acronyms themselves. Consequently, the question of how the elements of acronyms combine to form a coherent whole assumes particular significance.

In scientific and technical contexts, shortenings, particularly acronyms, help reduce the repetition of lengthy and specialized terms. For example, in fields such as medicine and biology, shortenings like *DNA*, *MRI*, and *COVID* are widely used today. These shortened forms allow specialists to communicate quickly and accurately without repeatedly stating the full terminology. Over time, many of these shortenings become standardized and are even understood by non-specialists. In the field of education, there is also an important group of shortenings. Terms such as *IELTS (International English Language Testing System) and STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics)* are now widely used by both students and teachers. These shortenings simplify complex academic concepts and make communication more efficient.

Acronyms also play a prominent role in political and international discussions. Organizations such as *NATO*, *UNESCO*, and *UNICEF* are typically referred to by their acronyms rather than their full names. In many cases, speakers are not even aware of the original expanded forms, which illustrates how shortenings can function as independent lexical units within the language. This process of lexicalization demonstrates the full integration of shortenings into the linguistic system (Plag, 2003, pp. 125-128).

In recognition of her contributions to the preservation, study, and research of Azerbaijan's rich cultural heritage, M. Aliyeva was appointed in September 2004 as a UNESCO Goodwill Ambassador in the field of Intangible Cultural Heritage and Musical Traditions (UNESCO Azerbaijan, n.d.).

In contemporary everyday communication, acronyms have experienced a remarkable expansion, propelled largely by the advent of digital media and the internet. Social networking platforms, online forums, and gaming communities increasingly rely on shortened forms to facilitate swift and efficient interaction. Expressions such as *LOL (Laughing Out Loud), OMG (Oh My God), and FYI (For Your Information)* have transcended their digital origins, permeating spoken language and informal written discourse. Beyond merely conveying information, certain acronyms carry emotional or pragmatic nuances, signaling attitudes, reactions, and subtle social cues.

When discussing the development of a language's vocabulary and the role of shortenings, abbreviations, acronyms in everyday communication, it is also appropriate to emphasize the "Internet language." Today, the characteristics that emerge at the intersection of literary, official language and jargon in online communication, as well as the reasons behind the creation of Internet shortenings, abbreviations, are examined. Particular attention is paid to the influence of speech culture rules and principles, especially those governing the economy of expression in language use. Lexical items such as *ava*, *mult*, and *mod*, which belong to the jargon of closed groups, are encountered, along with shortenings, acronyms like *inst*, *ekz*, and *norm*, created primarily for reasons of linguistic economy and based on written forms. Some of these units have emerged through the transliteration of corresponding English words, while others are derived even from transliterated English Internet terms (for example, *comments* from *comment*; *I's ignored* from the verb *to ignore*) (Molodoy uchenyy, n.d.).

ISSN: 3137-0586
e-ISSN: 3137-0594

It is commonly observed that abbreviations and acronyms are widely used in the English-speaking virtual space. Nowadays, social networks are used not only for communication but also for conducting surveys and research, as well as for tracking news. Many acronyms that emerge online also appear frequently in both written and spoken forms of English. In studies on Internet language, lists of English abbreviations and acronyms used in the Azerbaijani-language Internet, as well as their corresponding Azerbaijani-language equivalents (*the expressions most frequently used by our students)*, have been presented, such as:

LOL – Laughing Out Loud (Yüksək səslə gülmək), IDK – I Don't Know (Bilmirəm),

IOW - in other words (başqa sözlə), OMG – Oh My God (Ay Allahım!), TBH – To Be Honest (Düzünü desəm), TMI – Too Much Information (Çox, ətraflı məlumat)

It has been observed that, depending on the knowledge level of users and participants, acronyms are widely employed in discussions on forums and online platforms. These shortenings serve as concise forms of both formal scientific terms and everyday jargon, facilitating the rapid and efficient transmission of information. At the same time, their usage reflects the extent to which participants are familiar with the topic and also functions as a marker of social identification. Consequently, internet language creates a rich textual environment that emerges from the interaction between standard and non-standard languages, styles, as well as formal and informal expressions. One of the other important factors contributing to the emergence of shortenings, clippings as a productive word-formation method in virtual communication is the limited number of characters on social networking platforms. In her article *"Abbreviation in the Language of Internet Forums",* Y. M. Kuvshinskaya notes that many shortenings, abbreviations, particularly those related to school and student contexts, are derived from conventional shortenings used in educational documentation. For example*:* ***зач., незач., удовл., проф., препод., р. я., лит-ра, физ-ра.*** Based on the same patterns, online communication also generates new abbreviations that are not employed in the written language of official documents, such as инст., учит-ца, and others. Some abbreviations are characteristic of spoken language, for example: ***гос, препод, физра, мульт, ава, ветакадемия, вет.*** and so on. However, there are also fixed abbreviations that clearly originate from and function within written language and are difficult to pronounce; these include those mentioned above: ***удовл., инст., х. г., фш, 2М война*** and others (Molodoy uchenyy, n.d.). Thus, it can be concluded that the potential nature of Internet shortenings, clippings becomes particularly evident when their creation and use on forums intensify around specific topics. In such cases, participants readily form new shortenings - abbreviations and acronyms from words and expressions denoting key and frequently repeated concepts related to the topic. Consequently, the specialized shortenings – abbreviations and acronyms used on forums exhibit considerable diversity in both their origin and functional scope.

Based on the material examined in this study, we identified several functions of using shortenings, acronyms: compressive, cognitive, regulative, and expressive functions. We aimed to provide a detailed analysis of these functions, as well as their realization through examples.

During the analysis of acronyms, shortenings it was observed that the ***expressive function*** occupies a particularly prominent place among the other functions. This function serves to convey the speaker's emotional state, as well as their subjective attitude toward objects and real-world events. This prominence is explained by the fact that social media users place great importance on expressing both their opinions and their emotions. Let us now consider examples in which the expressive function is manifested:

OMG -Oh my God LUSM – love you so much JMO -just my opinion

The ***compressive function*** is prominently reflected in internet language through the use of acronyms and abbreviations. This function is essential in online communication, as it enables the efficient utilization of linguistic resources while accommodating the rapid pace and immediacy of digital interactions. By employing various types of shortenings (acronyms and abbreviations) the compressive function condenses information, allowing textual content to be conveyed in a compact, concise, and highly economical manner:

VIP - very important person, PC – personal computer, doc – document

The third function of shortenings (acronyms and abbreviations) in internet language is the ***cognitive function***, also referred to as the informative function. This function demonstrates that acronyms and abbreviations convey additional information not present in standard notations, thereby providing supplementary knowledge about the world. It occurs infrequently, as users typically employ abbreviations and acronyms that do not require the recipient to possess prior background knowledge to understand the content. For example, *DM (Direct Message), YOLO (You Only Live Once), FOMO (Fear of Missing Out), YMS (You are My Soul)* and so on.

The ultimate function is identified as the ***regulative function***. This function occurs relatively infrequently and primarily serves to regulate the relationships between participants in interactive communication. Through this function, participants can prompt one another to take action, offer recommendations, or critique behavior. The regulative function is realized through performative verbs, functioning as commands, directives, or instructions.*For example*,*GTG (Got to go), KISS (keep it short and simple), PLS (Please), CM (call me)*

The use of abbreviations and acronyms allows texts to be significantly shortened, thereby enabling users to address the topic raised in their posts more comprehensively. Let us examine several instances of literary, official, and figurative forms of language that have emerged as jargon in the everyday speech of athletes and coaches in the field of sports: *FIFA – (International Federation of Association Football), IOC – (International Olympic Committee), NBA – (National Basketball Association), NFL – (National Football League), PR –(Personal Record), WOD – (Workout of the Day), RM – (Repetition Maximum).*

The conditions of communication encourage users to receive and transmit information as quickly as possible; consequently, one of the main characteristics of this language is the tendency to simplify, minimize, and standardize its expressive means. An interesting and previously uncommon innovation in languages is the formation of complex abbreviated words in which a word is replaced by a letter or number that sounds identical. This practice is widely used in English (e.g., IOU = I owe you) and, as can be observed, it is gradually extending beyond the confines of computer jargon to integrate into various other languages (Vinogradova, n.d.).

According to V. V. Borisov, acronyms have formed as a distinctive linguistic response to the unprecedented growth in the volume of information, the emergence of numerous terms as a result of the scientific and technological revolution, and the extensive use of mass information and communication media (Borisov, 1972, p. 10). Thus, increasing attention has been directed toward the issue of shortenings, particularly acronyms—which constitute one of the key features in the formation of many new words. This phenomenon illustrates that once acronyms are fully assimilated into a linguistic community, they function seamlessly as ordinary lexical items. In practical terms, shortenings or clippings serve multiple purposes: they streamline technical jargon, enhance brevity, and generate memorable linguistic markers. However, when their meanings remain opaque to some users, acronyms can inadvertently create exclusivity, rendering context indispensable for comprehension. The interplay between communicative efficiency and clarity thus underscores the role of acronyms as a dynamic and integral feature of modern English, reflecting both the adaptability and creativity inherent in contemporary language practices.

According to I.V.Arnold, acronyms present a special interest because they exemplify the working of the lexical adaptive system. In meeting the needs of communication and fulfilling the laws of information theory requiring a maximum signal in the minimum time the lexical system undergoes modification in its basic structure: namely it forms new elements not by combining existing morphemes and proceeding from sound forms to their graphic representation but the other way round — coining new words from the initial letters of phrasal terms originating in texts (Arnold, 1986, p. 143). From a broader perspective, the widespread use of acronyms in everyday language reflects the dynamic nature of linguistic practice. They enable orators and writers to communicate efficiently, foster group identity, and incorporate complex concepts into daily vocabulary. Their prevalence indicates that acronyms serve not only as practical tools but also as markers of cultural and linguistic innovation.

ISSN: 3137-0586
e-ISSN: 3137-0594

In this article, we seek to provide an overview of the abbreviations and acronyms used in student discourse, sports fan communication, medical and political discourse, communication among hobby enthusiasts, interest-based communities as well as interactions related to user representation in online environments such as forums, chats, and social networks. By examining the definitions, structures, and functions of clippings or shortenings, abbreviations, it becomes evident that word shortening does not signify a linguistic decline; rather, it reflects the natural and efficient evolution of language. The shortening of words constitutes a fundamental linguistic process that mirrors the dynamic nature of language. Through shortenings, clippings, acronyms, and text-based conventions, speakers adapt communication to their needs and contextual demands. Although often associated with informality, word shortening also plays a significant role in formal, academic, and professional contexts.

In the article "Lexicalization of Abbreviations in English", Yamina Bennane states: According to Affeish (2010), the signification of the acronym must pass through the intermediary of its source. This makes the acronym dependent to its full form signification and so lacking the property of being a linguistic sign. However, knowing the source is not a necessary step to know what an acronym means" (Bennane, n.d.). Language constantly evolves in response to the needs of society and parallel technological developments.

Conclusion

In contemporary communication environments, particularly through email, social media, and other digital platforms, interactions have accelerated and acquired a more functional form. In this context, shortened, abbreviated forms of language have not only been incorporated into its structural system but have also become a means to enhance communicative efficiency and practicality. Considering this adaptive characteristic of language, abbreviations and acronyms should not be viewed solely as negative, harmful or undesirable; their functional and creative potential must also be recognized and evaluated. Rather than being perceived as erroneous or detrimental, shortened language should be understood as an efficient and creative response to evolving communicative demands. As technology and society continue to advance, the shortening of words will remain a vital and productive component of language development.

References

1. Arnold, I. V. (1986). *The English word.*
2. Borisov, V. V. (1972). *Abbrevatsiya i akronimiya (Voyennyye i nauchno-tekhnicheskiye sokrashcheniya v inostrannykh yazykakh)*.
3. Hajieva, A. (2011). *English lexicology.*
4. Plag, I. (2003). *Word-formation in English*. Cambridge University Press.
5. Yule, G. (2010). *The study of language* (4th ed.). Cambridge University Press.
6. Encyclopaedia Britannica. (n.d.). *Laser: Definition, acronym, principle, applications, & types*. Retrieved May 16, 2026, from Britannica
7. Quora. (n.d.). *The word radar was originally an acronym where the letters*.....Retrieved May 16, 2026, from Quora
8. UNESCO Azerbaijan. (n.d.). *YUNESKO-nun xoşməramlı səfiri Mehriban Əliyeva (2004–2022)*. Retrieved May 16, 2026, from UNESCO Azerbaijan page
9. Vinogradova, E. (n.d.). *Компьютерный сленг и литературный язык*. Retrieved May 16, 2026, from Philology.ru
10. Molodoy uchenyy. (n.d.). *Abbrevatsiya v internet-yazyke kak....* Retrieved May 16, 2026, from Molodoy uchenyy
11. National Research University Higher School of Economics. (2014). Retrieved May 16, 2026, from Higher School of Economics
12. Bennane, Y. (n.d.). *The lexicalization of acronyms in English*. Retrieved May 16, 2026, from University PDF Source

Received: 10.12.2025
Accepted: 20.03.2026

ISSN: 3137-0586
Journal *of* PHILOLOGICAL STUDIES International Scientific Journal. 2026 / Volume: 1 Issue: 1 / 41-48 e-ISSN: 3137-0594

DOI: https://doi.org/10.36719/3137-0586/1/41-48

Ülviyyə Yusubova
Azərbaycan İdman Akademiyası
ulviya09081974@gmail.com

Kontekstuallaşdırılmış fəaliyyətlər vasitəsilə lüğətin öyrədilməsi

Xülasə

Lüğət biliyi dil səriştəsinin ən mühüm komponentlərindən biri kimi geniş şəkildə qəbul olunur. Kifayət qədər lüğət ehtiyatı olmadan tələbələr fikirlərini aydın ifadə etməkdə, mətnləri düzgün anlamaqda və ünsiyyətdə effektiv iştirak etməkdə çətinlik çəkirlər. Qrammatika struktur təmin etsə də, məzmunu və mənanı formalaşdıran əsas vasitə lüğətdir. Bu baxımdan, lüğət İngilis dilinin öyrənilməsində fundamental rol oynayır.

Dil öyrənmə prosesi daim lüğət ehtiyatının genişləndirilməsini tələb edir. Lüğətsiz dil öyrənmək mümkün deyil. Bununla belə, lüğət öyrənilməsi yalnız ayrı-ayrı sözlərin əzbərlənməsi ilə məhdudlaşmır; bu proses sözlərin real və mənalı kontekstlərdə dərk edilməsini də əhatə edirƏnənəvi yanaşmalarda lüğət tədrisi çox vaxt söz siyahıları, əzbərləmə üsulları və tərcümə tapşırıqları vasitəsilə həyata keçirilir. Bu metodlar qısamüddətli yadda saxlamaya kömək etsə də, yeni leksik vahidlərin uzunmüddətli mənimsənilməsini və real kommunikativ situasiyalarda məqsədyönlü istifadəsini təmin etmir. Tələbələr testlər zamanı sözləri xatırlaya bilsələr də, onları real ünsiyyət mühitində adekvat şəkildə tətbiq etməkdə çətinlik yaşayırlar.

Kontekstləşdirilmiş lüğət tədrisi isə leksik vahidlərin hekayələr, dialoqlar, tapşırıqlar və autentik materiallar vasitəsilə mənalı situasiyalarda təqdim olunmasını vurğulayır. Bu yanaşma tələbələrə yalnız sözlərin lüğəvi mənasını deyil, həm də onların kollokasiyalarını, funksional istifadəsini və praqmatik xüsusiyyətlərini mənimsəməyə imkan yaradır.

Açar sözlər: *kontekstual öyrənmə, leksik vahid, ünsiyyət mühiti, texnoloji inkişaf, lüğət vahidləri, motivasiya, vizual materiallar*

Ulviyya Yusubova
Azerbaijan Sports Academy
ulviya09081974@gmail.com

Teaching Vocabulary Through Contextualized Activities

Abstract

Vocabulary knowledge is widely accepted as one of the most important components of language proficiency. Without sufficient vocabulary, students struggle to express their ideas clearly, understand texts correctly, and participate effectively in communication. While grammar provides structure, vocabulary is the main tool that shapes content and meaning. In this regard, vocabulary plays a fundamental role in learning English. The process of language learning constantly requires expanding vocabulary. Learning a language without a dictionary is impossible. However, vocabulary learning is not limited to memorizing individual words; this process also includes understanding words in real and meaningful contexts. In traditional approaches, vocabulary teaching is often carried out through word lists, memorization techniques, and translation tasks. Although these methods help with short-term memory, they do not ensure long-term acquisition of new lexical units and their purposeful use in real communicative situations. Although students can remember words during tests, they have difficulty adequately applying them in a real communication environment.

Contextualized vocabulary teaching emphasizes the presentation of lexical items in meaningful situations through stories, dialogues, tasks, and authentic materials.

Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0)

ISSN: 3137-0586
e-ISSN: 3137-0594

This approach allows students to master not only the lexical meaning of words, but also their collocations, functional uses, and pragmatic properties.

Keywords: *contextual learning, lexical unit, communication environment, technological development, vocabulary units, motivation, visual materials*

Giriş

Lüğətin əhəmiyyəti bir çox alimlər tərəfindən vurğulanmışdır. David Wilkins qeyd edir ki, "qrammatika olmadan az şey ifadə etmək mümkündür, lakin lüğət olmadan heç nə ifadə etmək mümkün deyil" (s. 111–112). Eyni şəkildə, Michael Lewis (1993) lüğəti "dilin özəyi" kimi xarakterizə edir. Şagirdlər dil bacarıqlarını inkişaf etdirdikcə, onların məhsuldar lüğət ehtiyatını artırmaları və fərdi lüğət öyrənmə strategiyalarını formalaşdırmaları xüsusi əhəmiyyət kəsb edir.

Söz anlayışı müxtəlif aspektlərdən izah edilə bilər. Müəllimlər xüsusilə üç əsas komponentə diqqət yetirməlidirlər: forma, məna və istifadə. Paul Nation (2020)-yə görə, sözün forması onun tələffüzünü (şifahi forma), yazılışını (orfoqrafik forma) və morfoloji quruluşunu (prefiks, kök və suffiks) əhatə edir. Məsələn, uncommunicative sözündə un- prefiksi inkar mənası ifadə edir, communicate kök morfemdir, -ive isə sifət düzəldən suffiksdir. Bu morfoloji elementlərin birləşməsi nəticəsində "ünsiyyət qura bilməyən" mənası formalaşır.

Hər bir fərdin lüğət biliyi səviyyəsi və bu biliklə bağlı reaksiyası fərqli ola bilər, çünki leksik kompetensiya yüksək dərəcədə fərdidir. Məsələn, bəzi müəllimlər və ya öyrənənlər söz və ifadələrin qrammatik funksiyalarını dərindən mənimsəmiş ola bilərlər, digərləri isə ingilis dilində söz quruluşu və morfoloji elementlər barədə daha geniş biliyə malik ola bilərlər.

Müəllimlərin tədris prosesinə şagirdlərin mövcud güclü tərəflərindən başlaması məqsədəuyğundur. Çünki hər bir öyrənənin, hətta bu bilik ana dilindən transfer yolu ilə formalaşmış olsa belə, müəyyən lüğət bazası mövcuddur. Effektiv tədris üçün həm güclü tərəflərin inkişaf etdirilməsi, həm də zəif cəhətlərin müəyyən edilərək sistemli şəkildə aradan qaldırılması vacibdir.

Məsələn, bir çox şagird oxu bacarığı vasitəsilə sözlərin mənasını kontekst daxilində tanımaqda uğurlu ola bilər. Lakin həmin sözləri eşitməmiş olduqları üçün dinləmə zamanı tanımaqda və ya ucadan oxuyarkən düzgün tələffüz etməkdə çətinlik çəkə bilərlər. Bundan əlavə, İngilis dilini xarici dil kimi (EFL) öyrənən şagirdlər bəzən sözlərin üslubi və praqmatik məhdudiyyətlərini müəyyən etməkdə çətinlik yaşayırlar. Məsələn, müəyyən ifadələrin yalnız qeyri-rəsmi və ya gənclər arasında işlədildiyini anlamaq, yaxud onların rəsmi kontekstlərdə uyğun olmadığını fərqləndirmək bacarığı daha çox ikinci dil mühitində (ESL) öyrənənlərdə inkişaf edə bilər.

Müəllim şagirdlərin lüğət sahəsindəki güclü və zəif tərəflərini müəyyən etdikdə, onların biliklərini genişləndirmək və çatışmazlıqları aradan qaldırmaq üçün daha məqsədyönlü strategiyalar tətbiq edə bilər.

Tədqiqat

Dil öyrənmə prosesi daim lüğət ehtiyatının genişləndirilməsini tələb edir. Lüğətsiz dil öyrənmək mümkün deyil. Bununla belə, lüğət öyrənilməsi yalnız ayrı-ayrı sözlərin əzbərlənməsi ilə məhdudlaşmır; bu proses sözlərin real və mənalı kontekstlərdə dərk edilməsini də əhatə edir. Gabriele Kasper və Johannes Wagner (2018) qeyd edirlər ki, söz biliyi istifadəçi ilə kontekst arasındakı qarşılıqlı təsir nəticəsində dinamik və situativ şəkildə inkişaf edir.

Buna baxmayaraq, yalnız ənənəvi metodların tətbiq olunduğu dərslərdə xüsusilə gənc öyrənənlər yeni lüğət vahidlərinin mənimsənilməsində çətinlik çəkə bilərlər. Lüğət tədrisi ilə bağlı çoxsaylı araşdırmalar aparılsa da, ən effektiv metodların müəyyənləşdirilməsi hələ də müzakirə mövzusu olaraq qalır. Lynne Cameron (2003) vurğulayır ki, gənc öyrənənlərə lüğət tədrisi zamanı yaranan çətinliklərin əksəriyyəti onların psixoloji və inkişaf xüsusiyyətləri ilə istifadə olunan tədris metodları arasındakı uyğunsuzluqdan irəli gəlir.

Müasir dövrdə texnoloji inkişaf tədris prosesində mühüm paradiqma dəyişikliyinə səbəb olmuşdur. Xüsusilə animasiyalı materiallar və vizual vasitələr lüğət tədrisində geniş tətbiq edilir. Animasiyalı videolar gənc öyrənənlərin diqqətini cəlb etmək, maraq və təxəyyülünü stimullaşdırmaq baxımından olduqca effektivdir. Marilyn Bishop və William Cates (2001) qeyd edirlər ki, cizgi

filmləri rəngarəng obrazlar, hərəkətlilik, səs və musiqi elementləri sayəsində statik şəkillərlə müqayisədə daha üstün tədris vasitəsi hesab olunur.

Dil vahidlərinin mənalı situasiyalarda təqdim olunması öyrənənlərə mənanı daha dərindən qavramağa kömək edir. Mary Slattery və Jane Willis (2001), eləcə də Pilar Cabrera və Maria Martinez (2001) göstərirlər ki, uşaqlar jestlər, bədən dili, intonasiya, hərəkət və digər kontekstual işarələr vasitəsilə dili effektiv şəkildə şərh edə bilirlər. Bu yanaşma kontekstual öyrənmənin əsasını təşkil edir.

Kontekstual öyrənmə şagirdlərin bilikləri öz təcrübələri vasitəsilə mənalandırmasına imkan verdikdə baş verir. Lüğətin kontekstdə öyrənilməsi isə uzunmüddətli yadda saxlanmanı və funksional istifadəni gücləndirir.

Bəs kontekstual öyrənmə nədir?

Kontekstual öyrənmə dil vahidlərinin təcrid olunmuş şəkildə deyil, mənalı və real situasiyalar daxilində təqdim edilməsinə əsaslanan pedaqoji yanaşmadır. Bu yanaşma xüsusilə lüğət tədrisində effektiv hesab olunur, çünki sözlərin yalnız forması deyil, funksiyası və istifadəsi də öyrənən tərəfindən dərk edilir.

Müasir tədris prosesində medianın "vasitəçi" funksiyası şagirdlərin dərsə cəlb olunmasında mühüm rol oynayır. Müəllim təkbaşına bütün kommunikativ mühiti formalaşdıra bilmədiyi üçün müxtəlif vizual və audiovizual vasitələrin inteqrasiyası zəruridir. Effektiv öyrənmə prosesi şagirdlərin görmə, eşitmə və emosional reaksiyalar kimi müxtəlif duyğu kanallarından istifadə etməsinə imkan yaratmalıdır. Medianın dərs prosesinə daxil edilməsi, xüsusilə gənc öyrənənlər üçün mücərrəd anlayışları konkretləşdirir və daha mənalı təcrübələr formalaşdırır.

Xüsusilə EFL mühitində rəngarəng vizual təqdimatlar, animasiyalar və interaktiv materiallar şagirdlərin diqqətini cəlb edir və motivasiyasını artırır. Cəlbedici sinif mühiti şagirdlərə öyrənmə prosesində aktiv iştirak etməyə və fikirlərini bölüşməyə imkan verir. Bu, xüsusilə o hallarda vacibdir ki, şagirdlər sinifdənkənar mühitdə hədəf dildən istifadə imkanına məhdud şəkildə malikdirlər.

Kontekstləşdirilmiş dil tədrisinin əsas məqsədi hədəf dili ayrı-ayrı qrammatik qaydalar və təcrid olunmuş konstruksiyalar vasitəsilə deyil, mənalı və bütöv mətnlər əsasında öyrətməkdir. Bonnie Adair-Hauck və Richard Cumo-Johanssen (1997) qeyd edirlər ki, kontekstləşdirilmiş yanaşma dil vahidlərinin kommunikativ məqsədlə istifadəsini ön plana çəkir.

Müəllimlər tədris prosesini şagirdlərin gündəlik həyatı ilə əlaqələndirməyə çalışmalıdırlar. Bu, şagirdlərin maraqlarını, sosial-mədəni mənşəyini və fərdi təcrübələrini əks etdirən materialların seçilməsi ilə mümkündür. Tom Hutchinson və Alan Waters tərəfindən irəli sürülən yanaşmaya əsasən, tədris materialları öyrənənlərin real ehtiyac və maraqlarına uyğunlaşdırılmalıdır.

Sinaga (2018) vurğulayır ki, materiallar şagirdlərin təcrübələrinə, sosial şəraitinə və ana dilinə əsaslanaraq kontekstləşdirilməlidir. Bu yanaşma öyrənməni daha mənalı, tətbiq oluna bilən və yadda qalan edir.

Lüğət EFL tədrisinin əsas komponentlərindən biridir və buna görə də onun kontekst daxilində təqdim edilməsi xüsusi əhəmiyyət daşıyır. Kontekstləşdirilmiş lüğət tədrisi sözlərin real situasiyalarda istifadəsini təmin etməklə onların daha effektiv mənimsənilməsinə şərait yaradır.

H. Douglas Brown (Rohayati, 2013 vasitəsilə) qeyd edir ki, kontekstləşdirmə yadda saxlamanı və diqqəti gücləndirir. Hekayə xətləri, tanış hadisələr və gündəlik müzakirələr sözlərin daha təbii şəkildə mənimsənilməsinə kömək edir.

Paul Rohayati (2013) bildirir ki, uyğun kontekst təqdim edildikdə, öyrənənlər sözlərin strukturuna deyil, mənasına fokuslanır və bu da daha effektiv öyrənmə ilə nəticələnir. Kontekst sözləri süni siyahı şəklində deyil, real kommunikativ mühitdə təqdim edir və beləliklə "real dil atmosferi" yaradır.

Eyni zamanda, Siangwan və Abhakorn (2016) müəyyən etmişlər ki, kontekstual ipucları ilə müşayiət olunan lüğət tədrisi sözlərin tanınmasını və uzunmüddətli yadda saxlanılmasını artırır.

Öyrənmə prosesi çoxşaxəli və mürəkkəb bir sistemdir və bu prosesin effektivliyi müxtəlif tədris vasitələri ilə dəstəklənməlidir. Media, məlumat və tədris materiallarının ötürülməsi üçün istifadə olunan vasitə kimi xarakterizə edilir. Wahyuni (2013) medianı informasiyanın ötürülməsini təmin edən vasitə kimi müəyyən edir. Əgər media tədris məqsədli mesaj və məzmun daşıyırsa, o zaman "öyrənmə vasitəsi" funksiyasını yerinə yetirir.

ISSN: 3137-0586
e-ISSN: 3137-0594

Arief Sadiman və digərləri (2008) qeyd edirlər ki, tədris vasitəsi təqdimatçıdan alıcıya mesaj ötürməklə şagirdlərin diqqətini, marağını və emosional reaksiyasını stimullaşdıran hər hansı bir vasitədir. Robert Kozma (1991) isə medianın texniki və elektron xüsusiyyətlərinin onun funksional imkanlarını müəyyən etdiyini vurğulayır.

Medianın kommunikativ vasitə kimi rolu xüsusilə vacibdir, çünki müəllim təkbaşına hər zaman effektiv və çoxkanallı ünsiyyət mühiti yarada bilməz. Uğurlu öyrənmə prosesi şagirdlərin müxtəlif duyğu kanallarından — görmə, eşitmə və emosional reaksiyalardan — aktiv şəkildə istifadə etməsini tələb edir. Permana (2016) bildirir ki, medianın tədris prosesinə inteqrasiyası mücərrəd anlayışları konkretləşdirir və gənc öyrənənlər üçün mənalı öyrənmə təcrübələri formalaşdırır.

Bundan əlavə, Yuningsih və həmmüəllifləri (2018) göstərirlər ki, media şagirdlərin maraq, emosiya və idrak proseslərini aktivləşdirir. Oktradiksa və Agung (2017), eləcə də Karimah və b. (2020) aparılmış tədqiqatlarda öyrənmə mediasının şagirdlərin danışıq bacarıqlarının inkişafına müsbət təsir göstərdiyini müəyyən etmişlər.

Beləliklə, uyğun medianın seçilməsi həm qısamüddətli, həm də uzunmüddətli öyrənmə nəticələrinə birbaşa təsir göstərir. Bu baxımdan, EFL müəlliminin əsas vəzifələrindən biri tədris məqsədlərinə uyğun effektiv media vasitələrini seçmək və tətbiq etməkdir. Xüsusilə gənc öyrənənlərlə işləyərkən vizual stimullaşdırma onların dərsdə aktiv iştirakını əhəmiyyətli dərəcədə artırır.

Animasiya hərəkətsiz təsvirlərin ardıcıl və sürətli təqdimatı nəticəsində hərəkət illüziyasının yaradılması prosesidir. Helen Harrison və Steven Hummell (2010) animasiyanı hərəkət effekti yaratmaq məqsədilə hazırlanmış vizual ardıcıllıq kimi xarakterizə edirlər. Onların fikrincə, animasiya videoları şagirdlərin həm bilik, həm də bacarıqlarının inkişafına xidmət edə bilər.

Müasir texnologiyanın inkişafı animasiya videolarının tədris prosesində daha geniş tətbiqinə imkan yaratmışdır. Daniel Schwartz (2003) qeyd edir ki, insanlar hərəkətli obyektlərə daha tez reaksiya verirlər; bu səbəbdən animasiyalı mesajlar statik vizual materiallarla müqayisədə daha çox diqqət cəlb edir.

Xüsusilə erkən yaş dövründə xarici dil tədrisinin əsas məqsədi şagirdlərdə dil öyrənməyə qarşı müsbət münasibət formalaşdırmaqdır. Lynne Cameron (2001), Shelagh Rixon və b. (1991), eləcə də Mary Slattery və Jane Willis (2001) vurğulayırlar ki, erkən yaşda dil öyrənmə prosesi maraqlı və emosional baxımdan müsbət təcrübə ilə müşayiət olunmalıdır.

Nana Sudjana və Ahmad Rivai (2011) audio-vizual medianın şagirdlərin düşüncə və emosional sferasını stimullaşdıraraq öyrənmə prosesini aktivləşdirdiyini qeyd edirlər. Eyni zamanda, Yükselir və Kömür (2017) videoların audiovizual dizayn vasitəsilə informasiyanı daha effektiv şəkildə çatdırdığını və abstrakt anlayışları praktik təcrübəyə çevirdiyini göstərmişlər.

Video materiallar mühit, hərəkət, jestlər, emosiyalar və kontekstual ipuclarını birləşdirərək dil istehsalını stimullaşdırır. Xüsusilə cizgi videoları kiçik yaşlı öyrənənlər üçün həm motivasiyaedici, həm də anlaşılan kontekst yaradır. Vizual kontekst sözlərin mənasının daha sürətli və dərin qavranılmasına kömək edir və bu da lüğət tədrisində effektiv nəticələr verir.

Şagirdin dil öyrənməyə motivasiyası artdıqca onun akademik performansı və kommunikativ təqdimatı da əhəmiyyətli dərəcədə yaxşılaşır. Motivasiyaedici mühitdə öyrənənlər daha fəal iştirak edir və nəticə etibarilə daha yüksək nailiyyət göstərirlər. Bu baxımdan vizual və audiovizual vasitələr tədris prosesini daha interaktiv və cəlbedici etməyə xidmət edir.

Cizgi filmlərinin istifadəsi şagirdlərin ünsiyyətə qoşulmaq motivasiyasını artırır, materialın daha dərindən mənimsənilməsinə kömək edir və ümumi öyrənmə nəticələrini yaxşılaşdırır. Syarifudin və Wahyu (2013), eləcə də Buchari və həmmüəllifləri (2015) qeyd edirlər ki, uşaqlar hərəkətsiz təsvirlərin hərəkətli formaya çevrilməsi ilə yaradılan animasiyalara baxmaqdan zövq alırlar. Bu xüsusiyyət animasiyalı materialları gənc öyrənənlərin psixoloji və idrak xüsusiyyətlərinə uyğunlaşdırmağa imkan verir və onlarla emosional əlaqə qurmağı asanlaşdırır.

Sözlərin gündəlik və real situasiyalarda necə istifadə olunduğunu anlama prosesi lüğətin kontekstləşdirilməsi kimi izah edilir. Kontekstual öyrənmə şagirdlərin yeni lüğət vahidləri ilə şəxsi və situativ əlaqələr qurmasını nəzərdə tutur. Bu yanaşma sözlərin həm yazılı, həm də şifahi nitqdə funksional istifadəsini nümayiş etdirir.

ISSN: 3137-0586
e-ISSN: 3137-0594

Əksinə, dekontekstləşdirilmiş yanaşma sözləri və onların tərifləri istifadəyə dair nümunə təqdim etmədən sadalayır. Belə metod qısamüddətli yadda saxlamanı təmin edə bilər, lakin sözlərin real kommunikativ mühitdə adekvat tətbiqini zəiflədir.

Kontekstdə öyrənilən lüğət şagirdləri real həyat ünsiyyətinə daha effektiv şəkildə hazırlayır. Sözlərin cümlələrdə, dialoqlarda və ya bütöv mətnlərdə istifadəsini müşahidə etməklə öyrənənlər: düzgün istifadə qaydalarını, üslubi uyğunluğu, kollokasiyaları, və praqmatik məhdudiyyətləri mənimsəyirlər.

Məsələn, "üzr istəmək" ifadəsinin münaqişə həlli kontekstində öyrədilməsi şagirdlərə onun hansı situasiyada və necə istifadə olunmalı olduğunu anlamağa kömək edir. Bu isə həm linqvistik, həm də praqmatik kompetensiyanın inkişafına xidmət edir.

Kontekstual lüğət tədrisi təbii şəkildə dörd əsas dil bacarığını — dinləmə, danışma, oxuma və yazmanı — inteqrasiya edir. Məsələn, şagirdlər yeni sözlərin yer aldığı mətni oxuya, həmin mətn üzrə müzakirə apararaq danışıq bacarıqlarını inkişaf etdirə və daha sonra eyni leksikanı istifadə edərək yazılı cavab hazırlaya bilərlər. Bu holistik yanaşma lüğətin passiv deyil, aktiv şəkildə mənimsənilməsini təmin edir.

Məna və istifadəyə əsaslanan yanaşma

Kontekstual lüğət tədrisi əzbərləməyə deyil, məna və funksional istifadəyə üstünlük verir. Şagirdlər sözlərin müxtəlif kontekstlərdə necə fəaliyyət göstərdiyini araşdırmağa təşviq olunurlar. Buraya sözlərin: qrammatik rolları, kollokasiyaları, çoxmənalılığı, və mədəni nüansları daxildir. Məsələn, "book" sözünün həm isim ("I read a book"), həm də fel ("I booked a ticket") kimi təqdim edilməsi şagirdlərə sözün çoxfunksiyalı xarakterini anlamağa imkan verir. Bu, onların linqvistik çevikliyini və dil istifadəsində dərinliyini artırır.

Yeni sözlərin mənimsənilməsi şagirdlər üçün çətin proses ola bilər. Lakin sözlərin hekayələrdə, dialoqlarda və real situasiyalarda təqdim edilməsi bu prosesi asanlaşdırır. Şagirdlər söz siyahılarını mexaniki şəkildə əzbərləmək əvəzinə, onların real mühitdə necə işlədiyini müşahidə edərək daha dayanıqlı bilik əldə edirlər.

Beləliklə, kontekstual öyrənmə gündəlik həyat təcrübələrinə əsaslanaraq dilin mənalı şəkildə mənimsənilməsini təmin edir və lüğətin uzunmüddətli yadda saxlanılmasına şərait yaradır.

Kontekstual öyrənmə niyə təsirlidir?

Güclü və dayanıqlı lüğət ehtiyatının formalaşdırılması üçün kontekstual öyrənmə bir sıra üstünlüklərə malikdir.

1. Daha yaxşı yadda saxlanma

Şagirdlər sözləri kontekst daxilində öyrəndikdə onları daha asan xatırlayırlar. Beyin yeni informasiyanı mövcud biliklərlə əlaqələndirərək yadda saxlayır. Tanış situasiyalar, hekayələr və ya real hadisələrlə bağlı təqdim olunan sözlər uzunmüddətli yaddaşda daha möhkəm yer tutur.

2. Dərin və funksional anlama

Kontekst sözün yalnız lüğəvi mənasını deyil, həm də üslubi çalarlarını, kollokasiyalarını və praqmatik funksiyasını açmağa imkan verir. Şagirdlər tərifi mexaniki şəkildə əzbərləmir, əksinə, sözün hansı situasiyada və necə istifadə olunmalı olduğunu öyrənirlər.

3. Artan iştirak və motivasiya

Əzbərləmə üsulu ilə müqayisədə kontekstual öyrənmə daha maraqlı və interaktivdir. Şagirdlər hekayə, dialoq və ya real situasiya üzərində işlədikdə öyrənmə prosesinə daha fəal qoşulurlar. Bu isə onların motivasiyasını qoruyur və öyrənməyə qarşı müsbət münasibət formalaşdırır.

Lüğətin təqdim edilmə yolları - Tədqiqatlar göstərir ki, insanın "zehni lüğəti" yüksək səviyyədə təşkil olunmuş sistemdir və semantik baxımdan əlaqəli sözlər birlikdə saxlanılır. Bu səbəbdən lüğətin strukturlaşdırılmış şəkildə təqdim olunması vacibdir.

1. Semantik sahələr (leksik dəstlər)

Sözlərin mövzular üzrə (məsələn, "bədən hissələri", "qida", "hava") qruplaşdırılması onların mənimsənilməsini asanlaşdırır. Bu üsul şagirdlərin sözlər arasında məna əlaqələrini görməsinə kömək edir.

ISSN: 3137-0586
e-ISSN: 3137-0594

2. Sinonimlik və antonimiya

Lüğət sinonim (oxşar mənalı sözlər) və antonim (əks mənalı sözlər) əlaqələri vasitəsilə təqdim oluna bilər. Bu, sözlərin semantik şəbəkə daxilində qavranılmasını gücləndirir.

3. Vizual vasitələr

Şəkillər və vizual sxemlər xüsusilə vizual yaddaşı güclü olan şagirdlər üçün effektivdir. Şəkil–söz əlaqəsi mənanın daha sürətli formalaşmasına kömək edir.

Düşüncə xəritələri (mind maps) və diaqramlar sözlərin mövzu üzrə sistemləşdirilməsinə imkan verir. Bu üsul abstrakt anlayışların təşkilində və geniş lüğət qruplarının mənimsənilməsində faydalıdır.

4. Kontekst vasitəsilə mənanı təxmin etmə

Şagirdlərə sözün mənasını birbaşa izah etmək əvəzinə, onu aydın kontekst daxilində təqdim etmək daha effektivdir. Müəllim cümlə və ya situasiya quraraq şagirdləri məna çıxarmağa təşviq edə bilər. Bu strategiya idrak fəallığını artırır və müstəqil öyrənmə bacarığını inkişaf etdirir.

Kontekstin məna yaratmadakı rolunu izah edən alimlərdən biri John J. Gumperz (1991)-dir. O qeyd edir ki, effektiv ünsiyyət üçün kontekst iştirakçılar tərəfindən qarşılıqlı şəkildə qurulur. Dil yalnız öz-özlüyündə mövcud olan semiotik sistem deyil; məna kontekst daxilində formalaşır və interpretasiya olunur.

Joel Walz (1989) isə xüsusilə EFL mühitində kontekstualizasiyanın məzmun ətrafında təşkil edilməsinin daha effektiv olduğunu vurğulayır. Onun fikrincə, yeni informasiya əvvəlki biliklər kontekstində təqdim edilməlidir. Bu yanaşma: dil materialının təbii "spirallaşmasını" təmin edir, əvvəlki biliklərin yenidən aktivləşdirilməsinə şərait yaradır, və yeni məlumatın mövcud bilik strukturu ilə inteqrasiyasını asanlaşdırır.

Walz əlavə edir ki, dilin kontekstləşdirilməsi şagirdləri konkret situasiyalar üçün dil qurmağa təşviq edir. Bu proses həm idrak, həm də sosial bacarıqların inkişafına xidmət edir. Kontekstuallaşdırma ilə bağlı araşdırmalarda Fraida Dubin və Elite Olshtain (Diana Frantzen, 2003 vasitəsilə) qeyd edirlər ki, bəzi sözlər "mətn dəstəyi az" olan kontekstlərdə təqdim olunur. Belə hallarda kontekst kifayət qədər məhdudlaşdırıcı olmadığından öyrənənlər hədəf sözün mənasını müəyyən etməkdə çətinlik çəkirlər. Eyni istiqamətdə Mark Stein (Frantzen, 2003 vasitəsilə) vurğulayır ki, kontekstual ipucları təkbaşına hər zaman sözün mənasını tam dəqiqliklə müəyyən etməyə imkan vermir. Dil çoxmənalı və interpretasiyaya açıq sistem olduğundan, kontekst bəzən bir neçə mümkün məna yarada bilər.

Digər tərəfdən, Susan Halliwell (1992) iddia edir ki, effektiv dil öyrənməsi öyrənənin diqqəti birbaşa dil formasına deyil, yerinə yetirilən tapşırığa yönəldikdə baş verir. Bu yanaşmaya görə, müəllimlər dili təcrid olunmuş qrammatik vahidlər şəklində deyil, real diskursu əks etdirən mənalı kontekst daxilində təqdim etməlidirlər. Bu fikir Lynne Cameron (2001) və digər tədqiqatçılar tərəfindən də dəstəklənmişdir.

Paul Nation (2001) lüğət tədrisinin ən mühüm yollarından birinin kontekstdən təxmin etmə strategiyası olduğunu qeyd edir. Onun fikrincə, kontekst vasitəsilə tədris şagirdlərin diqqətini mətnin ümumi mesajına yönəldir və lüğətin təsadüfi (incidental) şəkildə mənimsənilməsinə şərait yaradır. Bu yanaşma sözlərin birbaşa tərif və ya tərcümə yolu ilə öyrədilməsini deyil, onların mənalı istifadə mühitində dərk edilməsini nəzərdə tutur.

Bununla belə, Nation vurğulayır ki, sözlər tamamilə təcrid olunmuş şəkildə öyrədildikdə qısamüddətli yadda saxlanma mümkün olsa da, bu bilik çox vaxt davamlı və funksional olmur. Kontekst isə sözün məna dairəsini genişləndirir və onu kommunikativ istifadəyə hazırlayır.

Dinləmə və Oxu Vasitəsilə Kontekstuallaşdırma

Ünsiyyətin əsasını təşkil edən dörd dil bacarığından – dinləmə, danışma, oxuma və yazma – hər biri dilin mənasını dərk etmək baxımından bir-birini tamamlayır. Lakin, hər hansı bacarıq fəaliyyətindən əvvəl mənanı başa düşmək əsasdır. Müəllimlərin bacarıqların inteqrasiyasına fokuslanması vacibdir ki, şagirdlər real həyat situasiyalarını hiss etsinlər və bu bacarıqları praktik olaraq istifadə edə bilsinlər.

Qruplar halında fəaliyyət zamanı dinləmə və oxuma qəbuledici (receptiv), danışma və yazma isə məhsuldar bacarıqlar adlanır. Dinləmə aktiv prosesdir və şagirdlərin yalnız dinləyərək hər şeyi

əzbərləməsi mümkün deyil. Willis (2001) qeyd edir ki, dinləyərkən diqqət yalnız müəyyən məqamlara yönəldilməli, hər sözü anlamağa məcbur edilməməlidir. Ellis və Brewster (1991) isə dinləmə üçün bir sıra strategiyalar təklif edir: hadisələri proqnozlaşdırmaq, baxış bucağı və münasibət çıxarmaq, kontekstdən mənanı çıxarmaq və diskurs markerlərini tanımaq.

Oxu bacarığında isə Slatterly və Willis (2001) eyni prinsipləri tətbiq edirlər. Onlar diqqətin mənaya yönəldilməsi, sözlərin tanınması və yazılı sözlərlə tanış səslərin əlaqələndirilməsi vacib olduğunu vurğulayırlar. Müəllimlər oxuma fəaliyyətində şagirdlərə sözləri müşahidə etməyi, tələffüz etməyi, şəkillərlə sözləri uyğunlaşdırmağı, sözləri təsnif etməyi və siyahılar hazırlamağı öyrədə bilərlər. Scott və Ytreberg (1990) isə oxuma təlimində mərhələli yanaşmanı təklif edir:

- Fonetik yanaşma, hərflərin və sözlərin ardıcıllığı, şəkillərlə uyğunlaşdırma.
- Sözləri kateqoriyalara ayırmaq və qısa mətnləri yoxlamaq.
- Daha sonra anadilli kitablar və müxtəlif oxu materiallarının təqdim edilməsi.

Nəticə

Beləliklə, kontekstual tədris yalnız linqvistik deyil, eyni zamanda kommunikativ və sosial kompetensiyanın formalaşmasına da töhfə verir. Koqnitiv proses öyrənənlərin aldıqları məlumat əsasında öz biliklərini aktiv şəkildə qurması ilə xarakterizə olunur. Bu zaman informasiyanın mənimsənilməsi yalnız linqvistik elementlərlə məhdudlaşmır, eyni zamanda situasiya və kontekst haqqında bilikləri də əhatə edir. Öyrənən yeni dil vahidlərini mövcud bilik strukturu ilə əlaqələndirərək fərdi məna yaradır.

Sosial aspekt isə öyrənmənin qarşılıqlı fəaliyyət vasitəsilə baş verdiyini vurğulayır. Cütlük və qrup işləri zamanı şagirdlər ideyaları bölüşür, müzakirə edir və bir-birinə anlayış formalaşdırmaqda kömək edirlər. Bu qarşılıqlı təsir dili yalnız fərdi deyil, həm də sosial konstruksiya kimi təqdim edir.

Qeyd etmək lazımdır ki, konstruktiv təlim mühitinin formalaşması üçün həm koqnitiv, həm də sosial aspektlər zəruridir. Hər iki komponent birgə şəkildə dili kontekst daxilində qurmağa imkan verir. Bu yanaşmada öyrənən təlim prosesinin mərkəzində dayanır və dili vəziyyətə, məqsədə və mövcud informasiyaya əsaslanaraq özü formalaşdırır.

Lüğət və audio vasitələr şagirdlərin oxuma və dinləmə bacarıqlarının inkişafına dəstək verir. Kontekstual lüğət tədrisi şagirdlərin sinifdə iştirakını artırır, onların dörd əsas bacarıqda təcrübə qazanmasına və müəllim müdaxiləsi olmadan xarici dili istifadəyə imkan yaradır. Müsahibələr və tədqiqat nəticələri göstərdi ki, xüsusilə yuxarı sinif şagirdləri şəkillərin istifadəsi ilə oxu sessiyalarından məmnun qalıblar.

Nəticə etibarilə, Benin hökumətinin orta məktəblərdə davamlı peşəkar təlim təmin etməsi vacibdir ki, EFL müəllimləri bu sahədə mütəxəssis olsunlar və kontekstual metodları səmərəli tətbiq edə bilsinlər.

Ədəbiyyat

1. Adair-Hauck, B., & Cumo-Johanssen, R. (1997). *Communicative language teaching in the twenty-first century.*
2. Bishop, M., & Cates, W. (2001). The impact of animated cartoons on learning. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, *10*(1), 65–80.
3. Buchari, A., et al. (2015). The use of animation media in improving students' vocabulary mastery. *Journal of Language Teaching and Research*, *6*(3), 543–548.
4. Cabrera, P., & Martinez, M. (2001). Teaching vocabulary to young learners. *English Teaching Forum*, *39*(3), 12–17.
5. Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners.* Cambridge University Press.
6. Cameron, L. (2003). Challenges in teaching vocabulary to young learners. In *ELT Journal*, *57*(3), 221–229.
7. Ellis, G., & Brewster, J. (1991). *The storytelling handbook for primary teachers.* Penguin.

8. Gumperz, J. J. (1991). Contextualization and understanding in communication. In A. Duranti & C. Goodwin (Eds.), *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon*. Cambridge University Press, 229–252.
9. Harrison, H., & Hummell, S. (2010). Animation and student engagement. *TechTrends*, *54*(1), 20–27.
10. Karimah, S., et al. (2020). The role of learning media in improving students' speaking ability. *International Journal of Language Education*, *4*(2), 45–52.
11. Kasper, G., & Wagner, J. (2018). *Conversation analysis in language learning.* Routledge.
12. Kozma, R. (1991). Learning with media. *Review of Educational Research*, 61(2), 179–211.
13. Lewis, M. (1993). *The lexical approach: The state of ELT and the way forward.* Language Teaching Publications.
14. Nation, I. S. P. (2020). *Learning vocabulary in another language* (2nd ed.). Cambridge University Press.
15. Oktradiksa, A., & Agung, S. (2017). The influence of learning media on students' language learning outcomes. *International Journal of Education and Research*, *5*(4), 145–154.
16. Permana, A. (2016). Media in language teaching and learning. *Journal of Language and Education*, *2*(1), 30–36.
17. Rixon, S. (1991). *Young learners of English: Some research perspectives.* Longman.
18. Rohayati, P. (2013). Contextual vocabulary learning in EFL classrooms. *Journal of English Language Teaching*, *6*(2), 55–63.
19. Sadiman, A. S., Rahardjo, R., Haryono, A., & Rahardjito. (2008). *Media pendidikan: Pengertian, pengembangan dan pemanfaatannya.* Raja Grafindo Persada.
20. Schwartz, D. (2003). Learning with animated visualizations. *Educational Psychology Review*, *15*(3), 247–269.
21. Scott, W. A., & Ytreberg, L. H. (1990). *Teaching English to children.* Longman.
22. Siangwan, P., & Abhakorn, J. (2016). Using contextual clues to enhance vocabulary learning. *Asian EFL Journal*, *18*(4), 45–60.
23. Sinaga, R. (2018). Contextual learning in vocabulary instruction. *Journal of Language Teaching*, *10*(1), 34–41.
24. Slattery, M., & Willis, J. (2001). *English for primary teachers.* Oxford University Press.
25. Sudjana, N., & Rivai, A. (2011). *Media pengajaran.* Sinar Baru Algensindo.
26. Syarifudin, & Wahyu. (2013). The use of animation in teaching English vocabulary. *Journal of Educational Technology*, *5*(2), 90–96.
27. Wahyuni, S. (2013). Instructional media in education. *International Journal of Educational Studies*, *7*(1), 15–22.
28. Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in language teaching.* Edward Arnold.
29. Willis, J. (2001). *Task-based learning.* Longman.
30. Yükselir, C., & Kömür, Ş. (2017). Using video as a tool to improve language learning. *Journal of Education and Training Studies*, *5*(4), 88–94.
31. Yuningsih, A., et al. (2018). The role of media in improving students' learning motivation. *Journal of Education and Learning*, *12*(2), 123–130.

Daxil oldu: 03.12.2025
Qəbul edildi: 11.04.2026

ISSN: 3137-0586
e-ISSN: 3137-0594

DOI: https://doi.org/10.36719/3137-0586/1/49-53

İlkanə Süleymanova
Bakı Dövlət Universiteti
magistrant
ilkanasuleymanova0118@gmail.com

Çoxdilli mühitdə dil seçimi və sosial faktorlar

Xülasə

Çoxdilli şəraitdə dilin seçilməsi insanın daxil olduğu sosial mühit, mədəni kontekst və cəmiyyətdəki qarşılıqlı münasibətlər sistemi ilə birbaşa əlaqəlidir. Gündəlik ünsiyyətdə müxtəlif dillərdən istifadə edən fərdlərin bu seçimi təsadüfi xarakter daşımır; əksinə, ailə mühiti, təhsil prosesi, peşə fəaliyyəti və sosial mövqe kimi faktorların təsiri ilə formalaşır. Məsələn, bir şəxs ev daxilində ana dilində ünsiyyət qurduğu halda, rəsmi və ictimai sahələrdə daha geniş istifadə olunan və ya nüfuzlu sayılan dili üstün tuta bilər. Bu isə göstərir ki, dil davranışı situasiyaya uyğun olaraq dəyişir. Digər tərəfdən, çoxdillilik müxtəlif cəmiyyətlər arasında əlaqələrin genişlənməsinə, həm mədəni, həm də iqtisadi münasibətlərin inkişafına əhəmiyyətli təsir göstərir. Bununla belə, bəzi hallarda dil seçimi sosial bərabərsizlik, müəyyən dillərin üstün mövqeyə malik olması və ya assimilyasiya kimi problemləri də ortaya çıxara bilər. Beləliklə, çoxdilli mühitdə dil seçimi yalnız fərdi qərar deyil, eyni zamanda sosial və mədəni amillərin qarşılıqlı təsiri nəticəsində yaranan mürəkkəb bir proses kimi qiymətləndirilir.

Açar sözlər: *çoxdillilik (polilinqvizm), dil seçimi, sosial faktorlar, dil mühiti, dil davranışı*

Ilkana Suleymanova
Baku State University
Master's student
ilkanasuleymanova0118@gmail.com

Language Choice and Social Factors in a Multilingual Environment

Abstract

In a multilingual environment, language choice is closely related to the social conditions in which an individual lives, the cultural context, and the system of social relations. When people use different languages in their daily lives, this choice is not random; rather, it is shaped by factors such as family background, education, professional environment, and social status. For instance, while an individual may speak their native language at home, they may prefer a more widely used or prestigious language in formal and public settings. This demonstrates that language behavior varies depending on the situation. At the same time, multilingualism contributes significantly to the expansion of communication between societies and to the development of both cultural and economic relations. However, in some cases, language choice can also raise issues such as social inequality, language dominance, or assimilation. Therefore, language choice in a multilingual environment is not only an individual matter but also a complex process formed through the interaction of social and cultural factors.

Keywords: *multilingualism (polylingualism), language choice, social factors, language environment, language behavior*

Giriş

Çoxdillilik müasir cəmiyyətlərin səciyyəvi xüsusiyyətlərindən biri hesab olunur və fərdlərin gündəlik ünsiyyət prosesində müxtəlif dillər arasında seçim etməsi sosial, mədəni və psixoloji faktorlarla sıx əlaqəlidir. Qloballaşma prosesləri, miqrasiya axınları və texnologiyanın sürətli inkişafı nəticəsində fərqli dillərin eyni mühit daxilində qarşılıqlı təsiri daha da güclənmişdir.

Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0)

ISSN: 3137-0586
e-ISSN: 3137-0594

Bu kontekstdə çoxdilli mühitdə dil seçimi təkcə kommunikativ tələbatlarla məhdudlaşmır, eyni zamanda sosial kimliyin, ictimai statusun və insanlararası münasibətlərin ifadə vasitəsi kimi də çıxış edir. Dil seçiminə təsir göstərən başlıca sosial amillər sırasında ictimai mövqe, yaş faktoru, təhsil dərəcəsi, etnik kimlik və ünsiyyət mühiti mühüm yer tutur. Məsələn, yüksək ictimai nüfuza sahib olan şəxslər daha çox prestijli sayılan dillərə üstünlük verə bilərlər ki, bu da dilin sadəcə ünsiyyət vasitəsi kimi deyil, eyni zamanda sosial kapital funksiyası daşıdığını göstərir. Bununla yanaşı, insanlar müxtəlif situasiyalarda fərqli dillərdən istifadə etməklə öz sosial rollarını və kimlik xüsusiyyətlərini nümayiş etdirirlər.

Dilçilik sahəsində bilinqvizm və diqlossiya anlayışları ilə bağlı müxtəlif yanaşmalar mövcuddur. Bəzi tədqiqatçılar bu iki termini eyni məna daşıyan anlayışlar kimi qəbul etsələr də, digər alimlər onların fərqli məzmun ifadə etdiyini qeyd edirlər. Ümumiyyətlə, bilinqvizm fərqli dil sistemlərinə malik iki dilin paralel şəkildə işlədilməsini bildirir, diqlossiya isə əsasən etnik baxımdan bir-birinə yaxın olan dillərin yanaşı istifadə olunması ilə səciyyələnir. Termin olaraq “diqlossiya” sözü yunan mənşəlidir və “di” iki, “qlossa” isə dil anlamını verir.

Diqlossiya müxtəlif formalarda özünü göstərə bilir. Bunlardan biri eyni xalqın tarix boyu iki ayrı ədəbi dil formasından istifadə etməsidir. Məsələn, Yunanıstanda müəyyən dövrdə iki fərqli ədəbi dil mövcud olmuşdur. Onlardan biri eramızın ilk dövrlərində yaranmış və qədim yunan klassiklərinin dilinə əsaslanaraq formalaşmış ədəbi dil idi. Digəri isə daha sonrakı mərhələdə meydana gəlmiş, arxaik xüsusiyyətlərdən uzaq, daha sadə və xalq danışığına yaxın olan yeni yunan ədəbi dili hesab olunur. Diqlossiyanın başqa bir forması bir neçə xalqın öz ana dili ilə yanaşı ortaq qohum dildən istifadə etməsi ilə bağlıdır. Bu hal xüsusilə ərəb ölkələrində müşahidə olunur. Ərəblər üçün ümumi ədəbi dil VII əsrdə formalaşmış yazılı dildir və elm, ədəbiyyat, din, təhsil kimi sahələrdə geniş şəkildə işlədilir. Bununla yanaşı, hər bir ərəb toplumunun özünəməxsus danışıq dili də mövcuddur və bu fərqli danışıq formaları dilçilikdə adətən dialekt kimi araşdırılır.

Digər bir forma isə iki müstəqil, lakin qohum dillərin paralel istifadəsi ilə bağlıdır. Belə vəziyyətə müxtəlif xalqların həyatında rast gəlinir. Məsələn, Azərbaycanda, Türkmənistanda və Özbəkistanda yaşayan tatarlar ailə daxilində tatar dilində danışdıqları halda, ictimai mühitdə yaşadıqları ölkənin dilindən istifadə edirlər. Bu dillərin hamısı genetik baxımdan türk dilləri ailəsinə daxildir. Eyni hal Litvada yaşayan latışlar üçün də xarakterikdir: onlar ailədə latış dilində, ictimai yerlərdə isə litva dilində ünsiyyət qururlar. Hər iki dil hind-Avropa dillərinin Baltik qoluna aiddir. (Qurbanov, 2019, s. 268-269)

Tədqiqat

Dünyada çoxdillilik kifayət qədər geniş yayılmış bir dil hadisəsidir. Bəzi xalqlar gündəlik həyatlarında üç və ya daha artıq dildən istifadə edirlər və bu hallar içərisində xüsusilə üçdillilik daha çox diqqət çəkir. Məsələn, Azərbaycanda yaşayan talış ziyalıları ailə mühitində talış dilində danışdıqları halda, iş həyatında Azərbaycan və rus dillərindən istifadə edirlər. Eyni tip dil istifadəsinə digər ölkələrdə də rast gəlinir: Özbəkistanda tacik, özbək və rus dilləri; Türkmənistanda tatar, türkmən və rus dilləri; Gürcüstanda osetin, gürcü və rus dilləri paralel şəkildə işlədilir. Həmçinin Azərbaycanda Azərbaycan, gürcü və rus dillərinin, Litvada isə qaraçı, belarus, tatar və karaim dillərinin litva və rus dilləri ilə birlikdə istifadə olunması müşahidə edilir.

Polilinqvizm, yəni çoxdillilik müxtəlif səviyyələrdə özünü göstərir. Bəzi hallarda insan istifadə etdiyi bütün dilləri ana dili səviyyəsində mənimsəyir və hər birində sərbəst şəkildə fikrini ifadə edə bilir, danışığında heç bir fərq hiss olunmur. Digər vəziyyətlərdə isə fərd bir neçə dili yaxşı səviyyədə bilir, lakin onların yalnız bir və ya ikisini ana dili kimi istifadə edir. Elə hallar da vardır ki, insan müəyyən dilləri anlayır, lakin həmin dillərdə danışmaqda çətinlik çəkir; xüsusilə qonşu xalqların dillərini başa düşmək geniş yayılmışdır, amma hamı bu dillərdə sərbəst danışa bilmir. Bundan əlavə, bəzi şəxslər başqa dilləri müəyyən qədər bilsələr də, düzgün tələffüz edə bilmirlər və bu zaman onların nitqi həmin dilin fonetik normalarına uyğun gəlmir. Məsələn, bir gürcünün rusca danışığı onun mənsubiyyətini dərhal üzə çıxara bilir.

Ümumilikdə, iki və ya daha çox dili bilmək xalqlar arasında iqtisadi, siyasi və mədəni əlaqələrin inkişafında mühüm rol oynayır. Məhz buna görə də müxtəlif dillərin öyrənilməsi həm cəmiyyət, həm

də müxtəlif qurum və təşkilatlar tərəfindən daim diqqət mərkəzində saxlanılmalıdır. (Qurbanov, 2019, s. 271-272)

Çoxdilli mühitdə dil seçimi həmçinin ailə, təhsil və media kimi sosial institutların təsiri ilə formalaşır. Ailə daxilində istifadə edilən dil fərdin ilkin dil davranışına istiqamət verir, təhsil sistemi isə müəyyən dillərin öyrənilməsini stimullaşdırır. Media və sosial şəbəkələr isə dillərin yayılmasında və onların prestij səviyyəsinin formalaşmasında mühüm rol oynayır.

Beləliklə, çoxdilli mühitdə dil seçimi mürəkkəb və çoxşaxəli bir prosesdir. Bu proses fərdin ictimai mövqeyi, kimlik xüsusiyyətləri və ünsiyyət məqsədləri ilə sıx şəkildə əlaqəlidir. Dil təkcə ünsiyyət vasitəsi kimi deyil, eyni zamanda sosial münasibətlərin və mədəni dəyərlərin ifadə forması kimi çıxış edir. Bu baxımdan, çoxdillilik müasir cəmiyyətlərdə həm fərdi, həm də ictimai səviyyədə əhəmiyyətli rol oynayır.

Daha əvvəldə də qeyd edildiyi kimi, çoxdilli mühitdə böyümək uşağın zehni və koqnitiv inkişafına mənfi təsir göstərmir; əksinə, bir çox hallarda bu proses onun üçün müəyyən üstünlüklər yaradır. Bu üstünlüklərin ən diqqətəlayiq tərəflərindən biri uşaqlarda erkən dövrlərdən başlayaraq dilə qarşı şüurlu yanaşmanın formalaşmasıdır. Belə bir şüur uşağın həm ana dilini mənimsəmə prosesini gücləndirir, həm də gələcəkdə xarici dillərin öyrənilməsini daha asan və effektiv edir. Elmi tədqiqatlar da göstərir ki, bir neçə dilə yiyələnmiş fərdlər yalnız bir dil bilənlərlə müqayisədə daha tolerant olur, müxtəlif situasiyalara daha açıq və müsbət münasibət sərgiləyirlər.

Bununla belə, qeyd olunan dil şüuru təbii şəkildə və avtomatik olaraq yaranmır. Əgər uşaq sahib olduğu dillərdən sərbəst istifadə edə bilmirsə, onun ikidilli kimliyi sosial mühit tərəfindən qəbul olunmursa və ya bu səbəbdən müəyyən təzyiqlərlə üzləşirsə, bu hal dil şüurunun inkişafına mənfi təsir göstərir. Xüsusilə erkən yaşlarda paralel şəkildə inkişaf edən ikidillilik hallarında bu, Avropa ölkələrində yaşayan türk və digər miqrant ailələrində geniş yayılmışdır. Məktəb mühitinin bu xüsusiyyəti dəstəkləməməsi ciddi problemlər yarada bilər. Belə şəraitdə uşaq həm cəmiyyətin dominant dili, həm də təhsil prosesində istifadə olunan ikinci dili mənimsəməkdə çətinliklərlə qarşılaşa bilər.

Bu yanaşma bizi iki dilli təhsil probleminə yönəldir. İki dilli təhsil anlayışı, dil bilik səviyyəsindən asılı olmayaraq gündəlik həyatında iki dili işlədən və ya işlətmək məcburiyyətində qalan uşaqlara hər iki dildə eyni vaxtda təhsil verilməsini ifadə edir. Burada məqsəd təkcə dil öyrətmək deyil, eyni zamanda digər fənlərin də həmin dillər vasitəsilə mənimsədilməsini təmin etməkdir. Beynəlxalq təcrübədə iki dilli təhsilin müxtəlif modelləri mövcuddur. Bəzi yanaşmalarda hər iki dilin paralel və bərabər inkişafı əsas götürülür; dərslərin bir qismi bir dildə, digər qismi isə ikinci dildə aparılır. Bu isə nəticə etibarilə balanslaşdırılmış iki dilli savadlılığın formalaşmasına xidmət edir. Xüsusilə Kanada bu sahədə uğurlu nümunə kimi tez-tez qeyd olunur.

Rəsmi mühitdə dil seçimi əksər hallarda dövlət tərəfindən müəyyən edilir və burada konkret bir dilin istifadəsi tələb oluna bilər. Qeyri-rəsmi sahədə isə fərd daha sərbəst davranır və ünsiyyət zamanı özünə daha rahat olan dili seçməyə üstünlük verir. Məsələn, gündəlik həyatda, məhəllə və bazar kimi yerlərdə insanlar daha çox şifahi və sərbəst dil formasından istifadə edirlər. Digər tərəfdən, rəsmi sahə dövlət qurumları və təhsil müəssisələri kimi strukturları əhatə edir. Bu mühitdə dil istifadəsi daha çox yazı qaydalarına uyğunlaşdırılır və yazı dili əsas ünsiyyət vasitəsi kimi çıxış edir. Burada dil seçimi qanunvericiliklə tənzimlənir və bu qaydalar çox zaman dövlətin ideoloji yanaşması ilə əlaqəli olur.

Ümumiyyətlə, cəmiyyətdə aparıcı mövqeyə malik bir dil modeli formalaşır. Xüsusilə yazılı ünsiyyət sahəsində həmin dil sanki yeganə effektiv və istifadə oluna bilən vasitə kimi qəbul edilməyə başlayır. İnkişaf etmiş cəmiyyətlərdə dilin əhəmiyyəti və mövqeyi əsasən onun yazılı kommunikasiya müstəvisindəki funksiyası ilə müəyyən olunduğundan, digər dillərin ictimai statusu tədricən zəifləyir. Bu proses qeyri-rəsmi sosial mühitdə dil istifadəsinə də təsirsiz ötüşmür. Dövlət nəzarətinin nisbətən az olduğu bu sahədə insanların hansı dili nə vaxt və kimlə istifadə etməsi daha çox mövcud sosial şəraitlə bağlı olur.

Digər tərəfdən, siyasi şəraitin və ya dil siyasətinin dəyişməsi dillər arasında müəyyən funksional tarazlıq yarada bilər. Hətta əvvəl aparıcı olmayan bir dilin istifadə dairəsi genişlənərək yazılı ünsiyyət sahəsinə daxil olması da mümkündür. Dövlət nəzarətində olan rəsmi ictimai sahəyə daxil edilsə belə, insanların gündəlik həyatında daha çox qeyri-rəsmi mühitə aid olan media vasitələrində dil seçimi,

iki dilli cəmiyyətlərdə dillərin mövqeyinə və funksionallığına ciddi təsir göstərə bilər. Dilin öz funksiyalarını qoruyub saxlaması, inkişaf etməsi və yazı dili statusu qazanması baxımından isə təhsil mühüm rol oynayır. (Institut National de Recherche Pédagogique, 2007)

Çoxmillətli mühitlərdə iki və ya daha çox dilin paralel şəkildə işlənməsi artıq qaçılmaz sosial reallıq kimi qəbul olunur. Aparılan araşdırmalar göstərir ki, bir neçə dili bilmək beynin fəaliyyətinə müsbət təsir edir, düşüncə proseslərini daha elastik edir və insanın intellektual inkişaf səviyyəsini yüksəldir. Praktik baxımdan isə çoxdilli olmaq fərdlərə əmək bazarında rəqabət üstünlüyü qazandırır, müxtəlif ölkələrdə rahat hərəkət etməyə imkan yaradır və müasir texnoloji imkanlardan daha səmərəli istifadə bacarığı formalaşdırır. Bir neçə dilə yiyələnmək zehni inkişafı sürətləndirir, təfəkkürün çevikliyini artırır və fərddə özünə inam hissini gücləndirir. Müşahidələr göstərir ki, insan xarici bir şəxslə onun ana dilində ünsiyyət qurduqda daha rahat və pozitiv hiss edir, bu da onun özünə olan güvənini artırır.

Çoxdilli fərdlər tanış olduqları müxtəlif mədəniyyətlərin təsiri ilə daha yaradıcı düşünmə qabiliyyətinə malik olurlar. Ünsiyyət imkanlarının genişlənməsi onların həyatına rəng qatır, gündəlik stress səviyyəsini azaldır və ümumi məhsuldarlığı artırır. Bioloji və psixoloji aspektdən yanaşdıqda, xarici dildə düşünmək insanın şüuraltı qorxulardan və avtomatik səhvlərdən uzaqlaşmasına kömək edir, məsələlərə daha obyektiv və dərindən yanaşmağa şərait yaradır. Çikaqo Universitetində aparılan tədqiqatlar göstərir ki, xarici dilin istifadəsi düşüncəni daha aydınlaşdırır və emosional təsiri ana dilə nisbətən daha zəif olur. (Əliyeva, 2018)

Poliqlotlar dillər arasında keçid edərək beyin fəaliyyətini daim aktiv saxlayırlar. Bu proses nəticəsində neyrodegenerativ dəyişikliklər baş verdikdə belə, beyin zədələnmiş neyronların funksiyasını müəyyən qədər kompensasiya etmək qabiliyyətini qoruyur. Xarici dil öyrənmək diqqətin cəmlənməsi bacarığını da inkişaf etdirir. Belə ki, yeni dilin qaydalarını və söz ehtiyatını mənimsəmək üçün insan fokuslanmalı olur. Gündəlik olaraq ən azı yarım saat bu fəaliyyətlə məşğul olan şəxslərdə diqqəti toplamaq vərdişi formalaşır və bu da diqqət dağınıqlığının azalmasına gətirib çıxarır.

Çoxdilliliyin və ikidilliliyin üstün cəhətləri ilə yanaşı, müəyyən çatışmazlıqları da mövcuddur. Erkən yaşlardan etibarən iki və ya daha çox dili öyrənməyə məcbur edilən uşaqlarda dil inkişafının ləngiməsi müşahidə oluna bilər. Belə uşaqlar gündəlik ünsiyyətdə öz fikirlərini ifadə etməkdə çətinlik çəkir, ana dilində söz bazası kifayət qədər zəngin olmur. Əksər hallarda dilləri bir-birinə qarışdırır, səlis danışıq qabiliyyəti tam formalaşmır. Tədqiqatlar göstərir ki, valideynlər evdə ana dilində danışıb, uşağı fərqli dildə təhsil almağa yönləndirdikdə, onun akademik inkişafı müəyyən qədər zəifləyə bilər.

Tədqiqatçılar qeyd edirlər: "İkidilli uşağın iki dildəki söz ehtiyatı birdilli uşağın bir dildəki söz ehtiyatına bərabərdir, yaxud bir az çoxdur". (Göçmən, 2018)

Burada diqqət çəkən məqamlardan biri də uşağın qarşısındakı şəxsin dil səviyyəsinə uyğun şəkildə danışmasıdır. Əgər qarşı tərəf onu anlayırsa, uşaq fikrini ifadə edərkən qarışıq söz və qrammatik quruluşlardan istifadə edə bilər. Lakin həmsöhbət ikinci dili bilmədikdə, uşaq intuitiv olaraq daha təmiz və aydın danışmağa çalışır. Araşdırmalar həmçinin göstərir ki, ailədə valideynlərdən birinin uşaqla ana dilində, digərinin isə xarici dildə ünsiyyət qurması ikidilliliyin daha uğurlu inkişafına şərait yarada bilər. Bununla belə, uşağın zehni inkişaf səviyyəsi və idrak qabiliyyəti də əsas amillərdən biri kimi nəzərə alınmalıdır. Yəni zehni inkişafı zəif olan uşağın erkən yaşlardan əlavə dillərlə yüklənməsi arzuolunan nəticə verməyə bilər.

Nəticə

Ümumilikdə, çoxdillilik insan həyatının ayrılmaz tərkib hissəsi kimi çıxış edir. Müəyyən mənada hər bir insan həm potensial, həm də gündəlik dil istifadəsi baxımından çoxdilli sayılır. Dillər düşüncə və hisslərimizin formalaşmasında, özümüzü ifadə etməyimizdə və sosial münasibətlər qurmağımızda yaradıcı və əsas rol oynayır, eyni zamanda həyat tərzimizin mühüm bir komponentinə çevrilir. (Ayupova, 1988, s. 14)

Nəticədə çoxdilli mühitdə dil seçimi təsadüfi və sadə bir proses kimi qiymətləndirilə bilməz. Əksinə, bu, fərdin sosial statusu, mədəni kimliyi və cəmiyyət daxilində qurduğu münasibətlərlə sıx əlaqəli olan mürəkkəb bir fenomendir. Belə seçim bir tərəfdən ünsiyyət imkanlarını genişləndirsə də,

digər tərəfdən müəyyən sosial və mədəni təsirləri özündə ehtiva edir. Bununla yanaşı, bəzi hallarda dil seçimi bərabərsizlik və müəyyən dillərin üstün mövqeyə çıxması kimi problemlərə də səbəb ola bilər. Bu baxımdan, çoxdilli cəmiyyətlərdə dil siyasətinə balanslı və həssas yanaşmaq, müxtəlif dillərin qorunması və inkişafı üçün əlverişli şərait yaratmaq vacib hesab olunur.

Ədəbiyyat

1. Ayupova, V. (1988). *Voprosy sotsio-lingvistiki: tipy dvuyazychiya v Bashkirii.* Sverdlovsk, Izd. Ural'skogo Universiteta.
2. Əliyeva, A. (2018). Beynəlxalq Ana Dili Günüdür. http://www.tipii.edu.az/az/article/261-21-fevral-beynalxalq-ana-dili-gunudur
3. Göçmən, A. (2018). İki dilli uşaq yetişdirərkən bilməniz gərəkən 6 ipucu. https://egitimkolektifi.com/iki-dilli-cocukyetistirirken-bilmeniz-gereken-alti-ipucu
4. Qurbanov, A. (2019). *Ümumi dilçilik. III cild (3 cilddə*). Imak.
5. Rəcəbli, Ə. (2006). *Dilçilik tarixi. I kitab. Universitetlər üçün dərs vəsaiti.* Nurlan.
6. Veysəlli, F. (2016). *Seçilmiş əsərlər. 3-cü cild.* Mütərcim.
7. Fishman, J. A. (1972). *The Sociology of Language.* Newbury House.
8. Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and Reality.* Harvard University Press.
9. Holmes, J. (2013). *An Introduction to Sociolinguistics.* Routledge.
10. Institut National de Recherche Pédagogique. (2007 septembre). Approches interculturelles en education. Étude comparative internationale. Lyon.
11. Spolsky, B. (1998). *Sociolinguistics*. Oxford University Press.
12. Wardhaugh, R., & Fuller, J. M. (2015). *An Introduction to Sociolinguistics.* Wiley-Blackwell.

Daxil oldu: 14.11.2025
Qəbul edildi: 22.03.2026

Journal *of* PHILOLOGICAL STUDIES International Scientific Journal. 2026 / Volume: 1 Issue: 1 / 54-58
ISSN: 3137-0586
e-ISSN: 3137-0594

DOI: https://doi.org/10.36719/3137-0586/1/54-58

Leylan Əsgərova
Sumqayıt Dövlət Universiteti
magistrant
sgrovaleylan@gmail.com

İbtidai təhsildə şagirdlərin yaş və fərdi xüsusiyyətlərinə uyğun pedaqoji yanaşmaların təşkili

Xülasə

Bu məqalədə ibtidai təhsil mərhələsində şagirdlərin yaş və fərdi xüsusiyyətlərinə uyğun pedaqoji yanaşmaların təşkili məsələsi nəzəri və praktik aspektlərdən təhlil edilmişdir. Araşdırmada göstərilir ki, ibtidai sinif şagirdlərinin psixoloji, idrak və emosional inkişaf xüsusiyyətləri onların təlim fəaliyyətinə birbaşa təsir göstərir və bu xüsusiyyətlərin nəzərə alınması təlim prosesinin effektivliyinin artırılmasında mühüm rol oynayır. Məqalədə qeyd olunur ki, şagirdlərin öyrənmə tərzləri, maraq dairələri və fərdi inkişaf tempinin müxtəlifliyi vahid pedaqoji yanaşmanın tətbiqini qeyri-effektiv edir və diferensiallaşdırılmış təlim strategiyalarının zəruriliyini ön plana çıxarır. Tədqiqat çərçivəsində diferensiallaşdırılmış təlim yanaşmasının mahiyyəti, onun əsas komponentləri və ibtidai siniflərdə tətbiq imkanları geniş şəkildə izah edilmiş, müxtəlif praktik nümunələr əsasında bu yanaşmanın üstünlükləri əsaslandırılmışdır. Eyni zamanda inklüziv təhsil prinsiplərinin tətbiqi kontekstində müəllimin pedaqoji fəaliyyətinin daha çevik və fərdiləşdirilmiş şəkildə qurulmasının vacibliyi vurğulanmışdır. Xüsusi təhsil ehtiyacları olan şagirdlərin ümumi təhsil mühitinə inteqrasiyası zamanı diferensial metodların tətbiqinin əhəmiyyəti xüsusi qeyd edilmişdir. Nəticə olaraq müəyyən edilmişdir ki, şagirdlərin yaş və fərdi xüsusiyyətlərinə uyğun pedaqoji yanaşmaların sistemli şəkildə tətbiqi onların akademik nailiyyətlərinin yüksəlməsinə, motivasiyasının artmasına və sosial bacarıqlarının inkişafına müsbət təsir göstərir. Məqalədə həmçinin müəllimlərin peşəkar inkişafı, tədris materiallarının təkmilləşdirilməsi və qiymətləndirmə üsullarının fərdiləşdirilməsi istiqamətində elmi cəhətdən əsaslandırılmış bir sıra təkliflər irəli sürülmüşdür.

Açar sözlər: *ibtidai təhsil, fərdi xüsusiyyətlər, diferensiallaşdırılmış təlim, inklüziv təhsil, pedaqoji yanaşma*

Leylan Asgarova
Sumgayit State University
Master's student
sgrovaleylan@gmail.com

Organizing Pedagogical Approaches in Primary Education According to Students' Age and Individual Characteristics

Abstract

This article examines the organization of pedagogical approaches tailored to the age and individual characteristics of students in primary education from both theoretical and practical perspectives. The study demonstrates that the psychological, cognitive, and emotional developmental features of primary school students directly influence their learning activities, and taking these characteristics into account plays a crucial role in increasing the effectiveness of the educational process. It is noted that the diversity in students' learning styles, interests, and individual learning pace renders a uniform pedagogical approach ineffective and highlights the necessity of differentiated instruction strategies. Within the framework of the study, the essence of differentiated instruction, its main components, and its application opportunities in primary education are thoroughly explained, and its advantages are substantiated through various practical examples.

Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0)

At the same time, in the context of inclusive education principles, the importance of constructing teachers' pedagogical practices in a more flexible and individualized manner is emphasized. The significance of applying differentiated methods during the integration of students with special educational needs into the general education environment is particularly highlighted. As a result, it has been determined that the systematic implementation of pedagogical approaches aligned with students' age and individual characteristics positively affects their academic achievement, increases their motivation, and enhances their social skills. The article also proposes several scientifically grounded recommendations regarding teachers' professional development, improvement of instructional materials, and the individualization of assessment methods.

Keywords: *primary education, individual characteristics, differentiated instruction, inclusive education, pedagogical approach*

Giriş

Müasir dövrdə təhsil sisteminin qarşısında duran əsas vəzifələrdən biri şagirdlərin fərdi inkişafını təmin edən, onların potensial imkanlarını maksimum dərəcədə üzə çıxaran və şəxsiyyətyönümlü yanaşmaya əsaslanan təlim mühitinin formalaşdırılmasıdır (Florian & Spratt, 2013). Xüsusilə ibtidai təhsil mərhələsi uşağın həm idrak, həm emosional, həm də sosial inkişafının əsasının qoyulduğu həlledici dövr hesab olunur. Bu mərhələdə tətbiq olunan pedaqoji yanaşmalar şagirdin gələcək təhsil uğurlarına və şəxsiyyət kimi formalaşmasına birbaşa təsir göstərir (Tomlinson, 2017; Smale-Jacobse et al., 2019).

İbtidai siniflərdə təhsil alan şagirdlər yaş xüsusiyyətlərinə görə bir-birindən fərqlənsələr də, ümumi olaraq onların psixoloji inkişaf səviyyəsi, diqqət müddəti, qavrama imkanları və emosional reaksiyaları müəyyən qanunauyğunluqlara tabedir (Howard & McInnes, 2013). Bununla yanaşı, hər bir şagirdin fərdi xüsusiyyətləri – maraqları, öyrənmə tempi, qabiliyyətləri və sosial mühiti təlim prosesinə müxtəlif formalarda təsir edir. Bu fərqlərin nəzərə alınmaması təlimin effektivliyini azaldır və bəzi şagirdlərin potensialının reallaşmasına mane olur.

Son illərdə aparılan beynəlxalq tədqiqatlar göstərir ki, diferensiallaşdırılmış və fərdiləşdirilmiş təlim yanaşmaları şagirdlərin akademik nailiyyətlərini əhəmiyyətli dərəcədə artırmaqla yanaşı, onların motivasiyasını və təhsilə münasibətini də müsbət istiqamətdə dəyişir (Tomlinson, 2017; Smale-Jacobse et al., 2019). Bu baxımdan müasir pedaqogika müəllimdən yalnız bilik ötürməyi deyil, həm də təlim prosesini şagirdlərin yaş və fərdi xüsusiyyətlərinə uyğun şəkildə təşkil etməyi tələb edir.

Bu tədqiqat işinin əsas məqsədi ibtidai təhsil mərhələsində şagirdlərin yaş və fərdi xüsusiyyətlərinə uyğun pedaqoji yanaşmaların nəzəri əsaslarını və praktik tətbiq imkanlarını geniş şəkildə təhlil etməkdir.

Tədqiqat

İbtidai təhsil dövrü uşağın idrak fəaliyyətinin intensiv inkişaf etdiyi mərhələdir və bu dövrdə şagirdlərin öyrənmə xüsusiyyətlərinin düzgün dəyərləndirilməsi pedaqoji fəaliyyətin effektivliyini müəyyən edən əsas amillərdən biridir (Tomlinson, 2017; Howard & McInnes, 2013). 6–10 yaş aralığında olan uşaqlar konkret əməliyyatlar mərhələsində olduqları üçün daha çox vizual, praktik və interaktiv fəaliyyətlər vasitəsilə öyrənməyə üstünlük verirlər. Onların mücərrəd düşünmə qabiliyyəti hələ tam formalaşmadığına görə müəllim təqdim etdiyi materialı konkret nümunələr və həyatla əlaqəli situasiyalar əsasında izah etməlidir (Pozas et al., 2021; Vakolia et al., 2025).

Məsələn, riyaziyyat dərsində "toplama" əməliyyatını izah edərkən yalnız simvolik ifadələrdən istifadə etmək əvəzinə, müəllim real obyektlərdən, məsələn, qələm, kitab və ya oyuncaqlardan istifadə etdikdə şagirdlər mövzunu daha asan qavrayır və yadda saxlayır (Aliyeva & Avshar, 2023). Bu cür yanaşma uşağın idrak fəaliyyətini aktivləşdirir və öyrənməni daha mənalı edir.

Eyni zamanda, bu yaş dövründə şagirdlərin diqqət müddəti məhdud olur və onlar uzun müddət eyni fəaliyyətə fokuslana bilmirlər. Bu səbəbdən dərs prosesində fəaliyyətlərin tez-tez dəyişdirilməsi, oyun elementlərinin daxil edilməsi və interaktiv metodlardan istifadə edilməsi zəruridir. Araşdırmalar göstərir ki, oyun əsaslı təlim yanaşmaları ibtidai sinif şagirdlərinin həm motivasiyasını artırır, həm də onların dərsdə fəal iştirakını təmin edir (Howard & McInnes, 2013).

ISSN: 3137-0586
e-ISSN: 3137-0594

Şagirdlərin fərdi xüsusiyyətləri də təlim prosesində mühüm rol oynayır və bu xüsusiyyətlərin nəzərə alınması müasir pedaqogikanın əsas prinsiplərindən biri kimi çıxış edir (Beydullayeva, 2022; Ozodova, 2025). Hər bir şagirdin öyrənmə tərzi, idrak fəallığı, maraq dairəsi və informasiyanı mənimsəmə sürəti fərqli olduğuna görə təlim prosesində vahid yanaşmanın tətbiqi arzuolunan nəticəni vermir. Bəzi şagirdlər vizual materiallar – şəkillər, diaqramlar və videolar vasitəsilə daha effektiv öyrəndiyi halda, digərləri eşitmə yolu ilə təqdim olunan məlumatları daha yaxşı qavrayır, digər bir qrup isə praktik fəaliyyətlər və təcrübə üzərində qurulan öyrənməyə üstünlük verir. Bu müxtəliflik təlim prosesinin təşkilində çoxşaxəli metod və vasitələrin tətbiqini zəruri edir.

Əgər bu fərqlər nəzərə alınmazsa, nəticədə bəzi şagirdlər təlim prosesindən kənarda qala, dərsi mənimsəməkdə çətinlik çəkə və motivasiyalarını itirə bilərlər. Bu isə onların akademik göstəricilərinə mənfi təsir göstərməklə yanaşı, ümumi təhsilə münasibətlərinin zəifləməsinə də səbəb ola bilər. Bu baxımdan müəllimin əsas vəzifələrindən biri hər bir şagirdin fərdi xüsusiyyətlərini müəyyənləşdirmək və təlim prosesini bu xüsusiyyətlərə uyğun şəkildə qurmaqdan ibarətdir.

Diferensiallaşdırılmış təlim yanaşması məhz bu ehtiyacdan irəli gələrək pedaqoji təcrübədə geniş tətbiq olunan effektiv strategiyalardan biri kimi çıxış edir. Bu yanaşma müəllimə imkan verir ki, təlim materialının təqdim olunma forması, istifadə edilən metodlar və qiymətləndirmə vasitələri şagirdlərin fərdi xüsusiyyətlərinə uyğun şəkildə çevik olaraq dəyişdirilsin (Pozas et al., 2021; Vakolia et al., 2025). Diferensiallaşdırma yalnız tapşırıqların çətinlik səviyyəsinin dəyişdirilməsi ilə məhdudlaşmır, eyni zamanda təlim prosesinin strukturuna, şagirdlərin fəaliyyət növlərinə və onların əldə etdikləri nəticələrin təqdim olunma formalarına da şamil edilir.

Məsələn, eyni mövzunun tədrisi zamanı müəllim sinifdə müxtəlif səviyyəli tapşırıqlar təqdim edə bilər: bəzi şagirdlər üçün mövzunun əsas anlayışlarını möhkəmləndirməyə yönəlmiş sadə tapşırıqlar verildiyi halda, daha hazırlıqlı şagirdlər üçün analitik düşünmə tələb edən mürəkkəb məsələlər təqdim oluna bilər. Bununla yanaşı, şagirdlərə öyrəndiklərini ifadə etmək üçün alternativ yollar da təklif edilə bilər, məsələn, bir qrup şagird mövzunu yazılı şəkildə izah edərkən, digər qrup təqdimat hazırlaya və ya kiçik layihə şəklində təqdim edə bilər. Bu yanaşma şagirdlərin həm yaradıcılıq qabiliyyətlərini inkişaf etdirir, həm də onların öyrənmə prosesinə daha fəal və maraqla qoşulmasını təmin edir.

Digər bir praktik nümunə kimi, müəllim dərs zamanı eyni mövzunu müxtəlif üsullarla təqdim edə bilər, məsələn, yeni anlayış əvvəlcə vizual təqdimat vasitəsilə izah edilir, daha sonra qrup işi formasında müzakirə olunur və sonda praktik tapşırıqlar vasitəsilə möhkəmləndirilir. Bu çoxşaxəli yanaşma müxtəlif öyrənmə üslubuna malik şagirdlərin hamısını prosesə cəlb etməyə imkan verir.

Beləliklə, diferensiallaşdırılmış təlim yanaşması sinifdə hər bir şagirdin aktiv iştirakını təmin etməklə yanaşı, onların fərdi inkişaf tempinə uyğun öyrənməsinə şərait yaradır, eyni zamanda təlim prosesinin daha inklüziv, çevik və effektiv təşkilinə xidmət edir.

Müasir tədqiqatlar göstərir ki, diferensiallaşdırılmış təlim şagirdlərin akademik nailiyyətlərini artırmaqla yanaşı, onların özünəinamını və sosial bacarıqlarını da inkişaf etdirir (Smale-Jacobse et al., 2019). Bu yanaşma xüsusilə heterogen siniflərdə, yəni müxtəlif səviyyəli şagirdlərin bir arada təhsil aldığı mühitdə daha effektiv hesab olunur.

İbtidai siniflərdə inklüziv təhsil prinsiplərinin tətbiqi müəllimin pedaqoji fəaliyyətinə yeni məzmun və yanaşma tələbləri gətirir və bu yanaşmaların daha çevik, sistemli və fərdiləşdirilmiş şəkildə qurulmasını zəruri edir (Aliyeva & Avshar, 2023; Mansimova, 2025). İnklüziv təhsil yalnız xüsusi təhsil ehtiyacları olan şagirdlərin ümumi sinif mühitinə fiziki inteqrasiyası ilə məhdudlaşmır, eyni zamanda onların təlim prosesində fəal iştirakını, sosial münasibətlərə qoşulmasını və potensial imkanlarının reallaşdırılmasını təmin edən kompleks pedaqoji strategiyaların tətbiqini nəzərdə tutur.

Xüsusi təhsil ehtiyacları olan şagirdlərə öyrənmə çətinlikləri, diqqət pozuntuları, nitq problemləri, fiziki məhdudiyyətlər və ya digər inkişaf xüsusiyyətləri şamil edilə bilər. Bu müxtəliflik müəllimin təlim prosesinə yanaşmasını standart modeldən uzaqlaşdıraraq daha fərdiləşdirilmiş və adaptiv metodların tətbiqini tələb edir. Belə şəraitdə müəllim hər bir şagirdin fərdi inkişaf səviyyəsini, ehtiyaclarını və imkanlarını nəzərə alaraq təlim strategiyalarını planlaşdırmalıdır (Beydullayeva, 2022; Ozodova, 2025).

Bu prosesdə diferensiallaşdırılmış təlim yanaşması inklüziv təhsilin əsas alətlərindən biri kimi çıxış edir. Müəllim təlim materialını müxtəlif səviyyələrdə təqdim etməklə, tapşırıqları fərqli çətinlik

ISSN: 3137-0586
e-ISSN: 3137-0594

dərəcələrinə uyğunlaşdırmaqla və alternativ öyrənmə yolları təklif etməklə sinifdə hər bir şagirdin iştirakını təmin edə bilər (Beydullayeva, 2022; Ozodova, 2025). Məsələn, oxu çətinliyi olan bir şagird üçün mətnlər daha sadələşdirilmiş formada təqdim oluna, əlavə vizual dəstəklərlə zənginləşdirilə və ya səsli materiallarla əvəz edilə bilər. Eyni zamanda digər şagirdlər üçün daha geniş və analitik düşünmə tələb edən mətnlər təqdim edilə bilər (Kara, Tekindur, 2025). Bu cür yanaşma təlim prosesində balansın qorunmasına və bütün şagirdlərin inkişafına şərait yaradır.

İnklüziv sinif mühitində müəllimin rolu yalnız akademik biliklərin ötürülməsi ilə məhdudlaşmır, o, eyni zamanda sosial inteqrasiyanı təşviq edən, tolerant və dəstəkləyici mühit yaradan əsas fiqur kimi çıxış edir. Müəllim şagirdlər arasında əməkdaşlıq münasibətlərini inkişaf etdirməli, qarşılıqlı hörmət və anlayış mühitini formalaşdırmalı və hər bir şagirdin özünü sinfin tamhüquqlu üzvü kimi hiss etməsinə şərait yaratmalıdır. Bu məqsədlə qrup işləri, birgə layihələr və əməkdaşlıq əsaslı fəaliyyətlər xüsusi əhəmiyyət daşıyır (Howard & McInnes, 2013; Pozas et al., 2021).

Məsələn, müəllim qrup tapşırıqları təşkil edərkən şagirdləri qarışıq şəkildə qruplaşdıraraq müxtəlif bacarıqlara malik uşaqların bir-birinə dəstək olmasını təmin edə bilər. Bu zaman daha güclü şagirdlər zəif olanlara kömək edir, xüsusi ehtiyacları olan şagirdlər isə sosial qarşılıqlı əlaqə vasitəsilə özlərini daha güvənli hiss edir və təlim prosesinə daha fəal qoşulurlar. Bu yanaşma yalnız akademik nəticələri deyil, həm də şagirdlərin sosial bacarıqlarını və empatiya qabiliyyətlərini inkişaf etdirir.

Bundan əlavə, inklüziv təhsil şəraitində müəllimin valideynlərlə və digər mütəxəssislərlə - psixoloqlar, loqopedlər və xüsusi təhsil üzrə mütəxəssislərlə əməkdaşlığı da böyük əhəmiyyət kəsb edir. Bu əməkdaşlıq şagirdin inkişafının daha dəqiq izlənilməsinə, onun ehtiyaclarına uyğun fərdi yanaşmanın formalaşdırılmasına və təlim prosesinin daha səmərəli təşkilinə imkan yaradır.

Beləliklə, inklüziv təhsil prinsiplərinin ibtidai siniflərdə tətbiqi müəllimdən yüksək pedaqoji peşəkarlıq, çevik düşünmə və fərdiləşdirilmiş yanaşma bacarıqları tələb edir (Mansimova, 2025; Beydullayeva, 2022). Bu yanaşmanın düzgün təşkili nəticəsində sinifdə hər bir şagirdin potensialı üzə çıxarılır, sosial ədalət prinsipi təmin olunur və daha humanist, dəstəkləyici təhsil mühiti formalaşır.

Bundan əlavə, müəllimin pedaqoji ustalığı onun sinifdə müsbət psixoloji mühit yaratmaq bacarığında da özünü göstərir. Şagirdlərin fərdi xüsusiyyətlərinə hörmətlə yanaşmaq, onların fikirlərini dinləmək və təşviq etmək onların özünəinamını artırır və təlim prosesinə daha fəal qoşulmasına səbəb olur. Bu isə nəticə etibarilə təlimin keyfiyyətinə müsbət təsir göstərir.

Nəticə

Aparılan nəzəri təhlillər və müasir pedaqoji yanaşmaların müqayisəli araşdırılması göstərir ki, ibtidai təhsil mərhələsində şagirdlərin yaş və fərdi xüsusiyyətlərinin nəzərə alınması təlim prosesinin səmərəliliyini müəyyən edən əsas amillərdən biridir. Bu mərhələdə şagirdlərin psixoloji inkişaf səviyyəsi, idrak xüsusiyyətləri, emosional reaksiyaları və sosial davranışları onların təlim fəaliyyətinə birbaşa təsir göstərir. Bu baxımdan müəllimin pedaqoji fəaliyyətində fərdiləşdirilmiş və diferensiallaşdırılmış yanaşmaların tətbiqi artıq seçim deyil, zərurət kimi çıxış edir.

Tədqiqat nəticələri göstərir ki, yaş xüsusiyyətlərinə uyğun təşkil olunan təlim prosesi şagirdlərin öyrənmə motivasiyasını artırır, onların diqqətini daha effektiv şəkildə cəmləşdirməyə imkan yaradır və öyrənilən materialın daha uzunmüddətli yadda saxlanılmasını təmin edir. Eyni zamanda fərdi xüsusiyyətlərin nəzərə alınması şagirdlərin özünəinamını gücləndirir, onların təlim prosesində fəallığını artırır və sosial adaptasiyasını asanlaşdırır. Bu isə nəticə etibarilə həm akademik nailiyyətlərin yüksəlməsinə, həm də şəxsiyyətin balanslı inkişafına müsbət təsir göstərir.

Müasir təhsil mühitində heterogen siniflərin mövcudluğu, inklüziv təhsil prinsiplərinin geniş yayılması və şagirdyönümlü yanaşmanın prioritetə çevrilməsi müəllimdən daha çevik, yaradıcı və analitik pedaqoji fəaliyyət tələb edir. Müəllim yalnız bilik ötürən deyil, həm də təlim prosesini təşkil edən, yönləndirən və fərdiləşdirən əsas subyekt kimi çıxış etməlidir. Bu isə onun pedaqoji hazırlığının səviyyəsi ilə birbaşa bağlıdır.

Beləliklə, ibtidai təhsil mərhələsində şagirdlərin yaş və fərdi xüsusiyyətlərinə uyğun pedaqoji yanaşmaların sistemli şəkildə tətbiqi təhsil keyfiyyətinin yüksəldilməsinin əsas şərtlərindən biri kimi

ISSN: 3137-0586
e-ISSN: 3137-0594

çıxış edir. Bu yanaşma yalnız akademik nəticələrin yaxşılaşdırılmasına deyil, həm də gələcəkdə cəmiyyətə uyğunlaşa bilən, müstəqil düşünən və sosial cəhətdən aktiv fərdlərin formalaşmasına xidmət edir.

Ədəbiyyat

1. Azərbaycan Respublikası Təhsil İnstitutu. (2024). İnklüziv təhsil.
2. Azərbaycan Respublikası Elm və Təhsil Nazirliyi. (2025). İnklüziv təhsil üzrə təlim. edu.gov.az.
3. Aliyeva, I.Z., & Avshar, S.F. (2023). Comparative analysis of special and general inclusive education. *Interdisciplinary Science Studies*, 1–12.
4. Beydullayeva, A. (2022). *Inclusive education in Azerbaijan: A role of assistive technologies in facilitating its effectiveness* (Master's thesis). ADA University Repository.
5. Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive pedagogy. Cambridge Journal of Education.
6. Howard, J., & McInnes, K. (2013). The impact of play-based learning on children's development. Early Years, 33(3), 1–14.
7. Kara, S., & Tekindur, A. (2025). The effect of differentiated instruction on 3rd-grade students' academic achievement: A mixed-methods study. Journal of Intelligence.
8. Mansimova, K. (2025). The role of the teacher in the inclusive education system. *AEM Journal,* 105–110.
9. Mustafazada, A. (2024). Parent-teacher partnership in an inclusive education context in Azerbaijan. *ResearchGate.*
10. Pozas, M. P., Letzel, V., & Schwab, S. (2021). DI (Differentiated Instruction) Does Matter! Frontiers in Education.
11. Ozodova, M. (2025). Inclusive education: Strategies for supporting students with special needs in mainstream classrooms. International Journal of Artificial Intelligence, 2175–2179.
12. Tomlinson, C. A. (2017). How to differentiate instruction in academically diverse classrooms (3rd ed.). ASCD.
13. Smale-Jacobse, A. E., Meijer, A., Helms-Lorenz, M., & Maulana, R. (2019). Differentiated instruction in secondary education: A systematic review. Educational Research Review, 27, 1–15.
14. Vakolia, Z., Shykitka, H., Potiuk, S., & Kazmirchuk, N. (2025). The impact of differentiated instruction on the academic performance of students with special educational needs. *Sapienza: International Journal of Interdisciplinary Studies.*

Daxil oldu: 24.12.2025
Qəbul edildi: 19.03.2026

ISSN: 3137-0586
e-ISSN: 3137-0594

DOI: https://doi.org/10.36719/3137-0586/1/59-67

Nərmin Bədəlova
Sumqayıt Dövlət Universiteti
magistrant
nerminbedelova@icloud.com

Məktəbəqədər yaşlı uşaqlarda emosional intellektin inkişafı

Xülasə

Emosional intellekt insanın öz hisslərini tanıması, necə hiss etdiyini başa düşməsi, hisslərini idarə etməsi və eyni zamanda başqalarının hisslərini də anlaması deməkdir. Məktəbəqədər yaş dövrü uşaqların bu bacarıqları öyrənməsi üçün çox vacib yaşdır. Bu dövrdə uşaqlar oyun oynayarkən, dostları ilə ünsiyyətdə olarkən, əməkdaşlıq etdikləri zaman, paylaşmağı, növbə gözləməyi və birgə işləməyi öyrənirlər. Uşaqlar öz hisslərini nə qədər tez tanımağı öyrənsələr, bir o qədər yaxşı dostluq qurmağı, mübahisələri sakit, ədalətli yol ilə həll etməyi və başqalarına hörmətlə yanaşmağı bacararlar. Öz hisslərini tanıya və idarə edə bilən uşaq daha sakit, stresssiz və mehriban olur. Valideynlərin və müəllimlərin rolu əvəz edilməzdir. Uşaqlara bu bacarıqları öyrətmək üçün sadə üsullardan istifadə edə bilərlər. Məsələn: emosiyalar ilə bağlı oyunlar, hekayə oxuyub obrazların necə hiss etdiyini müzakirə edə, hər gün necə hiss etdiklərini göstərən hisslər cədvəli hazırlaya, qrupda dostluq, xeyirxahlıq və müxtəlif mövzularda müzakirələr apara bilərlər. Bu tədqiqatın əsas məqsədi, məktəbəqədər yaş dövründə olan uşaqlarda emosional intellektin formalaşması və inkişaf prosesini araşdırmaq, bu prosesə təsir edən əsas amilləri yəni ailə, müəllim, mühit və pedaqoji metodları müəyyənləşdirmək və bu istiqamətdə istifadə edilə biləcək effektiv pedaqoji yanaşmaları təqdim etməkdir. Tədqiqat həmçinin emosional intellektin uşaqların sosial, psixoloji və tədris uğurlarına necə təsir etdiyini göstərməyi hədəfləyir. Bu tədqiqatda kəmiyyət və keyfiyyət yanaşmalarının kombinasiyalarından istifadə oluna bilər. Məlumatların müşahidə formasında öyrənilməsi, müəllimin qeydləri, uşaqların verdiyi cavablar və qrafik qeydiyyatları əsasında toplana bilər. Nəticə olaraq, emosional intellektin inkişafı uşaqlara stressə qarşı daha dözümlü olmağı, sosial münasibətlərdə uğur qazanmağı və məktəb həyatında daha yaxşı nəticələr göstərmək imkanı verir. Bu bacarıq uşaqların yalnız fərdi deyil, həm də cəmiyyətdə daha sağlam, mərhəmətli, ədalətli insanlar kimi formalaşmasına kömək edir. Beləliklə, emosional intellekt uşaqların həm şəxsi, həm də sosial həyatında uğurlu olmaları üçün çox vacibdir və erkən yaşlardan inkişaf etdirilməlidir.

Açar sözlər: *sosial bacarıqlar, empatiya, hisslər, valideyn, inkişaf*

Narmin Bedelova
Sumgayit State University
Master's student
nerminbedelova@icloud.com

Development of Emotional Intelligence in Preschool Children

Abstract

Emotional intelligence means that a person recognizes his own feelings, understands how he feels, manages his feelings, and at the same time understands the feelings of others. Preschool age is a very important age for children to learn these skills. During this period, children learn to share, wait for turns, and work together while playing games, communicating with friends, and collaborating. The sooner children learn to recognize their feelings, the better they will be able to build friendships, resolve disputes calmly and fairly, and treat others with respect. A child who can recognize and manage his feelings becomes calmer, less stressed, and kinder. The role of parents and teachers is irreplaceable. They can use simple methods to teach children these skills.

Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0)

ISSN: 3137-0586
e-ISSN: 3137-0594

For example: games about emotions, reading stories and discussing how the characters feel, preparing a feelings chart showing how they feel every day, and holding group discussions on friendship, kindness and various topics. The main purpose of this study is to investigate the formation and development process of emotional intelligence in preschool children, to identify the main factors affecting this process, namely family, teacher, environment and pedagogical methods, and to present effective pedagogical approaches that can be used in this direction. The study also aims to show how emotional intelligence affects children's social, psychological and educational success. A combination of quantitative and qualitative approaches can be used in this study. Data can be collected through observation, teacher notes, children's responses and graphic registration. As a result, the development of emotional intelligence allows children to be more resilient to stress, succeed in social relationships and show better results in school life. This skill helps children develop into healthier, more compassionate, and more just individuals, not just as individuals, but as members of society. Thus, emotional intelligence is essential for children to be successful in both their personal and social lives and should be developed from an early age.

Keywords: *social skills, empathy, feelings, parenting, development*

Giriş

Emosional intellekt nədir və məktəbəqədər yaşlı uşaqların inkişafında rolu nədir? Məktəbəqədər təhsil, uşaqların həyatında çox önəmli bir dövrdür. Bu dövr, uşağın həm böyüməsinə, həm də öyrənməyə olan marağının formalaşmasına kömək edir. Uşaqlar bu yaşlarda oyun oynayaraq, ətraf mühiti kəşf edərək öyrənirlər. Məktəbəqədər təhsil uşaqlara həm oyun oynamağı, həm də öyrənməyi sevdirən ilk addımlarıdır. Uşaqlar müşahidə edərək və müxtəlif gəzintilərlə, ekskursiya edərək dünyanı kəşf etməyə başlayırlar. Uşaqların əlləri ilə çəkdikləri rəsmlər, düzəltdikləri oyuncaqlar, müxtəlif idman hərəkətləri onların inkişafına müsbət təsir edir. Həmçinin, dostları ilə oynamaq, paylaşmaq, növbə gözləmək kimi davranışlar uşaqların sosial bacarıqlarını inkişaf etdirir. Bu gün məktəbəqədər təhsildə geniş istifadə olunan üsullardan biri də Montessori metodudur (İsmayılova, 2018). Bu yanaşma İtaliyalı alim Maria Montessori tərəfindən hazırlanıb. Burada əsas fikir odur ki, hər bir uşaq fərqlidir və öz tempində öyrənməlidir. Montessori məktəblərində uşaqlar öz seçimlərinə uyğun müxtəlif fəaliyyətlərlə məşğul olur, həm öyrənir, həm də özlərinə olan güvənləri artır. Məktəbəqədər təhsil uşaqların həm zehni, həm fiziki, həm də sosial inkişafı üçün çox faydalıdır. Uşaq yalnız evdə yox, başqa uşaqlar və müəllimlərlə birlikdə necə davranmalı olduğunu öyrənir. Yeni sözlər öyrənir, sual verməyi sevir, paylaşmağın nə olduğunu anlayır. Uşaqların ətraf aləmə maraqları artır, diqqəti, yaddaşı güclənir, öz bacarıqlarını kəşf etməyə başlayırlar, özlərinə inanırlar, söz ehtiyatları artır, ünsiyyət qabiliyyətləri, əməkdaşlıq bacarıqları artır və uşaqlar artıq məktəbi sevməyə başlayırlar, daha həvəsli öyrənirlər. Məktəbəqədər təhsilin təkcə uşaqlar üçün yox, həm də cəmiyyətə böyük faydası var. Çünki uşaqlar cəmiyyət üçün daha savadlı, bacarıqlı insan kimi yetişir, problemləri daha rahatlıqla, ədalətli formada həll etmələrinə kömək edir, daha yaradıcı, çalışqan, düşüncəli şəkildə formalaşırlar. Məktəbəqədər yaşlı uşaqların inkişafında ən önəmli məsələlərdən biri də emosional intellektin inkişafıdır.

Tədqiqat

Emosional intellekt – bizim öz hisslərimizi tanımağımız, anlamağımız və idarə etməyimiz, eyni zamanda başqalarının necə hiss etdiyini dərk etməyimiz bir növ empati qurmağımız, onlara düzgün reaksiya vermək bacarığıdır (Rəcəb, 2019). Emosional intellektin 5 əsas komponenti var (Əliyev & Həşimova, 2021):

1. Özünü anlamaq: İnsan öz hisslərini dərk etməsi və onlara necə reaksiya verdiyini anlamalıdır.

2. Özünü idarə etmək: Hissləri nəzarət altına alması və düzgün şəkildə idarə etmək lazımdır.

3. Motivasiya: İnsan öz məqsədinə çatmaq üçün daxili gücü və istək hissidir.

4. Empatiya: Başqalarının hisslərini və nə düşündüklərini başa düşməyimiz və onlara qarşı həssas yanaşmağımız.

5. Sosial bacarıqlar: Başqa insalara yaxşı təsir göstərməyimiz, yaxşı münasibətlər qurmağımız və ünsiyyətimizi düzgün qurmağı bacarmalıyıq.

ISSN: 3137-0586
e-ISSN: 3137-0594

Bəlkə düşünürsünüz: "Uşaq hələ balacadır, bu qədər şeyin ona nə faydası ola bilər?" Emosional intellekt uşağın inkişafı üçün çox vacib bir təməldir. Uşaqlar məktəbəqədər yaş dövründə hisslərini tanımağa başlayırlar. Məsələn, nə vaxt acıqlanır, nə vaxt sevinir, ya da niyə inciyir – bunları yavaş-yavaş başa düşürlər. Həmçinin eyni zamanda digər uşaqların və böyüklərin də necə hiss etdiyini görür və dərk etməyə başlayırlar. Bu bacarıqlar onlara dostluq qurmaqda, mübahisələri düzgün və ədalətli həll etməkdə və cəmiyyətdə necə davranmaq lazım olduğunu öyrənməkdə kömək edir (TeachKloud, 2024). Emosional intellekti kiçik yaşlardan inkişaf edən uşaqlar stressə az qapılır, dostları və ailə üzvləri ilə daha sağlam münasibətlər qura bilirlər, əməkdaşlıq edə bilirlər, öz hisslərini və davranışlarını tənzimləyə bilirlər, özlərini başqalarını yerinə qoya bilirlər, empatiya qura bilirlər, cəmiyyətdə davranışlarını düzgün formada idarə edə bilirlər. Məktəbəqədər yaşlı uşaqlarda emosional intellektin inkişafı üçün ilk növbədə ailənin, daha sonra məktəbəqədər müəssisələrin yəni bağçanın, müəllimlərin, pedaqoqların, düşdüyü hər bir mühitin təsiri vardır. Ailədə valideynlərin uşaqlar üzərində nəzarəti çox vacibdir, çünki uşaqlarına düzgün rəhbərlik etməli, onların emosional intellektini inkişaf etdirmələrinə kömək etməlidirlər (Steyn, 2025). Bunun üçün valideynlər bir neçə əsas məqamı diqqətə almalıdır:

Emosional təcrübələri yönləndirməliyik: Uşaqlar emosiyalarını ifadə etdikdə valideynlər onlara dəstək olmalı, hisslərini düzgün başa düşməli və bu hissləri necə idarə edəcəklərini öyrətməlidirlər. Məsələn, bir uşaq qəzəbli olduqda, valideyn ona bu hissi anlamağı və onu sakitləşdirməyi öyrətməlidir.

Empatiya və dəstək göstərməliyik: Valideynlər, uşaqlarına başqalarının hisslərinə hörmət və empati göstərməyin vacibliyini öyrətməlidirlər. Uşaqlar valideynlərinin başqalarının hisslərini necə anladığını görürlər və daha açıq və empatik olurlar.

Pozitiv nümunə olmalıyıq: Uşaqlar valideynlərinin emosional reaksiyalarını izləyir və öyrənirlər. Əgər valideynlər öz emosiyalarını yaxşı idarə edə bilirsə, uşaqlar da bu davranışları mənimsəyir və eyni formada təkrarlayırlar.

Kommunikasiya bacarıqlarını inkişaf etdirməliyik: Valideynlər uşaqları ilə açıq və dürüst ünsiyyət qurmalı, onların hisslərini ifadə etmələrinə şərait yaratmalıdır.

Səhvlərdən dərs çıxarmalıyıq: Uşaqlar emosional çətinliklərlə üzləşdikdə valideynlər bu vəziyyətlərdən öyrənmə fürsəti yaratmalı, onlara hisslərini başa düşməyi və səhvlərdən necə düzgün dərs çıxarmağı göstərməlidirlər.

Ailə mühitindən sonra məktəbəqədər müəssisələr yəni bağçalarda uşaqların emosional intellektinin inkişafına təsir göstərir. Müəssisələrin həm daxili quruluşu, həm də müəllimlər, uşaqlar təsir göstərir. Çünki uşaqlar vaxtlarının çox hissəsini orada keçirdir. Müəllim uşaqlara hisslərini anlamağı və ifadə etməyi öyrətməkdə çox vacib rol oynayırlar. Onlar hər gün uşaqlarla danışmalı və oyunlar, məşğələlər təşkil edərək bu bacarıqları inkişaf etdirə bilərlər. Əgər uşaqlar özlərini güvəndə və rahat hiss edirlərsə, hisslərini açıq şəkildə deməkdən çəkinməzlər. Müəllimlər onlara dəstək olaraq, bu hissləri ifadə etməyə kömək edir və uşaqları mühakimə etmədən dinləyirlər. Burada valideyn və müəllim arasında əməkdaşlıq əlaqələri olmalıdır. Məktəbəqədər müəssisədə olan proseslər evdə də davam etməlidir. Uşaqların inkişafı üçün birgə çalışılmalı və bütün proseslər üst-üstə düşməli, bir – birini tamamlamalıdır. Bağçada uşaqların digər uşaqlarla münasibəti, davranışları, ünsiyyəti, əməkdaşlıq münasibətləri, oyun və müxtəlif fəaliyyətlərdə özünü göstərir. Bəzən uşaqlar oyun və ya müxtəlif fəaliyyət zamanı emosiyalarını düzgün olmayan formada göstərə bilər məsələn, müəllimin digər uşaqlara qarşı münasibətinə həddindən artıq qısqanclıq, əşyalarını paylaşmağı sevməyə bilər, əməkdaşlıq etməyə bilər, növbəsini gözləməyə bilər, düşdüyü vəziyyətdən çıxmaqda çətinlik çəkə bilər, problemlə qarşılaşan zaman düzgün qərar verməyə bilər. Bu hallarla qarşılaşan zaman müəllim uşağı bir müddət müşahidə etməli, uşağın inkişafına müsbət təsir edəcək metodlardan istifadə edərək uşaqla birgə çalışmalıdır. Müəllimlərin də üzərinə düşən vəzifələr var və bunları düzgün formada həyata keçirdikdə uşaqların inkişafına müsbət təsir edəcəkdir. Müəllimlər mərhəmətli, sakit və mehriban davrandıqda, uşaqlar da onlardan nümunə götürür. Uşaqlar böyüklərin davranışlarını izləyib onları təkrar etməyi sevirlər. Məsələn, müəllim çətin və stresli bir vəziyyətdə sakit qalarsa, uşaqlar da belə vaxtlarda necə sakit olmaq lazım olduğunu öyrənirlər. Bu cür davranışlar uşaqlara hisslərini idarə etməyi və başqaları ilə yaxşı münasibət qurmağı öyrədir. Başqa bir vacib məsələ də

ISSN: 3137-0586
e-ISSN: 3137-0594

uşaqları diqqətlə dinləməkdir. Müəllim uşağın nə hiss etdiyini və nə düşündüyünü diqqətlə və səmimi şəkildə dinləyəndə, uşaq da özünü dəyərli və başa düşülmüş hiss edir. Bu, uşağın müəllimə güvənməsinə kömək edir. Eyni zamanda, uşaq hisslərini daha aydın və rahat şəkildə ifadə etməyi öyrənir. Müəllimlər uşaqlara hissləri öyrətmək üçün müxtəlif vasitələrdən istifadə edə bilər. Məsələn, emosiya cədvəlləri, hekayə kitabları və oyunlar uşaqlara hissləri tanımağı və adlandırmağı öyrədəcək. Bu materiallar uşaqlara "sevinclidir", "kədərlidir", "qorxur" kimi hissləri başa düşməkdə kömək edir və hisslərini necə ifadə etməyi göstərir. Müəllimlər uşaqlara gündəlik hisslərini danışmağa və ya rəsm çəkməyə təşviq edərək onlara hisslərini düşünməyi öyrədə bilər. Uşaqlar rəsmlə və ya danışdıqları ilə hisslərini ifadə etdikcə, nə hiss etdiklərini daha yaxşı başa düşür və paylaşmağı öyrənirlər. Bu da onların hisslərini daha rahat idarə etməsinə kömək edir (TeachKloud, 2024). Ümumilikdə, müəllimlərin uşaqlarda hissləri anlamağı öyrətməkdə rolu çox vacibdir. Bu işə həm məşğələlərdə, həm də hər gün hisslər haqqında danışmaq, həm də uşaqlar üçün rahat və dəstəkləyici mühit yaratmaq daxildir. Müəllimlər öz davranışları ilə də uşaqlara nümunə olurlar. Əgər müəllim uşaqların hisslərini anlayır və onlara diqqətlə yanaşırsa, bu, uşaqların gələcəkdə də öz hisslərini və başqalarının hisslərini daha yaxşı anlamasına kömək edir. Bu da onların həyat boyu daha xoşbəxt və sağlam münasibətlər qurmasına zəmin yaradır. Bunlardan əlavə uşaqların inkişafı üçün düzgün tədris mühiti də təşkil olunmalıdır.

Uşaqların hisslərini başa düşməsi və idarə etməyi öyrənməsi üçün onlara uyğun və dəstəkləyici bir mühit yaratmalıyıq. Uşaqlar üçün zəngin və duyğusal cəhətdən dəstəkləyici bir öyrənmə mühiti yaratmaq, sadəcə otağı gözəl oyuncaqlar və materiallarla bəzəmək deyil. Bu, uşaqların özlərini güvəndə, başa düşünülmüş və dəyərli hiss etdikləri bir yer qurmaq deməkdir. Belə bir mühitin yaradılması üçün müəllimlər, valideynlər və digər böyüklər birlikdə çalışmalıdır. Bu yanaşma uşaqların emosional inkişafına kömək etmir, həmçinin onların öyrənmək və dostları ilə yaxşı münasibət qurmaq bacarıqlarını da gücləndirir (TeachKloud, 2024). Bu mühiti yaratmaq üçün bir neçə vacib məqama diqqət etməliyik:

Fiziki məkan:

Uşaqların olduğu otaq rahat və xoş olmalıdır. Yumşaq mebellər, sakitləşdirici rənglər və gün işığı otaqda uşaqların özlərini təhlükəsiz və xoşbəxt hiss etmələrinə kömək edəcək.

Otaq mədəniyyəti:

Uşaqlar üçün aydın və sadə qaydalar qoyulmalıdır. Bu qaydalar uşaqların nə edəcəyini bilməsinə kömək edəcək və özlərini daha inamlı hiss edəcəklər.

Emosional dəstək:

Müəllim və tərbiyəçilər uşaqlara qarşı mehriban olmalı, onları dinləməli və hisslərinə diqqətlə yanaşmalıdır.

Birgə fəaliyyətlər:

Uşaqların bir yerdə oynaması, işləməsi onların dostluq etməsinə, paylaşmağı və başqalarını başa düşməyi öyrənməsinə kömək edir.

Zehin məşqləri:

Sadə nəfəs alma, sakit oturmaq və təsəvvür etmə məşqləri uşaqların əsəbini sakitləşdirə və diqqətini toplamağa kömək edə bilər.

Müəllimlərin inkişafı:

Tərbiyəçilər və müəllimlər də özlərini inkişaf etdirməli, uşaqlara dəstək vermək üçün yeni biliklər və bacarıqlar öyrənməlidirlər.

Emosional intellekt həm də sosial bacarıqlar ilə əlaqəlidir. Uşaqların öz hisslərini və başqalarının hisslərini necə anladıqları və idarə etdikləri onların sosial bacarıqlarına təsir edir. Məktəbəqədər yaşda emosional intellektin inkişafı uşaqlara dostları və böyüklər ilə yaxşı münasibətlər qurmağa, münaqişələri həll etməyə və bir-birinə hörmətlə yanaşan bir cəmiyyət yaratmağa kömək edir. Emosional intellekti yüksək olan uşaqlar, öz hisslərini doğru şəkildə ifadə etməyi və başqalarının hisslərini başa düşməyi daha yaxşı bacarırlar. Məsələn, bir dostunun kədərləndiyini görən uşaq ona dəstək ola bilər və ya onu sakitləşdirmək üçün kömək istəyə bilər. Bu da onların dostları ilə əlaqələrini gücləndirir və empatiya hissini artırır. Bundan başqa, öz hisslərini idarə edə bilən uşaqların aqressiv davranışlar göstərməsi daha az olur və bu da həm onların, həm də başqalarının öyrənmə mühitini

daha rahat və əlverişli edir. Sosial bacarıqlar da uşaqların emosional intellektinin inkişafında vacibdir. Məsələn, qrup oyunları və müzakirələr uşaqlara öz hisslərini başa düşmək və başqalarına empatiya göstərmək üçün yaxşı imkanlar yaradır. Tərbiyəçilər və dayələr uşaqlara emosional intellekti və sosial bacarıqları öyrətmək üçün xüsusi fəaliyyətlər təşkil etməlidirlər. Məsələn, rol oynama oyunları və əməkdaşlıq tələb edən fəaliyyətlər uşaqlara öz hisslərini və başqalarının hisslərini anlamağı öyrədir. Belə bir mühit onların həm sosial, həm də emosional cəhətdən inkişaf etmələrinə kömək edə bilər. Məktəbəqədər yaşlı uşaqlarda emosional intellekti inkişaf etdirmək üçün müxtəlif fəaliyyətlərdən istifadə edə bilərik məsələn, oyunlardan, hekayələrdən, cədvəllərdən, qrup müzakirələrindən (TeachKloud, 2024).

Birgə oyunlar: Komanda işi və əməkdaşlıq tələb edən oyunlar uşaqlara birgə işləməyi, səbirli olmağı və başqalarının hisslərini anlamağı öyrədəcəkdir. Növbə gözləməyi və son məqsədə çatmaq üçün birlikdə çalışmalı olduqlarını anlayacaqlar və hərəkətə keçəcəklər.

Emosiya qrafikləri: Uşaqların hisslərini anlamağa kömək etmək üçün emosiya qrafikləri yaratmalıyıq. Uşaqlardan hal-hazırda necə hiss etdiklərini soruşacayıq və həmin xananı işarələməsini istəyəcəyik və nə üçün onu seçdiyini soruşacayıq beləliklə uşaqlar bu haqqda danışmağa başlayacaqlar. Bu, uşaqlara hisslərini daha yaxşı başa düşməyə kömək edəcək.

Emosiyaların tanınması oyunları: Uşaqlara müxtəlif duyğuları tanımaları üçün oyunlar oynatmalıyıq. Məsələn, üz ifadələrini əks etdirən kartlar hazırlamalıyıq və lövhəyə müxtəlif duyğuları əks etdirən şəkillər asmalıyıq. Uşaqlardan bu üz ifadələrinə uyğun hissləri tapmalarını istəyəcəyik. Bu oyun həm uşaqların öz hisslərini, həm də başqalarının hisslərini başa düşməsinə kömək edəcək.

Hekayə seansları: Hekayələr oxumalı və sonra uşaqlara hekayənin obrazlarının hisslərini müzakirə etməyə çağırın. "Bu obraz özünü necə hiss edir?" və ya "Siz, belə bir vəziyyətdə nə edərdiniz?" kimi suallar verin. Bu suallar uşaqlarda empatiya hissi yaradır və özünü anlamağa kömək edir. Hekayələri hətta canlandıra bilərik, uşaqlara müxtəlif obrazlar verərək həmin rolu canlandırmağı tapşırın, bu həm uşaqları yormayacaq və uşaqlara daha maraqlı gələcək.

Hisslər cədvəli: Uşaqların gün ərzində necə hiss etdiklərini izləməliyik və bunun üçün bir cədvəl yaratmalıyıq. Uşaqların hər biri həmin gün yaşadığı hissi cədvəldə işarələyəcək. Bu, uşaqlara hisslərini daha yaxşı tanımağa və ifadə etməyə kömək edəcək.

Qrup müzakirələri: Müsbət emosiyalar üzərində qrup müzakirələri təşkil edə bilərik. Məsələn, dostluq, xeyirxahlıq və paylaşma mövzusunda müzakirələr apara bilərik. Uşaqlara bu mövzular barədə öz fikirlərini bölüşməyə və bir-birinə hörmətlə yanaşmağı öyrətməliyik.

Uşaqlarda emosional intellekt, yəni hisslərini tanımaq və idarə etmək bacarığı kiçik yaşlardan inkişaf etdikdə, bu onların gələcək uğurlarına çox kömək edir. Bu bacarıq uşağa təkcə öz hisslərini anlamaq yox, həm də çətinliklərə daha yaxşı dözmək imkanı verir. Emosional intellekti güclü olan uşaqlar dostları ilə daha yaxşı münasibət qurur. Onlar başqalarının necə hiss etdiyini anlaya bilir və onlara hörmətlə yanaşır. Bu da daha sağlam və müsbət dostluqlar qurmağa kömək edir. Emosional intellekti güclü olan uşaqlar stressə az düşür, daha diqqətli olur, verilən fəaliyyətlərə daha ciddi yanaşır və səbirli olurlar. Bu isə onların məktəbdə daha yaxşı nəticə göstərməsinə səbəb olur. Emosional intellekt uşağın daha dözümlü olmasına da kömək edir. Hisslərini tanıyan və idarə edən uşaqlar düşdükləri vəziyyətlərə daha tez uyğunlaşır və ruhdan düşmürlər. Ən əsası isə, bu bacarıq uşaqları daha anlayışlı, mehriban və başqalarına hörmət edən insanlar kimi böyüdür. Bu da daha gözəl və mərhəmətli bir cəmiyyətin yaranmasına səbəb olur (TeachKloud, 2024).

Bu tədqiqatın əsas məqsədi, məktəbəqədər yaş dövründə olan uşaqlarda emosional intellektin formalaşması və inkişaf prosesini araşdırmaq, bu prosesə təsir edən əsas amilləri yəni ailə, müəllim, mühit və pedaqoji metodları müəyyənləşdirmək və bu istiqamətdə istifadə edilə biləcək effektiv pedaqoji yanaşmaları təqdim etməkdir. Tədqiqat həmçinin emosional intellektin uşaqların sosial, psixoloji və tədris uğurlarına necə təsir etdiyini göstərməyi hədəfləyir.

Məktəbəqədər yaşlı uşaqlarda emosional intellektin inkişafı uşaqların ümumi psixoloji və sosial inkişafında mühüm rol oynayır. Bu yaş dövrü uşaqda öz emosiyalarını tanımaq, idarə etmək və başqalarının duyğularını anlamaq bacarıqlarının formalaşması üçün ən əlverişli zamandır (İsmayılova, 2018; Əliyev & Həşimova, 2021). Emosional intellektin yüksək səviyyədə inkişafı

ISSN: 3137-0586
e-ISSN: 3137-0594

uşaqların sosial adaptasiyasını, məktəbə uyğunlaşmasını və gələcəkdə əməkdaşlıq və problemlərin həllində uğurlu olmalarını təmin edir (Rəcəb, 2019).

Hazırkı dövrdə sürətli sosial dəyişikliklər və texnologiyanın təsiri uşaq inkişafının müxtəlif aspektlərini yeni çağırışlarla qarşılaşdırır. Buna görə məktəbəqədər yaşlı uşaqlarda emosional intellektin inkişafı ilə bağlı tədqiqatların aparılması, tədris metodlarının təkmilləşdirilməsi və valideynlərə məsləhətlərin verilməsi aktualdır (TeachKloud, 2024; Steyn, 2025).

Məqalənin elmi yeniliyi, məktəbəqədər yaşlı uşaqların emosional intellektinin inkişafına dair yeni yanaşmaların və metodların təqdim edilməsidir. Bu yanaşmalar, uşaqların öz duyğularını tanıma, başqalarının hisslərini anlama və uyğun şəkildə reaksiya vermə bacarıqlarını inkişaf etdirməyə yönəlmişdir. Eyni zamanda, oyun və digər fəaliyyətlər vasitəsilə uşaqların emosional və sosial bacarıqlarının inkişaf etdirilməsi vurğulanır. Praktik əhəmiyyəti isə, məktəbəqədər təhsil müəssisələrində və ailələrdə uşaqların emosional intellektinin inkişafına yönəlmiş fəaliyyətlərin həyata keçirilməsidir. Bu fəaliyyətlər, uşaqların sosial münasibətlərini yaxşılaşdırmağa, özünə inamlarını artırmağa və gələcəkdə qarşılaşacaqları çətinliklərlə daha yaxşı başa çıxmalarına kömək edir. Yeniliklərə nəzər salaq:

Mövzunun təhlilinə fərqli yanaşma – Bu məqalədə emosional intellekt sadəcə nəzəri deyil, praktik və gündəlik həyatda tətbiq edilə biləcək üsullarla yanaşılır. Ənənəvi elmi yanaşmalardan fərqli olaraq, burada uşaqların gündəlik bağça həyatında hansı fəaliyyətlərlə bu bacarıqları inkişaf etdirə biləcəkləri konkret nümunələrlə göstərilir (oyunlar, qrafiklər, hekayə müzakirələri).

Ailə və məktəbəqədər müəssisələrin birlikdə rolu vurğulanır – Əvvəllər bu sahədə yük ya yalnız ailəyə, ya da yalnız bağçaya fokuslanırdı. Bu məqalədə isə həm ailənin, həm də müəllimlərin birlikdə uşağın emosional inkişafına necə təsir etdikləri geniş şəkildə izah olunur.

Yerli və qlobal yanaşmaların sintezi – Məqalədə həm beynəlxalq tədqiqatlara (məsələn, Montessori metoduna və xarici mənbələrə) istinad olunur, həm də Azərbaycan reallıqları və praktikası nəzərə alınır. Bu, mövzuya həm qlobal, həm də lokal baxış bucağından yanaşılmasını təmin edir.

Emosional intellektin təkcə uşaq üçün deyil, cəmiyyət üçün əhəmiyyəti göstərilir – Məqalədə emosional intellektin inkişafı yalnız fərdi uğur baxımından deyil, həm də cəmiyyət üçün vacib bir faktor kimi təqdim olunur. Yəni emosional baxımdan sağlam və empatik uşaqların gələcəkdə daha sağlam, dürüst və əməkdaşlığa açıq vətəndaşlara çevriləcəyi vurğulanır. Bu yanaşma mövzuya sosial məsuliyyət prizmasından baxışdır.

Uşaqlarda emosional intellekti inkişaf etdirmək üçün müxtəlif oyunlar, cədvəl və qrafiklərdən, müzakirə metodlarından istifadə oluna bilər. Bu tədqiqatda kəmiyyət və keyfiyyət yanaşmalarının kombinasiyasından istifadə oluna bilər. Məlumatlar müşahidə formasında öyrənilməsi, müəllimin qeydləri, uşaqların verdiyi cavablar və qrafik qeydiyyatları əsasında toplana bilər. Bu tədqiqatın əsas məqsədi, məktəbəqədər yaş dövründə olan uşaqlarda emosional intellektin formalaşması və inkişaf prosesini araşdırmaq, bu prosesə təsir edən əsas amilləri yəni ailə, müəllim, mühit və pedaqoji metodları müəyyənləşdirmək və bu istiqamətdə istifadə edilə biləcək effektiv pedaqoji yanaşmaları təqdim etməkdir. Tədqiqat həmçinin emosional intellektin uşaqların sosial, psixoloji və tədris uğurlarına necə təsir etdiyini göstərməyi hədəfləyir. Bu tədqiqatın əsas məqsədi, məktəbəqədər yaş dövründə olan uşaqlarda emosional intellektin formalaşması və inkişaf prosesini araşdırmaq, bu prosesə təsir edən əsas amilləri yəni ailə, müəllim, mühit və pedaqoji metodları müəyyənləşdirmək və bu istiqamətdə istifadə edilə biləcək effektiv pedaqoji yanaşmaları təqdim etməkdir. Tədqiqat həmçinin emosional intellektin uşaqların sosial, psixoloji və tədris uğurlarına necə təsir etdiyini göstərməyi hədəfləyir. Uşaqlarda hisslərini tanımaq və idarə etmək bacarığını inkişaf etdirmək üçün istifadə olunan metodların nə qədər faydalı olduğunu öyrənməkdir. Uşaqlarla birlikdə müxtəlif fəaliyyətlər aparıla bilər və uşaqlar haqqında müəyyən fikir formalaşır. Bu fəaliyyətlərdə uşaqların necə davrandığını, hisslərini necə ifadə etdikləri müşahidə edilir.

ISSN: 3137-0586
e-ISSN: 3137-0594

Nəticə

Emosional intellekt məktəbəqədər yaşlı uşaqların inkişafında mühüm rol oynayır və bu bacarığın formalaşdırılması onların gələcək həyat keyfiyyətinə birbaşa təsir edir (Əliyev və Həşimova, 2021; Rəcəb, 2019). Emosional intellekt — uşağın öz hisslərini tanıması, idarə etməsi, başqalarının hisslərini anlaması və empatiya qurması deməkdir. Bu bacarıqlar uşaqlara dostluq münasibətləri qurmaqda, münaqişələri sülh yolu ilə həll etməkdə, özlərini ifadə etməkdə və cəmiyyətə uyğunlaşmaqda kömək edir (Steyn, 2025).

Məktəbəqədər dövr — uşaqların həm fiziki, həm zehni, həm də sosial və emosional inkişafının təməlini qoyan bir mərhələdir. Bu dövrdə uşaqlar oyun vasitəsilə öyrənir, ətraf aləmi kəşf edir, paylaşmaq və əməkdaşlıq kimi sosial bacarıqlar qazanırlar (TeachKloud, 2024). Montessori kimi metodlar uşaqların fərdi inkişaf tempinə uyğun şərait yaradaraq, onların özünə güvənini artırır və öyrənməyi sevdirir (İsmayılova, 2018). Emosional intellektin inkişafında valideynlərin və müəllimlərin rolu əvəzolunmazdır. Valideynlər uşaqların hisslərini başa düşməsinə, düzgün ifadə etməsinə, empatiya göstərməsinə nümunə olmalıdırlar (Steyn, 2025).

Müəllimlər isə gündəlik məşğələlərdə uşaqlarla dialoq qurmalı, oyunlar, hekayələr, emosiya cədvəlləri vasitəsilə bu bacarıqları inkişaf etdirməlidirlər (TeachKloud, 2024). Onların mehriban və anlayışlı davranışı uşaqlar üçün təhlükəsiz və dəstəkləyici öyrənmə mühiti yaradır. Məktəbəqədər müəssisələrdə emosional intellektin inkişafına yönəlmiş fəaliyyətlər — birgə oyunlar, müzakirələr, emosiyaların tanınması və hisslərin ifadəsi ilə bağlı məşğələlər uşaqların sosial əlaqələrini gücləndirir (Əliyev və Həşimova, 2021; Rəcəb, 2019). Bu fəaliyyətlər uşaqlarda empatiya, əməkdaşlıq və anlayışlı davranışların formalaşmasına şərait yaradır. Araşdırmada məktəbəqədər yaşlı uşaqlarda hisslərini tanımaq, anlamaq və idarə etmək bacarığını yəni emosional intellektini inkişaf etdirmək üçün oyunlar, qrafiklər, hekayələr və qrup müzakirələrindən istifadə olunur. Araşdırmanın nəticələrinə görə bu üsullar uşaqlara öz hisslərini daha yaxşı anlamağa və başqalarının nə hiss etdiyini dərk etməyə və düzgün davranmağa çox kömək edir (TeachKloud, 2024).

Uşaqlar birlikdə oyun oynayarkən, müzakirələrdə iştirak edərkən, hissləri göstərən şəkillərlə tanış olaraq, empati qurmağı yəni başqasının yerinə özünü qoymağı öyrəndilər. Eyni zamanda daha səbirli olmağı, paylaşmağı və növbə gözləməyi də bacarırlar. Bütün bu bacarıqlar onların dostluq münasibətlərinə, müəllimlərlə, valideynlərlə, böyüklərlə ünsiyyətinə və ümumiyyətlə davranışlarına yaxşı təsir göstərir.

Nəticə olaraq, emosional intellektin inkişafı uşaqlara stressə qarşı daha dözümlü olmağı, sosial münasibətlərdə uğur qazanmağı və məktəb həyatında daha yaxşı nəticələr göstərmək imkanı verir (Steyn, 2025). Bu bacarıq uşaqların yalnız fərdi deyil, həm də cəmiyyətdə daha sağlam, mərhəmətli, ədalətli insanlar kimi formalaşmasına kömək edir. Beləliklə, emosional intellektin məktəbəqədər yaş dövründə inkişaf etdirilməsi, həm uşaqların uğurlu gələcəyi, həm də cəmiyyətin rifahı üçün əhəmiyyətlidir (İsmayılova, 2018; Rəcəb, 2019).

Emosional intellekt uşaqların sosial və emosional inkişafında mühüm rol oynayır. Daniel Goleman (1995) tərəfindən məşhurlaşdırılan emosional intellekt, şəxsin öz emosiyalarını anlama, idarə etmə və başqalarının emosiyalarına uyğun davranma bacarığı kimi müəyyən edilir. Məktəbəqədər yaş dövrü isə bu bacarıqların təməlinin qoyulduğu ən kritik mərhələdir (Denham, 2006). Məqalədə də qeyd edildiyi kimi, bu dövrdə uşaqlar oyuna, müşahidəyə və qarşılıqlı münasibətlərə əsaslanan öyrənmə yolu ilə həm özlərini, həm də ətrafdakıları tanımağa başlayırlar. Montessori yanaşması kimi fərdi inkişafı ön plana çəkən pedaqoji metodlar da emosional və sosial bacarıqların inkişafına mühüm töhfə verir (Lillard, 2011).

Montessori təlim mühiti uşağın öz tempində inkişaf etməsinə şərait yaradır və bu, uşağın öz hisslərini dərk etməsini və idarə etməsini təşviq edir. Bu da Golemanın emosional intellektin ilk iki komponenti – özünü anlama və özünü idarə etmə ilə birbaşa əlaqəlidir. Emosional intellektin yüksək olması uşaqların empatiya və sosial bacarıqlar sahəsində də üstünlük göstərməsinə səbəb olur. Denham və digərləri (2003) qeyd edir ki, emosional intellekti inkişaf etmiş uşaqlar, dostluq münasibətlərində daha uğurlu olur, konfliktləri daha konstruktiv həll edir və gələcək həyatında məktəb mühitində özünü daha təhlükəsiz hiss edir. Bu, məqalədə qeyd olunan, uşaqların empatiya

qurması və dostları ilə münaqişələri düzgün həll etmə bacarıqları ilə üst-üstə düşür. Valideynlərin və müəllimlərin bu prosesdə rolu da danılmazdır. Ailənin uşaq üzərində təsiri ilə bağlı olaraq Saarni (1999) bildirir ki, valideynlərin emosional tənzimləmə strategiyaları, uşaqların da bu sahədəki bacarıqlarına əhəmiyyətli dərəcədə təsir göstərir.

Məqalədə göstərilən valideynlərin empatiya nümayiş etdirməsi, emosiyaları izah etməsi və nümunə olması məhz bu tədqiqatla uyğunluq təşkil edir. Həmçinin, məktəbəqədər təhsil müəssisələrində təşkil olunan emosiyaların tanınması oyunları, hekayə seansları, hisslər qrafiki və digər fəaliyyətlər, CASEL (2020) müəyyən etdiyi sosial-emosional öyrənmə komponentlərinə tam uyğun gəlir. Bu komponentlər – özünü tanıma, özünü idarəetmə, sosial məlumatlılıq, əlaqə bacarıqları və məsuliyyətli qərar vermə – uşaqlarda erkən yaşlardan inkişaf etdirildikdə, onların həm şəxsi, həm də akademik uğurları artır (CASEL, 2020).

Nəticə olaraq, məktəbəqədər yaş dövründə emosional intellektin inkişafı, yalnız fərdi deyil, həm də cəmiyyət səviyyəsində müsbət təsirlərə yol açır. Bu, uşaqların gələcəkdə stresslə baş etmə bacarıqlarını, liderlik keyfiyyətlərini və sosial əlaqələrini gücləndirir (Brackett, Rivers, & Salovey, 2011). Məqalədə qeyd olunan bütün fəaliyyət və nümunələr bu tədqiqatlarla üst-üstə düşür və göstərir ki, emosional intellektin erkən yaşlarda inkişafı uşaqların gələcək uğurları üçün möhkəm təməl yaradır.

Ədəbiyyat

1. Cabbarova, S. (2025, July 9). *Məktəbəqədər yaşlı uşaqların intellektual hazırlığı və inkişafı*. https://gsrh.net/index.php/home/article/view/98
2. Əliyev, B., & Həşimova, N. (2021, July 28). *Emosional intellekt: nəzəri baxışların təhlili*. https://psixologiyainstitutu.az/2021/07/28/emosional-intellekt-n%C9%99z%C9%99ri-baxislarin-t%C9%99hlili/
3. Həmidova, X., və b. (2020). *İnkişafetdirici, dəstəkləyici və təhlükəsiz mühitin yaradılması (məktəbəqədər təhsil ixtisası üçün)*. ARTN, ARTİ, Aİ. https://www.eudi.az/sections/read/43
4. Həsənzadə, İ. (2025). *Uşaqlarda emosional intellektin inkişafı və sosial müdafiə sisteminə inteqrasiyası*. *Metafizika Journal, 8*(8), 369–379. https://metafizikajurnali.az/storage/images/site/files/Metafizika-36/Metafizika.Vol.8%2CNo.8%2CSerial.36%2Cpp.369-379.pdf. https://www.anl.az/down/meqale/elm_eserler_tehsilprobins/2016/02/38%28meqale%29.pdf. https://www.mektebgushesi.az/2019/11/18/gunel-r%C9%99c%C9%99b-emosional-intellektin-t%C9%99rbiy%C9%99d%C9%99-rolu-varmi/
5. İsmayılova, P. (2018, August 7). *Məktəbəqədər təhsil modelləri*. Təhsil İnstitutunun Psixoloji və İctimai İslahatlar Mərkəzi (TİPİİ). https://www.tipii.edu.az/az/article/379-maktabaqadar-tahsil-modellari
6. Kazimova, K., & Velieva, Y. (2019). *Emosional intellekt anlayışının psixoloji mahiyyəti və tədqiqi istiqamətləri*. https://anl.az/down/meqale/elmi_eser_bqu/2019/01/806518%28meqale%29.pdf
7. *Məktəbəqədər və ibtidai təhsil elmi-metodik jurnalı*. (2024). (4/249), 89–96. https://ppe-journal.edu.az/frontend/uploads/files/M%C4%B0T%202024%20%E2%84%964.pdf
8. *Məktəbəqədər və ibtidai təhsil elmi-metodik jurnalı*. (2024). *Məktəbəqədər yaşlı uşaqların sosial-emosional inkişafına ailə və bağçanın təsiri məsələləri*, (4/249), 31–34. https://muallim.edu.az/mektebeqeder-yasli-usaqlarin-sosial-emosional-inkisafina-aile-ve-bagcanin-tesiri-meseleleri
9. Musayeva, S. (2016, June 6). *Məktəbəqədər yaşlı uşaqların intellektual inkişafı probleminin təlim-tərbiyə proqramlarında qoyuluşu*.
10. Rəcəb, G. (2019, November 18). *Emosional intellektin tərbiyədə rolu varmı?*

11. Steyn, A. (2025, January 9). *How parental emotional intelligence shapes the emotional intelligence of children*. https://www-eq4kids-co-za.translate.goog/how-parental-emotional-intelligence-shapes-the-emotional-intelligence-of-children?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=az&_x_tr_hl=tr&_x_tr_pto=wapp
12. TeachKloud. (2024, September 23). *The role of emotional intelligence in preschool education: Practical tips* [Blog post]. https://teachkloud.com/early-childhood-education/the-role-of-emotional-intelligence-in-preschool-education/

Daxil oldu: 01.01.2026
Qəbul edildi: 05.04.2026

İÇİNDƏKİLƏR

CONTENTS

Təyyar Salamoğlu
Səməd Vurğun şeirinin tarixiliyi və təkamül mərhələləri.....5
Turkan Ismayilli
Foreign Language Teaching in the Context of Language-Culture Relations.....17
Sevinc Sadıqova
Azərbaycan dilinin dialekt və şivələrində arxaik elementlər.....22
Aynur Guliyeva
Acronyms and Abbreviations in Modern English Language.....34
Ülviyyə Yusubova
Kontekstuallaşdırılmış fəaliyyətlər vasitəsilə lüğətin öyrədilməsi.....41
İlkanə Süleymanova
Çoxdilli mühitdə dil seçimi və sosial faktorlar.....49
Leylan Əsgərova
İbtidai təhsildə şagirdlərin yaş və fərdi xüsusiyyətlərinə
uyğun pedaqoji yanaşmaların təşkili.....54
Nərmin Bədəlova
Məktəbəqədər yaşlı uşaqlarda emosional intellektin inkişafı.....59

Redaksiyanın ünvanı
AZ1073, Bakı şəh.,
Yasamal r-nu, A.M.Şərifzadə 19
Tel.: +994 99 809 67 68
+994 99 808 67 68
e-mail: philology.stu@aem.az

Editorial address
AZ1073, Baku,
Yasamal dist., A.M.Sharifzade 19
Phone: +994 99 809 67 68
+994 99 808 67 68
e-mail: philology.stu@aem.az

İmzalandı: 15.05.2026
Onlayn çap: 17.05.2026
Kağız formatı: 60x84, 1/8
H/n həcmi: 8,75 ç.v.
Sifariş: 172

aem.az saytında dərc olunub.
Ünvan: Bakı şəhəri, Yasamal rayonu,
A.M.Şərifzadə 19
Tel.: +994 50 209 59 68
+994 55 209 59 68
e-mail: info@aem.az

Signed: 15.05.2026
Online publication: 17.05.2026
Format: 60/84, 1/8
Stock issuance: 8,75 p.s.
Order: 172

It has been published on aem.az
Address: Baku city, yasamal dist.,
A.M.Sharifzade 19
Phone: +994 50 209 59 68
+994 55 209 59 68
e-mail: info@aem.az